

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۳/۱۶

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۴/۱

## اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل ورزشی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان متوسطه

دکتر سعید قره آغاجی\* ، دکتر شهرام واحدی\*\*  
دکتر اسکندر فتحی آذر\*\* و دکتر یوسف ادیب\*\*

### چکیده

تعلل ورزشی تحصیلی، پدیده‌ای رایج در بین دانش آموزان است. تعلل ورزشی با عوامل مختلف فردی و محیطی ارتباط دارد و به پیامدهای تحصیلی و عاطفی منجر می‌شود. پژوهش حاضر به منظور استخراج مؤلفه‌های تعلل ورزشی از تجارب بی‌واسطه دانش آموزان، تدوین و اجرای برنامه آموزشی در جهت ارزیابی اثربخشی آن بر تعلل ورزشی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان انجام شد. طرح مطالعه فعلی از نوع ترکیبی کیفی-کمی بود. ۳۰ نفر از دانش آموزان پایه سوم متوسطه به روش نمونه‌گیری هدف‌مند برای مشارکت در مرحله کیفی و ۶۴ نفر از دانش آموزان همین پایه در سال ۱۳۹۵-۱۳۹۶ به عنوان آزمودنی در مرحله کمی به صورت خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای گروه‌های آزمایش و گواه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات کیفی، از مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته و در مرحله کمی از پرسشنامه محقق‌ساخته تعلل ورزشی و نتایج آزمون‌های هماهنگ پیشرفت تحصیلی استفاده شد. نتایج مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته، ۱۲ مضمون اصلی مرتبط با تعلل ورزشی را مشخص ساخت. تهیه محتوای برنامه آموزشی براساس مضامین استخراج شده صورت گرفت. نتیجه تحلیل کوواریانس نشان داد که اجرای مداخله آموزشی بر

---

saeedaghaji@gmail.com

\* دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز  
\*\* استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز

کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی مؤثر بوده است. یافته‌های پژوهش به‌طور کلی نشان داد که می‌توان از بسته آموزشی طراحی‌شده برای کاهش گرایش به تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان استفاده کرد.

**واژگان کلیدی:** تعلل‌ورزی تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان، پژوهش ترکیبی.

### مقدمه

اصطلاح «تعلل‌ورزی»<sup>۱</sup>، به موکول کردن یک رفتار به آینده اشاره دارد (بورکا و یوئن<sup>۲</sup>، ۱۹۸۲). پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند، یکی از عوامل موفقیت فراگیران در تحصیل، درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری و اولویت دادن به آن‌ها نسبت به سرگرمی‌ها و فعالیت‌های خوشایند دیگر است (اسکینز، کیندرمن، کانل و ولبورن<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹). تعلل‌ورزی - یعنی موکول کردن تکالیف یادگیری به آینده بدون دلیل منطقی - یکی از مهم‌ترین دلایل پیشرفت تحصیلی پایین فراگیران است (سولومون و راثبلوم<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴). تعلل‌ورزی تحصیلی، به‌عنوان تأخیر عمدی در آغاز یا اتمام فعالیت‌های تحصیلی مهم در زمان معین تعریف شده است (شونبرگ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۴). از نظر سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، تعلل‌ورزی عمل به‌تعمیق‌انداختن غیرضروری تکالیف تا جایی است که فرد احساس ناراحتی کند. به‌عنوان تعریفی دیگر، استیل<sup>۶</sup> (۲۰۰۷) تعلل‌ورزی را تأخیر در مجموعه اعمالی می‌داند که با وجود تأثیر منفی آن‌ها، قصد انجامشان وجود دارد. طبق دیدگاه برخی از صاحب‌نظران، افراد تعلل‌ورز آنچه را قصد دارند، عملی نمی‌سازند. به‌عبارت دیگر، در تعلل‌ورزی بین قصد و عمل، شکاف زیادی وجود دارد (استیل، براتن و ومیچ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۱). نرخ شیوع تعلل‌ورزی در پژوهش‌های مختلف بسیار بالا

1. procrastination

2. Burka & Yuen

3. Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn

4. Solomon & Rothblum

5. Schouwenburg

6. Steel

7. Brothen & Wambach

گزارش شده است و آن را در جمعیت دانشجویان کالج بیش از ۵۰٪ برآورد کرده‌اند (دی، منسینک و آسالیوان<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰). از نظر برخی پژوهشگران، تعلل‌ورزی یک ویژگی شخصیتی است (کیم، فرناندز و تریر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷). عده‌ای تعلل‌ورزی را نقطه مقابل انگیزش می‌دانند. بر این اساس، اگر انگیزش یادگیری با کوشش، پافشاری و حرکت برنامه‌ریزی شده به سوی یک هدف سروکار دارد (پینتریچ و شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، تعلل‌ورزی با رفتارهای اجتنابی یا به تأخیر انداختن تکلیف همراه است (کلسن، کراوچاک و رجنی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸).

تعلل‌ورزی می‌تواند در حیطه‌های مختلفی بروز کند؛ برای مثال ممکن است افراد در انجام مراقبت‌های مربوط به سلامتی، پیگیری کارهای اداری یا فعالیت‌های مرتبط با سایر حوزه‌های فردی و اجتماعی تعلل کنند. در بین انواع تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۵</sup> به لحاظ نظری و کاربردی مورد توجه بسیاری از پژوهشگران بوده است. از نظر تاکمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۲) تعلل‌ورزی تحصیلی یک صفت و گرایش است که در آن، یادگیرنده به‌طور مکرر برای فعالیت‌های تحصیلی خود ضرب‌الاجل معین می‌کند. یانگ<sup>۷</sup> (۲۰۱۰) تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌عنوان یک تأخیر غیرمنطقی در به‌تمام رساندن تکالیف تحصیلی در نظر می‌گیرد.

یکی از پیامدهای تعلل‌ورزی که در خصوص آن توافق نسبی وجود دارد، «ضعف عملکرد تحصیلی» است (استیل، ۲۰۰۷)؛ باین حال بعضی از پژوهش‌ها به یافته‌های متناقضی در زمینه ارتباط تعلل‌ورزی و پیشرفت تحصیلی اشاره دارند؛ به‌طوری‌که در پاره‌ای موارد، این دو متغیر

1. Day, Mensink & O'Sullivan

2. Kim, Fernandez & Terrier

3. Pintrich & Schunk

4. Klassen, Krawchuk & Rajani

5. academic procrastination

6. Tuckman

7. Young

رابطه چندانی با هم نداشته‌اند (کیم و سئو<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵) یا کاهش تعلل‌ورزی منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی نشده است.

تلاش‌های انجام‌یافته برای کاهش گرایش به تعلل‌ورزی، معطوف به حوزه‌های نظری و تبیینی مختلفی بوده‌اند. به عبارت دیگر، برنامه‌های مداخله‌ای در هر پژوهش مبتنی بر درک تعلل‌ورزی در آن الگو و دیدگاه بوده است. یکی از تبیین‌های نظری درباره تعلل‌ورزی، مربوط به پیامدهای آن است. طبق رویکرد رفتاری، نتایج و عواقب یک عمل، گرایش یا اجتناب نسبت به آن را توجیه می‌کند (اسکینر<sup>۲</sup>، ۱۹۵۳)؛ بنابراین براساس این دیدگاه می‌توان نتیجه گرفت که تعلل‌ورزی تحصیلی توسط پیامدهایش تقویت می‌شود و به همین دلیل تداوم می‌یابد. روان‌شناسان رفتاری توصیه می‌کنند که برای کاهش نرخ تعلل‌ورزی، پیامدهای آن باید تغییر یابند؛ به گونه‌ای که موقوف کردن یک فعالیت یا تکلیف به آینده، منجر به دریافت تقویت نشود (سارافینو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۲).

متغیر دیگر مرتبط با تعلل‌ورزی، «خودتنظیمی» است. از نظر بسیاری از پژوهشگران، ضعف در خودتنظیمی با تعلل‌ورزی ارتباط دارد (استیل، ۲۰۰۷)؛ بنابراین افزایش مهارت‌های خودتنظیمی می‌تواند به کاهش تعلل‌ورزی بیانجامد (دایتز، هافر و فرایز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷؛ گرانسکل، شوینگر، استاینمیر و فرایز<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). آموزش مهارت‌های مدیریت زمان نیز برای تعیین و رعایت اولویت‌ها در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی مورد توجه برخی از پژوهش‌ها بوده است (هفتر، ابرست و استاک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۴). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که جهت‌گیری هدف نیز با تعلل‌ورزی تحصیلی ارتباط دارد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ هاشمی، مصطفوی، ماشینچی عباسی و بدری ۱۳۹۱)؛ به گونه‌ای که اغلب دانش‌آموزانی که مبتلا به تعلل‌ورزی

1. Kim & Seo

2. Skinner

3. Sarafino

4. Dietz, Hofer & Fries

5. Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries

6. Häfner, Oberst & Stock

تحصیلی هستند، جهت گیری هدف تسلط-گرایش را انتخاب نمی کنند (هاول و واتسون<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). بدین ترتیب، اصلاح جهت گیری هدف نیز می تواند به عنوان یک راهبرد مداخله ای در نظر گرفته شود.

