

Explaining procrastination among high school students: A grounded theory study

Saeed Garaaghaji, Shahram Vahedi, Eskandar Fathi Azar, Yousef Adib

¹ PhD Candidate of Tabriz University, Tabriz, Iran.

² Professor of Department of Education, Tabriz University, Tabriz, Iran.

³ Professor of Department of Education, Tabriz University, Tabriz, Iran.

⁴ Professor of Department of Education, Tabriz University, Tabriz, Iran.

Abstract

Academic Procrastination is one of the most common phenomena among students. Several factors associated with academic procrastination. The current study aimed to design a conceptual model of academic procrastination based on the immediate experiences of the students involved in this phenomenon. The research methodology was qualitative, grounded theory. Participants in the study were 30 high school students who were selected from five districts of Tabriz by purposeful and theoretical sampling method. Semi-structured interview method was used to collecting data. Analyzing data was performed on Corbin and Strauss (2008) model. The results of research identified 33 sub-themes and 12 main themes. The core category extracted from the themes, was the instrumental attitude toward learning. Extracted themes based on areas of the paradigm model assigned to context, process and consequence. Conditional-consequential matrix and conceptual model were drawn and then, factors related to academic procrastination and how they interact with each other was determined. The overall result of the present study was that the instrumental attitude to learning plays a mediate role between the context and the process factors. contextual factors are due to the instrumental attitude to learning as well as the process factors include poor planning, weakness in time management and low mindfulness lead to procrastination. The delay in doing the assignment has educational and emotional consequences.

Keywords: academic procrastination, conceptual model, students, grounded theory

تبیین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای

سعید قره‌آغاچی، شهرام واحدی^۱، اسکندر فتحی‌آذر، یوسف ادیب

۱ دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۲ استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۳ استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

۴ استاد گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران.

چکیده

اهمال کاری تحصیلی یکی از پدیده‌های رایج در بین دانش‌آموزان است. عوامل متعددی با این پدیده ارتباط دارند. پژوهش فعلی با هدف طراحی الگوی مفهومی اهمال کاری تحصیلی بر اساس تجارب بی‌واسطه دانش‌آموزان درگیر این پدیده انجام شد. پژوهش حاضر از نوع کیفی و نظریه زمینه‌ای بود. مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۳۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه نواحی پنج‌گانه شهر تبریز بودند که به‌روش نمونه‌گیری هدفمند و نظری انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از روش مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس الگوی Corbin و Straus صورت گرفت. نتایج پژوهش ۳۳ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی را مشخص ساخت. طبقه مرکزی استخراج شده از مضامین، نگرش ابزاری به یادگیری بود. مضامین مطابق الگوی پارادایمی در حیطه‌های زمینه، فرایند و پیامد جای گرفتند. با ترسیم ماتریس شرطی-پیامدی و الگوی مفهومی پژوهش، مؤلفه‌های مرتبط با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان و چگونگی تعامل آن‌ها با یکدیگر مشخص گردید. حاصل کلی مطالعه حاضر این بود که نگرش ابزاری به یادگیری نقش حلقه رابط بین عوامل زمینه‌ای و فرایند را ایفا می‌کند. عوامل زمینه‌ای به‌واسطه نگرش ابزاری به یادگیری و همچنین عوامل فرایندی ضعف در برنامه‌ریزی، ضعف در مدیریت زمان و ذهن آگاهی پایین به تأخیر در انجام تکلیف می‌انجامند. تعلل در انجام تکلیف دارای پیامدهای تحصیلی و عاطفی است.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، الگوی مفهومی، دانش‌آموزان، نظریه زمینه‌ای

مقدمه

اصطلاح اهمال‌کاری (procrastination)، به تعویق یک رفتار اشاره دارد (Burka & Youen, 1982). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان تأخیر تعمداً در آغاز یا کامل نمودن فعالیت‌های درسی مهم در زمان مقرر تعریف شده است (Schouwenburg, 2004). یکی از پیامدهای اهمال‌کاری که در خصوص آن توافق نسبی وجود دارد، ضعف عملکرد تحصیلی است (Kim & Seoteel, 2007). اهمال‌کاری تحصیلی پدیده پیچیده‌ای است و تبیین دلیل گرایش به آن در فراگیران، فراتر از صرف نقص در مدیریت زمان و عادات مطالعه است (Ziesat, Rosenthal & White, 1978).

طبق دیدگاه برخی پژوهشگران حوزه انگیزش، افراد به این دلیل اهمال‌کاری نمی‌کنند که در آن‌ها قصد انجام یک کار یا فعالیت وجود ندارد؛ بلکه به این دلیل دچار تعلل می‌شوند که آنچه را قصد دارند عملی نمی‌سازند. به‌عبارت‌دیگر، در اهمال‌کاری بین قصد و عمل شکاف زیادی وجود دارد (Steel, Brothen & Wambach, 2001). یکی از دیدگاه‌های اولیه در خصوص اهمال‌کاری، نظریه رفتاری و شرطی‌سازی عامل است (Skinner, 1953). نظریه رفتاری اسکینر، هر رفتار را حاصل پیامدهای محیطی آن می‌داند. بر این اساس می‌توان گفت دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف تعلل می‌کنند، به‌موجب رهایی از احساس ناراحتی یا مشغول شدن به سایر فعالیت‌های لذت‌بخش تقویت دریافت می‌دارند (McCown & Johnson, 1991). نکته دیگری که در نظریه رفتاری اهمیت دارد، فوریت ارائه تقویت است؛ بنابراین زمانی که ارزشیابی از یادگیری با استفاده از برنامه‌های فاصله‌ای ثابت انجام می‌گیرد، دانش‌آموز تا فرارسیدن زمان تقویت تکالیف درسی، به سایر فعالیت‌ها که تقویت به دنبال دارند می‌پردازد (Sarafino, 2012).

نظریه جهت‌گیری هدف (Elliot & McGregor, 2001) چنین فرض می‌کند که دانش‌آموزان از نظر رفتارهای معطوف به پیشرفت با یکدیگر تفاوت دارند.

نتایج برخی از پژوهش‌ها حاکی از آن است که اهمال‌کاری تحصیلی با جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش همبستگی منفی و با جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب همبستگی مثبت دارد (Howell & Watson, 2007; Fathi Azar, Badri Gargari & Khani, 2017). در جهت‌گیری تسلط-اجتناب، دانش‌آموزان بیزاری بیش‌تری از تکلیف نشان می‌دهند (Moller & Elliot, 2006). مطابق نظریه انتظار-ارزش لازمه انجام یک فعالیت، انتظار دستیابی به موفقیت و همچنین ارزش تکلیف است (Eccles et al, 1983). ارزش کاربردی یا سودمندی به این نکته اشاره دارد که چگونه یک تکلیف با طرح‌های آینده فرد ارتباط می‌یابد (Wigfield & Eccles, 1992). اگر تکلیفی دارای ارزش درونی یا کاربردی نباشد، انتظار می‌رود که فرد آن را انجام ندهد یا به زمانی که حائز ارزش کاربردی شود، موکول نماید (Steel & König, 2006). طبق نظریه خودتعیینی (self-determination)، انگیزش خودمختار یا درونی با انجام یک فعالیت به‌منظور دستیابی به هیجان، لذت و ارضای حس کنجکاوی صورت می‌گیرد (Ryan & Deci, 2000). در نبود جذابیت فعالیت یادگیری، اگر هیچ ارتباطی نیز بین پرداختن به فعالیت‌های یادگیری و اهداف آینده فرد ادراک نشود، احتمال استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی افزایش می‌یابد، تمرکز و مدیریت زمان کاهش یافته و گرایش به اهمال‌کاری در اثر بی‌انگیزگی بیش‌تر می‌شود (Vansteenkiste et al., 2009; Sénécal Julien & Guay, 2003; Mahmoodi, Erfani & Mohagheghi, 2017).

در بعضی موارد اهمال‌کاری به‌مثابه یک ویژگی شخصیتی مفهوم‌سازی می‌شود که از ثبات نسبی برخوردار است (Steel, 2007; Wu et al., 2016). در بین مجموعه پژوهش‌هایی که اهمال‌کاری را به‌عنوان یک صفت در نظر می‌گیرند، طبق نتایج تحقیق Vij تنبلی با فراوانی ۴۰ درصد در میان ۳۰۰ نفر از مشارکت‌کنندگان اولین دلیل ادراک شده اهمال‌کاری به‌شمار می‌رود (Vij, 2016). وظیفه‌شناسی و

امتحان و اهمال‌کاری، رابطه مثبت وجود دارد (Sheikholeslami, 2016). در اکثر پژوهش‌های مربوط به اهمال‌کاری تحصیلی، یکی از مؤلفه‌های مربوط کنار گذاشتن فعالیت‌های درسی نقص در مهارت‌های مدیریت زمان است (Lay, 1993; Häfner, Oberst & Stock, 2016). یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که اهمال‌کاری با ذهن‌آگاهی پایین و حواس‌پرتی مرتبط است (Flett, Haghbin & Psychl, 2016; Sirois & Tosti, 2012; Sirois, 2014). شماری از پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که ویژگی‌های ادراک شده تکلیف همچون نارضایتی از فعالیت یادگیری، احساس ملالت بهنگام انجام تکلیف نیز با اهمال‌کاری ارتباط دارند (Lee & Psychl, 2000). اهمیت بیزاری از تکلیف در گرایش به اهمال‌کاری توسط پژوهش‌های بسیاری تأیید شده است (Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988; Steel, 2007; Harris & Sutton, 1983). برخی از ویژگی‌های تکلیف همچون دستورالعمل‌های واضح و بدون ابهام و جالب بودن یک فعالیت با اهمال‌کاری پایین همبسته هستند (Ackerman & Gross, 2005). در سال‌های اخیر با مطالعه عوامل زمینه‌ای و محیطی مرتبط، اهمال‌کاری به‌عنوان یک ویژگی موقعیتی نیز در نظر گرفته شده است. پژوهش‌های انجام یافته در خصوص محیط یادگیری کلاس و مدرسه اغلب حاکی از آن بوده اند که چگونگی ادراک جو و شرایط کلاس بر انگیزش و در نقطه‌ی مقابل، اهمال‌کاری فراگیران مؤثر است (Dorman, Adams & Ferguson, 2002). رابطه صمیمی معلم- دانش‌آموز با میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان رابطه عکس دارد (Corkin et al., 2014). به‌علاوه مشخص شده است که برخی از ویژگی‌های معلم همچون سازمان‌دهی و اعمال انضباط، رفتار اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (Schraw, Wadkins & Olafson, 2007). مشاهدات بالینی (Burka & Youen, 1982) و مطالعات تجربی (Ferrari & Olivette, 1983; Ferrari &

اهمال‌کاری هر دو میانگین نمرات پایان نیمسال تحصیلی را بهتر از آزمون‌های کلاسی هر درس پیش‌بینی می‌کنند (Fritz & Morris, 2015). برخی دیگر از پژوهش‌ها اهمال‌کاری تحصیلی را نتیجه‌ی ناکافی بودن انگیزش برای انجام تکلیف یادگیری مرتبط می‌دانند (Pintrich & Schunk, 2002; Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Reasinger & Brownlow, 1996). در رویکرد انگیزشی نسبت به اهمال‌کاری، مؤلفه‌های انگیزشی همچون جهت‌گیری‌های انگیزش درونی و بیرونی، نقش اهداف، خودکارآمدی، ارزش تکلیف و سازه‌های اسنادی موردتوجه بوده‌اند (Steel, 2007). نتایج پژوهش محمدی و همکاران نشان داد که بین ارزش کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف با تعلل ورزی تحصیلی، رابطه منفی وجود دارد (Mohammadi et al., 2014). یافته‌های تعدادی از پژوهش‌ها مشخص ساخت که اهمال‌کاری با خودکارآمدی پایین و ضعف در خودکنترلی نیز مرتبط است (Howell & Watson, 2007; Wolters, 2003). به‌علاوه هم توانایی شناختی و هم خودکنترلی، میزان عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند (Stadler et al., 2016). پژوهش‌های مرتبط حاکی از آن هستند که بین خودکارآمدی عمومی و تعلل‌ورزی تحصیلی، رابطه منفی وجود دارد و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی نوروزگرایی و وظیفه‌شناسی قابل تبیین است (Tamadoni, Hatami & Hashemi, 2012; Resini, 2010; Hashemi et al., 2012).

