



## اهمال کاری زبان‌آموزان از دیدگاه معلمان ایرانی زبان انگلیسی

### صابر خوئی اسکوئی \*

دکترای آموزش زبان انگلیسی، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد

اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

Email: saberkh1983@gmail.com



### سعیده آهنگری \*\*

نویسنده مسئول

ستادیار آموزش زبان انگلیسی نویسنده مسئول، گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های

خارجی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

Email: saeideh.ahangari@gmail.com



### زهره سیفوری \*\*\*

دانشیار آموزش زبان انگلیسی گروه زبان انگلیسی، دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجی، دانشگاه آزاد

اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

Email: Z.seifoori2005@yahoo.com



### چکیده

تأخیر در انجام مسئولیت‌ها و وظایف محوله در کلاسهای زبان پدیده‌ایست که اکثر معلمان با آن روبرو شده‌اند. تمایل زبان‌آموزان برای به تعویق انداختن انجام امور می‌تواند در موقعیت‌ها و به دلایل مختلفی رخ دهد. مطالعه حاضر دلایل چنین تأخیرهایی، که اهمال‌کاری نامیده می‌شود، را از طریق مصاحبه با معلمان زبان انگلیسی بررسی نموده است. در طی فرآیند مصاحبه شبه‌سازمان یافته، ۲۳ معلم نظرات خود را در مورد علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان بیان کردند. تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس روش نظریه داده‌بنیاد و کدگذاری سه مرحله‌ای باز، انتخابی و نظریه‌ای منجر به پدیدار شدن «رفتار تأخیری» به-عنوان طبقه هسته گردید که شرایطی که تحت آن زبان‌آموزان اغلب مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند، از جمله مطالعه برای امتحان، تحویل تکالیف و یادگیری املا صحیح کلمات را در بر می‌گرفت. جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات بیشتر نشان داد که اهمال‌کاری زبان‌آموزان می‌تواند به دلایل درونی مانند ویژگی‌های عاطفی و شناختی، مسائل مبتنی بر شایستگی و شرایط روحی و جسمی آنان و دلایل بیرونی مانند کیفیت فعالیت و ویژگی‌های محیطی نسبت داده شود. نتایج این مطالعه می‌تواند برای معلمان زبان انگلیسی و طراحان برنامه‌های درسی در راستای افزایش آگاهی آنها در مورد دلایل اهمال‌کاری زبان‌آموزان و فراهم‌آوری منابع اطلاعاتی لازم جهت طراحی استراتژی‌های مناسب برای کاهش اهمال‌کاری به‌مورد آنان مفید باشد.

### اطلاعات مقاله

تاریخ ارسال: ۱۴۰۰/۰۵/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۵/۳۱

تاریخ انتشار: بهار ۱۴۰۱

نوع مقاله: علمی پژوهشی

### کلید واژگان:

اهمال‌کاری، رفتار تأخیری،

زبان‌آموزان، معلمان

زبان انگلیسی، نظریه

داده‌بنیاد

شناسه دیجیتال DOI: 10.22059/JFLR.2021.328577.875

خوئی اسکوئی، صابر، آهنگری، سعیده، سیفوری، زهره. (۱۴۰۱). اهمال‌کاری زبان‌آموزان از دیدگاه معلمان ایرانی زبان انگلیسی. پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱۲ (۱)، ۱۵-۳۰.

Khooei-Oskooei, S., Ahangari, S., Seifoori, Z. (2022). Iranian EFL Teachers' Perceptions regarding Language Learners' Procrastination. Foreign Language Research Journal, 12 (1), 15-30.

\*وی علاقمند به تحقیق در زمینه روانشناسی زبان، جامعه‌شناسی زبان و سنجش زبان بوده و هم‌اکنون به صورت پاره وقت با دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز همکاری می‌نماید.

\*\*وی استادیار دانشگاه آزاد اسلامی تبریز بوده و به تحقیق در زمینه روانشناسی زبان و تدریس مهارت‌های زبانی علاقمند است.

\*\*\*وی دانشیار آموزش زبان انگلیسی دانشگاه آزاد اسلامی بوده و به تحقیق در مورد تربیت معلمان و روش تدریس علاقمند می‌باشد.



## Iranian EFL Teachers' Perceptions regarding Language Learners' Procrastination



**Saber Khooei-Oskooei\***

Ph.D. in ELT, Department of English, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran  
Email: saberkh1983@gmail.com



**Saeideh Ahangari\*\***

(corresponding author)

Assistant Professor of ELT, Corresponding Author, Department of English, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran  
Email: saeideh.ahangari@gmail.com



**Zohreh Seifoori\*\*\***

Associate Professor of ELT, Department of English, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran  
Email: Zseifoori2005@yahoo.com

### ABSTRACT

Delaying in doing responsibilities and tasks assigned in language classes is a phenomenon that most of teachers have observed. Language learners' tendency to put off doing things can take place in different situations and for various reasons. The present study investigated the reasons for such deferments, called procrastination, through interviewing EFL teachers. During a semi-structured interview process, 23 teachers expressed their opinions regarding the causes of language learners' procrastination. The analysis of the data based on grounded theory methodology and their coding in three phases of open, selective, and theoretical coding led to the emergence of Dilatory Behavior as the core category which covered the situations in which language learners mostly procrastinate such as studying for examination, delivery of assignments, and acquisition of correct spelling. Further data collection and analysis revealed that language learners' procrastination could be attributed to internal factors such as affective and cognitive characteristics, competence-based issues, and mental and physical conditions as well as external factors such as task quality and context features. The results of this study can be useful for EFL teachers and curriculum developers in raising their awareness regarding the potential causes of language learners' procrastination and supplying them with the necessary information needed for devising appropriate strategies to reduce language learners' undue procrastination.

DOI: 10.22059/JFLR.2021.328577.875

### ARTICLE INFO

Article history:  
Received: August 9, 2021  
Accepted: August 22, 2021  
Available online:  
Spring 2022

### Keywords:

*Procrastination, Dilatory Behavior, Language Learners, EFL Teachers, Grounded Theory*

Khooei-Oskooei, S., Ahangari, S., Seifoori, Z. (2022). Iranian EFL Teachers' Perceptions regarding Language Learners' Procrastination. *Foreign Language Research Journal*, 12 (1), 15-30.

\* His research interests are psycholinguistics, sociolinguistics, and language testing. He is a part time lecturer at Islamic Azad University, Tabriz Branch.

\*\* She is an Assistant Professor of English Language Teaching (ELT) at Islamic Azad University, Tabriz Branch and her main research interests include teaching language skills and psycholinguistics

\*\*\* She is an Associate Professor of ELT. Her research interests include teacher education and teaching methodology

ارزش زمان نه تنها توسط نخبگان، بلکه توسط افراد عادی هم به عنوان یک دارایی گرانبها و متمایز کننده موفقیت از شکست تصدیق گردیده است. گروهی از افراد که عملکرد آنها به شدت به زمان و توانایی آنها در مدیریت زمان موجود به نفع خودشان بستگی دارد زبان آموزان انگلیسی و به ویژه کسانی هستند که بعد از بلوغ یادگیری این زبان جدید را شروع می کنند. در کنار عوامل متعدد دخیل در یادگیری زبان دوم یا زبان خارجی، آنچه ممکن است روند یادگیری را پیچیده و کند نماید، تمایل فراگیران به تعلل در انجام فعالیت های ضروری می باشد. چنین تمایلی اهمال کاری نامیده می شود و به ایجاد تأخیر در شروع یا انجام یک فعالیت از پیش تعیین شده یا به تعویق انداختن تصمیم گیری اشاره می کند (استیل، ۲۰۰۷). اگرچه اهمال کاری می تواند در موقعیت های مختلفی به وقوع بپیوندد، بیشتر مربوط به امور کاری و آموزشی می شود (کلینگیسک، ۲۰۱۳). نوع خاصی از اهمال کاری که در فعالیت های آموزشی اتفاق می افتد، اهمال کاری تحصیلی نامیده می شود (اوزر، دمیر و فراری، ۲۰۰۹). این امر معمولاً به تأخیرهای عمدی دانشجویان در فعالیت های از قبل برنامه ریزی شده مربوط به مطالعه اطلاق می گردد (استیل و کلینگیسک، ۲۰۱۶) و عمدتاً در فعالیت هایی مانند انجام تمرینات، ارائه پروژه ها، مطالعه برای امتحان و غیره اتفاق می افتد (اونووقبوزی و جیاو، ۲۰۰۰).

