

بررسی اثربخشی بسته آموزشی «کاهش اهمال کاری» بر افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی دختران دانشجوی دوره کارشناسی

زهرا ولی زاده^۱

حسن احدی^۲

محمود حیدری^۳

محمد مهدی مظاهری^۴

محمدباقر کجباف^۵

چکیده

اهمال کاری تحصیلی به معنای تأخیر تعمّدی در انجام تکالیف و موضوعات تحصیلی و به تعویق انداختن آنها تا دقیقه آخر تعریف شده است که با پیامدهای منفی زیادی همراه می‌باشد. اهداف اصلی این پژوهش طراحی و آموزش بسته آموزشی، جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. این پژوهش شبه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه پژوهش تمامی دانشجویان اهمال کار مقطع تحصیلی کارشناسی دانشگاه تهران بوده است. نمونه پژوهش، ۲۸ دانشجوی اهمال کار تحصیلی دختر بودند که در ابتدا با روش انتخاب هدفمند گزینش و سپس به طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. ابزار استفاده شده، بسته آموزشی بود که در ۵ بخش تنظیم گردیده بود. از جمله، آشنایی با مفهوم اهمال کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، آموزش هدف‌گزینی صحیح و مدیریت زمان، آشنایی با راه‌های شناخت رشته تحصیلی خود، آموزش و ترغیب جهت ارزش‌گذاری نسبت به اهداف تحصیلی. روایی ابزار توسط متخصصان تأیید و ضریب توافقی محاسبه شده بین نظر متخصصان (۵/۰۵) بوده است. داده‌های جمع‌آوری شده با روش‌های آماری آزمون t مستقل و وابسته، و تحلیل واریانس آمیخته، تجزیه و تحلیل شدند. نتایج، فرضیه‌های پژوهش را مبنی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی ($\text{sig} = ۰/۰۰۲$) و افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان ($\text{sig} = ۰/۰۴$)، تأیید کرد. یافته‌ها نشان‌دهنده این است که اهمال کاری تحصیلی به عنوان مشکل شایع در بین دانشجویان دارای قابلیت مداخله و کاهش می‌باشد که این مداخله با نتایج مثبت و باارزشی همراه است.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، بسته آموزشی، پیشرفت تحصیلی.

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۶

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی - ایران - اصفهان - خوراسگان
valizadeh1370@yahoo.com
۲. استاد روان‌شناسی رشد دانشگاه آزاد اسلامی - واحد علوم تحقیقات تهران
drhahadi@yahoo.com
۳. استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شهید بهشتی
mahmood.heidari@gmail.com
۴. استاد یار دانشگاه آزاد اصفهان
mmdmt39@gmail.com
۵. استاد روان‌شناسی دانشگاه اصفهان
m.b.kaj@edu.ui.ac

مقدمه

اهمال کاری تحصیلی^۱ به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای امتحانات و انجام تکالیف در دقیقه آخر همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی تعریف شده است. اهمال کاری تحصیلی مشکل شایع و جدی در میان دانشجویان است. پژوهشگرانی که اهمال کاری تحصیلی را مطالعه کرده‌اند دریافته‌اند که بیش از ۵۰ درصد از دانشجویان دوره کارشناسی در یک دانشگاه، تمایل به اهمال کاری را در انجام تکالیف گزارش کرده‌اند (سولومون و راثبلوم^۲، ۱۹۸۴). اهمال کاری اثر منفی روی عملکرد دارد (رینوو هه سو^۳، ۲۰۱۵)، و با سلامت روانی پایین همراه است. اهمال کاری دارای پیامدهای منفی درونی و بیرونی می‌باشد. پیامدهای درونی آن می‌تواند شامل تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی باشد (بروکا و یان^۴، ۱۹۸۳)، و پیامدهای بیرونی آن ممکن است گران بوده و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب رساند (هی کوک، مک کارتی^۴، ۱۹۹۸). از جمله باعث از بین رفتن فرصت‌ها شده و به روابط فرد آسیب بزند (بروکا و یان^۵، ۱۹۸۳). اهمال کاری تحصیلی با عناصری مانند احساس غرق‌شدگی، فقدان انگیزش، کمال‌گرایی، مهارت‌های سازمان‌دهی پایین و مدیریت زمان کم (بروکا و یان، ۱۹۹۰؛ میلگرام، مارش و سکی و ساده^۶، ۱۹۹۵؛ راثبلوم، سولومون و موراکامی^۷، ۱۹۸۶؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴، به نقل از کاجگال، هنسن، و ناتر^۸، ۲۰۰۱)، اضطراب بالا و نمرات پایین (هافنر و اوبرست، ۲۰۱۴، فرتیزش، یانگ و هیکسون^۸، ۲۰۰۳، کلسن، کراچوک و رازانی^۹، ۲۰۰۸؛ مون و الینگ ورث^{۱۰}، ۲۰۰۵؛ ون اردن، ۲۰۰۳)، افسردگی (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ ون اردن، ۲۰۰۳)، و احساس گناه (پیچیل، لی، تیودیو و بلانت^{۱۱}، ۲۰۰۰؛ روزنتال و کارلبرینگ^{۱۱}،

-
1. Academic Procrastination
 2. Solomon & Rothblum
 3. Ryuno & Hee Seo
 4. Haycock & McCarthy
 5. Burka & Yuen
 6. Marshvesky & Sadeh
 7. Morakami
 8. Fritzsche, Young & Hickson
 9. Klassen, Krawchuk & Rajani
 10. Moon & Illingworth
 11. Pychyl, Lee, Thibodeaw & Blunt

کارلبرینگ^۱، (۲۰۱۴). همراه شده است. روزنتال و کارلبرینگ (۲۰۱۴)، اهمال کاری را به عنوان شکست در خودنظم‌دهی نامبرده‌اند که ۵۰ درصد بزرگسالان و دانش‌آموزان مبتلا به آن می‌باشند. دانشجویانی که اهمال کاری تحصیلی دارند، تکالیف خود را تا دقیقه آخر و زمان امتحانات به تأخیر می‌اندازند و در ضرب‌العجل فرارسیده با انبوهی از تکالیف ناقص و فشار زمان برخورد می‌کنند و این مشکل آنها را دچار اضطراب بالا می‌کند. گاهی تاحدودی می‌توانند خود را برای امتحانات آماده کنند و گاهی عاجز از این کار می‌شوند لذا به راه-کارهایی مثل خود ناتوان‌سازی^۲، تمارض و بیماری، غیبت از امتحانات و بهانه‌جویی دست می‌زنند و بدنبال نتایج ضعیفی که در ارزیابی‌ها و امتحانات کسب می‌کنند عزت نفس‌شان پایین می‌آید و احساس شکست و ناتوانی و افسردگی می‌کنند. بنابراین اهمال کاری تحصیلی ممکن است یک پیش‌بینی‌کننده منفی مهم برای میانگین معدل دانشجویان باشد (وزلی^۳، ۱۹۹۴). اهمال کاری تحصیلی روی شخصیت، بهداشت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد (حیدری، ۱۳۸۹). بررسی‌ها نشان داده است که اهمال کاری نه تنها یک مشکل مدیریت زمان، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (ویسی، ۱۳۹۱). اسکنت و باس^۴ (۲۰۱۴)، اهمال کاری را مشکلی چند بعدی با ابعاد شناختی، رفتاری و انگیزشی معرفی می‌کنند.