دانش‌آموزان اهمال‌کار نسبت به سایر دانش‌آموزان بی‌سازمان‌تر و بی‌برنامه‌تر هستند (Howell & Watson, 2007). در مقابل، دانش‌آموزان خودتنظیم، یادگیرندگان فعالی هستند که بر زمان و مکان یادگیری خود کنترل دارند و آن را مدیریت می‌کنند (Pintrich & De Groot, 1990). بین به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و اهمال‌کاری، رابطه منفی و بین اضطراب

انداختن تکالیف درسی و مطالعه را رعایت نمایند (Chen, Shi & Wang, 2016).

پژوهش‌های گسترده‌ای حاکی از آن هستند که اهمال کاری با بسیاری از پیامدهای ناسازگارانه از جمله کاهش عملکرد تحصیلی و آشفتگی عاطفی همبسته است (Flett Haghbin & Pychyl, 2016; Kim & Seo, 2015). در حین اهمال کاری، فرد وسوسه می‌شود تا با روی آوردن به فعالیت‌های لذت‌بخش کوتاه‌مدت، خُلق منفی ناشی از انتظار یک تکلیف بیزاری‌آور را تعدیل نماید (Sirois & Pychyl, 2013)؛ بنابراین شواهدی وجود دارند که نشان می‌دهند که کارکرد عمده اهمال کاری، تنظیم خُلق منفی به واسطهٔ موکول ساختن تکلیف ناخوشایند به آینده است (Baumeister & Heatherston, 1994).

باین حال رابطهٔ بعضی از هیجان‌های منفی و اهمال کاری به شکل پیچیده‌ای است. در بعضی از پژوهش‌ها این نتیجه‌گیری وجود دارد که اهمال کاری به دلیل اجتناب از تجربهٔ اضطراب به وجود می‌آید و می‌تواند به طور موقت اضطراب را کاهش دهد؛ اما در طولانی‌مدت باعث تشدید آن می‌شود (Solomon & Rothblum, 1984; Lindsley, Brass & Thomas, 1999). نتیجهٔ یک پژوهش نشان داد که اضطراب موقعیتی بالا با نرخ پایین اهمال کاری همبسته است. از سوی دیگر، تکانشگری ارتباط مثبتی با اهمال کاری دارد. بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که هیجان‌های منفی همبسته با اضطراب، افراد را برمی‌انگیزند تا تلاش خود را در جهت رسیدن به هدف افزایش دهند و بنابراین رفتارهای اهمال کاری خود را کاهش دهند (Xu, Gonzalez-Vallejo, & Hong Xiong, 2016).

مطالعهٔ انتقادی پژوهش‌های پیشین حاکی از آن بود که در اکثر آن‌ها پدیدهٔ اهمال کاری تحصیلی بدون توجه به بافت و محیط اجتماعی- فرهنگی صورت گرفته است. به علاوه مؤلفه‌های اهمال کاری به ندرت به صورت یکپارچه و از تجارب بی‌واسطهٔ دانش‌آموزان استخراج گردیده است. پژوهش فعلی با اتخاذ رویکردی اکتشافی

(Olivette, 1984) حاکی از نقش والدین در رفتارهای اهمال کاری دانش‌آموزان است. به‌ویژه سبک والدینی بیش از حد کنترل‌کننده و غیرقابل انعطاف با اهمال کاری مرتبط است (Frost, Lahart & Rosenblate, 1991; Ferrari & Olivette, 1983). در خصوص والدین بیش از حد کنترل‌کننده و درگیر شونده، اخیراً مفهومی به نام والدین بالگردی (helicopter parents) ارائه شده است (Padilla-Walker & Nelson, 2012). والدین بالگردی به‌طور منظم و ساخت‌یافته بر تمام فعالیت‌های فرزندانشان نظارت دارند، به‌شيوه‌ای مزاحم‌گونه برنامه‌ریزی فعالیت‌های روزانه آن‌ها را به‌عهده می‌گیرند و حتی می‌کوشند افکار و احساسات فرزندشان را در جهت مطلوب هدایت نمایند. این پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که کنترل و نظارت بیش از حد والدین باعث ضعف فرزندان در خودتنظیمی و به دنبال آن گرایش به اهمال کاری می‌شود (Padilla-Walker & Nelson, 2012; Pychyl, Coplan & Reid, 2012; Hong et al., 2015). با این‌که دانش‌آموزان در دوران تحصیل با همسالان ارتباط و تعامل دارند، پژوهش دربارهٔ ارتباط نفوذ همسالان و اهمال کاری تحصیلی از قدمت چندانی برخوردار نیست. نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که نوجوانان ترجیح می‌دهند رفتارهایی را انجام دهند که تقویت مثبت گروه را به دنبال داشته باشند و از رفتارهایی که موجب تنبیه گروه همسالان شود، اجتناب می‌ورزند (McCabe, Treviño & Butterfield, 2001; Sage & Kindermann, 1999). تعدادی از تحقیقات پیشین مشخص ساخته‌اند که مقاومت در برابر نفوذ همسالان به‌عنوان یک عامل میانجی در رابطهٔ بین عزت‌نفس و اهمال کاری عمل می‌کند. وقتی دانش‌آموز عزت‌نفس پایینی دارد، به دلیل ترس از طرد شدن از گروه همتایان، قادر به مقابله با فشار گروهی نیست (Monahan & Steinberg, 2007). به‌این‌ترتیب فراگیرانی که از عزت‌نفس پایینی برخوردارند، بیش‌تر احتمال دارد در برابر فشار گروهی تسلیم شوند و هنجارهای گروه از جمله به تأخیر

پژوهش در ادامه نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و پس از تجزیه و تحلیل ۱۵ مصاحبه اول و برای تکمیل نظریه در حال تکوین از نمونه‌گیری نظری استفاده شد. مصاحبه با ۱۵ نفر دیگر از دانش‌آموزان در راستای تکمیل ابعاد و ویژگی‌های مضامین کشف شده بود. بعد از رسیدن به اشباع نظری و مطرح نشدن موضوعات جدید و کامل شدن مضامین فرایند مصاحبه پایان یافت؛ بنابراین مشارکت‌کنندگان در پژوهش، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌ی سوم دوره دوم متوسطه نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش شهر تبریز بودند که بنا به اظهار خود، معلمان یا والدین مطالعه دروس یا تکالیف درسی خود را به آینده موکول می‌کردند. روش اصلی جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، مصاحبه‌های نیمه‌سازمان یافته بود. اگرچه اکثر سؤالات مصاحبه از قبل طراحی شده بودند؛ با این حال برخی از سؤالات نیز از طریق تعامل با مصاحبه‌شونده طرح می‌شدند. مصاحبه با سؤال زیر آغاز می‌شد:

«آیا برای شما پیش آمده که انجام یک تکلیف یا مطالعه درسی را بدون دلیل خاصی به تعویق بیندازید؟ می‌توانید در مورد این موضوع توضیح دهید؟»

هم‌زمان با ادامه پژوهش و تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، طبقات جدیدی ایجاد شدند که مسیر مصاحبه‌های بعدی را تعیین نمودند. بدین ترتیب سؤالات مصاحبه‌ها نیز در جهت کسب اطلاعات بیش‌تر در خصوص مفاهیم و طبقات جدید طرح شدند. سؤالاتی همچون «وقتی تکلیفی را به آینده موکول می‌کنید چه احساسی دارید؟ آیا برای اتمام فعالیت‌های درسی خود، ضرب‌الاجل تعیین می‌کنید؟»

پس از اخذ مجوزهای لازم از مراجع ذی‌ربط و همچنین رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان، مصاحبه‌ها به صورت انفرادی و در محلی آرام و با هماهنگی قبلی با مشارکت‌کنندگان انجام شدند. مصاحبه‌های اول از نظر زمانی طولانی‌تر بودند و حدود یک ساعت به طول می‌انجامیدند و برای مصاحبه‌های بعدی تقریباً ۴۵ دقیقه زمان صرف می‌شد.

و استقرایی و درعین حال کل‌نگر درصدد برآمد تا مؤلفه‌های زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی اهمال کاری را از تجارب زیسته دانش‌آموزان استخراج نموده و یک الگوی مفهومی در این زمینه ارائه دهد. بدین ترتیب هدف از انجام پژوهش حاضر پاسخ‌گویی به این سؤال بود که الگوی مفهومی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه بر اساس تجارب زیسته آنان چگونه است؟

روش پژوهش

در پژوهش حاضر از روش نظریه زمینه‌ای ویرایش Corbin & Strauss نسخه ۲۰۰۸ استفاده شد (Corbin & Strauss, 2008). انتخاب نظریه زمینه‌ای به دلیل ماهیت پیچیده اهمال کاری و تعامل بین عوامل درونی (ادراکات، نگرش‌ها، عواطف، انگیزه‌ها، مهارت‌ها) با عوامل بیرونی (تعامل بین فردی، ارزش‌ها، عوامل فرهنگی و ساختارهای اجتماعی) صورت گرفت. در این پژوهش ابتدا از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف و سپس از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. در روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف، افرادی به عنوان نمونه انتخاب می‌شوند که دارای تجارب غنی در خصوص پدیده یا رویداد باشند (Yin, 2011). در پژوهش حاضر ابتدا از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. به این منظور پژوهشگر پس از حضور در موقعیت پژوهش و آشنایی اولیه با دانش‌آموزان، مشارکت‌کنندگانی را که از نظر خود، معلمان یا والدین درگیر اهمال کاری تحصیلی بودند، انتخاب می‌نمود. در نمونه‌گیری هدفمند تلاش شد تا حد امکان از مشارکت‌کنندگانی با ویژگی‌های متفاوت فردی-اجتماعی برای حضور در نمونه استفاده شود.

