

رابطه ساختاری کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی و علاقه به رشته با اقبال‌کاری تحصیلی دانشجویان

زحراولی زاده*، حسن احدی**، محمودجیری***، محمد مهدی مظفری**** و محمدباقر کجاف*****

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ساختاری بین کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی و علاقه به رشته با اقبال‌کاری تحصیلی بود. جامعه پژوهشی تمامی دانشجویان کارشناسی سال تحصیلی ۹۲ در دانشگاه تهران بودند. حجم کل جامعه آماری ۱۲۷۲۱ دانشجو بود و نمونه انتخاب شده ۲۷۲ دانشجوی کارشناسی از دانشکده‌های مختلف (فنی و مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی)، شامل ۱۵۹ دختر و ۱۷ پسر بودند که با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. روش پژوهش همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. دانشجویان به مقیاس ارزیابی اقبال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم، مقیاس چندبعدی کمال‌گرایی فروست و همکاران، مقیاس خودکارآمدی شرر، مقیاس جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گریگور، و پرسشنامه علاقمندی به رشته هدایتی و همکاران پاسخ دادند. یافته‌ها نشان داد متغیر خودکارآمدی (۰/۲۸-)، و متغیر جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار گرایشی (۰/۲۵-)، رابطه مستقیم و غیر مستقیم منفی با اقبال‌کاری تحصیلی داشته است. متغیر علاقه به رشته (۰/۱۷-) و سازماندهی (۰/۱۵-)، به‌طور مستقیم و منفی، نیز به‌عنوان متغیر واسطه‌ای با اقبال‌کاری تحصیلی رابطه داشت و متغیر تردید در کارها (۰/۲۲)، نیز به‌طور مستقیم و مثبت با اقبال‌کاری تحصیلی رابطه داشت. به‌علاوه متغیر خودکارآمدی بیش‌ترین اثر را روی اقبال‌کاری تحصیلی نشان داد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مشاوران تحصیلی و مربیان آموزشی در انجام مداخلات مفید برای کاهش

* نویسنده مسئول: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات اصفهان،

اصفهان، ایران valizadeh1370@yahoo.com

** استاد روان‌شناسی رشد دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران

*** دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

**** استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، تهران، ایران

***** استاد روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

اهمال‌کاری تحصیلی و به تبع آن افزایش پیشرفت تحصیلی کمک کند.
 کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری تحصیلی؛ کمال‌گرایی؛ خودکارآمدی؛ علاقه به رشته؛ جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار؛ سازماندهی

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ به‌عنوان تمایل غیرمنطقی در تأخیر انداختن تکالیف و تکمیل آن‌ها در دقیقه آخر همراه با احساس فشار و استرس تعریف شده است (سنکال، جولیان و گری^۲، ۲۰۰۳). اهمال‌کاری تحصیلی مشکل شایع و رایج در میان دانشجویان است. بالکیس و دورا^۳ (۲۰۰۹) گزارش کرده‌اند که ۲۳٪ از دانشجویان در انجام تکالیف تحصیلی خود اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهند. اوزر و دمیر و فراری^۴ (۲۰۰۹)، گزارش کرده‌اند که ۵۲٪ از دانشجویان لیسانس به اهمال‌کاری تحصیلی در انجام تکالیفشان اذعان کرده‌اند. مرور ادبیات نشان می‌دهد که رفتار اهمال‌کاری به مشکلاتی نظیر تلاش کم برای موفقیت، خودکارآمدی ضعیف، توانایی پایین، انگیزه ناکافی و وجدان پایین مربوط است. اهمال‌کاری تحصیلی روی شخصیت، بهداشت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر گذاشته (حیدری، ۱۳۸۹) و تبعات منفی زیادی به همراه دارد. از جمله زمینه را برای ایجاد اضطراب، افسردگی، عزت‌نفس پایین و سرزنش خود (بورکا و یان^۵، ۱۹۸۳) فراهم می‌کند. دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند تکالیف خود را تا دقیقه آخر و زمان امتحانات به تأخیر می‌اندازند و در ضرب‌العجل فرارسیده با انبوهی از تکالیف ناقص و فشار زمان مواجه می‌شوند و این مشکل آن‌ها را دچار اضطراب بالا می‌کند. گاهی تاحدودی می‌توانند خود را برای امتحانات آماده کنند و گاهی عاجز از این کار می‌شوند. لذا به راهکارهایی مثل خود ناتوان‌سازی^۶، تمارض و بیماری، غیبت از امتحانات و بهانه‌جویی دست می‌زنند و به‌دنبال نتایج ضعیفی که در ارزیابی‌ها و امتحانات کسب می‌کنند، عزت‌نفس‌شان پایین می‌آید و احساس شکست و

-
1. Academic Procrastination
 2. Senecal, Jolijan & Gury
 3. Balkis & Duru
 4. Ozer, Demir & Ferrari
 5. Burka & Yuen
 6. Self handicapping

ناتوانی و افسردگی می‌کنند. پژوهش‌های انجام شده رابطه اهمال‌کاری تحصیلی را با سازه‌هایی مانند خودکارآمدی (فراری، پارکر و واری^۱، ۱۹۹۲؛ هی کوک^۲، ۱۹۹۸؛ استیل^۳، ۲۰۰۷؛ تاکمن^۴، ۱۹۹۱؛ والتزر^۵، ۲۰۰۳)، کمال‌گرایی (شافران و هنسل^۶، ۲۰۰۱) و جهت‌گیری هدفی (حیدری، ۱۳۸۹) نشان داده‌اند. پژوهش ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجیاف (۱۳۹۳) نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی، علاقه به رشته، کمال‌گرایی در بعد سازماندهی و بعد تردید در کارها، خودنظم‌دهی در بعد ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به اهداف، جهت‌گیری هدفی در بعد مهارت‌مدار گرایشی و بعد عملکردمدار گرایشی، پیش‌بینی‌کننده‌های معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان هستند. تاکنون پژوهش‌های زیادی رابطه همزمان چند متغیر با اهمال‌کاری تحصیلی در قالب ارائه مدلی ساختاری را بررسی کرده‌اند و غالب آن‌ها حداکثر یک یا دو متغیر را در مدل خود آورده‌اند. اهمال‌کاری تحصیلی مشکلی است که ابعاد مختلفی را شامل می‌شود (بعد رفتاری، شناختی و انگیزشی). سنت و باس^۷ (۲۰۱۴)، اهمال‌کاری را مشکل چند بعدی شامل ابعاد شناختی، رفتاری و انگیزشی معرفی می‌کنند. بررسی هر کدام از این ابعاد به تنهایی با اهمال‌کاری تحصیلی، نمود کاملی از مشکل اهمال‌کاری تحصیلی را نشان نمی‌دهد. بنابراین، نیاز بود تا پژوهشی انجام شود که همه ابعاد مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را دربرگیرد. از پژوهش‌های قبلی می‌توان به پژوهش حق‌بین، مک کافری^۸ (۲۰۱۲) اشاره کرد. وی به ارائه مدلی اهمال‌کاری را در ارتباط با ترس از شکست (یعنی فقط عامل شخصیتی را در رابطه با اهمال‌کاری تحصیلی) بررسی کرده، ولی در مدل خود عامل انگیزشی و شناختی را بررسی نکرده است. در پژوهشی هه‌سئو^۹ (۲۰۰۹) به ارائه مدلی به‌منظور تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس جهت‌گیری هدفی تسلط و اجتناب اقدام کرده است؛ بدون در نظر گرفتن بعد شخصیتی، بعد انگیزشی و رفتاری را بررسی کرده است، در حالیکه پژوهش‌ها نشان

