

تحلیل مسیر رابطه باورهای ضمنی هوشی با اهمال کاری دانشجویان:

نقش واسطه ای اهداف پیشرفت

سعید مشتاقی^۱

چکیده

اهمال کاری تحصیلی در جامعه دانشگاهی امری رایج است و می تواند به استرس و دیگر مشکلات روانی منجر شود. به لحاظ پایه های تجربی و نظری به سازه اهمال کاری تا دیگر سازه های روان شناختی کمتر توجه شده است. با عنایت به اهمیت این موضوع، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای ضمنی هوشی و اهمال کاری با نقش واسطه ای اهداف پیشرفت در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول انجام شد. به همین منظور بر اساس جدول مورگان، تعداد ۳۷۵ نفر به عنوان نمونه به طور تصادفی انتخاب شدند و مقیاس های اهمال کاری (لی، ۱۹۸۶)، نظریه ضمنی هوش (عبدالفتاح و بیس، ۲۰۰۶)، و هدف پیشرفت (الیوت و مک گریگور، ۲۰۰۱) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار AMOS و روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد که باورهای افزایشی به هوش از مسیر اهداف تسلط، رابطه منفی و معناداری با اهمال کاری دارد. شاخص های مدل نشان دادند که مدل مفهومی پیشنهادی از برازندگی لازم برخوردار است.

واژگان کلیدی: اهمال کاری، باورهای ضمنی هوشی، اهداف پیشرفت.

۱- استادیار روان شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران. Email: saeed1788@gmail.com

تلفن: ۰۹۱۳۲۰۰۳۹۳۵، آدرس: خوزستان، دزفول، کوی آزادگان، دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده علوم انسانی، گروه روانشناسی

۱. مقدمه

دانشجویان قشر وسیعی از جمعیت فعال کشور ما را تشکیل می دهند. 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 می رسد 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 می ورزند؛ پدیده ای که به دلیل گسترش در جامعه دانشگاهی توجه محققان تربیتی را به خود جلب کرده است. اهمال کاری یا تعلل ورزی شامل تأخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد، از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت ها به نارضایتی از عملکرد منجر می شود (استیل^۱ ۲۰۰۷). اهمال کاری و تعلل ورزی^۲ با به آینده موکول کردن کارها، آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگر چه اهمال کاری همیشه مسأله ساز نیست اما در اغلب موارد می تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری داشته باشد و روی بسیاری از جنبه های زندگی ما اثر منفی گذارد (کاگان و همکاران^۳، ۲۰۱۰).

در پژوهش هایی که تاکنون انجام شده به پنج نوع متفاوت از اهمال کاری اشاره شده است:

اهمال کاری عمومی یا روزمره^۴ (میلگرام^۵ و همکاران، ۱۹۹۸)؛ اهمال کاری در تصمیم گیری^۶ (ایفرت و فراری، ۱۹۸۶ به نقل از حاتمی، ۱۳۹۲)؛ اهمال کاری روان رنجورانه^۷ (الیس و ناس، ۱۳۸۲)؛ اهمال کاری تحصیلی^۸ (میلگرام و همکاران، ۱۹۹۸)؛ و اهمال کاری وسواس گونه^۹ (فراری^{۱۰}، ۲۰۰۰). اما متداول ترین شکل آن، اهمال کاری تحصیلی است. تعلل ورزی تحصیلی با وظایف تحصیلی مرتبط بوده و می توان 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 شمرده اند که از جمله آن ها می توان به ترس از موفقیت، ترس از شکست، رفتارهای خودشکنانه (رفتارهای آگاهانه یا ناآگاهانه ای که منجر به شکست و ناکامی فرد می شوند)، نداشتن انگیزه برای انجام کار، ایجاد استرس برای انجام کارها در دقیقه نود، سختی کار، نبود دانش و مهارت مورد نیازی برای انجام کار (دوبرین، ۲۰۰۴ به نقل از کیم و سئو^{۱۱}، ۲۰۱۵). همچنین، مواردی مثل کمال گرایی، پایین بودن سطح تحمل و توانایی در برابر مشکلات و احساس خود کم بینی را نیز جز ریشه های اهمال کاری می دانند (الیس و ناس، ۱۳۸۲).

