

تحلیل مسیر رابطه باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت

سعید مشتاقی^{*۱}

(۱) استادیار روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

*نویسنده مسئول: saeed1788@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۹۸/۱۰/۳۰

تاریخ دریافت مقاله ۹۶/۰۷/۱۴

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی صورت گرفت. به همین منظور، تعداد ۳۷۵ نفر از حدود ده هزار دانشجوی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس اهمال کاری (لی، ۱۹۸۶)؛ باورهای ضمنی هوش (عبدالفتاح و بیس، ۲۰۰۶) و هدف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱) استفاده شد. ارزیابی مدل به روش تحلیل مسیر و با کمک نرم افزار آموس انجام شد. یافته‌ها نشان دادند با توجه به شاخص‌های به دست آمده، مدل پیشنهادی از برازش قابل قبولی برخوردار بود. در این مدل، باور افزایشی هوش، اهداف پیشرفت تسلط‌گرا و عملکردگرا به طور معنادار بر اهمال کاری اثر مستقیم دارند. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم باور افزایشی هوش بر روی اهمال کاری تحصیلی از طریق هدف تسلط‌گرا نیز معنادار بود. اما رابطه مستقیم و غیرمستقیم باور هوشی ذاتی با اهمال کاری تحصیلی مورد تایید قرار نگرفت. بر مبنای نتایج فوق، رشد باور افزایشی به هوش و بالا بردن انگیزش درونی دانشجویان با ترغیب و ایجاد جهت‌گیری هدف پیشرفت تسلط‌گرا در دانشجویان می‌تواند زمینه بروز اهمال کاری تحصیلی را در آنها کاهش دهد.

کلید واژه‌گان: اهمال کاری تحصیلی، باورهای هوشی، اهداف پیشرفت

مقدمه

جلب کرده است. اهمال کاری^۱ شامل تاخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد، از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (استیل^۲، ۲۰۰۷). اهمال کاری با به آینده موکول کردن کارها، آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگر چه اهمال کاری همیشه مساله ساز نیست اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری داشته باشد

دانشجویان قشر وسیعی از جمعیت فعال کشور ما را تشکیل می‌دهند. در همه کشورهای دنیا، به طور اعم و در کشور ما به طور اخص، مسائل دانشگاهی و مشکلات تحصیلی دانشجویان دامنه وسیعی به خود گرفته و به نظر می‌رسد که تنوع این مشکلات نیز گسترش یافته است. اغلب دانشجویان کارهای خود (تحقیقات، تکالیف درسی، مطالعه برای امتحان و ...) را بدون علت خاصی به تعویق انداخته و اهمال می‌ورزند؛ پدیده‌ای که به دلیل گسترش در جامعه دانشگاهی توجه محققان تربیتی را به خود

¹ procrastination

² Steel

و روی بسیاری از جنبه‌های زندگی ما اثر منفی گذارد (کاگان، کاکیر، ایهان و کاندرمیر^۱، ۲۰۱۰).

در پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده به پنج نوع متفاوت از اهمال کاری اشاره شده است: اهمال کاری عمومی یا روزمره^۲ (میلگرام، می‌تال و لوینسن^۳، ۱۹۹۸)؛ اهمال کاری در تصمیم‌گیری^۴ (ایفرت و فراری، ۱۹۸۶ به نقل از حاتمی، پژمان‌فرد و صالح‌نجفی، ۱۳۹۲)؛ اهمال کاری روان رنجورانه^۵ (الیس و ناس، ۱۳۸۲)؛ اهمال کاری تحصیلی^۶ (میلگرام و همکاران، ۱۹۹۸)؛ و اهمال کاری وسواس‌گونه^۷ (فراری^۸، ۲۰۰۰). اما متداول ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است. اهمال کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی مرتبط بوده و می‌توان آن را به عنوان تعویق وظایف تحصیلی بنابر برخی دلایل تعریف کرد. دلایل زیادی وجود دارند که زمینه و زیربنای رفتار اهمال کارانه هستند. متخصصان، علل مختلفی را برای اهمال کاری بر شمرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به: ترس از موفقیت، ترس از شکست، رفتارهای خودشکنانه (رفتارهای آگاهانه یا ناآگاهانه‌ای که منجر به شکست و ناکامی فرد می‌شوند)، نداشتن انگیزه برای انجام کار، ایجاد استرس برای انجام کارها در دقیقه نود، سختی کار، نبود دانش و مهارت مورد نیاز برای انجام کار (دوبرین، ۲۰۰۴ به نقل از کیم و سئو^۹، ۲۰۱۵). همچنین، مواردی در مثل کمال گرایی، پایین بودن سطح تحمل و توانایی در

برابر مشکلات و احساس خود کم‌بینی را نیز جز ریشه‌های اهمال کاری می‌دانند (الیس و ناس، ۱۳۸۲). باز بر طبق پژوهش‌های دیگری در خصوص گرایش افراد به اهمال کاری، این دلایل عبارتند از: مهارت‌های ضعیف مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی، رنج و زحمت مربوط به تکالیف، ویژگی‌های شخصی، افکار غیرمنطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست و ناکامی، ناتوانی در هماهنگ ساختن هدف‌های موفقیت، کاهش عزت نفس، اضطراب، کنترل شدن یا تنظیم و نظارت بیرونی، مهارت‌های حل مساله، انتظارهای غیر واقعی و عادات کاری (الکساندر و اونوگ‌بوزی^{۱۰}، ۲۰۰۷)؛ فراری و آرکاداسلاری^{۱۱}، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون^{۱۲}، ۲۰۰۷؛ پی-فایستر^{۱۳}، ۲۰۰۲).

