

The Effectiveness of Integrated Intervention based on Motivational Interview and Metacognitive Skills on Academic Procrastination, Academic Resilience and Motivation for Academic Achievement in Students with a History of Truancy

Fatemeh Bagheri Hoseinabadi*
Naser Yousefi**

Introduction

Today, paying attention to the psychological, social, and educational status of students and supporting their growth and prosperity, is an important and fundamental issue in the field of education. Therefore, discovering and studying effective variables in the field of students' problems and difficulties, in addition to gaining knowledge, can be a beacon for better-solving students' problems and the development of the educational system. School truancy is a problem that causes a decline in academic performance and an increase in the number of years of study for a large number of students every year and is considered an obstacle to their potential growth. Abandonment is not only an educational issue but also an important social problem that, in addition to its social and economic consequences, also has psychological consequences and can be a preface to adolescents' crime. The aim of this study was to investigate the effectiveness of an integrated intervention based on motivational interview and metacognitive skills on academic procrastination, academic resilience, and motivation for academic achievement in students with a history of Truancy of school.

Method

The method of the present study was quasi-experimental with a pre-test-post-test design and quarterly follow-up with two experimental and control groups. The statistical population of the study included all male high school

* Ph.D. Student of Counseling, Department of Counseling and Psychology, Faculty of Humanities, University of Hormozgan, Bandarabas, Iran. *Corresponding Author:* fbagheri9977@gmail.com

** Associate Professor of Counseling, Counseling Department and Research Department of Family Pathology and Education, University of Kurdistan, Iran.

students with a history of truancy in Isfahan City. 30 students were selected by simple random sampling and replaced in experimental and control groups. Participants completed the Solomon and Roth Bloom Academic Procrastination Questionnaire, the Samoise Academic Equality Questionnaire, and the Hermans Academic Achievement Inventory Questionnaire. Data were analyzed using multivariate analysis of covariance (MANCOVA).

Results

After adjusting the pretest, F calculated in all components of the research, there is a significant difference between the experimental and control groups in the two stages of posttest and follow-up (sig <0.05). As a result, the intervention in the experimental group was effective. Eta squared is between 0.23 and 0.65, which indicates the desirability of the intervention. The mean test scores in the post-test stage in academic procrastination (score) of its subscales are significantly reduced (sig <0.05). The mean scores of the experiment in academic resilience (total score) of its subscales have increased (sig <0.05) and the average scores of the experimental group in motivation for academic achievement. Academic) (sig <0.05). The results showed that the integrated intervention based on motivational interview and metacognitive skills reduced academic procrastination and increased resilience and academic achievement motivation of students with a history of truancy in school.

Conclusion

The present study showed that the combination of two interventions of motivational interview and metacognitive skills has a favorable effect.

Keywords: Academic achievement motivation, Academic procrastination, Academic resilience, Integrated intervention, Truancy

Author Contributions: Fatemeh Bagheri Hoseinabadi, general framework planning, content editing and analyzing, submission and correction. Naser Yousefi, collaboration in general framework planning, selection of approaches; final review. Comparison of approaches, conclusions. All authors discussed the results, reviewed and approved the final version of the manuscript.

Acknowledgments: The authors thank the esteemed officials and officials of education in Isfahan and all the participants in the study.

Conflicts of interest: The authors declare there is no conflict of interest in this article.

Funding: This research is not sponsored by any institution and all costs have been borne by the authors

اثربخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی

فاطمه باقری حسین آبادی*

ناصر یوسفی**

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی بود. روش پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه با دو گروه آزمایشی و گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمام دانش‌آموزان پسر مقطع دبیرستان با سابقه مدرسه‌گریزی شهرستان اصفهان بود. تعداد ۳۰ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایشی و گواه جایگزین شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئز و پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی هرمنس را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش تاب‌آوری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی شده است ($p < 0.05$). در مجموع، پژوهش حاضر نشان داد که تلفیق دو مداخله مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی از اثربخشی مطلوبی برخوردار است.

کلید واژگان: انگیزش پیشرفت تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، مداخله تلفیقی،
مدرسه‌گریزی

* دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره و روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان، بندرعباس،
ایران. (نویسنده مسئول)
fbagheri9977@gmail.com

** دانشیار مشاوره، گروه مشاوره و گروه پژوهشی آسیب‌شناسی خانواده و تربیت، دانشگاه کردستان، ایران.

مقدمه

مدرسه‌گریزی نه تنها یک مسئله آموزشی بلکه یک معضل اجتماعی مهم نیز محسوب می‌شود که علاوه بر پیامدهای اجتماعی و اقتصادی، عواقب روان‌شناختی گسترده‌ای را نیز به دنبال دارد و می‌تواند مقدمه‌ای برای ورود نوجوانان به بزه‌کاری باشد (Yarahmadi et al., 2012). در مدرسه‌گریزی دانش‌آموز به‌طور متناوب غیبت می‌کند و به مدرسه نمی‌رود و اولیا نیز از این موضوع غالباً اطلاعی ندارند و معمولاً به سبب تنبلی و برخورد نامناسب مدرسه است (Ahmadpouri et al., 2017). دلایل عمده مدرسه‌گریزی را می‌توان در پنج طبقه دسته‌بندی کرد: ۱- انزجار و نگرش منفی نسبت به مدرسه، ۲- سختی درس و عدم تناسب آن با توانایی‌های کودک و نوجوان، ۳- آزار و اذیت کودک یا نوجوانان در مدرسه توسط همسالان، ۴- تأثیر از همسالان، و ۵- ترس از معلم. در بسیاری از مدارس با پدیده مدرسه‌گریزی به شکل صوری مقابله می‌شود. از جمله؛ تعهد گرفتن، محروم کردن از کلاس درس، جلوگیری از حضور در امتحان، سرزنش کردن و سایر روش‌هایی که ممکن است انزجار دانش‌آموز را بیشتر نماید. بنابراین ضروری است که قبل از هرگونه اقدام در این زمینه به بررسی همه‌جانبه این مشکل پرداخته شود و با بینش و آگاهی کافی، به رفع این معضل اقدام شود (Hernæs et al., 2016). یکی از سازه‌های مرتبط با مدرسه‌گریزی اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) می‌باشد.

اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای رفتاری است که به مفهوم به تأخیر انداختن مداوم و غیرمنطقی تکالیف درسی و فقدان خودتنظیمی در آغاز یا تکمیل تکالیف ارائه‌شده به دانش‌آموز می‌باشد که موجب استرس، احساس گناه و کاهش شدید بازدهی فردی شده و به علت عدم تعهد به تکالیف و مسئولیت‌ها، به عدم تأیید اجتماعی منجر می‌گردد (Collins, 2012). اهمال‌کاری تحصیلی، به عنوان یک ویژگی فردی، می‌تواند نتیجه اعتماد به نفس پایین، ترس از موفقیت و احساس حقارت باشد و یا می‌توان گفت، حاصل ایجاد فرسودگی تحصیلی در فرد است (Mohamadi et al., 2016). اهمال‌کاری بر میزان یادگیری و موفقیت‌های فعلی و آتی دانش‌آموزان، تأثیر منفی می‌گذارد و موجب عدم موفقیت و ناکامی در تحصیل و عدم حضور فعال در بحث‌ها و فعالیت‌های کلاسی می‌شود (Michinov et al., 2011). طبق نظریه

انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل انگیزشی و ارادی محسوب می‌شود که در نهایت به افت تحصیلی و ترک یا فرار از مدرسه منجر می‌شود (Steel & Klingsieck, 2016). طبق پژوهش‌های صورت گرفته اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند عاملی برای عملکرد ضعیف تحصیلی (Steel, 2007)، اضطراب تحصیلی (Ferrari, 2018)، افسردگی (Flett et al., 2016)، انزجار از انجام تکالیف درسی و شکست تحصیلی و نشخوارهای فکری (Gort et al., 2021) باشد. Sharifi Rahnemo et al. (2021) در پژوهش خود گزارش کردند که اعتیاد به اینترنت می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان را به صورت معنی‌داری پیش‌بینی کند. همچنین Foroghi Pordanjani and Sharifi (2021) در پژوهشی دریافتند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و خود ناهمخوانی همبستگی مثبت و معنی‌دار وجود دارد و خود ناهمخوانی قادر است اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. در پژوهش دیگری (Suri Nejad et al. 2016) نشان دادند که ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری والدین می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین نماید.

یکی دیگر از مؤلفه‌های مرتبط با مدرسه‌گریزی تاب‌آوری تحصیلی (academic resilience) می‌باشد. در مفهوم کلی تاب‌آوری یک مهارت روان‌شناختی محسوب می‌شود که باعث افزایش توانمندی‌های افراد در مواجهه با شرایط پراسترس و گذر از چالش‌های زندگی می‌شود و با بهزیستی روان‌شناختی افراد ارتباط مثبت دارد (Fuente et al., 2017). تاب‌آوری تحصیلی به صورت خودارزشیابی مثبت از موقعیت تحصیلی و فرآیند مقابله با استرس و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه تعریف شده است (Ghadampour et al., 2019). دانش‌آموزانی که از تاب‌آوری تحصیلی بالاتری برخوردارند موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی را بهتر تحمل می‌کنند، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتری از خود نشان می‌دهند و در راستای دستیابی به اهداف خود به صورت هدفمند تلاش می‌کنند (Ganji & Tavakoli, 2018). تاب‌آوری تحصیلی در سه دسته ۱- مهارت‌های ارتباطی، ۲- جهت‌گیری آینده و ۳- مسئله‌محور و مثبت‌نگر طبقه‌بندی می‌شود (Omran et al., 2021). نتایج پژوهش (Hwang and Shin 2018) نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی با بهبود تعاملات اجتماعی، پیشرفت و رضایتمندی تحصیلی ارتباط معنی‌دار دارد. پژوهش (Fuente et al. 2017) نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی با بهبود کیفیت

یادگیری و بهبود راهبردهای مقابله‌ای کارآمد و مسئله‌محور ارتباط دارد. (Jafari et al. (2020) در پژوهش دیگری نشان دادند که بین تاب‌آوری تحصیلی با عملکرد تحصیلی و معنای تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد.

از آنجایی که شرط مهم برای رشد و شکوفایی هر جامعه‌ای وجود افراد آگاه، کارآمد و خلاق است، لذا پرورش و تقویت انگیزه پیشرفت سبب ایجاد انرژی و جهت‌دهی مناسب رفتار، علائق و نیازهای افراد در راستای اهداف ارزشمند و معین می‌شود (Bagheri Hossein & Abadi & Abedi, 2020). انگیزه تحصیلی از دیگر متغیرهای مرتبط با دانش‌آموزان می‌باشد که بر فرایند یادگیری دانش‌آموزان و اجرای بهتر برنامه‌های آموزشی معلمان تأثیرات فراوانی دارد (Klassen et al., 2010). انگیزه تحصیلی به عنوان یک سازه روان‌شناختی مهم در فرایند آموزش و یادگیری محسوب می‌شود و با پیشرفت و موفقیت تحصیلی ارتباط تنگاتنگی دارد (Donche et al., 2013). انگیزه تحصیلی به صورت کلی به دو دسته انگیزه تحصیلی درونی و انگیزه تحصیلی بیرونی تقسیم می‌شود که انگیزه تحصیلی درونی خصوصیات را در برمی‌گیرد که نقش پیش‌بینی‌کننده فراوانی در رضایت و اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کند (Yang et al., 2018). Ghazaei and Hassani (2021) در پژوهشی نشان دادند که بین پیوند با مدرسه با انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه آماری معنی‌دار وجود داشته و ۳۴ درصد از تغییرات انگیزه تحصیلی توسط پیوند با مدرسه و خودکارآمدی قابل پیش‌بینی است. در پژوهش دیگری (Akhavisamarein et al. (2021) دریافتند که بین انگیزه تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی و نیازهای روان‌شناختی دانش‌آموزان رابطه معنی‌دار وجود دارد. همچنین Roshan et al. (2021) در پژوهش خود نشان دادند که مداخله یادگیری مشارکتی در افزایش انگیزه تحصیلی و سرزندگی تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش بوده است.