باز بر طبق پژوهش های دیگری در خصوص گرایش افراد به اهمال کاری، این دلایل عبارتند از: مهارت های ضعیف مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی، رنج و زحمت مربوط به تکالیف، ویژگی های شخصی، افکار غیرمنطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست و ناکامی، ناتوانی در هماهنگ ساختن هدف های موفقیت، کاهش عزت نفس، اضطراب، کنترل شدن یا تنظیم و نظارت بیرونی، مهارت های حل مسأله، انتظارات غیر واقعی و عادات کاری (الکساندر و اونوگ - بوزی^{۱۲}،

1. Steel
2. procrastination
3. Kagan
4. daily procrastination
5. Milgram
6. decisional procrastination
7. neurotic procrastination
8. academic procrastination
9. compulsive procrastination
10. Ferrari
11. Kim & Seo
12. Alexander & Onwuegbuzie

۲۰۰۷؛ فراری و آرکاداسلاری^۱؛ ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون^۲؛ ۲۰۰۷؛ پی‌فایستر^۳؛ ۲۰۰۲).

در خصوص پیامدهای اهمال کاری نیز می‌توان به استرس، اضطراب، ناکامی، عصبانیت و انگیزش پایین اشاره کرد (وان‌یک^۴، 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 روان‌شناختی 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 به پیامدهای بیرونی هم منجر شود. برخی از این پیامدها خفیف هستند، مثل جریمه‌های کم برای تأخیر در تکالیف. اما برخی از افراد اهمال کار شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط اجتماعی تجربه می‌کنند. تعلل و اهمال با سبک زندگی نابهنجار مرتبط است تأثیرات 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^۵، ۲۰۰۶). بهرحال، هامر و فراری^۶ (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیده‌اند که ۲۰٪ از بزرگسالان در فعالیتهای روزانه خود اهمال کاری مزمن را تجربه می‌کنند و این در حالی است که تعلل ورزشی و اهمال کاری در بین دانشجویان دوره کارشناسی ۷۰٪ تا ۹۰٪ نیز تخمین زده شده است. اخیراً در فراتحلیلی بر روی ۳۳ پژوهش مرتبط با اهمال کاری، ارتباط منفی اهمال کاری 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 اهمال کاری شدید و ۷۰/۸٪ آنها دارای سطوح متوسطی از اهمال کاری تحصیلی هستند.

از جمله عوامل مؤثر بر اهمال کاری می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. دو مفهوم در نظریه شناختی-اجتماعی دوئک^۷ (۱۹۹۹) عبارت‌اند 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 ماهیت هوشی خویش است. باورهای هوشی شامل بر باورهای افزایشی به هوش^۸ و باور ذاتی به هوش^۹ هستند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف پذیر و قابل افزایش است، در مقابل باور ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش می‌داند. یادگیرندگانی که دارای باور هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید تأکید 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 حاجی‌بخچالی و همکاران، ۱۳۹۳). به عقیده دوئک (۱۹۹۹) باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند.

