

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی
و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

**Prediction of Academic Procrastination based on Self-regulatory learning
strategies, Motivational beliefs and Academic Emotions in Female High school
students**

Mona Gholipour

Master Student of Psychology, Salman Farsi
University of Kazerun, Kazerun, Iran.

Email: m69.gholipour@gmail.com

Habib Hadianfard

Professor, Department of Psychology, Shiraz
University, Shiraz, Iran.

Nezamodin Ghasemi

Assistant Professor, Department of Psychology,
Salman Farsi University of Kazerun, Kazerun, Iran.

مونا قلی‌پور *

دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه سلمان فارسی
کازرون، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، کازرون، ایران.

حبیب هادیان‌فرد

استاد، گروه روانشناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

نظام‌الدین قاسمی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه سلمان فارسی کازرون،
کازرون، ایران.

Abstract

One of the main reasons for students' academic promotion is considering their psychological causes and personality traits. One of the significant personality traits that can create a daunting situation and cause many problems in the field of education is procrastination. Procrastination is the deliberate postponement of the work that one has tended to do and is further conceptualized by the avoidance strategy. The main purpose of this study was to investigate the prediction of academic procrastination based on self-regulated learning strategies, motivational beliefs and academic emotions in second-grade high school female students in Rasht. The present study was descriptive-correlational and the statistical population included all secondary school students in district 2 of Rasht city in the academic year 2019-2020. Using Krejcie-Morgan table, 360 students were selected by available sampling method. Participants responded to Tuckman Academic Procrastination Questionnaire (1991), Self-Regulatory Learning Strategies and Motivational

چکیده

یکی از علل اصلی در ارتقاء تحصیلی دانش‌آموزان، عنایت به علل روان‌شناختی و ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها است. یکی از ویژگی‌های شخصیتی قابل توجه که می‌تواند موقعیت دله‌ره‌آوری را ایجاد کند و موجب مشکلات زیادی در زمینه آموزش شود، تعلل‌ورزی می‌باشد. تعلل‌ورزی به تعویق انداختن عمدی کارهایی است که شخص گرایش به اجرای آن‌ها داشته و بیشتر با راهبرد اجتنابی مفهوم‌سازی شده است. هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت می‌باشد. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر رشت در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ بود. با استفاده از جدول کرجسی-مورگان، ۳۶۰ دانش‌آموز به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی تاکمن (۱۹۹۱)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و هیجانات تحصیلی پکران (۲۰۰۲)

Beliefs of Pentrich and Degroot (1990) and Pekran Academic Emotions Questionnaire (2002). Data were analyzed using SPSS₂₄ through Pearson correlation test and stepwise regression. The results of stepwise regression analysis showed that approximately the variance of academic procrastination criterion variable is explained by predictive variables including goal orientation, negative academic emotions, positive academic emotions, self-efficacy, resource management and cognitive strategies; Therefore, according to the findings of the present study to reduce academic procrastination students can reduce negative academic emotions and improve positive academic emotions and self-regulation learning strategies.

Keywords: Academic procrastination, Self-regulated learning strategies, Motivational beliefs, Academic Emotions.

پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از SPSS₂₄ و از طریق آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام نشان داد که به‌طور تقریبی واریانس متغیر ملاک تعلل‌ورزی تحصیلی توسط متغیرهای پیش‌بین شامل جهت‌گیری هدف، هیجانات منفی تحصیلی، هیجانات مثبت تحصیلی، خودکارآمدی، مدیریت منابع و راهبردهای شناختی تبیین می‌شود؛ بنابراین با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر جهت کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان هیجانات منفی تحصیلی را کاهش و هیجانات مثبت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بهبود بخشید.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی، هیجانات تحصیلی.

پذیرش: خرداد ۱۴۰۱

دریافت: فروردین ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان در جریان تحصیل خود، یکی از اصلی‌ترین نگرانی‌های هر سیستم آموزشی می‌باشد؛ چون که توفیق و ارتقاء تحصیلی آنان بیانگر موفقیت سیستم آموزشی در حوزه‌های هدف‌یابی و توجه به خواسته‌های شخصی یادگیرندگان می‌باشد؛ از این‌رو، سیستم آموزشی یک جامعه را هنگامی می‌توان پیروزمند در نظر گرفت که یادگیرندگان آن در همه مراحل تحصیلی عالی‌ترین میزان ارتقاء تحصیلی را داشته باشند؛ بنابراین نظریه‌پردازان و متخصصان آموزشی معتقدند که هر سیستم آموزشی می‌بایست بتواند زمینه‌های اثرگذار بر ارتقاء تحصیلی را شناسایی کرده و آنان را طوری تنظیم و راهنمایی کند تا به توسعه و یادگیری بیشتر یادگیرندگان بیانجامد. یکی از زمینه‌هایی که در ارتقاء سیستم آموزشی ناهماهنگی به وجود می‌آورد، تعلل‌ورزی یا اهمال‌کاری^۱ تحصیلی یادگیرندگان است (الکساندر و آنوگبوزه^۲، ۲۰۱۴). تعلل‌ورزی از نظر لغت انگلیسی به دو قسمت Pro به معنی "جلو"، "پیش" و "در حمایت از" و Crastination به معنی "فردا" و به‌صورت عامیانه به معنی "تا فردا" می‌باشد، هم‌معنی‌های آنکه تشکیل‌شده از مسامحه^۳، دودلی^۴، به تأخیراندازی^۵ و همچنین به عقب انداختن در اجرای یک مسئولیت ویژه است. دلیل این رخداد به‌خصوص بی‌توجهی عادت، یا سستی و به تعویق انداختن یا درنگ غیرضروری می‌باشد (استیل^۶، ۲۰۱۸).

روی هم رفته تعلل‌ورزی به آینده سپاری فعالیت‌هایی می‌باشد که قصد به انجام دادن آن کرده‌ایم ولی به هر علت عقلانی یا غیرعقلانی از اجرای آن سر باز زدیم. به همین جهت اکثر تعلل‌ورزی‌ها با رنج و تشویش روان‌شناختی همراه می‌باشد. اشخاص

1. Procrastination

2. Alexander & Onwuegbuzie

3. Cunctation

4. Shilly-shally

5. Dilatoriness

6. Steel

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

تعلل‌ورز فعالیت‌هایی که آن‌ها را به چالش می‌کشاند یا خسته‌کننده هستند را از خود دور می‌کنند و مشغول کارهایی شده که در لحظه حس خوبی را در آن‌ها ایجاد می‌کند. از این‌رو، اشخاص دچار تعلل‌ورزی در اجرای فعالیت‌ها و تکالیفشان به ترتیب اهمیت‌شان دچار مشکلاتی هستند (بلوین-هaddon و پیکل^۷، ۲۰۱۵). اشخاص با تعلل‌ورزی بالا امکان دارد در ازای عدم توانایی کنترل خویش، فشار روانی بسیاری را تحمل کنند و در مورد قابلیت‌های خویش، باورهای منفی داشته باشند (بالکس و اردین^۸، ۲۰۰۹). رایج‌ترین نوع تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد (محمدی، وفیحی‌آذر، بدرگرگی و ابراهیمی، ۱۳۹۳). سالمون و رثبلوم^۹ (۱۹۸۴) تعلل‌ورزی تحصیلی را تحت عنوان به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی شرح می‌دهند. این تکالیف دربردارنده مهیا شدن به‌منظور آزمون، مهیا شدن مقالات در طی سال تحصیلی و حضور دائمی در کلاس‌ها می‌باشد (کروسه، دی‌رایدر، اورس و آدریانس^{۱۰}، ۲۰۱۴). این امر ضرورت دارد که دانش‌آموزان جهت موفقیت در فرآیند تحصیل در صورتی که به‌واسطه‌ی فعالیت‌های مسرت بخش کوتاه مدت تحریک شوند، دقت خویش را به آموزش و اجرای وظایف مدنظر خویش متمرکز کرده تا به مقاصد بلندمدتشان برسند (استادلر، آوست، بکر، نیپل و گریف^{۱۱}، ۲۰۱۶).

تعلل‌ورزی و همچنین تعلل‌ورزی تحصیلی رویدادی تغییرناپذیر و غریزی نمی‌باشد بلکه از راه اکتساب رخ می‌دهد و با استفاده از تکنیک‌های مشاوره و نیز با بهره‌گیری از قواعد تغییر رفتار می‌توان نسبت به تقلیل و از بین بردن آن گام برداشت (واحدی، فتحی‌آذر، قره‌آغاجی و ادیب، ۱۳۹۷). در نظر گرفتن مقاصد آشکار، قابل سنجش، قابل وصول، واقع‌بینانه و برنامه‌ریزی‌شده در طی زمان ممکن است باعث تقلیل تعلل‌ورزی تحصیلی در فراگیران شود (گوستاوسون و میاک^{۱۲}، ۲۰۱۷). شناخت علل اثرگذار در تعلل‌ورزی تحصیلی ارزش بسیار زیادی دارد، چون با شناخت این علل از رخدادهای نامطلوب آن اجتناب می‌شود. همان‌طور که اشاره شده یکی از علل پیش‌بینی کننده تعلل‌ورزی، نبود سازماندهی و عیب در خودتنظیمی بیان می‌شود. هدف از خودتنظیمی، ایجاد و کنترل تفکرات، هیجان‌ها و رفتارها به‌وسیله‌ی خود شخص برای دستیابی به اهداف می‌باشد خودتنظیمی همچون فرآیند خود هدایتی است که توسط آن فراگیر قابلیت‌های ذهنی خویش را به مهارت‌های قابل اجرا تغییر می‌دهد، توصیف می‌شود. (سیف، ۱۳۹۸). وهس و بامیستر^{۱۳} (۲۰۱۱)، تعلل‌ورزی تحصیلی را همچون نوعی نقصان در خودتنظیمی می‌دانند که شخص برای مهار اندیشه‌ها، هیجانات، احساسات و کارکردهای خویش بر اساس ملاک‌های مدنظرش ضعیف می‌باشد. کاهش اعتبار پاداش‌ها یکی از علامت‌های ضعف خودنظم‌جویی در تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد که در آن شخص پاداش‌های کم ولی قابل دستیابی را نسبت به پاداش‌های بزرگ اما خارج از دسترس را در اولویت قرار می‌دهد. برای نمونه، یادگیرنده به علت آن که پاداش کوشش‌هایش خارج از دسترس می‌باشد (نمره عالی آوردن در آزمون)، مطالعه به‌منظور آزمون را به شب آزمون که فاصله زمانی اندکی با پاداش دارد، به تعویق می‌اندازد. این به تعویق انداختن میل نامعقول می‌باشد که اشخاص علی‌رغم اینکه می‌خواهند تکالیف تحصیلی را در وقت معین به انجام برسانند، شور و هیجان لازم به‌منظور به پایان رساندن آن را ندارند (رحیمی، ۱۳۹۴).

