



بررسی اثربخشی مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه

مژگان حسینلو^۱، هوشنگ جدیدی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان بود. پژوهش حاضر یک مطالعه شبه آزمایشی، دارای گروه کنترل همراه با پیش آزمون و پس آزمون بود که افراد به صورت تصادفی در گروه های کنترل و آزمایش جایگزین شدند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش آموزان دوره هی متواترین اول شهر تهران بود که به روش نمونه گیری تصادفی خوشای از بین مناطق ۲۲ گانه آموزشی منطقه ۵ آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شد. تعداد دانش آموزان در گروه کنترل شامل ۱۵ نفر و در گروه آزمایش ۱۷ نفر بودند که پس از انجام پیش آزمون به صورت تصادفی ساده به دو گروه تقسیم شده بودند. ابزارهای اندازه گیری شامل پرسشنامه تابآوری تحصیلی ساموئلز (۲۰۰۴) همچنین مقیاس تعلل ورزی تحصیلی تاکمن و سکستون (۱۹۸۹) بودند. سپس دانش آموزان گروه آزمایش آموزش های لازم را هفته های یکبار طی ۸ جلسه ۱ و نیم ساعته دریافت کردند و پس آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. براساس تجزیه و تحلیل یافته های موجود در پژوهش بین گروه کنترل و گروه آزمایش در پیش آزمون و پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بدین ترتیب که آموزش مدیریت انگیزش با ۹۵٪ اطمینان باعث افزایش تابآوری تحصیلی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی شده است. با توجه به یافته های پژوهش در میابیم آموزش مدیریت انگیزش برای افزایش تابآوری تحصیلی دانش آموزان مفید واقع می شود و توان مقابله با مشکلات تحصیلی را در دانش آموزان افزایش می دهد همچنین با دست کاری سطح انگیزش تعلل ورزی دانش آموزان و به تعویق اندختن تکالیف درسی کاهش می یابد.

واژگان کلیدی: مدیریت انگیزش، تابآوری تحصیلی، تعلل ورزی تحصیلی.

^۱کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

^۲استادیار



مقدمه

با رشد علم انسان‌ها تمایل پیدا کردند که سطح دانش و معلومات خود را افزایش دهند؛ بدین سبب تحصیلات جایگاه ویژه‌ای در زندگی افراد به خود اختصاص داد. با وجود انگیزه اجتماعی قوی برای ادامه تحصیل، پایین بودن انگیزه‌های فردی باعث به وجود آمدن مشکلاتی در مسیر یادگیری و تحصیل شد. انسان‌ها هر بار بهانه‌ای برای سهل‌انگاری‌های خود تراشیدند تا جایی که این اعمال ناپسند به صورت یک عادت برای آنان درآمد. همین امر توجه روانشناسان تربیتی بسیاری را به خود جلب کرد که چرا اکثر افراد به تعلل‌ورزی در کارهایشان مبتلا هستند. تعلل‌ورزی‌ها در حیطه تحصیلی و یادگیری افراد می‌تواند بزرگ‌ترین ضرر را به زندگی علمی افراد وارد نماید و به رغم هوش و توان یادگیری بالا منجر به از دست رفتن فرصت‌ها شود. انواع تعلل‌ورزی: تحصیلی، تصمیم‌گیری، رفتاری، روان‌نچورانه و تعلل‌ورزی وسوسات گونه (جوکار و آقایپور، ۱۳۸۶). تعلل ورزی سبب مشکلات بسیاری از جمله کاهش کیفیت کار، عجله در انجام کارهای به تأخیر افتاده، عصبانیت، پرخاشگری و... می‌شود تعلل‌ورزی تحصیلی^۳ عبارت است از تمایل غالب و همیشگی فراغیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی که معمولاً با اضطراب توأم است (استیل، ۲۰۰۷). تحقیقاتی که در مورد تعلل‌ورزی در محیط تحصیلی انجام‌گرفته است حاکی از این است که تعلل‌ورزی تحصیلی با سطوح پایین خود تنظیمی، خودکاراًمدی تحصیلی، عزت‌نفس و عملکرد تحصیلی مرتب است، همچنین با اضطراب، استرس و بیماری‌های روانی نیز مرتبط است (کاندمیر^۴، ۲۰۱۴). پژوهش‌های زیادی هستند که نشان می‌دهند تعلل ورزی تحصیلی فرد را با نتایج و پیامدهای منفی مختلفی روبرو می‌نماید (کاندمیر، ۲۰۱۴). از جمله شکست تحصیلی، عزت‌نفس پایین، اخراج از کلاس (بیرون انداختن از کلاس) می‌شود.

از سوی دیگر مسئله موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی در تمامی جوامع است؛ و اینکه چه عواملی در گیر در موفقیت تحصیلی هستند. یکی از این عوامل تاب‌آوری تحصیلی است. تاب‌آوری تحصیلی شامل توانایی برای درگیر شدن موفقیت‌آمیز با مجموعه‌ای از چالش‌ها و مشکلات تحصیلی در دوره‌ای از زندگی تحصیلی فرد است (شامل فشار امتحان، تکالیف دشوار مدرسه، ضرب العجل تلاش و کوشش و جدیت) (اندرو و مارتین، ۲۰۰۸). مفهوم تاب‌آوری^۵ به عنوان توانایی بازگشت به حالت اولیه و سازگاری موفقیت‌آمیز به رغم استرس زیاد و شرایط ناگوار (لوتار^۶، ۲۰۰۰). تاب‌آوری به عنوان عامل حفاظتی قلمداد می‌شود. عوامل حفاظتی را می‌توان در سه سطح طبقه‌بندی کرد: عوامل فردی، عوامل خانوادگی و عوامل اجتماعی (گارمزی^۷ و راتر^۸، ۱۹۹۰؛ راتر، ۱۹۹۳؛ به نقل از یتس^۹ و مستن، ۲۰۰۴). از جمله عوامل اجتماعی مؤثر در تاب‌آوری مدارس و سیستم آموزشی می‌باشند که می‌توانند نقش به سزایی در افزایش آن داشته باشند که پژوهش حاضر به نقش این آموزش در دانش آموزان می‌پردازد.

