

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی
نظریه و عمل در تربیت معلمان
سال هشتم، شماره چهاردهم، پاییز و زمستان ۱۴۰۱

شناسایی عوامل و پیامدهای تعلل ورزی معلمان و بررسی ارتباط آن با هیجانات آنان: یک پژوهش کیفی

نگار حسینی بافقی^۱
فاطمه خضری^۲
مسعود صدیقی^۳

چکیده

پژوهش در مورد پدیدارشناسی و شیوع تعلل ورزی در معلمان، همچنین اهمیت و ارتباط آن با تجربه‌های هیجانی و استرسی معلمان در ایران بسیار نادر است و در بیشتر پژوهش‌های موجود از مقیاس‌های خودگزارشی عمومی برای به دست آوردن نتایج استفاده شده است. در مطالعه حاضر پژوهشگر به بررسی تعلل ورزی معلمان و ارتباط آن با تجربه‌های هیجانی و استرسی آن‌ها با استفاده از رویکرد کیفی می‌پردازد. جامعه هدف این پژوهش شامل کلیه معلم‌ها در مقطع ابتدایی در منطقه ۱ شهرستان یزد است که از بین آن‌ها، با ۳۶ معلم زن و مرد به صورت انفرادی مصاحبه شد و از این

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۸/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۲/۲۵
۱. دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران (نویسنده مسؤول)
h.hosseini6868@gmail.com
۲. دکترای آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه یزد، یزد، ایران
Khezri.1368@gmail.com
۳. کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه صفهان، اصفهان، ایران
Masoudsedighi1396@gmail.com

میان ۱۰ نفر از معلمان بیان کردند که تاکنون دچار تعلل ورزی در انجام فعالیت‌های خود نشده‌اند و تأخیر پیش آمده در کارهایشان دلیلی برای نگرانی و استرس آن‌ها نبوده است؛ در نتیجه داده‌های حاصل از مصاحبه با ۲۶ معلم باقیمانده به روش تحلیل محتوای کیفی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تحلیل داده‌ها نشان داد که معلمان در انجام برخی از وظایف حرفه‌ای خود مانند پیگیری کارهای اداری و تصحیح کارهای دانش‌آموزان تعلل می‌ورزند و دلایل مختلفی برای این رفتار خود دارند، اما دلیل اصلی آن‌ها عدم تمایل در انجام وظایفشان است. علاوه بر این، معلمان مطرح کردند هنگام تعویق در انجام کارها دچار هیجان‌های منفی می‌شوند. نتایج این مطالعه نشان داد که با وجود اینکه رفتار تعلل ورزی برای معلم‌ها هیجان‌های منفی زیادی همچون احساس گناه و ناامیدی را در بردارد، آنها هنگام انجام رفتار تعلل ورزی استرس نه‌چندان زیادی را تجربه می‌کنند به این دلیل که این رفتار برای آن‌ها پیامدهای منفی جدی و آسیب‌رسانی را ندارد.

کلید واژه‌ها: استرس معلمان؛ تعلل ورزی؛ رویکرد کیفی؛ هیجان‌های معلم.

۱. مقدمه

یکی از مهارت‌های ضروری معلمان مهارت خودتنظیمی است؛ به این دلیل که حرفه معلمی نیازمند درجه بالایی از خود نظارتی است؛ معلمان برای بخش‌های زیادی از کارهایشان روزها و سال‌ها می‌توانند مستقل و به‌تنهایی با سرعت خودشان فعالیت کنند. همچنین، معلمان اغلب تعطیلات طولانی‌تر از اکثر حرفه‌های دیگر دارند و آن‌ها با توجه به کارشان به ندرت مورد نظارت قرار می‌گیرند (لاباری^۱، ۲۰۰۰). نتایج مصاحبه‌ای که با معلمان در مورد دلیل انتخاب شغل معلمی صورت گرفته است نشان داد که اکثر معلمان مطرح کرده‌اند که حرفه معلمی را با توجه به انگیزه درونی خود انتخاب کرده‌اند (ریچاردسون و وات^۲، ۲۰۰۶، ۲۰۱۴)؛ اما ممکن است که این شرایط برای برخی از معلمان مشکل‌ساز باشد، به‌عنوان مثال استقلال و آزادی عمل

1. Labaree

2. Richardson and Watt

3. Kunter, Klusmann, Baumert, Richter, Voss and Hachfeld

زیاد شغل معلمی، نیازمند مهارت‌های خودتنظیمی بسیار خوبی است (کانتز، کلاس من، بامرت، ریچتر، ووس و هاجفد^۳، ۲۰۱۳)؛ بنابراین ممکن است برخی از معلمان در مهارت خودتنظیمی مشکلاتی داشته باشند و برخی دیگر، رفتار ناخواسته که اغلب در کلاس‌ها با جمعیت زیاد مشاهده می‌شود، یعنی تعلل‌ورزی را تجربه کنند. عمدتاً تعلل‌ورزی در محیط مدرسه، رفتار بسیار رایجی است (ریچاردسون و وات، ۲۰۱۴). تعلل‌ورزی یک پدیده پیچیده است که تا حدودی تمیز آن با مفاهیم مشابه دشوار است و اغلب با مفهوم توانایی مدیریتی ضعیف یا تنبلی به‌آسانی اشتباه گرفته می‌شوند (لی و اشوونبرگ^۱، ۱۹۹۳). همچنین استیل^۲ (۲۰۱۰) تعلل‌ورزی را این‌گونه تعریف کرده است: «به تعویق انداختن داوطلبانه یک اقدام موردنظر، باوجود اینکه تأخیر در انجام این کار پیامد منفی را برای فرد به دنبال دارد». به نظر می‌رسد تعلل‌ورزی یک پدیده نگران‌کننده است و افراد به شدت آن را بد، مضر و احمقانه توصیف می‌کنند و بیش از ۹۵ درصد از افراد تعلل‌ورز می‌خواهند آن رفتار را کاهش دهند (استیل، ۲۰۱۰).

افراد تعلل‌ورز، خود نیز به نامطلوب بودن کارشان آگاه هستند و همواره به‌واسطه این عادت نامناسب در رنج و عذاب هستند. این دسته از افراد در احساس ناخوشایندی و بی‌ارزشی درگیر هستند؛ به عبارت دیگر، افراد تعلل‌ورز علی‌رغم احساس منفی که پس از به تعویق انداختن کارها برایشان حاصل می‌شود، دچار تعلل‌ورزی می‌شوند. در توصیف عملکرد افراد تعلل‌ورز ذکر این نکته ضروری است که این گروه از افراد تنها برای انجام یک دسته یا دسته‌ای خاص از کارها، دچار تعلل‌ورزی می‌شوند. در نتیجه، به تعویق انداختن کارها تا حد زیادی با ماهیت کارهای مختلفی که باید انجام گیرد، ارتباط دارد.

مروری بر ادبیات پژوهش نشان می‌دهد تعلل‌ورزی از چند منظر متفاوت مورد بررسی قرار گرفته است: منظر اول روان‌شناسی تفاوت‌های فردی است که تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی دانسته و ویژگی‌های شخصیتی همچون کمال‌گرایی را در این پدیده مؤثر می‌داند. منظر دوم را انگیزش و اراده در بر می‌گیرد و خودکارآمدی

