

تاریخ دریافت مقاله: ۹۱/۴/۱۱

تاریخ تصویب مقاله: ۹۲/۱/۲۵

رابطه باورهای ضمنی هوشی با تعلل‌ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری

آیت اله فتحی*، دکتر رحیم بدری گرگری** و دکتر منصور بیرامی***

چکیده

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 نوع و تنوع این مشکلات نیز گسترش یافته است. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه باورهای ضمنی هوشی و تعلل‌ورزی با نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز انجام گرفته است. به همین منظور ۳۰۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند و مقیاس‌های تعلل‌ورزی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و ارزیابی باورهای ضمنی هوش را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده از نرم‌افزار AMOS و آزمون تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که تعلل‌ورزی می‌تواند به وسیله متغیرهای موجود در مدل تبیین شود.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی، باورهای ضمنی هوشی، خود تنظیمی کنترل شده، خودتنظیمی خودمختار.

Email : a.fathi64@gmail.com

* دانشجوی دکترا

** استادیار دانشگاه تبریز

*** دانشیار دانشگاه تبریز

مقدمه

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 کلاسی، مطالعه برای امتحان و ...) را بدون علت خاصی به تعویق می‌اندازند؛ پدیده‌ای که به دلیل گسترش در جامعه دانشگاهی توجه محققان تربیتی را به خود جلب کرده است. تعلل‌ورزی شامل تأخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد؛ در حالی که از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (استیل^۱، ۲۰۰۷). تعلل‌ورزی یا به آینده موکول نمودن کارها آن قدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگر چه تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری داشته باشد. در تعریف این سازه محققان به تبلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده اشاره داشته‌اند. در خصوص پیشایندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت نفس پایین، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی، کمال‌گرایی، درماندگی آموخته شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت اشاره کرده‌اند (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). در خصوص پیامدهای تعلل‌ورزی نیز می‌توان به استرس، اضطراب، ناکامی، عصبانیت و انگیزش پایین اشاره کرد (ونیک^۲، ۲۰۰۴).

گرچه تعلل‌ورزی در جامعه دانشگاهی عمومیت بیشتری دارد و می‌تواند به فشارها و بیماری‌های روانی منجر شود، پایه‌های تجربی و نظری آن کمتر از دیگر سازه‌های روان‌شناختی

1- Steel

2 - Vanwyk

روشن شده است (فريتز^۱ و همکاران، ۲۰۰۳؛ دويت^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). هامر^۳ و فراری (۲۰۰۲) به این نتیجه رسیده‌اند که ۰/۲۰ از بزرگسالان در فعالیتهای روزانه خود تعلل‌ورزی مزمن را تجربه می‌کنند و این در حالی است که تعلل‌ورزی در بین دانشجویان دوره کارشناسی از ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ نیز تخمین زده شده است. تحقیقات فراوانی در مورد تعلل‌ورزی در محیط دانشگاهی انجام گرفته و این تحقیقات حاکی از این است که تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی و عزت نفس و همچنین با اضطراب، استرس و بیماری‌های روانی ارتباط دارد (فراری^۴ و همکاران، ۲۰۰۵؛ هاول^۵ و همکاران، ۲۰۰۶). تعلل‌ورزی با توجه به مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری خود تظاهرات گوناگون دارد که از آن جمله می‌توان به تعلل‌ورزی تحصیلی، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری، تعلل‌ورزی رفتاری، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه اشاره داشت (جوکار و آقاپور، ۱۳۸۶). در این پژوهش تعلل‌ورزی تحصیلی بیشتر مدنظر است. این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیتهای تحصیلی تعریف می‌کنند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. نمونه بسیار آشنای آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبانگیر دانشجویان می‌شود.