از طرفی انگیزه در زندگی انسان‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است. انگیزه به انسان‌ها کمک می‌کند تا احساس رضایت خاطر کنند و درباره خودشان احساس مسئولیت کرده و بر زندگی خود تسلط داشته باشند. شرط اساسی رضایت خاطر و رشد شخصیت و

³.Academic Procrastination

⁴.Steel

⁵.Kandemir

⁶.Andrew & Martin

⁷.Resilience

⁸.Lutar

⁹.Garmezy

¹⁰.Rutter

¹¹.Yates & Masten



موفقیت، انگیزه است. بی‌انگیزگی در بین دانش آموzan این نگرانی را در والدین به وجود می‌آورد که شاید آن‌ها نتوانند در مورد امور مربوط به خود به درستی عمل کنند و به بیراهه بروند یا حتی زندگی خود را تلف کنند. موقعیت و شرایط محیط آموزشی و سیستم آموزشی از جمله عواملی است که با بی‌انگیزگی دانش آموzan ارتباط نزدیک دارد. از جمله نشانه‌های بی‌انگیزگی دانش آموzan ناتمام گذاشتن کارها، خودداری از انجام تکالیف، عدم تلاش برای حل مشکل خود، مشکل در تصمیم‌گیری، عاجز بودن در تنظیم فعالیت حال و آینده، میل دائم به قرار داشتن در حالت استراحت، قدرت تمرکز فکری پایین، تنبی نمودن و از زیر بار مسئولیت شانه خالی کردن است (علیخانی، ۱۳۸۳). دانش آموzanی که از لحاظ تحصیلی ناموفق بودند انگیزه تحصیلی‌شان را در آن زمان از دست دهنند. دانش آموzanی که انگیزه تحصیلی خود را از دست می‌دهند تعلل ورزی‌شان افوده می‌شد (راکز، دان و راکز، ۲۰۱۳) دانش آموzan بی‌انگیزه نه تنها رغبتی به درس خواندن و یادگیری نشان نمی‌دهد، بلکه با بی‌تفاوتی و بی‌توجهی خود چه‌بسا برای کار کردن دانش آموzan دیگر در کلاس نیز مزاحمت ایجاد می‌کند. (عبدی، ۱۳۸۴). در پژوهش‌ها نیز نشان داده شده است که عامل انگیزش دانش آموzan در یادگیری اهمیت مطلوب‌تری در مقایسه با عامل هوش را دارد. همچنین درباره تأثیر انگیزش بر یادگیری، پژوهش‌ها نشان می‌دهد که انگیزه قوی به یادگیری استوار و انگیزش کم به یادگیری کم می‌نجامد (سیف، ۱۳۹۱). مدیریت انگیزش به عنوان یک نظریه جدید ما را قادر می‌سازد که دانش و آگاهی‌مان را به زندگی واقعی انتقال دهیم و دانش آموzan را به نحوی پرورش دهیم که به صورت مستقل و بدون وابستگی به دیگران بتوانند دانش اساسی خودشان را شکل دهند (هیام، ۲۰۰۸). امروزه پرورش نیروی انسانی کارآمد و مستقل در حد نظام‌های آموزشی از مهم‌ترین هدف‌های است. بسیاری از معلمان، با این سؤال مواجه‌اند که چگونه می‌توان از دانش آموzan، فراغیران فعال، خود راهبرد و بالانگیزه ساخت؟ این پژوهش در گستره‌ای که منجر به بهبود یا اصلاح ساختار آموزشی که محصول آن، دانش آموzan فعل، پویا، مستقل و کارآمد و خودگردان باشند و از ضرورت‌های ملموس و عینی نظام آموزشی کشور ماست، قرار دارد؛ زیرا با کسب اطلاع در این زمینه می‌توان برنامه آموزشی مناسب با روحیات و هدف‌های دانش آموzan طراحی و زمینه را برای افزایش انگیزش یادگیری فراهم نمود و نیز ممکن است به معلمان کمک کند تا برنامه‌های آموزشی و روش‌های تدریس را به‌گونه‌ای تنظیم کنند که افت تحصیلی را به حداقل برسانند و تاب‌آوری تحصیلی دانش آموzan را ارتقاء بخشنند.

کاندمیر (۲۰۱۴) بیان کرد که با افزایش رضایت از زندگی رفتارهای تعلل ورزانه کاسته می‌شود دانش آموzan نسبت به وظایف تحصیلی مسئولیت‌پذیرتر می‌گردد؛ که این به خودی خود باعث افزایش انگیزش تحصیلی در آن‌ها می‌گردد. هنسلی (۲۰۱۴) در پژوهش خود با عنوان فعال‌سازهای تعلل ورزی: رابطه بین انگیزش و دستاوردهای تحصیلی در تحلیلات نشان داد رابطه بین افکار انگیزشی و درجات تحصیلی به صورت قابل توجهی متفاوت بود از طرف دیگر دو عامل تعلل ورزی فعال (رابطه مثبت) و تعلل ورزی منفعل (رابطه منفی) با متغیرهای پژوهش وی داشتند. نتایج ایشان حاکی از این بود که فرد تعلل ورزی فعال برای یادگیری سازگاری نشان می‌دهد و ممکن است رفتارهای تعلل ورزانه را منعکس نکند. تعلل به دلیل ماهیت فراسایشی که افراد را دچار آن می‌کند ظرفیت افراد را برای مقابله با مشکلات کاهش می‌دهد و بار روانی و هیجانی منفی را برای افراد به بار می‌آورد، در امر تحصیل اولویت با از بین بردن تعلل هست و درنهایت تاب‌آوری دانش آموzan با این روش‌ها افزایش قابل توجهی را نشان می‌دهد و یا اثر متقابل، همسویی و همزمانی را بر روی هم دارند. این پژوهش هم‌چنین با توجه به واسطه‌گری آموزش مدیریت انگیزش می‌توان برنامه‌هایی برای بهبود تاب‌آوری تحصیلی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی از طریق مدیریت انگیزش آنان تدارک دید. بدین ترتیب از هدر رفتن منابع جلوگیری می‌شود و رسالت آموزش‌وپرورش که همانا تربیت افراد شایسته برای اجتماع است برآورده می‌شود. بر آن

¹².Alexander Hiam



هستیم که نتایج پژوهش مورد بهرهوری متخصصان و متصدیان نظام آموزش و پرورش قرار بگیرد که البته این پژوهش سعی دارد گامی در این مسیر بردارد.

با توجه به مطالب فوق و اهمیت انگیزش و مدیریت آن در محیط‌های آموزشی، لذا پژوهش حاضر به بررسی اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی^{۱۳} و تعلل‌ورزی تحصیلی^{۱۴} دانش‌آموزان می‌پردازد

اهداف پژوهش

هدف کلی پژوهش بررسی اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

اهداف جزئی پژوهش شامل:

۱. بررسی اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی دانش‌آموزان.

۲. بررسی اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان.

همچنین اهداف کاربردی پژوهش

افراشتن توان واقعی تابآوری تحصیلی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه بوده است.

روش پژوهش

این پژوهش یک مطالعه شبه آزمایشی، دارای گروه کنترل همراه با پیش‌آزمون و پس‌آزمون است؛ که افراد به صورت تصادفی در گروه‌های کنترل و آزمایش جایگزین شدند. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه شهر تهران بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوش‌های از بین مناطق آموزشی ۲۲ گانه شهر تهران منطقه ۵ آموزشی انتخاب شد و از بین کلیه مدارس متوسطه دوره اول در این منطقه، مدرسه شهدای راه‌آهن انتخاب گردید و از بین ۶ کلاس پایه نهم (پایه سوم متوسطه دوره اول)، یک کلاس با همکاری و هماهنگی معاونین مدرسه انتخاب گردید. دانش‌آموزان کلاس شامل ۳۴ نفر بودند که پس از انجام پیش‌آزمون به صورت تصادفی ساده به دو گروه ۱۷ نفری تقسیم شدند. سپس دانش‌آموزان گروه آزمایش آموزش‌های لازم را دریافت کردند؛ اما در پس‌آزمون به دلیل غیبت دو نفر از دانش‌آموزان پس‌آزمون از آن‌ها به عمل نیامد درنهایت گروه کنترل ۱۵ نفر شدند. ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش شامل پرسشنامه تابآوری تحصیلی ساموئلز و پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی تاکمن استفاده شده است.

