

## نقش باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان

سعید مشتاقی\* : عضو هیأت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.  
همام مؤیدفر: دانشجوی دکترای روان‌شناسی بالینی، دانشگاه غیر انتفاعی علم و فرهنگ، تهران، ایران.

**چکیده:** مطالعه‌ی حاضر با هدف بررسی نقش مؤلفه‌های نظریه‌ی شناختی-اجتماعی دوئک (باورهای هوشی و اهداف پیشرفت) در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان به روش توصیفی-همبستگی انجام شد. با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، ۳۷۵ نفر (۱۷۵ زن و ۲۰۰ مرد) از دانشجویان رشته‌های علوم انسانی، فنی-مهندسی و علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول انتخاب شدند و پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری (لی ۱۹۸۶)، نظریه‌ی ضمنی هوش (عبدالفتاح و بیس ۲۰۰۶) و پرسشنامه هدف پیشرفت (الیوت و مک‌گریگور ۲۰۰۱) را تکمیل کردند. یافته‌ها نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای ذاتی به هوش و اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب رابطه‌ی مثبت و معنادار و بین اهمال‌کاری با باورهای افزایشی به هوش و اهداف تسلط-گرایش منفی و معنادار وجود دارد ( $P < 0/01$ ). نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که اهداف تسلط-گرایش و عملکرد-گرایش و باور افزایشی به هوش، توانستند به‌طور معنادار متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند.

**واژگان کلیدی:** اهمال‌کاری، باورهای هوشی، اهداف پیشرفت.

\***نویسنده‌ی مسؤول:** عضو هیأت علمی، گروه علوم تربیتی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران.  
(این طرح با استفاده از اعتبارات پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول به انجام رسیده است.)

(Email: saeed1788@gmail.com)

## مقدمه

اهمال کاری افراد زیادی را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد. اهمال کاری در خصوص تکالیف تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانشجویان است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک‌چهارم دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا درجه‌ای اهمال کاری می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس کند، که این امر عملکرد آموزشی ضعیف آنها را موجب می‌شود (بالکس و دورو، ۲۰۰۹). واژه‌ی اهمال کاری را عده‌ای (الیس و نال، ۱۳۸۲) معادل تعلل، تنبلی، سهل‌انگاری و به تعویق انداختن دانسته‌اند و برخی دیگر از پژوهشگران (وسلر، ۱۹۸۰ به نقل از نینان، ۲۰۰۸) بین اهمال کاری و تنبلی تمایز قائل شده و ذکر می‌کنند که فرد تنبل نسبت به انجام دادن کار بی‌میل است؛ در حالی که اهمال‌کار، اغلب با مشغول نگه‌داشتن خود از انجام دادن تکلیفی اجتناب می‌ورزد که هم اکنون اولویت دارد. 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). انگیزش یک عامل مهم در بروز اهمال کاری است. در رویکرد شناختی-اجتماعی به انگیزش، شناخت افراد نسبت به کار تحصیلی (باور نسبت به توانایی، انتظارات درباره‌ی پیامد درگیر شدن در تکلیف، اهداف برای تکالیف و یادگیری) مورد تأثیر عامل‌های بافتی-اجتماعی قرار دارد. در این رویکرد، جایگاه انگیزش فقط در درون دانشجو یا در بافت نیست، بلکه در تعامل میان فرد و بافت اجتماعی کلاس (دانشگاه) شکل می‌گیرد (اوردان و شون‌فلدر، ۲۰۰۶). در همین رویکرد است که دوئک (۱۹۹۹) مدل انگیزشی خود را برای تعیین نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی مؤثر بر عملکرد تحصیلی ارائه داده است. دو مفهوم در نظریه‌ی شناختی-اجتماعی دوئک (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 و باور ذاتی به هوش 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 (حاجی‌یخچالی و همکاران، ۱۳۹۳). دوئک (۲۰۱۱) معتقد است باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار موفقیت هستند و به‌وسیله‌ی برخی پسایندهای نزدیک، تأثیرات پایدارتری را بر موفقیت اعمال می‌کنند. از این‌رو، در رویکرد شناختی-اجتماعی خود متغیر دیگری تحت عنوان جهت‌گیری اهداف پیشرفت را مد نظر قرار می‌دهد که بر مبنای آن می‌توان شکل‌گیری پیشرفت تحصیلی و نقطه‌ی مقابل آن اهمال تحصیلی را تبیین نمود.