تعلل‌ورزی 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 تعلل‌ورزی آنان را از انجام کارهایی که فکر می‌کنند می‌توانند از عهده‌اش برآیند

1 - Fritzsche
2 - Dewitte
3 - Hammer
4 - Ferrari
5 - Howell

باز داشته است و اگرچه در ظاهر کارهایشان را خوب انجام می‌دهند، از درون رنج می‌کشند. تعلل‌ورزی ممکن است فقط به پیامدهای درونی منجر نشود بلکه پیامدهای بیرونی را هم به دنبال داشته باشد. برخی از این پیامدها خفیف هستند، مثل جریمه‌های کم برای تأخیر در تکالیف. اما برخی از افراد تعلل‌ورز شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط اجتماعی تجربه می‌کنند. تعلل‌ورزی با سبک زندگی نابهنجار مرتبط است، تأثرات اجتماعی و شخصی بر جای می‌گذارد و احساس عدم شایستگی فردی را تقویت می‌کند. همچنین افزایش واکنش‌های استرس ناشی از احساسات منفی، از دست دادن کنترل بر زندگی و بروز اختلال در سلامت جسمی و روحی از دیگر پیامدهای تعلل‌ورزی هستند. همچنین تعلل‌ورزی با استرس بالا، مشکلات مربوط سلامتی و بهزیستی روانی مرتبط است (فوسچیا^۱ و سیویز^۲، ۲۰۰۶). تعلل‌ورزی یکی از ویژگی‌هایی که عموماً به عنوان از جمله تجارب دانشگاهی دانشجویان محسوب می‌شود، ولی دلایل متعددی برای بررسی تعلل‌ورزی به عنوان عاملی آسیب‌زا برای دانشجویان وجود دارد؛ تحقیقات نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی می‌تواند به عنوان عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (استیل، ۲۰۰۷)، هیجان‌های منفی همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه (فی^۳ و تنجنی^۴، ۲۰۰۲) و افسردگی (استرانگمن^۵ و بورت^۶، ۲۰۰۰) باشد. الیس و کنوس (۱۹۷۷) برآورد کرده‌اند که ۰/۹۵ از دانشجویان دانشگاه‌ها درگیر تعلل‌ورزی هستند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی نتایج زیان‌باری مانند عملکرد تحصیلی ضعیف و انگیزش کم را داراست و نکته جالب توجه این است که دانشجویان جدیدالورود تعلل‌ورزی کمتری نسبت به دانشجویان ارشدتر دارند و هر

1 - Fuschia

2 - siveis

3 - Fee

4 - Tangney

5 - Strongman

6 - Burt

چقدر مدت زمان بیشتری از دوران دانشجویی دانشجویان گذشته باشد به همان نسبت تعلل‌ورزی آن‌ها بیشتر می‌شود (سمب^۱، گلیک^۲ و اسپنسر^۳، ۱۹۷۹).

یکی از ویژگی‌های شخصیتی که با فعالیت‌ها و موفقیت‌های تحصیلی و انگیزشی فراگیران مرتبط است، باورهای دانش‌آموزان در ارتباط با توانایی‌ها و ماهیت هوشی خویش است. به عقیده دوک^۴ (۱۹۸۶) تعدادی از دانشجویان نسبت به توانایی‌های هوشی خود دیدگاهی افزایشی^۵ دارند (هوش ماهیتی انعطاف‌پذیر و افزایشی دارد)، در حالی که تعدادی از دیگر هوش را به عنوان یک ویژگی شخصیتی ثابت^۶ و غیرقابل کنترل می‌دانند. بر طبق الگوی دوک (۱۹۸۶)، دانشجویانی که معتقدند هوش جنبه افزایشی دارد احتمال بیشتری وجود دارد که اهداف تبحری^۷ داشته باشند، در حالی که دانشجویانی که به اعتقاد آن‌ها هوش جنبه ثابت دارد، بیشتر اهداف عملکردی^۸ دارند. تحقیقات متعدد نشان داده است که باورهای فراگیران یکی از پیش‌بین‌های قوی پیشرفت دانش‌آموزان در جنبه‌های مختلف تحصیلی است (بندورا^۹، ۱۹۹۷؛ راینس^{۱۰} و پالس^{۱۱}، ۲۰۰۲). دوک و همکاران وی نشان داده‌اند که باورهای ضمنی هوشی جهت‌گیری هدف فراگیران، باورهای آن‌ها را در مورد معنی تلاش و شکست، راهبردهای آن‌ها را در مورد چگونگی برخورد با تکالیف و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (بلکول و همکاران، ۲۰۰۷؛ دوک و لقت^{۱۲}، ۱۹۸۸؛ راینس و پالس، ۲۰۰۲). تحقیقات چندانی در ارتباط با باورهای