-
1. Parker & Ware
 2. Haycock
 3. Steel
 4. Tuckman
 5. Voulters
 6. Shafran & Hensel
 7. Scent & Boes
 8. McCaffrey
 9. Hee seo

داده‌اند که اهمال‌کاری با عوامل شخصیتی رابطه دارند (پاریش^۱، ۲۰۰۴). هه سئو (۲۰۰۸)، مدل دیگری برای تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان ارائه کرده و در آن مدل، نقش خودکارآمدی را به عنوان متغیر واسطه‌ای اثرگذار بین کمال‌گرایی معطوف به خود و اهمال‌کاری تحصیلی بررسی کرده است. در پژوهش اخیر وی، هرچند هم عامل شخصیتی و هم عوامل شناختی بررسی شده، ولی اشاره‌ای به اثر اهداف نشده است. ماش کواش و شری^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود به ارائه مدلی پیرامون ارتباط کمال‌گرایی اجتماعی و رفتارهای خود مغلوب‌ساز همچون اهمال‌کاری، پرخوری، تعارض‌های بین فردی اقدام کرده که در اینجا نیز بیشتر بعد شخصیتی بررسی شده است. اونز^۳ (۱۹۹۷)، مدلی در رابطه با ارتباط اهمال‌کاری، عزت‌نفس تحصیلی، اضطراب و پیشرفت تحصیلی ارائه داده است. مدل او بعد شخصیتی و رفتاری را بررسی کرده، ولی بعد انگیزشی و اهداف را بررسی نکرده است. اونز (۲۰۰۰)، مدل دیگری در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی نوجوانان در زمینه درس ریاضیات و انگلیسی ارائه داده و نقش عزت‌نفس را به عنوان متغیر واسطه‌ای بررسی کرده است؛ در این مدل نیز بیشتر ویژگی‌های شخصیتی بررسی شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود هیچکدام از این مدل‌ها، تمام ابعاد اثرگذار در اهمال‌کاری (شناختی - عاطفی - رفتاری) را بررسی نکرده و حداکثر یک یا دو بعد را بررسی کرده‌اند و نیز همه این پژوهش‌ها در بافت فرهنگی - اجتماعی محیط خاص خودشان ارائه شده است. لذا نیاز بود که الگویی برای تبیین اهمال‌کاری تحصیلی با توجه به عوامل فرهنگی، اجتماعی و آموزشی خاص موجود در محیط دانشجویی کشورمان انجام می‌شد که هر سه مؤلفه اثرگذار در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی (شناختی - انگیزشی - شخصیتی) را بررسی می‌کرد تا نتایج آن برای این جامعه کاربردی‌تر و مؤثرتر واقع شود. در پژوهش حاضر، مدلی ارائه شده که هر سه بعد مؤثر در اهمال‌کاری تحصیلی بررسی و ارتباط این متغیرها با همدیگر و با اهمال‌کاری تحصیلی با تأکید بر شرایط بومی و فرهنگی کشورمان توضیح داده شده است. به عنوان مثال در بعد رفتاری، متغیر جهت‌گیری هدفی در بعد شخصیتی، متغیر کمال‌گرایی و در بعد انگیزشی، متغیر علاقه به رشته و خودکارآمدی بررسی

-
1. Parish
 2. Mushquash & Sherry
 3. Owens

شده است. و این متغیرها، متغیرهایی هستند که در پژوهش قبلی پژوهشگر دارای بیشترین اثرگذاری با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بوده‌اند (ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳). یعنی برخاسته و متعلق به خود دانشجویان است. در این پژوهش، برازش این مدل با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه دانشجویان ایرانی بررسی شده است. در شکل ۱ مدلی آورده شده که به‌منظور تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان برازش و ارائه شده است. هدف اصلی این پژوهش تدوین مدلی برای تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بود و نیز اهداف فرعی دیگری از جمله ۱- تعیین رابطه بین خودکارآمدی دانشجویان و اهمال‌کاری تحصیلی؛ ۲- تعیین رابطه بین جهت‌گیری هدفی دانشجویان و اهمال‌کاری تحصیلی؛ ۳- تعیین رابطه بین کمال‌گرایی دانشجویان و اهمال‌کاری تحصیلی؛ ۴- تعیین رابطه بین علاقمندی به رشته در دانشجویان و اهمال‌کاری تحصیلی مدنظر بود.

سؤال پژوهشی این بود که، آیا مدل ارائه شده با استفاده از داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه دانشجویان ایرانی برازش می‌شود و فرضیه اصلی این است که، مدل پیشنهادی با داده‌های به‌دست آمده از نمونه برازش دارد. همچنین فرضیه‌های فرعی دیگری نیز در این پژوهش مدنظر بوده است، از جمله: ۱- خودکارآمدی دانشجویان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد؛ ۲- جهت‌گیری هدفی دانشجویان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد؛ ۳- کمال‌گرایی دانشجویان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد؛ ۴- علاقمندی دانشجویان به رشته خود، با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد.

روش

روش پژوهش، توصیفی و همبستگی بود و برای مدل‌سازی از روش معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه پژوهش، تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۲ تحصیل می‌کردند و حجم کل جامعه آماری ۱۲۷۲۱ دانشجوی کارشناسی بود. در جدول ۱ حجم جامعه در گروه‌های مختلف آموزشی و تعداد نمونه انتخاب شده از هر گروه آموزشی به تفکیک آورده شده است. نمونه پژوهش، ۲۷۲ دانشجوی دختر و پسر از دانشکده‌های مختلف دانشگاه تهران بود که ۱۵۹ نفر از آن‌ها دختر و ۱۱۳ نفر پسر بودند. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی استفاده شد. با توجه به تعداد دانشجویان

کارشناسی شاغل به تحصیل، در گروه فنی مهندسی ۴۰۰۰ نفر- گروه علوم پایه ۲۸۲۱ نفر- گروه علوم انسانی ۶۰۰۰ نفر در سال ۱۳۹۲، ۲٪ از دانشجویان این دانشکده‌ها انتخاب شده‌اند. در کل ۳۰۰ پرسشنامه تکمیل شد که ۲۷۲ پرسشنامه بدون عیب و نقص و کامل جمع‌آوری شد.

