

نقش اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری در اہمال کاری تحصیلی دانشجویان

زهرالسادات حسینی‌نژاد*، مرتضی امیدیان** و کاظم بزرگ‌بفرونی***

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی نقش اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی، کیفیت تجارب یادگیری با اہمال کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. نوع پژوهش توصیفی همبستگی بود. جامعه آماری ۹۲۱۸ نفر دانشجوی کارشناسی دانشگاه یزد را شامل می‌شد که از این جامعه نمونه‌ای با حجم ۴۰۰ نفر (۱۸۹ پسر و ۲۱۱ دختر) به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی متناسب با حجم انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه اہمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم، اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور، باورهای معرفت‌شناختی شومر و کیفیت تجارب یادگیری نیومن استفاده شد. تحلیل داده‌ها نیز با استفاده از روش آماری تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که فقط متغیرهای اهداف پیشرفت پیش‌بینی‌کننده معنادار اہمال کاری تحصیلی دانشجویان هستند. ضرایب بتا نشان می‌دهد که دو متغیر اهداف تسلط/اجتنابی و عملکرد/گرایش در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اہمال کاری به صورت معکوس نقش دارند. این در حالی است که ضرایب بتا برای متغیر هدف عملکرد/اجتنابی نشان داد که این متغیر در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اہمال کاری به صورت مستقیم نقش دارد.

کلیدواژه‌ها: اہمال کاری تحصیلی، اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی، کیفیت تجارب یادگیری، دانشگاه یزد

* نویسنده مسئول: کارشناس ارشد دانشگاه یزد، یزد، ایران Zahra_66yazd@yahoo.com

** دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

*** استاد یار دانشگاه یزد، یزد، ایران

مقدمه

کسب علم مهم‌ترین و زیربنایی‌ترین فعالیت‌های انسان است. توانایی کسب معلومات از پیشرفته‌ترین و ضروری‌ترین توانمندی‌ها و فعالیت‌های پیچیده و عالی ذهن انسان است (شاوران، سلیمی و همایی، ۱۳۸۷). از طرفی درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آن بسیار مشکل بوده و یکی از دغدغه‌های روان‌شناسان و پژوهشگران است. اهمال‌کاری^۱ (تعلل ورزی) یکی از این رفتارهای پیچیده است که می‌تواند بر روند علم‌آموزی دانشجویان تأثیر گذارد و در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و فقدان دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). بندورا^۲ (۱۹۸۶) اهمال‌کاری را ناشی از عدم اعتقاد فرد به توانایی‌های خودش برای انجام یک مهارت یا وظیفه می‌داند (منصوریان، ۱۳۸۹). از نظر آماری این عادت نزد بیشتر مردم رایج است. به طوری که در جمعیت کلی شایع شناخته شده و به طور مزمّن حدود ۱۵ تا ۲۰ درصد بزرگسالان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (خانی، ۱۳۹۱). اهمال‌کاری و تنبلی^۳ به عنوان یک آسیب اساسی همواره دستیابی دانشجویان را به تعالی و موفقیت تهدید می‌کند. به نظر الیس و کناوس^۴ (۱۹۷۹) اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر فراگیران می‌شود. به‌رغم اینکه اهمال‌کاری در انواع تکالیف روزانه رخ می‌دهد، ولی اهمال‌کاری تحصیلی، فراوانی بالایی در دانشجویان دارد و به عنوان مسأله‌ای آسیب‌زا در فرآیند تحصیلی محسوب می‌شود (الکساندر و آنوگ بازی^۵، ۲۰۰۶).

از طرفی اهداف پیشرفت^۶ یکی از سازه‌ها است که می‌توان به آن به عنوان یکی از توانمندسازی‌های تحصیلی توجه کرد. یکی از موضوعات مهم در حوزه انگیزش، بررسی نقش

-
1. procrastination
 2. Bandura
 3. laziness
 4. Elis and Knaus
 5. Alexander and Onwugbuzie
 6. achievement goals

اهداف پیشرفت یا سوگیری‌های اهداف است (کارشکی، ۱۳۸۷). از نظر براتن و استرامسو^۱ (۲۰۰۵) مفهوم اهداف پیشرفت اساساً ناظر بر دلایل فراگیران برای انجام دادن تکالیف است. این نظریه فراتر از سایر نظریه‌ها، که برای ایجاد انگیزش در فراگیران بر شناخت و عوامل موقعیتی تأکید دارند، هم به عوامل شخصی (ادراکات، ارزش‌ها و عواطف) و هم به عوامل موقعیتی توجه کرده است (رستگار، ۱۳۹۱). نظریه اهداف، رویکردهایی را توضیح می‌دهد که افراد در موقعیت‌های مختلف پیشرفت دارند و فرض می‌کند که اهداف، مسیر رفتار، شناخت و انگیزه را مشخص و هدایت می‌کند (ایمز، ۱۹۹۲؛ لی^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). می‌توان گفت در روان‌شناسی تربیتی معاصر، نظریه جهت‌گیری هدف از مؤثرترین رویکردها در انگیزش بوده و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد (رفیع زاده، ۱۳۹۱). در طبقه‌بندی اهداف پیشرفت، ابتدا پژوهشگران فقط بر دو جهت‌گیری تسلطی و عملکردی تأکید می‌کردند، ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر به سه جهت‌گیری هدفی عملکردی، تسلطی و اجتنابی اشاره دارد (میدگلی^۳ و همکاران، ۱۹۹۸)، یا حتی چهار جهت‌گیری هدفی تسلطی / رویکردی^۴، تسلطی / اجتنابی^۵، عملکردی / رویکردی^۶ و عملکردی / اجتنابی^۷ را پیشنهاد می‌کنند (الیوت، فونسکا و مولر^۸، ۲۰۰۶).. افرادی که دارای اهداف تسلط / گرایش هستند به دنبال رشد شایستگی‌ها بوده و یادگیری برای آن‌ها جالب و جذاب است و از طرفی افرادی که اهداف تسلط / اجتناب را انتخاب می‌کنند از رشد شایستگی‌های خود اجتناب کرده و از عدم فهم تکلیف و تبحر نیافتن بر موضوع درسی دوری می‌کنند. این افراد تا حدودی از تکالیف چالش‌برانگیز دوری می‌کنند. افرادی که هدف عملکرد / گرایش بالایی دارند به نشان دادن اینکه توانمندتر از همسالانشان هستند، علاقه‌مند و متمایل می‌شوند، در صورتی که فراگیرانی که هدف عملکرد / اجتناب دارند درصدد اجتناب کردن قضاوت‌های اجتماعی هستند که بیان می‌دارد، آن‌ها توانمندی کم‌تری نسبت به همسالان خود دارند (زارع و رستگار، ۱۳۹۱).

