J TOLOO E BEHDASHT, School of Public Health, Yazd Shahid Sadoughi Univ Med Sci

ORIGINAL ARTICLE
Received:2025/06/25 *Accepted:2025/09/01*

The Effect of Academic Engagement Training Program on Academic Engagement and Sense of Belonging to School in Procrastinating Students

Sakineh-Sadat Marashi (M.A)[1], Saeed Moshtaghi (Ph.D.)[2]

1.M.A. of Edcational Psychology, Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad Universiy, Dezful, Iran
2.Corresponding author: Associate Professor, Department of Psychology, Dez. C., Islamic Azad Universiy, Dezful, Iran
Email: moshtaghisaeed@iau.ac.ir Tel: 09036871600

Abstract

Introduction: One of the most important concerns of the educational system is to increase the quality of students' learning and solve their learning problems. Among the factors that can be effective in this regard is procrastination. The present study aimed to investigate the effect of educational engagement program training on academic engagement and sense of belonging to school in procrastinating students.

Methods: This study was conducted using a semi-experimental method with a pre-test-post-test design with a control group and a two-month follow-up period. The statistical population included all female students of the first level of high school in Ahvaz in the academic year 2023-24. Using purposive sampling, 30 students with academic procrastination were selected. This number was randomly assigned to the experimental and control groups. Data were collected using the Academic Procrastination Scale, the Academic Engagement Questionnaire, and the School Belonging Scale. Data analysis was performed through SPSS version 24 software using analysis of variance with repeated measures and Bonferroni post hoc test.

Results: The results showed that academic engagement training increased and had a positive effect on academic engagement and a sense of belonging to school in students ($p<0/01$), and these results continued during the follow-up period ($p<0/01$).

Conclusion: Considering the effectiveness of the academic engagement training program on academic engagement and sense of belonging to school, the findings indicate that academic engagement training should be used as a complementary method to school educational programs for students with academic procrastination.

Keywords: Academic Engagement, Academic Conflict, Sense of Belonging to School, Academic Procrastination

Conflict of interest: The authors declared no conflict of interest.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

This Paper Should be Cited as:
Author: Sakineh-Sadat Marashi, Saeed Moshtaghi. The Effect of Academic Engagement Training Program on Academic Engagement and Sense …….Tolooebehdasht Journal. 2025;24(5)20-34.[Persian]

طلوع بهداشت

دو ماهنامه علمی پژوهشی
دانشکده بهداشت یزد
سال بیست و چهارم
شماره پنجم
آذر و دی
شماره مسلسل:۱۱۳

تاریخ وصول:۱۴۰۴/۰۴/۰۴
تاریخ پذیرش:۱۴۰۴/۰۶/۱۰

تاثیر آموزش برنامه مشغولیت تحصیلی بر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی

نویسندگان: سکینه‌سادات مرعشی[۱]، سعید مشتاقی[۲]

۱.کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

۲. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی، واحد دزفول، دانشگاه آزاد اسلامی، دزفول، ایران

شماره تماس: ۰۹۰۳۶۸۷۱۶۰۰ Email: moshtaghisaeed@iau.ac.ir

چکیده

مقدمه: یکی از مهمترین دغدغه‌های نظام آموزشی، افزایش کیفیت یادگیری دانش‌آموزان و حل مشکلات یادگیری آنان است. از جمله عواملی که می‌تواند در این زمینه تاثیرگذار باشد، اهمال‌کاری است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش برنامه مشغولیت تحصیلی بر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی انجام شد.

روش بررسی: این پژوهش به روش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه انجام شد. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ دانش‌آموز دارای اهمال‌کاری تحصیلی انتخاب شد. این تعداد به طور تصادفی در دو گروه‌های آزمایش و گروه گواه جایگزین شدند. داده‌ها با استفاده از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی و پرسشنامه درگیری تحصیلی و مقیاس احساس تعلق به مدرسه جمع‌آوری شد. تحلیل داده‌ها از طریق نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ با استفاده از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که آموزش مشغولیت تحصیلی موجب افزایش و تاثیر مثبت بر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان شد ($p<۰/۰۱$) و این نتایج در دوره پیگیری نیز تداوم یافته است ($p<۰/۰۱$).

نتیجه‌گیری: با توجه به مؤثر بودن برنامه آموزش مشغولیت تحصیلی بر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهد که آموزش مشغولیت تحصیلی به عنوان روش مکمل برنامه‌های آموزشی مدارس برای دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی استفاده شود.

واژه‌های کلیدی: مشغولیت تحصیلی، درگیری تحصیلی، احساس تعلق به مدرسه، اهمال‌کاری تحصیلی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول است.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

CC BY-NC 4.0

مقدمه

اهمال‌کاری مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی شامل مدرسه، خانه و کار می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. اهمال‌کاری بیانگر به تأخیر انداختن و یا اجتناب از هرگونه تکلیف است که ناشی از اختلاف رفتار، بین قصد و رفتار واقعی (عمل) است و برای فرد نتایج منفی به همراه دارد، یعنی کاری که برای اجرای آن تصمیم گرفته شده بدون دلیل مشخص به زمان دیگری موکول می‌شود(۱). اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک پدیده چندبُعدی، تحت تأثیر عوامل فردی، محیطی و اجتماعی قرار دارد و ویژگی‌هایی مانند سطح انگیزه، خودکارآمدی، تنظیم هیجانی و باورهای شناختی در میزان اهمال‌کاری فراگیران نقش دارند(۲). از منظر محیطی، شرایط آموزشی، سیستم ارزشیابی، تعاملات معلم و دانش‌آموز و میزان حمایت‌های اجتماعی، از جمله عواملی هستند که می‌توانند میزان اهمال‌کاری را تشدید یا کاهش دهند(۳). در سطح اجتماعی نیز فرهنگ آموزشی و انتظارات خانواده و جامعه از دانش‌آموزان و فشارهای اجتماعی می‌توانند در شکل‌گیری یا تقویت این رفتار نقش داشته باشند(۴).

