

نقش تعلل ورزی، خود تنظیم‌گری و باورهای فرا شناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه

محمد نریمانی*

زهره رستم اوغلی**

توکال موسی زاده***

چکیده

هدف پژوهش حاضر نقش تعلل ورزی، خود تنظیم‌گری و باورهای فرا شناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر مشکین‌شهر در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دهند. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان دختر شهر مشکین‌شهر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین مدارس این شهر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تعلل ورزی دانش‌آموزان (PASS)، مقیاس خود تنظیم‌گری، مقیاس باورهای فراشناختی و مقیاس فرسودگی تحصیلی استفاده شد. یافته‌ها به روش آماری ضریب همبستگی، رگرسیون چندمتغیری و تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که ارتباط مثبت و معنی‌داری بین باورهای فراشناختی، تعلل ورزی با فرسودگی تحصیلی وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین بین خودتنظیمی با فرسودگی ارتباط منفی و معنی‌داری وجود دارد ($P < 0/001$). نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که تعلل ورزی و باورهای فراشناختی به واسطه خود تنظیم‌گری بر فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند. دانش‌آموزانی که با خود تنظیم‌گری بیشتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کردند. تعلل ورزی پایین‌تری داشتند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر بود.

واژگان کلیدی: تعلل ورزی، خود تنظیم‌گری، باورهای فرا شناختی، فرسودگی تحصیلی.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

* استاد گروه روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی narimani@uma.ac.ir

** دانشجوی دکتری روانشناسی عمومی، دانشگاه محقق اردبیلی

*** استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه‌جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. توجه به عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی سال‌هاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است و سالانه سهم زیادی از تحقیقات را به خود اختصاص می‌دهد (عطاری، حقیقی و خانه کشی، ۱۳۸۱).

از طرف دیگر عدم پیشرفت تحصیلی، یا فرسودگی^۴ تحصیلی، تأثیر بسزایی در سرنوشت فرد داشته و هزینه گزافی به خانواده و جامعه تحمیل می‌کند (گلشن فومنی، ۱۳۷۵). فرسودگی حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (لی و آشفورث^۵، ۱۹۹۶؛ دمروتی، باکر، ناچرینر و اسچافلی^۶، ۲۰۰۱؛ ماسلاچ، اسچافلی و لیتر^۷، ۲۰۰۱؛ لاکاویدس، فونتولاکسی و کاپرینس^۸، ۲۰۰۳؛ توپینن تانر، اجاروی، وانانن، کالیمو و جاپینن^۹، ۲۰۰۵). اکثر تحقیقات انجام‌شده درباره فرسودگی، در موقعیت‌های شغلی مانند روان‌درمانی (سندوال^{۱۰}، ۱۹۹۳)، فروشنده‌گی (سند و میازکی^{۱۱}، ۲۰۰۰) صورت گرفته که با عنوان فرسودگی شغلی معروف است (ماسلاچ و جکسون^{۱۲}، ۱۹۸۴). با این وجود، اخیراً متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی^{۱۳} نام‌برده می‌شود (سالملا-آرو، ساولاینن و هولاپاینن^{۱۴}، ۲۰۰۸). فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالملا-آرو و نااتانن^{۱۵}، ۲۰۰۵). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علائمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند (به نقل از نعمی، ۱۳۸۸).

۱. Burnout

۲. Lee & Ashforth

۳. Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli

۴. Maslach, C., Schaufeli, W. B. & Leiter

۵. Lacovides, Fountoulakis & Kaprinis

۶. Toppinen-Tanner, Ojaarvi, Vaananen, Kalimo & Jappinen

۷. Sandeval

۸. Sand & Miyazaki

۱۲. Jackson

۱۳. Academic burnout

۱۴. Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen

۱۵. Naatanen

یکی از حوزه‌هایی که به‌کارگیری آن از اهمیت بالایی برخوردار بوده و سبب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود، خودتنظیم‌گری است. مطابق نظر باندورا^{۱۶} (۱۹۷۷) خودتنظیم‌گری کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خود‌هدایتی، خودکنترلی و خودمختاری می‌باشد. از نظر وی قابلیت‌های ذکرشده تحت تأثیر باور افراد درباره‌ی خودکارآمدی در فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف است. خودتنظیم‌گری، به‌عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکرد جهت‌دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (کول، لوگان و والکر^{۱۷}، ۲۰۱۱). زیمرمن و اسچونک^{۱۸} (۲۰۰۴) معتقدند که فراگیران خودتنظیم‌گر از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، فرایندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند. در زمینه انگیزشی، این فراگیران خود را با کفایت، خودکارآمد و مستعد درک می‌کنند. وی اشاره کرده که بین میزان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه قابل ملاحظه و معناداری وجود داشته است. نتایج تحقیقات (کلاسن^{۱۹}، ۲۰۱۰) نشان داد که دانش‌آموزانی که از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند. همچنین بیان کرد که دانش‌آموزانی که از خودتنظیمی پایین‌تری برخوردارند احتمالاً از سطوح پایین دانش فراشناختی برخوردارند.

