

بررسی اثربخشی فرآیند تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری بر خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان

سعید توسلی‌نیا^{۱*}، آسیه شریعتمدار^۲، ابراهیم نعیمی^۳

(۱) کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی

(۲) دکتری مشاوره، استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبایی

(۳) دکتری مشاوره، استادیار گروه مشاوره دانشگاه علامه طباطبایی

*نویسنده مسئول: stavassoli70@gmail.com

تاریخ پذیرش مقاله ۹۶/۱۱/۲۴

تاریخ دریافت مقاله ۹۶/۸/۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی فرآیند تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری بر خودگردانی تحصیلی بود. این پژوهش در چارچوب نیمه آزمایشی با گروه آزمایش و کنترل و اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا گردید. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر ساوه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود. در این پژوهش مدرسه به صورت نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شد و دانش‌آموزان پس از تکمیل پرسشنامه اهمال‌کاری به صورت تصادفی در دو گروه کنترل و آزمایش جایگزین شدند. گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری قرار گرفتند. ابزار گردآوری داده‌ها مقیاس اهمال‌کاری سولومون و رات‌بلوم (۱۹۸۴) و مقیاس خودگردانی زیمرمن و مارتین پونز (۱۹۸۶) بود. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس ($p < 0/02$) نشان داد که تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری در افزایش خودگردانی مؤثر است؛ بنابراین بر اساس یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که از تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری می‌توان در جهت افزایش خودگردانی به‌عنوان یک روش مؤثر سود برد.

کلید واژه‌گان: تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری، خودگردانی تحصیلی

مقدمه

قرار گرفته است، یادگیری خودگردان^۱ می‌باشد (جاکسوا و کالند^۲، ۲۰۱۵).

بوهر و سوجان^۳ (۲۰۱۵) خودگردانی را به عنوان کوشش‌های روانی برای کنترل وضعیت درونی، جهت دستیابی به اهداف بالاتر می‌دانند. زیمرمن^۴ (۱۹۸۶) یادگیری خودگردان را به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری، برای بیشینه نمودن یادگیری تعریف می‌کند؛ در

امروزه جامعه با سرعت زیادی در حال تحول و ترقی می‌باشد و در عین حال چالش‌های جهانی بسیاری نیز پدیدار گشته که جامعه را نسبت به اهمیت آموزش و پرورش آگاه کرده است. مهم‌ترین امر آموزش و پرورش یادگیری است. شیوه‌های یادگیری نیز دست‌خوش این تحولات شده است. نوعی از یادگیری که در چند دهه گذشته مورد توجه بسیاری در زمینه‌ی آموزش و پرورش

³ Buhrau & Sujan

⁴ Zimmerman

¹ Self-Regulated Learning

² Jakesoval & Kalend

کار، اضطراب و درماندگی خود را تشدید می‌کنند و خود را فردی نالایق، کم استعداد تصور می‌کنند؛ و به‌کل، دیگر خود را درگیر کار و تکلیف نمی‌کنند (بوکارتز^۱، ۲۰۱۱؛ به نقل از پاندر و آلونسو، هورتاس^۲، ۲۰۱۲).

اهمال‌کاری یکی از دلایل شایع عدم موفقیت تحصیلی است. اهمال‌کاری می‌تواند موجب به تعویق انداختن تکالیف، افت یادگیری و احساس ناکارآمدی دانش‌آموز شود. روزاریو، کاستا، نونز، گونزالز^۳ (۲۰۰۹) در تعریف اهمال‌کاری بیان داشتند که اهمال‌کاری عبارت است از طفره رفتن، تعلل، طول دادن و به عقب انداختن انجام تکالیف و به معنای تنبلی نیست.

راث بلوم، سولومون و موراکامی^۴ (۱۹۸۶)، اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند. 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 (به نقل از گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲).

پژوهش‌های مختلف در رابطه بین متغیرهای مورد بررسی انجام گرفته است از جمله یردن، مککافری و کلاسن^۵ (۲۰۱۶) نتیجه گرفتند که سطح بالای اضطراب و اهمال‌کاری به‌طور قابل توجهی به پایین بودن خودکارآمدی و خودگردانی در دانش‌آموزان مربوط است؛ و ترویا^۶ (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال‌کاری رابطه معکوسی با میانگین نمرات تحصیلی، خودکارآمدی و خودگردانی تحصیلی و

این نوع از یادگیری، افراد به‌جای آن‌که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین، یا دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، شخصاً تلاش‌های خود را آغاز و هدایت میکنند (شیردل، میرزائیان و حسن‌زاده، ۱۳۹۲). خودگردانی از مهم‌ترین عوامل درونی است که مسیر رسیدن به پیشرفت تحصیلی را هموار میکند. یادگیرندگان خودگردان، تکلیف‌های خود را طراحی و بررسی می‌کنند (حسنپور، ۲۰۰۸)؛ و از مهارت‌های شناختی و فراشناختی از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و مدیریت منابع استفاده می‌کنند. در این نوع یادگیری، فراگیران برای دستیابی به اهداف از پس‌خوراندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود، از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (عرب‌زاده، کدیور و دلاور، ۲۰۱۲).

کمبود در رفتارهای خودگردان مانند بی‌هدف بودن، عدم استفاده از راهبرد و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن و اجتناب در انجام کارها می‌شود. چرا که این افراد در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند؛ بنابراین تقویت بیرونی و درونی دریافت نمی‌شود در این صورت انگیزه‌ای برای یادگیری نخواهند داشت که اینها منجر به احساس ناکارآمدی و پدید آمدن فرایندهای شناختی معیوب میشود. این افراد برای اجتناب از افکار آزاردهنده شکست و برای حفظ عزت‌نفس و به دست آوردن آرامش لحظه‌ای، اقدام به تعلل می‌کنند در این صورت با از دست دادن زمان و نزدیک شدن به موعد انجام

⁴ Rothblum & Solomon & murakami

⁵ Yerdelen & McCaffrey & Klassen

⁶ Troia

¹ Boekaerz

² Panadero & Alonso & Huertas

³ Rosario & Costa & Nunez & Gonzalez

عزت‌نفس دارد. لی و یانگ^۱ (۲۰۰۱) بیان داشتند که بین اهمال‌کاری و خودگردانی رابطه منفی وجود دارد؛ و افراد اهمال‌کار از خودگردانی پایینی برخوردار هستند؛ همچنین نتایج پژوهش پارک و راین^۲ (۲۰۱۲) نشان داد که اهمال‌کاری با مهارت‌های خودگردانی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خود ناتوان‌سازی، ارتباط مثبت دارد. واینر و کارتون^۳ (۲۰۱۲) بیان می‌کنند استفاده از تکنیک‌های مقابله‌ای اجتنابی مانند تمرکز بر محرک‌های نامربوط و استانداردهایی که دیگران برای فرد وضع کرده‌اند و عقب‌نشینی به واسطه رفتارهای اهمال‌کارانه نهایتاً منجر به افزایش اضطراب می‌شود. هاول و واتسون^۴ (۲۰۰۷) اعتقاد دارند، استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناختی توسط دانش‌آموزان، اهمال‌کاری را در آنان کاهش می‌دهد. حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نشان دادند که راهبردهای خودگردانی به‌طور منفی و معنادار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. کوثری (۱۳۹۱) نشان داد که انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و میزان پیش‌بینی انگیزه پیشرفت بیشتر است. یکی از عوامل مهم در خودگردانی، داشتن انگیزه می‌باشد.

