

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

The Explanatory Role of Epistemological Beliefs and Academic Self-Determination in Predicting Students' Academic Procrastination Through the Mediation of Academic Emotions

Narges Masihpour¹, Soheila Hashemi^{2*}, Habibollah Naderi³

1 PhD Student of Educational Psychology, Mazandaran University, Babolsar, Iran.

2 Professor, Department of Psychology, Babolsar Branch, Mazandaran University, Babolsar, Iran.

3 Associate Professor, Department of Psychology, Babolsar Branch, Mazandaran University, Babolsar, Iran.

Correspondence

Soheila Hashemi

Email: soheilahashemi@yahoo.com

How to cite

Masihpour, N. Hashemi, S. Naderi, H. (2024). The Explanatory Role of Epistemological Beliefs and Academic Self-Determination in Predicting Students' Academic Procrastination Through the Mediation of Academic Emotion. *Research in School and Virtual Learning*, 11(3), 35-48.

ABSTRACT

In the present research, the relationship between epistemological beliefs and academic self-determination with academic procrastination was investigated through the mediation of academic emotions. The current research employed a descriptive-correlational method. Participants of the study were 320 undergraduate students from various fields and faculties of Mazandaran University, Babolsar Campus, who were selected through stratified random sampling. To measure the variables using the Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984), Epistemological Beliefs Inventory (Bayless, 2009), Academic Motivation (Vallerand et al., 1989), and Academic Emotions Scale (Pekrun et al., 2005). The proposed model was evaluated using structural equation modeling with AMOS software version 26. The mediating relationships in the proposed model were tested using bootstrap procedure. Results indicated that the proposed model fit the data well, also, the results showed that the dimensions of epistemological beliefs and academic self-determination had significant indirect effects on academic procrastination through academic emotions.

KEYWORDS

Epistemological Beliefs; Academic Self-Determination; Academic Emotions; Academic Procrastination.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

نقش تبیین‌کنندگی باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری هیجان‌های تحصیلی

نرگس مسیح پور¹، سهیلا هاشمی²، حبیب‌الله نادری³

چکیده

در پژوهش کنونی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی از طریق میانجی‌گری هیجان‌های تحصیلی بررسی شد. روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است. شرکت‌کنندگان پژوهش، 320 دانشجوی مقطع کارشناسی در رشته‌ها و دانشکده‌های مختلف دانشگاه مازندران واحد بابل بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مطالعه‌شده از پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و رابلمون، 1984)، باورهای معرفت‌شناختی (بایلس، 2009)، انگیزش تحصیلی (والرند و همکاران، 1989) برای سنجش متغیر خودتعیین‌گری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی (بکران و همکاران، 2005)، استفاده شد. تجزیه و تحلیل مدل پیشنهادی با استفاده از مدل معادلات ساختاری و با بهره‌گیری از نرم‌افزار ایموس ویرایش 26 انجام شد. روابط واسطه‌ای در مدل پیشنهادی با استفاده از روش بوت استرپ ارزیابی شد. نتایج حاکی از آن بودند که مدل پیشنهادی با داده‌ها از برازش خوبی برخوردار بوده است، همچنین نتایج نشان داد که ابعاد باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی اثرات غیرمستقیم معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند.

واژه‌های کلیدی

باورهای معرفت‌شناسی، خودتعیین‌گری تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی.

- 1 دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد بابل، دانشگاه مازندران، بابل، ایران.
- 2 استاد، گروه روان‌شناسی، واحد بابل، دانشگاه مازندران، بابل، ایران.
- 3 دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد بابل، دانشگاه مازندران، بابل، ایران.

نویسنده مسئول:

سهیلا هاشمی

رایانامه: soheilaheshemi@yahoo.com

استناد به این مقاله:

نرگس مسیح پور، سهیلا هاشمی، حبیب‌الله نادری (1402). نقش تبیین‌کنندگی باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان با میانجی‌گری هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 11(3)، 35-48.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی در دانشگاه می‌تواند زمینه‌ساز ورود موفقیت‌آمیز دانشجویان به دنیای اشتغال هم به لحاظ منزلت اجتماعی هم به لحاظ کسب دانش و مهارت‌های شغلی باشد. یکی از مشکلاتی که امروزه دانشگاه‌ها با آن مواجه هستند، افت تحصیلی دانشجویان و کاهش عملکرد تحصیلی مطلوب آن‌ها است، به طوری که دانشجویان معمولاً با طفره رفتن از انجام تکالیف درسی و یا رغبت نداشتن برای مشارکت در فعالیت‌های کلاسی، تلاش می‌کنند از مسئولیت برخی تکالیف شانه خالی کنند و یا شروع و انجام آن را به تعویق بیندازند. تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و تعویق آن به زمان دیگر به تدریج به یک عادت رفتاری فراگیر تبدیل می‌شود، که می‌تواند علاوه بر حوزه تحصیل به تصمیم‌گیری‌های مهم زندگی و حل مسائل ضروری در فعالیت‌های روزمره تعمیم یابد. به طور یقین در چنین شرایطی هزینه نپرداختن به وظایف محول و تعیین شده با بازماندن از فعالیت‌های لذت‌بخش پرداخت می‌گردد، که این خود می‌تواند چرخه سلامت روان را تهدید کند. بنابر آنچه که گفته شد، روشن است اهمال‌کاری دسته‌بندی‌های گوناگون دارد که یکی از آنها اهمال‌کاری تحصیلی است. سولومون و راثبلوم¹ (1984) در تعریف اهمال‌کاری به عنوان به تاخیراندازی شروع و تکمیل کارهای مهم، که معمولاً با پیامدهای منفی همراه است، عنوان می‌کنند که اهمال‌کاری تحصیلی یکی از شایع‌ترین انواع اهمال‌کاری است، که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. در یک مطالعه فراتحلیل، استیل² (2007) اشاره کرد اهمال‌کاری پدیده‌ای شایع در میان دانشجویان دانشگاه است، به طوری که در مطالعه مذکور 70 الی 95 درصد دانشجویان، نشانه‌هایی از اهمال‌کاری تحصیلی را داشته‌اند. آنچه که در اهمال‌کاری تحصیلی مورد توجه است، صرفاً تبدیلی و طفره رفتن از انجام تکلیف و یا مشکلات مرتبط با مدیریت زمان و عادات مطالعه نیست، بلکه مجموعه پیچیده‌ای از عوامل شناختی، رفتاری و هیجانی در تعامل با هم زمینه‌ساز و تقویت کننده اهمال‌کاری می‌شوند. امروزه نیز به دلیل فراگیر شدن کاربرد فناوری در امر آموزش و لزوم اجرای آموزش مجازی، اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان در واحدهای درسی آنلاین و یا مشارکت فعال آن‌ها در فعالیت‌های کلاسی آموزش مجازی، می‌تواند نرخ افت تحصیلی و حتی ترک تحصیل را افزایش دهد (افضل و جامی³، 2018).

پاترژک و همکاران⁴ (2015) در مطالعه‌شان دریافتند، اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان با بدر رفتاری تحصیلی⁵ مرتبط است. این بدر رفتاری‌های تحصیلی در میان دانشجویان چهار دانشگاه در آلمان به هفت صورت ذیل شناسایی و مشخص گردیده است که در بین آنها، بهانه ساختگی، مهم‌ترین بدر رفتاری تحصیلی تاثیرگذار در اهمال‌کاری تحصیلی بوده است:

1. بهانه‌های ساختگی⁶؛ 2. سرقت ادبی⁷؛ 3. کپی کردن از دیگری در امتحانات⁸؛ 4. استفاده از ابزارهای ممنوعه (قدغن) در امتحانات⁹؛ 5. حمل ابزارهای قدغن به جلسه امتحان¹⁰؛ 6. کپی کردن بخش‌هایی از تکالیف سایر دانشجویان¹¹؛ 7. داده‌سازی یا تحریف داده‌ها¹².

بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی محدود به تاخیر و تعویق انجام تکالیف درسی نیست، بلکه تاثیرات آن می‌تواند مشکلات انضباطی نیز برای دانشجویان ایجاد نماید. کیم و سو¹³ (2015) و گروشیت¹⁴ (2018) نیز به رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با تقلب در امتحانات و ترک تحصیل اشاره داشته‌اند. لذا شناسایی این پدیده با استفاده از رویکردهای متغیر متمرکز¹⁵ و مشخص ساختن همبستگی آن‌ها می‌تواند به تبیین روشن‌تر این پدیده بر حسب پیچیدگی و حتی تفاوت‌های فردی آن در گروه‌های جنسیتی، حوزه‌ها یا رشته‌های تحصیلی مختلف کمک نماید. با توجه به ماهیت پیچیده اهمال‌کاری به طور عام و اهمال‌کاری تحصیلی به طور خاص نظریه‌های شناختی و انگیزش تلاش نموده‌اند به توضیح روابط در هم‌تنیده متغیرها در اهمال‌کاری تحصیلی با یادگیری و انگیزش یادگیرندگان از طریق تعامل مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و محیطی پردازند (اورام¹⁶، 2021).

بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی یکی از بزرگ‌ترین مشکلاتی است که اکثر دانش‌آموزان با آن مواجه هستند که گاهی اوقات صدمات جبران‌ناپذیری را برای دانشجویان به وجود می‌آورد و پیامدهای مهم عینی (مانند از دست دادن زمان و فرصت‌ها) و عاطفی (مانند تضعیف روحیه، افزایش و اضطراب، ترس و

4 Patrzek, Sattler, Van Veen, Grunschel & Fries

5 Academic Misconduct

6 Fraudulent

7 Plagiarism

8 Copying from Some One Else in Exam

9 Using Forbidden Means in Exams

10 Carrying Forbidden Means into Exams

11 Copying Parts of Homework From Others

12 Fabrication or Falsification of Data

13 Kim and Seo

14 Goroshit

15 Variable-Focused Approaches

16 Oram

1 Solomon and Rothblum

2 Steel

3 Afzal & Jami

زیرا این نظریه سه نیاز اساسی را به عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزشی مطرح می‌سازد. لذا خودتعیین‌گری تحصیلی نیز می‌تواند یکی از متغیرهای مهم در شناخت متغیرهای پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی باشد (تیسوکو و لیپوراس¹⁰، 2023). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری رایان (2000) فرد خودتعیین‌کننده برای مقابله با موانع و مشکلات، استقامت و مقاومت می‌کند، روش‌های مختلف انجام هر عمل را در نظر می‌گیرد و از شکست‌ها و کاستی‌ها درس می‌گیرد و نبود خودتعیین‌گری ممکن است باعث ایجاد مشکل در آموزش افراد شود. در این نظریه، هنگامی که افراد به صورت خودجوش عمل می‌کنند، این کار را با میل و رضایت، به طور کامل و درست انجام می‌دهند. بنابراین، ممکن است به عنوان یک متغیر شناختی منجر به عملکرد تحصیلی بهتر شود (باقری چاروک، 1398) آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری، میزان درگیری یادگیرندگان را در فرآیند یادگیری ارتقاء می‌دهد و میزان زمان صرف شده برای تکالیف و تکمیل تکالیف منزل و همچنین، شرکت داوطلبانه فراگیر در کلاس و شرکت در کلاس‌های فوق برنامه را بهبود خواهد بخشید. در واقع خودتعیین‌گری به عنوان عاملی در نظر گرفته می‌شود که با برخورداری از آن، افراد فارغ از تأثیر عوامل بیرونی با اختیار و آزادانه به تصمیم‌گیری و انتخاب نوع کیفیت زندگی‌شان می‌پردازند (شیرزادی و همکاران، 1400). در همین راستا برخی شواهد پژوهشی حاکی از آن است که هیجان‌های تجربه شده در موقعیت‌های یادگیری از جمله کنجکاوی می‌تواند یک میانجی مهم در خصوص فرایندهای میانجی میان باورهای معرفت‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی باشد (ناز و همکاران¹¹، 2021). هیجان‌های تحصیلی به صورت مثبت (افتخار، لذت و امید) یا منفی (خستگی، خشم و اضطراب) در موقعیت‌های تحصیلی تجربه می‌شوند (فروزان و بهرامی پور، 1401). ترورز و همکاران¹² (2017) همچنین باورهای افراد در مورد ماهیت دانش و دانستن (به عنوان مثال، باورهای معرفت‌شناختی) و هیجان‌های آن‌ها را به عنوان مجموعه‌های بالقوه مرتبط با یکدیگر از ویژگی‌های یادگیرنده، در نظر گرفته‌اند که این به نوبه خود می‌تواند عامل تعیین‌کننده‌ای در اهمال‌کاری تحصیلی باشد. برای مثال دانشجویانی که بر این باور هستند که، دانش پیچیده است ممکن است کنجکاوی یا لذت را تجربه کنند (کراگود¹³، 2022). بنابراین، باورهای معرفت‌شناختی با تأثیر بر هیجان‌های تحصیلی می‌تواند

عصبانیت و انگیزه پایین) در یادگیرندگان را به دنبال دارد (برزرگ بفرولی و عارف منش، 1398). پژوهش‌ها نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی به شدت توسط انگیزه تحصیلی پایین (چاوش اوغلو و کاراتاس¹، 2015)، ذهن آگاهی کم (راد و همکاران²، 2023)، باورهای معرفت‌شناختی و هیجان‌ات منفی (بزچی³، 2016)، ترس از شکست (رحیمی و هال⁴، 2021)، پیش‌بینی می‌شود. از آنجایی که اهمال‌کاری تحصیلی مبحثی است که با تحصیل و یادگیری مرتبط است، پس باور و نگرش یادگیرندگان نسبت به یادگیری و دانش نیز می‌تواند از عوامل موثری در این زمینه باشد، لذا باور درباره دانستن و یادگیری یا همان باورهای معرفت‌شناختی، موضوع مهمی در پژوهش‌های آموزشی و فرایند یادگیری به شمار می‌آید (گوا و همکاران⁵، 2022). شومر⁶ (1990) مدلی یکپارچه برای باورهای معرفت‌شناختی ارائه کرد. در این مدل باورهای معرفت‌شناختی در چهار حوزه قرار می‌گیرند که عبارت‌اند از باورهای مربوط به ساختار دانش (باور به ساده یا پیچیده تلقی کردن دانش)، ثبات دانش (باور به مطلق یا نسبی بودن دانش)، توانایی یادگیرنده (باور به ذاتی یا اکتسابی بودن یادگیری) و سرعت یادگیری (باور به تدریجی یا سریع بودن فرایند یادگیری). هر چه اعتقاد فراگیران به انسجام و یکپارچگی دانش ضعیف‌تر باشد، درک ضعیف‌تر و سطحی‌تری از مطالب درسی خواهند داشت و کمتر قادر به نظارت بر یادگیری‌های خود خواهند بود (گراوند و همکاران، 1397). اکثر پژوهش‌های مربوط به باورهای معرفت‌شناختی، نشان داده‌اند که باورهای معرفت‌شناختی یادگیرنده می‌توانند بر روی فرایندهای شناختی، فراشناخت، عملکرد تحصیلی، علاقه به محیط آموزشی، خودکنترلی، پشتکار، فرایند یاددهی و یادگیری، اهمال‌کاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی اثر بگذارند (مهربان و همکاران، 1398؛ حسینی منش، 1396). همچنین یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده، نظریه خودتعیین‌گری است که توسط دسی و رایان⁷ (2002) مطرح شد (هسو و همکاران⁸، 2022). هاوکاس و همکاران⁹ (2022) بیان می‌کنند که نظریه خودتعیین‌گری چارچوب مناسبی را برای پرداختن به مسائل شناختی و انگیزشی در تحصیل و در محیط‌های یادگیری فراهم می‌کند،

