

نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی ادراک از جوّ کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان

منصور سلمانی^۱، احمد خامسان^۲، محمدرضا اسدی یونسی^۳

تاریخ وصول: ۹۵/۶/۱

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۲۴

چکیده

پژوهش‌های گذشته ارتباط بین باورهای انگیزشی با جو کلاس و تعلل‌ورزی را نشان داده‌اند. در پژوهش حاضر ضمن ارائه‌ی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس (جوّ کلاس)، نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی ادراک از جوّ کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان بررسی شده است. ۱۹۶ دانشجوی دانشگاه بیرجند به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و به مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی دانشجویی (PASS)، پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس (CLE) و پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل مسیر و رگرسیون چندمتغیره تجزیه و تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد جوّ کلاس به‌طور غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بر تعلل‌ورزی تأثیر دارد. جوّ کلاس و باورهای انگیزشی ۲۸ درصد از کل تغییرات تعلل‌ورزی را تبیین می‌کنند. همچنین یافته‌ها نشان داد مؤلفه‌های اضطراب امتحان و خودکارآمدی از متغیر باورهای انگیزشی توان پیش‌بین معنادار تعلل‌ورزی را دارند. بر اساس این یافته‌ها، باورهای انگیزشی به‌عنوان واسطه‌ی ارتباط بین جوّ کلاس و تعلل‌ورزی نقش ایفا کرده و باید در تنظیم محیط یادگیری مدنظر باشد.

واژگان کلیدی: باورهای انگیزشی، تعلل‌ورزی، جوّ کلاس، محیط یادگیری کلاس

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند mansoursalmani68@yahoo.com

۲. دانشیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند (نویسنده مسؤل) akhamesan@birjand.ac.ir

۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه بیرجند yoonesi@birjand.ac.ir

مقدمه

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به‌عنوان یک عادت بد (چیس^۱، ۲۰۰۳؛ نقل از سواری، ۱۳۹۱) و یک مشکل رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند (جانسون و کارتون^۲، ۱۹۹۹؛ نقل از سواری، ۱۳۹۱). البته تعلل‌ورزی همیشه مسأله‌ساز نیست و گاهی باعث بهتر ارائه دادن کار مورد نظر می‌شود؛ اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق جلوگیری از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای ذهنی ناراحت‌کننده و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد و هرگز نمی‌توان از تأخیر در انجام کارها، به‌طور بهتر ارائه کردن آن دفاع کرد (الیس و جیمزنا^۳، ۱۳۹۱، ترجمه‌ی فرجاد). تعلل‌ورزی برای توصیف اقدام به انجام عملی که به‌صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است به کار می‌رود و در نهایت، زمانی تمایل به تکمیل آن در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون و راثبلوم^۴، ۱۹۸۴).

تعلل‌ورزی با تأخیر در انجام دادن تکالیف و مسئولیت‌ها توأم است و در نتیجه می‌تواند پیامدهای ناخوشایندی به همراه داشته باشد. این عادت می‌تواند دو نوع پیامد درونی و بیرونی داشته باشد. پیامد درونی دامنه‌ای از آزرده‌گی و ندامت تا خودسرزندی و ناامیدی شدید (شکفته، ۱۳۹۳) و همچنین اضطراب اجتماعی و اضطراب امتحان بیشتر و ابتلا به افسردگی و بیماری را شامل می‌شود (رجب‌پور، فرمانی و امانی، ۱۳۹۱). تعلل‌ورزی ممکن است فقط به پیامدهای درونی منجر نشود بلکه می‌تواند پیامدهای بیرونی را هم به دنبال داشته باشد، برخی از این پیامدها خفیف هستند مثل جریمه‌های کم برای تأخیر در تکالیف؛ اما برخی افراد تعلل‌ورز شکست‌های بزرگی را در کار، دانشگاه، خانه یا در روابط اجتماعی تجربه می‌کنند (شکفته، ۱۳۹۳).

اهمیت پرداختن به موضوع تعلل‌ورزی تحصیلی وقتی بیشتر خواهد شد که بدانیم در تمام پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه‌ی میزان شیوع آن در جامعه‌ی دانشجویی، میزان

1. Chase
2. Johansen & Carton
3. Ellis & James nal
4. Solomon & Rothblum

بالای شیوع این رفتار گزارش شده است (انووگ بوزی^۱، ۲۰۰۰؛ بالکیس، دورو و دورو، ۲۰۰۹؛ اسکونبرگ و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از اساسی، فتح‌آبادی و حیدری، ۱۳۹۰). شکفته (۱۳۹۳) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که در کل، پسران نسبت به دختران تعلل‌ورزی بیشتری دارند، همچنین نتایج مقایسه‌ی تعلل‌ورزی دانشجویان دختر و پسر در حوزه‌های زندگی نیز نشان داد که دانشجویان دختر و پسر از نظر تعلل‌ورزی در حوزه‌های تحصیلی، سلامت و خانواده با هم تفاوت ندارند. در حوزه‌ی اوقات فراغت دختران و در حوزه‌ی کارهای ضروری روزمره و ارتباطات اجتماعی پسران تعلل‌ورزترند. به‌طور کلی این رفتار در بین دانش‌آموزانی که از دبیرستان فارغ‌التحصیل شده و وارد دانشگاه شده‌اند، رایج‌تر است (کاجگال^۲، هانسن و نوتر، ۲۰۰۱؛ کلی^۳، ۲۰۰۶؛ به نقل از محمدی قلعه‌تکی، قمرانی و برمک، ۱۳۹۳).

تعلل‌ورزی یک روش رفتاری است که فرد آن را در پیش می‌گیرد تا خودش را از تجربه کردن حالت‌های هیجانی ناخوشایند، مثل ناراحتی‌های شدید در امان بدارد (فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸) و دارای علائم و نشانه‌هایی است از جمله: ناتوانی در رسیدن به اهداف مهم زندگی، انجام کارها با سرعت زیاد در آخرین لحظات، احساس غرق شدن در مسئولیت‌ها، وقت‌کشی و هدر دادن وقت، خیالبافی و آرزو به جای انجام دادن کارها و عدم برنامه‌ریزی مداوم برای زندگی (آتش‌پور و امیری، ۱۳۷۸؛ به نقل از فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸).

عوامل متعددی فراگیران را به تعلل‌ورزی سوق می‌دهد از جمله: فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت از سوی دیگران، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس (حسین و سلطان، ۱۳۸۹؛ به نقل از صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی، ۱۳۹۳). استرس زمان و فقدان برنامه‌ریزی در زندگی دانش‌آموزان و دانشجویان در راه رسیدن به موفقیت، از موانعی است که اغلب منابع به آن اشاره دارند (صبحی قراملکی و همکاران، ۱۳۹۳). همچنین مواردی مثل کمال‌گرایی، پایین بودن سطح تحمل و عدم توانایی در برابر مشکلات و احساس خودکم‌بینی را نیز جزء ریشه‌های تعلل‌ورزی می‌دانند (الیس و جیمز، ۱۳۹۱، ترجمه‌ی فرجاد). علاوه بر این بسیاری از تعلل‌ورزی‌ها نتیجه‌ی لذت‌جویی

1. Onwuegbuzie
2. Kachgal, Hansen, & Nutter
3. Kelly

آنی، کم‌طاقتی و ترجیح دادن تقویت‌کننده‌های کوتاه‌مدت به بلندمدت است (فیاضی و کاوه، ۱۳۸۸).

بحث در مورد انواع تعلل‌ورزی موضوع نسبتاً پیچیده‌ای است. میلگرام^۱ (۱۹۸۷)؛ به نقل از رجب‌پور و همکاران، (۱۳۹۱) معتقد است که جدا کردن و تقسیم انواع تعلل‌ورزی، امری ذهنی است و در عمل این موارد با همدیگر همپوشی زیادی دارند؛ به نظر او تقسیم‌بندی انواع تعلل‌ورزی، به خاطر راحتی در درک آن است و فقط امری ذهنی است و امکان وجود همه‌ی آنچه که ما انواع تعلل‌ورزی می‌نامیم، در افراد وجود دارد. آنچه سبب ایجاد مفهومی به‌عنوان انواع تعلل‌ورزی شده است، تفاوت در مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است که افراد تعلل‌ورز با هم دارند (رجب‌پور، فرمانی و امانی، ۱۳۹۱). محققان با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری تعلل‌ورزی به انواع گوناگونی از تعلل‌ورزی اشاره کرده‌اند از جمله: تعلل‌ورزی عمومی (بالکس و دیوریو^۲، ۲۰۰۹؛ به نقل از رجب‌پور و همکاران، ۱۳۹۱)، تعلل‌ورزی تحصیلی (هیل و همکاران، ۱۹۷۸؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری (ایفرت و فراری، ۱۹۸۹)، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه (الیس و ناوس، ۱۹۷۹؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه (فراری، ۱۹۹۱؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)؛ اما، متداول‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی است (بروتن و وام‌بچ^۳، ۲۰۰۱؛ مون و ایلینگ‌ورث^۴، ۲۰۰۵؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). راثبلوم، سولومون و موراکامی^۵ (۱۹۸۶)؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) این نوع از تعلل‌ورزی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. ولترز^۶ (۲۰۰۳) نیز تعلل‌ورزی تحصیلی را شکست در انجام فعالیتی در چارچوب زمان خواسته شده یا به عقب انداختن فعالیت تا آخرین دقیق که فرد گرایش به کامل کردن آن پیدا می‌کند، تعریف کرده است.