شواهد تجربی بیانگر آن است که اهمال‌کاری با مسائل ناهنجار گوناگونی در زمینه‌های بهداشت روانی، عملکرد تحصیلی و مشکلات اجتماعی همراه شده است (کندی و تاکمن^۵، ۲۰۱۳). احساس شرم و گناه، بی‌زاری و خشم نسبت به خود، خودکم‌بینی، اعتماد به نفس پایین، ناامیدی و ناتوانی، بدبینی، احساس پوچی و بی‌ارزشی همگی از جمله پیامدهای ممکن اهمال‌کاری هستند. عدم توانایی فرد

اهمال‌کار در عمل به تعهداتی که در زندگی برای خود تعیین کرده است، ممکن است خود ارزشمندی فرد را روزه‌روز پایین آورده، او را نسبت به خود خشمگین کند که در نهایت احتمال دارد فرد اهمال‌کار را به سمت آسیب‌های روانی سوق دهد. اهمال‌کاران ممکن است با عمل نکردن به تعهدات و مسئولیت‌هایی که در قبال دیگران دارند خشم آن‌ها را نسبت به خودشان فرابخوانند و به‌تدریج روابط آن‌ها با دیگران مختل شده و حمایت و صمیمیت را که یک فرد مسئولیت‌پذیر با عمل به تعهداتش از این‌گونه روابط به دست می‌آورد را از دست داده و در نزد دیگران چهره‌ای بی‌اعتماد ایجاد می‌گردد. در نتیجه در جنبه‌های متعدد زندگی خویش از پذیرش اجتماعی محروم مانده و به‌تدریج بیش‌ازپیش تنهاتر شود (قلی‌پور، ۱۳۹۳).

افراد به دلایل مختلفی از جمله کمال‌گرایی، ترس از شکست، ترس از موفقیت، کمبود خودکارآمدی و اضطراب دچار اهمال‌کاری می‌شوند (ویه گارتز و گورکی^۶، ۲۰۱۰) بنابراین وقتی افراد با تکالیف چالش‌برانگیز روبه‌رو می‌شوند، به‌جای مواجهه با تکلیف، به دلایلی که ذکر گردید از آن اجتناب می‌کنند؛ در این صورت تعلل یک راهبرد دفاعی غیرمؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست و حفظ عزت‌نفس از آن استفاده می‌کنند. گشتالت درمانگران معتقدند که دلایل ذکر شده، ریشه در تعصبات، خاطرات و باورهای درون‌فکنی شده گذشته دارد. این تعصبات و باورهای درون‌فکنی شده باعث می‌شود تا فرد موقعیتش را در لحظه حال انکار کند و نسبت به آنچه در لحظه حال انجام می‌دهد آگاه نباشد و به کاری به‌جز کاری که باید

⁴ Howell. A.H. Watson

⁵ Kennedy & Tuckman

⁶ Wiegartz & gyoerko

¹ Ley & young

² Park & Rayne

³ Weiner & Carton

انجام دهد پردازد. در این صورت فرد تماس با خود و محیطش را از دست می‌دهد (جویس و سیلز، ۲۰۰۱).

تماس بن‌مایه‌ی کمال و راهی برای تغییر دادن خود و تجربه‌ی شخصی از دنیاست. برای اینکه تغییر و رشد روی دهد، تماس ضرورت دارد. تماس با دیدن، شنیدن، لمس کردن حرکت کردن و بوئیدن صورت می‌گیرد. پیش‌نیازهای یک تماس خوب عبارت‌اند از: آگاهی، انرژی کامل و توانایی ابراز خود (کری، ۲۰۱۳). از نظر گشتالت درمانی، تماس بین دو واقعیت، به‌طور جداگانه روی می‌دهد. برای مثال: اگر انگشت شما در حال تماس با صفحه‌ای است که شما در حال خواندن آن هستید، باید قادر به تجربه جایی که انگشت شما صفحه را تمام می‌کند و جایی که صفحه شروع می‌شود باشید؛ بنابراین شما متوجه می‌شوید که هرکدام مرز خودش را دارد. این همان فرایند تماس است که در رفتار انسان هم وجود دارد. افراد با هر چیزی که تماس برقرار میکنند آن دارای مرز مشخصی است؛ اما اگر افراد تکالیف ناتمام در زمینه تحصیل، دوستان یا هر زمینه دیگر داشته باشند، این تکالیف به موضوعات دیگر نیز سرایت میکند بر درک جهانی فرد تأثیر می‌گذارد و از تماس مؤثر فرد جلوگیری میکند. تماس مؤثر، مستلزم آگاهی از اتمام یک موضوع و شروع موضوع دیگر است (نوابی نژاد، فرقدانی، سدرپوشان، ۱۳۸۷).

در شیوه درمان گشتالت، با آوردن رفتارهای اجتنابی به آگاهی سعی می‌شود حالت عدم تعادل به تعادل برگردانده شود. هدف آن است که فرد هر چه بیشتر با محیط خود در تماس و تعامل طبیعی قرار گیرد، از عواطف و تحریک‌های ناخواسته خویش آگاهی یابد، با خود و با محیط واقعی

کاملاً در تماس قرار گیرد و کلیت ارگانیزم او حفظ شود. اساس درمان گشتالت توجه به زمان و موقعیت موجود و کسب حداکثر آگاهی است. در سایه وجود آگاهی، فرد می‌تواند بر اساس اصل سالم گشتالت عمل کند، یعنی مهم‌ترین موقعیت یا کار ناتمام را تشخیص دهد و با آن برخورد اصلاحی داشته باشد (شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۹۰). این تکالیف ناتمام به دنبال کامل شدن هستند، وقتی به‌اندازه کافی قوی می‌شوند، فرد را به اشتغال ذهنی، رفتار و سواسی، نگرانی، انرژی طاقت‌فرسا و رفتار محکوم به شکست به ستوه می‌آورند (پولستر و پولستر، ۱۹۷۳، به نقل از شفیع‌آبادی و ناصری، ۱۳۹۰)؛ به طور مثال دانش‌آموزی تکلیفی را به هر دلیلی انجام نمی‌دهد و به کلاس می‌رود و از طرف آموزگار سرزنش و تحقیر میشود و اگر این کار چند باری ادامه یابد، فرد تکلیف و آن آموزگار را در ذهنش بد بسته می‌کند (تکلیف ناتمام) از آن به بعد روبه‌رو شدن با آن تکلیف و آن آموزگار موجب اضطراب میشود و فرد برای رهایی از اضطراب از انجام تکالیف اجتناب می‌کند. این اجتناب همانند مسکن عمل می‌کند، بنابراین تقویت میشود ولی هر چه به موعد انجام کار نزدیک میشویم اضطراب زیاد میشود و نیمه‌کاره انجام شدن کارها و تجربه شکستها، فرد را به اشتغال ذهنی، انرژی طاقت‌فرسا، اختلال شخصیت و کاهش عزت نفس به ستوه در می‌آورد؛ بدین‌وسیله در فرایند تماس، فرد با برقراری ارتباط و تجربه کردن تکالیف ناتمام آنها را کامل کرده و مرزهای تماس را به صورت مجزا شکل می‌دهد.