1. Braten & Stramso
2. Lee
3. Midgly
4. mastery-approach
5. mastery-avoiding
6. performance-approach
7. performance-avoiding
8. Elliot, Fonsoca & Moller

معرفت‌شناختی^۱ یکی از قلمروهای اصلی فلسفه است که به ماهیت و نیز توجیه معرفت بشری اقدام می‌کند. امروزه روان‌شناسان و متخصصان آموزش و پرورش به روند تحول باورهای معرفت‌شناختی انسان‌ها علاقه نشان می‌دهند (رنجبر بافقی، ۱۳۹۰). از دیگر سو، جامع‌ترین الگوهای موجود در زمینه معرفت‌شناسی، که بنای نظری پژوهش حاضر نیز هست، مدل باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰) است. او باورها را بخشی از مکانیسم‌های زیربنایی فراشناخت می‌داند که اثرات متفاوتی بر یادگیری دارند. پنج نوع باور مورد نظر او روی پیوستاری قرار دارند که در یک سوی آن نگرش منسجم و یکپارچه به دانش و در سوی دیگر نگرشی سطحی و ابتدایی به آن وجود دارد: ساده بودن دانش (باورهای مربوط به انسجام و ارتباط اجزاء دانش)، قطعیت دانش (باورهای مربوط به قطعی بودن یا موقتی بودن دانش)، منبع دانش (باورهای مربوط به منبع دانش و یادگیری)، سرعت یادگیری (باورهای مربوط به سرعت اکتساب دانش)، توانایی یادگیری (باورهای مربوط به ذاتی بودن یا تجربی بودن یادگیری). باورهای معرفت‌شناختی ماهیت فرهنگی و اجتماعی دارند (بیول و الکساندر^۲، ۲۰۰۶). و از دیدگاه‌های آموزشی و روان‌شناختی نشأت می‌گیرند که با چگونگی شکل دادن تصورات افراد از دانش و دانستن مرتبط هستند و اینکه چگونه مردم از تصورات خویش برای فهم دنیای اطراف استفاده می‌کنند (چن و پجارس^۳، ۲۰۱۰). باورهای معرفت‌شناختی، رویکرد بنیادی یادگیرنده به دانش و مؤلفه‌های آن، از جمله ماهیت دانش و یادگیری است (شومر، ۱۹۹۰؛ نقل از هاکان و میونر^۴، ۲۰۱۲). نظام باورهای معرفتی تعیین‌کننده هدف، روش و چگونگی پیشرفت انسان است. به نحوی که آگاهی از نوع و مدل نظام باورهای معرفتی فرد می‌تواند عامل مهمی در پیش‌بینی و تبیین رفتار انسان‌ها باشد (اردونز^۵ و همکاران، ۲۰۰۹) از طرفی یکی از متغیرهای مهم که می‌تواند بر بی‌انگیزگی تحصیلی اثرگذار باشد، کیفیت تجارب یادگیری^۶ است. این اصطلاح را اولین بار نیومن^۷ (۱۹۹۰) مطرح کرده است.

-
1. epistemology
 2. Buehl and Alexanddr
 3. Chen and Pajares
 4. Hakan and Munire
 5. Ordonez
 6. quality of learning experience
 7. Neuman

کیفیت تجارب یادگیری، به ادراک دانشجویان از درون‌دادهای مستقیم و غیرمستقیم گفته می‌شود که از دانشکده خود دریافت می‌کنند. از جمله مواردی که دانشجویان با آن مواجه هستند، می‌توان به محتوای آموزشی، منابع، انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی و کیفیت روابط اعضای هیئت علمی اشاره کرد. امروزه کیفیت و اثربخشی آموزش از اهمیت مضاعفی برخوردار است و مؤسسات و دانشگاه‌های ارائه‌کننده آموزش به طور مداوم به ارزیابی کیفیت و عوامل آن اقدام می‌کنند. اصطلاح کیفیت تجارت یادگیری برای اولین بار توسط نیومن مطرح شده است. کیفیت تجارب یادگیری به ادراک دانشجویان از درون‌دادهای مستقیم و غیرمستقیم گفته می‌شود که از دانشکده خود کسب می‌کند. از جمله مواردی که دانشجویان با آن مواجه هستند، می‌توان به محتوای آموزشی، منابع و انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی و کیفیت روابط استاد- دانشجو اشاره کرد.

از آنجا که دانشجویان قشر وسیعی از جمعیت فعال کشور ما را تشکیل می‌دهند و در همه کشورهای دنیا به طور اعم و در کشور ما به طور اخص، بررسی مسائل دانشگاهی و مشکلات دانشجویان دامنه وسیعی از تحقیقات را به خود اختصاص داده است.

جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) رابطه اهمال‌کاری آموزشی با اهداف پیشرفت را در بین دانشجویان کارشناسی ارشد در مقاطع مختلف تحصیلی در دانشگاه شیراز بررسی کردند و نتایج آن‌ها نشان داد که اهداف عملکرد/ اجتنابی و تسلط/ اجتنابی با اهمال‌کاری آموزشی رابطه مثبت معناداری دارد و هدف تسلط/گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی بود و همچنین نتایج نشان داد که الگوی ارتباط بین هدف‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی در بین دختران و پسران متفاوت است. کرمی (۱۳۸۸) در پژوهشی شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی را بررسی کرد و به این نتیجه دست یافت که بیش از نیمی از آزمودنی‌های مورد مطالعه (۶۱ درصد) دچار اهمال‌کاری بالا و بسیار بالا هستند؛ سپهریان (۱۳۹۰) اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن را در بین ۳۱۰ دانشجوی دانشگاه آزاد شهرستان مشهد بررسی کرد و نتایج نشان‌دهنده این واقعیت بود که اضطراب پیش‌بینی‌کننده معناداری برای اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین بر طبق این نتایج مشخص شد که کمال‌گرایی و سال تحصیلی دانشجویان پیش‌بینی‌کننده معنادار این متغیر به‌طور کلی نیست. به‌علاوه تفاوت‌های یاد شده بین میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان پسر و دختر و

گروه‌های مختلف بر اساس رشته تحصیلی آن‌ها معنادار نبود. احمدی (۱۳۹۰) نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز را بررسی کرد. نتایج نشان داد که بین مؤلفه‌های خودکارآمدی و ارزش تکلیف با اهمال‌کاری رابطه منفی و معنادار وجود دارد و بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری رابطه مثبت و معناداری به دست آمد. هرچند بین هدف تسلط/گرایشی و اهمال‌کاری رابطه منفی وجود داشته، ولی این رابطه معنادار نبوده است. علاوه بر این اهداف تسلط/اجتنابی رابطه مثبت و عملکرد/گرایشی رابطه منفی و معناداری با اهمال‌کاری داشتند. هم‌چنین نتایج دیگر این پژوهش نشان داد که به طور کلی پسران اهمال‌کاری بیشتری نسبت به دختران دارند.

نعامی (۱۳۹۰) رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی‌انگیزگی تحصیلی بر روی ۱۵۰ نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز را بررسی کرد، یافته‌ها نشان داد که روابط منفی معناداری بین حیطه‌های کیفیت تجارب یادگیری (منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و رابطه استاد - دانشجو) با ابعاد بی‌انگیزگی تحصیلی (باورهای توانایی، باورهای تلاش، ارزشمندی تکالیف تحصیلی و ویژگی‌های تکالیف تحصیلی) وجود دارد. حیاتی و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهشی به بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی در بین ۲۳۳ نفر از دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران پرداختند که نتایج نشان داد تمامی روابط در سطح مطلوبی معنادار هستند. سواری (۱۳۹۱) در پژوهش خود میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان دختر و پسر دانشگاه پیام‌نور اهواز را بررسی کرد که نتایج حاکی از آن بود که میزان شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان پسر ۱۷/۸ درصد و در بین دانشجویان دختر ۱۷/۰۳ درصد بود؛ همچنین، بین دانشجویان دختر و پسر از لحاظ میزان اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. سواری (۱۳۹۲) رابطه ساده و چندگانه تسلط‌گرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی را در بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام‌نور اهواز پرداخت، نتایج نشان داد که بین تسلط‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و معنادار و بین رویکردگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. مرزوقی و همکاران (۱۳۹۳) رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با رشد توانایی آینده‌پژوهی دانشجویان را بررسی کردند بدین منظور ۲۲۳ نفر از دانشجویان علوم بهزیستی و توان‌بخشی انتخاب شدند، یافته‌ها نشان

داد که توانایی آینده‌پژوهی دانشجویان و کیفیت تجارب یادگیری آن‌ها نزدیک به حد متوسط بود. به علاوه، بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری، ابعاد انعطاف‌پذیری یادگیری، محتوا و روابط رسمی و غیررسمی استاد دانشجو رابطه مثبت و معناداری با ابعاد توانایی آینده‌پژوهی دانشجویان وجود داشت و از بین ابعاد کیفیت تجارب یادگیری آن‌ها، روابط رسمی و غیررسمی دانشجویان با استادان از بیشترین میانگین و کیفیت بهره‌مند است. والترز^۱ (۲۰۰۳) در پژوهشی تحت عنوان «درک اهمال‌کاری از دیدگاه خودتنظیمی یادگیری» به این نتیجه رسید که بین اهمال‌کاری با اهداف تسلط (بدون توجه به گرایشی یا عملکردی آن) رابطه‌ای وجود ندارد، ولی بین اهمال‌کاری با عملکرد گرایشی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (احمدی، ۱۳۹۱). والترز (۲۰۰۴) در پژوهشی تحت عنوان «تئوری پیشرفته اهداف پیشرفت: استفاده از ساختار و جهت‌گیری هدف برای پیش‌بینی شناخت، انگیزش و پیشرفت دانش‌آموزان» به این نتیجه رسید که اهمال‌کاری با هدف تسلط و هدف عملکرد/اجتنابی رابطه منفی دارد. همچنین در این پژوهش بین اهمال‌کاری و عملکرد/گرایشی رابطه‌ای وجود نداشت و اهداف تسلط پیش‌بینی‌کننده مثبتی برای پیشرفت دانش‌آموزان بود. هاول و واتسون (۲۰۰۷) رابطه اهمال‌کاری با جهت‌گیری اهداف و رویکردهای یادگیری را بر روی ۱۷۰ دانشجوی کارشناسی دانشگاهی در کانادا بررسی کردند و نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد بین اهمال‌کاری و هدف تسلط/گرایشی رابطه منفی و معناداری وجود دارد و بین اهمال‌کاری و هدف تسلط/اجتنابی رابطه مثبت وجود دارد که این رابطه معنادار نیست.

