

## اثربخشی روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی

راحله شکوهی<sup>۱\*</sup>، فاطمه دانشفر<sup>۲</sup>، فاطمه کیالاشکی<sup>۳</sup>

۱. عضو هیئت‌علمی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران (نویسنده مسئول).

۲. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران.

۳. کارشناسی آموزش ابتدایی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد چالوس، چالوس، ایران

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱، صفحات ۳۸۸-۳۹۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۳۰

تاریخ وصول: ۱۴۰۱/۰۶/۲۶

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. روش پژوهش آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با مرحله پیگیری ۲ ماهه بود. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. در مرحله اول با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۳۰ نفر انتخاب و سپس به شیوه تصادفی ساده در یک گروه آزمایش (۱۵ نفر) و یک گروه کنترل (۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت روش تدریس هم‌شاگردی قرار گرفتند؛ اما گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای از روش تدریس هم‌شاگردی دریافت نکرد و در لیست انتظار باقی ماند. از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APQ) سواری (۱۳۹۰) به‌منظور گردآوری اطلاعات استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از اجرای پرسشنامه‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ در دو بخش توصیفی و استنباطی (تحلیل واریانس آمیخته و آزمون تعقیبی بن‌فرونی) انجام پذیرفت. نتایج نشان داد روش تدریس هم‌شاگردی در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است ( $P < 0/05$ ). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که روش تدریس هم‌شاگردی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

کلیدواژه: روش تدریس هم‌شاگردی، اهمال‌کاری تحصیلی.

## مقدمه

مشاهده می‌شود که افرادی بدون دلیل قانع‌کننده فعالیت‌های روزانه خود را به تعویق می‌اندازند، به‌عنوان مثال، پاسخ دادن به ایمیل را به تعویق می‌اندازند، کارهای خانگی را انجام می‌دهند یا حتی قبض‌ها را پرداخت می‌کنند. چنین تأخیرهایی در جمعیت عمومی غیرمعمول نیست و به‌عنوان اهمال‌کاری<sup>۱</sup> شناخته می‌شوند (کارلا سیلوا سوآرز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این متغیر به‌عنوان یک الگوی رفتاری تعریف می‌شود که شامل تاخیرهای مکرر در شروع و/یا تکمیل کارها تا پایان مهلت تعیین‌شده است (سوآرز-پردومو<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). این بُعدی است که ارتباط مثبت و معناداری با افسردگی<sup>۴</sup>، اضطراب<sup>۵</sup> و علائم استرس‌زا<sup>۶</sup> دارد و بر زمینه‌های مختلف زندگی افراد مانند شخصی، اجتماعی، حرفه‌ای و تحصیلی تأثیر می‌گذارد (اولگنر<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعه اهمال‌کاری<sup>۸</sup> تحصیلی در دهه ۱۹۸۰ به دلیل شیوع این پدیده در بین دانش‌آموزان و دانشجویان آغاز شد (سولومون و روثبلوم<sup>۹</sup>، ۱۹۸۴؛ به نقل از کارلا سیلوا سوآرز و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان تاخیر عمدی در آغاز یا کامل نمودن فعالیت‌های درسی مهم در زمان مقرر توصیف‌شده است. به‌عبارتی دیگر، اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان تمایل دانش‌آموزان برای به تعویق انداختن رفتار خاصی که از آن‌ها انتظار می‌رود تعریف‌شده است (ملگار<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۲۲).

اهمال‌کاری عمدی به‌عنوان هرگونه تاخیر عمدی اما غیرمنطقی در انجام یک اقدام پیش‌بینی‌شده تعریف می‌شود و معمولاً منجر به پیشرفت تحصیلی ضعیف می‌شود؛ بنابراین، اهمال‌کنندگان تحصیلی که عمداً اهمال‌کاری می‌کنند دانش‌آموزانی هستند که از آنچه از آن‌ها خواسته می‌شود آگاه هستند، به دلیل اینکه کار در تجارب درسی آن‌ها قرار دارد، قادر به انجام آن هستند و در تلاش برای انجام آن هستند، اما آن را عمداً به انجام نمی‌رسانند (فتتاو<sup>۱۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). اهمال‌کاری تحصیلی ناشی از خستگی جسمانی و روانی یکی از ویژگی‌های تحصیلی است که با به تاخیر انداختن کارها به دلیل احساس ناخوشایند و ملال‌آوری که نسبت به یک موقعیت ممکن است وجود داشته باشد گفته می‌شود به‌صورتی که این احساس جسمانی و روان‌شناختی دائمی باشد (گاستاوسون و مایک<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی به‌عنوان رفتاری درک می‌شود که شامل تأخیر و تعلل ناشی از بی‌برنامه بودن وظایف آموزشی و تکالیف تحصیلی است که منجر به پیامدهای منفی مانند اضطراب، عملکرد پایین یا احساس شکست