بعضی از پژوهشگران به این نتیجه دست یافته اند که هیجان های منفی، یکی از پیش آیندهای مهم تعلل ورزی محسوب می شوند. این شواهد نشان می دهند افراد به هنگام ناراحتی و آشفتگی به دنبال فعالیت های خوشایند هستند و همین موضوع توجه آنان را از تکلیف در حال انجام به تعلل ورزی سوق می دهد (سایرویز و پیکیل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). بر این اساس می توان گفت، یکی از کارکردهای تعلل ورزی «تنظیم خلق» است که با شکست در خودتنظیمی و انجام به موقع تکالیف همراه است (تایس و برتسلاوسکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۰). پژوهش اکرت، ابرت، لهر، سیلند و برکینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) که از مداخله های آزمایشی مبتنی بر آموزش تنظیم خلق استفاده کردند، نشان داد که با افزایش مهارت فراگیران برای پذیرش و تحمل و تغییر خلق منفی، تعلل ورزی کاهش می یابد. این نتایج توسط پژوهش های دیگری نیز تأیید شده است (سایرویز و تاستی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ سایرویز، ۲۰۱۴).

یکی از تبیین های ارائه شده برای تعلل ورزی، انعطاف پذیری روان شناختی پایین است. طبق رویکرد پذیرش و تعهد درمانی، امتزاج شناختی و اجتناب از تجارب درونی یا بیرونی می توانند در نبود تعهد به انجام فعالیت های ارزشمند، به تعلل ورزی بیانجامند (هایس و استروسال<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴). ارتقای ذهن آگاهی و تعهد نسبت به یک وظیفه یا ارزش، مورد تأکید نظریه پذیرش و تعهد درمانی است. در پژوهش ونگ، زو، یو، رن، لیو و چن<sup>۷</sup> (۲۰۱۷) تأثیر روش های مداخله ای پذیرش و تعهد درمانی و شناخت درمانی در کاهش تعلل ورزی مورد

1. Howell & Watson

2. Sirois & Pychyl

3. Tice & Bratslavsky

4. Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking

5. Tosti

6. Hayes & Strosahl

7. Wang, Zhou, Yu, Ran, Liu & Chen

بررسی و مقایسه قرار گرفتند. نتایج نشان داد در کوتاه‌مدت هر دو شیوه تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد؛ اما در بلندمدت، تأثیر روش مبتنی بر پذیرش و تعهد درمانی بیش‌تر است. قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب (۱۳۹۵) نیز فنون و راهبردهای پذیرش و تعهد درمانی را برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه به کار گرفتند. افزایش ذهن‌آگاهی و تعهد به انجام یک تکلیف با وجود احساس ناخوشایند مرتبط با آن، از محورهای برنامه آموزشی در این پژوهش بود. نتایج پژوهش، مؤثر بودن آموزش‌های پذیرش و تعهد درمانی را در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی تأیید کرد. نتایج مطالعه چن و هن<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) نیز رابطه منفی تعهد به یادگیری و تعلل‌ورزی را تأیید می‌کند.

مطالعات انجام‌یافته در حوزه عوامل زمینه‌ای در مدرسه نشان داده‌اند که ادراک فراگیران از جوّ و شرایط کلاس (دورمن، آدامز و فرگوسن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲: ۴۹۹)، چگونگی ارتباط با معلم (کورکین، یو، ولترز و ویسنر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴: ۲۹۴) و همچنین ویژگی‌های شخصی و تدریس معلم (اسکراو، ودکینز و آلفسان<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷: ۱۲) با تعلل‌ورزی تحصیلی ارتباط دارد. به‌علاوه هنجارهای گروه همسالان نیز ممکن است دانش‌آموزان را به تعلل در انجام فعالیت‌های درسی سوق دهند (مک‌کب، تروینسو و باترفیلد<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱: ۲۱۹؛ سیچ و کیندرمن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۹: ۱۶۹).

تعامل والدین با دانش‌آموزان به‌ویژه چگونگی و میزان نظارت بر انجام تکالیف درسی فرزندان، با تعلل‌ورزی تحصیلی ارتباط دارد. پژوهش‌های مرتبط حاکی از آن هستند که کنترل و نظارت بیش از حد والدین باعث ضعف فرزندان در خودتنظیمی و به دنبال آن

1. Chen & Han

2. Dorman, Adams & Ferguson

3. Corkin, Yu Wolters & Wiesner

4. Schraw, Wadkins & Olafson

5. Butterfield

6. Sage & Kindermann

گرایش به تعلل ورزی می شود (پدیلا- ولکر و نلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۲: ۱۱۸۸؛ پیکیل، کاپلان و رید<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲: ۲۷۱؛ هنگ، هوانگ، کو و هسو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵: ۱۴۴).

در برخی از مطالعات، برنامه آموزشی برای کاهش تعلل ورزی به طور هم زمان چند مؤلفه را دربر می گیرد؛ برای مثال ممکن است در یک برنامه آموزشی، ارتقای مهارت های برنامه ریزی، مدیریت زمان، بهبود عادات مطالعه و روش های شناختی- رفتاری مورد توجه قرار گیرند. ویلیام ناس<sup>۴</sup> (۱۹۷۹) در کتاب خودیاری آموزش برای مقابله با تعلل ورزی، کاهش تعلل ورزی را در سه حیطه شناختی (تغییر تفکر از طریق خودآگاهی)، عاطفی (افزایش تحمل برای انجام تکالیف ناراحت کننده) و رفتاری (پیگیری تصمیم ها تا حصول به نتیجه) لازم دانسته است.

در خصوص ضرورت و اهمیت پژوهش می توان گفت، تعلل ورزی تحصیلی پدیده پیچیده ای است و با پیش آیندها، پیامدها و فرایندهای متفاوتی تبیین شده است. مرور پژوهش های پیشین اغلب نشان دهنده پراکندگی و گرایش به مداخلات یک وجهی و نبود یک الگوی منسجم است. از سوی دیگر، شمار قابل توجهی از مطالعات مربوط به تعلل ورزی در جمعیت دانشجویان انجام شده و تحقیقات آزمایشی در جامعه دانش آموزان اندک است (کیم و سئو، ۲۰۱۵؛ عطادخت، محمدی، بشرپور، ۱۳۹۴). با توجه به پیچیدگی موضوع و نقش عوامل متعدد، پژوهش حاضر تلاش کرد قبل از انجام مداخله آزمایشی، عوامل مهم و تأثیرگذار در تعلل ورزی تحصیلی را در بین دانش آموزانی که این پدیده را تجربه می کنند، شناسایی کند. از آنجا که در پژوهش فعلی، اطلاعات از تجارب واقعی افراد و در شرایط و بافت طبیعی تحصیلی گردآوری شدند، زمینه های فرهنگی و اجتماعی مرتبط

<sup>1</sup>. Padilla-Walker & Nelson

<sup>2</sup>. Pychyl, Coplan & Reid

<sup>3</sup>. Hong, Hwang, Kuo & Hsu

<sup>4</sup>. William Knaus

نیز در بروز تعلل ورزشی لحاظ شدند که در تحقیقات پیشین چندان مدنظر نبوده‌اند (استیل، ۲۰۰۷؛ کیم و سئو، ۲۰۱۵).

بررسی مطالعات پیشین به‌ویژه در حوزه مداخلات آزمایشی برای کاهش تعلل ورزشی تحصیلی، حاکی از آن است که طراحی بسته آموزشی اغلب متکی به فرضیه‌هایی است که حاصل مطالعات همبستگی یا مفروضه‌های محقق در خصوص مؤلفه‌های تعلل ورزشی بوده و به‌طور بی‌واسطه و مستقیم به‌دست نیامده‌اند. هدف پژوهش حاضر در وهله اول کشف عوامل تأثیرگذار بر تعلل ورزشی تحصیلی با استناد به تجارب بی‌واسطه دانش‌آموزان متوسطه، طراحی بسته آموزشی براساس مؤلفه‌های استخراج‌شده و سپس ارزیابی اثربخشی آن در کاهش تعلل ورزشی تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی بود.

به‌دلیل ماهیت اکتشافی مطالعه کیفی در مرحله اول پژوهش، این سؤال طرح شد: «چه عواملی در تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه نقش دارند؟» در مرحله دوم پژوهش، دو فرضیه مطرح شد: «برنامه آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان در کاهش تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است» و «برنامه آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان در افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است.»

## روش

این پژوهش از نظر روش شناختی در زمره تحقیقات ترکیبی (کیفی - کمی) از نوع اکتشافی متوالی<sup>۱</sup> قرار می‌گیرد (کرسول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). مطالعه اول (پژوهش کیفی) به روش نظریه زمینه‌ای<sup>۳</sup> نسخه کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) و مطالعه دوم (کمی) با استفاده از طرح شبه تجربی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه گواه انجام شد.

1. sequential exploratory

2. Creswell

3. grounded theory



جامعه آماری این پژوهش، کل دانش آموزان پسر شاغل به تحصیل در شاخه‌های تحصیلی نظری، فنی و حرفه‌ای و کاردانش مدارس دوره دوم متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۱۲۲۲۰ نفر بودند.

انتخاب نمونه برای بخش کیفی به روش هدف‌مند انجام گرفت. در ادامه نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و پس از تجزیه و تحلیل ۱۵ مصاحبه اول و برای تکمیل اطلاعات و مشخص شدن ویژگی‌ها و ابعاد مضامین، از نمونه‌گیری نظری استفاده شد. بعد از رسیدن به اشباع نظری و مطرح شدن موضوعات جدید و کامل شدن مضامین فرایند، مصاحبه با مشارکت ۳۰ نفر دانش آموز پایان یافت. براساس اطلاعات جمع‌آوری شده درباره ویژگی‌های مصاحبه‌شوندگان، همگی آنان دانش آموز پسر پایه سوم متوسطه دوم بودند. از تعداد ۳۰ مصاحبه‌شونده، ۱۱ نفر در رشته ریاضی-فیزیک، ۵ نفر علوم انسانی، ۸ نفر علوم تجربی و ۶ نفر در رشته‌های مجموعه شاخه‌های فنی حرفه‌ای و کاردانش به تحصیل اشتغال داشتند.