در پژوهش کیفی فرایند تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری اطلاعات انجام می‌شود، برخی از مفاهیم و طبقات به تدریج آشکار می‌شوند. مفاهیم استخراج شده، سؤالاتی را برمی‌انگیزند و پژوهشگر برای یافتن پاسخ سؤالات به دنبال جمع‌آوری اطلاعات بیش‌تر برمی‌آید و این چرخه تا اشباع نظری یعنی آشکار شدن ویژگی‌ها و ابعاد تمام طبقات ادامه می‌یابد. در این

اخذ مجوز از مراجع ذی‌ربط برای انجام مصاحبه، اهداف و روش‌های مطالعه برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آنان برای شرکت در مصاحبه‌ها و ضبط محتوای جلسات کسب گردید.

یافته‌های پژوهش

بر اساس اطلاعات جمع‌آوری‌شده در خصوص مشخصات فردی مصاحبه‌شوندگان، همگی آنان دانش‌آموز پسر پایه سوم متوسطه دوم شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بودند. میانگین سن مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۱۶/۹ و میانگین معدل نوبت اول آنان ۱۵/۰۴ بود. از تعداد ۳۰ نفر مصاحبه‌شونده، ۱۱ نفر در رشته ریاضی-فیزیک، ۵ نفر علوم انسانی، ۸ نفر علوم تجربی و ۶ نفر در رشته‌های مجموعه شاخه فنی‌حرفه‌ای و کاردانش به تحصیل اشتغال داشتند.

فرایند تجزیه‌وتحلیل داده‌ها ابتدا به‌صورت استقرایی آغاز شد و مضامین فرعی و اصلی از داده‌ها استخراج گردید؛ در ادامه مطالعه برای توسعه و برقراری ارتباط بین مفاهیم، روش قیاسی نیز به‌کار گرفته شد. در طی استخراج اولیه مفاهیم، حدود ۷۰۰ مفهوم اولیه شکل گرفت. سپس در ادامه تحلیل و در نتیجه مقایسه مداوم و تقلیل داده‌ها برای مفاهیم مشابه، در نهایت ۳۳ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی مشخص شد (جدول ۱).

یکی دیگر از روش‌های مورد استفاده در پژوهش فعلی یادداشت در عرصه بود. ثبت و پیگیری رویدادهایی که در حین جمع‌آوری داده‌ها رخ می‌دهند، بخشی از کار میدانی و نقطه آغاز تحلیل کیفی است (Corbin & Strauss, 2008). یادداشت‌های در عرصه به‌طور عمده برای توصیف ساختار و فضای جلسات مصاحبه و تعامل‌های عاطفی و غیرکلامی و همچنین ثبت بینش‌های پژوهشگر در همان زمان وقوع (در حین مصاحبه) به‌کار می‌رفت.

برای تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA₁₀ استفاده شد. در طی این فرایند کدگذاری باز و محوری انجام گرفت و طبقات مربوط در الگوی پارادایمی یعنی زمینه، فرایند و پیامد مشخص شدند. سپس در مرحله کدگذاری انتخابی، طبقه مرکزی یا مضمون اصلی پژوهش استخراج گردید. طبقه مرکزی توصیف‌کننده چگونگی و تبیین‌کننده چرایی پدیده مورد نظر است (Corbin & Strauss, 2008).

برای ارزیابی اعتبار نتایج از روش Lincoln و Guba استفاده شد (Guba & Lincoln, 1989). به این منظور تحقق شاخص‌های باورپذیری (credibility)، قابلیت اطمینان (dependability)، تأییدپذیری (conformability) و انتقال‌پذیری (transformability) احراز گردید.

در پژوهش حاضر به‌منظور حفظ حقوق مشارکت‌کنندگان و رعایت ملاحظات اخلاقی، پس از

جدول ۱. مضامین فرعی و اصلی پژوهش بر اساس الگوی Straus و Corbin ویرایش ۲۰۰۸

مضامین فرعی	مضامین اصلی	الگوی پارادایمی
امتحانات، اهمیت دروس	ساختار نظام آموزشی	زمینه
ارتباط با معلم، روش تدریس، اعمال انضباط	عوامل مربوط به معلم	
فرهنگ همسالان، رقابت، تقلب، صرف وقت با دوستان	عوامل مربوط به همسالان	
مقدار تکلیف، ابهام، بیزاری از تکلیف	عوامل مربوط به تکلیف	
نظارت، مداخله	عوامل مربوط به والدین	
تنبلی، کمال‌گرایی، بی‌اراده بودن	صفات ادراک‌شده‌ی فردی	
عدم گرایش به برنامه‌ریزی، نداشتن برنامه، ضعف در اولویت‌بندی، پایبند نبودن به برنامه	ضعف در برنامه‌ریزی	فرایند
ضعف در مهارت مدیریت زمان، نداشتن ضرب‌الاجل برای اتمام تکلیف	ضعف در مدیریت زمان	
حاشیه رفتن، حواس‌پرتی	ذهن‌آگاهی پایین	
شروع دیر هنگام، کنار گذاشتن فعالیت، مطالعه در زمان امتحان	تاخیر در انجام تکلیف	
ارتباط تلاش و پیامد مورد انتظار، تأثیر بر نمرات	پیامدهای تحصیلی	پیامد
رهایی از احساس ناخوشایند، ناراحتی، اضطراب	پیامدهای عاطفی	

«اعمال انضباط» با اهمال‌کاری دانش‌آموزان مرتبط است.

برخی دانش‌آموزان مشارکت‌کننده در پژوهش اظهار می‌داشتند وقتی کیفیت ارتباط با معلم پایین باشد، تمایلی به انجام تکالیف آن درس ندارند. «ارتباط معلم با بچه‌ها احترام‌آمیز بود. بچه‌ها هم دوست داشتن کارهای خودشون رو انجام بدن. ولی وقتی معلم با بچه‌ها رابطه خوبی نداشته باشه تکالیف اون رو هم انجام نمی‌دن» (م. ۱۳).

شیوه تدریس معلم و نحوه توضیح درس، با علاقه دانش‌آموزان به درس و فعالیت‌های تحصیلی آنان ارتباط دارد. «معلم امسال خیلی خوب توضیح می‌ده من هم خیلی علاقه پیدا کرده‌ام. نمره‌ها هم در ریاضی بهتر شده. تکالیفم را هم مرتب انجام می‌دم» (م. ۴).

معلمان از نظر اعمال انضباط و رسیدگی به فعالیت‌های یادگیری دانش‌آموزان با یکدیگر تفاوت دارند؛ برخی از آن‌ها فراگیران را به انجام به موقع فعالیت‌های درسی ملزم می‌کنند؛ درحالی‌که این موضوع برای برخی از معلمان چندان مهم نیست. وقتی معلم به فعالیت‌های یادگیری اهمیت نمی‌دهد، عده‌ای از دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند این فعالیت‌ها را انجام ندهند. «معمولاً درس‌هایی که معلمش اهمیت خاصی برای انجام تکالیف کلاسی نمی‌ده، بچه‌ها هم زیاد به اون درس اهمیت نمی‌دن و آن را سرسری می‌گیرند و فقط برای امتحان و گرفتن نمره درس می‌خوانن» (م. ۱۴).

۳) عوامل مربوط به همسالان

طبق یافته‌های مطالعه فعلی، همسالان و هم‌کلاسی‌ها می‌توانند در نحوه انجام تکالیف درسی دانش‌آموزان نقش داشته باشند. «فرهنگ همسالان»، «رقابت»، «رواج تقلب» و «صرف وقت با دوستان» با موکول نمودن تکالیف درسی به آینده مرتبط است.

۱) ساختار نظام آموزشی

ساختار نظام آموزشی کشور در دوره دوم متوسطه از نظر تعیین انتظارات، برنامه‌ها و رویه‌های آموزشی کلی‌ترین مضمون اصلی و زمینه‌ای پژوهش حاضر بود. به این ترتیب، ادراک فراگیران از نظام آموزشی بر چگونگی انجام فعالیت‌های دروس مختلف تأثیر می‌گذارد. مضامین فرعی ساختار نظام آموزشی «امتحانات» و «اهمیت دروس» هستند.

در دوره متوسطه سه نمرات مستمر و نوبت اول پایین‌تر از نوبت دوم است و مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که می‌توانند عقب‌ماندگی‌های طول سال تحصیلی را در امتحانات پایان سال جبران نمایند. «راستش صرف نمی‌کنه که یه سال بخوای همه‌اش درس بخونی و هر جلسه برای سوالات معلم آماده باشی، آخر سر هم تأثیر زیادی نداره، ... می‌تونی بعداً در امتحانات پایان سال جبران کنی ...» (م. ۱۱).

منظور از اهمیت دروس به‌عنوان یکی از مضامین فرعی ساختار نظام آموزشی، میزان اهمیت یک درس از نظر دانش‌آموز است. اهمیت عناوین درسی اغلب در مورد دروس تخصصی رشته، بیش‌تر از دروس عمومی و به‌ویژه دروسی است که آزمون پایانی ندارند. ارتباط داشتن درس با آینده تحصیلی - شغلی و کنکور باعث افزایش اهمیت آن برای دانش‌آموزان می‌شود. «کسی که داره خودش رو برای کنکور آماده می‌کنه دیگه نمی‌ره درس پرورشی بخونه یا فعالیت‌هاش رو انجام بده. چون نه امتحان داره نه چیزی. معلم هم آخر سال به هیچ‌کس کم‌تر از ۱۸ نمی‌ده» (م. ۷).

۲) عوامل مربوط به معلم

مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این باور بودند که برخی از عوامل مربوط به معلم در موکول نمودن تکالیف و فعالیت‌های درسی به آینده نقش دارند. نتایج پژوهش نشان داد که «ارتباط با معلم»، «روش تدریس» و

فرهنگ همسالان یا ویژگی‌ها و گرایش‌های اعضای گروهی که دانش‌آموز در آن عضویت دارد در چگونگی انجام فعالیت‌های درسی دانش‌آموز نقش دارد. «چون اکثر بچه‌ها مطالعه نمی‌کنند و تکالیف رو به موقع انجام نمی‌دن من هم دلسرد می‌شم» (م. ۱۶).

از نظر بعضی از مشارکت‌کنندگان در پژوهش، وجود رقابت در کلاس، عاملی در جهت انجام فعالیت‌های درسی است؛ به گونه‌ای که فرد تلاش می‌کند تا از سایرین عقب نماند. «گه در کلاس رقابت وجود داشته باشه آدم سعی می‌کنه از دیگران عقب نمونه و خودش رو به هر زحمتی که شده برسونه ولی اگه همه ضعیف باشن یا کسی به فکر درس نباشه اونوقت انگیزه‌ای هم برای درس خوندن نمی‌مونه» (م. ۱۹).

مضمون فرعی تقلب در این پژوهش، به ارائه مطالب دیگران به جای مطالب خود، کپی اطلاعات از اینترنت، استفاده از نوشته‌های دیگران در امتحان و به طور کلی ارائه مطالبی مربوط می‌شود که دانش‌آموز به طور غیرواقعی به خود نسبت می‌دهد. «بچه‌ها تو امتحان هم تقلب می‌کنن، چند بار یکی دو نفر رفتن و به مدیر اعتراض کردن که تو امتحانات تقلب میشه ولی اونا گفتن امکان نداره. من خودم که دیدم چند نفر فقط با تقلب نمره می‌گیرن و اصلاً درس نمی‌خونن. خوب وقتی بچه‌ها این وضع رو می‌بینن، کسی هم که بخواد درس بخونه دیگه این کار رو نمی‌کنه ...» (م. ۱۶).