بر اساس پژوهش‌های انجام شده و مباحثی که صاحب‌نظران در این حیطه ارائه داده‌اند، می‌توان استنتاج کرد که هر چهار متغیر در امر تحصیل و یادگیری دانشجویان تأثیر بسیار دارند، به‌گونه‌ای که هرچه دانشجویان اهداف پیشرفت تسلطی را برگزینند که بر افزایش شایستگی و چیرگی بر تکلیف تمرکز دارد و از باورهای معرفت‌شناختی رشد یافته تری بهره‌مند باشند و به دانش ساده، توانایی ذاتی یادگیری، قطعیت دانش و یادگیری سریع باور نداشته باشند، اهمال‌کاری تحصیلی کم‌تری را گزارش می‌کنند. از سوی دیگر هرچه کیفیت تجارب یادگیری دانشجویان بالاتر رود، به دنبال آن انگیزش دانشجویان برای یادگیری بیشتر می‌شود که خود این عامل می‌تواند بر عدم اهمال‌کاری تأثیرگذار باشد. در کل پژوهش‌های مورد بحث اهمیت

ارتباط این چهار متغیر را نشان می‌دهد، اما از آنجا که در مطالعات قبلی بیشتر محققان بر یک یا دو متغیر متمرکز بودند، بنابراین هدف کلی پژوهش حاضر پاسخ‌دادن به این سؤال است که آیا اهمال‌کاری توسط متغیرهای اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری پیش‌بینی و تبیین می‌شود. این پژوهش هم از حیث موضوع و هم از لحاظ انتخاب وسیع دانشجویان در تمامی رشته‌های تحصیلی، پژوهشی نو در حوزه اهمال‌کاری است که می‌تواند شروعی نو در اجرای پژوهش در این حوزه باشد.

روش

روش این پژوهش توصیفی همبستگی است که به پیش‌بینی رابطه بین چند متغیر اقدام می‌کند که بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌شود. جامعه آماری مورد مطالعه کلیه دانشجویان زن و مرد دوره کارشناسی دانشگاه یزد، که در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تحصیل می‌کردند، تعدادی بالغ بر ۹۲۱۸ نفر دانشجوی بودند. حجم نمونه بر اساس جدول مورگان و کرجسی برابر با ۳۷۰ نفر بودند که برای جلوگیری از ریزش نمونه، تعداد ۴۰۰ نفر از دانشجویان کارشناسی با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و متناسب با حجم، انتخاب شدند. از این میان ۳۷۹ پرسشنامه به صورت کامل تکمیل شد. تعداد ۱۷۳ نفر (۴۵/۶٪) از نمونه مورد بررسی را دانشجویان پسر و تعداد ۲۰۶ نفر از آن‌ها (۵۴/۴٪) را دانشجویان دختر تشکیل می‌دادند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، اهداف پیشرفت الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۲) و کیفیت تجارب یادگیری نیومن (۱۹۹۰) استفاده شد. پرسشنامه اهمال‌کاری را سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) برای اهمال‌کاری تحصیلی ساخته‌اند و شامل ۲۷ گویه است. این مقیاس، اهمال‌کاری تحصیلی را سه حوزه آماده شدن برای تحصیل (سؤال‌های ۱ - ۶)، آماده کردن تکالیف (سؤال‌های ۹ - ۱۷) و آماده کردن مقالات نیم سال تحصیلی (سؤال‌های ۲۰ - ۳۵)، بررسی می‌کند. شایان ذکر است که در ادامه هر یک از موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۲۶، ۱۸، ۷) احساس و عاطفه و درباره اهمال‌کاری و سه سؤال دوم (۲۷، ۱۹، ۸) تمایل برای تغییر عادت اهمال‌کاری را می‌سنجد. با توجه به اینکه مؤلفه احساس عاطفه و تمایل برای تغییر عادت اهمال‌کاری، میزان اهمال‌کاری فرد را مشخص نمی‌کند. بنابراین پیشنهاد

سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این ۶ سؤال منظور نمی‌شوند. پاسخ سؤال‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) محاسبه می‌شود. در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، روایی این ابزار را بررسی کرده‌اند، نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مؤید سه عامل آماده شدن برای امتحان، آماده‌کردن تکالیف و آماده کردن مقالات نیم سال تحصیلی بود. و روایی سازه مطلوب گزارش شد، به‌منظور پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب پایایی آن برابر با ۰/۹۱ بود. در پژوهش تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۹۱) نیز با حذف ۶ سؤال که احساسات پاسخگو را نسبت به اهمال‌کاری می‌سنجد، ضریب پایایی آن معادل ۰/۹۲ به‌دست آمده است و آلفای کرونباخ محاسبه شده برای مؤلفه آماده‌شدن برای امتحان ۰/۷۵، برای آماده کردن و ارائه تکالیف ۰/۸۵ و برای مؤلفه آماده کردن و ارائه مقاله ۰/۸۱ گزارش شده است که این ضرایب حاکی از پایایی بالای پرسشنامه مذکور است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۳ به‌دست آمد.

