

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۱۰

تاریخ بررسی: ۸۹/۱۲/۱۵

دوره ۷، شماره ۴

زمستان ۱۳۹۰

صص ۹۳-۷۷

تاریخ پذیرش: ۹۱/۳/۹

تحلیل الگوی ساختاری رابطه بین سبک‌های مقابله و اہمال کاری تحصیلی در دانشجویمان

فیروزه پهریان*، مهدی حسین‌زاده**

چکیده

هدف مطالعه حاضر ارایه الگوی تحلیل رابطه بین سبک‌های مقابله با استرس (سبک اجتنابی، هیجان‌مدار و مسأله‌مدار) و جنسیت با اہمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان بود. ۳۱۰ نفر به روش تصادفی مرحله‌ای به عنوان نمونه مورد مطالعه از بین دانشکده‌های دانشگاه مشهد انتخاب شدند و به دو آزمون روا و پایا پاسخ دادند. ابزارهای استفاده شده در مطالعه حاضر پرسش‌نامه اہمال کاری لی و سبک‌های مقابله با فشار روانی پارکر و اندلر بود. بعد از بررسی تحلیل اکتشافی و تأییدی آزمون‌ها، داده‌ها توسط آزمون‌های آماری، میانگین، انحراف استاندارد، آزمون t و معادلات ساختاری تحلیل گردید. نتایج به دست آمده با استفاده از روش الگویابی معادلات ساختاری نشان داد که برازش الگوی نهایی پیشنهادها با داده‌ها تأیید می‌گردد. بر اساس نتایج مدل، راهبرد مقابله مسأله‌مدار اثر معکوس معنی‌دار بر اہمال کاری تحصیلی دارد. نتایج حاصل از آزمون t نشان داد که بین میانگین نمرات اہمال کاری در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

کلید واژه‌ها:

اہمال کاری تحصیلی، سبک مقابله با فشار روانی مسأله‌مدار، سبک مقابله هیجان‌مدار، سبک مقابله اجتنابی، جنسیت، الگویابی معادلات ساختاری

* استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران

Email: f.sepehrianazar@urmia.ac.ir

** کارشناس ارشد روان‌شناسی، مشهد، ایران



مقدمه و بیان مسأله

بررسی‌های تاریخی نشان می‌دهند که اهمال‌کاری (Academic procrastination) حداقل در سه هزار سال گذشته مصیبتی زیانبار برای افراد بوده است (استیل، ۲۰۰۷). در جوامع مدرن نیز از جمله مشکلات جدی در زندگی روزمره و محیط آموزشی به شمار می‌رود (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) و چرایی آن از دیرباز مورد توجه روان‌شناسان بوده است.

اهمال‌کاری از ریشه لاتین Procrastinare به معنی "به تعویق انداختن تا صبح" گرفته شده است. کاری که باید (ترجیحاً) اکنون انجام شود به زمان دیگری موکول می‌گردد. البته اهمال‌کاری، باید از تأخیرهای برنامه‌ریزی شده‌ای که به دلایل موجهی صورت می‌گیرد و تنبلی متمایز گردد. اسچارو، وادکینس و اولافسون (۲۰۰۷) آن را به عنوان تعویق عمدی کار یا وظیفه‌ای که باید تکمیل شود، تعریف می‌کنند.

از مظاهر اهمال‌کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در موقعیت تحصیلی است که در جهان و در بین دانشجویان، پدیده‌ای شایع می‌باشد. فراری (۱۹۹۸) و لی (۱۹۸۶) اهمال‌کاری تحصیلی را تمایلی غیر منطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی می‌دانند که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند. هیکوک (به نقل از کلاسن، کراچوک و راجانی، ۲۰۰۸) آن را به تأخیر انداختن وظایف و مسئولیت‌های روزمره مربوط به مدرسه، تعریف می‌کند.

الیس و کانوس (۱۹۷۷) که در خصوص اهمال‌کاری مطالعه کرده‌اند، تخمین زده‌اند که بیش از ۹۵ درصد دانشجویان آمریکایی از روی عمد، آغاز و یا کامل کردن تکالیف را به تعویق می‌اندازند و بیش از ۷۰ درصد دانشجویان به طور مکرر اهمال‌کاری می‌کنند. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) دریافتند که ۶۵ درصد دانشجویان می‌خواهند بیاموزند که چگونه از به تعویق انداختن انجام مقاله‌های پژوهشی خود جلوگیری کنند، ۶۲ درصد احساس می‌کنند که باید زودتر از همیشه مطالعه برای امتحانات را شروع می‌کردند و ۵۵ درصد آرزو دارند انجام تکالیف آموزشی را زودتر آغاز کنند.

دانشجویان متوسط از نظر تحصیلی نیز اهمال‌کاری قابل توجهی از خود نشان می‌دهند؛ به طوری که یک سوم فعالیت‌های روزانه آن‌ها را در بر می‌گیرد و به نظر می‌رسد که این درصدها در حال افزایش است (پچیل، کاپلان و رید، ۲۰۰۲؛ استیل، ۲۰۰۷).