مشارکت‌کنندگان برای ورود به نمونه در مرحله کیفی پژوهش، دارای شرایط موکول کردن تکالیف درسی و مطالعه دروس (یا بعضی از دروس) به آینده و تمایل به برقراری ارتباط با پژوهشگر و در اختیار قراردادن تجارب خود بودند. ابتلا به مشکلات شدید سلوک و انضباطی به‌عنوان ملاک خروج در نظر گرفته شد.

برای انتخاب نمونه در جهت مشارکت در بخش کمی پژوهش، از میان نواحی پنج‌گانه تبریز، یک ناحیه به‌طور تصادفی انتخاب و سپس به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، دو دبیرستان پسرانه و از هریک از آن‌ها یک کلاس پایه سوم (علوم تجربی) انتخاب شد.

انتخاب دانش‌آموزان رشته علوم تجربی برای هر دو گروه، به‌منظور هم‌تاسازی گروه‌ها و همچنین آزمون یکسان پیشرفت تحصیلی در پایان برنامه آموزشی بود. یکی از این کلاس‌ها به‌طور تصادفی به گروه آزمایشی (۳۱ نفر) و دیگری به گروه گواه (۳۳ نفر) تخصیص یافتند. برای شرکت آزمودنی‌ها در مداخله آزمایشی، ملاک‌های ورود و خروج

در نظر گرفته شد. ملاک ورود نمرهٔ تعلق‌ورزی بالاتر از متوسط در مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی و ملاک خروج غیبت بیش از دو جلسه در جلسات آموزشی بود. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از سه ابزار مصاحبه، مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان و آزمون پیشرفت تحصیلی استفاده شد.

الف) مصاحبه: در بخش کیفی پژوهش به منظور کشف عوامل مرتبط با تعلق‌ورزی و پاسخ به سؤال اول تحقیق و همچنین طراحی مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی و تدوین محتوای بستهٔ آموزشی، از مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. اگرچه اکثر سؤالات مصاحبه از قبل طراحی شده بودند؛ با این حال برخی از سؤالات نیز از طریق تعامل با مصاحبه‌شونده طرح می‌شدند. مصاحبه با این سؤال آغاز می‌شد: «آیا برای شما پیش آمده که انجام یک تکلیف یا مطالعهٔ درسی را بدون دلیل خاصی به آینده موکول کنید؟ می‌توانید دربارهٔ این موضوع توضیح دهید؟» هم‌زمان با ادامهٔ پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، طبقات جدیدی ایجاد شدند که مسیر مصاحبه‌های بعدی را تعیین کردند. بدین ترتیب، سؤالات مصاحبه‌ها نیز در جهت کسب اطلاعات بیش‌تر در خصوص مفاهیم و طبقات جدید طرح شدند. سؤالاتی همچون «وقتی تکلیفی را به آینده موکول می‌کنید چه احساسی دارید؟ آیا برای اتمام فعالیت‌های درسی خود، ضرب‌الاجل تعیین می‌کنید؟» مصاحبه‌ها در اتاق مشاور مدرسه انجام شد و پس از کسب رضایت مشارکت‌کنندگان، محتوای جلسات به صورت فایل صوتی ضبط شد. برای ارزیابی اعتبار نتایج مصاحبه از روش گوبا و لینکلن<sup>۱</sup> (۱۹۸۹) استفاده شد؛ به این منظور تحقق شاخص‌های باورپذیری<sup>۲</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۳</sup>، تأییدپذیری<sup>۴</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۵</sup> احراز شد.

1. Guba & Lincoln

2. credibility

3. dependability

4. conformability

5. transformability

ب) مقیاس تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان: در پژوهش حاضر قصد بر این بود که مداخله آزمایشی بر مبنای مؤلفه‌های استخراج شده در مرحله کیفی صورت گیرد. بررسی ابزارهای موجود برای سنجش تعلل ورزی تحصیلی نشان داد که آن‌ها برای این منظور مناسب نیستند. مقیاس تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان توسط پژوهشگران تحقیق حاضر در سال ۱۳۹۵ ساخته شد. برای آماده‌سازی این مقیاس، پس از انجام مصاحبه با دانش آموزان و تحلیل نتایج، مؤلفه‌های تعلل ورزی بر اساس الگوی پارادایمی مشخص شد. سپس برای هر یک از مؤلفه‌ها سؤالاتی طراحی شد. این مجموعه سؤالات به ۱۰ نفر از استادان متخصص در زمینه روان‌شناسی و پژوهشگر در حوزه تعلل ورزی تحصیلی ارائه شد. میزان تناسب هر گویه توسط استادان از طیف «کاملاً مناسب است» تا «اصلاً مناسب نیست» مورد ارزیابی قرار گرفت. در نهایت تعداد ۵۸ گویه پس از تغییرات و اصلاحات برای انجام تحلیل عاملی مناسب تشخیص داده شد. پس از آماده‌سازی مقدماتی محتوای مقیاس و اصلاح چند مورد اشکال و ایرایشی، مقیاس برای تحلیل عاملی آماده شد. نحوه پاسخ‌دهی مشارکت‌کنندگان به پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی به این صورت بود که برای هر یک از گویه‌های مقیاس، ۵ گزینه شامل «همیشه»، «اغلب اوقات»، «گاهی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز» در نظر گرفته شد. نمرات اختصاص داده شده به گزینه‌ها، برای همیشه (۵)، اغلب اوقات (۴)، گاهی اوقات (۳)، به ندرت (۲) و هرگز (۱) بود. جمع نمرات کسب شده توسط پاسخ‌دهندگان، میزان گرایش آن‌ها به تعلل ورزی تحصیلی را نشان می‌داد. قبل از به کارگیری مقیاس تعلل ورزی تحصیلی شاخص‌های روان‌سنجی آن در نمونه‌ای مشتمل بر ۶۹۶ دانش آموز دوره دوم متوسطه (۳۲۵ دختر و ۳۷۱ پسر) که در شاخه‌های مختلف نواحی پنج‌گانه تبریز تحصیل می‌کردند و به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند، بررسی شد. به منظور ارزیابی کفایت نمونه و معنی‌داری

ماتریس همبستگی، آزمون‌های KMO و کرویت بارتلت اجرا شد. نتایج این آزمون‌ها در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون KMO و کرویت بارتلت

آزمون KMO		۰/۸۰۶
آزمون کرویت بارتلت	مجذور خی	۷۳۹۳/۱۹۷
	درجه آزادی	۱۵۴۰
	معنی داری	۰/۰۰۱

نتایج آزمون کفایت نمونه‌گیری KMO برابر با ۰/۸۰ و مقدار مجذور خی کرویت بارتلت برابر ۷۳۹۳/۱۹۷ و در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بود. به منظور ارزیابی روایی سازه مقیاس از روش تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی ۷ عامل را با مقادیر ویژه بالای یک مشخص ساخت که در مجموع ۵۳/۵۲ درصد از واریانس را تبیین می‌کرد. لازم به ذکر است که گویه‌های دارای مقادیر ارزش ویژه کم‌تر از ۰/۴ حذف شدند و در نهایت گویه‌های مقیاس به تعداد ۳۹ کاهش یافت. پس از تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی نیز با ساختارهای یک تا ۷ عاملی انجام شد. در این تحلیل از روش بیشینه احتمال، برای برآورد الگو و از برخی شاخص‌های برازش همچون آماره مجذور خی<sup>۳</sup> ( $\chi^2$ )، مجذور خی بهنجار یا نسبی<sup>۴</sup> (CMIN/DF)، ریشه مجذور میانگین خطای تقریب<sup>۵</sup> (RMSEA)، شاخص‌های برازش تطبیقی<sup>۶</sup> (CFI)، شاخص برازندگی فزاینده بالون<sup>۷</sup> (IFI) و معیار اطلاعات آکائیکی<sup>۱</sup> (AIC) استفاده شد. جدول ۲ نتایج تحلیل را برای الگوهای ۱ تا ۷ عاملی نشان می‌دهد.