1. procrastination
2. Karla Silva Soares
3. Suárez-Perdomo
4. depression
5. anxiety
6. stressful symptom
7. Ulgener
8. academic procrastination
9. Solomon and Rothblum
10. Melgaard
11. Fentaw
12. Gustavson & Miyake

می‌شود (سوآرز-پردومو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۲۲). یکی دیگر از مداخلات آموزشی که با راهبردهای فراشناختی مرتبط می‌باشد و می‌تواند در زمینه بهبود اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر باشد، روش هم‌شاگردی<sup>۲</sup> است (یامان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۹).

روش هم‌شاگردی به صورت دو نفری صورت می‌گیرد و به صورت آموزش یک دانش‌آموز به دانش‌آموز دیگر است. در آموزش هم‌شاگردی معمولاً یک دانش‌آموز به وسیله دانش‌آموز دیگری که از او آگاه‌تر و ماهرتر است آموزش می‌بیند، لذا در روش هم‌شاگردی دو نفر شرکت می‌کنند (سیف، ۱۳۹۷). یکی از پشتوانه‌های نظری روش هم‌شاگردی نظریه ویگوتسکی<sup>۴</sup> است. بر اساس مفاهیم نظریه ویگوتسکی، کمک طلبی و پرس‌وجو از فرد توانمندتر به دانش‌آموز کمک می‌کند تا در «حوزه‌ی تقریبی رشد<sup>۵</sup>» پیشرفت کند. حوزه‌ی تقریبی رشد فاصله‌ای است میان سطح فعلی رشد که از طریق توانایی حل مسئله مستقل کودک تعیین می‌شود با پتانسیل رشد که از طریق حل مسئله با راهنمایی و همکاری یک بزرگسال یا کودک توانمندتر از خود مشخص می‌گردد (ویگوتسکی، ۱۹۷۸؛ به نقل از محمودیان و همکاران، ۱۳۹۱).

با توجه به اثرات نامطلوب اهمال‌کاری تحصیلی و پیامدهای ناشی از آن، باید منابع اضطراب مشخص و با مداخلات آموزشی توسط معلمان و شاگردان ماهرتر و توانمندتر به بهبود آن پرداخته شود. اضطراب در حد کم و سازنده در دوره برگزاری امتحانات باعث افزایش تکاپو و انگیزه فرد خواهد شد، اما اگر مقدار آن از حد تعادل فراتر رود باعث اختلال در عملکرد شخص می‌شود و می‌تواند منجر به تهدید زندگی حرفه‌ای فرد مبتلا گردد و فرد را در انجام تکالیف و آماده شدن برای امتحان دچار اهمال‌کاری تحصیلی کند. از طرفی روش هم‌شاگردی برای افزایش شناخت دانش‌آموزان از نحوه یادگیری، تفکر انتقادی جهت جستجو و کاوش در مسائل جدید و حل مسئله برای انتقال روش‌های حل مسئله از مدرسه به زندگی واقعی از اهداف و ضرورت‌های پژوهش در حوزه روانشناسی یادگیری می‌باشد. لذا بر اساس آنچه گفته شد سؤال پژوهش آن است که آیا روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر است؟

### روش پژوهش

روش پژوهش بر مبنای هدف کاربردی و از منظر گردآوری داده‌ها جزء تحقیقات کمی و از نوع آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل همراه با پیگیری ۲ ماهه بود. در این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. در مرحله اول تعداد ۳۰ نفر انتخاب شدند و این افراد به صورت تصادفی ساده در دو گروه ۲ گروه ۱۵ نفره جایگزین شدند (۱۵ نفر در گروه روش تدریس هم‌شاگردی و ۱۵ نفر در گروه کنترل). رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش و نداشتن بیماری‌های جسمی و روان‌شناختی خاص از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. غیبت بیش از ۲ جلسه آموزشی، شرکت همزمان در دیگر دوره‌ها و مداخلات آموزشی همزمان با پژوهش، عدم پاسخگویی به سؤالات پس‌آزمون و عدم شرکت در

