

مجله‌ی علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز  
بهار و تابستان ۱۳۹۷، دوره‌ی ششم، سال ۲۵  
شماره‌ی ۱، صص: ۱۴۴-۱۲۷

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۱۵  
تاریخ بررسی مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۲۵  
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۱۲

## بررسی تجارب زیسته تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه

شهرام واحدی\*

اسکندر فتحی آذر\*\*

یوسف ادیب\*\*\*

سعید قره‌آغاجی\*\*\*\*

### چکیده

گرایش به موکول نمودن فعالیت‌های یادگیری به آینده به‌عنوان یک دلیل مهم برای عملکرد تحصیلی پایین در بین دانش‌آموزان تلقی می‌شود. تعلل‌ورزی تحصیلی پدیده‌ی پیچیده‌ای است و با وجود پژوهش‌های متعدد هنوز در خصوص مؤلفه‌های آن در بین صاحب‌نظران توافق حاصل نشده است. پژوهش حاضر با هدف کشف عوامل زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی تعلل‌ورزی انجام شد. در این پژوهش از روش نظریه زمینه‌ای استفاده شد. ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ به روش نمونه‌گیری هدف‌مند انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات، مصاحبه‌های نیمه سازمان‌یافته اجرا شد. در طی این فرایند، کدگذاری باز و محوری انجام گرفت و طبقات مربوط در الگوی پارادایمی یعنی زمینه، فرایند و پیامد مشخص شدند. سپس در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، طبقه‌ی مرکزی یا مضمون اصلی پژوهش استخراج گردید. یافته‌های پژوهش ۱۲ مضمون اصلی و ۳۳ مضمون فرعی را بر اساس الگوی پارادایمی مشخص ساخت. در حوزه‌ی زمینه، ساختار نظام آموزشی، عوامل مربوط به معلم، همسالان، تکلیف، والدین و صفات فردی؛ در فرایند، ضعف در برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، ذهن‌آگاهی پایین و تأخیر در انجام تکلیف و در نهایت پیامدهای تحصیلی و عاطفی استخراج شدند. طبقه‌ی مرکزی استخراج‌شده، نگرش ابزاری به یادگیری بود. بر این اساس، دانش‌آموزان یادگیری را وسیله‌ای جهت دستیابی به پیامدهای بیرونی تلقی می‌کنند؛ بنابراین فعالیت‌های درسی زمانی در اولویت قرار می‌گیرند که به نتیجه‌ی دلخواه بیانجامند؛ در غیراین‌صورت کنار گذاشته می‌شوند. طبقه مرکزی زمینه را به فرایند ارتباط داده و پیامدهای تعلل‌ورزی را قابل‌درک‌تر می‌سازد. نتایج این مطالعه مؤلفه‌های مربوط به تعلل‌ورزی تحصیلی را در چارچوب

\* استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

\*\* استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

\*\*\* استاد، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

\*\*\*\* دانشجوی دکتری گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

saeedaghaji@gmail.com

(نویسنده مسئول)

نظریه زمینه‌ای مشخص ساخت. بر اساس این الگو، پیشنهادهایی در حوزه‌های مختلف برای مسئولان نظام آموزشی، معلمان، والدین و دانش‌آموزان ارائه شده است.

**واژه‌های کلیدی:** تعلل‌ورزی تحصیلی، دانش‌آموزان، نظریه زمینه‌ای، یادگیری

## مقدمه

موکول نمودن تکالیف یادگیری به آینده بدون دلیل منطقی یا تعلل‌ورزی<sup>۱</sup>، یکی از مهم‌ترین عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی پایین فراگیران است (Solomon & Rothblum, 1984, 503). تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۲</sup> به‌عنوان تأخیر تعمدی در آغاز یا کامل نمودن فعالیت‌های درسی مهم در زمان مقرر تعریف شده است (Schouwenburg, 2004, 8). طبق دیدگاه پژوهشگران در تعلل‌ورزی بین قصد و عمل شکاف زیادی وجود دارد (Steel, Brothen & Wambach, 2001, 95).

یکی از رویکردهای اولیه در توجیه تعلل‌ورزی، نظریه رفتاری و شرطی‌سازی عامل است (Skinner, 1953, 59). بر این اساس، تأخیر در انجام تکلیف می‌تواند به دلیل ترجیح فعالیت‌های خوشایند بر تکالیف بی‌زاری‌آور باشد؛ به‌ویژه اگر در فرایند آموزش و زمان‌بندی ارزشیابی از برنامه‌های فاصله‌ای ثابت استفاده شود، دانش‌آموز ترجیح می‌دهد تا فرارسیدن زمان تقویت تکالیف درسی به سایر فعالیت‌ها بپردازد که تقویت به‌دنبال دارند (Sarafino, 2012, 238).

نظریه انتظار-ارزش (Eccles, et al., 1983, 76) لازمه‌ی انجام یک فعالیت را انتظار دستیابی به موفقیت و همچنین ارزش تکلیف می‌داند. این نظریه بر چهار مؤلفه‌ی مهم ارزش تکلیف ذهنی تأکید دارد: ارزش پیشرفت یا اهمیت، ارزش درونی، ارزش کاربردی یا سودمندی تکلیف و هزینه. طبق نظریه انتظار-ارزش، تکلیف یادگیری برای قرار گرفتن در اولویت می‌بایست دارای اهمیت، ارزش درونی و/یا ارزش کاربردی بالا و هزینه پایین باشد (Steel & König, 2006, 892).

