

Anticipating University Students' Academic Performance Based on their Cognitive Styles and Academic Procrastination

Hassan Asadzadeh ^{1,*}

¹ Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 13 May 2017

Accepted: 08 Oct 2017

Keywords:

Academic Performance

Cognitive Style

Academic procrastination

© 2018 Baqiatallah
University of Medical
Sciences

Abstract

Introduction: desired academic performance is thought to be one of the most important aims of each individual student, his/her family and educational system as well. Desired educational activities and learning is among the sample indexes of a success University and student. The aim of the present research was to anticipate University students' academic performance based on their cognitive style and academic procrastination.

Methods: The research population was all undergraduate students in the field of psychology in faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, in academic year 2015-16. The research sample comprised all of students attended in five classrooms (154 persons) who were selected using cluster sampling method. The research instruments were a) the ISALEM-97 (Honorez, Cahay, Monfort, Remy and Therer, 2000), and b) the Aitken Procrastination Inventory (API) (Aitken, 1982). The students' final score of Learning Psychology lesson was used as the index of their academic performance.

Results: The collected data were analyzed in terms of descriptive and inferential statistics. The findings showed that a) there is a meaningful relationship between cognitive style and academic procrastination; b) there is a meaningful relationship between academic procrastination and academic performance; the relationship between cognitive style and academic performance was unexpectedly not significant. The results acquired from regression analysis proved that cognitive style has the ability to anticipate academic procrastination and academic procrastination can well anticipate academic performance.

Conclusions: Type of cognitive style may influence on academic procrastination and academic procrastination in turn impacts students' academic performance. Consequently, to be aware of cognitive styles' and academic procrastination's functions is a necessity more than before.

پیش بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک های شناختی و اهمال کاری تحصیلی

حسن اسدزاده^{*۱}

^۱ دانشیار روان شناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

مقدمه: عملکرد درسی مطلوب یکی از مهم ترین هدف های هر دانشجو، خانواده او، دانشگاه و نظام آموزشی است. فعالیت آموزشی و یادگیری کارآمد از جمله شاخص های یک دانشگاه و دانشجوی موفق است. پژوهش حاضر با هدف پیش بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک های شناختی و اهمال کاری تحصیلی آنان انجام شد.

روش کار: جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴. نمونه پژوهش شامل همه دانشجویان حاضر در پنج کلاس درس (۱۵۴ تن) بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. از پرسشنامه های: الف. سبک های شناختی ایزالم-۹۷ و ب. اهمال کاری تحصیلی آیتکن (API) برای جمع آوری داده ها استفاده شد. پایایی پرسشنامه سبک شناختی شهودی (۰/۷۹)، روشمند (۰/۸۳)، تأملی (۰/۸۹)، عملگرا (۰/۸۷)، و روایی آن (۰/۶۷) گزارش شده است. پایایی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (۰/۸۸) و روایی آن (۰/۶۷) به دست آمده است. از نمره پایان ترم درس روانشناسی یادگیری به عنوان شاخص عملکرد درسی دانشجویان استفاده شد.

یافته ها: بین سبک شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، (ب) بین اهمال کاری تحصیلی با عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؛ ولی، بین سبک شناختی با عملکرد درسی رابطه معناداری یافت نشد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مؤید آن بود که سبک شناختی قدرت پیش بینی کنندگی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را دارد. همچنین، اهمال کاری تحصیلی از قدرت پیش بینی کنندگی بالایی برای عملکرد درسی برخوردار است. نتیجه گیری: از یافته های این پژوهش می توان نتیجه گرفت که نوع سبک شناختی دانشجویان در اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نیز به نوبه خود در عملکرد درسی آنان تأثیر می گذارد. بنابراین، لزوم شناخت و آگاهی از کارکردهای سبک شناختی و اهمال کاری بیش از پیش ضروری می نماید.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۰۲/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۷/۱۶

واژگان کلیدی:

سبک شناختی

اهمال کاری تحصیلی

عملکرد درسی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

مقدمه

دو یعنی به بعد موکول کردن، به تأخیر انداختن، طولانی کردن، عقب انداختن، قصور ورزیدن و یا به تعویق انداختن انجام یک تکلیف است. از نظر مفهومی، اهمال کاری یعنی کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام دادن کارها. اهمال کاری نوعی تمایل و گرایش به تعویق انداختن کارهایی است که برای رسیدن به هدف لازم و ضروری هستند [۲]. اهمال کاری یک ویژگی شخصیتی است که از مدیریت زمان به دور است [۳]. اهمال کاری به تأخیر انداختن و اجتناب کردن از وظایف و تکالیفی است که باید به اتمام برسند [۴]. اهمال کاری تأخیر ارادی و اختیاری یک بخش قصد شده و خواسته شده از عمل است، علی رغم این که انتظار می رود این تأخیر وضع را بدتر می کند [۵]. اهمال کاری انواع و ابعاد مختلفی دارد. برای مثال، اهمال کاری عمومی، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری نوروتیک (روان رنجورانه)، اهمال کاری غیرسواسی یا غیر کارکردی، و اهمال کاری در تصمیم گیری [۶]. فراری اهمال کاری عمومی را به مشکلاتی که فرد در انجام دادن کارهای روزمره خود به علت ناتوانی در سازمان دهی مفید زمان و مدیریت آن دارد، تعریف کرده است [۷]. اهمال کاری تحصیلی یعنی تمایل غیرمنطقی در به تأخیر انداختن شروع یا اتمام

عملکرد درسی مطلوب، موفقیت و پیشرفت تحصیلی یکی از مهم ترین هدف ها و دغدغه های هر دانشجو، خانواده او، دانشگاه و به طور کلی نظام آموزشی است. فعالیت آموزشی و یادگیری مطلوب از جمله شاخص های یک دانشگاه و دانشجوی پویا، شایسته، کارآمد، و موفق است. از این رو، بررسی و شناسایی عوامل و عناصر اثرگذار بر کارکردهای تحصیلی دانشجویان همواره مورد توجه دست اندرکاران و پژوهشگران آموزشی بوده است. طبق اصل استوار تفاوت های فردی و شخصیت منحصر به فرد افراد، بدیهی است علل و عوامل مؤثر در کارکردهای ذهنی و عملکردهای اجتماعی دانشجویان نیز متعدد و متنوع خواهد بود. پدیده اهمال کاری تحصیلی (academic procrastination) می تواند یکی از این متغیرها و عوامل تأثیرگذار در عملکرد دانشجویان باشد. اهمال کاری تحصیلی قادر است فرایند یادگیری را بازداری کند و پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد [۱]. اهمال کاری، خصیصه ای که مانع از به موقع انجام دادن کارها می شود. اصطلاح اهمال کاری ترجمه پروکراستینیشن (procrastination) از کلمه لاتین پروکراستینوس گرفته شده است. پرو به معنای جلو یا پیشرو و کراستینوس به معنای فردا است. ترکیب این