1. Suárez-Perdomo

2. peer tutoring

3. Yaman

4. Vygotsky

5. the zone of proximal development

مرحله پیگیری از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. همچنین احترام به کرامت و حقوق، حریم خصوصی، اسرار و آزادی به افراد نمونه، توضیح اهداف پژوهش برای آن‌ها، کسب رضایت آگاهانه از آن‌ها، اختیاری بودن پژوهش، حق خروج از مطالعه، بدون ضرر بودن مداخله آموزشی، در اختیار قرار دادن نتایج در صورت تمایل به افراد نمونه و ارائه جلسات مداخله به صورت فشرده به گروه کنترل بعد از مرحله پیگیری از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. این تحقیق از آمار توصیفی چون میانگین و انحراف معیار و از آمار استنباطی شامل تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. همچنین برای بررسی مقایسه مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) «آزمون تعقیبی بن فرونی<sup>۱</sup>» و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

### جلسات روش تدریس هم شاگردی

برای اجرای روش هم‌شاگردی به معلم کلاس اطلاعات لازم در ارتباط با روش آموزش هم‌شاگردی و نحوه صحیح اجرای آن، ارائه گردید. پس از آنکه معلم به‌طور کامل با این روش آشنا شد، برای آگاه شدن و آشنایی دانش‌آموزان با روش آموزش هم‌شاگردی از طریق هم‌کلاسی<sup>۲</sup>، معلم کلاس به همراه پژوهشگر در قالب یک زوج آموزشی روش را عملاً برای دانش‌آموزان به اجرا درآوردند. در واقع برای دانش‌آموزان نقش بازی کردند. از آنجاکه این روش با پرسیدن سؤالات هدف‌دار و مرحله‌به‌مرحله از طرف آموزش‌دهنده و دادن پاسخ و رسیدن به جواب مسئله از طرف یادگیرنده همراه بود، در مرحله نقش بازی کردن معلم و پژوهشگر، نکاتی در ارتباط با نحوه سؤال پرسیدن آموزش‌دهنده، چگونگی پاسخ دادن یادگیرنده به سؤالات، چگونگی تقاضای کمک گیرنده از شریک آموزشی، نحوه بازخورد دادن و تشویق کردن شریک آموزشی به دانش‌آموزان ارائه شد. در این جلسات از درس ریاضی برای اجرای روش هم‌شاگردی استفاده شد. مدت‌زمان هر جلسه هم‌شاگردی ۷۵ دقیقه بود که ۴۵ دقیقه معلم به تدریس موضوع درسی خود می‌پرداخت و ۳۰ دقیقه نیز به آموزش هم‌شاگردی اختصاص می‌یافت. معلم کلاس بعد از تدریس، جفت‌های آموزشی را تعیین می‌کرد و بر اساس علاقه خود دانش‌آموزان و یا به صورت تصادفی یکی از آن‌ها را به‌عنوان آموزش‌دهنده و دیگری را به‌عنوان یادگیرنده انتخاب می‌نمود. نقش‌های دانش‌آموزان مرتباً تعویض می‌شد. به طوری که همه آن‌ها هر دو نقش آموزش‌دهنده و یادگیرنده را تجربه کردند. جفت‌های دانش‌آموزان بعد از یک هفته (دو جلسه) به‌طور تصادفی تغییر می‌کردند. این روش هم‌شاگردی به مدت ۶ جلسه به اجرا در آمد. روایی و پایایی این روش آموزشی در پژوهش‌هایی از جمله سونگ<sup>۳</sup> و همکاران (۲۰۱۸) تأیید شده است.

### ابزار پژوهش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۴</sup> (APQ) سواری (۱۳۹۰): این پرسشنامه شامل ۱۲ سؤال و سؤالات پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود (خسروی و همکاران، ۱۴۰۱) به این صورت که هرگز ۰ نمره، به ندرت ۱ نمره، بعضی اوقات ۲ نمره، بیشتر اوقات ۳ نمره و همیشه ۴ نمره تعلق می‌گیرد (هاتف‌نیا و همکاران، ۱۳۹۸). سازنده پرسشنامه برای بررسی پایایی پرسشنامه از آلفای کرونباخ استفاده کرده است که ضرایب اهمال‌کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی/روانی ۰/۶۰،

1. Bonferroni

2. Class Wide Peer Tutoring

3. Song

4. academic procrastination questionnaire (APQ)

اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۰ و کل پرسشنامه ۰/۸۵ گزارش شده است (سواری، ۱۳۹۰). در یک پژوهش دیگر، پایایی با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۵ به دست آمده است (میرعرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴). در پژوهشی دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است که نشان‌دهنده پایایی پرسشنامه است (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵). در پژوهش جهت بررسی روایی پرسشنامه از همبستگی گویه‌ها با نمره کل استفاده شده است که ضرایب همبستگی در دامنه بین ۰/۴۶ تا ۰/۷۰ و همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار بوده‌اند که نشان‌دهنده روایی سازه پرسشنامه است و همچنین آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شده است (البرزی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر پایایی مقیاس محاسبه و به روش آلفای کرونباخ، ضریب کل سؤالات در مرحله پیش‌آزمون، ۰/۷۲، مرحله پس‌آزمون ۰/۷۰ و مرحله پیگیری ۰/۸۲ به دست آمد.

## یافته‌ها

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش و گروه کنترل

متغیر وابسته	مرحله	میانگین		انحراف معیار	
		روش تدریس هم شاگردی	گروه کنترل	روش تدریس هم شاگردی	گروه کنترل
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۳۲/۳۳	۳۰/۹۳	۱/۳۹۷	۳/۰۵۸
	پس‌آزمون	۲۵/۴۰	۳۰/۵۳	۲/۳۸۴	۲/۹۷۳
	پیگیری	۲۵/۴۷	۳۰/۷۳	۲/۴۷۵	۳/۱۲۷

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی به تفکیک مراحل سنجش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) را نشان می‌دهد. برای دانستن این مطلب که این تغییرات حاصل شده در پس‌آزمون و پیگیری به لحاظ آماری معنادار می‌باشند یا خیر، از تحلیل واریانس آمیخته استفاده گردید. استفاده از این آزمون مستلزم رعایت چند پیش‌فرض اولیه است، این پیش‌فرض‌ها شامل نرمال بودن توزیع نمرات و همگنی واریانس‌ها می‌باشد که ابتدا پیش‌فرض‌ها بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن از آزمون شاپیرو-ویلکز استفاده شد. از آنجایی که مقادیر آزمون شاپیرو-ویلکز در هیچ‌یک از مراحل معنی‌دار نبود ( $P > 0.05$ )، لذا می‌توان نتیجه گرفت که توزیع نمرات نرمال می‌باشد. جهت بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. طبق نتایج، شاخص آماره آزمون لوین در سه مرحله ارزیابی به لحاظ آماری معنی‌دار نبود ( $P > 0.05$ ) و بدین ترتیب پیش‌فرض برابری واریانس‌ها تأیید شد. داده‌های تحقیق فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس (ام‌باکس) را زیر سؤال نبرد؛ بنابراین این پیش‌فرض نیز رعایت شده است ( $P > 0.05$ ). سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود و این نشان‌دهنده همگنی شیب خط رگرسیون<sup>۱</sup> بود. با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، می‌توان از این آزمون آماری استفاده نمود.

جدول ۲. نتیجه آزمون کرویت موجلی اهمال کاری تحصیلی

متغیر وابسته	کرویت موجلی	آماره‌ی کای دو	درجه آزادی	معنی‌داری
اهمال کاری تحصیلی	۰/۶۲۱	۱۱/۱۵۲	۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۲- آزمون کرویت موجلی مقدار سطح معناداری اهمال کاری تحصیلی برابر ۰/۰۰۱ به دست آمده است. لذا فرض کرویت رد می‌شود. در نتیجه از فرض یکسان بودن واریانس‌ها و به گونه‌ای دقیق‌تر شرط همگنی ماتریس کوواریانس اطمینان حاصل

1. homogeneity of regression

نشد و لذا تخطی از الگوی آماری F صورت گرفته است. در نتیجه از آزمون‌های جایگزین بنابراین از آزمون محافظه‌کارانه گرین هوس-گیرز برای بررسی اثرات درون آزمودنی درمان استفاده شد که نتایج در جدول ۳- آمده است.