نظریه جهت‌گیری هدف (Elliot & McGregor, 2001, 503) چنین فرض می‌کند که دانش‌آموزان از نظر رفتارهای معطوف به پیشرفت با یکدیگر تفاوت دارند. در این چارچوب پیشنهادی اهداف تسلط<sup>۳</sup> در مقابل اهداف عملکرد<sup>۴</sup> و بُعد گرایش در مقابل اجتناب قرار دارند. بر

- 
- 1- procrastination
  - 2- academic procrastination
  - 3- mastery goals
  - 4- performance goals

اساس یافته‌های برخی پژوهش‌ها، تعلل‌ورزی با اهداف گرایش به ویژه تسلط-گرایش همبستگی منفی دارد؛ زیرا چنین فرض می‌شود که جهت‌گیری گرایش تا حدی با فرایندهای خودتنظیمی سازگارانه از جمله ادراک شایستگی و نیاز به پیشرفت همبسته است (Moller & Elliot, 2006, 307). بعضی از مطالعات انجام‌یافته در خصوص تعلل‌ورزی، آن را به مثابه یک ویژگی شخصیتی مفهوم‌سازی می‌کنند که در بیش‌تر موقعیت‌ها از ثبات نسبی برخوردار است (Steel, 2007, 67). طبق نتایج پژوهش‌های قبلی در این حوزه، «تنبلی ادراک‌شده» رابطه مثبت (Vij, 2016, 151) و «وظیفه‌شناسی» رابطه‌ای منفی (Morris & Fritz, 2015, 197) با تعلل‌ورزی دارد.

در رویکرد انگیزشی نسبت به تعلل‌ورزی، مؤلفه‌هایی همچون انگیزش درونی و بیرونی، نقش اهداف، خودکارآمدی، ارزش تکلیف و سازه‌های اسنادی مورد توجه بوده‌اند (Steel, 2007, 68). نتایج یک پژوهش (Mohammadi et al., 2014, 99) نشان داد که بین ارزش کاربردی و ارزش ذاتی تکلیف با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. یافته‌های پژوهشی دیگر (Stadler, et al., 168) حاکی از آن است که هم توانایی شناختی و هم خودکنترلی، میزان عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کنند.

دانش‌آموزان تعلل‌ورز نسبت به سایر دانش‌آموزان بی‌سازمان‌تر و بی‌برنامه‌تر هستند. راهبردهای شناختی و فراشناختی و تعلل‌ورزی رابطه‌ی منفی و بین اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی رابطه‌ی مثبت وجود دارد (Sheykholeslami, 2016, 81).

مطابق یافته‌های برخی پژوهش‌ها، نقص در مهارت‌های مدیریت زمان با گرایش به تعلل‌ورزی تحصیلی همبسته است (Häfner, Oberst & Stock, 2014, 352). یافته‌های پژوهش‌های مختلف نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی با ذهن‌آگاهی پایین و حواس‌پرتی مرتبط است (Flett, Haghbin & Pychyl, 2016, 1; Sirois & Tosti, 2012, 237; Sirois, 2014, 511).

شماری از پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که ویژگی‌های ادراک‌شده‌ی تکلیف همچون نارضایتی از فعالیت یادگیری، احساس ملالت به‌هنگام انجام تکلیف نیز با تعلل‌ورزی ارتباط دارند (Pychyl, Lee, Thibodeau, & Blunt, 2000, 252).

در سال‌های اخیر با مطالعه‌ی عوامل زمینه‌ای و محیطی مرتبط همچون معلم، والدین و هم‌تایان، تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان یک ویژگی موقعیتی نیز در نظر گرفته شده است. بر

اساس این پژوهش‌ها، ویژگی‌های معلم (Corkin, Yu, Wolters & Wiesner, 2014, 294; Padilla-Walker & Schraw, Wadkins & Olafson, 2007, 12)، سبک‌های فرزندپروری والدین (Padilla-Walker & Nelson, 2012; Pychyl, Coplan & Reid, 2012, 271; Hong, Hwang, Kuo & Hsu, 2015, 144) و هنجارهای گروه‌های همسالان (Sage & Kindermann, 1999, 169) می‌توانند با تعلل‌ورزی تحصیلی مرتبط باشند.

پژوهش‌های گسترده‌ای حاکی از آن هستند که تعلل‌ورزی با بسیاری از پیامدهای ناسازگارانه از جمله کاهش عملکرد تحصیلی و آشفتگی عاطفی همبسته است (Flett et al., 2016, 1; Kim & Seo, 2015, 30).

### هدف پژوهش

پژوهش حاضر با اتخاذ رویکردی استقرایی و اکتشافی درصدد برآمد تا عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی را با توجه به تجارب زیسته و بلافصل دانش‌آموزان دوره متوسطه مورد ارزیابی قرار دهد. بدین ترتیب هدف از این پژوهش پاسخ‌گویی به این سؤال بود که چه عوامل زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی در بروز تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه نقش دارند؟

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کیفی بوده و ماهیتی اکتشافی دارد. در این راستا از روش نظریه زمینه‌ای (Corbin & Strauss, 2008) استفاده شد. انتخاب نظریه زمینه‌ای به دلیل ماهیت پیچیده‌ی تعلل‌ورزی و تعامل بین عوامل درونی (ادراکات، نگرش‌ها، عواطف، انگیزه‌ها، مهارت‌ها) با عوامل بیرونی (تعامل بین فردی، ارزش‌ها، عوامل فرهنگی و ساختارهای اجتماعی) صورت گرفت.

### جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد مطالعه در این پژوهش دانش‌آموزان متوسطه نواحی پنج‌گانه تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. در پژوهش فعلی از روش نمونه‌گیری مبتنی بر هدف استفاده شد. در این روش، افرادی به‌عنوان نمونه انتخاب می‌شوند که دارای تجارب غنی در خصوص پدیده یا رویداد باشند (Yin, 2011, 88) به این منظور پژوهشگر پس از حضور در موقعیت پژوهش، تعداد ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی را که از نظر خود، معلمان یا والدین درگیر تعلل‌ورزی تحصیلی بودند، انتخاب نمود. در نمونه‌گیری هدف‌مند تلاش شد تا حد امکان از مشارکت‌کنندگانی با

ویژگی‌های متفاوت فردی-اجتماعی برای حضور در نمونه استفاده شود. به این منظور دانش‌آموزانی با سطوح پیشرفت تحصیلی مختلف که در رشته‌های شاخه نظری (ریاضی-فیزیک، علوم تجربی، ادبیات و علوم انسانی) و همچنین فنی‌وحرفه‌ای و کاردانش به تحصیل اشتغال داشته و به خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی متفاوت تعلق داشتند برای مشارکت در این مطالعه در نظر گرفته شدند. نمونه‌گیری پس از رسیدن به اشباع نظری و مطرح نشدن موضوعات جدید و کامل شدن مضامین خاتمه یافت.

### ابزار جمع‌آوری اطلاعات

روش اصلی جمع‌آوری اطلاعات در این مطالعه، مصاحبه‌های نیمه‌سازمان‌یافته بود. اگرچه اکثر سؤالات مصاحبه از قبل طراحی شده بودند؛ با این حال برخی از سؤالات نیز از طریق تعامل با مصاحبه‌شونده طرح می‌شدند. مصاحبه با این سؤال آغاز می‌شد: «آیا برای شما پیش‌آمده که انجام یک تکلیف یا مطالعه درسی را بدون دلیل خاصی به تعویق بیاورید؟ می‌توانید در مورد این موضوع توضیح دهید؟» هم‌زمان با ادامه‌ی پژوهش، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، مسیر مصاحبه‌های بعدی را تعیین نمودند. بدین ترتیب سؤالات مصاحبه‌ها نیز در جهت کسب اطلاعات بیش‌تر در خصوص مفاهیم و طبقات جدید طرح شدند.

### روایی و پایایی ابزارهای پژوهش

برای ارزیابی اعتبار نتایج، تحقق شاخص‌های باورپذیری<sup>۱</sup>، قابلیت اطمینان<sup>۲</sup>، تأییدپذیری<sup>۳</sup> و انتقال‌پذیری<sup>۴</sup> مدنظر قرار گرفتند (Guba & Lincoln, 1989, 242).

### روش تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار MAXQDA 10 استفاده شد. در طی این فرایند، کدگذاری باز و محوری انجام گرفت و طبقات مربوط در الگوی پارادایمی یعنی زمینه، فرایند و پیامد مشخص شدند. سپس در مرحله‌ی کدگذاری انتخابی، طبقه‌ی مرکزی یا مضمون اصلی

- 
- 1- credibility
  - 2- dependability
  - 3- conformability
  - 4- transformability

پژوهش استخراج گردید. در پژوهش حاضر به منظور حفظ حقوق مشارکت‌کنندگان و رعایت ملاحظات اخلاقی، ضمن اخذ مجوز از مراجع ذی‌ربط برای انجام مصاحبه، اهداف و روش مطالعه برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آنان برای شرکت در مصاحبه‌ها و ضبط محتوای جلسات کسب گردید.

### یافته‌های پژوهش

بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده در خصوص مشخصات فردی مصاحبه‌شوندگان، همگی آنان دانش‌آموز پسر پایه سوم متوسطه دوم شاغل به تحصیل در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند. میانگین سن مشارکت‌کنندگان در پژوهش ۱۶/۹ و میانگین معدل نوبت اول آنان ۱۵/۰۴ بود. از تعداد ۳۰ نفر مصاحبه‌شونده، ۱۱ نفر در رشته ریاضی-فیزیک، ۵ نفر علوم انسانی، ۸ نفر علوم تجربی و ۶ نفر در رشته‌های مجموعه شاخه فنی و حرفه‌ای و کاردانش به تحصیل اشتغال داشتند. در طی استخراج اولیه مفاهیم، حدود ۷۰۰ مفهوم ابتدایی شکل گرفت. در ادامه‌ی تحلیل و در نتیجه‌ی مقایسه‌ی مداوم و تقلیل داده‌ها برای مفاهیم مشابه، در نهایت ۳۳ مضمون فرعی و ۱۲ مضمون اصلی مشخص شد (جدول ۱).

جدول ۱. مضامین فرعی و اصلی پژوهش بر اساس الگوی کوربین و اشتراوس (۲۰۰۸)

الگوی پارادایمی	مضامین اصلی	مضامین فرعی
زمینه	ساختار نظام آموزشی	امتحانات، اهمیت دروس
	عوامل مربوط به معلم	ارتباط با معلم، روش تدریس، اعمال انضباط
	عوامل مربوط به همسالان	فرهنگ همسالان، رقابت، تقلب، صرف وقت با دوستان
	عوامل مربوط به تکلیف	مقدار تکلیف، ابهام، بی‌زاری از تکلیف
	عوامل مربوط به والدین	نظارت، مداخله
فرایند	صفات ادراک‌شده‌ی فردی	تنبلی، کمال‌گرایی، بی‌اراده بودن
	ضعف در برنامه‌ریزی	عدم گرایش به برنامه‌ریزی، نداشتن برنامه، ضعف در اولویت‌بندی، پایبند نبودن به برنامه
	ضعف در مدیریت زمان	ضعف در مهارت مدیریت زمان، نداشتن ضرب‌الاجل برای اتمام تکلیف
	ذهن‌آگاهی پایین	حاشیه رفتن، حواس‌پرتی
پیامد	تأخیر در انجام تکلیف	شروع دیرهنگام، کنار گذاشتن فعالیت، مطالعه در زمان امتحان
	پیامدهای تحصیلی	ارتباط تلاش و پیامد مورد انتظار، تأثیر بر نمرات
	پیامدهای عاطفی	رهایی از احساس ناخوشایند، ناراحتی، اضطراب