مصاحبه انگیزشی مداخله‌ای است که در سال‌های اخیر به عنوان روشی اثربخش برای کمک به دانش‌آموزان در راستای بهبود عملکرد تحصیلی آنان مطرح شده است (Butler et al., 2009). مدل مفهومی مصاحبه انگیزشی با تکیه بر مفاهیمی از نظریه حفاظتی راجرز، فرایند تغییر پروچسکا و دیکلمنته، موازنه تصمیم‌گیری جانیس و مان، نظریه واکنشی برم، نظریه

خودسامان‌دهی کانفر، نظریه ادراک خویشتن برم و نظریه ارزش‌های راکبج شکل گرفته است (Fields, 2006). Dilallo and Weiss (2009) اعتقاد دارند هدف اصلی مصاحبه انگیزشی، راهنمایی مراجع در جهت توسعه اهداف خود می‌باشد تا ناهمخوانی‌هایی که بین اهداف و رفتارهای خود وجود دارد را کشف نماید. مصاحبه انگیزشی از طریق افزایش انگیزش درونی و هدایت کردن شخص در مراحل بالای آمادگی روان‌شناختی جهت تغییر و پذیرش توصیه‌های بهداشتی، افزایش مشارکت فعال به ویژه حمایت از مراجعی فعال به جای مخاطبی منفعل، ایجاد احساس نیرومند به برنامه درمان، تقویت کردن رفتارهای مثبت، بوجود آوردن نگرانی‌های معقول در مورد رفتارهای ناسالم و نامطلوب و تأکید بر عواقب و پیامدهای نامطلوب، موجب تقویت توانمندی‌های تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری ایفا می‌نماید (Hosseini et al., 2020). یکی دیگر از مداخله‌های مطرح در حوزه درمان اختلالات و افزایش مهارت‌ها و توانمندی‌های نوجوانان درمان مهارت‌های فراشناختی می‌باشد. مهارت‌های فراشناختی شامل دانش، آگاهی و کنترل شناخت در دانش‌آموزان می‌باشد (برای مثال در زمان مطالعه سعی می‌کنم مشخص کنم که کدام یک از مفاهیم یا مطالب را به درستی متوجه نشده‌اند) (Dorai, 2018). مهارت‌های فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا درک خود را ارزیابی نموده و با کاوش و بررسی نتیجه راهبردهای مختلف اتخاذ شده و نظارت مستمر بر آنها، برنامه‌ها و راهبردهای مؤثر جهت غلبه بر اهمال‌کاری و حل مشکلات تحصیلی را کشف نمایند (Taghvaei Nia, 2018). دانش‌آموزانی که از آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های فراشناختی بهره‌مند می‌شوند بهتر می‌توانند با موقعیت‌های مشکل‌ساز مقابله کرده و برنامه مؤثرتری برای تکالیف درسی خود داشته باشند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی مطلوب‌تری نیز داشته باشند (Firoozi & Yar Ahmadi, 2016). پژوهش‌های مختلفی از اثر بخشی مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کنند. از جمله می‌توان به پژوهش‌های (Amir Davar et al. (2022), Baharvand Ahmadi (2019), Taher Gholami and Jalae (2017) و Cikrikci (2016) اشاره نمود.

پژوهش‌های اندکی درباره دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی انجام گرفته است و با مرور

مبانی پژوهشی، خلاء پژوهشی موجود در رابطه با مدرسه‌گزیزی دانش‌آموزان آشکار می‌شود. از معدود پژوهش‌های انجام گرفته در این زمینه می‌توان به پژوهش Bakhshani Noor et al. (2009) اشاره نمود که نشان دادند برنامه TND در کاهش رفتارهای مرتبط با مدرسه‌گزیزی و پرخاشگری دانش‌آموزان اثربخش می‌باشد. با توجه به اهمیت مدرسه‌گزیزی دانش‌آموزان و خلاء پژوهشی موجود، در این پژوهش بر آن شدیم تا مداخله مصاحبه‌انگیزی را با مداخله مهارت‌های فراشناختی تلفیق نماییم و بر دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گزیزی اجرا نماییم تا جنبه‌های جدیدی از تلفیق این مداخلات کشف نماییم. به بیان دیگر، با تلفیق مداخله مصاحبه‌انگیزی و مهارت‌های فراشناختی می‌توان به یک مداخله جامع‌تر و کارآمدتر دست یافت که در کنار ارتقاء انگیزه، بر بهبود و استفاده صحیح مهارت‌های فراشناختی نیز تأکید کند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف اثربخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه‌انگیزی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گزیزی انجام گرفت.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون و پیگیری سه‌ماهه با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دبیرستانی با سابقه مدرسه‌گزیزی شهرستان اصفهان در سال ۱۴۰۰ بود. تعداد ۳۰ دانش‌آموز با در نظر گرفتن ملاک‌های ورود شامل: ۱- رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش، ۲- جنسیت پسر ۳- داشتن حداقل دو بار سابقه مدرسه‌گزیزی (دانش‌آموز به‌طور متناوب غیبت می‌کند و به مدرسه نمی‌رود و اولیاء نیز از این موضوع غالباً اطلاعی ندارند و معمولاً به سبب تبلی و برخورد نامناسب مدرسه است)، ۳- دانش‌آموز مقطع دبیرستان، و ۴- نداشتن اختلالات روان‌شناختی از جمله اختلالات یادگیری بود. ملاک‌های خروج نیز شامل: ۱- عدم تمایل برای شرکت در پژوهش، ۲- غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مداخله، و ۳- داشتن اختلالات روان‌شناختی بود. روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و در دو گروه آزمایشی و گواه (هر گروه ۱۵ نفر) جایگزین شدند. گروه آزمایشی ۱۲ جلسه مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه‌انگیزی و مهارت‌های

فراشناختی را به صورت حضوری با رعایت کامل پروتکل‌های بهداشتی دریافت نمود و گروه گواه مداخله‌ای دریافت نکرد.

سن دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بین ۱۵ تا ۱۸/۵ سال و پایه تحصیلی آنها دهم تا دوازدهم بود.

ابزار پژوهش

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (Academic Procrastination Questionnaire): این

پرسشنامه به وسیله Solomon and Roth Bloom در سال ۱۹۸۴ ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد که سه زیرمقیاس آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای مقالات پایان ترم را در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز (۱) تا همیشه (۵) اندازه‌گیری می‌کند. پایایی این مقیاس در پژوهش Solomon and Roth Bloom (1984) به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به دست آمد. همچنین روایی محتوایی پرسشنامه نیز ۰/۸۸ گزارش شد (Sayadi & Moghtader, 2021). این پرسشنامه توسط Jokar and Dlavarpour (2007) در ایران هنجاریابی شد و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ محاسبه شد. روایی ابزار نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی ۰/۸۸ گزارش شد. مقدار آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۱ به دست آمد.

پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (Academic Resilience Questionnaire): پرسشنامه

تاب‌آوری تحصیلی توسط Samoise در سال ۲۰۰۴ طراحی شده است. این پرسشنامه ۲۹ گویه دارد که سه زیرمقیاس مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسأله‌محور/ مثبت‌نگر را در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) اندازه‌گیری می‌کند. دامنه نمرات پرسشنامه بین ۲۹ تا ۱۴۵ می‌باشد و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بالا است. در پژوهش Martin and Marsh (2006) ضرایب همسانی درونی پرسشنامه ۰/۸۹ به دست آمد. در پژوهش Soltaninejad et al. (2014) پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و همچنین شواهد برای روایی سازه این ابزار در جامعه دانشجویان و دانش‌آموزان را به روش محاسبه روایی سازه با تحلیل عامل تاییدی

(دانش‌آموزان: SRMR=0.033, RMSEA=0.04, و دانشجوینان: SRMR=0.054, RMSE=0.057) گزارش کردند. در این پژوهش مقدار آلفای کرونباخ ۰/۶۹ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی (Academic Achievement Motivation Questionnaire):

پرسشنامه انگیزه پیشرفت تحصیلی توسط Hermans (1970) طراحی شد. این پرسشنامه دارای ۲۹ گویه می‌باشد که پاسخ‌های آزمودنی‌ها را در طیف چهار درجه‌ای لیکرت می‌سنجد. دامنه نمرات پرسشنامه از ۲۹ تا ۱۱۶ متغیر است و نمره بالا نشان‌دهنده انگیزه بالا پیشرفت می‌باشد. این پرسشنامه در ایران توسط Akbari (2007) هنجاریابی شده است که اعتبار پرسشنامه به دو روش همسانی درونی و تحلیل عاملی قابل قبول گزارش شد و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و همچنین ضریب روایی با روش بازآزمایی ۰/۷۴ به دست آمد. در پژوهش Sayadi and Moghtader (2021) پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد و روایی ابزار نیز با روش اعتبار سازه $R=0.40$ مطلوب گزارش شد. مقدار آلفای کرونباخ در این پژوهش ۰/۷۳ به دست آمد.

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از آموزش و پرورش کل اصفهان و با همکاری عوامل و مسئولان آموزش پرورش با مدیران مدارس متوسطه سطح اصفهان تماس گرفته شد و لیستی مشتمل بر ۱۳۷ دانش‌آموز با سابقه مدرسه‌گزینی تهیه شد. سپس با هر یک از دانش‌آموزان تماس گرفته شد و ضمن ارائه توضیحات کامل در مورد پژوهش و اهداف آن از آنان جهت شرکت در پژوهش دعوت شد. در نهایت با ملاحظه ملاک‌های ورود، از میان ۹۶ دانش‌آموز واجد شرایط ورود به پژوهش، تعداد ۳۰ نفر به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند. به منظور رعایت موازین اخلاقی در پژوهش، ابتدا اهداف پژوهش به صورت کامل و روشن به نمونه‌ها توضیح داده شد و اطمینان داده شد که اطلاعات آنان کاملاً محرمانه خواهد بود و در هر مرحله از پژوهش که تمایلی به ادامه نداشته باشند مختارند که پژوهش را ترک نمایند. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS و روش تحلیل کواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

Table 1.
The structure and content of the combined training sessions of motivational interviewing and metacognitive skills

| Summary of Sessions | Sessions |
|--|-----------------------|
| خوش‌آمدگویی، معارفه، هنجارها و فرآیند گروه، مفهوم‌سازی و تعریف کلی و بیان اهمیت مهارت‌های فراشناختی و معایب اهمال‌کاری تحصیلی، تمرین ابعاد تأثیر رفتار، تمرین چرخه تغییر، ارزیابی تعهد و اطمینان، اجرای پیش‌آزمون | جلسه اول و دوم |
| تمرین شناسایی احساسات، تمرین ابعاد تأثیر با ابعاد احساسی و تکلیف خانگی، آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی برنامه‌ریزی مثل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه تعیین سرعت مناسب برای مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبرد، ارائه تمرین برای جلسه بعد | جلسه سوم و چهارم |
| تمرین بارش ذهنی سود و زیان‌های کوتاه و بلندمدت اهمال‌کاری تحصیلی، تمرین تکمیل جدول ابعاد مثبت و منفی اهمال‌کاری تحصیلی، توصیف و تمرین گزینه‌های اصلاحی و جایگزین، درخواست از ۵ دانش‌آموز برای بیان نحوه استفاده از راهبرد برنامه‌ریزی برای سایر دانش‌آموزان و اجرای یک مورد عملی توسط دانش‌آموزان بر روی یک محتوا | جلسه پنجم و ششم |
| انجام تمرین شناسایی و اولویت‌بندی ارزش‌های درجه یک در حوزه تحصیل، تمرین تعریف ارزش‌ها و تمرین تطابق ارزش و رفتار، آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی نظارت و ارزشیابی مثل نظارت بر توجه در هنگام خواندن یک متن، از خود سؤال پرسیدن به هنگام مطالعه، بررسی زمان و سرعت مطالعه و پیش‌بینی نمونه سؤالاتی که در امتحان یک درس ممکن است بیایند؛ ارائه تکلیف | جلسه هفتم و هشتم |
| رفع اشکال و توضیح درباره ابهامات دانش‌آموزان، آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی نظم‌دهی شامل مرور چگونگی مطالعه خود و برطرف نمودن نقایض درک و فهم؛ ارائه تکلیف برای جلسه بعد. | جلسه نهم و دهم |
| خلاصه و جمع‌بندی تمرین‌های جلسات قبلی در قالب تمرین چشم‌انداز و آمادگی شروع برنامه تغییر رفتار، بررسی فواید و نقایص روش از طریق بحث گروهی با دانش‌آموزان به منظور فهم ارزش این روش توسط آنها، اجرای پس‌آزمون و اعلام اتمام جلسات | جلسه یازدهم و دوازدهم |

یافته‌ها

در جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد مؤلفه‌های پژوهش در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در گروه آزمایشی و گواه ارائه شده است.