در خصوص پیامدهای اهمال کاری نیز می‌توان به استرس، اضطراب، ناکامی، عصبانیت و انگیزش پایین اشاره کرد (وان‌بیک^{۱۴}، ۲۰۰۴). اهمال کاری می‌تواند دو نوع پیامد بیرونی و درونی داشته باشد. پیامد درونی دامنه‌ای از آزرده‌گی و ندامت تا خود سرزنشی و ناامیدی شدید را شامل می‌شود. افرادی که پیامد درونی را تجربه می‌کنند، در نظر افراد دیگر ممکن است انسان‌هایی کامل و موفق به نظر آیند، اما از درون خود دچار مشکلات روان-شناختی هستند. این افراد در مورد خود احساس ناکامی و عصبانیت دارند چرا که اهمال کاری آنان را از انجام کارهایی که فکر می‌کنند می‌توانند از عهده‌اش برآیند باز داشته است و اگرچه در ظاهر کارهایشان را خوب انجام می‌دهند، از درون رنج می‌کشند. اهمال کاری ممکن است

¹ Kagan, Cakir, Iihan & Kandermir

² daily procrastination

³ Milgram, Mey-Tal & Levison

⁴ decisional procrastination

⁵ neurotic procrastination

⁶ academic procrastination

⁷ compulsive procrastination

⁸ Ferrari

⁹ Kim & Seo

¹⁰ Alexander & Onwuegbuzie

¹¹ Ferrari & Arkadaslari

¹² Howell & Watson

¹³ Pfister

¹⁴ Vanwyk

ماهیت هوشی خویش است. باورهای هوشی شامل بر باورهای افزایشی به هوش^۴ و باور ذاتی به هوش^۵ هستند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است، در مقابل باور ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیرقابل افزایش می‌داند. یادگیرندگانی که دارای باور هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند ولی یادگیرندگانی که دارای باور ذاتی بودن هوش، هستند بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند (نقل از حاجی‌یخچالی، مروتی و فتحی، ۱۳۹۳). به عقیده دوئک (۱۹۹۹) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تاثیر نمی‌گذارند.

مفهوم جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۶، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر فراگیر در ارتباط با این مولفه، به این سوال پاسخ می‌دهد که «چرا من این تکلیف را انجام می‌دهم؟». هدف‌های پیشرفت با توجه به نقش مهارت و توانایی دارای انواع مختلفی هستند از جمله اهداف تسلط، که برای نشان دادن بهبود شایستگی، یادگیری و تسلط بر تکلیف به کار می‌روند، و اهداف عملکردی، که برای نشان دادن شایستگی و رقابت با دیگران انتخاب می‌شوند. در یکی از آخرین نظریات در مورد جهت‌گیری اهداف پیشرفت، الیوت و مک‌گریگور^۷ (۲۰۰۱) یک چارچوب جهت‌گیری هدف پیشرفت دو در

به پیامدهای بیرونی هم منجر شود. برخی از این پیامدها خفیف هستند، مثل جریمه‌های کم برای تاخیر در تکالیف. اما برخی از افراد اهمال‌کار شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط اجتماعی تجربه می‌کنند. تعلل و اهمال با سبک زندگی نابهنجار مرتبط است تاثیرات اجتماعی و شخصی بر جای می‌گذارد و احساس عدم شایستگی فردی را تقویت می‌کند و بروز اختلال در سلامت جسمی و روانی از دیگر پیامدهای آن است (فوسچیا و سیویز^۱، ۲۰۰۶). بهرحال، هامر و فراری^۲ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیده‌اند که ۲۰٪ از بزرگسالان در فعالیت‌های روزانه خود اهمال‌کاری مزمن را تجربه می‌کنند و این در حالی است که تعلل ورزشی و اهمال‌کاری در بین دانشجویان دوره کارشناسی ۷۰٪ تا ۹۰٪ نیز تخمین زده شده است. اخیراً در فراتحلیلی بر روی ۳۳ پژوهش مرتبط با اهمال‌کاری، ارتباط منفی اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی محرز شد و عمومیت این پدیده را در بین دانشجویان نشان داد (کیم و سئو، ۲۰۱۵). در این راستا، توکلی (۱۳۹۲) نیز در پژوهشی نشان داد که ۱۴٪ از دانشجویان دارای اهمال‌کاری شدید و ۷۰/۸٪ آنها دارای سطوح متوسطی از اهمال‌کاری تحصیلی هستند.

از جمله عوامل موثر بر اهمال‌کاری می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. دو مفهوم در نظریه شناختی-اجتماعی دوئک^۳ (۱۹۹۹) عبارتند از: باورها یا نظریه‌های ضمنی که یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش دارند و جهت‌گیری اهداف پیشرفت. یکی از ویژگی‌های شخصیتی که با فعالیت‌های تحصیلی و انگیزشی فراگیران مرتبط است، باورهای دانشجویان در ارتباط با توانایی‌ها و

⁴ Incremental intelligence believe

⁵ Entity intelligence believe

⁶ Braten & Stromso

⁷ Elliot & McGregor

¹ Fuschia & Siveis

² Hammer & Ferrari

³ Dweck

دو را مطرح کردند شامل: جهت‌گیری تسلط-گرایش، شامل تلاش برای یادگرفتن تمام آن چیزی است که برای یادگیری وجود دارد. جهت‌گیری تسلط-اجتناب، که مربوط است به ناکام ماندن در یادگیری آنچه که برای یادگیری وجود دارد. جهت‌گیری عملکرد-گرایش، که با جستجو برای بهتر از دیگران عمل کردن مشخص می‌شود و در نهایت جهت‌گیری عملکرد-اجتناب که متضمن اجتناب از عملکرد ضعیف نسبت به دیگران است. جهت‌گیری اهداف پیشرفت فرض می‌کند که دانش‌آموز و دانشجو در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت‌ها با پیامدهای متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و رفتاری در ارتباط هستند (الیوت، ۲۰۰۵). ارتباط اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی بررسی شده است برای مثال سواری (۱۳۹۲) نشان داد بین اهداف تسلطی (تبحرگرایی) با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و بین اهداف عملکردی (رویکردگرایی) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