در این منظر بعد انگیزشی تعلل‌ورزی را شامل می‌شود. روان‌شناسی بالینی به نقش عواملی همچون اضطراب و سایر اختلالات روانی در تعلل‌ورزی تأکید دارند و در نهایت پژوهش‌های جدیدتر موقعیت و بافت تعلل‌ورزی را مورد توجه قرار می‌دهند. پیچیدگی این پدیده که شامل عوامل فردی و موقعیتی و همچنین تعامل بین این دو عامل است ممکن است دلیل دسته‌ای از رویکردهای مختلف و تعاریف تعلل‌ورزی در گذشته باشد (کلینسینگ^۱، ۲۰۱۳). با این وجود، امروزه بیشتر پژوهشگران این حوزه موافق هستند هیچ‌چیزی به‌عنوان تعلل‌ورزی «عملکردی» یا «استراتژیک» وجود ندارد (به‌عنوان نمونه؛ اندرسون^۲، ۲۰۱۶)؛ زیرا تأخیر داوطلبانه، آگاهانه و غیر ضروری در انجام اقدامات مورد نظر شخص در حالی که می‌دانند فردی به دلیل این تأخیر ممکن است آسیب ببیند منجر به شکست در خودتنظیمی می‌شود (اندرسون، ۲۰۱۶)؛ بنابراین، مشخص شده است که نبود خودتنظیمی عمدتاً ناسازگار است، زیرا این رفتار معمولاً منجر به پیامدهای منفی برای فرد می‌شود که این پیامدها عبارت‌اند از افزایش استرس ادراک شده، سلامتی ضعیف‌تر (تایس و بامستر^۳، ۱۹۹۷)، افسردگی (لی و اشوونبرگ، ۱۹۹۳) و تجربه احساس‌های منفی مانند شرم و اضطراب (ارد^۴، ۲۰۰۳). بسیاری از پژوهشگران، تعلل‌ورزی را نتیجه نقص در خودتنظیمی افراد می‌دانند. افرادی که در کنترل هیجانات، عواطف و افکار خود ناتوان هستند، تعلل‌ورزی دارند. افراد خودتنظیم، مشارکت‌کننده‌ای فعال در عملکرد خود هستند و به لحاظ انگیزشی، فراشناختی و رفتاری در فرایند عملکرد خود دخالت دارند. فرد تعلل‌ورز در ابعاد خودتنظیمی مشکل و نقص دارد و نمی‌تواند خودتنظیم باشد (استیل، ۲۰۰۷).

روزنتال و کالبرینگ^۵ (۲۰۱۳) در پژوهش خود مطرح کردند که ۱۵ تا ۲۰ درصد بزرگسالان و حدود نیمی از دانش‌آموزان از اختلال مزمن و مکرر تعلل‌ورزی رنج می‌برند و با مشکلات عمده در زندگی روزمره خود مواجه هستند. پژوهش‌ها نیز نشان

-
1. Klingsieck
 2. Anderson
 3. Tice and Baumeister
 4. Eerde
 5. Rozentel & Carlbring

داده‌اند که بیش از ۶۰ درصد دانشجویان ایرانی درگیر تعلل‌ورزی هستند (محمدی و همکاران، ۲۰۱۸). همچنین، تعلل‌ورزی با تجربه استرس مداوم و احساسات منفی از جمله اضطراب، پریشانی، افسردگی و ناامیدی همراه است (سیروس^۱، ۲۰۱۴).

تصور عمومی این است که با گذشت زمان و در همه زمینه‌ها تعلل‌ورزی در افراد پایدار است و این نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی یک جنبه از ویژگی شخصیتی است (کیم و سو^۲، ۲۰۱۵). با این وجود، تعلل‌ورزی نیز می‌تواند با توجه به کار و وضعیت موجود رخ دهد (سلیمان و روتبلوم^۳، ۱۹۸۴).

یکی از دلایل تعلل‌ورزی ماهیت خودکار تصور می‌شود. در یک مطالعه سلیمان و روتبلوم (۱۹۸۴) بر روی داده‌های خودگزارشی و رفتاری ۳۴۲ دانشجو برای شناسایی دلایل خاص تعلل‌ورزی تحلیل عاملی انجام دادند. آن‌ها متوجه شدند که نداشتن تمایل برای انجام تکلیف که به معنای نبود علاقه و رضایت نسبت به تکلیف موجود است، یکی از دلایل اصلی تعلل‌ورزی است. همچنین فراتحلیلی توسط استیل (۲۰۰۷) نشان داد که بی‌زاری در انجام تکلیف نقش مهمی در تحریک تعلل‌ورزی ایفا می‌کند. او در مطالعه خود نشان داد که هرچه افراد بیشتر از یک کار بیزار باشند، به این دلیل که آن کار ناخوشایند، کسل‌کننده و نیاز به کوشش فراوان دارد یا موجب برانگیختگی اضطراب می‌شود، بیشتر به تعلل‌ورزی می‌پردازند. این نتایج همچنین در یک مطالعه کیفی اخیر توسط گرانشل، پاتریک و فرایز^۴ (۲۰۱۳) مورد حمایت قرار گرفت که در این پژوهش از ۳۶ دانش‌آموز در یک قالب بازپاسخ در مورد دلایل اصلی تعلل‌ورزی تحصیلی‌شان مصاحبه شد و اکثر دانش‌آموزان (۳۰ نفر) دلیل تعلل‌ورزی را بی‌زاری ادراک شده از تکلیف مطرح کردند. توجه به این نکته ضروری است که بی‌زاری در کار تنها از خود تکلیف ناشی نمی‌شود؛ بلکه به خود شخص و اینکه آن تکلیف را ناخوشایند ادراک کند و اینکه این ادراک منجر به رفتار تعلل‌ورزی می‌شود یا نه نیز بستگی دارد. علاوه بر بی‌زاری از تکلیف، سلیمان و روتبلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که

-
1. Sirois
 2. Kim and Seo
 3. Solomon and Rothblum
 4. Grunschel, Patrzek, and Fries

ترس از ناکام ماندن در یک تکلیف ۴۹,۹ درصد از واریانس تعلق ورزی را تبیین می‌کند. به عبارت دیگر افراد در انجام کارهایی که باعث اضطراب آن‌ها می‌شود نه کارهایی که بر اساس سطح انتظارات خودشان یا دیگران است تعلق می‌ورزند. علاوه بر این، تعلق ورزی از یک دیدگاه انگیزشی، به‌ویژه از طریق لنزهای نظریه خود تعیین‌گری نیز بررسی شده است (ریان و دسی^۱، ۲۰۰۰).

حق‌بین و همکاران (۲۰۱۲) مطرح کردند احساس خودمختاری کمتر که منجر به تنظیم و انگیزه بیرونی می‌شود، با رفتار تعلق ورزی رابطه منفی معناداری دارد. ویسر، کورتگان و اشوننبوم^۲ (۲۰۱۸) از مصاحبه و مطالعه خود با ۲۲ دانش‌آموز نتیجه گرفتند که کمبود انگیزه درونی سطح بالای تعلق ورزی را موجب می‌شود، به این دلیل که برای آن‌ها تنظیم رفتار تعلق ورز دشوار است. همچنان، پژوهش یعقوبی، قلائی، رشید و نوقابی (۱۳۹۴) نشان داد که خودتنظیمی در پیش‌بینی تعلق ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان نقش دارد. سرانجام همان‌طور که قبلاً مطرح شد، تعلق ورزی می‌تواند به‌عنوان پیامد ناموفق خودتنظیمی و تنظیم هیجانی باشد، همان‌گونه که اخیراً توسط سیریس و سایکل^۳ (۲۰۱۳) پیشنهاد شده است.

مطالعات اخیر تأیید کرده‌اند که خودتنظیمی و تنظیم هیجان نقش خاصی در تعلق ورزی دارند. خودتنظیمی با نظریه خودتعیین‌گری به‌خوبی مطالعه شده است (ریان و دسی، ۲۰۱۷؛ والنزولا^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). از این منظر، خودتنظیمی یک ظرفیت انگیزشی است که احساس خودمختاری را برآورده می‌کند و افراد را وادار به پیگیری و رسیدن به اهداف شخصی می‌کند. در این راستا، تعلق ورزی را می‌توان به‌عنوان یک بی‌نظمی ارادی، علی‌رغم داشتن انگیزه در نظر گرفت. این مشکل ارادی نیز می‌تواند بر خودکارآمدی فردی، باورها، انگیزه‌ها و تنظیمات هدف از طریق یک چرخه معیوب تأثیر بگذارد (والنزولا و همکاران، ۲۰۲۰). در مطالعه کیفی لیندلوم - بلاند، ساریاهو، اینکینن، هارالا - موهنن و هایلیکار^۵ (۲۰۱۵) دریافتند که افرادی

1. Ryan and Deci

2. Visser, Korthagen, and Schoonenboom

3. Sirois, and Psychy

4. Valenzuela

5. Lindblom-Ylänne, Saariaho, Inkinen, Haarala-Muhonen, and Hailikari

که تعلل‌ورزی دارند، مشخصات خاصی را هنگامی که آن‌ها فاقد مهارت‌های خود نظارتی هستند نشان می‌دهند.