مطالعات قبلی اهمال کاری را در اثر برخی خصوصیات درونی زبان آموزان مانند علل مختلف شناختی (بورکا و یوئن، ۲۰۰۸) یا عاطفی (استیل، ۲۰۰۷) می دانند و توجه چندانی به عوامل بیرونی (یعنی عوامل مرتبط با محتوا و

فضای یادگیری) نداشته اند، در حالی که از نظر فاندرا (۲۰۰۸)، عوامل بیرونی نقشی تعیین کننده در اهمال کاری تحصیلی فراگیران دارند. یادگیری زبان خارجی نیز، به عنوان یک حوزه تحصیلی، مستعد وقوع اهمال کاری می باشد اگرچه مطالعات اندکی در این زمینه انجام شده است. به عنوان مثال، بکلین (۲۰۱۷) در یک مطالعه همبستگی به این نتیجه رسید که زبان آموزان پسر ترکیه ای تمایل بیشتری به اهمال کاری در مقایسه با زبان آموزان دختر دارند. در تحقیق دیگری در ترکیه، بابادوگان (۲۰۱۰) ارتباط معنی داری بین اهمال کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی زبان آموزان مشاهده نکرد. علی رغم این مطالعات، مفهوم اهمال کاری از نظر عوامل مؤثر بر آن در حوزه یادگیری زبان های خارجی ناشناخته باقی مانده است. هرگونه تأخیر در یادگیری آنچه برای فراگیران لازم است و انجام آنچه از آنها انتظار می رود، می تواند سرعت یادگیری را کند کرده و بازدهی را به حداقل برساند. لذا بررسی عوامل مؤثر بر اهمال کاری زبان آموزان از ضرورت ویژه ای برخوردار است.

برای وسعت بخشیدن به ادبیات مربوط به اهمال کاری در زمینه یادگیری زبان خارجی، محققان در این مطالعه تصمیم گرفتند با معلمان زبان مصاحبه کنند تا عقاید ایشان را درباره دلایل اهمال کاری زبان آموزان استخراج نمایند. چون آنها می توانند از بیرون خصوصیات زبان آموزان و فضای اطراف آنها را در نظر گرفته و بدون تعصب و جانبداری نظرات خود را بیان نمایند. انجام چنین تحقیقی می تواند جلوه جدیدی به مطالعات در حوزه اهمال کاری ببخشد، زیرا هم اندیشه های اشخاص ثالث در مورد زبان آموزان را در نظر گرفته و هم روش نظریه داده بنیاد را در مورد زبان آموزان

اعمال می‌نماید که قبلاً توجه چندانی به آنها نشده است. بر این اساس، سؤال تحقیق زیر طرح گردید:

برداشت معلمان زبان انگلیسی در مورد علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان چیست؟

## ۲. پیشنهاد تحقیق

به‌طور کلی، اهمال‌کاری به‌عنوان نقص اراده تلقی گردیده و رفتار خلاف معیارهای مطلوب در اثر غفلت از برنامه‌های از پیش تعیین شده را شامل می‌شود (پیچیل، ۲۰۱۱). نوع خاصی از اهمال‌کاری که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود، توسط کارشناسان حوزه تحصیل به‌عنوان عدم مطابقت «الزام-اراده» تشریح گردیده که به واسطه آن دانشجویان بر اساس ترجیحات خود و نه طبق برنامه‌های از پیش تعیین شده عمل می‌کنند (بازرمن، تنبرونسل و وید بنزونی، ۱۹۹۸). دانش‌آموزان به‌جای پرداختن به وظایف تحصیلی خود، غذا خوردن، استراحت یا وقت‌گذرانی کردن در محیط را ترجیح می‌دهند (کلاسن، انگ، چانگ، هوان، وانگ و یئو، ۲۰۱۰). بنابراین، دانش‌آموزانی که متأسفانه تحت تأثیر اهمال‌کاری قرار می‌گیرند، وقت زیادی را به کارهای جذاب‌تر اما کم‌ارزش‌تر اختصاص می‌دهند و اقدامات مناسبی که مفید و مؤثر هستند را به تعویق می‌اندازند (کلاسن، کراوچوک و راجانی، ۲۰۰۸).

تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که اهمال‌کاری هم بر زندگی روزمره و هم بر فرآیند تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است (خوئی اسکویی، آهنگری و سیفوری، ۲۰۲۱). اگرچه برخی از محققان ادعا می‌کنند که اهمال‌کاری همیشه تأثیرات منفی بر عملکرد دانشجویان ندارد (آبراموفسکی، ۲۰۱۸)، برخی دیگر معتقدند که پیامدهای روانی و جسمی مرتبط با آن مانند اضطراب بالا و عملکرد ضعیف بیشتر از اثرات مثبت

آن است (تایس و بامیستر، ۱۹۹۷). برای مقابله با اهمال‌کاری دانش‌آموزان با هدف جلوگیری از اثرات مخرب آن، شناسایی عوامل مؤثر بر آن ضروری به نظر می‌رسد.

در مورد دلایل احتمالی اهمال‌کاری در فعالیت‌های تحصیلی، گزارش‌های مختلفی از سوی دانشجویان انجام گرفته است. آنها اهمال‌کاری را هم به عوامل شخصی و هم به عوامل زمینه‌ای مربوط می‌دانند. در مطالعه‌ای مروری توسط سیمز (۲۰۱۴)، چهار عامل عمده رضایت پایین از فعالیت، عواقب منفی لمس شده، ناتوانی‌های ذاتی در انجام فعالیت‌ها و حواس‌پرتی ناشی از سایر فعالیت‌های جذاب، به‌عنوان دلایل اهمال‌کاری در تحصیل ذکر گردیدند. چانگ (۲۰۱۴) اضطراب و افسردگی را مهم‌ترین دلایل اهمال‌کاری دانست در حالیکه کاندمیر (۲۰۱۴) نارضایتی را به‌عنوان منشاء اهمال‌کاری عنوان نمود. ون ارد و ونوس (۲۰۱۸) رابطه منفی بین کیفیت خواب و اهمال‌کاری مشاهده نمودند و فرنی، کوپار، فیشر و اسپادا (۲۰۱۸) اهمال‌کاری را با سلامت روانی ضعیف مرتبط دانستند. از طرف دیگر، اسمیت، شری، ساکلوفسکه و مشقاوش (۲۰۱۷) همبستگی مثبتی بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی مشاهده نمودند.