روانشناسان تاکنون سبک‌های شناختی زیادی را شناسایی و توصیف کرده‌اند. برای مثال، سبک‌شناختی وابسته به زمینه- مستقل از زمینه (Witkin, 1940)، سبک‌شناختی کلی-نگر- جزئی-نگر و کلامی- تصویری (Riding & Cheema, 1991). [۱۱] در پژوهش حاضر نوعی سبک شناختی نسبتاً جدید، یعنی سبک‌شناختی شهودی- روشمند و تأملی- عملگرا (Honorez, Cahay, Monfort, Remy, Therer, 2000) مورد توجه و بررسی قرار گرفته است. Al. Honorez and et. (۲۰۰۰) با الهام و اقتباس از نظریه و سیاهه سبک‌های یادگیری (Colb, 1985)، موقعیت‌های یادگیری را مطرح کردند که شخص در زندگی تحصیلی و یا روزمره خود با آنها مواجه می‌شود. آنان برای هر موقعیت یادگیری، چهار نوع واکنش ترجیحی که هر کدام مربوط به یکی از سبک‌های شناختی است، پیشنهاد داده‌اند. طبق نظریه Honorez and et. al (۲۰۰۰)، سبک‌شناختی دو قطبی است؛ شهودی در مقابل روشمند، تأملی در مقابل عملگرا. دریافت اطلاعات شامل پیوستاری از شهودی تا روشمند است و پردازش اطلاعات نیز پیوستاری از تأملی تا عملگرا دارد. از تلاقی این دو پیوستار، چهار سبک‌شناختی، یعنی ۱. شهودی- تأملی، ۲. شهودی- عملگرا، ۳. روشمند- تأملی، و ۴. روشمند- عملگرا به دست می‌آید. این نوع سبک‌های شناختی بر روی محور مختصات ISALEM-97 قابل تشخیص و سنجش است که در بخش ابزار پژوهش به تفصیل معرفی و توصیف می‌شود. با توجه به مطالب بیان شده، پژوهش حاضر قصد دارد تا به این سؤال پاسخ دهد که آیا می‌توان براساس سبک‌های شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانشجویان، عملکرد درسی آنان را پیش بینی کرد یا خیر؟

اهمیت و ضرورت پژوهش

یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان اساساً فرایندی پیچیده و تعاملی است و علل و عوامل زیادی در کمیت، کیفیت، تسهیل، تسریع و حتی بازداری آن دخالت و نقش دارند. رشد و آمادگی روانی و ذهنی، هوش، استعداد، حافظه، انگیزش، هدفمندی، هیجان‌ها، سبک‌شناختی و اهمال کاری از جمله عوامل و عناصری هستند که به‌طور مستقل، غیرمستقیم و یا در تعامل با یکدیگر بر فعالیت‌های شناختی و یادگیری و سرانجام بر عملکرد تحصیلی و درسی دانشجویان اثر می‌گذارند. آموزش اثربخش نیازمند توجه به گام‌های اساسی برای یادگیری مؤثر در بستر تفاوت‌های فردی از جمله تفاوت در سبک‌های شناختی یادگیرندگان است. یادگیری کارآمد وقتی اتفاق می‌افتد که ساختار محتوی و مواد آموزشی و روش آموزش هم‌تا و سازگار با سبک‌شناختی یادگیرندگان باشد [۱۱۴]. پژوهش حاضر به بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی و اهمال کاری تحصیلی با عملکرد درسی دانشجویان پرداخته است.

آگاهی از سبک‌های شناختی یادگیرندگان، برای ساختار و سازمان‌دهی محتوی آموزشی، انتخاب و استفاده از روش‌های آموزشی، تعیین فعالیت‌های یادگیری، و چگونگی ارزشیابی از آموخته‌های یادگیرندگان نقش بسزا دارد. سهولت در پردازش، سازمان‌دهی و بازنمایی اطلاعات، صرفه جویی در زمان یادگیری، افزایش انگیزه و علاقه به یادگیری و سرانجام کارآمدی بیشتر آموزش و یادگیری از جمله مزایای توجه به سبک‌های شناختی یادگیرندگان محسوب می‌شوند. یادگیری موفق به‌میزان قابل توجهی تحت تأثیر تطابق و توافق نوع مواد آموزشی و روش ارائه آن با نوع سبک‌شناختی یادگیرنده قرار دارد. علی‌رغم پیشرفت‌ها در کم و کیف

یک وظیفه تحصیلی. اهمال کاری در تصمیم‌گیری به ناتوانی فرد در اتخاذ تصمیم درست در مورد تجربه‌های مختلف زندگی اشاره دارد. اهمال کاری نوروپیک تمایل فرد نسبت به تصمیم‌گیری‌های اهمال‌کارانه در موضوعات مهم زندگی شخصی است. اهمال کاری غیرسواسی و غیرکارکردی در مورد تصمیم‌گیری‌های رفتاری و عملکردی است [۸]. با این وجود، اهمال کاری تحصیلی بیشتر از سایر اهمال‌کاری‌ها مورد توجه و بررسی پژوهشگران قرار گرفته است؛ زیرا، پیامدهای منفی این نوع اهمال کاری می‌تواند آسیب‌های جدی و جبران‌ناپذیری برای میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو به‌همراه داشته باشد. از سوی دیگر، پژوهشگران [۸] میزان شیوع اهمال کاری تحصیلی در میان دانشجویان را از ۴۶ درصد تا ۸۴ درصد گزارش کرده‌اند. اهمال کاری تحصیلی با افسردگی، اضطراب، عزت‌نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت، درماندگی، ناکارآمدی، و روان‌رنجورخویی ارتباط دارد و در دراز مدت می‌تواند سلامت جسمانی و روانی فرد را تهدید کند [۵، ۹، ۱۰].