از سوی دیگر، از آنجایی که معلم‌ها یک محل کار ثابت ندارند، بخش اعظم شغل خود را به صورت مستقل انجام می‌دهند و نظارت ناچیزی را دریافت می‌کنند، احتمال بروز رفتارهای تعلل‌ورز در حرفه آن‌ها زیاد است. شواهد تجربی پراکنده‌ای وجود دارد که پیشنهاد می‌دهند رفتار تعلل‌ورزی برای برخی معلمان مسئله‌ساز است. با توجه به تأثیر تعلل‌ورزی در معلم‌ها، برخی یافته‌های اولیه نشان می‌دهند که این تأثیرات منفی هستند. ورسووا^۱ (۲۰۱۳) تعلل‌ورزی و استرس ۱۹۴ معلم پایه ابتدایی را بررسی کرد. او متوجه شد که بین استرس و فرسودگی شغلی همبستگی مثبت معناداری وجود دارد. به ویژه هنگامی که استرس را به استرس شناختی، عاطفی و اجتماعی تمیز دهیم، تعلل‌ورزی با هر سه نوع استرس رابطه مثبت معنادار دارد (استرس شناختی و تعلل‌ورزی با $R = 0.51$ ؛ استرس عاطفی و تعلل‌ورزی با $R = 0.23$ ؛ استرس اجتماعی و تعلل‌ورزی با $R = 0.33$).

به طور کلی می‌توان حرفه تدریس را حرفه‌ای شناختی و هیجانی در نظر گرفت که اغلب به دلیل استرس و عاطفه منفی با خطرات سلامتی همراه است (گوگلیمی و تاترو^۲، ۱۹۹۸). بافت خاص حرفه تدریس پتانسیل زمینه‌ای لازم را برای تعلل‌ورزی معلم‌ها فراهم می‌کند. یافته‌های ارائه شده در بالا نشان می‌دهد که اگر معلم‌ها مطرح کنند که رفتار تعلل‌ورزی دارند، ممکن است آن‌ها در معرض خطر پیامدهای منفی آن مانند افزایش استرس ادراک شده قرار بگیرند. این استدلال در پژوهش‌های قبلی پیرامون تعلل‌ورزی کاملاً مشاهده می‌شود؛ با این وجود، شواهد تجربی در مورد علل و تأثیر تعلل‌ورزی عمدتاً از نمونه‌های دانش‌آموزان نشئت می‌گیرد. به دلیل یکسان بودن محیط کار معلمان و محیط حضور و فعالیت دانش‌آموزان - در احساس توانایی‌های خودتنظیمی - ممکن است این امکان وجود داشته باشد که تعلل‌ورزی معلمان را شبیه تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفت. با این وجود، حتی اگر دانش‌آموزان و معلمان یک محیط آکادمیک را دارا باشند، یافته‌های نمونه‌های دانش‌آموزی نمی‌تواند

1. Verešová

2. Guglielmi and Tatrow

به سادگی به جامعه معلمان تعمیم داده شود. معلمان به وضوح استقلال و فرصت‌های بیشتر برای ابراز خودمختاری در انجام فعالیت‌های خود را دارند و نسبت به دانش‌آموزان خود بسیار کمتر به طور رسمی ارزیابی می‌شوند، بنابراین به میزان قابل توجهی کمتر بازخورد دریافت می‌کنند؛ این بدین معناست که معلمان فشار کمتری را هنگامی که انجام وظایف خود را به تعویق می‌اندازند دریافت می‌کنند و نگران دریافت تقویت مثبت برای انجام به موقع وظایف خود نیستند.

در حالی که پیشینه پژوهشی قوی در مورد تعلل‌ورزی دانش‌آموزان هم به روش کیفی و هم به روش کمی وجود دارد، پژوهش در مورد تعلل‌ورزی معلم‌ها کم است و تاکنون، به نظر می‌رسد این پژوهش‌ها منحصرأ با رویکردهای

کمی و با استفاده از ابزارهای خود - گزارشی عمومی صورت گرفته است؛ بنابراین با توجه به آنچه گفته شد، در مطالعه حاضر، پژوهشگر به دنبال بررسی تجربه‌های معلم‌ها در مورد تعلل‌ورزی و پاسخ به این سؤال‌های پژوهشی است: آیا معلم‌ها با پدیده تعلل‌ورزی آشنا هستند و آیا تاکنون رفتار تعلل‌ورزی در انجام وظایف خود داشته‌اند یا نه؟ دلایل این رفتار تعلل‌ورزی چیست؟ آیا این رفتار از نظر هیجانی بر روی معلم‌ها تأثیر دارد؟ این رفتار چه پیامدهایی برای معلم‌ها دارد؟ و در آخر اینکه، آیا تعلل‌ورزی موجب تجربه استرس در معلم‌ها می‌شود؟

۱.۱. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش کیفی است. پژوهش کیفی، فعالیتی وابسته به کیفیت است که با قرارگرفتن پژوهشگر در بافت انجام می‌شود. روش‌های پژوهشی کیفی، جهان را در قالب مجموعه‌هایی شامل یادداشت‌های میدانی، مصاحبه‌ها، گفتگوها، عکس‌ها، صداها و تصاویر ضبط شده و یادداشت‌ها بازنمایی می‌کنند (دنیز و لینکون^۱، ۲۰۰۵). در واقع، روش کیفی با فرضیه ساختارمندی آغاز نمی‌شود و آزمایش تستی را دنبال نمی‌کند. در این روش پس از گردآوری اطلاعات، در تحلیل از نظریه‌ها کمک می‌گیرد. اعداد در آن نقش خاصی ندارند و تفسیر و تحلیل عمیق داده‌ها اهمیت دارد (منادی، ۱۳۸۵). ابزار جمع‌آوری اطلاعات، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بر اساس

سؤال‌های باز و سؤال‌های از پیش طراحی شده‌ای است که توسط پژوهشگر بر اساس نظریه‌ها و پژوهش‌های پیشین طراحی شده است. روایی محتوایی این پرسش‌ها بعد از بازنگری به تأیید چهار عضو هیئت علمی دانشگاه رسیده است. داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی تجزیه و تحلیل شد و تحلیل داده‌ها طبق مراحل زیر صورت گرفته است: ۱. سازماندهی و آماده کردن داده‌ها برای تحلیل ۲. مطالعه داده‌ها ۳. تحلیل جزئیات با فرایند رمزگذاری یافته‌ها. در روش تحلیل محتوا، متن مصاحبه‌ها با معلم‌ها چندین دفعه مرور می‌شود تا به کوچک‌ترین واحدهای تشکیل دهنده معنی‌دار شکسته شوند. سپس این کلمات با هدف یافتن مرکزیتی در بین آن‌ها، مرور و بر همین اساس، مقوله‌بندی می‌شوند. بررسی‌های متوالی بین متون اولیه و مقولات نهایی چندین بار تکرار می‌شوند یا در نهایت، تفاوت قابل قبول و احساس رضایت مشترک بین پژوهشگران درباره آنچه داده‌ها می‌گویند حاصل شود. همچنین، از شیوه ارزیابی مشارکت کنندگان که در آن پژوهشگر خلاصه‌ای از یافته‌های خود مانند مضامین اصلی و فرعی را در اختیار شرکت کنندگان کلیدی قرار داده و از آن‌ها می‌پرسد آیا یافته‌ها منعکس‌کننده دقیق تجربه‌های آن‌ها است یا خیر (کرسول، ۱۳۹۴) برای بررسی روایی استفاده شد.