-
1. Milgram
 2. Balks and Diyriou
 3. Brothen & Wambach
 4. Moon & Illingworth
 5. Rothblum, Solomon & Murakami
 6. Walters

پژوهش‌های مرتبط با تعلل‌ورزی را می‌توان به دو دسته کلی تقسیم کرد: پژوهش‌هایی که تعلل‌ورزی را یک عامل شخصیتی یا صفتی می‌دانند و پژوهش‌هایی که تعلل‌ورزی را نتیجه‌ی عوامل موقعیتی، محیطی یا حالتی در نظر می‌گیرند. در ادامه به برخی از این پژوهش‌ها اشاره می‌شود.

برخی دیدگاه‌ها تعلل‌ورزی را یک یا چند ویژگی شخصیتی یا صفتی نسبتاً ثابت می‌دانند که موجب تعلل‌ورزی فرد در بسیاری از موقعیت‌ها و زمینه‌ها می‌شود. در این زمینه محققان برای نشان دادن رابطه‌ی بین گرایش فرد به تعلل‌ورزی و ویژگی‌های اساسی مثل کمال‌گرایی، خودکارآمدی و خودتنظیمی و سبک‌های هویت (جانسون و سلانی، ۱۹۹۶؛ به نقل از خرمایی، عباسی و رجیبی، ۱۳۹۰؛ گوروئی، خیر و هاشمی، ۱۳۹۰؛ شیخی، فتح آبادی و حیدری، ۱۳۹۲؛ میرزایی، غرایبی و بیرشک، ۱۳۹۲؛ غلامعلی لواسانی، آذرنیاد، مهمان‌پذیر و رضاییان، ۱۳۹۲)، عوامل بالینی مثل افسردگی، اضطراب و اختلالات شخصیت (فراری، ۱۹۹۲؛ به نقل از شکفته، ۱۳۹۳؛ کرمی، ۱۳۸۸؛ سپهریان، ۱۳۹۰؛ شیخی، فتح آبادی و حیدری، ۱۳۹۲؛ کیامرثی، آریاپوران و ابوالقاسمی، ۱۳۹۲)، اضطراب امتحان (میلگرام، دنگور و راویو، ۲۰۰۱؛ به نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) و جهت‌گیری هدف (ولترز، ۲۰۰۳) پژوهش‌هایی انجام داده‌اند. سولومون و راثلوم (۱۹۸۶؛ به نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) در پژوهشی دریافتند که بین تعلل‌ورزی با عوامل بالینی مثل افسردگی، باورهای غیرمنطقی و اضطراب صفتی رابطه‌ی مثبت و بین تعلل‌ورزی و خودکارآمدی و عزت‌نفس رابطه‌ی منفی وجود دارد. پژوهش میلگرام، دنگور و راویو (۲۰۰۱؛ به نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) نیز نشان داده است که افرادی که اضطراب امتحان بالایی دارند، تعلل‌ورزی بیشتری دارند و از محرک‌های ایجادکننده‌ی این اضطراب اجتناب می‌کنند.

خودتنظیمی و خودکارآمدی از جمله دیگر متغیرهای مرتبط با تعلل‌ورزی هستند. در این زمینه میلگرام، سروف و روزن‌بام (۲۰۰۳؛ به نقل از مطیعی، حیدری و صادقی، ۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند آن دسته از فراگیرانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر مرتکب تعلل‌ورزی می‌شوند. حسین‌چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای

شناختی، پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی تعلل‌ورزی تحصیلی هستند. کلاسن، راجانی و کراچانک^۱ (۲۰۰۸) در زمینه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان و رابطه‌ی آن با خودتنظیمی، خودکارآمدی تحصیلی، عزت‌نفس و خودکارآمدی برای خودتنظیمی دریافتند که همه‌ی این عوامل با تعلل‌ورزی رابطه‌ی منفی دارند و از بین آن‌ها خودکارآمدی برای خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای تعلل‌ورزی است.

هرچند برخی پژوهش‌ها به تعلل‌ورزی به‌عنوان یک ویژگی یا گرایش شخصیتی تغییرناپذیر اشاره کرده‌اند (فراری، جانسون و مک‌کون^۲، ۱۹۹۵؛ اسکونبرگ، ۱۹۹۵؛ ون‌ارد^۳، ۲۰۰۰؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۲)، ولی چندین مدل نظری نیز تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک رفتار موقعیتی در برابر یک خصیصه‌ی شخصیتی مفهوم‌سازی نموده‌اند (هریس و ساتون، ۱۹۸۳؛ راثلوم، ۱۹۹۰؛ ون‌ارد، ۲۰۰۰؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۲؛ شکفته، ۱۳۹۳). این دیدگاه‌ها تعلل‌ورزی را نتیجه‌ی عوامل ثابت کمتر و موقعیتی بیشتر (عوامل محیطی یا حالتی) می‌دانند. این دیدگاه‌ها معتقد هستند که تعلل‌ورزی ممکن است با عوامل ویژه‌ی بافتی (موقعیتی) که ترس از شکست، اضطراب ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بیزاری از تکلیف را بالا می‌برد ارتباط داشته باشد. برخی از این عوامل ویژگی‌های تکلیف (پادن و استل^۴، ۱۹۹۷) و چگونگی برگزاری امتحانات (ریچارد، ۱۹۸۶؛ به نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) هستند. در زمینه‌ی رابطه‌ی بین تعلل‌ورزی با ویژگی‌های تکلیف، پادن و استل (۱۹۹۷)، در پژوهشی دریافتند که ویژگی‌های تکلیف شامل اهمیت، جاذبه و سطح دشواری آن با احتمال بروز تعلل‌ورزی مرتبط است. در رابطه با نحوه‌ی برگزاری امتحانات نیز پژوهشی توسط ریچارد (۱۹۸۶؛ به نقل از شیرزادی، ۱۳۸۹) انجام شد که نشان داد دانش‌آموزان مدرسی که امتحانات روزانه برگزار می‌کنند، تعلل‌ورزی تحصیلی کمتری دارند.

در زمینه‌ی تعلل‌ورزی در حوزه‌های مختلف زندگی نیز شکفته (۱۳۹۳) در پژوهشی دریافت که تعلل‌ورزی یک سازه‌ی موقعیتی یا حالتی است؛ نتایج این پژوهش نشان داد پسران در کل از دختران تعلل‌ورزترند، در حوزه‌های تحصیلی، سلامت و خانواده با یکدیگر

1. Classen, Rajan & Karachan
2. Ferrari, Jonson & Mccown
3. Van Erde
4. Paden & Stell

تفاوت ندارند، در حوزه‌ی روال یا کارهای ضروری روزمره و ارتباطات اجتماعی پسران و در حوزه‌ی اوقات فراغت، دختران تعلل‌ورزی بیشتری دارند، نتایج این پژوهش مبنی بر موقعیتی بودن سازه‌ی تعلل‌ورزی با پژوهش کلانگ سیک (۲۰۱۳) همسو بود. برخی پژوهش‌ها نیز تغییرپذیری زمانی و موقعیتی در تعلل‌ورزی را نشان داده‌اند (بلونت و پیچی^۱، ۲۰۰۰؛ لونرگان و ماهر، ۲۰۰۰؛ مون و الینگوورث^۲، ۲۰۰۵؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۲).

جهت‌گیری پژوهشی دیگر در زمینه‌ی تعلل‌ورزی به پیش‌آیندها و پیامدهای آن تأکید می‌کند؛ در خصوص پیش‌آیندهای تعلل‌ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند از جمله: اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین (فراری، ۱۹۹۲؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، کمال‌گرایی (جانسون و سلانی، ۱۹۹۶؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، درماندگی آموخته‌شده (مک‌کین، ۱۹۹۴؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶)، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و عصبانیت (الیس و جیمز نال، ۱۳۸۲؛ به نقل از جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶) و در مورد پیامدهای تعلل‌ورزی نیز می‌توان به پیامدهای عینی مانند از دست دادن ضرب‌الاجل‌ها، فرصت‌ها، درآمد و زمان و پیامدهای عاطفی از جمله تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، ترس و عصبانیت و انگیزه‌ی پایین (ون‌ویک، ۲۰۰۴؛ به نقل از سپهریان، ۱۳۹۰) اشاره نمود.