1 Cavusoglu & Karatas

2 Rad, Samadi, Sirois & Goodarzi

3 Bezci

4 Rahimi & Hall

5 Guo, Hao, Deng, Ji, Xiang & Hu

6 Schommer

7 Deci and Ryan

8 Hsu, Lin & Shang

9 Haukás, Pietzuch & Schei

10 Tisocco & Liporace

11 Naz, Hassan & Luqman

12 Trevors, Muis, Pekrun, Sinatra & Muijselaar

13 Kraugerud

روش

پژوهش کنونی، با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری، که یک روش همبستگی چند متغیره است، انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه مازندران بابل در سال تحصیلی 1399-1400 است که به طور کل تعدادشان در این سال تحصیلی 1926 نفر است و با توجه به اینکه هدف، مشخص شدن وضعیت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان است، جامعه آماری این پژوهش از دانشجویان ترم چهارم تشکیل شده است، به این علت که این دانشجویان در میانه فرایند تحصیل بودند و دارای پیشینه تحصیلی در ترم اول، دوم و سوم هستند. لذا این امکان وجود داشت که در مورد اهمال کاری تحصیلی آن‌ها به مطالعه و بررسی پرداخت. روش نمونه‌گیری دانشجویان در این پژوهش از نوع نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی است که حجم نمونه دانشجویان با استفاده از فرمول نمونه‌گیری «کوکران» تعیین گردید، بدین ترتیب حجم نمونه دانشجویان برای انجام تحقیق حاضر، متشکل از 320 دانشجو است، بنابراین در مجموع 320 پرسش‌نامه بررسی شد که تعداد 37 داده به علت نقص در تکمیل کردن پرسش‌نامه مجدداً توزیع گردید تا داده‌های پرت از تحلیل خارج گردد و بنابراین همان تعداد 320 نفر وارد تحلیل نهایی شد.

ابزار پژوهش یک بسته پرسش‌نامه، شامل پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی بایلس³ (2009)، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (1989) برای سنجش متغیر خودتعیین‌گری تحصیلی، پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثلوم⁴ (1984) و پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی پکرن و همکاران⁵ (2005) و اطلاعات دموگرافیک مانند جنسیت، مدرک تحصیلی و رشته تحصیلی بوده است. در تعیین روایی پرسش‌نامه‌ها از روش تحلیل عاملی تأییدی در نرم‌افزار ایموس، استفاده گردید و از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای تعیین پایایی پرسش‌نامه‌ها استفاده شد.

پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی: در این پژوهش برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان از پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی تجدید نظر شده شومر (بایلس، 2009) استفاده شد. این پرسش‌نامه، شامل 33 سوال است که بر روی مقیاس 5 بخشی لیکرت (1 کاملاً مخالف، 5 کاملاً موافق) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار جهت سنجش 4

پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی باشد. بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که، بین متغیرهای باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی با هیجان‌های تحصیلی رابطه وجود دارد. برای نمونه، نتایج پژوهش اورام (2021) نشان داد که خودتعیین‌گری به طور قابل توجهی باعث افزایش انگیزه خودمختار و کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌شود. یافته‌های پژوهش رحیمی و والرند¹ (2021) تأیید می‌کنند که شور و هیجان در محیط‌های تحصیلی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های رفتارهای اهمال کاری تحصیلی هستند، همین‌طور بزچی (2016) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که باورهای معرفت‌شناختی و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با اهداف پیشرفت، استفاده از راهبردهای یادگیری، اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت علمی رابطه مستقیم دارد، صحرانی (1397) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که بین هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و تاب‌آوری با اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین پژوهش امید مهر (1396) نشان داده است که ابعاد باورهای معرفت‌شناختی به صورت معناداری اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. پرداختن به چهار متغیر باورهای معرفت‌شناختی، خودتعیین‌گری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی و مدل ارتباطی بین آن‌ها به ویژه در آموزش عالی حائز اهمیت است. هر چند پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان با پیامدهای یادگیری ارتباط نزدیکی دارد (ترزی و اوپانگور²، 2017)، چگونگی این ارتباط و نقش سازوکارهای هیجانی و انگیزشی در آن روشن نیست. از آنجایی که دانشجویان گروهی هستند که در معرض اطلاعات و دانش‌های مختلف قرار دارند و رفتارهای اطلاع‌جویی آن‌ها عمیقاً تحت تأثیر باورهای معرفتی آن‌ها قرار دارد، نقش میانجی‌گرایانه هیجان‌های تحصیلی که با جستجوی دانش ارتباط دارد، می‌تواند کمک کننده باشد. از این رو قصد بر این است که به این سوال پاسخ داده شود که آیا هیجان‌های تحصیلی رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی را با اهمال کاری تحصیلی میانجی‌گری می‌کنند؟

بنابراین، با توجه به مدل پژوهش کنونی، فرضیه کلی پژوهش به این صورت می‌باشد؛ هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی در رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی‌گری دارند.

3 Bayless
4 Solomon and Rothblum
5 Pekrun, Goetz and Frenzel

1 Rahimi and Vallerand
2 Terzi & Uyangör

پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بوده است. از روش تحلیل عامل تاییدی در نرم‌افزار ایموس برای بررسی روایی این خرده مقیاس‌ها استفاده شد که نتایج مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش آن $X^2 = 607/82$ ، $Df = 339$ ، $GFI = 0/88$ ، $AGFI = 0/85$ ، $IFI = 0/91$ ، $RMSEA = 0/050$ و CFI نشان‌دهنده هماهنگی خوب این مدل با داده‌ها بوده است.

پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی: در این پژوهش از پرسش‌نامه 14 سوالی هیجان‌ات تحصیلی پکران و همکاران (2005) برای سنجش هیجان‌های تحصیلی استفاده خواهد شد. این پرسش‌نامه شامل خرده مقیاس‌های هیجان‌ات تحصیلی مثبت (احساس لذت و غرور) و هیجان‌ات تحصیلی منفی (احساس خشم، اضطراب، شرم و خستگی) است، ماده‌های 2، 3، 4، 5، 6، 8، 9، 10، 12 و 13 متعلق به هیجان‌های منفی تحصیلی و ماده‌های 1، 7، 11 و 14 متعلق به هیجان‌های مثبت تحصیلی هستند. شرکت‌کنندگان، درجه توافق یا توافق نداشتن خود را درباره هر گویه بر اساس یک طیف پنج درجه‌ای اعلام می‌کنند، از 1 (کاملاً مخالف) تا 5 (کاملاً موافق). پایایی و روایی این پرسش‌نامه توسط پکران و همکاران (2005) بررسی و تأیید شد. در پژوهش همتی و همکاران (1397) نیز، ضریب آلفای کرونباخ و تصنیف برای خرده‌مقیاس‌های هیجان منفی تحصیلی و هیجان مثبت تحصیلی به ترتیب به وسیله آلفای کرونباخ 0/75 و 0/62 و به وسیله تصنیف 0/08 و 0/65 به دست آمد که نشان می‌دهد این خرده‌مقیاس‌ها به‌طور قابل قبولی پایدار هستند. به منظور بررسی روایی این مقیاس، از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد و یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تاییدی نشان داد که مدل به‌خوبی با داده‌ها هم‌خوانی دارد. در پژوهش کنونی نیز برای بررسی پایایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های (هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی) به ترتیب مقادیر 0/71 و 0/84 به دست آمد که بیانگر پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بوده است. از روش تحلیل عامل تاییدی در نرم‌افزار ایموس برای بررسی روایی این خرده مقیاس‌ها استفاده شد که نتایج مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تاییدی، به صورت $X^2 = 183/98$ ، $Df = 73$ ، $GFI = 0/92$ ، $AGFI = 0/89$ ، $IFI = 0/90$ و $RMSEA = 0/069$ بیانگر برازش مناسب مدل با داده‌ها بوده است.