اگرچه درباره اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان علت بسیاری از مشکلات فردی، تحصیلی و اجتماعی پژوهش‌های زیادی انجام شده است، ولی ارتباط و اثرپذیری آن با و از سبک‌شناختی افراد در پژوهش حاضر بررسی می‌شود. در روان‌شناسی، شناخت (cognition) به کارکردهای ذهنی و روان‌شناختی فرد اشاره دارد. شناخت ابعاد مختلف فعالیت‌های ذهنی مثل ادراک کردن، به یاد سپردن، به یاد آوردن، استدلال کردن، فکر کردن، تصمیم گرفتن، و تصور کردن را شامل می‌شود. هر فردی سبک‌شناختی خاص خود را دارد. واژه سبک (style) به‌معنی حالت متمایزی از بیان در نگارش یا گفتار، شیوه متفاوتی از رفتار کردن، و شیوه خاصی که کاری انجام می‌شود یا چیزی خلق می‌شود، تعریف شده است (Meriam- Webster online dictionary). در زبان فارسی، سبک یعنی طرز، شیوه، سلیقه، اسلوب، طرز بیان مافی‌الضمیر (Moein, 1388:650). واژه سبک را نخستین بار (Allport, 1937) در مورد شناخت به کار برد و از آن به‌عنوان یک روش منحصربه‌فرد و ترجیح عادتی برای ادراک، یادآوری، تفکر و حل مسئله یاد کرد. اصطلاح سبک‌شناختی (cognitive style)، یعنی "رویکرد ترجیحی و عادت‌ی یک فرد برای سازمان‌دهی و بازنمایی اطلاعات" [۱۱]. Messick (1984:61) سبک شناختی را به‌عنوان تفاوت‌های فردی ثابت در شیوه‌های ترجیحی پردازش و سازمان‌دهی اطلاعات و تجارب تعریف می‌کند [۱۲]. سبک‌شناختی، آرایش ذهنی فرد را نمایان می‌سازد و پایه جسمی دارد. با این وجود، شخص از سبک‌شناختی خود خیلی اطلاع و آگاهی درست و روشنی ندارد؛ زیرا او سبک فرد دیگری را تجربه نکرده است. سبک‌های شناختی به نظر و نگاه افراد نسبت به رویدادها، آرا و اندیشه‌ها، نظارت و کنترل دارند. آن‌ها بر این‌که چگونه یک فرد پیرامون وقایع زندگی خود می‌اندیشد، تصمیم‌گیری می‌کند و واکنش نشان می‌دهد، اثر می‌گذارند [۱۳]. سبک‌های شناختی همچنین بر نگرش یک فرد نسبت به دیگران و شیوه برقراری ارتباط با آنان تأثیر دارند. سبک‌شناختی یک شخص، شیوه خودکار او در حساسیت و واکنش نشان دادن به اطلاعات، محرک‌ها و موقعیت‌هاست. سبک‌شناختی یک فرد تقریباً ثابت است و به‌نظر نمی‌سد به‌آسانی قابل تغییر باشد. یک فرد قادر به روشن یا خاموش کردن سبک خود نیست، اما با آگاهی از نوع سبک خود، می‌تواند راهبردهایی را بیاموزد تا به‌کمک آن‌ها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره‌برد و نکات ضعف و محدودیت‌ها را به‌حداقل برساند [۱۲].

جامعه آماری، نمونه پژوهش و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش عبارت بود از کلیه دانشجویان دوره کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ که تعدادشان ۲۸۰ تن بود. نمونه پژوهش براساس جدول برآورد حجم نمونه کرجسی و مورگان ۱۶۲ تن در نظر گرفته شد. بدین منظور، همه دانشجویان حاضر در پنج کلاس درس (میانگین هر کلاس ۳۳ دانشجو) به صورت تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند که تعدادشان به ۱۶۵ تن رسید. برای گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌های سبک‌شناختی ایزالم-۹۷ و اهمال‌کاری تحصیلی آیتکن به وسیله پژوهشگر در میان گروه نمونه توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری شدند. پس از بررسی، به علت ناقص بودن، یازده پرسشنامه کنار گذاشته شد و تحلیل نهایی روی داده‌های حاصل از ۱۵۴ پرسشنامه انجام گرفت.

ابزار پژوهش، پایایی و روایی آنها

پرسشنامه سبک‌شناختی ایزالم-۹۷ (ISALEM-97)

این پرسشنامه را (Honorez, Cahay, Monfort, Remy, Therer, 2000) با الهام از نظریه و سیاهه سبک‌های یادگیری کلب (LSI: Learning Styles Inventory) ساخته‌اند و در ایران به وسیله (Minakari, 1385) استانداردسازی شده است. این مقیاس دارای ۱۲ گویه (موقعیت یادگیری) است که فرد در زندگی تحصیلی و یا روزمره خود با آن مواجه می‌شود. برای هر موقعیت یادگیری، چهار نوع واکنش ترجیحی که هر کدام مربوط به یکی از سبک‌های شناختی است، پیشنهاد شده است. پاسخ‌دهنده باید بر اساس ترجیحاتش آنها را از ۱ (به ندرت)، ۲ (گاهی اوقات)، ۳ (اغلب اوقات) و ۴ (تقریباً همیشه) اولویت‌بندی کند. ارقام ۱ تا ۴ با کلید رمزگشایی پرسشنامه، رمزگردانی می‌شود و مقادیر X و Y برای هر پاسخ‌دهنده در دامنه سنی یازده تا هجده سال و هجده سال به بالا و بزرگسالان با فرمول جبری مخصوص هر دامنه محاسبه شده و سبک‌شناختی روی محور مختصات ISALEM-97 تعیین می‌شود. میناکاری (۱۳۸۵) در پژوهشی با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سبک‌شناختی ایزالم-۹۷ و مقایسه سبک‌های یادگیری شناختی در دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی، ضریب پایایی این ابزار را با روش بازآزمایی به فاصله ۱۵ روز، برای سبک‌شناختی شهودی (۷۹ صدم)، روشمند (۸۳ صدم)، تأملی (۸۹ صدم) و عملگرا (۸۷ صدم) به دست آورد [۱۷]. دشتی (۱۳۸۵) در پژوهش خود روی نمونه‌ای از دانشجویان فنی دانشگاه اصفهان با استفاده از روش بازآزمایی و به فاصله ۶ ماه، ضریب همبستگی ۶۹ صدم، ۶۱ صدم، ۶۴ صدم، و ۵۹ صدم را به ترتیب برای سبک‌شناختی تأملی، عمل‌گرا، شهودی، و روشمند گزارش کرد [۱۸]. حیدری (۱۳۸۶) نیز با استفاده از روش بازآزمایی و به فاصله ۱۴ روز، ضریب همبستگی ۷۷ صدم برای سبک‌شناختی تأملی، ۷۶ صدم برای عمل‌گرا، ۷۴ صدم برای شهودی، و ۷۵ صدم برای روشمند گزارش کرده است [۱۹]. برای بررسی روایی پرسشنامه، میناکاری (۱۳۸۵) میانگین نمره ۶/۵ تا ۶/۷۵ از ۷ را برای روایی صوری و همبستگی ۴۶ صدم بین سبک‌شناختی عمل‌گرا با آزمایشگری فعال، ۵۳ صدم بین تأملی با مشاهده تأملی، ۵۳

آموزش، همواره جا برای بهبود، اصلاح و ارتقاء وجود دارد. آموزش مبتنی بر تفاوت‌های فردی، از جمله سبک‌شناختی یادگیرندگان، یکی از راه‌های اصلاح و ارتقاء آموزش به‌شمار می‌رود [۱۴]. اهمال‌کاری را به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی و عادت، می‌توان هم معلول و هم علت در نظر گرفت. اهمال‌کاری از عوامل مختلفی مانند اعتماد به نفس پایین، نداشتن طرح و برنامه کاری، عدم توانایی در مدیریت زمان، ترس از عدم موفقیت، احساس حقارت، اضطراب و افسردگی تأثیر می‌پذیرد [۱۵] و به نوبه خود موجب سلامت روانی پایین، آشفتگی ذهنی، سرزنش خود، ناامیدی و افت عملکرد می‌شود [۱۶]. بنابراین، توجه به سازوکارها و کارکردهای سبک‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی و ارتباط این دو متغیر با یادگیری و عملکرد درسی دانشجویان از آن‌رو اهمیت و ضرورت دارد که اولاً، اطلاعات و یافته‌های پژوهشی جدید، منسجم و مدلی برای آگاهی خود دانشجویان از نقش پنهان و پیدای این دو مفهوم در انجام تکالیف شناختی فراهم می‌آورد. ثانیاً، استادان، معلمان و دیگر متخصصان آموزشی را بر آن می‌دارد تا با انتخاب و استفاده از روش‌ها و فنون آموزشی اثربخش، کارآمدی تدریس خود و عملکرد تحصیلی دانشجویان‌شان را ارتقا دهند.