اهمال کاری را می‌توان با استفاده از نظریه‌های گوناگونی از جمله نظریه فقدان خودنظم‌دهی، حفظ عزت نفس، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، ترس از شکست، تبیین کرد. با توجه به پیامدهای منفی که اهمال کاری تحصیلی در روند رشد و ارتقای تحصیلی، رسیدن به اهداف و نیز سلامت یادگیرندگان دارد، بایستی راهکارها و تدابیری اتخاذ نمود تا این مشکل در محیط تحصیلی کنترل و کاهش یابد. هر ساله تعدادی از دانشجویان از رشد بالقوه خود باز می‌مانند و سنواتی بر سنوات آموزشی آنها افزوده می‌شود و این مسأله هزینه‌های گزافی را بر اقتصاد خانواده‌ها و آموزش عالی تحمیل می‌کند. علاوه بر هزینه‌های مالی،

-
1. Rozental & Carlbring
 2. Self Handicapping
 3. Vesley
 4. Scent & Boes

اثرات منفی که روی سلامت روانی- اجتماعی و جسمی آنها می‌گذارد قابل اغماض نیست. اهمال‌کاری تحصیلی از آنجا که مشکل شایع در بین دانشجویان می‌باشد و از آنجا که تبعات روانی، مالی منفی زیادی به همراه دارد، و از آنجا که دانشجویان خود تمایل به کاهش اهمال‌کاری دارند (آزوره^۱، ۲۰۱۱)، موضوع در خور اهمیتی جهت مطالعه و بررسی می‌باشد.

در بررسی‌های صورت گرفته، پژوهش‌های کمی پیرامون مداخله در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در همه ابعاد ذکر شده، مشاهده شد و در غالب آنها مداخله در یک بعد صورت گرفته بود. از جمله ون ارده^۲ (۲۰۰۳) در یک برنامه مداخله‌ای، اثر آموزش مدیریت زمان را روی کاهش اهمال‌کاری و نگرانی کارمندان بررسی کرد یعنی صرفاً بعد رفتاری را. هر چند نمونه پژوهش وی کارمندان بودند ولی نتایج پژوهش وی در محیط دانشگاهی نیز می‌تواند کاربرد داشته باشد. هافنر و اوبرست^۳ (۲۰۱۴)، نیز مداخله‌ای روی مدیریت زمان دانش‌آموزان، با هدف کاهش اهمال‌کاری داشته‌اند، که حاصل آن کاهش اهمال‌کاری در بین گروه آزمایش بوده است. مطیعی (۱۳۹۱)، نیز برنامه آموزشی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کرد و برنامه وی صرفاً در جهت آموزش خودتنظیمی بود، یعنی شامل یک بعد می‌شد، همچنین نمونه‌اش دانش‌آموزان بودند. پژوهش کاجگال، هنسن و ناتر^۴ (۲۰۰۱)، پیرامون کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، بیشتر به صورت توصیه‌های مفید و مؤثر در زمینه کاهش اهمال‌کاری بود. پاره‌ای از مداخلات نیز در زمینه کاهش اهمال‌کاری صورت گرفته که جنبه درمانی و بالینی دارند. از جمله رامسی^۵ (۲۰۰۲)، مداخله‌ای درمانی با رویکرد شناختی برای درمان اهمال‌کاری مزمن و اجتنابی با بزرگسالانی که اختلال بیش‌فعالی و نقص توجه داشتند، انجام داد و پژوهش نیکبخت، عبدخدایی، و حسن آبادی (۱۳۹۲)، که با مداخله واقعیت درمانی گروهی توانسته بود اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش دهند، و نیز مداخله‌ای که قدم پور، امیری، زنگی آبادی و اصلی آزاد (۱۳۹۴)، با آموزش شناختی رفتاری توانسته بودند عملکرد درسی و عزت نفس دانش‌آموزان را بهبود و

-
1. Azure
 2. Van Erde
 3. Hafner & Oberst
 4. Kachgal & Hansen & Nutter
 5. Ramsi

اهمال‌کاری آنان را کاهش دهند. پژوهش‌های ذکر شده روی نمونه دانش‌آموزان انجام گرفته ولی پژوهش‌هایی نیز می‌باشند که با نمونه دانشجویی انجام گرفته از جمله پژوهش کلیک و درسیلو^۱ (۲۰۱۵)، که با روش درمانی تمرکز و روش پذیرش توانسته بودند انعطاف‌پذیری روانی دانشجویان اهمال‌کار را افزایش و اهمال‌کاری آنان را کاهش دهند و نیز وانگ، زوا، یا، رن، لیا، چن^۲ (۲۰۱۵)، دو روش درمانی پذیرش-تعهد (ACT) و درمان شناختی-رفتاری (CBT) را در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی به کار بردند. پژوهش‌های ذکر شده از حیث نمونه، روش و اهداف با روش پژوهش حاضر متفاوت است.

پژوهش حاضر در صدد است تا بسته‌ای آموزشی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان تدوین نماید سپس اثر بخشی آن را به بوته آزمایش بگذارد. به عبارتی قصد دارد با آموزش بسته آموزشی تدوین شده، به دانشجویان اهمال‌کار، سطح اهمال‌کاری‌شان را پایین آورده و به تبع آن سطح عملکرد تحصیلی‌شان را ارتقاء دهد. انتظار می‌رود با کاهش اهمال‌کاری سطح عملکرد دانشجویان بالا رود. پژوهش و مداخله حاضر در مقایسه با پژوهش‌های ذکر شده دارای ویژگی‌ها و مزیت‌هایی است. یکی از ویژگی‌ها و مزیت‌های مداخله انجام گرفته این است که این مداخله روی نمونه دانشجویی صورت گرفته است. با توجه به حساسیت بالای دوره دانشجویی، که دانشجویان برای زمینه‌های مختلف زندگی (شغلی، تحصیلی و شخصی) خود تصمیمات جدی و پایدار می‌گیرند بی‌شک کاهش اهمال‌کاری و افزایش انگیزه و کارایی آنها هم به رشد فردی و هم به رشد جامعه آتی که سازندگان آن همین دانشجویان خواهند بود، کمک خواهد کرد، از مزیت‌ها و ویژگی‌های دیگر این برنامه آموزشی، چند بعدی بودن آن می‌باشد. یعنی تغییراتی که بواسطه این برنامه آموزشی ایجاد می‌گردد شامل تغییرات در بعد شناختی، رفتاری و انگیزشی می‌شود. و دیگر اینکه این یک بسته آموزشی است، بنابراین توسط مربیان و اساتیدی که حوزه تخصصی‌شان روان‌شناسی نیست نیز قابل استفاده و آموزش می‌باشد.

1. Click & Drsillo
2. Wang, Zhou, Yu, Ran, Liu & Chen

به غیر از هدف اصلی ذکر شده در این پژوهش اهداف فرعی دیگری، نظیر افزایش خودآگاهی دانشجویان در مورد اهدافشان، چگونگی پرکردن اوقات روز و مدیریت زمانشان، تشخیص نوع اهمال‌کاری‌شان و روش مهارکردن آن، مد نظر بوده است. و فرض پژوهشی بر این است که برنامه آموزشی تدوین شده منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان اهمال‌کار می‌شود.

روش

این پژوهش شبه آزمایشی و از نوع پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه آزمایش و کنترل می‌باشد. جامعه پژوهش شامل تمامی دانشجویان کارشناسی و اهمال‌کار تحصیلی در دانشگاه تهران بوده و نمونه پژوهش، ۲۸ دانشجوی اهمال‌کار تحصیلی دختر بوده که ۱۴ نفر از این دانشجویان به طور تصادفی در گروه آزمایش و ۱۴ نفر در گروه کنترل قرار داده شدند. جهت انتخاب نمونه ابتدا از روش نمونه‌گیری انتخاب هدفمند یا در دسترس استفاده شده است و سپس نمونه انتخاب شده با روش تصادفی به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم شدند. تمامی ۲۸ نفر دانشجوی کارشناسی انتخاب شده با استفاده از پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۹۸)، نمره اهمال‌کاری تحصیلی بالاتر از حد میانگین داشته‌اند که ۱۴ نفر از آنان به تصادف در گروه آزمایش و ۱۴ نفر دیگر در گروه کنترل جایگزین شدند. گروه آزمایش، تحت برنامه آموزشی قرار گرفتند، ولی گروه کنترل هیچ آموزشی ندیدند.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی^۱: مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی برای اولین بار توسط سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) ساخته شد این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه (بعد آمادگی برای امتحان، بعد آمادگی برای مقاله و بعد انجام تکالیف تحصیلی) را مورد بررسی قرار می‌دهد. در مورد پایایی مقیاس، سولومون (۱۹۹۸)، (به نقل از علی‌مرد، ۱۳۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را گزارش داده است. ضریب آلفای محاسبه شده در این پژوهش ۰/۷۳ می‌باشد.

