

«نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی»

سال هفتم - شماره ۲۸ - زمستان ۱۳۹۳

ص. ص. ۹۹-۱۱۰

## پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ارزش کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف در دانش‌آموزان پایه دهم شهر تبریز

دل آرام محمدی<sup>۱</sup>

اسکندر فتحی‌آذر<sup>۲</sup>

رحیم بدری‌گرگری<sup>۳</sup>

امید ابراهیمی<sup>۴</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش نهایی مقاله: ۱۳۹۴/۰۳/۳۰

### چکیده:

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ارزش کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف به روش توصیفی-همبستگی بود. از جامعه‌ی آماری دانش‌آموزان پایه‌ی دهم شهر تبریز، نمونه‌ای متشکل از ۳۵۰ دانش‌آموز دبیرستانی (۱۷۵ پسر و ۱۷۵ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای به صورت تصادفی انتخاب شد. برای جمع‌آوری اطلاعات مقیاس تعلل‌ورزی تاکمن و مقیاس محقق ساخته ارزش تکلیف پس از تعیین روایی و پایایی مورد استفاده قرار گرفت. داده‌ها به دست آمده به روش همبستگی گشتاوری پیرسون و رگرسیون چندگانه استاندارد تجزیه و تحلیل شد. نتایج همبستگی پیرسون بین متغیرها نشان داد که بین ارزش کاربردی و ارزش ذاتی یک تکلیف با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه‌ی منفی معنی‌دار وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد نیز نشان داد که متغیر ارزش ذاتی پیش‌بینی کننده‌ی معنی‌دار تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشد. این یافته‌ها می‌توانند توسط معلمان، مشاوران و والدین جهت افزایش یادگیری و هدایت تحصیلی بهتر دانش‌آموزان به کار گرفته شوند.

### واژگان کلیدی: تعلل‌ورزی تحصیلی، ارزش کاربردی تکلیف، ارزش ذاتی تکلیف

۱ - کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه تبریز delarammohamadi23@gmail.com

۲ - استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۳ - دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه تبریز

۴ - کارشناس ارشد روانشناسی عمومی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

## مقدمه:

به نظر می‌رسد تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> یکی از واقعیات بی‌چون وچرای زندگی است که در بین اقشار و مشاغل مختلف وجود دارد. تعلل‌ورزی به معنای به تعویق انداختن امری به دلیل ناخوشایندی یا ملال‌آوری آن است (فرهنگ نامه‌ی کمبریج<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳، به نقل از سیماریان، سیماریان و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۰). واژه لاتین تعلل، مرکب از دو کلمه «پرو» و «کراسینوس» از ریشه لاتین به معنی «به تعویق انداختن تا صبح» است. این واژه معادل تعلل ورزی، سهل انگاری، به تعویق انداختن و این دست و آن دست کردن می‌باشد (الیس و جیمز نال<sup>۳</sup>، ۱۳۸۲). درباره تعلل‌ورزی تعریف واحد پذیرفته شده‌ای وجود ندارد و هر یک از صاحب‌نظران از منظر خود به این موضوع نگریسته‌اند: الیس و کناس<sup>۴</sup> (به نقل از کاظمی، فیاضی، کاوه، ۱۳۸۹)، تعلل را تمایل به اجتناب از فعالیت، واگذار کردن انجام کار به آینده و استفاده از پوزش‌خواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت تعریف کرده‌اند. استیل<sup>۵</sup> (۲۰۰۲)، تعلل را عقب انداختن انجام عملی به دلیل ناخوشایندی و ملال‌آوری آن تعریف می‌کند. از نظر فراری و تیس<sup>۶</sup> (۲۰۰۰)، نیز تعلل مبین تأخیر در آغاز یا ادامه کار است. تعلل دزد زمان توصیف می‌شود، حتی به اعتقاد برخی افراد، تعلل سارق زندگی است (دوبینز و پتمن<sup>۷</sup>؛ به نقل از فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸). تعلل در اصل مبین نبود خود‌مدیریتی است، بدین معنی که فرد وقت خود را از راه انجام کارهایی بی‌فایده می‌دزدد، اما هنگام مرگ حاضر است به هر بهایی زمان را خریداری کند تا لحظه‌ای بیشتر زنده بماند (فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸). تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن به گونه‌های مختلفی چون: (۱) تعلل‌ورزی کلی یا روزمره<sup>۸</sup>، (۲) تعلل‌ورزی مختل یا بدون کنترل و اراده (روان‌رنجورانه)<sup>۹</sup>، (۳) تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری<sup>۱۰</sup>، (۴) تعلل‌ورزی وسواسی<sup>۱۱</sup> و (۵) تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۱۲</sup> می‌شود. رایج‌ترین شکل تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی است (جوکار و آقاپور؛ به نقل از بدری و حسینی، ۱۳۸۹). راثبلوم، سولومون، و موراکامی<sup>۱۳</sup> (۱۹۸۶) این نوع تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند، که همیشه با اضطراب توأم است (جوکار و آقاپور، ۱۳۸۶). اغلب تحقیقات نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل رفتاری در بین دانش‌آموزان است. و تعلل برای ۱۵ تا ۲۰ درصد افراد همیشگی بوده و به عنوان یک مشکل مطرح است (جوکار و آقاپور، ۱۳۸۶).