از جمله عوامل بسیار مهمی که بر انگیزش و عملکرد اثر می‌گذارد و در پژوهش‌ها ارتباط آن با تعلل‌ورزی مورد بررسی قرار گرفته است، جوّ کلاس^۳ می‌باشد. کلاس به مثابه‌ی یک گروه اجتماعی، از افراد مختلفی تشکیل شده است که از نظر تجارب، فرهنگ خاص (خرده فرهنگ)، شخصیت و ابعاد گوناگون دیگری با هم متفاوت هستند. تعامل اعضای کلاس با یکدیگر تا حد زیادی متأثر از جوّی است که بر کلاس حاکم است. اگرچه هر کدام از افرادی که در مدرسه مسئولیتی بر عهده دارند و از همه مهمتر معلم بر جوّ کلاس تأثیر می‌گذارند؛ اما بیشترین سهم و نقش در این میان متعلق به خود دانش‌آموزان است

1. Blunt & Pychyi
2. Moon & Illingworth
3. classroom climate

(حسین چاری و خیر، ۱۳۸۲). مطالعه‌ی ادراک از جوّ کلاس بر این فرض استوار است که ادراک فراگیر از محیط کلاس با ویژگی‌های بافتی و شخصی او پیوند دارد و بر نگرش وی نسبت به محیط اطراف و مشارکت در فعالیت‌های کلاس تأثیر می‌گذارد (پاتریک، ریان و کاپلان، ۲۰۰۷؛ به نقل از رستگار و همکاران، ۱۳۹۲).

کنث و توبین^۲ (۲۰۰۲؛ به نقل از روحانی و ماهر، ۱۳۸۶) اظهار داشتند که جوّ کلاس، محیط و موقعیتی است که توسط مدرسه، معلمان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل مدرسه خلق می‌شود. آنان عقیده دارند کلاسی که از لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد، دارای جوّی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانش‌آموزان آثار زیان‌باری می‌گذارد. ماچرا^۳ (۲۰۰۸؛ به نقل از دهقانی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳) اظهار می‌کند دانش‌آموزان اغلب ساعات حضور در مدرسه را در کلاس می‌گذرانند، کیفیت و چگونگی گذراندن حضور در کلاس‌ها یک نقش مهم و تعیین‌کننده در یادگیری دانش‌آموزان دارد و عکس‌العمل‌ها و ادراک دانش‌آموزان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت تأثیر قرار می‌دهند.

جنبه‌های متفاوت جوّ کلاس، نظیر تعامل بین دانش‌آموزان و معلم، تعامل بین دانش‌آموزان و رقابت میان آن‌ها از مهمترین عوامل تأثیرگذار بر اهداف پیشرفتی که دانش‌آموزان دنبال می‌کنند، محسوب می‌شوند (چرچ، الیوت و گیل^۴، ۲۰۰۱؛ دویک و بمپچات^۵، ۱۹۸۳؛ الیوت و هارکیویچ^۶، ۱۹۹۶؛ به نقل از ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، ۱۳۹۰). جوّ کلاس را تا حدود زیادی تعامل بین معلم و دانش‌آموزان تعیین می‌کند (پینتریک و شانک^۷، ۱۹۹۶؛ به نقل از ابراهیمی و همکاران ۱۳۹۰). معلم و دانش‌آموزان به‌طور متقابل بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند. معلم از طریق برنامه‌ریزی و نحوه‌ی تدریس، نظارت بر عملکرد و پاسخ‌دهی، باورها، انتظارات، خودکارآمدی، الگودهی، روش‌های مدیریت کلاس، ایجاد محیطی تک‌بعدی و یا چند بعدی و نیز انتخاب اصول ساختاری بر انگیزش،

-
1. Patrick, Ryan & Kaplan
 2. Kenneth & Tobin
 3. Mucherah
 4. Church, Elliot & Gable
 5. Dweck & Bempechat
 6. Elliot & Harackiewicz
 7. Pintrich & Schunk

خودکارآمدی، یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد و در مقابل واکنش دانش‌آموزان در جریان تدریس موجب می‌شود که معلم اوضاع را بسنجد و راهبردهایی را به کار گیرد که بر انگیزش و یادگیری دانش‌آموزان تأثیر بهتری می‌گذارند (پینتریچ و شانک، ۱۹۹۶؛ به نقل از ابراهیمی و همکاران ۱۳۹۰).

نتایج پژوهش‌های انجام شده در مورد جوّ کلاس نشان می‌دهند که این مؤلفه با پیامدهای تحصیلی مرتبط است، از جمله وانگ و هارتل (۱۹۹۴؛ به نقل از ذبیحی، نیوشا و منصوری، ۱۳۹۱) در پژوهشی نشان دادند که جوّ کلاس به ابعاد اجتماعی روان‌شناختی بستگی دارد و مدیریت کلاس اگر خوب باشد باعث افزایش مشارکت دانش‌آموزان، کاهش رفتارهای مخرب و استفاده مناسب از زمان آموزشی می‌شود. پژوهش کورکین و همکاران^۱ (۲۰۱۴) نیز از جمله پژوهش‌های دیگری است که اثرات مشترک جنبه‌های متعدد جوّ کلاس درس روی تعلل‌ورزی را به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بررسی کرده است. نتایج این پژوهش نشان داد که ابعاد مختلف جوّ کلاسی از جمله حمایت معلم، سازمان معلم، فشار تحصیلی و علاقه به دوره همگی به‌طور منفی و معنادار با تعلل‌ورزی مرتبط بودند و رابطه‌ی معکوس با تعلل‌ورزی داشتند.

از جمله عوامل دیگری که مرتبط با عملکرد تحصیلی فراگیران است باورهای انگیزشی آنان می‌باشد. انگیزش به‌عنوان یک وسیله برای آمادگی ذهنی یا رفتار ورودی پیش‌نیاز یادگیری به حساب می‌آید و یادگیری نیز خود می‌تواند علتی بر پیدایش یا افت آن شود. یادگیری‌های عمیق و موفق باعث ایجاد انگیزه‌ی بیشتر در دانش‌آموز برای مطالعه و پژوهش می‌شود و عملکرد تحصیلی بالایی را در پی خواهد داشت (پیری و قبادی، ۱۳۹۲). مطابق با تعریف پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰؛ به نقل از برومند و شیخی فینی، ۱۳۹۰)، باورهای انگیزشی به باورهای فردی اشاره دارد که هدایت‌کننده و جهت‌دهنده‌ی فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. به عبارت بهتر، می‌توان گفت که باورهای انگیزشی دلایل شخصی و فردی دانش‌آموزان برای انجام یا اجتناب از یک تکلیف و یا فعالیت تحصیلی می‌باشند. به اعتقاد بروس و همکاران (۲۰۰۷؛ به نقل از پیری و قبادی، ۱۳۹۲) راهبردهای انگیزشی برای یادگیری یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های اثرگذار بر یادگیری بوده و در صورت توجه

1. Corkin, Yu, Wolters & Wienser

آموزش دهندگان به این مؤلفه، محیط‌های یادگیری برای یادگیرندگان جذاب‌تر و بانشاط‌تر خواهد بود. نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (هونگ و همکاران، ۲۰۰۹؛ به نقل از پیری و قبادی، ۱۳۹۲).

نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰؛ به نقل از کججاف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲) مطرح کردند. آن‌ها خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به‌عنوان مؤلفه‌های باورهای انگیزشی در نظر گرفتند و راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش‌آموزان را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی کردند. در این نظریه، خودکارآمدی به مجموعه باورهای دانش‌آموزان در مورد توانایی‌هایشان در انجام تکلیف اشاره دارد (شانک، ۱۹۹۸؛ به نقل از کججاف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲). ارزش‌گذاری درونی تکلیف به میزان اهمیتی اشاره دارد که دانش‌آموز نسبت به انجام یک تکلیف یا یادگیری درس و یا موضوع خاصی قائل است. به عبارتی دیگر ارزش‌گذاری درونی میزان مهم و جالب بودن یک موضوع درسی برای یک دانش‌آموز است (ایوز و آرچر، ۱۹۹۸؛ به نقل از برومند و شیخی فینی، ۱۳۹۰). اضطراب امتحان نیز احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد و در امتحانات رسمی و یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود (کججاف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲).

نتایج پژوهش‌های انجام شده در خصوص باورهای انگیزشی نشان می‌دهند که این مؤلفه با عملکرد تحصیلی رابطه دارد. اغلب این تحقیقات رابطه‌ی بین باورهای انگیزشی و مؤلفه‌های مرتبط با آن (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) را با عملکرد تحصیلی به صورت کلی (بدون تفکیک دروس مختلف) مورد بررسی قرار داده‌اند. از جمله‌ی این پژوهش‌ها می‌توان به پژوهش‌های پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰؛ به نقل از برومند و شیخی فینی، ۱۳۹۰)، گلدوست و معینی کیا (۱۳۸۸؛ به نقل از پیری و قبادی، ۱۳۹۲)، کججاف، مولوی و شیرازی تهرانی (۱۳۸۲)، قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲)، لیونگ و من^۱ (۲۰۰۲)؛

به نقل از عابدینی، باقریان و کدخدایی، (۱۳۸۹) و پولسون و جنتری^۱ (۱۹۹۵)؛ به نقل از عابدینی، باقریان و کدخدایی، (۱۳۸۹) اشاره کرد.