### ۱) ساختار نظام آموزشی

ساختار نظام آموزشی کشور در دوره‌ی دوم متوسطه از نظر تعیین انتظارات، برنامه‌ها و رویه‌های آموزشی کلی‌ترین مضمون اصلی و زمینه‌ای پژوهش حاضر بود. در دوره‌ی متوسطه سهم نمرات مستمر و نوبت اول پایین‌تر از نوبت دوم است و مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر این باور بودند که می‌توانند عقب‌ماندگی‌های طول سال تحصیلی را در امتحانات پایان سال جبران نمایند. «راستش صرف نمی‌کنه که یه سال بخوای همه‌اش درس بخونی آخر سر هم تأثیر زیادی نداره، ... می‌تونن بعداً در امتحانات پایان سال جبرانش کنن ...» (م. ۱۱). ارتباط داشتن درس با آینده‌ی تحصیلی - شغلی و کنکور باعث افزایش اهمیت آن برای دانش‌آموزان می‌شود. «کسی که داره خودش رو برای کنکور آماده می‌کنه دیگه نمی‌ره درس پرورشی بخونه یا فعالیت‌هاش رو انجام بده. چون نه امتحان داره نه چیزی» (م. ۷).

### ۲) عوامل مربوط به معلم

مشارکت‌کنندگان پژوهش بر این باور بودند که برخی از عوامل مربوط به معلم در موکول نمودن تکالیف و فعالیت‌های درسی به آینده نقش دارند. نتایج پژوهش نشان داد که «ارتباط با معلم»، «روش تدریس» و «اعمال انضباط» با تعلق‌ورزی دانش‌آموزان مرتبط است. «ارتباط معلم با بچه‌ها احترام‌آمیز بود. بچه‌ها هم دوست داشتن کارهای خودتون رو انجام بدن» (م. ۱۳). «معلم امسال خیلی خوب توضیح می‌ده من هم خیلی علاقه پیدا کرده‌ام. نمره‌هام هم در ریاضی بهتر شده. تکالیفم را هم مرتب انجام می‌دم» (م. ۴). «معمولاً درس‌هایی که معلمش اهمیت خاصی برای انجام تکالیف کلاسی نمی‌ده، بچه‌ها هم زیاد به اون درس اهمیت نمی‌دن و تکالیفش را سرسری می‌گیرند» (م. ۱۴).

### ۳) عوامل مربوط به همسالان

طبق یافته‌های مطالعه فعلی، همسالان و هم‌کلاسی‌ها می‌توانند در نحوه‌ی انجام تکالیف درسی دانش‌آموزان نقش داشته باشند. «فرهنگ همسالان»، «رقابت»، «رواج تقلب» و «صرف وقت با دوستان» با موکول نمودن تکالیف درسی به آینده مرتبط است. «چون اکثر بچه‌ها مطالعه نمی‌کنن و تکالیف رو به موقع انجام نمی‌دن من هم دلسرد می‌شم» (م. ۱۶).

«اگه در کلاس رقابت وجود داشته باشه آدم سعی می‌کنه از دیگران عقب نمونه و خودش رو به هر زحمتی که شده برسونه» (م. ۱۹).

«بچه‌ها تو امتحانا تقلب می‌کنن. من خودم که دیدم چند نفر فقط با تقلب نمره می‌گیرن و اصلاً درس نمی‌خونن. خوب وقتی بچه‌ها این وضع رو می‌بینن، کسی هم که بخواد درس بخونه دیگه این کار رو نمی‌کنه...» (م. ۱۶).

«شاید یکی از دلایل عقب افتادن از درس‌ها این باشه که وقت زیادی رو با بچه‌ها می‌گذرونم. بعضی وقتا قرار می‌گذاریم میریم بیرون و می‌گردیم. تو تلگرام و اینا هم با هم ارتباط داریم» (م. ۲۶).

#### ۴) عوامل مربوط به تکلیف

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد عوامل مربوط به تکلیف در ماکول نمودن آن به آینده نقش دارد. ویژگی‌های تکلیف از جمله «مقدار تکلیف»، «ابهام» و «بیزاری از تکلیف» می‌توانند دانش‌آموز را به تعلل‌ورزی تحصیلی سوق دهند.

«اگه تکلیف زود تموم بشه در یک جلسه انجامش می‌دم تا تموم بشه ولی اگه زیاد باشه و چند ساعت طول بکشه هم شروع کردنش سخته و هم ادامه دادنش» (م. ۲۸).

«تکلیف‌هایی که معلما از کتاب می‌گن زیاد مشکلی ندارم بالاخره می‌دونم باید چکار کنم ولی بعضی از موضوعات مثلاً تحقیق نمی‌دونم باید از کجا شروع کنم و چکار باید بکنم. اونوقت کارم رو می‌ذارم برای بعد تا شبی که فردا باید تکلیف رو تحویل بدم» (م. ۲۴).

«درس‌هایی که ما می‌خونیم اکثرشون جالب نیستن. البته بعضی تا حدودی ولی بعضی‌ها واقعاً خیلی کسل‌کننده هستن» (م. ۲۲).

#### ۵) عوامل مربوط به والدین

چگونگی تعامل والدین با دانش‌آموز با نحوه‌ی مطالعه و انجام تکالیف درسی وی ارتباط دارد. والدین از نظر میزان «نظارت» و «مداخله» در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌های درسی فرزندشان با یکدیگر تفاوت دارند.