از تعاریف مختلف اهمال‌کاری می‌توان این گونه برداشت کرد که دو روش برای تفسیر اهمال‌کاری وجود دارد؛ الف) اهمال‌کاری به عنوان یک رفتار (Behavior) و ب) اهمال‌کاری به عنوان یک ویژگی شخصیتی (Trait).

در ابتدا کسانی که در مورد اهمال‌کاری به پژوهش می‌پرداختند، بیشتر بر ویژگی رفتاری آن تمرکز می‌کردند و اهمال‌کاری را به عنوان رفتار اجتناب از یک تکلیف خاص در نظر می‌گرفتند (شونبرگ، ۲۰۰۵). برخی از پژوهشگران (زاریک و استون بریکر، ۲۰۰۹) اهمال‌کاری را به عنوان یک ضعف شخصیتی در نظر گرفته‌اند و بعضی‌ها به این نتیجه رسیده‌اند که افراد اهمال‌کار اعتماد به نفس پایینی دارند.

رام (۲۰۰۵) معتقد است اهمال‌کاری از حالات انگیزشی فرد نشأت می‌گیرد و شامل ترکیبی از فرایندهای شناختی، عاطفی و رفتاری می‌باشد که با اجتناب از تکلیف مرتبط هستند. استیل (۲۰۰۷) اظهار می‌کند که اهمال‌کاری به عوامل متعدد از جمله نگرانی از شکست، افسردگی یا خلق مرتبط با اعتراض، مدیریت زمان و مشکلات و لذت بردن از کار تحت فشار بستگی دارد.

جارادت (۲۰۰۴) بر نقش فرزند پروری مستبدانه (Authoritarian parenting) در ایجاد اهمال‌کاری تأکید می‌کند، که احساس ناهوشیار عصبانیت والدین (Parental anger) زمانی آشکار می‌شود که فرزندان در انجام تکالیفی که از سوی والدین به آن‌ها تحمیل شده، شکست می‌خورند. فرزندان به این عصبانیت به طور ناهوشیار با به تأخیر انداختن اعمالی که در جهت رسیدن به هدف‌های آینده باید انجام دهند، پاسخ می‌دهند.

اوزر، دمیر و فراری (۲۰۰۹) ترس از شکست، تنبلی، ریسک کردن و شورش علیه کنترل را علت اهمال‌کاری تحصیلی می‌دانند.

وود، لورنزو، گرین وود و بوید (۲۰۰۶) ترس از ارزیابی عمل توسط دیگران را علت اهمال‌کاری می‌دانند. بر اساس مدل ارزیابی اضطراب-اجتناب (Anxiety-avoidance)، افراد در برخورد با یک موقعیت ابتدا به ارزیابی آن می‌پردازند، اگر از منابع کافی برای برخورد مؤثر با آن برخوردار نباشند، عکس‌العملی همراه با اضطراب از خود نشان می‌دهند و سعی می‌کنند از موقعیت فرار کنند. در خصوص اهمال‌کاری، این فرار به معنای به تأخیر انداختن تکلیف اضطراب برانگیز تا زمان ممکن می‌باشد، که به صورت یک تقویت منفی منجر به کاهش



اضطراب می‌شود و به نگهداری این الگوی رفتاری کمک می‌کند (ون‌آرده، ۲۰۰۰). بر اساس مدل انتظار-ارزش، افراد ابتدا تکالیفی را کامل می‌کنند که بالاترین ارزش و بیشترین فایده را به دنبال دارد. بنابراین می‌توان توضیح داد که چرا دانشجویان ترجیح می‌دهند به جای پرداختن به تکالیف سخت دروس دانشگاه که به زودی موعد تحویل آن‌ها فرا می‌رسد، به تماشای برنامه تلویزیونی مورد علاقه خود بپردازند. همچنین این مدل نشان می‌دهد که درجاتی از اهمال‌کاری در همه افراد جامعه وجود دارد (استیل، ۲۰۰۷).

به گفته ون ویک (۲۰۰۴) اهمال‌کاری پیامدهای مهم عینی (از دست دادن ضرب‌الاجل‌ها، از دست دادن فرصت‌ها، از دست دادن درآمد، تولید پایین و هدر رفتن زمان) و پیامدهای عاطفی (تضعیف روحیه، افزایش اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه پایین) را در پی دارد. ون‌آرده (۲۰۰۰) به تأثیرات روانی اهمال‌کاری از جمله پرت شدن حواس و مشغولیت ذهنی با تکلیف‌رها شده اشاره می‌کند، که موجب پیامدهای منفی درونی می‌شود و این امر ممکن است به افسوس، احساس شرم، ناامیدی از خود و دیگر عواطف مربوط به خویشتن منجر شود.

افراد اهمال‌کار با توجه به میزان اهمال‌کاری خود در شرایط تنش‌زای مختلفی قرار می‌گیرند که باید از روش‌های مقابله (Coping strategies) استفاده کنند. مقابله یا فشار روانی به تلاش‌های رفتاری و شناختی گفته می‌شود که به طور مداوم در حال تغییر هستند تا از عهده خواسته‌های بیرونی یا درونی شخص که ورای منابع و توان وی ارزیابی می‌شوند، برآیند (سپهریان، مظفری و عیسی‌زادگان، ۱۳۸۶).