گویه‌های (۲- ۴- ۶- ۱۱- ۱۵- ۱۶- ۲۱- ۲۳- ۲۵) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. گویه‌های (۷- ۸- ۱۸- ۱۹- ۲۶- ۲۷) به این علت که بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نیستند در نمره کل محاسبه نمی‌شوند. این مقیاس سه مؤلفه یا بعد (بعد آمادگی برای امتحان- بعد آمادگی برای مقاله- بعد انجام تکالیف تحصیلی) را شامل می‌شود. بعد آمادگی برای امتحان از سؤال ۱ تا ۸، بعد انجام تکالیف تحصیلی از سؤال ۹ تا ۱۹ و بعد آمادگی برای انجام مقاله از سؤال ۲۰ تا ۲۷ را شامل می‌شود.

بسته آموزشی: ابزار پژوهش علاوه بر پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، که جهت تشخیص دانشجویان اهمال‌کار به کار رفته بود، بسته آموزشی بود که توسط پژوهشگر در ۵ بخش تنظیم شده بود و به دانشجویان گروه آزمایش، آموزش داده می‌شد. هر کدام از بخش‌های این بسته براساس یکی از متغیرهایی تنظیم گردیده بود، که در پژوهش قبلی، ولی‌زاده، احدی، حیدری، مظاهری و کجباف (۱۳۹۳)، و در مدلی که جهت تبیین کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، ارائه داده بودند، رابطه معنی‌داری را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان داده بود. از جمله: «بخش اول: آشنایی با مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی، ریشه‌های آن، و راه‌های کاهش آن»، «بخش دوم: آشنایی با کمال‌گرایی، انواع کمال‌گرایی، شناخت اثرات کمال‌گرایی روی وضعیت تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی، کاهش تردید در کارها و افزایش سازماندهی»، «بخش سوم: آموزش هدف‌گزینی صحیح و مدیریت زمان و افزایش رغبت به کسب مهارت در امور تحصیلی»، «بخش چهارم: آشنایی با راه‌های شناخت رشته تحصیلی خود، افزایش علاقه به رشته و آگاه‌سازی به تأثیر علاقه به رشته در اهمال‌کاری تحصیلی»، «بخش پنجم: آموزش و ترغیب جهت ارزش‌گذاری نسبت به اهداف تحصیلی، کسب نمرات خوب و مدارج علمی بالاتر تحصیلی». خلاصه و ویژگی‌های برنامه آموزشی در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه برنامه آموزشی طراحی شده

دانشجویان تعریف و مفهوم روشنی از اهمال‌کاری ارائه کنند. احساسات همراه با اهمال‌کاری را بیان کنند. پیامدهای اهمال‌کاری را بیان کنند. ویژگی‌های افراد اهمال‌کار را نام ببرند. راهکارهایی جهت کاهش اهمال‌کاری پیشنهاد دهند.	هدف آموزشی بخش اول
دانشجویان بتوانند تعریف و مفهوم روشنی از کمال‌گرایی ارائه دهند. ویژگی‌های افراد کمال‌گرای مثبت و منفی را تشخیص دهند. بتوانند افکار و باورهای غیر منطقی را در کمال‌گرایی	هدف آموزشی بخش دوم

تشخیص دهند. احساسات همراه با افکار و باورهای غیر منطقی را بیان کنند. تأثیر کمال‌گرایی را در اهمال‌کاری بیان کنند.	
دانشجویان بتوانند هدف‌گزینی نمایند. بتوانند انواع اهداف بلند مدت، میان مدت و کوتاه مدت را تشخیص دهند. بتوانند اثر هدف‌گزینی را در کاهش اهمال‌کاری توضیح دهند. بتوانند اهداف تحصیلی خود را ارزش‌گذاری نمایند. بتوانند راه‌کارهایی جهت رسیدن به مهارت در امور تحصیلی‌شان ارائه دهند.	هدف آموزشی بخش سوم
دانشجویان تأثیر علاقه به رشته و عدم علاقه به رشته تحصیلی را در پیشرفت تحصیلی توضیح دهند. بتوانند احساسات دانشجوی علاقمند به رشته و عدم علاقمند به رشته را مقایسه نمایند. و جایگاه دانشجوی موفق و ناموفق را در کلاس، خانواده و جامعه مقایسه کنند. همچنین بتوانند به جستجوی زمینه‌های شغلی در رشته خود، به صورت خصوصی - شخصی و به صورت دولتی - سازمانی بپردازند و به راه‌ها و زمینه‌هایی که با تحصیل در رشته خود می‌توانند به جامعه و بشریت کمک کنند و مفید باشند اشاره کنند.	هدف آموزشی بخش چهارم
دانشجو به کسب نمرات خوب در دانشگاه ارزش قائل شود. به فارغ‌التحصیلی با معدل بالا ارزش قائل شود و آن را در کارایی و ادامه تحصیل مؤثر بداند. به دیدگاه اساتید، مسئولین دانشکده و دانشجویان دیگر در مورد وضعیت درسی‌اش حساس شود. دانشجو به مزایا و قوانین مربوط به دانشجویان ساعی و دانشجویان استعداد درخشان مطلع گردد.	هدف آموزشی بخش پنجم

الف - چگونگی تهیه محتوای بسته آموزشی: تنظیم محتوای بسته آموزشی براساس مبانی نظری که درباره اهمال‌کاری تحصیلی مطرح می‌باشد و نیز براساس نتایج مدل رگرسیون محاسبه شده در پژوهش قبلی ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، و متغیرهایی که در این مدل دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنی‌دار برای اهمال‌کاری تحصیلی بودند، صورت گرفت. متغیرهای معنی‌دار مدل شامل، متغیر خودنظم‌دهی، کمال‌گرایی در بعد سازماندهی و تردید در کارها، علاقه به رشته، جهت‌گیری هدفی مهارت‌مدار گرایشی، و خودکارآمدی بود. ولی‌زاده و همکاران (۱۳۹۳)، در پژوهش قبلی خود، پس از بررسی پژوهش‌های گذشته، مهمترین متغیرهای اثرگذار در اهمال‌کاری تحصیلی را در مدل رگرسیون وارد نمودند و پس از محاسبه رگرسیون، متغیرهای معنی‌دار پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را معرفی نمودند، محتوای برنامه آموزشی بر اساس این متغیرها و نظریه‌های اهمال‌کاری تنظیم شد و سپس برنامه‌ای جهت مداخله و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان طراحی گردید. برنامه آموزشی در ۵ بخش تنظیم شده بود. هرکدام از این بخش‌ها براساس یکی از متغیرهایی که در مدل تبیین کاهش اهمال‌کاری تحصیلی معنی‌دار

بود، تنظیم گردیده بود. در تنظیم این بسته آموزشی ابتدا معرفی و توضیح کاملی پیرامون اهمال‌کاری تحصیلی، علل آن و نظریه‌های موجود درباره آن می‌شد و سعی می‌شد دانشجویان ضمن شناخت کامل اهمال‌کاری با خود ارزیابی‌هایی که از خود بدست می‌آوردند علت اهمال‌کاری یا نوع اهمال‌کاری خود را تشخیص دهند و با کنترل و راه‌های کاهش آن آشنا گردند. در بخش دوم موضوع کمال‌گرایی، انواع آن و اثرات کمال‌گرایی هم روی وضعیت تحصیلی و هم افزایش اهمال‌کاری تشریح می‌شد و راه‌کارهای عملی جهت کاهش کمال‌گرایی ارائه می‌شد. در بخش سوم روی اهداف تحصیلی، روش صحیح هدف‌گزینی، نقش هدف‌گزینی روی عملکرد تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بحث می‌شد و نیز راه‌کارهایی جهت رسیدن به مهارت در امور تحصیلی ارائه می‌شد. در بخش چهارم، روی علاقمندی دانشجویان به رشته تحصیلی‌شان بحث می‌شد و نیز نقش علاقمندی به رشته، در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بحث می‌شد. در ضمن راه‌کارهایی جهت افزایش علاقه به رشته معرفی می‌شد. در بخش پنجم، موضوع ارزش‌گذاری برای کسب پیامدهای خوب و قابل قبول در دانشگاه بحث می‌شد و دانشجویان ترغیب می‌شدند تا انتظارات تحصیلی و اهداف با ارزش تحصیلی برای خود اتخاذ نمایند.

