

## نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو-

### معلمان

مهدی برزگر بفرویی<sup>۱</sup>

مهدی رحیمی<sup>۲</sup>

کاظم برزگر بفرویی<sup>۳</sup>

### چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بود. این پژوهش یک مطالعه‌ی توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان یزد در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل داده‌اند که ۳۰۰ نفر از این افراد به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای یک‌مرحله‌ای و بر اساس جدول مورگان و کرجسی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شد. داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج ضرایب همبستگی پیرسون نشان داد بین باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که «باور ذاتی تلقی کردن توانایی، یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش»، اهمال‌کاری در حوزه‌ی امتحان، «باور یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش»، اهمال‌کاری در انجام تکلیف و «باور یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش»، اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را به‌طور معنی‌دار و مثبت پیش‌بینی می‌کنند. با توجه به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق باورهای معرفت‌شناختی ضروری است که اقداماتی در جهت رشد این باورها انجام گیرد تا زمینه‌های کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو-معلمان فراهم گردد.

واژگان کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی، دانشجو-معلمان.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۴/۹ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۲/۱۷

mahdibarzegar69@yahoo.com

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد.

۲. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد

۳. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه یزد

## مقدمه

یکی از متغیرهای منفی که اکثر افراد، به خصوص دانشجویان را به خود مبتلا کرده است اهمال کاری یا تعلل ورزی<sup>۱</sup> است. اهمال کاری به عنوان تأخیر غیرمنطقی رفتار مورد بررسی قرار می‌گیرد (استیل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۷). مانند بسیاری از اصطلاحات روان‌شناسی، تعاریف اهمال کاری نیز به اندازه‌ی تعداد محققانی که در رابطه با این موضوع به تحقیق پرداخته‌اند، بسیار متعدد و متنوع است (فراری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵). وهل، پیچل و بنت<sup>۴</sup> (۲۰۱۰) در تعریف اهمال کاری، دو عنصر اساسی را متمایز ساخته‌اند: نخست این‌که، اهمال-کاری سندر می‌است که برای فرد آسیب‌های فراوان جسمی و روحی ایجاد می‌کند و دوم اینکه، فرد به صورت غیرعقلانی از انجام کار یا وظیفه‌ای مشخص، اجتناب می‌کند. ناس<sup>۵</sup> (۲۰۱۰؛ به نقل از بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳) اهمال کاری را یک مشکل رفتاری خودکار در به تأخیر انداختن یک فعالیت مهم و یا فعالیتی را از یک زمان به زمان دیگر در آینده سپردن می‌داند، فرایندی که پیامد آن برای فرد مشکل‌ساز است. تحقیقات مختلف، میزان متفاوتی از شیوع اهمال کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش کرده‌اند. بورکا و یون<sup>۶</sup> (۲۰۰۸) ۵۰٪؛ استیل (۲۰۰۷)، بین ۳۰٪ تا ۴۰٪؛ بالکیس و دورو<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) ۷۵٪؛ استرانگ، چو، استیل و بریگز<sup>۸</sup> (۲۰۱۳) ۴۰٪ تا ۶۰٪ میزان شیوع اهمال کاری را گزارش کرده‌اند. در ایران نیز میزان شیوع اهمال کاری در بین دانشجویان، بالا گزارش شده است. برای مثال، کرمی (۱۳۸۸)، ۶۱٪؛ تمدنی (۱۳۸۹)، ۶۹/۹٪؛ توکلی (۱۳۹۲)، ۶۸/۷٪ شیوع اهمال کاری را در دانشجویان دانشگاه گزارش کرده‌اند. اهمال-کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن تظاهرات گوناگونی دارد، از جمله اهمال کاری عمومی<sup>۹</sup> یا کلی، اهمال کاری در تصمیم-

1. procrastination
2. Steel
3. Ferrari
4. Wohl, Pychyl & Bennett
5. Knaus
6. Burka & Yuen
7. Balkis & Duru
8. Strunk, Cho & Bridges
9. Public procrastination