جدول ۱: حجم جامعه و تعداد نمونه انتخاب شده به تفکیک گروه آموزشی

گروه‌های آموزشی	تعداد دانشجویان کارشناسی	تعداد دانشجویان انتخاب شده
گروه فنی و مهندسی	۴۰۰۰	۸۹
گروه علوم پایه	۲۸۲۱	۵۸
گروه علوم انسانی	۶۰۰۰	۱۲۵
جمع	۱۲۸۲۱	۲۷۲

ابزار پژوهش یک بسته پرسشنامه، شامل مقیاس جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱)، مقیاس کمال‌گرایی چندبعدی فراست (۱۹۹۰)، مقیاس خودکارآمدی شرر (۱۹۸۲)، مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴)، و پرسشنامه علاقه‌مندی به رشته هدایتی و همکاران (۲۰۱۲)، بود. هر بسته پرسشنامه علاوه بر پرسشنامه‌های ذکر شده شامل اطلاعات دموگرافیک مانند جنسیت، رشته تحصیلی، سال ورود و معدل کل بود. به منظور کنترل خطای ترتیب در بسته پرسشنامه‌ها، ۵ نوع ترکیب مختلف از پرسشنامه‌ها در بسته‌های گوناگون ترتیب داده شد.

مقیاس جهت‌گیری هدفی^۱: مقیاس ۱۸ ماده‌ای جهت‌گیری هدفی حیدری (۱۳۸۹) اقتباس و تلخیصی از مقیاس ۲۰ ماده‌ای جهت‌گیری هدفی الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) است. حیدری پس از ترجمه و بررسی مفهوم بودن مواد مقیاس، در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس نشان داد که ۱۸ ماده از مقیاس بر روی ۴ عامل بار می‌شوند، که به لحاظ محتوایی با ۴ زیر مقیاس ارائه شده توسط الیوت و مک‌گرگور (۲۰۰۱) هماهنگی دارد، اما تعداد و ترکیب مواد در هر یک از زیر مقیاس‌ها با مقیاس اصلی تفاوت دارد. همسانی درونی به‌دست آمده برای جهت‌گیری مهارت‌مدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۸۹، جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی با ۵

1. Goal Orientation Scale by Elliot & McGregor (2001)

ماده ۰/۸۲، جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی با ۵ ماده ۰/۷۷ و جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی با ۳ ماده ۰/۷۷ است. مقیاس ۱۸ ماده‌ای بر روی طیف لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً مخالفم ۱، تقریباً مخالفم ۲، کمی مخالفم ۳، کمی موافقم ۴، تقریباً موافقم ۵ و کاملاً موافقم ۶) پاسخ داده می‌شود. ضریب آلفای محاسبه شده در پژوهش حاضر ۰/۸۷ است. این مقیاس دارای ۴ زیرمقیاس است که برای هر یک از زیرمقیاس‌ها به جز یک زیرمقیاس، ۵ ماده در نظر گرفته شده است. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۱، تا کاملاً موافقم=۶ تنظیم شده است. زیرمقیاس‌ها عبارت هستند از گرایش به مهارت، اجتناب از مهارت، گرایش به عملکرد، اجتناب از عملکرد. این مقیاس، مهارت‌مداری و عملکردمداری را در دو جنبه گرایشی و اجتنابی می‌سنجد. جمع نمرات مواد ۳-۹-۱۲-۱۴ و ۱۵ نشان‌دهنده جهت‌گیری مهارت‌مدار اجتنابی است. جمع نمرات مواد ۲-۵-۸-۱۱-۱۶ نشان‌دهنده جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی است. جمع نمرات مواد ۱-۴-۶-۱۰-۱۷ نشان‌دهنده جهت‌گیری عملکردمدار اجتنابی است. جمع نمرات مواد ۷-۱۳-۱۸ نشان‌دهنده جهت‌گیری عملکردمدار گرایشی است.

مقیاس کمال‌گرایی چند بعدی فراست^۱ (۱۹۹۰): این مقیاس را فراست، مارتن، لهارت و رزنبلت، در سال ۱۹۹۰ برای سنجش کمال‌گرایی طراحی کردند. این پرسشنامه در شش بعد کمال‌گرایی را می‌سنجد و شامل ۳۵ سؤال است که ۹ سؤال مؤلفه نگرانی در خصوص اشتباهات، ۷ سؤال به مؤلفه معیارهای فردی، ۵ سؤال به مؤلفه انتظارات والدین، ۴ سؤال به مؤلفه انتقادگری والدین، ۴ سؤال به مؤلفه تردید درباره کارها و ۶ سؤال باقیمانده به مؤلفه سازماندهی اختصاص داده شده است. فراست و همکاران (۱۹۹۰)، آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد را بدین صورت گزارش کرده‌اند: نگرانی در خصوص اشتباهات = ۰/۸۸، معیارهای فردی = ۰/۸۳، انتظارات والدین = ۰/۸۴، انتقادگری والدین = ۰/۸۴، تردید درباره کارها = ۰/۷۷، تمایل به نظم و سازماندهی = ۰/۹۳، کمال‌گرایی کلی = ۰/۹۰. ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش برای بعد نگرانی در خصوص اشتباهات ۰/۸۲، معیارهای والدین ۰/۸۱، انتظارات والدین ۰/۴۰، انتقادگری والدین ۰/۶۳، تردید در کارها ۰/۳۷ و سازماندهی

1. Multidimensional Perfectionism Scale by Frost et al (1990)

۰/۸۸ است. نمره‌گذاری این مقیاس بدین صورت است که برای هرکدام از ابعاد یک نمره و یک نمره کلی برای همه مواد پرسشنامه تعلق می‌گیرد. بعد نگرانی درخصوص اشتباهات (سؤال ۹-۱۰-۱۳-۱۴-۱۸-۲۱-۲۳-۲۵-۳۴)، بعد معیارهای فردی (سؤال ۴-۶-۱۲-۱۶-۱۹-۲۴-۳۰)، بعد انتظارات والدین (سؤال ۱-۱۱-۱۵-۲۰-۲۶)، بعد انتقادگری والدین (سؤال ۳-۵-۲۲-۳۵)، بعد تردید درباره کارها (سؤال ۱۷-۲۸-۳۲-۳۳) و بعد سازماندهی (سؤال ۲-۷-۸-۲۷-۲۹-۳۱) هستند. نمره کلی کمال‌گرایی از جمع نمرات کلیه بعدها به جز بعد سازماندهی محاسبه می‌شود.