اوتامی، اربانسیا و هدایتی^{۱۴} (۲۰۱۹)، در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که تعلل‌ورزی بر یادگیرندگان، به‌خصوص در زمان آمادگی برای انجام تکالیف نهایی اثر قابل توجهی دارد و به‌عنوان یکی از متغیرهایی است که می‌تواند باعث شروع به تعویق افتادن رفتار شود. در نتیجه استرس و نقص در یادگیری خودتنظیمی موجب افزایش اضافه‌بار یادگیرندگان به هنگام

7. Blouin-Hudon & Pychyl

8. Balkis & Duru

9. Solomom & Rothblum

10. Kroese, De Ridder, Evers & Adriaanse

11. Stadler, Aust, Becker, Niepel & Greiff

12. Gustavson & Miyake

13. Vohs & Baumeister

14. Utami, Arbianasyah & Hidayati

تکمیل تکالیف تحصیلی خواهد شد. گرونشل، پاتزیک، کلینگسیک و فریز^{۱۵} (۲۰۱۸) در پژوهش خود برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی یک آزمایش گروهی مبتنی بر مدل فرآیند چرخه‌ای یادگیری خودتنظیمی جهت کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی طراحی کردند که طی آن افراد در سه نقطه زمانی مورداندازه‌گیری قرار گرفتند. در گروه مداخله آموزش‌دیده میزان تعلل‌ورزی به‌طور قابل توجهی کاهش یافت و فرایندهای ویژه یادگیری خودتنظیمی (مانند تمرکز، مدیریت زمان) افزایش پیدا کرد. درحالی‌که در گروه کنترل هیچ‌گونه تغییری در این متغیرها مشاهده نشد. نتایج نشان داد بعد از اینکه گروه کنترل نیز تحت آزمایش قرار گرفت تغییرات مطلوب مورد انتظار را نشان داد. ازاین‌رو، تقویت فرایندهای یادگیری خودتنظیمی در مداخله‌مان تلاشی موفقیت‌آمیز جهت حمایت از یادگیرندگان در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی بود. پژوهش پربرتاوشی، برجلی و کیامنش (۱۳۹۷)، نشان داد که عواطف مثبت با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم منفی و عواطف منفی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم مثبت داشت.

از طرفی دیگر، یکی دیگر از متغیرهای که در تعلل‌ورزی نقش دارد، باورهای انگیزشی اشخاص می‌باشد. در نظام آموزشی، توجه به شاخص‌های باورهای انگیزشی دارای اهمیت بسیار زیادی می‌باشد و نقش مهمی را در رسیدن به کامیابی و یا عدم کامیابی یادگیرندگان به‌خصوص دانش‌آموزان بازی می‌کند. از باورهای انگیزشی می‌توان به‌عنوان عاملی اساسی در پیش‌بینی کارکرد تحصیلی در حیطه‌های اختصاصی نام برد. باورهای انگیزشی مجموعه‌ای از ملاک‌های فردی و اجتماعی می‌باشد که اشخاص به‌منظور اجرای فعالیت به آنان رجوع می‌کنند. همین باورها دربردارنده ملاک‌هایی در مورد هدایت اشخاص به‌منظور گزینش شیوه‌های اجرای وظایف می‌باشد و از طریق نتایج ناشی از رفتار، همانندسازی با سایرین و علل دیگر تحت تأثیر قرار گرفته و در وضعیت‌های گوناگون تغییرپذیر است (آرامی، منشی، عابدی و شریفی، ۱۳۹۵). درباره دانش‌آموزان، انگیزه ارتقاء تحصیلی، از ارزش ویژه‌ای برای آنان برخوردار می‌باشد. افراد دارای این انگیزه، تحرک کافی را به‌منظور انجام دادن موفقیت‌آمیز یک وظیفه، دستیابی به هدف یا رسیدن به جایگاه مشخصی از کفایتی که در فعالیت خویش دنبال می‌کنند تا سرانجام قادرند موفقیت کافی را در زمینه یادگیری و ارتقاء تحصیلی به دست بیاورند (گرشاسبی، خورسند و تقی‌زاده، ۱۳۹۷). انگیزش همچون یک ابزاری به‌منظور آمادگی روانی یا یک رفتار ورودی که پیش‌نیاز آموزش به شمار می‌رود و آموزش هم خود می‌تواند دلیلی بر بروز یا تقلیل آن شود. آموزش‌های ژرف‌نگر و پیروزمند موجب خلق انگیزه‌ی بیشتر در دانش‌آموز به‌منظور بررسی و تحقیق شده است و کارکرد تحصیلی بهتری را به همراه دارد (پیری و قبادی، ۱۳۹۲). بر اساس توصیف پنتریچ و دیگران^{۱۶} (۱۹۹۰) باورهای انگیزشی دلالت به اعتقادات شخصی دارد که راهنما و جهت‌دهنده‌ی اعمال تحصیلی دانش‌آموزان هستند؛ یعنی می‌توان گفت که باورهای انگیزشی، انگیزه‌های شخصی و فردی دانش‌آموزان به‌منظور اجرا یا جلوگیری از یک وظیفه و یا تکلیف تحصیلی هستند (برومند و شیخی فینی، ۱۳۸۸).

ان‌جی^{۱۷} (۲۰۱۸)، در پژوهشی نشان داد که تعلل‌ورزی ممکن است باورهای انگیزشی و استفاده از یادگیری خودتنظیمی را تحت تأثیر قرار دهد؛ اثر تعلل‌ورزی بر یادگیری خودتنظیمی از طریق باورهای انگیزشی معنادار بود. در پژوهشی سنکال و کوئستر و والراند^{۱۸} (۲۰۱۰) نشان دادند که یادگیرندگانی که انگیزه درونی برای انجام تکالیفشان دارند تعلل‌ورزی کمتری نسبت به یادگیرندگانی که انگیزه بیرونی دارند از خود نشان می‌دهند. پژوهش هاشمی رزینی، موسوی‌پناه و شیر (۱۳۹۷)، نشان داد که بین نمره اهمال‌کاری با خودکارآمدی رابطه منفی و معنادار، با ارزش‌گذاری درونی تکلیف رابطه منفی و معنادار، با اضطراب امتحان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

¹⁵. Grunschel, Patrzek, Klingsieck & Fries

¹⁶. Pintrich & De groot

¹⁷. Ng

¹⁸. Koestner, Senecal & Vallerand

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

یکی دیگر از سایر متغیرهای اثرگذار بر کارکرد تحصیلی دانش‌آموزان، هیجان‌های تحصیلی است. بسیاری از پژوهشگران علاقه‌مند به حیطه پژوهشی هیجان‌ها در آموزش و پرورش عنوان کرده‌اند که نبود بررسی نظام‌مند نقش بنیادی هیجانات در محیط‌های تحصیلی به‌عنوان یکی از اساسی‌ترین اولویت‌های پژوهشی به حساب می‌آید. برای نمونه مارتین و ماهر^{۱۹} (۲۰۰۱) به مانند یک پژوهشگر علاقه‌مند به حیطه بررسی‌های انگیزشی بر این باور است که ارتقاء تحصیلی به‌طور فزاینده‌ای روی لزوم و اهمیت آشکارسازی (باز پیدایی) دوباره نقش هیجان‌ها روی انگیزش پافشاری می‌کند. پکران^{۲۰} (۲۰۰۶)، هیجان‌های تحصیلی را این‌گونه توصیف می‌کند: هیجان‌های تحصیلی هیجان‌هایی می‌باشند که مستقیماً فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای تحصیلی تلقی می‌شوند. بر طبق تحقیقات صورت گرفته می‌توان هیجان‌های تحصیلی را پیش‌آیند ارتقاء تحصیلی یا افت تحصیلی و دیدگاه به‌کارگیری راهبردهایی فراشناختی یا شناختی و باور هوشی فطری یا افزایش یافته تلقی کرد. بر طبق نتایج ایزن^{۲۱}، هیجان‌های مثبت فعال‌ساز مثل لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی هماهنگ با مقاصد و فعالیت‌های مورد نیاز را آسان می‌سازد (اسمعیلی، شکر، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۴). روان‌شناسان بر این باورند دانش‌آموزان در طول یادگیری نه فقط به حصول علم و مهارت‌های شناختی می‌رسند بلکه هیجان‌های مطلوب و نامطلوب در ارتباط با آموزش و ترقی را هم تجربه می‌کنند. هیجان‌ها و عواطف جزء عوامل شخصیتی دانش‌آموزان می‌باشند که در تمام فرایندهای آموزش حاضر هستند. در توصیف هیجان‌های تحصیلی می‌توان گفت که هیجان‌هایی که به‌طور مستقیم با آموزش، کلاس درس، یادگیری و ترقی در ارتباط می‌باشند، هیجان‌های تحصیلی نامیده می‌شوند (مرادیان، عالی‌پور و قناد، ۱۳۹۶). در این حوزه بعضی پژوهشگران از هیجان‌ها همچون عنصر اساسی یاد می‌کنند که از آن به‌عنوان هیجان و موفقیت تحصیلی تعبیر می‌شود. نتایج پژوهش‌ها نشانگر این است که هیجان‌ها اثر اساسی روی تحصیل و آموزش داشته‌اند و یعنی آن را تسهیل کرده یا برای آن ممانعت ایجاد می‌کند. در این ارتباط برخی از پژوهشگران انتظار دارند که هیجان‌های مثبت مطلوب مثل لذت اثر مثبتی بر توفیق تحصیلی بگذارند. همچنین برخلاف هیجان‌های نامطلوب و ناکارآمد مثل خستگی قادرند انگیزه را تقلیل داده تا در پردازش داده‌ها اختلالی به وجود بیاورند، از همین رو این مبحث اشاره بر اثر منفی روی ارتقاء تحصیلی دارد (حیات، اسمی، رضایی و نبیئی، ۱۳۹۶). نتایج یافته‌های باترز^{۲۲} (۲۰۱۸)، نشان داد که هیجانات مثبت تحصیلی یادگیرندگان به‌عنوان پیش‌بین کننده خودتنظیمی فراشناختی و هیجانات منفی تحصیلی یادگیرندگان به‌عنوان پیش‌بین کننده تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند؛ بنابراین یادگیرندگان باید تنظیم هیجان و رفتارهای انطباقی را جهت ارتقاء یادگیری خود به کار بگیرند. جاماها، دوهارانی و اکتاویانی^{۲۳} (۲۰۲۰)، در پژوهش خود دریافتند که بین عزت‌نفس و حالت هیجانی منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی در یادگیرندگان سال آخر رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. ازاین‌رو، یادگیرندگان می‌توانند عزت‌نفس خود را حفظ کنند و بر حالات هیجانی منفی خود غلبه کنند تا میزان تعلل‌ورزی تحصیلی به هنگام سخنرانی و تکالیف نهایی خود را کاهش دهند.

با توجه به اهمیت اساسی تعلل‌ورزی در فرآیند تحصیلات و با توجه به اینکه شکست تحصیلی عواقب جبران‌ناپذیری برای فرد، خانواده و جامعه در پی دارد باید عوامل مؤثر بر آن شناسایی شده و جهت کاهش میزان آن تلاش نمود. توجه بیشتر به این مسئله و برخوردی جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد؛ بنابراین پژوهش حاضر در پی پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی قابل پیش‌بینی می‌باشد.

19. Martin & Maehr

20. Pekrun

21. Ajzen

22. Batres

23. Djamarah, Dewahrani & Octaviani

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های توصیفی همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مدارس دولتی و غیردولتی ناحیه ۲ شهر رشت در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ مشتمل بر ۸۸۸۷ نفر بود. نمونه پژوهش ۳۶۰ نفر بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس مورد مطالعه قرار گرفتند. برای اجرای پژوهش به‌منظور ورود به مدارس از آموزش و پرورش شهر رشت معرفی‌نامه اخذ و در مرحله بعد، با استفاده از لیست مدارس متوسطه دوره دوم ناحیه ۲ شهر رشت، ۴ مدرسه به‌صورت در دسترس انتخاب شد. پس از مراجعه به مدارس مورد نظر، ضرورت پژوهش حاضر برای مدیران و مشاوران مدارس توضیح داده شد و در نهایت اقدام به نمونه‌گیری شد. در ضمن به‌منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، پس از جلب رضایت دانش‌آموزان به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده از پژوهش به‌صورت محرمانه و بی‌نام استفاده شود، در نهایت جهت انجام تحلیل داده‌ها، نرم‌افزار SPSS²⁴ استفاده شد. برای تحلیل داده‌های توصیفی از روش آمار توصیفی از قبیل میانگین و انحراف معیار استفاده شد و برای تحلیل داده‌های استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و روش رگرسیون گام به گام استفاده گردید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی

پرسشنامه مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی ابتدا در ۳۵ ماده به‌وسیله تاکمن^{۲۴} (۱۹۹۱) ساخته شد و سپس با انجام تحلیل عاملی بر روی ۱۸۳ یادگیرنده، پایایی فرم ۱۶ سؤالی را به روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۶ به دست آورد. این مقیاس دارای ۱۶ گویه چهار گزینه‌ای است که نمره کل از مجموع نمرات گویه‌ها به دست می‌آید. نمره‌گذاری آن از شماره ۱ تا ۴ به‌صورت کاملاً موافقم (۱)، موافقم (۲)، مخالفم (۳) و کاملاً مخالفم (۴) است. جمع نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ می‌باشد. دوازده گویه در این مقیاس به‌صورت مستقیم و چهار گویه (۷، ۱۲، ۱۴، ۱۶) به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه توسط بیات مقدس (۱۳۸۲) ترجمه و بر روی دانشجویان دانشگاه آزاد واحد رودهن هنجاریابی و پایایی آن ۰/۷۵ به دست آمد. جورمان و استوبر^{۲۵} (۲۰۰۱) نیز در یک نمونه ۱۸۵ نفری یادگیرندگان روایی همگرایی این پرسشنامه را از طریق تعیین همبستگی آن با پرسشنامه اضطراب و افسردگی بک و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا به ترتیب ۰/۴، ۰/۴۲، ۰/۴۸ به دست آورد و ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۹۲ به دست آورد.