بر طبق الگوی دوئک (۱۹۹۹)، دانشجویانی که معتقدند هوش جنبه افزایشی دارد احتمال بیشتری وجود دارد که اهداف تسلط داشته باشند، در حالی که دانشجویانی که به اعتقاد آنها هوش جنبه ثابت دارد، بیشتر اهداف عملکردی دارند (ورمتن، لودویجکس و ورمونت، ۲۰۰۱؛ اسپینات و پلستر، ۲۰۰۳ به نقل از ذبیحی حصار و غلامعلی-لوسانی، ۱۳۹۳). نمونه تحقیقات داخلی نیز این مدعا را نشان داده است (برای نمونه: حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ذبیحی حصار و غلامعلی-لوسانی، ۱۳۹۳). تحقیقات متعدد نشان داده است که باورهای فراگیران یکی از پیش‌بین‌های قوی پیشرفت

یادگیرندگان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است (برزگر، دلاور و احدی، ۱۳۹۱). تحقیقات نشان داده‌اند که باورهای ضمنی هوشی و جهت‌گیری اهداف فراگیران، باورهای آنها را در مورد معنی تلاش و شکست، راهبردهای آنها را در مورد چگونگی برخورد با تکلیف و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تاثیر قرار می‌دهد (اوماندسن، هاوگن و لوند، ۲۰۰۵).^۲ تحقیقات چندانی در ارتباط با باورهای ضمنی توانایی هوشی و اهمال کاری گزارش نشده است ولی تحقیقات مرتبطی می‌توان یافت که می‌تواند پایه نظری مناسبی در این مورد باشد. اوماندسن^۳ (۲۰۰۱) رابطه بین نظریه‌های ضمنی توانایی و خود ناتوانگری^۴ را بررسی کرد. لازم به ذکر است خود ناتوانگری به معنای اهمال کاری نیست ولی نتایج فراتحلیل‌های انجام گرفته در این مورد نشان داده است که با اهمال کاری رابطه مثبتی دارد (استیل، ۲۰۰۷) و همچنین رفتار به تاخیر انداختن کارها را در فرد بر می‌انگیزد (فراری، ۲۰۰۰). در توجه به فرایند خود ناتوانگری دیده شده است که این افراد از فعالیت برای پیشبرد اهداف به خاطر این اسناد در مورد توانایی‌های خود که به صورت قطعی و غیر قابل رشد می‌باشد، صرف نظر می‌کنند. هاو و بورو^۵ (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین باورهای هوشی افزایشی و اهمال کاری رابطه منفی معنی دار وجود دارد. آنها در تبیین ارتباط بین اهمال کاری و باورهای توانایی هوشی به پیامدهای رفتارهای نابهنجار اشاره و بیان کرده‌اند که چنانچه اهمال کاری نوعی رفتار نابهنجار باشد می‌تواند با باورهای هوشی نیز که می‌تواند از حالت بهنجار تا نابهنجار متغیر باشد، ارتباط داشته

^۲ Ommundsen, Haugen & Lund

^۳ Ommundsen

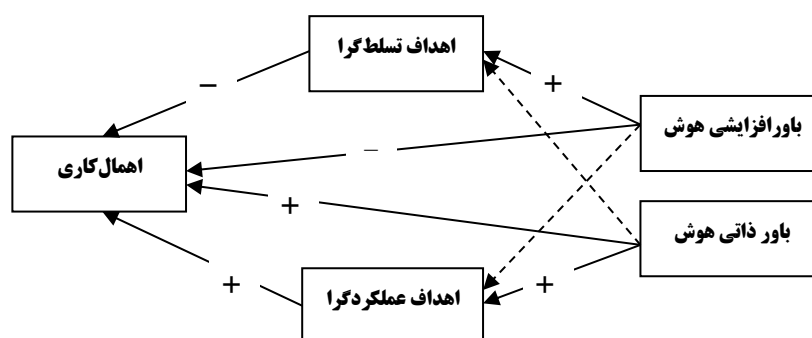
^۴ self-handicapping

^۵ Howell & Buro

^۱ Elliot

ارتباط است. با توجه به گسترش اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و اهمیت موضوع و پیشینه پژوهشی، مطالعه حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین باورهای هوشی (افزایشی و ذاتی)، اهداف پیشرفت (تسلط‌گرا و عملکردگرا) و اهمال‌کاری تحصیلی و آزمون برازندگی مدل مفهومی (شکل ۱) در بین دانشجویان اجرا شد.