1 - Semb

2 - Glick

3 - spencer

4 - Dweck

5 - incremental

6 - entity

7 - mastery goals

8 - performance goals

9 - Bandura

10 - Robins

11 - Pals

12 - Leggett

ضمنی توانایی هوشی و تعلل‌ورزی گزارش نشده است ولی تحقیقات مرتبیطی می‌توان یافت که می‌تواند پایه نظری مناسبی در این مورد باشد. رودوالت^۱ (۱۹۹۴) و اومانسن^۲ (۲۰۰۱) رابطه بین نظریه‌های ضمنی توانایی و خود ناتوانگری^۳ را بررسی کرده‌اند. لازم به ذکر است خود ناتوانگری به معنای تعلل‌ورزی نیست ولی نتایج فراتحلیل‌های انجام گرفته در این مورد نشان داده است که با تعلل‌ورزی رابطه مثبتی دارد (استیل، ۲۰۰۷؛ وان ارد،^۴ ۲۰۰۳) و همچنین رفتار به تأخیر انداختن کارها را در فرد بر می‌انگیزد (فراری^۵ و تایس^۶، ۲۰۰۰). دوک^۷ (۱۹۹۹) در توجیه فرایند خودناتوانگری در افراد به این نتیجه می‌رسد که این افراد از فعالیت برای پیشبرد اهداف به خاطر این اسناد در مورد توانایی‌هایشان 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 تعلل‌ورزی رابطه منفی معنی‌دار وجود دارد. هاول^۸ و بورو^۹ (۲۰۰۹) در تبیین ارتباط بین تعلل‌ورزی و باورهای توانایی هوشی به پیامدهای رفتارهای نابهنجار اشاره و بیان کرده‌اند که چنانچه تعلل‌ورزی نوعی رفتار نابهنجار باشد می‌تواند با باورهای هوشی نیز که می‌تواند از حالت بهنجار تا نابهنجار متغیر باشد، ارتباط داشته باشد. بر این اساس تعلل‌ورزی 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 تعلل‌ورزی به صورت مثبت با نظریه‌های ضمنی توانایی قطعی و به صورت منفی با نظریه‌های ضمنی توانایی افزایشی در ارتباط است.

^۱ - Rhodewalt

^۲ - Ommundsen

^۳ - self-handicapping

^۴ - van Eerde

^۵ - Ferrari

^۶ - Tice

^۷ - Dweck

^۸ - Howel

^۹ - Buro

سنکال، کوسنر و والراند (۱۹۹۵) معتقدند که تعلل‌ورزی با شیوه‌های خودتنظیمی در قلمرو تحصیل مرتبط است. آن‌ها بیان کردند که به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی با شکل‌های انگیزشی غیرخودمختار مرتبط است. آن‌ها بر اساس نظریه خودمختاری دسی و ریان بیان کردند که قادر نبودن به شروع انجام تکالیف و تداوم انجام آن‌ها با حالت‌های بی‌انگیزشی و تنظیم بیرونی رفتار مرتبط است (بدری و حسینی، ۱۳۹۰). ایس^۱ و کنوس^۲ (۱۹۷۹) نیز تعلل‌ورزی را به عنوان نبود عملکرد خود تنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند. عوامل بالقوه متعددی در رابطه با علل تعلل‌ورزی ذکر شده است (مورد علاقه نبودن تکلیف، ترس از شکست، شخصیت و غیره) که همه این عوامل تعلل‌ورزی را به عنوان رفتار خود درگیری^۳ و شکست در خودتنظیمی تعریف می‌کنند.

