

نقش میانجیگری تحمل ناپذیری بالاتکلیفی در رابطه بین نظریه های ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی

سید مهدی سرکشیکیان^۱

نرگس باباخانی^۲

نسرین باقری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۲۲

چکیده

هدف از تحقیق پیش رو آزمون مدل معادلات ساختاری پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی بر اساس باورهای ضمنی هوش با میانجیگری تحمل ناپذیری بالاتکلیفی بود. این پژوهش بنیادین و کمی و نوع توصیفی _ همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی استان قم بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. نمونه ۴۲۰ نفر از دانشجویان بودند که به شیوه در دسترس و از طریق شبکه های اجتماعی واتساپ، اینستاگرام، ایمیل، سروش و آی گپ با توجه به شرایط پاندمی کووید ۱۹ در پژوهش شرکت کردند. ابزار مقیاس عدم تحمل بالاتکلیفی (IUS) فریستون و همکاران (۱۹۹۴)، مقیاس باورهای ضمنی هوش (ITIS) عبدالفتاح و بیتمس (۲۰۰۶)، مقیاس رفتار و شناخت خودشکن (SDBC) کانینگهام (۲۰۰۷) بود. از روش تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار ۲۵ spss و ۳ smart pls برای تحلیل داده ها استفاده شد. نتایج نشان می دهد که شاخص های مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار هستند. مسیر باورهای ضمنی هوش به رفتارهای خود شکن تحصیلی ($\beta = ۰/۶۴۸ p =,۰/۰۰۰$)، مسیر باور های ضمنی هوش به تحمل ناپذیری بالاتکلیفی ($\beta = ۰/۵۶۶ p =,۰/۰۰۰$)، مسیر تحمل ناپذیری بالاتکلیفی به رفتارهای خود شکن تحصیلی ($\beta = ۰/۳۵۴ p =,۰/۰۰۰$) گزارش می شود.

واژگان کلیدی: باورهای ضمنی هوش، رفتارهای خودشکن تحصیلی، شناخت و رفتار خودشکن، عدم

تحمل بالاتکلیفی.

۱- دانشجوی دکتری تخصصی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲- استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران. (نویسنده مسئول)

۳- استادیار، گروه روانشناسی عمومی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

مقدمه:

رفتارهای خودشکن تحصیلی^۱ از جمله مسائل و موضوعات مهمی است که افراد در دوران تحصیل خود با آن درگیر و مواجه می‌شوند (گاتمن^۲، ۲۰۱۲). رفتارهای خودشکن تحصیلی به شکل خودارزیابی‌های بدبینانه و منفی در بسترهای آکادمیک، احساس عدم مدیریت بر عملکرد تحصیلی، بی‌اعتمادی به خود، مهارت‌ها و توانایی‌های شناختی شناخته و بررسی می‌شود (گاتمن و شین^۳، ۲۰۱۳). افرادی که به این اعمال می‌پردازند غالباً به دنبال نتایج و واکنش‌های خوشایند هستند در حالی که تمرکز بیش از حد به نتایج خوشایند در دراز مدت پیامدهای ناخوشایند و ناسازگار را برای آنها به ارمغان می‌آورد (بامیستر و بوسمن^۴، ۲۰۰۸). لینسکی^۵ (۲۰۱۴) نیز رفتارهای خودشکن تحصیلی را منشا اهمال کاری و احساس حقارت در انجام دادن وظایف و تکالیف درسی تشریح کرده است. طبق نظر اندرسون^۶ (۲۰۱۱) رفتار خودشکن، بعد خودخواهانه شخصیت است. افراد دارای رفتار خودشکن برای اجتناب از ناراحتی به سبب از دست دادن موقعیت‌ها به چیزهایی فکر می‌کنند که آنها را شادتر کند. اما در حقیقت آنها مانع پیشرفت می‌شوند (سولتی^۷، ۲۰۱۶).

کانینگهام (۲۰۰۷) در تحقیق خود رفتارهای خودشکن را با اضافه کردن و تغییراتی در آن به شش رفتار اهمال کاری^۸، خود ناتوان‌سازی^۹، افزایش تعهد^{۱۰}، ارزیابی‌های نامعتبر و غیر صحیح از خود^{۱۱}، ناتوانی در به تاخیر انداختن منابع تقویتی و یا پاداش‌ها^{۱۲} و به تعویق انداختن تصمیم‌گیری^{۱۳} تقسیم بندی و بررسی کرده است (حداد رنجبر، ۱۳۹۷).

زانگ و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۱) در پژوهش خود تحت عنوان برای انجام این کار اکنون یا بعداً: مکانیسم‌های شناختی و بسترهای عصبی زمینه ساز رفتار خودشکن اهمال کاری هستند نشان دادند افراد به دلیل بی‌زاری به طور موقت از تکالیف اجتناب می‌کنند. همچنین این نشان دهنده توان کمتر

¹ Academic self-defeating Behaviors

² Gutman

³ Gutmann & Shean

⁴ Baumeister & Bushman

⁵ Lienski

⁶ Anderson

⁷ Soletti

⁸ procrastination

⁹ self-handicaping

¹⁰ escalation of commitment

¹¹ inaccurate self-assessment

¹² inability to delay gratification

¹³ tendency to delay decisions

¹⁴ Zhang et. al

مشوق های همراه با تأخیر در انگیزش افراد برای عمل کردن یا رفتار خودشکن اهمال کاری است. لفگارن و همکاران^۱ (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان دادند افراد رفتار خودشکن خود را منطقی سازی می کنند. اکیو ایلماز^۲ (۲۰۲۱) در پژوهش خود نشان داد طرد والدین و نامالیقات باعث الگوهای رفتار خودشکن می شود. کیم و همکاران^۳ (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند افرادی که خودکنترلی کمتری دارند و رفتارهای خودشکن اهمالکاری را از خود نشان می دهند بیشتر جهت گیری زمانی حال را دارند و جهت گیریشان نسبت به زمان آینده کمتر است. درویشی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان دادند بین رفتارهای خودشکن تحصیلی و پایستگی تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد. پیرایش (۱۳۹۸) در پژوهش خود نشان داد دشواری های تنظیم هیجان و افق زمانی قادر به پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی هستند. محمدی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود نشان دادند جهت گیری تسلط گرایشی، هم به طور مستقیم و هم با واسطه گری احساسات شرم و گناه، پیش بینی کننده منفی معنادار رفتارهای خودشکن است.