مقیاس خودکارآمدی^۱ شرور: در سال ۱۹۸۲، شرر مقیاس خودکارآمدی عمومی را به منظور سنجش خودکارآمدی ساخته است و شامل ۱۷ سؤال با گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، حد وسط، موافقم، کاملاً موافقم است. این مقیاس را براتی (۱۳۷۵) ترجمه و اعتباریابی کرده است. ضریب پایایی آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن آزمون گاتمن برابر ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرانباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. ضریب آلفای محاسبه شده در پژوهش حاضر ۰/۸۸ است. این مقیاس ۱۷ ماده دارد که به هر ماده از ۱ تا ۵ امتیاز تعلق می‌گیرد. در ماده‌های شماره (۱-۳-۸-۱۳-۱۵) به پاسخ کاملاً موافق نمره ۵ تعلق می‌گیرد و به معنی حداکثر خودکارآمدی است و نمره ۱ به پاسخ کاملاً مخالف تعلق می‌گیرد که نشان‌دهنده خودکارآمدی پایین است. در بقیه ماده‌ها، پاسخ‌ها به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، یعنی به کاملاً موافق نمره ۱ و کاملاً مخالف نمره ۵ تعلق می‌گیرد. حداکثر نمره خودکارآمدی ۸۵ و حداقل نمره خودکارآمدی ۱۷ است.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی^۲: مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی را برای اولین بار سولومون و راثبلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته‌اند. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه (بعد آمادگی برای امتحان، بعد آمادگی برای مقاله و بعد انجام تکالیف تحصیلی) را بررسی می‌کند. درباره پایایی مقیاس، سولومون (۱۹۹۸) به نقل از علی مرد، (۱۳۸۸) با استفاده از

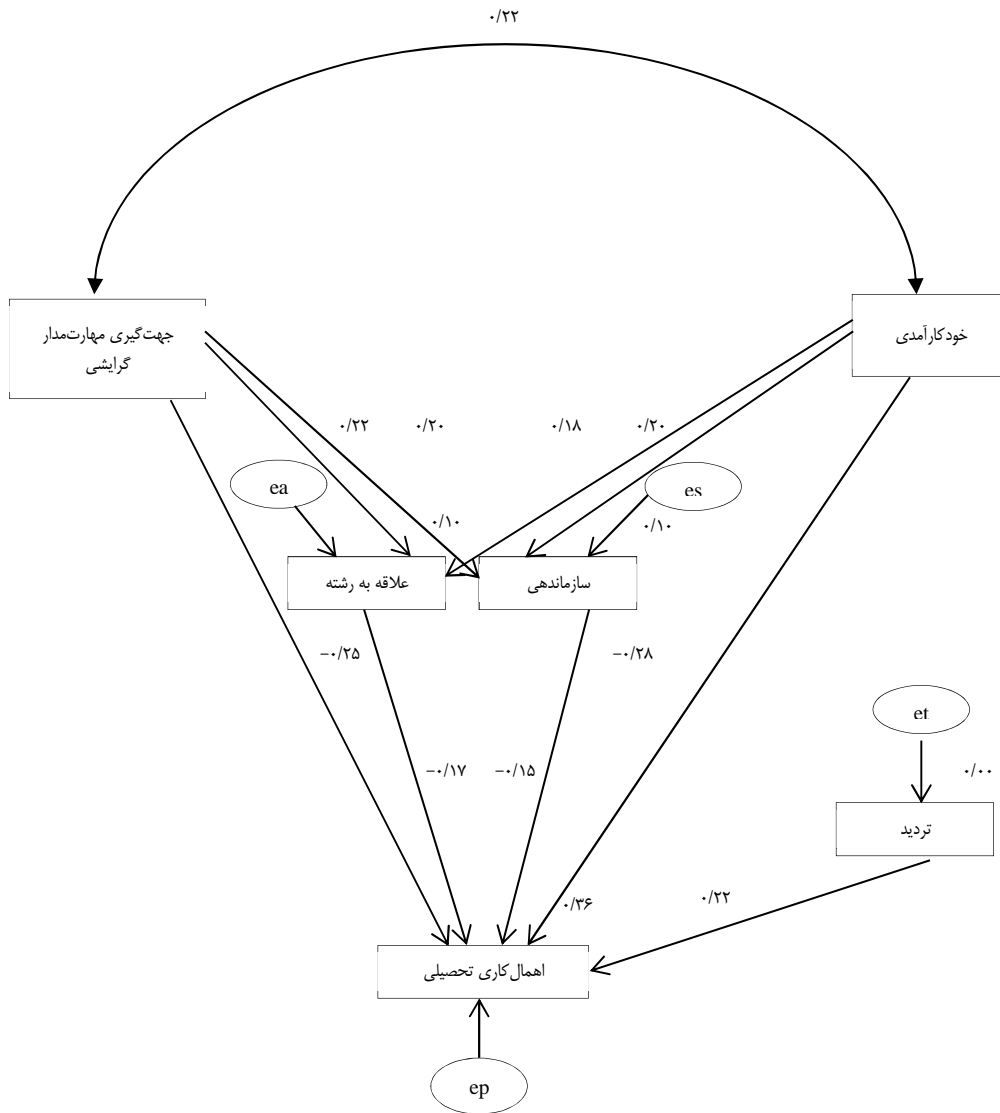
1. Self – efficacy Scale by Sherer (1982)

2. -Academic Procrastination Assessment Scale by Solomon and Routhblum (1984)

روایی همسانی درونی، ضریب 0.84 گزارش داده است. ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش 0.73 است. نمره‌گذاری این مقیاس به این صورت است که گویه‌های (۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های (۷-۸-۱۸-۱۹-۲۶-۲۷) به این علت که بیان‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی نیستند در نمره کل محاسبه نمی‌شوند. این مقیاس سه مؤلفه یا بعد را شامل می‌شود (بعد آمادگی برای امتحان- بعد آمادگی برای مقاله- بعد انجام تکالیف تحصیلی). بعد آمادگی برای امتحان از سؤال ۱ تا ۸ را شامل می‌شود. بعد انجام تکالیف تحصیلی از سؤال ۹ تا ۱۹ را شامل می‌شود و بعد آمادگی برای انجام مقاله از سؤال ۲۰ تا ۲۷ را شامل می‌شود.

پرسشنامه علاقمندی به رشته: به منظور سنجش علاقمندی به رشته، با افزودن چند گویه، از پرسشنامه محقق‌ساخته هدایتی، سیفی، حکمت‌فر و بدخش (۱۳۹۰) استفاده شد. برای بررسی روایی محتوای پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شد و برای بررسی پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد، که ضریب 0.78 به دست آمد. این پرسشنامه دارای ۱۱ ماده است و پاسخ‌ها براساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً (موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱) تنظیم شده است. موافقت کامل نشان‌دهنده علاقمندی بالا و مخالفت کامل نشان‌دهنده عدم علاقه است. تنها گویه یک به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود.

در این پژوهش، هدف بررسی ارتباط متغیرهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی، علاقمندی به رشته و کمال‌گرایی به صورت همزمان با اهمال‌کاری تحصیلی است. در پژوهش قبلی ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، این متغیرها در مدل رگرسیون به طور معنی‌داری اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کرد. لذا جهت مشخص شدن چگونگی ارتباط و تعامل این متغیرها با یکدیگر و با اهمال‌کاری تحصیلی از روش معادلات ساختاری استفاده شد و مدلی با استفاده از نرم‌افزار «ایموس-AMOS» ارائه شد که بهترین برازش را با داده‌های استخراج شده از اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان نشان می‌داد. در شکل ۱ مدل طراحی شده آورده شده است.