یکی از متغیرهای دیگری که ممکن است بر فرسودگی تحصیلی تأثیر بگذارد، باورهای فراشناختی^{۲۰} می‌باشد. فراشناخت دانش یا فرایند شناختی است که در ارزیابی، بازبینی یا کنترل شناخت مشارکت دارد. جنبه‌های خاصی از فراشناخت با فرسودگی تحصیلی مرتبط می‌باشند (ولز و متیوز^{۲۱}، ۱۹۹۴). یافته‌های پژوهشی وسیعی درباره‌ی نقش فراشناخت در زمینه‌هایی نظیر حل مسئله، خواندن، عملکرد تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دارد (ولز، ۲۰۰۳). در زمینه ارتباط میان فراشناخت و فرسودگی تحصیلی پژوهش‌های متعددی صورت پذیرفته است و نشان داده‌اند که باورهای فراشناختی مختل تعیین‌کننده میزان شکست دانش‌آموزان در مدرسه است. شواهد زیادی وجود دارد که نشان می‌دهد توجه و افزایش مهارت‌های فراشناختی با افزایش کارآمدی و پیشرفت تحصیلی همراه است (بورکوسکی، کار و پرسلی^{۲۲}، ۱۹۸۷؛ استرنبرگ^{۲۳}، ۱۹۸۴ و ۱۹۸۶ به نقل از لوینگ استون^{۲۴}، ۱۹۹۷). آرسال^{۲۵} (۲۰۱۲) نشان داد که بین فراشناخت با خودنظم‌جویی و خودکارآمدی، ارتباط مثبت وجود دارد؛ و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، باعث بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌شود.

یکی دیگر از متغیرهای منفی که اثر منفی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد تعلل ورزی^{۲۶} است. تعلل ورزی را به‌عنوان نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف

۱۶. Bandura

۱۷. Cole, Logan & Walker.

۱۸. Zimmerman & Schunk

۱۹. Klassen

۲۰. mtacognitive belifes

۲۱. Wells & Matthews

۲۲. Borkovsky, Car & Persly

۲۳. Strenberg

۲۴. Levingston

۲۵. Knouse

۲۶. procrastination

ضروری است، می‌دانند (الیس و کنوس^{۲۷}، ۱۹۷۹؛ به نقل از حسینی و خیری، ۲۰۰۹). در واقع تعلل ورزی را به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزی را تجربه می‌کند (رورباگ^{۲۸}، ۲۰۰۶). مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌های تعلل ورزی فرزندان از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است (صالحی، جوانشیر، سعیدی و شجاعی، ۱۳۸۶). والش و اوگومبا-آگونوبی^{۲۹} (۲۰۰۲) نشان دادند که ویژگی‌های اضطرابی و تعلل ورزی پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای افت تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند. هافمن و گلندا رکس و کاری، دان^{۳۰} (۲۰۱۰)، با بررسی اثربخشی تعلل ورزی دانش‌آموزان بر فرسودگی تحصیلی آنها دریافتند که با افزایش تعلل ورزی آنها فرسودگی تحصیلی آنها نیز افزایش پیدا می‌کند. چو و چول^{۳۱} (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل ورز در مقایسه با همسالان خود نه تنها از خودتنظیمی پایینی برخوردارند بلکه از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. با توجه به این یافته‌ها و نیز نقش تعلل ورزی، خود تنظیم‌گری و باورهای فرا شناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌توان گفت که شیوع فرسودگی تحصیلی در میان فراگیران لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را جهت به‌کارگیری راهبردهایی برای کاهش تعلل ورزی و فرسودگی تحصیلی یا اصلاح آنها و افزایش باورهای خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی را ضروری می‌نماید. توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد. لذا این پژوهش بر آن است نقش تعلل ورزی، خود تنظیم‌گری و باورهای فرا شناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه را تعیین نماید.

روش

طرح این پژوهش همبستگی از طریق الگویابی معادله ساختاری است که یک روش همبستگی چندمتغیری می‌باشد. این روش برای نشان دادن روابط داده‌های چندمتغیری به کار می‌رود. در این پژوهش تعلل ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و فرسودگی تحصیلی به عنوان متغیر ملاک مطالعه محسوب می‌شود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهر مشکین‌شهر در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دهند (برآورد احتمالی $N=10000$ ، سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا کل شهر مشکین‌شهر به سه گروه (شمال-مرکز-جنوب) تقسیم و از هر گروه به صورت تصادفی ساده دو دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان نیز حداقل ۳ کلاس از دوره متوسطه انتخاب شد که جمعاً از مدارس انتخابی ۱۲۰ دانش‌آموز انتخاب شد. با توجه به اینکه در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه بایستی ۳۰ نفر باشد

۲۷. Ellis & Knaus

۲۸. Rohrbaugh

۲۹. Walsh & Ugumba-Agwunobi

۳۰. Glenda, Rakes & Karee, Dunn

۳۱. Chu & Chol

(دلاور، ۱۳۸۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده خواهد شد.