اهداف پژوهش

هدف اصلی از انجام پژوهش حاضر بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد درسی در دانشجویان بود. پیش‌بینی و تبیین عملکرد درسی دانشجویان براساس سبک‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین پیش‌بینی و تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس سبک‌شناختی از دیگر اهداف این پژوهش‌اند.

سؤال‌های پژوهش

براساس اهداف این پژوهش، مبانی نظری و پیشینه تحقیقی موضوع، سؤال‌های زیر مطرح شدند:

۱. آیا بین سبک‌های شناختی و عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. آیا بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؟
۳. آیا بین سبک‌های شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟
۴. آیا می‌توان براساس سبک‌های شناختی، عملکرد درسی را پیش‌بینی کرد؟
۵. آیا می‌توان براساس اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد درسی را پیش‌بینی کرد؟
۶. آیا می‌توان براساس سبک‌های شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد؟

روش کار

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. پژوهشگر قصد دارد اولاً، روابط و میزان همبستگی بین متغیرها را بررسی و مشخص کند. ثانیاً، سهم هر یک از مؤلفه‌های متغیرهای پیش‌بین را بر متغیر ملاک تعیین نماید. سبک‌های شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و عملکرد درسی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند.

است [۸]. به طور کلی، همه سوابق پژوهشی که از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی آیتکن استفاده کرده‌اند، حکایت از پایایی و روایی بسیار خوب این ابزار دارند.

تحلیل آماری داده‌ها

چنان‌که پیشتر بیان شد، ۱۵۴ تن از دانشجویان رشته روان‌شناسی دوره کارشناسی حجم نمونه آماری پژوهش حاضر را تشکیل می‌دادند. از این تعداد، ۸۸ تن (۵۷ درصد) دختر و ۶۶ تن (۴۳ درصد) پسر بودند. داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه سبک‌شناختی ایزالم-۹۷ و پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی آیتکن (API) و همچنین نمره پایان‌ترم درس روان‌شناسی یادگیری دانشجویان به دو صورت آمار توصیفی و استنباطی مورد تحلیل قرار گرفتند. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های فراوانی، درصد فراوانی، میانگین، انحراف استاندارد، و در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. همچنین داده‌ها در قالب جدول و نمودار ارائه شدند. جدول ۱ نمرات و وضعیت سبک‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی و عملکرد درسی دانشجویان را نشان می‌دهد.

آن‌طور که در جدول ۱ آمده است، حداقل نمره اهمال کاری تحصیلی دانشجویان ۲۱ و حداکثر آن ۸۸ و میانگین نمرات ۴۶/۲۳ بود. با قرار دادن نمره ۵۰ به عنوان نقطه برش، ۹۳ تن (۶۰ درصد) از دانشجویان با اهمال کاری پایین و ۶۱ تن (۴۰ درصد) با اهمال کاری بالا شناسایی شدند. حداقل نمره عملکرد درسی دانشجویان نیز ۱۰ و حداکثر آن ۱۸ و میانگین نمرات ۱۴/۹۶ بود. با قرار دادن دامنه نمرات ۱۰ تا ۱۵/۵ به عنوان عملکرد درسی پایین، ۸۱ تن (۵۳ درصد) از دانشجویان عملکرد درسی پایین و ۷۳ تن (۴۷ درصد) نیز عملکرد درسی بالا داشتند. جدول ۲ تعداد و درصد دانشجویان با سبک‌های شناختی روشمند-تأملی، روشمند-عملگرا، شهودی-تأملی، و شهودی-عملگرا را نشان می‌دهد.

صدم بین روشمند با مفهوم‌سازی انتزاعی و ۵۹ صدم بین شهودی با تجربه عینی برای برای روایی توافقی با پرسشنامه سبک‌های یادگیری کلب به دست آورده است. در مجموع، پژوهشگرانی که از پرسشنامه ایزالم-۹۷ استفاده کرده‌اند، پایایی و روایی خوبی را برای آن گزارش کرده‌اند.

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی آیتکن (API)

این پرسشنامه به وسیله (Aitken, 1982) با هدف سنجش و تشخیص رفتار اهمال کاری تحصیلی دانشجویان ساخته شد [۲۰]. پرسشنامه ۱۹ گویه درباره رفتارهای اهمال‌کارانه تحصیلی دارد. این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت طراحی شده و همه گویه‌ها از یک مقیاس پنج گزینه‌ای با کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) تشکیل شده است. پرسشنامه از نوع خودگزارشی و قلم-کاغذی است. حداقل نمره ۱۹ و حداکثر آن ۹۵ است. هر اندازه نمره آزمودنی بیشتر باشد، حاکی از میزان اهمال کاری بیشتر او خواهد بود. Aitken (۱۹۸۲) میانگین نمره این پرسشنامه را در یک نمونه دانشجویی، ۴۶/۴، Balkis and Duru (۲۰۰۹) میانگین ۳۹/۳۹، Tavakoliy (۱۳۸۹) میانگین ۴۸ (زنان) ۴۲/۰۸ و مردان (۴۴/۷) گزارش کرده‌اند [۸، ۵]. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی آیتکن (API) در شمار زیادی از پژوهش‌های خارجی و داخلی مورد استفاده قرار گرفته است. برای مثال (فراری، جوهنسون، مک کوون، ۱۹۹۵؛ تاورز، ۲۰۰۰)؛ بالیکس، ۲۰۰۶؛ بالیکس و دورو، ۲۰۰۹؛ توکلی، ۱۳۸۹، ۱۳۹۲؛ کاظم‌زاده، زردی، نجفی‌پور، ۱۳۹۴). آیتکن (۱۹۸۲) ضریب پایایی این ابزار را ۸۲ صدم؛ فراری، جوهنسون، مک کوون (۱۹۹۵) ۷۹ صدم؛ بالیکس (۲۰۰۶) ۸۹ صدم؛ و توکلی (۱۳۸۹) ۸۸ صدم گزارش کرده‌اند [۸]. McCown, Johnson and Petzel (۱۹۸۹) بین نمرات API و گزارش‌های دانشجویان درباره رفتارهای اهمال‌کارانه، ضریب همبستگی ۷۲ صدم گزارش کرده‌اند [۲۱]. Tavakoliy (۱۳۸۹) بین نمرات API و گزارش‌های دانشجویان درباره رفتارهای اهمال‌کارانه، ضریب همبستگی ۶۷ صدم به دست آورده