عوامل زمینه‌ای مؤثر بر اهمال‌کاری نیز در مطالعات قبلی شامل محدودیت‌هایی در زندگی شخصی یا اجتماعی مانند عدم دسترسی به اینترنت و عوامل مرتبط با مؤسسه مانند ویژگی‌های معلمان و شرایط کار دانش‌آموزان می‌گردد (کلینگیسک، ۲۰۱۳؛ استیل، ۲۰۰۷). نوردبی (۲۰۲۰) استدلال کرد که انتخاب برنامه درسی، قالب امتحان، دانش محتوا و شیوه تدریس معلم از جمله عوامل زمینه‌ای مؤثر در بر اهمال‌کاری می‌باشند. ژانگ و فنگ (۲۰۲۰) دریافتند که هرچه آزاردهندگی فعالیت بیشتر باشد، دلیلی برای

اهمال کاری بیشتر در انجام وظایف است. با وجود این، پیشنهادی جامعی در مورد دلایل اهمال کاری تحصیلی وجود نداشته و احتمالاً علل بالقوه‌ای وجود دارند که هنوز مورد توجه محققان قرار نگرفته‌اند. علاوه بر این، اهمال کاری زبان‌آموزان چندان مورد توجه قرار نگرفته و مشخص نیست که زبان‌آموزان به همان دلایلی که برای اهمال کاری تحصیلی ذکر شده است مرتکب اهمال کاری می‌شوند یا دلایل بالقوه دیگری نیز وجود دارد.

### ۳. روش تحقیق

مطالعه حاضر بر اساس روش نظریه داده‌بنیاد انجام گردید. این روش نوعی طرح تحقیق کیفی است که سعی در ساخت نظریه‌ای دارد که بنیان آن بر اساس داده‌ها پایه‌ریزی می‌شود (چارماز، ۲۰۱۴؛ گلیزر و استراوس، ۱۹۶۷). یعنی نظریه از دیدگاه‌های شرکت‌کنندگان نشأت می‌گیرد و چهارچوب‌های موجود نقشی در شکل‌گیری آن ندارند (مستون و انجی، ۲۰۱۲). همانند برخی دیگر از مطالعات اکتشافی انجام شده در ایران (برای نمونه، حشمتی‌فر، امیریان، زارعیان و داوودی، ۲۰۱۸؛ ساری، خوش‌سلیقه و هاشمی، ۲۰۱۳)، تحقیق حاضر از اصول روش نظریه داده‌بنیاد کلاسیک (گلیزر و استراوس، ۱۹۶۷) پیروی نمود.

شرکت‌کنندگان

دعوت از شرکت‌کنندگان از طریق اعلان در رسانه‌های اجتماعی انجام شد. در مطالعات انجام شده در قالب طرح نظریه داده‌بنیاد، وجود شرکت‌کنندگانی که تجربه قبلی در مورد موضوع تحقیق دارند (نمونه‌گیری هدفمند) ضروری است (کرسول و پوث، ۲۰۱۸). معیار ورود به مطالعه حاضر اذعان خود معلمان در مورد تجربه قبلی آنها در برخورد با زبان‌آموزان اهمال‌کار در طول دوران فعالیت حرفه‌ای ایشان

بود. ضمناً، پس از ظهور اولیه نظریه، نمونه‌گیری به صورت نظری ادامه می‌یابد. یعنی صرفاً آن دسته از شرکت‌کنندگان به مطالعه اضافه می‌شوند که می‌توانند طبقه‌های در حال توسعه مربوطه را بسط داده و اشباع نظری ایجاد کنند (چارماز، ۲۰۱۴). بنابراین، نمونه‌گیری هدفمند و نظری تا رسیدن به اشباع نظری ادامه یافت که تا آن زمان ۲۳ معلم (۱۰ مرد و ۱۳ زن) در مصاحبه شرکت نمودند. شرکت‌کنندگان در فضاهای آموزشی مختلف مانند دبیرستان‌های دولتی و خصوصی، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش زبان در تبریز مشغول به تدریس زبان انگلیسی بودند. محدوده سنی شرکت‌کنندگان ۲۵ تا ۵۳ سال بوده و تجربه تدریس آنها از ۵ تا ۳۰ سال بود.

ابزارهای تحقیق

محققان از مصاحبه‌های فشرده (چارماز، ۲۰۱۴) برای جمع‌آوری داده‌ها در تحقیق استفاده نمودند. به گفته گابریوم، هولشتاین، مروستی و مک کینی (۲۰۱۲)، در مطالعات نظریه داده‌بنیاد، در حین حرکت رفت و برگشت بین جمع‌آوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل آنها، سؤالات مصاحبه چندین بار متناسب با جنبه‌های مختلف نظریه در حال ظهور تعدیل می‌گردند. از این رو، مصاحبه‌ها با طراحی نیمه‌ساختاری برگزار گردیدند. در نتیجه این مصاحبه‌ها، حدود ۵۰۰ دقیقه اطلاعات ضبط گردیده و طی یک ماه (به صورت متناوب و پس از هر مصاحبه) به متون نوشتاری برگردانده شدند که حاصل آنها حدود ۳۵۰ صفحه اطلاعات خام نوشتاری بود.

روش جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها

پس از نمونه‌گیری هدفمند، جلسات مصاحبه آغاز گردیدند. مصاحبه‌ها به صورت حضوری انجام شده و هر یک از ۲۰ تا

۳۰ دقیقه به طول انجامید. در طول مصاحبه‌ها، از شرکت‌کنندگان چند سؤال ثابت پرسیده شد که شامل (الف) برداشت آنها در مورد ویژگی‌های یک زبان آموز اهمال‌کار، (ب) انواع موقعیت‌ها و وظایفی که زبان‌آموزان در اجرای آنها اهمال‌کاری می‌نمایند، و (ج) دلایل اهمال‌کاری معمول زبان‌آموزان می‌گردید و بر اساس پاسخ آنها سؤالات مکمل دیگری نیز طرح گردید.

فرآیند اصلی در تحلیل داده‌های نظریه داده‌بنیاد کدگذاری می‌باشد. گلنزر (۱۹۹۸) کدگذاری را الحاق برچسبهای مفهومی به قسمتهای مختلف داده‌ها (رویدادها) تعریف می‌کند. در فرآیند کدگذاری باز، محققان داده‌های جمع‌آوری شده را کدگذاری نموده و آنها را به شکل رویدادهای مربوط به اهمال‌کاری زبان‌آموزان درآوردند. با استفاده از روش مقایسه مداوم (کل، ۲۰۱۹)، محققان هر رویداد را تجزیه و تحلیل کرده، آن را با رویدادهای قبلی ظاهر شده مقایسه نموده و شباهت‌ها و تفاوت‌های بین آنها را بررسی کردند. در روند رفت و برگشت تجزیه و تحلیل داده‌ها، طبقه هسته (رفتار تأخیری) ظاهر گردید. پس از ظهور طبقه هسته، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها در جهت کدگذاری انتخابی محدود شد تا اشباع نظری طبقه‌های ظاهر شده قبلی حاصل گردد.

مرحله بعدی کدگذاری نظری داده‌ها بود. به گفته گلنزر (۱۹۷۸)، در این مرحله، محقق سعی در ایجاد پیوندها و روابط صریح و ضمنی بین طبقه هسته و طبقه‌های اخیراً ظاهر شده دارد تا مبانی نظری نهفته در داده‌ها را توضیح دهد. بنابراین، محققان برای بسط نظریه اهمال‌کاری زبان‌آموزان، ارتباطات لازم را بین طبقه هسته و سایر طبقه‌های نوظهور برقرار کردند.