۱- **مقیاس فرسودگی تحصیلی:** این پرسشنامه را برسو و همکاران (۱۹۹۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور پانزده ماده دارد؛ که با روش درجه‌بندی لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه‌بندی شده است. خستگی تحصیلی ۵ ماده (مطالب درسی خسته‌کننده هستند)، بی‌علاقگی تحصیلی ۴ ماده (احساس می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی ۶ ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عاملی تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش کرده‌اند (برسو، سالانوا و اسکافیل^{۳۲}، ۲۰۰۷).

۳) **مقیاس ارزیابی تعلل ورزی - نسخه دانش‌آموز^{۳۳} (PASS):** مقیاس تعلل ورزی تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است در مقابل هر گویه، طیف چهارگزینه‌ای از "به ندرت" (نمره ۱) تا "تقریباً همیشه" (نمره ۴) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور ۶ سؤال (سؤال های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷)، برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به تعلل ورزی بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سؤال منظور نشده‌اند. به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی می‌باشد. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ یک از آنها حذف نشدند. همبستگی گویه‌ها با نمره کل پرسشنامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

۴- **مقیاس خود تنظیم‌گری:** مقیاس خود تنظیم‌گری توسط ایباز (۲۰۰۵) ساخته شد. یک آزمون ۲۵ گویه‌ای است و خود تنظیم‌گری را در پنج زمینه عملکرد مثبت، مهارپذیری، آشکارسازی احساسات و نیازها، قاطعیت و بهزیستی طلبی در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. حداقل نمره آزمودنی در این مقیاس ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ خواهد بود. مارکوس و آیسنک (۲۰۰۵) پایایی بازآزمایی مقیاس خود تنظیم‌گری را در یک دوره یک ماه ۰/۸۷

۳۲. Breso, Salanova & Schoufeli

۳۳. Procrastination Assessment Scale-student

گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ مقیاس خود تنظیم نگری در مورد یک نمونه ۶۷۶ نفری از دانشجویان ایرانی از ۰/۹۰ تا ۰/۹۷ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب آزمون است (بشارت، ۱۳۸۵).

۵- پرسشنامه فراشناخت: این پرسشنامه توسط کارت رایت - هاتن و ولز (۱۹۹۷)؛ به نقل از حسینی و خیری، (۱۳۸۸) ساخته شده است. حداقل حداکثر نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه بدست می‌آورد بین صفر تا ۲۶۰ می‌باشد. این پرسشنامه از ۳۰ آیتم تشکیل شده است که هر آزمودنی به هر سؤال با استفاده از یک مقیاس چهار درجه‌ای (مثلاً موافق نیستم، کمی موافقم تا حدی، کاملاً موافقم) پاسخ می‌دهد. فراشناخت از خرده مقیاس‌هایی تشکیل شده‌اند که عبارت‌اند از: ۱- باورهای نگرانی مثبت ۲- باورهای راجع به کنترل‌ناپذیری و خطر ۳- باورهای راجع به شایستگی شناختی ۴- باورهای نگرانی منفی و ۵- خودآگاهی شناختی.

این خرده مقیاس‌ها از پایایی و اعتبار خوبی برخوردار هستند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه از ۰/۷۲ تا ۰/۸۹ و ۰/۸۹ و ضریب پایایی بازآزمایی آن نیز از ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ گزارش شده است، ضریب همبستگی پرسشنامه فراشناخت با مقیاس اضطراب صفت اسپیل برگر بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۳ می‌باشد ($P < 0/001$). در ضمن این مقیاس باورهای فراشناختی منفی را می‌سنجد (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۵).

روش گردآوری اطلاعات: در گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسشنامه استفاده شد. بعد از تهیه فهرست اسامی دانش‌آموزان و انتخاب آنها، ابتدا هدف تحقیق برای آنها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها خواسته شد نظر خود را با دقت بیان کنند. اطلاعات به صورت گروهی و در محل تحصیل دانش‌آموزان جمع‌آوری شد سپس داده‌های بدست آمده با استفاده از ابزار spss مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در این پژوهش به ترتیب برابر ۱۶/۴ درصد ۱۵ ساله، ۳۸ درصد ۱۶ ساله، ۲۷/۲ درصد ۱۷ ساله، ۱۱ درصد ۱۸ ساله، ۶/۴ درصد ۱۹ ساله و ۱ درصد ۲۰ ساله بود. همچنین میانگین دانش‌آموزان بر حسب پایه تحصیلی به ترتیب برابر با ۳۲/۴ سال اول، ۳۰/۶ سال دوم و ۳۷ درصد سال سوم دبیرستان بودند. شغل پدر ۷۰/۳۴ درصد آزمودنی‌ها آزاد و ۲۹/۶۶ درصد شغل دولتی داشتند. شغل مادر ۸۵/۴۸ درصد خانه‌دار و ۱۴/۵۲ درصد شغل دولتی داشتند. تحصیلات والدین آزمودنی‌ها از دبیرستان تا فوق‌لیسانس بود. از بین آزمودنی‌ها ۳۵/۶۵ درصد فرزند اول، ۴۰/۷۵ درصد فرزند دوم، ۱۰/۴۵ درصد فرزند سوم، ۸/۸ درصد فرزند چهارم و ۴/۳۵ درصد فرزند پنجم و بالاتر بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تعلل ورزی، باورهای فراشناختی، خودتنظیمی و فرسودگی تحصیلی