1. procrastination
2. Cambridge
3. Ellis, A. & Nal, W. J.
4. Ellis & Knaus
5. Steel
6. Ferrari, J. R & Tice
7. Dobbins & Pettman
8. General procrastination
9. Neurotic procrastination
10. Decisional procrastination
11. Compulsive procrastination
12. academic procrastination
13. Rothblum & Solomom & Murakami

هر چند تعلل‌ورزی زودگذر و مقطعی باعث پیامدهای مثبتی چون کاهش فشار روانی و جلوگیری از بیماری‌های جسمی می‌شود ولی تعلل‌ورزی مزمن و طولانی مدت، منجر به یادگیری شتابزده، اضطراب امتحانی، هراس اجتماعی، پیشرفت پایین، اعتماد به نفس و عزت نفس پایین، سطوح افسردگی بالا، کمرویی و اضطراب می‌شود (محمدی، ۱۳۹۳).

در بررسی علل تعلل‌ورزی، نظریه پردازان انگیزشی معتقدند تعلل‌ورزی به این دلیل روی می‌دهد که افراد تعلل ورز به تکالیف و فعالیت‌های دیگری به غیر از تکلیفی که برای آنها در نظر گرفته شده است علاقه‌مندند (شوارتز<sup>۱</sup>، به نقل از کاظمی و همکاران، ۱۳۸۹). و این‌گونه افراد معمولاً هنگامی که با یک تکلیف لذت بخش در حین انجام تکلیف اصلی مواجه می‌شوند، از تکلیف اصلی منحرف شده و جذب آن تکلیف لذت بخش می‌شوند (هلیر، رایبسون و شروود<sup>۲</sup>، ۱۳۸۷).

استیل (۲۰۰۷) در یک فرا تحلیل علل و اثرات احتمالی تعلل‌ورزی را با متغیرهای متعدد مورد بررسی قرار داده است. یافته‌های وی نشان داد که بیزاری از تکلیف و تأخیر در تکلیف پیش‌بینی کننده‌های قوی برای تعلل‌ورزی هستند. او نیز یکی از ویژگی‌های تأثیرگذار بر تعلل‌ورزی را بیزاری از تکلیف می‌داند. به باور استیل، کارهایی که جذابیت کمتری برای فرد دارند، بیشتر به تعویق انداخته می‌شود.

علاقه (ارزش ذاتی یک تکلیف<sup>۳</sup>) در نظریه‌ی انتظار- ارزش اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲) به صورت لذتی که افراد در هنگام انجام دادن یک کار تجربه می‌کنند، یا علاقه ذهنی آنها به محتوای تکلیف تعریف می‌شود. یعنی هرگاه ارزش علاقه‌ی درونی بالا باشد، افراد بیشتر سرگرم تکلیف می‌شوند، مداومت بیشتری به خرج می‌دهند و انگیزش درونی برای انجام تکلیف را پیدا می‌کنند. استیل (۲۰۰۷) در یافته‌های خود به این نتیجه رسید که اگر فرد نسبت به موضوع علاقه و انگیزه درونی داشته باشد، یادگیری موضوع تسهیل می‌شود و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود. بنابراین علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل به موضوعات یادگیری می‌تواند منجر به افزایش مطالعه عمیق و لذت‌بخش شود. موضوعاتی که به طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت. توکلی (۱۳۹۲) دریافت دانشجویانی که به رشته‌ی تحصیلی خود علاقه دارند، تعلل‌ورزی کمتری نشان می‌دهند. همچنین دانشجویانی که با هدف کسب علم و مهارت وارد دانشگاه می‌شوند تعلل‌ورزی کمتری نشان می‌دهند. سنکال<sup>۴</sup> و همکاران (به نقل از بدری و حسینی، ۱۳۸۹) دریافتند که دانش‌آموزان آموزان دارای انگیزش درونی بالا برای دنبال کردن تکالیف تحصیلی، نسبت به آن‌هایی که دلایل درونی پایینی دارند (نظم بیرونی و بی‌انگیزه بودن) تعلل‌ورزی کمتری را نشان می‌دهند. نتایج پژوهش پیچل، لی، تیبودیه و بلونت<sup>۵</sup> (۲۰۰۰) نشان می‌دهد که افراد در تکالیفی که لذت بیشتری از آنها می‌برند، بیشتر

1. Schwartz

2. Hellyer & Robinson & Sherwood

3. Intrinsic interest

4. Senecal

5. Pychyl, Lee, Timbodeau & Blunt

درگیر فعالیت و تکلیف می‌شوند و تعلق‌ورزی کمتری دارند. تحقیقات انجام یافته نشان می‌دهند، دانش-آموزانی که تکالیف تحصیلی را ارج می‌نهند و به آنها علاقه دارند، بیشتر احتمال دارد که در آینده تکالیف مشابهی را برگزینند، و در ضمن عملکرد بهتر و یادگیری بیشتری دارند و به شکل سازگارانه‌تری به تکلیف می‌پردازند (پینتریچ و شانک<sup>۱</sup>، ۱۳۹۰).