گیری<sup>۱</sup>، اهمال کاری روان رنجورانه<sup>۲</sup>، اهمال کاری وسواس گونه<sup>۳</sup> و اهمال کاری تحصیلی<sup>۴</sup> تحصیلی<sup>۴</sup> که متداول ترین شکل آن در دوران نوجوانی و جوانی اهمال کاری تحصیلی است (محمدی قلعه تکی، قرمانی، برمک، ۱۳۹۳). تعلق ورزی یا اهمال کاری تحصیلی یکی از شایع ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است که راثبلوم و سولومون<sup>۵</sup> (۱۹۸۶) این نوع اهمال کاری را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای طفره رفتن از انجام تکالیف، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن مقاله ها تا آخرین روزها و لحظات ترم تحصیلی تعریف می کنند، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. یونگ<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) اهمال کاری تحصیلی را تمایل غیرمنطقی برای به تأخیر انداختن شروع یا تکمیل تکالیف تحصیلی می داند. اهمال کاری با انواع رفتارهای نامطلوب تحصیلی از قبیل انجام ندادن تکلیف یا انجام آن در آخرین دقایق، محدود کردن زمان آماده سازی تکلیف و ... همراه است (پارک و اسپرلینگ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). کنیدی<sup>۸</sup> (۲۰۰۹) معتقد است که اهمال کاری نتیجه ی انتخابی است که می تواند بر دستیابی به اهداف، خودکارآمدی، کارهای مربوط به مدرسه و استرس درک شده (تصوری از استرس) تأثیرگذار باشد. کلاسن، کروچاک، راجنی<sup>۹</sup> (۲۰۰۸) در پژوهش خود نشان داده اند که اهمال کاری تأثیر نامطلوبی بر شخصیت، یادگیری، موفقیت و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان در تمام سطوح دارد. با توجه به ساختارهای انگیزشی، نشان داده شده که اهمال کاری تحصیلی با فقدان انگیزه ی خودتعیین گری، جهت گیری تبهرگرایی پایین، جهت گیری عملکرد گزینی بالا، پشتکار پایین، فقدان تلاش، استفاده ی کم از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و شکست در خودتنظیمی مرتبط است (دینز، هوفر و فریز<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷).

1. Decisional procrastination
2. Neurotic procrastination
3. Compulsive procrastination
4. Academic Procrastination
5. Solomon & Rothblum
6. Yong
7. Park & Sperling
8. Kennedy
9. Klassen, Krawchuk & Rajani
10. Dietz, Hofer & Fries

موضوعی که بدیهی می‌نماید این است که افرادی که انجام کارها را به زمانی نزدیک به ساعات پایانی یا موعد مقرر موکول می‌کنند، زمان کمتری برای آماده کردن کارها دارند و این امر می‌تواند بر عملکرد آنان تأثیر زیان‌باری داشته باشد. بیشتر پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند به همبستگی منفی این دو متغیر دست یافته‌اند (استیل، براتن و مباح<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ مون و الینگ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ لکشن لکشن میناریان، پاتدر و گود ردی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۳؛ میچینو، برانوت، بوهس، جوهل و دلاول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱، هن و گروشیت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۴، تمدنی و همکاران، ۱۳۹۰).

یکی از عوامل فردی که اخیراً به مرکز توجه در مطالعات تحصیلی تبدیل شده، باورهای معرفت‌شناختی<sup>۶</sup> است. زیرا نقش مهمی در فرایند یادگیری و پیش‌بینی بسیاری از جنبه‌های یادگیری دارد (اسچرا و سینترا<sup>۷</sup>، ۲۰۰۴). روان‌شناسان تربیتی باورهای معرفت‌شناختی را به‌عنوان نظامی از فرض‌ها و باورهای ضمنی مطلق در نظر می‌گیرند که فراگیران درباره‌ی ماهیت دانش و کسب آن دارند (برونینگ، اسچرا و رونینگ<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹؛ به نقل از کمالی زارج، زارع و علوی لنگرودی، ۱۳۹۲). اگرچه برای نخستین بار پیازه<sup>۹</sup> (۱۹۵۰)، اصطلاح «معرفت‌شناختی تحولی<sup>۱۰</sup>» را به‌منظور تبیین فرایند فرایند رشد شناختی به‌کار گرفت (به نقل از محمدی، دارابی و کوچکی، ۱۳۹۲)، اما سابقه‌ی تحقیق در زمینه‌ی باورهای معرفت‌شناختی به مطالعه‌ی پری<sup>۱۱</sup> (۱۹۶۸) برمی‌گردد. پری متوجه شد که دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه، معتقدند که دانش ساختاری ساده دارد و از اجزای منفک از یکدیگر تشکیل شده که انسجام و یکپارچگی در آن‌ها مشهود نیست. در حالی که دانشجویان در سال‌های آخر بیشتر اعتقاد به

1. Steel, P., Brothen, T., & Wambach
2. Moon, S. M., & Illingworth
3. Lakshminarayan, Potdar & Goud Reddy
4. Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval
5. Hen & Goroshit
6. epistemological beliefs
7. Schraw & Sinatra
8. Brun, Schraw & Ronning
9. Piaget
10. National Academy of Engineering
11. Perry