با توجه به آنچه بیان شد می‌توان گفت از جمله عوامل موقعیتی که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان اثر مهمی دارد جوّ کلاس می‌باشد؛ دانش‌آموزان و دانشجویانی که ادراک آن‌ها از جوّ کلاس مثبت است، تکلیف کلاسی را برای آینده‌ی خود سودمند تلقی می‌کنند و این امر می‌تواند در کاهش میزان تعلل‌ورزی مفید باشد؛ و از سوی دیگر مؤلفه‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) نیز می‌توانند در رابطه‌ی بین ادراک از جوّ کلاس و تعلل‌ورزی یک نقش واسطه‌ای را ایفا کنند؛ بنابراین هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی ادراک از جوّ کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان در قالب یک مدل است.



نمودار ۱. مدل پیشنهادی پژوهش نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در ارتباط بین جوّ کلاس و تعلل‌ورزی

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، بنیادی، از نظر روش، توصیفی و از نوع همبستگی است که از روش آماری تحلیل مسیر برای مشخص کردن ارتباط بین جوّ کلاس و تعلل‌ورزی با واسطه‌گری باورهای انگیزشی استفاده شده است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه بیرجند بودند. برای انتخاب حجم نمونه در روش تحلیل مسیر، با توجه به اندازه‌ی اثر ۰/۱۵ (متوسط) و احتمال خطای ۰/۰۵ و سطح

1. Paulsen & Gentry

اطمینان ۰/۹۵ و ۳ متغیر پیش‌بینی کننده، حجم نمونه ۱۲۰ نفر در نظر کافی بود اما با در نظر گرفتن احتمال ریزش و افت شرکت کنندگان، حجم نمونه ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای برای انتخاب گروه نمونه استفاده شد؛ بدین ترتیب که از بین دانشکده‌های دانشگاه بیرجند، چهار دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی، کشاورزی، مهندسی و ادبیات انتخاب و از هر کدام از این دانشکده‌ها ۳ الی ۵ رشته انتخاب شدند و گروه نمونه به تصادف انتخاب و ابزار پژوهش بین آن‌ها توزیع شد. از مجموع ۲۰۰ پرسشنامه‌ی اجرا شده، ۴ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن حذف و حجم نمونه نهایی ۱۹۶ دانشجو (۶۱٪ دختر و ۳۹٪ پسر؛ ۹۱٪ کارشناسی، و ۹٪ کارشناسی ارشد) بودند. داده‌های پژوهش با استفاده از مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی نسخه‌ی دانشجو^۱ سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^۲ پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) و پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس^۳ دبی مک‌گی (۲۰۰۷) جمع‌آوری شدند.

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی نسخه‌ی دانشجو: برای سنجش تعلل‌ورزی دانشجویان در این پژوهش از مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که تعلل‌ورزی را در سه مؤلفه‌ی آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان‌نیمسال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵)، مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است که در ادامه‌ی هر یک از این موارد دو سؤال ارائه شده که سه سؤال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه‌ی دانشجویان در مورد تعلل‌ورزی و سه سؤال دوم (۸، ۱۹، ۲۷) نیز تمایل آن‌ها را برای تغییر عادت تعلل‌ورزی‌شان می‌سنجد. پاسخ سؤالات این پرسشنامه از نوع مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای، از هرگز (نمره‌ی ۱)، تا همیشه (نمره‌ی ۵) می‌باشد. در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. درباره پایایی مقیاس، سولومون (۱۹۹۸)، به نقل از ولی‌زاده و همکاران، (۱۳۹۳) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۸۴ درصد را گزارش کرده است. برای سنجش روایی سولومون از روش تحلیل عامل با استفاده از همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده کرده که مقدار شاخص

1. Procrastination Assessment Scale - Student Version (PASS)
2. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
3. Classroom Learning Environment (CLE) Questionnaire

KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص X^2 در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۳۸۴/۲۱۵۸ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۹۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است. در پژوهش خامسان و شیرزادی (۱۳۸۹) اعتبار کل پرسشنامه ۰/۸۰ و در پژوهش ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۳ گزارش شد. در پژوهش حاضر، پایایی کل پرسشنامه از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد. با توجه به این که مؤلفه‌های احساس و عاطفه‌ی دانشجویان در مورد تعلل‌ورزی و تمایل آن‌ها برای تغییر عادت تعلل‌ورزی میزان تعلل‌ورزی فرد را مشخص نمی‌کنند، پایایی کل پرسشنامه با حذف این دو مؤلفه نیز محاسبه شد و ۰/۸۸ به دست آمد و ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های آماده شدن برای امتحانات ۰/۶۳، آماده کردن تکالیف درسی ۰/۷۴ و آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی ۰/۷۴ محاسبه گردید.

پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری را برای سنجش باورهای انگیزشی (۲۵ سؤال) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ سؤال) تدوین کرده‌اند. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی (جهت‌گیری هدف) و اضطراب امتحان را شامل می‌شود. مقیاس یادگیری خودتنظیمی نیز دارای دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای کنترل شناخت (راهبردهای فراشناختی) است. در پژوهش حاضر از بخش ۲۵ سؤالی باورهای انگیزشی استفاده شد. سؤالات ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۱، ۲۲ این پرسشنامه خودکارآمدی، سؤالات ۱، ۴، ۵، ۸، ۱۱، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۴ ارزش‌گذاری درونی و سؤالات ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۳، ۲۵ اضطراب امتحان را مورد سنجش قرار می‌دهد. ماده‌های این پرسشنامه از نوع سؤالات بسته پاسخ است و دارای مقیاس پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم (نمره‌ی ۵) تا کاملاً مخالفم (نمره‌ی ۱) می‌باشد. در بررسی‌های پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰؛ به نقل از پیری و قبادی، ۱۳۹۲) برای تعیین پایایی پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، ضریب آلفای کرونباخ، برای عوامل سه‌گانه‌ی باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰؛ به نقل از پیری و قبادی، ۱۳۹۲) در بررسی

روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به دست آوردند. این پرسشنامه توسط حسینی نسب (۱۳۷۹)؛ به نقل از بیرامی و شالچی، (۱۳۹۰) به فارسی ترجمه شده و ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷، ۰/۶۴ و ۰/۶۸ به دست آمده است و برای سنجش روایی از روش تحلیل عاملی استفاده شد. موسوی نژاد (۱۳۷۶)؛ به نقل از عابدی و همکاران، (۱۳۹۴) نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی را استخراج کرده و ضرایب پایایی عوامل فوق را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۹۸ و ۰/۸۴ گزارش نموده است. عابدینی و همکاران (۱۳۸۹)، در پژوهش‌های انجام شده در ایران، برای عوامل خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۴، ۰/۷۵ و ۰/۷۴ و برای کل مقیاس راهبردهای خودتنظیمی یادگیری، ضریب آلفای ۰/۷۹ را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضرایب آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی ۰/۸۰، ارزش‌گذاری درونی ۰/۷۷ و اضطراب امتحان ۰/۸۱ و برای کل مقیاس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمده است.

شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس: با توجه به اینکه در منابع و پژوهش‌های داخلی ابزار مناسبی برای سنجش این متغیر در بین دانشجویان دانشگاه وجود نداشت، لذا با کمک اساتید صاحب‌نظر پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس دب‌مک‌گی (۲۰۰۷) انتخاب و برای استفاده در پژوهش‌های داخلی شاخص‌های روان‌سنجی آن بررسی شد. این پرسشنامه در نسخه‌ی اولیه شامل ۳۵ سؤال بود که در فرم نهایی توسط سازنده‌ی پرسشنامه (دب‌مک‌گی) به ۱۱ سؤال کاهش یافت. ۱۱ سؤال این پرسشنامه سه آیت‌م را مورد سنجش قرار می‌دهد، سؤالات ۱، ۴، ۷، ۸ و ۱۱ محیط (جو) مثبت کلاس، سؤالات ۳، ۶ و ۹ محیط (جو) منفی کلاس و در نهایت سؤالات ۲، ۵ و ۱۰ باورها و عقاید شخص را مورد سنجش قرار می‌دهند. نمرات این پرسشنامه از ۱۱ تا ۵۵ متغیر است. نسخه‌ی انگلیسی پرسشنامه با کمک اساتید متخصص روان‌شناسی و زبان انگلیسی چندین بار ترجمه شد تا گویه‌ها روشن و قابل فهم ترجمه و هیچگونه ابهامی در گویه‌ها وجود نداشته باشد.

پرسشنامه به‌طور مقدماتی در گروه متشکل از ۵۰ دانشجو در دسترس اجرا و مشکلات صوری پرسشنامه بر اساس نظرات آن‌ها برطرف شد.

برای بررسی روایی ساختار عاملی پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. برای انجام تحلیل عاملی تأییدی از مدل معادلات ساختاری در نرم‌افزار لیزرل استفاده شد. مدل معادلات ساختاری از دو بخش مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری تشکیل شده است که بخش اول، ساختار ابزار اندازه‌گیری (پرسشنامه) را تشریح می‌کند (روابط گویه‌ها با عامل‌های مربوطه به عنوان متغیرهای پنهان یا مکنون) و بخش دوم روابط بین متغیرهای پنهان را مورد توجه قرار می‌دهد؛ بنابراین برای انجام تحلیل عاملی تأییدی، از مدل اندازه‌گیری استفاده شد.