بعد باورهای معرفت‌شناختی «ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری (شامل 7 ماده)، سریع دانستن فرایند یادگیری (شامل 7 ماده)، ساده دانستن دانش (شامل 10 ماده) و قطعی دانستن دانش (شامل 9 ماده)» طراحی شده است. بایلس (2009) پس از تجدید نظر در پرسش‌نامه مزبور، پایایی هر کدام از عوامل را در دامنه 0/64 تا 0/89 گزارش داد. برزگر بفرویی و سعدی پور (1393) در پژوهش خود روایی سازه این ابزار را با تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی کرده‌اند و به نتایج قابل قبولی رسیده‌اند. در پژوهش کنونی نیز برای بررسی پایایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه باورهای معرفت‌شناختی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های (ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری، سریع دانستن فرایند یادگیری، ساده دانستن دانش و قطعی دانستن دانش) به ترتیب مقادیر 0/82، 0/79، 0/88 و 0/74 به دست آمد که بیانگر پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بوده است. از روش تحلیل عامل تاییدی در نرم‌افزار ایموس برای بررسی روایی این خرده مقیاس‌ها استفاده شد که نتایج مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش آن $X^2 = 820/37$ ، $Df = 480$ ، $GFI = 0/85$ ، $AGFI = 0/83$ ، $IFI = 0/91$ و $RMSEA = 0/047$ بیانگر برازش مناسب مدل با داده‌ها بوده است.

پرسش‌نامه خودتعیین‌گری تحصیلی: مقیاس انگیزش تحصیلی توسط والرند و همکاران (1989) برای سنجش انگیزه تحصیلی بر اساس نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان (1985) و با هدف سنجش عینی سازه‌های این نظریه طراحی و تأیید شد. این مقیاس شامل 28 گویه است و در پاسخ به یک سوال کلی فرموله شده است: «چرا به دانشگاه می‌روید؟» آزمودنی‌ها در مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از 1 (کاملاً مخالفم) تا 7 (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند که آیا با هر مورد موافق هستند یا خیر. این مقیاس جهت سنجش سه بعد خودتعیین‌گری تحصیلی «انگیزه درونی (شامل 12 گویه)، انگیزه بیرونی (شامل 12 گویه) و بی‌انگیزگی (شامل 4 گویه)» طراحی گردید. والرند و همکاران (1992) پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کردند و ضرایب آن را بین 0/83 تا 0/87 برای زیر ابعاد انگیزش تحصیلی گزارش کردند و سپس تحلیل عاملی برای ارزیابی روایی مقیاس انجام شد، که به نتایج مطلوبی رسیدند. در پژوهش کنونی نیز برای بررسی پایایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه خودتعیین‌گری تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های (انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی) به ترتیب مقادیر 0/84، 0/82 و 0/73 به دست آمد که بیانگر

جدول 1. چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	ذاتی تلقی کردن	سریع دانستن	ساده دانستن	قطعی دانستن	انگیزه درونی	انگیزه بیرون	هیجان‌های مثبت	هیجان‌های منفی	اهمال کاری تحصیلی
چولگی	0/256	0/220	0/973	0/826	-0/219	-0/928	-0/135	0/481	-0/212
کشیدگی	-0/186	0/823	0/1063	0/250	0/621	0/156	-0/715	-0/161	0/938

در آن $(X^2/df=1/52, Df =315, X^2 =479/95)$ و $GFI=0/90, AGFI=0/88, IFI=0/93, CFI =0/93$ و $RMSEA =0/041$ بیانگر برازش مناسب مدل با داده‌ها بوده است.

پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط سولومون و راثلوم (1984) تدوین شد و شامل 27 ماده با 3 خرده مقیاس آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای ارائه تکالیف و آمادگی برای پایان ترم است. سازندگان پرسش‌نامه با روش ضریب آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسش‌نامه را 0/91 و خرده مقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین 0/78 تا 0/93 گزارش کرده‌اند. تمنایی فر و قاسمی (1396) نیز پایایی این پرسش‌نامه را با روش ضریب آلفای کرونباخ، در دامنه‌ای بین 0/73 تا 0/86 به دست آورده‌اند که پایایی مطلوب این پرسش‌نامه را

یافته‌ها

قبل از ارائه یافته‌های توصیفی و نتایج تحلیل آزمون همبستگی پیرسون، پیش فرض نرمال بودن متغیرها برای آزمون‌های پارامتریک سنجیده شد. برای این منظور، از معیار چولگی و

جدول 2. یافته‌های توصیفی به همراه ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	ذاتی تلقی کردن...	18/52	4/34	1									
2	سریع دانستن فرایند یادگیری	17/09	4/27	**0/33	1								
3	ساده دانستن دانش	21/55	5/28	**0/46	**0/34	1							
4	قطعی دانستن دانش	22/61	5/24	**0/48	**0/33	**0/44	1						
5	انگیزه درونی	64/35	10/06	**0/40	**0/39	**0/33	**0/44	1					
6	انگیزه بیرونی	60/60	13/33	**0/20	**0/18	**0/15	**0/19	**0/23	1				
7	بی‌انگیزگی	11/09	4/77	**0/54	**0/42	**0/42	**0/58	**0/49	*0/23	1			
8	هیجان‌های مثبت	14/38	3/25	**0/59	**0/39	**0/55	**0/58	**0/48	**0/25	**0/64	1		
9	هیجان‌های منفی	28/21	7/07	**0/45	**0/33	**0/44	**0/48	**0/39	**0/28	**0/51	**0/56	1	
10	اهمال کاری تحصیلی	77/36	12/85	**0/47	**0/27	*0/43	**0/45	**0/43	**0/30	**0/46	*0/57	**0/49	1

کشیدگی استفاده شد که نتایج آن در جدول 1 نشان داده شده است. جدول 1 نشان می‌دهد که که ارزش‌های کشیدگی و چولگی هیچ یک از متغیرها از محدوده بین -2 و +2 خارج نشده است. این مطلب بیانگر آن است که توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای پژوهش از توزیع نرمال برخوردار است. نتایج جدول 2 نشان می‌دهد که بیشتر روابط در سطح معناداری $(p < 0/01)$ و $(p < 0/05)$ قرار دارند، که نشان می‌دهد این روابط دو متغیره بین متغیرهای پژوهش کنونی

نشان می‌دهد. جوکار و دلاور پور (1386)، به منظور تعیین روایی این مقیاس از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کردند و به نتایج قابل قبولی رسیده‌اند. در پژوهش کنونی نیز برای بررسی پایایی خرده مقیاس‌های پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای خرده مقیاس‌های (آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای ارائه تکالیف و آمادگی برای پایان ترم) به ترتیب مقادیر 0/72، 0/77 و 0/70 به دست آمد که بیانگر پایایی قابل

جدول 3. برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی

شاخص‌های برازندگی	X^2	df	X^2 / df	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
مدل پیشنهادی	42/32	19	2/22	0/97	0/91	0/98	0/98	0/94	0/062

معنادار هستند و به ما اطلاعاتی درباره این روابط ارائه می‌دهند.

قبول این خرده مقیاس‌ها بوده است. از روش تحلیل عامل تاییدی برای بررسی روایی این خرده مقیاس‌ها استفاده شد که

جدول 4. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در الگوی پژوهش

نتیجه	سطح معناداری	β استاندارد	β	مسیر
معنادار (مثبت)	0/002	0/248	0/172	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری ← اهمال‌کاری تحصیلی
غیر معنادار	0/565	-0/04	-0/028	سریع دانستن فرایند یادگیری ← اهمال‌کاری تحصیلی
معنادار (مثبت)	***	0/251	0/143	ساده دانستن دانش ← اهمال‌کاری تحصیلی
معنادار (مثبت)	0/043	0/161	0/093	قطعی دانستن دانش ← اهمال‌کاری تحصیلی
معنادار (منفی)	0/003	-0/241	-0/72	انگیزه درونی ← اهمال‌کاری تحصیلی
معنادار (مثبت)	0/002	0/211	0/048	انگیزه بیرونی ← اهمال‌کاری تحصیلی
غیر معنادار	0/095	0/04	0/021	بی‌انگیزگی ← اهمال‌کاری تحصیلی

برای مسیرهای غیرمستقیم نیز از روش بوت استرپ در نرم‌افزار ایموس استفاده شد که نتایج آن در جدول‌های 5 و 6 بیان شده است.