باشد. بر این اساس اهمال‌کاری باید به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط باشد. نتایج پژوهش هاوول و بورو (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال‌کاری به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در



شکل ۱. مدل مفهومی رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی بر حسب متغیر دانشکده، زیر طبقه دیگر شکل گرفت. در نهایت با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه در هر طبقه و زیر طبقات، گروه نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده از جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) و با توجه به میزان حجم جامعه، برابر با ۳۷۵ نفر برآورد شد. جهت گردآوری داده‌ها از سه مقیاس استفاده شد:

روش

این پژوهش کاربردی به لحاظ کنترل متغیرها از جمله تحقیقات غیرآزمایشی است که به شیوه طرح همبستگی (تحلیل مسیر) روابط بین باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و اهمال‌کاری را در قالب یک مدل تحلیل مسیر مورد بررسی قرار می‌دهد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دختر و پسر رشته‌های مختلف دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است که در سه مقطع کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد مشغول به تحصیل بودند. حجم جامعه نزدیک به ده هزار نفر است. نمونه آماری به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا بر حسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه دانشجوی زن و مرد تقسیم شد. بعد برای هر گروه

الف. مقیاس اهمال‌کاری لی^۱: یک مقیاس خود گزارشی مداد-کاغذی است که ۲۰ سوال را در مقیاس پنج درجه-ای لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) شامل می‌شود. این آزمون زیرمقیاس ندارد و حاصل جمع نمرات میزان

¹ procrastination scale (Lay, 1986)

ج. پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ)^۴: این پرسشنامه بر اساس الگوی چهار وجهی ایوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) ساخته شد و یک مقیاس ۱۲ گویه‌ای است که بر اساس طیف ۷ درجه‌ای لیکرت تنظیم شده و هر سه گویه یک جهت‌گیری را می‌سنجد. در مجموع شش گویه فرد جهت‌گیری اهداف تسلط‌گرا (تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب) و شش گویه زوج جهت‌گیری اهداف عملکردگرا (عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب) را اندازه‌گیری می‌کنند. مقادیر پایایی آلفا در پژوهش حاضر، برای جهت‌گیری اهداف تسلط و اهداف عملکرد به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۵ محاسبه شد.

داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزارهای SPSS-18 و AMOS-18 تحلیل شدند. برای پاسخ به سوالات پژوهش از روش تحلیل مسیر^۵ با رعایت مفروضه‌ها استفاده شد. در مرحله بررسی چگونگی پردازش الگوی پیشنهادی از شاخص‌های خرد^۶ (به شرط فقدان معنی-داری)، برازش تطبیقی^۷ (بین ۰/۹۰ تا ۱)، نیکویی برازش^۸ (بین ۰/۹۰ تا ۱)، ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد^۹ (کمتر از ۰/۰۵) استفاده شد. قبل از آغاز تحلیل مسیر، مفروضه‌های نرمال بودن همراه با شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بررسی شدند.

یافته‌ها

اهمال کاری تحصیلی فرد را نشان می‌دهد به طوری که نمرات زیاد در مقیاس نشانه اهمال کاری بیشتر و نمرات کم نشانه اهمال کاری کمتر است. لی (۱۹۸۶)، به نقل از سایروس^۱، (۲۰۰۷) همسانی درونی مقیاس را ۰/۸۲ و سایروس (۲۰۰۷) نیز ۰/۹۰ گزارش کردند. در ایران نیز این ابزار بارها بکار رفته است و برای مثال سپهریان (۱۳۹۰) در جامعه دانشجویی این میزان را ۰/۷۳ محاسبه کرد. در پژوهش حاضر نیز میزان ضریب پایایی آلفا برابر با ۰/۷۸ محاسبه شد.

ب. مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS)^۲: این ابزار برای اولین بار توسط عبدالفتاح و بیتس^۳ (۲۰۰۶) و بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش (دوئک، ۱۹۹۹) ساخته شد. این مقیاس دارای ۱۴ گویه است که ۷ گویه باورهای افزایشی به هوش و ۷ گویه باورهای ذاتی به هوش را می‌سنجند. شیوه نمره‌گذاری ابزار بر اساس طیف چهار درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم تنظیم شده است. عبدالفتاح و بیتس (۲۰۰۶) ضریب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ برای مقیاس باورهای ذاتی ۰/۸۳ و برای مقیاس باورهای افزایشی ۰/۷۵ گزارش کردند. در ایران نیز محبی نورالدین‌وند، شهنی‌بیلاق و شریفی (۱۳۹۲) در جامعه دانشجویی به ترتیب این مقادیر را برای باورهای ذاتی و افزایشی، ۰/۷۴ و ۰/۸۲ اعلام کردند. در پژوهش حاضر نیز پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ برای مقیاس باورهای ذاتی ۰/۷۱ و برای مقیاس باورهای افزایشی ۰/۸۰ محاسبه شد.

⁴ Achievement Goal Questionnaire

⁵ path analysis

⁶ chi square

⁷ comparative fit index (CFI)

⁸ goodness of fit index (GFI)

⁹ root mean square error of approximation (RMSEA)

¹ Sirois

² Implicit Theories of Intelligence Scale

³ Abd-El-Fattah & Yates

های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی ($n=375$) آمده است، مقادیر کجی و کشیدگی گزارش شده و آماره مربوط به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K-S) بیانگر نرمال بودن توزیع متغیرها می‌باشد. همچنین مفروضه خطی بودن نیز از طریق بررسی نمودار پراکنش پسماندهای استاندارد رگرسیون تایید گردید که به دلیل اختصار از ذکر نمودار خودداری شد. بنابراین می‌توانیم جهت بررسی یافته‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده کنید.

برای بررسی رابطه علی بین متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با نرم افزار AMOS استفاده شد. باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) به عنوان متغیرهای برونزا و اهداف پیشرفت (تسلط‌گرا و عملکردگرا) و اهمال‌کاری به عنوان متغیرهای درونزا در نظر گرفته شدند. اولین قدم در تحلیل مسیر، بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش است اما قبل از این به بررسی پیش فرض‌های استفاده از تحلیل مسیر و شاخص‌های توصیفی می‌پردازیم. در جدول ۱ شاخص-

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، همراه با آزمون K-S

آزمون K-S		کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	متغیر
Sig.	Z					
۰/۳۴	۰/۹۶	۰/۱۰	-۰/۳۱	۸/۵۴	۵۶/۴۴	اهمال‌کاری
۰/۰۸	۱/۲۳	۰/۵۳	-۰/۶۰	۳/۷۱	۲۱/۱۹	باور افزایشی هوش
۰/۱۶	۱/۱۱	-۰/۲۷	۰/۱۶	۳/۰۹	۱۶/۰۶	باور ذاتی هوش
۰/۲۸	۱/۰۱	-۰/۸۳	-۰/۴۸	۶/۵۱	۳۱/۹۶	هدف تسلط‌گرا
۰/۱۱	۱/۱۴	۰/۸۰	-۰/۷۲	۷/۲۴	۳۲/۶۴	هدف عملکردگرا

متغیرهای مورد بررسی همراه با سطح معناداری آنها در

جدول ۲ آمده است.