پرسشنامه تابآوری تحصیلی توسط ساموئلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تائید شد. سپس با گسترش مطالعه در سال ۲۰۰۹ و با همکاری وو (۲۰۰۹) به چاپ رسید. تعداد سؤالات این پرسشنامه ۲۹ سؤال بود. نمره‌گذاری این پرسشنامه روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم ۱ تا کاملاً موافقم ۵) انجام شد. در ایران این پرسشنامه توسط سلطانی نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی شد. در پژوهش آن‌ها برای این پرسشنامه سه عامل با عنوان‌ین مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و مسئله محور/ مثبت نگر تائید شدند.

ساموئلز (۲۰۰۴) برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده کرد و ضریب آلفای کرونباخ آن را در حدود ۰/۸۹ برآورد نمود. همچنین روایی سازه این پرسشنامه نیز در پژوهش وی مطلوب ارزیابی شد. در ایران سلطان نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ضرایب

¹³. Academic Resilience

¹⁴. Academic Procrastination



آلفای کرونباخ را برای عامل‌های این پرسشنامه در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۷۷ تا ۰/۶۳ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۷۶ تا ۰/۶۲ به دست آوردن.

سؤالات ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۳، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۱۰، ۴، ۵، ۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این پرسشنامه دارای ۳ خرده مقیاس زیر است: مؤلفه‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله مدار/ مثبت نگر.

مقیاس تعلل ورزی تحصیلی^{۱۵} توسط تاکمن و سکستون^{۱۶} در سال ۱۹۸۹ پس از اجرای پرسشنامه ۳۵ گویه‌های بر روی ۱۸۳ دانش‌آموز با استفاده از تحلیل عاملی به ۱۶ گویه کاهش یافت که در مقابل هر گویه طیف ۴ گزینه‌ای از به آن مطمئن نیستم (نمره ۱) و به آن مطمئن هستم (نمره ۴) قرار داد. تاکمن و سکستون^{۱۷} (۱۹۹۸) ضریب پایایی برای آن را ۰/۸۶ محاسبه نموده‌اند. پایایی درونی محاسبه شده برای این پرسشنامه در پژوهش‌ها مختلف انجام یافته در کشورمان در حدود ۰/۹۰ گزارش شده و مصطفوی (۱۳۸۹) ضریب پایایی ۰/۸۶ را در پایان‌نامه خود گزارش نموده است. در این پژوهش روایی سازه ابزار با روش تحلیل عاملی تائیدی نیز مورد بررسی قرار گرفت و شاخص برازنده‌گی مقایسه‌ای^{۱۸} و مجدور میانگین مربعات خطای تقریب برای پرسشنامه بر روی ۱۰۰ دانش‌آموز محاسبه شد. شاخص برازنده‌گی مقایسه‌ای محاسبه شده برای مدل‌های خوب بین ۰/۹۰ تا ۰/۹۵ بود (توگاد، ۲۰۰۴؛ تاکمن، ۱۹۹۸).

پروتکل آموزشی

آموزش مدیریت انگیزش با موضوع آموزشی و تمرينات عملی آن با استفاده از این برنامه آموزشی در هشت جلسه ۱ و نیم ساعته تنظیم شدند. به این ترتیب که در هر جلسه آموزشی ابتدا پیرامون هر موضوع آموزشی، مباحثی مطرح شده و بعد موضوع به صورت گروهی مورده بحث و بررسی قرار گرفته و در پایان هر جلسه، تمريناتی ارائه می‌شد که همه آزمودنی‌ها، مباحث آموزشی را خارج از موقعیت آموزشی به صورت تجربی تمرين کنند.

جدول ۱. خلاصه بسته آموزشی مدیریت انگیزش

جلسه	عنوان جلسه	خلاصه
اول	آشنایی گروهی	- معرفی محقق - معرفی اعضای گروه آزمایشی - بحث در مورد مزایای انجام کار گروهی - گروه‌بندی کلاس
دوم	الف: شناخت خود و توانایی‌های خود ب: آشنایی با هدف	- تعریف مفهوم خود و شناخت نقاط قوت و ضعف - تعریف مفهوم تکلیف و انواع آن: (آسان - مشکل - چالشی) - توانایی و انتظارات فرد در انجام تکلیف - تعریف انواع هدف: (بیرونی - درونی) - چگونگی هماهنگ شدن با اهداف تسلط
سوم	الف: آشنایی با تصمیم‌گیری	- تعریف تصمیم‌گیری

¹⁵.The Procrastination Scale

¹⁶.Tuckman & Sexton

¹⁷.Comparative Fit Index



	ب: آشنایی با مفهوم انگیزش و انواع آن	
	- موقعيت‌های تصمیم‌گیری و مهارت انتخاب موقعیت - تعریف انگیزش - توضیح انواع انگیزش و پیامدهای آن - تعریف پاداش و تقویت و انواع آن	
چهارم	آشنایی با سبک‌های اسنادی و شیوه‌های تغییر یا بهبود آن	
پنجم	آشنایی با مفهوم یادگیری و روش‌های مطالعه	
ششم	ارائه شیوه‌های مختلف برای ایجاد تمرکز مقدماتی - شوق یادگیری	
هفتم	ارائه راهبردهایی برای افزایش درگیر شدن یادگیرندگان با یادگیری	
هشتم	جمع‌بندی مطالب ارائه شده	

تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از اجرای پرسشنامه‌ها قبل و بعد از اجرای مداخله توسط spss ۲۲ با استفاده از تحلیل کوواریانس انجام شد.



یافته های پژوهش

افراد شرکت کننده در پژوهش ۳۲ نفر بودند (در ابتدا تعداد افراد نمونه ۳۴ نفر بودند که به علت غیبت دو نفر از دانش آموزان در گروه کنترل از مطالعه خارج شدند) که از این ۳۲ نفر ۱۷ نفر در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه کنترل قرار داشتند. کمترین سن ۱۴ و بیشترین سن ۱۵ بوده است و میانگین سنی آنها ۱۴/۵۹ بوده است. ۱۳ نفر از اعضای گروه های پژوهش ۱۴ ساله و ۱۹ نفر ۱۵ ساله بودند.