جدول ۳. نتایج درون آزمودنی و بین آزمودنی واریانس آمیخته اهمال کاری تحصیلی

متغیر وابسته	منابع تغییر	آماره F	معنی داری	ضریب تأثیر	توان آماری
اهمال کاری تحصیلی	گروه	۱۰/۷۸۸	۰/۰۰۳	۰/۲۷۸	۰/۸۸۷
	زمان	۱۲۳/۸۳۶	۰/۰۰۱	۰/۸۱۶	۰/۹۹۹
	زمان×گروه	۱۰۳/۹۸۲	۰/۰۰۱	۰/۷۸۸	۰/۹۹۹

نتایج جدول ۳- نشان می‌دهد که اثر متغیر درون گروهی (عامل زمان) بر اهمال کاری تحصیلی معنادار است ( $P \leq 0/001$ ). به این ترتیب اثر متغیر بین گروهی (روش تدریس هم‌شاگردی) در کاهش اهمال کاری تحصیلی معنادار است. در ادامه مقایسه‌ی دوه‌دوی میانگین تعدیل مراحل آزمون (پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری) در جدول ۴- آمده است.

جدول ۴- نتایج آزمون تعقیبی بن‌فرونی اهمال کاری تحصیلی برای بررسی ماندگاری نتایج

متغیر وابسته	مراحل	میانگین تعدیل شده	تفاوت مراحل	تفاوت میانگین	معناداری
اهمال کاری تحصیلی	پیش آزمون	۳۱/۶۲۳	پیش آزمون-پس آزمون	۳/۶۶۷	۰/۰۰۱
	پس آزمون	۲۷/۹۶۷	پیش آزمون-پیگیری	۳/۵۳۳	۰/۰۰۱
	پیگیری	۲۸/۱۰۰	پس آزمون-پیگیری	-۰/۱۳۳	۰/۴۹۴

همان‌طور که جدول ۵- نشان می‌دهد تفاوت میانگین پیش آزمون با پس آزمون (اثر مداخله) و تفاوت میانگین پیش آزمون با پیگیری (اثر زمان) بیشتر و معنادارتر از تفاوت میانگین پس آزمون و پیگیری (اثر ثبات مداخله) است که این نشان‌دهنده آن است که روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی در مرحله پس آزمون تأثیر داشته است و تداوم این تأثیر در مرحله پیگیری را نیز در برداشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی بود. نتایج نشان داد روش تدریس هم‌شاگردی در مرحله پس آزمون و پیگیری نسبت به گروه کنترل اثربخشی معناداری بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان داشته است. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات یامان (۲۰۱۹)، سونگ و همکاران (۲۰۱۸) و شعاعی و همکاران (۱۳۹۹) همسویی دارد که اثربخشی روش تدریس مبتنی بر هم‌شاگردی را نشان داده‌اند. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که روش هم‌شاگردی به‌عنوان یکی از روش‌های آموزش محور است که در ایجاد رفتارهای اجتماعی مثبت و افزایش تعاملات در بین دانش‌آموزان بسیار مؤثر است. همچنین یک روش فعال با تأثیر بر پیشرفت تحصیلی، بالا بردن تمرکز و افزایش مدت‌زمان انجام تکالیف مؤثر است. منظور از روش هم‌شاگردی روشی است که تمام اعضای کلاس هم‌زمان به‌صورت گروه‌های دو نفری به‌صورت زوج‌های آموزشی تمرین می‌کنند. در هر جلسه دانش‌آموزان هم می‌توانند آموزش‌دهنده هم یادگیرنده و یا فقط یک نقش را داشته باشند. وقتی دانش‌آموزان با هم تعامل آموزشی داشته باشند و در آموزش و انتقال آموخته‌های خود به همدیگر نقش فعال داشته همه دانش‌آموزان می‌توانند دانسته‌های خود را به همدیگر به روش‌های متفاوت منتقل کنند. لذا وقتی دانش‌آموزان با هم تعامل آموزشی دارند آمادگی بهتری برای امتحان کسب می‌کنند و کمتر دچار اضطراب امتحان می‌شوند. از طرفی وقتی در

طول سال تحصیلی دانش‌آموزان سطح یادگیری شان با هم پیش برود و سطح توانایی مشابه با یکدیگر جفت شوند این موارد می‌تواند عاملی باشد که آن‌ها مدیریت زمان بهتری داشته باشند و در انجام تکالیف اهمال‌کاری نداشته باشند. لذا منطقی است که روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی مؤثر باشد.