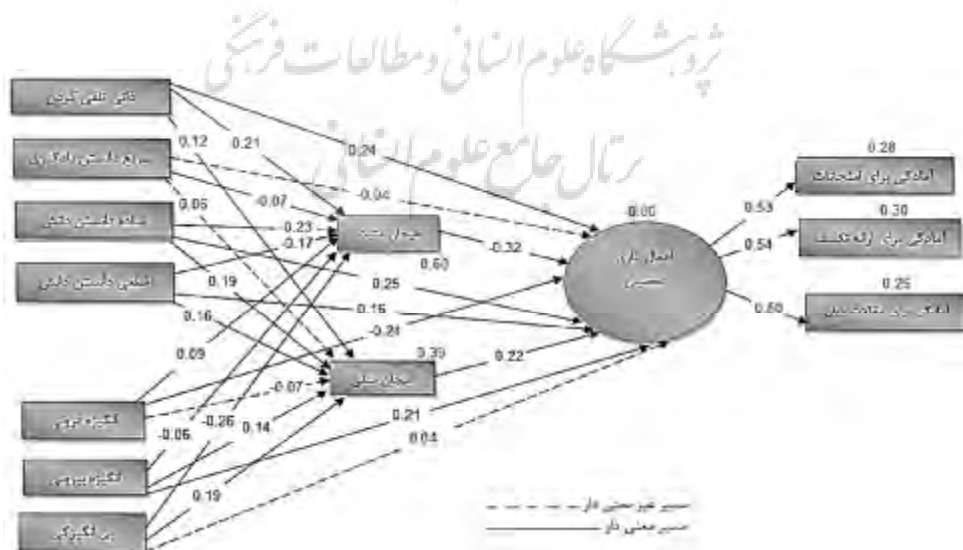
فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای ذکر شده در جدول‌های 5 و 6، از قرار نگرفتن صفر در ارتباط با 12 مسیر غیرمستقیم و قرار گرفتن صفر در ارتباط با 2 مسیر غیرمستقیم است، بدین ترتیب از 14 مسیر غیرمستقیم، 12 مسیر معنادار شدند. برای

قبل از بررسی ضرایب مسیر، برازش مدل پیشنهادی با داده‌ها را بررسی می‌کنیم که نتایج آن را در جدول 3 مشاهده می‌کنیم. با توجه به مقادیر به دست آمده برای شاخص‌های برازندگی در جدول 3، نتیجه می‌شود که مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است. شکل 1 مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها را در مدل پیشنهادی نشان می‌دهد.

شکل 1 و ضرایب مسیر در جدول 4 نشان می‌دهد که از 7

جدول 5. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای ابعاد باورهای معرفت‌شناختی به اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و من

مسیر	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری	مسیر
0/015	0/002	0/070	0/02	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/022	0/022	0/112	0/001	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/011	-0/004	0/040	0/150	سریع دانستن فرایند یادگیری ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/011	0/004	0/050	0/009	سریع دانستن فرایند یادگیری ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/012	0/010	0/060	0/001	ساده دانستن دانش ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/016	0/024	0/086	0/001	ساده دانستن دانش ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/011	0/007	0/055	0/002	قطعی دانستن دانش ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	
0/015	0/013	0/073	0/001	قطعی دانستن دانش ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	



شکل 1. مدل پیشنهادی پژوهش کنونی به همراه ضرایب استاندارد مسیرها

این مسیرها، سطح اطمینان 95 و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ 2000 است.

مسیر مستقیم، 5 مسیر مستقیم معنادار شدند و 2 مسیر مستقیم (سریع دانستن فرایند یادگیری به اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌انگیزگی به اهمال‌کاری تحصیلی) معنادار نشدند.

جدول 6. نتایج بوت استراپ برای مسیرهای ابعاد خود تعیین‌گری تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی

مسیر	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
انگیزه درونی ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/005	-0/020	0/002	0/165
انگیزه درونی ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/006	-0/027	-0/002	0/010
انگیزه بیرونی ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/004	0/002	0/020	0/002
انگیزه بیرونی ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/004	0/001	0/014	0/049
بی‌انگیزگی ← هیجان مثبت ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/015	0/011	0/074	0/001
بی‌انگیزگی ← هیجان منفی ← اهمال‌کاری تحصیلی	0/022	0/028	0/117	0/001

تعویق انداختن انجام تکلیف و تأخیر مطرح باشد، یادگیرنده عمدتاً با این باور ورود ناکارآمدی به فرایند یادگیری و تجربه پیامدهای منفی ناشی از آن را خواهد داشت. با توجه به یافته‌های پژوهش بفرولی و همکاران (1394) و غفرون و ریسناویتا² (2017) و صحرانی (1397) و امید مهر (1396) که به نتایجی مخالف با هم رسیدند، پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته‌اند، با هم متناقض هستند، بعضی از پژوهش‌ها به تاثیر مثبت یادگیری سریع و اهمال‌کاری تحصیلی اشاره دارند و برخی دیگر به تاثیر منفی یادگیری سریع و اهمال‌کاری تحصیلی اشاره دارند، بنابراین این امکان وجود دارد که تاثیر یادگیری سریع بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نشود. همچنین با توجه به یافته‌های پژوهش، ساده دانستن دانش دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در تبیین رابطه بین باور به سادگی و قطعیت دانش با اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت، معمولاً این سطح از باورهای معرفت‌شناسی چالش‌انگیزی فعالیت‌های درسی و موضوعات یادگیری را کاهش می‌دهد. ادراک یادگیرندگان از ماهیت در هم‌تنیده مباحث درسی و مناقشات نظری در خصوص موضوعات علمی، گواهی بر پیچیدگی ساختار دانش و ماهیت نسبی دانش در حوزه‌های نظری و پژوهشی است. از این رو باورهای معرفت‌شناسی از این دست، امکان تبدیل تکالیف درسی را به موفقیت‌های آموزشی پیش پا افتاده و قابل انتقال به شکلی ساده و یک‌سویه از سمت استاد به دانشجو با حداقل کوشش را فراهم می‌نماید، که بالطبع با نوعی بی‌رغبتی و رخوت تحصیلی نسبت به انجام دادن آن همراه خواهد شد. وستگیت³ و همکاران (2016) اشاره داشته‌اند، در برخی موارد دانشجویان از طریق اهمال‌کاری مولد⁴ در حوزه‌های تحصیلی تکالیف درسی کم اهمیت‌تر و در دسترس‌تر را به تعویق می‌اندازند. از این رو، در آمیختن برنامه‌های درسی با این قسم تکالیف از یک سو، موجب شکل‌دهی چنین باورهای معرفت‌شناسی در محیط‌های دانشگاهی و از سوی دیگر موجب

نتیجه‌گیری و بحث

در پژوهش کنونی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و خودتعیین‌گری تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی بررسی شد.

بر اساس یافته‌های پژوهش، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت شخصی که باور دارد توانایی یادگیری ذاتی است، معتقد است که هر شخصی به صورت ذاتی از این شایستگی برخوردار است و توانایی خوبی در یادگیری در اولین بار دارد، لذا اگر خود شخص این توانایی را در خود نبیند، فکر می‌کند که سعی و تلاش تدریجی و پشتکارهای بعدی او در گذر زمان در یادگیری و مطالعه بی‌فایده بوده، لذا این اشخاص انگیزه‌ای برای کسب دانش ندارند و در نتیجه باور دارند که مباحث را یاد نمی‌گیرند و از عهده حل مسائل و موضوعات برنخواهند آمد، بنابراین در انجام وظایف خود اهمال‌کاری می‌کنند. این یافته با یافته پژوهش هاوول و همکاران¹ (2006) و بفرولی و همکاران (1394) همخوان است. براساس یافته‌های پژوهش کنونی، سریع دانستن فرایند یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی نبوده است. در تبیین رابطه غیر معنادار سریع دانستن فرایند یادگیری و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت، باور فرد به تدریجی بودن فرایند یادگیری یا تک کوششی بودن آن، عمدتاً با میزان پشتکار و صرف زمان در انجام تکالیف مرتبط است. از این رو هنگامی که یادگیرنده معتقد است یادگیری فرایندی سریع است که با حداقل کوشش اتفاق می‌افتد، با برداشتی غیر واقع‌بینانه با صرف کمترین استقامت و مداومت در انجام تکالیف یا به عبارتی پشتکار با فعالیت‌های درسی درگیر می‌شود. لذا پشتکار پایین و تلاش نکردن برای بهبود عملکرد به واسطه تفکر همه یا هیچ (یادگیری یا در اولین کوشش اتفاق می‌افتد یا نه) او را به سمت عملکرد تحصیلی پایین سوق می‌دهد. بنابراین پیش از آنکه به