اگرچه مقایسه مداوم رویدادها با رویدادها، رویدادها با طبقه‌ها و طبقه‌ها با طبقه‌ها یک فرآیند خود تصحیح‌کننده است و جانبداری و خطا در کدگذاری داده‌های جمع‌آوری شده را کاهش می‌دهد، همکار مستقل دیگری برای بررسی کدهای باز، انتخابی و نظری پس از هر مرحله کدگذاری به کار گرفته شد. این کار برای افزایش قابلیت اطمینان و اتکا به نتایج انجام گردید. محققان و همکار مستقل چندین جلسه حضوری داشتند و در مورد شباهت‌ها و تفاوت‌های کدهای ظاهر شده بحث کرده و مغایرت‌های موجود را رفع نمودند.

#### ۴. نتایج

طی روند مقایسه مداوم، طبقه هسته مشخص شد و کدهای انتخابی حاصل تحت دو گروه علل درونی و بیرونی طبقه‌بندی شدند. هم‌زمان با جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، کدهای نظری برای ساخت نظریه اهمال‌کاری زبان‌آموزان بر اساس درک معلمان تدوین گردیدند.

طبقه هسته

طبقه هسته پدیده اصلی نظریه داده‌بنیاد است (کرسول و گوترمن، ۲۰۲۱) که بر اساس فراوانی وقوع و ارتباط آن با سایر طبقه‌ها انتخاب می‌شود. رفتار تأخیری به‌عنوان طبقه هسته نظریه داده‌بنیاد در مطالعه حاضر انتخاب شد و حوزه‌هایی که زبان‌آموزان اغلب در آنها اهمال‌کاری می‌کنند را تحت پوشش قرار داد. به‌عنوان مثال، یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بود که مطالعه برای امتحان یکی از حوزه‌های اصلی اهمال‌کاری می‌باشد. وی اظهار داشت:

بیشتر دانشجویان در طول ترم مطالعه نمی‌کنند و آن را به روزهای آخر موکول می‌کنند. آنها در واقع در شب امتحان

مطالب را می‌خوانند که برای یادگیری زبان که پیشرفت تدریجی می‌خواهد مؤثر نیست. چنین مطالعاتی حتی اگر موفقیت موقتی در آزمون را به همراه داشته باشد، تأثیر دائمی یا طولانی مدت بر پیشرفت آنها نخواهد داشت. (شماره ۱۷)

نوع دیگر تأخیر عمدی تحویل دیر هنگام تکالیف بود. یکی از شرکت‌کنندگان اظهار داشت که «فراگیران در آخرین دقائق مهلت تعیین شده فعالیت‌های خود را انجام می‌دهند» (شماره ۶). پاسخ‌دهنده دیگری به وضعیت بدتری اشاره کرد و اظهار داشت «من دیده‌ام که بسیاری از زبان‌آموزان در کلاس و طی چند دقیقه مانده به آغاز جلسه فعالیت‌های خود را انجام می‌دادند» (شماره ۹).

آخرین نوع تأخیر توجه به موقع به املاهای صحیح کلمات انگلیسی بود. زبان‌آموزان املاهای کلمات را تا شب امتحان دیکته تمرین نمی‌کنند. معلمی گفت «املا به یک فاجعه تبدیل شده است. زبان‌آموزان تقریباً هرگز به املا توجه نمی‌کنند و این می‌تواند به دلیل تمرکز فعلی بر مهارت‌های ارتباطی، به‌ویژه گوش دادن و صحبت کردن در کلاس‌های زبان باشد. این امتحان دیکته است که آنها را مجبور به یادگیری املا می‌کند» (شماره ۱۵).

#### دلایل اهمال‌کاری زبان‌آموزان

در مرحله کدگذاری انتخابی، دو دسته عمده به‌عنوان علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان ظاهر شدند. اولین طبقه اصلی دلایل درونی نام‌گذاری شد و شامل فاکتورهای مربوط به خصوصیات فردی زبان‌آموزان می‌شد. طبقه اصلی دوم دلایل بیرونی نامیده شد و به عوامل خارجی یا مواردی که در کنترل خود زبان‌آموزان نیستند اشاره داشت.

#### دلایل درونی

طبقه اصلی دلایل درونی چهار زیرطبقه ویژگی‌های عاطفی، خصوصیات شناختی، مسائل مبتنی بر شایستگی و شرایط روحی و جسمی را در بر گرفت. ویژگی‌های عاطفی شامل آن دسته از علل درونی اهمال‌کاری زبان‌آموزان بود که به احساسات و خلق و خوی آنها مربوط می‌شد و مفاهیم انگیزه، اضطراب و نارضایتی را پوشش داد. به گفته دورنیه و ریان (۲۰۱۵)، انگیزه مشوق اولیه برای شروع فرآیند یادگیری زبان خارجی و همچنین محرک اصلی برای ادامه این روند طولانی و خسته‌کننده است. در مورد نقش انگیزه در اهمال‌کاری، یکی از پاسخ‌دهندگان عنوان کرد:

ناکافی بودن انگیزه منشاء برجسته اهمال‌کاری در انجام فعالیت‌های زبانی است. بی‌انگیزگی زبان‌آموزان می‌تواند به دلیل کمبود انرژی، عدم اعتمادبه‌نفس، اهداف نامشخص و ارزش پایین اختصاص داده شده برای فعالیت مورد نظر به وجود آید. (شماره ۵)

معلم دیگری معتقد بود که انگیزه بیرونی نیز می‌تواند منشاء اهمال‌کاری زبان‌آموزان باشد. وی استدلال کرد «فراگیرانی که از طریق عوامل بیرونی مانند والدین، معلمان و یا نیازهای جامعه برای یادگیری انگلیسی انگیزه می‌شوند، سطح بالاتری از تجربه اهمال‌کاری را گزارش کرده‌اند» (شماره ۱۳).

زبان‌آموزان از طریق به تعویق انداختن فعالیت‌های زبانی می‌توانند شرایط اضطراب‌آور خود را آرام کنند و حداقل به آرامش موقت دست یابند. یکی از پاسخ‌دهندگان گفت «وقتی زبان‌آموزان در مورد فعالیت‌های احساس اضطراب می‌کنند، نسبت به آن بی‌توجه گردیده و ترجیح می‌دهند آن را به آخرین زمان ممکن در آینده موکول کنند» (شماره ۲).



نارضایتی آخرین مفهوم در این زیرطبقه بود. زبان‌آموزان ناراضی به‌سختی می‌توانند خود را به پذیرش مسئولیت یادگیری متقاعد کنند و این حس ممکن است آنها را ترغیب کند که حداقل به‌طور موقت از انجام فعالیت‌های زبانی دست کشیده و دچار اهمال‌کاری شوند.