جدول ۲. یافته های توصیفی مؤلفه های (ارتbatی، جهتگیری آینده، مسئله مدار) تابآوری تحصیلی

مؤلفه ها	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	تعداد
ارتbatی	۴/۶۴	۱۷	۳۸	۲۶/۷۵	۴/۶۴	پیش آزمون
	۳/۲۷	۱۸	۴۴	۲۷/۲۵	۳/۲۷	پس آزمون
جهتگیری	۴/۰۶	۲۵	۳۸	۳۲	۴/۰۶	پیش آزمون
	۳/۲۷	۲۷	۴۲	۳۵/۵۳	۳/۲۷	پس آزمون
مسئله مدار	۳/۶۲	۹	۳۲	۱۹/۸۱	۳/۶۲	پیش آزمون
	۳/۶۲	۹	۲۶	۱۹/۸۱	۳/۶۲	پس آزمون

بر اساس یافته های حاصل از آمار توصیفی در مؤلفه ارتbatی تابآوری تحصیلی، این مؤلفه در پیش آزمون دارای میانگین ۲۶/۷۵ و انحراف استاندارد ۴/۶۴ و در پس آزمون دارای میانگین ۲۷/۲۵ و با انحراف استاندارد ۳/۲۷ هست. همچنین میانگین مؤلفه جهتگیری در پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۳۸ و ۴۲ و انحراف استاندار آنها به ترتیب ۴۰/۰۶ و ۳/۲۷ بوده است.

تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
۳۲	۴۰	۵۸	۴۸/۳۴	۴/۱۵
۳۱	۵۱	۵۸	۴۰/۹۴	۵/۸۱

جدول ۳. یافته های توصیفی تعلل ورزی تحصیلی

میانگین مؤلفه مسئله مدار متغیر تابآوری تحصیلی در پیش آزمون برابر با ۱۹/۸۱ با انحراف استاندار ۳/۶۲ و در پس آزمون نیز برابر با همین ارقام در میانگین و انحراف استاندارد بوده است.

فرضیه اول: آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی دانش آموزان تأثیر معنادار دارد.

جدول ۴. آزمون تحلیل کوواریانس برای فرضیه اول

منابع	مجموع	درجه آزادی	میانگین	آزمون لوین	سطح	اندازه اثر	توان مشاهده
-------	-------	------------	---------	------------	-----	------------	-------------



مجدورات	مجدورات	مجدورات	مجدورات	مجدورات	مجدورات	معناداری واریانس‌ها	تفاوت معناداری	معناداری
۴۱۹/۲۳	۱	۴۱۹/۲۳	۴۱۹/۲۳	۴۱۹/۲۳	۱	۰.۰۰۰	.۷۱۹	۱/۰۰۰
۳۱/۶۳۰	۱	۳۱/۶۳۰	۳۱/۶۳۰	۳۱/۶۳۰	۱	۰.۰۰۱	.۶۴۹	۱/۰۰۰
۶۳۳/۹	۲۸	۶۳۳/۹	۶۳۳/۹	۶۳۳/۹	۳۲	۰.۰۰۱	.۰۰۰	۰/۰۰۰
۲۱۹۳۷۳	کل							

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود نتایج تحلیل کوواریانس نشان می‌دهد بین گروه‌ها پس از حذف اثر تفاوت‌های اولیه تفاوت معناداری مشاهده شده است $P < 0.05$. است بنابراین با ۹۵٪ اطمینان فرض صفر رد شده و می‌توان گفت آموزش مدیریت انگیزش بر تابآوری تحصیلی اثر دارد و باعث افزایش تابآوری در دانشآموزان می‌شود. میزان اندازه اثر نشان می‌دهد معناداری عملی $F = 7/39$ $df = 1 \& 32$ $P = 0/001$.

جدول ۵. یافته‌های استنباطی مؤلفه‌های تابآوری تحصیلی (تحلیل واریانس)

درجه آزادی	تحلیل واریانس	ارتباطی	تحلیل واریانس	جهت‌گیری آینده	تحلیل واریانس	مسئله مدار	اندازه اثر	سطح معناداری	آزمون لوین	میانگین	مجدور	درجه آزادی
۱	تحلیل واریانس	ارتباطی	اندازه اثر	جهت‌گیری آینده	تحلیل واریانس	مسئله مدار	اندازه اثر	۰/۰۱۷	۶/۴۱	۱۰۲/۲۲	۳۷۳/۴۷	۱
۱	اندازه اثر							۰/۰۰۰	۳۳/۴۵	۳۷۳/۴۷		
۱	تحلیل واریانس	جهت‌گیری آینده	اندازه اثر					۰/۰۰۰	۵۷۹/۲۵	۳۱۵/۶۵		
۱	اندازه اثر							۰/۰۰۱	۱۲	۶/۷۳		
۱	تحلیل واریانس							-	-	۴۰۶/۸۷		
۱	اندازه اثر							-	-			

بر اساس جدول فوق شاهد هستیم که آموزش مهارت مدیریت انگیزش در مؤلفه ارتباطی و جهت‌گیری آینده متغیر تابآوری با مقدار اف $33/45$ و سطح معناداری $0/001$ تأثیر داشته و باعث افزایش مؤلفه ارتباطی دانشآموزان شده است. همچنین آموزش مدیریت انگیزش در مؤلفه جهت‌گیری آینده متغیر تابآوری با آزمون لوین برابر با 12 و سطح معناداری $0/001$ تأثیر داشته است؛ اما آموزش مدیریت انگیزش در مؤلفه مسئله محور تابآوری بی‌اثر بوده و تغییری در میانگین این مؤلفه ایجاد نکرده است.



فرضیه دوم: آموزش مدیریت انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان تأثیر معنادار دارد.

جدول ۶. آزمون تحلیل کوواریانس برای فرضیه دوم

منابع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجدورات	آزمون لوین	سطح معناداری	اندازه اثر مشاهده	توان مشاهده
پیش آزمون	۲۹/۱۳	۱	۲۹/۱۳	۰/۰۰۴	۰/۰۰۰	۰/۵۲۱	۰/۰۵۰
گروه	۲۹/۰۵	۱	۲۹/۰۵	۱/۶۱	۰/۰۰۵	۰/۶۴۳	۱/۰۰۰
خطا	۵۰۳/۲۵	۲۸	۵۰۳/۲۵	۵۰۳/۲			
کل	۵۳۲/۳۸	۳۲					

بر اساس یافته‌های بهدست آمده از تحلیل کوواریانس مشاهده شد آموزش مدیریت انگیزش در تعلل ورزی تحصیلی پس از حذف اثر تفاوت‌های اولیه تفاوت معناداری مشاهده شده است $F = 0/05 < 0/05$ است بنابراین با 95% اطمینان فرض صفر رد شده و می‌توان گفت آموزش مدیریت انگیزش باعث کاهش نمرات تعلل ورزی تحصیلی دانش‌می‌شود. توان آزمون نشان می‌دهد با 95% اطمینان می‌توان گفت آموزش مدیریت انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی تأثیر دارد و باعث کاهش میزان تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان شده است. میزان اندازه اثر نشان می‌دهد معناداری عملی $0/643$ از تغییرات با آموزش مدیریت انگیزش کنترل شده است ($F = 1/61$, $df = 1$ & 32 , $P = 0/001$).

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: آموزش مدیریت انگیزش بر تاب‌آوری تحصیلی دانشآموزان تأثیر معنادار دارد.