2 Ghuftron and Risnawita
3 Westgate
4 Productive

1 Howell, Watson, Powell and Buro

اورام⁵ (2021) رابطه قوی منفی بین انگیزش درونی و اهمال‌کاری نشان داد که با نتایج پژوهش حاضر همخوان است. همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش کنونی، انگیزه بیرونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود افرادی که دارای انگیزش بیرونی هستند، به منظور دستیابی پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی خود را ملزم به انجام یک تکلیف می‌کنند و همچنین خود را فرد دارای شایستگی و خودتعیین نمی‌بینند، به طوری که تمام رفتارهای آن‌ها باید از بیرون و توسط دیگران تعیین و به آن‌ها دیکته شود. یافته‌های پژوهش حاضر با یافته‌های نتایج پژوهش تیسوکو و لیپوراس⁶ (2023)، ناز و همکاران⁷ (2021) که نشان می‌دهد بین انگیزش بیرونی و اهمال‌کاری رابطه مثبت معناداری وجود دارد، همخوان است. با توجه به یافته‌های این پژوهش، بی‌انگیزگی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی نبوده است. در تبیین رابطه غیر معنادار بی‌انگیزگی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت، بی‌انگیزگی معمولاً زمانی اتفاق می‌افتد که یادگیرنده با نوعی بلا تکلیفی و درماندگی دست و پنجه نرم می‌کند. لذا ابهام در آینده تحصیلی و شغلی می‌تواند میزانی از عملکرد تحصیلی پایین را به همراه داشته باشد که صرفاً با به تعویق انداختن انجام تکالیف درسی و مدیریت زمان قابل توضیح نباشد. به نظر می‌رسد در چنین شرایطی دانشجویان با خود دانشگاه و فعالیت‌ها درسی مرتبط به آن به عنوان هدفی ارزشمند در جهت‌بخشی به آینده و هدف‌گذاری مناسب در این راستا چالشی جدی را تجربه می‌کنند که این می‌تواند فراتر از اهمال‌کاری تحصیلی باشد.

همچنین براساس یافته‌های پژوهش، هیجان‌های منفی تحصیلی در رابطه بین ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری، سریع دانستن فرایند یادگیری، ساده و قطعی دانستن دانش با اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند. هیجان‌های مثبت تحصیلی نیز در رابطه بین سه بعد باورهای معرفت‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند اما میانجی‌گر رابطه بین سریع دانستن فرایند یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی نیست. باور به سرعت یادگیری همان طور که پیشتر نیز اشاره شد، با تلاش و پشتکار و مداومت در انجام تکلیف آموزشی مرتبط است و اهمال‌کاری تحصیلی معمولاً با احتمال موفقیت یا شکست، باور به توانایی تسلط بر تکلیف و انتظارات یادگیرنده در ارتباط است.

افزایش اهمال‌کاری تحصیلی به منظور فرار از کسالت ناشی از انجام این تکالیف می‌گردد (به نقل از ازبرک و کورتکا¹، 2021). که این نتایج نیز با یافته‌های پژوهش فتحی و همکاران (1392)، حاتمی و همکاران (1392)، امید مهر (1396) و بفرؤئی (1393) همخوان است.

همچنین بر اساس یافته‌های پژوهش، قطعی دانستن دانش دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که آن‌هایی که معتقدند ساختار دانش از قطعیت برخوردار است و اجزاء آن به طور منسجم و یکپارچه به وسیله صاحب‌نظران، دانشمندان و مدرسان به یادگیرندگان انتقال می‌یابد، در انجام وظایف اهمال‌کاری می‌کنند. در واقع دانشجویانی که باور دارند دانش همان چیزی است که دیگران به وجود می‌آورند و امکان اشتباه در واقعیت‌های علمی وجود ندارد، به دنبال پیشرفت نیستند و خود را درگیر تکالیف سخت نمی‌کنند. آن‌ها فکر می‌کنند که نباید اظهار نظر کنند و تمام حقیقت‌های علمی از قبل کشف شده‌اند. از همین رو آن‌ها انگیزه‌ای برای انجام تکالیف ندارند و اهمال‌کاری و کوتاهی می‌کنند. تیزی و اویانگور² (2017) نشان دادند که بعد ساختار و قطعیت دانش، در باورهای معرفت‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند که این یافته با یافته این پژوهش کنونی همخوان است. همچنین در پژوهش جوینه و همکاران (1395) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند که با یافته‌های این پژوهش همخوان است.

با توجه به یافته‌های پژوهش کنونی، انگیزه درونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی بوده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که انگیزش درونی دارند، به صورت خودبه‌خودی و از درون خود برای انجام یک تکلیف خاص تحریک می‌شوند و بدون نیاز به فکر کردن به پاداش‌های خارجی، انجام آن تکلیف برایشان ارزشمند و رضایت‌بخش است. در نتیجه آن‌ها برای انجام تکالیف و یادگیری موضوعات جدید بیشتر کوشش می‌کنند و همین یعنی این دانشجویان از اهمال‌کاری اجتناب می‌کنند، لذا افزایش انگیزش درونی با کاهش اهمال‌کاری همراه است. نتایج مطالعات کلاچیک و همکاران³ (2022) و کورنیسوا و همکاران⁴ (2022)، مرادی و همکاران (1399) و

5 Oram

6 Tisocco and Liporace

7 Naz, Hassan & Luqman

1 Özberk & KURTÇA

2 Terzi and Uyangör

3 Kljajic, Schellenberg and Gaudreau

4 Korniseva, Guseva, Dombrovskis and Capulis

همچنین، هیجان‌های مثبت تحصیلی نیز در رابطه بین انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی دارند. به این معنی که هیجان‌های مثبت تحصیلی تأثیری بین انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی دارند و این هیجان‌ها می‌توانند رابطه بین این متغیرها را تبیین کنند. در تبیین این نتایج، هیجان‌هایی که افراد در نتیجه داشتن انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی نسبت به فعالیت‌های تحصیلی دارند، به ما در درک و تبیین بهتر رابطه خودتعیین‌گری تحصیلی با پیامدهای اهمال‌کاری تحصیلی کمک می‌کنند. به عنوان مثال، نتایج پژوهش‌های انجام شده در ارتباط با خودتعیین‌گری تحصیلی و هیجان‌ها نشان می‌دهند که انگیزه تحصیلی درونی با هیجان‌های مثبت و نشانه‌های سلامت روانی مانند عزت نفس، آرامش روانی، حس مسئولیت، خلاقیت و خودشکوفایی رابطه مثبتی دارد. همچنین، انگیزه تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی نیز با هیجان‌های منفی و مشخصه رفتارهای ناسالم مانند ترک تحصیل، افت تحصیلی، استرس و اضطراب، مصرف بی‌رویه مواد مخدر و الکل و بی‌تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه مثبتی دارند (تئو¹، 2023). که این یافته با یافته‌های پژوهش شفیی (1399) و همین طور با پژوهش نعلبندیان (1396) همخوان بوده است. در ادامه همان طور که در بالا ذکر شد هیجان‌های تحصیلی نیز اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. پژوهش‌هایی که به نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با الگوهای اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته‌اند وجود دارند. به عنوان مثال، مطالعه انجام شده توسط غفرون و سومینتا² (2022)، رابطه بین تجارب انگیزشی و هیجانی (خستگی، خشم، اضطراب و لذت) با اهمال‌کاری تحصیلی را در زمان تجربه چالش‌های تحصیلی در دروس ریاضی و خواندن بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان دادند که یک هیجان منفی فعال که تا حدودی اضطراب را افزایش می‌دهد، به کاهش اهمال‌کاری و ایجاد پایداری کمک می‌کند. به عبارت دیگر، وجود یک هیجان منفی فعال می‌تواند به نوعی مفید باشد و به کاهش اهمال‌کاری و ایجاد پایداری و مشغولیت تحصیلی کمک کند. از طرف دیگر، خستگی که یک هیجان منفی غیرفعال است، به افزایش اهمال‌کاری و کاهش پایداری و مشغولیت تحصیلی منجر می‌شود. مطالعات این نوع با تأکید بر نقش هیجان‌های تحصیلی در روابط علی با الگوهای اهمال‌کاری تحصیلی، می‌توانند به ما در درک بهتر روابط بین این متغیرها کمک کنند