در تبیین اهمال‌کاری تحصیلی نظریه‌های مختلفی ارائه شده است(۵). در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی» در معنای ناتوانی فرد در مهار افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای موردنظر خود، مطرح شده است(۶). از منظر نظریه خودتنظیمی، اهمال‌کاری به عنوان یک رفتار منفی می‌تواند تأثیر مستقیمی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان داشته باشد، زیرا عدم مدیریت زمان و عدم انجام به موقع تکالیف، موجب کاهش انگیزه و مشارکت در فعالیت‌های آموزشی می‌شود. درگیری تحصیلی و اهمال‌کاری دو متغیر متقابل هستند؛ به طوری که افزایش درگیری تحصیلی می‌تواند به کاهش رفتارهای اهمال‌کارانه منجر شود و بالعکس. درگیری تحصیلی از سازهای چندبُعدی و متشکل از سه مؤلفه شناختی، عاطفی و رفتاری است(۷). مؤلفه شناختی شامل تلاش ذهنی و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری، تلاش برای درک مفاهیم پیچیده و به کارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای تسلط بر تکالیف درسی است(۸). درگیری عاطفی بیانگر علاقه درونی و ارزش‌دهی به کلاس درس، تکالیف و فعالیت‌های مدرسه است. مؤلفه رفتاری نیز، تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، عدم غیبت، انجام تکالیف، کسب اعتبار و نمرات کافی برای اتمام دوره را شامل می‌شود(۹). اخیراً نظریه پردازان بُعد دیگری تحت عنوان عاملیت را برای درگیری تحصیلی مشخص نموده‌اند که منعکس کننده نقش اختیار و انتخاب آگاهانه در انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت سازنده یادگیرنده در فرآیند آموزشی است(۸). این متغیر یکی از سازه‌های مهم مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و کیفیت آموزش در دوره‌های مختلف تحصیلی است و از این‌رو بررسی عوامل مؤثر در کیفیت درگیری تحصیلی فراگیران همواره یکی از زمینه‌های تحقیقاتی مورد علاقه پژوهشگران این حوزه بوده است(۱۰).

یکی دیگر از عواملی که به نظر می رسد می تواند در زمره برنامه‌های بهبود و اصلاح سیستم آموزشی مد نظر قرار گیرد، بهبود علاقه و از عوامل مهمی که ممکن است با عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط باشد، احساس

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

تعلق به مدرسه است(۱۱). احساس تعلق به مدرسه یکی از عوامل مهم در رشد روانی- اجتماعی دانش‌آموزان است که می‌تواند تأثیر بسزایی بر موفقیت تحصیلی، انگیزه، و سلامت روانی آنان داشته باشد(۱۲). احساس تعلق به مدرسه به معنای پیوند عاطفی دانش‌آموزان با محیط مدرسه، معلمان و همسالان است که نقشی اساسی در مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه و کاهش رفتارهای پرخطر دارد. مطالعات متعدد نشان داده اند که دانش آموزانی که احساس تعلق بیشتری به مدرسه دارند، از سلامت روانی بهتری برخوردار بوده و درگیر رفتارهای پرخطر کمتری می شوند(۱۳).

روابط حسنه دانش‌آموز و معلم پیامدهای مثبتی هم‌چون بهبود روابط و نگرش آنها به مدرسه و یادگیری به دنبال دارد، بین تعامل معلم ودانش‌آموز با احساس تعلق به رابطه معناداری وجود دارد(۱۲).همچنین این دانش‌آموزان از حمایت‌های اجتماعی بیشتری برخوردار بوده و ارتباط بهتری با معلمان و همسالان خود دارند(۱۴). مطالعات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که احساس تعلق بیشتری به مدرسه دارند، درگیری تحصیلی بالاتر و در عوض اهمال‌کاری تحصیلی کمتر قرار می‌دهند(۱۱). یکی از سازه‌های بسیار مهم که در پژوهش‌های جدید تعلیم و تربیت توجه محققان را به خود جلب کرده است، مشغولیت تحصیلی است که نقش مهمی در موفقیت تحصیلی دارد(۱۵). مشغولیت تحصیلی به معنای فعال بودن، داشتن هدف، انعطاف‌پذیری، مولد بودن که بر تعامل با محیط فیزیکی و اجتماعی متمرکز است، تعریف می‌شود(۱۶). محققان مشغولیت تحصیلی را به عنوان راهی برای بهبود نارضایتی، اجتناب از ملالت، بهبود انگیزش و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی، افزایش سطح موفقیت و کاهش اهمال‌کاری مطرح کرده‌اند(۱۷). با توجه به نتایج تحقیقات، مشغولیت تحصیلی رابطه مثبت با نمرات بالا، تسلط نسبت به محتوای درسی و مقابله موفقیت‌آمیز با موانع دارد(۱۸). همچنین پژوهش‌های داخلی نشان دادند که برنامه مشغولیت تحصیلی بر ارتقاء سرمایه روان‌شناختی دانش‌آموزان موثر است و باعث می‌شود امید و رغبت بیشتری برای انجام تکالیف و تلاش کافی در انجام وظایف از خود نشان دهند و کارآمدی و پافشاری بیشتری در مواجهه با مشکلات و مسایل از خود داشته باشند(۱۹). این مطالعات حکایت از اثربخشی مشغولیت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی و احساس تعلق و کیفیت زندگی در مدرسه(۱۵)، افزایش خلاقیت هیجانی دانش‌آموزان(۲۰) و کاهش تنیدگی تحصیلی آنان دارد(۲۱).