پرسشنامه مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی

این پرسشنامه توسط پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) شده که شامل ۴۷ عبارت بوده و در دو بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در بر گرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و جهت‌گیری هدف می‌باشد. این مقیاس از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای است که بر اساس یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های خودکارآمدی،

²⁴. Tuckman

²⁵. Jourmann & Stober

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. اعتبار این آزمون را حسینی‌نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عاملی بررسی کرد که نتایج به دست آمده آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ بود.

پرسشنامه مقیاس هیجان‌های تحصیلی

پرسشنامه هیجانات تحصیلی، توسط پکمن، گوتز، تیتز و پری^{۲۶} (۲۰۰۲) طراحی شده و هیجانات مثبت و منفی را می‌سنجد. این مقیاس دارای ۷۵ گویه و دارای سه بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بُعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) می‌باشد که در یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) تنظیم شده است. پکمن و همکاران (۲۰۰۲)، نشان دادند آلفای کرونباخ محاسبه شده برای خرده مقیاس پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ است که پایایی قابل قبول این ابزار را نشان می‌دهد. پکمن، گوتز، فرنزل، بارچفیلد و پری^{۲۷} (۲۰۱۱)، روایی درونی این پرسشنامه را که از طریق تحلیل عاملی تأیید و ضرایب آلفای کرونباخ را برای هر کدام از مقیاس‌ها در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه توسط کدیور، فرزاد، کاووسی‌ان و نیکدل (۱۳۸۸) در ایران هنجاریابی شد که از یافته‌های به دست آمده این نتیجه گرفته شد که پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی در نمونه ایرانی، از پایایی و همسانی درونی قابل قبول و مطلوبی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ در خرده مقیاس‌های آن میان ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ گزارش شد.

یافته‌ها

با توجه جدول ۱، شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش شامل تعلل‌ورزی تحصیلی، راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع)، باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و هیجانات تحصیلی (هیجانات مثبت و هیجانات منفی) ارائه شده است.

جدول ۱. اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

متغیر	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
تعلل‌ورزی تحصیلی	کل	۴۰/۲۴	۹/۸۱	-۰/۰۱۷	-۰/۵۱۶
	راهبردهای شناختی	۳۹/۴۳	۸/۱۴	-۰/۰۳۴	-۰/۲۵۷
	راهبردهای فراشناختی	۲۰/۸۳	۴/۷۳	۰/۰۲۱	-۰/۰۷۲
	مدیریت منابع	۵/۹۴	۱/۱	-۰/۰۲۹	۰/۶۸۳
	کل	۶۶/۲۰	۹/۷۸	-۰/۱۳۲	-۰/۲۱۶
راهبردهای یادگیری	جهت‌گیری هدف	۱۵/۱۳	۴/۷۷	-۰/۰۰۵	-۰/۵۸۳
	خودکارآمدی	۲۶/۶۲	۵/۲۰	-۰/۰۰۸	-۰/۰۵۳
	ارزش‌گذاری درونی	۱۰/۶۷	۲/۳۹	۰/۰۳۵	-۰/۱۰۲

26. Pekrun, Goetz, Titz & Perry

27. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry

اضطراب امتحان	۲۱/۲۵	۴/۵۱	۰/۲۵۸	۰/۳۱
کل	۷۳/۶۷	۸/۷۷	-۰/۰۲۸	-۰/۳۷۶
هیجانات مثبت	۶۵/۸۸	۱۰/۷	-۰/۰۰۱	۰/۲۶
هیجانات منفی	۱۰۵/۸۶	۱۹/۵۷	۰/۱۸۹	-۰/۰۱۱
کل	۱۷۱/۷۴	۲۲/۶۰	-۰/۰۸۹	-۰/۱۰۷

هیجانات تحصیلی

در جدول ۱ با توجه به مقدار کجی و کشیدگی که در محدوده قابل قبول (۱ و -۱) قرار دارند می‌توان گفت که فرض نرمال بودن تأیید می‌شود.

قبل از ارائه نتایج تحلیل رگرسیون، ماتریس همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای پیش‌بین و ملاک

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱- تعلل ورزی تحصیلی	-									
۲- راهبردهای شناختی	۰/۰۰۱*	-								
۳- راهبردهای فراشناختی	۰/۰۰۱*	۰/۰۸۰*	-							
۴- مدیریت منابع	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۱*	۰/۰۵۹	-						
۵- اضطراب امتحان	۰/۱۱۸*	۰/۰۴۴	۰/۰۲۷	۰/۱۱۲*	-					
۶- خودکارآمدی	۰/۱۱۱*	۰/۰۱۳	۰/۰۲۷	۰/۰۳۸	۰/۰۰۹	-				
۷- جهت‌گیری هدف	۰/۱۲۲*	۰/۰۲۴	۰/۰۴۳	۰/۰۴۸	۰/۰۲۴	۰/۰۰۳	-			
۸- ارزش‌گذاری درونی	۰/۱۱۸*	۰/۰۷۶	۰/۰۹۵*	۰/۰۶۶	۰/۰۲۲	۰/۰۰۱*	۰/۰۰۳	-		
۹- هیجانات مثبت	۰/۱۱۷*	۰/۰۵۸	۰/۱۱۷*	۰/۰۱	۰/۰۴۷	۰/۰۲۵*	۰/۰۶۴*	۰/۰۳۲*	-	

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

۱۰- هیجانات منفی	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$
	$\frac{1}{2}$	$\frac{1}{3}$	$\frac{1}{4}$	$\frac{1}{5}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{7}$	$\frac{1}{8}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$

$P < 0.05$ * $P < 0.01$ **

در جدول ۲ نتایج همبستگی پیرسون بین متغیرهای پیش‌بین و متغیر ملاک قابل مشاهده است که با توجه به آن بین مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، مدیریت منابع و تعلل‌ورزی تحصیلی و همچنین بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، جهت‌گیری هدف و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و نیز بین مؤلفه اضطراب امتحان از متغیر باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار برقرار است. نتایج پژوهش نشان داد که از دو مؤلفه هیجانات تحصیلی مثبت و منفی، هیجانات مثبت تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و نیز هیجانات منفی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. در تحلیل رگرسیون مربوط به متغیرهای پژوهش ۹ متغیر شامل خرده مقیاس‌های راهبردهای یادگیری، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در مدل برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی وارد شده‌اند. از بین ۹ متغیر ملاک ۶ متغیر برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی در مدل باقی مانده‌اند، این ۶ متغیر به این شرح هستند: جهت‌گیری هدف، هیجانات منفی، هیجانات مثبت، خودکارآمدی، مدیریت منابع و راهبردهای شناختی. ۳ متغیر دیگر شامل راهبردهای فراشناختی، اضطراب امتحان و ارزش‌گذاری درونی از مدل حذف شده‌اند.

بنابراین برای تحلیل رگرسیون حاضر ۶ مدل پیشنهاد می‌شود. در مدل اول تنها متغیر جهت‌گیری هدف به‌عنوان متغیر پیش‌بین وارد شده است و سایر متغیرها به ترتیب قدرت پیش‌بینی به مدل‌های بعدی افزوده شده‌اند.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین و ملاک

مدل	r	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد همبستگی
۱	۰/۱۲۲	۰/۰۱۵	۰/۰۱۲	۹/۷۵
۲	۰/۱۷۵	۰/۰۳۱	۰/۰۲۵	۹/۶۸
۳	۰/۲۱۵	۰/۰۴۶	۰/۰۳۸	۹/۶۲
۴	۰/۲۴۶	۰/۰۶۱	۰/۰۵۰	۹/۵۶
۵	۰/۲۷۳	۰/۰۷۵	۰/۰۶۲	۹/۵۰
۶	۰/۲۹۳	۰/۰۸۶	۰/۰۷۱	۹/۴۵

بر اساس جدول ۳ در مدل اول با یک متغیر پیش‌بین (جهت‌گیری هدف) مقدار $r = 0.122$ است که نشان‌دهنده همبستگی پیرسون بین مقادیر پیش‌بینی شده و مقادیر واقعی متغیر وابسته است. در مدل دوم با وارد شدن متغیر دوم (هیجانات منفی) مقدار همبستگی ($r = 0.175$) افزایش یافته است. همچنین در مدل‌های دیگر با افزوده شدن هر متغیر مقدار همبستگی افزوده شده است تا اینکه در مدل آخر میزان همبستگی به ۰/۲۹۳ رسیده است.

ضریب R^2 در مدل ششم برابر با ۰/۰۸۶ است؛ این بدان معناست که به طور تقریبی واریانس متغیر ملاک (تعلم ورزشی تحصیلی) توسط این ۶ متغیر پیش‌بین (جهت‌گیری هدف، هیجانات منفی، هیجانات مثبت، خودکارآمدی، مدیریت منابع و راهبردهای شناختی) تبیین می‌شود. جدول ۴ شامل خلاصه‌ای از تحلیل واریانس مربوط به رگرسیون است.

جدول ۴. نتیجه تحلیل واریانس متغیرهای پیش‌بین و ملاک

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری
مدل ۱	رگرسیون	۵۱۷/۷۸	۱	۵/۴۵	۰/۰۰۲
	باقی مانده	۳۴۰۰/۶۸	۳۵۸		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		
مدل ۲	رگرسیون	۱۰۵۸/۷۵	۲	۵/۶۵	۰/۰۰۴
	باقی مانده	۳۳۴۶۲/۷۱	۳۵۷		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		
مدل ۳	رگرسیون	۱۶۰۱/۳۸	۳	۵/۷۷	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۳۲۹۲۰/۰۷	۳۵۶		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		
مدل ۴	رگرسیون	۲۰۹۱/۰۴	۴	۵/۷۲	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۳۲۴۳۰/۴۱	۳۵۵		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		
مدل ۵	رگرسیون	۲۵۸۱/۴۱	۵	۵/۷۲	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۳۱۹۴۰/۰۵	۳۵۴		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		
مدل ۶	رگرسیون	۲۹۷۰/۳۷	۶	۵/۵۴	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۳۱۵۵۱/۰۸	۳۵۳		
	کل	۳۴۵۲۱/۴۶	۳۵۹		

اطلاعات مندرج در جدول ۴، ($P < ۰/۰۱$ و $F = ۵/۵۴$) نشان می‌دهد که بین این شش متغیر مستقل با متغیر وابسته رابطه معنی‌داری وجود دارد؛ بنابراین امکان تحلیل رگرسیون وجود دارد.