یکی از مفاهیمی که به نظر می رسد در ایجاد رفتارهای خودشکن تحصیلی افراد تاثیر گذار باشد باورهای ضمنی هوش^۴ آنها می باشد. نظریه شناختی اجتماعی دوئک^۵ (۱۹۸۶) از جمله نظریه هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی _ شناختی در پیشرفت تحصیلی تاکید می کند. او در این الگو به ارزیابی نظام باورهای افراد می پردازد. دوئک معتقد است باورهای هوشی شامل باور ذاتی بودن و باور افزایشی بودن است. افراد دارای باور هوشی ذاتی ویژگی های شخصیتی خود مثل هوش را ایستا، ثابت و غیر قابل تغییر می دانند و افراد افزایشی باور دارند که هوش از طریق تلاش و تجربه رشد و دگرگون می شود. باورهای هوشی بر کیفیت ارزیابی اشخاص از شکست ها و پیشرفت ها و نهادینه کردن اهداف پیشرفت تاثیر گذار است (دوئک، ۲۰۰۰). کاستا و فاریا^۶ (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند بین دیدگاه های هوش ذاتی و پیشرفت تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد. مارتین^۷ (۲۰۱۵) نشان داد افرادی که از هوش ذاتی برخوردارند اعتقاد دارند که دیگر هوششان افزایش نخواهد یافت. دیست و همکاران^۸ (۲۰۱۴) نشان دادند بین عزت نفس و خود کارآمدی با باور هوش ذاتی رابطه منفی

¹ Lefgren et. al

² Akyüz Yılmaz

³ Kim et. al

⁴ intelligence beliefs

⁵ Dweck

⁶ Costa & faria

⁷ Martin

⁸ Diseth et. al

دارد. ریکرت و همکاران^۱ (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان نظریه‌های هوش و رفتارهای خود ناتوان ساز روزانه نشان دادند که باورهای ضمنی هوش با رفتار خوددشکن خودناتوان سازی رابطه دارد همچنین مشخص شد که افراد دارای اعتقاد به ذاتی بودن هوش با کاهش پاسخ به خواسته های روزانه مدرسه مواجهه هستند. کینگ (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان داد باورهای هوش ذاتی پیش بینی کننده هیجانانگیزی منفی می باشند. همچنین مشخص شده است که بین باورهای هوش افزایشی و اهمال کاری رابطه منفی وجود دارد (هاول و بورو^۲، ۲۰۰۹). قنبری طلب و طهماسبی (۱۳۹۹) نشان دادند باور هوشی ذاتی با بی‌صدافتی تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد.

یکی دیگر از مفاهیمی که به نظر می رسد به شکل مستقیم و غیر مستقیم می تواند رفتارهای خوددشکن تحصیلی را تحت تاثیر قرار دهد تحمل ناپذیری بالاتکلیفی^۳ است. تحمل ناپذیری بالاتکلیفی دسته‌ای از شناخت های منفی در مورد بالاتکلیفی و نتایج آن است و به شکل رغبت نشان دادن به بازخوردهای هیجانی، شناختی و رفتاری منفی به اتفاقات و زمینه‌های نامطمئن و غیر قابل پیش بینی تعریف می شود (بوهر و داگاس، ۲۰۰۹). اشخاصی که نسبت به بالاتکلیفی تحمل ناپذیر هستند، صرف نظر از این که درصد وقوع حقیقی اتفاق چقدر است، در زمینه های مبهم استرس بالایی را تجربه می کنند و درصد وقوع یک اتفاق منفی را به شکل غیرقابل پذیرش و ارباب کننده در نظر می گیرند (کارلتن و همکاران^۴، ۲۰۰۷). این افراد موقعیت های زیادی را نیز به صورت مبهم تفسیر می کنند و با توجه به این که تحمل این ابهام را دشوار ارزیابی می کنند، برانگیختگی هیجانی و اضطراب بالا و دائمی را تجربه می کنند (میتن و همکاران^۵، ۲۰۱۲). کریستوفر (۲۰۱۹) در پژوهشی تحت عنوان عدم تحمل بالاتکلیفی و اضطراب امتحان؛ خصوصیات روان سنجی مقیاس عدم تحمل بالاتکلیفی در بین دانشجویان دانشگاه نشان دادند عدم تحمل بالاتکلیفی به شدت با اضطراب امتحان صفت و حالت ارتباط دارد. فلورس و همکاران^۶ (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان دادند تحمل ناپذیری بالاتکلیفی عامل زمینه ساز رفتارهای اجتنابی انعطاف ناپذیر و افراطی است. در شرایط بالاتکلیفی، فرد با سطح تحمل ناپذیری ناپذیری بالاتکلیفی به رفتارهای اجتنابی انعطاف ناپذیر و افراطی می پردازد تا موقعیت

¹ Rickert et. al

² Howel & Buro

³ Uncertainty Intoleranceand

⁴ Carleton et. al

⁵ Meeten et. al

⁶ Flores et. al

بلاتکلیفی را به شرایط قابل پیش بینی و کنترل پذیر تبدیل کند. شیهااتا و همکاران^۱ (۲۰۱۷) نشان دادند عدم تحمل بلاتکلیفی عامل تدائم اختلالات هیجانی است. کارلتون و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند عدم تحمل بلاتکلیفی با مشکلات مرتبط با سلامت روان و نقص در مهارت تصمیم گیری رابطه دارد. کیم و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که تحمل ناپذیری بلاتکلیفی اثرگذاری معنادار بر رضایت و خودکارآمدی دارد. تحقیقات نشان داده است تحمل ناپذیری بلاتکلیفی با ویژگی های شخصیتی ناسازگار از جمله نوزگرایی رابطه دارد (مک اووی و ماهونی^۲، ۲۰۱۲). تحقیقات نشان دادند افراد دارای تحمل ابهام پایین واکنش های هیجانی، شناختی و رفتاری مثل رنج، خشم، اجتناب، سو مصرف مواد و جرم از خود نشان می دهند (گرینایر و همکاران^۳، ۲۰۰۵). معروف خانی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهش خود نشان دادند رفتار خودشکن اهمال کاری و عدم تحمل بلاتکلیفی با موفقیت همبستگی منفی دارد.

پژوهش ها نشان داده تعداد زیادی از دانشجویان درگیر رفتارهای خودشکن هستند (ابرین^۴، ۲۰۰۲). و این تعداد در حال افزایش است (کچال و همکاران^۵، ۲۰۰۱). با توجه به اینکه رفتارهای خودشکن یکی از مشکلات آموزشی است و تعداد زیادی از فراگیران با شیوع بالای ۵۰ درصد را درگیر خود ساخته است (دای و همکاران^۶، ۲۰۱۴). توجه به این حیطة از اهمیت زیادی برخوردار است. متخصصین روانشناسی بالینی و تربیتی همواره درصدد شناخت عوامل اثربخش فکری، عاطفی و عملکردی بر روند یادگیری و تحصیل هستند و تاکید این محققان بر ارزیابی مدل ها و شیوه های که بتوان مبتنی بر آنها مداخلات اثربخش جهت آسان سازی روند تحصیل و یادگیری را مهیا کرد، مورد توجه بوده است. یافتن رابطه بین عوامل مفروض می تواند پژوهشگران و درمانگران را یاری کند تا در ارزیابی های خود در مواجهه با مشکلات آموزشی به این متغیرها نیز توجه کنند. شناسایی عوامل رفتارهای خودشکن تحصیلی اهمیت فراوان دارد زیرا با شناسایی این عوامل از پیامدهای منفی آن در زمینه مسایل روانی، تحصیلی و هزینه های مادی پیشگیری خواهد کرد همچنین با توجه به ترکیب متغیرهای شناختی هیجانی و رفتاری موجود در پژوهش می توان دیدگاه جامع تری را نسبت به مشکلات روانشناختی موجود در آموزش و یادگیری فراهم کرد. در این زمینه می توان گفت تا به حال