بر اساس نتایج تحلیل آماری، آموزش مدیریت انگیزش توانسته است تاب‌آوری تحصیلی دانشآموزان را افزایش دهد. بر اساس تحلیل‌های جداگانه روی هریک از خرده مقیاس‌های پژوهش از قبیل حوزه ارتقاطی، جهت‌گیری آینده و حوزه مستله مدار، آموزش مدیریت انگیزش توانسته دو بعد جنبه ارتقاطی و جهت‌گیری آینده را به نسبت‌های مختلف ارتقاء بدهد؛ اما در حوزه‌ی مستله مدار تاب‌آوری تغییری ایجاد نکرده است؛ بنابراین فرضیه اول ما تائید می‌شود و آموزش مدیریت انگیزش بر تاب‌آوری تحصیلی تأثیر دارد و باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانشآموزان می‌شود.

اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری، آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته و افراد تاب آور را غیر آسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند؛ اما نتایج تحقیقات در سال‌های اخیر نشان داده که تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نبوده و قابل دستیابی است و زمانی حاصل می‌شود که عوامل حافظتی مناسب به رغم وجود عوامل خطرزا در زندگی افراد تاب آور حضور داشته باشند. تاب‌آوری تحصیلی به (کمالات و فضایل) به عنوان بالا بردن احتمال موفقیت در مدرسه و دیگر حوزه‌های موفقیت به رغم شرایط ناگوار محیطی، ویژگی‌های صفتی فرد و تجربیات ناگوار (مارشال، ۲۰۰۸) تعریف شده است.

متناسب با پروتکل مدیریت انگیزش که به اصلاح باورهای شناختی می‌پرداخت و این خود باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی شده همسو با یافته‌های این پژوهش هاشمی و جوکار (۱۳۹۳) در جستجوی دلایل تاب‌آوری به این نتایج رسیدند که در گیری‌های شناختی منفی تنظیم هیجان شامل پردازش‌هایی از قبیل سرزنش خود یا دیگران، تمرکز بر تجربیات منفی گذشته و موقعیت حاضر، نشخوار فکری، بزرگنمایی بیش از واقع شرایط موجود و فاجعه‌امیز دانستن آن است که ارتباط تنگاتنگی با کارکردهای تاب‌آوری هیجانی از قبیل بهزیستی روانی، عواطف مثبت و منفی و آسیب‌ها و اختلالات روانی مانند افسردگی



دارند. همچنین ارزیابی‌های شناختی منفی به شکل ضعیفتری کارکردهای تاب‌آوری تحصیلی را متأثر می‌کند؛ که ما نیز از طریق مداخله در باورهای شناختی دانش‌آموزان باعث تغییرات در این حوزه شدیم؛ که با پژوهش‌ها هاشمی و همکاران همپوشی دارد.

به نظر می‌رسد آموزش مدیریت انگیزش در ابتدا باعث افزایش انگیزش دانش‌آموزان شده و به‌این‌ترتیب توانسته در مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی تغییر ایجاد کند. با توجه به یافته‌های رفیعیان (۱۳۷۹) و امیدوار و امیدوار (۱۳۹۲) همسو با مفاهیم پژوهش ما می‌توان گفت با دستکاری انگیزش امکان تغییر و تأثیر در مؤلفه‌های دیگر از جمله تاب‌آوری را فراهم می‌آورد. رفیعیان (۱۳۷۹) نشان داده است که بین هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی (از مؤلفه‌های مدیریت زمان) با خودکارآمدی و انگیزش پیشرفت رابطه وجود دارد.

مدیریت انگیزش با بالا بردن سطح انگیزه باعث افزایش توانمندی و قدرت سازگاری دانش‌آموزان با شرایط و دشواری‌های محیط مدرسه می‌شود؛ یعنی با دستکاری انگیزش دانش‌آموزان قدرت تحمل بیشتری پیداکرده و از چالش‌ها بهمانند فرستاده‌ای برای رشد استفاده می‌نمایند که مسلماً با آموزش مداوم و پیگیری این نوع راهکارها می‌توان تأثیرات چشمگیری در سطح تاب‌آوری و بهزیستی روانی افراد به وجود آورد. همسو با این یافته‌ها قاسم و چاری (۱۳۹۱) که به بررسی رابطه بین انگیزش و تاب‌آوری پرداخته بودند نشان داند که بر اساس انگیزش می‌توان تاب‌آوری را پیش‌بینی کرد. در توجیه این یافته می‌توان گفت دانش‌آموزانی که دارای انگیزش بیشتری هستند، نوعی تلقی مثبت از مجموعه ویژگی‌های درونی خود دارند و توانایی‌ها و انگیزه‌ها خود را ارزشمند می‌دانند که این خود می‌تواند نشانگر تاب‌آوری در افراد باشد.

همچنین در پژوهش جوکار، کهولت و ذاکری (۲۰۱۱) با عنوان *الگوهای ارتباطی خانواده و تاب‌آوری تحصیلی دریافتند ارتباط مثبتی بین الگوهای ارتباطی مبتنی بر مراقبت، توجه، مکالمه یا ارتباط کلامی، مدیریت مقتدرانه، انگیزه آفرینی با تاب‌آوری تحصیلی وجود دارد. همچنین با تحلیل‌های رگرسیون چندگانه همزمان ثابت شد الگوهای ارتباطی خانواده پیش‌بین تاب‌آوری تحصیلی معنادار در دانش‌آموزان دیبرستان بوده‌اند. نتایج مطالعه از ارتباط بین الگوهای ارتباطی خانواده (عوامل خانوادگی) و تاب‌آوری تحصیلی (عوامل موقفيت تحصیلی) حکایت می‌کند که با یافته‌های، مارشال (۲۰۰۸)، شاهار (۲۰۱۲)، فایور، مورانگ، تاپییر و ناورو (۲۰۱۵) همپوشانی دارد؛ که برای تبیین یافته‌های ما نیز کاربرد دارد با ایجاد جو مثبت در محیط آموزشی، مشارکت دادن تمامی اعضاء، بیان تجارب و خاطرات شخصی نسبت به مسائل مطرح شده در کلاس، توجه مثبت و بی‌قید و شرط باعث پیدا کردن حس مثبت نسبت به کلاس شده و همکاری دانش‌آموزان را برانگیخته می‌کند که صرف این موضوع توانمندی و سازگاری دانش‌آموزان بالا رفته و با استرس‌ها به صورت کارآمدتر مواجه می‌شوند. همچنین پوتیت، چیبر، مریش^{۱۸} (۲۰۱۴) دریافتند که حمایت اجتماعی، انگیزه بخشی، مشارکت در کلاس و فرایند آموزشی باعث افزایش تاب‌آوری تحصیلی و موقفيت‌های تحصیلی می‌شود. تاب‌آوری تحصیلی بیشتر به جنبه‌های سازگارانه عاطفی و هیجانی در مواجهه با موانع دلالت دارد. نتایج پژوهش آندر و مارتین (۲۰۰۸) نشان داد خودکارآمدی و درگیر شدن تحصیلی، رابطه معلم-دانش‌آموز و انگیزش بخشی به صورت معناداری تاب‌آوری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. در تائید این یافته‌ها بر اساس تحلیل‌های به‌دست‌آمده مشخص شد افزایش انگیزه باعث افزایش تاب‌آوری می‌گردد. در پژوهش آنجل (۲۰۱۵) در یک مطالعه طولی مشخص شده انگیزش تحصیلی و مدیریت انگیزش می‌تواند تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان نوجوان لاتینی را افزایش دهد و نقش تبعیض و جنسیت نیز در آن مهم تلقی می‌شود. همچنین یافته‌هایشان نشان داد که تبعیض، انگیزش تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند و در پسران انگیزه تحصیلی به*

¹⁸.Poteat,Scheer & Mereish



نسبت ۳ به ۲ بیشتر از دختران است؛ و تابآوری تحصیلی پسران بیشتر از دختران از انگیزش تحت تأثیر قرار می‌گرفت. همچنین تابآوری تحصیلی موفقیت تحصیلی را در ورود و تحصیل به دانشگاه پیش‌بینی می‌کند.