فالکمن، لازاروس، گروئن و دلونگیس (۱۹۸۶) طی بررسی و تحلیل عاملی روی پرسش‌های مقیاس راه‌حل‌های مقابله، به دو سبک مقابله دست یافتند؛ ۱) مقابله متمرکز بر مسأله (Task orientation) یک راهبرد رویکردی است که شخص برای مقابله با منابع استرس‌زا از طریق نزدیک شدن به مسأله و برخورد فعال به منظور حل آن تلاش می‌کند. ۲) مقابله متمرکز بر هیجان (Emotion orientation) که یک راهبرد اجتنابی است و به این وسیله فرد می‌کوشد به تنظیم هیجانات استرس‌زا پردازد و پریشانی روانی خود را کاهش دهد.

اندلر و پارکر (۱۹۹۰) اجتناب از مشکلات را سومین دسته اصلی راهبردهای مقابله دانسته‌اند. در این روش فرد با روی آوردن به اجتماع و افراد دیگر و یا انجام هر کار دیگری

برای منحرف کردن خود از موضوع ناراحت کننده، به مقابله با استرس بر می‌خیزد و ممکن است برای کاهش تنش به رفتارهایی دست بزند که مشکلات بیشتری برای او فراهم کند. تئوری‌ها اغلب بر تأثیرات مثبت راهبردهای مسأله‌مدار و تأثیرات منفی راهبردهای هیجانی تأکید می‌کنند (سپهریان و همکاران، ۱۳۸۶).

در بررسی رابطه بین سبک‌های مقابله و اهمال‌کاری، هالووی (۲۰۰۹) بر روی نمونه‌ای متشکل از ۱۱۰ دختر و پسر دانشجوی دانشگاه ایالتی میسوری نشان داد که همبستگی منفی بین اهمال‌کاری تحصیلی و سبک مقابله مسأله‌مدار ($r = -0/14$) و همبستگی مثبت معنی‌داری بین اهمال‌کاری تحصیلی و روش مقابله هیجانی ($r = 0/25$) وجود دارد. برخی از پژوهش‌ها [والترز (۲۰۰۳)؛ ایسآ، ادرر، کالافان و آشمان (۲۰۰۴)؛ رام (۲۰۰۵)؛ استیل (۲۰۰۷)] اشاره می‌کنند که افراد اهمال‌کار اغلب به دلیل انجام ندادن به موقع تکالیف، خود را در تنگنا قرار می‌دهند و در بسیاری از مواقع از شیوه‌های مقابله ناکارآمد به جای تجزیه و تحلیل موقعیت و اتخاذ روش مناسب، استفاده می‌کنند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) رابطه اهمال‌کاری با اهداف پیشرفت را در بین نمونه‌ای متشکل از ۲۵۵ (۱۲۱ دختر و ۱۳۴ پسر) دانشجوی دانشگاه شیراز در مقطع کارشناسی ارشد مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که اهداف عملکرد اجتنابی و تسلط اجتنابی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تسلط گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی بود.

پژوهش‌های متعددی به بررسی رابطه بین جنسیت و دروس مورد مطالعه با اهمال‌کاری پرداختند. آکین سولا، تلا و تلا (۲۰۰۷) رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت در ریاضیات را بر روی نمونه ۱۵۰ نفری از دانشجویان دانشگاه آی بادان (Ibadan) و دانشگاه لاگوس (Lagos) نیجریه مطالعه کردند و نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت ریاضی ($-0/82$) همبستگی منفی معنی‌داری دارد و تفاوت جنسیت در اهمال‌کاری تحصیلی نقشی ندارد.

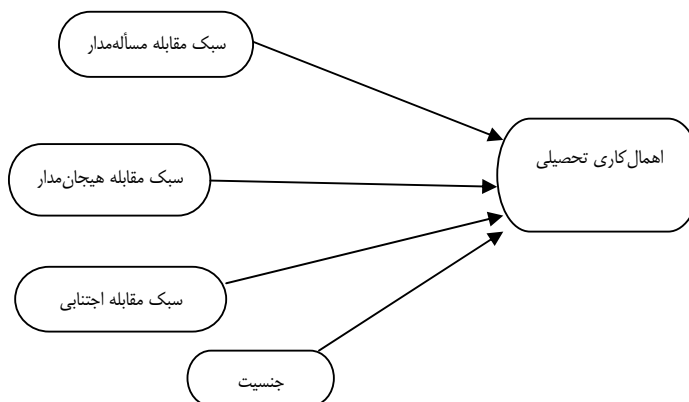
آن و گبوزی (۲۰۰۴) با مطالعه بر روی ۱۳۵ فارغ‌التحصیل دانشگاهی در جنوب شرقی آمریکا نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب درس آمار به طور معنی‌داری همبستگی ($r = 0/51$) وجود دارد. ۴۰ تا ۶۰ درصد نمونه مورد مطالعه آن‌ها گزارش کردند که همیشه یا تقریباً همیشه در نوشتن مقاله‌های پژوهشی، مطالعه برای امتحان و مطالعه تکالیف

