

## رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

### The Relationship between Academic Procrastination and Classroom Structure: The Role of Motivational Beliefs and Learning Strategies of Self-Regulation

Ahmad Khamesan, Ph.D.

Neda Shirzady, M.A.

دکتر احمد خامسان<sup>۱</sup>

ندا شیرزادی<sup>۲</sup>

#### Abstract

The present study investigates the relationship between procrastination and perception of classroom structure and explained the role of self-regulation (motivational beliefs and learning strategies of self-regulation) and gender in this relationship. The research method was correlation (multiple regressions) and the research population was the all students of the second grade in high schools of Birjand city. The research sample were 400 (200 girls and 200 boys) were selected randomly with cluster sampling method. The data collected by Procrastination Assessment Scales-Students (PASS, Solomon & Rothblum, 1984), Blackburn's Perception of Classroom Structure Questionnaire (1998) and Motivated Strategies for Learning Questionnaire (Pentrich & et al, 1991). The data were analyzed were by multiple regression and multivariate analysis of variance. The results showed that gender, mastery evaluation, test anxiety and metacognition strategies predicted significantly procrastination. In addition, there were statistically significant differences between male and female students in the components of the perception of class structure (except for motivational assignments), motivational beliefs and self-regulated learning strategies. Furthermore, motivational assignments and support from autonomy were significant predictors of self-regulation.

**Keywords:** Procrastination, Academic Procrastination, Self-regulation, Motivational Beliefs, Learning Strategies

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه تعلل‌ورزی با ادراک از ساختار کلاس درس و تبیین نقش خودتنظیمی (باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی) و جنسیت در این ارتباط است. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی (چندگانه) بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان پایه دوم متوسطه شهر بیرجند بودند و گروه نمونه ۴۰۰ نفر (۲۰۰ دختر، ۲۰۰ پسر) به شیوه خوشه‌ای و تصادفی انتخاب شدند. مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی نسخه دانش‌آموز (PASS، سولومون و راتبلوم، ۱۹۸۴)، ادراک از ساختار کلاس درس بلک برن (۱۹۸۸)، و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۱) برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد. داده‌ها با روش رگرسیون چندگانه همزمان و تحلیل واریانس چندمتغیره تحلیل شدند. یافته‌های پژوهش نشان داد که متغیرهای جنسیت، ارزشیابی تبحری، اضطراب امتحان و راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی کننده‌های معنادار تعلل‌ورزی هستند. همچنین دانش‌آموزان دختر و پسر در مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس (به جز مؤلفه تکالیف انگیزشی)، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با هم تفاوت دارند. به علاوه، تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری از مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس درس، پیش‌بینی کننده خودتنظیمی هستند.

**واژه‌های کلیدی:** تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی، اهمال‌کاری، خودتنظیمی، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری

akhamesan@birjand.ac.ir

Received: 31 Dec 2009

Accepted: 21 Aug 2010

<sup>۱</sup>عضو هیات علمی دانشگاه بیرجند

<sup>۲</sup>آکادمیسین روانشناسی تربیتی

دریافت: ۸۸/۱۰/۱۰ پذیرش: ۸۹/۰۵/۳۰

## مقدمه

تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> به معنای به‌عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن، یا موکول کردن اجرای تکلیف به آینده است (اسکوئبرگ، ۲۰۰۴؛ به نقل از پدرو، مارتا، جوس، نیونز، پائولا و آنتونی، ۲۰۰۹). در زبان فارسی این واژه به‌عنوان اهمال‌کاری نیز ترجمه شده است. تعلل‌ورزی پدیده‌ای رایج بوده و بیشتر افراد مبتلا، آن را رفتاری ناپسند که دارای پیامدهای ناخوشایندی است، ارزیابی می‌کنند. بسیاری معتقدند هرگز نمی‌توان از تأخیر در انجام کار به‌تصور انجام بهتر آن کار در آینده دفاع کرد. به نظر می‌رسد در صورت عدم درمان این رفتار، به‌تدریج شکل عادت به خود گرفته، برای فرد و اطرافیانش زیان‌آور و باعث ایجاد احساس شرمساری و بیزاری از خود می‌شود (الیس و جیمز، بی‌تا).

پژوهش‌های متعددی برای بررسی علل تعلل‌ورزی انجام شده است؛ به‌طور مثال، هلییر، رابینسون و شرود<sup>۳</sup> فقدان انگیزه، وحشت از شکست، مشکلات شروع کار و وظایف خارج از توان را از جمله دلایل تعلل‌ورزی نام برده‌اند. به‌طور کلی می‌توان علل تعلل‌ورزی را به دو دسته علل روانشناسی و فیزیولوژیکی تقسیم‌بندی کرد (ویکی‌پدیا، ۲۰۱۱)؛ به‌اضطراب، احساس پایین خودارزشی (خودکم‌بینی)، احساس هوشیاری کمتر از سایرین و احساس شکست از جمله علل روان‌شناختی؛ و به‌نقص در عملکرد لوب پیش‌پیشانی در زمینه برنامه‌ریزی، توجه، کنترل تحریکات و کنترل متغیرهای مزاحم، از جمله علل فیزیولوژیکی تعلل‌ورزی اشاره شده است. الیس و جیمز (بی‌تا) عوامل نداشتن مهارت در انجام کار (ناشی‌گری)، عادت در به‌تعویق انداختن کار، بی‌حالی و بی‌رمقی، فراموش‌کاری به دلیل بی‌توجهی به اهداف شخصی، شرایط نامساعد بدنی و به تأخیر انداختن عمدی کار به بهانه داشتن فرصت برای انجام آن را به‌عنوان عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی ذکر کرده‌اند، به‌علاوه آن‌ها احساس خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و لذت‌جویی آنی را نیز منشأ تعلل‌ورزی می‌دانند.

تعلل‌ورزی بر مبنای مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری در زمینه‌های گوناگون بروز می‌کند (به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)؛ از جمله: تعلل‌ورزی تحصیلی (زیسات، روزنتال و وایت، ۱۹۹۷)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری، ۱۹۹۲)، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه (الیس و ناوس، ۱۹۷۹)، تعلل‌ورزی وسواس‌گرانه (فراری، ۱۹۹۱).