در مجموع مطالعات پیشین حاکی از تاثیر مثبت آموزش مشغولیت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. با این حال، مطالعه‌ای که به طور هم‌زمان اثر این آموزش را بر ارتقا درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بررسی کرده باشد، توسط محقق یافت نشد. از این‌رو این مطالعه در پی پاسخ به این سوال پژوهشی است که آیا آموزش مشغولیت تحصیلی می‌تواند به افزایش درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دختر اهمال‌کار مقطع متوسطه اول شود؟

روش بررسی

پژوهش حاضر از نوع شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری دو ماهه بود. اجرای طرح پژوهشی و برگزاری جلسات از دی‌ماه ۱۴۰۳ لغایت اسفندماه ۱۴۰۳ به طول انجامید. مرحله پیگیری نیز در اردیبهشت

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

۱۴۰۴ انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل ۹۸۸۵ نفر دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول ناحیه ۱ شهر اهواز در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود که به روش نمونه‌گیری در هدفمند تعداد ۳۰ نفر دانش‌آموز دارای اهمال‌کاری تحصیلی (که بالاترین نمره را در آزمون اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن کسب کردند) از بین دانش‌آموزان مدارس «ستایش» و «فرهنگ» انتخاب شدند. برای انتخاب نمونه، دو مدرسه مذکور در ناحیه ۱ شهر اهواز به صورت در دسترس انتخاب و سپس آزمون «اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن» بر روی کلیه دانش‌آموزان مدرسه فرهنگ (۵۷۷ نفر) و مدرسه ستایش (۵۱۲ نفر) اجرا و بر اساس نقطه برش پرسشنامه (نمره ۴۷) ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات بالای ۴۷ کسب کرده بودند به طور هدفمند انتخاب و به بعد به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گواه (۱۵ نفر) تقسیم شدند. پرسشنامه‌ها با هماهنگی مدیران و معلمان و مشاوران مدارس در اختیار دانش آموزان پایه هفتم و هشتم و نهم مدارس قرار گرفت. گروه آزمایش در معرض مداخله قرار گرفتند در حالی که گروه گواه هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. معیارهای ورود شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه اول، سن (۱۳ تا ۱۶ سال)، مقطع تحصیلی متوسطه اول (پایه‌های هفتم، هشتم و نهم)، اخذ نمرات بالای ۴۷ در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی و رضایت جهت شرکت در پژوهش بود. همچنین ملاک‌های خروج نیز شامل، غیبت بیش از دو جلسه در جلسات مداخله، همکاری نکردن و انجام ندادن تکالیف مشخص شده در کلاس و تمایل نداشتن به ادامه حضور در فرایند پژوهش بود. در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه از والدین و دانش‌آموزان به صورت کتبی و تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. هم‌چنین زمان شرکت در پژوهش، شرکت‌کنندگان درباره خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند. به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه می‌ماند. پس از پایان دوره آزمایش به منظور حفظ موازین اخلاقی، برخی از اصول برنامه مشغولیت تحصیلی که در مورد گروه آزمایش به کار رفته بود، برای گروه گواه نیز اجرا شد.

پس از انتخاب افراد پرسشنامه‌ها ابتدا توسط هر دو گروه تکمیل شدند(پیش‌آزمون). سپس برای گروه آزمایش پروتکل آموزشی برنامه مشغولیت تحصیلی اجرا شد(جدول ۱). این مداخله شامل ۱۲ جلسه ۷۵ دقیقه‌ای بود که به صورت گروهی برای گروه آزمایش هفته‌ای دو جلسه توسط نویسنده اول (با هدایت و راهنمایی نویسنده دوم) و با کمک و هماهنگی با مدیر مدرسه در داخل مدرسه در روزهای پنج‌شنبه اجرا شد. این پروتکل برگرفته از مقاله حسنی و همکاران در سال ۱۴۰۰ و مبتنی بر نظریه کریک، ۲۰۱۷(۲۰). پایان جلسات مداخله، پرسشنامه درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه به عنوان پس‌آزمون توسط آزمودنی‌ها تکمیل شد. همچنین، دو ماه بعد از مداخله و در طی دوره پیگیری مجدد این پرسشنامه ها در بین هر دو گروه اجرا شد. تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح استنباطی نیز پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از طریق آزمون شاپیرو-ویلک و همگنی واریانس از طریق آزمون ام باکس از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بن‌فرونی استفاده شد. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند.

برای جمع‌آوری داده‌ها، ابزارها و جلسات آموزشی به شرح زیر

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

در این مطالعه به کار رفتند: پرسشـــنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسشـــنامه یک مقیاس خودگزارشـــی ۱۶ گویه‌ای است که در سال ۱۹۹۱ توسط تاکمن ساخته شد. نمره‌گذاری این پرسشنامه بر مبنای طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از (کاملاًموافقم ۴ تا کاملاً مخالفم ۱) است. دامنه نمرات بین ۱۶ تا ۶۴ می‌باشد و کسب نمرات بالاتر از ۴۷ نشان دهنده اهمال‌کاری تحصیلی است. تاکمن روایی این پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی کرد. همچنین، پایایی این پرسشنامه را براساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کرد(۲۲). در ایران نیز، رضایی و همکارانش در سال ۱۳۹۵ در پژوهشی روایی این ابزار را با روش تحلیل عامل تاییدی بررسی کردند. این پژوهشگران مقدار آلفای کرونباخ را ۰/۷۱ گزارش دادند، که نشان دهنده پایایی ابزار بود(۲۳). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۸ به‌دست آمد. پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه با چهار خرده‌مقیاس است که توسط ریو در سال ۲۰۱۳ ساخته شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر مبنای طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از (کاملاًموافقم ۷ تا کاملاً مخالفم ۱) است. دامنه نمـرات بین ۱۷ تا ۱۱۹ می‌باشد و نمـرات بالاتـر نشان‌دهنده درگیری تحصیلی بیشتر است. سازنده، روایی این پرسشنامه را از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی کرد که نتایج آن نشان داد همه ماده‌ها دارای بار عاملی بالا بوده و برازش مطلوبی دارند. همچنین، پایایی این پرسشنامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۹۴ گزارش شد(۲۴). در ایران نیز، رمضانی و خامسان در سال ۱۳۹۶ این ابزار را اعتباریابی کردند(۲۵). روایی سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی وتأیید قرار گرفت و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۲گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی آلفا برابر با ۰/۹۱ به‌دست آمد. پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه: این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه با شش خرده‌مقیاس است که توسط بری، بیتی و وایت در سال ۲۰۰۴ ارائه شد(۲۶). نمره‌گذاری پرسشنامه بر مبنای طیف ۴ درجه‌ای لیکرت از (کاملاًموافقم ۴ تا کاملاً مخالفم ۱) است. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۰۸ می‌باشد و نمرات بالاتر نشان‌دهنده احساس تعلق بیشتر به مدرسه است. ضریب پایایی آلفای کرونباخ در پژوهش سازندگان پرسشنامه برای نمره کل برابر با ۰/۷۵ به دست آمد. در ایران نیز مکیان و کلانتر کوشه در سال ۱۳۹۴ روایی همگرا و واگرای این پرسشنامه را تایید کردند و پایایی پرسشنامه را با ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰/۷۸ گزارش نمودند(۲۷). در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ کل پرسشنامه برابر ۰/۷۵ به دست آمده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات پروتکل آموزشی مشغولیت تحصیلی بر اساس رویکرد کریک، ۲۰۱۷