۱,۲. جامعه پژوهش

جامعه این پژوهش، کلیه معلم‌های ابتدایی ناحیه ۱ شهرستان یزد است که از بین آن‌ها، ۳۶ معلم مرد و زن با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (متناسب با پژوهش کیفی) انتخاب شدند. در این نوع نمونه‌گیری که در پژوهش کیفی کاربرد دارد، پژوهشگر در پی کسانی است که توانایی و تمایل به شرکت در امر پژوهش دارند و به شکلی روشن می‌توانند افکار خود را بیان کنند. معیار انتخاب این تعداد نمونه، رسیدن به غنای لازم و تکراری شدن و در اصطلاح، اشباع اطلاعاتی بود. اشباع زمانی صورت می‌گیرد که شباهت بین مفاهیم جمع‌آوری شده زیاد شود و مفاهیم جدیدی به وجود نیاید (گلاسر و استراوس^۱، ۱۹۶۷). در حین مصاحبه ۱۰ معلم مطرح کردند که تا به حال رفتار تعلل‌ورزی را نداشته‌اند و از پژوهش خارج شدند. نمونه باقیمانده از ۲۶ معلم که گزارش کردند رفتار تعلل‌ورزی را انجام داده‌اند شامل ۱۰ مرد و ۱۶ زن دارای میانگین سنی = ۳۶,۴۶، حداقل = ۲۸ سال، حداکثر ۵۰ سال بودند.

۱,۳. ابزار پژوهش

در پژوهش حاضر به منظور جمع‌آوری اطلاعات موردنیاز از مصاحبه نیمه ساختارمند استفاده گردید. سؤال‌های مصاحبه از نوع سؤال‌های باز و از پیش طراحی شده‌ای است که توسط پژوهشگر بر اساس نظریه‌ها و پژوهش‌های پیشین طراحی شده است و روایی محتوایی این پرسش‌ها بعد از بازنگری به تأیید چهار عضو هیئت علمی دانشگاه رسیده است. ابتدا نمونه پژوهش به صورت هدفمند انتخاب شدند و در اولین گام از مصاحبه پژوهشگر معلم‌ها را با واژه تعلق‌ورزی و معنی آن همان‌طور که در پژوهش مطرح شد (تأخیر داوطلبانه، آگاهانه و غیرضروری در انجام اقدام‌های موردنظر شخص درحالی‌که می‌داند فردی به دلیل این تأخیر ممکن است آسیب ببیند و در یک بافت حرفه‌ای آموزشی رخ می‌دهد) آشنا ساخت و سپس از آن‌ها پرسیده شد که آیا با این پدیده آشنا هستند و آیا تابه‌حال این رفتار را انجام داده‌اند یا نه؟ بعد از پاسخگویی به پرسش و توضیح آغازین، افرادی که تجربه تعلق‌ورزی را داشتند برای ادامه مصاحبه به آن‌ها اهداف، مشارکت داوطلبانه، ماهیت مطالعه و محرمانه بودن اطلاعات توضیح داده شد و از شرکت‌کنندگان اجازه ضبط صدا نیز گرفته شد و بیان شد اطلاعات صرفاً به صورت کد گزارش خواهد شد (جدول ۱). سؤال‌ها به طور ساده یکی پس از دیگری پرسیده می‌شد و هرزمان که نیاز بود با سؤال‌های پیگیری از معلم‌ها درخواست می‌شد تا پاسخ خود را به طور واضح‌تر توضیح دهند. برخی از سؤال‌های مصاحبه عبارت بودند از: (۱) در مورد تجربه تعلق‌ورزی خود بیشتر توضیح دهید. (۲) دلایل تعویق در انجام وظایف خود را چی می‌دانید؟ (۳) آیا در انجام همه کارهای خود این‌گونه رفتار می‌کنید؟ (۴) هنگامی‌که کاری را به تعویق می‌اندازید چه احساسی دارید؟ همچنین مصاحبه بدون محدودیت زمانی بود و مدت‌زمان مصاحبه از ۱۵ تا ۳۰ دقیقه متغیر بود.

۲. یافته‌ها

هدف پژوهش حاضر، بررسی تعلق‌ورزی معلمان و ارتباط آن با تجربه‌های هیجانی و استرسی آن‌ها با استفاده از رویکرد کیفی است. در این بخش یافته‌های حاصل از مصاحبه‌ها و تحلیل محتوای صورت‌گرفته ارائه شده است. جدول ۱، نشان‌دهنده

اطلاعات به‌دست‌آمده برحسب جنسیت، سن، سابقه تدریس، مدرک تحصیلی و پایه تدریس در پژوهش حاضر است.

جدول ۱: ویژگی‌های معلمان

کد	جنسیت	سن	سابقه تدریس	مدرک تحصیلی	پایه تدریس
کد ۱	مرد	۲۸	۵ سال	لیسانس	دوم ابتدایی
کد ۲	مرد	۲۹	۴ سال	لیسانس	دوم ابتدایی
کد ۳	مرد	۲۸	۶ سال	کارشناسی ارشد	چهارم ابتدایی
کد ۴	مرد	۳۰	۵ سال	کارشناسی	اول ابتدایی
کد ۵	مرد	۳۲	۵ سال	کارشناسی	دوم ابتدایی
کد ۶	مرد	۳۵	۸ سال	دانشجو دکتری	پنجم ابتدایی
کد ۷	مرد	۳۸	۱۱ سال	کارشناسی ارشد	سوم ابتدایی
کد ۸	مرد	۳۸	۱۲ سال	کارشناسی	چهارم ابتدایی
کد ۹	مرد	۴۲	۲۰ سال	کارشناسی	چهارم ابتدایی
کد ۱۰	مرد	۴۵	۱۷ سال	کارشناسی	ششم ابتدایی
کد ۱۱	زن	۴۷	۱۷ سال	کارشناسی ارشد	پنجم ابتدایی
کد ۱۲	زن	۳۲	۴ سال	کارشناسی	اول ابتدایی
کد ۱۳	زن	۳۰	۵ سال	کارشناسی	اول ابتدایی
کد ۱۴	زن	۳۰	۷ سال	کارشناسی ارشد	سوم ابتدایی
کد ۱۵	زن	۵۰	۲۳ سال	دکتری	ششم ابتدایی
کد ۱۶	زن	۲۸	۲ سال	کارشناسی	دوم ابتدایی
کد ۱۷	زن	۴۵	۱۶ سال	کارشناسی ارشد	پنجم ابتدایی
کد ۱۸	زن	۳۸	۹ سال	کارشناسی	پنجم ابتدایی
کد ۱۹	زن	۳۵	۵ سال	کارشناسی	چهارم ابتدایی
کد ۲۰	زن	۳۵	۷ سال	دانشجو دکتری	سوم ابتدایی
کد ۲۱	زن	۳۸	۱۰ سال	کارشناسی ارشد	اول ابتدایی
کد ۲۲	زن	۳۷	۸ سال	کارشناسی	اول ابتدایی
کد ۲۳	زن	۳۰	۴ سال	کارشناسی	دوم ابتدایی
کد ۲۴	زن	۴۰	۱۵ سال	کارشناسی	پنجم ابتدایی
کد ۲۵	زن	۴۳	۱۸ سال	کارشناسی	ششم ابتدایی
کد ۲۶	زن	۴۵	۲۰ سال	کارشناسی	دوم ابتدایی

همان‌گونه که جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین سن معلم‌ها ۳۸ سالگی و میانگین سابقه تدریس آن‌ها ۱۰ سال است. همچنین پایه تدریس معلم‌ها، پایه ابتدایی است.

سؤال ۱: آیا معلم‌ها با پدیده تعلل‌ورزی آشنا هستند و آیا تاکنون رفتار تعلل‌ورزی در انجام وظایف خود داشته‌اند یا نه؟
 در جدول شماره ۲، وظایف حرفه‌ای که معلم‌ها در آن، تجربه تعلل‌ورزی داشتند به ترتیب فراوانی فهرست شد.