تعلل‌ورزی تحصیلی از شایع‌ترین انواع تعلل‌ورزی است. راتبلوم، سولومون و موراکامی<sup>۴</sup> (۱۹۸۶) تعلل‌ورزی تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به‌تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود. ولترز

1. Procrastinate
2. Pedro, Marta, Jose, Nunez, Paula & Antoni
3. Hellyer, Robinson & Sherwood
4. Rothblum, Solomon & Muracami

(۲۰۰۳) تعلل‌ورزی تحصیلی را «شکست در انجام فعالیتی در چارچوب زمان خواسته شده یا به‌عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقایق که فرد گرایش به کامل کردن آن پیدا می‌کند» تعریف کرده است. بر اساس آنچه از تعاریف برمی‌آید تعلل‌ورزی تحصیلی امروز و فردا کردن در انجام تکالیف تحصیلی تا زمانی که وقت انجام آن رو به پایان است، می‌باشد. این حالت تحت تأثیر عواملی از قبیل اضطراب از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین، ترس از شکست، خودکم‌بینی، بی‌زاری از تکلیف و ... قرار دارد و منجر به ایجاد اضطراب امتحان، احساس گناه، افسردگی و موانعی در پیشرفت تحصیلی می‌شود. لی و اسکوئیرگ (۱۹۹۳؛ به نقل از ولترز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳) برای تعلل‌ورزی علائمی مانند به تأخیر انداختن انجام تکالیف، با عجله آماده شدن برای امتحان، دست کشیدن از انجام مطالعه، زمانی که چند فعالیت در دست انجام است و عملکرد ضعیف کلی، را ذکر کرده‌اند.

پژوهش‌های مربوط به تعلل‌ورزی (از جمله تعلل‌ورزی تحصیلی) را به طور کلی می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: الف) پژوهش‌هایی که تعلل‌ورزی را یک عامل شخصیتی می‌دانند؛ ب) پژوهش‌هایی که تعلل‌ورزی را پیامد عوامل محیطی می‌دانند. یک دیدگاه تعلل‌ورزی را نتیجه‌ای از یک یا چند ویژگی شخصیتی نسبتاً ثابت می‌داند که موجب تعلل‌ورزی فرد در بسیاری از موقعیت‌ها و زمینه‌ها می‌شود. در این زمینه پژوهشگران برای نشان دادن رابطه بین گرایش فردی به تعلل‌ورزی و ویژگی‌های اساسی مثل سبک‌های هویت، کمال‌گرایی و خودآگاهی (برزونسکی و فراری، ۱۹۹۶؛ به نقل از ولترز، ۲۰۰۳)، عوامل بالینی مثل افسردگی، اضطراب و شناخت غیرمنطقی (راتیلوم و سولومون، ۱۹۸۴؛ به نقل از راتیلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶)، اضطراب امتحان (میلگرام، دنگور و راویو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی (ولترز، ۲۰۰۳) پژوهش‌هایی انجام داده‌اند.

دیدگاه دیگر، تعلل‌ورزی را معلول عوامل موقعیتی و محیطی می‌داند. این دیدگاه معتقد است که تعلل‌ورزی ممکن است با عوامل ویژه بافتی همراه باشد که ترس از شکست، اضطراب ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بی‌زاری از تکلیف را بالا می‌برد (فراری، بارکر و وار<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲؛ فراری و تیس، ۲۰۰۰؛ به نقل از ولترز، ۲۰۰۳). برخی از این عوامل، ویژگی‌های تکلیف (پادن و استل<sup>۴</sup>، ۱۹۹۷)، چگونگی برگزاری امتحانات (ریچارد<sup>۵</sup>، ۱۹۸۶) و وقت‌گیر بودن انجام تکلیف (سولومون و راتیلوم، ۱۹۸۴؛ به نقل از راتیلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶) هستند.

گرایش پژوهشی دیگر در زمینه تعلل‌ورزی، توجه به پیش‌آیندها و پیامدهای آن است. در مورد پیش-آیندهای تعلل‌ورزی به عواملی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین

1. Walters
2. Mailgram, Danger & Raviv
3. Ferrari, Barker & Ware
4. Paden & Stell
5. Richard

(فراری، ۱۹۹۲؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، ترس از شکست، تنفر از کار و فقدان انرژی (سولومون و راتبلوم، ۱۹۸۴؛ به نقل از راتبلوم، سولومون و موراکامی، ۱۹۸۶)، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس و جیمز، بی‌تا)، کمال‌گرایی (ویکی‌پدیا، ۲۰۰۹) و در مورد پیامدهای آن نیز به اضطراب، احساس گناه، احساس فقدان سودمندی شخصی، ایجاد بحران و گاهی اختلالات روانی (ویکی‌پدیا، ۲۰۰۹) اشاره کرده‌اند.

مرور پژوهش‌های انجام شده در زمینه تعلل‌ورزی نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تحت تأثیر پیش‌آیندهایی از قبیل خودتنظیمی، خودکارآمدی، ترس از شکست و ... می‌باشد. از سوی دیگر، این پیش‌آیندها نیز، تحت تأثیر عوامل فردی یا محیطی قرار دارند، به‌طور مثال، احساس خودکارآمدی پایین، ترس از شکست، عزت‌نفس پایین و بی‌زاری از تکلیف. شاید بتوان گفت یکی از عوامل محیطی بسیار مؤثر در پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی ادراک از ساختار کلاس درس است. از یک سو، پژوهش‌ها نشان داده‌اند ادراک از ساختار کلاس با اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی ارتباط دارد (حجازی و نقش، ۱۳۸۷) و از سوی دیگر، سایر پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این عوامل (اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودتنظیمی) در تعلل‌ورزی افراد نقش دارند (ولترز، ۲۰۰۳؛ جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). با توجه به این که در مورد ارتباط تعلل‌ورزی تحصیلی با ادراک از ساختار کلاس پژوهشی صورت نگرفته است، روشن شدن ارتباط این عوامل با هم، که هدف این پژوهش است، ضروری به نظر می‌رسد. در ادامه توضیح مختصری در مورد ادراک از ساختار کلاس و مؤلفه‌های خودتنظیمی، به‌عنوان متغیرهای اصلی این پژوهش ارائه شده است.

ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد، ولی چگونگی تأثیر آن بر انگیزش و عملکرد دانش‌آموزان به چگونگی ادراک دانش‌آموزان از این ساختار بستگی دارد (ایمز، ۱۹۹۲). بلک برن (۱۹۹۸؛ به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷) سه بعد را در ساختار کلاس درس پیشنهاد کرده است که عبارتند از: تکالیف انگیزشی (میزان معنادار، مرتبط و جذاب بودن تکالیف درسی برای دانش‌آموز)، ارزشیابی تبحری (ارزشیابی دانش‌آموز از این که چه قدر در کلاس درس بر یادگیری و مقایسه‌های اجتماعی و رقابت تأکید می‌شود) و حمایت از خودمختاری (میزان حمایتی که دانش‌آموز فکر می‌کند، معلم با دادن فرصت انتخاب و تشویق به مسوولیت‌پذیری برای خودنظم‌بخشی یادگیری در اختیار او قرار می‌دهد). پژوهش‌ها نشان داده است که ادراک دانش‌آموزان از تبحری بودن ساختار کلاس با پیامدهای مثبت تحصیلی از جمله خودکارآمدی زیاد (ولترز، ۲۰۰۴؛ به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷) و ادراک از عملکردی بودن ساختار کلاس با پیامدهای منفی مرتبط است (میدگلی و اردن، ۲۰۰۱؛ به نقل از حجازی و نقش، ۱۳۸۷). ایمز و آرچر<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) نیز در پژوهشی دریافتند که دانش‌آموزانی که اهداف کلاس درس

1. Ames & Archer

را تسلطی تلقی می‌کنند، راهبردهای یادگیری مؤثر بیشتری را به کار می‌برند، تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح می‌دهند، نسبت به کلاس درس نگرش مثبتی دارند و موفقیت خود را تابع تلاش فردی می‌دانند. اما دانش‌آموزانی که اهداف کلاس درس را عملکردی تلقی می‌کنند، توانایی‌های خود را به‌طور منفی ارزیابی و شکست‌هایشان را به‌نا توانی خود نسبت می‌دهند.

بنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰؛ به‌نقل از محمدامینی، ۱۳۸۷) یادگیری خودتنظیمی را شامل باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌دانند. باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی (مجموعه باورهای دانش‌آموز درباره توانایی‌های خود در انجام دادن کارها)، ارزش‌گذاری درونی یا اهداف پیشرفت (اهمیتی که دانش‌آموز به‌تکلیف یا درس خاص می‌دهد) و اضطراب امتحان (حالت هیجانی خاصی که در امتحان‌های رسمی یا موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود) می‌باشند؛ و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌شود. راهبردهای شناختی، همان راهبردهای یادگیری هستند که با تسهیل فرآیند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند، راهبردهای فراشناختی (خودتنظیمی برای کنترل شناخت) نیز مجموعه فرآیندهای برنامه‌ریزی، بازبینی و اصلاح فعالیت‌های شناختی است.

حجازی و نقش (۱۳۸۷) در زمینه ارتباط ادراک از ساختار کلاس و خودنظم‌بخشی با واسطه‌گری اهداف پیشرفت و خودکارآمدی، دریافته‌اند که ادراک از ساختار کلاس با اهداف پیشرفت فرد مرتبط است و هدفی که فرد انتخاب می‌کند در خودکارآمدی او نقش دارد. بنابراین، نتیجه گرفته‌اند که دو عامل اهداف پیشرفت و خودکارآمدی به‌عنوان عوامل انگیزشی، با خودنظم‌بخشی فرد مرتبط‌اند. افرادی که اهداف تبحری دارند، احساس خودکارآمدی بالاتری دارند و از مهارت‌های خودنظم‌بخشی بیشتری استفاده می‌کنند. در مقابل، افرادی که اهداف عملکردی دارند، خودکارآمدی کمتری داشته و از راهبردهای خودنظم‌بخشی کمتری استفاده می‌کنند.

در این ارتباط، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) نیز در پژوهشی، تعلل‌ورزی را نوعی نقص در خودنظم‌جویی تلقی کرده‌اند و یکی از مؤلفه‌های خودنظم‌جویی (اهداف پیشرفت) را در رابطه با تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار داده‌اند. پژوهش آن‌ها نشان داد اهداف عملکرد-اجتنابی و تبحری-اجتنابی، پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و هدف تبحری-گرایشی، پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل‌ورزی تحصیلی است.

با مرور پژوهش‌های انجام شده در این زمینه می‌توان گفت که ادراک از ساختار کلاس به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم با خودکارآمدی، اهداف پیشرفت و خودتنظیمی مرتبط است، افزون بر آن، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی نیز به‌عنوان متغیرهای انگیزشی در خودتنظیمی نقش داشته و خودتنظیمی نیز با تعلل‌ورزی مرتبط است. از آنجا که تاکنون پژوهشی در زمینه بررسی رابطه ادراک از ساختار کلاس (شامل مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری) و تعلل‌ورزی تحصیلی انجام نگرفته است و پژوهش‌های اندکی در مورد تعلل‌ورزی تحصیلی و عوامل محیطی مرتبط با آن در

ایران انجام شده و از سوی دیگر، با تأکید پژوهش‌های انجام شده که تعلل‌ورزی را نوعی نقص در خودتنظیمی دانسته که تا حدودی مرتبط با اهداف پیشرفت و خودکارآمدی است، هدف اصلی این پژوهش، بررسی رابطه ادراک از ساختار کلاس (شامل مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری) و تعلل‌ورزی تحصیلی با واسطه‌گری جنسیت، باورهای انگیزشی (شامل مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شامل مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی) است. افزون بر این هدف اصلی، ادراک از ساختار کلاس، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دختران و پسران نیز مقایسه شده است.

## روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی (چندگانه) است. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه دوم مقطع دبیرستان (شاخه نظری) شهر بیرجند شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹ بودند. از بین این تعداد ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۰۰ دختر، ۲۰۰ پسر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از ۶ مدرسه دخترانه و ۶ مدرسه پسرانه انتخاب شدند. از این تعداد ۳۸۰ دانش‌آموز (۲۰۰ دختر، ۱۸۰ پسر) در سه رشته تجربی (۱۲۶ نفر)، انسانی (۱۲۵ نفر) و ریاضی (۱۲۹ نفر) به پرسشنامه‌ها پاسخ داده‌اند.