در میان همه متغیرهایی که در رابطه با تعلل‌ورزی مورد تحقیق قرار گرفته‌اند، خودتنظیمی، خودکارآمدی و عزت نفس بیشترین توجه را دریافت کرده و نتایج این پژوهش‌ها به رابطه منفی بین این عوامل و تعلل‌ورزی اشاره دارد. سنکال و همکاران (۱۹۹۵) رابطه خودتنظیمی را با تعلل‌ورزی تحصیلی مورد بررسی قرار دادند و دریافتند که دانش‌آموزان دارای انگیزش درونی برای دنبال کردن تکالیف تحصیلی کمتر از آن‌هایی که دلایل درونی پایینی دارند (تنظیم درونی بی‌انگیزگی) تعلل‌ورزی را نشان می‌دهند (بدری و حسینی، ۱۳۹۰). تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که نظریه‌های ضمنی درباره توانایی، نقش اساسی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها ایفا می‌کند (بلک‌ول^۴، ترزنیوسکی^۵ و دوک، ۲۰۰۷). با توجه به گسترش تعلل‌ورزی در بین دانشجویان (الیس و کنوس، ۱۹۷۷؛ فریتز و همکاران، ۲۰۰۳؛ دویت و

1 - Ellis

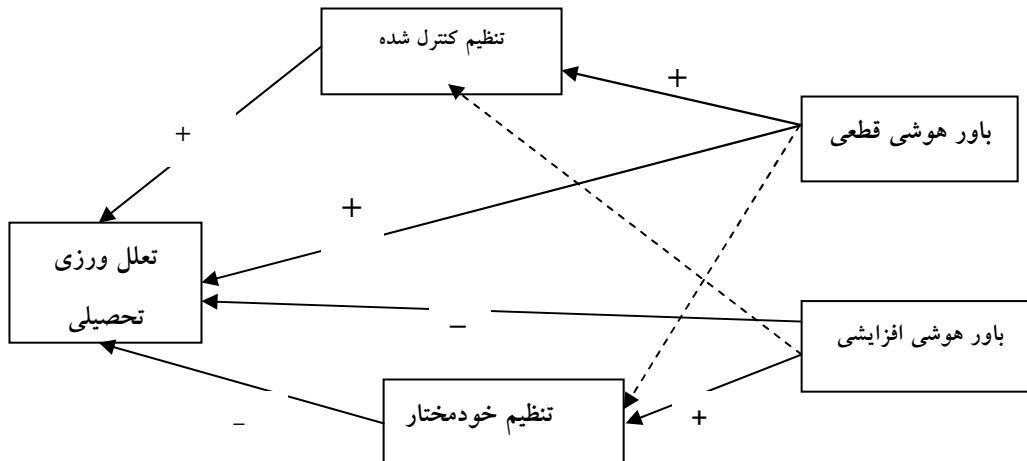
2 - Knaus

3 - self-defeating

4 - Blackwell

5 - Trzesniewski

همکاران، ۲۰۰۲؛ هامر و فراری، ۲۰۰۲) و اهمیت موضوع و پیشینه تحقیقاتی پژوهش حاضر در صدد آزمون مدل مفهومی و تجربی زیر در زمینه تعلل ورزی بود (شکل ۱):



شکل ۱- مدل مفهومی رابطه باورهای هوشی و تنظیم انگیزشی با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز

روش

جامعه آماری و نمونه آماری: جامعه آماری این پژوهش دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تبریز هستند که در زمان انجام پژوهش ۲۵۶۶ نفر بوده‌اند و براساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان ۳۰۲ نفر به صورت تصادفی ساده از بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزارها

۱- مقیاس تعلل ورزی تحصیلی

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (به نقل از جوکار و آفاپور، ۱۳۸۶) برای بررسی تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش

نیمسالی ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای از به ندرت (نمره ۱) تا گزینه تقریباً همیشه (نمره ۴) قرار داشت. تحلیل عاملی انجام شده توسط جوکار و آقاپور (۱۳۸۶) بیانگر یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل‌ورزی بود. ضریب پایایی این پرسشنامه در تحقیق بدری و حسینی (۱۳۹۰) ۰/۹۱ گزارش شده است. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد.

۲- پرسشنامه خود تنظیمی یادگیری^۱

این پرسشنامه در مورد دلایل درگیری دانشجویان در فعالیتهای تحصیلی است و دارای دو زیرمقیاس می‌باشد: تنظیم کنترل شده^۲ و تنظیم خودمختار^۳. این مقیاس توسط ویلیامز^۴ و دسی^۵ (۱۹۹۶) تدوین شده است و پایایی زیرمقیاس‌ها به ترتیب برای تنظیم کنترل شده و تنظیم خودمختار ۰/۷۵ و ۰/۸۰ برآورد شده است. نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که سؤالات ۱، ۳، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴ مربوط به تنظیم خودمختار و سؤالات ۲، ۴، ۵، ۷، ۸، ۱۰، ۱۲ مربوط به تنظیم کنترل شده است. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای تنظیم خودمختار ۰/۵۷ و برای تنظیم کنترل شده ۰/۶۳ به دست آمد.