مفهوم جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (برائن و استرامسو، ۲۰۰۴). به‌عبارت دیگر، فراگیر در ارتباط با این مولفه، 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 به‌کار 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، البوت و مک‌گریگور (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 (البوت، ۲۰۰۵). ارتباط اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی در ایران بررسی شده است برای مثال سواری (۱۳۹۲) نشان داد بین اهداف تسلطی (تبحرگرایی) با اهمال کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی و بین اهداف عملکردی (رویکردگرایی) رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد.

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 پیشینه‌ی پژوهشی، مطالعه‌ی حاضر بر مبنای نظریه‌ی شناختی-اجتماعی دوئک، در پی پاسخ به سؤالات پژوهشی زیر است:

- ۱- آیا ترکیب خطی باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) و جهت‌گیری چهارگانه اهداف پیشرفت با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی معنادار وجود دارد؟
- ۲- سهم باورهای هوشی (ذاتی و افزایشی) و جهت‌گیری چهارگانه اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان به چه میزان است؟
- ۳- تفاوت‌های جنسیتی دانشجویان در متغیرهای باورهای هوشی، جهت‌گیری اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی چگونه است؟

### مواد و روش‌ها

جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان دختر و پسر رشته‌های مختلف علوم انسانی، فنی و مهندسی و علوم پزشکی 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، بیش از ۴۵ درصد دانشجوی زن و بقیه‌ی دانشجویان مرد بودند. نمونه‌ی آماری به روش تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شد. به این ترتیب که ابتدا برحسب طبقه جنسیت، گروه نمونه به دو طبقه‌ی دانشجوی زن و مرد تقسیم شد. بعد برای هر گروه زن یا مرد، سطح دوم طبقات یعنی برحسب متغیر دانشکده، پنج زیرطبقه‌ی دیگر شکل گرفت. در نهایت، با توجه به نسبت حجم جامعه به حجم نمونه در هر طبقه و زیرطبقات، گروه نمونه به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. حجم نمونه با استفاده فرمول کوکران (با  $Z=1/96$ ،  $p=0/5$ ) در سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۳۷۵ نفر برآورد شد. این تعداد با مراجعه به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) نیز برای این حجم جامعه بسنده بود. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون، روش رگرسیون گام‌به‌گام و آزمون  $t$  گروه‌های مستقل استفاده شد.

### ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس اهمال کاری لی: یک مقیاس خودگزارشی مداد-کاغذی است که ۲۰ سؤال را در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) شامل می‌شود. این آزمون زیرمقیاس ندارد و حاصل جمع نمرات میزان اهمال کاری