¹ Shihata et. al

² McEvoy & Mahoney

³ Grenier et. al

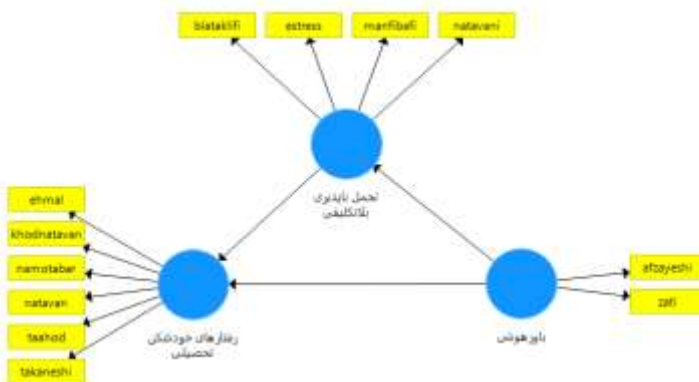
⁴ abrin

⁵ Kachgal et al

⁶ Day et al

پژوهشی که روابط بین متغیرهای مذکور را در قالب یک مدل ارائه کرده باشد از سوی پژوهشگران یافت نشده است. این مطالعه هم راستا و موازی با روش های کمی که در این زمینه ایجاد شده است می تواند پژوهشگران را در یافتن روابط علی متغیرهای مورد بررسی یاری رساند. وجه تمایز این پژوهش با تحقیقات موجود را می توان پرداختن به روابط متغیرهای دانست که با توجه به شواهد موجود و کنکاشی که توسط پژوهشگران صورت گرفته است کمتر به آن پرداخته شده است که این خود می تواند به غنای پژوهشی در این حوزه کمک کند.

با توجه به مطالب فوق و بررسی شواهد تجربی انجام شده هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل بلاتکلیفی است.



شکل ۱. مدل مفروض و مفهومی تحقیق

روش

این پژوهش از نظر هدف بنیادین و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد استان قم بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. تعداد این دانشجویان ۱۲۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه به پیشنهاد استیونس (۱۹۹۴) که اعتقاد دارد در روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تعیین حجم نمونه می‌تواند بین ۱۵ تا ۲۰ برابر متغیرهای پیش‌بین باشد ۴۵۰ نفر محاسبه شد. با ادامه پیدا کردن پاندمی جهانی بیماری کووید ۱۹ و به علت محدودیت‌ها و عدم دسترسی حضوری در موقعیت مورد مطالعه و

دانشجویان دانشگاه روش نمونه گیری در این پژوهش به شیوه در دسترس بود. اجرای پرسشنامه ها خودگزارشی و از طریق شبکه های اجتماعی مجازی و فراخوان اینترنتی در محیط واتساپ، ایستاگرام، ایمیل، سروش و آی گپ صورت گرفت. ملاک ورود افراد به پژوهش دامنه سنی ۱۸ الی ۴۵ سال، رضایت، داوطلبانه بودن و تمایل به شرکت در پژوهش، نداشتن بیماری حاد جسمانی و یا روانشناختی و داشتن زمان مناسب برای پر کردن پرسشنامه و ملاک های خروج عدم تمایل به ادامه دادن پژوهش و نقص در تکمیل پرسشنامه ها بود. ۱۵۰ نفر از نمونه ی آماری را بانوان و ۲۷۰ نفر از آقایان تشکیل داده اند. ۲۹۴ نفر از نمونه ی آماری را افراد با تحصیلات لیسانس، ۹۷ نفر را افراد با تحصیلات کارشناسی ارشد و ۲۹ نفر را افراد با تحصیلات دکتری تخصصی تشکیل داده اند. ۲۰۲ نفر از نمونه ی آماری را افراد دانشجو و مشغول به تحصیل و ۱۸۹ نفر از افراد با شغل آزاد و ۲۹ نفر را افراد با شغل دولتی تشکیل داده اند. در رابطه با تحصیلات والدین ۲۸۰ نفر گزارش کرده اند که والدین آنها تحصیلات زیر دیپلم و دیپلم را دارا می باشند و ۱۴۰ نفر گزارش کرده اند که والدین آنها تحصیلات کارشناسی دارند. متوسط سن افراد ۲۴٫۶۴ سال بوده است. جوان ترین فرد شرکت کننده ۱۸ ساله و مسن ترین فرد شرکت کننده ۳۷ ساله بوده اند.

پس از مطالعه مبانی نظری و تجربی پژوهش پرسشنامه های متغیرهای مورد مطالعه در قالب پرسشنامه آنلاین (گوگل داک) طراحی و شکل گرفت. ضمن ارائه توضیحی مختصر پیرامون هدف تحقیق و شیوه پاسخگویی به سوالات از افراد خواسته شد که درکمال صداقت به سوالات پاسخ دهند پس از ارائه این اطلاعات لینک پرسش نامه های آنلاین از طریق اشتراک گذاری در شبکه های اجتماعی مجازی برای دانشجویان فرستاده شد و افراد پس از پر کردن پرسش نامه و با فشردن دکمه سابمیت پرسشنامه را به ایمیل پژوهشگر ارسال می کردند و از این طریق کار مطالعه و پاسخ به سوالات را به پایان رساندند. جهت رعایت ملاحظات اخلاقی به همه افراد شرکت کننده در پژوهش اطمینان داده شد که تمام اطلاعات آن ها کاملاً محرمانه حفظ می شود و در هیچ یک از مراحل پژوهش و تهیه گزارش نهایی، اطلاعات افراد مورد مطالعه فاش نشده و در اختیار هیچ شخص حقیقی یا حقوقی قرار نخواهد نگرفت. ۳۰ پرسشنامه به دلیل مخدوش بودن و کامل نبودن کنار گذاشته و نهایتاً ۴۲۰ پرسش نامه کامل تهیه شد. در نهایت داده ها با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری و نرم افزار ۲۵ spss و ۳ smart pls مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

ابزار پژوهش

مقیاس عدم تحمل بلاتکلیفی^۱ (IUS):

این مقیاس توسط فریستون و همکاران (۱۹۹۴) طراحی شده است و ۲۷ گویه دارد که مربوط به غیرقابل قبول بودن بلاتکلیفی و ابهام است. این مقیاس در طیف لیکرتی ۵ درجه ای پاسخ داده می شود و هریک از گزینه ها به ترتیب ۱، ۲، ۳، ۴، ۵ نمره می گیرند. این مقیاس دارای ۴ مولفه ناتوانی برای انجام عمل، استرس آمیز بودن بلاتکلیفی، منفی بودن رویداد های غیر منتظره و اجتناب از آنها، بلاتکلیفی در مورد آینده است. داگاس (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ و ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله چهار هفته این مقیاس را به ترتیب ۰/۹۴ و ۰/۷۴ گزارش شده است. ضریب همبستگی با مقیاس نگرانی ۰/۶۰ و مقیاس افسردگی و اضطراب بک به ترتیب ۰/۵۹ و ۰/۵۵ است که تاییدی بر روایی همگرا است. همچنین در پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۸۹) پایایی باز آزمون در فاصله سه هفته ای ۰/۷۶ درصد و آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شد. برای روایی تشخیصی و همگرا پرسشنامه ضریب همبستگی با مقیاس اضطراب، عواطف منفی و درماندگی از ۰/۴۳ تا ۰/۶۲. گزارش شد (بشارت، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر آلفا کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