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

جدول ۵- ضرایب مدل رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین و ملاک

مدل	متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		T	سطح معناداری	همبستگی		آماره هم خطی	
		B	Beta			مرتبه صفر	تفکیکی	نیمه تفکیکی	VIF
مدل ۱	مقدار ثابت	۴۴/۰۴		۲۵/۷۷	۰/۰۰۱				
	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۵	-۰/۱۲	-۲/۳۳	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	۱
مدل ۲	مقدار ثابت	۳۷/۵۸		۱۱/۸۱	۰/۰۰۱				
	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۶	-۰/۱۳	-۲/۴۶	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۳	۱/۰۰۲
	هیجانات منفی	۰/۰۶۳	۰/۱۲	۲/۴۰	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۲	۱/۰۰۲
	مقدار ثابت	۴۵/۰۸		۱۰/۱۹	۰/۰۰۱				
مدل ۳	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۷	-۰/۱۳	-۲/۵۶	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	۰/۱۳	۱/۰۰۴
	هیجانات منفی	۰/۰۶۴	۰/۱۳	۲/۵۰	۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۱۲	۰/۱۳	۱/۰۰۳
	هیجانات مثبت	-۰/۱۱	-۰/۱۳	-۲/۴۲	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۱/۰۰۲
	مقدار ثابت	۵۱/۵۹		۹/۸۸	۰/۰۰۱				
مدل ۴	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۷	-۰/۱۳	-۲/۵۷	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۳	۱/۰۰۴
	هیجانات منفی	۰/۰۶۵	۰/۱۲	۲/۴۲	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۲	۱/۰۰۵
	هیجانات مثبت	-۰/۱۲	-۰/۱۳	۲/۵۳	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۱/۰۰۴
	خودکار آمدی	-۰/۲۲	-۰/۱۲	-۲/۳۱	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	۱/۰۰۳
مدل ۵	مقدار ثابت	۵۷/۰۹		۹/۸۹	۰/۰۰۱				
	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۶	-۰/۱۳	-۲/۴۷	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۳	۱/۰۰۶
	هیجانات منفی	۰/۰۶۶	۰/۱۲	۲/۴۲	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۲	۱/۰۰۵

مدل	متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		T	سطح معناداری	همبستگی			آماره هم خطی	
		B	Beta			مرتبه صفر	تفکیکی	نیمه تفکیکی	تولرانس	VIF
مدل ۶	هیجانان مثبت	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۲/۵۲	۰/۰۱	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۳	۰/۹۹۶	۱/۰۰۴
	خودکار آمدی	-۰/۲۳	-۰/۱۲	-۲/۴۲	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	۰/۱۲	۰/۹۹۵	۱/۰۰۵
	مدیریت منابع	-۰/۲۶	-۰/۱۲	-۲/۳۳	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	-۰/۱۲	۰/۹۹۶	۱/۰۰۴
	مقدار ثابت	۶۲/۵۳		۱۰/۰۳	۰/۰۰۱					
	جهت‌گیری هدف	-۰/۲۵	-۰/۱۲	-۲/۴۳	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۰/۹۹۳	۱/۰۰۷
	هیجانان منفی	۰/۰۶۷	-۰/۱۳	۲/۴۷	۰/۰۱	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۹۹۵	۱/۰۰۵
	هیجانان مثبت	-۰/۱۱	-۰/۱۲	-۲/۴۰	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۰/۹۹۲	۱/۰۰۸
	خودکار آمدی	-۰/۲۳	-۰/۱۲	-۲/۴۰	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۰/۹۹۵	۱/۰۰۵
	مدیریت منابع	-۰/۳۰	-۰/۱۲	-۲/۴۲	۰/۰۲	-۰/۱۲	-۰/۱۳	-۰/۱۲	۰/۹۹۵	۱/۰۰۵
	راهبرد شناختی	-۰/۱۳	-۰/۱۱	-۲/۰۹	۰/۰۴	-۰/۱۱	-۰/۱۱	-۰/۱۱	۰/۹۹۴	۱/۰۰۶

طبق جدول ۵، قبل از بررسی مدل‌های رگرسیونی باید آماره‌های هم خطی چندگانه را بررسی نمود. در اینجا دو آماره معروف هم خطی چندگانه شامل مقاومت^{۲۸} و VIF^{۲۹} مورد ملاحظه قرار گرفت. با توجه به اینکه میزان تولرانس بیشتر از ۰/۰۱ و میزان VIF کمتر از ۱۰ است؛ می‌توان ادعا کرد که بین متغیرهای مستقل هم خطی چندگانه وجود ندارد؛ بنابراین در این تحلیل مشکل هم خطی چندگانه وجود ندارد.

ضرایب رگرسیون جدول ۵ را نشان داده‌شده ضریب رگرسیون (B) برای مدیریت منابع برابر با ۰/۳۰- و مقدار «ثابت» رگرسیون مدل نهایی برابر ۶۲/۵۳ است. در جدول ۵ همچنین مقادیر t و سطح معناداری متغیر یادشده، کمتر از ۰/۵ هستند که نشان می‌دهند که این ضرایب از لحاظ آماری معنادار هستند. در کل تقریباً بیشتر ضرایب بتا برای متغیرها و زیر مقیاس‌ها نزدیک به هم هستند ولی بزرگ‌ترین ضریب بتا برابر با ۰/۱۳- است که مربوط به متغیر هیجانان منفی می‌باشد. این نتیجه نشان می‌دهد که هیجانان منفی سهم بیشتری در تبیین مدل نهایی (مدل ۶) دارد؛ یعنی بعد هیجانان منفی پیش‌بینی کننده

28. Tolerance

29. Variance Inflation Factor

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

قوی‌تری در مدل نهایی پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان نمونه است. مدل رگرسیونی در مدل آخر که مدل نهایی (مدل ۶) پیشنهادشده در این پژوهش است؛ نشان می‌دهد که هر ۶ متغیر مستقل به‌طور معناداری در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دخالت دارند. مطابق با این مدل رگرسیونی، می‌توان معادله رگرسیونی را به‌صورت زیر تنظیم کرد:

(راهبرد شناختی) $0/13$ - (مدیریت منابع) $0/30$ - (خودکارآمدی) $0/23$ - (هیجانات مثبت) $0/11$ - (هیجانات منفی) $0/67$ + (جهت‌گیری هدف) $0/25$ - $62/53$ = تعلل‌ورزی تحصیلی

همبستگی مرتبه صفر نشان‌دهنده همبستگی ساده دو متغیری بین متغیر ملاک و پیش‌بین است. ضریب همبستگی تفکیکی که نشان‌دهنده همبستگی بین متغیر پیش‌بین و متغیر ملاک بعد از تفکیک یا کنترل همه متغیرها پیش‌بین دیگر است برای همه ۶ متغیر وارد شده به مدل در جدول بالا گزارش شده است. همبستگی نیمه تفکیکی نیز زمانی که به توان ۲ برسد سهم منحصر به فرد متغیر پیش‌بین موجود در مدل را نشان می‌دهد، یعنی واریانس که تنها به‌وسیله یک متغیر پیش‌بین تبیین شده است. ضریب همبستگی نیمه تفکیکی نیز برای این ۶ متغیر گزارش شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر رشت می‌باشد. نتایج این پژوهش نشان داد که تمام ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع)، باورهای انگیزشی (جهت-گیری هدف، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و هیجانات تحصیلی (هیجانات مثبت و هیجانات منفی)، حدود ۸ درصد از واریانس متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کنند. مناسب‌ترین متغیر در میان ابعاد راهبردهای یادگیری، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی مؤلفه هیجانات منفی می‌باشد. نتایج این تحقیق با مرادیان، عالی‌پور و زغبی‌قناد (۱۳۹۶)، شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵)، پناهی (۱۳۹۵)، کاندومیر^{۳۰} (۲۰۱۴)، جوادی، هاشمی‌رزینی و هاشمی‌رزینی (۱۳۹۴)، گلستانی‌بخت و شکری (۱۳۹۲)، دنیز، تراس و آیدوگان^{۳۱} (۲۰۰۹) همسو می‌باشد.

بر طبق تئوری کنترل-ارزش گمان می‌شود که هیجانات در ارتباط با فعالیت‌های پیشرفت بر کنترل‌پذیری و اعتبار آن استوار می‌باشند. چنانچه عمل کنترل‌پذیر و از نظر اعتبار خوب ارزیابی شود، هیجان خشنودی به وجود می‌آید. خشنودی از فعالیت‌های پیشرفت شمایل گوناگونی دارد، به‌عنوان نمونه، خشنودی برگرفته از مواجه شدن با تکالیف مسئله‌ساز و یا اوضاع آرام‌تری که در هنگام اجرا فعالیت‌های روزانه لذت‌بخش به دست می‌آید. چنانچه کنترل درک شده در حد مطلوب و نیز کانون توجه به‌منظور کامیابی باشد، خرسندی و خوبی پیش‌بینی‌شده حاصل می‌شود. به‌عنوان نمونه، چنانچه دانش‌آموزی چشم به این داشته باشد که احاطه لازم به‌منظور امتحانی که در آینده دارد، به دست می‌آید، نمره‌ی بهتری را برای خویش تصور می‌کند. از جانب دیگر، چنانچه تمرکز بر عدم موفقیت باشد و کنترل فکری در حد مطلوبی وجود داشته باشد، به عبارتی پیش‌بینی شود که عدم موفقیت قابل پرهیز باشد، آرامش به دست می‌آید. چنانچه کنترل کمی وجود داشته باشد و کامیابی و عدم کامیابی هر دو امکان‌پذیر باشد، در موقعیتی که کانون توجه روی کامیابی باشد، امید و در موقعیتی که کانون توجه بر عدم کامیابی باشد، تشویش به وجود می‌آید. از آنجایی که نبود آرامش خاطر، امکان کامیابی و عدم کامیابی هر دو را به گونه مختصری شامل می‌شود، درباره بیشتر وضعیت‌های پیشرفت متمرکز روی خروجی، حس‌های گوناگون پیچیده‌ای دربردارنده هم امید و هم تشویش پدید می‌آید. به‌عنوان مثال، چنانچه دانش‌آموزی آزمون با اهمیتی داشته باشد، از قضا نمی‌داند که آن را به نحوه