پیچیدگی و انسجام ساختار دانش پیدا کرده و معتقدند دانش آزمایشی و موقتی است و فراگیر در تشکیل ساختار ذهنی خود، از طریق جستجوی شواهد عینی، استنتاج و استدلال، نقشی فعال ایفا می‌کند (پری، ۱۹۶۸). در سال ۱۹۹۰ شومر مدل یکپارچه‌ای برای باورهای معرفت‌شناختی پیشنهاد کرد که نسبت به نظام‌های دیگر، نظام‌مندتر می‌باشد. در این مدل باورهای معرفت‌شناختی در پنج حوزه قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از: باورهای مربوط به ساختار دانش<sup>۱</sup> (دانش ساده/ پیچیده)، منبع دانش<sup>۲</sup> (از آراء پیشینیان و متخصصان تا استدلال و شواهد علمی)، ثبات دانش<sup>۳</sup> (قطعی/ نسبی)، توانایی یادگیرنده<sup>۴</sup> (ذاتی/ اکتسابی) و سرعت یادگیری<sup>۵</sup> (سریع/ تدریجی). نتایج پژوهش‌های شومر (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی سطح بالا، بر میزان مشارکت فعال بر یادگیری، مقاومت و پشتکار در انجام تکالیف مشکل، درک مطلب و حل مسائل تأثیر می‌گذارند و لذا می‌توانند به یادگیری کمک کنند. همچنین نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از وجود رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی و درگیری شناختی می‌باشد (شومر و همکاران، ۱۳۹۷؛ راویندران و همکاران<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵).

تحقیقات چندانی درباره‌ی رابطه‌ی بین باورهای معرفت‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش نشده است ولی تحقیقات مرتبطی یافت می‌شود که می‌تواند پایه‌ی نظری مناسبی در این مورد مهیا سازد. در این رابطه هاول و بورو<sup>۷</sup> (۲۰۰۹) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که بین باورهای هوشی افزایشی (هوش ماهیتی انعطاف‌پذیر دارد) و اهمال‌کاری رابطه‌ی منفی معنی‌دار و بین باور ثابت بودن هوش (هوش غیر قابل کنترل است) و اهمال‌کاری رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است در مقابل باور ذاتی، هوش را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش می‌داند. یادگیرندگانی که دارای باور

1. structure of knowledge
2. source knowledge
3. stability of knowledge
4. ability to learn
5. speed of learning
6. Ravindran & et al
7. Howell & Buro

هوشی افزایشی هستند بر بهبود شایستگی‌ها و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌ها و شکست‌های گذشته تلاش می‌کنند ولی یادگیرندگان که دارای باور هوشی ذاتی‌اند بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز می‌کنند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. حاتمی، پژمان‌فرد و صالح نجفی (۱۳۹۲) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین باور ذاتی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی معنی‌دار و بین باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری رابطه‌ی مثبت معنی‌دار وجود دارد. همچنین فتحی، بدری برگرگری و بیرامی (۱۳۹۱) در پژوهشی با روش مدل‌یابی به این نتیجه رسیدند که باورهای هوشی افزایشی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم بر اهمال‌کاری دارند.

بررسی پیشینه‌ی نظری و پژوهشی نشان می‌دهد که در سال‌های اخیر توجه زیادی به مطالعه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی شده اما در داخل کشور کمتر تحقیقی به رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته است. لذا محقق قصد دارد با توجه به شواهد نظری و تجربی فراهم شده برای متغیرهای فوق، به بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بپردازد.

### فرضیه‌ها

۱. ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری در حوزه‌ی امتحان را پیش‌بینی می‌کنند.
۲. ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری در انجام تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند.
۳. ابعاد باورهای معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را پیش‌بینی می‌کنند.

### روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بوده و به صورت میدانی انجام گرفته است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانشجویان دختر و پسر دانشگاه فرهنگیان یزد که در نیم‌سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند تشکیل می‌دهند. از این

جامعه نمونه‌ای به حجم ۳۰۰ آزمودنی به شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای یک‌مرحله‌ای انتخاب شد.