از آنجایی که این پژوهش تنها بر روی دانش‌آموزان ابتدایی شهر تهران صورت گرفته است، در تعمیم نتایج این پژوهش به دانش‌آموزان در سایر شهرها به دلیل تفاوت‌های فرهنگی، قومی و اجتماعی اشاره باید احتیاط لازم توسط پژوهشگران و استفاده‌کنندگان از نتایج این پژوهش صورت گیرد. محدود بودن ابزار جمع‌آوری داده به پرسشنامه از دیگر محدودیت‌های این پژوهش است. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابه در دیگر شهرها و فرهنگ‌های دیگر اجرا شود تا نتایج پژوهش‌های انجام‌شده با هم قابل‌مقایسه باشد و به بتوان رفع محدودیت این پژوهش کمک کرد. اقدام به پژوهش‌های کاربردی با موضوعاتی مشابه در زمینه اثربخشی روش تدریس هم‌شاگردی بر کاهش سایر مشکلات تحصیلی دانش‌آموزان صورت گیرد. همچنین مرحله پیگیری در این پژوهش ۲ ماهه بود، بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعد با لحاظ کردن مرحله پیگیری بلندمدت‌تر و طولانی‌تر (بیش از شش ماه یا حتی یک سال) به بررسی تداوم و ماندگاری روش تدریس هم‌شاگردی پرداخته شود. از آنجایی که در این پژوهش تعداد هر گروه ۱۵ نفر بود در راستای رفع این محدودیت پژوهشی پیشنهاد می‌شود، پژوهشگران در آینده از حجم نمونه گسترده‌تری استفاده کنند. در سطح عملی و بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که روش تدریس هم‌شاگردی می‌تواند به‌عنوان یک شیوه آموزشی مناسب برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در مدارس ابتدایی به‌کاربرده شود.

## منابع

- البرزی، محبوبه؛ خوشبخت، فریبا؛ و دورودی، روقیه. (۱۳۹۸). رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۲(۱)، ۱۲۹-۱۰۹.
- خسروی، فاطمه؛ زمانی، بی بی عشرت؛ و زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین میزان استفاده از تلفن همراه با ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی دانشجویان. *دوماهنامه علمی-پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۳)، ۲۴۲-۲۵۱.
- زارعی، لیلا؛ و خشوعی، مهدیه سادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*، ۲۲(۳)، ۱۳۰-۱۱۳.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۱.
- سواری، کریم. (۱۳۹۲). رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی، *دوفصلنامه شناخت اجتماعی*، ۳(۳)، ۴۳-۵۱.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۷). *روانشناسی پرورشی نوین (روانشناسی یادگیری و آموزش)*، ویرایش هفتم، تهران: انتشارات دوران.
- شعاعی، لیلا؛ حیدرئی، علیرضا؛ بختیارپور، سعید؛ و عسگری، پرویز. (۱۳۹۹). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی و روش هم‌شاگردی بر اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی*، ۱۵(۶۳)، ۷۶-۵۵.

- محمودیان، حسن؛ صفری، هادی؛ آقایی، حدیث؛ رضوانی فر، شیرین؛ و میرمحمدتبار، سیدعبدالله. (۱۳۹۱). مقایسه‌ی رفتارهای کمک طلبی تحصیلی در دانش‌آموزان عادی و دانش‌آموزان دارای ناتوانی یادگیری ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۱)، ۱۱۹-۱۰۷.
- میرعرب رضی، رضا؛ و جعفری، علی. (۱۳۹۴). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مهارت‌های ارتباطی و سبک‌های هویت دانش‌آموزان. *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۴)، ۶۹-۵۵.
- هاتف نیا، فاطمه، درتاج، فریبرز؛ علی پور، احمد؛ و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۸). تاثیر اهمال‌کاری تحصیلی بر بهزیستی روان‌شناختی: نقش‌های واسطه‌ای شناور بودن، عواطف مثبت - منفی و رضایت از زندگی. *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۹(۳۳)، ۷۶-۵۳.
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic Procrastination Behavior among Public University Students. *Education Research International*, 1(2), 1-10.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and individual differences*, 54(2), 160-172.
- Karla Silva Soares, A., Lins de Holanda Coelho, G., Alves Freires, L., & Nunes da Fonseca, P. (2022). Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale (APS) in Brazil. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1(2), 1-11.
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic Procrastination and Online Learning During the COVID-19 Pandemic. *Procedia computer science*, 196, 117-124.
- Song, Y., Loewenstein, G., & Shi, Y. (2018). Heterogeneous effects of peer tutoring: Evidence from rural Chinese middle schools. *Research in Economics*, 72(1), 33-48.
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459.
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459.