جلسه	راهبرد آموزشی	توضیح راهبرد
اول	معارفه، بیان مقدمه و شرح شیوه آموزشی	آشنایی با مفهوم مشغولیت تحصیلی، تکنیک رهایی ذهن، راهبردهای تحصیلی (انجام پیش‌آزمون)
دوم	راهبردهای مطالعه	ایجاد انگیزه تحصیلی، هدف‌گذاری و تندخوانی (تکلیف)
سوم	راهبردهای مطالعه	یادداشت برداری کرنل، نقشه‌کشی ذهنی و تقویت حافظه (تکلیف)
چهارم	برنامه‌ریزی	برنامه‌ریزی و نمونه جدول آن، یادگیری گروهی (تکلیف)

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

پنجم	راهبردهای مطالعه	افزایش تمرکز، روش‌های عشق به مطالعه (تکلیف)
ششم	آموزش تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، سنجش شدت، آرامش‌بخشی و جمله‌سازی (تکلیف)
هفتم	ایجاد انگیزه با تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، جملات تاکیدی و تجسم واضح و اسم‌گذاری. (تکلیف)
هشتم	اعتماد به نفس با تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، جمله‌سازی و تصحیح باورهای غلط (تکلیف)
نهم	خودآگاهی با تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، شوخی و چه می‌شود اگر... (تکلیف)
دهم	مسئولیت‌پذیری با تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، خنثی کردن، رویه و پایه میز (تکلیف)
یازدهم	خودنظم‌جویی با تکنیک رهایی ذهن	ضربه‌تراپی، وقایع خاص و تصمیم‌گیری (تکلیف)
دوازدهم	یادگیری گروهی	رفع موانع موفقیت و وارونگی روانی با ضربه‌تراپی گروهی (انجام پس‌آزمون)

یافته ها

از مجموع ۳۰ نفر دانش‌آموز شرکت‌کننده در این پژوهش تعداد ۱۰ نفر (۳۳/۳ ٪) پایه هفتم، ۱۲ نفر (۴۰/۰ ٪) پایه هشتم و ۸ نفر (۲۶/۷ ٪) پایه نهم بودند. میانگین سنی گروه آزمایش ۱/۰۸±۱۶/۳۶سال و گروه کنترل ۰/۹۳±۱۶/۶۲سال بود. در جدول ۲ شاخص‌های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش به تفکیک گروه آزمایش و گواه و پیش‌آزمون و پس‌آزمون و دوره پیگیری آمده است. یافته‌های توصیفی نشان می‌دهد میانگین نمرات در پس‌آزمون و دوره پیگیری گروه آزمایش در متغیر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافت. اما در گروه کنترل نمره متغیرها تفاوت چشمگیری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون ندارند. در بخش استنباطی از آزمون تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. قبل از انجام تحلیل‌های آماری، پیش‌فرض‌های آماری مورد بررسی قرار گرفت. ابتدا پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها با استفاده از شاخص‌های کجی و کشیدگی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که متغیرها در دامنه نرمال ۲ و ۲- قرار دارند. همچنین در همین راستا از آزمون شاپیرو- ویلک استفاده شد که نتایج آن نشان داد سطح معناداری همه متغیرهای پژوهش هم در گروه آزمایش و هم در گروه گواه معنادار نیستند (p>۰/۰۵)، بنابراین این نتایج حاکی از برقراری نرمالیتی در تمام متغیر در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه آزمایش و گواه بود. همچنین برای بررسی پیش‌فرض همگنی واریانس متغیرها، با استفاده از آزمون لوین، عدم معناداری F مشاهده شد (p>۰/۰۵) و این پیش‌فرض نیز برقرار بود. پیش‌فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس نیز با آماره ام. باکس بررسی شد که مقدار این آماره در تحلیل نمره کل درگیری تحصیلی برابر با ۹/۳۶ بود که سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۱ بود (p=۰/۰۶۴، F=۲/۱۶)، برای متغیر احساس تعلق به مدرسه آماره ام. باکس برابر با ۱۱/۱۳ (p=۰/۲۱۷، F=۱/۶۳) به دست آمد که سطح معناداری بالاتر از ۰/۰۱ بود؛ بنابراین فرض همگنی پذیرفته می‌شود. همچنین، بررسی نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد که فرض برابری واریانس‌های درون آزمودنی‌ها برقرار بوده است. در نهایت، نبود داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله ماهالانوبیس بررسی شد که داده پرت شناسایی نشد و

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

CC BY-NC 4.0

صحت این فرضیه نیز بررسی شد. بر اساس یافته‌های جدول ۳ تفاوت بین نمرات متغیرهای درگیری تحصیلی (p<۰/۰۱) و احساس تعلق به مدرسه (p<۰/۰۱) در سه مرحله از پژوهش معنی‌دار است (p<۰/۰۱).