³⁰. Kandemir

³¹. Deniz, Tras & Aydogan

شایسته می‌گذراند یا نه به‌گونه‌ای که هم‌زمان تشویش از عدم کامیابی و امید به کامیابی هر دو را تجربه می‌کند (فولکمن و لازاروس^{۳۲}، ۱۹۸۵؛ به نقل از گوستاوسن و همکاران^{۳۳}، ۲۰۱۴). سرانجام، چنانچه به همین شکل احساس شود که دستیابی به کامیابی امکان‌پذیر نباشد و عدم کامیابی قطعی می‌باشد، ناامیدی به‌جای امید و تشویش در فرد غالب می‌شود. ناامیدی هنگامی اتفاق می‌افتد که شخص به خروجی مثبت پیشرفت مدنظر خود نرسیده باشد و یا خروجی منفی‌ای را تخمین زده باشد. ناامیدی هم در موقعیت تمرکز شناختی روی عدم دسترسی به کامیابی و هم در موقعیت تمرکز روی فقدان دسترسی به عدم کامیابی اتفاق می‌افتد (گوستاوسن و همکاران، ۲۰۱۴). چنانچه عمل کنترل‌پذیر ولی از نظر اعتبار منفی باشد، برآشفستگی پدید می‌آید و از طرفی چنانچه عمل دارای اعتبار باشد ولی کنترل زیادی روی آن نباشد و به‌گونه موفقیت‌آمیز نتوان بازدارنده‌های پیش روی عمل را رفع کرد، عدم کامیابی رخ می‌دهد. سرانجام، چنانچه عمل اعتبار مثبت و اعتبار منفی نداشته باشد، درماندگی تجربه می‌شود. به‌عنوان مثال، چنانچه ضرورت یک تکلیف کم باشد، همان‌طور که در تکالیف روزانه تکراری این‌گونه می‌باشد، به دلیل کمبود و نبود انگیزش درونی، درماندگی به وجود می‌آید. از سوی دیگر، چنانچه ضرورت تکلیف بالاتر از قدرت‌ها و دستیابی به آن نشدنی باشند، شاید پیدا کردن مفهومی به‌منظور اجرای آن تکلیف مشکل باشد؛ از این‌رو، اعتبار آن هم تقلیل پیدا می‌کند. همچنین امکان دارد شخص سعی کند تا در برخورد با تکالیف از نظر فکری فاقد اعتبار و بسیار مشکل، ضرورت‌های مهم تکلیف را تخمین بزند. در نهایت، با نبود اعتبار و بر اساس موقعیت ضرورت‌های بالا و پایین، درماندگی به وجود می‌آید (استیل و فراری^{۳۴}، ۲۰۱۳). به‌طور کلی، فردی که واجد دیدگاه راهبردی می‌باشد الزاماً و همواره به شکل کامل به موضوعات درسی فکر نمی‌کند و برای آموزش و مرتبط کردن نظرات با موضوعات درسی رو در رو نمی‌شود ولی با ایجاد اهداف تحصیلی در هر زمان که ضرورت داشته باشد و با توجه به طراحی ویژه خویش از دیدگاه‌های سطحی یا عمقی سود می‌جوید و به پیامدهای تحصیلی پیروزمند هم می‌رسد. با توجه به آنچه از تئوری کنترل-ارزش هیجان‌های پیشرفت فهمیده می‌شود، چنانچه کنترل درک شده زیاد و کانون توجه به کامیابی وجود داشته باشد، خرسندی و سعادت موردنظر به وجود می‌آید. از این‌رو، بسیاری از اشخاصی که دیدگاه راهبردی دارند، اهداف آن‌ها کامیابی و دستیابی به اهداف تحصیلی می‌باشد (مرادیان، عالی‌پور و زغبی‌قناد، ۱۳۹۶). از سوی دیگر، در مورد این موضوع می‌توان این‌گونه بیان کرد که طبق تئوری خود-تعیینی دسی و رایان^{۳۵} (۱۹۸۵) هر چه شخص برای تکلیف اشتیاق درونی زیادی داشته باشد، انگیزه وی درونی بوده و این کار موجب خشنودی شخص از اجرای تکلیف می‌شود که همین کار باعث تقلیل تعلل‌ورزی در فرد می‌شود. این موضوع را به این شکل می‌توان شرح داد که دانش‌آموزان، ریاضی را به‌منظور رفع تکلیف نمی‌خوانند و از طرفی از شیوه‌هایی به‌منظور لذت بردن به هنگام اجرای تکالیف بهره می‌برند و خوب‌تر از دانش‌آموزان دیگر می‌توانند مفاهیم ریاضی را با همدیگر و همچنین با مفاهیم سایر درس‌ها و آنچه از پیش فهمیده‌اند، نسبت دهند و قادر می‌باشند که با نگاهی نقادانه به مفاهیم و شیوه‌هایی که به آنان یاد داده شده است، نگاه کنند (جوادی و همکاران، ۱۳۹۴). همچنین طبق تحقیق سنکال، کونسنتر و والران^{۳۶} (۱۹۹۵) دانش‌آموزانی که انگیزه درونی به‌منظور اجرای تکلیف و دنبال کردن مطالعه دارند، شاید تعلل‌ورزی اندکی داشته باشند و از طرفی دانش‌آموزانی که انگیزه بیرونی به‌منظور اجرای تکالیف دارند، تعلل‌ورزی زیادی را گزارش می‌دهند. گویا اشخاص خودتنظیم دربردارنده شکلی از علاقه ذاتی برای توجه به گرایش‌ها و صرف قدرت در اجرای عمل، تجسس در مسائل کارآمد و ماهر شدن در آنان می‌باشند که این‌گونه اعتبار درونی به‌گونه‌ای خودانگیخته از خواسته‌های روان‌شناختی، استنتاج و کوشش‌های ذاتی به‌منظور توسعه به دست می‌آید. هنگامی که اشخاص به‌گونه‌ای درونی با انگیزه می‌شوند و به دلیل اشتیاق، حس تلاش در آن‌ها کار ویژه‌ای را پدید

32. Folkman & Lazarus

33. Gustavson, Miyake, Hewitt & Friedman

34. Steel & Ferrari

35. Deci & Ryan

36. Senécal, Koestner & Valleran

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

می‌آورد و به جهت ذوقی که از آن دارند، رفتار می‌کنند. این رفتار به گونه‌ای خودانگیخته، نه فقط به جهت ابزاری (بیرونی) رخ می‌دهد بلکه این کار عنصر بنیادین می‌باشد که به منظور اجرای به هنگام فعالیت‌ها و اعمال موردنظر انجام می‌شود (حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). در نهایت، عوامل بسیاری در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد که موجب می‌شود آن‌ها نسبت به عمل و فعالیت‌های خود تمایلی نشان ندهند و از تحصیل باز بمانند از جمله این عوامل می‌توان هیجانات منفی را نام برد و از طرفی با وجود انگیزه‌های درونی می‌توان هیجانات مثبت را به عنوان نقطه مقابله با هیجانات منفی بیان کرد و از قضا با ایجاد برنامه‌های مدون و مناسب برای افزایش و کاهش این ابعاد قدم‌های محکمی را برداشت از جمله این اقدامات می‌توان به این موارد اشاره کرد که بهبود زیرساخت‌های تحصیلی به منظور تحصیل برای دانش‌آموزان مختلف، ایجاد روحیه درس خواندن با گذاشتن کلاس‌های انگیزشی برای دانش‌آموزان، تشویق مداوم و پیوسته خانواده‌ها به درس خواندن دانش‌آموزان خود و همکاری با عوامل آموزش و پرورش مدارس با ایجاد تفکر مثبت برای یادگیری و سایر موارد می‌توان از تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تا حد زیادی جلوگیری کرد.

با توجه به اینکه از راهبردهای یادگیری بُعد "راهبردهای شناختی" و "مدیریت منابع" از مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در سطح معنی‌داری $P < 0/05$ ، پیش‌بینی کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند که با نتایج پژوهش اوتامی و همکاران (۲۰۲۰)، گرونشل و همکاران (۲۰۱۸)، درستی و زارعی (۱۳۹۸)، برجعلی و همکاران (۱۳۹۷)، میرزاییگی (۱۳۹۴)، اصغری (۱۳۹۳)، رستم‌اوغلی، موسی‌زاده رضازاده و رستم‌اوغلی (۱۳۹۲)، دولتی (۱۳۹۱)، ماتوگا^{۳۷} (۲۰۰۹) و هاول، واتسون، پاول و بروو^{۳۸} (۲۰۰۷) همسو است. به‌طور کلی، راهبردهای شناختی، فرآیندهایی هستند که ما برای نظارت، کنترل و اداره واکنش‌های خود استفاده می‌کنیم آن‌ها میانجی یادگیری و عملکرد هستند. به همین دلیل متغیر خودتنظیمی به‌صورت کلی و راهبردهای شناختی به‌صورت خاص رفتارهای و خصوصیات مغایر با تعلل‌ورزی را در دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند و از این طریق موجب کاهش تعلل‌ورزی در آنان می‌شوند (درستی و زارعی، ۱۳۹۸). در ارتباط با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات بیانگر این بودند که به‌کارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی با تعلل‌ورزی رابطه معکوسی دارد (هاول، واتسون، پاول و بروو، ۲۰۰۷). در تبیین خرده مقیاس راهبردهای مدیریت منابع می‌توان این گونه استدلال کرد که لازمه‌ی خودنظم‌جویی اثربخش آن است که فراگیران، به‌منظور رسیدن به این مقاصد دارای انگیزش لازم باشند. فراگیران با تقویت و تنبیه شخصی، به‌واسطه‌ی فعالیت‌های شناختی خود و مهار محیط زندگی می‌توانند در خود انگیزش موردنیاز را به وجود آورند و به این طریق رفتار خویش را کنترل نمایند (ماتوگا، ۲۰۰۹). در تبیین این یافته می‌توان گفت که راهبردهای شناختی عمدتاً در ارجاع به فعالیت‌های ذهنی مثل تفکر، ادراک و استدلال استفاده می‌شوند. در حقیقت این نوع راهبردها برای تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف به کار می‌روند و به دانش‌آموزان کمک می‌کنند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با اطلاعات قبلی آماده و ذخیره‌سازی آن‌ها را در حافظه‌ی درازمدت تسهیل کنند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که "خودکارآمدی" و "جهت‌گیری هدف" از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، پیش‌بینی کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند که با نتایج پژوهش ان‌جی (۲۰۱۸)، ان‌جی (۲۰۱۶)، موسوی‌پناه و همکاران (۱۳۹۷)، عالی‌پور بیرگانی، محمدزاده‌شهریاری و شهنی‌یلاق (۱۳۹۴)، واشله، آگایر، لاجنر، فینک و ناکلس^{۳۹} (۲۰۱۴)، هن و گروشسیت^{۴۰} (۲۰۱۴)، کورکین، یو و لیندت^{۴۱} (۲۰۱۱)، کوئستتر و همکاران (۲۰۱۰) و کلاس، کراوچک، لینچ و راجانی^{۴۲}