1. Ferrari & Arkadaslari

2. Howell & Watson

3. Pfister

4. Vanwyk

5. Fuschia & Siveis

6. Hammer & Ferrari

7. Dweck

8. incremental intelligence beliefs

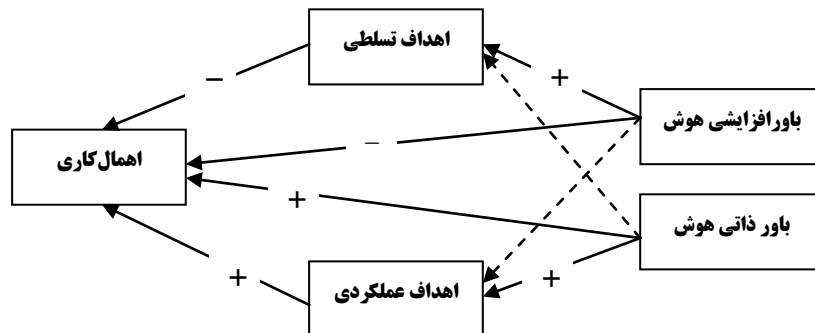
9. entity intelligence beliefs

مفهوم جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن و استرامسو^۱، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر فراگیر در ارتباط با این مؤلفه، به این سؤال 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^۲ (۲۰۰۱) یک چارچوب جهت‌گیری هدف پیشرفت دو در 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^۳، ۲۰۰۵). ارتباط اهداف پیشرفت با اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شده است برای مثال سواری (۱۳۹۲) نشان داد بین اهداف تسلطی (تحرگرایی) با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و بین اهداف عملکردی (رویکردگرایی) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

بر طبق الگوی دوئک، دانشجویانی که معتقدند هوش جنبه افزایشی دارد احتمال بیشتری وجود دارد که اهداف تسلط داشته باشند (دوئک، ۱۹۹۹)، در حالی که دانشجویانی که به اعتقاد آنها هوش جنبه ثابت دارد، بیشتر اهداف عملکردی دارند (ورمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسپینات و پلستر، ۲۰۰۳ به نقل از ذبیحی‌حصاری و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۳). نمونه تحقیقات داخلی نیز این مدعا را نشان داده است (برای نمونه: حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ذبیحی‌حصاری و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۳). تحقیقات متعدد نشان داده است که باورهای فراگیران یکی از پیش‌بین‌های قوی پیشرفت یادگیرندگان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است (برزگر و همکاران، 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 تأثیر قرار می‌دهد (اوماندسن^۴ و همکاران، ۲۰۰۵). تحقیقات چندانی در ارتباط با باورهای ضمنی توانایی هوشی و اهمال‌کاری گزارش نشده است ولی تحقیقات مرتبطی می‌توان یافت که می‌تواند پایه نظری مناسبی در این مورد باشد. اوماندسن (۲۰۰۱) رابطه بین نظریه‌های ضمنی توانایی و خود ناتوانگری^۵ را بررسی کرد. لازم به ذکر است خود ناتوانگری به معنای اهمال‌کاری نیست ولی نتایج فراتحلیل‌های انجام گرفته در این مورد نشان داده است که با اهمال‌کاری رابطه مثبتی دارد (استیل، ۲۰۰۷) و همچنین رفتار به تأخیر انداختن کارها را در فرد بر می‌انگیزد (فراری، ۲۰۰۰). در توجه به فرآیند 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. هاول و بورو^۶ (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین باورهای هوشی افزایشی و اهمال‌کاری رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. آنها در تبیین ارتباط بین اهمال‌کاری و باورهای توانایی هوشی به پیامدهای رفتارهای

1. Braten & Stromso
2. Elliot & McGregor
3. Elliot
4. Ommundsen
5. self-handicapping
6. Howell & Buro

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 باشد. بر این اساس اهمال کاری باید به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط باشد. نتایج پژوهش هال و بورو (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط است. با توجه به گسترش اهمال کاری در بین دانشجویان و اهمیت موضوع و پیشینه پژوهشی، مطالعه حاضر درصدد آزمون مدل مفهومی و تجربی زیر در زمینه اهمال کاری دانشجویان است (شکل ۱).