1. Kaiser-Mayer-Olkin measure of sampling adequacy

2. Bartlett's test of sphericity

3. chi-square

4. relative or normed chi-square

5. Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

6. Comparative Fit Index (CFI)

7. Bollen's Incremental Fit Index (IFI)

جدول ۲. مقایسه شاخص‌های برازش ساختار ۱ تا ۷ عاملی

الگوهای مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی

الگو	$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	CFI	IFI	AIC	RMSEA
یک عاملی	۱۰۰۴/۵۱۲	۱۰۴	۹/۶۵۹	۰/۵۲۹	۰/۵۳۳	۱۱۰۰/۵۱۲	۰/۱۵۸
دو عاملی	۹۲۰/۵۲۴	۱۰۳	۸/۹۳۷	۰/۵۷۳	۰/۵۷۶	۹۸۶/۵۲۴	۰/۱۵۱
سه عاملی	۷۸۵/۳۶۴	۱۰۱	۷/۷۷۶	۰/۴۲	۰/۶۴۶	۸۵۵/۳۶۴	۰/۱۴
چهار عاملی	۶۴۰/۲۴۳	۹۸	۶/۵۳۳	۰/۷۱۷	۰/۷۲	۷۱۶/۲۴۳	۰/۱۲۶
پنج عاملی	۵۴۵/۰۸۸	۹۴	۵/۷۹۹	۰/۷۶۴	۰/۷۶۷	۶۲۹/۰۸۸	۰/۱۱۸
شش عاملی	۴۰۶/۰۰۷	۸۹	۴/۵۶۲	۰/۸۳۴	۰/۸۳۷	۵۰۰/۰۰۷	۰/۱۰۱
هفت عاملی	۱۷۰/۸۰۳	۸۳	۲/۰۵۸	۰/۹۵۴	۰/۹۵۵	۳۰۸/۸۰۳	۰/۰۵

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد، الگوی ۷ عاملی با توجه به شاخص‌های ذکر شده، بیش‌ترین برازش را با داده‌ها دارد. با توجه به نتایج تحلیل عاملی و مشخص شدن گویه‌های مربوط به ۷ عامل مقیاس، با مطالعه گویه‌هایی که بر روی هر یک از عوامل بارگذاری شده بودند و مفاهیم مشترک مستتر در گویه‌های هر عامل، نسبت به نام‌گذاری عامل‌ها اقدام شد. بدین ترتیب «ویژگی‌های فردی» با ۸ گویه، «نگرش ابزاری به یادگیری» ۷ گویه، «ذهن آگاهی پایین» ۶ گویه، «جبران‌پذیری» ۵ گویه، «ضعف در مدیریت زمان» ۵ گویه، «ویژگی‌های تکلیف» ۴ گویه و «پیامدهای تعلق‌ورزی» با ۴ گویه به‌عنوان خرده‌مقیاس‌های تعلق‌ورزی تحصیلی تعیین شدند. پایایی پرسشنامه به روش همسانی درونی محاسبه شد و ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ تا ۰/۸ برای خرده‌مقیاس‌ها و ۰/۸۸ برای کل مقیاس به‌دست آمد.

ج) آزمون پیشرفت تحصیلی: برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از دو آزمون حاوی ۱۰۰ سؤال در دروس دین و زندگی، ادبیات و زبان فارسی، زبان انگلیسی، عربی، فیزیک، شیمی، ریاضی، آمار و مدلسازی، زیست‌شناسی، زمین‌شناسی و تاریخ

<sup>1</sup>. Akaike Information Criterion (AIC)

معاصر ایران استفاده شد. این آزمون‌ها به صورت هماهنگ استانی و مطابق با بودجه‌بندی دروس در همه مدارس دوره متوسطه به ترتیب در زمستان ۱۳۹۵ و بهار ۱۳۹۶ برگزار شدند. تناسب محتوا و درجه دشواری سؤالات توسط دبیران دروس مرتبط تأیید شد. همسانی درونی خرده‌مقیاس‌های این آزمون‌ها در این پژوهش بررسی و به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب آلفا برای خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۷۲ تا ۰/۸۳ و برای کل مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۱ به دست آمد.

طراحی بسته آموزشی: محتوای برنامه آموزشی از نتایج مرحله کیفی پژوهش استخراج شد. بر این اساس، آموزش مؤلفه‌های فرایندی به ویژه ذهن آگاهی، خودتنظیمی و مدیریت زمان مدنظر قرار گرفته شد. تأثیرگذاری بر عوامل زمینه‌ای و موقعیتی، فراتر از محدوده برنامه آموزشی پژوهش فعلی بود.

به منظور بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی، پس از استخراج مؤلفه‌های برنامه و تدوین بسته آموزشی، محتوای برنامه به ۱۰ نفر از صاحب‌نظران حیطه تعلل‌ورزی تحصیلی ارائه شد تا نسبت به روایی محتوایی آن اظهار نظر کنند. از آنجا که این بسته آموزشی به طور مستقیم از تجارب زیسته دانش‌آموزان استخراج شده بود، یافته‌های اجمالی مربوط به بخش کیفی پژوهش نیز در اختیار آنان قرار داده شد.

پس از اعمال نظرات اصلاحی که بیش‌تر مربوط به چگونگی ارائه مطالب و درگیر ساختن فراگیران در انجام تکالیف عملی بود، برای اطمینان از اعتبار بسته آموزشی، دو نفر از دانش‌آموزان داوطلب پایه سوم متوسطه برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و بهبود عملکرد درسی با استفاده از محتوای بسته آموزشی به مدت ۵ جلسه (به طور فشرده) آموزش داده شدند. این دانش‌آموزان به عنوان مراجع هسته مشاوره، یکی از نواحی آموزش و پرورش بودند و در جلسات مشاوره شرکت کردند. نتایج حاکی از آن بود که به کارگیری محتوای آموزشی توسط فراگیران در کاهش تعلل‌ورزی و همچنین افزایش عملکرد تحصیلی آنان

مؤثر بوده است. بر این اساس، پیش بینی می شود که کاربرد این بسته آموزشی در گستره کلاسی نیز مفید واقع شود.

اجرای بسته آموزشی: روش اصلی آموزش در این دوره، بحث گروهی، ارائه تمثیل، نمایش فیلم و ارائه تکالیف فردی بود. در اولین جلسه آموزش، هدف اصلی برقراری ارتباط و بیان اهمیت موضوع بود. به همین منظور چگونگی برگزاری جلسات و قواعد بحث در کلاس شامل آزاد بودن ارائه نظر و احترام به نظرات دیگران مطرح شد. سپس در رابطه با یک تعریف ساده از تعلل ورزی و پیامدهای مختلف تحصیلی، شخصی و عاطفی آن بحث شد. سپس این سؤال طرح شد: «با اینکه اکثر دانش آموزان خواهان دستیابی به موفقیت تحصیلی هستند، چرا عده ای تکالیف و فعالیت های درسی را به موقع انجام نمی دهند و آن ها را به آینده موکول می کنند؟» پاسخ های دانش آموزان به صورت بارش فکری جمع آوری و جمع بندی شدند. طبق نظرات دانش آموزان، یکی از دلایل موکول کردن تکالیف به آینده این است که شاید تمایل چندانی به انجام تکالیف وجود ندارد و فعالیت های خوشایند ترجیح داده می شوند. به علاوه در بعضی موارد تأخیر در انجام فعالیت ها تا آخرین لحظه تبدیل به عادت شده است. در پایان جلسه اول از دانش آموزان خواسته شد تا جلسه بعد، پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت تعلل ورزی را فهرست کنند. جلسه دوم آموزش با هدف تفکیک انگیزش درونی ناشی از علاقه به تکلیف و انگیزش بیرونی معطوف به مشوق های فردی و بیرونی و نقش دیگران در این زمینه برگزار شد. در این جلسه پس از بازبینی تکالیف جلسه قبل و جمع بندی پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت تعلل ورزی، سؤالاتی از طرف معلم مطرح و پاسخ های دانش آموزان به روش بارش فکری ارائه می شد؛ سپس نظرات آن ها در رابطه با تفاوت حاصل از علاقه و انگیزش درونی به یک موضوع یادگیری و مطالعه به منظور دستیابی به یک مشوق بیرونی جمع بندی می شد. در جلسات بعدی به چگونگی ارتقای خودتنظیمی، روش های مدیریت زمان و همچنین افزایش ذهن آگاهی، بحث شد. خلاصه جلسات آموزشی در جدول ۳ ارائه شده است.

## جدول ۳. محتوای بسته آموزشی مبتنی بر تجارب زیسته دانش آموزان

<p>جلسه اول: برقراری ارتباط و بیان اهمیت موضوع، ایجاد انگیزه و آمادگی برای بحث، ارائه تعریف ساده برای تعلق ورزی تحصیلی، بحث درخصوص پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت تعلق ورزی.</p> <p>هدف: مشخص شدن اهداف جلسات آموزشی و برقراری ارتباط مناسب بین اعضای کلاس.</p>
<p>جلسه دوم: نقش علاقه و پیامدهای بیرونی در انجام تکالیف درسی، نقش انگیزش درونی و عوامل بیرونی در انجام تکالیف، تفاوت انگیزه درونی و بیرونی در انجام تکالیف، نقش والدین، دبیران، هم کلاسی ها و آینده تحصیلی-شغلی در انجام تکالیف درسی.</p> <p>هدف: تشخیص تمایز بین انگیزش درونی و انگیزش بیرونی.</p>
<p>جلسه سوم: مقابله با احساس ناخوشایندی تکالیف، بررسی پیامدهای کوتاه مدت و بلندمدت انجام یک تکالیف یا موکول کردن آن به آینده، انجام یک تکالیف با وجود احساس ناخوشایندی نسبت به آن، نمایش انیمیشن خلبان یک هواپیما که با وجود نارضایتی برخی از مسافران، هواپیما را در مسیر تعیین شده هدایت می کند.</p> <p>هدف: توانایی مقابله با ناخوشایندی تکالیف و تحمل آن برای دستیابی به اهداف بلندمدت.</p>
<p>جلسه چهارم: تعیین پیامدهای یادگیری توسط خود دانش آموز (خودتنظیمی یادگیری)، چگونگی هدایت اعمال در جهت دستیابی به اهداف، ویژگی های اهداف مؤثر: انتخاب توسط خود فرد، چالش انگیزی متوسط، واقع بینانه، قابل سنجش، صراحت، محدود و معین، مثبت، چگونگی تقسیم اهداف بلندمدت به کوتاه مدت، ارائه تکالیف برای جلسه آینده: تعیین دو هدف بلندمدت و سه هدف کوتاه مدت برای هر هدف بلندمدت.</p> <p>هدف: روش تعیین اهداف به عنوان اولین مرحله از خودتنظیمی یادگیری.</p>
<p>جلسه پنجم: بررسی وضعیت موجود، لزوم تقسیم کردن اهداف بلندمدت به اهداف کوتاه مدت، برنامه سالانه، ماهانه، هفتگی و روزانه، چگونگی تنظیم برنامه هفتگی مطالعه و انجام تکالیف، محاسبه زمان در دسترس برای مطالعه، محاسبه زمان مورد نیاز برای مطالعه.</p> <p>هدف: تقسیم اهداف بلندمدت به کوتاه مدت و برنامه ریزی برای تحقق اهداف.</p>
<p>جلسه ششم: چگونگی اجرای برنامه، نحوه اولویت بندی امور در برنامه هفتگی و روزانه، ملاک های اولویت بندی فعالیت ها، پابندی به برنامه، ارائه تکالیف برای جلسه بعد: تدوین یک برنامه هفتگی با رعایت اولویت فعالیت ها و اجرای آن.</p> <p>هدف: برنامه ریزی روزانه با توجه به روش های مدیریت زمان.</p>
<p>جلسه هفتم: ارزیابی تکالیف جلسه قبل، بحث در خصوص موانع اجرای برنامه، مقابله با پیش آمدهای غیرمنتظره، اصلاح نگرش همه یا هیچ در اجرای برنامه، انعطاف پذیری در مقابل تغییرات اجتناب ناپذیر، حذف</p>



اولویت‌های پایین از برنامه در صورت نیاز، پیشگیری از حاشیه رفتن و اتلاف وقت، مقابله با ابهام و بی‌تصمیمی.