مرور پیشینه‌های تجربی نشان می‌دهد، دانش‌آموزانی که دارای ادراک مثبت از سودمندی تکلیف (ارزش کاربردی<sup>۲</sup>) هستند، برای تحقق اهداف آینده‌ی خود بیشتر از سایرین در تکالیف مدرسه برانگیخته می‌شوند، راهبردهای یادگیری موثرتری به کار می‌برند، سخت‌کوش‌ترند و عملکرد بهتری در مدرسه دارند (فلت، اندریسن و لنز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴). در نظریه‌ی انتظار- ارزش اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲) ارزش کاربردی به صورت مفید بودن تکلیف برای فرد به لحاظ اهداف او برای آینده، از قبیل اهداف شغلی تعریف می‌شود. به عنوان مثال یک دانش‌آموز ممکن است علاقه چندانی به شیمی نداشته باشد ولی چون می‌خواهد پزشک شود، این درس ارزش کاربردی بالایی برای او پیدا می‌کند. به عبارتی سودمندی ادراک شده، شناخت فرد از سودمندی رفتار حاضر او برای تحقق اهداف ارزشمند آینده است (فلت، اندریسن و لنز، ۲۰۰۴). مطالعات استیل (۲۰۰۷) نشان داد، افراد ابتدا تکالیفی را کامل می‌کنند که بالاترین ارزش و بیشترین فایده (ارزش کاربردی) را به دنبال دارد. اکلز و ویگفیلد و همکارانشان (ویگفیلد و اکلز<sup>۴</sup>؛ ویگفیلد؛ فیدر<sup>۵</sup>، به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰) در تحقیقات میدانی خود به این نتیجه رسیده‌اند که ادراک دانش‌آموز از اهمیت و کاربرد تکلیف و علاقه به آن، پیش‌بینی کننده بهتری برای ادامه‌ی دروس ریاضی و تصمیم به ثبت‌نام در این دروس است. محمود علیلو، موحدی و علیزاده گورادل (۱۳۹۲) در تحقیقی دریافته‌اند که ارتباط معنی‌داری بین سودمندی ادراک شده (ارزش کاربردی) با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. میلر، دی بیکر و گرین<sup>۶</sup> (به نقل از ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰) دریافته‌اند اگر افراد رابطه‌ای بین وظیفه و تکلیف در حال انجام و یک پیامد ارزشمند احتمالی ادراک نکنند، ارزش کاربردی ادراک شده و ارزش مشوقی پیامد تقلیل می‌یابد و یا از بین خواهد رفت و تمایل به انجام تکلیف کاهش می‌یابد. و زمانی که ارزش کاربردی تکلیف برای دانش‌آموز بالاست، این امر بر ارزش مشوقی تکلیف یادگیری و در نتیجه تلاش و مداومت در آن می‌افزاید.

در مجموع با توجه به چارچوب نظری و سوابق پژوهشی ذکر شده می‌توان گفت، در مورد تعلق‌ورزی و عوامل ایجاد کننده آن، و نقش آن در شکل‌گیری و پیشرفت دانش‌آموزان تحقیقات بسیار معدودی در زمینه متغیرهای مورد مطالعه صورت گرفته‌است (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). هم‌چنین عدم توجه

---

1. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H.  
 2. Utility value  
 3. Flett, Andriessen & Lens  
 4. Wigfield, A., & Eccles, J.  
 5. Feather  
 6. Miller, DeBacker & Greene

کافی در تحقیقات، به بعد علاقه و کاربرد تکالیف ارائه شده برای دانش‌آموزان که از عوامل مؤثر در تعلل‌ورزی می‌باشند. هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی رابطه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس مؤلفه‌های ارزش‌کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف بود. که در این راستا فرضیه‌ها و سؤال زیر مورد آزمون قرار گرفتند.

۱- بین ارزش ذاتی (لذت) و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

۲- بین ارزش‌کاربردی تکلیف و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.