شکل ۱: مدل مفهومی رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان

۲. روش پژوهش

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 اهمال کاری 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 چیزی بیشتر از ۱۴۰۰۰ نفر است که از این میان حدود ۴۰ درصد دانشجوی زن و بقیه دانشجویان مرد بودند. نمونه آماری به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی 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 زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی بر حسب متغیر دانشکده، پنج 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:

الف. مقیاس اهمال کاری لی^۱: یک مقیاس خود گزارشی مداد-کاغذی است که ۲۰ سؤال را در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) شامل می‌شود. این آزمون زیرمقیاس ندارد و حاصل جمع نمرات میزان اهمال کاری تحصیلی فرد را نشان می‌دهد به طوری که نمرات زیاد در مقیاس نشانه اهمال کاری بیشتر و نمرات کم نشانه اهمال کاری

1. procrastination scale (Lay, 1986)

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 (۲۰۰۶) و بر اساس نظریه‌های ضمنی هوش (دوئک، ۲۰۰۰) 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 اخیراً محبی نورالدین‌وند و همکاران (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.

ج. پرسشنامه هدف پیشرفت (AGQ)^۳: 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 تسلطی (تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب) و شش گویه زوج جهت‌گیری اهداف عملکردی (عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب) را اندازه‌گیری می‌کنند. لازم به ذکر است در پژوهش حاضر تنها از دو جهت‌گیری اهداف تسلطی و عملکردی استفاده شد. مقادیر پایایی آلفا برای جهت‌گیری اهداف تسلط و اهداف عملکردی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۵ محاسبه شد.

۳. یافته‌ها

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 (تسلطی و عملکردی) و اهمال‌کاری به عنوان متغیرهای درون‌زا در نظر گرفته شدند. در جدول ۱ شاخص‌های آمار توصیفی برای نمونه مورد بررسی (n=۳۷۵) 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 تأیید گردید که به دلیل اختصار از ذکر نمودار خودداری شد. بنابراین می‌توانیم جهت بررسی یافته‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده کنید.

1.Sirois

2.Implicit Theories of Intelligence Scale

3.Achievement Goal Questionnaire

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

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

با توجه به این امر که ضرایب همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌های علی هستند، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی همراه با سطح معناداری آنها در جدول ۲ آمده است. نتایج نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی با باورهای افزایشی و جهت‌گیری اهداف تسلط رابطه منفی و معنی‌دار و با جهت‌گیری اهداف عملکرد رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. از دیگر نکات قابل توجه جدول، رابطه معنی‌دار مثبت بین باورهای افزایشی به هوش با اهداف تسلط بود.

جدول ۱. ماتریس همبستگی اهمال کاری، باورهای هوشی و اهداف پیشرفت

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. اهمال کاری	۱				
۲. باورهای ذاتی هوش	۰/۰۹	۱			
۳. باورهای افزایشی هوش	-۰/۲۷	-۰/۰۲	۱		
۴. اهداف تسلطی	-۰/۳۷	۰/۰۶	**۰/۳۲	۱	
۵. اهداف عملکردی	*۰/۱۴	۰/۰۸	*۰/۱۸	**۰/۲۱	۱

**P< ۰/۰۱ *P< ۰/۰۵

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^۱ (CFI)، و شاخص تاکر-لوئیس^۲ (TLI) و از جمله شاخص‌های مقتصد^۳، شاخص (NFI) مورد استفاده قرار گرفتند. نتایج تحلیل در جدول ۳ آمده است.

