

مدل‌یابی ساختاری عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت
با تأکید بر نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی و
اضطراب امتحان

لیلا ذوقی^۱

حمیدرضا رضازاده بهادران^۲

چکیده

پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علائق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می‌شود. بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت بود. جامعه آماری کلیه دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی امین می‌باشد. که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، 198 نفر از دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی امین تهران با استفاده از (جدول مورگان - گرجسی) انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان در پژوهش، پرسشنامه‌های عادت‌های مطالعه، اهمال‌کاری، اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت را تکمیل نمودند. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS ویراست 18 و AMOS ویراست 16 انجام گرفت. جهت آزمودن اثرهای واسطه‌ای در الگوی پیشنهادی از روش بوت‌استرپ استفاده شد. یافته‌ها حاکی از برآزش خوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند. برآزش بهتر از طریق همبسته‌کردن خطای 1 مسیر حاصل شد.

1- استادیار گروه روان‌شناسی و عضو هیئت علمی دانشگاه علوم انتظامی امین. ایران - تهران و نویسنده مسئول

leila.zoghi@yahoo.com

2- استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی. ایران - تهران.

کلید و اژگان: عادت‌های مطالعه، اهمال کاری تحصیلی، اضطراب امتحان، انگیزه

پیشرفت

مقدمه

از آنجا که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علائق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می‌شود (کایان¹، 2010). انگیزه پیشرفت یکی از مهم‌ترین انگیزه‌های اکتسابی هر فرد است که برای نخستین بار توسط موری مطرح شد. انگیزه پیشرفت عبارت است از گرایش فردی برای گذر از سدها، تلاش برای دستیابی به گونه‌ای برتری و حفظ معیارهای سطح بالا. و همچنین کسانی که انگیزه پیشرفت بالا دارند، می‌خواهند کامل شوند و کارکرد خود را بهبود بخشند. آنان وظیفه شناس‌اند و ترجیح می‌دهند کارهایی انجام دهند که چالش برانگیز باشد و به کاری دست زنند که ارزیابی پیشرفت‌شان به گونه‌ای (خواه در مقایسه با پیشرفت دیگران یا خواه بر پایه ملاک‌های دیگر) شدنی باشد (صمدی، 2008). با توجه به نقش حیاتی انگیزش پیشرفت در فرایند یادگیری و پیشرفت دانشجویان لازم است تا حد امکان شرایط بهینه اجتماعی، فرهنگی، خانوادگی و روانی جهت افزایش این انگیزه، تقلیل عوامل کاهنده آن، و هدایت این انگیزه، فراهم گردد تا بتوان جامعه‌ای پویا و شاد را پرورش داده و از رقابت‌ها و استعداد‌های افراد به نحو شایسته در خدمت هدف‌های جامعه مسئولیت‌پذیر و مدنی بهره جست. مک کلند معتقد است جوامعی که افراد آن فاقد انگیزه باشند، حتی با وجود امکانات عالی و شرایط مساعد طبیعی کمتر شانس توسعه و ترقی خواهند یافت. همچنین مک کلند با بررسی‌های بسیار دقیق متوجه شد که وضع اقلیمی یک منطقه نمی‌تواند عامل مهمی در توسعه اقتصادی باشد وی سرانجام به این نتیجه رسید که رشد اقتصادی،

1 Kayan

اجتماعی، فرهنگی یک جامعه به انگیزه پیشرفت افراد بستگی دارد و معتقد است که در کشورهای که والدین انگیزه پیشرفت را در دانشجویان خود پرورش داده اند در بزرگسالی این دانشجویان افراد توسعه جویی می‌شوند و به رشد اقتصادی خود کمک کرده اند (امیر افشاری، 1380). در زمینه تحصیلی افراد، یکی از عوامل مهمی که بر انگیزه پیشرفت دانشجویان اثر می‌گذارد، عادت‌ها یا مهارت‌های مطالعه آنان می‌باشد. عادت‌های مطالعه به مفهوم دانشجویان از اینکه چطور به اهداف یادگیری برسند، اشاره دارد. عناصر عادت‌های مطالعه شامل مواردی چون: برنامه ریزی و مدیریت زمان، تعداد دفعات مطالعه، طول مدت مطالعه و انتخاب و استفاده از مهارت‌های مطالعه می‌شود. در حالی که عادت‌های مطالعه کارا شامل مهارت‌های مطالعه موثر می‌شود این عادت‌های مطالعه می‌توانند غیر موثر و ناکارآمد باشند (دروسیس، رزا، اسکوارتز، هوج و بردج¹، 2004). در پژوهشی نشان داده شد انگیزش پیشرفت و مهارت‌های مطالعه با عملکرد و پیشرفت تحصیلی رابطه دارند (لواسانی و کیوان زاده، 1386). لایو و چن² (2003) رابطه معنی داری بین کاربرد راهبردهای مطالعه با انگیزش در دانش آموزان نشان دادند. یکی دیگر از پدیده‌های مرتبط با انگیزه پیشرفت در دانشجویان، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری مزمن عبارت است از گرایش برای به تعویق انداختن کارها در موقعیت‌های مختلفی که به نظر برای دستیابی به اهداف ضروری است (دیاز-مورالس، کوهن و فراری³، 2008). اهمال‌کاری تحصیلی یکی از انواع اهمال‌کاری است که در موقعیت‌های تحصیلی رخ می‌دهد و فرد مبتلا به آن در برانگیختن خود برای انجام فعالیت‌هایی چون نوشتن مقاله‌ی ترم، مطالعه برای امتحان، به اتمام رساندن پروژه‌های مرتبط با مدرسه و انجام تکالیف خواندنی هفتگی دچار شکست می‌شود (جیانو، داروس-وسالس، کولینز و اونوگبوزی⁴، 2011). شیوع