جدول ۱: نمرات و وضعیت سبک‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی و عملکرد درسی دانشجویان

متغیرها	تعداد	درصد	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف استاندارد
سبک‌شناختی	۱۵۴	۱۰۰	۱	۴	۲/۵۶	۱/۱۰۲
اهمال کاری تحصیلی پایین	۹۳	۶۰	۲۱	۴۹	۳۳/۸۶	۸/۷۵۱
اهمال کاری تحصیلی بالا	۶۱	۴۰	۵۰	۸۸	۶۵/۰۳	۹/۵۰۴
اهمال کاری تحصیلی (نمره کل)	۱۵۴	۱۰۰	۲۱	۸۸	۴۶/۲۳	۱۷/۸۱۹
عملکرد درسی بالا	۷۳	۴۷	۱۶	۱۸	۱۶/۸۰	۰/۶۰۵
عملکرد درسی پایین	۸۱	۵۳	۱۰	۱۵/۵	۱۳/۴۰	۱/۵۳۳
عملکرد درسی (نمره کل)	۱۵۴	۱۰۰	۱۰	۱۸	۱۴/۹۶	۱/۷۹

جدول ۲: تعداد دانشجویان برحسب نوع سبک‌شناختی

نوع سبک‌شناختی	تعداد	درصد
روشمند-تأملی	۳۲	۲۰/۸
روشمند-عملگرا	۴۵	۲۹/۲
شهودی-تأملی	۳۵	۲۲/۷
شهودی-عملگرا	۴۲	۲۷/۳
جمع کل	۱۵۴	۱۰۰

جدول ۳: همبستگی بین سبک‌شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد درسی

متغیرها	سبک‌شناختی	اهمال‌کاری تحصیلی	عملکرد درسی	جنسیت
سبک‌شناختی	۱	*-۰/۱۹۴	۰/۰۴۵	*۰/۱۶۷
اهمال‌کاری تحصیلی	*-۰/۱۹۴	۱	*-۰/۲۱۶	۰/۰۲۹
عملکرد درسی	۰/۰۱۶	*-۰/۲۱۶	۱	۰/۰۹۹
جنسیت	*۰/۱۶۷	*۰/۳۱۱	۰/۰۹۹	۱

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ در دو دامنه معنی‌دار است. ** همبستگی در سطح ۰/۰۱ در دو دامنه معنی‌دار است.

جدول ۴: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون

مدل	R	R 2	ضریب تعیین تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد
Enter	۰/۱۹۴	۰/۰۳۸	۰/۰۳۱	۱۷/۵۳۶

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس برای معناداری ضریب پیش‌بین (سبک‌شناختی)

مدل	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۸۳۷/۲۳۱	۱	۱۸۳۷/۲۳۱		
باقی مانده	۴۶۷۴۲/۳۵۴	۱۵۲	۳۰۷/۵۱۵	۵/۹۷۴	۰/۰۱۶
کل	۴۸۵۷۹/۵۸۴	۱۵۳			

گشت که رابطه معناداری بین این دو متغیر وجود ندارد. سؤال دوم پژوهش مبنی بر این‌که آیا بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؟ معلوم شد که رابطه بین این دو متغیر معنی‌دار است. به سؤال سوم پژوهش مبنی بر این‌که آیا بین سبک‌های شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد یا خیر نیز پاسخ داده شد. نتایج نشان داد که دانشجویان با سبک‌شناختی روشمند- عملگرا و شهودی- عملگرا در مقایسه با سبک‌شناختی شهودی- تأملی و روشمند- تأملی از اهمال‌کاری پایینی برخوردار بودند. بر این اساس، سؤال‌های چهارم، پنجم و ششم پژوهش مبنی بر امکان پیش‌بینی عملکرد درسی براساس سبک‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی و نیز پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس سبک‌شناختی، مورد آزمون آماری قرار گرفتند. جدول‌های ۴، ۵ و ۶ نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به سبک‌شناختی (متغیر پیش‌بین) با اهمال‌کاری تحصیلی (متغیر ملاک) را نشان می‌دهند.

با توجه به داده‌های جدول ۴ می‌توان گفت میزان همبستگی متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) در یک ترکیب خطی با متغیر پیش‌بین (سبک‌شناختی) وارد شده در معادله برابر با ۰/۱۹۴ است. همچنین، ضریب تعیین حاصل برابر با ۰/۰۳۸ و ضریب تعیین تعدیل یافته برابر با ۰/۰۳۱ است. بنابراین، ۳ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق متغیر پیش‌بین قابل تبیین بوده و بقیه مربوط به سایر متغیرهایی است که در این بررسی لحاظ نشده‌اند.

بر اساس داده‌های جدول ۵ و با توجه به این‌که F به‌دست آمده در سطح $P = ۰/۰۰۵$ معنادار بوده و از آن‌جاکه P کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، لذا، می‌توان نتیجه گرفت که ضریب تعیین به‌دست آمده در جدول ۴ و مدل مورد استفاده کاملاً معنادار است.

برای بررسی وجود هرگونه رابطه آماری بین سبک‌های شناختی، اهمال‌کاری تحصیلی، عملکرد درسی و جنسیت از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج تفصیلی این همبستگی‌ها در جدول ۳ آمده است. آن‌طور که در جدول ۳ مشخص است، رابطه منفی و معناداری بین سبک‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد ($r = -۰/۱۹۴$) که در سطح $a = ۰/۰۵$ معنی‌دار است). بنابراین، با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان چنین نتیجه گرفت که دانشجویان با سبک‌شناختی روشمند- عملگرا و شهودی- عملگرا در مقایسه با سبک‌شناختی شهودی- تأملی و روشمند- تأملی از اهمال‌کاری پایینی برخوردار بودند. ولی، بین سبک‌شناختی و عملکرد درسی رابطه معناداری یافت نشد ($r = -۰/۰۴۵$) که در سطح $a = ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست). این درحالی است که بین اهمال‌کاری تحصیلی و عملکرد درسی رابطه منفی و معناداری وجود داشت ($r = -۰/۲۱۶$) که در سطح $a = ۰/۰۱$ معنی‌دار است). بنابراین، با ۹۹ درصد اطمینان می‌توان گفت دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی پایینی داشتند از عملکرد درسی بالایی برخوردار بودند. به‌همین ترتیب، دانشجویانی که عملکرد درسی بالایی داشتند از اهمال‌کاری تحصیلی پایینی برخوردار بودند. افزون بر این، بین جنسیت و سبک‌شناختی ($r = +۰/۱۶۷$) که در سطح $a = ۰/۰۵$ معنی‌دار است) و جنسیت و اهمال‌کاری تحصیلی ($r = +۰/۳۱۱$) که در سطح $a = ۰/۰۱$ معنی‌دار است) رابطه معنی‌داری وجود داشت؛ بدین معنا که دختران بیشتر دارای سبک‌شناختی روشمند- عملگرا بودند و اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری نیز داشتند. با این حال، بین جنسیت و عملکرد درسی رابطه معنی‌داری مشاهده نشد ($r = -۰/۰۹۹$) که در سطح $a = ۰/۰۵$ معنی‌دار نیست). بنابراین، به سؤال اول پژوهش مبنی بر این‌که آیا بین سبک‌های شناختی و عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؟ پاسخ داده شد و معلوم