Table 2.
Mean and standard deviation of subjects in research components by group in three stages of pre-test, post-test and follow-up

| Dependent Variables | Group | Experiment | | Control | |
|--|-----------|------------|------|---------|------|
| | | Mean | SD | Mean | SD |
| Academic procrastination (total score) | Pre-test | 82.33 | 7.43 | 80.33 | 8.91 |
| | Post-test | 71.80 | 6.14 | 81.40 | 8.0 |
| | Follow up | 71.67 | 6.38 | 83.27 | 7.40 |
| Preparing for exams | Pre-test | 24.33 | 3.51 | 24.40 | 3.40 |
| | Post-test | 20.73 | 2.86 | 24.56 | 3.52 |
| | Follow up | 20.53 | 2.75 | 24.61 | 3.39 |
| Preparing for homework | Pre-test | 31.73 | 2.43 | 32.07 | 2.65 |
| | Post-test | 28.33 | 1.88 | 31.40 | 2.74 |
| | Follow up | 28.27 | 1.87 | 31.07 | 2.49 |
| Preparing for end-of-semester activities | Pre-test | 24.28 | 3.73 | 24.23 | 3.57 |
| | Post-test | 20.27 | 2.86 | 24.60 | 3.41 |
| | Follow up | 20.93 | 2.94 | 25.07 | 3.57 |
| Academic resilience (total score) | Pre-test | 56.46 | 5.15 | 55.13 | 5.13 |
| | Post-test | 64.87 | 4.89 | 56.41 | 5.36 |
| | Follow up | 65.41 | 5.36 | 55.47 | 5.27 |
| Communication skills | Pre-test | 24.27 | 2.18 | 24.20 | 2.39 |
| | Post-test | 27.47 | 2.30 | 24.33 | 2.02 |
| | Follow up | 26.80 | 2.07 | 24.47 | 2.06 |
| Orientation to the future | Pre-test | 19.80 | 1.61 | 19.93 | 1.62 |
| | Post-test | 22.26 | 1.53 | 19.93 | 1.62 |
| | Follow up | 22.13 | 1.50 | 19.80 | 1.61 |
| Problem-oriented / Positive approach | Pre-test | 11.40 | 2.02 | 11.67 | 1.87 |
| | Post-test | 13.41 | 1.72 | 11.53 | 2.06 |
| | Follow up | 13.13 | 1.76 | 11.27 | 2.05 |
| Motivation for academic achievement | Pre-test | 48.86 | 5.39 | 49.40 | 3.20 |
| | Post-test | 55.13 | 5.47 | 50.11 | 4.05 |
| | Follow up | 55.07 | 5.16 | 49.67 | 4.33 |

همان‌گونه مشاهده می‌شود میانگین اهمال‌کاری تحصیلی و زیر مقیاس‌های آن در پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایشی کاهش یافته است و میانگین تاب‌آوری تحصیلی و زیرمقیاس‌های آن و انگیزه پیشرفت تحصیلی در پس‌آزمون و پیگیری گروه آزمایشی افزایش یافته است. نرمال بودن توزیع داده‌ها با استفاده از چولگی و کشیدگی محاسبه شد و بین بازه $0/44-$ و $1/33-$ قرار گرفت که نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است. همگنی ماتریس کواریانس نیز با استفاده از آزمون ام‌باکس در متغیرهای پژوهش با مقادیر $F=1/13$ ، $p<0/342$ مورد تأیید قرار گرفت. پیش فرض همسانی واریانس‌ها نیز با استفاده از آزمون لوین با سطوح معنی‌دار بین $0/17$ تا $0/92$ تأیید شد. لذا امکان استفاده از تحلیل کواریانس چندمتغیری وجود دارد.

Table 3.
Results of multivariate analysis of covariance in research components in two groups with pre-test control

| Test | Value | F | Hypothesis df | Error df | sig | Eta effect |
|--------------------|--------|-------|---------------|----------|-------|------------|
| Pillai's Trace | 0.99 | 36.20 | 18.00 | 2.00 | 0.027 | 0.99 |
| Wilks' Lambda | 0.01 | 36.20 | 18.00 | 2.00 | 0.027 | 0.99 |
| Hotelling's Trace | 325.82 | 36.20 | 18.00 | 2.00 | 0.027 | 0.99 |
| Roy's Largest Root | 325.82 | 36.20 | 18.00 | 2.00 | 0.027 | 0.99 |

همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد پس از تعدیل پیش‌آزمون اثر گروه بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنی‌دار است ($p < 0.05$). لذا با توجه به نتایج فوق فرضیه کلی پژوهش تأیید می‌شود و امکان استفاده از تحلیل کواریانس فراهم می‌باشد.

Table 4.
Results of analysis of covariance on post-test scores and follow-up of research components in experimental and control groups with pre-test control

| Dependent variable | Source | Sum of Squares | df | Mean Square | F | sig | Partial Eta Squared |
|--|-----------|----------------|----|-------------|-------|-------|---------------------|
| Academic procrastination (total score) | Post-test | 815.28 | 1 | 815.28 | 15.45 | 0.001 | 0.36 |
| | Follow up | 1156.45 | 1 | 1156.45 | 32.37 | 0.000 | 0.49 |
| Preparing for exams | Post-test | 106.36 | 1 | 106.36 | 10.97 | 0.004 | 0.37 |
| | Follow up | 158.20 | 1 | 158.20 | 18.08 | 0.000 | 0.49 |
| Preparing for homework | Post-test | 48.38 | 1 | 48.38 | 9.04 | 0.007 | 0.32 |
| | Follow up | 67.44 | 1 | 67.44 | 14.81 | 0.001 | 0.49 |
| Preparing for end-of-term activities | Post-test | 142.38 | 1 | 142.38 | 14.75 | 0.001 | 0.44 |
| | Follow up | 144.33 | 1 | 144.33 | 12.01 | 0.003 | 0.39 |
| Academic resilience (total score) | Post-test | 566.81 | 1 | 566.81 | 35.34 | 0.000 | 0.65 |
| | Follow up | 582.89 | 1 | 582.89 | 18.46 | 0.000 | 0.49 |
| Communication skills | Post-test | 72.82 | 1 | 72.82 | 15.45 | 0.001 | 0.44 |
| | Follow up | 33.60 | 1 | 33.60 | 6.42 | 0.020 | 0.25 |
| Orientation to the future | Post-test | 44.75 | 1 | 44.75 | 25.83 | 0.000 | 0.85 |
| | Follow up | 27.80 | 1 | 27.80 | 11.07 | 0.004 | 0.37 |
| Problem-oriented / positive approach | Post-test | 19.09 | 1 | 19.09 | 5.56 | 0.029 | 0.23 |
| | Follow up | 15.90 | 1 | 15.90 | 6.42 | 0.020 | 0.25 |
| Motivation for academic achievement | Post-test | 232.92 | 1 | 232.92 | 20.26 | 0.000 | 0.52 |
| | Follow up | 184.09 | 1 | 184.09 | 9.36 | 0.006 | 0.33 |

همان‌گونه که جدول ۴ نشان می‌دهد پس از تعدیل پیش‌آزمون، F محاسبه‌شده در تمامی مؤلفه‌های پژوهش بین دو گروه آزمایشی و گواه در دو مرحله از پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/05$). در نتیجه مداخله صورت گرفته در گروه آزمایشی اثربخش بوده است. مجذور اتا نیز بین ۰/۲۳ تا ۰/۶۵ است که نشان‌دهنده مطلوبیت اثربخشی مداخله می‌باشد.