پرسشنامه رفتار و شناخت خودشکن^۲ (SDBCs):

مقیاس رفتار و شناخت خودشکن توسط کانینگهام (۲۰۰۷) طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۱ گویه است و به شکل لیکرت ۵ درجه ای طراحی شده و جهت ارزیابی ۶ نوع رفتار خودشکن اهمالکاری، خودناتوان سازی، افزایش تعهد، ارزیابی نامعتبر، رفتار تکانشی (ناتوانی در به تأخیر انداختن پاداش)، تأخیر و ناتوانی در تصمیم گیری تنظیم شده است. کانینگهام (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ پرسشنامه را ۰/۸۷ گزارش کرده است. روایی همگرا با پرسشنامه خودناتوان سازی ۰/۵۴ گزارش شده است. در پژوهش حداد رنجبر (۱۳۹۷) آلفای کرونباخ در سه مرحله پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۹۲، ۰/۹۰ به دست آمده است. در پژوهش رشیدی (۱۴۰۰) آلفای کرونباخ ۰/۷۱ گزارش شد. در پژوهش محمدی (۱۳۹۳) برای تعیین روایی از روش تحلیل عاملی مؤلفه های اصلی با چرخش واریماکس استفاده شده است. بر اساس شیب منحنی اسکری، ارزش ویژه بالاتر از

¹ Intolerance of Uncertainty Scale

² Self-Defeating Behavior and Cognition Scale

یک، برای عوامل استخراج شده، ضریب کروییت بارتلت $۸۷۱/۲۳$ و ضریب $۰/۷۶۹$ KMO بود. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ $۰/۸۵$ گزارش می شود.

مقیاس باورهای ضمنی هوش^۱ (ITIs):

پرسشنامه باورهای هوشی توسط عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) با توجه به گروه نمونه های متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی بر اساس نظریه طرز تفکر (نظریه های ضمنی هوش) دوک (۲۰۰۰) تدوین شده است. این مقیاس دارای ۱۴ ماده است. این ابزار بر اساس یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت درجه بندی شده است. ۷ ماده آن برای اندازه گیری خرده مقیاس نظریه باور ثابت هوش و ۷ ماده دیگر برای خرده مقیاس نظریه باور افزایشی هوش سوالات استفاده شده است. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) نمره گذاری می شود. عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) ضریب آلفای $۰/۸۳$ تا $۰/۸۵$ را برای این مقیاس گزارش کرده اند. در پژوهش لاتام و وندال (۲۰۰۵) ثابت درونی برای باورهای هوشی $۰/۹۴$ درصد گزارش شده است. در پژوهش قنبری طلب (۱۳۹۷) به منظور بررسی روایی پرسشنامه همبستگی هر گویه با نمره کل خرده مقیاس مربوط به آن محاسبه و دامنه ضرایب برای خرده مقیاس باور افزایشی $۰/۴۶$ تا $۰/۶۶$ و برای خرده مقیاس باور ذاتی $۰/۴۴$ تا $۰/۶۷$ به دست آمده است. همچنین در پژوهش شهینی و همکاران (۱۳۹۳) پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای باور افزایشی و ذاتی به ترتیب $۰/۸۳$ و $۰/۷۵$ گزارش کرده اند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای پرسشنامه باورهای هوشی برابر با $۰/۸۶۳$ گزارش می شود.

یافته ها

در ابتدای هر تحلیل آماری نیاز است که وضعیت نرمالیتی داده ها مشخص گردد. برای بررسی نرمال بودن داده ها از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف استفاده می کنیم فرضیه صفر در این آزمون بیان می کند که داده ها دارای توزیع نرمال هستند چنانچه مقدار احتمال آزمون Sig بزرگتر از $۰/۰۵$ باشد این فرضیه پذیرفته و در غیر اینصورت رد خواهد شد. مقادیر به دست آمده نرمالیتی برای متغیر رفتار خودشکن تحصیلی ($۰/۰۸۱$ و $۰/۰۰۰$ Sig)، باورهای ضمنی هوشی ($۰/۰۶۹$ و $۰/۰۰۰$ Sig)، عدم تحمل بلاتکلیفی ($۰/۰۱۷$ و $۰/۰۰۰$ Sig) حاکی از تبعیت توزیع غیر نرمال داده ها دارد. با

¹ implicit theory of intelligence scale

توجه به این نتیجه از روش های ناپارامتریک و در مدل سازی از روش PLS که به توزیع نرمال حساس نیست استفاده می شود.

جدول ۱: ماتریس همبستگی و شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳
۱. باورهای ضمنی هوشی	۱		
۲. تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	**۰/۵۶۶	۱	
۳. رفتارهای خودشکن تحصیلی	**۰/۸۴۸	**۰/۷۱۹	۱
میانگین	۳/۴۴	۲/۷۹	۲/۹۶
انحراف استاندارد	۰/۴۶	۰/۳۰	۰/۳۱
چولگی	-۰/۴۸۰	-۰/۶۰۱	-۰/۶۰۵
کشیدگی	۰-/۲۹۵	-۰/۲۷۵	۰/۳۷۴

($*P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$)

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است. نتایج حاصل از ماتریس همبستگی اسپیرمن نشان می دهد بین متغیرهای پژوهش رابطه مستقیم و مثبت و معنادار وجود دارد. بیشترین ضریب همبستگی بین باورهای ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی می باشد.

جدول ۲: برازش مدل اندازه گیری

نام متغیر	(CR)	(AVE)	(α)	rho_A
باورهای ضمنی هوش	۰/۹۳۶	۰/۸۷۹	۰/۸۶۳	۰/۸۶۸
تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۸۱۹	۰/۵۳۶	۰/۷۴۹	۰/۹۱۷
رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۸۹۲	۰/۵۸۴	۰/۸۵۲	۰/۸۶۲
حد قابل قبول	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۷

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می شود تمامی آماره آزمون به دست آمده حاصل تحلیل از مقادیر بحرانی هر یک از شاخص ها بالاتر می باشد که این نتیجه نشان دهنده برازش مطلوب مدل اندازه گیری و اعتبار همگرایی سازه هاست.