شکل ۱: مدل مسیر متغیرهای پیش‌بین و میانجی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان

یافته‌ها

در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک گروه‌های آموزشی و جنسیت ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی برحسب جنس و دانشکده

اهمال‌کاری تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر
جنس					
مرد	۷۷	۵۲/۸۵	۰/۸۹	۳۳	۷۵
زن	۱۵۹	۴۸/۴۹	۰/۷۱	۳۰	۹۳
علوم انسانی	۱۰۶	۴۹/۱۴	۰/۹۴	۳۰	۹۳
نوع دانشکده					
فنی و مهندسی	۸۱	۵۰/۲۸	۰/۹۵	۳۲	۷۵
علوم پایه	۵۱	۵۰/۷۶	۱/۰۳	۳۳	۶۸

با توجه به جدول ۱ میانگین اهمال‌کاری تحصیلی در پسران بیشتر از دختران است و در میان گروه‌های مختلف آموزشی در بین گروه علوم پایه بیشتر است. براساس پژوهش قبلی ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، از بین تمام متغیرهای وارد شده با زیر مقیاس‌هایشان در مدل رگرسیون، با استفاده از روش پس‌رونده، متغیر خودنظم‌دهی در زیر مقیاس ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف در جهت مثبت، متغیر کمال‌گرایی در زیر مقیاس‌های تردید در کارها با جهت مثبت و سازماندهی با جهت منفی، متغیر خودکارآمدی با جهت منفی، متغیر جهت‌گیری هدفی در زیر مقیاس‌های مهارت‌مدار گرایشی و عملکردمدار گرایشی در جهت منفی و متغیر علاقه به رشته در جهت منفی، اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را به‌طور معنی‌دار پیش‌بینی می‌کردند. در پژوهش حاضر، فرضیه پژوهشی این بود که مدل ارائه شده با داده‌های حاصل از نمونه برازش دارد. برای بررسی این فرضیه، بعد از تعیین شدن متغیرهای معنی‌دار در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی (بر اساس پژوهش قبلی پژوهشگر)، اقدام به طراحی مدل جهت مشخص شدن متغیرهای واسطه‌ای و تعیین اثر مستقیم و غیر مستقیم این متغیرها بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق نرم افزار ایموس شد تا برازش مدل با داده‌های به دست آمده از نمونه بررسی شود. که مدل برازش یافته در شکل ۱ نشان داده شده است. همچنین معیارهای برازش مدل ارائه شده در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳: معیارهای برازش مدل اهمال‌کاری تحصیلی

مقدار	معیار برازش	نوع شاخص
۸/۷۵	کای اسکوئر	شاخص‌های مطلق (برازندگی مدل)
۵	درجه آزادی	
۰/۱۱	سطح معناداری	شاخص‌های مطلق (برازندگی مدل)
۱/۷۵	نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی	
۰/۰۶۰	ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد (RMSEA)	
۰/۹۸۷	نیکویی برازش GFI	شاخص‌های نیکویی برازش و نیکویی اصلاح شده بالاتر از
۰/۹۴۴	نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)	

سطح معناداری sig، ۰/۱۱ که بالاتر از ۰/۰۵ است، نشان‌دهنده تأیید فرض صفر است و تأیید فرض صفر در مجذور کای، نشان‌دهنده برازش مدل ارائه شده با داده‌های نمونه است. نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی نزدیک به ۱ است که دلالت بر مطلوب بودن مدل دارد. ریشه میانگین مجذورات خطای برآورد ۰/۰۶۰ است که خیلی نزدیک به ۰/۰۵ بوده و حکایت از مقبول بودن مدل دارد. شاخص‌های نیکویی برازش و نیکویی اصلاح شده بالاتر از ۰/۹ است. هر چه این دو شاخص نزدیک یک باشد، مطلوبیت مدل را نشان می‌دهند. در کل شاخص‌های نامبرده نشان‌دهنده این است که مدل ارائه شده تأیید و دارای برازش کافی است. با توجه به یافته‌های به دست آمده در جدول ۳ و مقبول بودن شاخص‌های برازش مدل ارائه شده می‌توان گفت فرض پژوهش مبنی بر برازش مدل ارائه شده با داده‌های حاصل از نمونه دانشجویان تأیید می‌شود.

جدول ۴: اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر اهمال‌کاری تحصیلی

اثر کل	غیرمستقیم	مستقیم	متغیر اثر
-۰/۲۵۱۵	-۰/۰۰۱۵	-۰/۲۵	جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی
-۰/۳۵۰۴	-۰/۰۷۰۴	-۰/۲۸	خودکارآمدی
-۰/۱۵		-۰/۱۵	سازماندهی
-۰/۱۷		-۰/۱۷	علاقه به رشته
۰/۲۲		+۰/۲۲	تردید در مورد کارها
	-۰/۰۷۱۹	-۰/۶۳	کل

با توجه به مدل ارائه شده و نیز جدول ۳ متغیر جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی دارای اثر مستقیم منفی (۰/۲۵-) روی اهمال‌کاری تحصیلی بود و از طرفی از طریق علاقه به رشته (۰/۳۷) و سازماندهی (۰/۰۳-) روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد. از طرف دیگر متغیر جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی دارای اثر مستقیم و مثبت با خودکارآمدی (۰/۲۲) بود و از طریق خودکارآمدی به‌طور غیرمستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد (۰/۰۶۱۶)، و نیز از طریق خودکارآمدی به واسطه علاقه به رشته (۰/۰۲۵-) و سازماندهی (۰/۰۲۵-)، بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد.

متغیر خودکارآمدی نیز خود، اثر مستقیم و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد (۰/۲۸-) و نیز به‌طور غیرمستقیم اثر منفی به واسطه سازماندهی (۰/۰۳-) و علاقه به رشته (۰/۳۰۷-) روی اهمال‌کاری تحصیلی دارد. متغیر خودکارآمدی از طریق جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی (۰/۰۸۲-) نیز بر اهمال‌کاری اثر می‌گذارد و از طریق جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی با واسطه متغیر علاقه به رشته (۰/۰۰۶۷-) و سازماندهی (۰/۰۰۶۷-) بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد. متغیر تردید در کارها، که از زیر مقیاس‌های کمال‌گرایی است، اثر مثبت و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد (۰/۲۲). متغیر سازماندهی نیز که از زیر مقیاس‌های دیگر کمال‌گرایی است، دارای اثر منفی و مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی است (۰/۱۵-). متغیر علاقه به رشته نیز دارای اثر مستقیم منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی است (۰/۱۷-). در بین تمامی متغیرهای داخل مدل، خودکارآمدی بیشترین اثر را بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش مدل پیشنهادی با داده‌های حاصل از نمونه دانشجویان برآزش شد. نتایج حاصل از مدل نشان داد که خودکارآمدی با بیشترین اثرگذاری دارای رابطه مستقیم و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین خودکارآمدی به‌طور غیر مستقیم و از طریق سازماندهی، علاقه به رشته و جهت‌گیری مهارت‌مدار، بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد. این یافته پژوهشی بیان‌کننده این است که هر چقدر دانشجویان در انجام تکالیف درسی خود احساس خودکارآمدی بالایی داشته باشند، در آن تکالیف اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند و برعکس. همچنین احساس خودکارآمدی بر سازماندهی مطالب درسی و علاقه دانشجویان به