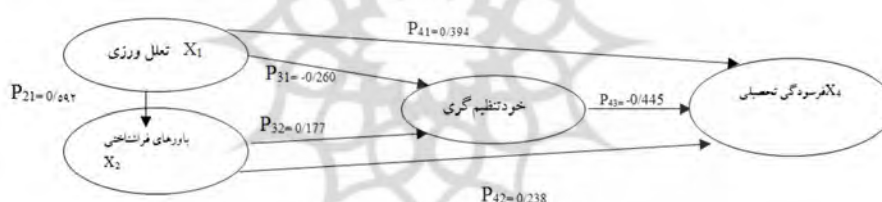
متغیرها	M	SD
تعلل ورزی	۲۲/۱۵	۳/۶۹
باورهای فراشناختی	۵۳/۲۵	۵/۸۱
خودتنظیمی	۴۰/۲۵	۷/۴۵
فرسودگی تحصیلی	۲۳/۴۷	۳/۷۷

همان طور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره کلی متغیرهای تعلل ورزی در دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۲۲/۱۵ (و ۳/۶۹)، باورهای فراشناختی ۵۳/۲۵ (و ۵/۸۱)، خودتنظیمی ۴۰/۲۵ (و ۷/۴۵) و فرسودگی تحصیلی ۲۳/۴۷ (و ۳/۷۷) می‌باشد.

جدول ۲. همبستگی پرسون بین تعلل ورزی، باورهای فراشناختی با خودتنظیم‌گری و فرسودگی تحصیلی

متغیرها	خودتنظیم‌گری	فرسودگی تحصیلی
تعلل ورزی	$(P \leq 0/01) - 0/36$	$(P \leq 0/01) 0/56$
باورهای فراشناختی	$(P \leq 0/01) 0/72$	$(P \leq 0/01) - 0/68$
خودتنظیم‌گری	۱	$(P \leq 0/01) - 0/44$

همان طور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌گردد بین تعلل ورزی و خودتنظیم‌گری رابطه منفی معنادار ($P \leq 0/01$)، بین تعلل ورزی با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0/01$) به دست آمده است و همچنین بین باورهای فراشناختی با خودتنظیم‌گری رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0/01$) و با فرسودگی رابطه منفی معنی‌داری ($P \leq 0/01$) به دست آمده است بین خودتنظیم‌گری با فرسودگی هم رابطه منفی معنی‌داری ($P \leq 0/01$) به دست آمده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پیشنهادی

جدول ۳. تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم تعلل ورزی، باورهای فراشناختی و خودتنظیم‌گری بر روی فرسودگی تحصیلی

نوع اثر	مسیر	میزان اثر بر اساس ضرایب
اثر مستقیم تعلل ورزی	$X_1 \rightarrow X_4$	۰/۳۹۴
اثرات غیرمستقیم	$X_1 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(-0/260) \times (-0/445) = 0/115$
	$X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(0/177) \times (-0/445) \times (-0/238) = 0/019$
جمع اثرات غیرمستقیم		۰/۰۶۹
اثرات کل = اثرات مستقیم و اثرات غیرمستقیم		۰/۴۶۳
اثر مستقیم باورهای فراشناختی	$X_2 \rightarrow X_4$	۰/۲۳۸
اثرات غیرمستقیم	$X_2 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(0/177) \times (-0/445) = -0/078$
	$X_2 \rightarrow X_1 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(-0/260) \times (-0/445) \times (-0/238) = -0/027$
جمع اثرات غیرمستقیم		-۰/۰۰۵
اثرات کل = اثرات مستقیم و اثرات غیرمستقیم		۰/۲۲۸

اثر مستقیم خود تنظیم‌گری	$X_3 \rightarrow X_4$	-۰/۴۴۵
		(-۰/۴۴۵)
اثرات غیرمستقیم		۰/۰۰۰
جمع اثرات غیرمستقیم		۰/۰۰۰

جدول ۴. مجموع تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته (فرسودگی تحصیلی)