جدول ۳: بررسی روایی سازه های پژوهش

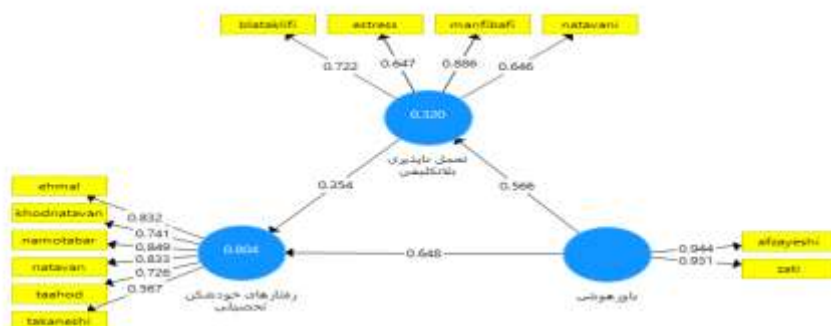
ماتریس روایی واگرا	ماتریس روایی HTMT			
۱. باور های ضمنی هوش	۰/۹۳۸			
۲. تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۵۶۶	۰/۷۳۲	۰/۵۱۷	
۳. رفتارهای خودشکن تحصیلی	۰/۸۴۸	۰/۷۲۱	۰/۷۶۴	۰/۸۲۰

زمانی روایی واگرا به تأیید می‌رسد که میزان واریانس استخراج شده هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. این امر در مورد متغیرهای این پژوهش محقق شده است. همچنین ضرایب به دست آمده از شاخص HTMT که یکی دیگر از شاخص های بررسی روایی واگرا است قابل مشاهده است. حد مجاز معیار HTMT میزان ۰/۸۵ تا ۰/۹ است. اگر مقادیر این معیار کمتر از ۰/۹ باشد روایی واگرا قابل قبول است.

جدول ۴: بررسی تورش واریانس به همراه تحلیل عاملی تاییدی سازه ها

مولفه	VIF	بارعاملی	t
هوش افزایشی	۲,۳۵۰	۰/۹۴۴	۲۲۸/۱۲۵
هوش ذاتی	۲,۲۵۰	۰/۹۳۱	۱۵۳/۴۵۶
ناتوانی برای انجام عمل	۱,۷۳۳	۰/۶۴۶	۱۲/۵۶۹
استرس آمیز بودن بلاتکلیفی	۱,۵۹۵	۰/۶۴۷	۱۶/۶۲۸
منفی بودن رویداد	۱,۴۰۶	۰/۸۸۶	۷۰/۲۹۸
بلاتکلیفی در مورد آینده	۱,۳۸۲	۰/۷۲۲	۲۰/۷۴۹
اهمال کاری	۳,۰۱۱	۰/۸۳۲	۴۷/۵۴۳
خودناتوان سازی	۲,۵۵۴	۰/۷۴۱	۲۷/۷۱۰
تشدید تعهد	۱,۹۷۸	۰/۷۲۶	۳۳/۳۳۷
ارزیابی نامعتبر	۳,۹۸۸	۰/۸۴۹	۶۴/۸۸۶
رفتار تکانشی	۲,۳۳۷	۰/۵۶۷	۱۲/۹۵۶
ناتوانی تصمیم گیری	۴,۷۱۱	۰/۸۳۳	۵۴/۷۹۲

عامل افزایش واریانس VIF معیاری برای تشخیص همخطی است. به عنوان یک قاعده تجربی مقدار VIF بزرگتر از ۵ باشد همخطی چندگانه بالا می‌باشد. در برخی موارد عدد ۱۰ نیز به عنوان آستانه معرفی می‌گردد. بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار ارتباط گویه‌های یک سازه با آن سازه محاسبه می‌شوند که اگر این مقدار برابر و یا بیشتر از مقدار ۰/۴ شود، مؤید این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده و پایایی در مورد آن



مدل اندازه‌گیری قابل قبول است.

شکل ۲. مدل در حالت تحلیل عاملی تاییدی، ضرایب مسیر و بار عاملی استاندارد

جدول ۵. برازش مدل ساختاری

GOF	Q2	F 2	R Square Adjusted	R2	شاخص‌های برازش
۰/۳۹	۰/۴۵۱	۱/۴۵۷	۰/۸۰۳	۰/۸۰۴	مدل پژوهش
۰/۲۵	بالا صفر	۰/۱۵	۰/۳۳	۰/۳۳	حد قابل قبول

همان طور که در جدول شماره ۵ قابل مشاهده است تمامی شاخص‌های برازش مدل ساختاری در حد مطلوبی است و از مقادیر بحرانی شاخص‌ها برای برازش و پذیرش مدل بیشتر است. بنابراین مدل ساختاری از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۶: بررسی اثرات مستقیم و غیر مستقیم

فرضیه	β	انحراف معیار	t	P
باورهای ضمنی هوش -> رفتار خودشکن تحصیلی	۰/۶۴۸	۰/۰۲۲	۲۷/۶۹۹	۰/۰۰۰
باورهای ضمنی هوش -> تحمل ناپذیری بلاتکلیفی	۰/۵۶۶	۰/۰۳۵	۱۶/۴۹۲	۰/۰۰۰
تحمل ناپذیری بلاتکلیفی -> رفتار خودشکن تحصیلی	۰/۳۵۴	۰/۰۲۳	۱۹/۹۰۷	۰/۰۰۰
باورهای ضمنی هوش -> تحمل ناپذیری بلاتکلیفی -> رفتار خودشکن تحصیلی	۰/۱۹۹	۰/۰۱۷	۱۱/۵۷۱	۰/۰۰۰

همان طور که در جدول ۶ مشاهده می شود تمامی ضرایب مسیر یا مقدار بتا در مدل مثبت و مقدار t-values برای همه فرضیه های پژوهش از مقداری بحرانی ۱/۹۶ بیشتر است. بنابراین با احتمال ۹۵ درصد تمامی فرضیه های پژوهشگران مورد تایید قرار می گیرد. مسیر باورهای ضمنی هوش به رفتارهای خودشکن تحصیلی ($P = ۰/۰۰۰, \beta = ۰/۶۴۸$)، باورهای ضمنی هوش به عدم تحمل بلاتکلیفی ($P = ۰/۰۰۰, \beta = ۰/۵۶۶$) و عدم تحمل بلاتکلیفی به رفتار خودشکن تحصیلی ($P = ۰/۰۰۰, \beta = ۰/۳۵۴$)، گزارش می شود. همچنین مقدره آماره آزمون نقش متغیر میانجی به دست آمده از مقدار بحرانی ۱/۹۶ بیشتر است. این نتیجه نشان گر این است که فرض صفر (مبنی بر اینکه متغیر میانجی نقشی در میان رابطه متغیر مستقل و وابسته ندارد) رد شده و تاثیر میانجی در روابط بین متغیرها معنا دار است. باورهای ضمنی هوش به رفتارهای خودشکن تحصیلی از طریق عدم تحمل بلاتکلیفی ($P = ۰/۰۰۰, \beta = ۰/۱۹۹$) گزارش می شود.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه باورهای ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی با توجه به نقش میانجی عدم تحمل بلاتکلیفی انجام شد. یافته های پژوهش نشان داد باورهای ضمنی هوش با رفتارهای خودشکن تحصیلی رابطه مستقیم دارد و قادر است آن را پیش بینی کند. همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد که عدم تحمل بلاتکلیفی رابطه بین باورهای ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی را میانجیگری می کند.