Table 5.
Paired comparisons of groups in the post-test stage

| Dependent Variable | Group (I) | Group (J) | Mean Difference (I-J) | S.E | Sig. |
|--|------------|------------|-----------------------|------|-------|
| Academic procrastination (total score) | Experiment | Control | -10.89 | 2.77 | 0.001 |
| | Control | Experiment | 10.89 | 2.77 | 0.001 |
| Preparing for exams | Experiment | Control | -3.93 | 1.19 | 0.004 |
| | Control | Experiment | 3.93 | 1.19 | 0.004 |
| Preparing for homework | Experiment | Control | -2.65 | 0.88 | 0.007 |
| | Control | Experiment | 2.65 | 0.88 | 0.007 |
| Preparing for end-of-semester activities | Experiment | Control | -4.55 | 1.19 | 0.001 |
| | Control | Experiment | 4.55 | 1.19 | 0.001 |
| Academic resilience (total score) | Experiment | Control | 9.09 | 1.52 | 0.000 |
| | Control | Experiment | -9.09 | 1.52 | 0.000 |
| Communication skills | Experiment | Control | 3.26 | 0.83 | 0.001 |
| | Control | Experiment | -3.26 | 0.83 | 0.001 |
| Orientation to the future | Experiment | Control | 2.55 | 0.50 | 0.000 |
| | Control | Experiment | -2.55 | 0.50 | 0.000 |
| Problem-oriented / Positive approach | Experiment | Control | 1.67 | 0.71 | 0.029 |
| | Control | Experiment | -1.67 | 0.71 | 0.029 |
| Motivation for academic achievement | Experiment | Control | 5.82 | 1.29 | 0.000 |
| | Control | Experiment | -5.82 | 1.29 | 0.000 |

همان‌گونه که جدول ۵ نشان می‌دهد میانگین نمرات گروه آزمایشی در مرحله پس‌آزمون در اهمال‌کاری تحصیلی (نمره کل) و زیر مقیاس‌های آن به‌صورت معنی‌دار کاهش یافته است ($p < 0/05$). میانگین نمرات گروه آزمایشی در تاب‌آوری تحصیلی (نمره کل) و زیر مقیاس‌های آن به‌صورت معنی‌دار افزایش یافته است ($p < 0/05$) و میانگین نمرات گروه آزمایشی در انگیزه پیشرفت تحصیلی (نمره کل) نیز به‌صورت معنی‌دار افزایش یافته است ($p < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثر بخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی، موجب کاهش نمرات اهمال کاری تحصیلی و زیرمقیاس‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای فعالیت‌های پایان‌ترم شده است. تاکنون هیچ پژوهشی مبنی بر تلفیق مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی و همچنین بررسی اثر بخشی تلفیق آن‌ها انجام نگرفته است. نتایج پژوهش حاضر با نتایج پژوهش Hosseini et al. (2020) همسو است که در آن به بررسی اثر بخشی مصاحبه انگیزشی بر اهمال کاری تحصیلی نوجوانان پرداخته شده است که نتایج پژوهش مذکور نشان داد، مداخله صورت گرفته در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی مؤثر است. در پژوهش همسوی دیگر (Kavousian & Karimi, 2019) مشخص گردید که آموزش مهارت‌های فراشناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر بخش است. از دیگر پژوهش‌های همسو با این یافته می‌توان به پژوهش‌های Yun (2019) و Ziegler and Opdenakker (2018) اشاره کرد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت اهمال کاری مشکلی چندبُعدی است که کلیه ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی را شامل می‌شود. اگر صرفاً یکی از این ابعاد بررسی گردد، معضل اهمال کاری تحصیلی به صورت کامل ارزیابی نخواهد شد. در این پژوهش، تلفیق مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی موجب شد دانش‌آموزان در کشف انگیزه‌های متعارض خود (که یکی از علل اصلی اهمال کاری است) مورد حمایت قرار گیرند و با دریافت توصیه‌های انگیزشی، ترغیب به تغییر رفتار خود شوند. علاوه بر این، دانش‌آموزان می‌توانند ظرفیت‌های شناختی خود را نیز تقویت نموده و با مدیریت فرایندهای شناختی و فکری خود، نقش فعالی در انجام منظم تکالیف و برنامه‌های درسی ایفا کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی، موجب افزایش معنی‌دار نمرات دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی در تاب‌آوری

تحصیلی و زیرمقیاس‌های مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده‌نگر، مسأله‌محور و مثبت‌نگر شده است. در پژوهشی همسو (Nakhostin Goldoost et al., 2019) مشخص شد آموزش مهارت‌های فراشناختی موجب افزایش خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پسر شده است. از دیگر پژوهش‌های همسو با این یافته می‌توان به پژوهش Amir Davar et al. (2022) و پژوهش Cikrikci (2016) اشاره نمود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که تاب‌آوری تحصیلی به معنی دستیابی دانش‌آموزان به نتایج آموزشی مطلوب با وجود شرایط نامساعد است که از طریق تغییر رفتارهای موجود و یا ایجاد رفتارهای جدید مانند؛ نظم، برنامه‌ریزی و تغییر امکان‌پذیر می‌باشد. به عبارت دیگر دانش‌آموزان مقاوم، علی‌رغم وجود شرایط پراسترس، رغبت و انگیزه خود را حفظ نموده و خود را با شرایط دشوار وفق می‌دهند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که یکی از علل اصلی مدرسه‌گریزی، سطح پایین تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان است. در مداخله انجام گرفته، به دانش‌آموزان کمک شد تا ابتدا اهداف تحصیلی خود را کشف کرده و سپس ناهماهنگی و تضاد رفتارهای ناکارآمد (مانند عدم تحمل شرایط پراسترس) با اهداف مشخص تحصیلی را درک کنند. در ادامه به کشف و بررسی عوامل مختلف انگیزشی، رفتاری و شناختی مؤثر در کاهش تاب‌آوری تحصیلی پرداخته شد. در نهایت، به منظور افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، راهکارهایی مانند برنامه‌ریزی استراتژیک از طریق افزایش انگیزش درونی و ایجاد آمادگی روانی در دانش‌آموزان تقویت گردید.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی موجب افزایش معنی‌دار نمرات دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی در مؤلفه انگیزه پیشرفت تحصیلی شده است. پژوهش‌های همسو با این یافته می‌توان به پژوهش‌های Amir Kavousian and Hosseini et al. (2020)، Kakai et al. (2021)، Davar et al. (2022) و Karimi (2019) اشاره نمود. در تبیین این یافته می‌توان گفت انگیزه تحصیلی نوعی مشغولیت تحصیلی است که دربرگیرنده باورها، دلایل و یا اهداف دانش‌آموز در مورد توانایی انجام تکالیف و واکنش‌های مرتبط با انجام آن‌ها می‌باشد. در واقع، انگیزش تحصیلی عاملی چندبُعدی (عاطفی، شناختی و رفتاری) است که تحرک لازم را به دانش‌آموز می‌دهد تا به صورت موفقیت‌آمیز، تکالیف را انجام داده و به اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تحصیلی دست یابد. به عبارت دیگر، دانش‌آموز در فرایند یادگیری و تحصیل خود موفق شود. همان‌گونه که