جدول ۲: وظایف حرفه‌ای معلم‌ها

وظایف حرفه‌ای
تصحیح برگه‌های دانش‌آموزان
ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان
آماده‌سازی طرح درس
به‌روزرسانی دانش خود
برگزاری جلسه‌های کلاسی والد - معلم

وظایف حرفه‌ای که ۲۶ معلم مطرح کردند در آن‌ها تجربه تعلل‌ورزی دارند در ۵ مؤلفه اصلی خلاصه شد: تصحیح برگه‌های دانش‌آموزان، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، آماده‌سازی طرح درس، به‌روزرسانی دانش خود و برگزاری جلسه‌های کلاسی والد - معلم. تجربه تعلل‌ورزی در تصحیح برگه‌های دانش‌آموزان توسط ۲۰ معلم عنوان گردید. برای اکثریت معلم‌ها، این تجربه شامل ارزیابی و تصحیح آزمون‌های تشریحی و تستی بود. چون پایه معلم‌ها در پژوهش حاضر، پایه ابتدایی است، این معلم‌ها مطرح کردند آن‌ها حتی باید تکالیف منزل دانش‌آموزان خود را تصحیح و بررسی کنند. تجربه بعدی، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان توسط ۱۴ معلم مطرح گردید. معلم‌ها گفتند نوشتن گزارشی از عملکرد دانش‌آموزان به‌جای نمره دادن به دلیل سیستم ارزشیابی توصیفی موجب تعلل‌ورزی آن‌ها می‌شود. علاوه بر این، ۸ معلم تجربه تعلل‌ورزی در آماده‌سازی طرح درس که شامل آماده‌سازی مواد آموزشی، هدف کلی، اهداف جزئی، اهداف رفتاری درس، انتخاب روش تدریس و ... قبل از آغاز درس است را مطرح کردند. در آخر، ۵ معلم گفتند آن‌ها می‌دانند که به‌عنوان یک معلم باید مرتباً مطالعه داشته باشند و تلاش کنند تا دانش محتوای درس، دانش آموزش‌گری و دانش مربوط به یادگیری و یادگیرندگان که در برگیرنده مجموعه دانش حرفه‌ای معلمان است را ارتقا بخشند، اما در به‌روزرسانی دانش خود تعلل می‌ورزند.

۲- دلایل این رفتار تعلل‌ورزی چیست؟

جدول ۳: کدهای باز و کدهای محوری دلایل رفتار تعلل‌ورزی

کد محوری	کد باز
بیزاری از وظایف	زیرا خسته‌کننده، ناخوشایند و نیازمند تلاش است. وقت صرف‌کردن بیخودی است. وحشتناک است.
ترس از شکست	خیلی باید تلاش کنی و مواظب باشی تا اشتباه نکنی. در حد توان من نیست. ممکن است نتوانم عملکرد خوبی داشته باشم. در این کار، من مهارت کافی را ندارم.
انگیزه بیرونی	این وظایف به من دیکته شده است. آزادی عمل ندارم. این وظایف برای من معنایی ندارد.
کار زیاد، زمان کم	وظایف زیادی است که باید انجام داد. نصف وظایف را باید در خانه انجام داد. فرصتی برای تصحیح کارهای دانش‌آموزان در زمان مدرسه نیست.

بیزاری از وظایف: دلیل عمده تعلل‌ورزی از دیدگاه معلم‌ها در پژوهش حاضر، بیزاری از وظایف به این معنا که وظایف نه تنها جذاب نیستند، بلکه خسته‌کننده و نیاز به تلاش و زحمت زیادی دارند. برای مثال، یکی از معلم‌ها بیان کرد: «هنگامی که بعد از آموزش به میز کار خود نگاه می‌کنم و با ۳۰ کتاب کار که هنوز تصحیح نشده‌اند، مواجه می‌شوم ... انجام این کار برای من جذاب نیست» (کد ۴).

ترس از شکست: معلم‌ها مطرح کردند وقتی احساس کنند که نمی‌توانند این وظیفه را به خوبی انجام دهند، مهارت کافی برای انجام این کار را ندارند یا برای انجام آن کار نیاز به تلاش و فشار روانی زیادی دارند، در انجام آن کار تعلل می‌ورزند. در این راستا، معلمی مطرح کرد: «با خودم می‌گویم نمی‌توانم این کار را انجام بدهم. من قادر به صحبت کردن در این مورد نیستم و بنابراین، انجام این کار را رها می‌کنم» (کد ۲۶).

معلمی دیگر گفت: «برای اینکه بخواهم این وظیفه را به خوبی و در حد عالی انجام دهم، باید خیلی به خودم فشار بیاورم ... به چه دلیل! زیرا می‌خواهم این کار را خیلی عالی انجام دهم» (کد ۶).

انگیزه بیرونی: معلم‌ها گزارش دادند وظایفی را که به آن‌ها دیکته می‌شود و برای آن‌ها معنایی ندارد و در انجام آن، آزادی عمل یا خودمختاری وجود ندارد یا خیلی کم است، یکی از دلایلی است که منجر به تعلل‌ورزی می‌شود. برای مثال، معلمی بیان کرد: «خوب، ما باید کارهایی را انجام دهیم که به ما گفته شده است، در صورتی که نه به انجام آن علاقه داریم نه فایده‌ای در انجام آن می‌بینیم» (کد ۱۶).

کار زیاد، زمان کم: معلم‌ها مطرح کردند آن‌ها باید وظایف زیادی را در زمان کم‌کاری خود انجام دهند، چون در ساعت‌های آموزشی خود تنها می‌توانند به تدریس، ارزیابی و پرسش‌وپاسخ با دانش‌آموزان خود پردازند، دیگر فرصتی برای کارهای اضافی دیگر مثل تصحیح تکالیف منزل، تکالیف کلاسی و ... باقی نمی‌ماند و آن‌ها مجبور هستند این وظایف را با خود به خانه ببرند. بردن کارها به خانه خود موجب تعلل‌ورزی می‌شود. در این راستا، معلمی مطرح کرد: «وقتی یک عالمه کار و تکالیف کلاسی دانش‌آموزان را با خود به خانه می‌برم، اما در خانه با انبوهی از کارها مواجه می‌شوم، آن‌ها را در گوشه‌ای رها می‌کنم و به کارهای منزل می‌پردازم» (کد ۲۱).

۳- آیا این رفتار از نظر هیجانی بر روی معلم‌ها تأثیر دارد؟

۲۰ معلم مطرح کردند هنگامی که در انجام وظایف خود تعلل می‌ورزند، احساس خوبی ندارند. زمانی که از آن‌ها خواسته شد تا هیجان‌های مشخص خود را در لحظه تعلل‌ورزی بیان کنند، به آن‌ها تعداد متنوعی از هیجان‌ها مانند شادی، غصه، ناامیدی، فرسودگی، خجالت‌زدگی، حقارت، عصبانیت، احساس گناه و نگرانی را عنوان کردند که از بین این هیجان‌ها، این ۴ هیجان عصبانیت (۱۲ معلم)، گناه (۷ معلم)، غم (۴ معلم) و ناامیدی (۲ معلم) از فراوانی بیشتری برخوردارند. یکی از معلم‌ها گفت: «من در ابتدا حس شادی دارم. چون انجام کار را در آن لحظه به تعویق انداخته‌ام، اما در همان لحظه یک حس نارضایتی نیز دارم. چون هنوز انجام آن کار در انتظار من است» (کد ۱۸).

۴- این رفتار، چه پیامدهایی برای معلم‌ها دارد؟

پیامدهای تعلل‌ورزی را باتوجه به پاسخ‌های معلم‌ها و تحلیل کدهای به‌دست‌آمده می‌توان در ۲ قالب پیامدهای مثبت و منفی تقسیم کرد. در ادامه به شرح هر یک پرداخته می‌شود:

پیامد مثبت: ۲ معلم مطرح کردند که این تعلل‌ورزی برای آن‌ها، پیامد مثبت فردی (شخصی) داشته است. در این راستا، یکی از آن‌ها گفت: «چون از رفتارهای تعلل‌ورزی خود صدمه دیده‌ام، از آن به‌عنوان شانس برای بهتر کردن خودم و توقف رفتار تعلل‌ورز استفاده می‌کنم» (کد ۲۵)؛ معلم دیگر مطرح کرد: «او آموخته است اگرچه در انجام کار تعلل می‌ورزد، در آخر او می‌تواند آن کار را انجام دهد» (کد ۱۱). پیامد منفی: اکثریت معلم‌ها مطرح کردند که تعلل‌ورزی برای آن‌ها، پیامدهای منفی داشته است. پیامدهایی چون ازدست‌دادن اعتماد به نفس خود در یک حوزه، مجبور به کنارگذاشتن کارهای جذاب دیگر به دلیل تعلل‌ورزی در انجام وظیفه، تجربه‌های هیجان‌های منفی، نداشتن آسودگی خاطر و کسب اعتبار منفی در محیط آموزشی. در این راستا، معلمی مطرح کرد: «یکی از پیامدها این است که نصفی از روزها یا هفته‌ها باید از تمام کارهای دیگر دست بکشم تا بتوانم آن کاری را که به تعویق انداخته‌ام را انجام دهم» (کد ۷)

در بین معلم‌ها در پژوهش حاضر، معلمانی گزارش کردند که این تعلل‌ورزی نه آسیبی از نظر شخصی و حرفه‌ای به آن‌ها زده و نه کمکی به آن‌ها کرده است. به‌طور کلی، پیامدی برای آن‌ها نداشته است.