با این وجود اگر فرد به کاری که در زمان حال (اجتناب به‌جای انجام تکلیف) انجام می‌دهد، آگاهی داشته باشد وضعیت به گونه ظریفی تغییر خواهد کرد؛ بنابراین شیوه

¹ Joyce & Sills

گروه کنترل مقایسه شد تا مشخص شود که عمل آزمایش مؤثر بوده است یا خیر.

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول شهر ساوه در سال تحصیل ۹۶-۹۵ می‌باشد. از میان مدارس ساوه، مدرسه‌ای که حاضر به همکاری شد از طریق نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب گردید و با توزیع پرسشنامه اهمال‌کاری در کلاس‌ها، دانش‌آموزانی که در این آزمون نمره بالا گرفتند بعد از مصاحبه بالینی به منظور اطمینان از اهمال‌کار بودن آن‌ها، نمونه مورد نظر انتخاب گردید. حجم نمونه در این پژوهش ۳۰ نفر بود که به صورت تصادفی، ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند.

در این پژوهش جهت گردآوری اطلاعات از پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی و خودگردانی (خودتنظیمی) استفاده شده است. همچنین گروه آزمایش به مدت ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری قرار گرفتند.

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (PASS): مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری نسخه دانش‌آموز^۱ برای اولین بار توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴)، برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکلیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی، ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است. در مقابل هر گویه طیف پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور، ۶ سؤال (سؤال‌های ۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۷، ۸) برای سنجش دو ویژگی «احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن» و «تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری» در

آگاهی‌دهی گشتالتی فرد را نسبت به باورها، تعصبات، نیازها ترس‌ها و هر آنچه مانع حضور کامل فرد در زمان حال می‌شود، آگاه می‌کند و با به دست آمدن آگاهی، امکان برقراری تماس جهت تغییر ممکن می‌شود (جویس و سیلر، ۲۰۰۱).

با توجه به اجتناب موجود در اهمال‌کاری به نظر می‌رسد تماس گشتالتی و برقراری ارتباط می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری و در نتیجه افزایش خودگردانی منجر شود و اینکه تا به حال تحقیقات بیشتر جنبه رابطه‌ای و پیش‌بینی داشته و در مورد اهمال‌کاری دانش‌آموزان مداخله‌ای صورت نگرفته تا به طور نظام‌دار نتیجه تغییر آن بر خودگردانی سنجیده شود، لذا محقق در این پژوهش به دنبال آن هست تا برنامه‌ای مبتنی بر فرایند تماس گشتالتی تدوین کند تا بررسی کند آیا فرایند تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری بر خودگردانی دانش‌آموزان تأثیر دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر، نیمه آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. آزمودنی‌ها بعد از پاسخگویی به پرسشنامه اهمال‌کاری و تشخیص اهمال‌کار بودن آنها به صورت تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. قبل از انجام عمل آزمایش از هر دو گروه پیش‌آزمون (آزمون خودگردانی) بعمل آمد. سپس عمل آزمایش بر روی گروه آزمایش انجام شد و گروه کنترل در آموزش شرکت نکردند. در پایان کار نیز از هر دو گروه پس‌آزمون (آزمون خودگردانی) گرفته شد و میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون گروه آزمایش با میانگین تفاضل نمرات پیش‌آزمون - پس‌آزمون

¹ Procrastination Assessment Scale- Student

پرسشنامه خودگردانی (خودتنظیمی): زیرمن و مارتینز-پونزدر سال ۱۹۸۶ از طریق مصاحبه با ۸۰ دانش‌آموز دبیرستانی، ۱۴ راهبرد خودتنظیمی در یادگیری را تشخیص دادند و بر این اساس پرسشنامه‌ای دارای ۱۵ گویه تهیه کردند. علاوه بر چهارده راهبرد یک سؤال یعنی سؤال ۱۵ هم استفاده شده است که به راهبردی اشاره ندارد اما امکان پاسخ خلاقانه دانش‌آموز را در شیوه‌ای خلاقانه از موارد بالا فراهم می‌سازد. میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردانی با استفاده از لیکرت چهار درجه‌ای از خیلی کم (نمره ۱)، کمی (نمره ۲)، گاهی اوقات (نمره ۳) و بیشتر اوقات (نمره ۴)، در زمینه‌ی مورد نظر درجه‌بندی می‌شود.

در این پرسشنامه، حداقل امتیاز ممکن ۱۴ و حداکثر ۵۶ خواهد بود. نمره بین ۱۴ تا ۲۸ یعنی میزان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودگردانی در فرد ضعیف است. نمره بین ۲۸ تا ۳۵ یعنی میزان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودگردانی در فرد متوسط است. نمره بالاتر از ۳۵ یعنی میزان به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودگردانی در فرد قوی است.

محمودی (۱۳۷۷) به منظور بررسی روایی آزمون خودگردانی دانش‌آموزان، ضریب همبستگی بین نمرات آزمون‌ها در مطالعات مقدماتی و معدل آنان در امتحانات سال هشتم و نیز نمرات دروس انگلیسی و ریاضی آنان را محاسبه نمود. این ضرایب برای معدل، ۳۸٪ برای درس ریاضیات، ۳۴٪ برای درس انگلیسی ۳٪ به دست آمد که در هر سه مورد در سطح $p < 0/0001$ معنادار بود.

حسینی راد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این مقیاس را با استفاده از روش تحلیل عاملی، تأیید کرده است و

نظر گرفته شده است. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشدند. در این مقیاس گویه‌های ۲۶، ۲۵، ۲۳، ۲۱، ۱۹، ۱۸، ۱۶، ۱۵، ۱۳، ۱۱، ۸، ۷، ۶، ۴، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

در این پرسشنامه، نمره بین ۲۷ تا ۵۴ نشان می‌دهد که میزان اهمال کاری در فرد پایین است. نمره بین ۵۴ تا ۸۱ بیانگر این است که میزان اهمال کاری در فرد متوسط است و نمره بالاتر از ۸۱ نشان می‌دهد که میزان اهمال کاری در فرد زیاد است. حد پایین نمره در این پرسشنامه ۲۷، حد متوسط نمرات ۸۱ و حد بالای نمرات ۱۳۵ است.

جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) در تحقیقی به منظور تعیین روایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده کرده‌اند. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار (kmo) برابر ۰/۸۸٪ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود که نشان دهنده کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است.

پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که سولومون (۱۹۸۴) انجام داد برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و تهیه گزارش نیم سالی ۰/۸۹ به دست آمده است. پایایی این مقیاس را جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و ضریب ۹۱٪ را به دست آوردند. نمرات بالا در این مقیاس به معنای اهمال کاری زیاد است.

همچنین پایایی این مقیاس را با استفاده از روش‌های آلفای کرونباخ و تصنیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۸۰ و ۰/۵۶ گزارش کرده است. در این پژوهش نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید که در جدول (۱) قابل مشاهده است.

جدول ۱. آلفا کرونباخ پرسشنامه خودگردانی

مقدار آلفا	مقدار آلفا بر اساس آیتم‌های استاندارد شده	تعداد سوالات پرسشنامه
۰/۶۶۷	۰/۶۵۷	۱۵

*هدف تمام این جلسات، آگاهی از شیوه‌های اجتناب و تماس با این شیوه‌های اجتناب می‌باشد نه درمان اهمال‌کاری.

جدول (۱) نشان می‌دهد که مقدار آلفای بدست آمده برای پرسشنامه خودگردانی ۰/۶۵۷ است که ضریب پایایی آن متوسط ارزیابی می‌شود.

طرح جلسات گروه

در رویکرد گشتالت آزمایش‌ها ابزارهای مفید برای کمک کردن به درمان‌جویان هستند تا آگاهی بیشتری کسب کنند، تعارض‌های درونی را تجربه کنند، ناهمگنی و دوگانگی‌ها را برطرف کنند و از بن بست که از تکمیل تکالیف ناتمام جلوگیری می‌کند، آگاه شوند. در درمان گشتالتی جهت فراهم‌سازی این اهداف، علاوه بر تأکید بر رابطه، انواع آزمایش‌ها در نظر گرفته شده است. این آزمایش‌ها متناسب با نیازهای درمان‌جویان و اینجا و اکنون گروه تنظیم می‌شود تا خودانگیختگی مراجعان فراهم گردد (کری، ۲۰۱۳). در واقع نمی‌توان از قبل مشخص نمود چه نوع آزمایشی در این جلسه خاص به کار گرفته خواهد شد؛ بنابراین در جلسات تنظیم‌شده گروه، محقق بر خودانگیختگی اعضا و اینجا و اکنون گروه توجه دارد و متناسب با آن از آزمایش‌های خاصی، استفاده می‌کند.

جدول ۲. فهرست کلی جلسات فرایند تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری

جلسه	اهداف	محتوا	تکلیف
اول	۱- ایجاد جو اعتماد و رابطه حسنه ۲- آشنایی اعضا و رهبر با یکدیگر ۳- شناخت اعضا درباره روش کار	۱- آشنایی اعضا و رهبر گروه با یکدیگر ۲- روشن کردن اصول و مقررات کار گروهی ۳- توضیح موقعیت گروه بر اساس گروه درمانی گشتالت ۴- اجرا پیش‌آزمون ۵- راه انداختن فرایند گروه برای صحبت در مورد اهمال‌کاری از طریق بارش مغزی	به کارها و وظایف روزمره خود فکر کنید سپس بگویید انجام نگرفتن کارها در وقت معین تا به حال چه آسیب‌هایی به شما وارد کرده است؟
دوم	۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- تعمیق جو اعتماد و رابطه حسنه ۳- آشنایی عمیق‌تر اعضا با اهمال‌کاری ۴- تماس اعضا با پیامدهای اهمال‌کاری ۵- توجه به اعضا از آنچه در لحظه‌ی حال تجربه می‌کنند.	۱- ارائه مطالب آموزشی درباره اهمال‌کاری ۲- بیان تجارب اعضا درباره تکالیف ناتمام مانده و پیامدهای آن ۳- استفاده از فنون گشتالت جهت تماس با آن	مواردی را بنویسید که معمولاً در مورد آن‌ها اهمال می‌کنید و در ذهنتان آن‌ها را برعکس کنید و بنویسید که چنانچه اهمال‌کاری نبود به چه دستاوردهایی می‌رسیدید؟
سوم	۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- آشنایی اعضا با دلایل و علل تعلل ۳- توجه به اعضا از آنچه که در لحظه‌ی حال تجربه می‌کنند و تمرکز بر آگاهی هر عضو	۱- مطالب آموزشی درباره دلایل و علل تعلل ۲- توجه به شیوه‌های استفاده از محیط برای اجتناب از انجام تکالیف هنگام مواجهه با آن ۳- استفاده از فنون گشتالت جهت تماس با آن (در آن لحظه به خودتان چه چیزی می‌گویید، چه تأثیری بر احساس شما دارد؟ در بدن خود چه احساس می‌کنید؟)	مزایای غلبه بر اهمال‌کاری خود را بنویسید.
چهارم	۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- افزایش آگاهی و تماس اعضا با افکار و احساسات خود در هنگام تعلل ۳- توجه به اعضا از آنچه که در لحظه‌ی حال تجربه می‌کنند.	۱- بیان تجارب اعضا جهت مشخص کردن موقعیت‌هایی که اعضا تعلل کرده‌اند با زمان‌هایی که تعلل نکرده‌اند ۲- توجه به احساسات، افکار و آگاهی اعضا در آن موقعیت‌ها و آنچه اکنون فکر و احساس می‌کنند ۳- مقایسه موقعیت‌ها جهت تماس با علل تعلل	تصمیم یا مرادده‌ای را به خاطر بیاورید که از انجام دادن آن احساس ناخوشایندی داشتید. احساس خود را دوباره بررسی کنید. افکار مثبت را تمرین کنید که با افکار منفی به چالش می‌پردازد. افکار خود را با دو تا از دوستان خود در میان بگذارید و نظر آن‌ها را جویا شوید.
پنجم	۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- تماس اعضا درباره ترس و نگرانی خود ۳- تمرکز بر اینجا و اکنون گروه ۴- مواجهه با ترس و تجربه ترس‌ها در گروه	۱- ارائه مطالب آموزشی راجع به تأثیر ترس و نگرانی بر اهمال‌کاری ۲- بیان تجارب اعضا در باره ترس‌ها و نگرانی‌شان و بررسی آن در گروه ۳- استفاده از فنون گشتالت جهت تماس با آنچه در بدن، فکر و رفتار خود احساس می‌کنند ۴- آموزش مواجهه گام‌به‌گام با ترس‌ها و نگرانی‌ها	احضار یک هم‌نشین. هر موقع که افکار اضطرابی که منجر به اجتناب می‌شود به ذهن شما خطور می‌کند هم‌نشین را احضار کنید و تصور کنید که در آن لحظه کنارتان قرار دارد؛ به شما چه چیزی می‌گفت؟ آن‌ها را همراه با احساسات خود یادداشت کنید.
ششم	۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- دید واقع‌بینانه از خود داشتن ۳- تماس با موقعیت‌های متفاوت	۱- مطالب آموزشی درباره احساس خودکم‌بینی و پذیرش خود و دیگران با وجود همه نقص‌ها ۲- تصویرسازی ذهنی اعضا درباره قطب‌های دیگر موقعیت‌ها ۳- ایجاد گفتگو بین قطب‌ها از طریق جابه‌جایی روی صندلی‌ها و فنون دیگر	جاهای خالی را با ۵ صفت دلخواه پر کن. الف) من هستم. ب) من می‌توانم (می‌خواهم) باشم. آنچه را که در شماره ۲ نوشتی را در ذهنت تصویرسازی کن که اگر آن‌گونه بودی چه اتفاقی می‌افتاد. احساسات و افکار خود را نیز بنویس.