جدول ۶: ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون درباره اثر سبک‌شناختی بر اهمال کاری تحصیلی

متغیر مستقل	b	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۵۴/۲۹۸	۳/۵۸۹		۱۵/۱۲۸	
سبک‌شناختی	-۳/۱۴۴	۰/۰۰۵	-۰/۱۹۴	-۲/۴۴۴	۰/۰۰۱

جدول ۷: خلاصه مدل تحلیل رگرسیون

مدل	R	R 2	ضریب تعیین‌تعدیل یافته	خطای استاندارد برآورد	Enter
	۰/۱۷۰	۰/۰۲۹	۰/۰۲۲	۱/۷۵۳۷۸	

جدول ۸: نتایج تحلیل واریانس برای معناداری ضریب پیش‌بین (اهمال کاری تحصیلی)

مدل	مجموع مجزورات	df	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
رگرسیون	۱۳/۸۸۵	۱	۱۳/۸۸۵		
باقی مانده	۴۶۷/۵۱۱	۱۵۲	۳/۰۷۶	۴/۵۱۴	۰/۰۳۵
کل	۴۸۱/۳۹۶	۱۵۳			

جدول ۹: ضرایب آزمون تحلیل رگرسیون درباره اثر اهمال کاری تحصیلی بر عملکرد درسی

متغیرهای مستقل	b	خطای استاندارد	Beta	t	سطح معناداری
مقدار ثابت	۱۴/۳۳۵	۰/۳۹۴		۳۶/۳۷۵	
اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۱۷	۰/۰۰۸	۰/۱۷۰	۲/۱۲۵	۰/۰۰۱

یافته‌ها در مقایسه با یافته‌های سایر پژوهش‌های انجام شده و مبنای نظری موضوع تبیین می‌شوند.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی و تعیین رابطه بین سبک‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی و عملکرد درسی دانشجویان انجام شد. یافته‌ها نشان داد که بین سبک‌شناختی با اهمال کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؛ بین اهمال کاری تحصیلی با عملکرد درسی رابطه معناداری وجود دارد؛ ولی، بین سبک‌شناختی با عملکرد درسی رابطه معناداری یافت نشد. دانشجویان با سبک‌شناختی روشمند- عملگرا و شهودی- عملگرا در مقایسه با سبک‌شناختی شهودی- تأملی و روشمند- تأملی از اهمال کاری تحصیلی کم‌تری برخوردار بودند. پژوهشگران (برای مثال، روزاریو و همکاران، ۲۰۰۹؛ کاگان و همکاران، ۲۰۱۰؛ سئو، ۲۰۰۸؛ کاپان، ۲۰۱۰؛ سولومون و راث بلوم، ۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را با علل و عوامل زیادی مرتبط دانسته‌اند. وجدان کاری، تکانش‌گری، انگیزش پیشرفت، ترس از شکست، کمال‌گرایی، ویژگی‌های شخصیتی و نوع تکلیف تحصیلی از جمله عواملی هستند که با اهمال کاری تحصیلی در ارتباطند [۲۲]. آنچه مسلم است این است که اهمال کاری پدیده‌ای پیچیده است و علت‌های آن هنوز به‌طور کامل و دقیق شناسایی نشده اند. Steel (۲۰۰۷) درباره علت‌ها و همبسته‌های اهمال کاری به دو عامل عمده و اساسی اشاره کرده است؛ یکی ویژگی‌های تکلیف، و دیگری تفاوت‌های فردی [۵]. اهمال کاری یعنی انتخاب ارادی یک رفتار یا تکلیف و کنار گذاشتن تکلیفی دیگر. بنابراین، یک شخص به‌طور غیرعقلانی همه وظایف و تکالیفش را به تأخیر نمی‌اندازد، بلکه ممکن است انجام دادن یکی را بر دیگری ترجیح دهد. اهمال کاری ناشی از ویژگی‌های تکلیف خود متأثر از دو عامل است؛ یکی زمان پاداش برای

با توجه به نتایج به‌دست آمده از جدول ۶ می‌توان ضرایب را چنین تفسیر کرد که افزایش هر واحد انحراف استاندارد به سبک‌شناختی منجر به افزایش ۰/۱۹۴- انحراف استاندارد در اهمال کاری تحصیلی خواهد شد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که سبک‌شناختی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خوبی برای اهمال کاری تحصیلی برخوردار است. با این وجود، سبک‌شناختی نتوانست از نظر آماری عملکرد درسی دانشجویان را پیش‌بینی کند ($P > ۰/۰۵$). جدول‌های ۷، ۸ و ۹ نتایج تحلیل رگرسیون مربوط به اهمال کاری تحصیلی (متغیر پیش‌بین) با عملکرد درسی (متغیر ملاک) را نشان می‌دهد.

با توجه به داده‌های جدول ۷ می‌توان گفت، میزان همبستگی متغیر ملاک (عملکرد درسی) در یک ترکیب خطی با متغیر پیش‌بین (اهمال کاری تحصیلی) وارد شده در معادله برابر با ۰/۱۷۰ است. همچنین، ضریب تعیین حاصل برابر با ۰/۰۲۹ و ضریب تعیین تعدیل یافته برابر با ۰/۰۲۲ است. بنابراین، ۲ درصد از واریانس متغیر عملکرد درسی از طریق متغیر پیش‌بین قابل تبیین است و بقیه مربوط به سایر متغیرهایی است که در این پژوهش لحاظ نشده‌اند.

بر اساس داده‌های جدول ۸ و با توجه به این که F به‌دست آمده در سطح $P = ۰/۰۰۱$ معنادار بوده و از آن‌جاکه P کوچک‌تر از ۰/۰۱ است، لذا، می‌توان نتیجه گرفت که ضریب تعیین به‌دست آمده در جدول ۸ و مدل مورد استفاده کاملاً معنادار هستند.