1. Comparative Fit Index

2. Tucker-Lewis Index

3. Parsimony-Adjusted Measures

جدول ۳. شاخص های نیکویی برازش مدل پیشنهادی پژوهش

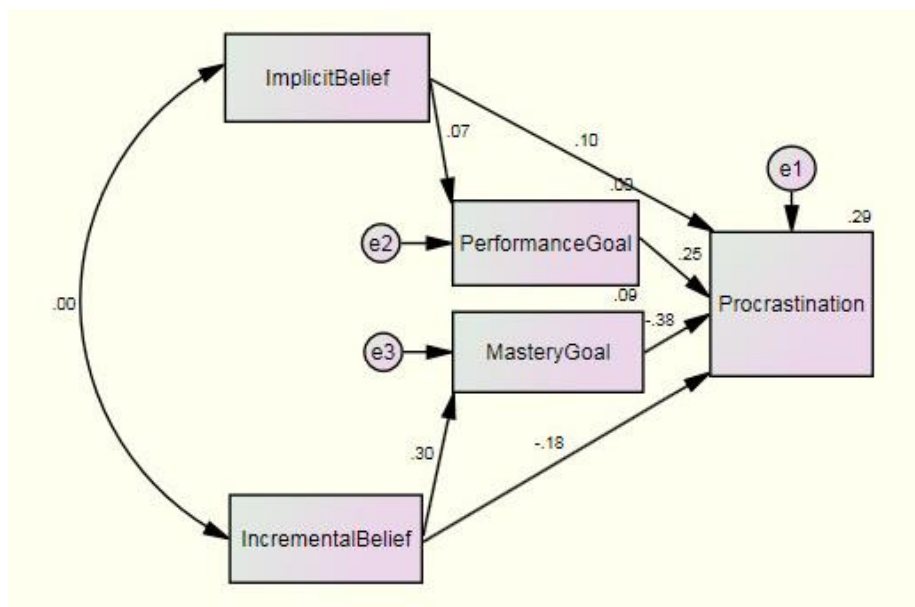
RMSEA	NFI	TLI	CFI	p	χ^2
۰/۰۶۹	۰/۹۵۱	۰/۹۱۴	۰/۹۶۸	۰/۱۹۳	۴/۷۴۷

مهم‌ترین آماره برازش، آماره مجذور کای است. این آماره، میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد. برای برازش قابل قبول مقدار p بایستی دارای مقداری بالاتر از ۰/۰۵ باشد. همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، این مقدار برابر با ۰/۱۹۳ است و نشان می‌دهد داده‌های تجربی، مدل نظری پژوهش را در اندازه‌گیری اهمال‌کاری 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. شاخص‌های CFI، TLI 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 ۲ 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.

جدول ۳. ضرایب استاندارد شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل در مدل مسیر پیشنهادی

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

با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده در مدل، اهمال‌کاری به وسیله باورهای افزایشی به هوش ($\beta = -۰/۱۸۴$)، اهداف عملکردی ($\beta = ۰/۲۵۳$) و اهداف تسلطی ($\beta = -۰/۳۷۵$) به طور مستقیم و معنادار پیش‌بینی می‌شود. علاوه بر این، اثر غیرمستقیم باورهای افزایشی به هوش بر روی اهمال‌کاری ($\beta = -۰/۱۱۴$) از طریق اهداف تسلطی نیز معنی‌دار است. همچنین، اهداف تسلطی از مسیر باورهای افزایشی به هوش ($\beta = ۰/۳۰۴$) به طور معنادار پیش‌بینی شدند. شکل ۱ مدل مسیرهای مفروض آزمون شده در خروجی نرم افزار را نشان می‌دهد.



شکل ۱: مدل مسیرهای پیشنهاد شده بر اهمال کاری

۴. بحث و نتیجه گیری

امروزه دانشجویان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود، روبه‌رو هستند. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق 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 بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش و اهمال کاری با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت انجام گرفت. برای رسیدن به این مقصود با استفاده از رویکرد شناختی اجتماعی دوئک و زمینه‌های تجربی و نظری، مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج نشان داد که داده‌های به دست آمده مدل مسیر پیشنهاد شده را حمایت می‌کنند.