هفتگی اهمال‌کاری می‌کنند، اما تفاوتی بین دو جنس در اهمال‌کاری تحصیلی نیافتند. ازون اوزر و فراری (۲۰۱۱) نیز با مطالعه‌ای بر روی ۲۱۴ دانشجو (۱۱۵ دختر و ۹۹ پسر) در ترکیه تفاوت معنی‌داری بین دو جنس مشاهده نکردند. سیرین (۲۰۱۱) با مطالعه‌ای بر روی ۷۷۴ دانشجوی علوم ورزشی در سه دانشگاه ترکیه نشان داد که بین اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری عمومی ارتباط مثبت وجود دارد، ولی مطالعه او ارتباط معنی‌دار آماری بین اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزه تحصیلی نشان نداد. همچنین مطالعه او نشان داد که بین اهمال‌کاری دانشجویان سه دانشگاه و سال تحصیلی تفاوت معنی‌دار وجود دارد. مطالعه او بین اهمال‌کاری دختران و پسران تفاوتی نیافت. اما یافته‌های بالکس و دورو (۲۰۰۹) بر روی نمونه‌ای متشکل از ۵۸۰ (۳۲۹ دختر و ۲۵۱ پسر) دانشجوی دبیری دانشگاه پاموکاله (Pamukkale) نشان داد که آقایان بیشتر تمایل به اهمال‌کاری داشتند. با توجه به یافته‌های پژوهشی مختلف درباره نقش جنسیت و سبک‌های انطباقی مقابله بر اهمال‌کاری تحصیلی، الگوی مفهومی طراحی و با استفاده از روش تحلیل معادلات ساختاری بررسی شد (نمودار ۱). با توجه به مطالب ذکر شده این سؤال پیش می‌آید که آیا الگوی پیشنهادی مربوط به پیش‌بین‌های اهمال‌کاری تحصیلی برازنده داده‌ها می‌باشد؟ بنابراین، هدف اصلی پژوهش حاضر طراحی و آزمون الگویی از پیش‌بین‌های اهمال‌کاری تحصیلی در جمعیت دانشجویی بود. هدف دیگر مطالعه حاضر، بررسی نقش جنسیت در اهمال‌کاری دانشجویان بود.

روش پژوهش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری در این پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه مشهد در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ بود. نمونه مورد مطالعه شامل ۳۱۰ دانشجوی دانشگاه مشهد بود که به صورت تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای بر اساس جدول مورگان از بین دانشجویان رشته‌های علوم



نمودار ۱: مدل مفهومی تأثیرگذاری مؤلفه‌های سبک مقابله و جنسیت بر اهمال‌کاری تحصیلی

انسانی و فنی و مهندسی انتخاب شدند. پژوهش حاضر در زمره تحقیقات همبستگی با استفاده از روش "الگویابی علی" قرار می‌گیرد که شامل تحلیل مسیر و الگویابی معادلات ساختاری می‌شوند. این روش‌ها در پژوهش‌های مربوط به پذیرش فناوری اطلاعات با توجه به محدودیت‌های روش‌های آماری همبستگی و تحلیل رگرسیون در تعیین مسیرهای علی بین متغیرها، مورد استفاده قرار می‌گیرد (حجازی و نقش، ۱۳۸۷).

تحلیل معادلات ساختاری که به دلیل ضعف روش تحلیل مسیر در تعیین مسیر علیت بین متغیرها و شناسایی و کنترل خطاهای اندازه‌گیری توسعه یافته است، شامل دو قسمت می‌شود؛ الگوی اندازه‌گیری (Measurement model) و الگوی ساختاری (Structural model).

الگوی اندازه‌گیری یا قسمت تحلیل عاملی تأییدی، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های مربوط به روایی و پایایی اندازه‌گیری، تعیین می‌کند که چگونه متغیرهای نهفته یا سازه‌های فرضی در قالب تعداد بیشتری متغیر قابل مشاهده و اندازه‌گیری شده‌اند. الگوی ساختاری نیز روابط علی بین سازه‌ها (متغیرهای نهفته) و قدرت تبیین آن‌ها را نشان می‌دهد. این الگو به سؤال‌های مربوط به قدرت روابط علی (مستقیم، غیر مستقیم و کل) بین متغیرهای نهفته و مقدار واریانس تبیین شده در کل الگو پاسخ می‌دهد (حجازی و نقش، ۱۳۸۷).

ابزار سنجش

ابزار اندازه‌گیری در این مطالعه، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی لی و سبک‌های مقابله پارکر و اندلر بود.



مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی لی

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی لی یک مقیاس اندازه‌گیری مداد و کاغذی خود گزارشی است و شامل ۲۰ سؤال می‌باشد. ماده‌های این مقیاس دارای پنج گزینه درجه لیکرت (از هرگز تا اغلب اوقات) می‌باشد که آزمودنی یکی از این گزینه‌ها را انتخاب می‌کند. این مقیاس توسط (سایروس، ۲۰۰۷) ارایه شده است. وی همسانی درونی مقیاس را از طریق ضریب آلفای ۰/۸۲ گزارش کرده است. همچنین لی (۱۹۸۶) آلفای کرونباخ را با نمونه ۷۶ نفری ۰/۸۵ گزارش کرد. لی، ادوارد، پارکر و اندلر (به نقل از فراری و همکاران، ۱۹۹۵) پایایی آزمون را برای مردان (۶۳ نفر) ۰/۸۶ و برای زنان (۱۲۲ نفر) ۰/۸۸ گزارش کردند. سایروس (۲۰۰۷) نیز همسانی درونی این مقیاس را از طریق ضریب آلفا در یک نمونه ۲۵۴ نفری ۰/۹۰ گزارش کرد. در بررسی مقدماتی مطالعه حاضر بر روی ۳۵ نفر ضریب پایایی مقیاس لی با روش آلفای کرونباخ، ۰/۶۹ محاسبه گردید.

دوباره ضریب پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ بر روی کل نمونه مورد مطالعه (۳۱۰ نفر) محاسبه شد که به ترتیب برای کل آزمودنی‌ها، آزمودنی‌های دختر و پسر ۰/۷۳۴، ۰/۷۴۹ و ۰/۷۱۸ می‌باشد و نیز از طریق روش دو نیمه‌سازی اسپیرمن براون (Spearman brown) ضریب پایایی معادل ۰/۷۲۹ به دست آمد. همچنین به منظور شناسایی و تأیید عامل اندازه‌گیری، تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی نیز انجام شد.

در این مطالعه شاخص‌ها (CFI = ۰/۹۵, SRMR = ۰/۰۷, GFIA = ۰/۹۴, GFI = ۰/۹۷) در این مطالعه شاخص‌ها (CFI = ۰/۹۵, SRMR = ۰/۰۷, GFIA = ۰/۹۴, GFI = ۰/۹۷) برآزندگی کامل مدل را نشان می‌دهند.

مقیاس مقابله با استرس پارکر-اندلر (Coping inventory for stressful situation یا به اختصار CISS) آزمون مقابله با استرس یک ابزار اندازه‌گیری مداد و کاغذی خود گزارشی است و شامل ۴۸ سؤال می‌باشد. این سؤالات سه زمینه راهبردهای مقابله‌ای را در بر می‌گیرد. ۱۶ سؤال آزمون رفتارهای مسأله‌مدار (Task-oriented یا به اختصار T)، ۱۶ سؤال آزمون رفتارهای هیجانی (Emotion-oriented یا به اختصار E) و ۱۶ سؤال آزمون رفتارهای اجتنابی (Avoidance-oriented یا به اختصار A) را می‌سنجد. به منظور کنترل تأثیرات جانبی، سؤالات به طور تصادفی در درون فرم‌ها توزیع شدند. پاسخ‌ها بر روی مقیاس لیکرت از هرگز (۱) تا خیلی زیاد (۵) علامت‌گذاری شده است.

همسانی درونی برای سه خرده‌مقیاس این آزمون توسط پارکر و اندلر (۱۹۹۰) برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است.

در مطالعه حاضر ضریب پایایی آزمون سبک‌های مقابله پارکر و اندلر به روش آلفای کرونباخ برای سه زیرمقیاس و با تفکیک جنسیت محاسبه گردید که به ترتیب عبارت از مسأله‌مداری برابر ۰/۸۶۰ (دختر = ۰/۸۴۸ و پسر = ۰/۸۷۰)، هیجان‌مداری برابر ۰/۸۶۳ (دختر = ۰/۸۶۶ و پسر = ۰/۸۵۶) و اجتنابی برابر ۰/۷۸۳ (دختر = ۰/۸۶۶ و پسر = ۰/۸۵۶) است. در این مطالعه شاخص‌ها (GFI = ۰/۷۸، AGFI = ۰/۷۶، SMSEA = ۰/۰۵۵، CFI = ۰/۷۷) برازندگی کامل مدل را نشان می‌دهند.

شیوه اجرا

ابتدا مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی لی از انگلیسی به فارسی برگردانده شد و سپس با بهره‌گیری از روش ترجمه معکوس، متن فارسی دوباره به انگلیسی برگردانده شد. در نهایت با مقایسه دو متن پرسش‌نامه، اصلاحات لازم انجام و فرم نهایی تهیه گردید. سپس در بررسی مقدماتی به منظور تعیین میزان پایایی مقیاس اهمال‌کاری بر روی دانشجویان دانشگاه مشهد، این پرسش‌نامه با ذکر توضیحات لازم در بین ۳۰ نفر از دانشجویان نمونه مورد مطالعه توزیع و از آن‌ها خواسته شد تا به سؤالات آن به دقت پاسخ دهند و علاوه بر آن توضیحات لازم روی برگه پرسش‌نامه نیز نوشته شد. تکمیل پرسش‌نامه برای هر فرد نزدیک به ۱۰ دقیقه به طول انجامید. در بررسی نهایی، بعد از تحلیل ویژگی‌های آزمون و به دست آوردن آلفای کرونباخ و شاخص‌های برازش قابل قبول، آزمون اهمال‌کاری به همراه آزمون سبک‌های مقابله با استرس به طور هم‌زمان بر روی نمونه مورد مطالعه اجرا شد.