۳- مقیاس ارزیابی باورهای ضمنی هوش:

مقیاس باورهای ضمنی هوش دویک (۱۹۹۹) از ۱۴ گویه تشکیل شده است که ۷ گویه آن مربوط به باور ذاتی هوش و ۷ گویه دیگر مربوط به باور افزایشی هوش است. گویه‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) درجه‌بندی می‌شوند. در پژوهش

^۱ -learning self-regulation (SRQ-1)

^۲ - controlled regulation

^۳ - autonomous regulation

^۴ - Williams

^۵ - Deci

هسلین، لاتام و وندوال^۱ (۲۰۰۵) ثبات درونی برای باورهای ضمنی هوش ۰،۹۴ به دست آمده است. در این پژوهش ضریب آلفای باور ذاتی ۰/۷۶ و باور افزایشی ۰/۹۳ به دست آمده است.

یافته‌ها

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای هوشی افزایشی رابطه منفی و معنی‌داری دارد و میان باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی قطعی رابطه منفی و معنی‌داری برقرار است. همچنین نتایج جدول نشان‌دهنده رابطه منفی و معنی‌دار باورهای هوشی افزایشی با خودتنظیمی کنترل شده است. از دیگر نکات قابل توجه جدول، رابطه معنی‌دار خودتنظیمی خود مختار و خود تنظیمی کنترل شده است.

جدول ۱: ماتریس همبستگی تعلل‌ورزی تحصیلی، باورهای هوشی و خودتنظیمی

دانشجویان دانشگاه تبریز

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	۴	۵
تعلل‌ورزی	۵۷/۱۳	۱۳/۹۵	۱				
باورهای هوشی قطعی	۱۶/۹۹	۴/۲۱	۰/۰۹	۱			
باورهای هوشی افزایشی	۲۶/۲۹	۵/۰۴	^{**} -۰/۲۹	^{**} -۰/۱۶	۱		
خودتنظیمی خودمختار	۲۶/۹۰	۶/۰۷	-۰/۰۸	^{**} ۰/۱۶	-۰/۱۰	۱	
خودتنظیمی کنترل شده	۳۰/۰۲	۰/۰۷	-۰/۲۰	-۰/۰۱	^{**} -۰/۲۲	^{**} ۰/۳۸	۱

** P < ۰/۰۱ معنی‌داری در سطح

تحلیل مسیر

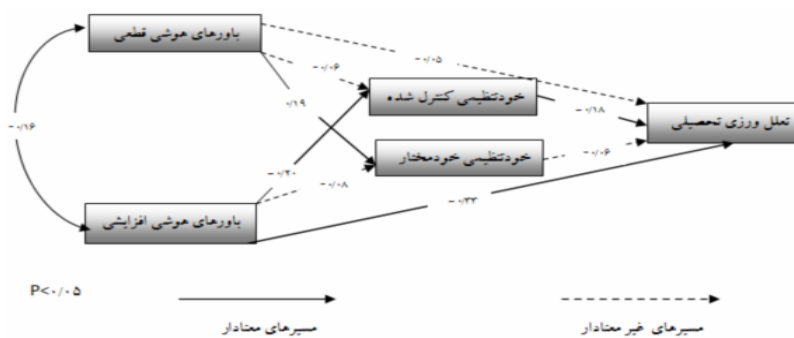
بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفته است. به طور کلی این تحقیق از میان مشخصه‌های برازش متنوعی که وجود دارد، از شاخص مجذور کای (χ²)،

شاخص برازندگی مقایسه‌ای^۱ CFI، شاخص تاکر لوئیس یا TLI و شاخص‌های برازش پیش بین AIC و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) استفاده کرده است.

