

## رابطه باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلق‌ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران

جواد حاتمی \*

مینا پژمان‌فرد \*\*

مهسا صالح نجفی \*\*\*

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه‌ی بین باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلق‌ورزی در دانشجویان است. به این منظور ۲۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه تهران (۱۵۰ دختر و ۱۳۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و به سه پرسشنامه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و تعلق‌ورزی پاسخ دادند. نتایج نشان داد که بین اهداف تبحری - رویکرد و تعلق‌ورزی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین اهداف رویکرد - تسلط و رویکرد - اجتناب با تعلق‌ورزی رابطه معکوس و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که مؤلفه‌های باورهای هوشی و اهداف پیشرفت قادر به پیش‌بینی تعلق‌ورزی دانشجویان می‌باشد. همچنین نتایج نشان داد که پسران در مؤلفه‌های تعلق‌ورزی، اهداف تبحری - تسلط، تبحری - رویکرد، عملکرد، رویکرد، عملکرد - اجتناب و باور افزایشی بر دختران برتری دارند.

واژگان کلیدی: تعلق‌ورزی، باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت

---

\* دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، j.hatami@moadares.ac.ir

\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران

\*\*\* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۵ تاریخ پذیرش: ۹۲/۴/۲۰

## مقدمه

هر فردی در زندگی خود در انجام بعضی از مسئولیت‌ها و امور مهم تعلل‌ورزی می‌نماید. بعضی افراد پرداخت قسط خود یا قرار ملاقات‌ها را به تأخیر می‌اندازند در حالی که بعضی دیگر آماده شدن برای امتحان یا انجام تکالیف خود را به تأخیر می‌اندازند. چنین رفتارهای تعلل‌ورزانه‌ای به شیوه‌های مختلفی هم چون بی‌قراری و اضطراب، سطوح بالای استرس، وحشتزدگی، پشیمانی و حسرت، کنار کشیدن به دلیل کمبود زمان یا انجام نامطلوب تکلیف بر روی افراد اثر می‌گذارد. افراد معمولاً پس از تجربه این حالات روان‌شناختی به خودشان قول می‌دهند که انجام کارها را تا دقایق آخر به تعویق نیندازند؛ اما این اتفاق دوباره رخ می‌دهد. اصطلاح «تعلل‌ورزی» با به تأخیر انداختن کارها تا لحظات آخر، اهمال‌کاری و به تعویق اندازی مطابقت دارد و بر روی بسیاری از جنبه‌های زندگی ما اثر منفی می‌گذارد (کاگان<sup>۱</sup>، چاکیر<sup>۲</sup>، ایلهان<sup>۳</sup> و کاندمیر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

در تعریف، تعلل‌ورزی عبارت است از تمایل برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سرحد ناراحتی و رنج و زحمت است (سولومون<sup>۵</sup> و راث بلوم<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴). الیس<sup>۷</sup> و ناس<sup>۸</sup> (۲۰۰۲). تعلل‌ورزی را تمایل به اجتناب از فعالیت، محول نمودن انجام کار به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف نمودند، تعلل‌ورزی اغلب به عنوان تأخیر غیر منطقی رفتار مورد بررسی قرار می‌گیرد (آلرکوف، ۱۹۹۱؛ الیس و ناس، ۱۹۹۷).

رفتار تعلل‌ورزی که با ویژگی‌هایی چون رفتارهای نارسای تصمیم‌گیری در یک حیطه یا بیشتر، در تعیین اولویت‌ها، برنامه‌ریزی و وفادارماندن به برنامه مشخص