هدف: مقابله با موانع برنامه‌ریزی و پیش‌آمدهای غیرمنتظره.

جلسه هشتم: ارتقای ذهن آگاهی و مرور فعالیت‌های جاری، ضرورت مرور مستمر فعالیت‌ها و ارزشیابی ادواری برنامه، استفاده از بازخوردهای اطلاعاتی حاصل از روند اجرای برنامه، انتخاب آگاهانه فعالیت‌ها و مقابله با انتخاب فعالیت‌های با اولویت‌های پایین و گرایش به سرگرمی‌ها، جمع‌بندی مطالب جلسات گذشته و نتیجه‌گیری نهایی.

هدف: افزایش آگاهی مستمر نسبت به فعالیت‌های مهم (ذهن آگاهی) و کاهش تمایل به فعالیت‌های غیرمرتبط.

در بخش کمی پژوهش و پس از مشخص شدن اعضای گروه آزمایشی و گواه و جلب مشارکت آنان و مسئولان مدرسه، دانش‌آموزان هر دو گروه مقیاس تعادل‌ورزی تحصیلی را تکمیل کرده و در آزمون هماهنگ پیشرفت تحصیلی شرکت کردند. برنامه آموزشی برای گروه آزمایشی شامل ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای بود که هر هفته یک جلسه برگزار می‌شد (جدول ۳).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در مرحله کیفی پس از ثبت محتوای مصاحبه‌ها بر روی کاغذ و تایپ آن‌ها، از نرم‌افزار MAXQDA-10 برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های مصاحبه براساس چارچوب پیشنهادی کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) صورت گرفت. سؤالات مصاحبه در راستای کشف مضامین مرتبط با پدیده تعادل‌ورزی تحصیلی در الگوی پارادایمی نظریه زمینه‌ای یعنی زمینه (شرایط)، فرایندها و پیامدها بود. در مرحله کمی برای آزمون فرضیه‌های پژوهش و مقایسه میانگین‌های گروه‌های آزمایش و گواه، از روش تحلیل کوواریانس یک‌طرفه با رعایت مفروضه‌ها استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نرم‌افزار SPSS-22 به کار گرفته شد.

## یافته‌ها

## نتایج مطالعه اول (کیفی)

به منظور پاسخ دادن به سؤال اول پژوهش یعنی مشخص کردن عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه، فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها ابتدا به صورت استقرایی آغاز شد و مضامین فرعی و اصلی از داده‌ها استخراج شد. در ادامه مطالعه برای توسعه و برقراری ارتباط بین مفاهیم، روش قیاسی نیز به کار گرفته شد. در طی استخراج مفاهیم، ابتدا حدود ۷۰۰ مفهوم اولیه شکل گرفت. سپس در ادامه تحلیل و در نتیجه مقایسه مداوم و تقلیل داده‌ها برای مفاهیم مشابه، در نهایت ۳۳ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی مشخص شد (جدول ۴).

جدول ۴. مضامین فرعی و اصلی پژوهش براساس الگوی کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸)

مضامین اصلی	مضامین فرعی
ساختار نظام آموزشی	امتحانات، اهمیت دروس
عوامل مربوط به معلم	ارتباط با معلم، روش تدریس، اعمال انضباط
عوامل مربوط به همسالان	فرهنگ همسالان، رقابت، تقلب، صرف وقت با دوستان
عوامل مربوط به تکلیف	مقدار، صراحت، دشواری
عوامل مربوط به والدین	نظارت، مداخله
صفات ادراک شده فردی	تبلی، کمال‌گرایی، بی‌اراده بودن
ضعف در برنامه‌ریزی	نگرش منفی، نبود برنامه، ضعف در اولویت‌بندی، ضعف در پایبندی به برنامه
ضعف در مدیریت زمان	ضعف در مهارت مدیریت زمان، نداشتن ضرب‌الاجل برای اتمام تکلیف
ذهن آگاهی پایین	حاشیه‌رفتن، حواس‌پرتی
به تأخیر انداختن تکلیف	شروع دیر هنگام، کنار گذاشتن فعالیت، مطالعه در زمان امتحان
پیامد ادراک شده تحصیلی	کسب نمرات متوسط، تأثیر منفی بر نمرات بالا
پیامد ادراک شده عاطفی	رهایی از احساس ناخوشایند، ناراحتی یا عذاب وجدان، اضطراب

۱) ساختار نظام آموزشی: ساختار نظام آموزشی کشور در دوره دوم متوسطه از نظر تعیین انتظارات، برنامه‌ها و رویه‌های آموزشی به ویژه درباره امتحانات و اهمیت دروس،

کلی ترین مضمون اصلی و زمینه‌ای پژوهش حاضر بود. به این ترتیب، ادراک فراگیران از نظام آموزشی بر چگونگی انجام فعالیت‌های دروس مختلف تأثیر می‌گذارد. نظام آموزشی در دوره متوسطه به گونه‌ای است که سهم نمرات نوبت دوم و پایانی بیش تر از نمرات مستمر و نوبت اول است.

۲) عوامل مربوط به معلم: نتایج پژوهش نشان داد که چگونگی ارتباط معلم و دانش‌آموز، روش تدریس و همچنین روش اعمال انضباط معلم از عوامل زمینه‌ای مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی است.

۳) عوامل مربوط به همسالان: طبق یافته‌های مطالعه فعلی، هم‌کلاسی‌ها می‌توانند در نحوه انجام تکلیف درسی دانش‌آموزان نقش داشته باشند. فرهنگ همسالان، رقابت، رواج تقلب و گذراندن وقت با دوستان با موکول کردن تکالیف درسی به آینده مرتبط است.

۴) عوامل مربوط به تکلیف: ویژگی‌های یک فعالیت درسی از جمله حجم تکلیف، صراحت یا ابهام و علاقه یا بی‌زاری از فعالیت‌های تحصیلی، می‌توانند دانش‌آموز را به تعلل‌ورزی تحصیلی سوق دهند.

۵) عوامل مربوط به والدین: چگونگی تعامل والدین و دانش‌آموز با نحوه مطالعه و انجام تکالیف درسی وی ارتباط دارد. والدین از نظر میزان نظارت و دخالت در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌های درسی فرزندشان با یکدیگر تفاوت دارند.

۶) صفات ادراک‌شده فردی: بعضی از ویژگی‌های فردی از جمله تنبلی و راحت‌طلبی، کمال‌گرایی و بی‌اراده‌بودن که با الگوهای رفتاری خاصی مشخص می‌شوند، با موکول کردن مطالعه و تکالیف به آینده مرتبط هستند.

۷) ضعف در برنامه‌ریزی: مضمون ضعف در برنامه‌ریزی شامل ناتوانی در تدوین برنامه، مشخص کردن اولویت‌ها، تقسیم تکلیف و همچنین نگرش منفی نسبت به برنامه‌ریزی است. دانش‌آموزانی که به تعلل‌ورزی تحصیلی گرایش دارند، اغلب به اقتضای شرایط عمل می‌کنند و چندان پایبند برنامه نیستند.

۸) ضعف در مدیریت زمان: مضمون ضعف در مدیریت زمان نشان‌دهنده وجود مشکل دانش‌آموز در تخصیص زمان مناسب به فعالیت‌های مختلف برحسب اولویت و اهمیت آن‌هاست. مشارکت‌کنندگان اظهار می‌داشتند به جای مطالعه یا انجام تکالیف درسی به سایر فعالیت‌ها می‌پردازند و به این ترتیب زمان را از دست می‌دهند.

۹) ذهن‌آگاهی پایین: بعضی از دانش‌آموزان نسبت به آنچه انجام می‌دهند، گذر زمان آگاهی مستمری ندارند و زمانی به خود می‌آیند که به جای تکالیف درسی، مشغول فعالیت‌های سرگرم‌کننده شده‌اند. حاشیه‌رفتن، حواس‌پرتی، آگاه‌نبودن از رفتارهای خود و گذر زمان، از موضوعات مرتبط با ذهن‌آگاهی پایین هستند.

۱۰) به تأخیر انداختن تکلیف: این مضمون به چگونگی موکول کردن مطالعه یا فعالیت‌های درسی به آینده مربوط می‌شود. شروع دیر هنگام و کنار گذاشتن فعالیت پس از شروع آن، برخی از موضوعات مرتبط با فرایند به تأخیر انداختن تکلیف هستند.