<p>تمرین برقراری ارتباط قاطعانه موقعیت را تعریف کنید ۲. چگونه احساس خود را به طریق مسالمت‌آمیز و بدون متهم کردن فرد یا افراد حاضر بیان می‌کنید؟ ۳. یک راه حل پیشنهاد کنید ۴. به پیامدهای راه‌حل خود اشاره کنید</p>	<p>۱- ارزیابی عملکرد گروه ۲- آگاهاندن (مطالب آموزشی) درباره انواع سبک‌های ارتباطی و بیان تجارب اعضا ۳- افزایش آگاهی اعضا از سبک‌های ارتباطی خود و تماس با آن از طریق صندلی داغ، ایفای نقش ۱- گرفتن بازخورد از جلسه قبل و بررسی تکلیف ۲- تماس با سبک‌های ارتباطی خود ۳- تمرکز بر اینجا و اکنون گروه ۴- آماده‌سازی اعضا برای خاتمه</p>	<p>هفتم</p>
<p>ادامه ارتباط با اعضای گروه و گفتگوی هفتگی در مورد تصمیماتی که می‌گیرید آن‌ها را یادداشت کنید و درباره شکست‌ها و موفقیت‌های خود به یکدیگر اطلاع بدهید و چنانچه لازم شد در برنامه خود تغییراتی بدهید.</p>	<p>۱- بازنگری تجربه گروه ۲- تصویرسازی ذهنی درباره موانع احتمالی و چگونگی برخورد با آن‌ها ۳- بیان احساسات اعضا از پایان گروه ۴- اجرای پس‌آزمون ۵- خاتمه دادن به فرایند گروه با اهدای هدیه ۱- تحکیم یادگیری با مرور جلسات ۲- تجدیدنظر در برنامه‌ریزی‌ها و تصمیم‌های اتخاذشده در صورت عدم موفقیت ۳- تحکیم یادگیری‌ها با مرور تجارب ۴- گسترش و استمرار یادگیری‌ها از گروه به دنیای واقعی</p>	<p>هشتم</p>

گروه نمونه شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول بود که به روش جایگزینی تصادفی ۱۵ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار گرفتند. اطلاعات جمعیت شناختی گروه آزمایش و کنترل به تفکیک مورد بررسی قرار گرفت. همچنین از آزمون U مان ویتنی جهت بررسی همگن بودن گروه‌ها استفاده شد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش جهت توصیف ویژگی‌های گروه نمونه از آماره‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و جهت آزمون فرضیه‌ها از تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۳. توزیع سنی دانش‌آموزان در دو گروه کنترل و آزمایش

گروه	سن	فراوانی	فراوانی تجمعی	فراوانی درصدی	U مان ویتنی	سطح معناداری
کنترل	۱۳	۶	۶۱/۵	۶۱/۵	۱۰۹	۰/۹۸
	۱۴	۴	۲۳/۱	۸۴/۶		
آزمایش	۱۵	۵	۱۵/۴	۱۰۰	۱۰۹	۰/۹۸
	۱۳	۵	۴۶/۲	۴۶/۲		
	۱۴	۶	۳۸/۵	۸۴/۶		
	۱۵	۴	۱۵/۴	۱۰۰		

طبق جدول ۳، نتایج آزمون U مان ویتنی نشان می‌دهد که بین دو گروه از نظر پراکندگی متغیر سن تفاوت معنادار

وجود ندارد ($p > 0.05$)، این بدین معناست که دو گروه با یکدیگر همتا هستند. در نتیجه این متغیرها در نتایج ما تأثیرگذار نیستند. در این قسمت اطلاعات حاصل از اجرای پرسشنامه تحقیق بر روی اعضای دو گروه مورد تجزیه و تحلیل توصیفی قرار گرفت.

جدول ۴. میانگین و انحراف استاندارد گروه آزمایش و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر خودگردانی

گروه	پیش‌آزمون	پس‌آزمون
کنترل	میانگین (انحراف استاندارد)	میانگین (انحراف استاندارد)
آزمایش	تعداد	تعداد
کل	۲۲/۲۶ (۲/۹)	۲۲/۱۳ (۲/۶)
	۲۲/۱۳ (۲/۵)	۲۴/۱۳ (۱/۹)
	۲۳/۲۰ (۲/۷)	۲۳/۱۳ (۲/۵)

می‌باشد. هر یک از این مفروضه به ترتیب توسط آزمون لوین و آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (K.S) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج، استفاده از تحلیل کواریانس را تایید نمود.

پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها

نتایج پیش‌فرض همگنی واریانس نمرات خودگردانی تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به متغیرهای مورد مطالعه در آزمون لوین در جدول (۵)، ارائه شده است.

در جدول (۴) میانگین و انحراف استاندارد در دو گروه آزمایش و در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در متغیر خودگردانی ارائه شده است. مقایسه میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل نشان می‌دهد که میانگین پس‌آزمون گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بالاتر است.

تحلیل کواریانس چندین مفروضه دارد که قبل از انجام آزمون آماری این مفروضه‌ها آزمون شدند. از جمله مهم‌ترین این مفروضه‌ها همگنی واریانس‌ها و توزیع نرمال

جدول ۵. پیش‌فرض همگنی واریانس نمرات خودگردانی با توجه به متغیرهای مورد مطالعه در آزمون لوین

ملاک آزمون	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
پیش‌آزمون ۱/۲۲	۱	۲۸	۰/۲۸۷
پس‌آزمون ۰/۱۱	۱	۲۸	۰/۷۴۰

جهت بررسی فرضیه نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف به شرح ذیل استفاده شد:

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها مورد تأیید قرار گرفته است که بیانگر این امر است که تفاوت معناداری بین واریانس نمرات خودگردانی گروه‌های مورد مطالعه وجود ندارد. مقدار سطح معناداری در آزمون لوین جهت همگنی واریانس باید بیش از ۰/۰۵ و این مقدار هر چقدر که به یک نزدیک‌تر باشد ارزش بیشتری دارد.