با توجه به این امر که ضرایب همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی هستند، ماتریس همبستگی

جدول ۲. ماتریس همبستگی اهمال‌کاری، باورهای هوشی و اهداف پیشرفت

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اهمال‌کاری	۱				
۲. باورهای ذاتی هوش	۰/۰۹	۱			
۳. باورهای افزایشی هوش	**۰/۲۷	-۰/۰۲	۱		
۴. اهداف تسلط‌گرا	**۰/۳۷	۰/۰۶	**۰/۳۲	۱	
۵. اهداف عملکردگرا	*۰/۱۴	۰/۰۸	*۰/۱۸	**۰/۲۱	۱

**P<۰/۰۱ *P<۰/۰۵

نتایج نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای افزایشی و جهت‌گیری اهداف تسلط رابطه منفی و معنی‌دار و با جهت‌گیری اهداف عملکرد رابطه مثبت و معنی‌دار

دار وجود دارد. از دیگر نکات قابل توجه جدول، رابطه معنی‌دار مثبت بین باورهای افزایشی به هوش با اهداف تسلط بود.

جهت آزمون مدل مسیر مفهومی پژوهش ابتدا بررسی برازندگی مدل با بهره‌گیری از شاخص‌های برازش انجام گرفت. از بین شاخص‌های برازش مطلق، شاخص مجذور کای (χ^2) و شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)؛ از شاخص‌های تطبیقی، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، و شاخص برازش هنجار شده^۱ بتلر-بونت (NFI) و از جمله شاخص‌های مقتصد^۲، شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) و ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحلیل در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص	χ^2/df	p	CFI	NFI	PCFI	RMSEA
مقدار	۴/۷۴۷	۰/۱۹۳	۰/۹۶۸	۰/۹۵۱	۰/۴۵۴	۰/۰۶۹
حد	نزدیک به	$p > ۰/۰۵$	۰/۹۰	۱-۰/۹۰	۰/۵۰	۰/۱۰-۰
مطلوب	صفر		۱		۰/۶۰	

جدول ۳ مشاهده می‌شود، این مقدار (۴/۷۴۷) برابر با سطح معناداری $p=۰/۱۹۳$ است و نشان می‌دهد داده‌های تجربی، مدل نظری پژوهش را در اندازه‌گیری اهمال کاری مورد تأیید قرار می‌دهد. مقدار شاخص RMSEA برای مدل‌هایی که برازش بسیار خوبی دارند، ۰/۰۵ به پایین است و مقادیر بالاتر از ۰/۰۸، خطاهای معقولی را در جامعه آماری نشان می‌دهند. از آنجا که این مقدار در پژوهش حاضر ۰/۰۶۹ است، می‌توان گفت برازندگی خوبی مشاهده شده است. برای شاخص (PCFI) مقدار یکسانی برای قابل قبول بودن مدل ذکر نشده است اما حداقل ۰/۵۰ و سختگیرانه تر آن حداقل ۰/۶۰ بیشتر مورد توافق است (قاسمی، ۱۳۸۹: ۱۵۸). شاخص‌های CFI و NFI دارای دامنه صفر تا یک هستند؛ هر چه مقدار آنها به یک نزدیک‌تر باشد بر برازندگی مطلوب‌تر مدل دلالت دارند، که با مشاهده جدول ۳ مقدار این شاخص‌ها بیشتر از ۰/۹۰ است و دلالت بر برازندگی خوب مدل است. در جمع‌بندی کلی، با توجه به شاخص‌های اشاره شده، مدل مورد تأیید قرار گرفت. جدول ۴ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد.

مهم‌ترین آماره برازش، آماره مجذور کای است (۱۳/۸۲۷)، این آماره، میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد. این مقدار را بر درجه آزادی (۳) تقسیم شد، برازش قابل قبول، مقدار نزدیک‌تر به صفر با ارزش p بالاتر از ۰/۰۵ است. همان‌گونه که در