«منخصوصاً مادرم خیلی گیر می‌ده.. مادرم فکر می‌کنه اگه منو به حال خودم بذاره نمره‌هام زیر ۱۰ میشه. یه دونه تو ریاضی ۸ گرفتم همه‌اش اونو به رخم می‌کشه» (م. ۲۰).



«خوب، تکالیف این درس‌ها رو زیاد جدی نمی‌گیرم. حتی اگه من هم بخوام انجام بدم پدر و مادرم مانع می‌شن. مثلاً داری تکالیف یه درس رو انجام می‌دی، می‌گن اونو بذار کنار، به درس‌های مهم برس» (م. ۷).

### ۶) صفات ادراک شده فردی

برخی از ویژگی‌های فردی که با الگوهای رفتاری خاصی مشخص می‌شوند، با ماکول نمودن مطالعه و تکالیف درسی به آینده مرتبط هستند. «تنبلی»، «کمال‌گرایی» و «بی‌اراده بودن» مضامین فرعی صفات ادراک شده‌ی فردی محسوب می‌شوند.

«...تنبلی و مشغول شدن به فضاهاى مجازى و تفریح و سرگرمی‌های بیپوده ... تنبلی واقعاً یه دلیل اصلیه. یعنی آدم حوصله نداره خودش رو به زحمت بیاندازه» (م. ۱۱).

«معلم دو سؤال آزاد پاسخ مطرح کرده بود به دلیل این‌که می‌خواستم جواب بهتری پیدا کنم آن‌قدر لفتش دادم که آخر موعد تحویل پاسخ تمام شد و نمره آن را از دست دادم» (م. ۱۳).

«نه این‌که بخوام کاری رو بذارم برای بعد، نه اتفاقاً دلم می‌خواد که زود اونو انجام بدم و راحت بشم ولی انگار همیشه. نمی‌دونم شاید اراده‌ام ضعیفه» (م. ۱۹).

### ۷) ضعف در برنامه‌ریزی

مضمون اصلی ضعف در برنامه‌ریزی به انجام بدون برنامه فعالیت‌ها مربوط می‌شود. دانش‌آموزانی که به تعلل‌ورزی تحصیلی گرایش دارند، اغلب به اقتضای شرایط عمل می‌کنند و چندان پایبند برنامه نیستند. این مضمون شامل مضامین فرعی «عدم گرایش به برنامه‌ریزی»، «نداشتن برنامه»، «ضعف در اولویت‌بندی» و «پایبند نبودن به برنامه» است.

«وقتی برنامه می‌نویسم، احساس می‌کنم تحت فشار هستم. راستش زیاد هم فایده‌ای نداره» (م. ۲۳).

«برنامه‌ی خاصی ندارم. وقتی قراره از درسی امتحان بگیرم، اونو چند ساعت می‌خونم» (م. ۶).

«یه کمی تلویزیون، اینترنت. بستگی داره اگه تلویزیون برنامه‌ی خوبی داشته باشه به اون نگاه می‌کنم اگه نبود می‌رم اینترنت یا موزیک گوش می‌کنم.» (م. ۱۸).

«وقتی تصمیمی رو می‌گیرم، نمی‌تونم به اون پایبند بمونم. بعضی وقتا حس خوبی دارم و تصمیم‌های بزرگی می‌گیرم؛ ولی بعد دوباره همه‌چی برمی‌گرده سر جای اول» (م. ۹).

### ۸) ضعف در مدیریت زمان

مضمون ضعف در مدیریت زمان نشان‌دهنده‌ی وجود مشکل دانش‌آموز در تخصیص زمان مناسب به فعالیت‌های مختلف برحسب اولویت و اهمیت آن‌ها است. این مضمون شامل مضامین فرعی «ضعف در مهارت مدیریت زمان» و «نداشتن ضرب‌الاجل برای اتمام تکلیف» است. «من نمی‌تونم از وقتم درست استفاده کنم. آگه وقت‌های بیکاری‌ام را تلف نمی‌کردم الان وضعیتم خیلی بهتر بود» (م. ۲۷).

«معمولاً خودم زمان پایان تعیین نمی‌کنم. در واقع زمان پایان انجام یک فعالیت همون زمانیه که امتحان داریم یا به ما گفتن باید کار عملی خودمون را تحویل بدیم» (م. ۱۴).

### ۹) ذهن آگاهی پایین

بعضی از دانش‌آموزان نسبت به آنچه انجام می‌دهند و گذشت زمان آگاهی مستمری ندارند و هنگامی به‌خود می‌آیند که به‌جای فعالیت‌های درسی، مشغول فعالیت‌های سرگرم‌کننده شده‌اند. «حاشیه‌رفتن» و «حواس پرتی»، مضامین فرعی ذهن آگاهی پایین هستند. اکثر اوقات از موضوع اصلی دور می‌شم. یعنی یه زمانی متوجه می‌شم که از اصل مطلب فاصله گرفتم و کلی هم زمان صرف شده به‌طوری که زمان انجام کارهای بعدی گذشته ...» (م. ۷).

«وقتی شروع می‌کنم به درس خوندن تمام افکار نامربوط میاد به ذهنم» (م. ۹).

### ۱۰) تأخیر در انجام تکلیف

مضمون تأخیر در انجام تکلیف به چگونگی موکول نمودن مطالعه یا فعالیت‌های درسی به آینده مربوط می‌شود. این مضمون شامل «شروع دیر هنگام»، «کنار گذاشتن فعالیت» و «مطالعه در زمان امتحان» است. یکی از موضوعات مشترک در بین اظهارات دانش‌آموزان مصاحبه‌شونده این بود که آن‌ها فعالیت‌های درسی خود را دیر آغاز می‌کنند. «من از یه هفته پیش می‌دونستم که باید برای فردا یه درس رو بخونم، هنوز هم نخوندم» (م. ۸).