۵- آیا تعلل‌ورزی موجب تجربه استرس در معلم‌ها می‌شود؟

اکثریت معلم‌ها در پژوهش حاضر بیان کردند که رفتار تعلل‌ورزی خود را عامل استرس‌زا در زندگی شغلی و شخصی خود می‌دانند.

۳. نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر کسب بینش کیفی عمیق‌تر در مورد تعلل‌ورزی میان معلم‌ها بود. در کل با ۳۶ معلم مصاحبه شد که از این میان ۱۰ معلم بیان کردند که مطابق تعریف تعلل‌ورزی (اندرسون، ۲۰۱۶) تاکنون در انجام وظایف خود دچار تعلل‌ورزی نشده‌اند و از پژوهش خارج شدند. داده‌های گردآوری شده از مصاحبه با معلم‌ها با روش تحلیل محتوا مورد بررسی قرار گرفت؛ بدین صورت که متن مصاحبه‌ها با معلم‌ها چندین دفعه مرور شد تا به کوچک‌ترین واحدهای تشکیل‌دهنده معنی‌دار شکسته شوند. سپس این کلمات با هدف یافتن مرکزیتی در بین آن‌ها، مرور و بر همین اساس، مقوله‌بندی

شدند. بررسی‌های متوالی بین متون اولیه و مقولات نهایی چندین بار تکرار شد تا در نهایت، تفاوت قابل قبول و احساس رضایت مشترک بین پژوهشگران درباره آنچه داده‌ها می‌گویند حاصل شد. باتوجه به داده‌های حاصل از مصاحبه، ۲۶ معلم از نمونه انتخاب شده مطرح کردند که آن‌ها به طور منظم درگیر رفتار تعلق‌ورزی هستند که موجب می‌شد آن‌ها احساس منفی همراه با استرس نه‌چندان زیاد را داشته باشند. معلم‌ها در این مطالعه تعداد زیادی از وظایف حرفه‌ای خود را که در آن‌ها دچار رفتار تعلق‌ورزی می‌شدند را گزارش کردند. باتوجه به کدگذاری‌های صورت‌گرفته وظایف به ترتیب فراوانی عبارت‌اند از تصحیح برگه‌های دانش‌آموزان، ارزیابی عملکرد دانش‌آموزان، آماده‌سازی طرح درس، به‌روزرسانی دانش خود و برگزاری جلسه‌های کلاسی والد - معلم. باتوجه به سؤال دوم پژوهش پاسخ‌های معلم‌ها در مورد دلایل رفتار تعلق‌ورزی در مطالعه حاضر با پاسخ‌های موجود در پیشینه تعلق‌ورزی همگام بودند که عبارت‌اند از بی‌زاری از وظایف، ترس از شکست، انگیزه بیرونی و کار زیاد - زمان کم. از آن جایی که در مطالعه حاضر بی‌زاری از وظایف جزء نیرومندترین عامل در تعلق‌ورزی گزارش شده است این یافته با یافته‌های پژوهش‌های سولمن و راتبلوم (۱۹۸۴)، بلات و سایکل (۲۰۰۰)، استیل (۲۰۰۷) که نشان دادند بین رفتار تعلق‌ورزی و بی‌زاری از وظایف ارتباط معناداری وجود دارد، هماهنگ است. هنگامی که از دانش‌آموزان در مصاحبه‌ها از رفتار تعلق‌ورزی پرسیده شد آن‌ها مشخصات تکلیف را عامل کلیدی در تعلق‌ورزی مطرح کردند؛ آن‌ها بیان کردند هنگامی که تکلیف ناخوشایند، پیچیده و استرس‌زا باشد در انجام آن تعلق می‌ورزند (گرانشل و همکاران، ۲۰۱۳). یافته‌های پژوهش حاضر با گرانشل و همکاران (۲۰۱۳) مطابقت دارد. اکثریت معلم‌ها در مصاحبه‌ها مطرح کردند که بی‌زاری از وظایف یکی از دلایل تعلق‌ورزی به حساب می‌آید؛ اما چون پژوهش حاضر کیفی است در اینجا افراد ممکن است برداشتهایی متفاوت از بی‌زاری داشته باشند یا بی‌زاری را در ابعاد و گستره‌های متفاوت در نظر بگیرند که در اینجا و برای منظور پژوهش حاضر مناسب نباشد. به‌عنوان نمونه، اگر معلمی از تدریس یک موضوع در کلاس درس احساس ترس کند به این دلیل که او مهارت کافی برای این کار را ندارد، او ممکن است دلیل رفتار تعلق‌ورزی خود را بی‌زاری از تکلیف به‌جای ترس از شکست یا نداشتن مهارت کافی

مطرح کند. به این ترتیب گزارش بیش از حد بیزاری از تکلیف معلم‌های شرکت‌کننده در پژوهش حاضر ممکن است به دلیل خود فریبندگی آن‌ها باشد. آن‌ها ممکن است نمی‌خواستند به خود و مصاحبه‌گر بگویند که مهارت کافی برای انجام وظیفه را ندارند و در عوض بیزاری از تکلیف را مطرح کردند. در واقع، در مطالعه حاضر تعداد کمی از معلم‌ها ترس از شکست و عدم شایستگی کافی را به عنوان دلایل رفتار تعلل‌ورزی خود مطرح کردند. با وجود این، پیشنهاد می‌شود که بیزاری از وظیفه برای رفتار تعلل‌ورزی لازم است؛ اما کافی نیست. به عبارت دیگر، وظایف ناخوشایند یا نفرت‌انگیز همیشه به تعویق انداخته نمی‌شوند؛ اما اگر تکلیفی به تعویق افتاد این تعلل‌ورزی ناشی از مورد بیزاری قرارگرفتن تکلیف از طرف خود فرد است به عبارتی دیگر نگاه فرد به تکلیف نشان‌دهنده بیزاری یا خوشایندی او نسبت به انجام آن تکلیف است. گزارش تعداد کمی از معلم‌ها در مورد ترس از شکست به عنوان دلیل رفتار تعلل‌ورزی آن‌ها ممکن است به این دلیل باشد که معلم‌ها و مهارت‌های آن‌ها کمتر مورد بازرسی و ارزیابی قرار می‌گیرد؛ بنابراین ترس و نداشتن مهارت کافی زیاد نمی‌تواند برای آن‌ها نگران‌کننده باشد در نتیجه آن‌ها به این دلایل وظایف خود را به تعویق نمی‌اندازند. اکثریت پیشینه تعلل‌ورزی بر روی دانش‌آموزان تأکید دارد؛ چون آن‌ها دائماً در حال ارزیابی توسط معلم‌ها و والدین خود از طریق آزمون‌های تستی و تشریحی هستند و نتایج این ارزیابی‌ها در آینده تحصیلی (کانسل، ۲۰۰۴) و بهزیستی روانی آن‌ها نقش بسزایی دارد؛ بنابراین دانش‌آموزان تحت فشار بسیار برای عملکرد خوب در دوران تحصیلی خود هستند که این منجر به رفتار تعلل‌ورزی در آن‌ها می‌شود. در مقابل، در سیستم آموزشی کشور ایران معلم‌ها کمتر مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و پیامدهای منفی کمی برای عملکرد ضعیف شان وجود دارد؛ بنابراین، منطقی است که همه معلم‌ها ترس از شکست و عدم مهارت کافی را به عنوان دلایل رفتار تعلل‌ورزی ندانند.