37. Matuga

38. Howell, Watson, Powell & Buro

39. Wäschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nückles

40. Hen & Gronshit

41. Corkin, Yu & Lindt

42. Klassen, Krawchuk, Lynch & Rajani

(۲۰۰۸) همسو است. برای تفاوت معنی‌دار سطح پایه، دانش‌آموزان در سال سوم راهنمایی نمرات بالاتری برای ارزش تکلیف، خودکارآمدی و اضطراب امتحان نسبت به دانش‌آموزان متوسطه دوم داشتند. مطابق با یافته‌های قبلی، میانگین سطوح خودکارآمدی با سطح پایه افزایش می‌یابد (میدلی و آردان^{۴۳}، ۱۹۹۵؛ زیمرمن و مارتینز-پونز^{۴۴}، ۱۹۹۰). این نشان می‌دهد که دانش‌آموزان سن بالا به اهداف تکلیف‌گرایشی بیشتری دارند و ارزش تکلیف بیشتری را درک می‌کنند، بنابراین منجر به سطوح بالاتری از خودکارآمدی می‌شوند. با افزایش خودکارآمدی دانش‌آموز، شیوع اضطراب امتحان کاهش می‌یابد (همبری^{۴۵}، ۱۹۸۸). با این حال، یافته‌های متناقض حاضر نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دوره متوسطه پایین‌تر اضطراب امتحان کمتری را نسبت به دانش‌آموزان پایه سوم متوسطه تجربه کرده‌اند. این می‌تواند به دلیل افزایش دشواری موضوع در هنگام افزایش سطح باشد. به این ترتیب، دانش‌آموزان سوم راهنمایی استرس بیشتری را تجربه کردند که در نتیجه اضطراب امتحان بیشتر از دانش‌آموزان دوم متوسطه بود. نتایج همبستگی نشان داد که تعلل‌ورزی به‌طور معناداری با ارزش تکلیف، خودکارآمدی، اضطراب امتحان و راهبردهای یادگیری مرتبط است. همبستگی منفی بین اهمال‌کاری و خودکارآمدی با یافته‌های قبلی مطابقت داشت (واشله و همکاران، ۲۰۱۴)، که نشان می‌دهد تعلل‌ورزی کمتر با خودکارآمدی بالاتر مرتبط است. به همین ترتیب، تعلل‌ورزی کمتر نیز با ارزش کار بالاتر و استفاده مکرر از راهبردهای یادگیری مرتبط بود. همبستگی منفی تعلل‌ورزی با ارزش تکلیف، خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری نشان می‌دهد که وقتی دانش‌آموزان تعلل‌ورزی را درک می‌کنند، سطوح ارزش تکلیف، خودکارآمدی و استفاده از استراتژی یادگیری کاهش می‌یابد. به همین ترتیب، دشواری کار می‌تواند باعث تعلل‌ورزی در کار شود (سنکال، جولین و گوای^{۴۶}، ۲۰۰۳). روشی که دانش‌آموزان اطلاعات مربوط به یک کار را درک می‌کنند، بر باورهای انگیزشی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (وین و هادوین^{۴۷}، ۱۹۹۸). بنابراین، دانش‌آموزان وقتی ارزش یک کار را درک نمی‌کنند، احتمالاً تعلل می‌ورزند. نیاز به توسعه ارزش تکلیف با ارائه وظایف چالش برانگیز و در عین حال قابل دستیابی وجود دارد که در نتیجه ارتقای خودکارآمدی و ترویج استفاده از راهبردهای یادگیری باعث کاهش سطح تعلل‌ورزی می‌شود. نتایج حاصل از مدل مسیر نشان داد که سطح پایین‌تر اهمال‌کاری با سطح بالاتر یادگیری خودتنظیمی از طریق ارزش تکلیف و خودکارآمدی مرتبط است و دانش‌آموزانی که وظایف را خسته‌کننده می‌دانستند، شاید تعلل‌ورزی در اعمالشان رخ دهد (سنکال و همکاران، ۲۰۰۳). اطلاعات یک تکلیف می‌تواند بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در مورد آن تکلیف تأثیر بگذارد (وین و هادوین، ۱۹۹۸). دانش‌آموزان تمایل دارند قبل از درگیر شدن در آن کار، علاقه یا سودمندی آن را ارزیابی کنند. با این کار، محتمل است که دانش‌آموزانی که به این کار علاقه دارند کمتر تعلل کنند و راهبردهای یادگیری را به کار گیرند. به‌طور مشابه، باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان می‌تواند به توانایی آن‌ها در انجام وظایف مربوط باشد، که متعاقباً بر تعلل‌ورزی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (کورکین، یو، ولترز و ویزنر^{۴۸}، ۲۰۱۴). رابطه معکوس بین تعلل‌ورزی و خودکارآمدی با تحقیق قبلی مطابقت دارد. گزارش شده است که دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا سطح پایینی از اهمال‌کاری دارند (هایکوک، مک‌کارتی و سکای^{۴۹}، ۱۹۹۸). در پژوهش دیگر نتایج نشان داد که تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را می‌توان از طریق باورهای انگیزشی کاهش داد و به‌نوبه خود یادگیری خودتنظیمی را بهبود بخشید. از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که فعالانه کار را به تعویق می‌اندازند ممکن است سطوح بالاتری از استفاده هدفمند از زمان و کنترل زمان را داشته باشند (کورکین و همکاران، ۲۰۱۱)، که نشان می‌دهد تعلل‌ورزان موفق می‌توانند به‌طور مؤثر تحت ضرب‌الاجل‌های تنگ‌انگ خود تنظیم کنند. علاوه بر این، آن‌ها احتمالاً حس انتخاب را تأیید می‌کنند و تعلل‌ورزی مولد عمل

43. Midgley & Urdan

44. Zimmerman & Martinez- Pons

45. Hembree

46. Senécal, Julien & Guay

47. Winne & Hadwin

48. Corkin, Yu, Wolters, & Wiesner

49. Haycock, McCarthy & Skay

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

می‌کنند (ان‌جی، ۲۰۱۶). در مجموع، تأثیر تعلل‌ورزی بر یادگیری خودتنظیمی از طریق باورهای انگیزشی معنادار بود. اگرچه تعلل‌ورزی عموماً به رفتارهای یادگیری ناسازگار مانند استرس و اضطراب مربوط می‌شود، اما ممکن است برای این تعلل‌گران موفق (یا فعال) به‌عنوان «انگیزه‌ای» برای یادگیری در نظر گرفته شود (ان‌جی، ۲۰۱۸). در تبیین نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که در پژوهشی از هن و گروشنیت (۲۰۱۴) نیز خودکارآمدی پایین با تعلل‌ورزی تحصیلی بالا همراه بوده و در مطالعه‌ای از کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) خودکارآمدی پایین، پیش‌بینی کننده مهم سطوح بالای تعلل‌ورزی تحصیلی است. در مورد جهت‌گیری هدف درونی می‌توان این استدلال را داشت زمانی که دانش‌آموزان خودشان را به دلایلی چون چالش، کنجکاو و تسلط به‌عنوان انگیزه‌هایی برای تسلط بر تکلیف یا جستجوی یک جواب، متعهد به یک تکلیف در نظر می‌گیرند، تعلل‌ورزی کمتری دارند. این دلایل تمایل به تأخیر را از بین می‌برند (سان، رسلان و صبورپور^{۵۰}، ۲۰۱۶). از طرفی دیگر، دانش‌آموزانی که جهت‌گیری هدف به‌خصوص هدف تسلط-گرایشی دارند، توجه اندکی به رقابت میان خود و سایرین می‌کند؛ چون که برای آنان فراگیری موضوعات با اهمیت می‌باشد. مقیاس ممتاز بودن در آنان بی‌پایان است و سعی و کوشش را با اهمیت‌ترین ابزار به‌منظور دستیابی به کامیابی موردتوجه قرار می‌دهند و به سبب اینکه محرک درونی دارند، تعلل‌ورزی در آنان پایین می‌باشد. در مورد رابطه منفی میان جهت‌گیری هدف به‌ویژه هدف تسلط-اجتنابی با خودناتوان‌سازی می‌توان بیان کرد که پیامد این جهت‌گیری، اضطراب و عدم کامیابی می‌باشد و موجب کاستی در خودتنظیمی در اشخاص می‌شود؛ از این‌رو، این عمل موجب بیشتر شدن خودناتوان‌سازی در چنین اشخاصی می‌شود. یادگیرندگانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به‌منظور جبران بهبود نیافتگی به بهره‌گیری از راهبردهای خودناتوان‌سازی دست به دامن می‌شوند. ایضاً شخصی که گرفتار اضطراب امتحان می‌باشد، در وضعیت امتحان گرفتار استرس فراوانی شده و نظر به آنکه روی خصایص منفی وضعیت استرس‌زا توجه می‌کند و از رویارویی با مسئله به وجود آمده امتناع می‌ورزند، با تمسک به افسردگی همچون رفتار خودناتوان‌ساز از تکلیف شخصی در آن شرایط دوری می‌جویند. یافته‌های بعضی از پژوهش‌ها بیان می‌کند که اهداف عملکردی پیش‌بینی کننده مثبت و اهداف تسلط پیش‌بینی کننده منفی یا خنثی به‌منظور خودناتوان‌سازی می‌باشند. تحقیقاتی که اختلاف میان اهداف عملکردی را موردتوجه قرار می‌دهند، در اکثر موارد بیانگر آن‌اند که هدف عملکرد اجتنابی پیش‌بینی کننده مثبت خودناتوان‌سازی می‌باشد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶؛ به نقل از هاشمی‌رزینی، موسوی‌پناه و شیری، ۱۳۹۷). در کل می‌توان این چنین نتیجه گرفت که انتخاب هدف تسلط-گرایشی، میل به تعلل‌ورزی را تقلیل می‌بخشد و به گونه غیرمستقیم بر عملکرد ریاضی هم اثرگذار می‌باشد و عملکرد تحصیلی را ارتقاء می‌دهد. نقش هدف تسلط-اجتنابی در تعلل‌ورزی قابل تشریح می‌باشد؛ به عبارت دیگر، با انتخاب هدف تسلط-اجتنابی، میل به تعلل‌ورزی هم زیاد می‌شود ولی نقش هدف تسلط-اجتنابی در عملکرد ریاضی منفی می‌باشد و عملکرد تحصیلی با سلطه بر تسلط-اجتنابی، تقلیل می‌یابد. نقش هدف تسلط-اجتنابی با میانجی تعلل‌ورزی هم قابل توضیح می‌باشد؛ یعنی هدف تسلط-گرایشی با اثربخشی بر تعلل‌ورزی تحصیلی به گونه غیرمستقیم جزء اثرگذار بر عملکرد ریاضی محسوب می‌شود. انتخاب هدف عملکرد-گرایشی، تعلل‌ورزی را تقلیل داده و ارتقاء عملکرد ریاضی را در پی دارد؛ نیز هدف عملکرد-گرایشی، عملکرد ریاضی را افزایش می‌داد. تعلل‌ورزی همچون یک جزء منع‌کننده از کار و کوشش می‌تواند در کامیابی-های علمی و پیشرفت تحصیلی تأثیر گذاشته و جلوگیری از عملکرد تحصیلی بیش از حد شود؛ نیز تعلل‌ورزی با عوامل گوناگون اضطراب به تحصیل از جمله اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در رابطه می‌باشد که نه تنها از پیشرفت تحصیلی جلوگیری می‌کند، لکن به گونه منفی بر کیفیت زندگی هم اثرگذار می‌باشد (کولینز، آنوگبزیه و جیاو^{۵۱}، ۲۰۰۸؛ به نقل از رادمنش و بخشایش، ۱۳۹۸). بنابراین دانش‌آموزانی که یک موقعیت تحصیلی را ناخوشایند و استرس‌آور ارزیابی می‌کنند خودکارآمدی تحصیلی کمتری را در خود ادراک کرده، واکنش شدیدتری به موقعیت استرس‌زا نشان می‌دهند به همین خاطر برای رهایی از