یافته های پژوهش نشان داد باورهای ضمنی هوش اثر مستقیم و مثبت بر رفتارهای خودشکن تحصیلی دارند. این یافته با نتایج پژوهش های تحقیقات مارتین (۲۰۱۵)، دیست و همکاران (۲۰۱۴)، ریکرت و همکاران (۲۰۱۴)، سیندر و همکاران (۲۰۱۴)، کینگ (۲۰۱۲)، هاوول و بور (۲۰۰۹)، بلکل (۲۰۰۷)، اومانسن و همکاران (۲۰۰۵)، طاهر زاده و همکاران (۱۳۹۹)، قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۹)،

قنبری طلب و همکاران (۱۳۹۷)، نیکدل (۱۳۹۶)، رضایی (۱۳۹۵)، قنبری و خرمایی (۱۳۹۵)، مشتاقی و همکاران (۱۳۹۵) هم سو می باشد.

این یافته را می توان با مدل دوئک (۱۹۹۹) تبیین کرد. در مدل دوک (۱۹۹۹) اعتقاد نسبت به ثبات هوش و توانایی طرحواره ای را برای تفسیر و ارزیابی اطلاعات درباره خود بوجود می آورد و این طرحواره معیار و ملاکی است که بوسیله آن اهداف، پیامدها و رفتار مورد قضاوت قرار می گیرد. در مدل دوک فرض بر این است که اگر یادگیرنده یک تئوری ذاتی از هوش داشته باشد و این باور را داشته باشد که توانایی ثابت است، وی احتمالاً در هنگام انجام تکلیف اهداف عملکردی را برخواهد گزید. این فراگیر به دلیل درک ثابت از توانایی با این موضوع مشغولیت خواهد داشت که عملکرد وی چگونه ارزیابی خواهد شد و این که چگونه با دیگران مقایسه خواهد شد.

پیامدهای رفتاری و عاطفی باورهای هوشی با توجه به تصور فرد از صلاحیتهای فردی و میزان کنترل پذیری توانایی متفاوت خواهد بود. دوئک معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد به اعتقاد وی باورهای هوشی چارچوب های شناختی - انگیزشی متفاوتی را برای دانش آموزان ایجاد می کند. اکثر الگوی نظری انگیزش پیشرفت، باورهای افراد را عمده ترین و اصلی ترین تعیین گرهای رفتار پیشرفت می داند. در واقع مفروضه همه این نظریه ها این است که انتظارات افراد برای موفقیت ها و ادراک آنها از توانایی انجام تکالیف مختلف نقش عمده ای در انگیزش و رفتار دارد (دوئک و لگیت، ۲۰۰۰).

یکی دیگر از یافته های پژوهش نشان داد عدم تحمل بالاتکلیفی قادر است رفتارهای خودشکن تحصیلی را به شکل مستقیم و مثبت پیش بینی کند. این یافته با نتایج پژوهش لوما و همکاران (۲۰۱۷)، وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، اکرت و همکاران (۲۰۱۶)، گلیک و اورسیو (۲۰۱۵)، دنیز و همکاران (۲۰۰۹)، گرنیاس (۲۰۰۵)، تیزی و همکاران (۲۰۰۱)، منصوری و همکاران (۱۴۰۰)، پیرایش (۱۳۹۸)، دارابی (۱۳۹۸)، شاطریان و همکاران (۱۳۹۲)، قدم پور (۱۳۹۷)، لکی و همکاران (۱۳۹۷) هم سو می باشد.

این یافته را می توان با مدل اجتناب شناختی برکوک و همکاران (۱۹۸۴) تبیین کرد. برکوک و همکاران (۱۹۸۴) نگرانی را زنجیرهای از افکار و تصاویر دارای درون مایه عاطفی منفی نسبتاً کنترل نشدنی تعریف کرده اند که بر تلاش برای اشتغال به مسئله گشایی روانی در مورد موضوعات واقعی یا خیالی دلالت دارد. پیامدهای آن نامعلوم است، اما شامل یک یا چند پیامد منفی می شود، بنابراین نگرانی رابطه نزدیکی با فرایند ترس دارد؛ همچنین منعکس کننده اجتناب از افکار و هیجان های پریشان

کننده است. در مدل اجتناب شناختی اعتقاد بر این است که اجتناب شناختی به واسطه فرایند نگرانی اتفاق می افتد، زیرا نگرانی به عنوان یک فعالیت اغلب فکری یا کلامی بر تلاش به منظور اجتناب از وقوع فجایع آینده متمرکز است و در نتیجه به عنوان راهبردی اجتنابی در پاسخ به تهدیدهای ادراک شده عمل می کند. نگرانی با سطوح پایین تصویرسازی ذهنی رابطه دارد و به عنوان عاملی برای اجتناب از تصویرهای ذهنی ناخوشایند عمل می کند. همچنین سبب تداخل در پردازش هیجانی محرکها می شود. نگرانی همچنین از طریق سرکوب فوری واکنش های سمپاتیک مربوط به مواد فراخوان اضطراب، باورهای مثبت درباره نگرانی و همچنین عدم وقوع رویدادهای ترسناک پیشبینی شده به گونه ای منفی تقویت می شود؛ بنابراین، نگرانی مشابه سایر پاسخهای اجتنابی دیگر مانع پردازش هیجانی و در نتیجه خاموش سازی موفقیت آمیز می شود.

همچنین در تبیین نقش میانجی تحمل ناپذیری بلاتکلیفی در رابطه با باورهای ضمنی هوش و رفتارهای خودشکن تحصیلی می توان گفت اظهار داشت فردی که در تحمل بلاتکلیفی و هیجانات منفی ناشی از آن مشکل دارد در پذیرش پاسخهای هیجانی، داشتن رفتارهای هدفمند، کنترل استرس و تکانه، وضوح و آگاهی هیجانی دچار ضعف است (گراتزا و رومر، ۲۰۰۴). بنابراین ممکن است دچار رفتارهای خود شکن گردد. قدرت پایین در مدیریت بلاتکلیفی که ممکن است ناشی نظام باورهای فرد نسبت به هوش و توانایی لازم آن برای ارتقای عملکرد تحصیلی باشد فرد را دچار اجتناب از موقعیت های مهم و اثر گذار در زندگی او می کند و رفتارهای کارآمد او را مختل می کند. و به واسطه این احساسات افراد از پیچیدگی، بی نظمی، موقعیت های چالش برانگیز و ابهام اجتناب می کنند که ممکن است برای کاهش فشار این هیجانات از راهبردهای رفتار خودشکن استفاده کنند.

یکی دیگر از یافته های پژوهش نشان داد باورهای ضمنی هوش اثر مستقیم و مثبت بر تحمل ناپذیری بلاتکلیفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش این یافته با نتایج تحقیقات گا و همکاران (۲۰۲۱)، چن و یوشر (۲۰۱۳)، کینگ (۲۰۱۲)، رایبیز و پالس (۲۰۰۲)، یزدانی (۱۳۹۷)، رضایی (۱۳۹۵)، زارع و رستگار (۱۳۹۳) هم سو می باشد.