۱۱) پیامد ادراک‌شده تحصیلی: یکی از پیامدهای تعلل‌ورزی، تأثیر آن بر پیشرفت درسی دانش‌آموزان است. فراگیران ترجیح می‌دهند تکالیفی را انجام دهند که بین تلاش صرف‌شده و پیامد مورد انتظار آن، تناسب وجود داشته باشد. گاهی ممکن است دانش‌آموز چنین نتیجه بگیرد که مطالعه، انجام تکلیف یا موکول کردن آن به آینده، تفاوتی در نتیجه ایجاد نمی‌کند. از نظر مشارکت‌کنندگان در پژوهش، تعلل‌ورزی برای کسب نمرات متوسط مشکلی به وجود نمی‌آورد؛ ولی برای اخذ نمرات عالی باید فعالیت‌های درسی را به موقع انجام داد.

۱۲) پیامد ادراک‌شده عاطفی: نتایج پژوهش فعلی نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تحصیلی با پیامدهای عاطفی مثبت و همچنین منفی همراه است. دانش‌آموزان با موکول کردن تکالیف تحصیلی به آینده به طور موقت، از احساس ناخوشایند مربوط به انجام فعالیت‌های درسی رها می‌شوند؛ اما ناراحتی، عذاب وجدان و اضطراب نیز از پیامدهای تعلل‌ورزی تحصیلی هستند.

پس از استخراج مضامین اصلی و فرعی و مرور مکرر و مقایسه تطبیقی آنها، این نتیجه حاصل شد که در همه آنها مضمون مشترکی وجود دارد. این مضمون مشترک، طبقه یا مضمون مرکزی پژوهش نامیده می‌شود. از نظر کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) طبقه مرکزی باید بتواند طبقات اصلی مطالعه را دربر گیرد و در داده‌ها نمود داشته باشد. طبقه مرکزی در این پژوهش «نگرش ابزاری به یادگیری» بود. اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاکی از آن بود که آنها فعالیت‌های درسی را با دو نگرش متفاوت ارزیابی می‌کنند. در صورتی که به موضوع درسی علاقه داشته باشند، فعالیت به خاطر خوشایند بودن و لذت ناشی از آن انجام می‌شود و پیامد حاصل از یادگیری کم‌تر مورد توجه است؛ اما در صورتی که تکالیف درسی وسیله‌ای برای دستیابی به یک پیامد باشد، نوع پیامد، زمان دستیابی و همچنین اهمیت نتیجه در پرداختن به فعالیت یا کنار گذاشتن آن نقش خواهد داشت. نگرش ابزاری به یادگیری که با تحلیل هزینه-فایده همراه است، تحصیل و یادگیری را به طور عمده وسیله‌ای برای دستیابی به نمره، خشنودی دیگران و برخورداری از آینده تحصیلی شغلی می‌بیند. به این ترتیب، انجام فعالیت‌های تحصیلی زمانی در اولویت قرار می‌گیرند که به غایت مورد نظر بیانجامند. در غیر این صورت کنار گذاشته می‌شوند تا زمانی که کارکرد مذکور را به انجام رسانند. در تهیه مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی و همچنین بسته آموزشی، مؤلفه‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها مورد توجه قرار گرفت.

#### نتایج مطالعه دوم (کمی)

اعضای نمونه در این مرحله از پژوهش، ۶۴ دانش‌آموز پسر پایه سوم رشته علوم تجربی (۳۱ نفر گروه آزمایشی و ۳۳ نفر گروه گواه) بودند. یافته‌های توصیفی حاصل از اجرای مرحله آزمایشی در جدول ۵ ارائه شده است. این جدول میانگین و انحراف معیار نمرات تعلق‌ورزی و پیشرفت تحصیلی را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۵. میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش گروه‌های آزمایشی و گواه در مراحل

## پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	شاخص‌های آماری	گروه آزمایشی		گروه گواه	
		پیش‌آزمون	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
تعلل‌ورزی	میانگین	۱۲۳/۲۶	۱۰۸/۰۱	۱۲۱/۲۷	۱۲۰/۴۵
	انحراف معیار	۷/۳۸	۸/۷	۹/۸	۹/۵۶
پیشرفت	میانگین	۶۵/۵۲	۷۰/۶۷	۶۳/۵۴	۶۴/۰۱
تحصیلی	انحراف معیار	۱۱/۵۸	۱۰/۷۶	۱۲/۲۲	۱۱/۸

قبل از تحلیل داده‌های مربوط به فرضیه‌های تحقیق، برای اطمینان از وجود مفروضه‌های زیربنایی تحلیل کوواریانس، فرض توزیع نرمال متغیرهای وابسته در گروه‌ها با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک بررسی شد. جدول ۶ نتایج این آزمون‌ها را برای متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۶. نتایج آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک

معنی‌داری	F	کولموگروف-اسمیرنوف		شاپیرو-ویلک	
		درجه آزادی	معنی‌داری	W	درجه آزادی
پیش‌آزمون تعلل‌ورزی	۰/۸۵	۶۴	۰/۲	۰/۹۸۵	۶۴
پس‌آزمون تعلل‌ورزی	۰/۴۶	۶۴	۰/۲	۰/۹۹۰	۶۴
پیش‌آزمون پیشرفت	۰/۶۸	۶۴	۰/۲	۰/۹۷۸	۶۴
پس‌آزمون پیشرفت	۰/۶۹	۶۴	۰/۲	۰/۹۷۵	۶۴

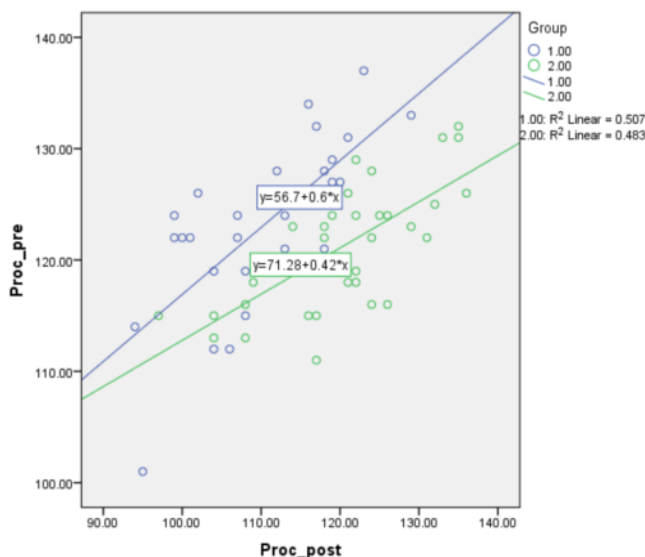
با توجه به نتایج جدول ۶ از آنجا که مقادیر  $F$  و  $W$  به‌دست‌آمده در سطح  $۰/۰۵$  معنی‌دار نیست؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع متغیرهای وابسته در گروه‌ها تأیید می‌شود. پیش‌فرض نبود اثر تعاملی پیش‌آزمون و متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفت. همان‌طور که جدول ۶ نشان می‌دهد، میزان  $F$  به‌دست‌آمده در سطح  $۰/۰۵$

معنی دار نیست؛ یعنی اثر تعاملی متغیرهای همپراش (پیش آزمون‌ها) و متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته (پس آزمون‌ها) معنی دار نیست.

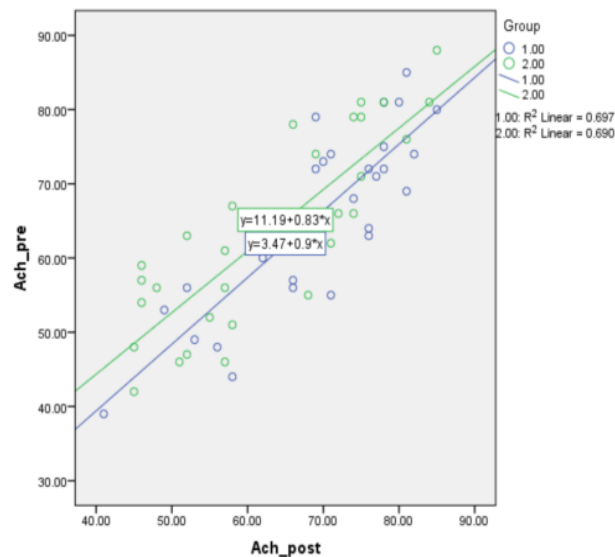
جدول ۶. نتایج اثرات تعاملی پیش آزمون‌ها با متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته

تعامل	پس آزمون‌ها	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح
پیش آزمون‌ها در	مجدورات	مجدورات	آزادی	مجدورات	معنی داری	
سطوح عامل با	تعلل ورزشی	۲۲/۸۵	۲	۱۱/۴۳	۰/۲۶	۰/۷۷
تحصیلی	پیشرفت تحصیلی	۱۰/۹۸	۲	۵/۴۹	۰/۱۲	۰/۸۸

برای بررسی همگنی شیب‌های رگرسیون، نمودارهای شیب رگرسیون در پیش آزمون و پس آزمون‌های مربوط به متغیرهای تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت.