پیش‌فرض آزمون نرمال بودن توزیع داده‌ها

جدول ۶. نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف جهت فرض نرمال بودن متغیر خودگردانی در دو گروه آزمایش و کنترل

پس‌آزمون	پیش‌آزمون	
۳۰	۳۰	تعداد
۲۳/۱۳	۲۲/۲۰	میانگین
۲/۵۱	۲/۷۲	انحراف استاندارد
۰/۰۶	۰/۲۰۰	سطح معناداری

با توجه به نتایج جدول (۶) و مقدار p به دست آمده، هر یک از متغیرهای پژوهش بزرگ‌تر از $۰/۰۵$ می‌باشد، لذا فرضیه صفر تأیید شده و داده‌های متغیر وابسته نرمال است و برای آزمون متغیر خودگردانی می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. پیشفرض شیب رگرسیونی

جدول ۷. نتایج تعامل بین متغیر مستقل و همپراش جهت آزمون همگونی شیب رگرسیونی در متغیر خودگردانی

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	منابع
۰/۰۶	۳/۰۹	۱۷/۱۰	۲	۳۴/۲۱	تعامل گروه با پیش‌آزمون خودگردانی تحصیلی

همان‌طور که در جدول (۷) مشاهده می‌شود آماره F برای تعامل پیش‌آزمون و گروه در سطح $۰/۰۵$ معنادار نمی‌باشد. این نتایج به معنای آن است که تفاوت معناداری میان ضرایب مشاهده نمی‌شود. در نتیجه فرض همگنی ضرایب برقرار است. بنابراین با توجه به برقرار بودن مفروضه‌های تحلیلی کوواریانس، از این آزمون استفاده می‌کنیم. نتیجه تحلیل کوواریانس در مرحله پس‌آزمون فرضیه پژوهش: آموزش فرایند تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری باعث افزایش خودگردانی دانش‌آموزان می‌گردد.

جدول ۸. آزمون کوواریانس جهت مقایسه نمره پس‌آزمون متغیر خودگردانی آزمودنی‌ها در گروه آزمایش و کنترل

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجات آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
		۳۱/۱۱	۱	۳۱/۱۱	گروه
۰/۰۲	۵/۶۳	۵/۵۲	۲۷	۱۴۹/۲۴	خطا
			۳۰	۱۶۲۳۸	کل

همان‌طور که در جدول (۸) ملاحظه می‌شود اثر گروه یا مداخله با حذف و خنثی کردن متغیر پیش‌آزمون از لحاظ

آماری معنادار است ($p < 0/02$) بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مداخله تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری باعث تفاوت در دو گروه کنترل و آزمایش شده است.

نتیجه‌گیری

چنانکه جدول ۸ نشان می‌دهد اثر گروه یا مداخله با حذف و خنثی کردن متغیر پیش‌آزمون از لحاظ آماري معنادار است ($p < 0/02$) بنابراین فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت که تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری باعث تفاوت در دو گروه کنترل و آزمایش شده است. لازم به ذکر است که پژوهشی که مستقیماً به موضوع تحقیق مربوط باشد یافت نشد و در غالب تحقیقات موجود، رابطه بین متغیرها برعکس مسیر پژوهش حاضر است؛ اما همان‌طور که توضیح داده شد اجتناب دلیلی برای اهمال‌کاری است و در نتیجه انجام ندادن کار منجر به شکست و تداوم این امر منجر به احساس ناخودآرامی و عدم خودگردانی می‌شود. با ذکر این توضیح به پژوهش‌های مشابه موجود اشاره می‌شود.

میزانی^۱ (۱۳۹۳) دریافت که بین نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی معناداری وجود دارد.

والترز (۲۰۰۳) دریافت فراگیرانی که میزان بیشتری از اهمال‌کاری در تکالیفشان دارند، کمتر از فراگیران دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی خودگردانی را مورد استفاده قرار می‌دهند.

در واقع باور فرد در زمینه عدم اطمینان شناختی باعث اهمال‌کاری می‌شود. این بعد مربوط به باورهای منفی فرد در مورد عدم توانایی‌های شناختی و عملکرد حافظه می‌باشد. این افراد باورهای منفی درباره کفایت شناختی

خود دارند، در مورد توانایی‌های خود در آغاز یا تکمیل تکلیف تردید دارند و این موضوع افزایش اثرات منفی انگیزشی برای آغاز و تداوم تکلیف را در پی دارد، لذا در این شرایط افراد از نزدیک شدن به تکلیف اجتناب کرده و درگیر نمی‌شوند که در نهایت به افزایش رفتار تعلل‌ورزیدن در فرد می‌انجامد. همچنین از آنجا که احساس بی‌کفایتی و خود تردیدی از ویژگی‌های افراد تعلل‌ورز است که احتمال شکست در آنها را افزایش می‌دهد و احساس گناه، افسردگی و تعلل بیشتر را به دنبال دارد همچنین عدم اطمینان شناختی سبب می‌شود که افراد در عملکرد خود دچار تردید شده و احتمال ارزیابی منفی به وسیله دیگران در آنها افزایش یابد؛ در نتیجه میزان اهمال‌کاری در آنها نسبت به وظایف بیشتر می‌شود. این دانش‌آموزان احساس بی‌کفایتی و خود تردیدی کرده و احتمال شکست در تحصیلات و به تبع آن در زندگی برای آنها افزایش می‌یابد. این امر به نوبه خود احساس گناه، اضطراب، افسردگی، سرشکستگی و در نهایت تعلل بیشتر را به دنبال خواهد داشت (گلستانی بخت و شگری، ۱۳۹۲).

کلاسن، کراچک، لینچ و راجانی^۲ (۲۰۰۸) دریافتند که اهمال‌کاری بر عملکرد تحصیلی، خودگردانی، خودارزشمندی تحصیلی و عزت‌نفس تأثیر منفی معناداری دارد.

ترویا (۲۰۰۹) نشان داد که اهمال‌کاری رابطه معکوسی با میانگین نمرات تحصیلی، خودکارآمدی و خودگردانی تحصیلی و عزت‌نفس دارد. در واقع یادگیرندگان با باورهای قوی به توانایی‌های خود، محیط یادگیری خود را تنظیم می‌کنند و با کنترل عوامل محیطی و کسب موفقیت تعلل را کاهش می‌دهند.