⁵⁰. San, Roslan & Sabourpour

⁵¹. Collins, Onwuegbuzie & Jiao

موقعیت ناخوشایند و استرس آور به اجتناب و به تأخیر انداختن تکالیف (تعلل‌ورزی تحصیلی) پرداخته و عملکرد تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که "هیجان‌ات مثبت" پیش‌بینی کننده منفی و "هیجان‌ات منفی" پیش‌بینی کننده مثبت تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند که با نتایج پژوهش جاماها و همکاران (۲۰۲۰)، باترز (۲۰۱۸)، ونگ، لی، هو، دانگ و تاو^{۵۲} (۲۰۱۷) و ییپ و لیونگ^{۵۳} (۲۰۱۶)، اسمعیلی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۴)، قانع‌قشلاق، ولیئی، رضایی و رضایی (۱۳۹۲) و میرزایی و حاتمی (۱۳۸۸) همسو می‌باشد. در تبیین این متغیر می‌توان بیان کرد که خصایص شخصیتی بیانگر مقیاس گسترده‌ای از هیجان‌ات می‌باشند. برای مثال، برون‌گرایی با ویژگی‌های مانند اجتماعی بودن، پر حرف بودن، خوش‌گذرانی کردن، مهربان بودن که در کل با عنوان هیجان مثبت تعیین می‌گردند. میان اجزای برون‌گرایی و روان‌رنجورخویی تئوری مک‌کری و کاستا^{۵۴} (۱۹۹۱) و تئوری ایزنک و ایزنک^{۵۵} (۱۹۷۵) مشابهت وجود دارد. در تحقیقات اثبات شده‌اند افرادی که در جزء برون‌گرایی پرسشنامه شخصیت ایزنک نمره مطلوب می‌گیرند، هیجان‌ات مثبت بسیاری خوبی را کسب می‌کنند (سیدمحمدی، ۱۳۹۸، ص ۲۵۵). هویت روان‌رنجورخویی با هیجان‌ات منفی مانند خشونت، بیتابی و بی‌رغبتی بیان می‌شود. اشخاص روان‌رنجورخو شاید به خاطر مناعت طبع پایینی که دارند و خود را گناهکار می‌دانند. نظر به اینکه خصایص شخصیتی همچون ویژگی و نه خصیصه وضعیتی که فرد با آن مواجه می‌شود، به شمار می‌آید؛ می‌توان این‌طور برداشت کرد که فرد روان‌رنجور همیشه در حال تجربه خشونت، بیتابی و بی‌رغبتی می‌باشد که این خصایص بیانگر هیجان‌ات منفی هم هستند و موجب بسط دادن این هیجان‌ات به شرایط تحصیلی و سرانجام، تجربه هیجان‌ات تحصیلی منفی می‌شود. با تمرکز به اینکه تعلل‌ورزی تحصیلی درنگ ارادی در اجرای تکالیف درسی و در کنار فرآیندهای انگیزشی ناهماهنگ می‌باشد که سرانجام باعث عدم کامیابی در تحصیلی می‌شود، بر هیجان‌ات تحصیلی پسندیده مانند خوشی، دلگرمی، سرافرازی و امید نسبت به کلاس و آموزش اثر منفی داشته و موجب تقلیل آنان می‌شود و از طرفی سبب بیشتر شدن هیجان‌ات تحصیلی ناپسندیده مثل عصبانیت، بیتابی، خجالت، یأس و درماندگی نسبت به کلاس درس و آموزش می‌شود. از قبیل پیامدی که تعلل‌ورزی دارد بیتابی، روان‌رنجوری، عملکرد تحصیلی ضعیف و خودسنجشی پایین می‌باشد که همگی این عناصر را می‌توان در حیطه تحصیلی هیجان تحصیلی منفی بیان کرد (تجربه‌کار، پوراحسان و شمسی‌نژاد، ۱۳۹۸). در جایی دیگر بیان شده که فشارهای ناشی از تعلل‌ورزی مانند بیتابی، عصبانیت، یأس و درماندگی از جمله مواردی است که فرد تعلل‌ورز آن‌ها را تجربه می‌کند. افراد دارای هیجان‌ات مثبت تحصیلی، فعال، پرشور، هیجان‌خواه و قوی توصیف شده‌اند که به نظر می‌رسد این خصایص با تعلل‌ورزی در افراد متناقض باشد (ییپ و لیونگ، ۲۰۱۶). از طرفی تنها تعلل‌ورزی تحصیلی به دلیل تمرین هیجانی مثبت فردی کاهش می‌یابد. وقتی دانش‌آموزان احساسات مثبت را تجربه می‌کنند، بیشتر درگیر تکلیف و فعالیت کلاسی می‌شوند. بنابراین، قصد آن‌ها برای به تعویق انداختن یا به تأخیر انداختن انجام وظیفه کاهش می‌یابد. شواهد زیادی وجود دارد که این توضیح را تأیید می‌کند. و از طرفی تمرین هیجانی منفی فردی باعث افزایش تعلل‌ورزی در افراد می‌شود. اکرت، ابرت‌لهر، سیلند و بریکنگ^{۵۶} (۲۰۱۶) اشاره کرده‌اند، زمانی که دانش‌آموزان مهارت تنظیم هیجان کافی داشته باشند، بر تعلل آن‌ها غلبه خواهد کرد. در ابتدا، تعلل‌ورزی حس مثبت و خوبی به شخص می‌دهد. با این حال، اخیراً وقتی دانش‌آموزان مهلت تعیین شده را متوجه می‌شوند، ترس در آن‌ها افزایش می‌دهد و باعث ایجاد احساسات منفی می‌شود. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که کار را به تعویق می‌اندازند در مدیریت احساسات و شناخت خود برای انجام وظایف خود شکست می‌خورند. تعلل‌ورزی، عدم کامیابی خودتنظیمی را مشخص می‌کند

⁵². Wang, Li, Hu, Dong & Tao

⁵³. Yip & Leung

⁵⁴. McCare & Costa

⁵⁵. Eysenck & Eysenck

⁵⁶. Eckert, Ebert Lehr, Sieland & Berking

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

و احتمال استرس و بیماری جسمی را افزایش می‌دهد (پیکل و فلت^{۵۷}، ۲۰۱۲). در نهایت، عملکرد احساسی آن‌ها را به خطر می‌اندازد (بالکس و دورو^{۵۸}، ۲۰۱۶). بنابراین وقتی سعی می‌کنند تنظیم هیجانی خود را بهبود بخشند، سطح تعلل را کاهش می‌دهد. در پژوهشی گفته شده است که نوع شخصیت تعیین‌کننده اثربخشی تنظیم هیجان در افزایش خودکارآمدی است (پوکنت، دوپوئیس، کنگارد و جاپ^{۵۹}، ۲۰۱۷). از این‌رو، در تبیین اینکه چرا هیجانات مثبت و منفی می‌توانند تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کنند می‌توان این‌گونه استدلال کرد: هیجانات منفی، حالاتی را در شخص ایجاد می‌کند که با حالات شخص تعلل‌ورز همخوانی دارد به‌طور کلی می‌توان گفت که هیجانات منفی یکی از حالات روانی حاضر در زمان تعلل‌ورزی است و از طرفی، هیجانات مثبت باعث می‌شود که نسبت به تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان اثری منفی داشته باشد و آن‌ها را از تعلل‌ورزی باز دارد.

این پژوهش محدودیت‌هایی نیز دارد که می‌توان به این موارد اشاره کرد: یافته‌ها مبتنی بر نمونه‌ای از دانش‌آموزان دختر بود، منحصر بودن آن به یک مقطع خاص (دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر رشت) می‌باشد؛ بنابراین تعمیم آن به سایر جوامع آماری (سایر مقاطع تحصیلی، سایر گروه‌ها مثل دانشجویان و کارمندان و سایر موارد) می‌بایست با احتیاط صورت پذیرد. روش پژوهش مورد استفاده در این پژوهش از نوع همبستگی می‌باشد که در آن به بررسی روابط بین متغیرها پرداخته بنابراین نمی‌توان از این بررسی، استنباط‌های علی نمود. با توجه به نتایج پژوهش و تجربیات کسب‌شده در طول اجرای پژوهش نیز پیشنهاد می‌شود پژوهش حاضر به شیوه علی و آزمایشی نیز انجام شود تا تأثیر متغیرهای پژوهش بر یکدیگر با اطمینان بیشتری استنباط شود؛ و همچنین انجام تحلیل به تفکیک ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، از جمله به تفکیک پسر و دختر، پیشنهاد می‌گردد. در نهایت، جهت کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان می‌بایست تمهیداتی در نظر گرفته شود بدین صورت که معلمان، دانش‌آموزان را نسبت به وضعیت تحصیلی خویش آگاه نمایند و همچنین راهکارهایی جهت مدیریت هیجانات آن‌ها ارائه دهند تا از این طریق تعلل‌ورزی فراگیران رفع شود و دیگر این‌که مدیران مدارس لازم است با والدین دانش‌آموزان ارتباط پایدار و مداومی داشته باشند و آن‌ها را در جریان رفتارها و عملکرد دانش‌آموزان قرار دهند تا والدین نیز در زندگی تحصیلی فرزندان مشارکت داشته باشند. پیشنهاد می‌شود که با عنایت به اهمیت مدیریت زمان و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، از آموزش و پرورش انتظار می‌رود برنامه‌های تربیتی تدوین نماید که هدف آن استفاده بهینه از زمان و خودنظم‌جو کردن هر چه بیشتر دانش‌آموزان در امر آموزش و به تبع آن پرورش انسان‌هایی کارآمد، مسئول، مستقل و دارای معیارهای درونی باشد که این امر به نوبه خود کاهش تعلل‌ورزی را تسریع خواهد کرد. از طرفی دیگر، با توجه به وجود رابطه‌ی منفی معنادار بین هیجانات منفی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی، اقدامات لازم در جهت کاهش این هیجان‌ها در بین دانش‌آموزان از طریق مدارس از جمله تشکیل کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های کنترل هیجانات به صورت رایگان برای دانش‌آموزان صورت گیرد. به‌طور کلی، آموزش و پرورش با استفاده از برنامه‌ریزی‌های کوتاه مدت، میان مدت و بلند مدت با ایجاد راهکارهایی مناسب از جمله انجام فعالیت‌های روحیه‌ساز، حمایت همه‌جانبه از دانش‌آموزان، استفاده از معلمان متخصص و کاربلد، داشتن چارچوب و چارت خوب درسی برای دانش‌آموزان، استفاده از روانشناسان مجرب برای شناسایی افراد تعلل‌ورز و غیر تعلل‌ورز و سایر موارد باعث افزایش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع)، باورهای انگیزشی (جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی به جزء اضطراب امتحان) و هیجانات تحصیلی (هیجانات مثبت به جزء هیجانات منفی) از تعلل‌ورزی دانش‌آموزان جلوگیری کنند و آن‌ها را به فعالیت بیشتر سوق دهند تا در تحصیلات خود پیشرفت کنند.

57. Pychyl & Flett

58. Balkis, & Duru

59. Pocnet, Dupuis, Congard, & Jopp

سپاسگزاری

از همه کسانی که به خصوص شرکت کنندگان، آزمودنی‌ها و سایر افرادی که جزء نویسندگان نیستند و در انجام تحقیق حاضر با ما همکاری کرده‌اند؛ تشکر و قدردانی می‌شود.

تعارض منافع و منابع:

بنا بر اعلام نویسندگان مقاله حاضر هیچ‌گونه تعارض منافی نداشت.

پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باورهای انگیزشی و هیجانات تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

منابع

- [۱] اسمعیلی، ن.، شکری، ا.، فتح‌آبادی، ج.، حیدری، م.، ۱۳۹۴، آزمون روابط ساختاری بین باورهای خود کارآمدی تحصیلی، الگوهای اسنادی، راهبردهای مقابله، هیجان‌های پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۹، ۳۰ (۳۰)، ۱۲۲-۶۳.
- [۲] اصغری، ز.، ۱۳۹۳، نقش پیش‌بینی‌کنندگی عزت نفس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- [۳] بدری‌گرگی، ر.، حسینی، ف.، ۱۳۸۹، بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردی یادگیری خودتنظیمی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز، مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره، ۹ (۳۶)، ۱۲۶-۱۱۱.
- [۴] برومند، ر.، شیخی‌فینی، ع.، ۱۳۹۰، پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس ریاضی از طریق باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان). مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۶ (۱۰)، ۳۴-۱۹.
- [۵] پربرتاوشی، م.، برجلی، ا.، کیامنش، ع.، ۱۳۹۷، نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲ (۳)، ۷۰-۵۳.
- [۶] پناهی، ن.، ۱۳۹۵، بررسی اثربخشی فراشناخت و آموزش حل مسئله در بهبود تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، سومین کنفرانس بین‌المللی علوم و مهندسی، استانبول-کشور ترکیه، مؤسسه مدیران ایده‌پرداز پایتخت ویرا.
- [۷] تجربه‌کار، م.، پوراحسان، س.، شمسی‌نژاد، م.، ۱۳۹۸، پیش‌بینی هیجانات تحصیلی مثبت و منفی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و اهمال‌کاری تحصیلی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۲۰ (۱)، ۴۶۰-۴۵۱.
- [۸] جوادی، ف.، هاشمی‌رزینی، ه.، هاشمی‌رزینی، س.، ۱۳۹۴، روابط تعلل‌ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۶ (۱)، ۲۰۷-۱۹۳.
- [۹] جوکار، ب.، دلاورپور، م.، ۱۳۸۶، رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، ۶۱-۸۰.
- [۱۰] حیات، ع.، اسمی، ک.، رضایی، ر.، نبیئی، پ.، ۱۳۹۶، رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز، فصلنامه پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹ (۴)، ۲۹-۲۰.
- [۱۱] درستی، ح.، زارعی، ح.، ۱۳۹۸، بررسی رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۷ (۱۲)، ۸۵-۶۹.
- [۱۲] دولتی، ر.، ۱۳۹۱، شناسایی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه اول متوسطه شهر فامنین، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، دانشگاه بوعلی سینا.
- [۱۳] رحیمی، ف.، ۱۳۹۴، مقایسه‌ی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش صبر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، گروه مشاوره و روانشناسی.
- [۱۴] رستم‌اوغلی، ز.، موسی‌زاده، ت.، رضازاده، ب.، رستم‌اوغلی، س.، ۱۳۹۲، نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه، مجله روانشناسی مدرسه، ۲ (۳)، ۷۶-۸۰.
- [۱۵] سروقد، س.، رضایی، آ.، ایرانی، ف.، ۱۳۹۱، رابطه سبک‌های دلبستگی و ویژگی‌های شخصیتی با اضطراب، زن و جامعه (جامعه‌شناسی زنان)، دوره ۳، شماره ۲ (۱۰)، ۱۳۶-۱۱۷.
- [۱۶] سیدمحمدی، ی.، ۱۳۹۸، نظریه‌های شخصیت، چاپ چهل و سوم، ویرایش، روان، ارسباران، تهران.
- [۱۷] سیف، ع.، ۱۳۹۸، روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش، چاپ نوزدهم، نشر دوران، تهران.
- [۱۸] شیخ‌الاسلامی، ع.، ۱۳۹۵، پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۶)، ۸۶-۸۱.