1 Derossis, Rosa, Schwartz, Hauge & Bordage

2 Lau & Chan

3 Diaz-Morales, Cohen & Ferrari

4 Jiao, DaRos-Voseles, Collins, Onwuegbuzie

اهمال کاری تحصیلی را 25 تا 50 درصد و حتی 80 الی 95 درصد بیان کرده اند (استیل¹، 2007). در رابطه با اثر اهمال کاری بر پیشرفت و انگیزه پیشرفت تحصیلی به اختلال عملکرد اشاره شده است. پژوهشگران معتقدند که اهمال کاران به علت به تعویق انداختن کارها به ساعات آخر و زمان کمتری که برای آماده شدن دارند، عملکرد ضعیف تری و انگیزه پیشرفت کمتری نشان می دهند. نتایج پژوهش نشان داده است که اهمال کاری تحصیلی به طور معکوس پیش بین معناداری برای پیشرفت تحصیلی است (سپهریان آذر، 2013). دانش آموزان اهمال کار گرایش دارند در تمام نیمسال اضطراب بیشتری داشته باشند. همچنین اضطراب امتحان و تحصیلی، منجر به سطوح بالاتر اهمال کاری می شود. در پژوهشی بین استرس تحصیلی و ابعاد اهمال کاری عمدی، اهمال کاری به علت خستگی جسمی و روانی و اهمال کاری به علت درهم ریختگی، رابطه مستقیم معنادار به دست آوردند (چونگ، کراچاک، هائون و ونگ²، 2009). به طور کلی مطالعات، نتایج متفاوتی در مورد ارتباط اهمال کاری و برخی اشکال اضطراب به بار آورده است که نشان دهنده ارتباط متوسط و کم و یا عدم ارتباط است. اخیراً کاستر³ (2016) همبستگی متوسط و معناداری بین اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری به دست آورد. اضطراب امتحان یکی از عوامل اثرگذار بر انگیزه پیشرفت است. زیدنر⁴ (1998) اضطراب امتحان را به عنوان "مجموعه ای از پاسخ های رفتاری، فیزیولوژیکی و پدیدارشناختی که با نگرانی درباره پیامدهای منفی ممکن و یا شکست در یک امتحان یا موقعیت ارزشیابی مشابه همراه است" تعریف کرده است. اضطراب امتحان ابعاد مختلفی دارد: این پدیده را شامل دو مؤلفه هیجان پذیری و نگرانی (یا بعد شناختی) دانسته اند.

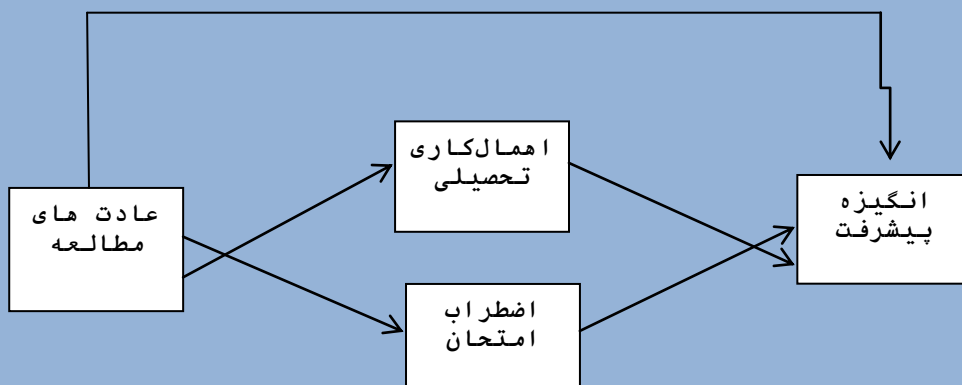
1 Steel

2 Chong, Krawchuk, Huan & Wong

3 Custer

4 Zeidner

شیوع اضطراب امتحان را 10 تا 30 درصد در میان دانش‌آموزان و دانشجویان بیان کرده‌اند (کسادی و جانسون، 2002). طبق آنچه گفته شد در این تحقیق تلاش می‌شود که مکانیزم روانشناختی که از طریق آن عادت‌های مطالعه بر انگیزه پیشرفت اثر می‌گذارد مورد بررسی قرار گیرد. بنابراین در این تحقیق نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در رابطه بین عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت مورد بررسی قرار خواهد گرفت. شکل 1 الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر را نشان می‌دهد.



شکل 1. الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر

پژوهش حاضر دارای چند هدف بعدی است که شامل یک هدف اصلی و چند هدف

فرعی به شرح زیر است:

اهداف

هدف کلی

تعیین اثر عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی و

اضطراب امتحان.