1. Kagan
2. Cakir
3. Ilhan
4. Kandemir
5. Solomon
6. Rothblum
7. Ellis
8. Knaus

می‌شود به عنوان سبکی از زندگی تعریف می‌گردد که منبع اضطراب است (میلگرام، ۱۹۹۱) و در سطوح مختلف زندگی به شیوه‌های متفاوت بر افراد اثر می‌گذارد. در پژوهش‌هایی که تا کنون انجام شده است ۵ نوع متفاوت از تعلل‌ورزی شناخته شده است که عبارت‌اند از: تعلل‌ورزی عمومی یا روزمره<sup>۱</sup> (میلگرام و همکاران، ۱۹۸۸)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری<sup>۲</sup> (ایفرت و فراری، ۱۹۸۶) تعلل‌ورزی روان رنجورانه<sup>۳</sup> (الیس و ناس، ۱۹۷۹)، تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۴</sup> (میلگرام و همکاران، ۱۹۹۸)، تعلل‌ورزی و سواس‌گونه<sup>۵</sup> (فراری، ۱۹۹۱) اما متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است. تعلل‌ورزی تحصیلی با وظایف تحصیلی مرتبط بوده و می‌توان آن را به عنوان تعویق وظایف تحصیلی بنابر برخی دلایل تعریف کرد.

سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) گرایش به تعلل‌ورزی تحصیلی را به منزله انجام دادن تکالیف، آماده شدن برای امتحانات یا مقالات ترم در دقایق آخر توصیف می‌کنند. برخی دیگر (دوبرین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴؛ الیس و ناس، ۲۰۰۲) تعلل‌ورزی را به تأخیر انداختن انجام کار، بدون هیچ دلیل موجه تعریف کرده‌اند.

دلایل زیادی وجود دارند که زمینه و زیربنای رفتار تعلل‌ورزی بوده است. متخصصان، علل مختلفی را برای تعلل‌ورزی بر شمرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به این موارد اشاره کرد: 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). همچنین، مواردی مثل کمال‌گرایی، پایین بودن سطح تحمل و توانایی در برابر مشکلات و احساس خودکم‌بینی را نیز جز ریشه‌های تعلل‌ورزی می‌دانند (الیس و ناس، ۱۳۸۲).

- 
1. Daily Postponing
  2. Decisional procrastination
  3. Neurotic Procrastination
  4. Academic procrastination
  5. Compulsive Procrastination
  6. Dubrin

همچنین بر طبق مطالعات دیگری در خصوص گرایش افراد به تعلل‌ورزی، این دلایل عبارت بودند از: مهارت‌های ضعیف مدیریت زمان، باورهای خودکارآمدی، رنج و زحمت مربوط به تکالیف، ویژگی‌های شخصی، افکار غیر منطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست و ناکامی، ناتوانی در هماهنگ ساختن هدف‌های موفقیت، کاهش عزت‌نفس، اضطراب، کنترل شدن یا تنظیم و نظارت بیرونی، مهارت‌های حل مسئله، انتظارات غیر واقعی و عادات کاری (الکساندر<sup>۱</sup> و اونوگ بوزیه<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷؛ فراری<sup>۳</sup> و آرکاداسلاری<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ هاول<sup>۵</sup> و واتسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷؛ پی فایستر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ سنکال<sup>۸</sup>، جولین<sup>۹</sup> و گوآی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۳؛ واتسون، ۲۰۰۱).

از جمله عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی می‌توان از عوامل انگیزشی و شناختی نام برد. دو مفهوم مهم در نظریه شناختی - اجتماعی دوئک عبارت‌اند از: باورها یا نظریه‌های ضمنی که یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش دارند و هدف‌های پیشرفت یادگیرندگان. باورهای هوشی شامل بر باورهای هوشی افزایشی<sup>۱۱</sup> و باور هوشی ذاتی<sup>۱۲</sup> اند. 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 شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند ولی یادگیرندگانی که دارای باور هوشی ذاتی‌اند بر دست‌یابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر

- 
1. Alexander
  2. Onwuegbuzie
  3. Ferrari
  4. Arkadaslari
  5. Howell
  6. Watson
  7. Pfister
  8. Senecal
  9. Julien
  10. Guay
  11. Incremental intelligence beliefs
  12. Entity intelligence beliefs

مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. به عقیده دوئک<sup>۱</sup> (۲۰۰۰)، باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند.