بر طبق الگوی دوئک، دانشجویانی که معتقدند هوش جنبه‌ی افزایشی دارد احتمال بیشتری وجود دارد که اهداف تسلط داشته باشند (دوئک، ۱۹۹۹)؛ در حالی که دانشجویانی که به اعتقاد آنها هوش جنبه‌ی ثابت دارد، بیشتر اهداف عملکردی دارند (ورمتن و همکاران، ۲۰۰۱؛ اسپینات و پلستر، ۲۰۰۳ به نقل از ذبیحی‌حصاری و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۳). نمونه‌ی تحقیقات داخلی نیز این مدعا را نشان داده است (برای نمونه: حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ذبیحی‌حصاری و غلامعلی‌لواسانی، ۱۳۹۳؛ زارع، 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 معنای تلاش و شکست، راهبردهای آنها را در مورد چگونگی برخورد با تکلیف و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (اوماندسن و همکاران، ۲۰۰۵). تحقیقات چندانی در ارتباط با باورهای ضمنی توانایی هوشی و اهمال کاری گزارش نشده است، ولی تحقیقات مرتبطی می‌توان یافت که می‌تواند پایه‌ی نظری مناسبی در این مورد باشد. اوماندسن (۲۰۰۱) رابطه بین نظریه‌های ضمنی توانایی و خودناتوانگری را بررسی کرد. لازم به‌ذکر است خود ناتوانگری به معنای اهمال کاری نیست، ولی نتایج فراتحلیل‌های انجام‌گرفته در این مورد نشان داده است که با اهمال کاری رابطه‌ی مثبتی دارد (استیل، ۲۰۰۷) و همچنین رفتار به تأخیر انداختن کارها را در فرد برمی‌انگیزد (فراری، ۲۰۰۰). در توجه به فرایند خودناتوانگری 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 (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که بین باورهای هوشی افزایشی و اهمال کاری رابطه‌ی منفی معنادار 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 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 هاول و بورو (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال کاری به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی

## جدول شماره ۱- ماتریس همبستگی بین باورهای هوشی،

## اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. اهمال کاری	۱						
۲. باورهای افزایشی هوش	**-/۲۷	۱					
۳. باورهای ذاتی هوش	*-/۱۱	۰/۰۱	۱				
۴. هدف تسلط-گرایش	**-/۳۰	**-/۱۹	**-/۰۸	۱			
۵. هدف تسلط-اجتناب	-/۰۷	**-/۳۰	-/۰۱	**-/۲۲	۱		
۶. هدف عملکرد-گرایش	**-/۲۶	*-/۱۰	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۶	۱	
۷. هدف عملکرد-اجتناب	*-/۱۲	**-/۲۲	۰/۰۸	*-/۰۹	*-/۱۴	**-/۲۶	۱
				**-/۰۵			**-/۰۱

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی با باورهای افزایشی و جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش رابطه‌ی منفی و معنادار و با باورهای ذاتی به هوش و جهت‌گیری اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. در پاسخ به سؤال دوم پژوهش و به‌منظور پیش‌بینی و تبیین واریانس اهمال کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت از رگرسیون چندگانه به شیوه‌ی گام‌به‌گام استفاده شد که نتایج در جدول (۲) آمده است.

## جدول شماره ۲- تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام اهمال کاری

## تحصیلی از طریق باورهای هوشی و اهداف پیشرفت

گام	متغیر پیش‌بین	F	R	R <sup>2</sup>	β	B
اول	هدف تسلط-گرایش	*۱۶/۵۴	۰/۲۹	۰/۰۹	-۰/۲۹	-۰/۵۸
دوم	هدف تسلط-گرایش	*۱۶/۷۸	۰/۴۱	۰/۱۶	-۰/۳۱	-۰/۶۱
	هدف عملکرد-گرایش				۰/۲۸	۰/۴۶
سوم	هدف تسلط-گرایش	*۱۶/۰۷	-/۴۷	۰/۲۲	-۰/۲۶	-۰/۵۲
	هدف عملکرد-گرایش				۰/۳۰	۰/۴۹
	باور افزایشی به هوش				-۰/۲۴	-۰/۵۶

\*  $P < 0/001$ 

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود از بین متغیرهای پیش‌بین که وارد معادله‌ی رگرسیونی شدند سه مدل معنادار استخراج شد. در گام اول که اهداف تسلط-گرایش وارد معادله رگرسیونی شد که به تنهایی ۹ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را تبیین کرد. در گام دوم با اضافه شدن اهداف عملکرد-گرایش در مجموع ۱۶ درصد از تغییرات اهمال کاری تحصیلی، و در نهایت در گام سوم با اضافه شدن باورهای افزایشی به هوش ۲۲ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی به‌طور معنادار پیش‌بینی شد ( $P < 0/001$ ). جهت پاسخ به سؤال سوم پژوهش و بررسی تفاوت بین دو جنس در متغیرهای اهمال کاری، باورهای هوشی و اهداف پیشرفت از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج در جدول (۳) آمده است.