^۱ Normal Fit Index

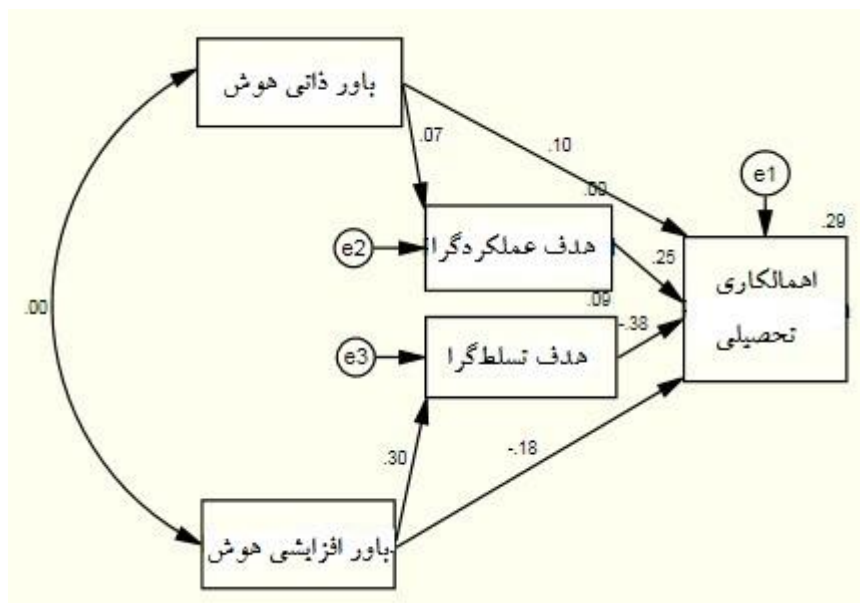
^۲ Parsimony-Adjusted Measures

جدول ۴. ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل مسیر پیشنهادی

معناداری مسیر	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	به:	مسیرها از روی:
۰/۰۰۶	-۰/۲۹۸	-۰/۱۸۴	-۰/۱۱۴	اهمال کاری	باورهای افزایشی به هوش
۰/۱۳۴	۰/۱۱۳	۰/۰۹۶	۰/۰۱۷	اهمال کاری	باورهای ذاتی به هوش
۰/۰۰۰	۰/۲۵۳	۰/۲۵۳	---	اهمال کاری	اهداف عملکردگرا
۰/۰۰۰	-۰/۳۷۵	-۰/۳۷۵	---	اهمال کاری	اهداف تسلطگرا
۰/۰۰۰	۰/۳۰۴	۰/۳۰۴	---	اهداف تسلطگرا	باورهای افزایشی به هوش
۰/۳۶۴	۰/۰۶۹	۰/۰۶۹	---	اهداف عملکردگرا	باورهای ذاتی به هوش

علاوه بر این، اثر غیرمستقیم باورهای افزایشی به هوش بر روی اهمال کاری ($\beta = -0/114$) از طریق اهداف تسلطگرا نیز معنی دار است. همچنین، اهداف تسلطگرا از مسیر باورهای افزایشی به هوش ($\beta = 0/304$) به طور معنادار پیش‌بینی شدند. شکل ۲ مدل مسیرهای مفروض آزمون شده در خروجی نرم افزار را نشان می‌دهد.

با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده در مدل، اهمال-کاری به وسیله باورهای افزایشی به هوش ($\beta = -0/184$)، اهداف عملکردی ($\beta = 0/253$) و اهداف تسلطی ($\beta = -0/375$) به طور مستقیم و معنادار پیش‌بینی می‌شود.



شکل ۲: مقادیر محاسبه شده مسیرهای مدل پیشنهادی متناسب با خروجی نرم افزار

امروزه دانشجویان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود، روبه رو هستند. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق

بحث و نتیجه‌گیری

انداختن تکالیف و انجام وظایف تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین شده می‌باشد که از این عادت رفتاری به عنوان رفتار اهمال کاری یاد می‌شود. پژوهش حاضر با هدف تبیین رابطه علی بین باورهای هوشی (افزایشی و ذاتی)، اهداف پیشرفت (تسلط‌گرا و عملکرده‌گرا) و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان اجرا شد. با استفاده از رویکرد شناختی اجتماعی دوئک (۱۹۹۹) و زمینه‌های تجربی و نظری، مدل مفهومی پیشنهاد شد و به روش تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج نشان داد که داده‌های به دست آمده، مدل مسیر پیشنهاد شده را حمایت می‌کنند.

در خصوص رابطه مستقیم و غیرمستقیم باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی، نتایج ضرایب همبستگی محاسبه شده، بیانگر این بود که بین باور افزایشی هوش با اهمال کاری تحصیلی رابطه مستقیم منفی وجود دارد اما باور ذاتی هوش دارای رابطه معناداری با اهمال کاری تحصیلی نبود. در تبیین این یافته می‌توان گفت دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آنها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، احتمال کمتری هست که تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تاخیر اندازند و می‌توان گفت آنها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند. این ارتباط منعکس کننده نظریه دوئک (۱۹۹۹) است که بیان می‌کند باور افزایشی با رفتارهای سازگارانه‌ای چون: تمرکز کردن در هنگام انجام تکالیف چالش‌انگیز، تلاش، پایداری در انجام تکلیف و مدیریت عاطفی در ارتباط است. نتایج حاضر همسو با پژوهش‌های فتحی و همکاران (۱۳۹۲)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۲)، مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۵)، اومان‌دسن (۲۰۰۱)، و هاوول و بارو (۲۰۰۹) است. دوئک (۱۹۹۹) در توجیه فرایند خود ناتوانگری در افراد به این نتیجه رسیده

است که آنان از فعالیت برای پیشبرد اهداف به خاطر اسنادهایشان در مورد توانایی‌هایشان که به صورت قطعی و غیر قابل رشد است، صرف نظر می‌کنند. رودوالد (۱۹۹۴) به نقل از فتحی، (۱۳۹۲) نیز نشان داد که دانش‌آموزانی که باورهای ثابت و هویتی هوش دارند رفتارهای خود ناتوان‌سازی بیشتری دارند اما دانش‌آموزانی که باورهای هوشی افزایشی دارند، رفتار خود ناتوان‌سازی کمتری را در تحصیل خویش اتخاذ می‌کنند. هاوول و بورو (۲۰۰۹) نیز در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط معنادار اهمال کاری و باورهای هوشی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون اهمال کاری یک رفتار نابهنجار است و باورهای هوشی نیز در حالت افزایشی حالت بهنجار دارد، لذا می‌تواند با باورهای افزایشی به صورت منفی ارتباط داشته باشد.