هدف‌های پیشرفت در واقع معرف یک سیستم معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که دارای پیامد شناختی، عاطفی و رفتاری هستند و فراگیران برای تفسیر اعمال خود از آن‌ها استفاده می‌کنند (ایمز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲؛ دوئک و لگت<sup>۳</sup>، ۱۹۸۸؛ کاپلان<sup>۴</sup> و ماهر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹).

مفهوم هدف‌های پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است (براتن<sup>۶</sup> و استرامسو<sup>۷</sup>، 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 تبحری 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. اخیراً الیوت و مک‌گریگور<sup>۸</sup> (۲۰۰۱) یک چارچوب هدف پیشرفت دو در دو را مطرح کرده‌اند: جهت‌گیری رویکرد - تبحر شامل تلاش برای یادگرفتن تمام آن چیزی است که برای یادگیری وجود دارد. جهت‌گیری اجتناب - تبحر با اجتناب از ناکام ماندن در یادگیری آنچه که برای یادگیری وجود دارد سر و کار دارد. جهت‌گیری رویکرد - عملکرد با جست‌وجو برای بهتر از دیگران عمل کردن مشخص می‌شود و در نهایت جهت‌گیری اجتناب - عملکرد متضمن اجتناب از عملکرد ضعیف نسبت به دیگران است.

چارچوب هدف پیشرفت فرض می‌کند که دانش‌آموزان در مفهوم رفتار پیشرفت خود با یکدیگر تفاوت دارند و این تفاوت‌ها با پیامدهای متمایز هیجانی، انگیزشی، شناختی و

- 
1. Dweck
  2. Ames
  3. Leggett
  4. Kaplan
  5. Maehr
  6. Braten
  7. Stromso
  8. McGregor

رفتاری در ارتباط هستند (کاوینگتون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ الیوت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ پینتریچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵a). موضوعی که بدیهی می‌نماید این است که افرادی که انجام کارها را به زمانی نزدیک به ساعات پایانی یا موعد مقرر موکول می‌کنند، زمان کمتری برای آماده کردن کارها دارند و این امر می‌تواند بر عملکرد آنان تأثیر زیان باری داشته باشد. بیشتر پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند به همبستگی منفی این دو متغیر دست یافته‌اند. (وسلی، ۱۹۹۴؛ تایسو باومایستر، ۱۹۹۷؛ بسویک، راث بلوم و مان، ۱۹۸۸؛ استیل، براتن و ومباخ، ۲۰۰۱؛ ون ایرده، ۲۰۰۳؛ مون و ایلینگ ورث، ۲۰۰۵).

براساس آنچه بیان شد این پژوهش دستیابی به هدف زیر را دنبال می‌کند:  
 بررسی رابطه باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با تعلل‌ورزی تحصیلی.

### روش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ۲۸۰ دانشجو (۱۵۰ دختر و ۱۳۰ پسر) به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

برای اجرای پژوهش حاضر، از سه ابزار اندازه‌گیری استفاده شد:

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی (PASS)<sup>۴</sup>: این مقیاس توسط سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) برای بررسی تعلل‌ورزی تحصیلی در سه حوزه‌ی آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه‌ی گزارش نیم سالی ساخته شده است و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای از «به ندرت» (نمره‌ی ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره‌ی ۴) قرار داشت. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤالهای ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن» و «تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی» در نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا

---

1. Covington  
 2. Elliot  
 3. Pintrich  
 4. Procrastination Assessment Scale- student

بر پیشنهاد سازنده‌ی مقیاس در تعیین روایی و قابلیت اعتماد این شش سؤال منظور نشده‌اند.

جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به منظور تعیین پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث بلام (۱۹۸۴) از ضریب آلفای کرونباخ (۰/۹۱) و برای احراز روایی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند.