در تنظیم محتوای جلسات آموزشی سعی شد، از مثال‌هایی عینی، در موقعیت‌های فرضی از زندگی دانشجویی، استفاده شود و با بحث روی مثال‌ها جلسه ادامه یابد.

ب - روش آموزش بسته آموزشی: در اجرا و آموزش بسته آموزشی تدوین شده، روی مشارکت فعال یادگیرندگان تأکید شده و از آنجایی که هدف پژوهش تغییر نگرش همراه با تغییر رفتار و افزایش سطح انگیزش در دانشجویان بوده است، از روش آموزشی بحث گروهی به همراه سخنرانی و حل مسأله استفاده شده است. ابتدا جلسات با یک مثال آغاز می‌شد و سپس بحث گروهی براساس مثال ارائه شده آغاز و ادامه می‌یافت. پژوهشگر سعی می‌کرد تا موضوعات مهم و موردنظر، در طی بحث‌های جلسه مطرح و دنبال شود و زمانی که نیاز بود تا بحث خاتمه و یا به موضوع دیگری سوق پیدا کند، توضیحات تکمیلی را بصورت سخنرانی مطرح می‌کرد و مجدداً بحث ادامه می‌یافت. در پایان هر جلسه نیز تکلیفی عملی به شرکت‌کنندگان داده می‌شد تا مطالب آموخته شده در بیرون از کلاس به

کار گرفته و تمرین عملی صورت گیرد. سپس در آغاز جلسه بعدی روی تکلیف جلسه پیش بحث و گفتگو می‌شد.

ج- هدف برنامه آموزشی: هدف اصلی برنامه آموزشی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش پیشرفت تحصیلی در دانشجویان بوده است. همچنین اهداف فرعی همچون افزایش خودآگاهی دانشجویان در مورد اهدافشان، چگونگی پرکردن اوقات روز و مدیریت زمانشان، تشخیص نوع اهمال‌کاری‌شان و روش مهارکردن آن بود.

د - تعیین روایی برنامه آموزشی: جهت تعیین روایی محتوایی برنامه آموزشی براساس اهداف مشخص شده، این برنامه آموزشی به شش متخصص روان‌شناسی تربیتی در چهار دانشگاه مختلف (دانشگاه تهران، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشگاه الزهرا و دانشگاه شهید بهشتی) ارسال شد و از متخصصان خواسته شد تا برنامه را براساس تناسب محتوای آموزشی با اهداف ذکر شده، حجم مطالب و روش آموزشی بکار رفته در طول یک پیوستار نمره‌گذاری کنند. تناسب محتوای آموزشی هر بخش بسته آموزشی، بر روی یک مقیاس ۷ درجه‌ای از کاملاً مناسب (۷) تا کاملاً نامناسب (۱)، نمره‌گذاری می‌شد. حجم مطالب نیز، در مقیاس ۵ درجه‌ای از خیلی زیاد (۵) تا خیلی کم (۱)، نمره‌گذاری می‌شد و سپس روش آموزشی بکاررفته در کل برنامه، از کاملاً مناسب (۷) تا کاملاً نامناسب (۱)، نمره‌گذاری می‌شد.

پس از جمع‌آوری پاسخ‌های متخصصان، ضریب توافقی بین نظرات متخصصان محاسبه شد و مشخص شد که ضریب توافقی قابل قبول و مناسبی (۵/۰۵) بین نظرات متخصصان وجود دارد و برنامه تدوین شده از نظر محتوا دارای روایی لازم و کافی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان می‌باشد.

ی- تعداد جلسات و مدت زمان اجرای برنامه آموزشی: برنامه در ۱۰ جلسه ارائه شد و هر جلسه ۹۰ دقیقه طول کشید. در بین جلسات نیز چند دقیقه، صرف پذیرایی ساده‌ای از شرکت‌کنندگان جهت رفع خستگی می‌شد.

روش گردآوری اطلاعات: پس از ساخت بسته آموزشی، پژوهشگر در خوابگاه دختران حضور یافته و به اتاق‌های خوابگاه مراجعه می‌کرد و سپس دانشجویان را ترغیب به تکمیل

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی و همکاری جهت انجام این پژوهش می‌کرد. به تمامی دانشجویانی که تمایل به همکاری و تکمیل داشتند، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی ارائه و پس از تکمیل آنها را جمع‌آوری می‌کرد و سپس تمام پرسشنامه‌ها که دارای ویژگی‌های فردی دانشجوی بودند (نام و نام خانوادگی و تلفن همراه)، نمره‌گذاری شدند (در کل ۱۲۰ پرسشنامه توسط دانشجویان تکمیل شد) و پس از محاسبه میانگین، تمامی دانشجویانی که نمره اهمال‌کاری تحصیلی‌شان دو انحراف معیار بالاتر از میانگین بود، انتخاب شدند. سپس با تمامی این گروه، تماس گرفته شد و در صورت توافق و تمایل ایشان به حضور در برنامه آموزشی، قرار اولین جلسه آشنایی و هماهنگی، جهت زمان برنامه گذاشته شد. انتخاب اولیه دانشجویان اهمال‌کار، انتخاب هدفمند، ولی تفکیک آنها به گروه آزمایش و کنترل به صورت تصادفی بوده است. همه دانشجویان شرکت‌کننده در مقطع کارشناسی تحصیل می‌کردند.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش دو گروه آزمایش و کنترل انتخاب شده بود که انتخاب اولیه آنها هدفمند و سپس گمارش آنها در دو گروه آزمایش و کنترل، به صورت تصادفی صورت گرفته است. هر دو گروه از حیث دو متغیر سنجش شده بودند: یکی متغیر اهمال‌کاری تحصیلی و دیگری سطح معدل. هر کدام از متغیرها نیز در دو نوبت قبل و بعد از انجام مداخله و اجرای برنامه آموزشی، سنجش شده بود. در مورد متغیر اهمال‌کاری یک نمره پیگیری نیز، که دو ماه بعد از سنجش دوم بوده، محاسبه شده بود. به عبارتی برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی ما سه نمره (پیش از آموزش- پس از آموزش و پیگیری) و برای متغیر معدل دو نمره (پیش از آموزش و پس از آموزش) در هر گروه داشتیم. جهت مقایسه تغییرات حاصل در سطح معدل یا پیشرفت تحصیلی دو گروه، ابتدا تفاضل تغییرات نمره هر آزمودنی با خودش، در پس از آموزش نسبت به پیش از آموزش محاسبه شد و سپس جهت مقایسه این تغییرات در دو گروه، از آزمون t مستقل برای بررسی معنی‌داری تفاوت این تغییرات در دو گروه آزمایش و کنترل، استفاده شد و جهت مقایسه تغییرات حاصل در سطح اهمال‌کاری تحصیلی این دو گروه در سه مرحله (پیش از آموزش،

پس از آموزش و پیگیری) از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده شده است. در شکل ۱ طرح پژوهشی مربوط به مداخله در اهمال کاری تحصیلی آورده شده است.

پیگیری	پس از آموزش	متغیر مستقل	پیش از آموزش	گروه
T ₃	T ₂	X	T ₁	آزمایش
T ₃	T ₂	-	T ₁	کنترل

شکل ۱. دیاگرام طرح پژوهشی جهت مداخله در اهمال کاری تحصیلی

یافته‌ها

نتایج این پژوهش، هر دو فرضیه پژوهشی را تأیید کرد. فرضیه اول پژوهش، دلالت بر اثرگذاری آموزش بسته آموزشی تدوین شده، روی کاهش اهمال کاری تحصیلی دانشجویان و فرضیه دوم پژوهش، دلالت بر اثرگذاری آموزش بسته آموزشی روی افزایش سطح معدل یا پیشرفت تحصیلی داشت. ابتدا به گزارش اثرگذاری آموزش بسته تدوین شده روی سطح معدل و سپس به گزارش اثرگذاری بسته تدوین شده روی اهمال کاری تحصیلی پرداخته می‌گردد.