در این پژوهش دو متغیر پیش‌بین ادراک از ساختار کلاس (شامل مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری) و خودتنظیمی (شامل مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی)، و جنسیت مورد سنجش قرار گرفته‌اند و نقش پیش‌بینی‌کننده آن‌ها روی متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی بررسی شده است. این متغیرها توسط چهار پرسشنامه به شرح زیر مورد سنجش قرار گرفتند. از آزمودنی‌ها خواسته شد به کلیه متغیرهای پژوهش در ارتباط با درس جغرافیا پاسخ دهند. پرسشنامه اطلاعات شخصی: در این پرسشنامه، تعدادی سؤال در زمینه پایه تحصیلی، رشته تحصیلی، جنسیت دانش‌آموز، جنسیت معلم درس، حدود معدل و حدود نمره درس جغرافیا در نیم‌سال قبل از دانش‌آموز پرسیده شد.

**پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس:** برای سنجش ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس درس جغرافیا، از مقیاس ادراک از ساختار<sup>۱</sup> کلاس بلک برن (۱۹۹۸) استفاده شد. این پرسشنامه از سه خرده مقیاس وظایف انگیزشی (سؤالات ۱-۹)، حمایت از خودمختاری (سؤالات ۱۰-۱۴) و ارزشیابی تبحری (سؤالات ۱۵-۲۵) تشکیل شده است. ضریب اعتبار این زیر مقیاس‌ها را بلک برن (۱۹۹۸) به ترتیب

---

1. Perception of Classroom Structure Sacle

۰/۸۵، ۰/۶۵ و ۰/۸۰ به دست آورده است. حجازی و نقش (۱۳۸۷) برای انجام پژوهشی این مقیاس را به فارسی ترجمه کرده اند و ضریب اعتبار زیر مقیاس های آن را به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۶۸ و ۰/۷۳ به دست آورده اند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار کل پرسشنامه ۰/۸۴ و اعتبار زیر مقیاس های وظایف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۵ و ۰/۶۸ به دست آمده است.

**مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی:** برای سنجش تعلل ورزشی تحصیلی در این پژوهش، از پرسشنامه ۲۷ گویه ای سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، استفاده شده است. این مقیاس، تعلل ورزشی تحصیلی را در سه حوزه آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵)، مورد بررسی قرار می دهد. در ادامه هر یک از این موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش آموزان در مورد تعلل ورزشی و سه سؤال دوم (۲۷، ۱۹، ۸) تمایل آن ها را برای تغییر عادت تعلل ورزشی شان می سنجد. سؤالات پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می باشد. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، اعتبار کل پرسشنامه ۰/۸۰ به دست آمده است. با توجه به این که مؤلفه های احساس و عاطفه دانش آموزان در مورد تعلل ورزشی و تمایل آن ها برای تغییر عادت تعلل ورزشی میزان تعلل ورزشی فرد را مشخص نمی کنند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مؤلفه ۰/۸۷ به دست آمده است.

**پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری:** پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، این پرسشنامه را برای سنجش باورهای انگیزشی (۲۵ سؤال) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ سؤال) تدوین کرده اند. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی (جهت گیری هدف) و اضطراب امتحان را شامل می شود. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، نیز دارای دو خرده آزمون، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای کنترل شناخت (راهبردهای فراشناختی) است. ماده های این پرسشنامه از نوع سؤالات بسته پاسخ پنج گزینه ای از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) می باشد. ضریب اعتبار خرده آزمون های این پرسشنامه را پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آورده اند. حسینی نسب (۱۳۷۹)؛ به نقل از محمدامینی، (۱۳۸۷) نیز ضریب اعتبار هر یک از این خرده آزمون ها را به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار کلی این پرسشنامه ۰/۹۲ و ضریب اعتبار زیر مقیاس های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی (جهت گیری هدف)، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۸۱، ۰/۸۴، ۰/۸۴ و ۰/۶۸ به دست آمده است.

رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار ...

فرضیه اول پژوهش عبارت بود از «ادراک از ساختار کلاس، باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جنسیت پیش‌بینی کننده تعلل‌ورزی هستند». داده‌های توصیفی این فرضیه شامل میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی تعلل‌ورزی با متغیرهای جنسیت، ابعاد ادراک از ساختار کلاس و ابعاد خودتنظیمی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی تعلل‌ورزی با جنسیت، ابعاد ادراک از ساختار کلاس و ابعاد خودتنظیمی

میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۲/۸	۰/۷						
-	-	۰/۲۲					
۳/۷	۰/۶	-۰/۱۷	-۰/۰۵				
۳/۶	۰/۷	-۰/۱۸	-۰/۱۷	-۰/۶۴			
۲/۵	۰/۶	-۰/۲۸	-۰/۲۷	-۰/۵۴	-۰/۶۱		
۳/۶	۰/۵	-۰/۰۱	۰/۳۵	-۰/۲۷	-۰/۲۹	-۰/۱۹	
۳/۶	۰/۶	-۰/۳۲	-۰/۳۲	-۰/۴۰	-۰/۴۱	-۰/۳۷	-۰/۵۳

سه مدل برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی به شرح زیر مورد مورد آزمون قرار گرفت: مدل (۱) پیش‌بینی تعلل‌ورزی از جنسیت؛ مدل (۲) پیش‌بینی تعلل‌ورزی از جنسیت و مؤلفه‌های ساختار کلاس (تکالیف انگیزشی، ارزشیابی تبحری و حمایت از خودمختاری)؛ و مدل (۳) پیش‌بینی تعلل‌ورزی از جنسیت، مؤلفه‌های ساختار کلاس و مؤلفه‌های خودتنظیمی (باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی). نتایج آزمون معناداری مدل‌ها و معناداری ضرایب رگرسیون در جدول ۲ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد هر سه مدل مورد نظر پیش‌بینی کننده معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی است، اما مدل سوم با حدود ۲۰ درصد از تبیین واریانس تعلل‌ورزی، بهترین مدل می‌باشد.



**جدول ۲- نتایج آزمون معناداری مدل و معناداری ضرایب رگرسیون در مدل‌های پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی بر اساس جنسیت، ادراک از ساختار کلاس و خودتنظیمی**

مدل	R	R <sup>2</sup> Adj	F	p	b	Std. Error	بتا	t	p
مدل یک	۰/۲۲	۰/۰۴۵	۱۳/۷	۰/۰۱	ثابت	۲/۳۹	۰/۱۲	۱۸/۷۰	۰/۰۰۱
					جنسیت	۰/۳۰	۰/۰۸۲	۳/۶۹	۰/۰۰۱
	۰/۳۲	۰/۰۹۴	۵/۷	۰/۰۱	ثابت	۳/۵۸	۰/۳۲	۱۱/۰۹	۰/۰۰۱
					جنسیت	۰/۲۲	۰/۰۸۵	۲/۶۵	۰/۰۰۸
مدل دو					تکالیف انگیزشی	-۰/۰۸	۰/۰۹۳	-۰/۰۷	۰/۳۸
					حمایت از خود مختاری	۰/۰۲	۰/۰۸۱	۰/۲۲	۰/۸۲
					ارزشیابی تبحری	-۰/۲۳	۰/۰۸۸	-۲/۷۱	۰/۰۰۷
	۰/۴۴	۰/۱۸	۱۴/۱	۰/۰۱	ثابت	۳/۴۵	۰/۴۱	۸/۳۰	۰/۰۰۱
مدل سه					جنسیت	۰/۲۲	۰/۰۸۸	۲/۵۹	۰/۰۱
					تکالیف انگیزشی	-۰/۰۵	۰/۰۹۲	-۰/۰۴	۰/۵۹
					حمایت از خود مختاری	۰/۰۳	۰/۰۷۸	۰/۳۷	۰/۷۱
					ارزشیابی تبحری	-۰/۱۷	۰/۰۸۵	-۲/۰۵	۰/۰۴۱
					باورهای انگیزشی	۰/۳۳	۰/۰۸۷	۳/۸۷	۰/۰۰۱
					راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	-۰/۴۰	۰/۰۸۳	-۴/۸۶	۰/۰۰۱

فرضیه دوم پژوهش عبارت بود از «ادراک از ساختار کلاس و جنسیت پیش‌بینی کننده تعلق‌ورزی تحصیلی هستند». نتایج آزمون معناداری مدل و معناداری ضرایب رگرسیون مدل مذکور نیز در جدول ۳ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد متغیر جنسیت و ارزشیابی تبحری پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای تعلق‌ورزی هستند. اما فقط ۸ درصد از واریانس تعلق‌ورزی را پیش‌بینی می‌کنند.

**جدول ۳- خلاصه آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون در مدل پیش‌بینی تعلق‌ورزی تحصیلی بر اساس جنسیت و ادراک از ساختار کلاس**

معناداری	t	بتا	Std. Error	b	F	p	R <sup>2</sup> Adj	R <sup>2</sup>	R
۰/۰۰۱	۱۲/۲۴		۰/۳۰	ثابت	۷/۹۵	۰/۰۱	۰/۰۸۲	۰/۰۹۲	۰/۳۰
۰/۰۴	۲/۰۵	۰/۱۱	۰/۰۸	۰/۱۶					
۰/۴۴	-۰/۷۶	-۰/۰۶	۰/۰۸۵	-۰/۰۶					
۰/۴۴	۰/۷۷	۰/۰۶	۰/۰۷۳	-۰/۰۶					
۰/۰۰۱	-۲/۵۹	-۰/۲۶	۰/۰۸۲	-۰/۲۹					

فرضیه سوم پژوهش عبارت بود از «باورهای انگیزشی و جنسیت پیش‌بینی کننده‌های تعلل‌ورزی تحصیلی هستند». نتایج آزمون معناداری مدل و معناداری ضرایب رگرسیون در جدول ۴ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که تنها جنسیت و اضطراب امتحان پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی هستند.

**جدول ۴- خلاصه آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون در مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جنسیت و باورهای انگیزشی**

معناداری	t	بتا	Std. Error	b		F	p	R <sup>2</sup> Adj	R <sup>2</sup>	R
۰/۰۰۱	۷/۷۵		۰/۳۱	۲/۴۴	ثابت	۲۶/۸	۰/۰۱	۰/۲۰	۰/۲۱	۰/۴۶
۰/۰۰۱	۳/۹۵	۰/۲۱	۰/۰۷۴	۰/۲۹	جنسیت					
۰/۰۵۴	-۱/۹۳	-۰/۱۴	۰/۰۷۵	-۰/۱۴	جهت گیری هدف					
۰/۲۵	-۱/۱۳	-۰/۰۸	۰/۰۸	-۰/۰۸۷	خودکار آمدی					
۰/۰۰۱	۷/۵۱	۰/۳۸	۰/۰۴	۰/۲۹	اضطراب امتحان					

فرضیه چهارم پژوهش عبارت بود از «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جنسیت پیش‌بینی کننده تعلل‌ورزی تحصیلی هستند». خلاصه آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی بر اساس راهبردهای یادگیری و جنسیت در جدول ۵ ارائه شده است.

**جدول ۵- خلاصه آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس جنسیت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی**

معناداری	t	بتا	Std. Error	b		F	p	R <sup>2</sup> Adj	R <sup>2</sup>	R
					ثابت	۱۷/۳	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۱۴	۰/۳۸
۰/۰۱۶	۲/۴۳	۰/۱۳۵	۰/۰۷۷	۰/۱۹	جنسیت					
۰/۹۶	۰/۰۴۱	۰/۰۰۳	۰/۰۹۰	۰/۰۰۴	راهبردهای شناختی					
۰/۰۰۱	-۳/۸۲	-۰/۳۱	۰/۰۹۳	-۰/۳۶	راهبردهای فراشناختی					

نتایج ارائه شده در جدول ۵ نشان می‌دهد که جنسیت و راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای تعلل‌ورزی هستند، اما راهبردهای شناختی پیش‌بینی کننده معنادار تعلل‌ورزی نمی‌باشد. علاوه بر فرضیه‌های اصلی، چند فرضیه جانبی نیز در این پژوهش مورد آزمون قرار گرفتند. فرضیه جانبی اول عبارت بود از «بین دانش‌آموزان دختر و پسر در ادراک از ساختار کلاس شامل مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری تفاوت وجود دارد». نتایج آزمون مانوا نشان داد تفاوت معناداری از نظر آماری بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر وابسته ادراک از ساختار کلاس درس وجود دارد (Partial Eta Squared=۰/۰۸۹، Wilks Lambda=۰/۹۱۰،  $p < ۰/۰۰۱$ ).

( $F=10/83$ )، نتایج آزمون اثر بین‌گروهی مربوط به بررسی تفاوت دانش‌آموزان در مؤلفه‌های ادراک ساختار کلاس نشان داد که دانش‌آموزان دختر و پسر فقط در دو مؤلفه حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری از نظر آماری با یکدیگر تفاوت معنادار دارند.

فرضیه جانبی دوم پژوهش عبارت بود از «بین دانش‌آموزان دختر و پسر در باورهای انگیزشی شامل مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و اضطراب امتحان تفاوت وجود دارد». نتایج آزمون مانوا نشان داد تفاوت معناداری از نظر آماری بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر وابسته باورهای انگیزشی وجود دارد ( $F=16/35$ )، نتایج آزمون اثر بین‌گروهی مربوط به بررسی تفاوت دانش‌آموزان در مؤلفه‌های باورهای انگیزشی نشان داد که دانش‌آموزان دختر و پسر در مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و اضطراب امتحان از نظر آماری تفاوت معناداری دارند.

فرضیه جانبی سوم پژوهش عبارت بود از «بین دانش‌آموزان دختر و پسر در راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی تفاوت وجود دارد». نتایج آزمون مانوا نشان داد تفاوت معناداری از نظر آماری بین دانش‌آموزان دختر و پسر در متغیر وابسته راهبردهای یادگیری وجود دارد ( $F=21/97$ )، نتایج آزمون اثر بین‌گروهی مربوط به بررسی تفاوت دانش‌آموزان در مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری نشان داد دانش‌آموزان دختر و پسر در مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و فراشناختی از نظر آماری تفاوت معناداری با یکدیگر دارند.

فرضیه جانبی چهارم پژوهش عبارت است از «ادراک از ساختار کلاس شامل مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری پیش‌بینی کننده خودتنظیمی است». نتایج آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون مدل پیش‌بینی خودتنظیمی بر اساس ابعاد ادراک از ساختار کلاس در جدول ۶ ارائه شده است. نتایج نشان می‌دهد که فقط مؤلفه‌های تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای خودتنظیمی می‌باشد.

جدول ۶- خلاصه آزمون معناداری و معناداری ضرایب رگرسیون مدل پیش‌بینی خودتنظیمی بر

اساس ادراک از ساختار کلاس درسی

معناداری	t	بتا	Std. Error	b		F	p	R <sup>2</sup> Adj	R <sup>2</sup>	R
۰/۰۰۱	۱۱/۷۸		۰/۱۸	۲/۱۸	ثابت	۲۲/۶	۰/۰۱	۰/۱۸۶	۰/۱۹	۰/۳۴
۰/۰۰۹	۲/۶۱	۰/۱۸	۰/۰۶	۰/۱۶	تکالیف انگیزشی					
۰/۰۰۲	۳/۰۶	۰/۲۲	۰/۰۵۱	۰/۱۶	حمایت از خود مختاری					
۰/۱۶	۱/۳۹	۰/۰۹۶	۰/۰۵۵	۰/۰۸	ارزشیابی تبحری					

## بحث

پژوهش حاضر نشان داد از بین مؤلفه‌های ساختار کلاس، ارزشیابی تبحری پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی است. این یافته با نتیجه پژوهش ریچارد (۱۹۸۶) هم‌خوانی دارد. در کلاس‌هایی که معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تأکید داشته و به طور مستمر از مطالب درسی امتحان می‌گیرند، دانش‌آموزان تعلل‌ورزی کمتری دارند. ذکر این نکته ضروری است که اگر در امتحان فقط به حفظ طوطی‌وار مطالب، گرفتن نمره بالا و مقایسه نمرات با هم تأکید شود، دانش‌آموزان به سوی اهداف عملکردی سوق داده شده و انگیزه آن‌ها برای درس خواندن و انجام فعالیت‌های درسی کاهش می‌یابد. در چنین شرایطی فقدان انگیزه، فراگیر را از عمل بازداشته و احتمال افزایش تعلل‌ورزی وجود خواهد داشت. از سوی دیگر، فرض پیش‌بینی تعلل‌ورزی از طریق متغیرهای حمایت از خودمختاری و تکالیف انگیزشی، از مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس درس، مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته (عدم پیش‌بینی تعلل‌ورزی توسط تکالیف انگیزشی) با نتیجه پژوهش پادن و استل (۱۹۹۷) و راتلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) مغایرت دارد. انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه می‌تواند به تبیین نقش ادراک از ساختار کلاس و عدم هم‌خوانی یافته‌های پژوهشی کمک نماید.

نتایج پژوهش هم‌چنین نشان داد باورهای انگیزشی پیش‌بینی‌کننده تعلل‌ورزی است. این یافته با نتایج پژوهش کلاسن، کراچانک و راجانی (۲۰۰۸) و ولترز (۲۰۰۳)، و با یافته‌های پژوهش ریکس و تنسی (۲۰۰۹) و چاری و دهقانی (۱۳۸۷) در ارتباط با نقش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی هم‌سو است. در این ارتباط نتایج نشان دادند از بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی، اضطراب امتحان پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی است. این یافته با نتیجه پژوهش چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، اونوواگ‌بوزی (۲۰۰۷)، استیل (۲۰۰۷)، میلگرام، دنگور و راویو (۲۰۰۱) و راتلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶) هم‌سو می‌باشد. داشتن حد متوسطی از اضطراب فرد را به‌انجام تکالیف و قبول مسوولیت ترغیب می‌کند. از سوی دیگر، هرچه اضطراب امتحان بالاتر باشد، فرد از انجام فعالیت‌های تحصیلی باز می‌ماند و تعلل‌ورزی بیشتری دارد. بر اساس نتایج پژوهش حاضر، متغیرهای جهت‌گیری هدف و خودکارآمدی (از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی) پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی نیستند. این یافته با نتایج پژوهش ولترز (۲۰۰۳)، کلاسن، راجانی و کراچانک (۲۰۰۸)، جوکار و دلاوریور (۱۳۸۶) هم‌سو نمی‌باشد.

همچنین یافته‌های پژوهش هم‌سو با نتیجه پژوهش ولترز (۲۰۰۳) و حسینی و خیر (۱۳۸۸)، نشان داد که از بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای تعلل‌ورزی هستند، در حالی که راهبردهای شناختی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی نیستند. این یافته با نتایج پژوهش چاری و دهقانی (۱۳۸۷) هم‌سو نمی‌باشد. به نظر می‌رسد که اهمیت راهبردهای فراشناختی در یادگیری و عملکرد بیشتر از راهبردهای شناختی است. راهبردهای فراشناختی بر عملکرد فراگیر کنترل داشته و در واقع راهنمای او در کاربرد راهبردهای شناختی و استفاده از شرایط و امکانات برای رسیدن به هدف می‌باشند. فرد ممکن است که از همه راهبردهای شناختی یادگیری، مانند حفظ کردن واژه‌های کلیدی، خواندن با صدای بلند، تفسیر کردن، خلاصه کردن، مثال زدن، مقایسه

کردن و یادداشت‌برداری آگاه باشد، اما به دلیل فقدان راهبردهای فراشناختی (برنامه‌ریزی، کنترل، نظارت) نتواند برای کاربرد راهبردهای شناختی در شرایط مناسب برنامه‌ریزی کرده و بر نحوه کار خود نظارت داشته باشد. در مقابل فردی که راهبردهای فراشناختی را دارد، بر شناخت و یادگیری خود مسلط است، می‌داند که چه چیزهایی را می‌داند و چه مواردی را نمی‌داند. به علاوه، او آگاه است که برای فهم مطالب جدید از چه راهبردهایی باید استفاده کند. به کارگیری این راهبردها باعث موفقیت فرد در فعالیت تحصیلی، احساس خودکارآمدی، تلاش بیشتر در آینده برای یادگیری، بالا رفتن انگیزه و در نتیجه اتخاذ جهت‌گیری هدفی تبحری، بیش از جهت‌گیری هدفی عملکردی، خواهد شد. به طور خلاصه، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به ویژه راهبردهای فراشناختی، فراگیر را به سوی عملکرد بهتر در تکالیف و مسوولیت‌های یادگیری سوق داده و در نتیجه تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهند.

یافته‌های جانبی پژوهش نشان داد دانش‌آموزان دختر و پسر در دو مؤلفه حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری (از مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس درس) با هم تفاوت اما در مؤلفه تکالیف انگیزشی با هم تفاوت معناداری ندارند. مرور داده‌های توصیفی نشان می‌دهد دختران در هر دو مؤلفه حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری میانگین بالاتری نسبت به پسران دارند. در تبیین این یافته، شاید بتوان چنین نتیجه گرفت که معلمان زن، بیش از همکاران مرد خود، از خودمختاری و یادگیری فعال و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی استقبال می‌کنند و اهداف تبحری بیشتری را برای کلاس برمی‌گزینند. در مورد ادراک از انگیزشی بودن تکالیف درسی، هر چند تفاوت دختران و پسران معنادار نیست، ولی دانش‌آموزان دختر تکالیف درسی را بیشتر از پسران تبحری می‌دانند. دلیل معنادار نبودن این تفاوت هم، شاید این باشد که نوجوانان دختر و پسر علاقه زیادی به انجام تکالیف وقت‌گیر ندارند. ساختار کتاب‌های درسی به گونه‌ای است که برای یک درس خاص باید چندین تمرین و در بعضی از دروس مانند جغرافیا، کارهای عملی متعدد انجام شود. این تکالیف نیازمند وقت و انرژی زیادی هستند که به نظر می‌رسد از حوصله و توان دانش‌آموزان خارج بوده؛ بنابراین آن‌ها علاقه زیادی به انجام دادن این تکالیف ندارند.

یافته جانبی دیگر پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزان دختر و پسر در جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی با هم تفاوت دارند. تفاوت دانش‌آموزان در راهبردهای شناختی و فراشناختی یادگیری با نتایج پژوهش چاری و دهقانی (۱۳۸۷) هم‌سو است. در هر پنج مؤلفه دختران میانگین بیشتری نسبت به پسران دارند و از نظر خودتنظیمی در سطح بالاتری قرار دارند. در این زمینه می‌توان گفت، با توجه به این که دختران ارزشیابی را تبحری و کلاس خود را حمایت‌کننده از خودمختاری می‌پندارند، می‌توان چنین استدلال کرد که وقتی ساختار کلاس به گونه‌ای باشد که فرد در آن احساس خودمختاری کند و به او در فرآیند یادگیری مسوولیت داده شود، متعاقباً این فرد در صورت موفقیت در امور و فعالیت‌های درسی‌اش احساس خودکارآمدی هم می‌کند و اضطراب بیشتری برای دستیابی به موفقیت دارد. کلاسی که ارزشیابی آن تبحری است، دانش‌آموز مجبور می‌شود برای رسیدن به اهداف یادگیری و تسلط بر مفاهیم و مطالب درسی از راهبردهای یادگیری بیشتری (به ویژه راهبردهای عمیق یادگیری) استفاده کند. نداشتن ارزشیابی تبحری

و عدم حمایت از خودمختاری دانش‌آموزان موجب می‌شود که دانش‌آموزان اهداف عملکردی بیشتری اتخاذ کنند. در چنین شرایطی یادگیری برای دانش‌آموزان چندان مهم نیست و هدف‌شان از درس خواندن فقط گرفتن نمره قبولی است. این دانش‌آموزان اضطراب زیادی ندارند، از راهبردهای یادگیری کمتری استفاده کرده و برای موفقیت در دروس خود تلاش چندانی نمی‌کنند. در مقدمه به این نکته اشاره شد که ساختار کلاس بر اساس اهداف و ارزش‌های معلم شکل می‌گیرد؛ در اینجا شاید بتوان گفت که معلمی که ساختار تبحری در کلاس خود ایجاد می‌کند، احتمالاً بیشتر از معلمی که ساختار عملکردی ایجاد می‌کند به مهارت‌های خودتنظیمی دانش‌آموزان اهمیت داده و آن‌ها را به سوی خودتنظیم شدن در یادگیری سوق می‌دهد.

پژوهش نشان داد که از مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس، تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری پیش‌بینی کننده‌های معناداری برای خودتنظیمی هستند، اما نقش پیش‌بینی کنندگی ارزشیابی تبحری پیش‌بینی مورد تأیید قرار نگرفت. این یافته با نتیجه پژوهش حجازی و نقش (۱۳۸۶)، گرین و همکاران (۲۰۰۴) و سونگر (۲۰۰۹) در زمینه ارتباط تکالیف انگیزشی و حمایت از خودمختاری با خودتنظیمی هم‌سو است، اما رابطه ارزشیابی تبحری با خودتنظیمی با یافته‌های حجازی و نقش (۱۳۸۶)، گرین و همکاران (۲۰۰۴)، و سونگر (۲۰۰۹) هم‌خوانی ندارد. به نظر می‌رسد لازمه خودتنظیم شدن دانش‌آموزان، این است که آن‌ها انگیزه کافی برای یادگیری داشته باشند تا بتوانند در جهت رسیدن به اهداف یادگیری گام برداشته، در یادگیری درگیر شده، از راهبردهای یادگیری آگاه و توانایی کاربرد آن‌ها را داشته باشند. از عوامل مهمی که این شرایط را تسهیل می‌کند، موقعیت کلاس درس و به ویژه معلم است. معلمی که به دانش‌آموزان فرصت دهد تا مسوولیت یادگیری‌شان را برعهده گیرند، به آن‌ها تکالیفی بدهد که توانایی انجام آن را داشته باشند و در ضمن به آن‌ها گوشزد کند که برای بهتر انجام دادن تکالیف و داشتن عملکرد خوب در امتحانات از چه راهبردهایی استفاده کنند، به خودتنظیم شدن دانش‌آموزان کمک می‌کند. علاوه بر آن، اگر تکالیفی که معلم به دانش‌آموزان می‌دهد در سطح درک و فهم، متناسب با علاقه و توانایی آن‌ها باشد و همچنین زمان زیادی برای انجام آن لازم نباشد، دانش‌آموزان تمایل بیشتری برای کار بر روی آن تکالیف دارند. در ضمن موفقیت در این تکالیف باعث ایجاد احساس خودکارآمدی و افزایش علاقه به یادگیری و تسلط بیشتر بر مطالب درسی و کاربرد بیشتر راهبردهای یادگیری می‌شود. بنابراین، ساختار تبحری کلاس درس موجب افزایش خودتنظیمی دانش‌آموزان می‌شود. در زمینه این یافته که ارزشیابی تبحری نمی‌تواند خودتنظیمی را پیش‌بینی کند، انجام پژوهشی دیگر لازم است.

به طور کلی، شاید از نتایج پژوهش حاضر این‌گونه استنباط کرد که ادراک دانش‌آموزان از ساختار کلاس درس عامل مهمی که از طریق باورهای انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی در میزان تعلل‌ورزی دانش‌آموزان نقش دارد. بنابراین، معلمان و مسوولان آموزشی باید تلاش نمایند با تکالیف جذاب، ارزشیابی تبحری و محیطی حمایت‌کننده از خودمختاری، موجب کاهش تعلل‌ورزی و افزایش عملکرد دانش‌آموزان را فراهم آورند. معلمان می‌بایست راهبردهای یادگیری را به دانش‌آموزان آموزش دهند و

باورهای انگیزشی آن‌ها را بهبود بخشند تا با افزایش عملکرد، از بروز تعلل‌ورزی جلوگیری یا حداقل میزان آن را کاهش دهند.

با وجود انجام پژوهش‌های متعدد پیرامون تعلل‌ورزی در خارج کشور، ضرورت انجام پژوهش‌های بومی به منظور تبیین این پدیده احساس می‌شود، به طور مثال، پژوهش بیشتر پیرامون متغیرهایی که ارتباطشان در این پژوهش معنادار نبوده یا با پژوهش‌های پیشین هم‌سو نبوده است، بررسی مقایسه‌ای نقش عوامل فردی و محیطی در بروز تعلل‌ورزی و برنامه‌ریزی برای رفع آن، انجام پژوهش در زمینه میزان تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به افزایش سن و سطح تحصیلی فراگیران، بررسی مقایسه‌ای تعلل‌ورزی دانش‌آموزان بر اساس روش‌های تدریس معلمان، بررسی میزان و نوع تعلل‌ورزی دانش‌آموزان در درس‌های مختلف، بررسی نقش میزان تعلل‌ورزی اطرافیان (به عنوان یک عامل محیطی)، و تفاوت در میزان یادگیری درازمدت افراد با تعلل‌ورزی و بدون تعلل‌ورزی در امتحانات.

## منابع

- الیس، ا. و جیمز، و. (بی‌تا). روانشناسی اهمال‌کاری، غلبه بر تعلل‌ورزیدن. ترجمه دکتر محمد علی فرجاد (۱۳۷۵). تهران: رشد.
- جوکار، ب. و دلاوری، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۴۳)، ۸۰-۶۱.
- چاری، ح. و دهقانی، ی. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی ایران*، ۴(۲)، ۷۳-۶۳.
- حجازی، ا. و نقش، ز. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و خودنظم‌بخشی در درس ریاضی. *تازه‌های علوم‌شناختی*، ۱(۴)، ۳۸-۲۷.
- حسینی، ف. ا. و خیر، م. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵(۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- محمد امینی، ز. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۴(۴)، ۱۳۵-۱۲۳.
- هلیز، ر.، رایبسون، ک.، و شروود، ف. (بی‌تا). معجزه تقویت مهارت‌های یادگیری. ترجمه فاطمه فاضلی و احمدرضا اشرف العقلائی (۱۳۸۷). نشر بصیر.

## References

- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Akinsola, M. K., Tella, A., & Tella A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate student. *Science Eurasia Journal of Mathematics & Technology Education*, 3, 363-370.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crow S., Michael, H., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school student cognitive engagement and achievement:

- Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
- Klassen, R. B., 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.
- Milgram, N. A., Dungur, W., & Raviv, A. (2001). Situational and personal determinants of academic procrastination. *Journal of General psychology*, 119, 123-133.
- Onwuegbuzie, A. J. (2007). I will begin my statistics assignment tomorrow: The relationship between statistics anxiety and academic procrastination. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, 1-41.
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing procrastination through assignment and course design. *Marketing Education Review*, 7 (2).
- Pedro, R., Marta, C., Jose, C., Nunez, J. G. P., Paula, S., & Antonio, V. (2009). Academic procrastination: Association with personal school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
- Pintrich, Paul R., & Others (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Available online from ERIC (ED338122).
- Rakes, G. C., & Tennessee, M. (2009). Student's motivation and cognitive self-regulation strategies as predictors of procrastination in online courses. Available from [http://edtech.tennessee.edu/rite/2009/rakes\\_rit\\_09](http://edtech.tennessee.edu/rite/2009/rakes_rit_09)
- Richard, W. (1986). Reducing procrastination through required course involvement. *Teaching of psychology*, 13, 128-130.
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murkani, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral deference between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 10, 387-394.
- Solomon, J., & Rothblum, D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behaviour correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, (133), 65-94.
- Sungur, S. (2009). The role of classroom environment perceptions in self-regulated learning and science achievement. *Elementary Education Online*, 8, 883-900.
- Walters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-185.