- [۱۹] عالی‌پور بیرگانی، س.، محمدزاده‌شهریاری، ب.، شهینی‌یلاق، م.، ۱۳۹۴، رابطه بین عدم تحمل ناکامی و خودتنظیمی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دختر دانشگاه شهید چمران اهواز سال ۹۴-۹۳، سومین کنفرانس ملی روانشناسی و علوم رفتاری، تهران، موسسه اطلاع‌رسانی نارکیش.
- [۲۰] قانع‌قشلاق، ر.، ولیئی، س.، رضایی، م.، رضایی، ک.، ۱۳۹۲، رابطه ویژگی‌های شخصیتی و استرس شغلی در پرستاران. روان پرستاری، ۱(۳)، ۲۷-۳۴.
- [۲۱] گلستانی‌بخت، ط.، شگری، م.، ۱۳۹۲، رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی، دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۸۹-۹۳.
- [۲۲] محمدی، د.، فتحی‌آذر، ا.، بدری‌گرگری، ر.، ابراهیمی، ا.، ۱۳۹۳، پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس ارزش کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف در دانش‌آموزان پایه دهم شهر تبریز. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی)، ۷(۲۸)، ۹۹-۱۱۰.
- [۲۳] مرادیان، ج.، عالی‌پور، س.، زغبی‌قناد، س.، ۱۳۹۶، رابطه هیجان‌های تحصیلی با رویکردهای مطالعه و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. ماهنامه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، ۲(۱۳)، ۱-۱۳.
- [۲۴] میرزابیگی، م.، ۱۳۹۴، نقش باورها و حالت فراشناختی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه دوم شهرستان زاوه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه بیرجند.
- [۲۵] واحدی، ش.، فتحی‌آذر، ا.، ادیب، ی.، قره‌آغاجی، س.، ۱۳۹۷، اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خود تنظیمی، ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۵(۳۰)، ۲۴۱-۲۷۵.
- [۲۶] هاشمی‌رزینی، ه.، موسوی‌پناه، س.، شیری، م.، ۱۳۹۷، رابطه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی با اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان، مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، سال ۳، شماره ۱۱، ۶۷-۷۹.
- [۲۷] هاشمی، ت.، ماشینچی عباسی، ن.، بدری‌گرگری، ر.، (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلل‌ورزی، روانشناسی معاصر، ۱(۲۴)، ۷۳-۸۴.
- [28] Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, A.J. (2014). "Academic Procrastination And The Role of. Hope as a Coping Strategy." *Personality And Individual Differences, Vol.42, No.7, pp. 1301-1310.*
- [29] Balkis, M. & Duru, E. (2016). "Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form." *European Journal of Psychological Education, Vol.31, pp. 439-459.*
- [30] Balkis, M. & Erdinc, D. (2009). "Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among Pre-Service Teachers, And Its Relationship With Demographics And Individual Preferences." *Journal of Theory And Practice in Education, Vol.5, No.1, pp. 18-32.*
- [31] Batres, M. (2018). "University Students' Cognitive Strategies, Emotions, Procrastination, And Motivation For Learning." Undergraduate Honors Thesis, King's University London, Canada.
- [32] Blouin-Hudon, E.M. & Pychyl, T.A. (2015). "Experiencing The Temporally Extended Self: Initial Support For The Role of Affective States, Vivid Mental Imagery, And Future Self-continuity in The Prediction of Academic Procrastination." *Personality And Individual Differences. Vol.86, pp.50-56.*
- [33] Borumand, R. & Shekhi fiti, A. (2009). "Predicting academic performance in math through motivational beliefs (self-efficacy, internal evaluation, and test anxiety)." *The Journal of Educational Psychology Studies. Vol.6, No.10, pp. 19-34.* [Persian]
- [34] Collins, K.M.T., Onwuegbuzie, A.J. & Jiao, Q. (2008). "Neading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate student." *Reading Psychology. Vol.29, pp.493-507.*
- [35] Corkin, D.M., Yu, S.L. & Lindt, S.F. (2011). "Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective." *Learning & Individual Differences. Vol.21, No.5, pp.602-606.*

- [36] Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). "Intrinsic motivation and self-determination in human behavior." New York: Plenum Press.
- [37] Deniz, M., Tras, Z. & Aydogan, D. (2009). "An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence." *Educational science: Theory and practice. Vol.9, No.2, pp.623-632.*
- [38] Djamahar, R., Dewahrani, Y.R. & Octaviani, R. (2020). "Relationship Between Self-Esteem And Negative Emotional State With Academic Procrastination in Final Level Students." *Indonesian Journal of Biology Education. Vol.3, No.1, pp.6-12.*
- [39] Eckert, M., Ebert D.D., Lehr, D., Sieland, B. & Berking, M. (2016). "Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination." *Learning and Individual Differences. Vol.52, pp.10-18.*
- [40] Eysenck, S.B.G., & Eysenck, H.J. (1975). "Manual of the Eysenck Personality Questionnaire." Hodder and Stoughton, London.
- [41] Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. & Fries, S. (2018). "I'll Stop Procrastinating Now! Fostering Specific Processes of Self-regulated Learning to Reduce Academic Procrastination." *Journal of Prevention & Intervention in The Community, Vol.46, No.2, pp.143-157.*
- [42] Gustavson, D.E. & Miyake, A. (2017). "Academic Procrastination And Goal Accomplishment: A Combined Experimental And Individual Differences Investigation." *Learning And Individual Differences. Vol.54, pp.160-172.*
- [43] Gustavson, D.E., Miyake, A., Hewitt, J.K., & Friedman, N.P. (2014). "Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: Implication for the evolutionary origin of procrastination." *Journal of Psychological Science. Vol.25, pp.1178-1188.*
- [44] Haycock, L.A., McCarthy, P. & Skay, C.L. (1998). "Procrastination in college students: The role of self-efficacy and anxiety." *Journal of Counseling & Development. Vol.76, (3), 317-324.*
- [45] Hembree, R. (1988). "Correlates, causes, effects, and treatment of test anxiety." *Review of Educational Research. Vol.58, No.1, pp.47-77.*
- [46] Hen, M., & Gronshit, M. (2014). "Academic procrastination emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: Comparison between Students with and without learning disabilities." *Journal of Learning Disabilities. Vol.47, pp.116- 124.*
- [47] 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. Vol.40, No.8, pp.1519-1530.*
- [48] Kandemir, M. (2014). "Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables." *ProcediaSocial and Behavioral Sciences. Vol.152, pp.188-193.*
- [49] Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., Lynch, S.L. & Rajani, S. (2008). "Procrastination And Motivation of Undergraduates With Learning Disabilities: A Mixed-Methods Inquiry." *Learning Disabilities Research & Practice. Vol.23, No.3, pp.137-147.*
- [50] Kroese, F., Ridder, D., Evers, C. & Adriaanse, M. (2014). "Bedtime Procrastination: Introducing a New Area of Procrastination." *Frontiers in Psychology. Vol.5, pp.611-619.*
- [51] Midgley, C. & Urdan, T. (1995). "Predictors of middle school students' use of self-handicapping strategies." *The Journal of Early Adolescence. Vol.15, No.4, pp.389-411.*
- [52] Ng, B. (2018). Exploring Procrastination and Self-regulated Learning Through Motivational Beliefs." *Journal of Research Initiatives. Vol.3, No.3, pp.1-18.*
- [53] Pocnet, C., Dupuis, M., Congard, A. & Jopp, D. (2017). "Personality and its links to quality of life: Mediating effects of emotion regulation and self-efficacy beliefs." *Motivation and Emotion. Vol.41, No.2, pp.196-208. https://doi.org/10.1007/s11031-017-9603-0.*

- [54] Pychyl, T.A. & Flett, G.L. (2012). "Procrastination and Self-Regulatory Failure: An Introduction to the Special Issue." *Journal Rational Emotive Cognitive Behavior Therapy*. Vol.30, pp.203-212.
- [55] San, Y., Roslan, S., & Sabouripour, F. (2016). "Relationship Between Self-Regulated Learning And Academic Procrastination." *American Journal of Applied Sciences*. Vol.13, No.4, pp.459-466.
- [56] Senécal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). "Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective." *European Journal of Social Psychology*. Vol.33, No.1, pp.135-145.
- [57] Senecal, C., Koestner, R. & Vallerand, R. (1995). "Self-Regulation And Academic Procrastination." *Journal of Social Psychology - J Soc Psychol*. Vol.135, No.5, pp.607-619.
- [58] Seyf, A. (2019). "Modern Educational Psychology: Learning and Teaching." Tehran: Doran Publishing. Psychology. [Persian]
- [59] Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1986). "Academic Procrastination: Frequency And Cognitive-Behavioral Ccorrelates." *Journal of Counseling Psychology*. Vol.31, No.4, pp. 503-509.
- [60] Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C. & Greiff, S. (2016). "Choosing Between What You Want Now And What You Want Most: Self-control Explains Academic Achievement Beyond Cognitive Ability." *Personality And Individual Differences*. Vol.94, pp.168-172.
- [61] Steel, P. (2018). "The Nature of Procrastination: a Meta-analytic And Theoretical Review of Quintessential Self-regulatory Failure." *Psychological Bulletin*. Vol.133, No.1, pp. 65-94.
- [62] Steel, P. & Ferrari, J. (2013). "Sex, education and procrastination: An epidemiological study of procrastinators characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*. Vol.27, pp.51-58.
- [63] Utami, M.D., Arbiansyah, T.P.T. & Hidayati, Y.N. (2019). "Influence of Strss And Self Regulated Learning on Academic Procrastination. Vol.7, No.7, pp.438-446.
- [64] Vohs, K.D. & Baumeister, R.F. (2011). "Under Standing Self Regulation: Hand Book of Self Regulation." New York: Guilford Publications.
- [65] Wang, D., Li, SH., Hu, M., Dong, D. & Tao, SH. (2017). "Negative Academic Emotion and Psychological Well-being in Chinese Rural-to-Urban Migrant Adolescents: Examining the Moderating Role of Cognitive Reappraisal." *Frontiers in Psychology*. Vol.8, pp.1312.
- [66] Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). "Procrastination and selfefficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning." *Learning & Instruction*. Vol.29, pp.103-114.
- [67] Winne, P.H. & Hadwin, A.F. (1998). "Studying as self-regulated learning." *Metacognition in Educational Theory & Practice*. Vol.93, pp.27-30.
- [68] Yip, K.Y. & Leung, M.T. (2016). "The Structural Model of Perceived Parenting Style as Antecedent on Achievement Emotion, Self-regulated Learning And Academic Procrastination of Undergraduates in Hong Kong." Springer, Singapore: In: Leung MT., Tan L. (eds) *Applied Psychology Readings*. SCAP.
- [69] Zimmerman, B.J. & Martinez-Pons, M. (1990). "Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use." *Journal of Educational Psychology*. Vol.82, No.1, pp.51-59.