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

ب) مقیاس نظریه‌ی ضمنی هوش: 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. شیوه‌ی 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 جامعه‌ی دانشجویی به‌ترتیب 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) پرسش‌نامه‌ی هدف پیشرفت: این پرسش‌نامه بر اساس الگوی چهار وجهی الیوت 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. مقادیر پایایی آلفا برای جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش، تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش، و عملکرد-اجتناب، به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۱، ۰/۸۰ و ۰/۶۹ محاسبه شد.

## یافته‌ها

در پاسخ به سؤال اول پژوهش و تعیین رابطه بین متغیرهای باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و اهمال کاری تحصیلی، از روش همبستگی پیرسون استفاده شد. در جدول ۱ ماتریس همبستگی این متغیرها ارائه شده است.

**جدول شماره ۳- آزمون t برای مقایسه‌ی دانشجویان زن و**

**مرد در متغیرهای پژوهش**

متغیرها	دانشجویان مرد (۲۰۰۰ نفر)		دانشجویان زن (۱۷۵ نفر)		تعداد t	معنادار می‌باشد
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار		
اهمال کاری تحصیلی	۵۹/۲۸	۸/۵۰	۵۳/۷۱	۷/۶۹	-۴/۵۵	۰/۰۰
باورهای افزایشی به هوش	۲۰/۳۷	۴/۳۸	۲۱/۸۰	۲/۹۸	۲/۴۹	۰/۰۱
باورهای ذاتی به هوش	۱۶/۶۸	۳/۰۵	۱۵/۵۹	۳/۰۵	-۲/۳۸	۰/۰۱
جهت‌گیری تسلط-گرایش	۱۷/۵۸	۴/۲۷	۱۸/۴۹	۳/۱۱	۲/۰۴	۰/۰۴
جهت‌گیری تسلط-اجتناب	۱۴/۱۹	۴/۲۶	۱۶/۲۹	۴/۵۸	۲/۸۸	۰/۰۱
جهت‌گیری عملکرد-	۱۵/۷۴	۵/۱۱	۱۶/۹۶	۴/۱۱	-۰/۷۶	۰/۴۷
گرایش اجتناب-عملکرد-	۱۶/۳۰	۴/۱۹	۱۶/۸۵	۳/۶۷	-۰/۴۹	۰/۶۴

نتایج نشان داد که بین دانشجویان مرد و زن در متغیرهای اهمال کاری، باورهای افزایشی به هوش، باورهای ذاتی به هوش و اهداف تسلط-اجتناب ( $p < 0/01$ ) و اهداف تسلط-گرایش ( $p < 0/05$ ) تفاوت معنادار وجود دارد. با بررسی میانگین دو گروه در متغیرهای مذکور معلوم شد که دانشجویان مرد به نسبت دانشجویان زن دارای اهمال کاری تحصیلی بیشتر و معتقد به باورهای ذاتی به هوش هستند، این در حالی است که دانشجویان زن دارای باور افزایشی به هوش بودند و جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش و تسلط-اجتناب در آنها به طور معناداری متفاوت از دانشجویان مرد بود.