متغیر مستقل	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم
تعلل ورزشی	۰/۳۴۹	۰/۰۶۹	۰/۴۱۸
باورهای فراشناختی	۰/۲۳۸	-۰/۰۱	۰/۲۲۸
خودتنظیم‌گری	-۰/۴۴۵	۰/۰۰	-۰/۴۴۵

همان‌طور که در جدول شماره ۴ مشاهده می‌گردد مجموع اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر وابسته (فرسودگی تحصیلی) به ترتیب تعلل ورزشی ۰/۴۱۸، باورهای فراشناختی ۰/۲۲۸ و خودتنظیم‌گری -۰/۴۴۵ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نقش تعلل ورزشی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر، نشان داد که خودتنظیم‌گری رابطه منفی و معنی‌داری با فرسودگی تحصیلی دارد و ۴۴ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی با نبود خودتنظیمی تبیین می‌شود. یافته‌های فوق، با تحقیقات (چیو و چول، ۲۰۰۵؛ فاری و مکارشا، ۲۰۰۶؛ شارلوت و همکاران، ۲۰۰۸؛ گلندا و همکاران، ۲۰۱۰ و کیت و همکاران، ۲۰۱۲) همسو می‌باشد. آنها در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که از خودتنظیمی پایین‌تری برخوردارند بیشتر مسائل درسی را پشت‌گوش انداخته و از افت تحصیلی بالاتری برخوردارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که یادگیری خودتنظیمی، فرایند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که طی آن، دانش‌آموزان، اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و رفتار خود را تنظیم، کرده و نظارت نمایند (پیتتریک، ۱۹۹۰ به نقل از استفانو، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان خودتنظیم‌گر از نظر تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزان هستند. همچنین، با توجه به تحقیقات شانگ (۱۹۹۴) مبنی بر آموزش خودتنظیمی و تنظیم اهداف به دانش‌آموزان می‌توان این‌گونه استدلال کرد که خودتنظیمی، قابلیت دارد، ارتقا و افزایش یابد. می‌توان به خودتنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی نگریست که با آموزش آن می‌توان به افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت. خودتنظیم‌گری به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هنگام درگیری در یک تکلیف، بر یادگیری خودشان نظارت کنند و راهبردهای موفق را انتخاب نمایند (زیمرمان، ۲۰۰۲). خودتنظیمی، نقطه مرکزی کارکرد موثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است که با بافت آموزشی، ارتباط دارد (مورتاگ و تاد، ۲۰۰۴) و همچنین، با سیستم مرجعی (زیمرمان، ۲۰۰۲)، جهت‌گیری هدف (پیتتریک و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ زیمرمان، ۲۰۰۲) فرایندهای عاطفی و شناختی (پاریس و همکاران، ۲۰۰۱)، خودکارآمدی (زیمرمان، ۱۹۹۰) و انگیزش (بندورا، ۱۹۹۷) رابطه دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین فراشناخت و فرسودگی تحصیلی ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد؛ و ۲۴ درصد از تغییرات فرسودگی تحصیلی با فراشناخت تبیین می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی (مولوی و همکاران، ۲۰۰۷؛ هافمن و همکاران، ۲۰۰۸ و آرسال، ۲۰۱۲) همسو می‌باشد. آگاهی فراشناختی، احساسات و تجارب ما را در بر می‌گیرد و تجربه فراشناختی یا فرایندهای کنترل و تنظیم، یکی دیگر از فرایندهای فراشناختی است که تفکر فرد را در موقعیت‌های یادگیری و حل مسئله، هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد (لارکین، ۲۰۰۹)؛ بنابراین آگاهی فراشناختی به شخص کمک می‌کند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار گردد. دانش شخص درباره راهبردهای شناختی، نوعی از فراشناخت را برای شخص به ارمغان می‌آورد که معطوف به راهبردهای فراشناختی است. به همین دلیل فردی که درباره این مؤلفه، دانش بیشتری دارد به هنگام استفاده از راهبردهای فراشناختی، نظارت کامل‌تری داشته و با توجه به ماهیت تکلیف، کارآمدترین راهبرد را انتخاب می‌نماید. علاوه بر این به‌طور مداوم، عملکرد خود را بازبینی نموده و جهت رسیدن به هدف، در صورت لزوم راهبرد خود را تغییر می‌دهد؛ بنابراین دانش شخص درباره راهبردهای شناختی، با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارد (آرتینو، ۲۰۰۸).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که ارتباط مثبت و معنی داری بین باورهای فراشناختی و خودتنظیمی وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش (آرتینو، ۲۰۰۸؛ آرسال، ۲۰۱۰ و جکوبسون و همکاران، ۲۰۱۰) همسو می‌باشد. در این پژوهش ۲۴ درصد از واریانس خودنظم‌جویی توسط راهبردهای فراشناختی قابل تبیین بود. از آنجایی که در این دو متغیر (فراشناخت و خودتنظیمی) سبب فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد آموزش داده‌شده را به همراه دارد ترکیب این عوامل و تمرین آنها سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. راهبردهای مذکور با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر می‌سازد بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات و داشته‌های قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (پینتریچ، ۲۰۰۴).