«گاهی اوقات پیش می‌آید که زود از مطالعه خسته بشم و در اینترنت گشت بزنم» (م. ۱۷).

«امتحانات آخر سال تأثیرش بیش تره، امسال هم امتحانات نهایی هستن. آگه نمره‌ی پایین بیاریم، نمی‌شه جبران کرد. این باعث می‌شه که اون زمان آدم بشینه و درس بخونه» (م. ۲۳).

### ۱۱) پیامدهای تحصیلی

یکی از عواقب تعلل‌ورزی، تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. تأثیر موکول نمودن تکالیف به آینده از نظر مشارکت‌کنندگان در دو مضمون «ارتباط تلاش و پیامد مورد انتظار» و «تأثیر بر نمرات» قابل بررسی است.

طبق اظهارات مشارکت‌کنندگان، اگر یک رفتار مانند انجام تکلیف نتیجه‌ی قابل توجهی نداشته باشد، دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند آن را انجام ندهند. «وقتی آدم احساس می‌کند کاری که انجام می‌ده یا درس در آینده‌ش تأثیری ندارد، انجام دادنش سخت می‌شه» (م. ۷).

عده‌ای از مصاحبه‌شوندگان تأثیر تعلل‌ورزی را بر نمرات پایانی در حد اندک یا متوسط ارزیابی نمودند. البته آن‌ها معترف بودند که وضعیت نمرات‌شان می‌توانست بهتر از این باشد. «اگر هم به زمان دیگه موکول کردم با مطالعه مختصر و توجه به بخش‌های مهم کتاب نمره قبولی رو گرفتم ولی خوب می‌تونسته بهتر از این باشه ...» (م. ۱۱). بعضی از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش بر این باور بودند که تعلل‌ورزی تأثیر منفی قابل توجهی بر نمرات آن‌ها به‌جا می‌گذارد. «خیلی تأثیر گذاشته یعنی رفته‌رفته افتم داره بیش‌تر می‌شه» (م. ۲۱).

### ۱۲) پیامدهای عاطفی

نتایج پژوهش فعلی نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی علاوه بر پیامدهای تحصیلی، پیامدهای عاطفی مثبت و منفی نیز به دنبال دارد. «رهایی از احساس ناخوشایند»، «ناراحتی» و «اضطراب» از پیامدهای عاطفی تعلل‌ورزی تحصیلی هستند.

«فکر می‌کنم یکی از علت‌هایی که کارهایم را به‌موقع انجام نمی‌دم اینه که فکر کردن به درس ناراحت‌کننده می‌کنه اما وقتی به کار سرگرم‌کننده انجام می‌دم از حال و هوای درس میام بیرون و اونوقت حس و حال بهتری پیدا می‌کنم» (م. ۲۷).

برخی از مشارکت‌کنندگان از این‌که تکالیف و فعالیت‌های درسی خود را به‌موقع انجام نمی‌دادند احساس ناراحتی و عذاب وجدان داشتند. «[تکلیف] کلاً در یاد هست. از ذهن آدم نمی‌ره بیرون. آدمواذیت می‌کنه. این فکری که باید این کار رو می‌کردم و نکردم ...» (م. ۸).

پس از استخراج مضامین اصلی و فرعی و مرور مکرر و مقایسه‌ی تطبیقی آن‌ها، این نتیجه حاصل گردید که در همه‌ی آن‌ها مضمون مشترکی وجود دارد. طبقه‌ی مرکزی در این پژوهش

نگرش ابزاری به یادگیری بود. نگرش ابزاری به یادگیری که با تحلیل هزینه-فایده همراه است، تحصیل و یادگیری را به طور عمده وسیله‌ای برای دستیابی به نمره، خشنودی دیگران و برخورداری از آینده‌ی تحصیلی-شغلی می‌نگرد. به این ترتیب، انجام فعالیت‌های تحصیلی زمانی در اولویت قرار می‌گیرند که به غایت مورد نظر بیانجامند. درغیراین صورت کنار گذاشته می‌شوند تا زمانی که کارکرد مذکور را انجام دهند.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه‌ی حاضر تبیین تعلق‌ورزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. نتایج پژوهش نشان داد که عوامل متعدد زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی در گرایش فراگیران به تعلق‌ورزی تحصیلی وجود دارد.

ساختار نظام آموزشی به عنوان کلی‌ترین مضمون زمینه‌ای با ماکول نمودن تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان به آینده ارتباط دارد. بر اساس رویکرد رفتاری، نظام آموزشی فعلی کشور، برنامه فاصله‌ای ثابت<sup>۱</sup> تقویت را برای دانش‌آموزان اعمال می‌کند. پس از آخرین تقویت، یادگیرنده می‌آموزد که ارائه‌ی پاسخ تا زمان تعیین شده‌ی بعدی تقویت چندانی به همراه نخواهد داشت و به این ترتیب نرخ پاسخ (انجام فعالیت‌های درسی یا مطالعه) پایین آمده یا به طور کلی متوقف می‌شود (Sarafino, 2012, 238).

بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، یکی دیگر از عوامل زمینه‌ای که می‌تواند در تعلق‌ورزی دانش‌آموزان نقش داشته باشد، معلم است. پژوهش‌های قبلی نیز نشان داده‌اند سازمان‌دهی و نظم شخصی معلم رابطه‌ای منفی و نیرومند با تعلق‌ورزی تحصیلی دارد (Corkin, et al., 2014, 301).

نقش هم‌تایان در تعلق‌ورزی تحصیلی یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر بود که در زمره‌ی عوامل زمینه‌ای قرار می‌گیرد. پژوهش‌های قبلی تأثیر و نفوذ همسالان را در سوق دادن دانش‌آموزان به هنجارهای گروهی از جمله کنار گذاشتن مطالعه و فعالیت‌های درسی تأیید نموده‌اند (Sage & Kindermann, 1999, 169).