خصوصیات شناختی نامی بود که به ویژگی‌های آگاهانه زبان‌آموزان داده شد که به اهمال‌کاری آنها کمک می‌کند و شامل سه مفهوم کمال‌گرایی، عدم اعتمادبه‌نفس و منبع کنترل گردید. کمال‌گرایی توسط فراست، مارتین، لاهارت و روزنبلات (۱۹۹۰) به‌عنوان داشتن معیارهای بسیار بالا برای عملکرد و اهداف خیالی همراه با ارزیابی انتقادی از خود تعریف شده است. به اعتقاد بیشتر معلمان، کمال‌گرایی، با وجود ماهیت آرمان‌گرایانه، تأخیر زبان‌آموزان در انجام وظایف را تقویت می‌کند. معلمی عنوان کرد:

فراگیران کمال‌گرا سعی می‌کنند همه کارها را به بهترین وجه انجام دهند و این باعث می‌شود کار تا زمانی عقب بیفتد که احساس می‌کنند از عملکرد خود رضایت لازم را کسب کرده‌اند. یعنی آنها تمایل دارند از پس وظایف خود برآیند، زیرا نتایج را به‌طور مکرر بررسی می‌کنند. (شماره ۱۴)

مفهوم دوم تحت خصوصیات شناختی عدم اعتمادبه‌نفس بود. معلمان اظهار داشتند که وقتی فراگیران از توانایی و دانش خود اطمینان ندارند، مشتاق نیستند کارهای خود را به موقع انجام دهند. به عبارت دیگر، عدم اعتمادبه‌نفس، احساس اهمال‌کاری را در زبان‌آموزان تقویت می‌کند.

آخرین مفهوم این زیرطبقه منبع کنترل بود. منبع کنترل به اعتقادات فرد در مورد کنترل آنچه برای او اتفاق می‌افتد اشاره داشته و می‌تواند درونی (نیروی بی‌خبر) که از ویژگی‌ها یا

صفات آنها حاصل می‌شود) یا بیرونی (نیروی ناشی از عوامل خارج از کنترل آنها) باشد (کورمانیک و روکو، ۲۰۰۹). شرکت‌کنندگان ادعا کردند که زبان‌آموزان با منبع کنترل بیرونی مقادیر بالاتری از اهمال‌کاری را در مقایسه با افراد دارای منبع کنترل درونی مرتکب می‌شوند. توجه یکی از پاسخ‌دهندگان برای نظرش این بود که «زبان‌آموزان با منبع کنترل بیرونی ممکن است در مورد مهارت‌ها و توانایی‌های خود برای انجام مسئولیت‌هایشان احساس عدم اطمینان کرده و سرانجام شرایط اطراف را به دلیل تأخیرهای خود سرزنش کنند» (شماره ۳).

مسائل مبتنی بر شایستگی مفاهیم خودنظم‌بخشی ناکارا، تصمیم‌گیری معیوب و مهارت‌های مطالعه نامناسب را شامل گردید. خودنظم‌بخشی توسط زیمرمن (۲۰۰۰) به افکار، احساسات و رفتارهایی اطلاق می‌شود که افراد را در جهت تعیین اهداف شخصی هدایت می‌کند. در نظر شرکت‌کنندگان، شکست خودنظم‌بخشی نه تنها بر زندگی عمومی زبان‌آموزان تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه باعث افزایش اهمال‌کاری آنها در انجام فعالیت‌های زبانی می‌شود. معلمی اظهار نمود «دانش‌آموزانی که قادر به تعیین اهداف نیستند، معمولاً سردرگم شده و انگیزه لازم برای شروع وظایف خود را ندارند» (شماره ۱۶).

تصمیم‌گیری معیوب دومین مفهوم در این زیرطبقه بود. تصمیم‌گیری، به گفته دیتیش و یوهانسن (۲۰۱۳)، به عمل یا روند اتخاذ تصمیم اشاره داشته و عملکرد اجرایی و قدرت ارزیابی اطلاعات محیطی را در بر می‌گیرد. مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که در فرآیند یادگیری زبان، فراگیران تصمیماتی را در مورد موضوعات مختلف از جمله جنبه‌های نیازمند تمرکز زبان، مؤسسه مورد علاقه



جهت تحصیل، معلم محبوب، مطالب مدنظر و غیره می‌گیرند. از این رو، به گفته مصاحبه‌شوندگان، تصمیم‌گیری‌های نامناسب ممکن است علت شکست‌های زبان‌آموزان در ابعاد مختلف زندگی باشد که از جمله آنها اهمال‌کاری در روند یادگیری زبان است.

شرکت‌کنندگان در مطالعه حاضر، اهمال‌کاری زبان‌آموزان را به ناکارآمدی مهارت‌های مطالعه فراگیران نسبت دادند. یکی از پاسخ‌دهندگان ادعا کرد که «برخی از دانشجویان من از روش‌های مناسب برای انجام برخی از فعالیت‌های زبان مانند نوشتن مقاله یا درک متن نوشتاری که دارای کلمات ناشناخته است آگاهی ندارند» (شماره ۱). مصاحبه‌شونده دیگری اشاره کرد که تعدادی از زبان‌آموزان وی قادر به نظم‌دهی به مقاله تعیین شده به‌عنوان تکلیف درسی نبودند که در نهایت منجر به تعویق و تحویل دیرهنگام تکلیفشان شد (شماره ۱۰).

شرایط جسمی و روحی فراگیران آخرین زیرطبقه علل درونی اهمال‌کاری زبان‌آموزان بود که شامل سه مفهوم بیماری، خستگی و بی‌خوابی گردید. بیماری‌های زبان‌آموزان توسط چندین معلم به‌عنوان علت اهمال‌کاری زبان‌آموزان پنداشته شده است. بیماری نه تنها بیماری‌های جسمی را شامل می‌شود بلکه اختلالات روانی را نیز تحت پوشش قرار می‌دهد. یکی از معلمان استدلال کرد «هنگامی که دانش‌آموزان از نظر جسمی یا روحی در شرایط مساعدی نیستند، علاقه‌ای به انجام وظایف خود ندارند و اغلب آنها را به تعویق می‌اندازند» (شماره ۱۴).

مشابه بیماری، مفهوم خستگی هم جنبه‌های جسمی و هم روحی را شامل می‌شود. بر اساس نظرات شرکت‌کنندگان خستگی می‌تواند هم علت و هم نتیجه اهمال‌کاری باشد.

بنابراین، غلبه بر احساس خستگی می‌تواند اهمال‌کاری آنها را در یادگیری زبان کاهش دهد.

بی‌خوابی نیز به‌عنوان یکی دیگر از دلایل درونی اهمال‌کاری زبان‌آموزان شمرده شد. معلمان معتقد بودند که کیفیت خواب زبان‌آموزان نقش مهمی در اهمال‌کاری آنها دارد. کمبود خواب کافی یا داشتن عادت‌های بد خواب انرژی زبان‌آموزان را کاهش داده و از این طریق باعث انجام تأخیری فعالیت‌ها می‌شود. یکی از پاسخ‌دهندگان اظهار داشت «... فراگیران دیر می‌خوابند. بنابراین، انرژی لازم برای انجام تکالیف خود در زمان مقرر را ندارند» (شماره ۱۸).