**بحث و نتیجه‌گیری**

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 تعیین‌شده می‌باشد که از این عادت رفتاری به‌عنوان رفتار اهمال کاری یاد می‌شود. در پژوهش حاضر، چگونگی ارتباط باورهای هوشی و جهت‌گیری اهداف پیشرفت را با اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی قرار داد. یافته‌های پژوهش نشان دادند که بین باورهای ذاتی به هوش با اهمال کاری رابطه مثبت و بین باور افزایشی با اهمال کاری رابطه منفی معنادار 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 به‌موقع انجام می‌دهند. این ارتباط منعکس‌کننده‌ی نظریه‌ی دوئک 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)، اوماندسن (۲۰۰۱)، و هاول 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 به‌صورت 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 خودناتوان‌سازی کمتری را در تحصیل خویش اتخاذ می‌کنند. هاول 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 به‌صورت منفی ارتباط داشته باشد. همچنین یافته‌های پژوهشی نشان داد که بین جهت‌گیری اهداف تسلط-گرایش با اهمال کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی معنادار وجود دارد. این چنین رابطه‌ی منفی بیانگر پیامدهای سازگارانه و مثبتی است که هدف تسلط-گرایش با خود به‌همراه دارد. دانشجویان دارای جهت‌گیری تسلط علاقه‌ی 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 می‌توانم بر این درس مسلط باشم؟» (به نقل از الیوت و مک‌گریگور، ۲۰۰۱). نتایج حاضر همسو با نتایج (استیل، ۲۰۰۷؛ برزگر و همکاران، ۱۳۹۱؛ حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲؛ زارع، ۱۳۹۳) است. از سوی دیگر، بین اهداف عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب رابطه‌ی مثبت و معناداری با اهمال کاری دیده شد. یافته‌ی حاضر هم‌سو با نتایج (هاول و بارور، ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶ و حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲) است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که جهت‌گیری عملکردی دارند، به‌دنبال اثبات شایستگی خود در جمع‌هایی که به‌طور بالقوه روحیه‌ی رقابت را القا می‌کنند، هستند و در چنین شرایطی، معیارهای عینی به‌عنوان آشکارترین و قابل دسترس‌ترین ملاک برای ارزشیابی افراد می‌باشند (مثل نمرات درسی). بنابراین افراد مذکور با برتر نشان دادن خود در این ملاک‌ها، به‌دنبال نشان دادن شایستگی خود در مقایسه با دیگران بوده و تمام تلاش و تمرکز آنان در رسیدن به این هدف هدایت می‌شود. البته از سویی احتمال

دارند تا بتوانند به امتیازات لازم در تحصیل و کار دست یابند. برخی از پژوهشگران نیز به این نتیجه رسیده‌اند که زنان نسبت به مردان خویشتن‌دارتر هستند و بنابراین انتظار می‌رود اهمال‌کاری کمتری از خود نشان دهند (الس کوئست و همکاران، ۲۰۰۶ نقل از توکلی ۱۳۹۲). البته برخی از پژوهش‌ها نیز بین دو جنس در اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده نکردند (برای مثال، واتسون، ۲۰۰۱). 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 اهمال‌کاری دانشجویان را کاهش دهد. پیشنهاد می‌شود در محیط‌های دانشگاهی از طریق مداخلات تربیتی و مشاوره‌ای به‌صورت کارگاهی در قالب تغییر باورهای هوشی و انگیزش دانشجویان به کاهش اهمال‌کاری کمک کرد. همچنین، به پژوهشگران آینده پیشنهاد می‌شود به بررسی ساختارهای کلاس درس و فرهنگ سازمانی و جو آموزشی موجود در دانشگاه‌های کشور به‌منظور روشن شدن ابعاد بیشتر اهمال‌کاری همت گمارند.

## References

Balkis, M, Duru, E 2009, Prevalence of academic procrastination behavior among preservers teachers, and its relationship with demographics and individual preference, *Journal of Theory and practice in Education*, Vol. 5, No. 1, Pp. 18 – 32.

Barzegar, M, Delavar, A, Ahadi, H 2012, The mediating role of 2\*2 model of developmental goals and cognitive strategies relating to implicit theories of intelligence and educational development: A causal model, *Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration*, Vol. 3, No. 2, Pp. 71-85. (In Persian)

Braten, I, Stromso, H 2004, Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 4, No. 29, Pp. 374- 388.

Daniels, LM, Stupnisky, RH 2012, Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments, *Internet and Higher Education*, Vol. 15, Pp. 222–226.