اهداف فرعی

- تعیین اثر عادت‌های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی.
 - تعیین عادت‌های مطالعه با اضطراب امتحان.
 - تعیین اثر اهمال کاری تحصیلی با انگیزه پیشرفت.
 - تعیین اثر اضطراب امتحان بلانگیزه پیشرفت.
 - تعیین اثر عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت.
- فرضیه اصلی تحقیق
عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت با نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در دانشجویان تاثیر دارد.
- فرضیه های فرعی
- عادت‌های مطالعه در اهمال کاری تحصیلی تاثیر دارد.
- عادت‌های مطالعه در اضطراب امتحان تاثیر دارد.
- اهمال کاری تحصیلی در انگیزه پیشرفت تاثیر دارد.
- اضطراب امتحان در انگیزه پیشرفت تاثیر دارد.
- عادت‌های مطالعه در انگیزه پیشرفت تاثیر دارد.
- مبانی نظری تحقیق
انگیزش پیشرفت تحصیلی
سازه انگیزش پیشرفت تحصیلی در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری پیشرفت مربوط است، اطلاق می‌شود (هوسن، 1994). رویکردهای زیادی برای تعریف انگیزش پیشرفت تحصیلی وجود دارد، بعضی از رویکردها به انگیزش‌های مربوط به موفقیت به طور عام می‌پردازند. یکی از آنها، رویکرد هدف‌هاست. رویکرد هدف‌ها براساس انگیزش‌های سازگارانه و ناسازگارانه پدید آمده است (ایمز، 1994). تحقیقات در این زمینه این رویکرد نشان داده است، کودکانی که توانایی‌های یکسانی دارند، در برابر مشکلات آموزشی و یادگیری، پاسخ‌های متفاوتی می‌دهند، بعضی از افراد با وجود توانایی‌های سطح بالا با این دشواری‌ها به گونه مواجه می‌شوند که به نظر می‌رسد توانایی اندکی دارند و از

این که تلاش‌های‌شان به موفقیت نمی‌رسد، ناامید می‌شوند، گاهی در قالب الگوی درماندگی آموخته شده آن را تفسیر می‌کنند که ناسازگارانه است، زیرا در مقابل رسیدن کودکان به اهداف ارزشمند و بالفعل کردن توانایی‌های درونی آن‌ها مانع ایجاد می‌کند. در مقابل، گروهی مشکلات را به گونه‌ای می‌بینند که می‌توانند بر چالش‌هایی که بر سر راه‌شان هست غلبه کنند، از مشکلات ناراحت نمی‌شوند، حتی در وجودشان احساس لذت از غلبه نمودن بر چالش پدید می‌آید. آنها توجه خود را به تغییر دادن راهبردها با حداکثر تلاش متمرکز می‌کنند و سطوح حل مسئله خود را غنی‌تر می‌کنند. این واکنش‌ها را پاسخ - هایی با جهت‌گیری تسلط می‌نامند (ایمز، 1994). پژوهشگران انگیزش پیشرفت تحصیلی را مربوط به دو طبقه از اهداف می‌دانند: اهداف عملکردی و اهداف یادگیری (دوئیک، 1998). دوئیک (1998) در نظریه هدف - محوری خود پیش‌بینی می‌کند، رفتار افراد با سوگیری‌های متفاوت در دست‌یابی به اهداف، به ادراک آنان از توانایی - هایشان بستگی خواهد داشت. دوئیک (1998) اشاره می‌کند در اهداف عملکردی، هدف، عملکرد و کفایت است و دانش آموزان موفقیت‌ها را به عنوان ملاک کفایت خویش می‌دانند. در اهداف یادگیری، هدف، یادگیری و تسلط بر کفایت است. در این حالت افراد به دنبال هدف‌های دیگری هستند و در جستجوی فعالیت جدید و افزایش کفایت خود تلاش می‌کنند. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را مد نظر دارند، در ابتدا علاقه‌مند به اکتساب ارزشیابی‌های مثبت از توانای هایشان هستند، سعی می‌کنند تا از موارد منفی اجتناب کنند، این افراد ترجیح می‌دهند ارزشیابی مثبتی در یک تکلیف آسان‌تر به دست آورند تا این که احتمال ارزشیابی منفی در تکلیفی مهم‌تر و چالش‌انگیزتر را بپذیرند. اما دانش‌آموزان دارای اهداف یادگیری، ابتدا متوجه کسب مهارت‌های جدید یا گسترش دانش خود هستند، حتی اگر مستلزم داشتن خطاهایی در این راه باشند، لذا ضروری است که با انجام پژوهش‌هایی علمی مهم‌ترین همبسته‌های انگیزش پیشرفت تحصیلی شناسایی و سهم نسبی هر یک از آن‌ها در تبیین انگیزش پیشرفت

تحصیلی مشخص گردد. در دایره المعارف تعلیم و تربیت، هوسن و دیگران (1994) انگیزش پیشرفت تحصیلی را بیشتر به آن بعدی از انگیزش منحصر می دانند که انگیزش درونی دانش آموز نامیده می شود. انگیزش درونی یک حالت روان شناختی است و هنگامی حاصل می شود که انسان خود را دارای کفایت لازم و خود کنترلی بداند. خود کنترلی به دو بخش تقسیم می شود: فرصت کنترل یا فرصتی که به دانش آموز داده می شود تا برای امور تحصیلی خود تصمیم بگیرد و توانایی کنترل یا احساس کفایتی که دانش آموز در موقعیت باید داشته باشد تا بتواند بر آن اساس اقدام کند.