فرضیه دوم: آموزش مدیریت انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان تأثیر دارد.

رفتار تعلل ورزی تحصیلی یک امر شایع بین دانشآموزان عملکرد واقعی‌شان را در فرایند یادگیری نشان نمی‌دهند و بنابراین به خاطر تعلل ورزی تحصیلی شکست می‌خورند. در تبیین نتیجه مذکور می‌توان بیان کرد که دانشآموزان با مدیریت کردن انگیزش بر طبق آموزش‌های دریافتی از پروتکل مدیریت انگیزش در تلاش‌اند تا از دست رفتن و بیهوده سپری شدن وقت را به حداقل برسانند و استرس ناشی از بی‌نظمی‌های کاری و دل مشغولی‌های ناشی از بی‌برنامگی‌ها فکر و ذهن و روان آن‌ها را فرسوده می‌سازد و بدین ترتیب با داشتن احساس کنترل بر وقت و امور خود و عدم تعلل ورزی، احساس شایستگی و کفایت می‌کنند و تابآوری تحصیلی‌شان و بالطبع سلامت روان آن‌ها ارتقاء می‌یابد. فرد تاب آور احساس کفایت می‌کند و خود را قادر به کنترل وقت و امور خویش می‌داند، از درماندگی رهایی می‌یابد و افکار تعلل ورزانه مانع تلاش و تأثیرگذاری او نمی‌شود. فردی که درنتیجه احساس کفایت، پیشرفت و تعالی یابد، در امور اجتماعی نیز عملکردی موفقیت‌آمیز خواهد داشت و درنهایت سلامت روان و بهسلامت جسمانی‌اش یاری خواهد رساند.

مطابق با جلسات آموزشی در کل می‌توان نتیجه گرفت که در روش‌های شناختی رفتاری (که اساس تدوین پروتکل مدیریت انگیزش محسوب می‌شوند) بر روی افزایش آگاهی دانش آموزان نسبت به افکار، احساسات و رفتارهای مرتبط با تعلل ورزی افراد تأکید می‌شود، سپس از آن‌ها خواسته می‌شود تا این افکار منفی را که افکار غیرمنطقی هستند با آموزش‌هایی که دیدند به چالش بکشند و این افکار را که موجب تعلل ورزی می‌شوند دوباره بازسازی کنند. نتایج پژوهش فتحی (۱۳۹۴) نشان داد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه تعلل ورزی تحصیلی عمده و تعلل ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی- روانی تفاوت معنی‌داری وجود دارد ولی در مؤلفه تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود ندارد. با توجه به میانگین‌ها می‌توان دریافت که میزان تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان در گروه آزمایش به میزان معنی‌داری کاهش‌یافته است. در همین راستا و اوزر^{۱۹}، دمیر^{۲۰} و فاراری^{۲۱} در پژوهشی با عنوان «کاهش تعلل ورزی تحصیلی از طریق برنامه آموزش گروهی: مطالعه مقدماتی» طی پنج هفته آموزش راهکارهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی که بیشتر بر جنبه‌های تحریف شناختی تعلل ورزی تأکید داشت به این نتیجه رسیدند که این برنامه توانست تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان را به صورت معنی‌داری هم در پس‌آزمون و هم در مطالعه پیگیری کاهش دهد. از سوی دیگر در مطالعات گرانشل^{۲۲} و اسچواینگر^{۲۳}، استینمایر^{۲۴} در مورد ارتباط بین استراتژی‌های تنظیم هیجانی روی تعلل ورزی تحصیلی، عملکرد تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی به این نتیجه رسیدند که راهبرهای تنظیم هیجانی اثر مستقیم مثبت معنادار بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی عاطفی- شناختی با تعلل ورزی تحصیلی دارد و باعث کاهش تعلل ورزی می‌شود. همچنین نتایج تحلیل‌های رگرسیون پژوهش کاندمیر^{۲۵} نشان دادند تنظیم هیجانی، رضایتمندی از زندگی و معنای موفقیت تحصیلی به صورت منفی معناداری تعلل ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

¹⁹.Ozera²⁰.Demir²¹.Grunschel²².Schwinger²³.Steinmayr²⁴.Kandemir



استفاده از اهداف به عنوان ابزارهای انگیزشی به منظور مقابله با تعلل ورزی تحصیلی به کار گرفته می‌شود و مسئولیت‌پذیری تحصیلی را بالا می‌برد. در تبیین اثربخشی آموزش مدیریت انگیزش می‌توان بیان کرد در پژوهش ما جلساتی به آموزش هدف و هدف‌گذاری و نیز انواع هدف درونی و بیرونی، انواع تکلیف (آسان، مشکل و چالشی) چگونگی هماهنگ شدن با اهداف و انتظارات و توانایی‌های فرد اشاره شده بود اختصاص یافت و دانش‌آموzan آموزش‌های لازم را دریافت کرده بودند به این طریق با تعیین هدف‌های شخصی برای خودشان تعلل ورزی تحصیلی در آن‌ها کمتر شده شد و این اهداف باعث افزایش انگیزش و درنهایت افزایش تاب‌آوری شده است. هدف‌گذاری باعث کاهش تعلل ورزی می‌گردد و این موضوع می‌تواند هم به عنوان انگیزه بخشی و هم کاهش رفتارهای تعویق‌اندازی مورد استفاده در مدارس قرار گیرد.