عده‌ای از مشارکت‌کنندگان در پژوهش اظهار می‌داشتند که بخشی از وقت خود را با دوستان می‌گذرانند. صرف وقت زیاد با دوستان، زمان لازم برای انجام تکالیف و مطالعه دروس را کاهش می‌دهد. گذراندن وقت با همسالان، علاوه بر قرار ملاقات برای بیرون رفتن، ارتباط تلفنی و حضور در فضای مجازی را نیز شامل می‌شود. «شاید یکی از دلایل عقب افتادن از درس‌ها این باشه که وقت زیادی رو با بچه‌ها می‌گذرونم. با اونا بعضی وقتا قرار می‌گذاریم میریم بیرون و می‌گردیم. تو تلگرام و اینا هم با هم ارتباط داریم» (م. ۲۶).

۴) عوامل مربوط به تکلیف

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عوامل مربوط به تکلیف در موکول نمودن آن به آینده نقش دارد. ویژگی‌های تکلیف از جمله «مقدار تکلیف»، «ابهام» و «بیزاری از تکلیف» می‌توانند دانش‌آموز را به اهمال‌کاری تحصیلی سوق دهند.

برخی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش ترجیح می‌دادند مقدار تکلیف زیاد نباشد. «اگه تکلیف زود تموم بشه در یک جلسه انجامش می‌دم تا تموم بشه ولی اگه زیاد باشه و چند ساعت طول بکشه هم شروع کردنش سخته و هم ادامه دادنش» (م. ۲۸).

طبق اظهار مشارکت‌کنندگان، وقتی دانش‌آموز نمی‌داند یک تکلیف را چگونه آغاز کند و با ابهام مواجه است، اغلب آن را به تعویق می‌اندازد. «تکلیف‌هایی که معلما از کتاب می‌گن زیاد مشکلی ندارم بالاخره می‌دونم باید چکار کنم ولی بعضی از موضوعات مثلاً تحقیق نمی‌دونم باید از کجا شروع کنم و چکار باید بکنم. اونوقت کارم رو می‌ذارم برای بعد تا شبی که فردا باید تکلیف رو تحویل بدم» (م. ۲۴).

علاقه نداشتن به موضوع و بیزاری از تکلیف یکی از دلایلی بود که مشارکت‌کنندگان آن را با موکول نمودن فعالیت‌های درسی به آینده مرتبط می‌دانستند. جالب بودن تکلیف با علاقه و انجام به موقع آن و به عکس خسته‌کننده بودن تکلیف با تعلل در انجام آن مرتبط است. «درس‌هایی که ما می‌خونیم اکثرشون جالب نیستن. البته بعضی تا حدودی ولی بعضی‌ها واقعاً خیلی کسل‌کننده هستن. من خودم خیلی به مباحث فیزیک علاقه داشتم. مثلاً بحث‌های نور و نظریه‌های نسبیت انیشتین را در اینترنت خونده بودم. بعضی از مسئله‌های مربوط به فضا و زمان خیلی ذهنم را مشغول کرده بود ولی کتابمون یه طوری این بحث‌ها رو آورده که خیلی خسته‌کننده س. یکی هم که وقتی آدم یه درس رو می‌خونه که امتحان بده از اون خوشش نیاد» (م. ۲۲).

درسی به آینده مرتبط هستند. «تنبلی»، «کمال‌گرایی» و «بی‌اراده بودن» مضامین فرعی صفات ادراک شده فردی محسوب می‌شوند.

ویژگی‌های مضمون تنبلی، گرایش به تکالیف آسان و تمایل به استراحت است. از نظر عده‌ای از مشارکت‌کنندگان، تنبلی و راحت‌طلبی با موکول نمودن تکالیف درسی به آینده مرتبط است. «...تنبلی و مشغول شدن به فضاهای مجازی و تفریح و سرگرمی‌های بیهوده. تنبلی واقعاً یه دلیل اصلیه؛ یعنی آدم حوصله نداره خودش رو به زحمت بیندازه ... راحت طلبی نمی‌ذاره آدم کارهای مهم رو انجام بده ... واقعاً بعضی وقتا کار خاصی نمی‌کنم دراز می‌کشم و یه مدت طولانی کانال تلویزیون رو عوض می‌کنم و نه این‌که بخوام جدی به تلویزیون نگاه کنم از روی بیکاری و بی‌حوصلگی درحالی‌که تکالیف مهم هم موندن ... (م. ۱۱).

در عده‌ای از دانش‌آموزان کمال‌طلبی یا تمایل برای فهم کامل مطلب یا انجام بدون نقص تکالیف، آن‌ها را از انجام به‌موقع فعالیت‌های درسی بازمی‌دارد. «نوبت اول به تکلیف زیست‌شناسی بود. معلم دو سؤال آزاد پاسخ مطرح کرده بود به دلیل این‌که می‌خواستیم جواب بهتری پیدا کنیم (چون در بنده یک تفکر سیاه‌وسفید حاکم است، یا همه یا هیچ) لذا آن‌قدر لفتش دادم که آخر موعده تحویل پاسخ تمام شد و نمره آن را از دست دادم» (م. ۱۳).

ادراک بی‌اراده بودن و ناتوانی در پایبندی به برنامه‌ها با گرایش به اهمال‌کاری مرتبط است. برخی از مصاحبه‌شوندگان، ضعیف بودن اراده‌ی خود را مانعی برای آغاز مطالعه یا تکلیف‌تلقی می‌نمودند. «ه این‌که بخوام کاری رو بنذارم برای بعد، نه اتفاقاً دلم می‌خواد که زود اونو انجام بدم و راحت بشم ولی انگار همیشه نمی‌دونم شاید اراده‌ام ضعیفه» (م. ۱۹).

۷) ضعف در برنامه‌ریزی

مضمون اصلی ضعف در برنامه‌ریزی به انجام بدون برنامه فعالیت‌ها مربوط می‌شود. دانش‌آموزانی که به

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

نظارت والدین در حوزه‌های مطالعه و انجام تکالیف مشهود است. بعضی از والدین نظارت چندانی بر فعالیت‌های درسی دانش‌آموزان ندارند و برخی دیگر اکثر فعالیت‌های فرزندشان را تحت نظر می‌گیرند. «مخصوصاً مادرم خیلی گیر میده. پدرم زیاد کاری نداره. مادرم فکر می‌کنه اگه منو به حال خودم بنذاره نمره‌هام زیر ۱۰ میشه. یه دونه تو ریاضی ۸ گرفتم همه‌اش اونو به رخم می‌کشه. هر چه قدر می‌گم می‌تونم برای خودم برنامه‌ریزی کنم، می‌گه آره تو اگه باهات کاری نداشته باشیم، فقط به موسیقی گوش می‌دی و هیچ کاری نمی‌کنی» (م. ۲۰).

ویژگی مضمون مداخله، سوق دادن دانش‌آموز به فعالیت‌های مشخص و مورد نظر والدین است. والدین فرزندان خود را به سمت‌وسوی معینی سوق می‌دهند؛ به‌طوری‌که در بعضی موارد مطالعه یا انجام تکالیف بعضی از دروس را ترغیب نموده یا دانش‌آموز را از مطالعه و انجام تکالیف بعضی دروس باز می‌دارند. «خوب، تکالیف این قبیل درس‌ها رو زیاد جدی نمی‌گیرم. حتی اگه من هم بخوام انجام بدم پدرمو مادرم مانع می‌شن. مثلاً داری تکالیف یه درس رو انجام می‌دی، می‌گن اونو بنذار کنار، به درس‌های مهم برس. مثلاً بیا تمرین‌های ریاضی یا فیزیک رو حل کن. بلی. اونا اصلاً بعضی از درس‌ها رو مهم فرض نمی‌کنن. این‌که بگی من دارم برای درس تاریخ تحقیق انجام می‌دم براشون زیاد قابل درک نیست. از نظر اونا فقط ریاضی، زیست، شیمی و اینا مهم هستن» (م. ۷).

۶) صفات ادراک شده فردی

برخی از ویژگی‌های فردی که با الگوهای رفتاری خاصی مشخص می‌شوند، با موکول نمودن مطالعه و تکالیف

فعالیت‌های مختلف برحسب اولویت و اهمیت آن‌ها است. مشارکت‌کنندگان اظهار می‌داشتند به جای مطالعه یا انجام تکالیف درسی به سایر فعالیت‌ها می‌پردازند و به این ترتیب زمان را از دست می‌دهند. این مضمون شامل مضامین فرعی «ضعف در مهارت مدیریت زمان» و «نداشتن ضرب‌الاجل برای اتمام تکلیف» است.

تسلط نداشتن به مهارت‌های مدیریت زمان مشکل عمده‌ی برخی از دانش‌آموزان درگیر اهمال‌کاری تحصیلی است. «من نمی‌تونم از وقتم درست استفاده کنم. اگه وقت‌های بیکارم را تلف نمی‌کردم الان وضعیتم خیلی بهتر بود. ... هر روز وقت زیادی را تلف می‌کنم» (م. ۲۷).

یکی از مشکلات رایج در بین دانش‌آموزانی که فعالیت‌های درسی خود را به آینده موکول می‌کنند، مشخص نبودن زمان به پایان رساندن تکلیف یا مطالعه است. برای برخی از دانش‌آموزان، ضرب‌الاجل اتمام یک فعالیت یا تکلیف، موعد تحویل تکلیف یا زمان امتحان است. «معمولاً خودم زمان پایان تعیین نمی‌کنم. درواقع زمان پایان انجام یک فعالیت همون زمانیه که امتحان داریم یا به ما گفتن باید کار عملی خودمون را تحویل بدیم؛ یعنی اگه زودتر از اون موقع هم تموم کنیم همیشه که ... سعی می‌کنیم که تا می‌تونیم اونو کامل تر بخونیم ... پس زمان آخر همون امتحانه» (م. ۱۴).

۹) ذهن‌آگاهی پایین

بعضی از دانش‌آموزان نسبت به آنچه انجام می‌دهند و گذشت زمان آگاهی مستمری ندارند و هنگامی به خود می‌آیند که به جای فعالیت‌های درسی، مشغول فعالیت‌های سرگرم‌کننده شده‌اند. «حاشیه‌رفتن» و «حواس‌پرتی»، مضامین فرعی ذهن‌آگاهی پایین هستند.

طبق اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش، آن‌ها در زمان مطالعه یا انجام تکالیف از موضوع اصلی دور می‌شوند و به موضوعات حاشیه‌ای می‌پردازند. «وقتی از

اهمال‌کاری تحصیلی گرایش دارند، اغلب به اقتضای شرایط عمل می‌کنند و چندان پایبند برنامه نیستند. این مضمون شامل مضامین فرعی «عدم گرایش به برنامه‌ریزی»، «نداشتن برنامه»، «ضعف در اولویت‌بندی» و «پایبند نبودن به برنامه» است.