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، شاخص مجذور کای (χ^2) در سطح ۰/۰۰۱ معنی‌دار است. ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=۰/۰۱۷) به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب کمتر از ۰/۰۵ و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن بزرگتر از ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۰). شاخص برازندگی تطبیقی (CFI=۰/۹۹)، شاخص تاکر لوئیس (TLI=۰/۹۹) نیز محاسبه شد. این شاخص‌ها برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ الی ۰/۹۵ تفسیر می‌شود. با توجه به شاخص‌های مذکور مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد.

جدول ۲: شاخص‌های آماری برازندگی انطباق

RMSEA	AIC	TLI	CFI	p	χ^2
0/170	90/78	0/990	0/990	0/362	4.342



شکل ۲: تحلیل مسیر عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی

جدول ۲ و شکل ۱ ضرایب مسیر برای روابط پیشنهاد شده میان متغیرهای مدل را نشان می‌دهد. با توجه به مسیرهای پیش‌بینی شده، تعلل‌ورزی به وسیله باورهای هوشی افزایشی

^۱ - Comparative Fit Index

($\beta = -0/334$)، خودتنظیمی کنترل شده ($\beta = -0/180$) به صورت مستقیم پیش‌بینی می‌شود. علاوه از این اثر غیر مستقیم باور هوشی بر روی تعلل‌ورزی ($\beta = -0/036$) از طریق تنظیم کنترل شده نیز معنی‌دار است. همچنین خودتنظیمی کنترل شده از طریق باورهای هوشی افزایشی ($\beta = 0/202$) و خودتنظیمی خودمختار به وسیله باورهای هوشی قطعی ($\beta = 0/188$) پیش‌بینی شد. ۱۰٪ درصد تعلل‌ورزی از طریق باورهای هوشی افزایشی و ۳٪ درصد توسط خودتنظیمی کنترل شده تبیین می‌شود.

شکل ۳: ضرایب مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پیش‌بین بر روی تعلل‌ورزی

مسیرها	تأثیرات غیر مستقیم	تأثیرات مستقیم	تأثیرات کل
به تعلل‌ورزی			
از باورهای هوشی افزایشی	-0/036	-0/334	-0/370
به تعلل‌ورزی			
از خودتنظیمی کنترل شده	-	-0/180	-0/180
به خودتنظیمی کنترل شده			
از باورهای هوشی افزایشی	-	-0/202	-0/202
به خودتنظیمی خودمختار			
از باورهای هوشی قطعی	-	0/188	0/188

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین باورهای ضمنی هوش و تعلل‌ورزی با توجه به نقش میانجی خودتنظیمی انگیزشی انجام گرفت. برای رسیدن به این هدف با استفاده از رویکرد شناختی اجتماعی دویک و زمینه‌های تجربی و نظری مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر آزمون شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهاد شده ۱۳ درصد از تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کند.

معنی‌داری اثر مستقیم منفی باور هوشی افزایشی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان نشان می‌دهد دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آن‌ها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، احتمال کمتری دارد 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. برخی تحقیقات (دویک، ۱۹۹۵، ۱۹۹۹؛ اومان‌دسن، ۲۰۰۱؛ هول و برو، ۲۰۰۹) در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. دویک (۱۹۹۹) در توجیه فرایند خودناتوانگری 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. رودوال (۱۹۹۴) نیز نشان داد که دانش‌آموزانی که باورهای ثابت و هویتی هوش دارند رفتارهای خودناتوان‌سازی بیشتری دارند اما دانش‌آموزانی که باورهای هوشی افزایشی دارند، رفتار خودناتوان‌سازی کمتری را در تحصیل خود اتخاذ می‌کنند. از طرف دیگر یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهش هاوول و بورو (۲۰۰۹) همسوست. هاوول و بورو (۲۰۰۹) در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط معنی‌دار تعلل‌ورزی و باورهای هوشی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون تعلل‌ورزی 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 از تأثیر مستقیم باورهای افزایشی هوش بر تعلل‌ورزی یافته‌های این پژوهش نشان داد باور هوشی افزایشی اثر غیر مستقیم نیز از طریق تنظیم کنترل‌شده انگیزشی بر تعلل‌ورزی نیز دارد. اماندسن (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که باورهای هوشی افزایشی می‌تواند انگیزش، تمرکز و پردازش اطلاعات فراگیران را بهبود بخشد و در مقابل باورهای هوشی قطعی نوعی بدبینی در فراگیران نسبت به یادگیری به وجود می‌آورد و می‌تواند به عدم خودکنترلی فرد در فرایند یادگیری منجر شود و این عدم خودکنترلی به نقص توجه، نقص در تمرکز، نقص در پردازش اطلاعات و عدم تنظیم فعالیت‌های یادگیری منجر می‌شود.