۳- کدام یک از دو متغیر ارزش‌کاربردی و ارزش ذاتی تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؟

### روش و ابزار پژوهش

با توجه به موضوع پژوهش و اهداف مورد نظر، این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود که تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی براساس تغییرات ارزش‌کاربردی و ارزش ذاتی مورد پیش‌بینی قرار گرفت. از جامعه‌ی آماری (تعداد ۳۱۷۰<sup>۱</sup>) دانش‌آموز دختر و پسر پایه دهم ناحیه ۲ شهر تبریز که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌ای بر اساس جدول مورگان به تعداد ۳۵۰ نفر (۱۷۵ دختر و ۱۷۵ پسر) به صورت خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای این منظور از بین دبیرستان‌های ناحیه ۲ تبریز، ۶ دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و از بین کلاس‌های پایه‌ی دهم هر دبیرستان نیز دو کلاس به صورت تصادفی گزینش شد، تا نمونه مورد نظر محقق شد. در این پژوهش ابزارهای اندازه‌گیری عبارت بودند از:

مقیاس ارزش تکلیف: برای اندازه‌گیری متغیرهای ارزش ذاتی و ارزش‌کاربردی تکلیف، از پرسشنامه‌ی ارزش تکلیف استفاده شد. با توجه به اینکه در زمینه‌ی ارزش تکلیف، چندین پرسشنامه وجود دارد که هیچ یک قادر به اندازه‌گیری این دو مؤلفه نمی‌باشند، در پژوهش حاضر با ترجمه پرسشنامه اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲)، و افزودن چندگویه توسط محقق، پرسشنامه‌ای تهیه شد که حاوی ۱۶ گویه بوده و نمره‌گذاری آن به صورت ۴ گزینه‌ای لیکرت از (کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۴) درجه‌بندی شده است. ۴ ماده آن برای اندازه‌گیری ارزش‌کاربردی و ۴ ماده برای ارزش ذاتی مورد استفاده قرار گرفت. ۸ ماده برای اندازه‌گیری دو مؤلفه دیگر ارزش تکلیف می‌باشد که مورد هدف این تحقیق نیست. روایی پرسشنامه مذکور پس از ترجمه و ساخته شدن، از نظر مفهومی و دقت به کارگیری کلمات معادل و جمله‌بندی مناسب، توسط چند تن از متخصصان روان‌شناسی دانشگاه تبریز مورد مقایسه و بازبینی قرار گرفته و تأیید شد. سپس از روش همبستگی سؤالات هر بعد با نمره کل بعد مربوطه برای تعیین روایی استفاده شد، نتایج نشان داد که همبستگی هر گویه با نمره کل آن بین ۰/۵۷ تا ۰/۷۶ بود که نشان دهنده روایی مناسب آن است (محمدی، ۱۳۹۳). پایایی پرسشنامه از طریق بازآمایی برای مؤلفه‌ی ارزش ذاتی ۰/۷۰، ارزش‌کاربردی ۰/۷۵ و پایایی کل آن ۰/۷۲ برآورد شد.

مقیاس تعلل ورزشی تاکمن<sup>۱</sup>: مقیاس گرایش تعلل ورزشی تحصیلی، ۱۶ گویه دارد که در سال ۱۹۹۱ توسط تاکمن ساخته شده و آیتم‌های آن در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود. آزمودنی پاسخ خود را با گزینه‌های اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند، کم، تا حدودی زیاد و خیلی زیاد مشخص می‌کند. این مقیاس برای ارزیابی میزان گرایش دانشجویان به تعلل ورزشی تحصیلی ساخته شده است و جنبه‌های اختصاصی تعلل ورزشی در عرصه‌های تحصیلی و انجام امور آموزشی را مورد سنجش قرار می‌دهد. تاکمن در بررسی عوامل مکنون این پرسشنامه، معین کرده است که یک عامل اختصاصی تعلل ورزشی تحصیلی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و سؤالات آزمون قادر است ۰/۶۹. واریانس تعلل ورزشی تحصیلی را پوشش دهد. مطالعات اخیر که پرسشنامه تاکمن را به کار برده‌اند، پایایی بالای ۰/۹۰ را نشان داده‌اند. همچنین هاول و همکاران (۲۰۰۶)، رابطه معنی‌داری بین نمرات مقیاس تعلل ورزشی و ارزیابی‌های رفتاری ( $r=0/54$ ) را گزارش کرده‌اند (به نقل از هاشمی و همکاران، ۱۳۹۱). مصطفوی (۱۳۸۹)، ضریب پایایی ۰/۸۶ را در پایان‌نامه خود گزارش نموده است. در این پژوهش هم از طریق بازآمایی، ضریب پایایی ۰/۶۸ برای مقیاس تعلل ورزشی تاکمن محاسبه شد.

### یافته‌های پژوهش

در پژوهش حاضر به تناسب فرضیه‌های پژوهشی، دو دسته متغیر یعنی ملاک و پیش‌بین مورد مطالعه قرار گرفتند. اندازه‌های این متغیرها به کمک ابزارهای مورد استفاده، محاسبه شده و برای عینیت بخشیدن به وضعیت این متغیرها میانگین و انحراف استاندارد این متغیرها در جدول ۱ ارائه شده‌اند.