پرسشنامه باورهای هوشی دوپسی رات و مارین (۲۰۰۵): در این پرسشنامه دانشجویان با رتبه‌گذاری سؤالات در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نظر خود را در ارتباط با هر کدام از گویه‌ها مشخص می‌کنند. این پرسشنامه شامل ۲ خرده مقیاس باور هوشی افزایشی و ذاتی است.

ضریب آلفای گزارش شده توسط دوپسی رات و مارین برای خرده مقیاس‌های باور هوشی ذاتی و افزایشی به ترتیب ۰/۶۹؛ و ۰/۷۳ است.

رستگار و همکاران (۱۳۸۶) ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس‌های باور هوشی ذاتی و افزایشی را به ترتیب ۰/۸۲؛ و ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند.

مقیاس اهداف پیشرفت: این مقیاس توسط کریستوفر واز (۲۰۰۶) طراحی شده و متشکل از ۳۲ آیتم بوده، دارای چهار مؤلفه شامل؛ تسلط‌طلبی (۱۲ آیتم)، عملکردگزینی (۹ آیتم)، عملکردگریزی (۴ آیتم) و اجتناب از تکلیف (۷ آیتم) می‌باشد. نمره‌گذاری مقیاس: آیتم‌ها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۵ (خیلی زیاد) امتیازبندی می‌شوند. که هر یک از مؤلفه‌ها دارای نمره مخصوص خود است.

روایی و پایایی مقیاس: کریستوفر واز (۲۰۰۶) همبستگی درونی و آلفای کرونباخ را برای پرسشنامه جهت‌گیری هدف پیشرفت محاسبه کرده و دامنه‌ای از ۰/۶۴ تا ۰/۸۱ را بدست آورده است: تبحر‌گرایی (۰/۸۱)، عملکرد- گرایبی (۰/۶۸)، عملکرد- گریزی (۰/۶۴) و تبحر‌گریزی (۰/۷۵) و همچنین همبستگی میان عوامل را با هم، در پیش‌بینی جهت‌گیری در کل، در دامنه‌ای معنادار نشان داده است.

## یافته‌ها

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیرها	دختر		پسر		کل	
	انحراف میانگین معیار	انحراف معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف معیار	انحراف میانگین معیار	انحراف معیار
تعلل‌ورزی تحصیلی	۶۴/۴۲	۷/۶۴	۷۲/۸۴	۹/۳۹	۶۸/۳۳	۹/۴۲
باور ذاتی	۱۱/۵۱	۲/۶۰	۱۰/۶۸	۱/۷۸	۱۱/۲۲	۲/۴۳
باور افزایشی	۱۲/۵۲	۳/۹۶	۱۳/۳۶	۲/۳۱	۱۲/۸۳	۳/۳۲
تبحری- تسلط	۴۰/۶۲	۵/۴۶	۴۰/۶۲	۵/۴۶	۴۴/۳۸	۷/۵۵
تبحری- اجتناب	۱۵/۹۲	۴/۳۹	۲۰/۱۳	۳/۳۹	۱۷/۸۰	۴/۶۰
رویکرد- عملکرد	۵/۸۲	۲/۱۱	۷/۸۹	۱/۵۳	۶/۸۰	۲/۱۶
رویکرد- اجتناب	۱۰/۰۱	۳/۴۹	۱۴/۲۹	۲/۱۰	۱۱/۹۴	۳/۶۷

همانطور که مشاهده می‌شود در جدول (۱) یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار کل تعلل‌ورزی به ترتیب ۶۸/۳۳ و ۹/۴۲ می‌باشد که در این میان میانگین تعلل‌ورزی پسران بالاتر از دختران می‌باشد.

برای تعیین رابطه بین متغیرهای باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی ماتریس همبستگی ارائه می‌شود.

جدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای باور هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
تعلل‌ورزی تحصیلی	۱						
باور ذاتی	۰.۹۳	۱					
باور افزایشی	-۰.۰۶۲	-۰.۱۰	۱				
تبحری- تسلط	-۰.۰۲	-۰.۰۸۸	۰.۰۲۶**	۱			
تبحری- رویکرد	۰.۰۲۷**	۰.۲۹**	-۰.۰۱۳**	۰.۰۷۲	۱		
رویکرد- عملکرد	-۰.۰۶۰**	۰.۰۱۸**	-۰.۰۱۹**	۰.۰۲۶**	۰.۰۴۶**	۱	
رویکرد- اجتناب	-۰.۰۴۵**	۰.۰۲۴**	-۰.۰۹۷**	۰.۰۸۳	۰.۰۶۶**	۰.۰۴۱**	۱



همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود، بین برخی متغیرهای پژوهش باتعلل‌ورزی رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۳) نتایج رگرسیون چندگانه برای تعلل‌ورزی برحسب متغیرهای پیش‌بین باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت

سطح معناداری	F	R2	R	Beta	B	متغیر ملاک	متغیر/متغیرهای پیش بین	مدل‌های پیش‌بینی
.۰۱۳۴	۲/۲۵	.۰۰۹	.۰۹۳	.۰۹۳	۷۲/۴۳	تعلل‌ورزی	باور ذاتی	مدل ۱
.۰۲۵۲	۱/۳۸	.۰۱۱	-.۰۶۲	.۰۸۴	.۰۳۲		باور ذاتی	مدل ۲
				-.۰۵۳	-.۰۱۵		باور افزایشی	
.۰۴۳	.۰۹۰	.۰۱۱	-.۰۲	.۰۷۸	.۰۳۲		باور ذاتی	مدل ۳
				-.۰۶۸	-.۰۱۹		باور افزایشی	
				.۰۴۳	.۰۵۴		هدف تبحری- تسلط	
.۰۰۱	۵/۱۱	.۰۷۸	.۰۲۷	.۰۲۷	.۰۱۱		باور ذاتی	مدل ۴
				-.۰۳۴	-.۰۹۸		باور افزایشی	
				.۰۵۲	.۰۶۶		هدف تبحری- تسلط	
				.۲۶	.۰۵۶		هدف تبحری- رویکرد	
.۰۰۰	۳۷/۸۴	.۴۳	-.۶۰	.۰۰۳	.۰۱۱		باور ذاتی	مدل ۵
				.۰۲۴	.۰۷۱		باور افزایشی	
				.۲۳	.۲۹		هدف تبحری- تسلط	
				.۰۴۵	.۰۹۵		هدف تبحری- رویکرد	
				.۷۱	۳/۲۲		هدف عملکرد- رویکرد	
.۰۰۰	۱۳۴/۹۷	.۷۷	-.۴۵	.۰۱۴	.۰۶۰		باور ذاتی	مدل ۶
				.۰۱۰	.۰۲۸		باور افزایشی	
				.۲۱	.۲۸		هدف تبحری- تسلط	
				.۰۹۵	.۲۰		هدف تبحری- رویکرد	
				.۶۴	۲/۸۷		هدف عملکرد- رویکرد	
				.۵۸	۲/۱۵		هدف عملکرد- اجتناب	

به منظور تعیین سهم هریک از ابعاد باورهای هوشی و اهداف پیشرفت در پیش‌بینی متغیر تعلل‌ورزی از رگرسیون استفاده شد. ضرایب بتای به دست آمده در جدول با توجه به سطح معناداری آن‌ها نشان می‌دهد که به ترتیب اولویت مؤلفه‌های، اهداف عملکرد- رویکرد، عملکرد- اجتناب، تبحری- تسلط، تبحری - رویکرد، باور ذاتی، باور افزایشی ۷۷ درصد تغییرات تعلل‌ورزی را تبیین می‌نماید.

برای آزمون تفاوت بین دو جنس از آزمون T مستقل استفاده شد. جدول نتایج آزمون t را نشان می‌دهد. براساس نتایج به دست آمده، پسران در مؤلفه‌های تعلل‌ورزی، اهداف تبحری- تسلط، تبحری- رویکرد، عملکرد- رویکرد، عملکرد- اجتناب، باور افزایشی نمرات بالاتری را کسب نموده‌اند.