همچنین نتایج نشان داد تعلل ورزی رابطه منفی و معنی‌داری روی خودتنظیمی دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین (سادلر و بولی، ۱۹۹۹؛ والش و همکاران، ۲۰۰۲ و چپو و چول، ۲۰۱۲) همسو می‌باشد. در این پژوهش ۲۶ درصد از واریانس خودنظم‌جویی توسط تعلل ورزی قابل تبیین بود. در واقع همان‌گونه که در مقدمه بحث شد امروزه تعلل ورزی نوعی نقصان در خودنظم‌جویی محسوب می‌شود و لذا هر عاملی که زمینه‌ساز افزایش خودنظم‌جویی باشد، تعلل ورزی را کاهش می‌دهد این یافته‌ها را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افراد دارای تعلل ورزی بالا از نبود احساس کنترل شخصی، نداشتن احساس توانایی فردی ادراک‌شده (فی و تانگی، ۲۰۰۰) و خودکارآمدی پایین (چپو و چول، ۲۰۰۵) رنج می‌برند. به بیان دیگر، ناتوانی در تفکر درباره تفکر یا دانش فراشناختی می‌تواند به کاهش بیشتر احساس کنترل شخصی بیانجامد و به دنبال آن ناتوانی در نظارت مطالب یاد

گرفته شده، سبب افزایش اضطراب در فرد شده و این امر تعلل بیشتر برای انجام تکالیف به همراه دارد. همچنین تبیین دیگر این یافته‌ها پژوهشی، توجه به این نکته است که یکی از ویژگی‌های افراد دارای تعلل ورزی بالا، ترس از شکست و داشتن چشم‌داشت‌های غیرواقع‌بینانه است (بالیکس و دیوریو، ۲۰۰۷). به بیان دیگر، افراد دارای تعلل ورزی بالا درباره آینده بدبین هستند؛ به‌ویژه درباره توانایی‌هایی خود در به دست آوردن نتایج خوشایند (فرای، پارکر و ویر، ۱۹۹۲). همچنین با توجه به اینکه برای این افراد ارزیابی دیگران از عملکردشان دارای اهمیت زیادی است، باورهای فراشناختی آنها را در زمینه عملکردشان دچار تردید بیشتری می‌کند و احتمال ارزیابی منفی به وسیله دیگران در آنها افزایش می‌یابد؛ بنابراین میزان تعلل ورزی آنها در تکلیف بیشتر می‌شود. در واقع هر چه آگاهی‌های فرد از اندیشه‌ها، باورها و فرآیندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسبی را در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد در تصمیم‌گیری‌های خود تعلل ورزی نشان دهد (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). یافته‌های پژوهش نشان داد که دختران نسبت به پسران از این که در فعالیت‌های تحصیلی تعلل ورزی کنند حساسیت و نگرانی بیشتری از خود نشان می‌دهند و بیشتر از پسران در جهت تغییر عادت تعلل ورزی تلاش می‌کنند و علت این امر به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی و خودتعیینی در دختران است (والترز، ۲۰۰۳). در واقع از جمله عوامل موثر بر تعلل ورزی دانش‌آموزان می‌توان ویژگی‌هایی از قبیل نگرش، نحوه یا بینش والدین نسبت به فرزندان، شیوه‌های فرزندپروری، انتظار بیش از حد والدین از فرزندان و ویژگی‌های تعلل ورزی فرزندان از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است (صالحی، جوانشیر، سعیدی و شجاعی، ۱۳۸۶).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر منحصر بودن آن به حوزه‌ی تحصیلی، آن هم در یک مقطع خاص بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، این رابطه، در دروس، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف و همچنین حوزه‌های غیر تحصیلی بررسی گردد تا بتوان تعیین نمود که تعلل ورزی تا چه حد وابسته به حوزه و به چه میزان یک خصیصه شخصیتی است. محدودیت دیگر پژوهش حاضر آن بود که روش تحقیق از نوع همبستگی بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تحقیق در قالب یک طرح تجربی تکرار گردد. در مجموع شیوع تعلل ورزی در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسئولین، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به حوزه اهداف و به‌کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، کاهش تعلل ورزی یا اصلاح آن ضروری می‌نماید؛ زیرا تعلل ورزی، از یک سو بیانگر نقصان خودنظم‌جویی دانش‌آموزان و از سویی دیگر، رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر موثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پی‌آمد مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد (۱۳۸۵) آزمون‌های روان‌شناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.
- بشارت، محمدعلی؛ شالچی، بهزاد و شمسی‌پور، حمید. (۱۳۸۵). "بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان"؛ فصلنامه اندیشه نوین تربیتی، ۲(۳و۴)، ۷۳-۸۵.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعادل ورزشی و آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۳و۴)، ۶۱-۸۰.
- حسینی، فریده السادات و خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعادل ورزشی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران، ۱۵(۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- دلاور، علی. (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی، تهران: چاپ اول.
- صالحی، مریم؛ جوانشیر، پریش؛ سعیدی، معصومه و شجاعی، میترا سادات. (۱۳۸۶). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان و علل آن. فصلنامه بهروز، ۱۸(۴)، ۲۳-۲۲.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی. فصلنامه علوم شناختی، ۹(۱)، ۲۳-۳۸.
- عطاری، یوسفعلی؛ حقیقی، جمال و خانه‌کشی، زلفعلی. (۱۳۸۱). بررسی رابطه میزان بی‌ثباتی هیجانی، رفتار جامعه‌گرا و پرخاشگری با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی شهرستان اهواز. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳(۹)، ۱-۱۶.
- کجیاف، محمد باقر (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه علوم شناختی، ۵(۱)، ۳۵-۴۶.
- کریمی، فرهاد (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی ابزارهای سنجش فراشناخت حل مسئله (دانش، نظارت و باورهای فراشناختی) و بررسی رابطه فراشناخت دانش‌آموزان دوره راهنمایی با عملکرد آنان در حل مسئله‌های کلامی ریاضی. رساله دکتری روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- گلشن فومنی، محمد رسول (۱۳۷۵). جامعه و آموزش و پرورش. تهران: شیفته.
- نعمی، عبدالزهرا (۱۳۸۸). رابطه بین کیفیت یادگیری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه شهید چمران اهواز. مجله مطالعات روانشناختی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء، ۵(۳)، ۲۳-۳۵.
- Arsal, Z. (۲۰۱۲). the effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, ۵(۱): ۸۵-۱۰۳.
- Artino, A. R. (۲۰۰۸). Learning online: understanding academic success from a selfregulated learning perspective. (Unpublished Doctoral Dissertation, Connecticut University).
- Balkis, M., & Duru, E. (۲۰۰۷). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, ۷, ۳۷۶-۳۸۵.
- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, ۸۴, ۱۹۱-۲۱۵.
- Bandura, A. (۱۹۹۷). Self- Efficacy: The exercise of control, New York: Freeman.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (۱۹۹۴). Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: Academic Press.