یکی دیگر از عوامل زمینه‌ای که طبق نتایج تحقیق با تعلق‌ورزی تحصیلی ارتباط دارد،

1- fixed interval

ویژگی‌های تکلیف است. شواهد تجربی حاکی از آن هستند که تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند از ویژگی‌های تکلیف مانند بی‌زاری، پیچیدگی و ملالت به‌عنوان یک عامل زمینه‌ای تأثیر پذیرد (Steel, 2007, 68).

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از آن است که تعامل والدین با دانش‌آموز نیز در بروز تعلل‌ورزی تحصیلی نقش دارد. بر اساس نتایج مطالعات تجربی، کنترل و نظارت بیش‌ازحد والدین باعث ضعف فرزندان در خودتنظیمی و به دنبال آن گرایش به تعلل‌ورزی می‌شود (Padilla-Walker & Nelson, 2012, 1189; Pychyl et al., 2012, 271, Hong et al., 2015, 144).

طبق اظهارات مشارکت‌کنندگان در پژوهش، تنبلی، کمال‌گرایی و احساس بی‌اراده بودن از عمده‌ترین صفات فردی مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی هستند. نتایج مطالعات قبلی نشان می‌دهند ویژگی‌هایی همچون تنبلی (Vij, 2016, 151) و نقص در وظیفه‌شناسی (Morris & Fritz, 2015, 197) با ماکول نمودن فعالیت‌های درسی به آینده ارتباط دارند.

شروع دیر هنگام انجام تکلیف یا مطالعه، یکی از مضامین فرایندی مطالعه حاضر است. تأخیر در آغاز تکلیف به‌قدری با تعلل‌ورزی ارتباط دارد که یکی از مؤلفه‌های تعریف تعلل‌ورزی است (Steel et al., 2001, 95; Steel, 2007, 65).

برنامه‌ریزی تحصیلی ضعیف یکی از مضامین فرایندی استخراج شده در پژوهش حاضر است. ضعف در برنامه‌ریزی و به‌ویژه خودتنظیمی پایین دانش‌آموزان که به تعلل‌ورزی گرایش دارند، در پژوهش‌های قبلی تأیید شده است (Pintrich & De Groot, 1990, 38; Howell & Watson, 2007, 167).

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد دانش‌آموزانی که تکالیف درسی خود را به آینده ماکول می‌کنند، از نظر مدیریت زمان و اولویت‌بندی امور ضعیف هستند. ضعف در مهارت‌های مدیریت زمان در پژوهش‌های مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی مطرح شده است (Häfner et al., 2014, 352).

ذهن‌آگاهی پایین یکی از فرایندهای مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی است که نتایج پژوهش به آن اشاره دارد. نتایج تحقیقات متعددی (Flett, et al., 2016, 1; Sirois & Tosti, 2012, 237; Sirois, 2014, 511) ارتباط بین ذهن‌آگاهی پایین و تعلل‌ورزی را تأیید می‌کنند.

عملکرد تحصیلی پایین به‌عنوان یکی از پیامدهای تعلل‌ورزی در اکثر پژوهش‌ها مورد توجه

بوده است (Kim & Seo, 2015, 30). نتایج پژوهش فعلی در این خصوص نشان داد که دانش‌آموزان با وجود تعلل‌ورزی و انجام تکالیف در آخرین فرصت، اغلب می‌توانند به نمرات متوسط دست یابند؛ اما کسب نمرات بالا مستلزم انجام به‌موقع تکالیف درسی و کنار گذاشتن تعلل‌ورزی است. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که تعلل‌ورزی علاوه بر پیامدهای تحصیلی، پیامدهای عاطفی نیز در پی دارد. رهایی موقت از احساس ناخوشایند مرتبط با تکالیف و از سوی دیگر ناراحتی و عذاب وجدان به دنبال به تأخیر انداختن فعالیت‌های تحصیلی تجربه می‌شوند. پژوهش‌های قبلی کارکرد تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک سازوکار تنظیم‌خلاق منفی تأیید نموده‌اند (Sirois, 2014, 519).

طبقه‌ی مرکزی یا مضمون اصلی پژوهش حاضر، «نگرش ابزاری به یادگیری» است. بر اساس این نگرش، مطالعه و تکالیف درسی نه از روی علاقه و برای کسب لذت درونی، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به پیامدهای یادگیری انجام می‌شوند. این نگرش با نظریه تقویت همسویی دارد (Sarafino, 2012, 238). طبق نظریه انتظار- ارزش (Eccles, et al., 1983, 76) ادراکات فرد از شایستگی فردی و همچنین ارزش تکالیف بر انگیزه‌ی وی برای انجام یک فعالیت تأثیر می‌گذارد؛ بنابراین در صورت نداشتن علاقه به موضوع اگر ارزش کاربردی یک تکالیف نیز برای دانش‌آموز پایین باشد، تمایلی به انجام آن وجود نخواهد داشت (Steel & König, 2006, 892).

پژوهش حاضر در مجموع با نتایج پژوهش‌های قبلی همخوانی داشت. نکته‌ی جدیدی که حاصل رویکرد اکتشافی به پدیده تعلل‌ورزی بود به نقش عوامل زمینه‌ای به‌ویژه نقش نظام آموزشی، والدین و همتایان در گرایش به تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مربوط می‌شود.