به همین دلیل ارزش تکلیف و انتظار موفقیت است که می‌تواند به احتمال بیشتر موجب بالا رفتن سطح اضطراب، وظیفه‌گریزی یادگیرنده شود و در چارچوب باورهای معرفت‌شناسی بیش از باور به سرعت یادگیری، باور به ساختار و ماهیت دانش مبنی بر پیچیدگی و نسبی بودن آن و باور به توانایی یادگیری با اضطراب و ناامیدی در وجه منفی آن و با احساس لذت و غرور در وجه مثبت آن مرتبط است. از این رو در قیاس با مولفه‌های ساختار و ماهیت دانش و توانایی یادگیری که با ارزش تکلیف و انتظار برای موفقیت مرتبط است، هیجان‌های مثبت ناشی از پیامدهای ادراک شده در میانجی‌گری این باورها و اهمال‌کاری تحصیلی موثر است، اما در ارتباط با سرعت یادگیری و اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر معنادار ندارد. البته برای تبیین دقیق‌تر روابط بین متغیرهای شناختی و انگیزشی با اهمال‌کاری تحصیلی لازم است در مطالعات بعدی ماهیت اهمال‌کاری به واسطه فعال بودن و غیر فعال بودن بررسی شود. زیرا احتمال دارد یادگیرنده به واسطه توانایی خودتنظیمی، هرچند که به اهمال‌کاری روی می‌آورد، اما با مدیریت زمان در بازه‌های زمانی محدود، امکان تسلط بر تکالیف و موفقیت تحصیلی را بیابد و به شکلی منفعلانه به اهمال‌کاری نپردازد. بنابراین رابطه عناصر گوناگون بسته به نوع اهمال‌کاری تحصیلی هم می‌تواند در مطالعات بعدی بررسی و بازبینی شود. یافته‌های پژوهش صحرانی (1397) نشان می‌دهد که باورهای معرفت‌شناختی می‌توانند هیجان‌های تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. در تحلیل رابطه بین هیجان‌های تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی به صورت مجزا نیز به این نتیجه رسیدیم که هر چه میزان هیجان‌های تحصیلی بالاتر باشد، میزان اهمال‌کاری تحصیلی نیز بالاتر می‌رود. بر اساس نتایج جوینه و همکاران (1395) و رضایی و زیر دست (1399) رابطه مستقیمی بین هیجان‌های تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد.

با توجه به یافته‌های پژوهش، در رابطه بین انگیزه بیرونی و بی‌انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی، هیجان‌های منفی تحصیلی نقش میانجی را ایفا می‌کنند. به عبارت دیگر، انگیزه بیرونی اثری منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد و این اثر توسط هیجان‌های منفی تحصیلی ایفا می‌شود. اما در مورد ارتباط بین انگیزه درونی و اهمال‌کاری تحصیلی، هیجان‌ها نقش میانجی را ندارند، یعنی انگیزه درونی به طور مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد و هیجان‌ها در این رابطه نقش مستقیمی ندارند.

1 Teo

2 Ghuftron and Suminta

ساختاری است و این روش علیت را به اثبات نمی‌رساند، پیشنهاد می‌شود از مطالعات آزمایشی و شبه آزمایشی استفاده شود. پژوهشگر بعدی می‌تواند، متغیرهای مستقل این پژوهش را روی تمام ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی که شامل: آماده شدن برای امتحانات، نوشتن مقالات پایان ترم و انجام تکلیف است، بررسی نماید. از اقدامات کاربردی می‌توان این مورد را پیشنهاد کرد که در تلاش برای بهینه‌سازی ویژگی‌های تکالیف پیچیده و کاهش اهمال‌کاری، اساتید با برنامه‌ریزی دقیق و مناسب، با استفاده از روش‌های تشویقی، کلاس‌های دوره‌ای آموزشی را تشکیل دهند که باعث افزایش علاقه یادگیرندگان به تکالیفی که نیاز به مهارت‌های مختلفی دارند، شود و اهمال‌کاری را کاهش دهد و مربیان و اساتید آگاهانه یادگیری خودتنظیمی را در دانشجویان ارتقا دهند تا به دانشجویان کمک کنند هیجانات منفی خود را کنترل کرده و به سازماندهی تکالیف خود پردازند.

تعارض منافع

هیچ گونه تعارضی در این مقاله وجود ندارد.

سپاسگزاری

بدین وسیله از اساتید محترم و گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه مازندران بابلسر بابت کمک و همراهی ارزشمندشان کمال تشکر را داریم.

و نقش مهمی در تبیین و توجیه پدیده اهمال‌کاری تحصیلی داشته باشند.

محدودیت‌هایی در این پژوهش وجود داشتند. محدودیت اول مربوط به جامعه آماری است که تنها دانشجویان دانشکده‌های دانشگاه مازندران در نمونه‌گیری استفاده شده‌اند. این محدودیت به معنای عدم قابلیت تعمیم نتایج به دانشکده‌ها و دانشگاه‌های دیگر است، زیرا شرایط زیستی و فرهنگی در این موسسات ممکن است متفاوت باشد. بنابراین، برای اعمال نتایج به دانشکده‌ها و دانشگاه‌های دیگر، باید با رعایت جانب احتیاط و بررسی دقیق شرایط محلی، اقدام به تعمیم آنها کرد. محدودیت دیگر پژوهش مربوط به روش استفاده شده برای جمع‌آوری اطلاعات است. در این پژوهش، از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است. این پرسش‌نامه‌ها معمولاً شامل تعداد زیادی سوال هستند که می‌توانند محدودیت‌های خاص خود را داشته باشند، مانند طولانی بودن و نیاز به زمان و تمرکز برای پاسخ به آنها. علاوه بر این، پرسش‌نامه‌های خودگزارشی ممکن است اطلاعات همه‌جانبه‌ای را درباره متغیرهای بررسی‌شده ارائه نکنند، لذا پیشنهاد می‌شود، علاوه بر استفاده از پرسش‌نامه‌های خودگزارشی، از روش‌های دیگری مانند مشاهده و بررسی‌های میدانی نیز برای سنجش متغیرها استفاده شود. همچنین، برای دستیابی به اطلاعات کامل و همه‌جانبه، می‌توان از ترکیب روش‌های مختلف جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرد. همچنین از آن جایی که طرح پژوهش حاضر از نوع الگویابی معادلات

منابع

- امید مهر، آویشن (1396)، رابطه بین صفات شخصیتی و باور معرفت‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، ارشد/دانشگاه مازندران بابلسر، دانشکده علوم انسانی، گروه روان‌شناسی.
- باقری چاروک، آتنا؛ توحیدی، افسانه؛ تجربه کار، مهشید (1398). تاثیر خودتعیین‌گری، سازگاری تحصیلی، و مثبت اندیشی بر عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری اهداف پیشرفت. پژوهش نامه روان‌شناسی مثبت. سال پنجم، شماره دوم، پیاپی هجدهم، صفحه‌های 65-84.
- برزگر بفرویی، مهدی؛ رحیمی، مهدی؛ برزگر بفرویی، کاظم (1393). نقش باورهای معرفت‌شناختی در پیش‌بینی ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. مجله مطالعات آموزشی و آموزشگاهی بهار. دوره هفدهم، شماره هشتم، صفحه‌های 129-145.
- برزگر بفرویی، کاظم، عارف منش، مروارید (1398). نقش ابعاد چشم انداز زمان و عوامل شخصیتی در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه مازندران بابلسر، گروه روان‌شناسی تربیتی، فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 7(1)، 68-59.
- حسینی منش، زهرا السادات؛ امیدیان، مرتضی؛ برزگر بفرویی، کاظم (1396). نقش اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی الزهرا. دوره سیزدهم، شماره دوم، صفحه‌های 54-70.
- چونیه، رضا؛ موسوی، سید ولی الله، ظنی پور، آذین و حسینی، مریم السادات (1395). بررسی رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان. نشریه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش، در علوم پزشکی، شماره 141-134.
- شفیعی، ژبلا (1399)، اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر سبب‌شناسی و هیجان‌های تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور سمنان.
- شیرزادی، محمدمهدی؛ بدایقی، آرزو؛ میرزایی، حمزه؛ بابادی عکاشه، نادیا (1400). بررسی اثربخشی آموزش توانش‌های خودتعیین‌گری بر هنجارگریزی تحصیلی و درگیری تحصیلی. مجله علوم

روانشناسی تربیتی. سال چهاردهم، شماره چهارم و هشتم، صفحه‌های 37-56.