² Klassen & Krawchuk & Lynch & Rajani

¹ Wolters

نتایج پژوهش پارک و راین (۲۰۱۲) نشان داد، فراگیری که دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند به دلیل نقص در استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان با مشکلات انگیزشی مواجه هستند. بوکارتز (۲۰۱۱)؛ به نقل از پاندر و آلونسو، هورتاس، (۲۰۱۲) معتقد است که کمبود در رفتارهای خودگردان شونده مانند تعیین هدف، استفاده از راهبرد و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می‌شود. در اغلب موارد گفته می‌شود که دانش‌آموزان نمی‌آموزند، به این دلیل که آن‌ها فاقد انگیزه کافی هستند. با این حال، اغلب فقدان انگیزه از آنجا ناشی می‌شود که دانش‌آموزان در تلاش برای یادگیری، پیشرفت را تجربه نمی‌کنند.

یردلن، مک کافری، کلاسن (۲۰۱۶) نتیجه گرفتند که سطح بالای اضطراب و اهمال‌کاری به‌طور قابل توجهی به پایین بودن خودکارآمدی و خودگردانی در دانش‌آموزان مربوط است. با این حال میزان تغییرات در اضطراب و تعلل در طول زمان توسط خودکارآمدی و خودگردانی قابل پیش‌بینی نیست.

به نظر می‌رسد در تحقیقات قبلی که خودگردانی را متغیر مستقل گرفته‌اند و به اهمال‌کاری می‌انجامد، با انجام این پژوهش، می‌توان این تبیین را داشت که در واقع ابتدا، اهمال‌کاری به خودگردانی ضعیف منجر می‌شود، چرا که افراد اهمال‌کار در تعیین هدف‌های واقع‌بینانه که اصلی مهم برای خودگردانی است با مشکلاتی روبه‌رو هستند؛ سپس این شرایط با تجربه شکست و کاهش عزت نفس به اهمال‌کاری بیشتر می‌انجامد بنابراین به نظر می‌رسد حلقه اولیّه بر اساس اهمال‌کاری قابل تبیین باشد.

در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان کرد که اعضا در طی جلسات آموزشی با آگاهی که از احساسات خود مانند عدم اعتماد به نفس، باورهای کمال‌گرایانه، بی‌نظمی به

دست می‌آورند سعی می‌کنند اهداف واقع‌بینانه‌تری برای خویش وضع کنند و با کاهش دل‌مشغولی‌ها و تردیدها و نگرانی نسبت به آینده با آرامش تکالیف خود را انجام دهند. دانش‌آموزان با کسب آگاهی از شیوه‌های اجتناب خود، موقعیت و افکاری که منجر به تعلل می‌شود را شناسایی می‌کنند و برخورد مناسب با آن از انجام کارها اجتناب نمی‌کنند. دانش‌آموزان به دلیل کسب موفقیت و بازخوردهای مثبت از اعتماد به نفس بالاتری برخوردار شده و با این احساس توانمندی که می‌کنند با فعالیت‌ها یا تکالیف یادگیری روبه‌رو می‌شوند و توفیق‌هایی را به دست می‌آورند؛ این توفیق‌ها باعث این می‌شود که قضاوت افراد در مورد خودشان بهتر شود و به توانایی خود اعتماد کنند. بازخوردهای کلامی مثبتی از طرف اطرافیان (معلم، والدین، همسالان) دریافت خواهند کرد که همین بازخوردها آن‌ها را با انگیزه می‌کند و از مشکلات انضباطی در مدرسه می‌کاهد و آن‌ها را نسبت به محیط مدرسه علاقه‌مند کرده و با انگیزه وارد کلاس می‌شوند و مطالب درس را بهتر یاد می‌گیرند. با افزایش اعتماد به نفس و عزت‌نفس، قضاوت‌ها درونی شده و کمتر به دخالت عوامل بیرونی نیاز خواهند داشت. هنگام انجام تکالیف به بازبینی عملکرد خود بر اساس قضاوت‌های درونی می‌پردازند و به ارزیابی عملکرد خود بر اساس اهداف تعیین شده اقدام می‌کنند و همواره جهت رسیدن به اهداف تلاش می‌کنند. انگیزش نخستین عنصر یادگیری خودگردان است هر چه انگیزه بیشتر شود خودگردانی و خودانگیختگی در انجام تکالیف بیشتر می‌شود.

عواطف مثبت ایجاد شده کارکردهای شناختی پیچیده را که نیاز به انعطاف‌پذیری، یکپارچگی و استفاده از راهبردهای شناختی مانند حافظه، حل‌خلاقانه مسائل،

خاطر نشان دادن موفقیت کاذب) و پایداری آن (به دلیل نبود پیگیری) نشده باشد.

در پایان به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌گردد که با توجه به مواجهه‌ای و مستقیم بودن تکنیکهای گشتالتی، پژوهش‌های مشابه‌ای با دختران نوجوان صورت بگیرد و همچنین تعداد جلسات بیشتر و با وجود مراحل پیگیری به منظور اطمینان بیشتر از نتایج پژوهش همراه با نمونه‌گیری تصادفی انجام شود و به مشاوران و آموزگاران پیشنهاد می‌گردد با اجرای برنامه تماس با شیوه‌های اهمال‌کاری در افزایش خودکارآمدی و خودگردانی دانش‌آموزان بکوشند تا دانش‌آموزانی با شخصیت قوی و متکی به خود پرورش یابند.

منابع

- پاملا، ویه‌گارتز. و کوین ل، گورکی. (۲۰۱۰). *کتاب کار راهنمای غلبه بر اهمال‌کاری، نگرانی و کمال‌گرایی (با رویکرد درمان تلفیقی ذهن آگاهی - شناختی)*. ترجمه بنفشه فرزین راد و فرزاد داودی، تهران: ارجمند.

- جوکار، بهرام. و دلاور پور، محمداقا. (۱۳۸۶). *رابطه تعلق ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت*. اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳)، ۶۱-۸۰.

- جویس، فیل. و سیلز، شارلوت. (۲۰۰۱). *فنون و مهارت‌های روان‌درمانی و مشاوره گشتالتی*. ترجمه احمد حیدرینیا، خالد اصلانی، حسین احمد برآبادی. تهران: دانژه.

- حسینی‌راد، فرزاد. (۱۳۹۲). *رابطه علی چشم انداز آینده و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان پسر*

تصمیم‌گیری و یادگیری می‌شود را تسهیل می‌کند (آیسن^۱، ۱۹۸۷؛ به نقل از رحمانی جوانمرد و محمدی، ۱۳۹۶).

وقتی افراد از انجام کاری اجتناب می‌کنند ترس و نگرانی انجام نگرستن تکلیف مدام وارد ذهن افراد می‌شود و انرژی زیادی را از افراد جهت ایجاد حواس‌پرتی و فراموش کردن تکلیف می‌گیرد در این صورت برای تمرکز، قدرت ذهن و حواس، انرژی کمتری باقی می‌ماند و افراد نمی‌توانند از حداکثر توان ذهنی خودشان استفاده کنند. با بدست آمدن آگاهی، افراد به جای اجتناب و حواس‌پرتی با کمک گرفتن از دیگران درس را بهتر یاد می‌گیرند؛ تشویق می‌شوند، حافظه و توان ذهن با به دست آوردن انرژی بهبود می‌یابد. به این صورت آنها در خودگردانی شناخت توانمند می‌شوند.