### پیشنهادها

نتایج پژوهش حاضر حاوی نکات کاربردی برای مسئولان نظام آموزشی، معلمان و والدین است. بر اساس یافته‌های مطالعه فعلی، به‌منظور کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، می‌بایست محتوای آموزشی، محیط مدرسه، معلمان و والدین، علاقه و انگیزش درونی دانش‌آموز را به فعالیت‌های درسی برانگیزند.

نظام آموزشی با تجدیدنظر در شیوه برگزاری امتحانات و افزایش سهم تکالیف و

فعالیت‌های مستمر، می‌تواند فراگیران را به انجام تکالیف در طول سال ترغیب نماید. انضباط و سازمان‌دهی معلم، جذاب ساختن تکالیف، ابهام‌زدایی از فعالیت‌های درسی، تعیین ضرب‌الاجل‌های دقیق و غیرقابل تمدید، بهبود جو کلاس، صمیمیت با دانش‌آموزان و تقویت فرهنگ یادگیری می‌تواند به کاهش تعلل‌ورزی در فراگیران بیانجامد.

طبق نتایج تحقیق حاضر، والدین برای کاهش تعلل‌ورزی فرزندان خود، می‌بایست ضمن نظارت بر رفتارهای آنان به تدریج برنامه‌ریزی، اولویت‌بندی امور و مدیریت زمان را به خود دانش‌آموز واگذار نمایند.

آموزش مدیریت زمان، برنامه‌ریزی و همچنین تنظیم عواطف به دانش‌آموزان، می‌تواند گرایش به تعلل‌ورزی در آنان را کاهش دهد.

نتایج مطالعه حاضر می‌تواند برانگیزنده تحقیقات دیگری در حوزه تعلل‌ورزی تحصیلی باشد. از آن جا که طبق نتایج پژوهش فعلی، عوامل متعدد زمینه‌ای، فرایندی و پیامدی در تعلل‌ورزی تحصیلی نقش دارند، اجرای یک برنامه‌ی مداخله‌ای جامع با مشارکت معلمان، والدین و دانش‌آموزان از طریق آموزش مهارت‌های مقابله‌ای و کنترل پیامدهای تعلل‌ورزی توصیه می‌گردد.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی به بررسی گرایش به تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نیز پرداخته شود و نقش جنسیت در این فرایند مشخص گردد.

انجام مطالعات کمی برای آزمودن فرضیه‌های حاصل از الگوی مفهومی پژوهش حاضر در جمعیت دانش‌آموزان و افزایش قابلیت تعمیم نتایج توصیه می‌شود.

### References

- Corbin, J., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. California: Sage.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.

- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A  $2 \times 2$  achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, *80*, 501–519.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the association among procrastinatory automatic thoughts, rumination and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18. DOI 10.1007/s10942-016-0235-1
- Guba, E. G., and Y. S. Lincoln (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park. CA: Sage.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental study. *Educational Studies*, *40* (3), 352-360.
- Hong, J., Hwang, M., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, *42*, 139-146.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, *43*, 167–178.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, *82*, 26-33.
- Mohammadi, D., Fathi Azar, A., Badri Gargari, R., & Ebrahimi, O. (2014). Prognosis of academic procrastination based on applied and intrinsic value of homework among 10<sup>th</sup> grade students in Tabriz. *Instruction and Evaluation*, *7* (28), 99-110. (Persian)
- Moller, A. C. & Elliot, A. J. (2006). The 2x2 achievement goal framework: An overview of empirical research. In A. V. Mitel (Ed.), *Focus on Educational Psychology* (pp. 307-326). NY: Nova Science Publishers.
- Morris, P. E., & Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, *39*, 193-198.
- Padilla-Walker, L. M., & Nelson, L. J. (2012). Black hawk down? Establishing helicopter parenting as a distinct construct from other forms of parental control during emerging adulthood. *Journal of Adolescence*, *35*, 1177–1190.
- Pintrich, P.R., & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*, 33-40.
- Pychyl, T. A., Coplan, R. J., & Reid, P. A. M. (2012). Parenting and procrastination: Gender differences in the relations between procrastination,



- parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33 (2), 271–285.
- 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 & Personality*, 15 (5), 239–254.
- Sage, N. A., & Kindermann, T. A. (1999). Peer networks, behavior contingencies, and children's engagement in the classroom. *Merrill-Palmer Quarterly*, 45 (1), 143–171.
- Sarafino, E. P. (2012). *Applied behavior analysis: Principles and procedures for modifying behavior*. NY: Wiley.
- Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings: general introduction. In H.C. Schouwenburg, C.H. Lay, T.A. Pychyl, & J.R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic setting* (3-17). Washington D.C.: APA.
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 12-25.
- Sheykholeslami, A. (2016). Prediction of academic procrastination based on cognitive strategies, meta-cognitive strategies and test anxiety in students. *Two Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4 (6), 81-101. (Persian)
- Sirois, F. M. (2014). Out of sight, out of Time? A meta-analytic investigation of procrastination and time perspective. *European Journal of Personality*, 28 (5), 511-520.
- Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the Moment? An Investigation of Procrastination, Mindfulness, and Well-being. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive – Behavior Therapy*, 30 (4), 237-248.
- Skinner, B. F. (1953). *Science and human behavior*. NY: The Free Press.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Stadler, M., Aust, M., Becker, N., Niepel, C., & Grief, S. (2016). Choosing between what you want now and what you want most: Self control explains academic achievement beyond cognitive ability. *Personality and Individual Differences*, 94, 168-172.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-94.
- Steel, P., & König, C. J. (2006). Integrating Theories of Motivation. *Academy of Management Review*, 31, 889-913.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30, 95-106.

- Vij, J. (2016). Gender does not influence delaying excuses: An exploratory study of the reasons of academic procrastination among college students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3 (3), 144-154.
- Yin, R. K. (2011). *Qualitative research from start to finish*. NY: The Guilford Press.