### ابزار

۱. پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان، از پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی بالیس<sup>۱</sup> (۲۰۰۹)، استفاده شد. این پرسشنامه ۳۳ سؤال دارد و از پرسشنامه‌ی باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۳) فرم تجدید نظر شده‌ی ۶۴ سؤالی مخصوص دانشجویان گرفته شده است. برزگر بفرویی و سعدی‌پور (۱۳۹۱) ضریب پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ و برای ابعاد چهارگانه‌ی این مقیاس «ذاتی تلقی کردن»، «سریع دانستن فرایند یادگیری»، «ساده دانستن دانش»، «مطلق دانستن دانش» به ترتیب ۰/۶۷، ۰/۷۹، ۰/۸ و ۰/۷۵ را گزارش کردند. در این پژوهش همچنین روایی سازه‌ی این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۵ و برای ابعاد چهارگانه‌ی این مقیاس نیز به این ترتیب به دست آمد: ذاتی تلقی کردن دانش ۰/۷۸، سریع دانستن فرایند یادگیری ۰/۷۵، ساده دانستن دانش ۰/۸۱ و مطلق دانستن دانش ۰/۷۹.

۲. پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی: در این تحقیق جهت سنجش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، استفاده شد. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۷ گویه بوده و سه مؤلفه‌ی اهمال‌کاری را در حوزه‌ی امتحان، در حوزه‌ی انجام تکلیف و در حوزه‌ی انجام مقاله و پروژه مورد سنجش قرار می‌دهد و از دانشجویان خواسته می‌شود که بر اساس طیف پنج درجه‌ای از «هرگز» (نمره‌ی ۱) تا «همیشه» (نمره‌ی ۵) پاسخ دهند. پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ی سولومون و راث بلوم، برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹، به دست آمد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، روایی این مقیاس را در

نمونه‌ی ایرانی به شیوه‌ی تحلیل عاملی مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند این مقیاس از روایی مطلوبی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس،  $0/83$  و برای ابعاد آمادگی برای امتحان، آمادگی برای تکلیف و آمادگی برای مقالات پایان ترم به ترتیب،  $0/70$ ،  $0/76$  و  $0/72$  به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی (فراوانی، میانگین و انحراف استاندارد) و روش‌های استنباطی همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه (به شیوه‌ی هم‌زمان) به منظور ارتباط و پیش‌بینی متغیرهای پژوهش استفاده گردید.

### یافته‌ها

**الف- یافته‌های توصیفی:** یافته‌های توصیفی مربوط به حداقل نمره، حداکثر نمره، میانگین و انحراف معیار باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو-معلمان

متغیر	حجم نمونه	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
باور ذاتی تلقی کردن توانایی	۳۰۰	۱۱	۳۷	۲۶/۵۷	۴/۳۸
باور یادگیری سریع	۳۰۰	۱۱	۳۵	۲۱/۶۱	۴/۷۲
باور سادگی دانش	۳۰۰	۱۰	۳۹	۲۰/۱۹	۴/۶۹
باور قطعیت دانش	۳۰۰	۱۱	۴۲	۲۱/۳۴	۴/۹۵
اهمال‌کاری در حوزه‌ی امتحان	۳۰۰	۱۲	۳۸	۲۲/۳	۵/۱۴
اهمال‌کاری در حوزه‌ی انجام تکلیف	۳۰۰	۱۱	۵۵	۳۳/۸۷	۷/۷۱
اهمال‌کاری در نوشتن مقاله	۳۰۰	۱۱	۴۰	۲۴/۴۹	۵/۵۷

**ب- یافته‌های استنباطی:** ماتریس همبستگی باورهای معرفت‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در جدول شماره ۲ انعکاس یافته است. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، بین تمامی ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد، که از این ابعاد، بعد ذاتی دانستن توانایی یادگیری بالاترین



رابطه با اهمال کاری در آماده شدن برای امتحان؛ بعد یادگیری سریع بالاترین رابطه با اهمال کاری در نوشتن مقاله؛ بعد سادگی دانش بالاترین رابطه با اهمال کاری در آماده شدن برای امتحان؛ بعد قطعیت دانش بالاترین رابطه با اهمال کاری در نوشتن مقاله را دارند.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی باورهای معرفت شناختی و ابعاد اهمال کاری تحصیلی دانشجو-معلمان

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ذاتی دانستن توانایی	۱						
۲. یادگیری سریع	۰/۲۶*	۱					
۳. سادگی دانش	۰/۲۹*	۰/۲۰**	۱				
۴. قطعیت دانش	۰/۳۷*	۰/۲۹*	۰/۳۶*	۱			
۵. اهمال کاری در آماده شدن امتحان	۰/۴۱*	۰/۳۳*	۰/۳۷*	۰/۳۴*	۱		
۶. اهمال کاری در انجام تکلیف	۰/۲۸*	۰/۳۴*	۰/۲۸*	۰/۳۱*	۰/۳۳*	۱	
۷. اهمال کاری در نوشتن مقاله	۰/۳۱*	۰/۴۴*	۰/۳۲*	۰/۳۷*	۰/۳۱*	۰/۵۲*	۱

\* $p < 0/01$  \*\* $p < 0/05$

برای پیش بینی ابعاد اهمال کاری تحصیلی از طریق باورهای معرفت شناختی از رگرسیون چندگانه به شیوهی همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳، ۴ و ۵ آورده شده است.