رشته تحصیلی‌شان اثر گذاشته و به افزایش آن‌ها منجر شده و از طریق این دو به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان منجر می‌شود. وقتی که دانشجویان در انجام تکالیف درسی احساس توانایی می‌کنند، بهتر می‌توانند به مطالب درسی سازمان و نظم دهند. تبعات احساس توانایی بالا و نظم و ترتیب در تکالیف محوله، کسب موفقیت‌های درسی است که این موفقیت‌ها به افزایش انگیزه درونی دانشجویان منجر می‌شود و انگیزه درونی نیز به داشتن احساس مثبت و علاقه‌مندی بیشتر به رشته تحصیلی و امورات درسی منجر می‌شود. یافته حاضر با نتایج پژوهش‌هایی همخوان است که نقش مستقیم خودکارآمدی را روی اهمال‌کاری بررسی کرده‌اند. از جمله پژوهش فاتحی و همکاران (۱۳۹۱)، کلسن و همکاران (۲۰۰۸)، واحدی و همکاران (۲۰۰۹)، شیخی و همکاران (۲۰۱۴)، تان و همکاران (۲۰۰۸). همچنین با یافته‌ها و نتایج پژوهش‌هایی که نقش واسطه‌ای خودکارآمدی را بررسی کرده‌اند، از جمله پژوهش هه سئو (۲۰۰۸)، استرانک و استیل (۲۰۱۱)، کلسن و همکاران (۲۰۰۹)، همخوان است. نتایج پژوهش کلسن، انگ، چونگ، کراچوک (۲۰۰۹)، در یک مدل معادله ساختاری چند گروهی، نشان داد خودکارآمدی برای خودنظم‌دهی از بین متغیرهای انگیزشی قوی‌ترین ارتباط را با اهمال‌کاری نوجوانان در دو موقعیت متفاوت (سنگاپور و کانادا) دارد، در جهت تأیید این یافته است. نتایج پژوهش کلسن، کراچوک، راجانی (۲۰۰۸)، که نشان دادند از بین متغیرهای مربوط به خود (خودنظم‌دهی - خودکارآمدی تحصیلی - عزت نفس و خودکارآمدی برای خودنظم‌دهی)، متغیر خودکارآمدی برای خودنظم‌دهی قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده برای اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است نیز این یافته را تأیید می‌کند.

یافته دیگر در مدل پژوهش این است که جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار گرایشی دارای اثر مستقیم و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده و نیز از طریق علاقه به رشته و سازماندهی و خودکارآمدی روی اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد. بدین معنی که دانشجویان دارای جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی، اهمال‌کاری تحصیلی کم‌تری از خود نشان می‌دهند و جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی به سازماندهی بیشتر امور درسی و علاقه بیشتر به رشته تحصیلی منجر شده و از طریق آن‌ها به‌طور منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد. دانشجویان دارای جهت‌گیری مهارت‌مدار بیشتر به کسب تسلط و مهارت در مسائل درسی می‌اندیشند و از انگیزه درونی بالایی بهره‌مند هستند و انگیزه بالای درونی به‌طور مستقیم به

کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر می‌شود. با هدف تسلط، افراد به سوی رشد و ارتقاء مهارت‌های جدید سوق پیدا می‌کنند، سعی می‌کنند تا تکالیف‌شان را بفهمند و سطح کفایت و کارایی‌شان را رشد دهند تا به احساس تسلط دست یابند (الیوت، ۲۰۰۵). پژوهش‌ها نشان می‌دهند جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار یک عامل انگیزشی سازگارانه است، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار تسلطی را به کار می‌گیرند تمایل به کارگیری سطوح بالایی از راهبردهای شناختی عمیق، نظیر برنامه‌ریزی و نیز راهبردهای خودنظم‌دهی و فراشناختی دارند (کووینگتون، ۲۰۰۰؛ الیوت، ۲۰۰۵؛ الیوت، مک گرگور و قابلی، ۱۹۹۹؛ فوجز و همکاران، ۱۹۹۷؛ گابریل، ۲۰۰۷؛ هاراکویکز، بارون، تائور و الیوت، ۲۰۰۲؛ هاراکویکر و همکاران، ۲۰۰۲؛ لیم و همکاران، ۲۰۰۸؛ نولن، ۱۹۸۸؛ اویچ، ۲۰۰۳؛ پاق و برگین، ۲۰۰۶؛ والترز، ۲۰۰۴، به نقل از لی و همکاران، ۲۰۱۰). به کارگیری این مهارت‌ها نیز خود به افزایش خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی منجر می‌شود. افزایش خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی به احساس علاقمندی بیشتر به مواد درسی و در نتیجه انگیزه بیشتر و اهمال‌کاری کم‌تر منجر می‌شود. دانش‌آموزان دارای اهداف تبصری، بر بسط و گسترش مهارت‌های جدید، بهبود سطح قابلیت‌ها و بالا بردن احساس خود کارآمدی تأکید دارند. این گروه همواره در جستجوی چالش بوده و از درگیر شدن با مسائل جدید و مهمه‌ای ندارند و بر این باور هستند که در صورت تلاش، موفقیت بیشتری نصیب آن‌ها می‌شود (خضری‌آذر، ۱۳۸۸). نتایج پژوهش هه سنو (۲۰۰۹) که نشان می‌داد جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار گرایش‌های دارای رابطه منفی با اهمال‌کاری است، با یافته این پژوهش همخوان است. مهارت‌مداری از آنجا که در به کارگیری مهارت‌های شناختی و فراشناختی تأثیر دارد و به افزایش این مهارت‌ها منتهی می‌شود، به سازماندهی بیشتر امور درسی منجر می‌شود و طبق پژوهش‌ها (مطیعی و حیدری، ۱۳۹۱)، داشتن نظم و سازماندهی به اهمال‌کاری کمتر می‌انجامد.