از دیدگاه استیل (۲۰۰۷) باورهای ضمنی هوشی افزایشی با تعلل‌ورزی پایین در ارتباط است زیرا چنین باوری موجب می‌شود یک سری عوامل میانجی مانند سطح تلاش فرد، راهبردهای یادگیری که فرد می‌تواند استفاده کند و اهداف پیشرفتی را که دانش‌آموزان می‌پذیرند تحریک کند که موجب تسهیل موفقیت فرد شده و بنابراین انتظارات موفقیت را افزایش می‌دهد.

بنابراین می‌توان گفت باور ضمنی افزایشی بودن هوش موجب پیش‌بینی‌های خوش‌بینانه درباره احتمال موفقیت در تکالیف تحصیلی و ارزش بالای موفقیت در این تکالیف می‌شود.

معنی‌داری اثرات منفی تنظیم کنترل‌شده انگیزش بر تعلل‌ورزی دانشجویان بیانگر آن است که دانشجویانی که تنظیم انگیزشی کنترل‌شده (انگیزش بیرونی) دارند یعنی فعالیت‌های یادگیری آن‌ها برای رسیدن به پاداش، اجتناب از تنبیه و تلاش به منظور دوری از احساس گناه باشد، تلاش بیشتری در شروع، تداوم و تکمیل تکالیف و فعالیت‌های یادگیری دارند و به عبارت دیگر در انجام تکالیف درسی و امتحانی اهمال کمتری می‌ورزند. نتایج پژوهش حاضر با نتایج برخی پژوهش‌ها (ولترز^۱، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ فراری، ۲۰۰۱) همخوانی ندارد. برای مثال سنکال، کوسنر و والراند (۱۹۹۵) نشان دادند تعلل‌ورزی با شیوه‌های خودتنظیمی در قلمرو تحصیل مرتبط است. آن‌ها بیان کردند که به تأخیر انداختن تکالیف تحصیلی به شکل‌های انگیزش غیر خودمختار مرتبط است. آن‌ها بر اساس نظریه خودمختاری دسی و ریان^۲ بیان کردند که قادر نبودن به شروع انجام تکالیف و تداوم انجام آن‌ها به تنظیم بیرونی رفتار مربوط است. دانشجویان که دارای تنظیم بیرونی هستند 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 احساس حمایت می‌کنند و به صورت برنامه‌ریزی شده فعالیت‌های خود را شروع می‌کنند و به پایان می‌رسانند. اما نتایج برخی پژوهش‌ها در تأیید یافته‌های پژوهش حاضر است. دانیلز، هاینز، استاپنیسکی، پری، نوالز و پکران^۳ (۲۰۰۸) در مطالعه خود نشان داد دانشجویانی که دارای تنظیم انگیزشی کنترل‌شده (عملکردگرا) بودند در متغیرهای مختلف مربوط به تحصیل مانند کسب لذت، ملالت، اضطراب، موفقیت ادراکی، و نمرات درسی تفاوتی

^۱ -Wolters

^۲ -Deci and Ryan

^۳ -Daniels, Haynes, Stupnisky, Perry, Newall, & Pekrun

با دانشجویان دارای انگیزش خودمختار (تبحرگرا) نداشتند و هر دو گروه عملکرد سازگارانه‌ای داشتند.