جدول ۳. خلاصه‌ی نتایج تحلیل رگرسیون باورهای معرفت شناختی برای پیش بینی اهمال کاری در حوزه‌ی

امتحان

متغیرهای پیش بین	B	B	T	P	R	R <sup>2</sup>
ذاتی دانستن توانایی	۰/۲۶	۰/۲۲	۳/۶۵	۰/۰۰۰۱		
یادگیری سریع	۰/۱۷	۰/۱۶	۲/۸۵	۰/۰۰۰۵	۰/۵۲	۰/۲۷
سادگی دانش	۰/۲۲	۰/۲۰	۳/۶۰	۰/۰۰۰۱		
قطعیت دانش	۰/۱۳	۰/۱۵	۲/۶۸	۰/۰۰۰۸		

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که هر چهار باور «ذاتی تلقی کردن توانایی»، «یادگیری سریع»، «سادگی دانش» و «قطعیت دانش» از لحاظ آماری معنادار هستند و این چهار باور می‌توانند اهمال کاری در حوزه‌ی امتحان را پیش بینی کنند. به عبارت دیگر باورهای معرفت شناختی ۲۸ درصد واریانس اهمال کاری در حوزه‌ی امتحان را تبیین می‌کنند.

جدول ۴. خلاصه‌ی نتایج تحلیل رگرسیون باورهای معرفت‌شناختی برای پیش‌بینی اهمال‌کاری در انجام

تکلیف

متغیرهای پیش‌بین	B	$\beta$	T	P	R	$R^2$
ذاتی دانستن دانش	۰/۲۷	۰/۰۳	۰/۵۸	۰/۵۷		
یادگیری سریع	۰/۳۷	۰/۳۶	۶/۱۳	۰/۰۰۰۱	۰/۴۴	۰/۲۰
سادگی دانش	۰/۲۶	۰/۱۷	۲/۹۹	۰/۰۰۰۳		
قطعیت دانش	۰/۲۱	۰/۲۱	۳/۶۲	۰/۰۰۰۱		

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود سه باور «یادگیری سریع»، «سادگی دانش» و «قطعیت دانش» از لحاظ آماری معنادار هستند و این سه متغیر می‌توانند اهمال‌کاری در انجام تکلیف را پیش‌بینی کنند. در ضمن باورهای معرفت‌شناختی ۲۰ درصد واریانس اهمال‌کاری در انجام تکلیف را تبیین می‌کنند.

جدول ۵. خلاصه‌ی نتایج تحلیل رگرسیون باورهای معرفت‌شناختی برای پیش‌بینی اهمال‌کاری در نوشتن

مقاله

متغیرهای پیش‌بین	B	$\beta$	T	P	R	$R^2$
ذاتی دانستن دانش	۰/۰۴۳	۰/۰۳۳	۰/۵۲	۰/۲۵۳		
یادگیری سریع	۰/۴۰	۰/۳۴	۶/۱۲	۰/۰۰۰۱	۰/۵۴	۰/۲۹
سادگی دانش	۰/۲۰	۰/۱۷	۲/۹۹	۰/۰۰۰۳		
قطعیت دانش	۰/۱۹	۰/۲۰	۳/۶۲	۰/۰۰۰۱		

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود سه باور «یادگیری سریع»، «سادگی دانش» و «قطعیت دانش» از لحاظ آماری معنادار هستند و این سه متغیر می‌توانند اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را پیش‌بینی کنند. همچنین باورهای معرفت‌شناختی ۲۹ درصد از واریانس اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را تبیین می‌کنند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بود. نتایج نشان داد که بین باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. در این پژوهش منظور از باورهای معرفت‌شناختی شومر، باورهای خام و ساده‌لوحانه بود و رابطه‌ی مثبت بین ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی به این معنا است که هرچه