از سوابق پژوهشی نیز استنباط می‌شود سطح پایین انگیزه تحصیلی می‌تواند یکی از عوامل اصلی شکست تحصیلی و فرار از مدرسه باشد. در جلسات مداخله به دانش‌آموزان کمک شد تا با تغییر نگرش نسبت به توانمندی‌های خود، انگیزه‌های درونی خود را شعله‌ور کرده و با کسب خودآگاهی از نقاط ضعف و قوت خود، اهداف واقع‌بینانه تحصیلی خود را مشخص نمایند و به صورت مستمر عملکرد تحصیلی خود را نظارت و ارزیابی کنند.

در مجموع نتایج پژوهش حاضر نشان داد که مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش تاب‌آوری و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی شده است. در این پژوهش با تلفیق این دو مداخله درصدد ایجاد روشی جامع‌تر و قوی‌تر برآمدیم تا علاوه بر مسائل انگیزشی، موارد مربوط به مهارت‌های فراشناختی نیز در نظر گرفته شود. نتایج پژوهش حاضر نیز از مطلوبیت و اثربخشی این مداخله تلفیقی حمایت کرد. لذا به مشاوران مدارس و متخصصان حوزه کودک و نوجوان پیشنهاد می‌شود که از این مداخله تلفیقی در کنار سایر مداخلاتی که اثربخشی آنها در پژوهش‌های مختلف بیان شده است، استفاده نمایند.

از آنجاکه این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دبیرستان پسر شهرستان اصفهان انجام گرفت لذا تعمیم نتایج به سایر جوامع مانند نمونه‌های دختر و یا محدوده سنی متفاوت با احتیاط صورت پذیرد. همچنین محدودیت‌های ناشی از پاندمی ویروس کووید-۱۹ مانند محدودیت رعایت فاصله‌گذاری اجتماعی، پیگیری جهت صدور مجوز، استفاده از ماسک و دستکش و مایع ضدعفونی کننده؛ محدودیت دیگری بود که پژوهش حاضر با آن مواجه بود که پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی مد نظر قرار گیرد.

سهم مشارکت نویسندگان: فاطمه باقری حسین آبادی پژوهشگر و نویسنده مسئول؛ ناصر یوسفی استاد راهنما؛ همه نویسندگان نسخه نهایی مقاله مورد بررسی قرار داده و تأیید نموده‌اند.

تضاد منافع: نویسندگان اذعان می‌کنند که در مقاله حاضر هیچ‌نوع تعارض منافی وجود ندارد. این مقاله پژوهشی و با همکاری فاطمه باقری حسین آبادی و ناصر یوسفی انجام شده است.

منابع مالی: پژوهش حاضر از هیچ مؤسسه و نهادی حمایت مالی دریافت نکرده و کلیه هزینه‌ها در طول فرآیند اجرای پژوهش بر عهده پژوهشگران بوده است.

تشکر و قدردانی: نویسندگان از عوامل و مسئولان محترم آموزش و پرورش اصفهان و همه شرکت‌کنندگان در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند.

References

- Ahmadpouri, Y., Sheikhzadeh Takabi, R., & Ahmadpouri, M. (2017). Running away from school (Truancy - absenteeism from school) in students. *Quarterly Journal of Psychological Studies and Educational Sciences*, 3(1), 159-169. [Persian]
- Akbari, B. (2007). Validity and validity of Hermans achievement motivation test on high school students in Guilan province. *Journal of Knowledge and Research in Educational Sciences*, 16(21), 73-96. [Persian]
- Akhavisamarein, Z., Akbari, M., & Ahmadi, S. (2021). The pattern of structural relationships of academic motivation based on Psychological needs by the role of academic procrastination intervening in undergraduate students. *Research in Medical Education*, 13(1), 46-56. [Persian]
- Amir Davar, V., Sepah Mansour, M., & Taghi Lou, S. (2022). Comparison of the effectiveness of healthy lifestyle intervention and metacognitive skills training on academic procrastination in female students in district one of Tehran. *Islamic Life Style*, 6(1), 32-43. [Persian]
- Bagheri Hossein Abadi, F., & Abedi, M. R. (2020). Construction and validation of academic welfare questionnaire. *Islamic Humanities*, 25, 10-39. [Persian]
- Baharvand Ahmadi, M. (2019). *The effectiveness of motivational interview on reducing procrastination and promoting the motivation of female students in special secondary schools in Andimeshk*. Fifth National Conference on New Positive Psychology, Bandar Abbas, Iran. [Persian]
- Bakhshani Noor, M., Bakhshani, S., Lashkaripour K., & Hossein Bar, M. (2009). The effect of TND program implementation by trained educators in reducing school-related behaviors and aggression of high school students. *Tolo Health Magazine*, 8(4-3), 20-31. [Persian]
- Butler, S. H., Rossit, S., Gilchrist, I. D., Ludwig, C. J. H., Olk, B., Muir, K., Reeves, I., & Harvey, M. (2009). Non-lateralised deficits in anti-saccade performance in patients with hemispatial neglect. *Neuropsychologia*, 47(12), 2488-2495.
- Cikrikci, O. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19, 39-52.
- Collins, K. M., Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2012). The relationship between reading ability and self-perception among African-American postgraduate students. *Journal of Educational Enquiry*, 11(1), 43-53.
- Dilallo, J. J., & Weiss, G. (2009). Motivational interviewing and adolescent psychopharmacology. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 48(2), 108-113.
- Donche, V., De Maeyer, S., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2013). Differential use of learning strategies in first-year higher