یافته‌های پژوهش

داده‌های توصیفی آزمودنی‌های مورد مطالعه بر حسب میزان اهمال‌کاری تحصیلی به تفکیک در سه گروه با سبک‌های مقابله مسأله‌مدار، هیجان‌مدار و اجتنابی در جدول ۱ نشان داده شده است. نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که بیشترین میانگین اهمال‌کاری مربوط به نمونه‌های مورد مطالعه با سبک مقابله هیجان‌مدار و کمترین میانگین مربوط به آزمودنی‌ها با سبک مقابله مسأله‌مدار می‌باشد.



جدول ۱: داده‌های توصیفی سه گروه با سبک‌های مقابله مسأله‌مدار، اجتنابی و هیجانی در متغیر اهمال‌کاری

گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
مقابله مسأله‌مدار	۱۴۸	۵۵/۹۶	۱۰/۹۶۷
مقابله اجتنابی	۵۹	۶۲/۴۱	۸/۲۳۶
مقابله هیجانی	۱۰۳	۶۲/۸۳	۱۰/۴۹۳
کل	۳۱۰	۵۹/۴۷	۱۰/۸۴۴

پیش‌بینی کننده‌های اهمال‌کاری تحصیلی

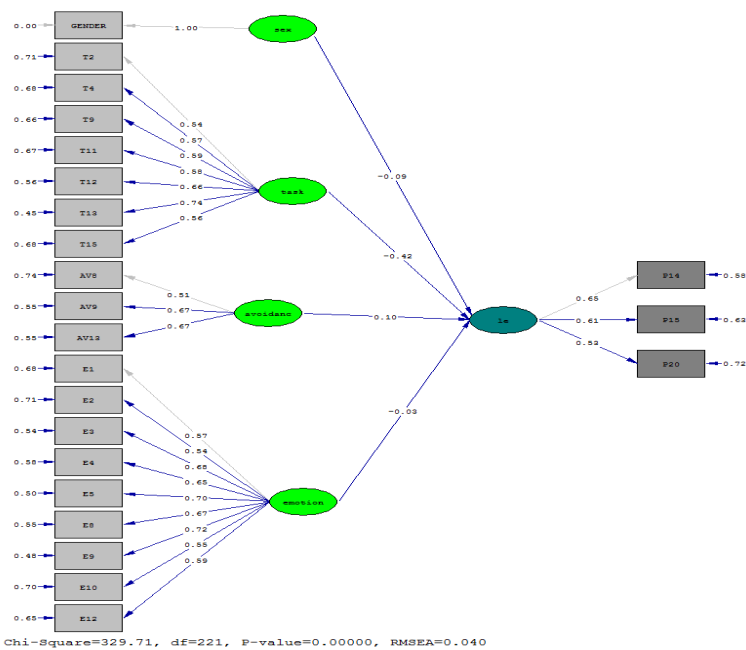
برای تعیین کفایت برازندگی الگوی پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بررسی و از شاخص مجذور کای بر درجه آزادی، شاخص برازندگی انطباق، شاخص تعدیل شده برازندگی انطباق و شاخص مجذور میانگین مربعات برای برازندگی الگوها استفاده شد. در الگوی پیشنهادی پژوهش عامل مسأله‌مداری ۷ نشانگر، شیوه مقابله اجتناب ۳ نشانگر و شیوه مقابله هیجان‌مداری ۹ نشانگر دارد و اهمال‌کاری نیز ۳ نشانگر دارد. تمام نشانگرهای مربوط به سازه‌های نهفته در الگو، ضرایب مسیر بالایی را نشان دادند (جدول ۲).

با توجه به ضرایب بالاتر از ۰/۸۰ برای شاخص‌های GFI، CFI و AGFI نمودار ۲ نشان می‌دهد که مدل به دست آمده با پذیرش خطای ۰/۰۱ قابل تعمیم به جامعه تحقیق می‌باشد. جدول ۳ تأثیرات سبک‌های مقابله بر اهمال‌کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

فرض دیگر تحقیق بر این بود که بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بر اساس جدول ۴، با فرض همگنی شیب‌ها $F = ۰/۲۵۶$ و $P = ۰/۶۱۳$ از آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین‌های اهمال‌کاری دو گروه دختران و پسران استفاده شد.

جدول ۲: مشخصه‌های برازندگی انطباق

P	CFI	df	χ^2	RMSEA	AGFI	GFI
< ۰/۰۰۱	۰/۹۷	۲۲۱	۳۲۹/۷۱	۰/۰۴۰	۰/۸۹	۰/۹۲



نمودار ۲: مدل ساختاری تأثیرگذاری مؤلفه‌های سبک مقابله و جنسیت بر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس محاسبات لیزرل

جدول ۳: مسیرهای آزمون شده در الگوی معادله ساختاری

تأثیرات مستقیم	مسیرها	
-۰/۴۲	سبک مقابله مسأله‌مدار	به اهمال‌کاری از
-۰/۰۲	سبک مقابله هیجان‌مدار	
۰/۱۰	سبک مقابله اجتنابی	
-۰/۰۹	جنسیت	