شکل ۱. نمودار همگنی شیب رگرسیون در متغیر تعلل ورزشی تحصیلی



شکل ۲. نمودار همگنی شیب رگرسیون در متغیر عملکرد تحصیلی

وضعیت نمودارهای ۱ و ۲ شیب رگرسیون حاکی از آن هستند که پیش فرض همگنی شیب‌های رگرسیون متغیرهای وابسته در گروه‌ها محقق شده است؛ زیرا جهت شیب‌ها در گروه‌ها افزایشی بوده و وضعیت خطوط رگرسیون تقریباً موازی است. برای بررسی همسانی واریانس در گروه‌های مورد مطالعه از آزمون لون استفاده شد. نتایج حاصل از این آزمون برای پیشرفت تحصیلی ( $F_{(1, 62)} = 0.77, P = 0.38$ ) و تعلل‌ورزی تحصیلی ( $F_{(1, 62)} = 0.12, P = 0.73$ ) نشان می‌دهد که شرط همسانی واریانس در گروه‌ها وجود دارد.

برای آزمون فرضیه اول، یعنی تأثیر برنامه آموزشی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، از روش تحلیل کوواریانس یک متغیری استفاده شد. جدول ۸ نتایج تحلیل کوواریانس برای تعلل‌ورزی تحصیلی و جدول ۹ نتایج این آزمون را برای متغیر پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد.



جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس یک طرفه برای میانگین نمرات پس آزمون تعلل ورزی تحصیلی گروه آزمایشی و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آزمون
تعلل ورزی	پیش آزمون	۱۶۲۲/۰۲	۱	۱۶۲۲/۰۲	۳۴/۰۴	۰/۰۰۱	۰/۳۶	۱
تحصیلی	گروه	۳۰۱۸/۳۶	۱	۳۰۱۸/۳۶	۶۳/۳۴	۰/۰۰۱	۰/۶۳	۱
	خطا	۲۹۰۶/۸۷	۶۱	۴۷/۶۵	-	-	-	-

همان طور که جدول ۸ نشان می دهد، گروه های آزمایشی و گواه از نظر میزان تعلل ورزی تحصیلی در پایان دوره آموزشی با یکدیگر تفاوت دارند ( $F_{(1)}=۳۴/۳۴$ ،  $P=۰/۰۰۱$ )؛ به عبارت دیگر، مداخله های آزمایشی در کاهش تعلل ورزی دانش آموزان مؤثر بوده است. اندازه اثر به دست آمده حاکی از آن است که ۶۳ درصد از واریانس کاهش تعلل ورزی به اجرای برنامه آموزشی مربوط می شود.

به منظور مقایسه دو گروه از نظر میزان پیشرفت تحصیلی و آزمون فرضیه دوم پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس یک طرفه استفاده شد. جدول ۹ نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس یک طرفه برای میانگین نمرات پس آزمون پیشرفت تحصیلی گروه

آزمایشی و گواه با کنترل پیش آزمون

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا	توان آزمون
پیشرفت تحصیلی	پیش آزمون	۳۷۲۵/۲	۱	۳۷۲۵/۲	۱۱۳/۰۸	۰/۰۰۱	۰/۶۵	۱
	گروه	۴۶۲/۵	۱	۴۶۲/۵	۱۴/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۱۹	۰/۹۶
	خطا	۲۰۰۹/۵۸	۶۱	۳۲/۹۴	-	-	-	-

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۹، پیشرفت تحصیلی گروه های آزمایشی و گواه در پس آزمون تفاوت معنی داری با یکدیگر دارند ( $F_{(1)}=۱۴/۰۳$ ،  $P=۰/۰۰۱$ )؛ بنابراین می توان نتیجه گرفت که برنامه های آموزشی ارائه شده، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را در گروه

آزمایشی افزایش داده است. براساس مندرجات جدول ۹ و اندازه اثر به دست آمده، برنامه آموزشی با وجود افزایش معنی دار پیشرفت تحصیلی، فقط ۱۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی مشاهده شده را تبیین می کند.

### بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، کشف عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی و همچنین ارزیابی اثربخشی اجرای برنامه آموزشی طراحی شده بر تعلل ورزی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بود. درخصوص سؤال اول پژوهش یعنی عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی، یافته های حاصل از مصاحبه های نیمه سازمان یافته نشان داد که عوامل متعدد زمینه ای، فرایندی و پیامدی از جمله ساختار نظام آموزشی، معلم، همسالان، ویژگی های تکلیف، والدین، صفات فردی، ضعف در برنامه ریزی و مدیریت زمان، ذهن آگاهی پایین و پیامدهای تحصیلی و عاطفی در گرایش دانش آموزان به تعلل ورزی نقش دارند. عوامل استخراج شده در چارچوب نظریه زمینه ای ویرایش کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸) قرار می گیرند. به این ترتیب که عوامل زمینه ای به واسطه مضمون یا طبقه مرکزی به عوامل فرایندی ارتباط یافته و به پیامدهای معین منجر می شود. مضمون مرکزی استخراج شده در این پژوهش، «نگرش ابزاری به یادگیری» بود؛ یعنی افرادی که به تعلل ورزی تحصیلی گرایش دارند، فعالیت های درسی را نه به منظور یادگیری و لذت از آموختن، بلکه به دلیل دستیابی به پیامدهای حاصل از تحصیل انجام می دهند.

از آنجا که دسترسی به عوامل زمینه ای در این پژوهش امکان پذیر نبود، در تهیه بسته آموزشی مضامین استخراج شده، فرایندی مورد استفاده قرار گرفتند. در طی جلسات آموزشی به طور عمده به موضوعات افزایش ذهن آگاهی، خودتنظیمی و مدیریت زمان پرداخته شد.

نتایج به دست آمده تأثیر برنامه آموزشی را بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی تأیید کردند. اندازه اثر حاصل شده حاکی از آن بود که برنامه آموزشی، ۶۳ درصد از واریانس کاهش تعلل ورزی تحصیلی را تبیین می کند. این یافته ها با نتایج اغلب پژوهش های قبلی همخوانی دارند. افزایش ذهن آگاهی به فراگیران کمک می کند تا حضور در اینجا- اکنون را تجربه کرده و تجربیات بیرونی و درونی را به مثابه یک فرایند در نظر بگیرند. ذهن آگاهی پایین با پرداختن به فعالیت های سرگرم کننده و خوشایند به جای انجام تکالیف یادگیری مرتبط است. به عبارت دیگر، در این شرایط فراگیران وظایف و مسئولیت های خود را از یاد می برند و برای تنظیم خلق خود به فعالیت هایی می پردازند که تقویت به دنبال دارند؛ بنابراین می توان انتظار داشت که افزایش ذهن آگاهی با تمرکز بیشتر بر فعالیت های درسی و کاهش تعلل ورزی همبسته باشد (قره آغاجی و همکاران، ۱۳۹۵). نتایج پژوهش اکرت و همکاران (۲۰۱۶) نیز رابطه تحمل خلق ناخوشایند و کاهش تعلل ورزی را تأیید کرده است. یافته های پژوهش سایرویز و تاستی (۲۰۱۲) نشان داد که تعلل ورزی با ذهن آگاهی پایین مرتبط است. در تحقیق سایرویز (۲۰۱۴) در خصوص جهت گیری زمانی در افراد تعلل ورز مشخص شد که در تعلل ورزی به عنوان یک صفت، جهت گیری زمانی بیش از آنکه معطوف به آینده باشد، متمرکز بر زمان حال است. این جهت گیری معطوف به زمان حال با گرایش به سرگرمی، پرداختن به امور روزمره و ذهن آگاهی پایین همبسته است.

در مطالعه فعلی، تجارب زیسته دانش آموزان رابطه ضعف در خودتنظیمی و تعلل ورزی تحصیلی را تأیید کرد. بر این اساس، مؤلفه آموزش راهبردهای خودتنظیمی در برنامه آموزشی گنجانده شد. خودتنظیمی بالا با انگیزش درونی و خودکنترلی در فراگیران همراه است. در مقابل، ضعف در خودتنظیمی به اندازه ای با تعلل ورزی ارتباط دارد که یکی از مؤلفه های تعریف تعلل ورزی شمرده می شود (استیل، ۲۰۰۷). دانش آموزان خودتنظیم، از طریق هدف گذاری، برنامه ریزی و نظارت بر فعالیت های خود، در جهت تحقق اهداف تحصیلی تلاش می کنند؛ در حالی که بر اساس یافته های مرحله کیفی پژوهش، دانش آموزان تعلل ورز، بی برنامه و

فاقد نظارت مستمر بر اعمال خود یا ذهن آگاهی پایین هستند. براساس مطالعات دایتز و همکاران (۲۰۰۷) یادگیرندگان خودتنظیم و دانش آموزان تعلل ورز حداقل از دو جهت با هم تفاوت دارند؛ اول، یادگیرندگان خودتنظیم در مقایسه با دانش آموزانی که به طور مکرر تعلل ورزی می کنند، از دانش و مهارت بیشتری برای به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی برخوردارند. دوم، جهت گیری هدف افراد خودتنظیم نسبت به افراد تعلل ورز بیشتر مبتنی بر اهداف تسلط است (دایتز و همکاران، ۲۰۰۷). در پژوهش گرانسکل و همکاران (۲۰۱۶) مشخص شد که تعلل ورزی تحصیلی به عنوان میانجی بین به کارگیری راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی عمل می کند. به عبارت دیگر، راهبردهای خودتنظیمی به واسطه کاهش تعلل ورزی، پیشرفت تحصیلی فراگیران را افزایش می دهند.