#### دلایل بیرونی

دومین طبقه اصلی علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان شامل دو زیرطبقه کیفیت فعالیت و ویژگی‌های محیطی است. زیرطبقه کیفیت فعالیت سه مفهوم مقدار فعالیت، آزاردهندگی فعالیت و پیچیدگی فعالیت را در بر گرفت. در مورد نقش مقدار فعالیت در اهمال‌کاری زبان‌آموزان، شرکت‌کنندگان نظرات متناقضی داشتند. از ۱۵ پاسخ‌دهنده‌ای که به میزان فعالیت به‌عنوان منشاء اهمال‌کاری زبان‌آموزان اشاره کردند، ۹ نفر معتقد بودند هرچه میزان فعالیت‌هایی که به زبان‌آموزان اختصاص داده می‌شود بیشتر باشد، اهمال‌کاری نیز شدیدتر خواهد بود درحالی‌که دیگران نظر عکس داشتند. این اختلاف عقیده محققان را بر آن داشت تا سؤالی تکمیلی در مورد استدلال شرکت‌کنندگان بپرسند. یکی از مصاحبه‌شوندگان پاسخ داد:

وقتی قرار است فراگیران فعالیت‌های مختلفی را انجام دهند، اطمینان کافی در مورد اولویت‌بندی آنها نداشته و بنابراین، وقت زیادی را صرف تصمیم‌گیری در مورد ترتیب مناسب انجام فعالیت‌ها می‌کنند. حتی ممکن است فعالیتی را شروع

کنند و سپس آن را رها کنند تا فعالیت دیگری را آغاز نمایند و این روند ممکن است چندین بار تکرار شود. (شماره ۱۲)

در مقابل، مصاحبه‌شونده دیگری که مقدار فعالیت را منبع اهمال‌کاری زبان‌آموزان خود می‌دانست، اظهار داشت «زبان‌آموزانی که فعالیت‌های کمی دارند، آنها را به زمان‌های بعدی موکول می‌کنند، زیرا فکر می‌کنند وقت زیادی برای انجام دارند. از این رو، وفور زمان می‌تواند باعث اهمال‌کاری در بین آنها شود» (شماره ۲۱).

مفهوم دوم آزاردهندگی فعالیت بود که توسط میلگرام، مارشوسکی و سده (۱۹۹۵) به‌عنوان میزان ناخوشایندی یا منزجرکنندگی انجام یک فعالیت تعریف شده است. پاسخ‌دهندگان بر این اعتقاد بودند که زبان‌آموزان متمایل‌اند انجام فعالیت‌هایی را که از آنها متنفرند یا به آنها کمتر علاقمندند به تأخیر انداخته و در مورد آنها اهمال‌کاری مکرری داشته باشند.

در مورد پیچیدگی فعالیت، یکی از مصاحبه‌شوندگان گفت «فعالیت‌های پیچیده و دشوار اضطراب زبان‌آموزان را افزایش می‌دهد، از این رو باعث اهمال‌کاری بیشتر در انجام تکالیف آنها می‌شود» (شماره ۴). یکی دیگر از آنها استدلال کرد که «فعالیت‌های دشوار دانش زیادی می‌طلبند. بنابراین، وقتی زبان‌آموزان دانش لازم را ندارند، سرعت انجام فعالیت‌ها را کاهش می‌دهند و به این ترتیب اهمال‌کاری آنها افزایش می‌یابد» (شماره ۱۱).

ویژگی‌های محیطی به‌عنوان زیرطبقه دوم علل بیرونی سه مفهوم رفتار معلم، انتظارات مؤسسه و عوامل حواس پرت کننده را در بر می‌گیرد. در مورد رفتار معلم، یکی از آنها معتقد بود که «معلمان می‌توانند از طریق حمایت و تضمین

رضایت زبان‌آموزان از استقلال و نیازهای آنها به ادراک شایستگی، فراگیران را برای انجام فعالیت‌های خود در زمان مقرر ترغیب کنند» (شماره ۷). معلم دیگری استدلال کرد که «رفتار کنترل‌کننده و ارباب زبان‌آموزان می‌تواند باعث ایجاد احساس نفرت نسبت به دوره شده و اهمال‌کاری آنها را در انجام فعالیت برانگیزد» (شماره ۱۹).

در مورد نقش انتظارات مؤسسه نیز برخی از شرکت‌کنندگان انتظارات مؤسسات زبان از زبان‌آموزان را در میزان اهمال‌کاری آنها مؤثر دانستند. آنها افزودند که چنین تأثیراتی می‌تواند هم مثبت (کاهنده اهمال‌کاری) و هم منفی (افزاینده اهمال‌کاری) باشد.

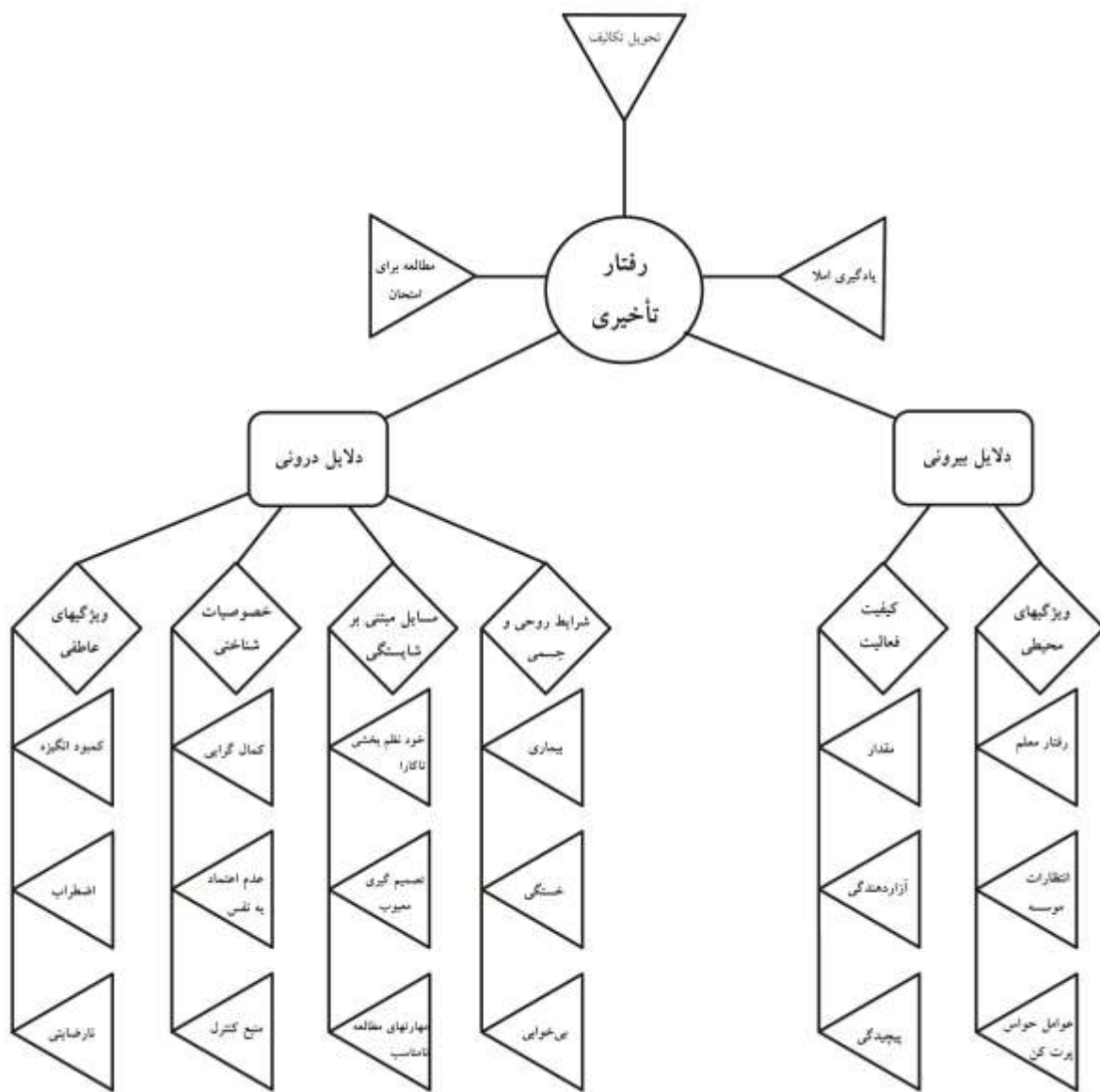
آخرین مفهوم این زیرطبقه، عوامل حواس پرت کننده نامیده شد. معلمی استدلال کرد که یک میز آشفته در اتاق فراگیران، به‌عنوان مثال، به‌راحتی می‌تواند باعث حواس پرتی آنها شده و منجر به اهمال‌کاری شود (شماره ۱۱). معلم دیگری معتقد بود زبان‌آموزان ممکن است با دید فضای باز که حرکات زیادی در آن وجود دارد منحرف شوند (شماره ۱۸).