نتایج نشان می‌دهد که نزدیک به ۱۹ و ۱۸ درصد از تفاوت‌های فردی در متغیرهای درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه به ترتیب مربوط به تفاوت بین دو گروه است. همچنین تعامل بین مراحل پژوهش و عضویت گروهی نیز در همه متغیرهای پژوهش معنادار است؛ به عبارت دیگر تفاوت بین نمرات هر دو متغیر پژوهش در سه مرحله از پژوهش در دو گروه معنادار است (p<۰/۰۱)، بنابراین آموزش برنامه مشغولیت تحصیلی بر درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر بود.

با توجه به نتایج به دست آمده در جدول بالا، تفاوت بین مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در همه متغیرهای پژوهش معنادار است؛ بنابراین نتایج مقایسه‌های زوجی میانگین‌های سه مرحله پژوهش با استفاده از آزمون بن‌فرونی در جدول ۴ گزارش شده است.

نتایج مقایسه‌های زوجی تفاوت میانگین‌ها در سه مرحله آزمون در جدول ۴ نشان می‌دهد که در گروه مداخله برنامه مشغولیت تحصیلی تفاوت بین میانگین نمرات مرحله پیش آزمون با مراحل پس‌آزمون و دوره پیگیری معنی‌دار بود (p<۰/۰۱).

با مقایسه میانگین نمرات در سه مرحله مشاهده می‌شود که میانگین نمرات درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در مراحل پس‌آزمون و دوره پیگیری نسبت به مرحله پیش‌آزمون به طور معنی‌داری افزایش یافته است. تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات دوره پیگیری معنی‌دار نیست (p>۰/۰۵) که نشان دهنده ثبات اثرات مداخله با گذشت زمان می‌باشد. در گروه گواه نیز تفاوت بین نمرات مرحله پیش‌آزمون با مراحل پس‌آزمون و دوره پیگیری و همچنین تفاوت بین نمرات مرحله پس‌آزمون با نمرات دوره پیگیری معنی‌دار نیست (p>۰/۰۵). بر این اساس نتیجه گرفته می‌شود برنامه مشغولیت تحصیلی بر افزایش درگیری تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر بوده است.

جدول ۲: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در گروه‌ها

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار	میانگین	انحراف‌معیار
درگیری تحصیلی	آزمایش	۳۸/۶۳	۵/۶۶	۵۲/۳۱	۴/۲۹	۵۰/۴۶	۵/۲۷
	گواه	۳۹/۰۹	۶/۷۱	۴۰/۶۶	۶/۳۱	۴۰/۱۷	۵/۶۹
احساس تعلق به مدرسه	آزمایش	۲۵/۲۹	۴/۱۷	۳۳/۱۰	۵/۶۳	۳۱/۴۶	۴/۷۹
	گواه	۲۵/۵۳	۳/۹۲	۲۴/۹۶	۴/۲۱	۲۶/۰۵	۴/۸۳

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر جهت بررسی تفاوت گروه‌ها در متغیرهای پژوهش

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری	اندازه اثر
درگیری تحصیلی	مراحل	۲۸۱/۸۹۱	۱/۳۸	۲۰۳/۳۵	۱۴/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۳۸
	گروه‌ها	۱۱۷۹/۳۹۶	۱	۱۱۷۹/۳۹	۶/۲۶	۰/۰۱۶	۰/۱۹
	مراحل*گروه	۳۵۹/۸۷۵	۱/۳۸	۲۵۹/۶۱	۱۸/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۴
احساس تعلق به مدرسه	مراحل	۴۸۵/۰۵۸	۱/۵۸	۱۰۲۳/۱۲	۱۳/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	گروه‌ها	۱۰۲۱/۱۲۱	۱	۱۰۲۱/۱۲	۵/۷۹	۰/۰۲۱	۰/۱۸
	مراحل*گروه	۳۷۷/۵۸۲	۱/۵۸	۲۳۷/۵۸	۱۰/۲۲	۰/۰۰۱	۰/۲۸

جدول ۴. نتایج آزمون بن‌فرونی برای مقایسه متغیرهای پژوهش در سه سطح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

گروه	متغیر وابسته	مرحله	اختلاف میانگین	خطای استاندارد	سطح معناداری
گواه	درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۱/۵۷	۱/۰۹	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون-پیگری	-۱/۰۸	۱/۱۱	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون-پیگیری	۰/۴۹	۰/۹۶	۱/۰۰۰
	احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	۰/۵۷	۱/۱۷	۱/۰۰۰
		پیش‌آزمون-پیگری	-۰/۵۲	۱/۰۲	۱/۰۰۰
		پس‌آزمون-پیگیری	-۱/۰۹	۱/۲۵	۱/۰۰۰
آزمایش	درگیری تحصیلی	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۱۳/۶۸	۱/۱۹	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون-پیگری	-۱۱/۸۳	۱/۱۴	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون-پیگیری	۱/۸۵	۱/۱۰۰	۱/۰۰۰
	احساس تعلق به مدرسه	پیش‌آزمون-پس‌آزمون	-۷/۸۱	۱/۰۴	۰/۰۰۱
		پیش‌آزمون-پیگری	-۶/۱۷	۱/۱۴	۰/۰۰۱
		پس‌آزمون-پیگیری	۱/۶۴	۱/۰۷	۱/۰۰۰