این یافته را می توان با مدل خودکارآمدی بندورا (۱۹۹۷) تبیین کرد. بندورا^۱ (۱۹۹۷) خودکارآمدی را به عنوان باور و قضاوت فرد از قابلیت خود برای انجام تکالیف ویژه تشریح کرده است. یک حس خودکارآمدی بالا باعث تلاش، مقاومت و انعطاف بیشتری می شود. همچنین در مقدار استرس و اضطرابی

^۱ Bandura

که افراد هنگام انجام یک فعالیت تجربه می کنند تاثیر دارد. براساس نظریه بندورا افراد گرایش به مشغول شدن و پرداختن به کارهایی دارند که در مورد آنها احساس قابلیت و اطمینان دارند و از کارهایی که نسب به آن ها این احساس را ندارند دوری می کنند. باورهای خودکارآمدی به تعیین اینکه افراد چه مقدار وقت صرف یک فعالیت می کنند، چه مدت زمان در مقابل موانعی که مواجه می شوند پشتکار دارند، چه مقدار در مقابل موقعیت های متضاد و مخالف انعطاف دارند کمک می کنند (پاچارز و شانک، ۲۰۰۱).

این پژوهش دارای محدودیت های بود از جمله : این پژوهش در شرایط بحرانی پاندمی کوئید ۱۹ انجام شده است و وضعیت روانشناختی و جسمانی دانشجویان که دوران نقاهت و یا سیر بیماری را می گذرانند، می تواند در نتایج پژوهش تاثیر داشته باشد و اعتبار درونی و بیرونی پژوهش را در تعمیم دهی نتایج با مشکل مواجه کند. مهم ترین محدودیت در این پژوهش استفاده از روش نمونه گیری در دسترس و عدم کنترل برخی متغیرهای مهم مانند سوابق تحصیلی، معدل و اشتغال دانشجویان است. لذا پیشنهاد می شود با توجه به اهمیت موضوع پژوهش های مشابه در این زمینه در محیط های آموزشی دیگر اجرا و نقش متغیرهای مهم مانند سوابق تحصیلی، معدل و اشتغال دانشجویان کنترل شود. پیشنهاد می شود از روش های نمونه گیری تصادفی استفاده شود زیرا که این روش مزایایی مانند بی طرفی و شانس برابر برای همه افراد را دار می باشد و نمونه انتخاب شده تا حد زیادی معرف جامعه بزرگتر بوده و یافته های حاصل مطالعه گروه های نمونه را می توان با میزان قابل قبولی از خطا، به جامعه بزرگتر تعمیم داد. پیشنهاد می شود مشاوران و روانشناسان بالینی و تربیتی دانشگاه ها با استفاده نتایج تحقیق و از مسیرهای علمی و مبتنی بر شواهد تجربی بتوانند بر روی انعطاف پذیری، تاب آوری، مدیریت هیجانات، خودتنظیمی دانشجویان مداخلات اثربخش را پیاده سازی کنند تا آثار نامطلوب عدم تحمل بالاتکلیفی و رفتارهای خودشکن تحصیلی به حداقل برسد. به پژوهشگران پیشنهاد می شود نقش نظام باورهای افراد و کارکردهای تفسیری و شناختی مرتبط با هوش را در بروز علائم و مشکلات روانشناختی مد نظر قرار داده تا از این طریق تبیین های علمی و راه حل های موثرتری طراحی و ایجاد گردد.

کتابنامه:

- پیرایش، فرنازسادات. (۱۳۹۸). پیش بینی رفتارهای خودشکن تحصیلی بر اساس دشواری های تنظیم هیجان وفاق زمانی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه، *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴۲، ۱۱۷-۱۳۲
- حداد رنجبر، سمیه، سعدی پور، اسماعیل، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان: براساس بسته آموزشی تدوین شده. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*; ۱۰ (۲)، ۱۷-۸. [10.29252/rme.10.2.8](https://doi.org/10.29252/rme.10.2.8)
- دارابی، شیرین؛ خاکشور، فاطمه (۱۳۹۸). نقش عدم تحمل بلاتکلیفی و کمالگرایی در انعطاف پذیری شناختی دانش آموزان تیزهوش شهر فردوس، چهارمین کنفرانس بین المللی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی و مطالعات اجتماعی ایران، تهران
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۵). رابطه باورهای انگیزی و هوشی، تصورات از یادگیری و ویژگی های شخصیتی با هیجان های مثبت و منفی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۱ (۴۴)، ۸۹-۱۱۴.
- زارع، حسین. (۱۳۹۳). مدل علی پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان های تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۱ (۳)، ۹-۱۸.
- شاطریان محمدی، فاطمه، علیزاده، فاطمه، نیکوکار، اعظم. (۱۳۹۲). تأثیر تحمل ابهام بر باورهای فراشناختی و درگیری تحصیلی دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱ (۱)، ۳۱-۴۷.
- طاهرزاده قهفرخی، سجاد؛ احمدی، وحید؛ شهبازی، الهام، حیدری، سارا. (۱۳۹۹). پیش بینی تعطل ورزشی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال گرایی، باورهای هوشی و وانمودگرایی در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر ایلام. *پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، ۲۸ (۳)، ۱-۱۰.
- قدم پور، عزت اله، یوسف وند، مهدی، رجبی، هومن. (۱۳۹۷). نقش خوش بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم شناختی هیجان در پیش بینی خودناتوان سازی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۲۰۷-۲۴۰. <https://dx.doi.org/10.22111/jeps.2018.3621>
- قنبری طلب، محمد، شیخ الاسلامی، راضیه، فولاد چنگ، محبوبه، حسینچاری، مسعود. (۱۳۹۷). رابطه باورهای هوشی و بهزیستی مدرسه: نقش واسطه ای امید. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱ (۱)، ۹۵-۱۱۵. doi: 10.22084/j.psychogy.2018.13360.1567

- قنبری طلب، محمد، طهماسبی کهیانی، فاطمه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی بی‌صدقاتی تحصیلی براساس هویت تحصیلی و باورهای هوشی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۹ (۱) ۵۹-۷۸.
- قنبری، محمد، خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۵). پیش‌بینی کمک‌طلبی تحصیلی توسط باورهای هوشی با واسطه‌گری احساسات شرم و گناه. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۵ (۲) ۱۰۵-۱۲۸.
- لکی، داود، شکری، امید، سپاه منصور، مژگان، ابراهیمی، سارا. (۱۳۹۷). رابطه تاب‌آوری تحصیلی و ارزیابی‌های شناختی با خودناتوان‌سازی تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت. *روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*. ۱۴ (۵۵) ۳۲۸-۳۴۱.
- مشتاقی، سعید. (۱۳۹۷). تحلیل مسیر رابطه باورهای هوشی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۹ (۱) ۱-۱۵.
- منصوری، کامیار، عاشوری، احمد، غرایبی، بنفشه، فرهانی، حجت‌اله. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌ای ترس از شکست، خود شفتت‌ورزی و عدم تحمل بلا تکلیفی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*. نسخه پذیرفته شده پیش از انتشار
[10.32598/ijpcp.28.2.3706.1](https://doi.org/10.32598/ijpcp.28.2.3706.1)
- نیکدل، فریبرز، کوهستانی، زهرا. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای هوشی در تأثیر الگوهای ارتباطی خانواده بر خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. *رویکردهای نوین آموزشی*. ۱۲ (۱) ۱۳۰-۱۵۱.
<https://dx.doi.org/10.22108/nea.2017.21755>
- یزدانی، نورگلدی، گنجی، حمزه، پاشاشریفی، حسن، ابوالمعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۷). مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی، باورهای هوشی و آگاهی فراشناختی با اضطراب امتحان با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*. ۱۲ (ویژه‌نامه) ۱۹۵-۲۱۴.
- Baumeister, R. F., & Bushman, B. (2008). Social psychology and human nature. *Thompson Learning Inc.* 3(4), 136-137.
- Baumeister, R. F., & Scher, S. J. (1988). Self-defeating behavior patterns among normal individuals: Review and analysis of common self-destructive tendencies. *Psychological Bulletin*, 104(1), 3-
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.104.1.3>
- Buhr, K., Dugas, M. J. (2009). The role of fear of anxiety and intolerance of uncertainty in worry: An experimental manipulation. *Behavioral Research Therapy*. 47, 215-223. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2008.12.004>