برای ساخت مدل اندازه‌گیری، سه عامل عقاید و باورها، جوّ مثبت کلاس و جوّ منفی کلاس به عنوان متغیرهای مکنون و ۱۱ گویه‌ی مربوطه به عنوان نشانگر متغیرهای مکنون، تعریف و مسیرهای مدل، مطابق مدل نظری ترسیم شدند؛ بدین معنی که تنها از هر متغیر مکنون به نشانگرهای متناظرش مسیر ترسیم شد. برای حصول اطمینان از برازش کلی مدل اندازه‌گیری بر داده‌ها، شاخص‌های مهم ارزیابی برازش مدل محاسبه شد. نتایج نشان داد شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی $\chi^2/df = 43/63$ است که نشان از برازش مطلوب برای مدل است (RMSEA = 0/03)، شاخص نرم شده برازش (NFI = 0/91)، شاخص برازش تطبیقی (CFI = 0/97)، شاخص نیکویی برازش (GFI = 0/96)، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI = 0/92) و شاخص تاکر-لویز (TLI = 0/96) همگی در حد مطلوب و بیانگر برازش مناسب الگو است.

نتایج مربوط به بارهای عاملی گویه‌های پرسشنامه در جدول ۱ ارائه شده است. این نتایج نشان می‌دهد آزمون معناداری t برای همه‌ی گویه‌ها بالاتر از ۲ است که بیانگر بارهای عاملی مناسب در مسیرهای انتخاب شده است.

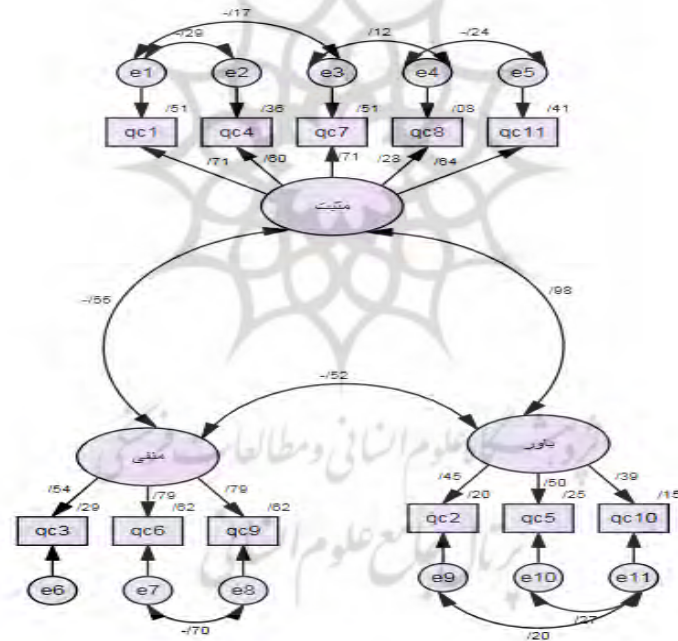
جدول ۱. شاخص‌های مسیر در مدل اندازه‌گیری پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس

مؤلفه	گویه	استاندارد شده	t	مجذور همبستگی چندگانه
جو مثبت کلاس	۱	۰/۷۱	۶/۴۲*	۰/۵۱
	۴	۰/۵۹	۶/۲۴*	۰/۳۵
	۷	۰/۷۱	۷/۵۸*	۰/۵۰

مؤلفه	گویه	استاندارد شده	t	مجذور همبستگی چندگانه
جو منفی کلاس	۸	۰/۴۰	۳/۳۳*	۰/۱۸
	۱۱	۰/۶۳	۶/۹۵*	۰/۴۰
	۳	۰/۵۳	۴/۱۶*	۰/۲۹
	۶	۰/۷۸	۶/۳۱*	۰/۶۲
	۹	۰/۷۸	۶/۴۵*	۰/۶۱
باورها و عقاید شخص	۲	۰/۴۵	۴/۴۹*	۰/۲۰
	۵	۰/۴۹	۴/۹۱*	۰/۲۴
	۱۰	۰/۳۸	۸/۲۳*	۰/۱۵

* $p < 0/01$

الگوی عاملی تأییدی، بارهای عاملی هر سؤال و میزان خطاهای آن را برای پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس نیز در نمودار ۲ ارائه شده است.



نمودار ۲. بارهای عاملی و خطاهای اندازه‌گیری پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس

نتایج تحلیل عاملی نشان داد که همه‌ی شاخص‌های برازش مدل تحلیل عاملی مرتبه‌ی اول هر سه زیر مقیاس پرسشنامه‌ی محیط یادگیری کلاس در حد مطلوبی می‌باشند. هم‌چنین

نتایج تحلیل عاملی گویه‌های پرسشنامه نشان داد که این پرسشنامه از روایی مطلوبی برخوردار می‌باشد و شاخص‌های برازش مدل و همچنین بار عاملی سؤالات قابل قبول می‌باشند. برای بررسی پایایی پرسشنامه نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفا برای کل پرسشنامه ۰/۶۸، و برای مؤلفه‌ها به ترتیب باورهای و عقاید شخص ۰/۶۰، جو منفی کلاس ۰/۶۶ و جو مثبت کلاس ۰/۵۹ به دست آمد که نشان دهنده‌ی همگونی و همسانی گویه‌های پرسشنامه در حد مطلوب می‌باشد. برخی محققین مانند لوینسون (۲۰۰۴) پایایی ۰/۶ را قابل قبول دانسته‌اند.

یافته‌های پژوهش

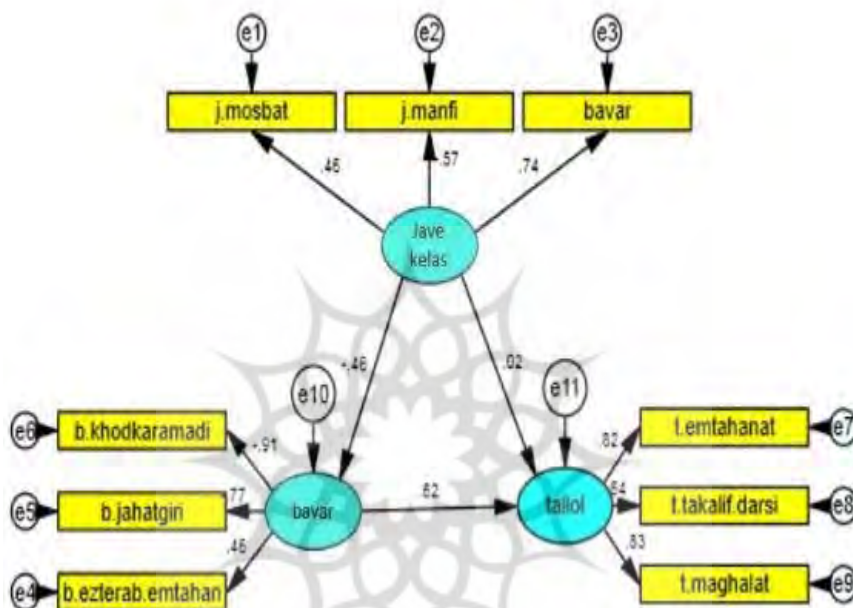
شاخص‌های توصیفی سه متغیر تعلل‌ورزی، جو کلاس و باورهای انگیزشی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش: تعلل‌ورزی، جو کلاس و باورهای انگیزشی

متغیر	مؤلفه	تعداد	میانگین	کمینه	بیشینه	انحراف معیار	K-S
تعلل‌ورزی	آماده شدن برای امتحانات	۱۹۶	۲/۸۹	۱	۴/۶۷	۰/۸۶	۱/۶۵
	آماده کردن تکالیف درسی	۱۹۶	۲/۷۷	۱/۲۲	۴/۲۲	۰/۶۰	۱/۱۰
	آماده کردن مقالات	۱۹۶	۲/۷۸	۱	۴/۵	۰/۶۸	۱/۱۱
جو کلاس	جوّ مثبت کلاس	۱۹۶	۳/۷۴	۱/۴۰	۵	۰/۶۸	۲/۴۸
	جوّ منفی کلاس	۱۹۶	۳/۹۲	۲	۵	۰/۶۹	۱/۹۸
	عقاید و باورها	۱۹۶	۳/۴۱	۱/۶۷	۵	۰/۷۰	۱/۲۷
باورهای انگیزشی	خودکارآمدی	۱۹۶	۳/۶۷	۲	۵	۰/۵۴	۰/۹۲
	ارزش‌گذاری درونی	۱۹۶	۳/۷۰	۱/۸۹	۵	۰/۵۶	۰/۹۰
	اضطراب امتحان	۱۹۶	۲/۹۸	۱	۴/۸۶	۰/۷۹	۰/۰۶

نتایج نشان می‌دهد فرض نرمال بودن برای کلیه‌ی متغیرهای پژوهش تأیید شده و می‌توان از روش‌های آمار پارامتریک استفاده کرد. از این‌رو از آزمون‌های پارامتریک برای بررسی سؤالات و فرضیات پژوهش استفاده گردید. برای آزمون فرضیه‌های اول و دوم و مدل پیشنهادی ابتدا مفروضه‌های مدل مورد بررسی قرار گرفت. نتایج بررسی مفروضه‌های مدل نشان داد شاخص نسبت مجذور خی دو به درجه آزادی ۲/۸۲ است که نشان از برازش مطلوب برای مدل است ($df=۶۵$, $\chi^2=۴/۳۲$). همچنین ریشه‌ی میانگین مجذورات خطای برآورد

(RMSEA=۰/۰۹)، شاخص نُرْم شده‌ی برازش (NFI = ۰/۹۱)، شاخص برازش تطبیقی (CFI = ۰/۹۴) و شاخص نیکویی برازش (GFI = ۰/۹۳) همگی در حد مطلوب و بیانگر برازش مناسب الگو است. با توجه به مناسب بودن مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، آزمون فرضیه‌های مرتبط با آن انجام شد. ضرایب استاندارد مدل در نمودار ۳ ارائه شده است.