متغیر دیگر مدل، متغیر علاقه به رشته است که دارای اثر مستقیم و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی است و از سویی دارای نقش واسطه‌ای بین جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایش‌های اهمال‌کاری تحصیلی، و بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی است، به این مفهوم که دانشجویان هر چقدر به رشته خود علاقمندتر باشند، اهمال‌کاری کم‌تری از خود نشان می‌دهند و نیز جهت‌گیری مهارت‌مدار و خودکارآمدی بالای آن‌ها بر علاقمندی به رشته آن‌ها اثر

می‌گذارد و به افزایش آن منجر می‌شود. خود علاقه به رشته نیز به‌طور منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر می‌گذارد و موجب کاهش آن می‌شود. به‌عبارتی هر چقدر بیشتر به رشته خود علاقه دارند کم‌تر اهمال‌کاری می‌کنند و هر چقدر در انجام تکالیف رشته خود احساس توانایی و کارایی می‌کنند و دارای هدف‌های مهارتی و تسلطی هستند، بیشتر به رشته خود علاقمند می‌شوند و کم‌تر اهمال‌کاری می‌کنند. در بررسی پژوهش‌های اجرا شده، پژوهشی که به‌طور مستقیم رابطه علاقه به رشته و اهمال‌کاری تحصیلی را بررسی کند، یافت نشد و تنها پژوهش کرکین و همکاران (۲۰۱۴)، نشان داد که از بین عوامل بافتی و محیطی مؤثر در اهمال‌کاری تحصیلی، علاقه به رشته یک پیش‌بینی‌کننده منفی مهم برای اهمال‌کاری تحصیلی است، که این یافته با پژوهش حاضر همخوان است. نتایج پژوهش کاتز، الیوت و نئو (۲۰۱۳) نیز در تأیید این یافته است. در پژوهش آن‌ها که به‌منظور کشف نقش انگیزش در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری انجام شده مشخص شد که انگیزش درونی نقش واسطه‌ای و نیز تعدیل‌کننده، در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری دارد، وقتی یادگیرندگان نسبت به تکالیف تحصیلی انگیزه درونی داشته باشند، آن تکالیف برایشان جذاب و خوشایند است؛ لذا با سرعت بیشتری در آن تکالیف درگیر می‌شوند و کم‌تر آن‌ها را به تعویق می‌اندازند.

متغیر سازماندهی نیز که از زیرمقیاس‌های کمال‌گرایی است، بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارد و نیز دارای نقش واسطه‌ای بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی و نیز بین جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی با اهمال‌کاری تحصیلی است. دانشجویان با توانایی بالا در سازماندهی امور درسی و مدیریت منابع و زمان، اهمال‌کاری کم‌تری از خود نشان می‌دهند و به لحاظ اینکه اتلاف وقت و انرژی کم‌تری دارند و بهینه از منابع استفاده می‌کنند، از این شاخه به آن شاخه نمی‌پرند و هدف‌مندتر هستند. از طرفی خودکارآمدی بالا و جهت‌گیری مهارت‌مداری دانشجویان به سازماندهی بیشتر امور و مطالب درسی می‌انجامد و سازماندهی بیشتر مطالب به اهمال‌کاری کم‌تر می‌انجامد. متغیر تردید در کارها نیز که از زیرمقیاس‌های دیگر کمال‌گرایی است، اثر مستقیم و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد. افرادی که در انجام کارها و امورات تحصیلی تردید و دودلی بیشتری دارند، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند و به لحاظ اینکه دیر اقدام به آغاز و پایان کار می‌کنند و زمان تلف‌شده زیادی داشته‌اند، نهایتاً مرتکب اهمال‌کاری بیشتری می‌شوند. نتایج غالب پژوهش‌ها

حاکمی از رابطه مثبت بین ابعاد منفی کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه منفی بین ابعاد مثبت کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی است. یافته این پژوهش در رابطه با ارتباط منفی سازماندهی و ارتباط مثبت تردید در کارها با اهمال‌کاری تحصیلی با نتایج این پژوهش‌ها و از جمله پژوهش جدیدی و همکاران (۲۰۱۱) همخوان است که نشان می‌داد از بین ابعاد کمال‌گرایی، بعد تردید در کارها و توجه به اشتباهات و انتقادگری والدین به‌طور مثبت و بعد سازماندهی به‌طور منفی و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

مدل برازش‌شده در این پژوهش دارای مزیت‌های خاصی است از جمله این مدل دارای متغیرهای زیادی است که همه ابعاد مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را در خود دارد که شامل ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری است، لذا تبیین دقیق‌تر و کامل‌تری از اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد. از مزیت‌های دیگر آن، این است که روی نمونه دانشجویان ایرانی انجام شده، لذا با شرایط خاص بومی و فرهنگی کشورمان سازگار است. متغیرهای داخل مدل بر اساس پژوهش زمینه‌یابی قبلی پژوهشگر به‌دست آمده، و مبتنی بر واقعیت موجود در جامعه دانشجویان است، لذا نتایج واقعی‌تری را بیان می‌کند. مدل‌هایی که تاکنون ارائه شده هر کدام یک یا دو بعد از ابعاد مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی را بررسی کرده‌اند و مدلی مشاهده نشد که همه ابعاد را شامل شود. از جمله مدل‌های ارائه شده در پژوهش هه سئو (۲۰۰۸) و (۲۰۰۹)؛ ماش کواش و شری (۲۰۱۲)؛ اونز (۱۹۹۷) و (۲۰۰۰) هیچکدام به اندازه مدل ارائه شده در این پژوهش کامل و دربردارنده همه ابعاد نیست و سازه‌های بررسی شده در این مدل، بیش از همه مدل‌های قبلی است. از طرفی همه این پژوهش‌ها در بافت فرهنگی اجتماعی و آموزشی محیط خاص خودشان ارائه شده، در حالیکه این پژوهش در نمونه دانشجویان کشور خودمان اجرا شده است، لذا نتایج آن برای ما واقعی‌تر و کاربردی‌تر است.

با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود، روش‌هایی برای افزایش خودکارآمدی دانشجویان به‌کارگرفته شود تا از اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها پیشگیری شود. همچنین توصیه می‌شود به علاقمندی دانش‌آموزان در مسیر هدایت تحصیلی توجه شود که نتیجه آن کاهش اهمال‌کاری در دانشگاه خواهد بود. با توجه به اثر معنی‌دار مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایی در اهمال‌کاری تحصیلی، آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و هدف‌گزینی صحیح به دانشجویان و تأکید آموزش بر کسب مهارت و یادگیری عمیق، نه صرفاً کسب

نمرات خوب توصیه می‌شود، و با توجه به نقش سازماندهی در کاهش اهمال‌کاری، آموزش مهارت‌های سازماندهی و برنامه‌ریزی صحیح به دانشجویان توصیه می‌شود. همچنین با توجه به رابطه مثبت معنادار، تردید در کارها با اهمال‌کاری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود مؤسسات و مراکز آموزشی برای کاهش اهمال‌کاری، به آموزش مهارت‌های زندگی از جمله، مهارت تصمیم‌گیری و قاطعیت اقدام کنند.