جدول ۴: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه میانگین‌های اهمال‌کاری دو گروه دختران و پسران

P	F	P	T	df	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص متغیر
۰/۶۱۳	۰/۲۵۶	۰/۵۰۶	۰/۶۶۵	۳۰۸	۱۱/۱۸۷	۵۹/۰۵	۱۵۳	دختران
					۱۰/۵۲۰	۵۹/۸۷	۱۵۷	پسران



یافته‌های حاصل از آزمون تی مستقل ($t = ۰/۶۶۵$ و $P = ۰/۵۰۶$) نشان می‌دهد که بین میانگین نمرات اهمال‌کاری در دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بر اساس یافته‌های معادلات ساختاری میزان اهمال‌کاری در پسران قدری بیشتر از دختران بود، ولی این تفاوت معنی‌دار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده از معادلات ساختاری مشخص کرد که دانشجویان با سبک مقابله مسأله‌مدار در مقایسه با سبک‌های هیجان‌مدار و اجتنابی، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری نشان می‌دهند ($P < ۰/۰۰۱$). این مسأله همخوان با یافته‌های هالووی (۲۰۰۹) و برخی از پژوهش‌ها [والترز (۲۰۰۳)، ایسائو و همکاران (۲۰۰۴)، رام (۲۰۰۵) و استیل (۲۰۰۷)] است. به طور کلی مشخص شده است که سبک‌های مقابله افراد اهمال‌کار، رشد نیافته و غیر انطباقی می‌باشد.

افرادی که از شیوه مقابله مسأله‌مدار استفاده می‌کنند در مواجهه با مشکلات به تجزیه و تحلیل موقعیت می‌پردازند و با استفاده از روش‌های حل مسأله در جهت رفع موانع عمل می‌کنند. چنین افرادی هنگامی که با ضرب‌الاجل مواجه هستند با برنامه‌ریزی مناسب برای انجام تکالیف به صورت گام به گام عمل می‌کنند. مطالعه حاضر نشان داد که دانشجویان اهمال‌کار از سبک مقابله هیجان‌مدار بیشتر استفاده می‌کنند که با مطالعه ایسائو و همکاران (۲۰۰۴) همسو می‌باشد، در صورتی که یافته‌های والترز (۲۰۰۳) و مورفورد (۲۰۰۸) نشان داد که اهمال‌کاری در افراد با سبک مقابله اجتنابی بیشتر دیده می‌شود.

یافته‌های حاصل از آزمون تی در ارتباط با فرضیه دوم تحقیق نشان داد که بین میانگین نمرات اهمال‌کاری دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود ندارد ($P > ۰/۰۰۱$)، همچنین بر اساس یافته‌های حاصل از معادلات ساختاری، پسران اهمال‌کاری بیشتری نشان دادند، ولی این تفاوت از نظر آماری معنی‌دار نبود.

بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که جنسیت در عادت به اهمال‌کاری تأثیر ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های سیرین (۲۰۱۱)، ازون اوزر و فراری (۲۰۱۱)، آکین سولا و همکاران (۲۰۰۷) و آن و گبوزی (۲۰۰۴) که تفاوتی بین دو جنس در اهمال‌کاری تحصیلی نیافتند، مطابق است. اما با نتیجه پژوهش بالکس و دورو (۲۰۰۹) که بیان کردند اهمال‌کاری تحصیلی در بین

پسرها بیشتر از دخترها شایع است، مغایرت دارد.

تحلیل الگوی معادلات ساختاری این فرضیه مطالعه حاضر را که سبک‌های مقابله بر اهمال‌کاری تأثیر دارد و سبک مقابله مسأله‌مدار به طور منفی با اهمال‌کاری ارتباط دارد را تأیید کرد. بنابراین هر چه برای مقابله با استرس‌ها و مشکلات با مسأله‌روبرو شویم و راه‌های احتمالی حل آن را بررسی و امتحان کنیم، در برابر تکالیف تحصیلی کمتر اهمال‌کاری می‌کنیم. پس می‌توان گفت عواملی در ایجاد اهمال‌کاری نقش دارند که می‌توانند هر دو جنس را تحت تأثیر قرار دهند.

محدودیت‌ها و پیشنهادها

لازم به ذکر است که با وجود پیامدهای منفی اهمال‌کاری تحصیلی در زندگی تحصیلی و اجتماعی دانشجویان، پژوهش‌های اندکی در این زمینه انجام شده است. بنابراین امکان مقایسه نتایج بسیار محدود بود.

در مورد سایر محدودیت‌های مطالعه حاضر می‌توان گفت که این تحقیق فقط در بین دانشجویان دانشگاه مشهد اجرا شد، لذا امکان تعمیم نتایج حاصله به سایر دانشگاه‌های کشور وجود ندارد. همچنین امکان بررسی رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با متغیرهای دیگر وجود نداشت. برخلاف محدودیت‌های ذکر شده و با عنایت به نتایج تحقیق، پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده رابطه متغیرهای دیگر از جمله تیپ‌های شخصیتی و اضطراب با اهمال‌کاری تحصیلی بررسی شود. همچنین با توجه به این که اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان با سبک مقابله مسأله‌مداری کمتر از دو سبک دیگر بود، پیشنهاد می‌شود برنامه‌هایی جهت آموزش سبک مقابله مسأله‌مداری به دانشجویان، طرح‌ریزی و اجرا شود.