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش برنامه مشغولیت تحصیلی بر درگیری تحصیلی واحساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی متوسطه اول شهر اهواز بود. اولین یافته پژوهش نشان داد که برنامه مشغولیت تحصیلی به طور معناداری باعث تغییر و بهبود میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی شده است و این تاثیر در طول زمان هم پابرجا بود. این یافته با جنبه‌های از پژوهش‌های پیشین از جمله حسنی و همکاران(۱۹)، حسنی و همکاران(۲۰)، خجسته و عبدلی(۸) و کوتیپا-فلورز(۷) همسو است. در تبیین این یافته مطابق با رویکرد ریو(۲۵) می‌توان عنوان کرد که افرادی که درگیری تحصیلی بالا دارند، در محیط یادگیری با انگیزه‌تر هستند. این دانش‌آموزان معتقدند توانا هستند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

می‌کنند و در مقایسه باکسانی که برای انجام تکلیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند. بنابراین بر اساس پژوهش‌ها، مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز، یک حالت ذهنی رضایت‌بخش و مثبت در برابر تکلیف است که به پشتیبانی نیرو، تعهد و شیفتگی آشکار می‌گردد. نیرو باعث سطوح بالایی از انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام انجام تکلیف، تعهد به درگیری با تکلیف و تجربهٔ معنا و در نهایت، شیفتگی به تمرکز کامل بر تکلیف می‌گردد. به دنبال افزایش مشغولیت تحصیلی، دانش‌آموزان در مدرسه به طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند و عملکرد بهتری در آزمون‌های استانداردشده دارند، بنابراین نمرهٔ بالای مشغولیت تحصیلی، افزایش میزان درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان را باعث می‌شود(۲۱). در نتیجه آموزش مشغولیت تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان و به ویژه دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری به توانایی‌های خود برای موفقیت در انجام یک تکلیف و به چالش کشیدن تکالیف اعتقاد پیداکرده و با پیش بینی‌های مثبت در مورد نتایج حوادث، همچنین دستیابی به اهداف و انعطاف‌پذیری و مقابلهٔ مؤثر برای رسیدن به موفقیت، در هنگام افزایش چالش‌ها و مواجهه با مشکلات به موفقیت دست یابند. همچنین باعث می‌شود، دانش‌آموزان باور کنند که دانش آزمایشی، قابل ارزشیابی و تغییرپذیر است و می‌توانند با مشاهدات و استدلال‌های درونی و تجربه‌های شخصی خود، یادگیری‌شان را بهبود بخشند(۱۹).

این افراد با عملکرد تحصیلی بالا، با استفاده از مهارت‌های یادگیری و خودکنترلی، می‌توانند تأثیر منفی تنیدگی تحصیلی را به حداقل رسانده و درگیری تحصیلی را ارتقا دهند. آنها به تدریج باور می‌کنند که خود قادرند تجربه و استدلال نمایند و سازندگان فعال ساختارهای دانش در ذهن خود باشند؛ بنابراین سعی می‌کنند تا علاوه بر اتخاذ راهبردهای یادگیری مناسب، در برخورد با مسائل مختلف برخورد بهتری از خود نشان دهند. این آموزش‌ها ضمن ایجاد انگیزش و علاقه به یادگیری، پرورش روحیه خوداتکایی، کنجکاوی و ایجاد جو اعتمادِ متقابل بین معلم و دانش‌آموز را موجب می‌شود(۸). ضمن اینکه مواجهه سازمان‌یافته با مسائل، معناسازی فرآیندها، خلاصه‌برداری از ایده‌های جدید، باعث تشویق آینده نگری در فراگیران می‌گردد.

دومین یافته پژوهش حاضر نشان‌دهنده تاثیر برنامه مشغولیت تحصیلی بر افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی بود. این یافته نیز همسو با نتایج برخی از پژوهش‌های پیشین از جمله عزیزی و همکاران(۱۵)، حسنی و همکاران(۲۱) و نعمتی و همکاران(۱۱) است.در تبیین این یافته می‌توان مطرح نمود اثربخشی آموزش مشغولیت تحصیلی بر احساس تعلق به مدرسه به علت مکانیسم‌های است که این مداخله بر بهزیستی تحصیلی دارد(۱۵). آنچه که در کانون توجه بهزیستی تحصیلی قرار می‌گیرد، علایق و تمایلات دانش‌آموز نسبت به مدرسه و فعالیت‌های تحصیلی، باور به توانایی‌ها و انطباق و سازگاری با محیط یادگیری است که این مقوله در آموزش مشغولیت تحصیلی مورد توجه قرار می‌گیرد. چنانکه در نظریه کنترل-ارزش «پکران»(۲۸) هیجانات پیشرفت و رفتار شخصی از عوامل اثرگذار بر پیامدهای تحصیلی محسوب می‌شوند. این دو بعد مفاهیم مهمی هستند که در آموزش مشغولیت تحصیلی به طور جدی در