Dweck, CS 1999, *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Pennsylvania: Psychology Press.

شکست در رقابت با دیگران نیز یک حالت اجتنابی در این افراد به‌وجود می‌آورد و می‌تواند تعلل‌ورزی 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 پذیرش‌شده دارند و دارای جهت‌گیری تسلطی هستند، احساس حمایت می‌کنند و به‌صورت برنامه‌ریزی‌شده فعالیت‌های خود را شروع کرده و به پایان می‌رسانند. البته برخی پژوهش‌ها نتایجی متفاوت از یافته‌های پژوهش حاضر دارند؛ به‌طوری‌که دانلیس و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه‌ی خود نشان دادند دانشجویانی که دارای تنظیم و انگیزش کنترل‌شده (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 نمره‌ی 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 جامعه‌ی 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 پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت تعلل و اهمال‌کاری نباشد، اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی مانند خانواده و اساتید و سایر دانشجویان، یک نوع وادادن و بی‌خیال شدن را در دانشجویان به‌وجود آورد و به‌طور مثبتی تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری را به‌وجود آورد. افزون بر این، نتایج نشان دادند که به‌گونه‌ی کلی درصد شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان مرد بیشتر از زنان است. این یافته‌ها با پژوهش‌های (استیل، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹؛ توکلی، ۱۳۹۲؛ و حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲) همسو است. از سویی با مطالعات هالووی (۲۰۰۹)، به نقل از زارع (۱۳۹۳) و سپهریان (۱۳۹۰) که اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان زن را بیشتر از مردان گزارش کردند، ناهمسو است. به‌گفته‌ی بالکیس و دورو (۲۰۰۹) این تفاوت‌ها بیشتر به نقش‌های دو جنس برمی‌گردد نه به خود جنسیت، امروزه نقش‌های سنتی تغییر کرده است و زنان در زمینه‌های تحصیلی و شغلی وارد شده‌اند که در گذشته آن‌ها را برای زنان مناسب نمی‌دانستند. به این منظور، زنان و دختران تلاشی مضاعف

- Kim, KR, Seo, EH 2015, The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis, *Personality and Individual Differences*, Vol. 82, Pp. 26-33.
- Mohebi-Noorodinvand, MH, Shahani-Yeylagh, M, Sharifi, HP 2013, Investigating the psychometric properties of implicit theory of intelligence scale (ITIS) in a student society, *Quarterly Journal of Educational Measurement*, Vol. 4, No. 14, Pp. 42-55. (In Persian)
- Neenan, M 2008, tackling procrastination: An REBT perspective for coaches. *Journal Rat-Emo Cognitive- Behavior*, Vol. 26, Pp. 53-62.
- 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*, Vol. 49, No. 5, Pp. 461-474.
- Savari, K 2013, The simple and multiple relationship of mastery and performance goals with academic procrastination, *Social Cognition Journal*, Vol. 2, No. 3, Pp. 44-58. (In Persian)
- Sepehriyan, F 2011, Academic procrastination and its predictive factors, *Quarterly Journal of Psychological Studies*, Vol. 7, No. 4, Pp. 9-25. [In Persian]
- Sirois, FM 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*, Vol. 43, Pp. 15-26.
- Steel, P 2007, The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self regulatory failure, *Psychological Bulletin*, No. 133, Pp. 65-94.
- Dweck, CS 2011, Self-theories. In P. Van Lange A, Kruglanski, ET, Higgins (Eds.), *Handbook of theories in social psychology*.
- Elliot, AJ 2005, A conceptual history of the achievement goal construct, In AJ, Elliot CS, Dweck (Eds.) *Handbook of competence motivation* (Pp.52-72). New York, Guilford Press.
- Elliot, AJ, McGregor, H 2001, A 2\*2 achievement goal framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 80, No.3, Pp. 501-519.
- Ellis, A, Knall, JW 2003, *Psychology of: Overcoming procrastination*, (Translated by Fargad, A.M), Tehran: Roshd Press. (In Persian)
- Fathi, A, Badri-Gorgori, R, Birami, M 2013, The Relation of Implicit Beliefs of Intelligence with Procrastination by Mediating Self-regulation of Learning, *Journal of Educational Psychology Studies*, Vol. 10, No. 17, Pp. 127-145. (In Persian)
- Hajiyakhchali, AR, Morovati, Z, Fathi, F 2014, Relationships between personality characteristics, intelligence beliefs and achievement goals with academic self-efficacy, *Journal of Personality and Individual Differences*, Vol. 3, No. 5, Pp. 75-92. (In Persian)
- Hatami, J, Pejmanfard, M, Saleh-Najafi, M 2013, Relationships between intelligence beliefs, achievement goals, and academic procrastination in Tehran University students, *Research in Educational Systems Journal*, Vol. 3, Pp. 57-70. (In Persian)
- Howel, A, Buro, K 2009, Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A meditational analysis, *Journal of Learning and Individual Differences*, Vol. 19, Pp. 151-154.
- Jokar, B, Delavarpur, MA 2007, Relationships between academic procrastination with achievement goals, *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, Vol. 3, No. 3 & 4, Pp. 61-80. (In Persian)