خوشبخت و خیر (۱۳۸۴) در پژوهش خود با عنوان الگوی انگیزشی یادگیری ریاضی دانش‌آموزان نشان دادند در بین عوامل مختلف تنها انگیزش بیرونی دانش‌آموزان که خود متأثر از رفتارهای شمولی مادر و مهار بالای معلم است، پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بوده است. چنین یافته‌هایی در تعلیم و تربیت و آموزش عالی ما قابل توجه است. زیرا در محیط‌های دانشگاهی ما تأکید بر نمره بالا و رقابت با سایر فراگیران است 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 انگیزش خودمختار و استقلال و خودمختاری دانشجویان پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی نباشد اما مهار شدید دانشجویان از طرف پایگاه‌های اجتماعی مانند اساتید و خانواده‌ها و سایر دانشجویان پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل‌ورزی آن‌ها باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهد که باورهای افزایشی هوشی و تنظیم کنترل‌شده می‌تواند تعلل‌ورزی دانشجویان را پیش‌بینی کند. بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان استنباط کرد که افزایش انگیزش بیرونی دانشجویان و رشد باورهای هوشی افزایشی می‌تواند تعلل‌ورزی 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 تعلل‌ورزی کمک کرد. با توجه نتایج ناهم‌سوی به دست آمده در زمینه رابطه منفی تنظیم بیرونی با تعلل‌ورزی ضروری است پژوهشگران آینده به بررسی ساختارهای کلاس درس و فرهنگ سازمانی و جو آموزشی موجود در دانشگاه‌های کشور به منظور روشن شدن ابعاد بیشتر تعلل‌ورزی همت کنند.

منابع

۱. بدری گرگری، رحیم و حسینی، فریبا. (۱۳۹۰). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. *فصلنامه تازه‌ها و پژوهشهای مشاوره*. شماره ۳۶، ۱۱۱-۱۲۶.
۲. جوکار، بهرام و دلاوریور، محمد آقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت‌اندیشه‌های نوین تربیتی. ۳، ۶۱-۸۰.
۳. خوشبخت، فریبا و خیر، محمد. (۱۳۸۴). بررسی الگوی انگیزش ریاضی دانش آموزان ابتدایی. *مجله روانشناسی*. ۳۳، ۸۰-۶۷.
۴. رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی*. شماره ۱۵، ۹۰-۱۰۳.
5. Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271
6. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
7. Burka, I.B., & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it. What to do about it*. Massachusetts: Perseus Books.
8. Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33, pp 584-608.
9. Dewitte, S., & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*. 16, 469-489.
10. Dweck, C. S. (1999). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Pennsylvania: Psychology Press.
11. Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*, 30, 43-59.

12. Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.
13. Ellis, A., & Knaus, W.J. (1979). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of life, inevitable hassles*. New York: Institute for Rational Living.
14. Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? (special issue) *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167–184.
15. 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.
16. Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in educational psychology*.
17. Ferrari, J. R., O’Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1–6.
18. Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.
19. Fuschia, M. siveis. (2006). I will look after my health model with community dwelling adults. *Personality and individual differences*. 43: 185-271.
20. 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.
21. Howel, A., Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Journal of Learning and Individual Differences*. 19; 151–154
22. Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519–1530.

23. Laura, J. rothblum. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive- behavioral correlates. *journal of counseling psychology*. 31, 4, 503-509.
24. Lemos, S. L. (1999). Students goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31, 471-485.
25. O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*. Unpublished doctoral dissertation, University of Houston.
26. 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*, 2, 139-156.
27. Ommundsen, Y. (2003). Implicit Theories of Ability and Self-Regulation Strategies in Physical Education Classes. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*,
28. 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.
29. Pintrich, P. R. (1986). Motivation and learning strategies interactions with achievement, *Developmental Review*, 6, 25-56.
30. Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
31. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
32. Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
33. Rhodewalt, F. (1994). Conceptions of ability, achievement goals, and individual differences in self-handicapping behaviour: On the application of implicit theories. *Journal of Personality*, 62, 67-85.
34. Solberg, V. S., O'Brien, K., Villarreal, P., Kennel, R., & Davis, B. (1993). Self-efficacy and Hispanic college students: Validation of the

College Self-Efficacy Instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95.

35. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.

36. Strongman, K. T., & Burt, C. D. B. (2000). Taking breaks from work: An exploratory inquiry. *Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 134, 229-242.

37. Tice, D.M., & Baumeister, R.F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458 -

38. van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.

39. 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.

40. Wang, S. K. (2001). *Motivation: General overview of theories*.

41. Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students. A test of self-determination theory. *Journal of personality and social psychology*, 70, 767-779.