جدول (۴) نتایج آزمون t مستقل تعلل‌ورزی تحصیلی، باورهای هوشی و اهداف پیشرفت در دو جنس

متغیرها	F	t	درجه آزادی	سطح معناداری
تعلل‌ورزی	۷/۰۲	-۷/۹۸	۲۵۸	.۰۰۰
باور ذاتی	۲۳/۴۰	۳/۶۱	۲۷۸	.۰۰۰
باور افزایشی	۳۳/۱۲	-۲/۴۹	۲۷۷	.۰۱۳
هدف تبحری- رویکرد	۱۱/۲۵	۸/۷۱	۲۶۷	.۰۰۰
هدف تبحری- اجتناب	۸/۷۷	-۹/۱۲	۲۷۳	.۰۰۰
هدف عملکردی- رویکرد	۱۵/۵۶	-۸/۷۴	۲۷۴	.۰۰۰
هدف عملکردی- اجتناب	.۶۷	-۸/۹۵	۲۷۴	.۰۰۰

### نتیجه‌گیری

امروزه دانشجویان در محیط‌های تحصیلی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شوند روبه‌رو هستند. از جمله‌ی این عادت‌ها تمایل به تعویق انداختن تکالیف و انجام وظایف تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین شده می‌باشد. از این عادت رفتاری به عنوان صفت یا رفتار تعلل‌ورزی یاد می‌شود. به طور کلی تعلل‌ورزی به تأخیر عمدی در انجام اعمال و فعالیت‌ها گفته می‌شود پدیده‌ای که در آن افراد تمایل دارند در انجام تکالیف و وظایف خود درنگ نمایند و انجام آن را به

ساعات، روزها و ماه‌های بعد موکول نمایند، پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه تعلل‌ورزی بیانگر آن است که اگرچه تعلل‌ورزی ممکن است در کوتاه مدت مشکلی برای فرد به وجود نیاورد اما در بلند مدت افراد به اضطراب، افسردگی و اختلالات رفتاری دچار می‌شوند. تعلل‌ورزی می‌تواند مانعی مؤثر بر پیشرفت شخصی و سلامت روان افراد باشد (بالیکس و دورو، ۲۰۰۹). در پژوهش حاضر چگونگی ارتباط باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌های پژوهش بیانگر این است که بین باور ذاتی و تعلل‌ورزی رابطه مثبت و بین باور افزایشی و تعلل‌ورزی رابطه منفی وجود دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت این ارتباط منعکس‌کننده‌ی نظریه‌ی شناختی - رفتاری باورهای ضمنی 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 نتایج (هاول و بارو، ۲۰۰۹) می‌باشد. از سوی دیگر بین هدف تبحری - تسلط و تعلل‌ورزی رابطه منفی وجود دارد. این چنین رابطه منفی بیانگر پیامدهای سازگارانه و مثبتی است که هدف تبحری - تسلط با خود به همراه دارد. نتایج حاضر همسو با نتایج (الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱؛ استیل، ۲۰۰۷؛ والترز، ۲۰۰۴؛ هاول و بارور، ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) می‌باشد. از دیگر سو هدف تبحری - رویکرد به طور مثبت و معنادار با تعلل‌ورزی در ارتباط است. یافته حاضر همسو با نتایج (هاول و بارور، ۲۰۰۹؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) می‌باشد و اهداف عملکردی - رویکرد و عملکردی - اجتناب به صورت منفی و معنادار با تعلل‌ورزی تحصیلی در ارتباط است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت در حقیقت منعکس‌کننده‌ی نظریه‌ی شناختی - رفتاری اهداف رویکردی است که بیان می‌کند هدف‌های رویکردی با انگیزش درونی بالا و خودکارآمدی بالا در ارتباط است (مولر و الیوت، ۲۰۰۶). از سوی دیگر باور ذاتی رابطه منفی با هدف تبحری - رویکرد و رابطه مثبت با ۳ هدف دیگر دارد درحالی که باور افزایشی رابطه منفی با هدف عملکردی - اجتناب دارد. نتایج حاضر همسو با نتایج پژوهش‌های قبلی می‌باشد (کاری، ۲۰۰۶؛ الیوت و مک گرگور، ۲۰۰۱). نتایج بیانگر این است که دیدگاه افزایشی در مورد هوش با رفتارهای سازگارانه در ارتباط است.