Zabihi-Hesari, NKH, Gholamali-Lavasani, M 2014, Relationship between intelligence beliefs and achievement goals with self-efficacy in students of Payame Noor University, *Research in School Learning*, Vol. 1, No. 4, Pp. 9-19. (In Persian)

Zare, H 2014, Causal model of predicting virtual education students' academic achievement: the role of intelligence beliefs, achievement goals and academic emotions, *Research in School Learning*, Vol. 1, No. 3, Pp. 9-18. (In Persian)

Tavakoli, MA 2013, A study of the prevalence of academic procrastination among students and its relationship with demographic characteristics, preferences of study time, and purpose of entering university, *Quarterly Educational Psychology*, Vol. 9, No. 28, Pp. 99-120. (In Persian)

Watson, DC 2001, Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis, *Personality and Individual Differences*, Vol. 30, No. 1, Pp. 149-158.



## The Role of Intelligence Beliefs and Achievement Goals Orientation in Prediction of Students Academic Procrastination

Saeed Moshtaghi<sup>1,\*</sup>

Homam MoayedFar<sup>2</sup>

<sup>1</sup>: Faculty Member, Department of Education Sciences, Islamic Azad University Dezful Branch, Dezful, Iran

<sup>2</sup>: Ph.D Student in Clinical Psychology, University of Science and Culture, Tehran, Iran

**Abstract:** The present study aimed to investigate the role of psycho-social theory components of Dweck (intelligence beliefs and achievement goals) for prediction the academic procrastination among students. Research method was a descriptive and correlation study. Using classified-random sampling, 375 students (175 female, 200 male) were selected from students of humanities, engineering and medical science colleges at Islamic Azad University, Dezful branch. All the participants were asked to complete the following questionnaires: Procrastination Scale (Lay 1986), Implicit of Intelligence Scale (Abd-El-Fattah and Yates 2006), and Achievement Goal Questionnaire (Elliot and McGregor 2001). Results showed a significant positive relationship between academic procrastination with entity intelligence beliefs, performance-approach goals, and performance-avoidance goals. Also, there was a negative significant relationship between procrastination with incremental intelligence beliefs and mastery-approach goals ( $P < 0.01$ ). The results of stepwise Regression showed that the variables mastery-approach goal, performance-approach goal, and incremental intelligence belief could predict the academic procrastination.

**Keywords :** Procrastination, Implicit beliefs of intelligence, Achievement goals.

**\*Corresponding author:** Faculty Member, Department of Educational sciences, Islamic Azad University Dezful branch, Dezful, Iran.

(This research project had been financially supported Islamic Azad University, Dezful branch)

**Email:** saeed1788@gmail.com