پیشرفت

پیشرفت، میل به انجام دادن خوب کارها متناسب با معیار برتری است. این نیاز، افراد را برای جستجو کردن "موفقیت در رقابت با معیار برتری" با انگیزه می کند (مک کلند، 1953). واکنش هیجانی افراد هنگامی که با معیارهای برتری مواجه می شوند، تفاوت دارد. افراد دارای نیاز زیاد به پیشرفت عموماً با هیجان گرایشی (مانند امید) و رفتار گرایشی پاسخ می دهند، در حالی که افراد دارای نیاز کم به پیشرفت (ترس زیاد از شکست) عموماً با هیجان اجتنابی (مثل اضطراب) و رفتار اجتنابی واکنش نشان می دهند (همان). انگیزه پیشرفت عبارت است از نیروی انجام دادن خوب کارها نسبت به استانداردهای عالی. دیوید مک لند و جان اتکینسون که ماهیت انگیزش پیشرفت را در چهل سال اخیر مطالعه کرده اند نیاز پیشرفت را اینگونه تعریف می کنند؛ جستجو کردن موفقیت در رقابت با استانداردهای عالی شخص با انگیزش پیشرفت نیرومند می خواهد تا در برخی از تکالیف چالش انگیز موفق شود. بنابراین، افراد دارای نیاز زیاد به پیشرفت، تکالیف نسبتاً دشوار را انتخاب می کنند، فوراً به تکالیف پیشرفتی می پردازند در تکالیف نسبتاً دشوار تلاش بیشتری به خرج می دهند و عملکرد بهتری دارند، در صورت رو به رو شدن با مشکلات استقامت می کنند و مسئولیت موفقیت ها و شکست ها را می پذیرند. طبق مدل پیشرفت کلاسیک اتکینسون، گرایش در برابر اجتناب رفتاری حاصل ضرب نیاز فرد به پیشرفت، احتمال

موفقیت، و مشوق موفقیت (یعنی $Ts=Ms*Ps*Is$) و ترس فرد از شکست، احتمال شکست، و مشوق اجتناب از شکست است (یعنی $Taf=Maf*Pf*If$). این فرمول در موقعیت‌هایی مانند تکالیف نسبتاً دشوار، رقابت و کارفرمایی، رفتارهای گرایشی در برابر اجتنابی را نسبتاً خوب پیش‌بینی می‌کند. (همان)

اهداف پیشرفت

سه نوع هدف پیشرفت وجود دارد: 1- عملکردی - گرایشی 2- عملکردی - اجتنابی

3- تسلط

نیاز به پیشرفت، پذیرفتن هدف‌های عملکردی - گرایشی را پیش‌بینی می‌کند، ترس از شکست، هدف‌های عملکردی - اجتنابی را پیش‌بینی می‌کند و انتظارات شایستگی، هدف‌های تسلط را پیش‌بینی می‌کنند. هدف‌های تسلط و عملکردی - گرایشی عموماً با پیشرفت و نتایج مثبت ارتباط دارند، در حالی که هدف‌های عملکردی - اجتنابی چنین نیستند (ایمز، 1984).

منشا نیاز به پیشرفت

نیاز به پیشرفت عبارت است از: میل به انجام دادن خوب کارها در مقایسه با معیار برتری. این نیاز افراد را برای جستجو کردن «موفقیت در رقابت با معیار برتری» با انگیزه می‌کند (مک‌کللند، اتکینسون، کلارک و لوول) (1953) اما معیار برتری، اصطلاح گسترده‌ای است، به طوری که رقابت با تکلیف مثل حل کردن معما، نوشتن رساله‌ای متقاعدکننده، رقابت با خود مثل دویدن در مسابقه در بهترین زمان ممکن، بالا بردن معدل نمره‌ها، یا رقابت کردن با دیگران مثل بردن مسابقه و شاگرد اول کلاس شدن را شامل می‌شود. آن چه در تمام موقعیت‌های پیشرفتی مشترک است این است که شخص می‌داند عملکرد آتی او ارزشیابی معناداری از شایستگی فردی اوست. معیارهای برتری به این علت نیاز پیشرفت را برمی‌انگیزند که عرصه بسیار معناداری برای ارزیابی میزان شایستگی فرد تأمین می‌کنند (مارشال ریو، ترجمه سید محمدی ۱۳۸۲). مورای نیاز به پیشرفت را به عنوان تمایل به غلبه

بر موانع و مشکلات، کسب قدرت و سعی در انجام کارهای مشکل تعریف می کند .
(بک، ۱۹۸۳). نیاز به پیشرفت را می توان در سه مقوله ی زیر به اختصار توضیح داد :

1 - تاثیرات جامعه پذیری 2 - تاثیرات شناختی 3 - تاثیرات رشدی

تاثیرات جامعه پذیری: تلاش های پیشرفت نیرومند و انعطاف پذیر، تا اندازه از تاثیرات جامعه پذیری ناشی می شوند، در صورتی که والدین موارد زیر را تامین می کنند ، فرزندان آن ها تلاش های پیشرفت نسبتا نیرومندی را به خرج می دهند، آموزش استقلال (مثل اتکا به نفس، خود مختاری) آرمان های عملکرد عالی، معیارهای برتری واقع بینانه خودپنداره ی توانایی عالی (مثل: این کار برای تو خیلی آسان است) ارزش قایل شدن برای کارهای مرتبط با پیشرفت، معیارهای روشن برای برتری، محیط خانوادگی سرشار از تحریک (مثل کتاب هایی برای خواندن) تجربیات گسترده ی مانند مسافرت و فراهم کردن کتاب های کودکان که مملو از داستان های تخیلی مرتبط با پیشرفت باشند. (آمس و آمس، 1984).

مروری بر تحقیقات داخلی و خارجی

رابطه تعلل ورزی تحصیلی با جنسیت و پیشرفت تحصیلی و ساختار کلاس عنوان پایان نامه ای است، که در دانشگاه بیرجند در سال (1389) توسط ندا شیرزادی انجام شده است سنجش تعلل ورزی با مقیاس اهمال کاری تحصیلی فرم دانش آموز سولومون و راتبلوم روی یک نمونه 400 نفری انجام گرفت. داده ها با تحلیل واریانس چند متغیره و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که بین دختر و پسر تفاوت معنی داری در اهمال کاری تحصیلی وجود دارد . همچنین بین دو متغیر جنسیت و پیشرفت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معنی دار وجود دارد.