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

قالب عواطف و عاملیت شخصی مورد توجه قرار می‌گیرند. مشغولیت در بعد عاطفی به عنوان طیفی از احساسات مثبت و منفی که دانش‌آموز در حین انجام وظایف یادگیری تجربه می‌کند، مفهوم سازی می‌شود عاملیت شخصی زمانی اتفاق می‌افتد که دانش‌آموزان به طور موثر در فرایند یاددهی و یادگیری مشارکت داشته باشند در فرایند آموزش مشغولیت تحصیلی فضایی فراهم می‌شود تا دانش‌آموز از نظر عاطفی و هیجانی با فرایندهای یادگیری ارتباط برقرار کند و بتواند احساسات مثبت و منفی خود را نسبت به محیط آموزشی تجربه کند و بدین طریق بتواند احساسات مثبت خود را افزایش و احساسات منفی خود را جایگزین نمایند یا اینکه در بازخورد به احساسات منفی بتواند به جای اجتناب و یا روش های غیر موثر دیگر، به حل مساله موثری دست بزند تا موقعیت یادگیری را به نفع خود تغییر دهد که این امر بهزیستی تحصیلی را بهبود می بخشد. همچنین، با افزایش عاملیت شخصی در دانش‌آموزان این باور را ایجاد می‌کند که رویدادها قابل کنترل هستند و می‌توان از طریق مکانیسم‌های مختلفی بر محیط تسلط یافت(۲۸). به عبارتی عاملیت شخصی چیزی است که دانش‌آموزان می‌گویند و انجام می‌دهند تا یک محیط حمایتی-انگیزشی برای یادگیری خود ایجاد کنند. نقطه مقابل چنین ابتکاری در کلاس، انفعال است، زیرا دانش‌آموز به سادگی و منفعلانه هرگونه دستورالعمل، رویداد و شرایطی را که بر سر راه او قرار می‌گیرد، «همانطور که هست» دریافت و می‌پذیرد بنابراین، دانش‌آموز یاد می‌گیرد که در مواجهه با شرایط مختلف تحصیلی خود از عاملیت شخصی برخوردار باشد و از مهارت‌های فردی خود در جهت خودتنظیمی و سازگاری با محیط استفاده کند که این امر نیز منجر به توسعه بهزیستی تحصیلی و به تبع آن احساس تعلق بیشتر به مدرسه خواهد شد. آموزش مشغولیت تحصیلی با تاکید بر عاملیت شخصی به دانش‌آموزان فرصت می‌دهد تا آزادانه فعالیت‌های مورد علاقه خود را انتخاب کنند و آنان را به مشارکت در امور تحصیلی تشویق می‌کند و در نتیجه انگیزش خود مختار (انجام امور به خاطر انتخاب فردی و احساس لذت ناشی از آن) در آنان رشد می‌یابد که با کیفیت زندگی بهتر نیز همراه خواهد بود از طرف دیگر، در مداخله مشغولیت تحصیلی محیط آموزشی ساختارمندی فراهم می‌شود که در آن بر بعد هیجانی یادگیری از جمله ارزش‌گذاری مثبت به فعالیت تحصیلی و حس کنترل بر انجام آن، احساس استقلال عمل، صلاحیت و ارتباط با دیگران را در ذهن فرد شکل می‌دهد(۱۵). این ارزیابی و ادراکات موجب برانگیختن هیجان های مثبتی مانند لذت و غرور می‌شود و این تجربه‌های مثبت نیز به پیامدهای مثبت یادگیری از جمله افزایش توجه، انگیزش خودمختار، خودنظم جویی و درگیری فعال و سازنده منجر می شود و کیفیت زندگی بهتر در مدرسه را به همراه خواهد داشت. به عبارت دیگر، مشغولیت تحصیلی با ایجاد محیط امن و حمایت کننده شرایطی را فراهم می‌کند که انگیزش و یادگیری با بالاترین کیفیت ظاهر شود. داشتن انگیزه و پذیرش تلاش‌های درونی برای رشد، بخشی از معماری انگیزشی انسان برای دستیابی به کیفیت زندگی بهتر به ویژه در محیط یادگیری است.

این تحقیق با محدودیت هایی همرا ه بود. نخست، نمونه پژوهش که تنها شامل دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی دختر

CC BY-NC 4.0

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]
[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

متوسطه اول ناحیه ۱ شهر اهواز بود، بنابراین تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان در مناطق جغرافیایی یا به دانش‌آموزان پسر باید با احتیـاط انجام گیرد. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از نمونه‌های متنوع‌تر و شامل دانش‌آموزان با جنسیت‌ها و مناطق مختلف استفاده شود تا امکان تعمیم نتایج افزایش یابد. در این راستا، حجم نمونه نیز در پژوهش حاضر محدود بود که می‌توانست روایی بیرونی این پژوهش را به مخاطره اندازد و پیشنهاد می‌شود نمونه‌های بزرگ‌تری در مطالعات بعدی استفاده شود.

دوم، نمونه‌گیری به روش در دسترس انجام گرفت و ابزار جمع‌آوری اطلاعات نیز محدود به مقیاس‌های خودگزارشی بود. این روش ممکن است تحت تاثیر عواملی مانند سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به خودنمایی قرار گیرد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی و همچنین ابزارهای چند منبعی مانند گزارش معلمان و والدین نیز استفاده گردد تا روایی درونی و دقت پژوهش ارتقا یابد. همچنین با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که مدیران و مشاوران مدارس متوسطه دانش‌آموزان اهمال‌کار را بیشتر مورد توجه قرار دهند و جهت ارتقا درگیری تحصیلی و بالابردن احساس تعلق به مدرسه در آنها از برنامه آموزشی مشغولیت تحصیلی بهره گیرند.

ملاحظات اخلاقی

اصول اخلاقی این پژوهش در کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد دزفول به شماره IR.IAU.D.REC.1404.006 به تصویب رسیده است.

سهم نویسندگان

سکینه سادات مرعشی، اجرا و نگارش اولیه مقاله را بر عهده داشتند. همچنین، سعید مشتاقی ایده اولیه مقاله، تحلیل و تفسیر داده‌ها، نظارت بر مراحل پژوهش و بازبینی نسخه نهایی را عهده‌دار بودند. نویسندگان نسخه نهایی را مطالعه و تایید نموده و مسئولیت پاسخگویی در قبال پژوهش را پذیرفته‌اند.

حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد و بدون حمایت مالی می‌باشد.

تضاد منافع

نویسندگان اعلام می نمایند که این پژوهش هیچ تعارض منافعی وجود ندارد.

تقدیر و تشکر

بدین وسیله از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان اهواز، و دانش آموزان شرکت کننده در طرح و کلیه معلمان و مدیران محترم مدارس ستایش و فرهنگ ناحیه ۱ شهرستان اهواز وکلیه دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت داشتند و با بردباری در فرایند اجرای پژوهش همکاری نمودند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

References

1-Ergulec F, Kara A, Eren E. The impact of flipped learning on the relationship between self-regulated online learning and academic procrastination. Current Psychology 2022; 15(3):63-74.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

 CC BY-NC 4.0

2-Rustamov E, Nuriyeva UZ, Allahverdiyeva M & et al. Academic self-efficacy, academic procrastination, and well-being: A mediation model with large sample of Azerbaijan. International Online Journal of Primary Education 2023; 12(2):84-93.