مقایسه تغییرات حاصل در سطح معدل: باتوجه به محاسبه صورت گرفته و نتایج جدول ۲، پس از آموزش بسته آموزشی، میانگین تغییرات حاصل در سطح معدل گروه کنترل، (۰/۰۱) بوده در حالیکه میانگین تغییرات حاصل در سطح معدل گروه آزمایش، (۱/۰۹) بوده است. یعنی گروه آزمایش تغییر و افزایش معدل بیشتری نسبت به گروه گواه در پس از آزمون داشته‌اند.

جدول ۲. میانگین تغییرات آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل در سطح معدل

خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه
۰/۳۸۸	۱/۴۵۴	۰/۰۱۷۹	۱۴	کنترل تغییرات معدل
۰/۳۲۰	۱/۱۹۹	۱/۰۹۰۷	۱۴	آزمایش

جهت بررسی معنی‌داری تفاوت تغییرات حاصل شده در بین دو گروه کنترل و آزمایش از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون t برای مقایسه تغییرات معدل گروه آزمایش و کنترل

تغییرات معدل	آزمون لون		آزمون t		
	مقدار F	معنی‌داری	مقدار t	درجه آزادی	معنی‌داری
با فرض برابری واریانس‌ها	۰/۱۱۴	۰/۷۳۹	۲/۰۹	۲۶	۰/۰۴۳
با فرض نابرابری واریانس‌ها			۲/۰۷	۲۵/۰۸۶	۰/۰۴۳

همانطور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مقدار t محاسبه شده با فرض برابری و نابرابری واریانس‌ها تفاوت معنی‌داری را نشان داده است ($\text{sig} = ۰/۰۴$)، بدین معنی که پس از آموزش گروه آزمایش از نظر آماری به طور معنی‌دار، در سطح معدل تغییر و افزایش معدل داشته است. لذا فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بسته آموزشی تدوین شده منجر به افزایش سطح معدل دانشجویان خواهد شد، تأیید می‌گردد.

مقایسه تغییرات حاصل در سطح اهمال‌کاری تحصیلی: با توجه به اینکه در این پژوهش دو گروه بوده (گروه کنترل و گروه آزمایش) که در سه مرحله، سطح اهمال‌کاری تحصیلی آنها سنجش شده، جهت آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر اثرگذاری برنامه آموزشی تدوین شده بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، میانگین اهمال‌کاری تحصیلی این دو گروه در سه مرحله پیش از آموزش، پس از آموزش و مرحله پیگیری، مورد مقایسه قرار گرفت. در جدول شماره ۴ میانگین گروه‌ها در سه مرحله آورده شده است. ابتدا قبل از محاسبه میانگین این دو گروه در سه مرحله سنجش، مقایسه‌ای بین سطح اهمال‌کاری تحصیلی دو گروه در پیش از آموزش شده است که نتایج حاصل از آن با استفاده از آزمون t مستقل (جدول شماره ۵) نشان می‌دهد، تفاوت معنی‌داری بین میانگین اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در پیش از آموزش وجود ندارد.

جدول ۴. میانگین اهمال‌کاری تحصیلی دو گروه در پیش از آموزش

خطای انحراف استاندارد	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه
۱/۲۱۱۰۵	۴/۵۳۱۳۳	۶۲/۰۷۱۴	۱۴	آزمایش
				اهمال‌کاری پیش از

آموزش	کنترل	۱۴	۵۸/۳۵۷۱	۵/۲۲۷۲۵	۱/۳۹۷۰۴
-------	-------	----	---------	---------	---------

همانطور که در جدول ۴ نشان داده شده است، میانگین اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل می باشد. برای بررسی معنی داری تفاوت میانگین این دو گروه در پیش از آموزش، از آزمون t مستقل استفاده شده که نتایج آن در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون t برای مقایسه میانگین اهمال کاری تحصیلی دو گروه در پیش از آموزش

	آزمون لون		آزمون t		
	F	معنی داری	T	درجه آزادی	معنی داری
اهمال کاری تحصیلی	۰/۷۰	۰/۴۰	۲/۰۰۹	۲۶	۰/۰۵۵
			۲/۰۰۹	۲۵/۴۸۷	۰/۰۵۵

همانطور که مشاهده می گردد با توجه به مقدار (sig = ۰/۰۵۵)، تفاوت معنی داری بین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان گروه آزمایش و کنترل در پیش از آموزش وجود ندارد. پس از مقایسه سطح اهمال کاری تحصیلی دو گروه در پیش از آموزش، اقدام به مقایسه سطح اهمال کاری تحصیلی دو گروه در سه مرحله سنجش شده که نتایج آن در جدول ۶ آورده شده است.

جدول ۶. میانگین اهمال کاری تحصیلی دو گروه در سه مرحله سنجش

	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
پیش از آموزش	آزمایش	۶۲/۰۷۱۴	۴/۹۳۷۷۱	۱۴
	کنترل	۵۸/۳۵۷۱	۵/۲۲۷۲۵	۲۸
	کل	۶۰/۲۱۴۳	۵/۴۴۷۹۲	۲۸
پس از آموزش	آزمایش	۴۶/۷۱۴۳	۹/۱۳۵۴۹	۱۴
	کنترل	۵۵/۷۱۴۳	۱۱/۳۹۷۹۰	۱۴
	کل	۵۱/۲۱۴۳	۱۰/۸۷۴۰۰	۲۸
پیگیری	آزمایش	۴۶/۲۸۵۷	۹/۱۳۲۳۶	۱۴
	کنترل	۵۱/۲۸۵۷	۴/۵۷۴۱۷	۱۴
	کل	۴۸/۷۸۵۷	۷/۵۱۱۴۰	۲۸

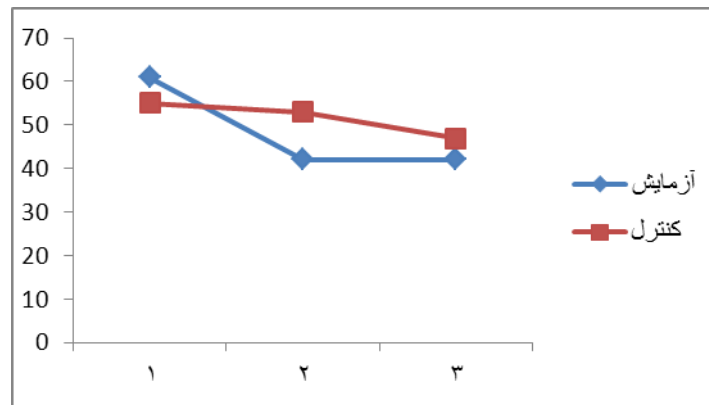
جهت مقایسه میانگین‌ها و آزمون معنی‌داری تفاوت آنها از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده شده است. قبل از انجام آزمون تحلیل واریانس آمیخته، بایستی پیش شرط انجام آن، یعنی بررسی برابری ماتریس کوواریانس، انجام می‌گرفت که نتایج آزمون باکس برای برابری ماتریس کوواریانس، نشان داد که با $MBOX=6/512$ در سطح معنی‌داری $0/459$ ، ماتریس کوواریانس تفاوت معنی‌داری ندارد و برابر است.

نتایج آزمون موچلی ($Sig=0/052$) برای برقراری شرط کرویت نیز نشان داد که با خی دو ($5/914$) شرط کرویت برقرار است. در جدول ۷ نتایج تحلیل واریانس آمیخته به شرط برقراری کرویت گزارش شده است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته جهت مقایسه اهمال کاری تحصیلی بین گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	اندازه اثر
اهمال کاری	۲۰۳۰/۰۹۵	۲	۱۰۱۵/۰۴۸	۲۵/۱۵۶	۰/۰۰۱	۰/۴۹۲
اهمال کاری*گروه	۵۹۱/۷۱۴	۲	۲۹۵/۸۵۷	۷/۳۳۲	۰/۰۰۲	۰/۲۲۰
خطا	۲۰۹۸/۱۹۰	۵۲	۴۰/۳۵۰			

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که تعامل اهمال کاری با گروه در سطح معنی‌داری $0/002$ معنی‌دار است و ضریب اثر آن برابر با $0/220$ است. تعامل اهمال کاری با گروه در شکل ۲ نشان داده شده است.