مطابق با یافته‌های مطیعی، حیدری و صادقی^{۲۰۱۲} (۲۰۱۲) که دریافتند بین هدف‌های مرکزی بر فرد یا درونی و هدف‌های بیرونی با تعلل ورزی رابطه منفی و معناداری وجود دارد داشتن هدف تعلل ورزی را کاهش می‌دهد که همسو با پژوهش‌ها انجام شده در سایر جوامع و فرهنگ‌ها انگیزش درونی را در مقابل انگیزش بیرونی اثر مثبت‌تر و مستقیم‌تری در کاهش تعلل ورزی دارد درحالی که دانش‌آموzan ایرانی انگیزش بیرونی برای کاهش تعلل ورزی نیاز دارند از قبیل وجود امتحان ورودی برای دانشگاه‌ها (کنکور)، انتظارات والدین، رقبات‌های بین دانش‌آموzan در مدارس می‌تواند به عنوان فرضیه‌هایی در مورد انگیزش بیرونی قلمداد می‌شوند؛ بنابراین دانش‌آموzan ایرانی به تنظیم بیرونی رفتار نیاز دارند و در طی زمان همان به تنظیم درونی تبدیل می‌گردد. پس آموزش برخی راهبردها برای دانش‌آموzan ایرانی که تقویت و تنظیم انگیزش بیرونی را به انگیزش درونی تبدیل کنند ضروری به نظر می‌رسد تا بدین طریق تعلل ورزی تحصیلی کاهش یابد. نتایج ما از این طریق نیز قابل تبیین است که آموزش مدیریت انگیزش می‌تواند در کاهش تعلل ورزی مفید و مؤثر واقع گردد؛ زیرا که در جلسات آموزشی فرق بین انگیزش درونی و بیرونی توضیح داده شد و اولویت داشتن انگیزش درونی با مثال‌هایی برای دانش‌آموزن تبیین گردید.

کاک^{۲۵}، آکا^{۲۶}، کوداز^{۲۷} و تولگاریر^{۲۸} (۲۰۱۴) در زمینه یابی برای تعلل ورزی تحصیلی در مدارس و دانشگاه‌ها و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و سبک‌های یادگیری با توجه به جنسیت به این نتیجه رسیدند که ارتباط مثبتی بین سبک‌های نافعال یادگیری و تمایل به تعلل ورزی وجود دارد همچنین رابطه منفی بین تعلل ورزی تحصیلی با سبک‌های مستقل و وابسته و سبک رقباتی و سبک مشارکتی وجود دارد از آنجایی که سبک‌های یادگیری نیز از جمله مباحث گنجانده شده در پروتکل مدیریت انگیزش بود ما از این طریق نیز توانستیم در تعلل ورزی مداخله داشته باشیم و بنابراین با تغییر اندک در سبک‌های یادگیری می‌توان در تعلل ورزی دانش‌آموzan تغییراتی ایجاد کرد. همچنین اینان در پژوهش خود دریافتند بین تعلل ورزی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و خرده مقیاس‌هایی ارتباط وجود دارد.

بورنام، کوماراجو، هامل، نادرلر (۲۰۱۴) در پژوهش خود دریافتند که بین کمال‌گرایی با انواع متفاوت تعلل ورزی (عدم انجام تکالیف درسی، مطالعه کامل منابع و کتاب‌ها، نوشتن مقاله) رابطه وجود دارد. دانش‌آموزانی که به توانایی خود برای موفقیت شک می‌کنند اشتباهات خود را به عنوان نشانه‌های شکست می‌بینند و معیارهای بالای شخصی برای خودتنظیم می‌کنند؛ که جزو ویژگی‌های کمال‌گرایی خودمحور محسوب می‌شود بیشتر احتمال دارد که رفتارهای ناشی از تعلل را که مشکل‌ساز است را گزارش نمایند

²⁵Cakir

²⁶Acka

²⁷Kodaz

²⁸Tulgarter



در حالی که دانشآموزانی که بیشتر انگیزه‌ی خودمحور را در خود ایجاد می‌کنند تعلل ورزی کمتری را نشان می‌دهند و همچنین دانشآموزان موفقیت تحصیلی بیشتری را گزارش می‌کنند.^{۲۹}

نتایج پیشنهاد می‌کنند که از لحاظ انگیزش خودمحور شدن، می‌تواند باعث کاهش تعلل و تسهیل دستیابی به سطوح بالاتر تحصیلی شود که همسو با یافته‌های ما قرار دارند.

اوکسوز^{۳۰} (۲۰۱۴) در بررسی موضوع تابآوری هیجانی و سطوح تعلل نشان دادند که بین این دو رابطه مثبت و معناداری وجود دارد یعنی با افزایش تابآوری تعلل نیز افزایش پیدا می‌کند؛ که مخالف با یافته‌های پژوهش‌های دیگران (فراری، پارکر و وار، ۱۹۹۲، بسویک، روزلام و من، ۱۹۸۸، به نقل از اوکسوز، ۲۰۱۴). همچنین پژوهش ما بوده است. بر اساس یافته‌های موجود کنترل از مؤلفه‌های تابآوری شامل افکار فردی، باور برای حل مشکلات اخیر ممکن است منجر به تعلل ورزی شود و مشکلات به مدت طولانی باقی بمانند. علاوه بر این تعلل ورزی ممکن است موجب این باور شود که افراد مهارت‌ها و عملکرد خودشان را بیشتر از آنچه که هست نشان دهند؛ و برای انجام کارهای خوب بالقوه محدودیت داشته باشند. ویندلاین^{۳۱} (۲۰۱۶) پیشنهاد می‌کند که تعلل ورزی زمان اضافی برای افزایش تفکر خلاقانه، پژوهش، کسب و کشف درک جدید یا بینش و بصیرت جدید و کار باکیفیت تر می‌شود. در حالی که در پژوهش ما یافته‌های حاکی از این است که با افزایش تابآوری تعلل ورزی تحصیلی کاهش پیدا می‌کند و احتمالاً به این دلیل باشد که با دریافت آموزش‌های انجام‌شده توانستند بر نقاط ضعف خود اشراف داشته باشند و با مدیریت کارها و برنامه‌های خود در جهت کاهش تعلل ورزی سعی در استقامت و پایداری بر اهدافشان باعث افزایش تابآوری و مقاومت تحصیلی می‌گردد.

آموزش مدیریت انگیزش با تغییر دادن سطح انگیزش، دگرگون کردن باورها و تحریف‌های شناختی و متحول کردن شبکهای یادگیری، روش‌های مطالعه صحیح و به یادسپاری دروس، آشنایی با انواع تصمیم‌گیری‌ها و انتخاب‌ها و مهمتر از همه با ایجاد مهارت خودآگاهی و اشراف به ضعف‌ها و نقاط قوت خود و تلاش در خودشناسی بیشتر موجب این شد که نمرات تابآوری تحصیلی دانشآموزان افزایش نشان دهد و به همین دلایل نمرات تعلل ورزی تحصیلی را کاهش داد. نتایج پژوهش می‌تواند راهنمای مشاوران و روانشناسان مدرسه در راستای کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانشآموزان باشد.

منابع

- امیدوار، ع؛ امیدوار، خ؛ امیدوار، ه، (۱۳۹۲)، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر سلامت روانی و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانشآموزان، [روانشناسی مدرسه](#)، دوره ۲ شماره ۳.
- جوکار، ب؛ دلاور پور، م، (۱۳۸۶)، رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های نوین تربیتی دوره ۳ (۳ و ۴)، صفحات ۳۸-۲۲.