نمودار ۳. ضرایب استاندارد مسیر مدل پژوهش

نتایج ضرایب تحلیل مسیر برای فرضیه‌های اول و دوم پژوهش در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل مسیر فرضیه‌های اول و دوم پژوهش

فرضیه	متغیرها	ضریب مسیر	خطای استاندارد	p
اول	جو کلاس تعلل‌ورزی	۰/۰۰۱	۰/۰۸	۰/۹۹۵
دوم	جو کلاس باورهای انگیزشی	-۰/۴۸	۰/۰۸۳	۰/۰۰۰۱*
	باورهای انگیزشی تعلل‌ورزی	۰/۵۶	۰/۱۵	۰/۰۰۰۱*
	جو کلاس باورهای انگیزشی تعلل‌ورزی	-۰/۲۷	-	-

* p < /

بر اساس اطلاعات ارائه شده در جدول شماره ۳، فرض صفر در فرضیه‌ی اول تأیید و بر این اساس فرضیه‌ی اول پژوهش، مبنی بر تأثیر مستقیم ادراک از جوّ کلاس بر تعلل‌ورزی، رد می‌شود. در فرضیه‌ی دوم پژوهش رابطه‌ی غیرمستقیم جوّ کلاس بر تعلل‌ورزی از طریق باورهای انگیزشی مورد بررسی قرار گرفته است. با توجه به وجود شروط لازم برای تحلیل مسیر (معناداری رابطه‌ی بین متغیر پیش‌بین و واسط و معناداری رابطه‌ی بین متغیر واسط و ملاک) نتایج تحلیل مسیر ارائه شده است. این نتایج نشان می‌دهد جوّ کلاس بر باورهای انگیزشی با شدت $0/48-$ تأثیر معنادار دارد؛ و از سوی دیگر، رابطه‌ی باورهای انگیزشی بر تعلل‌ورزی نیز با شدت $0/56$ معنادار است. بنابراین جوّ کلاس بر تعلل‌ورزی تأثیر غیرمستقیم دارد؛ شدت اثر غیرمستقیم تأثیر جوّ کلاس بر تعلل‌ورزی نیز $0/27-$ می‌باشد ($0/56 = -0/27 \times 0/48$).

برای بررسی فرضیه‌ی سوم «ادراک از جوّ کلاس و باورهای انگیزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی تعلل‌ورزی هستند». ابتدا مفروضات مدل رگرسیونی مورد بررسی قرار گرفت تا از پیش فرض‌های مورد نیاز برای تجزیه و تحلیل استنباطی داده‌ها اطمینان حاصل شود. مفروضات مورد بررسی استقلال خطاها از یکدیگر (با استفاده از آزمون دوربین-واتسون)، آزمون هم خطی و بررسی نرمال بودن خطاها بود.

آماره‌ی آزمون دوربین-واتسون برابر با $1/83$ به دست آمد که نشان دهنده‌ی عدم همبستگی بین خطاها در مدل می‌باشد. نتایج آزمون هم خطی بین تعلل‌ورزی و اضطراب امتحان، و تعلل‌ورزی و خودکارآمدی (ارزش ویژه $0/80$ و شاخص وضعیت $1/25$) نیز نشان می‌دهد که بین متغیرهای پیش‌بین هم خطی وجود ندارد. نمودار ترسیمی برای بررسی مفروضه‌ی توزیع نرمال خطاها با میانگین صفر باشند نیز نشان داد که توزیع خطاهای مدل تقریباً نرمال بوده و مشکلی در استفاده از رگرسیون وجود ندارد. بر این اساس برای آزمون فرضیه‌ی سوم از مدل رگرسیونی خطی با روش گام به گام استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس مدل رگرسیونی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. تحلیل واریانس مدل رگرسیونی

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	متوسط مربعات	F	p
رگرسیون	۱۰/۷۵	۲	۵/۳۸	۳۷/۸۲	p < ۰/۰۱*
باقیمانده	۲۷/۴۴	۱۹۳	۰/۱۴		
مجموع	۳۸/۱۹	۱۹۵			

* p < ۰/۰۱

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد از نظر آماری مدل رگرسیونی خطی معنی‌داری بین خرده مقیاس‌های جو کلاس و باورهای انگیزشی بر متغیر ملاک تعلل‌ورزی وجود دارد. با توجه به مقدار ضریب همبستگی مدل (r = ۰/۵۳) و ضریب تعیین مدل (۰/۲۸) ۲۸ درصد از کل تغییرات میزان تعلل‌ورزی توسط متغیرهای پیش‌بین تبیین می‌شود (۰/۲۷ = تعدیل شده). ضرایب مدل پیش‌بین تعلل‌ورزی بر اساس خرده مقیاس‌های جو کلاس و باورهای انگیزشی در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. ضرایب مدل پیش‌بینی تعلل‌ورزی بر اساس خرده مقیاس‌های جو کلاس و باورهای انگیزشی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد		P
	B	انحراف استاندارد	β	t	
ثابت	۳/۰۲	۰/۲۷	-	۱۰/۹۹	p < ۰/۰۱*
اضراب امتحان	۰/۲۳	۰/۰۴	۰/۴	۵/۹۲	p < ۰/۰۱*
خودکارآمدی	-۰/۱۷	۰/۰۵	-۰/۲۱	-۳/۰۸	p < ۰/۰۱*

* p < ۰/۰۱

نتایج ارائه شده در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد از میان خرده مقیاس‌های جو کلاس و باورهای انگیزشی، فقط متغیرهای اضطراب امتحان و خودکارآمدی از نظر آماری پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری متغیر ملاک تعلل‌ورزی می‌باشند. معادله‌ی خط رگرسیونی برای پیش‌بینی تعلل‌ورزی از طریق این دو متغیر (اضطراب امتحان و خودکارآمدی) به این صورت است:

$$Y = 3.02 + 0.23x_1 - 0.17x_2$$

خودکارآمدی (x₂) و تعلل‌ورزی (y) می‌باشد. به طوری که متغیر اضطراب امتحان تأثیر مثبت و خودکارآمدی تأثیر منفی بر تعلل‌ورزی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

از جمله عواملی که پیشرفت تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد، تعلل‌ورزی است. تعلل‌ورزی در ابعاد مختلف زندگی روزمره وجود دارد و تعلل در حوزه‌ی تحصیلی رایج‌ترین نوع تعلل‌ورزی است. با توجه به پیامدها و صدماتی که ممکن است تعلل‌ورزی برای دانش‌آموزان و دانشجویان به وجود آورد همواره یکی از مسائل و موضوعات مورد توجه محققان و پژوهشگران بوده است. پژوهش حاضر از بین عوامل فردی مؤثر بر تعلل‌ورزی، باورهای انگیزشی و از بین عوامل محیطی مؤثر بر تعلل‌ورزی، جوّ کلاس را مورد بررسی قرار داده است؛ لذا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه‌ی بین جوّ کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان انجام شده است.

نتایج حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد که اثر ادراک از جوّ کلاس بر میزان تعلل‌ورزی دانشجویان به‌طور مستقیم به لحاظ آماری معنادار نیست؛ بنابراین این فرضیه که ادراک از جوّ کلاس بر تعلل‌ورزی نقش مستقیم دارد، تأیید نمی‌شود. این یافته، با یافته‌ی پژوهش‌های انجام شده توسط ریچارد (۱۹۸۶)، کورکین و همکاران (۲۰۱۴) و خامسان و شیرزاد (۱۳۸۹) ناهمخوان است. در پژوهشی که توسط کورکین و همکاران (۲۰۱۴) انجام شد، اثرات مشترک جنبه‌های متعدد جوّ کلاس روی تعلل‌ورزی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این پژوهش نشان داد ابعاد مختلف جوّ کلاسی از جمله حمایت معلم، فشار تحصیلی و علاقه به دوره همی به‌طور منفی و معنادار با تعلل‌ورزی مرتبط بودند و رابطه‌ی معکوس با تعلل‌ورزی داشتند.