نتایج بیانگر این است که بین باور افزایشی هوش با اهمال کاری رابطه مستقیم منفی وجود دارد. 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 تأخیر اندازند و می‌توان گفت آنها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند. این ارتباط منعکس کننده نظریه دوئک است که بیان می‌کند باور افزایشی با رفتارهای سازگارانه‌ای چون: تمرکز کردن در هنگام انجام تکالیف چالش‌انگیز، تلاش، پایداری در انجام تکالیف و مدیریت عاطفی در ارتباط است. نتایج حاضر همسو با پژوهش‌های فتحی و همکاران (۱۳۹۲)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۲)، اوماندسن (۲۰۰۱)، و هاول و بارو (۲۰۰۹) است. دوئک (۱۹۹۹) در توجیه فرآیند 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. رودالت (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. هاول و بورو (۲۰۰۹) نیز در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط

معنی دار 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. علاوه بر تأثیر مستقیم باورهای افزایشی هوش بر اهمال کاری، یافته‌های این پژوهش نشان داد باور افزایشی به هوش اثر غیرمستقیم نیز از طریق جهت‌گیری اهداف تسلط، نیز دارد. 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 سؤالات 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). این جهت‌گیری ارتباط منفی با اهمال کاری دارد و از سوی هم راستا با باورهای افزایشی به هوش است. از دیدگاه استیل (۲۰۰۷) باورهای افزایشی به هوش با اهمال کاری 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.

از دیگر یافته‌های این پژوهش ارتباط منفی و معنادار جهت‌گیری اهداف تسلط و ارتباط مثبت و معنادار جهت‌گیری اهداف عملکردی با اهمال کاری بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که جهت‌گیری عملکردی دارند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به طور بالقوه روحیه 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 رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. البته از سوی احتمال شکست در رقابت با دیگران نیز یک حالت اجتنابی در این افراد به وجود می‌آورد و می‌تواند تعلل 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 نتایج متفاوتی از یافته‌های پژوهش حاضر دارند به طوری که دانیلز و همکاران^۱ (۲۰۰۸) 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 تأکید 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

تعلل و اهمال کاری نباشد اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی مانند خانواده و اساتید و سایر دانشجویان، یک نوع وادادن و بی خیال شدن را در دانشجو به وجود آورد و به طور مثبتی تعلل‌ورزی و اهمال کاری را بوجود آورد. بر اساس یافته های 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

- ایس، آلبرت و ناس، ویلیام جیمز (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل ورزیدن. ترجمه: محمدعلی فرجاد. تهران: رشد.
- برزگر، مجید؛ دلاور، علی؛ و 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، سال سوم، شماره ۲، صص ۷۱-۸۶.
- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۲۸، صص ۹۹-۱۲۴.
- حاتمی، جواد؛ پژمان‌فرد، مینا؛ و صالح‌نجفی، مهسا (۱۳۹۲). رابطه باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره ۲۱، صص ۵۷-۷۰.
- حاجی‌بخجالی، علیرضا؛ مروتی، ذکراه؛ و فتحی، فتنه (۱۳۹۳). رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، سال سوم، شماره ۴، صص ۷۵-۹۲.
- ذبیحی‌حصاری، نرجس‌خاتون؛ غلامعلی‌لواسانی، مسعود (۱۳۹۳). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت با خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه پیام نور. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، سال اول، شماره ۴، صص ۹-۱۷.
- سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن. فصلنامه مطالعات روانشناختی، دوره ۷، شماره ۴، صص ۹-۲۶.
- سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه بجزرگرای و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی. دو فصلنامه شناخت اجتماعی، سال دوم، شماره ۳، صص ۴۴-۵۱.
- فتحی، آیت‌الله؛ بدری‌گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور (۱۳۹۲). رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعلل‌ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، سال نهم، شماره ۱۷، صص ۱۲۶-۱۴۵.
- محبی‌نورالدین‌وند، محمدحسین، شهنی‌یلاق، منیجه، و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۹۲). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس نظریه ضمنی هوش (ITIS) در جامعه دانشجویی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، سال چهارم، شماره ۱۴، صص ۴۳-۶۴.
- 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.
- 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.
- 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 (2007).** Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 115-123.
- **Fuschia, M. Siveis. (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.
- **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., Ihan, 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.
- **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.
- **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 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.