پرسشنامه اهداف پیشرفت: این پرسشنامه برای سنجش نوع جهت‌گیری هدفی افراد بر طبق الگوی چهاروجهی (۲×۲) توسط الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) تهیه و مشتمل بر ۱۲ گویه است. در مقابل هر گویه طیف لیکرتی پنج‌بخشی از کاملاً موافقم (نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره ۱) قرار داده است. دامنه نمرات در این مقیاس از ۱۲ تا ۶۰ است (محمودآبادی، ۱۳۹۰). الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) با استفاده از روش تحلیل عاملی با چرخش واریماکس چهار عامل مشخص کردند که عبارت هستند از: اهداف تسلط/گرایشی، اهداف تسلط/اجتنابی، اهداف عملکرد/گرایشی و اهداف عملکرد/اجتنابی، که روی هم رفته ۸۱/۵٪ از واریانس کل را تبیین می‌کنند. درباره پایایی این پرسشنامه می‌توان به پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) اشاره کرد که برای تعیین این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب پایایی آن برابر با ۰/۹۱ بود. همچنین در پژوهش محمودآبادی (۱۳۹۰) نیز ضریب پایایی آلفا برای خرده مقیاس‌های ذکر شده به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۶۸، ۰/۷۵ و ۰/۶۱ به‌دست آمد، این ضرایب حاکی از پایایی پرسشنامه مذکور است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور در این پژوهش ۰/۷۸ به‌دست آمد.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی EQ شومر: شامل ۶۳ داده یا سؤال است، از آن برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان دانشگاه به عنوان یک سازه چند بُعدی به‌طور گسترده‌ای استفاده شده است (شومر، ۱۹۹۲). در این پرسشنامه از پاسخ‌دهندگان خواسته می‌شود تا عقاید خودشان را درباره هر سؤال یا داده به روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرتی از (کاملاً مخالفم) تا (کاملاً موافقم) مشخص کنند. این ابزار برای سنجش پنج باور معرفت‌شناختی، ساختار دانش، ثبات دانشی، سرعت یادگیری، توانایی یادگیری و منبع دانشی مطرح شده است. این پرسشنامه به گونه‌ای طراحی شده که نیمی از سؤال‌ها نشان‌دهنده باورهای خام دانشجوی و نیم دیگر بیانگر باورهای مثبت است. لذا نمره‌گذاری برخی از سؤال‌ها معکوس است. طبق این روش نمره‌گذاری نمرات بالا در هر عامل حاکی از باورهای خام آزمودنی‌هاست و نمرات پایین نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناختی رشدیافته است. معنوی‌پور (۱۳۹۱) در پژوهش خود عنوان کرد که در تحلیل عامل اکتشافی مقدار ضریب KMO معنادار و روایی سازه مطلوب است. برای اندازه‌گیری پایایی پرسشنامه، سپهری و لطیفیان (۱۳۸۶) پایایی به روی خرده مقیاس‌ها را در دامنه ۰/۵۴ تا ۰/۶۷، و سیف، رضویه و لطیفیان (۱۳۸۶) ۰/۶۱ تا ۰/۷۴ گزارش کردند. همچنین شجاع‌الدینی (۱۳۹۲) در پژوهش خود ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه مذکور را ۰/۹۵ به دست آورد و ضرایب آلفای کرونباخ به روی ابعاد پنجگانه این مقیاس ساده‌دانستن دانش، قطعی‌دانستن دانش، منبع دانش، ذاتی دانستن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری را به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۷۷، ۰/۷۳، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ گزارش کرده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۵۸ به دست آمد که مقبول است.

پرسشنامه کیفیت تجارب یادگیری این پرسشنامه را نیومن (۱۹۹۰) ساخته و نعیمی (۱۳۸۸) آن را در ایران به کار برده است. پنج حیطه مختلف کیفیت تجارب یادگیری را تحت پوشش قرار می‌دهد که البته در ایران چهار حیطه آن به کار گرفته شده است. هرکدام از آزمون‌ها با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای یعنی از خیلی ضعیف تا عالی این داده را درجه‌بندی می‌کنند. این ابزار چهار حیطه منابع از جمله کیفیت کتابخانه و امکانات مربوط به سایت کامپیوتری، محتوا، از جمله کیفیت راهنمایی تحصیلی و درسی و میزان ارزشمندی موضوعات درسی ارائه شده؛ انعطاف‌پذیری یادگیری، شامل وجود فرصت یادگیری مستقل، قدرت انتخاب

دروس مختلف، وجود بحث و مذاکره لازم در کلاس و کیفیت روابط غیر درسی استادان و دانشجویان را شامل می‌شود. این پرسشنامه ۱۲ ماده دارد و آزمودنی‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت یعنی از درجه خیلی (ضعیف) تا (عالی) کیفیت تجارب یادگیری خود را مشخص می‌کنند. نیومن (۱۹۹۰) روایی این ابزار را مطلوب گزارش کرده است و همچنین روایی صوری و محتوایی پرسشنامه را چند نفر از اعضای هیئت علمی و روان‌شناسان دانشگاه یزد نیز تأیید کردند و همچنین نیومن (۱۹۹۰) ضریب پایایی هریک از خرده مقیاس‌های منابع، محتوا، انعطاف‌پذیری یادگیری و کیفیت روابط استاد و دانشجو را به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۴، ۰/۸۶ و ۰/۹۱ به دست آورده است. نعمی (۱۳۹۰) نیز ضرایب پایایی زیر مقیاس‌ها را به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ گزارش کرده است. ساویز (۱۳۹۱) در پژوهش خود آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه را ۰/۸۶، به روی منابع ۰/۶۵، محتوا ۰/۸۳، انعطاف‌پذیری ۰/۶۱ و به روی کیفیت روابط استاد و دانشجو ۰/۸۲ به دست آورده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

یافته‌ها

. پژوهش حاضر به دنبال مشخص کردن نقش متغیرهای اهداف پیشرفت، باورهای معرفت شناختی، کیفیت تجارب یادگیری در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است. برای آزمون این فرضیه از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش ورود همزمان ۶ متغیر تسلط/گرایشی، تسلط/اجتنابی، عملکرد/گرایشی، عملکرد/اجتنابی، باورهای معرفت‌شناختی و متغیر کیفیت تجارب یادگیری برای پیش‌بینی نمره اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان استفاده شد.