در پژوهش خامسان و شیرزادی (۱۳۸۹) نیز از بین مؤلفه‌های ادراک از ساختار کلاس، ارزشیابی تبحری پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت، در کلاس‌هایی که ساختار آن به گونه‌ای است که اساتید و معلمان به یادگیری و فهم مطالب درسی تأکید می‌کنند و به‌طور مداوم از مطالب درسی امتحان می‌گیرند، دانش‌آموزان و دانشجویان تعلل‌ورزی کمتری دارند. لازم به ذکر است اساتید و معلمان که دائماً از فراگیران خود امتحان می‌گیرند ولی فقط به حفظ طوطی‌وار مطالب، گرفتن نمره‌ی بالا و مقایسه‌ی نمرات با هم تأکید می‌کنند، فراگیران را به سوی اهداف عملکردی سوق می‌دهند و انگیزه‌ی آن‌ها را برای یادگیری و انجام فعالیت‌های درسی کاهش می‌دهند. در نتیجه، فقدان انگیزه فرد را از عمل باز می‌دارد و منجر به افزایش تعلل‌ورزی می‌شود.

طبق نتایج به دست آمده از مدل پژوهشی، ادراک از جوّ کلاس با واسطه‌گری باورهای انگیزشی اثر غیرمستقیم بر تعلل‌ورزی دانشجویان دارد، که این یافته با یافته‌های پژوهش انجام شده توسط اسچرا، وادکینز و اولافسون^۱ (۲۰۰۷) و کورکین و همکاران (۲۰۱۴) همسو می‌باشد. کورکین و همکاران (۲۰۱۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سطوح بالایی از حمایت/سازمان معلم (ابعاد جوّ کلاس) با سطوح پایین تعلل‌ورزی تحصیلی به واسطه‌ی سطوح بالایی از باورهای خودکارآمدی (مؤلفه‌ی باورهای انگیزشی) مرتبط است. در تبیین این یافته اسچرا، وادکینز و اولافسون (۲۰۰۷) معتقدند دانشجویانی که کلاس و استادشان را بدون هیچ‌گونه سازمان و نظم خاصی در نظر می‌گیرند به احتمال بیشتری در توانایی‌های خود و باورهای مربوط به خودکارآمدی در زمینه‌های تحصیلی دچار شک هستند و احتمال کناره‌گیری از انجام تکالیف و افزایش میزان تعلل‌ورزی در آن‌ها بیشتر است. به عبارت دیگر، در کلاسی که دانشجویان تکالیف را منسجم و خوب سازمان یافته در نظر می‌گیرند، به احتمال بیشتری سطوح بالایی از خودکارآمدی را نشان خواهند داد و بالعکس.

در همین رابطه، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که عوامل روانی اجتماعی حاکم بر کلاس درس، نقش مهمی در حل مشکلاتی مانند ترک تحصیل، غیبت از کلاس، اندوه و افسردگی دانش‌آموزان، برخورد و تنش‌های بین کلاسی، وظیفه‌گرایی و رفاقت یا رقابت کلاسی، به عهده دارند (بروکور^۲، ۱۹۸۲؛ ونستن^۳، ۱۹۸۳؛ به نقل از خواجه و حسین چاری، ۱۳۹۰). لوبرز^۴ (۲۰۰۶) نیز در پژوهشی نشان داد که اگر نظام حاکم بر کلاس درس به گونه‌ای باشد که باعث ایجاد جوّ عاطفی و با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالاتری روبه‌رو هستند. هائرتل، والبرگ و هائرتل (۱۹۸۱)؛ به نقل از حسین چاری و خیر، (۱۳۸۱) نیز با انجام یک فراتحلیل بر پژوهش‌های انجام شده در ۸۲۳ کلاس، نتیجه گرفتند که وجود رضایتمندی، انسجام و هدفمندی در جوّ کلاس، با عملکرد تحصیلی بالاتر و تعارض و کشمکش کمتر در بین دانش‌آموزان همراه است. همچنین نتایج نشان داد که ادراک از جوّ کلاس و باورهای انگیزشی، پیش‌بینی‌کننده‌ی تعلل‌ورزی هستند. این یافته با نتایج پژوهش‌های انجام شده توسط کلاسن، کراچانک و راجانی (۲۰۰۸) و ولترز (۲۰۰۳)

1. Schraw, Wadkins & Olafson
2. Brookover
3. Weinestein
4. Lubbers

همخوان است. تحلیل‌های جزئی‌تر نیز نشان داد از بین مؤلفه‌های باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، اضطراب امتحان و ارزش‌گذاری درونی)، اضطراب امتحان و خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری برای تعلل‌ورزی هستند که این یافته با نتایج به‌دست آمده در پژوهش‌های بدری گرگری و حسینی اصل (۱۳۸۴)، حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، اونوگ‌بوزی^۱ (۲۰۰۷)، استیل^۲ (۲۰۰۷) همسو می‌باشد. بدری گرگری و حسینی اصل (۱۳۸۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری سطح بالا، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج این پژوهش نشان داد دانشجویانی که از خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری سطح بالا و ارزش‌گذاری درونی بیشتری برخوردارند به احتمال کمتری دچار تعلل‌ورزی می‌شوند. همچنین دانشجویانی که اضطراب بالایی داشتند تعلل‌ورزی بیشتری را تجربه کردند. در تبیین این یافته می‌توان گفت داشتن میزان متوسطی از اضطراب فرد را وادار به انجام وظایف و مسئولیت‌ها می‌کند، ولی به هر میزان که اضطراب به ویژه اضطراب امتحان بالاتر باشد، فرد از انجام تکالیف تحصیلی باز می‌ماند و تعلل‌ورزی بیشتری نشان می‌دهد. نتایج پژوهش فراری، جانسون و مک‌کون (۱۹۹۵)؛ به نقل از بدری گرگری و حسینی اصل، (۱۳۸۴) نشان داد که اضطراب شدید یکی از نشانه‌های افتراقی تعلل‌ورزی است. دانشجویانی که تعلل‌ورزی بالاتری دارند تمایل دارند از طریق تأخیر و عدم شروع، بر اضطراب مربوط به مطالعه غلبه کنند (مکانیزم مقابله‌ای اجتنابی) نه اینکه بخواهند مطالعه کنند (بدری گرگری و حسینی اصل، ۱۳۸۴). همچنین دانشجویانی که اعتماد بیشتری به خود دارند یعنی دارای توانایی و مهارت‌های لازم در کنترل و تنظیم انگیزه‌های یادگیری خود هستند، و به‌طور کلی از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، تلاش بیشتری در شروع، تداوم و تکمیل تکالیف و فعالیت‌های یادگیری دارند و به عبارت دیگر در انجام تکالیف درسی و امتحانی تعلل‌ورزی کمتری را نشان می‌دهند. براساس نظریه‌های تعلل‌ورزی، ترس از شکست در کارها، تعلل‌ورزی فرد را افزایش می‌دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت‌نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به تعلل‌ورزی می‌زنند. وقتی فرد احساس توانایی و

1. Onwuegbuzie
2. Steel

خودکارآمدی کافی برای انجام کاری دارد، در انجام آن تعلل کمی دارد و به انجام آن کار اقدام می‌کند (ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۳).

این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بوده که در تعمیم نتایج باید مد نظر قرار گیرد. کمبود پژوهش‌های انجام شده یا حداقل گزارش شده به‌ویژه در مورد جوّ کلاس از محدودیت‌های جدی پژوهش حاضر بود؛ از سوی دیگر، شیوه‌ی گردآوری اطلاعات در این پژوهش مبتنی بر پرسشنامه بود؛ گرچه چنین شیوه‌ای در بیشتر پژوهش‌ها روش غالب است، اما ممکن است عملکرد فراگیران در یک موقعیت واقعی با ادراک آنان از همان موقعیت متفاوت باشد؛ لذا پیشنهاد می‌شود علاوه بر پرسشنامه از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات از جمله مصاحبه و مشاهده نیز استفاده شود. همچنین با توجه به اینکه جامعه‌ی پژوهش حاضر دانشجویان دانشگاه می‌باشند، لذا نتایج این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان در مقاطع تحصیلی مختلف تعمیم داد. نتایج این پژوهش ارتباط معناداری بین جوّ کلاس و تعلل‌ورزی را مشخص نکرد. علت این امر شاید به دلیل ماهیت مقیاس یا شیوه‌ی اجرای پژوهش باشد. به نظر می‌رسد در این ارتباط لازم است پژوهش‌های بیشتری با روش‌های متفاوت پژوهش و ابزارهای دیگر نیز انجام شود.

بر اساس نتایج به دست آمده پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده به‌صورت آزمایشی و با طرح‌های مداخله‌ای تأثیر محیط و جوّ کلاس بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی فراگیران را بررسی کنند. از سوی دیگر، پیشنهاد می‌شود برای سنجش بهتر میزان تأثیر جوّ کلاس بر روی تعلل‌ورزی، پژوهش بر روی دانشجویانی انجام شود که دروس متفاوتی را با استادی واحد می‌گذرانند. با توجه به اینکه در پژوهش حاضر، تنها بخش باورهای انگیزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان نقش واسطه‌ای در نظر گرفته شده، لذا پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی هر دو بخش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی در پژوهش گنجانده شود.