- Breso, E. Salanova, M. & Schoufeli, B. (۲۰۰۷). «In search of the third dimension of Burnout ». *Applied psychology*, ۵۶ (۳): ۴۶۰-۴۷۲.
- Cetinkaya, P., & Erktin, E. (۲۰۰۲). Assessment of metacognition and its Relationship with Reading comprehension, Achievement and Aptitude. *Journal of Education*, ۱۹(۱), ۱-۱۱.
- Charlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans-Peter Langfeldt (۲۰۰۸). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers. *Educational Research Review*, In Press, Corrected Proof.
- Chu, A. C., & Chol, J. N. (۲۰۱۲). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, ۶, ۹۶-۱۰۱.
- Chu, A.C., & Chol, J.N. (۲۰۰۵). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, ۱۴۵, ۲۴۵-۲۶۴.
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (۲۰۱۱). Social exclusion, Personal control ,Selfregulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, ۱۱۳, ۱۳-۲۰.
- Demerouti,E, Bakker, A.B, Nachreiner,E & Schaufeli,W.B, (۲۰۰۱).The job demands-resources model of burnout, *Journal of Applied Psychology*,۸۶,۴۹۹-۵۱۲.
- Effert, B., & Ferrari, J.R. (۱۹۸۹). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, ۴, ۱۵۱-۱۵۶.
- Faye Marsha G. Camahalan(۲۰۰۶).Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*.
- Fee, R.L., & Tangney, J.P. (۲۰۰۰). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, ۱۵, ۱۶۷-۱۸۴.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T., & Ware, C. B. (۱۹۹۲). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs type, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, ۷, ۵۹۴-۶۰۲.
- Flavell, J. H. & Flavell, R.F. (۲۰۰۴). Development of children intuitions about thought–actionrelations. *Journal of cognition and development*, ۵(۴): ۴۵۱-۴۶۰.
- Flavell, J. H. (۲۰۰۰). Assessing student metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, ۹۴(۲): ۲۴۹-۲۵۹.
- Glenda C. Rakes & Karee E. Dunn (۲۰۱۰). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self- Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactiveonline learning*. Volume۹,Number۱, spring.
- Haffman, B., & spatariu, A. (۲۰۰۸). The influence of self – efficacy and metacognitive promoting on math problem solving efficiency. *Contemporary Educational psychology*. ۳۳(۴): ۸۷۵-۸۹۳.
- Hosseini, F., & Khayyer, M. (۲۰۰۹). Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, ۱۵(۳), ۲۶۵-۲۷۳.