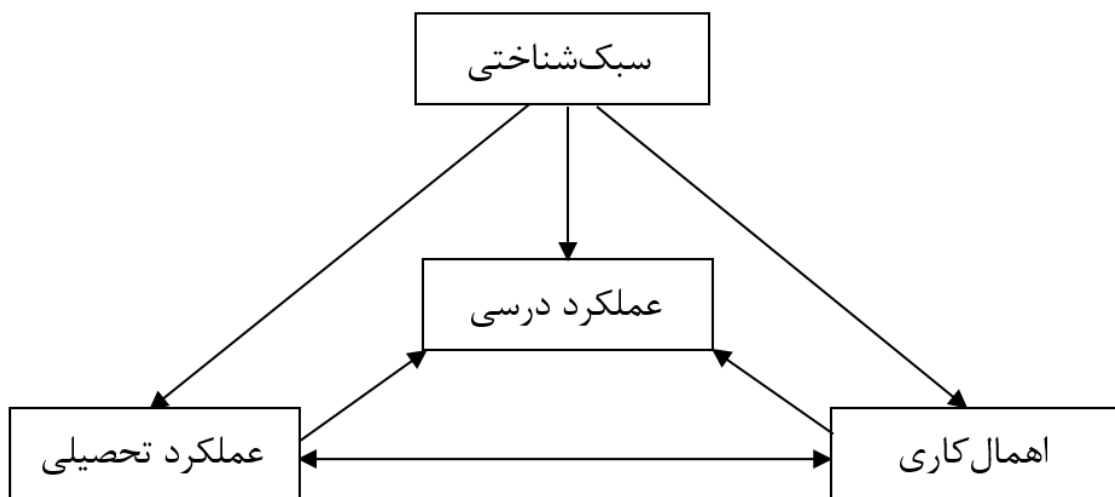
با توجه به نتایج به‌دست آمده از جدول ۹ می‌توان ضرایب را چنین تفسیر کرد که افزایش هر واحد انحراف استاندارد به اهمال کاری تحصیلی منجر به افزایش ۰/۱۷۰ انحراف استاندارد در عملکرد درسی خواهد شد. لذا می‌توان نتیجه گرفت که اهمال کاری تحصیلی از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی خوبی برای عملکرد درسی برخوردار است. این

۲۰۰۵؛ حسین و سلطان، ۲۰۱۰؛ کیم، فرناندز و تری، ۲۰۱۷ [۲۳]. حکایت از وجود رابطه منفی و معنادار بین اهمال کاری تحصیلی با عملکرد درسی دانش‌آموزان و دانشجویان دارد. به‌طور کلی، دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهمال کاری تحصیلی بالایی دارند، استرس و اضطراب زیاد، احساس‌های منفی و عدم کنترل لازم بر زندگی شخصی و تحصیلی را تجربه می‌کنند. دانشجویان اهمال کار نمی‌توانند در فرایند یادگیری، ظرفیت‌ها و توانمندی‌های واقعی را خود را به کار بگیرند و لذا دچار افت، انصراف یا شکست تحصیلی می‌شوند [۵]. افزون بر این، نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون حاکی از آن بود که سبک‌شناختی قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمال کاری تحصیلی را دارد و اهمال کاری تحصیلی نیز از قدرت پیش‌بینی‌کنندگی بالایی برای عملکرد درسی برخوردار است. براین اساس، یک رابطه فرضی (تصویر ۱) برای ارتباط و اثر تعاملی بین سبک‌شناختی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی با عملکرد درسی را می‌توان در نظر گرفت.

سبک‌شناختی به‌عنوان یک رویکرد ترجیحی و عاداتی فرد بر چگونگی دریافت و ادراک اطلاعات و محرک‌ها و همچنین بر تعبیر و تفسیر او از رویدادها و اندیشه‌ها اثر می‌گذارد. بنابراین، سبک‌شناختی هر فردی در شیوه پردازش و انجام تکالیف شناختی و تحصیلی او تأثیر دارد. به‌همین ترتیب، نوع تکلیف شناختی می‌تواند تسهیل‌گر پردازش سبک‌شناختی باشد و یا آن را بازدارنده کند و در نتیجه بر عملکرد نهایی تأثیر گذارد. این روند همچنین قادر است اهمال کاری تحصیلی دانشجو را تحت تأثیر قرار دهد و به نوبه خود از آن تأثیر پذیرد و جملگی عملکرد درسی را هدف قرار دهند. با این وجود، شواهد پژوهشی بیشتری نیاز است تا اثرگذاری متقابل این متغیرهای شناختی و شخصیتی را تأیید و یا تثبیت نماید.

انجام دادن تکلیف و دیگری بیزاری از تکلیف. برای مثال، دانشجو ممکن است تکلیف مطالعه کردن برای امتحان را به شب امتحان که فاصله زمانی کمی با دریافت نمره (پاداش) دارد، به تأخیر بیندازد. یا به‌خاطر انگیزه درونی یا خستگی، از انجام دادن تکلیفی اعلام انزجار و بیزاری کند. اهمال کاری همچنین متأثر از تفاوت‌های فردی به‌ویژه تفاوت در ویژگی‌های شخصیتی و شناختی است.

یکی از ویژگی‌های منحصر به فرد افراد که رگه‌های شخصیتی و روانی دارد، سبک‌های شناختی است. در پژوهش حاضر، رابطه نوع سبک شناختی با میزان اهمال کاری تحصیلی بررسی شد. دانشجویانی که سبک‌شناختی‌شان روشمند عملگرا بود، رفتار اهمال کارانه تحصیلی کم تری داشتند. یادگیرندگان با سبک‌شناختی روشمند عملگرا اساساً در استفاده از ایده‌ها و نظریه‌ها مهارت بالایی دارند، برای حل مسائل و مشکلات، معمولاً بدون تعلل و مسامحه تصمیم می‌گیرند و بهترین راه حل‌ها را انتخاب می‌کنند. استعداد مسئله‌گشایی، اتخاذ تصمیم‌ها و استدلال قیاسی از نقاط قوت این افراد است. دانشجویان با سبک شناختی شهودی عملگرا نیز به نسبت رفتار اهمال کارانه تحصیلی کم تری داشتند. این دسته از یادگیرندگان بیشتر بر اساس قوای مدرک خود عمل می‌کنند تا تجزیه و تحلیلی منطقی از موقعیت‌ها. توانایی در اجرای طرح‌ها، راهبری امور و خطرپذیری و دل به دریا زدن از نقاط قوت این افراد است. به‌نظر می‌رسد، چنین ویژگی‌های شخصیتی و روان‌شناختی منحصر به فرد این افراد در کاهش رفتارهای اهمال کارانه‌شان نقش داشته باشد. بین اهمال کاری تحصیلی با عملکرد درسی دانشجویان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. پژوهش‌های زیادی (برای مثال، لای، ۱۹۸۶؛ سولومون، رابلمون و موراکامی، ۱۹۸۶؛ بایومستر، ۱۹۹۷؛ آنوگبازی، ۲۰۰۰؛ ونارد، ۲۰۰۳؛ اکینسولا و تلا و تلا، ۲۰۰۷؛ پوپولا،



تصویر ۱: رابطه سبک‌شناختی، اهمال کاری و عملکرد تحصیلی با عملکرد درسی

اثربخش و عملکرد تحصیلی مطلوب باید به همه عوامل اثرگذار بر یادگیری توجه کرد که سبک‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی یادگیرندگان تنها دو مورد از این‌هاست. براساس یافته‌های پژوهش حاضر و با استفاده و استنباط از مبانی نظری و سوابق پژوهشی مرتبط با موضوع این پژوهش، پیشنهاد می‌شود استادان دانشگاه در فرایند تدریس خود، بیش از پیش به نقش حداقل این دو متغیر روان‌شناختی و شخصیتی، یعنی سبک‌های شناختی و رفتارهای اهمال‌کارانه دانشجویان توجه داشته باشند. آگاهی از سبک‌های سبک‌شناختی دانشجویان و اطلاع از علل و عوامل اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین عواقب و پی‌آمدهای رفتارهای اهمال‌کارانه دانشجویان برای انتخاب و استفاده از روش‌ها و راهبردهای آموزشی و ارزشیابی مناسب می‌تواند از دیگر دلالت‌های کاربردی نتایج این پژوهش باشد. با این وجود، تحقیقات بیشتری نیاز است تا یافته‌های پژوهش حاضر در سطح وسیع‌تر و جامعه آماری بزرگتری مورد تأیید و تثبیت قرار بگیرند.