جدول ۱: تحلیل واریانس اهمال‌کاری تحصیلی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	F	سطح معناداری
رگرسیون	۲۵۰۳/۷۳	۶	۴۱۷/۲۹	۰/۳۲	۰/۱۰	۷/۳۵	۰/۰۰۰
باقی‌مانده	۲۱۱۰۹/۱۶	۳۷۲	۵۶/۷۴				
کل	۲۳۶۱۲/۸۹	۳۷۸					

با توجه به جدول ۱ ضریب همبستگی چندگانه $0/32$ و مجذور آن $0/10$ است که این امر نشان‌دهنده این موضوع است که اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی، کیفیت تجارب یادگیری 10 درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. همچنین مقدار F برابر با $7/35$ با سطح معناداری $0/0001$ شده است. بنابراین، آزمون تحلیل واریانس نشان داد که مدل رگرسیون معنادار است.

جدول ۲: ضرایب بتا و آزمون معناداری t برای متغیرهای پیش بین

متغیر	B	ضرایب بتا	t	سطح معناداری
تسلط- گرایشی	-0/079	-0/023	-0/370	0/712
تسلط- اجتنابی	-0/864	-0/242	-4/289	0/000
عملکرد- اجتنابی	0/572	0/160	2/921	0/004
عملکرد- گرایشی	-0/622	-0/156	-2/665	0/008
باورهای معرفت‌شناختی	0/019	0/040	0/776	0/438
کیفیت تجارب یادگیری	-0/024	-0/021	0/438	0/674

همان‌طور که در جدول ۲ آزمون t برای تسلط/اجتنابی، عملکرد/اجتنابی و عملکرد/گرایشی معنادار شده است و این سه متغیر تا حدی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. همچنین ضرایب بتا نشان می‌دهد که دو متغیر تسلط/اجتنابی و عملکرد/گرایشی در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری به صورت معکوس نقش دارند. این بدین معناست که هر چه نمره این دو متغیر بیشتر باشد، نمره اهمال‌کاری دانشجویان کم‌تر خواهد بود. این در حالی است که ضریب بتا برای متغیر عملکرد/اجتنابی نشان داد که این متغیر در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری به صورت مستقیم نقش دارد، یعنی هرچه نمره عملکرد/اجتنابی بیشتر باشد، نمره کل اهمال‌کاری دانشجویان نیز بیشتر خواهد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج رگرسیون نشان داد که فقط اهداف پیشرفت تسلط/اجتنابی، عملکرد/گرایشی و عملکرد/اجتنابی، می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند. ضریب بتای تسلط/اجتنابی با $-0/242$ و عملکرد/گرایشی $-0/156$ در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری به صورت معکوس

نقش دارند. یافته‌ها بدین معناست که هر چه نمره این دو متغیر بیشتر باشد، نمره اهمال‌کاری دانشجویان کم‌تر خواهد بود. این در حالی است که ضریب بتای متغیر عملکرد/اجتنابی ۰/۱۶۰ نشان داد که این متغیر در تبیین و پیش‌بینی نمره کل اهمال‌کاری به صورت مستقیم نقش دارد، یعنی هرچه نمره عملکرد/اجتنابی بیشتر باشد، نمره کل اهمال‌کاری دانشجویان بیشتر خواهد بود. در این زمینه یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) مبنی بر اینکه اهداف عملکرد/اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال‌کاری تحصیلی هستند و پژوهش احمدی (۱۳۹۰) مبنی بر رابطه منفی و معنادار عملکرد/گرایشی با اهمال‌کاری و پژوهش سواری (۱۳۹۲) و والترز (۲۰۰۴) مبنی بر اینکه اهداف، تسلط‌گرایی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی هستند، همخوان است و با پژوهش احمدی (۱۳۹۰) و هاوول و واتسون (۲۰۰۷) مبنی بر وجود رابطه مثبت تسلط/اجتنابی با اهمال‌کاری و والترز (۲۰۰۳) مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار عملکرد/گرایشی با اهمال‌کاری و همچنین پژوهش والترز (۲۰۰۴) مبنی بر وجود رابطه منفی عملکرد/اجتنابی با اهمال‌کاری تحصیلی نامهمخوان است.

در تبیین یافته‌های مربوط به این فرضیه با توجه به تحقیقاتی که در این زمینه انجام شده، می‌توان گفت که در خصوص اینکه جهت‌گیری عملکرد/اجتنابی پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال‌کاری است، شاید به این دلیل باشد که این نوع جهت‌گیری نگرانی و اضطراب ناشی از شکست و بی‌کفایتی را نزد دیگران را افزایش می‌دهد و موجبات کاهش نسبی خود تنظیم‌گری را فراهم می‌کند. در واقع دانشجویان با این جهت‌گیری تصور می‌کنند، برای پرهیز از شکست، خواندن مطالب درسی در شب امتحان کفایت می‌کند. در واقع ترس از شکست در این افراد نوعی وسواس در وارد عمل شدن را به وجود می‌آورد که نتیجه آن عدم انجام کار و اهمال‌کاری است. درباره اینکه اهداف تسلط/اجتنابی و عملکرد/گرایشی پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری هستند، می‌توان این‌گونه بیان کرد که افراد با جهت‌گیری هدف تسلط/اجتنابی به دنبال این هستند که شایستگی کلی از خود نشان دهند. و دانشجویان با این نوع جهت‌گیری هدف، در جهت اجتناب از شکست و خطا، از دست دادن مهارت‌ها و رها کردن تکالیف به صورت ناتمام تلاش می‌کنند و برای پرهیز از شکست تا جایی فعالیت می‌کنند که امکان دارد و ترس از نفهمیدن مطالب و فراموشی آنچه یاد گرفته‌اند و از دست دادن مهارت‌ها و حافظه خود باعث می‌شود که آن‌ها تکالیف و مطالعه دروس خود را تا شب امتحان به تعویق نیندازند، به دنبال آن اهمال‌کاری کم‌تری را نشان می‌دهند. درباره افراد با