مرادیان، جلال؛ عالیپور، سیروس؛ زغبی قناد، سیمین (1396). رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*. دوره دوم، شماره سیزدهم، صفحه‌های 1-13.

مهربان، سیدعلی؛ کرمی، ابوالفضل؛ اسدزاده، حسن؛ ستوده اصل، نعمت (1398). تدوین مدل ساختاری برای پیش بینی پیشرفت تحصیلی از طریق سبک‌های فرزندپروری و باورهای معرفت‌شناختی. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت*. نعلندیان، مریم (1396). رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی و خود تعیین‌گری با هیجان‌های تحصیلی در دانشجویان، کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، آموزشی. سال دهم، پیاپی سی و هشتم، شماره دوم، صفحه‌های 209-236.

همتی، نگین؛ نوشادی، ناصر؛ نیکدل، فریبرز (1397). ارائه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت. *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*.

روانشناسی. دوره بیستم، شماره نود و نهم، صفحه‌های 391-403.

صحرایی، محمد (1397). رابطه هیجان‌های تحصیلی، باورهای معرفت‌شناختی و تاب‌آوری تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور مراغه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور آذربایجان شرقی. فروزان، بهرامی پور (1401). اثربخشی مداخله آموزشی «اشترن» بر انعطاف‌پذیری شناختی، هیجان‌های تحصیلی، مهارت‌های سازمان‌دهی و توانایی شناختی (سرعت نامگذاری، ترجمه نماد) کودکان 10-12 ساله دارای ناتوانایی یادگیری ویژه. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی*, 10(3), 47-60.

قربانی نژاد، زهرا (1400). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی و راهکارهای بهبود عوامل دخیل در تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه علمی رهیافت‌های نوین در مطالعات اسلامی*. دوره سوم، شماره ششم. گراوند، یاسر؛ مکتبی، غلامحسین؛ فرزادی، فاطمه؛ سالاری پور، مولود (1397). بررسی نقش تعامل تجربه‌های محیط تحصیلی با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی بر خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه چمران اهواز. *فصلنامه*

Afzal, S., & Jami, H. (2018). Prevalence of academic procrastination and reasons for academic procrastination in university students. *Journal of Behavioural Sciences*, 28(1), 51-69.

Bayless, G. E. (2009). High school students' personal epistemologies, goal orientation, and academic performance. University of California, Santa Barbara.

Bezci, F. (2016). The Interplay among elementary students' implicit theories of ability, epistemological beliefs, motivational beliefs, achievement goals, learning strategies, procrastination and science achievement.

Bush, A. M. (2006). What comes between classroom community and academic emotions: Testing a self-determination model of motivation in the college classroom. The University of Texas at Austin.

Cavusoglu, C., & Karatas, H. (2015). Academic procrastination of undergraduates: Self-determination theory and academic motivation. *The Anthropologist*, 20(3), 735-743.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.

Ghufroon, M. N., & Suminta, R. R. (2022). The Role of Epistemological Belief and Self Regulation in Academic Procrastination of Muslim College Students. *Islamic Guidance and Counseling Journal*, 5(2), 104-118.

Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 131-142.

Guo, J., Hu, X., Marsh, H. W., & Pekrun, R. (2022). Relations of epistemic beliefs with motivation, achievement, and aspirations in science: Generalizability across 72 societies. *Journal of Educational Psychology*, 114(4), 734.

Guo, X., Hao, X., Deng, W., Ji, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). The relationship between epistemological beliefs, reflective thinking, and science identity: a structural equation modeling analysis. *International Journal of STEM Education*, 9(1), 40.

Haukás, Á., Pietzuch, A., & Schei, J. H. A. (2022). Investigating the effectiveness of an online language teacher education programme informed by self-determination theory. *The Language Learning Journal*, 1-15.

Hooda, M., & Devi, R. (2017). Procrastination: A serious problem prevalent among adolescents. *ZENITH International Journal of Multidisciplinary Research*, 7(9), 107-113.

Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.

Hsu, W. T., Lin, A., & Shang, I. W. (2022). The Role of Novelty Satisfaction in Distance Physical Education during the COVID-19 Pandemic: A Self-Determination Theory Perspective. *Psychological Reports*, 00332941221092655.

Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.

- Kljajic, K., Schellenberg, B. J., & Gaudreau, P. (2022). Why do students procrastinate more in some courses than in others and what happens next? Expanding the multilevel perspective on procrastination. *Frontiers in Psychology*, 12, 6486.
- Korniseva, A., Guseva, S., Dombrovskis, V., & Capulis, S. (2022). Predictors of Student Procrastination in Latvian Higher Education Institutions during Distance Learning. *The International Journal of Learning in Higher Education*, 29(1), 171.
- Kraugerud, J. (2022). Procrastination: The Role of Interest: A quantitative study of individual interest role in student's procrastination level (Master's thesis, UiT Norges arktiske universitet).
- Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research*, 8(1), 13-20.
- Oram, R. A. J. (2021). Stop Procrastinating on Procrastination: An Exploration of Academic Procrastination Through the Lens of Self-Determination Theory (Doctoral dissertation, Université d'Ottawa/University of Ottawa).
- Özberk, E. H., & KURTÇA, T. T. (2021). Profiles of academic procrastination in higher education: A cross-cultural study using latent profile analysis. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8(3), 150-160.
- Patrzek, J., Sattler, S., van Veen, F., Grunschel, C., & Fries, S. (2015). Investigating the effect of academic procrastination on the frequency and variety of academic misconduct: a panel study. *Studies in Higher Education*, 40(6), 1014-1029.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Academic Emotions Questionnaire- Mathematics (AEQ-M) user's manual*. University of Munich: Department of Psychology.
- Rad, H. S., Samadi, S., Sirois, F. M., & Goodarzi, H. (2023). Mindfulness intervention for academic procrastination: A randomized control trial. *Learning and Individual Differences*, 101, 102244.
- Rahimi, S., & Hall, N. C. (2021). Why are you waiting? Procrastination on academic tasks among undergraduate and graduate students. *Innovative Higher Education*, 46, 759-776.
- Rahimi, S., & Vallerand, R. J. (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID-19). *Personality and Individual Differences*, 179, 110852.
- Rezaei, S., & Zebardast, A. (2021). The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation Strategies on Mindfulness, Anxiety, and Academic Procrastination in High Schoolers. *Practice in Clinical Psychology*, 9(2), 133-142.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *Handbook of self-determination research*, 2, 3-33.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Terzi, A. R., & Uyangör, N. (2017). An Analysis of the Relationship between Scientific Epistemological Beliefs and Educational Philosophies: A Research on Formation Teacher Candidates. *Universal Journal of Educational Research*, 5(12), 2171-2177.
- Tisocco, F., & Liporace, M. F. (2023). Structural Relationships Between Procrastination, Academic Motivation, and Academic Achievement Within University Students: A Self-determination Theory Approach. *Innovative Higher Education*, 48(2), 351-369.
- Trevors, G. J., Muis, K. R., Pekrun, R., Sinatra, G. M., & Muijselaar, M. M. (2017). Exploring the relations between epistemic beliefs, emotions, and learning from texts. *Contemporary Educational Psychology*, 48, 116-132.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.