همچنین، در خصوص وجود رابطه غیرمستقیم باورهای هوشی با اهمال کاری تحصیلی نیز، نتایج نشان داد علاوه بر تاثیر مستقیم باور افزایشی هوش بر اهمال کاری، باور افزایشی اثر غیرمستقیمی نیز از طریق جهت‌گیری اهداف تسلط، بر اهمال کاری دارد. این در حالی بود که اهداف پیشرفت نقش میانجی بین باور ذاتی به هوش با اهمال کاری تحصیلی بازی نمی‌کردند. جهت‌گیری تسلطی در اهداف پیشرفت، با انگیزش درونی و خودکارآمدی بالا در ارتباط است (مولر و الیوت، ۲۰۰۶)؛ دانشجویان دارای جهت‌گیری تسلط علاقه درونی به فعالیت‌های یادگیری دارند و به همین دلیل وقت بیشتری برای یادگیری صرف می‌کنند این دانشجویان بر این سوالات تمرکز دارند که: «چگونه این مطلب را می‌توانم بفهمم؟»، «چگونه این کار را می‌توانم انجام دهم؟»، و «چگونه بر این درس می‌توانم مسلط باشم؟» (به نقل از الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱).

رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. البته از سویی احتمال شکست در رقابت با دیگران نیز یک حالت اجتنابی در این افراد به وجود می‌آورد و می‌تواند تعلق ورزی آنها را افزایش دهد. این دانشجویان دارای انگیزه و تنظیم بیرونی هستند، آنها تا آخرین لحظه منتظر می‌مانند تا تکلیف را شروع کنند، زیرا آنها در اثر احساس فشار بیرونی تکالیف را انجام می‌دهند. در مقابل دانشجویانی که تنظیم درونی و پذیرش شده دارند و دارای جهت‌گیری تسلطی هستند، احساس حمایت می‌کنند و به صورت برنامه ریزی شده فعالیت‌های خود را شروع کرده و به پایان می‌رسانند.

البته برخی پژوهش‌ها نتایجی متفاوت از یافته‌های پژوهش حاضر دارند به طوری که دانیلز و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه خود نشان دادند دانشجویانی که دارای تنظیم و انگیزش کنترل شده (عملکردگرا) بودند در متغیرهای مختلف مربوط به تحصیل مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی و نمرات درسی تفاوتی با دانشجویان دارای انگیزش خودمختار (تسلط‌گرا) نداشته و هر دو گروه عملکرد سازگارانه‌ای داشتند. در مجموع با توجه به محیط‌های دانشگاهی ما که تاکید بر نمره بالا و رقابت با سایر دانشجویان هست و مهمتر آن که نظام ارزیابی ما ملاک مرجع است و ملاک نیز دوباره نمره است، این معضلی است که در جامعه ما در برخی موارد ارزش تلقی می‌شود. بنابراین، با توجه به خصوصیات محیط‌های دانشگاهی ما می‌توان انتظار داشت که داشتن جهت‌گیری تسلطی که با انگیزش خودمختار و استقلال همراه است پیش‌بینی کننده مثبت تعلق و اهمال‌کاری نباشد اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی مانند خانواده و اساتید و سایر دانشجویان، یک

این جهت‌گیری ارتباط منفی با اهمال‌کاری دارد و از سویی هم راستا با باورهای افزایشی به هوش است. از دیدگاه استیل (۲۰۰۷) باورهای افزایشی به هوش با اهمال‌کاری پایین در ارتباط است زیرا چنین باوری موجب می‌شود یک سری عوامل واسطه‌ای مانند سطح تلاش فرد، راهبردهای یادگیری که فرد استفاده می‌کند و اهداف پیشرفتی را که می‌پذیرد را تحریک کند که موجب تسهیل موفقیت فرد شده و بنابراین انتظارات موفقیت را افزایش می‌دهد. بنابراین، می‌توان گفت باورهای افزایشی به هوش موجب جهت‌گیری تسلط در اهداف پیشرفت شده و پیش‌بینی‌های خوش‌بینانه درباره احتمال موفقیت در تکالیف تحصیلی و ارزش بالای موفقیت در این تکالیف را باعث می‌شود.

در مورد بررسی رابطه مستقیم جهت‌گیری اهداف پیشرفت (تسلطی و عملکردی) با اهمال‌کاری تحصیلی نیز یافته‌های پژوهش ارتباط منفی و معنادار اهداف تسلط و ارتباط مثبت و معنادار اهداف عملکردی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را نشان دادند. این نتایج با تحقیقات برزگر و همکاران (۱۳۹۱)؛ حاتمی و همکاران (۱۳۹۲)؛ زارع (۱۳۹۲)؛ مشتاقی و مویدفرد (۱۳۹۵)؛ استیل (۲۰۰۷)، هاوول و بارو (۲۰۰۹) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که جهت‌گیری عملکردی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به طور بالقوه روحیه‌ی رقابت را القاء می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی معیارهای عینی به عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند (مثل نمرات درسی). بنابراین، افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران بوده و تمام تلاش و تمرکز آنان در

تعامل ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸ (۲۱): ۷۰-۵۷.

- حاجی‌یخچالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه؛ فتحی، فتانه. (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش-آموزان دختر دبیرستانی. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، ۳ (۴): ۹۲-۷۵.

- ذبیحی‌حصاری، نرجس‌خاتون؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود. (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱ (۴): ۱۷-۹.

- زارع، حسین. (۱۳۹۲). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱ (۳): ۱۸-۹.

- سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی کننده آن. فصلنامه مطالعات روانشناختی، ۷ (۴): ۲۶-۹.

- سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبهرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی. دو فصلنامه شناخت اجتماعی، ۲ (۳): ۵۱-۴۴.