منابع

- حیدری، محمود (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خودناتوان‌سازی در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی، رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات (۱۳۹۱) پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۴(۸): ۴۹-۷۰.
- اظهری، اعظم (۱۳۹۰). رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان دختر متوسطه شهر اصفهان در سال ۱۳۹۰، دانشگاه آزاد واحد خوراسگان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، کارشناسی ارشد.
- فاتحی، یونس، عبدخدایی محمدسعید و پورغلامی فرزاد (۱۳۹۱). بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراشبند، فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲(۶).
- ولی‌زاده، زهرا، احدی، حسن، حیدری، محمود، مظاهری، محمد مهدی، کجباف، محمد باقر (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت، فصلنامه علمی - پژوهشی دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، دانشگاه آزاد واحد اصفهان (خوراسگان)، سال پانزدهم، شماره ۳- پاییز ۱۳۹۳.
- Balkis, M ; Duru, E; (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and Guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice* 7(1), January 2007. 376-385.
- Burka, J.B. Ve Yuen, L.M.(1983). *Procuastination: Why you do it and What to do about it*. Reading, PA: Addison-wesley.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Deweck (Eds). *Handbook of competence and motivation* (pp. 52-72). New York: the Guilford Press.
- Farran, B (2004). *Prodictors of Acaemic Procrastination in College students*, ProQuest Dissertation and Theses (PQDT).
- Ferrari, J.R., Parker, J.T. & Ware, C.B.(1992). Academic procrastination : Personality correlates with Myers-Briggs Typs, self-efficacy, and academic lows of control. *Journal of social Behavior and Personality*, 7, 495-502.

- Haghbin ,M. Mccaffrey.A(2012). The complexity of the Relation between Fear of Failnre and Procrastintion, *J Rat – Emo Cogintive – Behav Ther* ,30: 249-263.
- Haycock, L. A, Maccarthy. P, (1998), Procrastination in college students: the role of self – efficacy and anxiety, *Journal of counseling and Development: JCD* 76.3.
- Hee seo.E, (2009), The Relationship of Procrastination with a mastery goal versus and avoidance goal, *social behavior and Personality*, 37 (7), 911-920.
- Hee seo eun, (2008), self – efficacy as a mediator in the Relationship between self – oriented perfectionism and academic procrastination, *social behavior and personality*, 36 (6), 753-764.
- Jadidi.F., Mohammadkhani.S, zahedi.T.K, 2011, Perfectionism and academic procrastination, *Procedia – social and Behavioral sciences*,20 (2011) 534-537
- Katz, I; Eilot, K; Nevo, N, (2014) , “I’ll do it later”: Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination, *motive Emot*, 38: 111-119, Published online: 30 May 2013, Springer Science Business Media New York 2013.
- Klassen, R. M; Ang, R.P; Chong, W.H; Krawchuk, L.L (2009). A cross-cultural study of adolescent procrastination, *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 799-811.
- Klassen, R.M; Krawchuk, L. L; Rajani, S; (2008), Academic Procrastination of undergraduates: Low Self-efficacy to Self-regulate predicts higher levels of procrastination, *contemporary Educational psychology*,33 (2008) 915-931. www.elsevier.com/locate/cedpsych.
- Lee, J.O; McInerney, D.M; Liem, G.A.D & Ortiga, Y.P; (2010), The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic- extrinsic motivation perspective, *Contemporary Educational Psychology*,35 (2010) 264-279. Elsevier.
- Mushquash, A.R, Sherrg. S.B,(2012), understanding the socially prescribed perfectionst's cycle of self – defeat: A 7-day, 14- occasion dialy diary study, *Journal of Research in Personality*, 46 (700-709).
- Owens, A.M, (1997), Procrastination in High school Achievement: A Causal Structural Model, *Journal of Social Behavior and Personality*, Vol 12, No. 4, 869-887.
- Owens, A.M. (2000), Academic Procrastination of Adolescents in English and Mathematics, *Gender and Personality*, Vol. 15, No. 5, 111-124.
- Parish, C.(2004). *Development of a hierchical model of conscientiousness*. InP. Steel & C. parish (chairs). Beyond folk psychology: Conceptual and theoretical advances in conscientiousness. Symposium conducted at the annual meeting of the society of Industrial organizational Psychology, Chicago.
- Rabin, L.A; Fogel, J & Natter-Upham, K.E; (2011). Academic Procrastination in college students: The role of self-reported executive function, *Journal of*



- Clinical and experimental. *Neuropsychology*, 2011, 33(3), 344-357.
- Scent. C.L., Boes. S.R., (2014) Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28: 144- 156, 2014.
- Senecal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self- determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33, 135-145.
- Shafran, R. Mansell, W. (2001). Perfectionism and Psychology: A review of research and treatment. *Clinical Psychology Review*, 21 (6), 879-906.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive- behavioral correlates. *Journal of counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta- analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological Bulletin*, Vol 133(10), Jan 2007, 65- 94.
- Strunk, K.K; Steele, M.R. (2011), Relative contributions of Self-Efficacy, Self-Regulation, And Self-Handicapping In Predicting Student Procrastination, *Psychological Reports*, 2011, 109, 3, 983-989.
- Tan, C. X; Ang, R. P; Klassen, R. M; Yeo, L. S; Wong, I. Y.F; Huan, V. S & Chong, W. H; (2008) correlates of academic Procrastination and students, *Grad Goals, Curr Psychol*, 27: 135-144, sringer Science+ Business Media, LLC 2008.
- Tuckman, B.W.(1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated, learning perspective, *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

**The Structural Relationship of Perfectionism, Self-
efficacy, Goal Orientation and Interest in the Field of
Study, and Academic Procrastination**

Zahra Valizadeh¹

PhD student of Educational Psychology, Islamic Azad University, Isfahan,
Iran

Hasan Ahadi

Professor of Growth Psychology, Islamic Azad University, Science and
Research Branch, Tehran, Iran

Mahmoud Heidary

Associate professor, Educational Psychology, Shahid Beheshti University,
Tehran, Iran

Mohamad Mahdi Mazaheri

Assistant professor, Islamic Azad University, Isfahan, Iran

Mohamad Bagher Kajbaf

Professor of Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran

Abstract

The aim of the present study was to examine the structural relationship of perfectionism, self-efficacy, goal orientation, and interest in the field of study with academic procrastination in university students. The population of this study included 12721 undergraduate students in the first semester of 2013-14 academic year. Out of this population a sample of 272 undergraduate students (159 girls and 77 boys) from three colleges of Tehran University namely Engineering college, Science college and Humanities college were selected using proportional stratified sampling method. Structural equation modelling was used in this correlational study to test the relationship between the variables. The

1. valizadeh1370@yahoo.com

Received:2015/2/22 Accepted:2016/4/17

DOI: 10.22051/jontoe.2016.2389



selected sample responded to Academic Procrastination Assessment Scale by Solomon and Routhblum (1984), Multidimensional Perfectionism Scale by Frost et al. (1990), Self-efficacy Scale by Sherer (1982), Goal Orientation Scale by Elliot & McGregor (2005), and Interest in the Field of Study Questionnaire by Hedayati et al. The results indicated that self-efficacy (-0.28), and mastery-approach goal orientation (-0.25) had negative direct and indirect relationship with academic procrastination. Interest in the field of study (-0.17) and organization (-0.15) had negative relationship with academic procrastination and mediated the relationship between self-efficacy/goal orientation and academic procrastination. Doubt in works (-0.22) had positive direct relationship with academic procrastination. In addition, self-efficacy showed the most significant influence on academic procrastination. These results can help the counselors and educators in intervening and overcoming academic procrastination in students which can lead to the decrease in academic procrastination and increase in academic achievement.

Keywords: Perfectionism, Self-efficacy, Goal orientation, Interest in the Field of Study, Academic Procrastination