افزون بر این، نتایج نشان دادند که به گونه کلی درصد شیوع تعلق‌ورزی در دانشجویان پسر بیشتر از دختران است. این یافته‌ها با برخی از یافته‌های گزارش شده پیشین که نمره تعلق‌ورزی مردان را بالاتر گزارش کرده‌اند (بلانت و پیچیل، ۱۹۹۸) همسو و با یافته‌های دیگر یعنی عدم وجود تفاوت بین دو جنس (از جمله، هیل و دیگران، ۱۹۷۸؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴؛ راث بلوم و دیگران، ۱۹۸۶) و بالاتر بودن نمره زنان (پالادی و فرانکل - هاورز، ۱۹۸۶) ناهمسو است.

به طور کلی می‌توان نتیجه گرفت مقابله با تعلق‌ورزی مستلزم انضباط فردی، نظم و تلاش است تا فرد بتواند به اهداف خود نایل آید. مشخص کردن هدف‌های به فرایند تصمیم‌گیری و غلبه بر تعلق‌ورزی کمک شایانی می‌کند.

## منابع

- اساسی، حسین (۱۳۹۰). بررسی نقش میانجی ابعاد کمال‌گرایی در رابطه ابعاد فرزندپروری و اهمال‌کاری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با هدف‌های پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، ۶۱-۸۰.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت ریاضی: نقش هدف‌های پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۸.
- رستگار، احمد (۱۳۸۵). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- الیس، آلبرت و ناس، ویلیام جیمز (۱۳۸۲). روان‌شناسی اهمال‌کاری؛ غلبه بر تعلل‌ورزیدن. ترجمه محمد علی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.
- Alexander, E., Onwuegbuzie, A. (2007). Academic procrastination and the Role of Hope as a Coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Ames, C. (1992). Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Beswick, G., Rothblum, E., & Mann, L. (1988). Psychological antecedents of student procrastination. *Australian psychologist*, 23, 207-217.
- Braten, I., Stromso, H. (2004). Epistemological belief and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 374-388.
- Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
- Dupeyrat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults.
- Elliot, A. G. (1999). Approach and Avoidance motivation and Achievement goal. *Educational psychologist*, 34, 169-189.
- 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.
- Elliot, A., McGregor, H.A., Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational psychology*, 91, 549-563.
- Ellis, A & Knaus, W. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Library.

- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1997). *Overcoming procrastination*. New York: Signet Book.
- Ferrari, J. & Arkadaslari (2007). Examining the Self of Chronic Procrastinators: Actual, Ought and Undesired Attributes. *Personality and Individual Differences*, 5(2), 115-123.
- 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.
- Khezri Azar, H., Lavasani, M. G., Malahmadi, E., & Amani, J. (2010). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning approaches and mathematics achievement. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 942-947.
- Milgram N. A. (1991). Procrastination. *Encyclopedia of Human Biology*. Vol. 6, (New York, Academic Press) pp.149-155.
- Milgram, N., Mey-Tal, G., & Levison, Y. (1998). Procrastination, generalized or specific, in college students and parents. *Personality and Individual Differences*, 25, 297-316.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 38, 297-309.
- Pfister, T. (2002). *The Effect of Self-Monitoring on academic Procrastination, Self-efficacy and Achievement*. The Florida State University College of Education. Florida.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Tice, D., & Baumeister, R. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-458.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A Facet Level Analysis. *Personality and Individual Differences* 30(1) 149-158.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement, and procrastinatory behavior on college performance. *Educational and Psychological Measurement*, 54, 404-408.