نظریه داده‌بنیاد اهمال‌کاری زبان‌آموزان

در مطالعه حاضر، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها منجر به ایجاد نظریه داده‌بنیادی شد که دلایل اهمال‌کاری زبان‌آموزان را از دیدگاه معلمان زبان انگلیسی توضیح می‌دهد. این نظریه از طریق ترکیب عوامل درونی و بیرونی تأثیرگذار بر اهمال‌کاری زبان‌آموزان به وجود آمده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که علل درونی شامل ویژگی‌های عاطفی و شناختی، مسائل مبتنی بر شایستگی و شرایط روحی و جسمی زبان‌آموزان می‌گردد درحالی‌که علل بیرونی شامل کیفیت فعالیت و ویژگی‌های محیطی

درونی و بیرونی می‌تواند منجر به کاهش اهمال‌کاری زبان‌آموزان و نتایج نامطلوب آن در عملکرد آنها گردد.

می‌شود (شکل ۱). بر اساس نظریه داده‌بنیاد اهمال‌کاری زبان‌آموزان، می‌توان این احتمال را مطرح کرد که کنترل علل



می‌توان جدید پنداشت زیرا مطالعه در مورد اهمال‌کاری زبان‌آموزان در تحقیقات پیشین نادر است. این موقعیت‌ها سطح آگاهی و توجه بیشتری به فعالیت‌های در حال انجام می‌طلبند. بنابراین، تأخیر در انجام چنین وظایفی را می‌توان به دلایلی نسبت داد که از توجه زبان‌آموزان می‌کاهد.

دلایلی مانند اعتماد به نفس پایین، خستگی، بی‌خوابی، انتظارات مؤسسه و برخی ویژگی‌های فعالیت‌ها مانند مقدار و پیچیدگی آنها برای اولین بار در مطالعه حاضر مورد توجه قرار گرفتند. علی‌رغم تازگی‌ها در یافته‌های این مطالعه،

شکل ۱. نمایش شماتیک نظریه داده‌بنیاد اهمال‌کاری زبان‌آموزان

## ۵. بحث و بررسی

مطالعه حاضر با هدف بررسی نظرات معلمان زبان انگلیسی در مورد علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان انجام شد. در مورد موقعیت‌هایی که زبان‌آموزان، به نظر معلمان، بیشتر اهمال‌کاری می‌کنند، از جمله مطالعه برای امتحان، تحویل تکالیف و یادگیری املا صحیح کلمات، همه یافته‌ها را

برخی از بخشهای نظریه توسط مطالعات قبلی پشتیبانی می‌شود. به‌عنوان مثال، نتایج تحقیق حاضر منطبق با یافته های سیمز (۲۰۱۴) بود. چانگ (۲۰۱۴) ادعا کرد که گرایش‌های شخصی مربوط به ترس از عدم موفقیت، مانند اضطراب و افسردگی، منجر به افزایش اهمال‌کاری می‌شود و کاندمیر (۲۰۱۴) نشان داد کسانی که از زندگی خود راضی هستند، مرتکب سطوح پایین‌تری از اهمال‌کاری می‌شوند که نتایج آنها با یافته‌های مطالعه حاضر سازگار هستند. اسمیت و همکاران (۲۰۱۷) بین اهمال‌کاری و کمال‌گرایی رابطه مثبت معناداری مشاهده نمودند. اگرچه همبستگی بین دو متغیر نشان دهنده رابطه علت و معلولی بین آنها نمی‌باشد، وابستگی متقابل آنها از یافته‌های ما پشتیبانی می‌کند.

در مورد نقش خودنظم‌بخشی در اهمال‌کاری زبان‌آموزان نیز یافته‌های ما از لحاظ نظری و تجربی قابل توجیه است زیرا عدم نظم بخشیدن به خود منجر به عدم کنترل بر رفتار گردیده و تعلل‌های ناخواسته رخ می‌دهد. سنکال، کوستنر و والراند (۱۹۹۵) بر این باورند که عدم خودنظم‌بخشی مانع تصمیم‌گیری افراد برای انجام مسئولیت‌های خود و منجر به تعلل در انجام آنها می‌شود. گرونشل، پاترزک، کلینگسیک و فرایز (۲۰۱۸) نیز ادعا می‌کنند که تقویت یادگیری خودنظم‌بخشیده می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد. از طرف دیگر، نقش تصمیم‌گیری معیوب و مهارت‌های مطالعه نامناسب در اهمال‌کاری زبان‌آموزان می‌تواند ریشه در عدم توانایی آنها در تشخیص مفید از غیرمفید و در نتیجه انتخاب اشتباه داشته باشد.

همان‌گونه که در پیشینه تحقیق بیان گردید، فرنی و همکاران (۲۰۱۸) اهمال‌کاری را با سلامت روانی ضعیف مرتبط دانستند که این یافته می‌تواند تأییدی بر نتایج تحقیق حاضر

در مورد نقش تعیین‌کننده بیماری (روحي و جسمي) در اهمال‌کاری زبان‌آموزان باشد. همچنین ون ارد و ونوس (۲۰۱۸) نیز مدعی رابطه منفی بین کیفیت خواب و اهمال‌کاری شدند که تصدیق‌کننده نقش بی‌خوابی در اهمال‌کاری زبان‌آموزان در این مطالعه است.

در مورد تأثیر علیتی ویژگی‌های فعالیت بر اهمال‌کاری زبان‌آموزان، می‌توان ادعا کرد که وقتی فراگیران فعالیت‌های خود را دشوار یا بیش از اندازه می‌پندارند، تمرکز خود را از دست داده و آنها را به تعویق می‌اندازند. این یافته با نظر ژانگ و فنگ (۲۰۲۰) در مورد نقش آزردهندگی فعالیت در اهمال‌کاری هم‌راستا می‌باشد. از نظر نقش معلم در اهمال‌کاری زبان‌آموزان، یافته‌ها بر اساس نظریه خودتعیین‌کنندگی (self-determination) قابل دفاع است که قدرت معلمان برای هدایت عملکرد زبان‌آموزان را به - عنوان جنبه منفی انگیزه می‌داند (هارنس، آلترمن، ونستینکیست، سونز و ون پتگم، ۲۰۱۵). در این ارتباط، نوردبی (۲۰۲۰) نیز بر نقش معلم در اهمال‌کاری دانش‌آموزان تأکید داشت. عوامل حواس‌پرتی نیز اهمال‌کاری زبان‌آموزان را تقویت می‌کنند زیرا توجه آنها را از آنچه قرار است انجام دهند منحرف نموده و آنها را به سمت سایر فعالیت‌های غیرضروری سوق می‌دهند. از این رو، اهمال‌کاری زبان‌آموزان ممکن است با افزایش فراوانی عوامل حواس‌پرتی در اطرافشان افزایش یابد.