جهت‌گیری عملکرد/ گرایشی هم می‌توان گفت این افراد هم با نشان دادن شایستگی برتر نسبت به دیگران و به دست آوردن قضاوت‌های مطلوب درباره پیشرفت‌هایشان برانگیخته می‌شوند. بنابراین، دانشجویان با این نوع جهت‌گیری، یادگیری را وسیله‌ای برای نمایش قدرت و برتری خود نسبت به دیگران می‌خواهند. بنابراین، زمان را از دست نمی‌دهند و تکالیف را به نحو مطلوب انجام می‌دهند. و اهمال‌کاری کم‌تری را نشان می‌دهند. در پژوهش حاضر متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری نتوانستند اهمال‌کاری را پیش‌بینی کنند که یکی از دلایل اصلی آن هم پوشانی متغیرها با هم است که در نتایج رگرسیون تأثیر گذاشته است، از طرفی ناگاهی دانشجویان نسبت به موارد خواسته شده در پرسشنامه‌ها و به دنبال آن نداشتن صداقت در پاسخگویی هم می‌تواند دلیل دیگر بر آن باشد.

به طور کلی انجام هر پژوهش به دلایل مختلف با محدودیت‌ها و موانع نظری مواجه است. از جمله مهم‌ترین آن‌ها مشکلات مربوط به اجرای پرسشنامه، کمبود منابع علمی و پژوهشی به‌روز و عدم سهولت و دسترسی آسان به آن‌ها و اجرای پژوهش در جامعه دانشجویی و در نتیجه عدم تعمیم یافته‌های پژوهش به جامعه و نمونه‌های دیگر اشاره کرد. پژوهش حاضر منحصر به حوزه تحصیلی، آن هم در یک مقطع خاص بود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این رابطه در مقاطع مختلف تحصیلی و حوزه‌های غیر تحصیلی انجام شود. تا بتوان تعیین کرد که اهمال‌کاری تا چه اندازه وابسته به حوزه و به چه میزان خصیصه شخصیتی است و اینکه انجام این پژوهش در جوامع وسیع‌تر انجام شود و در سایر دانشگاه‌های سطح کشور رابطه بین اهمال‌کاری، اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری بررسی شود. از آنجا که در زمینه کیفیت تجارب یادگیری در ایران تحقیقات بسیار کمی صورت گرفته، پیشنهاد می‌شود که مطالعات بیشتری بر روی منابع خارج از کشور و کتاب‌های موجود انجام شود تا منابع در دسترس در ایران نیز افزایش یابد. شیوع اهمال‌کاری در میان دانشجویان، لزوم توجه مسئولان و برنامه‌ریزان نظام آموزشی را به حوزه اهداف و به کارگرفتن راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، به‌منظور کاهش یا اصلاح اهمال‌کاری تحصیلی، ضروری می‌کند. چرا که اهمال‌کاری یک رفتار ناسازگارانه و راهبردهای غیر مؤثر است که پیامدهای مفیدی برای فرد مسامحه کار نخواهد داشت. توجه بیشتر به این موضوع و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیری در سطوح مختلف تحصیلی باشد.

منابع

- احمدی، زینب (۱۳۹۰). نقش جهت‌گیری هدف و باورهای انگیزشی در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- تمنایی‌فر، محمد رضا، صدیقی ارفعی، فریبرز و مقدسین، زهرا (۱۳۹۱). تبیین اهمیت‌کاری تحصیلی بر اساس ابعاد سازش‌یافته و سازش‌نیافته کمال‌گرایی و جایگاه مهارت‌گذاری، مجله رویکردهای نوین آموزشی، ۷(۲): ۱۴۱-۱۶۸.
- حیاتی، داود، عگبھی، عبدالحسین، حسینی‌آهنگری، سید عابدین و عزیزی ابرقوئی محسن (۱۳۹۱). بررسی رابطه ابعاد کیفیت تجارب یادگیری و احساس خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دو فصلنامه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی، ۳(۴): ۱۸-۲۸.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۴۳): ۶۱-۸۰.
- خانی، منیژه (۱۳۹۱). بررسی رابطه باورهای ضمنی هوش و جهت‌گیری اهداف پیشرفت با تعلق‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تبریز.
- رستگار، احمد (۱۳۹۱). الگوی ساختاری روابط ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجانات پیشرفت و درگیری تحصیلی: مطالعه تطبیقی نظام آموزش سنتی و مجازی، رساله دکتری تخصصی، دانشگاه تهران.
- رنجبر بافقی، سمیرا (۱۳۹۰). بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی معلمان استثنایی (گروه کم‌توان ذهنی). پایان‌نامه کارشناسی، مرکز تربیت معلم شهید پاکنژاد یزد.
- رفیع‌زاده، رفعت (۱۳۹۱). بررسی رابطه باورهای انگیزشی، جهت‌گیری هدف و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان سال دوم دبیرستان شهر یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- زارع، حسین و رستگار، احمد (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و فرایندهای شناختی: بررسی نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت، مجله روانشناسی، ۱۶(۴): ۳۸۸-۴۰۴.

ساویز، مرضیه (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی، فرسودگی تحصیلی، کیفیت تجارب یادگیری و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه یزد.

سپهری، صفورا و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). تأثیر باورهای معرفت‌شناختی بر هدف‌های پیشرفت تحصیلی در دانشجویان، مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۳(۴): ۳۸۵-۳۹۲.

سپهریان، فیروزه (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده آن، مجله مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء (س)، ۷(۴): ۹-۲۶.

سواری، کریم (۱۳۹۱). میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز، دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۱(۲): ۶۲-۶۸.