عدم گرایش به برنامه‌ریزی و باور به مفید نبودن آن در برخی از دانش‌آموزان غالب است. «وقتی برنامه می‌نویسم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم. راستش زیاد هم فایده‌ای نداره. چون کاری که مهم باشه بالاخره باید انجام بدیم فرقی نمی‌کنه برنامه داشته باشی یا نه ...» (م. ۲۳).

یافته‌های پژوهش نشان داد در اکثر دانش‌آموزانی که درگیر اهمال‌کاری هستند برنامه‌ی مکتوب وجود ندارد و انجام فعالیت‌ها با توجه به شرایط و مقتضیات است. «برنامه خاصی ندارم. وقتی قراره از درسی امتحان بگیرم، اونو چند ساعت می‌خونم. بقیه زمان‌ها این‌که برنامه‌ی خاصی داشته باشم، نه این‌طور نیست» (م. ۶).

ضعف در اولویت‌بندی امور یکی دیگر از مشکلات مرتبط با اهمال‌کاری است. دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش اظهار می‌داشتند که در زمان‌های معمول، سایر فعالیت‌ها را به درس ترجیح می‌دهند. «یه کمی تلویزیون، اینترنت، بستگی داره اگه تلویزیون برنامه خوبی داشته باشه به اون نگاه می‌کنم اگه نبود می‌رم اینترنت یا موزیک گوش می‌کنم. یعنی من توی خونه یا جلوی تلویزیون یا کامپیوتر و یا با گوشی مشغولم» (م. ۱۸).

پایبند نبودن به برنامه، مضمونی است که با انجام ندادن به موقع تکالیف و موکول نمودن آن‌ها به آینده ارتباط دارد. «وقتی تصمیمی رو می‌گیرم، نمی‌تونم به اون پایبند بمونم. بعضی وقتا حس خوبی دارم و تصمیم‌های بزرگی می‌گیرم؛ ولی وقتی اون حس و حال رفت، دوباره همه چی برمی‌گرده سر جای اول» (م. ۹).

۸) ضعف در مدیریت زمان

مضمون ضعف در مدیریت زمان نشان‌دهنده وجود مشکل دانش‌آموز در تخصیص زمان مناسب به

مشکل است. «گاهی اوقات پیش می‌آید که زود از مطالعه خسته بشم و در اینترنت گشت بزنم» (م. ۱۷). مضمون فرعی مطالعه در زمان امتحان به تلاش برای یادگیری دروس در فاصله اندک باقی‌مانده تا امتحان اشاره دارد. دانش‌آموزانی که در طول سال، فعالیت‌های تحصیلی را به آینده موکول می‌کنند، در ایام امتحان می‌کوشند تا عقب‌ماندگی خود را جبران نمایند. «امتحانات آخر سال تأثیرش بیش‌تره، امسال هم امتحانات نهایی هستن. اگه نمره پایین بیاریم، نمی‌شه جبران کرد. این باعث می‌شه که آدم بشینه و درس بخونه» (م. ۲۳).

۱۱) پیامدهای تحصیلی

یکی از عواقب اهمال‌کاری، تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. تأثیر موکول نمودن تکالیف به آینده از نظر مشارکت‌کنندگان در دو مضمون «ارتباط تلاش و پیامد مورد انتظار» و «تأثیر بر نمرات» قابل بررسی است.

منظور از ارتباط تلاش و پیامد مورد انتظار این است که آیا بین تلاش‌های تحصیلی انجام‌یافته و پیامد مورد انتظار آن رابطه‌ای وجود دارد؟ اگر یک رفتار مانند انجام تکلیف نتیجه‌ی قابل‌توجهی نداشته باشد، دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند آن را انجام ندهند. اگر از منظر دیگری به موضوع بنگریم، دانش‌آموزان چنین نتیجه می‌گیرند که مطالعه یا انجام تکلیف و موکول نمودن آن به آینده تفاوتی در نتیجه ایجاد نمی‌کند. وقتی آدم احساس می‌کند کاری که انجام می‌دهد یا درس در آینده‌اش تأثیری ندارد، انجام دادنش سخت می‌شه؛ یعنی به خودش می‌گه من برای چی وقتم رو تلف می‌کنم که چی بشه ... ولی اگه به درس مهم باشه، این‌طور نیست. (م. ۷).

عده‌ای از مصاحبه‌شوندگان تأثیر اهمال‌کاری را بر نمرات پایانی در حد اندک یا متوسط ارزیابی نمودند. البته آن‌ها معترف بودند که وضعیت نمراتشان می‌توانست

اینترنت دنبال مطلبی می‌گردم اکثر اوقات به تدریج از موضوع اصلی دور می‌شم؛ یعنی به زمانی متوجه می‌شم که از اصل مطلب فاصله گرفتم و کلی هم زمان صرف شده به طوری که زمان انجام کارهای بعدی گذشته ...» (م. ۷). مضمون فرعی حواس‌پرتی با ویژگی‌های اشتغال ذهنی به سایر امور و انحراف از تمرکز بر انجام تکلیف مشخص می‌گردد. بدین ترتیب ممکن است دانش‌آموزی در حین انجام تکلیف، به سایر امور اشتغال ذهنی داشته و تمرکز اندکی بر انجام تکلیف معطوف دارد. حواس‌پرتی و به هم خوردن تمرکز یکی از عوامل به وجود آورنده وقفه و فاصله در حین انجام تکلیف است. «وقتی شروع می‌کنم به درس خوندن تمام افکار نامربوط میاد به ذهنم؛ یعنی به ظاهر دارم درس می‌خونم ولی فکر به جای دیگه‌اس و فقط وقتم تلف می‌شه» (م. ۹).

۱۰) تأخیر در انجام تکلیف

مضمون تأخیر در انجام تکلیف به چگونگی موکول نمودن مطالعه یا فعالیت‌های درسی به آینده مربوط می‌شود. این مضمون شامل «شروع دیر هنگام»، «کنار گذاشتن فعالیت» و «مطالعه در زمان امتحان» است. یکی از موضوعات مشترک در بین اظهارات دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده این بود که آن‌ها فعالیت‌های درسی خود را دیر آغاز می‌کنند.

ویژگی شروع دیر هنگام، آغاز با تأخیر مطالعه دروس، انجام تکالیف در ساعات پایانی روز و پرداختن به فعالیت‌های درسی شب قبل از برگزاری کلاس است. «من از یه هفته پیش می‌دونستم که باید برای فردا یه درس رو بخونم، نخونده‌ام، هنوز هم نخوندم، فکر می‌کنم آخر شب بتونم اون رو بخونم» (م. ۸).

پس از آغاز یک فعالیت، مواقعی پیش می‌آید که دانش‌آموز کار را نیمه‌کاره رها کند. کنار گذاشتن فعالیت، شامل انجام یک مرحله از تکلیف طبق زمان‌بندی قبلی نمی‌شود؛ بلکه اغلب بدون برنامه و قصد قبلی و در نتیجه بی‌حوصلگی، خستگی یا مواجه شدن با

بهتر از این باشد. «اگر هم به زمان دیگه موکول کردم با مطالعه مختصر و توجه به بخش‌های مهم کتاب نمره قبولی رو گرفتم ولی خوب می‌تونسته بهتر از این باشه ... (م. ۱۱). بعضی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر این باور بودند که اهمال‌کاری تأثیر منفی قابل‌توجهی بر نمرات آن‌ها به جا می‌گذارد. «خیلی تأثیر گذاشته یعنی رفته‌رفته اتمم داره بیش‌تر می‌شه. احساس می‌کنم که دیگه خیلی از بحث‌های کلاسی عقب موندم و نمی‌تونم برسم» (م. ۲۱).

۱۲) پیامدهای عاطفی

نتایج پژوهش فعلی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری علاوه بر پیامدهای تحصیلی، پیامدهای عاطفی مثبت و منفی نیز به دنبال دارد. «رهایی از احساس ناخوشایند»، «ناراحتی» و «اضطراب» از پیامدهای عاطفی اهمال‌کاری تحصیلی هستند.

یکی از پیامدهای موقت اهمال‌کاری، رهایی از احساس ناخوشایند ناشی از انجام فعالیت‌های تحصیلی است. بر اساس اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش، آن‌ها از طریق موکول نمودن تکالیف به آینده، با بی‌حوصلگی و ناراحتی مقابله می‌نمودند. «فکر می‌کنم یکی از علت‌هایی که کارهایم را به موقع انجام نمی‌دم اینه که فکر کردن به درس ناراحت‌کننده می‌کنه. درسته انجام ندادن به موقع کارهایی که به آدم محول شده یه طور دیگه باعث ناراحتی می‌شه؛ اما وقتی یه کار سرگرم‌کننده انجام می‌دم از حال و هوای درس میام بیرون و اونوقت حس و حال بهتری پیدا می‌کنم» (م. ۲۷).

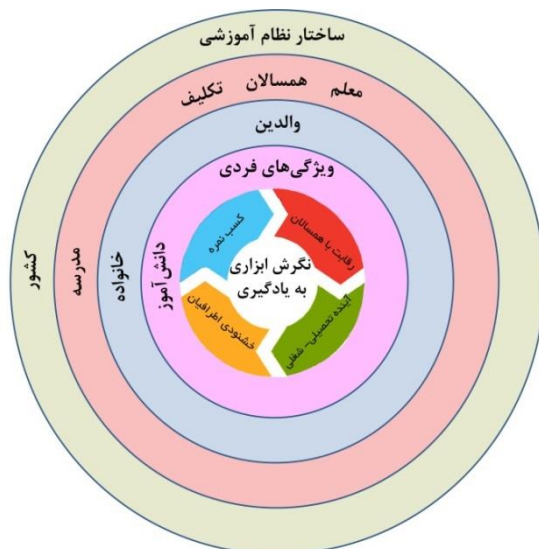
برخی از مشارکت‌کنندگان از این‌که تکالیف و فعالیت‌های درسی خود را به موقع انجام نمی‌دادند احساس ناراحتی و عذاب وجدان داشتند. «[تکلیف] کلاً در یاد هست. از ذهن آدم نمی‌ره بیرون. آدم‌وادیت می‌کنه. این فکری که باید این کار رو می‌کردم و نکردم ...» (م. ۸).

پس از استخراج مضامین اصلی و فرعی و مرور مکرر و مقایسه تطبیقی آن‌ها، این نتیجه حاصل گردید که در

همه آن‌ها مضمون مشترکی وجود دارد. طبقه مرکزی در این پژوهش نگرش ابزاری به یادگیری بود. اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاکی از آن بود که آن‌ها فعالیت‌های درسی را با دو نگرش متفاوت ارزیابی می‌کنند. در صورت علاقه‌مندی به موضوع، فعالیت به خاطر خوشایند بودن و لذت ناشی از آن انجام می‌شود و پیامد حاصل از یادگیری کم‌تر مورد توجه است؛ اما در صورتی که تکالیف درسی وسیله‌ای برای دستیابی به یک پیامد باشند، در این صورت نوع، زمان دستیابی و همچنین اهمیت پیامد در پرداختن به فعالیت یا کنار گذاشتن آن نقش خواهد داشت.