## ۶. نتیجه‌گیری

نتایج این مطالعه، آگاهی در مورد موقعیت‌هایی را که زبان‌آموزان اهمال‌کاری می‌کنند (طبقه هسته) و دلایل آن را افزایش داده و به شکل سیستماتیک درآورد. مزیت این تحقیق کسب اطلاعات از معلمان زبان انگلیسی (نه خود

- Abramowski, A. (2018). Is procrastination all that "bad"? A qualitative study of academic procrastination and self-worth in postgraduate university students. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 46(2), 158-170.
- Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3263-3269.
- Bazerman, M. H., Tenbrunsel, A. E., & Wade-Benzoni, K. (1998). Negotiating with yourself and losing: Making decisions with competing internal preferences. *Academy of Management Review*, 23(2), 225-241.
- Bekleyen, N. (2017). Understanding the academic procrastination attitude of language learners in Turkish universities. *Educational Research and Reviews*, 12(3), 108-115.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (2008). *Procrastination: Why you do it, what to do about it now* (2nd ed.). Cambridge: Da Capo Press.
- Chang, H. K. (2014). *Perfectionism, anxiety and academic procrastination: The role of intrinsic and extrinsic motivation in college students* (Master's thesis). California State University, California, USA.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage.
- Creswell, J. W., & Guetterman, T. C. (2021). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). New York: Pearson.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design choosing among five approaches* (4th ed.). Los Angeles: Sage.

زبان‌آموزان) بود که تجربه زیادی در برخورد و مشاهده زبان‌آموزان با سطوح مختلف اهمال‌کاری داشتند. این امر از آن جهت مفید است که جمع‌آوری اطلاعات از زبان‌آموزان به دلیل ویژگی‌های درونی مانند تمایل به کنترل احساسات و پاسخگویی قابل قبول از نظر اجتماعی یا عوامل بیرونی مانند حفظ عزت نفس، در بیان عقاید خطر تبعیض و سوگیری دارند.

تحقیق حاضر می‌تواند زمینه‌ساز افزایش راهبردها برای کاهش پدیده اهمال‌کاری باشد. راهبردهای افزایش خودنظم‌بخشی زبان‌آموزان، مدیریت زمان، انگیزه درونی و کاهش عوامل حواس پرت کننده و همچنین بازنگری در فعالیت‌های تعیین شده برای زبان‌آموزان از نظر مقدار، آزردهندگی و پیچیدگی، می‌تواند توسط معلمان زبان انگلیسی و طراحان برنامه درسی مدنظر قرار گیرد.

اگرچه این مطالعه دارای نوآوری‌هایی بود و در مورد علل اهمال‌کاری زبان‌آموزان به ادبیات موجود افزود، نظریه داده‌بنیادی در مورد اهمال‌کاری زبان‌آموزان به وجود آورد که نیاز به اعتبارسنجی با روش‌های کمی دارد. این هدف را می‌توان با تهیه پرسش‌نامه‌ای براساس دلایل ظاهر شده در تحقیق کنونی برآورده کرد. در این صورت، نتایج کیفی حاضر می‌تواند به‌عنوان فاز اکتشافی یک طرح ترکیبی متوالی اکتشافی در نظر گرفته شود (کرسول و گوترمن، ۲۰۲۱). علاوه بر این، مطالعات آینده ممکن است نظرات معلمان زبان انگلیسی در مورد پیامدهای اهمال‌کاری زبان‌آموزان بر عملکرد آنان و استراتژی‌های پیشنهادی آنها برای غلبه بر پیامدهای منفی احتمالی اهمال‌کاری را بررسی کنند.

## References

- Gubrium, J. F., Holstein, J. A., Marvasti, A. B., & McKinney, K. D. (2012). *The Sage handbook of interview research: The complexity of the craft* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and the dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*(3), 26-36.
- Heshmatifar, Z., Amirian, S. M., Zareian, G., & Davoudi, M. (2018). A qualitative investigation of factors affecting a preparation course for MSRT: A grounded-theory. *Journal of Foreign Language Research, 8*(1), 27-56.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 152*, 188-193.
- Kelle, U. (2019). The status of theories and models in grounded theory. In A. Bryant & K. Charmaz (Eds.), *The SAGE handbook of current developments in grounded theory* (pp. 68-88). Los Angeles: Sage.
- Khooei-Oskoei, S., Ahangari, S., & Seifoori, Z. (2021). Procrastination in language learning process: A constructive strategy or merely a destructive time loss? *The Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances, 9*(1), 247-264.
- Klassen, R. M., Ang, R. P., Chong, W. H., Krawchuk, L. L., Huan, V. S., Wong, I. Y., & Yeo, L. S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology, 59*(3), 361-379.
- Dittrich, W. H., & Johansen, T. (2013). Cognitive deficits of executive functions and decision-making in obsessive-compulsive disorder. *Scandinavian Journal of Psychology, 54*(5), 393-400.
- Dornyei, Z., & Ryan, S. (2015). *The psychology of language learner revisited*. New York: Routledge.
- Fernie, B. A., Kopar, U. Y., Fisher, P. L., & Spada, M. M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. *Journal of Affective Disorders, 240*(1), 1-5.
- Frost, R. O., Marten, P., Lahart, C., & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research, 14*(5), 449-468.
- Funder, D. C. (2008). Persons, situations, and person-situation interactions. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 568-580). New York: The Guilford Press.
- Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. (1998). *Doing grounded theory: Issues and discussion*. California: Sociology Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now" fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention and Intervention in the Community, 46*(2), 143-157.

- Counseling the Procrastinator in the Academic Context, Amsterdam.
- Sari, S., Khoshsaligeh, M., & Hashemi, M. (2013). A descriptive study of the English translation process of Iranian novice translators. *Journal of Foreign Language Research*, 2(2), 43-64.
- Senecal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Sims, C. M. (2014). Self-regulation coaching to alleviate student procrastination: Addressing the likeability of studying behaviors. *International Coaching Psychology Review*, 9(2), 147-164.
- Smith, M. M., Sherry, S. B., Saklofske, D. H., & Mushqaush, A. R. (2017). Clarifying the perfectionism-procrastination relationship using a 7-day, 14-occasion daily diary study. *Personality and Individual Differences*, 112, 118-123.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Van Eerde, W., & Venus, M. (2018). A daily diary study on sleep quality and procrastination at work: The moderating role of trait self-control. *Frontiers in Psychology*, 9(1), 1-9.
- Zhang, S., & Feng, T. (2020). Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. *Journal of Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
- Kormanik, M. B., & Rocco, T. S. (2009). Internal versus external control of reinforcement: A review of the locus of control construct. *Human Resource Development Review*, 8(4), 463-483.
- Meston, C. N., & Ng, S. L. (2012). A grounded theory primer for audiology. *Seminars in Hearing*, 33(4), 434-436.
- Milgram, N., Marshevsky, S., & Sadeh, C. (1995). Correlates of academic procrastination: Discomfort, task aversiveness, and task capability. *The Journal of Psychology*, 129(2), 145-155.
- Nordby, K. (2020). *Student procrastination: Measurement, reduction and environmental factors* (Doctoral dissertation). The Arctic University, Norway.
- Onwuegbuzie, A. J., & Jiao, Q. G. (2000). I'll go to the library later: The relationship between academic procrastination and library anxiety. *College and Research Libraries*, 61(1), 45-54.
- Ozer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Pychyl, T. A. (2011). *Agency, responsibility and autonomy: An existential perspective on procrastination as self-regulation failure*. Paper presented at the 7th Biennial conference on



*Experimental Psychology: General*, 149(2), 311-322.

Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (p. 13-39). San Diego: Academic Press.