سواری، کریم (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی، دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳): ۴۴-۵۱.

سیف، دیبا، رضویه، اصغر و لطیفیان، مرتضی (۱۳۸۶). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانش‌آموزان تیزهوش درباره فرایند یادگیری و دانش ریاضی، مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۳۷(۱): ۱-۱۹.

شاوران، حمیدرضا، سلیمی، قربانعلی و همایی، رضا (۱۳۸۷). سنجش عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان بر اساس فرهنگهای چندگانه آنان، مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)، ۲۹(۱): ۱۶۰-۱۴۷.

شجاع‌الدینی شهربابک، افسانه (۱۳۹۲). رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت ریاضی دانشجویان دختر علوم پایه دانشگاه یزد در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

کارشکی، حسین (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی. تازه‌های علوم شناختی، ۲۱: ۳۹-۱۳.

کرمی، داود (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. مجله اندیشه و رفتار، ۴(۱۳): ۲۵-۳۴.

گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با

- باورهای فراشناختی، دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳): ۸۹-۱۰۰.
- محمودآبادی، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی رابطه سبک‌های هویت و کمال‌گرایی با اهداف پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان شهر سیرجان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.
- مرزوقی، رحمت اله؛ حیدری، الهام و حیدری، معصومه (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با رشد توانایی آینده پژوهی دانشجویان، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۱۱(۲): ۱۳۱-۱۳۸.
- معنوی پور، داود (۱۳۹۱). مقایسه باورهای معرفت شناسی دانشجویان بر اساس جنسیت، رشته و مقطع تحصیلی، مجله شناخت اجتماعی، ۱(۱): ۵۹-۶۵.
- منصوریان، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی رابطه اهمال کاری و تکانشوری در بین دانشجویان دانشگاه یاسوج، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز، مجله مطالعات، ۵(۳): ۱۱۷-۱۳۴.
- نعامی، عبدالزهرا (۱۳۹۰). رابطه بین کیفیت تجارب یادگیری و بی انگیزگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات آموزش یادگیری، ۳(۱): ۱۱۲-۱۲۱.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84: 261-271.
- Alexander, E. S. & Onwuegbuzie, A. J. (2006). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
- Buehl, M. M. & Alexander, P. A. (2006). Examining the dual nature of epistemological beliefs. *International Journal of Educational Research*, 45, 28-42.
- Chen, J. A. & Pajares, F. (2010). Implicit theories of ability of grade 6 science students: Relation to epistemological beliefs and academic motivation and achievement in science. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 75-87.
- Elliot, A. J, Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and the 2*2 achievement goals framework. *Journal of Personality And Social Psychology*, 99(4): 666-679.
- Elliot, A, McGregor H. (2001). Achievement goals framework. *Journal Personality and Social Psychology*, 80(3):501-519.
- Ellis, A., & Knaus, W.J. (1979). *Overcoming procrastination or how to think and act rationally in spite of lifes inevitable hassles*. New York: Institute for

Rational Living.

- Hakan, K. & Munire, E. (2012). Profiling individual differences in undergraduates, Epistemological beliefs: gender, domain and grade differences. *Procedia- Social and Behavioral sciences*, 31: 738- 744.
- Howell, A. J. & Watson, D.C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43: 167-178.
- Kizilgunes, B., Tekkaya, c. & sungur, s. (2009). Modeling the Relations Among Students' Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, and Achievement. *The Journal of Educational Research*, 102(4):243-256.
- Lee, J.Q. , McInerney, D.M. , Liem, J,A,D. ,& Ortiga, Y.P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic–extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 3(2):1-16.
- Mansfield, F. ,Wosnitza. M. , & Beltman, S. (2012). Goals for teaching: Toward a framework for examining motivation of graduating teachers. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 12: 3-21.
- Midgley, C. , Kaplan, A. , Middleton M. , Maehr ML. , Urdan, T, Anderman, .LH. , et all.(1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23(2): 113-131.
- Neuman, Y. (1990). Quality of learning experience and students college outcomes. *International Journal of Educational Management*. 7: 1-16
- Ordoñez, X.G., Ponsoda, V., Abad, F.J., and Romero, S.J. (2009). Measurement of Epistemological Beliefs: Psychometric Properties of the EQEBI Test Scores. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 287-302.
- Wolters, C. A. (2004). Advancing Achievement Goal Theory: Using Goal Structures and Goal Orientations to Predict Student Motivation, Cognition, and Achievement. *Journal of Educational Psychology*. 96, 236-250.

The Role of Achievement Goals, Epistemological Beliefs
and Quality of Learning Experiences in Students'
Educational Procrastination

Zahra Hosseini Manesh¹

MA holder, University of Yazd, Yazd, Iran

Morteza Omidian

Associate professor, Shahid Chamran University, Ahwaz, Iran

Kazem Barzegar

Assistant professor, University of Yazd, Yazd, Iran

Abstract

The aim of this research was to investigate the relationship of achievement goals, epistemological beliefs, and quality of learning experience with educational procrastination among university students in Yazd. The research was descriptive and correlational. The population included 9218 students in University of Yazd and the sample consisted of 379 students (189 boys and 211 girls) who were selected using proportional stratified random sampling. Four questionnaires including academic procrastination by Solomon & Rothblum, the measurement of achievement goals by Elliot & McGregor, Schommer's epistemological beliefs and Neuman's quality of learning experience scale were used to collect the data. The data was analyzed using simultaneous multiple regression. The results showed that only achievement goal significantly predicted educational procrastination. The findings also indicated that the variable mastery-avoidance goals, and performance-orientation explained negative variance in procrastination. It was also revealed that the variable performance-avoidance directly predicted variance in procrastination scores.

Keywords: Educational procrastination, Achievement goals, Epistemological beliefs, Quality of learning experience