Carleton, R. N., Sharpe, D., & Asmundson, G. J. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: Requisites of the fundamental fears?. *Behaviour research and therapy*, 45(10), 2307-2316. <https://doi.org/10.1037/a0019230>

Ching-Lee, w & Yen-Lin, C. (2014). Exploring the structural relationships between high school students' Internetspecific epistemic beliefs and their utilization of online academic help seeking. *Computers in Human Behavior*. 36, 391–400. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.069>

Costa, A., & Faria, L. (2018). Implicit theories of intelligence and academic achievement: A meta-analytic review. *Frontiers in Psychology*. 9, 829. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00829>

Cunningham, C. J. (2007). Need for recovery and ineffective self-management. *Unpublished Doctoral Dissertation, Bowling Green State University*, <http://rave.ohiolink.edu/etdc/view>.

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 120-134. <https://doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>

Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydoğan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(2), 623-632.

Diseth, Å., Meland, E., & Bredablik, H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Learning and Individual Differences*, 35, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.06.003>

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040–1048.. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.10.1040>

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256–273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>

Flores A, López FJ, Vervliet B, Cobos PL. (2018). Prospective intolerance of uncertainty is associated with maladaptive temporal distribution of avoidance responses: An extension of Flores, López,

Vervliet, and Cobos. *J Behav Ther Exp Psychiatry*. 2020 Sep;68:101527. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101527>

Glick, D. M., & Orsillo, S. M. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance-based behavioral therapy for academic procrastination. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 400–409. <https://doi.org/10.1037/xge0000050>

Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the Difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26, 41-54. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>

Grenier, S., Barrette, A.-M., & Ladouceur, R. (2005). Intolerance of Uncertainty and Intolerance of Ambiguity: Similarities and differences. *Personality and Individual Differences*, 39 (3), 593–600. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.014>

Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151–154. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.006>

Kachgal, M. M., Hansen, L. S., & Nutter, K. J. (2001). Academic procrastination prevention/intervention: Strategies and recommendations. *Journal of Developmental Education*, 25, 14–24

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>

Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157 doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021

Lefgren, L. J., Stoddard, O. B., & Stovall, J. E. (2021). Rationalizing self-defeating behaviors: theory and evidence. *Journal of health economics*, 76, 102407. DOI: [10.1016/j.jhealeco.2020.102407](https://doi.org/10.1016/j.jhealeco.2020.102407)

Luoma, J. B., Hayes, S. C., & Walser, R. D. (2007). *Learning ACT: An acceptance and commitment therapy skills-training manual for therapists*. New Harbinger Publications.

Martin, L. (2015). The promise of the maker movement for education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-PEER)*, 5(1), 4. <https://doi.org/10.7771/2157-9288.1099>

McEvoy PM, Mahoney AE.(2013). Intolerance of uncertainty and negative metacognitive beliefs as transdiagnostic mediators of repetitive negative thinking in a clinical sample with anxiety disorders. *J Anxiety Disord*. Mar;27(2):216-24. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2013.01.006>

Meeten, F., Dash, S. R., Scarlet, A. L. S., & Davey, G. C. L. (2012). Investigating the effect of intolerance of uncertainty on catastrophic worrying and mood. *Behaviour Research and Therapy*, 50(11), 690–698. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.08.003>

O'Brien, W. K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination (Doctoral dissertation, ProQuest Information & Learning).

Rickert, N. P., Meras, I. L., & Witkow, M. R. (2014). Theories of intelligence and students' daily self-handicapping behaviors. *Learning and Individual Differences*, 36, 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.08.002>

Robins, R. W. & Pals, J. L. (2002). Implicit self-theories in the academic domain: implications for goal orientation, attributions, affect, and self-esteem change. *Self and Identity*, 1, 313–336. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/15298860290106805>

Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

Shihata S, McEvoy PM, Mullan BA.(2017). Pathways from uncertainty to anxiety: An evaluation of a hierarchical model of trait and disorder-specific intolerance of uncertainty on anxiety disorder symptoms. *J Anxiety Disord*. Jan;45:72-79. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2016.12.001>

Soletti, J.(2016). Describe and evaluated two approaches totreatment of self- defeating behavior. The approaches shoud be selected from those

introduced in module5. Councelling & Psychothrapy studet essays series.UK.

Wang S, Zhou Y, Yu S, Ran L-W, Liu X-P, Chen Y-F.(2017). Acceptance and Commitment Therapy and Cognitive–Behavioral Therapy as Treatments for Academic Procrastination: A Randomized Controlled Group Session. *Research on Social Work Practice* ;27(1):48-58. doi:[10.1177/1049731515577890](https://doi.org/10.1177/1049731515577890)

Zhang, S., Liu, P., & Feng, T. (2019). To do it now or later: The cognitive mechanisms and neural substrates underlying procrastination. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 10(4), e1492. DOI: [10.1002/wcs.1492](https://doi.org/10.1002/wcs.1492)

The mediating role of uncertainty intolerance in the relationship between implicit theories of intelligence and academic self-defeating behaviors

Seyyed Mehdi Sarkeshikyan, Narges Babakhani*, Nasrin Bagheri

Abstract

The purpose of this study was to test the structural equation model of predicting academic self-defeating behaviors based on implicit beliefs of intelligence mediated by uncertainty intolerance. This research was fundamental and quantitative and of descriptive-correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study was all students of Qom Islamic Azad University who were studying in the academic year 1399-400. The sample of the study was 420 students who participated in the study in an accessible way and through social networks WhatsApp, Instagram, Email, Soroush, and IGAP according to the Covid 19 pandemic conditions. The research instruments were the Freudon et al. (1994) Intolerance Tolerance Scale (IUS), the Abdel Fattah & Yates (2006) Implicit Beliefs of Intelligence Scale (2006), and the Cunningham (2007) self-defeating Behavior and Cognition Scale (SDBC). Structural equation analysis and 25 spss and 3smart pls software were used for data analysis. The results show that the indicators of the proposed model have an acceptable fit. The path of implicit beliefs of intelligence to academic self-defeating behaviors ($\beta = 0.648$, $p = 0.000$), the path of implicit beliefs of intelligence to uncertainty intolerance ($\beta = 0.566$, $p = 0.000$), the path of uncertainty intolerance to behaviors Academic self-defeating ($p = 0.000$, $\beta = 0.354$) is reported.

Keywords : Implicit beliefs of intelligence ,self-defeating academic behaviors ,cognition and self-defeating behavior ,intolerance of uncertainty