3-Hamvai C, Kiss H, Vörös H & et al. Association between impulsivity and cognitive capacity decrease is mediated by smartphone addiction, academic procrastination, bedtime procrastination, sleep insufficiency and daytime fatigue among medical students: a path analysis. BMC Medical Education 2023; 23(1):537-49

4-Wolters CA, Iaconelli R, Peri J & et al. Improving self-regulated learning and academic engagement: Evaluating a college learning to learn course. Learning and Individual Differences 2023; 103(2):102-12.

5-Turner M, Hodis FA. A systematic review of interventions to reduce academic procrastination and implications for instructor-based classroom interventions. Educational Psychology Review 2023; 35(4):118-30.

6-Shaked L, Altarac H. Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. Journal of University Teaching and Learning Practice 2022; 19(3):1-23.

7-Cutipa-Flores T, Fabian-Osorio L, Navarro-Cárdenas MA & et al. Academic engagement and academic self-efficacy as predictors of academic procrastination in Peruvian adolescents. In Frontiers in Education 2025; 5(10):153-65.

8-Khojasteh S, Abdoli M. The Effect of Positive Thinking Intervention on Academic Burnout and Academic Engagement among Elementary School Students. Positive Psychology Research 2023; 9(3):83-108.[Persian]

9-Sabbaghi F, Karimi Q, Akbari M & et al. The effectiveness of educational interventions based on the academic engagement model on the academic fascination of male students with low academic engagement. Educational Development of Judishapur 2021; 12(1):86-98.[Persian]

10-Nie X, Tian Y, Wu T. The relationship between nature connectedness and academic procrastination in Chinese adolescents: the chain mediating role of mindfulness and learning engagement. Eur J Psychol Educ 2025; 40(190): 463-89.

11-Nemati S, Vahedi S, Badri-Gargari R & et al. The Effectiveness of the Combined Mindset Change-Motivational Program on the Sense of Belonging to the School and Academic

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

 CC BY-NC 4.0

Procrastination of Female Bully Students. Journal of Research in Educational Systems 2023; 17(62):5-18.[Persian]

12-Atkinson E, Wright S & Wood-Downie, H. “Do My Friends Only Like the School Me or the True Me?”: School Belonging, Camouflaging, and Anxiety in Autistic Students. J Autism Dev Disord 2025; 19(5):47-59.

13-Wang G, Chen G, Li B. The effects of teacher–student reciprocity on students’ sense of belonging to the university: a moderated mediation model. Frontiers in Education 2024; 8(4):589-645.

14-Sharifirahnemo S, Fathi A, Pourmalai-Harris R. The effectiveness of social skills training on academic self-concept and sense of belonging to school in elementary school students. Learner-based Curriculum and Instruction Journal 2022; 2(2):51-64.[Persian]

15-Azizi N, Badri Gargari R, Karimi K. Comparing the effectiveness of Interventions of Academic Engagement and Dweck’s MindSet on academic well-being and quality of school life among high school students. Thinking and Children 2024; 14(2): 279-302.[Persian]

16-Sengsouliya S, Sithane S, Nieo S & et al. An investigation on predictors of student academic engagement. European Journal of Education Studies 2022; 6(10):111-63.

17-Salas-Pilco SZ, Yang Y, Zhang Z. Student engagement in online learning in Latin American higher education during the COVID-19 pandemic: a systematic review. British Journal of Educational Technology 2022; 52(3):1-27.

18-Zhang Y, Guan X, Ahmed MZ & et al. The association between university students’ achievement goal orientation and academic engagement: examining the mediating role of perceived school climate and academic self-efficacy. Cognitive Therapy and Research 2022; 14:297–312.

19-Hasani F, Dartaj F, Bagheri F & et al. The Effectiveness of Teaching Academic Engagement on psychological Capital Female Students Secondary School. Journal of Instruction and Evaluation 2019; 12(46):125-42.[Persian]

20-Hasani F, Dortaj F, Bagheri F & et al. The aim of this study was to investigate the effect of academic engagement on emotional creativity. Journal of School Psychology and Institutions 2021; 10(3):6-17.[Persian]

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

 CC BY-NC 4.0

21-Hasani F, Dartaj F, Bagheri F & et al. The Effectiveness of Teaching Academic Engagement on Academic Stress Students School. Journal of Modern Psychological Researches 2020; 14(56):151-67.[Persian]

22-Tuckman BW. The development and concurrent validity of the procrastination scale. Educational and Psychological Measurement. 1991; 51(2):473–82.

23-Rezaei B, Yarmohammadian MH, Mahmood-zadeh Ardakani H. Assessing the prevalence of organizational procrastination and the associated factors among nursing and midwifery staff. Journal of Nursing Management 2016; 5(1):17-28.

24-Reeve J, Shin SH. How teachers can support students' agentic engagement. Theory into Practice. 2020; 59(2):150–61.

25-Ramazani MA, Khamsan AS. Psychometric indicators of the Rio Academic Engagement Questionnaire with the introduction of factor engagement. Journal of Educational Measurement 2017; 29:185–204.[Persian]

26-Brew C, Beatty B, Watt A. Measuring students' sense of connectedness with school. Paper presented at the Australian association for Research in Education Annual Conference 2004. Melbourne.

27-Makiyan R, Kalantar-Koosheh SM. Normalizing Sense of Belonging to School Questionnaire and its relationship with Academic Burnout and Achievement Motivation among Persian students. Quarterly of Educational Measurement 2015; 6(20):119-38.[Persian]

28-Pekrun R. Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. Educational Psychology Review 2024; 36(3):83-99.

[Downloaded from tbj.ssu.ac.ir on 2026-11-19]

[DOI: 10.18502/tbj.v24i5.21974]

 CC BY-NC 4.0