- فتحی، آیت‌اله؛ بدری‌گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور. (۱۳۹۲). رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعادل‌ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۹ (۱۷): ۱۴۵-۱۲۶.

- قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). مدل‌سازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

نوع وادادن و بی خیال شدن را در دانشجو به وجود آورد و به طور مثبتی اهمال کاری را بوجود آورد.

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان استنباط کرد که افزایش انگیزش درونی با ترغیب به جهت‌گیری اهداف تسلط در دانشجویان و رشد باورهای افزایشی به هوش، می‌تواند اهمال کاری دانشجویان را کاهش دهد. پیشنهاد می‌شود در محیط‌های دانشگاهی از طریق مداخلات تربیتی و مشاوره‌ای به صورت کارگاهی در قالب تغییر باورهای هوشی و انگیزش دانشجویان به کاهش اهمال کاری کمک کرد. همچنین، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود به بررسی ساختارهای کلاس درس و فرهنگ سازمانی و جو آموزشی موجود در دانشگاه‌های کشور به منظور روشن شدن ابعاد بیشتر اهمال کاری همت گمارند.

منابع

- الیس، آلبرت؛ ناس، ویلیام‌جمیز. (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال کاری، غلبه بر تعادل ورزیدن. ترجمه: محمدعلی فرجاد. تهران: رشد.

- برزگر، مجید؛ دلاور، علی؛ احدی، حسن. (۱۳۹۱). نقش واسطه‌ای الگوی چهاربخشی هدف‌های پیشرفت و راهبردهای شناختی در رابطه بین نظریه‌های ضمنی هوش و پیشرفت تحصیلی (یک مدل علی). فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳ (۲): ۷۱-۶۸.

- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۹ (۲۸): ۱۲۴-۹۹.

- حاتمی، جواد؛ پژمان‌فرد، مینا؛ صالح‌نجفی، مهسا. (۱۳۹۲). رابطه باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و

- Elliot, A. J., & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501-519.
- Ferrari, J. R. (2000). Procrastination and attention: Factor analysis of attention deficit, boredomness, intelligence, self-esteem, and task delay frequencies. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 185-196.
- Ferrari, J. & Arkadaslari, K. (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 115-123.
- Fuschia, M., & Siveis. H. (2006). I will look after my health model with community dwelling adults. *Personality and individual differences*. 43:185-271.
- Hammer, C. A., & Ferrari, J. R. (2002). Differential incidence of procrastination between blue-and white-collar workers. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 21, 333-338.
- Howel A., & Buro, K (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis, *Journal of Learning and Individual Differences*, 19, 151-154.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Kagan, M. Cakir, O. Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2121- 2125.
- محبی نورالدین وند، محمد؛ شهنی ییلاق، منیجه؛ شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه دانشجویی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۴ (۱۴): ۶۴-۴۳.
- مشتاقی، سعید؛ مویدفر، همام. (۱۳۹۵). نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال- کاری تحصیلی دانشجویان. فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپور، ۷ (۱): ۳۶-۲۸.
- Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). Implicit theory of intelligence scale: testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.
- Alexander, E., & Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Braten, I., & Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374- 388.
- Daniels L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments, *Internet and Higher Education*, Vol. 15, 222-226.
- Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Pennsylvania: Psychology Press.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C.S. Dweck (Eds.) *Handbook of competence motivation* (pp.52- 72). New York: Guilford Press.

regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

- Vanwyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. Dissertation for degree magister Commercll. University of Pretoria.

- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

- Milgram, N. Mey- Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297- 316.

- Moller, A. C., & Elliot, A. J. (2006). The 2 X 2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mittel (Ed.), *Focus on educational psychology* (pp. 307-326). New York: Nova Science Publishers, Inc.

- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations, *Psychology of Sport and Exercise*, Vol. 2, Pp. 139-156.

- Ommundsen Y, Haugen R, & Lund, T. (2005). Academic self-concept, implicit theories of ability and self-regulation strategies, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(5), 461–474.

- Pfister, T. (2002). The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self- efficacy and Achievement. The Florida State University College of Education. Florida.

- Sirois F.M. (2007). "I'll look after my health, later": A replication and extension of the procrastination- health model with community- dwelling adults. *Journal of Personality and Individual Differences*, 43, 15-26.

- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 9, No. 1, spring 2018, No 33



Journal of Educational
Psychology

Path analysis of the relationship between intelligence beliefs and students' academic procrastination: Mediating role of achievement goals

Saeed Moshtaghi^{1*}

- 1) Assistant Professor of Educational Psychology, Department of Education, Dezful Branch, Islamic Azad University, Dezful, Iran

*Corresponding author: saeed1788@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to explain the causal relationship between intelligence beliefs, achievement goals and academic procrastination. For this purpose, 375 students of Dezful Islamic Azad University were selected by stratified random sampling method. In order to measure the variables of the research, the Procrastination Scale (Lay, 1986); the Implicit Beliefs of Intelligence (Abd-El-Fattah & Yates, 2006) and the Achievement Goal Scale (Elliot & McGregor, 2001) were used. The model was evaluated using path analysis and with the help of Amos software. The results indicated that the proposed model had acceptable fit with regard to the indices obtained. In this model, the increasing belief in intelligence, the mastery-oriented and performance-oriented achievement goals have a significant direct effect on procrastination. In addition, the indirect effect of incremental intelligence beliefs on academic procrastination through the goal of mastery was also significant. But the direct and indirect relationship between entity intelligence beliefs and academic procrastination was not confirmed. Based on the above results, increasing belief in intelligence and increasing the inner motivation of students by encouraging and orienting the goal of mastery achievement in students can reduce the incidence of academic procrastination in them.

Key words: Procrastination, Implicit beliefs of intelligence, Achievement goals