دانشجویان در ابعاد باورهای معرفت‌شناختی نمره‌ی بالاتری بگیرند باورهای آن‌ها خام‌تر و ابتدایی‌تر است و اهمال‌کاری آن‌ها در سه حوزه‌ی تحصیلی آماده شدن برای امتحان، انجام تکلیف و نوشتن مقاله بیشتر است. نتیجه‌ی دیگر تحقیق نشان داد که هرچهار باور معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری در حوزه‌ی امتحان را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین سه باور یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش توانستند به‌طور معنادار اهمال‌کاری در انجام تکلیف و اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را پیش‌بینی کنند. بنابراین دانشجویانی که معتقدند دانش دارای ساختاری ساده است و از اجزائی منفک تشکیل شده که انسجام و یکپارچگی در آن‌ها مشهود نیست و همچنین آن‌هایی که معتقدند ساختار دانش از قطعیت برخوردار است و اجزاء آن به‌طور یک‌سویه به‌وسیله‌ی صاحب‌نظران، دانشمندان و مدرسان به فراگیران انتقال می‌یابد، در سه حوزه‌ی تحصیلی اهمال‌کاری نشان می‌دهند. اما دانشجویانی که معتقدند توانایی هوشی آن‌ها انعطاف‌پذیر بوده و حالت افزایشی دارد، احتمال کمتری دارد که تکالیف کلاسی، پروژه‌ها و مطالعات خود را تا امتحان به تأخیر بیندازند و می‌توان گفت آن‌ها کارهای خود را به آینده موکول نمی‌کنند و به موقع انجام می‌دهند. این نتایج با تحقیقات اومان‌سن<sup>۱</sup> (۲۰۰۱)، هاول و بورو (۲۰۰۹)، فتحی و همکاران (۱۳۹۱)، حاتمی و همکاران (۱۳۹۲) هم‌سو است. هاول و بورو (۲۰۰۹)، در تبیین یافته‌های خود مبنی بر ارتباط معنی‌دار اهمال‌کاری و باورهای هوشی به این نکته اشاره داشته‌اند که چون اهمال‌کاری یک رفتار نابهنجار است و باورهای هوشی نیز در حالت افزایشی حالت بهنجار دارد، لذا می‌تواند با باورهای افزایشی به صورت منفی و با باور هوشی قطعی به صورت مثبت رابطه داشته باشد. اومان‌سن (۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده است که باورهای هوشی افزایشی می‌تواند انگیزش، تمرکز و پردازش اطلاعات فراگیران را بهبود بخشد و در مقابل باورهای هوشی قطعی نوعی بدبینی در فراگیران نسبت به یادگیری به وجود می‌آورد و می‌تواند به عدم خودکنترلی فرد در فرایند یادگیری منجر شود و این عدم خودکنترلی به نقص توجه، نقص در تمرکز، نقص در پردازش

اطلاعات و عدم تنظیم فعالیت‌های یادگیری منجر شود که همه‌ی این عوامل می‌تواند به اهمال‌کاری منجر شود. از دیدگاه استیل (۲۰۰۷) باورهای هوشی افزایشی با اهمال‌کاری پایین در ارتباط است، زیرا چنین باوری موجب می‌شود که یک‌سری عوامل میانجی مانند سطح تلاش فرد، راهبردهای یادگیری‌ای که فرد می‌تواند استفاده کند و اهداف پیشرفتی مورد پذیرش دانشجویان، تحریک شود؛ این امر موجب تسهیل موفقیت فرد شده و بنابراین انتظار موفقیت را افزایش می‌دهد. نتیجه‌ای که می‌توان گرفت این است هر قدر دانشجویان بر این باور باشند که دانش قطعی، سریع و ذاتی است، فهم آن‌ها از متون علمی، نظارت بر درک و استفاده از راهبردهای پیچیده‌ی مطالعه در آن‌ها کمتر است و این دانشجویان در انجام تکالیف اهمال‌کاری می‌کنند و این اهمال‌کاری باعث افت تحصیلی آن‌ها و اضطراب برای امتحان می‌شود. لذا می‌توان گفت دانشجویانی که باورهای معرفت‌شناختی ساده‌انگارانه و ابتدایی دارند، در آماده شدن برای امتحان و تکالیف دانشگاهی بیشتر اهمال‌کاری می‌کنند؛ شاید به این دلیل که آن‌هایی که موفقیت و تلاش‌های خود را به توانایی ذاتی نسبت می‌دهند و معتقدند که دانش یک‌سری مفاهیم پراکنده و جدا از هم است و در اولین دفعه‌ی خواندن باید فهمیده شود، سهم خودشان را در یادگیری ناچیز قلمداد می‌کنند و انگیزه‌ی چندانی برای مطالعه ندارند. به همین دلیل تلاش چندانی برای مطالعه انجام نمی‌دهند و برای انجام تکالیف و آماده شدن امتحان اهمال‌کاری می‌کنند. یکی دیگر از ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری در نوشتن مقاله است، در تحقیق حاضر مشخص شد که باور یادگیری سریع، سادگی دانش و قطعیت دانش، اهمال‌کاری در نوشتن مقاله را پیش‌بینی می‌کنند. دانشجویانی که معتقدند دانش همان چیزی است که دیگران ایجاد کردند و امکان خطا و اشتباه در حقایق علمی وجود ندارند به دنبال پیشرفت نیستند و خود را درگیر نوشتن مقاله و کارهای پژوهشی نمی‌کنند. به احتمال زیاد آن‌ها فکر می‌کنند که نباید نظر متخصصان را زیر سؤال برد و تمام حقایق علمی کشف شده‌اند. لذا آن‌ها انگیزه‌ی انجام پژوهش و نوشتن مقاله را ندارند و در نوشتن مقالات کوتاهی می‌کنند. اما افرادی که معتقدند دانش نسبی است و سهم خود را در تولید دانش زیاد می‌بینند به دنبال ایده‌پردازی و