سپاسگزاری

از همه دانشجویانی که در پژوهش حاضر شرکت کردند و پرسشنامه‌های مربوطه را تکمیل نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

تأییدیه اخلاقی

تاکنون به هیچ مجله‌ای ارسال نشده و فرم مالکیت معنوی تکمیل و پیوست است.

تعارض منافع

هیچ تعارض منافی وجود ندارد.

منابع مالی

از هیچ منابع مالی برخوردار نبوده است.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نوع سبک‌شناختی و اهمال‌کاری قادر است عملکرد درسی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین، توجه به این دو متغیر روان‌شناختی در فرایند آموزش، انگیزش و یادگیری دانشجویان ضروری می‌نماید که درباره آن‌ها بحث شد. با این وجود، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بوده است که در مجموع تعمیم نتایج و کاربری آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. نخست این‌که تنها یک درس (روان‌شناسی یادگیری) به‌عنوان شاخص عینی عملکرد تحصیلی دانشجویان مورد قرار استفاده قرار گرفته است. دوم این‌که، عملکرد درسی دانشجویان فقط براساس سبک شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی آنان مورد بررسی قرار گرفته و به رابطه و نقش سایر عوامل از جمله هوش، حافظه، انگیزه، راهبردهای خودتنظیمی، و اهداف پیشرفت دانشجویان، و سبک‌های تدریس استادان، آسانی و دشواری تکلیف، انتظارات یادگیری و روش ارزشیابی از آموخته‌های دانشجویان پرداخته نشده است. تعداد نسبتاً کم نمونه آماری نیز از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است که باید در مطالعات آتی مورد توجه قرار بگیرند.

پیشنهادها

بی‌تردید، متغیرهای آشکار و پنهان زیادی در فرایند آموزش و یادگیری آموزشی و دانشگاهی و دانشگاهی دخالت و تأثیر دارند. از یک‌سو، کیفیت و اهمیت محتوای آموزشی، چگونگی طراحی و ارائه آموزشی، روش‌ها و فنون تدریس و ارزشیابی، از سوی دیگر، استعداد و اشتیاق یادگیری، هوش و حافظه و هدف‌گذاری یادگیرندگان از جمله عواملی هستند که در تعامل با یکدیگر بر انجام تکالیف شناختی، یادگیری و سرانجام عملکرد درسی یادگیرندگان (دانش‌آموزان و دانشجویان) تأثیر می‌گذارند. لذا، برای ایجاد و استقرار یک نظام آموزشی کارآمد، یادگیری

References

- Chen B-B, Chang L. Procrastination as a Fast Life History Strategy. *Evol Psychol*. 2016;14(1):147470491663031. DOI: 10.1177/1474704916630314
- Lay CH. At last, my research article on procrastination. *J Res Pers*. 1986;20(4):474-95.
- Ferrari JR, Johnson JL, McCown WG. Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment. New York: Plenum press; 1995.
- Schraw G, Wadkins T, Olafson L. Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *J Educ Psychol*. 2007;99(1):12-25. DOI: 10.1037/0022-0663.99.1.12
- Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychol Bull*. 2007;133(1):65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65 PMID: 17201571
- Balkis M, Duru E. Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *J Theory Pract Educ*. 2009;5(1):18-32.
- Ferrari JR. Compulsive procrastination: some self-reported characteristics. *Psychol Rep*. 1991;68(2):455-8. DOI: 10.2466/pr0.1991.68.2.455 PMID: 1862177
- Osati L. [Individual and Collegiate correlates of academic procrastination in students with and without delay]. Tehran: Shahid Beheshti University; 2011.
- Johnson JL, Bloom AM. An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Pers Individ Differ*. 1995;18(1):127-33. DOI: 10.1016/0191-8869(94)00109-6
- Milgram N, Toubiana Y. Academic anxiety, academic procrastination, and parental involvement in students and their parents. *Br J Educ Psychol*. 1999;69 (Pt 3):345-61. PMID: 10549240
- Riding R, Rayner S. *Cognitive Styles and Learning Strategies*. London: David Fulton; 1998.
- Messick S. The Nature of Cognitive Styles: Problems and Promise in Educational Practice. *Educ Psychol*. 1984;16(19):59-74. DOI: 10.1080/00461528409529283
- Riding R. *School Learning and Cognitive style*. London: David Fulton; 2002.
- Asadzadeh H. *Theories and Methods of Instruction*. Tehran: Allameh Tabataba'i University; 2015.
- Karami D. [The amount of procrastination prevalence among students and its relationship with anxiety and depression]. *Andisheh va Raftar*. 2009;4(13):25-34.
- Valizadeh Z, Ahadi H, Heydari M, Mazaher M, Kajbaf M. [Investigating the effectiveness of procrastination reduction package on increasing academic achievement and increasing academic procrastination of girl University students]. *Educ Acad Stud*. 2012;2(7):105-28.
- Minakari M. [Investigation of psychometric characteristics of isalem-97 and comparison of cognitive learning styles in university students]. *Cont Psychol*. 2006(1):29-39.

18. Dashti A. [Drawing the developmental profile of 11-18-year-old students' cognitive learning styles based on ISALEM-97]. Tehran: Shahid Beheshti University; 2006.
19. Hydari E. [Drawing the developmental profile of 11-18-year-old students' cognitive learning styles based on ISALEM-97]. Terhan: Shahid Beheshti University; 2007.
20. Aitken M. A personality profile of the college student procrastinator. Pittsburgh: University of Pittsburgh; 1982.
21. McCown W, Johnson J, Petzel T. Procrastination, a principal components analysis. *Pers Individ Differ*. 1989;10(2):197-202. DOI: [10.1016/0191-8869\(89\)90204-3](https://doi.org/10.1016/0191-8869(89)90204-3)
22. Tavakoli M. [Study the epidemiology of academic procrastination among students, its relationship with demographic, study time preference, aim to study at University]. *J Educ Psychol*. 2012;5(28):12-23.
23. Kim S, Fernandez S, Terrier L. Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Pers Individ Differ*. 2017;108:154-7. DOI: [10.1016/j.paid.2016.12.021](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021)

Archive of SID