شکل ۲. نمودار تعامل اهمال کاری و گروه

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان و به تبع آن افزایش عملکرد تحصیلی آنان بود. یافته‌های پژوهش بیانگر آن است که آموزش بسته آموزشی تدوین شده و تحلیل نتایج بدست آمده از آن، به کمک آزمون تحلیل واریانس آمیخته در دو گروه آزمایش و کنترل، منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان شده است. قبلاً پژوهش‌های دیگری نیز با مداخلات متفاوتی اقدام به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی نموده‌اند از جمله پژوهش نیکبخت و همکاران (۱۳۹۲)، که با مداخله واقعیت‌درمانی گروهی توانسته بود اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش دهند، و نیز مداخله‌ای که قدم پور و همکاران (۱۳۹۴)، با آموزش شناختی رفتاری توانسته بودند عملکرد درسی و عزت نفس دانش‌آموزان را بهبود و اهمال‌کاری آنان را کاهش دهند. پژوهش‌های ذکر شده روی نمونه دانش‌آموزان انجام گرفته ولی پژوهش‌هایی نیز می‌باشند که با نمونه دانشجویی انجام گرفته‌اند. از جمله پژوهش کلیک و درسیلو (۲۰۱۵)، که با روش درمانی تمرکز و روش پذیرش توانسته بود انعطاف‌پذیری روانی دانشجویان اهمال‌کار را افزایش و اهمال‌کاری آنان را کاهش دهند و نیز ونگ، و همکاران (۲۰۱۵)، دو روش درمانی پذیرش-تعهد (ACT) و درمان شناختی- رفتاری (CBT) را در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی بکار بردند و نتایج پژوهش آنان نشان داد که هر دو روش با مکانیسم‌های درمانی متفاوت در کوتاه مدت، در کاهش اهمال‌کاری مؤثر بوده‌اند و شرکت‌کنندگان پژوهش با هر دو روش درمانی، افزایش در عزت نفس را نشان دادند ولی روش (ACT)، به طور معنی‌دار اثر منفی نوروگرایی را کاهش داد و (CBT)، اثر قوی روی مدیریت زمان داشت. مداخلات صورت گرفته ذکر شده همه جنبه درمانی و بالینی داشتند.

مداخله صورت گرفته در پژوهش حاضر و محتوای بسته آموزشی در آن بر اساس پژوهش قبلی پژوهشگر و همکاران (۱۳۹۳)، که در یک پژوهش مدلسازی متغیرهای مهم اثر‌گذار در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را بررسی کردند، تنظیم شد. یعنی محتوا براساس متغیرهایی تنظیم شد که بر خواسته از خود دانشجویان بود و به طور واقعی برای دانشجویان کشور ما، با توجه به شرایط فرهنگی و بومی خاص آن، به عنوان عوامل اصلی

ایجاد کننده‌ی اهمال‌کاری تلقی می‌شدند. یکی از این متغیرهای مدل، که به طور منفی و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کرد، متغیر هدف‌گزینی در بعد جهت‌گیری مهارت‌مدار گرایشی بود. یعنی هر چقدر دانشجویان مهارت‌مدارتر بودند و اهداف تسلط، و درک و فهم عمیق در امور درسی را داشتند، کمتر اهمال‌کار بودند. لذا در این بسته آموزشی، بخشی به این متغیر اختصاص یافت. در این رابطه روش‌های صحیح هدف‌گذاری آموزش داده شد تا آنان هدف‌های واضح، دقیق، و مشخص برای خود انتخاب نمایند بتوانند اهداف خود را از نظر زمانی (کوتاه مدت، میان مدت و بلندمدت)، تفکیک نمایند، هدف‌های تحصیلی با ارزش که انگیزه‌ساز هستند برای خود اتخاذ نمایند و روش صحیح برنامه‌ریزی و تعهد به برنامه، نیز جهت رسیدن به اهداف تحصیلی، آموزش داده شد. متغیر دوم کمال‌گرایی بود که در بعد سازماندهی، به طور منفی و در بعد تردید در کارها، به طور مثبت اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کرد. به عبارتی هر چه دانشجویان نظم و سازماندهی بیشتری در امورات درسی‌شان داشتند، اهمال‌کاری کمتری نشان می‌دادند و هرچه تردید و دو دلی بیشتری در انجام امور داشتند، اهمال‌کارتر بودند. حال جهت مداخله و کاهش اهمال‌کاری، بایستی محتوای آموزشی نظم و سازمان شرکت‌کنندگان را افزایش داده و تردید و دودلی آنها را کاهش می‌داد. برای رسیدن به این هدف ابتدا ویژگی کمال‌گرایی، ابعاد مثبت و منفی آن و نقش باورهای غیر منطقی در کمال‌گرایی و موفقیت تحصیلی بیان شد و به آنان مهارت‌های نظم‌دهی و سازمان از جمله مهارت‌های فراشناختی در یادگیری توضیح داده شد. همچنین به آنها آموزش داده شد تا جهت کاهش تردید در کارها، تفکر همه یا هیچ را که آسیب‌زننده است رها کنند و با تعیین حد وسط در امورات درسی و تقسیم کردن کارها به قسمت‌های کوچکتر و انجام پذیر، تجربه‌های موفقیت‌آمیز درسی خود را بالا ببرند و نیز جهت پیشگیری از فرسودگی، تعادلی بین کار و تفریح ایجاد کنند. متغیر دیگر علاقمندی به رشته تحصیلی بود که رابطه منفی و معنی‌دار را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان داده بود. در این بسته آموزشی سعی شده بود تا دانشجویان ارزیابی از سطح علاقمندی خود به رشته‌شان داشته باشند و نیز تأثیر علاقمندی به رشته را در اهمال‌کاری تحصیلی و افت عملکرد درسی بشناسند. لذا اگر دانشجویان علاقمندی کافی و لازم در

رشته خود نداشتند، سعی در افزایش آن با کمک روش‌هایی، از جمله شناخت بیشتر از رشته تحصیلی‌شان با مراجعه به اساتید خبره در این رشته‌ها، جستجو در اینترنت، یافتن زمینه‌های شغلی این رشته‌ها هم به صورت اشتغال خصوصی و هم دولتی، یافتن زمینه‌های ارتقاء و رشد این رشته‌ها در دنیا، شناسایی افراد موفق در این رشته‌ها و بررسی علل موفقیت آنها، سودمندی این رشته‌ها برای فرد و بشریت، می‌شد. در تکلیف پایانی جلسه از دانشجویان خواسته می‌شد که در این زمینه جستجو نمایند و در جلسه بعدی پیرامون اطلاعات جدید خود در کلاس صحبت نمایند. متغیر بعدی متغیر خودنظم‌دهی در بعد ارزش‌گذاری نسبت به اهداف تحصیلی بود که در پژوهش قبلی نشان داده شده بود هر چه دانشجویان نسبت به اهداف تحصیلی خود ارزش‌گذاری بیشتری داشتند کمتر اهمال‌کاری می‌کردند. در مداخله صورت گرفته و بسته آموزشی سعی شده بود دانشجویان تحصیل کارآمد و موفق را بدلیل پیامدهای مثبت و با ارزشی که همراه دارد، به عنوان یک هدف با ارزش و متعالی در نظر بگیرند و نیز تلاش می‌شد تا انگیزه‌های درونی و بیرونی لازم برای کسب پیامدهای مثبت ایجاد شود. مثلاً مزایای خاصی که به دانشجویان ساعی و کوشا در دانشگاه تعلق می‌گیرد، از جمله بدون کنکور وارد شدن به مقطع بالاتر، و یا بورسیه شدن و سهم بیست درصدی معدل در کنکور ارشد، مطرح شد. در این بخش از بسته آموزشی طبق نظریه انتظار ضرب در ارزش، سعی شده بود تا دانشجویان هم نسبت به یادگیری برانگیخته شوند و هم برای فعالیت‌های علمی و آموزشی ارزش قائل شوند و هم مطمئن گردند که اگر به اندازه کافی بکوشند در آن فعالیت‌ها موفق خواهند شد.