جدول (۱): شاخص‌های توصیفی تعلل ورزشی تحصیلی، ارزش کاربردی و ارزش ذاتی

متغیرها	جنسیت	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
تعلل ورزشی تحصیلی	دختر	۴۲/۶۹	۷/۳۵	۱۶	۶۴
	پسر	۴۵/۰۰	۷/۸۰	۱۶	۶۴
ارزش ذاتی	دختر	۱۱/۵۰	۱/۸۵	۴	۱۶
	پسر	۱۱/۰۷	۲/۱۵	۴	۱۶
ارزش کاربردی	دختر	۱۲/۳۰	۲/۴۳	۴	۱۶
	پسر	۱۲/۴۰	۲/۷۸	۴	۱۶
کل		۱۲/۳۵	۲/۶۱		

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین نمره تعلل ورزشی پسران (۲/۳۱ واحد) بالاتر از دختران بوده و در سایر متغیرها تفاوت فاحشی بین میانگین دختر و پسر مشاهده نمی‌شود. برای تحلیل فرضیه‌های پژوهش از روش همبستگی پیرسون استفاده گردید که پیش فرض‌های این روش تحلیل مورد تأیید قرار گرفت.

جدول (۲): پیش فرض همگنی واریانس‌ها با اجرای آزمون لون

متغیرها	F	DF(1)	DF(2)	معنی داری
ارزش کاربردی	۲/۸۵	۱	۳۹۸	۰/۹۲
ارزش ذاتی	۱/۲۶	۱	۳۹۸	۰/۲۶
تعلل ورزشی تحصیلی	۰/۲۴	۱	۳۹۸	۰/۶۳

در جدول ۲ سطح معنی داری ( $P > 0/05$ ) متغیرها نشان می‌دهد که واریانس این متغیرها یکسان می‌باشد.

جدول (۳): آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن

متغیر	N	Z	P
تعلل ورزشی تحصیلی	۳۵۰	۱/۱۶	۱/۳۵
ارزش ذاتی	۳۵۰	۲/۴۳	۰/۰۰۰
ارزش کاربردی	۳۵۰	۲/۲۷	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۳ مشاهده می‌شود که سطح معنی داری برای متغیر تعلل ورزشی  $P > 0/05$  می‌باشد که نرمال بودن توزیع را نشان می‌دهد. ولی برای متغیر ارزش ذاتی و کاربردی  $P < 0/05$  گزارش شده است که تخطی از مفروضه نرمال بودن را نشان می‌دهد. ولی در نمونه‌های بزرگ این نسبتاً معمول است (پالانت، ۱۳۸۹).

جدول (۴): ماتریس همبستگی پیرسون بین تعلل ورزشی تحصیلی با ارزش ذاتی و ارزش کاربردی

متغیر	۱	۲	۳
۱- تعلل ورزشی تحصیلی	۱		
۲- ارزش ذاتی	۰/۳۸۲*	۱	
۳- ارزش کاربردی	۰/۲۳۳*	۰/۲۰۹*	۱

\* $P < 0/000$

**فرضیه شماره ۱: بین ارزش ذاتی (علاقه) و تعلل ورزشی تحصیلی رابطه‌ی منفی وجود دارد.**

با استفاده از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون، این فرضیه بررسی شد. طبق جدول ۴ همبستگی منفی و معنی‌دار بین دو متغیر وجود دارد ( $r = -0/21$ ,  $n = 350$  و  $p < 0/001$ ) پس این فرضیه پژوهش مورد تأیید قرار گرفت.

**فرضیه شماره ۲: بین ارزش کاربردی تکلیف و تعلل ورزشی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد.**

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد، همبستگی منفی و معنی‌دار بین دو متغیر وجود دارد، ( $r = -0/23$ ،  $n = 350$ ،  $p < 0/001$ ). بطوری که سطوح بالای تعلل ورزشی تحصیلی با سطوح پایین ارزش کاربردی مرتبط است و این فرضیه نیز مورد تأیید قرار گرفت.

در ادامه برای تحلیل سؤال پژوهشی از روش تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ آمده است.

جدول (۵): خلاصه مدل رگرسیون استاندارد

مدل	R	R <sup>2</sup>	F	P
۱	۰/۴۳	۰/۱۸۲	۳۳	۰/۰۰۰

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیرهای ارزش کاربردی و ارزش ذاتی یک تکلیف ۱۸ درصد واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول (۶): نتایج تحلیل رگرسیون استاندارد بین متغیر ملاک و پیش‌بین

متغیر	B خام	SE	Beta	t	P	R	R <sup>2</sup>
ارزش کاربردی	-۰/۱۳	۰/۱۹	-۰/۰۴	-۰/۷	۰/۴۸	-۰/۰۴	۰/۰۰۱۶
ارزش ذاتی	-۱/۲۳	۰/۱۸	-۰/۴۱	-۶/۸	۰/۰۰۰	-۰/۳۶	۰/۱۳