جوکار و دلاور پور (1386) پژوهشی با عنوان رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت انجام داده اند. آنها مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم و پرسش نامه اهداف پیشرفت را برای سنجش روی یک نمونه 255 نفری به کار گرفتند. نتایج نشان داد که، اهداف عمل کرد اجتنابی و تس لط اجتنابی اهمال کاری تحصیلی را افزایش داده و

هدف تسلط‌گرایشی آن را کاهش می‌دهد. همچنین اذعان کردند که الگوی ارتباطی بین هدف‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دختران و پسران یکسان نیست.

بحرانی (1372) تحقیقی با عنوان بررسی رابطه انگیزش تحصیلی و عادات مطالعه‌گروهی از دانش‌آموزان در شیراز انجام دادنتایج بدست آمده از وجود رابطه معنودار بین عادت‌های مطالعه و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان حکایت داشت. رابطه بین عادت‌های مطالعه و منابع انگیزشی عزت‌نفس و اتکا به نفس نسبت به دیگر منابع انگیزشی تحصیلی بالاتر بود، در حالیکه انگیزه‌های خارجی با عادت مطالعه رابطه‌ی در حد صفر یا منفی بودند

فاروک سیرین¹ (2011) در ترکیه رابطه بین اهمال‌کاری عمومی و انگیزه تحصیلی و خود اثر بخشی را بررسی نمود گروه نمونه‌ای با حجم 774 نفر مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، عمومی، انگیزه تحصیلی و خود اثر بخشی را تکمیل نمودند. داده با ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه، تی مستقل و تحلیل واریانس یک راهه تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و عمومی همبستگی مثبت معنی دار وجود دارد. رابطه خود اثر بخشی و اهمال‌کاری منفی و معنی دار است.

کیگان² (2009) پژوهشی را با هدف بررسی متغیرهای موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی و عمومی در دانشگاه آمکارا ترکیه انجام داد. شرکت کنندگان 250 نفر از دانشجویان دانشگاه آنکارا بودند. نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و عمومی همبستگی قابل توجهی وجود دارد، بین اضطراب و اهمال‌کاری همبستگی وجود دارد، و رابطه بین مدیریت زمان و اهمال‌کاری تحصیلی معنی دار و مثبت است. همچنین متغیرهای مدیریت زمان انگیزه، اضطراب و باورهای غیر منطقی به خوبی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند

1 Faruk sirin

2 kagan

تا کر (2009) از فرا تحقیقی را در مورد اهمال کاری تحصیلی شکل داده است. این محقق پس پرداختن به تعریف و تاریخچه اهمال کاری تحصیلی بحث مفصلی را در رابطه با میزان شیوع علل افزایش اهمال کاری در سالهای اخیر انجام داده و به نقل از استیل صفات انگیزی و خود بسندگی را بهترین پیش بینی کننده های اهمال کاری دانسته است.

روش

پژوهش حاضر با توجه به عدم مداخله در به وجود آمدن داده ها از حیث روش توصیفی و از نوع همبستگی و تحلیل مسیر است.

جامعه، نمونه و روش آماری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان دانشگاه علوم انتظامی امین تهران در سال تحصیلی 97-98 بود که از میان آنها نمونه ای به حجم 198 نفر از جدول (مورگان- گرجسی) و با شیوه نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شد. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه های زیر بود:

پرسشنامه اهمال کاری تاکن

برای سنجش اهمال کاری در این پژوهش از پرسشنامه اهمال کاری تاکن (1991) استفاده

شد. این پرسشنامه یک مقیاس خود گزارشی ۱۶ ماده ای است که بر مبنای طیف لیکرت

طراحی شده است. گرفتن نمره بالا در این مقیاس نشانه تعلل بالا در آن است. تاکن

(1996) پایایی این پرسشنامه را 0/86 گزارش کرده است. در پژوهش کاظمی و

همکاران (1392)، مقدار آلفای کرونباخ / پرسشنامه 0/71 به دست آمد که گویای اعتبار

بالای پرسشنامه است.

پرسشنامه اضطراب امتحان (فریدمن)

برای سنجش اهمال کاری در این پژوهش از پرسشنامه اضطراب امتحان فریدمن (1997)

استفاده شد. این پرسشنامه دارای 23 سوال بوده و هدف آن سنجش ابعاد مختلف اضطراب

امتحان است. طیف پاسخگویی آن از نوع لیکرت می باشد. در پژوهش باعزت و همکاران

(1390) برای بررسی روایی این آزمون از روایی سازه و آزمون تحلیل عاملی استفاده شد. در تحلیل عاملی به عمل آمده تمام 23 گویه وارد تحلیل شدند و هیچ یک از گویه‌ها همبستگی کمتر از 0/3 نداشتند. در نتیجه آزمون روایی قابل قبولی دارد و روایی صوری آن نیز به تایید اساتید و کارشناسان مربوط رسیده است.