تولید اثرات ارزنده هستند. آن‌ها معتقدند که فرد باید خود دانش را کشف کند و به همین دلیل در تولید آثار تحصیلی و مقالات تلاش می‌کنند و از تولید آثار خود لذت می‌برند. در ضمن دانشجویانی که معتقدند دانش ساده و یادگیری سریع است و از یک-سری مطالب کم‌اهمیت و پراکنده تشکیل شده است در انجام و نوشتن مقاله کوتاهی می‌کنند. زیرا نوشتن مقاله یک تکلیف پیچیده و زمان‌بر است و به برنامه‌ریزی مناسب نیاز دارد. حال آنکه این دانشجویان معتقدند که در تکالیف ساده و پیش پا افتاده نیازی به تحقیق و پژوهش نیست و آن‌ها همان مطالب را بدون تغییر می‌پذیرند. دانشجویانی که باور سادگی دانش را در خود تقویت می‌کنند از پرورش شایستگی‌های خود اجتناب کرده و از فهم تکلیف و تبحر یافتن بر موضوع درسی دوری می‌کنند. در عوض دانشجویانی که باور به رشد و پیشرفت دانش دارند در انجام پروژه‌ها و مقالات موفق-ترند و خود را درگیر مسائل و مطالب پیچیده می‌کنند.

#### پیشنهادات

- با توجه به این که این پژوهش بر روی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و با روش کمی انجام شد، پیشنهاد می‌گردد این مطالعه بر روی جامعه‌های دیگر و با استفاده از ابزارهای دیگر همچون مصاحبه یا روش‌های کیفی نیز انجام شود.
- به نظر می‌رسد مطالعه‌ی متغیرهای میانجی به‌ویژه سازه‌های انگیزشی و هیجانی، می‌تواند مطالعات در این حوزه را تقویت نماید.
- در حوزه‌ی کاربردی، به اساتید دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود در کلاس درس با مطرح کردن مسائل چالش‌برانگیز و واگرا و نقد اندیشه‌های موجود به دانشجویان نشان دهند که در اکثر موارد، دانش علمی نسبی است و می‌تواند تغییر کند.
- برای رشد این باور که «یادگیری فرایندی تدریجی و زمان‌بر است» اساتید می‌توانند در هنگام حل مسائل یا انجام تکالیف نسبتاً دشوار نشان دهند که حل این مسایل یا انجام این گونه تکالیف نیاز به صرف زمان دارد و لازم است که در طی مراحل انجام کار یادگیرنده مأیوس نشود و دست از تلاش بر ندارد.

- با توجه به این که باورهای معرفت‌شناختی رشدیافته با نظریه‌های سازنده‌گرایی در ارتباط است به دست‌اندرکاران و اساتید دانشگاه فرهنگیان پیشنهاد می‌شود به‌منظور ایجاد محیط یادگیری سازنده‌گرا زمینه‌های لازم برای مشارکت، مذاکره، کار گروهی و نقد و بررسی موانع یادگیری را مهیا سازند تا دانشجو-معلم در کلاس با مطالب درسی درگیر شوند و در طول سال تحصیلی از اهمال‌کاری و تعویق در تکالیف بپرهیزند.

#### محدودیت

در انتها لازم به ذکر است از آنجا که مطالعه‌ی حاضر مبتنی بر روش همبستگی است، استنباط علی از آن جایز نیست و تعمیم نتایج به جوامع دیگر باید با احتیاط صورت گیرد.