این بسته‌ی آموزشی علاوه بر اینکه سطح اهمال‌کاری دانشجویان اهمال‌کار را پایین آورده بود در افزایش سطح معدل و پیشرفت تحصیلی آنان نیز اثرگذار بود. یعنی فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید شد و گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل، افزایش معدل معنی‌داری در پس از آموزش نسبت به پیش از آموزش نشان دادند. این یافته با نتایج پژوهش‌های زیادی که رابطه منفی اهمال‌کاری را با عملکرد تحصیلی نشان داده بودند همخوان است از جمله پژوهش رینو و هه سئو (۲۰۱۵)، پائلو و اسکوپ (۲۰۱۵)، کلیک و درسیلو (۲۰۱۵)، با توقف یا کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، دانشجویان اهمال‌کار گروه آزمایش، فعالیت درسی

خود را افزایش دادند. در اثر آموزش این بسته آموزشی، دانشجویان احساس امید و انگیزه بیشتری به بهبود شرایط درسی خود و احساس توانایی بیشتری در مدیریت امور درسی خود کسب نمودند (این مطلب توسط خود دانشجویان شرکت کننده در برنامه آموزشی، در ارزشیابی و نظر سنجی پایانی آنها ذکر شده بود. هر کدام از دانشجویان در جریان این برنامه آموزشی نوع اهمال‌کاری خود و علت آن را تشخیص داده بودند و نیز راه‌کارهای مناسب آن را نیز کسب کرده بودند. در بخش یک این بسته، مشکل اهمال‌کاری، دلایل آن، و نظریه‌های پیرامون آن بحث و تشریح شده بود. لذا برای دانشجویان گروه آزمایش هم مشکل و هم درمان و کنترل آن مشخص شده بود. مثلاً دانشجویان، موفق به شناسایی امیال تشویق کننده به اهمال‌کاری شده بودند، می‌دانستند چگونه افکار اغوا کننده آنها را در چرخه اهمال‌کاری می‌اندازد. و یاد گرفته بودند چگونه از این افکار و تمایلات و احساس گناه، خود را رهایی بخشند. به آنها آموزش داده شد تا باید‌ها را متوقف کنند، از خود انتقاد گری ویران کننده پرهیز نمایند و به موضوع به عنوان مشکلی که قابلیت غلبه دارد نگاه کنند نه اینکه مشکل اهمال‌کاری را یک صفت منفی شخصیتی پایدار بپندارند. دانشجویان گروه آزمایش، پس از آموزش احساس توانمندی بیشتری در مدیریت امور درسی خود کسب کرده بودند و احساس خود تعینی و اثرگذاری آنها بالا رفته بود و بیشتر فعالیت می‌کردند و طبق نظریه دسی و ریان (۱۹۹۱)، احساس کارآمدی و مهارت‌داشتن در انجام تکالیف، مولد انگیزه است (اژه‌ای، ویسانی، سیادت، خضری آذر، ۱۳۹۰). فعالیت بیشتر دانشجویان گروه آزمایش به پیامدهای مثبت درسی منجر شده بود، لذا احساس خودکارآمدی آنها بالا رفته بود و بدنبال افزایش خودکارآمدی تحصیلی، انگیزه آنها افزایش یافته بود. در پژوهش قبلی ولی-زاده و همکارانش (۱۳۹۳)، خودکارآمدی نیز به طور منفی و معنی‌دار اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کرد و قدرت پیش‌بینی کننده آن از همه متغیرها بیشتر بود. در غالب پژوهش‌هایی که نقش مستقیم و یا واسطه‌ای خود کارآمدی با اهمال‌کاری بررسی شده، رابطه قوی و معنی‌دار بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری گزارش شده است از جمله در پژوهش فاتحی، عبدخدایی، پورغلامی (۱۳۹۱)، کلسن، کراچوک، راجانی (۲۰۰۸)، واحدی، مصطفایی، مرتضی نژاد (۲۰۰۹)، شیخی، فتح آبادی، حیدری (۲۰۱۲)، تان، انگ، کلسن، یو،

وونگ، چونگ (۲۰۰۸)، که نقش مستقیم خودکارآمدی با اهمال‌کاری و نیز در پژوهش، هه سو (۲۰۰۸)، استرانک و استیل (۲۰۱۱)، کلسن و همکاران (۲۰۰۹)، که نقش واسطه‌ای آن بررسی شده، رابطه قوی و معنی‌دار بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری گزارش شده است. حال با آموزش این برنامه آموزشی و افزایش انگیزه و فعالیت درسی و کسب پیامدهای مثبت، خودکارآمدی آنان تحت تأثیر قرار گرفته و افزایش یافته بود و این دقیقاً هدف این برنامه آموزشی بود که تغییری چند بعدی، و پایدار ایجاد کند. در آزمون پیگیری نیز که دو ماه پس از اجرای برنامه آموزشی به عمل آمد، نتایج بدست آمده تأیید شد. لذا می‌توان گفت، بسته آموزشی ساخته شده به دلیل ویژگی چند بعدی خود که هم شناخت و هم انگیزه و رفتار را درگیر می‌گیرد، دارای اثرگذاری پایدار و طولانی مدت بوده است. نتایج حاصل از مداخله انجام گرفته می‌تواند به کنترل و کاهش اهمال‌کاری، که مشکل شایع در محیط‌های آموزشی است کمک کند و این کنترل نتایج مثبت و با ارزش زیادی را که همان افزایش انگیزه و کسب موفقیت‌های تحصیلی است، به همراه دارد.

جهت انجام برنامه آموزشی، توافق و تمایل آزمودنی‌ها به شرکت و ادامه برنامه آموزشی، شرط اصلی بود و بدلیل محدودیت در تعداد دانشجویان اهمال‌کار تحصیلی که موافق، هم پایه و هم رشته باشند، امکان همسان‌سازی موردنظر نبود. بدلیل پراکندگی برنامه‌های درسی و شخصی افراد شرکت‌کننده در برنامه آموزشی، هماهنگی همه شرکت‌کنندگان برای اجرای برنامه آموزشی در روز مقدور نبود و آموزش برنامه در شب‌ها صورت گرفت که وقت مناسبی جهت آموزش نمی‌باشد. استفاده از معدل به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی نمی‌تواند گویای کامل پیشرفت تحصیلی باشد و ملاک‌های دیگری نیز می‌توان به سطح معدل اضافه کرد از جمله: فعالیت‌های پژوهشی، فعالیت در انجمن‌های علمی، یادگیری و ارتقا مهارت‌های کامپیوتری و زبان‌های خارجی، همکاری علمی با اساتید و مؤسسات آموزشی، شرکت در کنفرانس‌ها و سمینارها. بدلیل ممنوعیت حضور پژوهشگر زن در محیط خوابگاه پسران، برنامه آموزشی طراحی شده صرفاً به دانشجویان دختر آموزش داده شده است، لذا در تعمیم نتایج بایستی رعایت احتیاط صورت گیرد. داوطلب بودن گروه‌های

شرکت کننده در پژوهش ضروری بود، لذا در تعمیم نتایج بایستی رعایت احتیاط صورت گیرد.