مطابق یافته های مرحله اول پژوهش فعلی، ضعف در مدیریت زمان با اتلاف وقت و پرداختن به فعالیت های غیرمرتبط همراه است. ارتقای مهارت های مدیریت زمان در اکثر پژوهش های آزمایشی برای کاهش تعلل ورزی تحصیلی مدنظر بوده است (هفتر و همکاران، ۲۰۱۴). تخصیص زمان مناسب برای انجام فعالیت های درسی به صورت مستمر و تدریجی، موجب می شود تا دانش آموز با مشکل انباشته شدن دروس در شب امتحان مواجه نشود. در همین راستا، هفتر و همکاران (۲۰۱۴) دریافتند که راهبردهای مداخله ای آموزشی مدیریت زمان باعث تمرکز بر رفتارهای برنامه ریزی شده و کاهش تعلل ورزی می شود.

تأثیر مداخلات آموزشی در افزایش پیشرفت تحصیلی با وجود معنی داری، اندازه اثر قابل توجهی نداشت. در تبیین این نتیجه می توان گفت، پیشرفت تحصیلی با عوامل متعددی از جمله استعداد، زمینه های یادگیری قبلی، روش های مطالعه و یادگیری ارتباط دارد و تعلل ورزی تحصیلی فقط بخشی از پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند. در برخی از پژوهش های مداخله ای قبلی نیز با وجود کاهش تعلل ورزی تحصیلی، تغییر قابل ملاحظه ای در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان حاصل نشده است (کیم و سئو، ۲۰۱۵؛ یاسمی نژاد و همکاران، ۱۳۹۰).

مضمون مرکزی «نگرش ابزاری به یادگیری» حاکی از آن است که عده‌ای از دانش‌آموزان به اندازه‌ای تلاش می‌کنند که توازن هزینه-فایده حفظ شود و بتوانند در آزمون‌های پایانی نمره قابل قبولی کسب کنند. به این ترتیب، دانش‌آموزان درمی‌یابند که موکول کردن تکالیف به آینده، اگرچه تأثیری منفی در پیشرفت تحصیلی آنان دارد، اما این کاهش نمرات با تحلیل هزینه-فایده قابل توجیه است؛ بنابراین ترجیح می‌دهند که همچنان تکالیف را در لحظه آخر انجام دهند. این نتیجه‌گیری با نظریه «تقویت» همسویی دارد (سارافینو، ۲۰۱۲). ساختار نظام آموزشی به‌عنوان کلی‌ترین مضمون زمینه‌ای مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی، با تعیین سهم ارزشیابی تکوینی و پایانی و انتظارات یادگیری نقش مهمی در گرایش فراگیران به تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. تأکید بر امتحانات پایانی، این پیام تلویحی را به دانش‌آموزان منتقل می‌کند که می‌توانند با مطالعه در ایام امتحان، عقب‌ماندگی طول سال را جبران کنند.

پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی نیز مواجه بود. یکی از محدودیت‌ها، به‌کارگیری دانش‌آموزان پسر به‌عنوان اعضای نمونه بود. به‌علاوه مرحله مداخله آزمایشی به عوامل فردی تمرکز داشت و شرایط زمینه‌ای از جمله نقش معلمان، والدین، همتایان، جو مدرسه و رویه‌های آموزشی به‌طور مستقیم در نظر گرفته نشدند. در ضمن با توجه به محدودیت‌های مربوط به برنامه هفتگی مدارس، امکان ارائه آموزش بیشتر از ۸ جلسه امکان‌پذیر نبود. نتایج پژوهش حاضر می‌تواند حاوی نکات کاربردی برای مسئولان نظام آموزشی، معلمان و والدین باشد. از آنجا که مضمون محوری پژوهش، نگرش ابزاری به یادگیری است، محتوای آموزشی، محیط مدرسه، معلمان و والدین می‌بایست علاقه و انگیزش درونی دانش‌آموز را به فعالیت‌های درسی برانگیزند. مطابق یافته‌های مطالعه فعلی، در صورتی که یادگیری به خودی خود برای فراگیر جذاب باشد، گرایش به تعلل‌ورزی رخ نخواهد داد. از سوی دیگر، تجدیدنظر در نظام امتحانات و افزایش سهم تکالیف و فعالیت‌های مستمر، امکان جبران عقب‌ماندگی‌های طول سال تحصیلی در ایام امتحانات را از فراگیران سلب می‌کند. در این شرایط، دانش‌آموزان حتی در

صورت بی‌علاقه بودن به موضوع درسی و نگرش ابزاری به یادگیری به مطالعه تدریجی ملزم می‌شوند، چون در غیر این صورت، به بازده‌های مورد انتظار دست نمی‌یابند.

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که اجرای برنامه مداخله‌ای مبتنی بر بسته آموزشی در کاهش تعلل‌ورزی مؤثر است؛ بنابراین استفاده از این محتوای آموزشی در مدارس و به صورت گروهی و فردی توصیه می‌شود. به علاوه از آنجا که طبق نتایج پژوهش فعلی، عوامل متعدد زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی در تعلل‌ورزی تحصیلی نقش دارند. اجرای یک برنامه مداخله‌ای جامع با مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان از طریق آموزش مهارت‌های مقابله‌ای و کنترل پیامدهای تعلل‌ورزی می‌تواند به نتایج قابل توجهی بیانجامد. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی به بررسی گرایش به تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نیز پرداخته شود و نقش جنسیت در موقوف کردن فعالیت‌های درسی به آینده مشخص شود. به دلیل اهمیت تداوم تغییرات رفتاری پس از اجرای برنامه‌های مداخله‌ای، اجرای پژوهش‌هایی با پیگیری پایداری نتایج پیشنهاد می‌شود. براساس یافته‌های پژوهش فعلی، رابطه تعلل‌ورزی و عملکرد تحصیلی مستلزم پژوهش بیشتری است. پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی، به نقش و سهم تعلل‌ورزی در عملکرد تحصیلی پرداخته شود.

## منابع و مأخذ

۱. جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، شماره ۳ (۴ و ۳)، ۸۰-۶۱.
۲. عطادخت، اکبر؛ محمدی، عیسی و بشرپور، سجاد. (۱۳۹۴). بررسی اهمال‌کاری تحصیلی براساس متغیرهای جمعیت‌شناختی و رابطه آن با انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه روان‌شناسی مدرسه، شماره ۴ (۲)، ۶۸-۵۵.
۳. قره‌آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی‌آذر، اسکندر و ادیب، یوسف. (۱۳۹۵). اثربخشی مداخله‌های آموزشی مبتنی بر پذیرش و تعهد در مانگ‌گری بر تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، شماره ۵۰، ۲۰۷-۱۹۹.
۴. هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی عباسی، نعیمه و بدری، رحیم (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلل ورزی. روان‌شناسی معاصر، شماره ۷ (۱)، ۸۴-۷۳.
۵. یاسمی‌نژاد، پریسا؛ سیف، علی‌اکبر؛ گل‌محمدیان، محسن (۱۳۹۰). تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر کاهش تعلل و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر. روان‌شناسی بالینی و شخصیت، شماره ۳ (۵)، ۳۶-۲۵.
6. Burka, J. B & Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 32, 34-44.
7. Chen, B. B., & Han, W. (2017). Ecological Assets and Academic Procrastination among Adolescents: The Mediating Role of Commitment to Learning. *Frontiers in Psychology*. 8, doi: 10.3389/fpsyg.2017.01971
8. Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
9. Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.

10. Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston: Pearson.
11. Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
12. Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
13. Dorman, J. P., Adams, J. E., & Ferguson, J. M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22, 499-511.
14. Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
15. Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
16. Guba, E. G., and Y. S. Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
17. Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360.
18. Hayes, S. C., & Strosahl, K. D. (2004). *A Practical guide to acceptance and commitment therapy*. NY: Springer.
19. Hong, J., Hwang, M., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146.
20. Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.



21. Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). *The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. Personality and Individual Differences, 82*, 26-33.
22. Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). *Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. Personality and Individual Differences, 108*, 154-157.
23. Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). *Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology, 33*, 915-931.
24. Knaus, W. J. (1979). *Do it now*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
25. McCabe, D., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). *Cheating in academic institutions: A decade of research. Ethics and Behavior, 11*(3), 219-232.
26. Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). *Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. Journal of Adolescence, 35*, 1177-1190.
27. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications (2nd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
28. Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2012). *Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. Personality and Individual Differences, 33*(2), 271-285.
29. Sage, N. A & Kindermann, T. A. (1999). *Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. Merrill-Palmer Quarterly, 45*(1), 143-171.
30. Sarafino, E. P. (2012). *Applied behavior analysis: Principles and procedures for modifying behavior*. NY: Wiley.
31. Schouwenburg, H. C. (2004). *Procrastination in academic settings: general introduction. In H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), Counseling the procrastinator in academic setting (3-17)*. Washington D.C.: APA.

32. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). *Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination*. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12-25.
33. Sirois, F. M. (2014). *Out of sight, out of Time? A meta-analytic investigation of procrastination and time perspective*. *European Journal of Personality*, 28(5), 511-520.
34. Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). *Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self*. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115-127.
35. Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). *Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being*. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, 30(4), 237-248.
36. Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. NY: The Free Press.
37. Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). *Engagement as an organizational construct in the dynamics of motivational development*. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
38. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
39. Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
40. Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). *Procrastination and personality, performance, and mood*. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.
41. Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). *Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control*. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159.
42. Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance*. Paper presentation at the American Psychological Association Annual Convention, Chicago, IL.

43. Wang, S., Zhou, Y., Yu, S., Ran, L., Liu, X., & Chen, Y. (2017). *Acceptance and commitment therapy and cognitive-behavioral therapy as treatment of academic procrastination: A randomized controlled group session. Research on Social Work Practice. 27(1), 48-58.*
44. Young, K. (2010). *Internet addiction over the decade: A personal look back. World Psychiatry, 9(2), 91-91.*