مندرجات جدول ۶ برای آزمون سؤال پژوهش نشان می‌دهد که متغیر ارزش ذاتی تکلیف (علاقه) با  $(\text{Beta} = -0/41)$  بیشترین سهم یگانه را برای تبیین متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی دارد و در پیش‌بینی تعلل‌ورزی به لحاظ آماری نقش معنی‌داری دارد  $(p < 0/001)$ . اما ارزش کاربردی یک تکلیف در پیش‌بینی تعلل‌ورزی از سهم معنی‌داری برخوردار نیست  $(P > 0/05)$ . همچنین با توجه به همبستگی نیمه تفکیکی محاسبه شده برای هر متغیر می‌توان چنین توضیح داد که متغیر علاقه می‌تواند تنها ۱۳ درصد تغییرات نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین کند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس متغیرهای ارزش ذاتی و ارزش کاربردی تکالیف بود. نتایج به دست آمده در خصوص فرضیه ۱ نشان داد که بین تعلل‌ورزی تحصیلی و ارزش ذاتی (علاقه) یک تکلیف رابطه‌ی منفی و معنی‌دار وجود دارد، این یافته با یافته‌های فلت، اندریسن و لنز (۲۰۰۴)، اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲)، استیل (۲۰۰۷)، توکلی (۱۳۹۲) سنکال و همکاران (۱۹۹۵)، پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) همسو می‌باشد. در مورد این یافته می‌توان گفت، در مدل اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲) هرگاه ارزش ذاتی یک تکلیف بالا باشد، افراد بیشتر سرگرم تکلیف می‌شوند، مداومت بیشتری به خرج می‌دهند و نهایتاً تعلل کمتری در انجام آن کار دارند. همچنین طبق نظریه‌ی خودمختاری دسی و ریان<sup>۱</sup> (۱۹۸۵)، دانش‌آموزان در تکالیف مورد علاقه (که افراد بخاطر خود آن فعالیت‌ها درگیر انجام آن‌ها می‌شوند) لذت بیشتری را تجربه می‌کنند و تعلل‌ورزی کمتری دارند. همچنین ارپن (۱۹۹۸) معتقد است که اگر شخصی به موضوعی علاقه داشته باشد و از مطالعه‌ی آن لذت ببرد سبب می‌شود که فرد وقت بیشتری را صرف یادگیری آن مطلب کند، اما موضوعاتی که به طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی



بیشتری به همراه خواهند داشت، زیرا یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد. پس سطوح بالای تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین متغیر علاقه مرتبط است. یعنی هر چه میزان علاقه و لذت درونی نسبت به تکلیف بیشتر باشد، میزان تعلل‌ورزی در تکلیف کمتر می‌شود.

در خصوص فرضیه ۲ نیز یافته‌های به دست آمده از تحلیل با روش همبستگی پیرسون نشان داد که بین ارزش کاربردی و تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی منفی معنی‌دار وجود دارد، همبستگی منفی بین این متغیرها به این نکته اشاره دارد که، هر چه میزان ارزش کاربردی یک تکلیف بیشتر باشد، میزان تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان کمتر دیده می‌شود. پس سطوح بالای تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین متغیر ارزش کاربردی مرتبط است. این یافته با یافته‌های میلر، دی بیکر و گرین (به نقل از ابراهیمی و همکاران، ۱۳۹۰)، اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲، ۱۹۹۴)، استیل (۲۰۰۷)، فلت، اندرسین و لنز (۲۰۰۴)، محمود علیلو و همکاران (۱۳۹۲) و فیدر (به نقل از پینتریچ و شانک، ۲۰۰۲) همسو می‌باشد. به نظر فلت و همکاران (۲۰۰۴) افراد با برقراری یک رابطه بین پیامدهای تحصیلی جاری با اهداف و آمال آینده، تکالیف تحصیلی کنونی را سودمند دانسته و با تلاش بیشتر به سمت اهداف آینده خود حرکت می‌کنند. همانطور که مدل انتظار-ارزش اکلز و ویگفیلد (۱۹۹۲) بیان می‌کند، دانش‌آموزانی که ارزش بیشتری برای اهداف خود در آینده قایل هستند و آن را سودمند می‌دانند برای تحقق اهداف خود تلاش و استمرار و مداومت بیشتری دارند. دسی و ریان (۱۹۸۵) معتقدند دانش‌آموزانی که ارزش کاربردی پایینی برای فعالیت‌های مدرسه احساس می‌کنند، نسبت به مدرسه و تکالیف آن تمایل بسیار کمتری دارند و در نتیجه تعلل‌ورزی بیشتری در انجام تکالیف از خود نشان می‌دهند. این دانش‌آموزان از آن گروه دانش‌آموزانی خواهند بود که معلمان اغلب درباره‌ی آن می‌گویند «ما نمی‌توانیم حتی با تهدید به تنبیه وادارشان کنیم که کارشان را انجام بدهند.» دانش‌آموزانی که احساس می‌کنند انجام دادن تکالیف نه فقط برای دیگران (مانند معلمان یا والدین)، بلکه شخصاً برای خودش هم بسیار اهمیت دارد، به انجام تکالیف مدرسه می‌پردازند و کمتر در آن‌ها تعلل می‌کنند. زیرا برایشان مهم است، حتی اگر بیشتر به خاطر دلایل سودجویانه و سودمندی تکلیف باشد (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰).