منابع

- جوکار، ب.، دلاورپور، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳ و ۴)، ۸۱-۶۱.
- حجازی، ا.، نقش، ز. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی در درس ریاضی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، ۱۰ (۴)، ۳۸-۲۷.
- سپهریان، ف.، مظفری، ع. ر.، و عیسی‌زادگان، ع. (۱۳۸۶). هوش هیجانی، از *IQ* تا *EQ* و *SQ*. ارومیه: انتشارات جهاد دانشگاهی.
- Akinsola, M. K., Tella, A. D., & Tella, A. Y. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of mathematics, science & technology education ed.*
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and it's relationship with demographic and individual preferences. *Journal of theory and practice in education*, 5(1), 18-32.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). *Overcoming Procrastination: Or How to Think and Act Rationally in Spite of Life's Inevitable Hassles*. New York: Institute for Rational Living.
- Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: a critical evaluation. *J Pers Soc Psychol*, 58(5), 844-54.
- Essau, C. A., Ederer, E. M., O Callaghan, J., & Aschemann, B. (2004). *Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria*. Proceedings of the 8th Alps-Adria psychology conference; 2004 Oct 2-4; Ljubljana, Slovenia.
- Ferrari, J. R. (1998). Procrastination. In: H., Friedman, editor. *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego, CA: Academic Press.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance: Theory, Research, and Treatment Plenum Series in Social/Clinical Psychology*. Berlin: Springer.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *J Pers Soc Psychol*, 50(3), 571-9.
- Holloway, B. E. (2009). *Does procrastination and stress have an affect on your health? Missouri western state university* [Online]. Available from: URL: <http://clearinghouse.missouriwestern.edu/manuscripts/431.php>. Retrieved: number.
- Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates and treatment [MSc Thesis]. Marburg city: Philips-university of Marburg.

- 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, 915-931
- Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of research in personality*, 20, 474-95.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Berlin: Springer Publishing Company.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and Goal-setting Behaviors in the College Population: an Exploratory Study* [MSc Thesis]. Georgia: Georgia Institute of Technology.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistic Anxiety. *Journal of assessment & evaluation in higher education*, 29(1), 65-74.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *J Soc Psychol*, 149(2), 241-57.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. (2002). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and individual differences*, 33(2), 271-85.
- Ram, A. (2005). *The relationship of positive and negative perfectionism to academic achievement, achievement motivation, well-being in tertiary students* [MSc Thesis]. Christchurch: The University of Canterbury.
- Schouwenburg, H. (2005). *On counseling the procrastinator in academic setting*. Proceedings of the Fedora psyches conference; 2005 Jun 8-11; Groningen, Netherlands.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
- Sirin, E. F. (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*, 6(5), 447-55.
- Sirois, F. M. (2007). I'll look after my health, later: A replication and extension of the procrastination - health model with community-dwelling adults. *Personality and individual differences*, 43(1), 15-26.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-9.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.



- Uzun Ozer, B. U., & Ferrari, J. R. (2011). Gender Orientation and Academic Procrastination: Exploring Turkish High School Students. *Individual Differences Research*, 9(1), 33-40.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology: An International Review*, 49, 372-89.
- Van Wyk, L. (2004). *The Relationship Between Procrastination and Stress in the Life of the High School Teacher*. Pretoria: University of Pretoria.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding Procrastination from a Self-Regulated Learning Perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-87.
- Wood, S. E., Lorenzo, K. B., Green Wood, E. R., & Boyd, D. R. (2006). *Mastering the World of Psychology*. Boston: Pearson A and B.
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-5.

Structural modeling analysis of the relationship between coping styles and academic procrastination in students

F. Sepehrian , M. Hosseinzadeh***

Abstract

The purpose of the present study was to evaluate the structural modeling of the relationship of academic procrastination with coping styles (task-oriented, emotion-oriented, and avoidance-oriented styles) and gender.

Multistage cluster random sampling was used to select 310 subjects from all departments of Mashhad University (Mashhad, Iran). The participants then responded to 2 valid and reliable questionnaires, i.e. Lay's academic procrastination scale and Endler and Parker's coping style inventory. After exploratory and confirmatory factor analyses of the tests, the data was analyzed by mean, standard deviation, t-test and structural equations. The results of structural modeling analysis revealed that the proposed model fitted with data significantly. Moreover, task-oriented coping style had a negative effect on academic procrastination. Furthermore, the results of t-test showed no significant difference between boys and girls as far as the level of academic procrastination was concerned.

Key words:

Academic procrastination, Task-oriented style, Emotion-oriented style, Avoidance-oriented style, Gender, Structural modeling analysis

* Assistant Professor in Psychology, Urmia University, Urmia, Iran Email: f.sepehrianazar@urmia.ac.ir
** Msc in Psychology, Mashhad, Iran