- Howell, A.J., & Watson, D.C. (۲۰۰۷). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, ۴۳, ۱۶۷-۱۷۸.
- Jacobson, B.N., & Viko, B. (۲۰۱۰). Effect of instruction in metacognitive selfassessment strategy on chemistry student's self- efficacy and achievement, *Academia Arena*, ۲(۱۱): ۱-۱۰.
- Johnson, D., & Slaney, R.B. (۱۹۹۶). Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling. *Journal of College Student Development*, ۳۷, (۱), ۲۹-۴۱.
- Kitsantas, A. , Steen, S. , & Huie, F. (۲۰۱۲). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children, *International Electronic Journal of Elementary Education*, ۲ (۱), ۶۵-۸۱.
- Klassen, R.M. (۲۰۱۰). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, ۳۳, ۱۹-۳۰.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L., & Rajani, S. (۲۰۰۸). Academic procrastination of under graduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۳, ۹۱۵-۹۳۱.
- Klassen, Rebecca P. Ang, Wan Har Chong(۲۰۱۰). academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology Volume ۵۹, Issue ۳, pages ۳۶۱-۳۷۹.*
- Kuhn, D. (۲۰۰۰). Metacognitive development. *Current directions in psychological science*. ۹: ۱۷۸-۱۸۱.
- Larkin, S. (۲۰۰۹). *Metacognition in young children*. First published by Routledge.
- Lee,R & Ashforth, B, (۱۹۹۶).A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout, *Journal of Applied Psychology*, ۸۱,۱۲۳-۱۳۳.
- Maslach,C & Jackson,S.E, (۱۹۸۴).Burnout in organizational setting, *Applied Social Psychology Annual*,۵,۱۳۳-۱۵۳.
- Maslach,C,Schaufeli,W.B & Leiter,M.P, (۲۰۰۱).Job burnut, *Annual Review of psychology*,۵۲,۳۹۷-۴۲۲.
- McKean, K.J. (۱۹۹۴). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, ۱۲۸, (۲), ۱۷۷-۱۸۳.
- Molavi P, Rostami KH, Fadaee naeini AR, Mohamadnia H, Rasolzadeh B.(۲۰۰۷). [Factor responsible for lack of motivation among medical student's of Ardabil Medical University]. *The Journal Iranian of Med Ass*. ۲۵(۱): ۵۳-۸. [Persian]
- Murtagh, A. M; Todd, S. A. (۲۰۰۴). Self- regulation: A challange to the strength Model. *JASNH*, ۳, ۱۹-۵.
- Paris, S. G., Winograde. P. (۲۰۰۱). The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for prepration. w.w.w.ciera.org/library/achieve.
- Perfect, J. T., & Schwartz, B. L. (۲۰۰۴). *Applied metacognition*. Cambridge University.
- Pintrich PR, De Groot E.(۱۹۹۰). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *J Educ Psychol*. ۸۲: ۳۳-۴۰.

- Pintrich, P. R. & Degroot, E. V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16:385-407.
- Rohrbaugh, D. (2006). Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students. *Psychology II*.
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Salmela-Aro, K & Naatanen, P, (2005). PPI-10: Nuorten kouluuupumus-menetelma, Adolenscenta school burnout method, Helsinki, Finland, Edita.
- Salmela-Aro, K, Savolainen, H & Holopainen, L. (2008). Depressive symptoms and school burnout during adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 6, 34-45.
- Sand, G & Miyazaki, A. D, (2000). The impact of Social support on salesperson burnout components, *Psychology and Marketing*, 17, 13-26.
- Sandoval, J, (1993). Personality and burnout among school Psychologists, *Psychology in the schools*, 30, 321-326.
- Schanck, D, H. (1994). Self-regulation of self-efficacy and attributions in academic setting. In D. M. Schanck & Zimmerman (Eds). *Self-regulation of learning and performans*. (pp 75- 99).
- Shonkoff J, Phillips D. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. A report of the National Research Council. Washington, DC: *National Academies*; 2000: 1-12.
- Stefanou, C, R. (2001). Creating contexts for motivation and self-regulative learning in the collage classroom. *Journal on excellence in calleg e teaching*. 12 (2). 19- 32.
- Toppinen-Tanner, S, Ojaarvi, A, Vaananen, A, Kalimo, R & Jappinen, P, (2005). Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes, *Behavioral Medicine*, 31, 18-27.
- Walsh, J.J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239-251.
- Walters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zhang, Y (2010). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis I, *Personality and Individual Differences* 43, 1529-1540.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview educational psychology, 25 (1), 3- 17.
- Zimmerman, B.J. & Schunk, D.H. (2004). Self-regulating intellectual processes and outcomes: A social cognitive perspective. In D.Y. Dai, & R. J. Sternberg (Eds.), *Motivation, emotion, and cognition*:

Integrative perspectives on intellectual functioning and development (pp ۱۴۳ - ۱۷۴). Mahwah, NJ:
Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (۲۰۰۲). Provide of effective self- regulated learning. Reserch data bases.