یافته‌های به دست آمده در مورد سؤال پژوهش نیز نشان داد که متغیر ارزش ذاتی(علاقه) تکلیف در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی، از لحاظ آماری معنی‌دار بوده و می‌تواند به شکل منفی تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته با یافته‌های (سیکزنت میهالی<sup>۱</sup>، به نقل از پینتریچ و شانک، ۱۳۹۰) و (زنینگر، هیدی و کراپ<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲؛ شیفل<sup>۳</sup>، ۱۹۹۱؛ توبیاس<sup>۴</sup>، ۱۹۹۴) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت با توجه به اینکه یادگیرندگانی که انگیزه درونی (علاقه) دارند نسبت به یادگیرندگانی که

1. Csikszentmihalyi  
2. Renninger & Hidi & Krapp  
3. Schiefele  
4. Tobias

انگیزه بیرونی (ارزش کاربردی) دارند از عملکرد تحصیلی بهتری برخوردارند (به نقل از حسینی، طالع‌پسند و بیگدلی، ۱۳۸۹)، و چون علاقه بعنوان انگیزه درونی و ارزش کاربردی به‌عنوان انگیزه بیرونی برای انجام یک تکلیف مطرح است پس دانش‌آموزانی که دارای علاقه هستند در انجام تکالیف تعلل کمتری نیز نشان می‌دهند. به طوری که اگر شخص به موضوعی علاقه داشته باشد و از مطالعه آن لذت ببرد باعث می‌شود که فرد انگیزه درونی پیدا کرده و وقت بیشتری را صرف یادگیری آن مطلب کند، اما موضوعاتی که به طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت. زیرا یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد. هلییر، رابینسون و شرودد<sup>(۱۳۸۷)</sup> معتقدند، تعلل‌ورزان معمولاً هنگامی که با یک تکلیف لذت بخش در حین انجام تکلیف اصلی مواجه می‌شوند، از تکلیف اصلی منحرف شده و جذب آن تکلیف لذت بخش می‌شوند. و در انجام کارهایی که جذابیت کمتری برای فرد دارند، بیشتر به تعویق انداخته و تعلل بیشتری نشان می‌دهند. این افراد بیشتر از آنچه قصد داشته باشند، کارهایشان را به دلیل فعالیت‌های سرگرم‌کننده و مورد علاقه دیگر به تأخیر می‌اندازند. این پژوهش دارای چند محدودیت اجرایی بود. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن بود که روش تحقیق از نوع همبستگی بود. به همین جهت نمی‌توان استنباط علی از نتایج آن نمود. دوم اینکه پژوهش حاضر در میان دانش‌آموزان پایه‌ی دهم و با فرهنگ خاص انجام شد. بنابراین تعمیم این یافته‌ها به مقاطع تحصیلی دیگر باید با احتیاط انجام شود. محدودیت دیگر نبود پرسشنامه جامع در زمینه ارزش تکلیف بود که به پژوهش‌های بیشتر در این زمینه نیاز است. هم‌چنین بر مبنای یافته‌های این پژوهش، می‌توان پیشنهادهای کاربردی مختلفی را ارائه داد. از جمله اینکه پیشنهاد می‌شود آگاهی دانش‌آموزان و والدین و حتی معلمان در زمینه‌ی تعلل‌ورزی و علل و آثار جسمی و روانی و پیامدهای بین فردی آن، به عنوان یکی از اهداف اصلی مدارس مدنظر قرار گیرد. و این کار از طریق برگزاری جلسات مشاوره خانواده برای اولیاء و دوره‌های ضمن خدمت برای معلمان انجام گیرد. پیشنهاد دوم این که معلمان تا آنجا که امکان دارد در تدریس خود روش‌هایی را به کار ببرند که انتخاب محتوای درس توسط دانش‌آموزان انجام گیرد. پیشنهاد می‌شود معلمان کنجکاوی طبیعی کودکان را برای یادگیری به کار گیرند و به تفاوت‌های فردی آنها در انگیزش توجه داشته باشند. در آخر پیشنهاد می‌شود طبق نظر پینتریچ و شانک (۲۰۰۲) معلمان در مورد ارزش قائل شدن برای محتویات دروس و علاقه به آن، الگوی دانش‌آموزان باشند. بدین صورت که معلمان با علاقه دروس مدرسه را تدریس کنند و در مورد علاقه شخصی خود و ارزشی که برای محتوای دروس قائلند با دانش‌آموزان صحبت کنند. تا دانش‌آموزان بیشتر به محتویات علاقه‌مند شوند.