²⁹.Oksuz

³⁰.Wendelien



رفیعیان، ک، (۱۳۷۹)، رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان، مؤلفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌های درون‌زاد، اضطراب امتحان) و هوش با همدیگر و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهر اهواز، پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سیف، ع، (۱۳۹۳)، روان‌شناسی پرورشی نوین، چاپ پنجم و ششم، انتشارات دوران.
عبدی، ا؛ مظفری، م، (۱۳۸۹)، راههای ایجاد و افزایش انگیزه تحصیلی، اصفهان: انتشارات پیغام دانش.
علیخانی و ۱۳۸۳، چرا دانش آموزانم؟ تهران، انتشارات پویش اندیشه.
قاسم، م؛ چاری، ح؛ مسعود، (۱۳۹۱) تاب‌آوری روان‌شناختی و انگیزش درونی بیرونی :- نقش واسطه‌ای خودکارآمدی، روانشناسی تحولی (روانشناسان ایرانی) دوره ۹، شماره ۳۳.
هاشمی، ز؛ جوکار، ب، (۱۳۹۳)، پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی و هیجانی بر مبنای عوامل روان‌شناختی، خانوادگی و اجتماعی: مقایسه نیم‌رخ پیش‌بینی ابعاد تاب‌آوری هیجانی و تحصیلی، مطالعات روان‌شناختی، دوره ۱۰ شماره ۴.

- . Hensley, Lauren C (2014). Reconsidering active procrastination: Relations to motivation and achievement in college anatomy. *Learning and Individual Differences*. Volume 36: 157–164.
- Andrew J. Martin,Herbert W. Marsh.(2008) Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience.Journal of School Psychology. Volume 46, Issue 1: 53–83.
- Anghel.Ramona.Elena (2015).Psychological and Educational Resilience in High vs. Low-Risk Romanian Adolescents. Social and Behavioral Sciences 203: 153 – 157.
- Burnam, A. Komarraju, M. Hamel, R. & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination? Learning and Individual Differences. 36, 165-172.
- Çak, Semra. Akça, Figen. Kodaz, Aynur Fnc. Tulgarer. Sezen(2014). The Survey of Academic Procrastination on High School Students with in Terms of School Burn-Out and Learning Styles. 4th World Conference on Psychology, Counselling and Guidance WCPCG.
- Faure, Osiurak, F. Morange, J. Rabeyron D. Tapiero, Dumet, Navarro Noussin, M Finkel, Reynaud, E (2015). Déterminants de la procrastination académique : motivation autodéterminée, estime de soi et degré de maximisation. Pratiques Psychologiques. 21 (1), 19-33.
- Garmezy, N.Rater, j. (1993). Risk and resilience. In D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson-Keasey & K. Widaman (Eds.), Studying lives through time: Personality and development (pp. 377–398). Washington, DC: American Psychological Association.



Grunschel, Carola. Schwinger, Malte. Steinmayr, Ricarda. Stefan Fries(2016) Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. Learning and Individual Differences. Volume 49: 162–17.

Hiam, Yvonne (2008) *A study on second language learning and motivation.* In: Seminar Penyelidikan Pendidikan Pasca Ijazah 2008, 25-27 November 2008, Universiti Teknologi Malaysia.

Jowkar, B. Kohoulat, Naeimeh. Zakeri, Hamidreza (2011). Family Communication Patterns and Academic Resilience. The 2nd International Conference on Education and Educational Psychology 2011. Social and Behavioral Sciences. 29: 87-90.

Kandemir, Mehmet (2014) Reasons of Academic Procrastination: Self-regulation, Academic Self-efficacy, Life Satisfaction and Demographics Variables. Social and Behavioral Sciences. Volume 152: 188-193

Luthar, S.S. and Cicchetti, D. and Baker, (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857885.

Marshall, M.F. (2008). Overcoming the odds: An interpretive phenomenological analysis of academic resilience among urban young adults.

Martin,A.J.Andrew,R(2002).Motivation and academic resilience: Developing a model of student enhancement.*Australian Journal of education*,14,34-49.

Motie, Hoora, Heidari, Mahmood. Sadeghi, Mansooreh Alsadat (2012). Predicting Academic Procrastination during Self-Regulated Learning in Iranian first Grade High School Students. *International Conference on Education & Educational Psychology (ICEEPSY 2012)* Social and Behavioral Sciences. Volume 69: 2299-2308.

Öksüz, Yücel (2014) The Relationship between Psychological Resilience and Procrastination Levels of Teacher Candidates. 5th World Conference on Educational Sciences. Social and Behavioral Sciences. Volume 116: 3189-3193.

Ozer, B, Demir, A & Ferrari, J. (2013). Reducing Academic Procrastination through a Group Treatment Program: A Pilot Study. *Journal of Rational emotive & Cognitive-Behavior Therapy.* 135-31: 127.

Poteat Paul'. Scheer Jillian R., Mereish Ethan H (2014).The Role of Gender in Educational Contexts and Outcomes. Factors Affecting Academic Achievement Among Sexual Minority and Gender-Variant Youth. *Advances in Child Development and Behavior .* Volume 47 :261–300.

Rakes, G.C. Dunn, K.E. & Rakes, T.A. (2013). Attribution as a predictor of Procrastination in online graduate students. *Journal of Interactive Online Learning*, 12(3), 103-121.

Samuels, W.E. (2004). DEVELOPMENT OF A NON-INTELLECTIVE MEASURE OF ACADEMIC SUCCESS: TOWARDS THE QUANTIFICATION OF RESILIENCE. From www.Proquest.com.

Shahar, Golan(2012). **Risky Resilience and Resilient Risk: The Key Role of Intentionality in an Emerging Dialectics.** *Journal of Social and Clinical Psychology* 31.6: 618-640.

Steel,P.(2010),Arousal, avoidant and decisional procrastination: Do you exit? *Personality and Individual Differences*,48(8),926-934.



- Tuckman, B.W. (1998). The development and concurrent validity of the Procrastination scale. *Educational & psychological Measurement*, 51, 473-480.
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2004). Resilient individuals use positive emotions to bounce back from negative emotional experiences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86, 320 –333.
- Wendelen, V, E (2016). Procrastination and well being at work. *Science direct*. 233-253.
- Yates, T. M. and Masten, A. S. (2004). Fostering the future: Resilience theory and the practice of positive psychology. In P. A. Linley and S. Jozeph and (Eds), *Positive psychology in practice* (pp. 521-539). Hoboken: New Jersey.

Abstract

This research has studied the effectiveness of motivational management training on students' academic resilience and procrastination. The research is a quasi-experimental study with control group containing pre-test and post-test which people were randomly in control and experimental groups. The population was all high school students of Tehran selected by cluster sampling among 22 districts which number 5 was chosen. The number of students was 15 in control group and 17 in experimental group which were randomly divided to two groups after the pilot. The measurement tools were Samuel's academic resilience questionnaire (2004) and Talkman and Sexton's academic procrastination scale (1989). The experimental group of students received necessary training and post-test was taken from both groups. According to the analysis of data there were significant differences between two groups at pre-test and post-test. Motivational management training has increased academic resilience and decreased procrastination. According to research motivational management training increases ability of facing with educational difficulties and therefore the educational resilience. By the increasing of motivational level we can see decrease in homework procrastination also. This could be the reason for using the motivational management training protocol at schools and educational counseling centers.

Keywords: motivational management, academic resilience, academic procrastination.