نگرش ابزاری به یادگیری که با تحلیل هزینه-فایده همراه است، تحصیل و یادگیری را به‌طور عمده وسیله‌ای برای دستیابی به نمره، خشنودی دیگران و برخورداری از آینده تحصیلی-شغلی می‌نگرد. به این ترتیب، انجام فعالیت‌های تحصیلی زمانی در اولویت قرار می‌گیرند که به‌غایت موردنظر بینجامند. در غیر این صورت کنار گذاشته می‌شوند تا زمانی که کارکرد مذکور را انجام دهند.

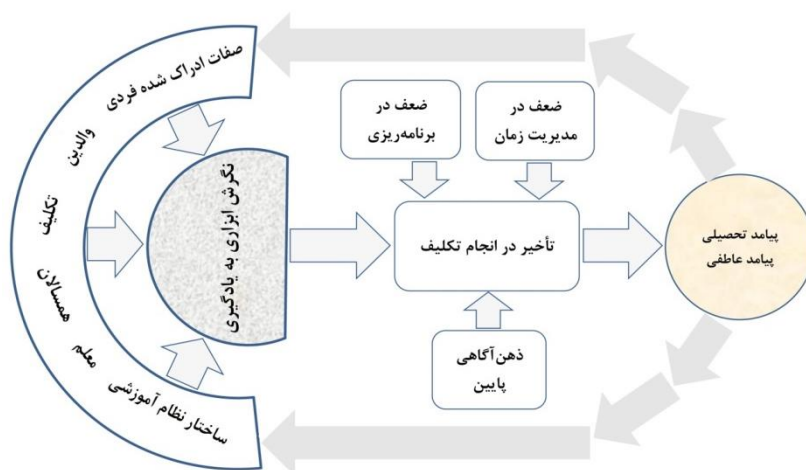
پس از استخراج عوامل زمینه‌ای، ماتریس شرطی-پیامدی (Consequential Matrix-Conditional) طراحی شد. این ماتریس شرایط زمینه‌ای کلی و جزئی را در مورد مشارکت‌کنندگان پژوهش نشان می‌دهد (Corbin & Strauss, 2008). بیرونی‌ترین دایره ماتریس، کلی‌ترین شرایط را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر کلی‌ترین شرایط زمینه‌ای، ساختار نظام آموزشی در سطح کشور است. سپس در سطح مدرسه، معلم و همسالان و ویژگی‌های تکلیف وجود دارند و سطح بعدی نشان‌دهنده نقش والدین در خانواده است. صفات ادراک شده فردی مربوط به سطح فردی است و در مرکز این دایره، نگرش ابزاری نسبت به یادگیری وجود دارد. در واقع نگرش ابزاری به یادگیری حاصل تعامل تمام شرایط زمینه‌ای با یکدیگر است. از سوی دیگر، طبقه مرکزی با شرایط تعامل برقرار نموده و ارتباطی بین شرایط و فرایند (کنش/کنش متقابل) به وجود می‌آورد.



شکل ۱. ماتریس شرطی / پیامدی

عوامل زمینه‌ای و فرایند را ایفا می‌کند. بدین ترتیب می‌توان گفت عوامل زمینه‌ای به واسطه نگرش ابزاری به یادگیری و همچنین عوامل فرایندی ضعف در برنامه‌ریزی، ضعف در مدیریت زمان و ذهن آگاهی پایین به تأخیر در انجام تکلیف می‌انجامد. تعلق در انجام تکلیف دارای پیامدهای تحصیلی و عاطفی است (شکل ۲).

پس از مشخص شدن عناصر الگوی پارادایمی، چگونگی رابطه هر یک از این عوامل با یکدیگر و طبقه‌ی مرکزی مورد بررسی قرار گرفت. ماتریس شرطی / پیامدی الگوی بوم‌شناختی عوامل زمینه‌ای را مشخص ساخت. عوامل زمینه‌ای در یک تعامل کل به جزء با هم نگرش ابزاری به یادگیری را در دانش‌آموز تقویت می‌کند. نگرش ابزاری به یادگیری نقش حلقه‌ی رابط بین



شکل ۲. الگوی مفهومی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان

بررسی تجارب بی‌واسطه آنان بود. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل متعدد زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی در گرایش فراگیران به اهمال کاری تحصیلی وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه‌ی حاضر تبیین اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه بر اساس الگوی مفهومی و

معلم‌ان در محیط مدرسه با توجه به ساختار نظام آموزشی فعالیت می‌کنند و سعی دارند دانش‌آموزان را به اهداف آموزشی تعیین شده هدایت نمایند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که وقتی روابط معلم-دانش‌آموز از کیفیت مناسبی برخوردار نباشد، دانش‌آموز رغبتی به انجام تکالیف درسی از خود نشان نمی‌دهد. یکی از اهداف ابزاری یادگیری زمانی که یادگیری فی‌نفسه هدف تلقی نمی‌شود این است که رضایت برخی از اطرافیان از جمله معلم‌ان به واسطه انجام فعالیت‌های تحصیلی جلب شود. وقتی روابط معلم-دانش‌آموز مطلوب نیست، دانش‌آموز نیازی به تلاش برای دستیابی به این هدف از خود نشان نمی‌دهد. روش تدریس نامناسب معلم، برخی از دانش‌آموزان را نسبت به یادگیری بی‌علاقه ساخته و نگرش ابزاری آنان را به یادگیری افزایش می‌دهد. سخت‌گیری معلم زمانی که دانش‌آموز احساس می‌کند تلاش‌هایش نادیده گرفته نشده با وجود همسو بودن با نگرش ابزاری، وی را به انجام تکالیف سوق می‌دهد؛ اما سهل‌انگاری و بی‌تفاوتی به تلاش‌ها و فعالیت‌های درسی، فراگیران را از انجام تکالیف بعدی دلسرد می‌سازد. پژوهش‌های قبلی نیز نشان داده‌اند سازمان‌دهی و نظم شخصی معلم رابطه‌ای منفی و نیرومند با اهمال‌کاری تحصیلی دارد (Steel, 2007; Corkin et al., 2014). به‌علاوه سازمان‌دهی، حمایت و علاقه معلم به محتوای آموزشی، با اهمال‌کاری در دانش‌آموزان به‌طور منفی همبسته است (Corkin et al., 2014).

دانش‌آموز در مدرسه با همسالان و هم‌کلاسی‌ها ارتباط دارد. فرهنگ همسالان از جمله نگرش آن‌ها نسبت به انجام دادن به‌موقع تکالیف یا موکول نمودن آن به آینده بر نگرش دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. یکی از ابعاد نگرش ابزاری به یادگیری، رقابت با همسالان است. بدین ترتیب که وقتی دانش‌آموز فعالیت درسی را به‌دلیل علاقه به آن انجام نمی‌دهد و پیامد یادگیری برای وی اهمیت دارد، رقابت با همسالان و کسب

فعالیت‌های درسی و تحصیلی در وهله اول با ساختار نظام آموزشی و قوانین و آئین‌نامه‌های آن ارتباط دارد. این رابطه از اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش استنباط گردید. قوانین مربوط به امتحانات و به‌ویژه سهم پایین نمرات مستمر و نقش پررنگ امتحانات پایانی در دوره متوسطه حاوی این پیام تلویحی به دانش‌آموزان است که امتحانات پایانی از اهمیت بیش‌تری برخوردارند و بنابراین تلاش‌های پایان سال تحصیلی می‌توانند عقب‌ماندگی‌های طول سال را جبران نمایند. عده‌ای از دانش‌آموزان شاید به این نتیجه برسند که با کم‌بودن ضریب نمرات مستمر، درس خواندن در طول سال تحصیلی مقرون‌به‌صرفه نیست و بهتر است به‌جای آن، برای امتحانات پایانی تلاش نمود. ظاهراً نظام آموزشی کشور به بازده تراکمی پایانی بیش از فرایند مستمر یادگیری بها می‌دهد. بدین ترتیب ساختار نظام آموزشی تقویت‌کننده نگرش ابزاری به یادگیری به‌عنوان طبقه مرکزی پژوهش در فرایند اهمال‌کاری تحصیلی است. نظام آموزشی علاوه بر تأکید بر امتحانات پایانی، اهمیت دروس را با توجه به در نظر گرفتن امتحان نهایی برای برخی از دروس و مستثنا نمودن برخی از دروس عمومی و انتخابی، فراگیران را ترغیب می‌کند تا به‌طور هدفمند و با توجه به نقش درس و اهمیت آن در آینده تحصیلی- شغلی خود به انجام تکالیف، مطالعه و یادگیری آن بپردازند. در وضعیت کنونی به‌نظر می‌رسد اهمال‌کاری تحصیلی با نظام آموزشی و امتحانات هماهنگی دارد و کسانی که در فواصل نزدیک به امتحانات مطالعه نموده و دروس مهم را به سایر دروس اولویت دهند با مشکل چندانی مواجه نشوند. با وجود اهمیت ساختار نظام آموزشی در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان پژوهش تطبیقی چندانی در این خصوص انجام نگرفته است و اکثر مطالعات به رفتارهای معلم و جو کلاسی معطوف بوده‌اند (Steel, 2007; Corkin et al., 2014; Kim & Seo, 2015).

به دنبال آن گرایش به اهمال کاری می‌شود (Padilla-Walker & Nelson, 2012).

مشارکت‌کنندگان در پژوهش به بعضی صفات فردی اشاره داشتند که از نظر آنان با اهمال کاری تحصیلی ارتباط دارند. تنبلی و بی‌اراده بودن حاکی از نگرش اقتصادی به یادگیری و تلقی ابزاری از آن است. این ویژگی‌ها اغلب زمانی برجسته هستند که پیامد منفی فوری برای به تأخیر انداختن تکلیف وجود ندارد؛ ولی با نزدیک شدن امتحانات یا موعد تحویل تکلیف، دانش‌آموز با وجود ادراک این ویژگی‌ها، تکلیف را در حد دستیابی به حداقل نتایج یا کسب نمرات متوسط انجام می‌دهد. در مشارکت‌کنندگانی که به ویژگی کمال‌گرایی اشاره داشتند، تمایل به فهم کامل مطلب یا انجام بدون عیب و نقص تکلیف وجود داشت؛ ولی این کار میسر نمی‌شد. نتایج مطالعات قبلی به ویژه در مواردی که اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک صفت در نظر گرفته شده است، نشان می‌دهند ویژگی‌هایی همچون تنبلی (Vij, 2016)، نقص در وظیفه‌شناسی (Morris & Fritz, 2015) و ضعف در کنترل تکانه (Wu et al., 2016) با موکول نمودن فعالیت‌های درسی به آینده ارتباط دارند. در خصوص عوامل مرتبط با تکلیف، اظهارات مشارکت‌کنندگان نشان می‌داد که آن‌ها ترجیح می‌دهند تکالیف آسان و صریح باشند و بتوانند آن‌ها را به سرعت انجام دهند. بر اساس نظرات مصاحبه‌شوندگان، آن‌ها تکالیف دشوار، مبهم و زمان‌بر را دوست نداشتند. وقتی تکلیف جالب نیست، در واقع علاقه دانش‌آموز برای آموختن فی‌نفسه آن را بر نمی‌انگیزد. اگر چنین تکلیفی پیامد مهمی همچون نقش در آینده تحصیلی - شغلی نداشته باشد، دانش‌آموز دلیلی برای صرف زمان و تلاش برای انجام آن نمی‌بیند. از آن‌جا که نگرش ابزاری به یادگیری همراه تحلیل هزینه-فایده است، ویژگی‌های تکلیف باید به گونه‌ای باشد که دانش‌آموز متقاعد شود فایده‌ی حاصل شده بیش‌تر از هزینه صرف شده است. ارتباط ابزاری از تکلیف و اهمال کاری قابل تبیین است؛

جایگاه مناسب در بین آنان می‌تواند انگیزه‌ی فراگیر را برای یادگیری بیش‌تر افزایش دهد. پدیده تقلب در بین هم‌کلاسی‌ها برای دانش‌آموزانی که با هدف کسب نمره تلاش می‌کنند ناکام‌کننده است؛ زیرا آن‌ها احساس می‌کنند که می‌توانستند با تلاش کم‌تر به نتیجه بهتری دست یابند. این قبیل دانش‌آموزان شاید احساس کنند که تلاش و کوشش آن‌ها به هدر رفته است. مطالعات پیشین تأثیر و نفوذ همسالان را در سوق دادن دانش‌آموزان به هنجارهای گروهی از جمله کنار گذاشتن مطالعه و فعالیت‌های درسی تأیید نموده‌اند (Sage & Kindermann, 1999). بدین ترتیب فراگیران رفتارهای اهمال کاری را از همسالان می‌آموزند و به منظور حفظ جایگاه خود در گروه یا از ترس طرد شدن، این قبیل رفتارها را انجام می‌دهند (Steinberg & Monahan, 2007; Chen, Shi & Wang, 2016).