با آگاهی اعضا از سبک‌های ارتباطی خودشان، ارتباطات اجتماعی بهتر و گسترده‌تر می‌شود و به منابع متعدد مانند مکان، زمان، والدین، معلمان همسالان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه بهتر دسترسی خواهند داشت در این صورت درس‌ها بهتر و عمیق‌تر فهمیده می‌شود و با بازخوردهایی که دریافت می‌کنند احساس توانمندی می‌کنند و کل فرایند ذکر شده در قسمت‌های قبل به وقوع می‌پیوندد که نهایتاً منجر به افزایش انگیزه، خودانگیزگی و خودگردانی دانش‌آموز در انجام فعالیت‌ها می‌شود.

از جمله محدودیت‌های پژوهش عدم تعمیم‌پذیری نتایج به جنسیت مؤنث، مقاطع تحصیلی و گروه‌های سنی دیگر می‌باشد و همچنین نبود پیگیری نتایج به دلیل طولانی شدن مدت پژوهش امکان برآورد درستی از دستاوردهای برنامه (به دلیل احتمال پاسخ‌های نادرست به پس‌آزمون به

¹ Isen

- دبیرستانی شهر اهواز. پایان نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- رحمانی‌جوانمرد، سمیرا. و محمدی، سمیه. (۱۳۹۶). نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیشبینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۱۸(۱)، ۱۱۰-۱۱۸.
- شفیع‌آبادی، عبدالله. و ناصری، غلامرضا. (۱۳۹۰). نظریه‌های مشاوره و روان‌درمانی. تهران: نشر دانشگاهی.
- شیردل، خیرالنسا. میرزائیان، بهرام. و حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۹۲). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دوره متوسطه. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی، ۹۹(۹)، ۱۰۲-۱۱۲.
- قلی‌پور، رعنا. (۱۳۹۳). تدوین و اثربخشی برنامه آموزش مقابله با اهمال‌کاری با رویکرد شناختی-رفتاری بر اضطراب و افسردگی نوجوانان. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- کری، جerald. (۲۰۱۳). نظریه و کاربرد مشاوره و روان‌درمانی. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: ارسباران.
- کوثری، رجبعلی. (۱۳۹۱). بررسی وضعیت اهمال‌کاری در دانش‌آموزان دبیرستانی و رابطه آن با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی.
- گلستانی بخت، طاهره. و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. دو فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- محمودی، زهرا. (۱۳۷۷). بررسی رابطه خودپنداره، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم راهنمایی شهرستان شهریار. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه تهران
- حسین چاری، مسعود. و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۲(۴)، ۶۳-۷۳.
- میزانی، شهرزاد. (۱۳۹۳). رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد. دانشگاه آزاد واحد مرودشت
- نوایی نژاد، شکوه. فرقدانی، آزاده. و سدر پوشان، نجمه. (۱۳۸۷). گشتالت درمانی. تهران: فراروان.
- Arabzadeh, M., Kadivar, P., & Dlavar, A. (2012). *The effects of teaching self-regulated learning strategy on students' academic delay of gratification*. Journal of contemporary research in business, 4(2), 580-587.
- Buhrau. D., & Sujana. M. (2015). *Temporal mindsets and self-regulation: The motivation and implementation of self-regulatory behaviors*. Journal of Consumer Psychology, 25(2), 231-244.
- Hasanpoor, A. (2008). *Relationship between learning self-regulation and emotional intelligence and creativity in high school girls in Tehran*. Islamic Azad university/ Tehran markaz faculty of psychology and social science trends in educational psychology. (Tehran)
- Howell, A. H., & Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and leavening strategies*, Personality and

- Troia, G. A. (2009). *Instruction and assessment for struggle long writers*. A division Guilford publication, Inc.
- Weiner, A. B., & Carton, S. J. (2012). *Avoidant coping: a mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety*. *Personality and Individual Differences*, 52(2), 632–636.
- Wolters, C. A. (2003). *Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective*. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). *Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 16(1), 5-22.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1986). *Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies*. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628.
- Individual Differences, 43, 167-178. www.sciencedirect.com.
- Jakešová, J., & Kalenda, J. (2015). *Self-regulated Learning: Critical-realistic Conceptualization*. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 178-189.
- Kennedy, G. J. & Tuckman, B. W. (2013). *An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance*. *Social psychology of education*, 16(3), 435-470.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L., Lynch, S. L. & Rajani, S. (2008). *Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23(3), 137-147.
- Ley, K. & Young, D. B. (2001). *Instructional principles for self-regulation*. *Educational Technology Research and Development*, 49(2), 93-103.
- Panadero, E., Alonso Tapia, J., & Huertas, J. A. (2012). *Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education*. *Learning and Individual Differences*, 22(6), 806–813.
- Park, S.W, & Rayne, A. (2012). *Academic procrastination and their self regulation*. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C. Gonzalez, Pienda, J. Solano, P. Valle, A. (2009). *Academic Procrastination: Association with personal, school, and family valuables*. *Span. J. Psychology*, 12 (1), 118-127.

Quarterly Journal of Educational Psychology

Islamic Azad University Tonekabon Branch

Vol. 8, No. 4, winter 2017, No 32



Journal of Educational
Psychology

Evaluating the effectiveness of process of contact with procrastination methods on academic self-regulating of students

Saeed Tavasolinia^{1*}, Asiye Shariatmadar², Ebrahim Naeimi³

- 1) School Consultation, Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
- 2) Consulting group, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran
- 3) Consulting group, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

*Corresponding author: stavassoli70@gmail.com

Abstract

The aim of this study was to evaluate the effectiveness of contact with procrastination methods on academic self-regulating of students. This study was performed in a quasi-experimental context with experimental and control groups and doing pre-test and post-test. The study population included all high school male students in grade 1 in the city of Saveh in the academic year of 2016-2017. In this research, the school was selected by available approach, and after completing the procrastination questionnaire, the students were randomly divided into two experimental and control groups. The experimental group were put in contact with procrastination techniques for 8 90-minutes sessions. The data collection tools included Solomon and Rothblum (1984) procrastination assessment scale - students, Zimmerman and Martinez-Pons self-regulation scale(1986). The results of data analysis by using analysis of covariance ($P<0/02$) showed that contact with procrastination methods is effective in increasing academic self-regulation. Therefore, based on the findings, one can conclude that contact with procrastination techniques can be used to increase self-regulation as an effective method.

Key words: Contact with procrastination methods, academic self-regulation