پرسشنامه عادت‌های مطالعه (پالسانی و شارمال) در این پژوهش عادت‌های مطالعه آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه عادت‌های مطالعه پالسانی و شارمال (۲۰۰۱) مورد سنجش قرار گرفت. این پرسشنامه دارای 45 سوال در 8 حوزه شامل تقسیم بندی زمان، شرایط فیزیکی مطالعه، توانایی خواندن، یادداشت برداری، انگیزش یادگیری، حافظه، امتحانات و سلامتی است. پاسخ سوالات طبق طیف لیکرت از همیشه تا هرگز می‌باشد. حداکثر نمره در همه حوزه‌ها 90 اسرت و نمره بالاتر نشان دهنده عادت‌های خوب مطالعه است. در پژوهش کوشان و حیدری (1385) ضریب پایایی از طریق آزمون مجدد 0/88 و در روش دو نیمه کردن 0/65 بوده است.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت (هرمنس)

در این پژوهش انگیزه پیشرفت آزمودنی‌ها با استفاده از پرسشنامه انگیزه پیشرفت هرمنس (1977) مورد سنجش قرار گرفت. پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال است که بر مبنای ده ویژگی که متمایز کننده افراد دارای انگیزه پیشرفت بالا از افراد با انگیزش پایین تهیه شده است. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است. و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آنها نمره داده می‌شود. هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی از روایی محتوا که اساس آن را پژوهش قبلی درباره انگیزه پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۳۰/۰ تا ۵۷/۰ می‌باشد.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی از الگویابی معادلات ساختاری¹ (SEM) استفاده شد. تمامی تحلیل‌ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS ویراست 18 و AMOS ویراست 16 صورت گرفت. جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مورد استفاده قرار گرفتند: مقدار مجذور کای (χ^2)، شاخص هنجار شده مجذور کای (χ^2/df) ²، شاخص نیکویی برازش³ (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده⁴ (AGFI)، شاخص برازندگی هنجار شده⁵ (NFI)، شاخص تطبیقی⁶ (CFI)، شاخص برازندگی افزایشی⁷ (IFI)، شاخص توکر-لویس⁸ (TLI) و جذر میانگین مجذورات خطای تقریب⁹ (RMSEA). همچنین جهت بررسی روابط واسطه‌ای از روش بوت استراپ¹⁰ استفاده شد.

یافته‌های پژوهش یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار نمره‌های اعضای نمونه و ضرایب همبستگی متغیرها در جدول 1 نشان داده شده است.

جدول 1. میانگین و انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	1	2	3	4
1	عادت‌های مطالعه	97/19	8/79	—			
2	اهمال کاری تحصیلی	39/88	5/69	-0/59**	—		

- 1 structural equation modeling, SEM
2. normed χ^2 measure
3. goodness of fit index
4. adjusted goodness of fit index
5. normed fit index
6. comparative Fit Index
7. incremental fit index
8. Tucker-Lewis index
9. root mean squared error of approximation
- 10 bootstrap

3	اضطراب امتحان	58/65	6/60	**0/23	**0/58	—
4	انگیزه پیشرفت	62/54	8/25	**0/48	**0/36	**0/28

همان‌طور که در جدول 1) مشاهده می‌شود کلیه ضرایب همبستگی در سطح $p < 0/0001$ معنی‌دارند. لازم به ذکر است که متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از 3 و قدر مطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از 10 بودند و لذا تخطی از بهنجار بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. به علاوه بررسی داده‌های پرت یک متغیره و چندمتغیره نشان داد که در هیچ یک از متغیرهای اندازه‌گیری شده داده‌های پرت وجود ندارد. همچنین نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها، بالای 0/1 بودند که نشان دهنده عدم وجود همخطی چندگانه بین متغیرها می‌باشند. همچنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها، کوچکتر از 10 بودند و این نشان می‌دهد که بین متغیرها، هم خطی چندگانه وجود ندارد. بنابراین شروط لازم برای انجام تحلیل معادلات ساختاری برقرار بود.

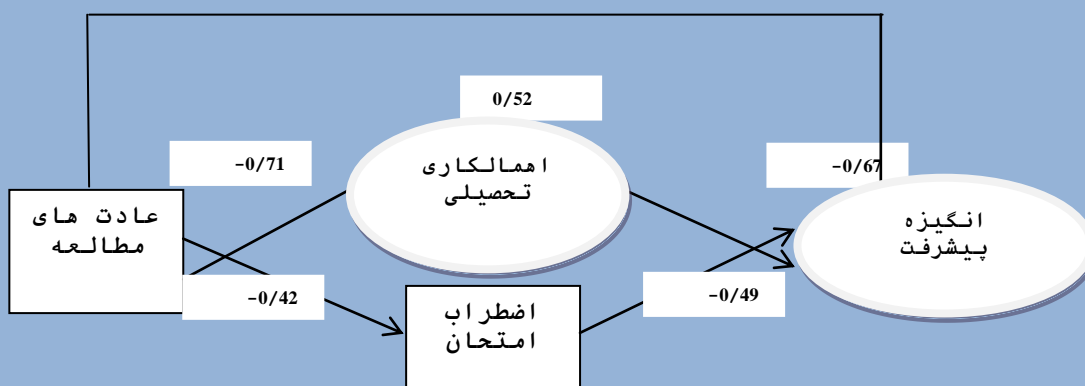
الگویابی معادلات ساختاری (SEM)

پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. با وجود این که مقادیر اکثر شاخص‌های برازندگی نشان دهنده برازش قابل قبول الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند، اما شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) نشان داد که الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقای برازش الگوی پیشنهادی از طریق همبسته کردن دو خطا (خطاهای اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان) به توصیه نرم‌افزار AMOS-16 بود. نتایج حاکی از برازش مطلوب الگوی نهایی است. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی در جدول 2 نشان داده شده‌اند.

جدول 2. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی، الگوی اصلاح شده و الگوی نهایی

RMSEA	NFI	CFI	TLI	IFI	AGFI	GFI	χ^2/df	df	χ^2	شاخص های برازندگی الگو
0/1	0/90	0/85	0/90	0/89	0/91	0/98	3/46	2	6/93	الگوی پیشنهادی
0/01	0/99	0/90	0/95	0/99	0/98	0/99	0/65	1	0/65	الگوی نهایی

شکل 2 ضرایب مسیرها را در الگوی نهایی نشان می دهد.