دلیل دیگری که توسط معلم‌ها در پژوهش حاضر برای تعلل‌ورزی گزارش شد انگیزه بیرونی یا کنترل از بیرون (ریان و دسی، ۲۰۰۰) بود. در آغاز مصاحبه‌ها، بسیاری از معلم‌ها ذکر کردند که یکی از مهم‌ترین مزیت‌های حرفه آن‌ها آزادی در انتخاب‌هایشان و زمان انجام تکالیف خاص است به عنوان مثال آن‌ها در طراحی طرح

درس خود آزادی عمل دارند. با این وجود، با ادامه مصاحبه‌ها، مشخص شد که آن‌ها در انجام دادن یا ندادن بعضی کارها احساس محدودیت می‌کنند، زیرا آن‌ها باید برنامه‌های درسی سخت را دنبال کنند و کارهای مختلفی را انجام دهند. به همین ترتیب، برخی معلم‌ها احساس می‌کردند که باید وظایف خاصی را که توسط وزارت آموزش و پرورش یا مدیران آن‌ها بر آن‌ها تحمیل شده است را انجام دهند. معلم‌ها بیان کردند انجام این وظایف را به‌ویژه آن‌هایی که برای آن‌ها بی‌معنی تلقی می‌شوند را به تعویق می‌اندازند. این یافته‌ها با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که نشان دادند تعلل‌ورزی با خودمختاری کم (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵)، نیاز به خودمختاری (حق‌بین و همکاران، ۲۰۱۲) و خودتنظیمی (یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ (محمدی، سعید و خاکپور، ۲۰۲۰) در ارتباط است، هماهنگ است. به علاوه دلیل دیگری که معلم‌ها برای رفتار تعلل‌ورزی مطرح کردند و در مطالعه پیشینه پژوهش مشاهده نشد کار زیاد و زمان کم بود. بعضی از معلم‌ها گفتند آن‌ها در انجام وظایف تعلل می‌ورزند؛ زیرا کارهای زیادی را باید انجام دهند. دورسماگن و همکاران (۲۰۱۳) بیان کردند، درس‌های واقعی مدرسه فقط ۴۰٪ از ساعت کاری معلم‌ها را تشکیل می‌دهد؛ بنابراین، بیش از نیمی از ساعت‌های کاری معلم‌ها برای کارهای دیگری مانند آماده‌سازی، تصحیح تکالیف، ارزیابی و کارهای اداری یا سازمانی سپری می‌شوند و اکثر این وظایف توسط معلم‌ها در این مطالعه هنگامی که از آن‌ها سؤال شد که چه وظایف حرفه‌ای را به تعویق انداختند، نام‌برده شد؛ بنابراین، شرایطی که معلم‌ها باید در آن کار کنند و حجم کاری آن‌ها بر انگیزه معلم‌ها تأثیر دارد که این به نوبه خود ممکن است دوباره به رفتار تعلل‌ورزی منجر شود.

برای پاسخ به سؤال‌های پژوهش در مورد اینکه رفتار تعلل‌ورزی از نظر هیجانی چه تأثیری بر روی معلم‌ها دارد و آیا این رفتار منجر به استرس در آن‌ها می‌شود یا نه از معلم‌ها خواسته شد تا هیجان‌های خود را در زمان تجربه تعلل‌ورزی مطرح کنند. در پژوهش حاضر اکثر معلم‌ها مطرح کردند که رفتار تعلل‌ورزی آن‌ها منجر به ایجاد احساس نارضایتی در آن‌ها می‌شود. همچنین آن‌ها طیف وسیعی از هیجان‌های منفی مانند گناه، شرم، غم، عصبانیت و... را گزارش دادند. تنها یکی از معلم‌ها تجربه هیجان مثبت داشت که آن هم همراه با نارضایتی بود؛ بنابراین به‌طور کلی با توجه به آنچه

گفته شد رفتار تعلل‌ورزی با هیجان منفی در ارتباط است. در آخر، اکثر معلم‌ها بیان کردند که هنگام رفتار تعلل‌ورزی استرس زیادی را ندارند نه به این معنا که اصلاً استرس ندارند استرس دارند؛ اما استرس آن‌ها خیلی زیاد نیست. این یافته ابتدا تعجب‌برانگیز است؛ اما هنگامی که پیامدهای رفتار تعلل‌ورزی از معلم‌ها شنیده شد آشکار شد؛ چون پیامد منفی زیادی برای آن‌ها ندارد طبیعی است که زیاد دچار استرس نشوند. با این وجود، به‌طور کلی یافته‌های این پژوهش با یافته‌های پژوهش‌های ورسووا (۲۰۱۳) و محسن و ایوب (۲۰۱۴) که رفتار تعلل‌ورزی را عامل استرس‌زا در زندگی معلم‌ها می‌دانستند مطابقت دارد.

در ارتباط با سؤال دیگر پژوهش در مورد پیامدهای تعلل‌ورزی اکثر معلم‌ها بیان کردند که رفتار تعلل‌ورزی آن‌ها پیامدهای منفی و دردسرسازی را برای زندگی حرفه‌ای و شخصی آن‌ها ندارد؛ زیرا آن‌ها بالاخره وظایف خود را به‌موقع انجام می‌دهند یا تعویق‌انداختن وظایف خود را به‌گونه‌ای پنهان می‌کنند. چندین معلم بیان کردند که رفتار تعلل‌ورزی پیامد منفی مانند تجربه هیجان منفی و استرس برای آن‌ها داشته است. دو معلم گفتند که این رفتار پیامد مثبت برای آن‌ها داشته است؛ زیرا این رفتار را به‌عنوان شانس برای بهتر کردن خود در نظر گرفته‌اند یا به این درک رسیده‌اند که رفتار تعلل‌ورزی جزئی از حرفه معلمی است.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان داد درحالی‌که که ثابت شده بود چارچوب‌های مفهومی فراگیر موجود برای معلم‌ها نیز قابل‌استفاده هستند، یافته‌های تجربی گذشته - که عمدتاً از جمعیت دانش‌آموزی مشتق شده است - با یافته‌های این پژوهش کاملاً برابر نیستند. به‌ویژه مطالعه حاضر نشان داد در مقایسه با دانش‌آموزان، عدم مهارت کافی و ترس از شکست برای معلم‌ها کمتر به‌عنوان عامل کلیدی در رفتار تعلل‌ورزی به‌حساب می‌آید. در عوض، معنادار نبودن وظایف برای معلم‌ها و کنترل بیرونی از عوامل مؤثر در رفتار تعلل‌ورزی آن‌ها است در صورتی‌که این‌گونه پیش‌بینی نمی‌شد زیرا حرفه معلمی به‌عنوان حرفه‌ای شناخته می‌شود که دارای خودمختاری بالایی است و اکثر معلم‌ها مطرح می‌کنند برای ورود به این حرفه انگیزه درونی زیادی داشتند. سرانجام، از آنجایی‌که رفتار تعلل‌ورزی برای معلم‌ها هیجان‌های منفی زیادی به‌ویژه عصبانیت و همچنین احساس گناه و ناامیدی را در بردارد، با این وجود آن‌ها بیان کردند

که هنگام انجام رفتار تعلق ورزی استرس نه‌چندان زیادی را تجربه می‌کنند به این دلیل که این رفتار برای آن‌ها پیامدهای منفی جدی و آسیب‌رسانی را ندارد.

ایکرت^۱ و همکاران (۲۰۱۶) مطرح کردند که تنظیم هیجان به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده بالقوه تعلق ورزی است و آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان می‌تواند تعلق ورزی را کاهش دهد. این یافته نیز با نظریاتی است که تعلق ورزی را به‌عنوان یک شکست در خودتنظیمی و ناسازگاری استراتژی تنظیم هیجان می‌دانند، همسو است (استیل، ۲۰۰۷؛ پیکیل و سیرویس^۲، ۲۰۱۶). هنگامی که تعلق ورزان با وظایف یا موقعیت‌هایی مواجه می‌شوند که برای آن‌ها دشوار است، آن‌ها ترجیح می‌دهند هیجان‌های منفی خود را بلافاصله به‌جای دنبال کردن اهدافشان تجربه کنند (محمدی و همکاران، ۲۰۲۰). به‌عنوان مثال، آن‌ها تلاش می‌کنند تا تجربه هیجان‌های منفی خود را از طریق اجتناب از موقعیت‌های دشوار و منحرف کردن حواس خود از وظایف دشوار، کاهش دهند (گراس^۳، ۲۰۱۵). به‌عبارت دیگر، آن‌ها به‌جای استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم هیجان، از تعلق ورزی به‌عنوان راهی برای تنظیم احساسات خود استفاده می‌کنند؛ استراتژی که در کوتاه‌مدت هیجان‌های منفی را کاهش می‌دهد؛ اما آن‌ها را از دستیابی به اهداف خود در درازمدت باز می‌دارد.

بنابراین، پیشنهاد می‌شود برای کاهش تعلق ورزی معلمان بر روی مهارت خودتنظیمی یا تنظیم هیجان آن‌ها کار شود، یا به عبارتی دیگر؛ برای معلمان دوره‌های ضمن خدمت یا کلاس‌های فوق برنامه در جهت ارتقا توانمندی‌های آنان که در اینجا به طور خاص مهارت خودتنظیمی است برگزار گردد.

منابع

- دلاور، علی (۱۳۸۵)، *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*، تهران، انتشارات رشد.
- منادی، مرتضی (۱۳۸۵)، *روش کیفی در علوم اجتماعی و رفتاری*، فصلنامه حوزه و دانشگاه، ۴۷(۱۲)، ۹۳-۸۰.

1. Eckert
2. Pychyl & Siros
3. Gros

کرسول، پلانوکلازک (۱۳۹۴)، *روش‌های پژوهش ترکیبی*، (ترجمه علیرضا کیامنش و جاوید سرایی)، تهران، نشر آبیژ.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو؛ و نوقابی، رسول (۱۳۹۴)، *عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی*، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱ (۳۷)، ۱۸۵-۱۶۱.

Anderson, J. H (2016), "*Structured nonprocrastination: scaffolding efforts to resist the temptation to reconstrue unwarranted delay*" in *Procrastinationhealth, and well-being*. eds. F. M. Sirois and T.A. Pychyl (London: Academic Press), 43–63.

Blunt, A. K., and Pychyl, T. A (2000), *Task aversiveness and procrastination: a multi –dimensional approach to task aversiveness across stages of personal projects*. *Pers. Individ. Differ.* 28, 153–167.

Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S (2005), *Introduction: The discipline and practice of qualitative research*. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Dorsewagen, C., Lacroix, P., and Krause, A (2013), "*Arbeitszeit an Schulen: Welches Modell Passt in Unsere Zeit?*"

Eerde, W (2003), *A meta-analytically derived nomological network of procrastination*. *Personal. Individ. Differ.* 35, 1401–1418.

Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., and Berking, M. (2016). *Overcome procrastination: enhancing emotion regulation skills reduce procrastination*. *Learn. Individ. Differ.* 52, 10–18.

doi: 10.1016/j.lindif.2016.10.001

Grunschel, C., Patrzek, J., and Fries, S (2013), *Exploring reasons and consequences of academic procrastination: an interview study*. *Eur. J. Psychol. Educ.* 28, 841–861.

Guglielmi, R. S., and Tatrow, K (1998), *Occupational stress, burnout, and health in teachers: a methodological and theoretical analysis*. *Rev. Educ. Res.* 68, 61–99.

Glaser, B. G & Strauss, A. L (1967), *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.

Gross, J. J. (2015). *Handbook of Emotion Regulation, 2nd Edn*. New York, NY: Guilford Publications.

- Hagbin, M., McCaffrey, A., and Pychyl, T. A (2012), *The complexity of the relation between fear of failure and procrastination*. J. Ration. Emot. Cogn. Behav. Ther. 30, 249–263.
- Kim, K. R., and Seo, E. H (2015), *The relationship between procrastination and academic performance: a meta-analysis*. Personal. Individ. Differ. 82, 26–33.
- Klingsieck, K. B (2013), *Procrastination: when good things don't come to those who wait*. Eur. Psychol. 18, 24–34.
- Kuncel, N. R., Hezlett, S. A., Ones, D., and Ones, S. (2004). *Academic performance, career potential, creativity, and job performance: can one construct predict them all? J. Pers. Soc. Psychol.* 86, 148–161.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., and Hachfeld, A. (2013), *Professional competence of teachers: effects on instructional quality and student development*. J. Educ. Psychol. 105, 805–820.
- Labaree, D. F (2000), *On the nature of teaching and teacher education: difficult practices that look easy*. J. Teach. Educ. 51, 228–233.
- Lay, C. H., and Schouwenburg, H. C (1993), *Trait procrastination, time management, and academic behavior*. J. Soc. Behav. Pers. 8, 647–662.
- Lindblom-Ylänne, S., Saariaho, E., Inkinen, M., Haarala-Muhonen, A., and Hailikari, T (2015), *Academic procrastinators, strategic delayers and something betwixt and between: an interview study*. Frontline Learn. Res. 3, 47–62.
- Mohsin, F. Z., and Ayub, N (2014), *The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers: procrastination, delay of gratification, and job satisfaction*. Jpn. Psychol. Res. 56, 224–234.
- Mohammadi Bytamar, J., Zenoozian, S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., and Mohammadi, G (2018), *Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanjan University of medical sciences*. Iran. J. Med. Educ. Dev. 10, 84–97.
- Mohammadi Bytamar, J., Saed, O., & Khakpoor, S. (2020). Emotion Regulation Difficulties and Academic Procrastination. Front. Psychol. 11:524588.

- Richardson, P. W., and Watt, H. M. G (2006), *Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities*. Asia Pac. J. Teach. Educ. 34, 27-56.
- Richardson, P. W., and Watt, H. M. G (2014), “*Why people choose teaching as a career: an expectancy-value approach to understanding teacher motivation*” in *Teacher motivation*. eds. P. W. Richardson, S. A. Karabenick, and H. M. G. Watt (New York: Routledge), 25–41.
- Ryan, R. M., and Deci, E. L (2000), *Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions*. Contemp. Educ. Psychol. 25, 54–67.
- Rozental, A., and Carlbring, P (2013), *Internet-based cognitive behavior therapy for procrastination: study protocol for a randomized controlled trial*. JMIR Res. Protoc. 2:46. doi: 10.2196/resprot.2801
- Ryan, R. M., and Deci, E. L (2017), *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: Guilford Publications. doi: 10.1521/978.14625/28806
- Senécal, C., Koestner, R., and Vallerand, R. J (1995), *Self-regulation anacademic procrastination*. J. Soc. Psychol. 135, 607–619.
- Steel, P (2007a), *The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. Psychol. Bull. 133:65. doi: 10.1037/0033-2909.133.1.65
- Steel, P (2007b), *Procrastination and performance*. Pers. Individ. Differ. 30, 54–63.
- Steel, P (2010), *The Procrastination Equation: How to Stop Putting Things off and Start Getting Stuff Done*. Toronto, ON: Random House Canada.
- Sirois, F. M., and Psychyl, T. A (2013), *Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self: procrastination, mood regulation and future self*. Soc. Personal. Psychol. Compass 7, 115–127.
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D (1984), *Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates*. J. Couns. Psychol. 31, 503–509.
- Steel, P (2010), *Arousal, avoidant and decisional procrastinators: do they exist?* Personal. Individ. Differ. 48, 926–934.

- Steel P (2007), *The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure*. *Psychological Bulletin*; 133(1), 65-94.
- Tice, D. M., and Baumeister, R. F (1997), *Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the costs and benefits of dawdling*. *Psychol. Sci.* 8, 454–458.
- Verešová, M (2013), **Procrastination, stress and coping among primary school teachers**. *Procedia. Soc. Behav. Sci.* 106, 2131–2138.
- Visser, L., Korthagen, F. A. J., and Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: students' views on factors influencing their learning. *Front. Psychol.* 9, 1–15.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., and Pestana, J. V (2020), *Young university students' academic self-regulation profiles and their associated procrastination: autonomous functioning requires self-regulated operations*. *Front. Psychol.* 11:354. doi:10.3389/fpsyg.2020.00354