با توجه به نتایج حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌گردد اثر بخشی این برنامه آموزشی روی گروه‌های همگن اجرا شود. همچنین بررسی اثربخشی این برنامه آموزشی روی نمونه دانش‌آموزان نیز پیشنهاد می‌گردد. برنامه آموزشی تدوین شده صرفاً روی دانشجویان دختر انجام شد. لذا پیشنهاد می‌شود که روی دانشجویان پسر نیز اجرا گردد. بدلیل فواید زیاد حاصل از اجرای این برنامه آموزشی، استفاده از این برنامه آموزشی در مراکز آموزشی جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی توصیه می‌گردد. همچنین توصیه می‌گردد آموزشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی انگیزه‌های لازم را جهت شرکت یادگیرندگان در برنامه‌های کاهش اهمال‌کاری تحصیلی ایجاد کنند. با توجه به دانش کم دانشجویان پیرامون ماهیت اهمال‌کاری تحصیلی، پیامدها و راه‌های کنترل و کاهش آن، پیشنهاد می‌گردد جهت آگاه‌سازی و بالا بردن دانش دانشجویان در این مورد، اقدامات عملی صورت گیرد. استفاده از این برنامه آموزشی برای تمام افرادی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند مفید است. همچنین برای مشاوران تحصیلی نیز بسیار کمک کننده می‌باشد.

منابع

- ازهای، جواد؛ ویسانی، مختار؛ سیادت، سمیه سادات؛ خضری آذر، هیمن. (۱۳۹۰). انگیزش تحصیلی و اضطراب آمار: بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری، *مجله روان شناسی* ۵۸ / سال پانزدهم، شماره ۲ / تابستان ۱۳۹۰.
- حیدری، محمود. (۱۳۸۹). *بررسی جایگاه خودناتوان‌سازی در مدل ساختاری پیش‌بینی موفقیت تحصیلی*، رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- قدم‌پور، عزت‌الله؛ امیری، فاطمه؛ زنگی آبادی، معصومه؛ اصلی آزاد، مسلم. (۱۳۹۴). اثربخشی مداخله شناختی رفتاری مبتنی بر تعقل بر عزت نفس، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه، *مجله پژوهش توانبخشی در پرستاری*، دوره اول شماره ۳- بهار ۱۳۹۴.
- مطیعی، حورا، حیدری، محمود، صادقی منصوره‌السادات. (۱۳۹۱). *پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، فصلنامه روان‌شناسی تربیت*، شماره بیست و چهارم، سال هشتم، تابستان ۹۱.
- نیکبخت، الهام؛ عبدخدائی، محمد سعید؛ حسن آبادی، حسین. (۱۳۹۲). *اثربخشی واقعیت درمانی گروهی بر افزایش انگیزش تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، مجله پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره* ۳ (۲)، ۸۱-۹۴.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی؛ کجیاف، محمدباقر. (۱۳۹۳). *پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و جنسیت، دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، دانشگاه خوراسگان، آذر ۱۳۹۳.
- ولی‌زاده، زهرا؛ احدی، حسن؛ حیدری، محمود؛ مظاهری، محمد مهدی؛ کجیاف، محمدباقر. (۱۳۹۳). *رابطه ساختاری کمال‌گرایی، خودکارآمدی، جهت‌گیری هدفی و علاقه به رشته با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دانشگاه الزهراء، در حال چاپ.
- ویسی، فرشید. (۱۳۹۱). *رابطه خودکارآمدی و اضطراب اجتماعی با اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان شهرستان مریوان*، پایان‌نامه ارشد، دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تهران.
- فاتحی، یونس؛ عبدخدایی، محمد سعید؛ پورغلامی، فرزاد. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه کمال‌گرایی و خودکارآمدی با اهمال‌کاری در کارکنان بیمارستان دولتی شهر فراشبند، فصلنامه پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی*، سال دوم، شماره ۶.
- Azure, J.A. (2011). Correlates of course anxiety and academic procrastination in higher education. *Global Journal of Educational Research* . 10.1 (2011): 55-65.

- Burka, J.B. & Yuen, L.M. (1983). *Procrastination: Why you do it and What to do about it*. Reading, PA: Addison-wesley.
- Clik, DM; Drsillo, SM. (2015). An investigation of the efficacy of acceptance based behavioral therapy for academic procrastination, *Journal of Experimental Psychology: General*, 2015, psycnet.apa.org.
- De Paola, Maria; Scopp, Vincenzo. (2015). Procrastination, academic success and the effectiveness of a remedial program, *Journal of Economic Behavior & Organization* 115 (2015) 217-236.
- Fritzsche, B. , Young. B.R. , & Hickson. K.C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35: 1549-1557.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, Volume 23, February 20B, 225-233.
- Hafner. A. , Oberst. V., Stock. A., (2014). Avoiding procrastination through time management: an experimental intervention study. *Educational Studies*. Vol.40, no.3, 352-360, <http://dx.doi.org/10.1080/03055698.2014.899487>.
- Haycock, L.A; mc Carthy, P ; skay, C.L. (1998). Procrastination in college students: The role of self- efficacy and anxiety. *Journal of counselling and Development*, 76, 317-324.
- Hee seo .E. (2008). self – efficacy as a mediator in the Relationship between self – oriented perfectionism and academic procrastination, *Social Behavior and Personality*, 36 (6), 753-764.
- Kachgal, M.M; Hansen,L.S; Nutter,K.J. (2001). Academic Procrastination Prevention/ intervention: Strategies and Recommendations. *Journal of Developmental Education*. 08943907, Fall 2001 Vol.25.Issue1.
- Klassen, R.M. , Krawchuk. L.L., & Rajani. S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology* 33: 915-931.
- Lee . E. (2005). The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*: Mar 2005: 166, 1: ProQuest
- Moon, S.M., & Lillingworth. A.J. (2005). Exploring the dynamic nature procrastination: A latent growth curve analysis of tion. *Personality and Individual Differences*, 38 (2005), pp. 297–309
- Pychyl, T.A. , Lee. J.M. , Thibodeau. R., & Blunt. A. (2000). Five days of emotion: An experience sampling study of undergraduate student procrastination. *Journal of Social Behavior and Personality* 15: 239- 254.
- Ramsay,J.R. (2002). A cognitive Therapy Approach For Treating Chronic Procrastination and Avoidance: Behavioral Activation Interventions, *Journal of Group Psychotherapy, Psychodrama & Sociometry* (15453855). Summer/Fall 2002, Vol.55 Issue 2/3/p79-92.14p
- Rozental. A.,Carlbring. P. (2014). Understanding and treating procrastination: A Review of a common self-regulatory failure. *Psychology* 5.13 (sep 2014): 1488- 1502.

- Ryuno Kim, Kyung; Hee Seo, Eun. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A Meta- analysis, *Personality and Individual Differences* 82 (2015) 26- 32. ScienceDirect.
- Scent. C.L., Boes. S.R. (2014). Acceptance and commitment training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28: 144- 156, 2014.
- Sheykhi, M .& Fathabadi.J & Heidari. M. (2013). The Relations of Anxiety, Self- Efficacy And Perfectionism To Dissertation Procrastination. *Developmental Psychology (Journal of Iranian Psychologists*, V.9 , N.35; 283 - 295.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Strunk, K.K; Steele, M.R. (2011). Relative contributions of Self-Efficacy, Self- Regulation, And Self-Handicapping In Predicting Student Procrastination, *Psychological Reports*, 2011, 109, 3, 983-989.
- Tan, C. X ; Ang, R. P ; Klassen, R. M ; Yeo, LS; Wong, I. Y.F ; Huan, V. S ; Chong, W. H. (2008). Correlates of Academic Procrastination and Students, *Grad Goals, Curr Psychol (2008) 27*: 135-144.
- Vahedi, S ; Mostafafi, F ; Mortazanejad, H. (2009). Self-Regulation and Dimensions of parenting styles Predict Psychological procrastination of undergraduate students, *Iran J Psychiatry 2009*, 4: 147-15, www.SID.ir
- Van Eerde, W. (2003). Procrastination at work and Time management Training, *The Journal of psychology*, 2003, 137 (5), 421-434.
- Wang, Shuo; Zhou, Yu ; Yu, Shi ; Ran, Le-Wen ; Liu, Xiang- ping. (2015). Acceptance and commitment therapy and cognitive- behavioral therapy as treatment for academic procrastination , A Randomized controlled group session, *Sage Juurnals: Social Work Reactive*.
- Wesley, J. (1994). Effects of ability, high school achievement and procrastinator behavior on college performance. *Educational and Psychological measurement*, 54, 404-408.