شکل 2. الگوی ساختاری روابط بین متغیرهای پژوهش
 ضرایب مسیر در شکل 2 حاکی از تأیید فرضیه های مستقیم این پژوهش، یعنی تأثیر مستقیم و معنی دار عادت های مطالعه با اهمال کاری تحصیلی، عادت های مطالعه با اضطراب امتحان، اهمال کاری تحصیلی با انگیزه پیشرفت، اضطراب امتحان با انگیزه پیشرفت می باشد ($p < 0/001$).

نتایج حاصل از روابط واسطه ای با استفاده از روش بوت استراپ در جدول 3 نشان داده شده اند.

جدول 3. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش حاضر

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پائین	حد بالا
عادت‌های مطالعه ← اهمال‌کاری تحصیلی ← انگیزه پیشرفت	-3/0494	-3/0487	-0/0067	0/1705	-3/3468	-1/6881
عادت‌های مطالعه ← اضطراب امتحان ← انگیزه پیشرفت	4/8218	4/8091	-0/0451	0/3052	5/9787	8/5746

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول 3 حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با دو مسیر غیرمستقیم و در نتیجه تأیید فرضیه‌های 4 و 5 است. سطح اطمینان برای این فاصله 95 و تعداد نمونه‌گیری‌های مجدد¹ بوت استرپ 1000 است.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که الگوی پیش‌بینی انگیزه پیشرفت براساس عادت‌های مطالعه با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان از برآزش مطلوبی برخوردار است. با توجه به نتایج به دست آمده، عادت‌های مطالعه بر انگیزه پیشرفت هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم یعنی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان تأثیر داشت. شاونان و همکاران (2012) نیز در پژوهش خود به وجود رابطه معنی‌دار مثبت بین عادت‌های مطالعه و راهبرد یادداشت‌برداری و موفقیت تحصیلی پی‌برده بودند. انگیزش بیرونی یادگیری اغلب با منافع خارجی فرد همراه است و منجر به کسب نتایج سریع می‌شود. بنابراین، می‌تواند به عنوان منبعی قوی موجب شود تا دانشجو

1. resampling

کارش را زودتر تمام کند. بنابراین با انگیزش پیشرفت در دانشجویان می تواند مرتبط باشد (گالو و رونالدو¹، 2011). نتایج نشان داد که ارتباط منفی معناداری بین اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. اغلب این گونه استدلال می شود که اهمال کاران به علت این که کارها را به ساعات آخر می اندازند، زمان کمتری را برای آماده شدن دارند و این مساله اثر مخرب بر کارشان دارد. اهمال کاری ممکن است افرادی را نیز در برگیرد که برای فواید انطباقی اهمال کاری به آن روی آورده اند؛ در این راستا بین اهمال کاری فعال و منفعل تمایز قائل شده اند. به طور کلی، در تبیین ارتباط منفی اهمال کاری تحصیلی با انگیزه پیشرفت، می توان بیان کرد که انگیزش به عنوان فرایندی تعریف میشود که در نتیجه آن فعالیت های هدف مدارانه افراد، تحریک و تقویت شده و به واسطه آن نیازها و تمایلات افراد در حرکت جمع می شوند. انگیزش تحصیلی نیز به سطوح و میزان پشتکار، علاقه درونی و ذهنی، و تلاش تحصیلی اشاره دارد که کمک مهمی برای موفقیت تحصیلی قلمداد می شود (الکساندر، 2006). رایان و دسی (2000) از اهمال کاری ببعنوان متضاد انگیزش یاد کرده است. لذا با در نظر گرفتن این موارد، رابطه منفی و معکوس بین اهمال کاری و انگیزش پیشرفت در دانشجویان قابل تبیین می باشد. در مورد ارتباط منفی اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی این گونه استدلال می شود که دانشجویان دارای اضطراب امتحان بالا حتی اگر مطالب امتحانی را خوب یاد گرفته باشند؛ به علت اضطراب نمی توانند دانش خود را در امتحان نشان دهند. مدل هایی برای تبیین رابطه ی اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی ارائه شده است. بر اساس مدل شناختی توجه، افراد دارای اضطراب امتحان توجه خود را معطوف به فعالیت های نامربوط به تکلیف، اشتغال فکری، انتقاد از خود و نگرانی های جسمانی نموده و در نتیجه، توجه کمتری بر تکلیف دارند که این امر موجب کاهش عملکرد و انگیزه پیشرفت آنان می گردد. بین اهمال کاری

1 Gallo & Ronaldo

تحصیلی و اضطراب امتحان نیز همبستگی معناداری به دست آمد. یکی از نظریه‌های تبیین اهمال‌کاری، نظریه اضطراب است که بیان می‌کند؛ اضطرابی که فعالیتی خاص برای فرد ایجاد می‌کند منجر به طفره رفتن از انجام آن می‌شود. دانش‌آموزان مضطرب، استقامت ندارند و از تکالیف دشوار اجتناب می‌کنند، به عبارتی خصیصه‌های رفتاری مشابه با اهمال‌کاری را نشان می‌دهند (تن، آنگ و کلاسن¹، 2008). دانشجویان اهمال‌کار به دلیل به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی و آماده شدن برای امتحان، قبل از امتحان فشار بالایی را متحمل می‌شوند و به دلیل آمادگی کمتر، در حین امتحان اضطراب امتحان بیشتری را تجربه می‌کنند.

به طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد رابطه بین عادت‌های مطالعه، اهمال‌کاری تحصیلی، اضطراب امتحان و انگیزه پیشرفت به وجود می‌آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری عادت‌های مطالعه بر اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان و اثرات غیرمستقیم آن بر انگیزه پیشرفت آنها را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران در دانشگاه‌ها، روان‌شناسان تربیتی، اساتید و به طور کلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات انگیزه تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان دانشجویان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، ساختار رابطه بین عادت‌های مطالعه و انگیزه پیشرفت را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در سطح مدرس و دانش‌آموزان بوده است. این پژوهش با به کارگیری دانشجویان، شواهدی برای اعتبار بیرونی عادت‌های مطالعه با انگیزه پیشرفت با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان فراهم می‌آورد.

پیشنهاد‌های کاربردی

1 Tan, Ang & Klassen

با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان شناختی به منظور افزایش انگیزه پیشرفت افراد فراهم می شود. یافته‌های این تحقیق می‌تواند، مورد توجه مسئولان آموزش دانشگاهها و بالاخص دانشگاههای نظامی قرار گیرد با توجه به مطالب جمع آوری شده و نتایج حاصله در این تحقیق مشخص شد که همال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان برای سیستم آموزشی زیانبار است. باید تمهیداتی برای پیشگیری و درمان آن اندیشیده شود. با توجه به تاثیر زیاد اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی بر انگیزه پیشرفت؛ برنامه ریزان و مجریان نظام آموزشی برنامه های درسی را طوری طراحی و اجرا نمایند، که انگیزه پیشرفت را در دانشجویان بالا بیند. از طرفی اضطراب امتحان به مقدار زیادی آید عملکرد سیستم آموزشی می باشد. برگزاری امتحانات متعدد دانشجویان را دچار اضطراب می کند مشاهده می شود، که دانشجویان در ایام امتحانات نگرانی و تشویش زیادی را بروز می دهند. اگر این تشویشها ادامه پیدا کرده و فتن می شود. میزان شیوع اضطراب امتحان را در جامعه دانشجویان بالا می برد. به تبع آن اهمال کاری تحصیلی نیز افزایش می یابد. دانشجویان وقتی با دست یابی به این اهداف لذت موفقیت را تجربه کنن انگیزه پیشرفت شان افزایش می یابد؛ و برای رسیدن به اهداف بزرگتر گامهای بلندتر برمی دارند

پیشنهاد های پژوهشی

لازم به ذکر است که از نظر پژوهشی بهتر است که این پژوهش به روش کیفی و آمیخته نیز صورت پذیرد و نتایج آنها با این پژوهش مورد مقایسه قرار گیرد. انگیزه پیشرفت در زمینه تحصیلی با متغیرهای دخیل زیادی مواجه است که شایسته است که در مورد متغیرهای دخیل دیگر نظیر اساتید و سطح انتظارات و ارزشی که دانشجویان و خانواده آنها به پیشرفت می دهند، مطالعاتی صورت گیرد.

طراحی پژوهش هایی در مورد اثر بخشی درمان های مختلف روانشناختی در مورد اهمال کاری تحصیلی و اضطراب امتحان به عنوان مثال طراحی برنامه های درمان رفتاری

شناختی، رفتاری شناختی و هیجانی که بتوانند اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان را کاهش دهند.

منابع

- امیرافشاری، مهرداد (1380). بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی با انگیزش پیشرفت و منبع کنترل در دانش آموزان شاهد سال سوم راهنمایی. پایان نامه کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات.
- جوکار بهرام. محمد آقا دلاورپور. (1386) رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، پاییز و زمستان 1386
- کوشان، محسن و حیدری، عباس (1385). بررسی عادت های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار. مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، 13(4)، 185-189.
- شیرزادی. ندا (1389). بررسی رابطه تعلل ورزی تحصیلی با جنسیت، پیشرفت تحصیلی و ساختار کلاس. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه بیرجند.
- لواسانی، غلامعلی؛ کیوانزاده، محمد و کیوانزاده، هدیه (1386). رابطه فعالیت تحصیلی، انگیزه پیشرفت، هوش هیجانی و متغیرهای بافتی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، 37(1)، 99-123.
- Cassady, J. C., & Johnson, R. E. (2002). Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 270–295.
- Custer, N. R. (2016). Test anxiety and academic procrastination among pre-licensure nursing students. Indiana University of Pennsylvania.
- Derossis, A., Rosa, D. D., Schwartz, A., Hauge, L. S. & Bordage, G. (2004). Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In- Training examinations. *The American Journal of Surgery*, 188 (3), 230-6.
- Faruk sirin, Erkan. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews* Vol. 6(5), pp. 455-447.
- Jiao, Q. G., DaRos-Voseles, D. A., Collins, K. M. T., & Onwuegbuzie, A. J. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(1), 119 – 138.

- Kayan, F. M. (2010). Educational motivation and students' achievement goal orientations. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 859–863.
- Lau, K. I. & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among chinese good and poor readers in Hong kong, *Journal of Reaserch in Reading*, 26(2), 177-190.
- Samadi M. Influence procedures education and self- regulatory on advance academic. *Cogn Sci J*. 2008; 9(1):40-8.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
- Sepehrian Azar, F. (2013). Self-efficacy, achievement motivation and academic procrastination as predictors of academic achievement in pre-college students. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 11-12 March 2013, Kuala Lumpur.
- Thakkar, Neal. (2009). Why Procrasinate: An Invesigaion of the Root Causes behind Procrasinaion. *Lethbridge Undergraduate Research Journal*. 2009. Volume 4 Number 2