## منابع

- برزگر بفرویی، کاظم؛ سعدی پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). مدل یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه‌ی تازه‌های علوم شناختی. ۱۴(۱)، ۶۳-۵۳.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ محمدی، نادر. (۱۳۹۳). رابطه‌ی خودبخششی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. مجله‌ی روان‌شناسی مدرسه، ۱۳(۱)، ۲۱-۶.
- توکلی. (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح‌زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی. ۹(۲۸)، ۱۲۱-۹۹.
- تمدنی، مجتبی. (۱۳۸۹). اهمال‌کاری در دانشجویان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی. ۶(۲۴)، ۳۴۴-۳۳۷.
- تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد؛ هاشمی رزینی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی. ۶(۱۷)، ۸۶-۶۵.
- جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های تربیتی. ۳(۳۰)، ۸۰-۶۱.
- حاتمی، جواد؛ پژمان‌فرد، مینا؛ صالح نجفی، مهسا. (۱۳۹۲). رابطه‌ی باورهای هوشی، هدف‌های پیشرفت و تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه تهران. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۷(۲۱)، ۷۰-۵۷.
- کریمی، داوود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار. ۴(۱۳)، ۳۴-۲۵.
- کمالی زارح، محمود؛ زارع، حسین؛ علوی لنگرودی، سمیه سادات. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تفکر انتقادی بر باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان. فصلنامه‌ی شناخت اجتماع، ۱(۲)، ۳-۱۵.
- فتحی، آیت‌الله؛ بدری گرگری، رحیم؛ بیرامی، منصور. (۱۳۹۲). رابطه‌ی باورهای ضمنی هوشی با تعلل‌ورزی دانشجویان و نقش میانجی خودتنظیمی یادگیری. مجله‌ی مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۰(۱۷)، ۱۴۵-۱۲۷.
- محمدی قلعه‌تکی، نرگس؛ قمرانی، امیر؛ برک، محمدعلی. (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان معلول جسمی-حرکتی، ناشنوا و نابینا با توجه به نقش جنسیت. ماهنامه‌ی تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۴(۳)، ۱۲۵-۲۲.
- محمدی، مهدی؛ دارابی، طاهره؛ کوچکی، لاله. (۱۳۹۲). بررسی ساختاری باورهای معرفت‌شناختی و مهارت مدل‌سازی دانشجویان مهندسی دانشگاه شیراز. فصلنامه‌ی آموزش مهندسی ایران، ۱۵(۵۸)، ۳۴-۱۵.
- 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, 376-385.
- Burka, J. B. & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why You Do It, What to Do About It Now*. New York: lifelong Books.

- Dietz, F. Hofes, M. & Fries, S. (2007). Individual Values, Learning Routines, and Academic Procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893-906.
- Bayless, G. E. (2009). High school students' personal epistemologies, goal orientation, and academic performance. *Dissertation for the Doctor of Philosophy in Education*.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of Procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and Avoidance Delays among Adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Hen, Meirav., Goroshit, Marina. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.
- Kennedy, G.N. (2009). The Influence Of Academic Values And Belongingness Concerns On Achievement Goals, Self-Efficacy, And Perceived Stress In First Quarter Freshmen: Relationships To Academic Performance And The Mediating Role Of Procrastination. Dissertation M.A. The Ohio State University.
- Lakshminarayan, N., Potdar, s., Goud Reddy, s. (2013). Relationship between procrastination and academic performance among a group of undergraduate dental students in india. *Journal of dental education* , 77(4), 524-528.
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M., (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Journal of computers & Education*, 56(1), 243-252.
- Moon, S. M., & Illingworth, A. J. (2005). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personality and Individual differences*, 38, 297-309.
- Ommundsen, Y. (2001). Self-handicapping strategies in physical education classes: The influence of implicit theories of the nature of ability and achievement goal orientations. *Psychology of Sport and Exercise*, 2, 139-156.
- omundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational Psychology*, 23, 141-157.
- Park, S.W. & Sperling, R.A. (2012). Academic Procrastinators And Their Self-Regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Perry, Jr., W.G. (1968). Patterns of development in thought and values of students in a liberal arts college:A validation of a scheme. Cambridge, MA: Harvard University, Bureau of Study Counsel. (ERIC Document eproduction Service No. ED 024315).
- Ravindran, B., Greene, B. A., & DeBacker, T. K. (2005). The role of achievement goals and epistemological beliefs in the prediction of pre-service teachers' cognitive engagement and learning. *Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387-394.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(3), 498-504.



- Schommer, M. (1993) Epistemological development and academic performance among secondary students. *Journal of Educational Psychology*, 85(3), 406-411.
- Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., & Bajaj, A. (1997). The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 89 (1), 37-40.
- 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.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and Personality, Performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Strunk K, Cho Y, Steel M, Bridges S. (2013). Development and validation of a 2\*2 model of time related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35- 44.
- Wohl, M. J. Pychyl, T. A. & Bennett, S. H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803-808.