## منابع

- ابراهیمی، سارا؛ پاکدامن، شهلا و سپهری، صفورا، (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان. *مجله‌ی روانشناسی تحولی*، شماره‌ی ۲۹، ۴۴-۵۳.
- الیس، آلبرت و نال، ویلیام جیمز، (۱۳۸۲). *روانشناسی اهماکاری: غلبه بر تعلل ورزیدن*، (ترجمه محمد علی فرجاد). تهران: انتشارات رشد.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی، فریبا، (۱۳۸۹). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردی یادگیری خود تنظیمی با تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجله‌ی تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، ۹(۳۶)، ۱۱۱-۱۲۶.
- پالانت، جولی (۱۳۸۹). *تحلیل داده‌های علوم رفتاری با برنامه SPSS* (ترجمه اکبر رضایی). تبریز: انتشارات فروزش.
- پنتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ، (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها تحقیقات و راهکارها* (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: نشر علم.
- توکلی، محمد علی، (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه، و هدف از ورود به دانشگاه. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۹(۲۸)، ۱۰۰-۱۲۱.
- جوکار، بهرام و دلاوریور، محمدآقا، (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- حسینی، فخری‌السادات؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ بیگدلی، ایمان ا...، (۱۳۹۰). نقش مؤلفه‌های انتظار-ارزش بر پیشرفت شیمی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۶(۱۸)، ۴۰-۶۹.
- سیمپاریان، کوثر؛ سیمپاریان، قاسم؛ ابراهیمی قوام، صغری، (۱۳۹۰). بررسی اثر بخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل‌انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران. *مجله‌ی پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۳(۱)، ۱۹-۳۵.
- فیاضی، مرجان و کاوه، منیژه، (۱۳۸۸). تعلل: سندرم فردا. *بی‌جا*، شماره ۲۰۵، ۴۵-۴۸.
- کاظمی، مصطفی؛ فیاضی، مرجان؛ کاوه، منیژه، (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل مؤثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه. *پژوهش‌نامه مدیریت تحول*، ۲(۴)، ۴۲-۵۴.
- گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز، (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- محمدی، دل‌آرام (۱۳۹۳). *پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های ارزش تکلیف در دانش‌آموزان پایه دهم شهر تبریز*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تبریز.
- محمودعلیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر، (۱۳۹۲). تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تاکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری، *مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۳، شماره‌ی ۱، ۹۱-۱۰۹.
- مصطفوی؛ فریده (۱۳۸۹). *بررسی نقش جهت‌گیری هدف پیشرفت (تسلط طلبی، اجتناب از کار، عملکرد گزینی، عملکرد گزینی)، ادراکات خودکارآمدی در خودتنظیمی و ویژگی‌های شخصیتی (نوروتیسم و مسئولیت‌پذیری)*

- در *تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان دانشگاه تبریز*. پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.
- هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی عباسی، نعیمه؛ بدری، رحیم، (۱۳۹۱). نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلل‌ورزی. *روانشناسی معاصر*، ۷(۱)، ۷۳-۸۴.
- هلیر، رجینا؛ رایبسون، کارول؛ شرودد، فیلیس، (۱۳۸۷). *مهارت‌های مطالعه برای یادگیری مؤثر*، (ترجمه منصور بیرامی، تورج هاشمی و فرهاد محمدی). تهران: انتشارات انجمن اولیا و مربیان.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental Review*, 12, 265-310.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34-83.
- Orpen, C. (1998). The causes and consequences of academic procrastination: A research note. *West Educat*. 21, 73-5.
- phalet, K., Andriessen, I. & Lens, W. (2004). How future goals enhance motivation and learning in multicultural classrooms. *Educational Psychology Review*, 16(1), 59-89.
- Pychyl, T. A., Lee, J. M., Timbodeau. R., & Blun A. (2000). Five day of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *J Soc Behav Personal*, 5, 239-254.
- Renniger, K. A., Hidi, S., & Krapp, A. (1992). *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rothblum, E. D. & Solomon, L, J & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive and behavioral, differences, between high and low procrastination. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Schiefele. U. (1991). Interest, learning, and motivation. *Educational Psychologist*, 26, 299-323.
- Steel, P. (2002). The measurement and nature of procrastination. Dissertation Abstracts International: Section B: *The Sciences and Engineering*, 63(3-B), 1599.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical Review of Quintessential self-Regulatory Failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
- Tobias, S. (1994). Interest, prior knowledge, and learning. *Review of educational Research*, 64, 37-54.