- education: The impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 83(2), 238-251.
- Dorai, A. (2018). *Theories of Intelligence, Metacognition, and Teaching Strategies in Student Achievement*. Yale University, USA.
- Ferrari, J. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around Indecision. *Current Psychology*, 37, 436-440.
- Fields, A. (2006). *Resolving patient ambivalence: A five session motivational interviewing intervention*. Oregon: Hollifield Associates.
- Firoozi, S., & Yar Ahmadi, Y. (2016). Effectiveness of metacognitive strategies on procrastination in students of high school female students of Marivan. *Env. Pharmacol. Life Science*, 5(12), 18-22. [Persian]
- Flett, G. L., Schmidt, D. H., Besser, A., & Hewitt, P. (2016). Interpersonal personality vulnerabilities, stress, and depression in adolescents: Interpersonal hassles as a mediator of sociotropy and socially prescribed perfectionism. *International Journal of Child and Adolescent Resilience*, 4(1), 103-121.
- Foroghi Pordanjani, B., & Sharifi, A. (2021). Predicting academic procrastination on the basis of the components of self-discrepancies and academic resilience. *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 83-92. [Persian]
- Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M., González-Torres, M. C., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8(1039), 1-13.
- Ganji, B., & Tavakoli, S. (2018). Surveying the relationship between psychological capital and academic resiliency with internet addiction of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 102-107. [Persian]
- Ghadampour, E., Abbasi, M., Yousefvand, M., Hassanvand, B., & Hosseini, H. (2019). The effect of corrective feedback (written and verbal) of teachers in the formative evaluation on educational resiliency and meaning of education of students. *Journal of Psychological Achievements*, 25(2 (20)), 21-38. [Persian]
- Ghazaei, B., & Hassani, R. (2021). The relationship between school connection and academic motivation mediated by academic self-efficacy in students. *Journal of Educational Psychology*, 12(1), 1-16. [Persian]
- Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, affective state, rumination, and sleep quality: Investigating reciprocal effects with ambulatory assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(1), 58-85.
- Hermans, H. (1970). *Hermans Progress Motivation Questionnaire*. Psychometric Publishing Center.

- Hernæs, Q., Markussen, S., & Røed, K. (2016). *Can welfare conditionality combat high school dropout?* IZA Discussion Paper NO 9644.
- Hosseini, S. H., Rezaei, A., Kazemi, S. A., & Samani, S. (2020). The effectiveness of motivational interviewing on academic procrastination in adolescents. *Journal of Psychological Methods and Models*, 11(39), 81-94.
- Hwang, E., & Shin, S. (2018). Characteristics of nursing students with high levels of academic resilience: A cross-sectional study. *Nurse Educ Today*, 71, 54-59.
- Jafari, L., Hejazi, M., & Sobhi, A. (2020). Investigating the relationship between academic resilience with students' academic performance and mediating academic meaning. *Journal of School Psychology*, 9(3), 35-49. [Persian]
- Jokar, B., & Dlavarpour, M. A. (2007). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Educational Ideas*, 3(3), 61-80.
- Kakai, H., Keshavarz, Z. R. L., Mashhadi, F. Z., & Tavakoli, E. (2021). Investigating the effect of motivational interview on self-efficacy and academic achievement of low school male students in Tehran. *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 5(58), 49-63. [Persian]
- Kavousian, J., & Karimi, K. (2019). The effectiveness of metacognitive skills training on students' academic procrastination and academic delay of gratification. *Journal of Cognitive Psychology*, 6(4), 14-24. [Persian]
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y. F., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Michinov, N., Brunot, S., Le Bohec, O., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56(1), 243-252.
- Mohamadi, A., Nilforooshan, P., & Abedi, M. (2016). (2016). Studying the effectiveness of Cochran's Career Narrative Therapy on academic procrastination of blind students. *Journal of Psychological Achievements*, 23(1), 23-42. [Persian]
- Nakhostin Goldoost, A., Ghazanfari, A., Sharifi, T., & Chorami, M. (2019). The effect of metacognitive skills training on academic self-efficacy and academic eagerness of 10th grade male students in Ardabil. *Journal of School Psychology*, 8(2), 131-155. [Persian]

- Omrani, P., Afkari, F., & Ghaderi, M. (2021). The effectiveness of reverse education on students' academic resilience. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 2(41), 178-189. [Persian]
- Roshan, H., Asghari, A. F., Mohammadzadeh, E. R., Najafipour, T., & Abbas Swabi, N. V. (2021). The effect of participatory learning on academic motivation, procrastination and academic vitality of high school students in Babol. *Journal of Developmental Psychology*, 10(10), 297-287. [Persian]
- Sayadi, M., & Moghtader, L. (2021). The effectiveness of mindfulness training on students' motivation for achievement and academic procrastination. *Journal of Training and Evaluation*, 54, 114-136. [Persian]
- Sharifirahnmo, S., Fathi, A., & Sharifirahnmo, M. (2021). Relationship between Internet addiction and academic procrastination and psychological well-being of high school students. *Curriculum and Instruction Perspectives Journal*, 1(2), 79-92. [Persian]
- Soltaninejad, M., Mill, M. A., Statement, & Ability Yousefian, S. (2014). Evaluation of psychometric parameters of ARI Academic Resilience Questionnaire. *Quarterly Journal of Educational Measurement*, 4(15), 17-35.
- Suri Nejad, M., Farhadi, M., & Kordanoghabi, R. (2016). The explanation of academic procrastination behavior of students based on personality traits and parenting styles. *Quarterly Journal of Family and Research*, 12(4), 7-26. [Persian]
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic Procrastination: Psychological Antecedents Revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Taghvaei Nia, A. (2018). The effect of teaching metacognitive strategies on academic students' seeking help and academic procrastination. *Two Quarterly Journals of Cognitive Strategies in Learning*, 6(11), 214-193. [Persian]
- Taher Gholami, R., & Jalae, S. (2017). The effectiveness of Meta cognitive skills training on the reduction of academic procrastination and anxiety exam in Female students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(2), 41-49.
- Yang, Y., Zhang, Y., & Sheldon, K. M. (2018). Self-determined motivation for studying abroad predicts lower culture shock and greater well-being among international students: The mediating role of basic psychological needs satisfaction. *International Journal Of Intercultural Relations*, 63, 95-104.

- Yarahmadi, Y., Yosefi, N., & Shirbagi, N. (2012). Develop and test a motivational model to predict the first grade guidance school and the third grade junior high school students' intention to continue or drop out of school in rural areas of Sanandaj. *Journal of Psychological Achievements*, 19(1), 81-98. [Persian]
- Yun, L. J. (2019). *The relationship between academic motivation and academic procrastination among university students*. Thesis for Bachelor Degree of Social Science (Hons) in Psychology. Tunku Abdol Rahman University College, Kuala Lumpur.
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.