والدین نیز در پاره‌ای موارد نگرش ابزاری به یادگیری را تقویت می‌کنند. زمانی که مداخله اندکی از سوی والدین در خصوص فعالیت‌های درسی دانش‌آموز اعمال می‌شود، ممکن است بعد خشنود ساختن اطرافیان به عنوان پیامد وجود نداشته و دانش‌آموز بی‌علاقه به فعالیت‌های درسی تمایلی به انجام این قبیل فعالیت‌ها نداشته باشد. از سوی دیگر برخی از والدین با مداخله در چگونگی انجام تکالیف و فعالیت‌های درسی دانش‌آموز وی را به انجام تکالیف درسی مهم ترغیب نموده و از گرایش به دروس غیرمهم (بر اساس نقش آن‌ها در آینده تحصیلی - شغلی دانش‌آموز) باز می‌دارند. اگر دانش‌آموز فعالیت‌های درسی خود را با توجه به نقش آن‌ها در آینده تحصیلی - شغلی خود انجام دهد، به انجام تکالیف غیرمرتبط تمایل چندانی نخواهد داشت. پژوهش‌های تجربی متعددی ارتباط بین اعمال نظارت افراطی از سوی والدین و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تأیید نموده‌اند (Padilla-Walker & Nelson, 2012; Pychyl, Coplan & Reid, 2012; Hong et al., 2015). بدین ترتیب که کنترل و نظارت بیش‌ازحد والدین باعث ضعف فرزندان در خودتنظیمی و

دانش‌آموزان گاهی به‌قدری درگیر فعالیت‌های غیرمرتبط با درس می‌شوند که تکالیف خود را فراموش می‌کنند. این فراموشی ممکن است به‌صورت دور شدن از مطلب در حین انجام تکلیف یا گرایش به فعالیت‌های حاشیه‌ای باشد. حواس‌پرتی و تمرکز نداشتن در حین انجام تکلیف با ذهن‌آگاهی پایین ارتباط می‌یابد. طبق اظهارات شرکت‌کنندگان در پژوهش، ذهن آن‌ها به‌طور کامل درگیر فعالیت‌های یادگیری نمی‌شود و همچنان مشغول امور نامرتبط است. نتایج تحقیقات قبلی ارتباط بین ذهن‌آگاهی پایین و اهمال‌کاری را تأیید می‌کنند (Flett et al., 2016; Sirois & Tosti, 2012; Sirois, 2014). طبق این یافته‌ها، دانش‌آموزان ممکن است به‌واسطه‌ی درگیر شدن در تخیل یا فعالیت‌های سرگرم‌کننده، اهداف و وظایف خود را با از دست دادن آگاهی نسبت به اینجا و اکنون از یاد ببرند.

فرایند موکول نمودن تکالیف در دانش‌آموزان اغلب به‌صورت شروع دیر هنگام مشهود بود. به‌طوری که آن‌ها انجام فعالیت درسی را تا زمانی که تأخیر می‌انداختند که احساس کنند تأخیر بیش‌تر از آن می‌تواند پیامدهای ناگواری داشته باشد. در بعضی موارد هم شاید فراگیر انجام تکالیف را آغاز می‌نمود ولی به‌دلیل مواجه شدن با مشکل یا بی‌حوصلگی آن را نیمه‌کاره رها می‌کرد. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت وقتی خود تکلیف برای دانش‌آموز جذابیتی ندارد، وجود پیامد مهم و فوری برای انجام آن ضرورت می‌یابد؛ در غیر این صورت، تکلیف به آینده موکول شده یا اصلاً انجام نمی‌شود. شروع دیر هنگام تکلیف یا مطالعه، یکی از مضامین فرایندی مطالعه حاضر است. تأخیر در آغاز تکلیف به‌قدری با اهمال‌کاری ارتباط دارد که یکی از مؤلفه‌های تعریف اهمال‌کاری است (Steel, 2007; Klassen et al., 2008). در افراد مبتلا به اهمال‌کاری، قصد انجام یک عمل وجود دارد؛ اما مشکل این قبیل افراد مربوط به فاصله یا شکاف قابل‌ملاحظه بین قصد و عمل است. ویژگی اصلی اهمال‌کاری، شروع دیر هنگام یک فعالیت است. این تأخیر

چون به‌طور معمول فرد از محرک‌های بی‌زاری آور اجتناب می‌ورزد و در نتیجه هر چه میزان بی‌زاری از تکلیف بیش‌تر باشد، میزان اجتناب فرد از آن شرایط (اهمال‌کاری) بیش‌تر خواهد بود (Harris & Sutton, 1983).

در اکثر مشارکت‌کنندگان در پژوهش ضعف در برنامه‌ریزی و مدیریت زمان وجود داشت. به این صورت که آن‌ها در اولویت‌بندی امور، سرگرمی‌ها و امور خوشایند را بر انجام تکالیف درسی ترجیح می‌دادند. این موضوع می‌تواند هم جنبه‌ی مهارتی و هم نگرشی داشته باشد. به‌نظر می‌رسد در برخی از مشارکت‌کنندگان جنبه‌ی نگرشی بر جنبه‌ی مهارتی آن غالب است؛ چون آن‌ها تمایلی به برنامه‌ریزی نداشتند و آن را مفید تلقی نمی‌کردند. از منظر هزینه-فایده می‌توان چنین نتیجه گرفت که انجام تدریجی و مستمر فعالیت‌ها، پایبند بودن به برنامه و اولویت دادن تکالیف درسی ناخوشایند به سرگرمی‌های مورد علاقه، مقرون به‌صرفه نیست و هزینه آن را توجیه نمی‌کند. ضعف در مهارت‌های مدیریت زمان در اکثر پژوهش‌های مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی مطرح شده است (Ziesat et al., 1978; Lay, 1993; Häfner et al., 2014). با این حال برخی از تحقیقات جدید اهمال‌کاری را پدیده‌ای پیچیده‌تر از صرف ضعف در مدیریت زمان می‌دانند (Burka & Youen, 1982; Lay, 1993). به این ترتیب می‌توان نتیجه گرفت که اگرچه اهمال‌کاری پدیده‌ای پیچیده و مرتبط با عوامل متعدد است، یکی از عوامل مرتبط با آن، ضعف در مدیریت زمان است. ضعف در برنامه‌ریزی و به‌ویژه خودتنظیمی دانش‌آموزان که به اهمال‌کاری گرایش دارند، در پژوهش‌های قبلی تأیید شده است (Pintrich & De Groot, 1990; Howell & Watson, 2007). نکته قابل توجه در خصوص برنامه‌ریزی، مهارت ناکافی در اولویت‌بندی امور و همچنین توانایی خودکنترلی پایین در پایبندی به برنامه است (Stadler et al., 2016).

پس از مدتی به‌عنوان پیش‌آیند اهمال‌کاری نیز در نظر گرفته شود که فرد برای اجتناب از ناراحتی، تکلیف موردنظر را انجام دهد (Xu et al., 2016).

طبقه مرکزی یا مضمون اصلی پژوهش حاضر، «نگرش ابزاری به یادگیری» است. بر اساس این نگرش، مطالعه و تکالیف درسی نه از روی علاقه و برای کسب لذت درونی، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به پیامدهای یادگیری انجام می‌شوند. این نگرش با نظریه تقویت همسویی دارد. بر این اساس، یادگیرنده فعالیت‌های خود را با زمان ارائه تقویت متناسب می‌گرداند (Sarafino, 2012). طبق نظریه انتظار-ارزش (Eccles et al., 1983) ادراکات فرد از شایستگی فردی و همچنین ارزش تکلیف بر انگیزه وی برای انجام یک فعالیت تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین در صورت نداشتن علاقه به موضوع اگر ارزش کاربردی یک تکلیف نیز برای دانش‌آموز پایین باشد، تمایلی به انجام آن وجود نخواهد داشت (Steel & König, 2006). نتایج مطالعات با محوریت اهداف پیشرفت نشان می‌دهند که اهمال‌کاری با جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش همبستگی مثبت و جهت‌گیری هدف تسلط-اجتناب همبستگی منفی دارد (Howell & Watson, 2007; Moller & Elliot, 2006). به این ترتیب انگیزه‌ی دانش‌آموزان تعلق‌ورز اجتناب از شکست است نه تسلط بر موضوع یادگیری. در این صورت می‌توان انتظار داشت دانش‌آموزانی که اهداف تسلط-اجتناب را برمی‌گزینند، تحلیل هزینه-فایده را به‌کارگیرند و فقط به‌اندازه‌ای که لازمه‌ی پیشگیری از شکست است تلاش کنند. این موضوع نیز با کسب نتایج تحصیلی متوسط توسط دانش‌آموزان در حدی که مانع از ادراک شکست شوند، همخوانی دارد.

بر اساس نظریه‌ی خودتعیینی (Ryan & Deci, 2000)، زمانی که انگیزش تحت کنترل عوامل بیرونی یا ادراک کانون کنترل بیرونی است، دانش‌آموز برای اجتناب از تنبیه یا به‌دست آوردن پاداش به فعالیت‌های درسی می‌پردازد و اگر این پیامدهای بیرونی دور از دسترس

در پاره‌ای موارد به دلیل ترجیح انجام سایر فعالیت‌ها بر تکالیف از پیش تعیین شده است (Steel, 2007).