منابع

ابراهیمی، سارا؛ پاکدامن، شهلا و سپهری. صفورا. (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت، جوّ کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان. *مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی*، سال ۸، شماره ۲۹، ص ۳۵-۴۴.

- اساسی، حسین؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی نقش میانجی ابعاد کمال‌گرایی در رابطه بین ابعاد فرزندپروری و اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال ۵، شماره ۱۵، ص ۵۹-۷۹.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی، فریبا. (۱۳۸۴). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با تعلق‌ورزی دانشجویان دانشگاه تبریز. *مجله تازه‌ها و پژوهش‌های مشاوره*، سال ۹، شماره ۳۶، ص ۱۱۱-۱۲۵.
- بدری گرگری، رحیم و حسینی، فریبا. (۱۳۸۹). پیش‌بینی جهت‌گیری انگیزش هدف چیرگی: نقش عوامل مربوط به ادراک از ساختار کلاس درس. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، دوره ۵، شماره ۱۷، ص ۸-۳۲.
- برومند، رضا و شیخی فینی، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). پیش‌بینی عملکرد تحصیلی درس ریاضی از طریق باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان). *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۶، شماره ۱۰، ص ۱۹-۳۴.
- بیرامی، منصور و شالچی، بهزاد. (۱۳۹۰). ارتباط باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با هوش هیجانی در دانش‌آموزان. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، شماره ۱۰۷، ص ۲۹-۴۹.
- پیری، موسی و قبادی، لیلا. (۱۳۹۲). رابطه‌ی کاربست یادگیری فعال با باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۹، شماره ۳، ص ۲۷-۴۸.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۳، شماره ۳ و ۴، ص ۶۱-۸۰.
- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد. (۱۳۸۲). بررسی جوّ روانی-اجتماعی کلاس به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه. *مجله علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره ۹، شماره ۳-۴، ص ۲۵-۴۲.
- حسین چاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی ایران*، دوره ۲، شماره ۴، ص ۶۳-۷۳.

خامسان، احمد و شیرزادی، ندا (۱۳۸۹). رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس: نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. *مجله پژوهش‌های کاربردی روانشناختی*، ۱(۱)، ۴۱-۵۶.

خرمایبی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجبی، سعید. (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، دوره ۱، شماره ۱، ص ۶۰-۷۷.

خواجه، لاله و حسین چاری، مسعود. (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی-اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۷، شماره ۲۰، ص ۱۳۱-۱۵۳.

دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ حسین چاری، مسعود؛ مرادی، مرتضی و سلیمانی خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۳). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوهای ارتباطات خانواده و ساختار کلاس؛ نقش واسطه‌ای ابعاد خودکارآمدی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۱۰، شماره ۳۲، ص ۱-۳۰.

ذبیحی، رزیتا؛ بهشته، نیوشا و منصور، محبوبه. (۱۳۹۱). رابطه‌ی تاب‌آوری و جو روانی-اجتماعی کلاس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع راهنمایی شهر تهران. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، دوره ۷، شماره ۳، ص ۷۳-۸۲.

رجب‌پور، زهرا؛ فرمانی، سعید و امانی، حبیب. (۱۳۹۱). تعلل‌ورزی (مفاهیم، علل، پیامدها و راهکارها). *مجله برخط دانش روان‌شناختی*، دوزه ۱، شماره ۱، ص ۲۱-۳۲.

رستگار، احمد؛ حسین، زارع؛ سرمدی، محمدرضا و حسینی، فریده‌السادات. (۱۳۹۲). نگاهی تحلیلی به ادراک دانشجویان از ساختار کلاس درس و اهمال‌کاری تحصیلی: مطالعه تطبیقی دوره‌های آموزش سنتی و مجازی دانشگاه تهران. *فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی‌نودر مدیریت آموزشی*، دوره ۴، شماره ۴، ص ۱۵۱-۱۶۴.

روحانی، عباس و ماهر، فرهاد. (۱۳۸۶). اثر نوع ارزشیابی (توصیفی-سنتی) بر جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و خلاقیت دانش‌آموزان. *فصلنامه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، دوره ۲، شماره ۴، ص ۵۵-۶۹.

سپهریان آذر، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل پیش‌بینی‌کننده‌ی آن. *مجله مطالعات روان‌شناختی*، دوره ۷، شماره ۴، ص ۹-۲۶.

سواری، کریم. (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام نور اهواز. فصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، دوره ۱، شماره ۲، ص ۶۳-۶۹.

شکفته، فاطمه. (۱۳۹۳). بررسی تعلل‌ورزی در حوزه‌های مختلف زندگی دانشجویان دانشگاه بیرجند. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه بیرجند. شیخی، محسن؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۲). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه. مجله روانشناسی تحولی: روانشناسان ایرانی، دوره ۹، شماره ۳۵، ص ۲۸۳-۲۹۵.

شیرزادی، ندا. (۱۳۸۹). رابطه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس با واسطه‌گری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی ارشد، دانشگاه بیرجند. صبحی قراملکی، ن؛ حاجلو، ن و بابایی، ک. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان. مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، دوره ۴، شماره ۱۵، ص ۹۱-۱۰۱.

عابدینی، یاسمین؛ باقریان، رضا و کدخدایی، محبوبه‌السادات. (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی-فراشناختی با پیشرفت تحصیلی: آزمون مدل‌های رقیب. مجله تازه‌های علوم شناختی، دوره ۱۲، شماره ۳، ص ۳۴-۴۸.

عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ صیف، محمدحسن و فرج‌اللهی، مهران (۱۳۹۴). مدل علی پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور: نقش باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت. نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی، ۸(۳۲)، ۱۹-۳۹.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ آذرنیاد، آرش؛ مهمان‌پذیر، پریا و رضاییان، حمید. (۱۳۹۲). نقش خودکارآمدی تحصیلی و ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی در پیش‌بینی میزان وابستگی به اینترنت. مجله جهانی رسانه نسخه‌ی فارسی، دوره ۸، شماره ۲، ص ۱-۲۲.

فیاضی، مرجان و کاوه، منیژه. (۱۳۸۸). تعلل: سندرم فردا. مجله تدبیر، شماره ۲۰۵، ص ۴۵-۴۸.

- قدم‌پور، عزت‌الله و سرمد، زهره. (۱۳۸۲). نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک‌طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*، دوره ۷، شماره ۲، ص ۱۲۲-۱۲۶.
- کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه‌ی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. *مجله تازه‌های علوم شناختی*، دوره ۵، شماره ۱، ص ۲۷-۳۳.
- کریمی، داود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. *مجله اندیشه و رفتار*، دوره ۱۳، شماره ۴، ص ۲۵-۳۴.
- کیامرثی، آذر؛ آریاپوران، سعید و ابوالقاسمی، عباس. (۱۳۹۲). رابطه‌ی علائم اختلالات شخصیت با تعلل‌ورزی و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان دختر. *مجله روانشناسی اجتماعی*، دوره ۸، شماره ۲۸، ص ۴۱-۵۲.
- گورویی، محمد؛ خیر، محمد و هاشمی، لادن. (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین کمال‌گرایی و خودپنداره‌ی تحصیلی با توجه به نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان. *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، دوره ۲، ص ۱۳۷-۱۴۹.
- محمدی قلعه‌تکی، نرگس؛ قمرانی، امیر و برمک، محمدعلی. (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان معلول جسمی-حرکتی، ناشنوا و نابینا با توجه به نقش جنسیت. *مجله تعلیم و تربیت استثنایی*، دوره ۱۴، شماره ۳، ص ۲۲-۳۰.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، دوره ۸، شماره ۲۴، ص ۴۹-۷۰.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی و کجباف، محمدباقر. (۱۳۹۳). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت. *مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی*، دوره ۱۵، شماره ۳، ص ۹۲-۱۰۰.
- هومن، حیدرعلی و عسگری، علی. (۱۳۸۴). تحلیل عاملی: دشواری‌ها و تنگناهای آن. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، دوره ۳۵، شماره ۲، ص ۱-۲۰.
- آلیس، آلبرت و جیمز، ویلیام. (۱۳۹۱). روانشناسی اهمال‌کاری: غلبه بر تعلل‌ورزیدن، ترجمه محمدعلی فرجاد. تهران: رشد. (سال انتشار اثر به زبان اصلی: ۱۹۷۷).

- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences, 32*, 294-303.
- Loewenthal, K. M. (2004). *An introduction to psychological tests and scales* (2 ed.). Hove, UK: Psychology Press.
- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Snijders, T. A., Creemers, B. P., & Kuyper, H. (2006). The impact of peer relations on academic progress in junior high. *Journal of school psychology, 44*(6), 491-512.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). I'll Begin My Statistics Assignment Tomorrow: The Relationship between Statistics Anxiety and Academic Procrastination.
- Paden, N., & Stell, R. (1997). Reducing procrastination through assignment and course design. *Marketing Education Review, 7*(2), 17-25.
- 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.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology, 31*(4), 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure.