

The Effectiveness of Attributional Retraining on Academic Procrastination in Sixth-Grade Female Students

Hamzeh Akbari¹, Zabih Pirani^{2*}, Davood Taghvaei³

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Educational Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran

2. Associate Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran

3. Assistant Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran

ABSTRACT

The primary aim of this study was to examine the effectiveness of attributional retraining on academic procrastination in sixth-grade female elementary school students. The research design was a quasi-experimental study utilizing a pretest-posttest design with a control group and a follow-up phase. The statistical population consisted of all sixth-grade female students in Hamadan, Iran, who were enrolled during the 2019–2020 academic year. From this population, 30 sixth-grade female students were selected through convenience sampling. They were randomly assigned to two groups: an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$). The participants completed the Procrastination Assessment Scale–Student version (PASS, 1984) to measure academic procrastination during the pretest, posttest, and follow-up stages. The experimental group received 11 sessions of 45-minute attributional retraining, based on the program developed by Seligman et al. (1996). In contrast, the control group received no intervention. Data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA). The results indicated that attributional retraining had a statistically significant effect on reducing academic procrastination ($p < .01$). Based on the findings of this study, it can be concluded that attributional retraining can be utilized as an effective educational strategy to help students reduce their academic procrastination.

Received: 21 Dec 2024

Accepted: 28 Jan 2025

Available Online: 20 Mar 2025

Keywords

Attributional retraining, academic procrastination, students.

How to cite:

Akbari, H., Pirani, Z., & Taghvaei, D. (2025). The Effectiveness of Attributional Retraining on Academic Procrastination in Sixth-Grade Female Students. *Study and Innovation in Education and Development*, 4(5), 74-86.

* Corresponding Author:

Dr. Zabih Pirani

E-mail: z-pirani@iau-arak.ac.ir



© 2025 the authors. Published by Institute for Knowledge, Development, and Research.

This is an open access article under the terms of the [CC BY-NC 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) License.

EXTENDED ABSTRACT

INTRODUCTION

Academic procrastination is a pervasive issue among students, particularly those in elementary school, posing significant challenges to their educational and personal development. According to Parker (2018), procrastination is often linked to delayed task initiation, accompanied by emotional distress. This phenomenon has been observed to undermine students' self-efficacy and academic performance, leading to feelings of helplessness and frustration (10). Matteucci (2017) suggests that the roots of procrastination can often be traced to attributional styles—how students perceive and assign causes to their successes and failures. For instance, attributing failures to internal, stable, and uncontrollable factors such as lack of intelligence exacerbates procrastination behaviors (1).

Attributional retraining (AR), as proposed by Weiner (2010), has emerged as an effective intervention to combat such maladaptive attributional styles (12). AR encourages students to reinterpret their academic outcomes by emphasizing external, unstable, and controllable factors such as effort or specific strategies (14). Evidence indicates that AR can improve students' motivation, resilience, and academic engagement (15). Rosa, Pazos, and De Souza (2023) highlighted the potential of AR to reduce academic procrastination by reshaping students' explanatory styles and boosting their sense of control over their academic tasks (7). Given the critical role of procrastination in educational outcomes, exploring the efficacy of AR in this domain is imperative.

This study aimed to assess the impact of AR on academic procrastination among sixth-grade female students, a group particularly vulnerable to this issue. Building on previous findings (8, 9), the study hypothesized that AR could significantly reduce procrastination behaviors in this demographic.

METHODS AND MATERIALS

The study employed a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group framework, complemented by a follow-up phase. The statistical population consisted of all sixth-grade female students in Hamadan, Iran, during the 2019–2020 academic year. A total of 30 students were selected through convenience sampling and randomly assigned to an experimental group ($n = 15$) and a control group ($n = 15$).

The Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) was used to measure academic procrastination at three stages: pretest, posttest, and follow-up. The experimental

group participated in 11 sessions of AR training, each lasting 45 minutes. The AR protocol, based on Seligman et al. (1996), included strategies for modifying attributional styles, promoting self-regulation, and fostering positive explanatory patterns. Meanwhile, the control group received no intervention. Data were analyzed using analysis of covariance (ANCOVA) to assess the intervention's effectiveness.

FINDINGS

Descriptive statistics revealed that the mean procrastination scores for the experimental group decreased significantly from the pretest to the posttest and follow-up phases. In contrast, the control group exhibited negligible changes across the three stages. Inferential analysis using ANCOVA confirmed that AR had a statistically significant impact on reducing academic procrastination ($p < .01$). Specifically:

- **Posttest Results:** The experimental group demonstrated a mean procrastination score reduction from 66.80 (SD = 11.20) at pretest to 56.53 (SD = 11.61) at posttest, compared to the control group's minimal change from 67.33 (SD = 10.95) to 69.43 (SD = 12.19).
- **Follow-Up Results:** The experimental group's mean score further improved to 59.20 (SD = 7.13), highlighting the sustained effects of AR, while the control group's score remained largely unchanged.

The ANCOVA results indicated a significant group effect ($F = 24.538$, $p < .001$) with a partial eta squared (η^2) of 0.654, demonstrating the robust effect of AR on reducing procrastination.

DISCUSSION AND CONCLUSION

The findings align with previous studies, affirming the efficacy of AR in addressing academic procrastination among students (8, 9). By restructuring students' attributional patterns, AR empowers them to adopt a growth-oriented mindset, attributing academic outcomes to modifiable factors such as effort and strategy rather than innate ability.

This study contributes to the growing body of evidence supporting AR as a viable educational intervention. Its practical implications are significant for educators, psychologists, and policymakers seeking to enhance student motivation and performance. By integrating AR into school curricula, stakeholders can proactively address procrastination and promote a culture of resilience and academic excellence.

Future research should explore the applicability of AR across diverse student populations and educational contexts. Additionally, longitudinal studies could provide

deeper insights into the mechanisms underpinning AR's effectiveness and its potential for fostering lifelong learning habits.

In conclusion, AR emerges as a promising tool for mitigating academic procrastination, equipping students with the cognitive and emotional resources necessary to navigate their educational journeys successfully.

اثربخشی بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر کلاس ششم ابتدایی

حمزه اکبری^۱، ذبیح پیرانی^{۲*}، داود تقوایی^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روان شناسی تربیتی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۲. دانشیار، گروه روان شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

۳. استادیار، گروه روان شناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران

چکیده

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۹/۰۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۸

تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۱۲/۳۰

کلیدواژه‌ها

بازآموزی اسنادی، تعلل ورزی تحصیلی، دانش آموزان.

هدف اصلی این پژوهش بررسی اثربخشی بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر پایه ششم دوره‌ی ابتدایی بود. طرح پژوهش از نوع مطالعه‌ی نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری بود. جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر همدان بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. از این میان برای انجام آموزش بازآموزی اسنادی، ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند به صورت در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایشی ۱۵ نفر و گروه گواه ۱۵ نفر گمارده شدند. آزمودنی‌ها به مقیاس اندازه‌گیری تعلل ورزی تحصیلی نسخه دانش آموز (PASS، ۱۹۸۴) برای اندازه‌گیری تعلل ورزی به عنوان پیش‌آزمون و سپس پس‌آزمون و مرحله پیگیری پاسخ دادند. سپس، گروه آزمایش ۱۱ جلسه‌ی ۴۵ دقیقه‌ای آموزش بازآموزی اسنادی که توسط سلیگمن و همکاران (۱۹۹۶) طراحی شده را دریافت کردند؛ در حالی که گروه کنترل هیچ آموزشی را دریافت نکرد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس تجزیه و تحلیل شدند. نتایج بیانگر این بود که بازآموزی اسنادی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی به طور معناداری موثر بوده است ($p < 0/01$). بر اساس نتایج پژوهش حاضر، می‌توان گفت که، بازآموزی اسنادی می‌تواند به عنوان یک گزینه آموزشی موثر برای کمک به دانش‌آموزان جهت کاهش تعلل ورزی آنان مورد استفاده قرار گیرد.

شیوه ارجاع دهی:

اکبری، حمزه، پیرانی، ذبیح، و تقوایی، داود. (۱۴۰۳). اثربخشی بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر کلاس ششم ابتدایی. پژوهش و نوآوری در تربیت و توسعه، ۵(۵)، ۸۶-۷۴.

نویسنده مسئول:

دکتر ذبیح پیرانی

پست الکترونیکی: z-pirani@iau-arak.ac.ir

از نظر پاسکو هتربیک و پاکر (۲۰۲۰) یکی از بزرگترین مشکلات و چالش‌های دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان ابتدایی به تعویق انداختن انجام تکالیف و ماموریت‌های آموزشی و تربیتی است که از سوی معلمان جهت نیل به اهداف آموزشی و پرورشی برای آن‌ها تعریف و ایجاد گردیده است (۱). می‌شود مشکلات ایجاد شده برای دانش آموزان تعلل ورز، خانواده آنان و همچنین معلمان آن‌ها را متصور شد. دانش آموزانی که هربار چگونگی انجام تکالیف، تدوین پژوهش، نگارش مقاله‌های علمی و مطالعه برای آزمون را در ذهن خود مرور می‌کنند، ولی در عمل قادر به آغاز این فرایندها نیستند و هربار انجام این فعالیت‌ها را به وقت دیگری موکول می‌کنند و این باعث از دست رفتن زمان برای انجام این فرایندهای حیاتی می‌شود و بعد از گذشت زمانی دانش آموزان دچار یاس و درماندگی می‌شوند و خود را ناتوان از انجام ماموریت‌های آموزشی، پرورشی و علمی خود می‌یابند. این وضعیت که روانشناسان آن را تعلل ورزی نام نهاده اند، طیف تعریف گسترده دارد و به طور کلی آن را از تأخیر در شروع یا کامل کردن یک جریان عمل، تا تأخیر در پیوستگی عمل همراه با ناراحتی ذهنی و همچنین تأخیر غیرمنطقی رفتار، قلمداد می‌کنند (۲، ۳). تعلل ورزی با اصطلاحاتی همانند مسامحه و تردید مترادف است و به معنی به تأخیر انداختن کاری به ویژه به دلیل بی دقتی یا به خاطر تنبلی و یا به تأخیر انداختن به خاطر یک دلیل غیر ضروری است (۴). اونز، بومان و دیل (۲۰۱۸) بر این باورند که تعلل ورزی انجام ندادن کاری است که فرد فرصت انجام آن را دارد. به نظر می‌رسد صفت تعلل ورزی به اسنادی که شخص به موفقیت یا شکست نسبت می‌دهد نیز وابسته است (۵). این بدان معناست که هر قدر اسناد فرد جنبه بیرونی داشته باشد میزان تعلل ورزی وی نیز به همان نسبت افزایش می‌یابد و بالعکس، از این رو می‌توان با کمک آموزش‌ها و مداخلات شناختی در چگونگی اسناد افراد تغییر ایجاد کرد (۶). روزا، پازوس و دی-سوزار (۲۰۲۳)، نشان دادند آموزش خودتنظیمی افکار، باورها، احساسات و تبیین‌ها (آموزش سبک تبیین اسناد) بعد مرکزی در مداخلات آموزشی است و در کاهش تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان تأثیر برجسته‌ای دارد (۷). به علاوه، گراند و فرایس (۲۰۱۸) در پژوهشی با موضوع «فهم تعلل ورزی با رویکرد انگیزشی» پس از بررسی سه مطالعه که دو مطالعه را به بررسی مبانی انگیزشی تعلل ورزی و یک مطالعه با هدف کشف مفاهیم هنجاری ضمنی تعلل ورزی پرداخته بود (۸). در نهایت پیشنهاد دادند که مداخلات انگیزشی (به عنوان مثال، انتخاب هدف یا بازآموزی اسنادی) برای جلوگیری از تعلل ورزی توصیه می‌گردد. همچنین در پژوهشی پاسالاری (۲۰۲۰) به بررسی اثربخشی مداخله بازآموزی اسنادی بر خوش بینی و تعلل ورزی در دانش آموزان دوره ابتدایی پرداخت (۹). وی نشان داد که آموزش بازآموزی اسنادی بر افزایش خوشبینی تأثیر به سزایی دارد. همچنین این روش باعث کاهش تعلل ورزی در دانش آموزان ابتدایی نیز شد.

با توجه به این موضوع، از آنجا که تعلل ورزی تحصیلی از مهم‌ترین مواردی است که باید به آن پرداخته شود و برای معلمان، روان‌شناسان و مشاوران مدرسه ضروری است که با به کارگیری مداخلات انگیزشی مبتنی بر نظریه مناسب سعی در بهبود تعلل ورزی دانش آموزان داشته باشند.

یک رویکرد مداخله‌ای موثر، برنامه بازآموزی اسنادی است (10). بازآموزی اسنادی، یک مداخله درمانی است که بر اساس اصول نظریه اسناد انگیزش پیشرفت واینر به منظور ترغیب افراد به استفاده از اسناد بیرونی، ناپایدار و خاص در خصوص پیشرفت تحصیلی پایین یا ادراک ناسازگار آن‌ها (مانند، به اندازه کافی مطالعه نکردم) نسبت به اسناد درونی، پایدار و کلی (نظیر، باهوش نیستم) طراحی شده است (11). هدف و منطق اصلی بازآموزی اسنادی، فراهم کردن دانش واقع گرایانه از توانایی‌های دانش‌آموزان برای آن‌ها است؛ به طوری که به صورت هدفمند با اسنادهای ناسازگارانه مقابله کنند (12). واینر در نظریه اسنادی انگیزش پیشرفت خود، اظهار می‌دارد که چگونه اسناد دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی، انتظارات از عملکرد آینده، و واکنش‌های هیجانی آن‌ها به پیشرفت و عملکرد بعدی تأثیر می‌گذارد. واینر پیشنهاد کرد که ساختار سه بعدی تفکر علی، مرکز این فرایندها قرار دارد که اجزای آن عبارت‌اند از: منبع مهار، ثبات، مهارپذیری. در کنار این سه بعد علی، علت‌های ایجاد شده توسط دانش‌آموزان می‌توانند به صورتی درونی/ بیرونی (منبع)، پایدار/ ناپایدار (ثبات) و قابل مهار/ غیرقابل مهار (مهارپذیری) طبقه‌بندی شوند (12، 13). مطابق با این نظریه، در محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزانی که الگوهای اسنادی ناپایدار و قابل مهار را اتخاذ می‌کنند، احتمالاً انگیزه بیشتری خواهند داشت و موفق‌تر از دانش‌آموزان با الگوهای اسنادی خودشکن و شکست خورده‌اند که دارای انگیزه پایین و سطوح پایین عملکرد تحصیلی‌اند (1). درک یادگیرندگان از سبک‌های اسنادی به یادگیرندگان در جهت بهبود عملکرد کمک می‌کند (14). این فرایند از طریق بازآموزی اسنادی به انجام می‌رسد؛ بازآموزی اسنادی با تغییر اسناد یادگیرندگان در موفقیت‌ها و شکست‌ها به آن‌ها آموزش می‌دهد که پیامدهای تحصیلی موفق را به تلاش و شکست را به فقدان تلاش کافی یا راهبرد ناپایدار نسبت دهند تا با اسناد مناسب‌تر، نتیجه بهتری و انگیزه بیشتری را تجربه کنند (15). بازآموزی اسنادی مداخله شناختی و رفتاری است که هدفش آگاه کردن یادگیرندگان از توانایی واقعی خودشان (15) و اصلاح اسنادهای علی فرد برای عملکرد ضعیف و ترغیب به استفاده از اسنادهای درونی، کنترل‌پذیر و تغییرپذیر است (14). به علاوه بازآموزی اسنادی، یک رویکرد آموزشی است که هدف آن توجه به رفع مشکلات انگیزشی دانش‌آموزان در یادگیری می‌باشد. معمولاً بازآموزی اسنادی برای همه دانش‌آموزان و به ویژه برای کسانی که کار برده می‌شود که الگوی انگیزشی نامناسبی در جریان موفقیت و شکست خود دارند و باید با این بازآموزی سبک‌های اسنادی نامطلوب خود را تغییر دهند. از طرفی نیز یکی عمده ترین از چالش‌های دوره ابتدایی، به تعویق انداختن انجام تکالیف در بین دانش‌آموزان است. اگر این اهمال و تعلل ورزی و به تعویق انداختن انجام تکالیف و آماده شده برای امتحان در همان دوره ابتدایی درمان نشود، در دوره‌های بالاتر مشکلات بسیار جدی برای افراد ایجاد خواهد کرد. با توجه به مبتدی بودن دانش‌آموزان ابتدایی لازم است توجه ویژه‌ای به آن‌ها در برخی ویژگی‌های درونی همانند تعلل ورزی تحصیلی شود. به علاوه، مطالعه عملکرد اغلب دانش‌آموزان، نشان داده که آن‌ها در هنگام تحصیل دارای چندین تجربه شکست می‌باشند. تداوم اینگونه تجربه‌ها منجر به این باور شده که دیگر کنترلی بر محیط ندارند و تلاش آن‌ها نیز نتیجه بخش نخواهد بود. حاصل چنین نگرشی، پدیده‌ای است تحت عنوان درماندگی آموخته شده، که پیامد آن بدبینی و بی انگیزگی در انجام تکالیف و عدم رغبت جهت آماده شدن برای امتحانات می‌باشد. این مشکلات را می‌توان تا حدودی در نوع اسناد

علی این دانش‌آموزان جستجو کرد. به نظر می‌رسد، در صورتی که این افراد تحت بازآموزی اسنادی قرار گیرند، بتوان اسنادهای علی آن‌ها را شناسایی و اصلاح نمود. در نتیجه، ممکن است آن‌ها به یک نگرش معقول در رابطه با علل هر پدیده رفتاری دست یابند (14). با توجه به اهمیت بررسی متغیر روان شناختی تعلل ورزی تحصیلی و تاثیر بازآموزی اسنادی بر این متغیر در کودکان و همچنین اهمیت و فواید آن در حوزه مداخلات شناختی پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سوال است که آیا بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزی، اثر بخش است؟

روش پژوهش

طرح پژوهش از نوع مطالعه‌ی نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گوه است. در این پژوهش جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی شهر همدان بود که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری برای انجام مداخله بازآموزی اسنادی، شامل ۳۰ دانش‌آموز دختر پایه ششم ابتدایی که در سال تحصیلی ۹۸-۹۹ مشغول به تحصیل بودند. افراد به صورت دسترس انتخاب شدند و به دو گروه آزمایشی ۱۵ نفر و گروه گواه ۱۵ نفر گمارده شدند.

مقیاس اندازه‌گیری تعلل ورزی: مقیاس تعلل ورزی تحصیلی نسخه دانش آموز (۱۵) (PASS) توسط سولومون و رابنلوم (۱۶) ساخته شده است که از ۲۷ گویه و ۵ خرده مقیاس آماده شدن برای امتحان (۶ سوال)، آماده کردن تکالیف درسی (۹ سوال)، آماده کردن مقالات پایان نیم سال تحصیلی (۶ سوال)، احساس و عاطفه نسبت به تعلل ورزی (۳ سوال) و تمایل نسبت به تغییر عادت تعلل ورزی (۳ سوال) تشکیل شده است که به منظور سنجش میزان تعلل ورزی تحصیلی بکار می‌رود. در مؤلفه‌ی سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم است؛ که در ایران به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ابتدایی و متوسطه در نظر گرفته شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نمره گذاری مقیاس به صورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد که برای گزینه‌های «هرگز»، «بندرت»، «گاهی»، «اکثر اوقات» و «بیشتر اوقات» به ترتیب امتیازات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ در نظر گرفته می‌شود. گویه‌های شماره ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ بصورت معکوس نمره گذاری می‌شود و طبق جدول زیر عمل می‌شود. برای بدست آوردن امتیاز کلی پرسشنامه، امتیاز تمامی گویه‌ها را با همدیگر جمع نمایید. پس از بدست آوردن نمره پرسشنامه، می‌توانید میزان تعلل ورزی تحصیلی را در جامعه آماری خود مشخص کنید. امتیازات بین ۲۷ تا ۵۴ نشان می‌دهد که میزان تعلل ورزی تحصیلی ضعیف می‌باشد. امتیازات بین ۵۴ تا ۸۱ نشان می‌دهد که میزان تعلل ورزی تحصیلی متوسط می‌باشد و امتیازات بالای ۸۱ نشان می‌دهد که میزان تعلل ورزی تحصیلی بسیار خوب می‌باشد. پایایی این ابزار در پژوهش نیکبخت، عبدخدایی و حسن آبادی (۱۳۹۰) با آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و در بررسی نصری، دماوندی و عاشوری (۱۳۹۳) و مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۶ محاسبه گردید (16-19).

خلاصه جلسات آموزشی بازآموزی اسنادی

جلسه اول: موضوع این جلسه آشنایی با آزمودنی‌ها و تکمیل پرسشنامه و محتوای ارائه شده. در این جلسه آشنایی با آزمودنی‌ها و توجیه آن‌ها برای همکاری هر چه بیشتر در این پژوهش و اجرای پیش آزمون‌ها بود.

جلسه دوم: موضوع این جلسه آموزش گفتگوی درونی و محتوای ارائه شده گفتگوی درونی بر اساس مدل ABC با استفاده از تصاویر کاریکاتوری بود. این اشکال برای ارتباط برقرار کردن میان افکار و احساسات آزمودنی‌ها طراحی و ارائه شد.

جلسه سوم: موضوع این جلسه ربط دادن افکار به احساسات بود به عبارت دیگر در این جلسه نحوه ارتباط میان اتفاق ناراحت کننده (A)، افکار (B) و احساسات (C) با کمک گرفتن از شکل‌های کاریکاتوری صورت گرفت تا دانش آموز به صورت نمادین و فرضی، مشکلاتی را که معمولاً روزانه با آن دست به گریبان است، در نظر گرفته و مشخص کند که احساس و افکاری که نسبت به مشکلات دارد چیست؟ و احساس‌های مثبت و منفی را به صورت ذهنی در نظر گرفته و پیامد احساس مثبت یا منفی را بیان کند.

جلسه چهارم: موضوع این جلسه ارزیابی باورها بود. باورهای دائمی در مقابل باورهای موقتی. این آموزش‌ها با استفاده از تصاویر کاریکاتوری و داستانک‌های مرتبط انجام می‌شد که برای هر موقعیت ناخوشایند، دو موقعیت افکار دائمی و افکار موقت مطرح می‌شد. احساسات مربوط به هر کدام از افکار ارزیابی می‌شد.

جلسه پنجم: موضوع این جلسه تبیین رویدادهای واقعی زندگی. آنچه در جلسه چهارم به صورت تصاویر کاریکاتوری و تعریف داستانک‌های مرتبط انجام شده بود، در این جلسه بدون استفاده از کاریکاتور و با استفاده از مثال‌هایی از رویدادهای واقعی زندگی تمرین شد.

جلسه ششم: موضوع این جلسه شخصی سازی (درونی - بیرونی) و آموزش نسبت دادن رویدادها به عوامل شخصی یا غیرشخصی. این آموزش با استفاده از تصاویر کاریکاتوری و تعریف داستانک‌های در این ارتباط انجام شد. به گونه‌ای که اگر شخصی علت مشکلات را خودش یا دیگران بداند چه تفاوتی در احساسات او حاصل می‌شد.

جلسه هفتم: موضوع این جلسه تحلیل ABC در زندگی واقعی و آن چه در جلسه ششم بر روی تصاویر کاریکاتوری تمرین شده بود، در این جلسه با استفاده از مثال‌هایی از رویدادهای واقعی زندگی تمرین شد و تکالیفی به صورت بازی کیک بازی جهت ممارست ارائه شد.

جلسه هشتم: موضوع این جلسه مقابله با نگرش‌های فاجعه پندارانه بود و در این جلسه، آموزش‌هایی برای: (الف) گردآوری شواهد برای هر رفتار، (ب) تفسیر جایگزینی، (ج) اجتناب از فاجعه‌پنداری و (د) تدوین نقشه حمله به افکار فاجعه پندارانه، ارائه شد.

جلسه نهم: موضوع این جلسه مهارت در مراحل ABCD. آموزش مهارت ABCD برای اصلاح باورها و اسنادها در شرایط واقعی زندگی از طریق آموزش مهارت بازی ذهنی.

جلسه دهم: موضوع این جلسه ادامه مرحله نهم و استمرار آموزش مهارت ABCD برای اصلاح باورها و اسنادها در شرایط واقعی زندگی از طریق آموزش مهارت بازی ذهنی بود.

جلسه یازدهم: موضوع این جلسه انجام پس آزمون‌ها بنابراین در این جلسه پس آزمون‌ها اجرا شدند. از دانش‌آموزان به خاطر شرکت فعال در جلسات قدردانی شد. این بسته برگرفته از بسته باز آموزی اسنادی که توسط سلیگمن، رایویچ، کاکس و گیلهم (۲۱) است.

در این پژوهش از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس) و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار تعلل ورزشی گروه آزمایش و گروه کنترل، در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری در جدول شماره ۱ آورده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های گروه آزمایشی در سه مرحله پیش‌آزمون،

پس‌آزمون و پیگیری در متغیر تعلل ورزشی

گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
آزمایش	۶۶/۸۰	۱۱/۲۰	۵۶/۵۳	۱۱/۶۱	۵۹/۲۰	۷/۱۳
کنترل	۶۷/۳۳	۱۰/۹۵	۶۹/۴۳	۱۲/۱۹	۶۸/۷۰	۱۳/۵۸

از پیش فرض‌های عمده استفاده از آزمون‌های پارامتریک که رعایت آن‌ها الزامی است، عبارتند از: اول؛ تأیید توزیع بهنجار یا نرمال داده‌ها است. خصوصاً این پیش فرض زمانی از اهمیت بالاتری برخوردار است که حجم نمونه مانند آنچه در این مطالعه پیش آمده است، پایین باشد. به منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد. با توجه به سطح معنی‌داری ($p < 0.05$) متغیر تعلل ورزشی، نرمال بودن توزیع نمرات در دو گروه آزمایش و کنترل تأیید می‌شود. دو؛ فرض برابری واریانس‌های بین گروهی یا همگنی خطای واریانس‌های متغیرهای وابسته در میان تمام گروه‌ها که با آزمون لوین اندازه‌گیری می‌شود، نتایج آزمون لوین برای متغیر تعلل ورزشی تحصیلی در پس‌آزمون ($F = 0.136$ ، $P = 0.715$) و در پیگیری ($F = 3.427$ ، $P = 0.519$) نشانگر تحقق پیش‌فرض تساوی واریانس‌ها بود. سوم؛ نه تنها واریانس، بلکه کوواریانس‌های میان گروه‌ها نیز با هدف کنترل تفاوت‌های اولیه بین گروه‌ها، باید همگن باشند که جهت سنجش آن از آزمون ام‌باکس استفاده می‌گردد. نتایج آزمون ام‌باکس برای متغیر تعلل ورزشی ($\text{Box's } M = 7.465$ ، $P = 0.353$ ، $F = 1.111$) نشانگر تحقق پیش‌فرض همگنی کوواریانس‌های میان گروه‌ها بود.

در راستای تحلیل داده‌های مربوط به بررسی بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی دانش‌آموزان دختر کلاس ششم دوره ابتدایی از روش آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری با کنترل پیش‌آزمون استفاده شد.

جدول ۲. تحلیل اثرات بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی

منابع تغییر	اثر	ارزش	F	درجات آزادی	درجه خطا	آزادی	سطح معناداری	ضریب اتا
گروه	لامبدای ویلکز	۰/۳۴۶	۲۴/۵۳۸	۲	۲۶		۰/۰۰۱	۰/۶۵۴

با توجه به نتایج جدول (۲) تحلیل لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که با کنترل اثرات پیش‌آزمون، روش آموزشی بازآموزی اسنادی بر متغیر وابسته (تعلل ورزشی) تاثیر معنی‌دار دارد ($F=24/538$, $P<0/05$). بنابراین برای بررسی این تأثیر می‌توانیم از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده کنیم.

جدول ۳. تحلیل کوواریانس اثرات بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی در پس‌آزمون و پیگیری با کنترل پیش‌آزمون

مرحله	منابع اثر	متغیر	SS	Df	Ms	F	سطح معناداری	ضریب اتا
پس‌آزمون	گروه	تعلل ورزشی	۸۴۳/۳۸۸	۱	۸۴۳/۳۸۸	۵/۹۲۱	۰/۰۲۲	۰/۱۹۱
پس‌آزمون	خطا	تعلل ورزشی	۳۵۶۱/۲۵۴	۲۵	۱۴۲/۴۵۰			
پیگیری	گروه	تعلل ورزشی	۴۹۳/۷۹۳	۱	۴۹۳/۷۹۳	۴/۸۹۹	۰/۰۳۶	۰/۱۶۴
پیگیری	خطا	تعلل ورزشی	۱۵۱۹/۸۶۶	۲۵	۱۰۰/۷۹۵			

همانطور در جدول (۳) ملاحظه می‌شود، نسبت F در پس‌آزمون برای تعلل ورزشی ($F=5/921$ و $P<0/05$) و در پیگیری ($F=4/899$ و $P<0/05$) به دست آمد. که نشان دهنده‌ی این است که بازآموزی اسنادی تأثیر مثبت و معناداری در پس‌آزمون و پیگیری بر تعلل ورزشی دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه ششم دوره ابتدایی انجام شد. یافته‌های فعلی، نتایج پژوهش‌های اخیر بازآموزی اسنادی که کاهش تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، تکرار می‌کند. نتایج پژوهش نشان داد آموزش بازآموزی اسنادی بر کاهش میزان تعلل ورزشی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه تأثیر معناداری دارد. در رابطه با تایید تأثیر بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی، نتیجه این پژوهش با پژوهش پاسالاری (۲۰۲۰) و گراند و فرایس (۲۰۱۸) که انجام مداخله‌های آموزشی را باعث کاهش تعلل ورزشی می‌داند، هماهنگ است (8, 9). در پژوهش گراند و فرایس (۲۰۱۸) و پاسالاری (۲۰۲۰) که با هدف بررسی تأثیر بازآموزی اسنادی بر تعلل ورزشی دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر اهواز انجام شد و بازآموزی اسنادی به عنوان متغیر مستقل و تعلل ورزشی به عنوان متغیر وابسته بودند. یافته‌ها نشان داد که بازآموزی

اسنادی (به عنوان متغیر مستقل) تأثیر بسزایی در متغیر وابسته داشته است. یعنی، باعث کاهش تعلل ورزشی به صورت معنی‌داری شده است که کاملاً با نتایج پژوهش حاضر هماهنگ است (8, 9).

پژوهش لیو، ژو، ژانگ و فنگ (۲۰۲۳) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که مداخلات آموزشی در بین دانش آموزان توانسته تعلل ورزشی آن‌ها را کاهش دهد. بنابراین، بازآموزی اسنادی که به کاهش تعلل ورزشی می‌انجامد، می‌تواند در ابعاد مختلف زندگی فرد تأثیرگذار باشد (20). همچنین، می‌توان استنباط کرد که کاهش تعلل ورزشی باعث می‌شود تا دانش آموزان انگیزش بیشتری نسبت به مدرسه داشته باشند و بتوانند جهت انجام تکالیف، اجرای پژوهش‌های کلاسی و آماده شدن برای امتحانات از وقت خود به خوبی استفاده کنند. معمولاً رفتارهای انسان تابع نگرش او است و تغییر در رفتار به مقدار زیادی وابسته به تغییر در نگرش است. از آنجا که بازآموزی اسنادی اطلاعات واقع‌بینانه‌ای را پیرامون رویدادهای زندگی به اشخاص می‌دهد، بنابراین، بازآموزی اسنادی به سبب ارائه اطلاعات مفید و واقع‌بینانه سبب افزایش باورهای شناختی فرد می‌شود و این افزایش اطلاعات چون ریشه در واقعیت دارد، سبب تغییر یا اصلاح نگرش نسبت به انجام تکالیف بدون وقفه و تعلل می‌شود. تداوم چنین شرایطی (کاهش تعلل ورزشی تحصیلی) سبب جلب اعتماد معلمان و دانش آموزان و والدین می‌شود که در نهایت زندگی شاداب و سلامت روانی را برای فرد به ارمغان می‌آورد.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاق

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

منابع

1. Matteucci MC. Attributional retraining and achievement goals: An exploratory study on theoretical and empirical relationship. *European Review of Applied Psychology*. 2017;67(5):279-89. doi: 10.1016/j.erap.2017.08.004.
2. Munda X, Tiwari VK. The Impact of Academic Procrastination on Students' Performance in Indian School Education Systems: A Special Research Analysis-Vision 2045. 2024.
3. Sparfeldt JR, Schwabe S. Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and Individual Differences*. 2024;218:112466.
4. Steel P, Klingsieck KB. Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*. 2016;51(1):36-46. doi: 10.1111/ap.12173.
5. Owens SG, Bowman CG, Dill CA. Overcoming Procrastination: The Effect of Implementation Intentions. *Journal of Applied Social Psychology*. 2018;38(2):366-84. doi: 10.1111/j.1559-1816.2007.00309.x.
6. Rozental A, Forsstrom D, Lindner P, Nilsson S, Mårtensson L, Rizzo A. Treating procrastination using cognitive behavior therapy: A pragmatic randomized controlled trial comparing treatment delivered via the internet or in groups. *Behavior Therapy*. 2018;49(2):180-97. doi: 10.1016/j.beth.2017.08.002.
7. Rosa M, Pazos S, de-Cozar RS. Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*. 2023;121:1-14. doi: 10.1016/j.ijer.2023.102228.
8. Grund A, Fries S. Understanding procrastination: A motivational approach. *Journal of Personality and Individual Differences*. 2018;121:120-30. doi: 10.1016/j.paid.2017.09.035.
9. Pasalari M. Effect of attributional retraining on optimism, academic procrastination Ahwaz elementary students: Persian Gulf University; 2020.
10. Parker PC, Perry RP, Chipperfield JG, Hamm JM, Pekrun R. An attribution-based motivation treatment for low control students who are bored in online learning environments. *Motivation Science*. 2018;4(2):177-90. doi: 10.1037/mot0000081.
11. Morris M, Tiggemann M. The impact of attributions on academic performance: A test of the reformulated learned helplessness model. *Social Sciences Directory*. 2013;2(2):3-15. doi: 10.7563/SSD_02_02_01.
12. Weiner B. The development of an attribution-based theory of motivation: A history of ideas. *Educational Psychologist*. 2010;45(1):28-36. doi: 10.1080/00461520903433596.
13. Li Y, Lan J, Ju C. Achievement motivation and attributional style as mediators between perfectionism and subjective well-being in Chinese university students. *Personality and Individual Differences*. 2015;79:146-51. doi: 10.1016/j.paid.2015.01.050.
14. Sukariyah MB, Assaad G. The effect of attribution retraining on the academic achievement of high school students in mathematics. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. 2015;177:345-51. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.02.356.
15. Scheier MF, Carver CS. Optimism, coping, and health: assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*. 1985;4(3):219. doi: 10.1037//0278-6133.4.3.219.
16. Parsafar A. Investigating the Effectiveness of Motivational Interviewing on Social Anxiety and Academic Procrastination Among Students. *Jayps*. 2024;5(3):55-64. doi: 10.61838/kman.jayps.5.3.6.
17. Alipour F, Farid A, Mosleh SQ. The model of academic procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the mediating role of students' sense of competence. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*. 2024;13(2):1-20.
18. Emami Khotbesara Z, Mahdian H, Bakhshipour A. Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 2024;7(3):149-60. doi: 10.61838/kman.ijes.7.3.18.
19. Joojam P, Safarpour-Dehkordi S. The Effect of Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-Concept and Academic Procrastination in Middle School Students. *Excellence in Education Quarterly*. 2024;3(2):6-10.
20. Liu Y, Zhou F, Zhang R, Feng T. The para-hippocampal-medial frontal gyrus functional connectivity mediates the relationship and influence of optimism and procrastination by cognitive-behavioural attribution oriented training. *Behavioural Brain Research*. 2023;48:44-66. doi: 10.1016/j.bbr.2023.114463.