عملکرد تحصیلی پایین به‌عنوان یکی از پیامدهای اهمال‌کاری در اکثر پژوهش‌ها موردتوجه بوده است (Kim & Seo, 2015). نتایج پژوهش فعلی در این خصوص نشان داد که دانش‌آموزان با وجود اهمال‌کاری و انجام تکالیف در آخرین فرصت، اغلب می‌توانند به نمرات متوسط دست یابند؛ اما کسب نمرات بالا مستلزم انجام به‌موقع تکالیف درسی و کنارگذاشتن اهمال‌کاری است. در پژوهش‌های قبلی تمایزی بین سطوح متوسط و بالای عملکرد تحصیلی و ارتباط آن‌ها با اهمال‌کاری به چشم نمی‌خورد (Kim & Seo, 2015)؛ بنابراین احتمال دارد رابطه بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی به‌صورت غیرخطی باشد؛ به این معنی که تأثیر منفی اهمال‌کاری بر پیشرفت تحصیلی بالا و متوسط یکسان نباشد.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که اهمال‌کاری علاوه بر پیامدهای تحصیلی، پیامدهای عاطفی نیز در پی دارد. بدین ترتیب اهمال‌کاری با پیامدهای عاطفی مثبت و همچنین منفی همراه است. رهایی موقت از احساس ناخوشایند مرتبط با تکلیف و از سوی دیگر ناراحتی و عذاب وجدان به دنبال به‌تأخیر انداختن فعالیت‌های تحصیلی تجربه می‌شوند. پژوهش‌های قبلی کارکرد اهمال‌کاری را به‌عنوان یک سازوکار تنظیم خلق منفی تأیید نموده‌اند (Sirois, 2014; Sirois & Pychyl, 2013). با این حال مطالعات تجربی نشان داده‌اند که رابطه‌ی هیجان‌های منفی و اهمال‌کاری به شکل پیچیده‌ای است. اهمال‌کاری در پاره‌ای موارد به دلیل اجتناب از خلق منفی رخ می‌دهد؛ اما این اجتناب در طولانی‌مدت باعث تشدید اضطراب و خلق منفی می‌شود (Solomon & Rothblum, 1984; Lindsley et al., 1995). خلق منفی ناشی از اهمال‌کاری در نهایت باعث می‌شود تا فرد رفتارهای اهمال‌کاری خود را کاهش دهد. به عبارت دیگر خلق منفی به‌عنوان پیامد می‌تواند

منابع

- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(5), 5-13.
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). **Losing control: How and why people fail at self-regulation**. San Diego, CA: Academic Press.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1982). Mind games procrastinators play. *Psychology Today*, 32, 34-44.
- Chen, B., Shi, Z., & Wang, Y. (2016). Do Peers matter? Resistance to peer influence as a mediator between self-esteem and procrastination among undergraduates. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-6.
- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). **Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory**. California: Sage.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Dorman, J. P., Adams, J. E., & Ferguson, J. M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educational Psychology*, 22, 499-511.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), **Achievement and achievement motivation** (pp. 75-146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 · 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 501-519.
- Fathi Azar, E., Badri Gargari, R., & Khani, M. (2017). The relationship between implicit beliefs of intelligence, achievement goal orientation with academic procrastination in Tabriz University students. *Research in Curriculum Planning*, 14(27), 88-98.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1993). Perceptions of parental control and the development of indecision among late

ادراک شوند، تکالیف درسی فاقد کارکرد ابزاری برای تحقق انتظارات بوده و در نتیجه انجام نخواهند شد.

به‌طور خلاصه دانش‌آموزی که به موضوع درسی علاقه‌مند نیست، باید پیامدی مطلوب برای انجام فعالیت درسی ادراک کند تا این فعالیت خاصیت ابزاری داشته باشد؛ در غیراین‌صورت تکلیف موردنظر انجام نخواهد شد یا تا زمان نزدیک شدن پیامد به تعویق خواهد افتاد.

نگرش ابزاری به یادگیری می‌تواند عوامل زمینه‌ای و فرایند را به هم مرتبط سازد و پیامدهای اهمال‌کاری را قابل‌درک‌تر سازد. به‌این‌ترتیب عوامل زمینه‌ای، نگرش ابزاری به یادگیری را تقویت می‌کنند و این نگرش ابزاری با فرایند موکول نمودن تکالیف به آینده، سرگرم شدن به فعالیت‌های دیگر، برنامه‌ریزی و مدیریت زمان ضعیف همراه است. در نگرش ابزاری به یادگیری می‌بایست تناسبی بین تلاش‌های انجام‌یافته و نتیجه وجود داشته باشد. این نتایج که اغلب شامل نمره، رقابت با همسالان و خشنودی اطرافیان است، در حد متوسط و قابل‌قبول حاصل می‌شود.

پژوهش حاضر در مجموع با نتایج پژوهش‌های قبلی همخوانی داشت. نکته‌ی جدیدی که حاصل رویکرد اکتشافی به پدیده اهمال‌کاری بود به نقش عوامل زمینه‌ای به‌ویژه نقش نظام آموزشی، والدین و همتایان در گرایش به اهمال‌کاری دانش‌آموزان مربوط می‌شود.

نتایج پژوهش فعلی می‌تواند برای برنامه‌ریزان نظام آموزشی به‌ویژه در حوزه تألیف کتب درسی و امتحانات حایز اهمیت باشد. به‌علاوه یافته‌های مربوط به چگونگی ارتباط نظارت افراطی بر فعالیت‌های فرزندان و رفتار اهمال‌کاری ممکن است لزوم اصلاح این سبک فرزندپروری والدین را یادآوری نماید.

از آن‌جا که هدف نظریه زمینه‌ای اغلب کشف و ایجاد یک دانش بنیادی در یک بافت مشخص است، بنابراین انجام مطالعات کمی برای آزمودن فرضیه‌های حاصل از یافته‌های حاضر در جمعیت دانش‌آموزان و افزایش قابلیت تعمیم نتایج پیشنهاد می‌شود.

- adolescent females. **Adolescence**, 28, 963-970.
- Ferrari, J. R., & Olivette, M. J. (1994). Parental authority and the development of female dysfunctional procrastination. **Journal of Research in Personality**, 28, 87-100.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the association among procrastinatory automatic thoughts, rumination and mindfulness. **Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy**, 1-18.
- Frost, R. O., Lahart, C. M., & Rosenblate, R. (1991). The development of perfectionism: A study of daughters and their parents. **Cognitive Therapy and Research**, 15, 469-490.
- Guba, E. G., and Y. S. Lincoln (1989). **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental study. **Educational Studies**, 40(3), 352-360.
- Harris, N. N., & Sutton, R. I. (1983). Task procrastination in organizations: A framework for research. **Human Relations**, 36, 987-995.
- Hashemi T, Mostafavi F, Mashinchi Abbasi N, Badri R. (2012). The role of goal orientation, self-efficacy, self-regulation and characters in procrastination. **Contemporary Psychology**, 7(1), 84-73. [Persian]
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. **Personality and Individual Differences**, 43, 167-178.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. **Personality and Individual Differences**, 82, 26-33.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. **Contemporary Educational Psychology**, 33, 915-931.
- Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. **Journal of Research in Personality**, 20, 474-495.
- Lay, C. H., & Schouwenburg, H.C. (1993). Trait procrastination, time management and academic behavior. **Journal of Social Behavior and Personality**, 8(4), 647-662.
- Lindsley, D. H., Brass, D. J., & Thomas, J. B. (1995). Efficacy-Performance Spirals: A Multilevel Perspective. **The Academy of Management Review**, 20, 645-678.
- Mahmoodi, H., Erfani, N., & Mohagheghi, H. (2017). Developing a model to explain and predict of academic achievement based on psychological basic needs and motivation of academic achievement. **Research in Curriculum Planning**, 14(26), 67-80.
- McCabe, D., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (2001). Cheating in academic institutions: A decade of research. **Ethics and Behavior**, 11(3), 219-232.
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. **Journal of Research in Personality**, 22, 197-212.
- Mohammadi, D., Fathi Azar, E., Badri R, Ebrahimi, O. (2014). Predicting academic procrastination based on the utility and intrinsic value of task in the tenth grade students of Tabriz. **Instruction and Evaluation**, 7(28), 110-99. [Persian]
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), **Focus on Educational Psychology**, 307-326.
- Morris, P. E, & Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. **Learning and Individual Differences**, 39, 193-198.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. **Journal of Adolescence**, 35, 1177-1190.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). **Motivation in education: Theory, research, and applications** (2nd ed). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. **Journal of Educational Psychology**, 82, 33-40.

- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2012). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. **Personality and Individual Differences**, 33(2), 271–285.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Thibodeau, R., & Blunt, A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. **Journal of Social Behavior & Personality**, 15(5), 239–254.
- Reasinger, R., & Brownlow, S. (1996). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as function of motivation toward college work. **Paper presented at the annual meeting of Southeastern Psychological Association**, 42nd, Norfolk, VA.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. **Contemporary Educational Psychology**, 25, 54–67.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. **Merrill-Palmer Quarterly**, 45(1), 143–171.
- Sarafino, E. P. (2012). **Applied behavior analysis: Principles and procedures for modifying behavior**. NY: Wiley.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. In H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), **Counseling the procrastinator in academic setting** (3-17). Washington D.C.: APA.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. **Journal of Educational Psychology**, 99(1), 12-25.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. **European Journal of Social Psychology**, 33, 135–145.
- Sheikholeslami A. (2016). Predicting academic procrastination based on cognitive strategies, metacognitive strategies and test anxiety in students. **Quarterly of Cognitive Learning Strategies**, 4(6), 101-81. [Persian]
- Sirois, F. M. (2014). Out of sight, out of Time? A meta-analytic investigation of procrastination and time perspective. **European Journal of Personality**, 28(5), 511-520.
- Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. **Social and Personality Psychology Compass**, 7, 115–127.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. **Journal of Rational - Emotive and Cognitive – Behavior Therapy**, 30(4), 237-248.
- Skinner, B. F. (1953). **Science and human behavior**. NY: The Free Press.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31(4), 503-509.
- Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Grief, 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**, 94, 168-172.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. **Psychological Bulletin**, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. **Academy of Management Review**, 31, 889-913.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. **Personality and Individual Differences**, 30, 95-106.
- Steinberg, L., & Monahan, K.C. (2007). Age differences in resistance to peer influence. **Developmental Psychology**, 43, 1531–1543.
- Tamadoni, M., Hatami, M., Hashemi Resini, H. (2010) General self-efficacy, academic procrastination and academic achievement among college students. **Quarterly Journal of Educational Psychology**, 6(17), 85-65. [Persian]
- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. **Journal of Educational Psychology**, 101(3), 671-688.
- Vij, J. (2016). Gender does not influence delaying excuses: An exploratory study of the reasons of academic procrastination among college students. **The International Journal of Indian Psychology**, 3(3), 144-154.

- Wigfield A, & Eccles J. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. **Developmental Review**, 12, 265–310.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. **Journal of Educational Psychology**, 95, 179–187.
- Wu, Y., Li, L., Yuan, B., & Tian, X. (2016). Individual differences in resting state functional connectivity predict procrastination. **Personality and Individual Differences**, 95, 62-67.
- Xu, P., Gonzalez-Vallejo, C., & Hong Xiong, Z. (2016). State anxiety reduces procrastinating behavior. **Motivation and Emotion**, 40(4), 625-637.
- Yin, R. K. (2011). **Qualitative research from start to finish**. NY: The Guilford Press.
- Ziesat, H. A., Rosenthal, T. L., & White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination in studying. **Psychological Reports**, 42, 59-69.