

# اثر بخشی بسته آموزشی خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی (با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی)

■ عبدالله رشیدزاده\*

## چکیده:

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثر بخشی آموزش خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. از طرح پژوهشی نیمه آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد که با استفاده از روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای، بعد از غربالگری دانش‌آموزان دارای خودپنداره بالا و پایین، تعداد ۶۰ نفر گزینش و از طریق روش تصادفی به چهار گروه ۱۵ نفری در دو گروه آزمایش و دو گروه کنترل گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از «پرسش‌نامه‌های تعلق‌ورزی تحصیلی سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴)» و «پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی لیو و وانگ (۲۰۰۵)» استفاده شد. در نگاه کلی نتایج حاصل از «تحلیل کوواریانس عاملی چندمتغیره» نشان داد که آموزش خودتنظیمی فراشناختی موجب کاهش مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی شده است. همچنین خودپنداره تحصیلی نقش تعدیل‌کننده‌ای در رابطه بین خودتنظیمی فراشناختی با اهمالکاری تحصیلی دارد ( $p \leq 0/01$ ). این پژوهش، اهمیت استفاده از خودتنظیمی فراشناختی و در نظر گرفتن خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را به‌عنوان منابع اساسی و مداخله‌گر مهم در فراهم کردن زمینه آموزش مؤثر و بهبود مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی برای دانش‌آموزان آشکار ساخت؛ بنابراین با به‌کارگیری و آموزش خودتنظیمی فراشناختی و همچنین توجه به نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی می‌توان اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش داد.

کلید واژه‌ها: خودتنظیمی فراشناختی، خودپنداره تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۴/۲۶

تاریخ شروع بررسی: ۹۸/۴/۳۰

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۰/۲۳

\* استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تبریز (نویسنده مسئول) ..... rashidzadea@yahoo.com

## مقدمه

«اهمالکاری» صفتی روان‌شناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی متفاوت دیده می‌شود. به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران‌دگان دیده می‌شود و با پیامدهای زیانباری، از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای، همراه است. در بین انواع اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی شایع‌ترین نوع اهمالکاری دانش‌آموزان است که اثرات منفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان، ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و کاهش روحیه آن‌ها می‌شود (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها به شیوع بسیار زیاد اهمالکاری در محیط‌های آموزشی اشاره کرده‌اند (صمدی پور، ۱۳۹۶؛ فتحی، فتحی‌آذر، بدری و میرنسب، ۱۳۹۴) و پیامد منفی آن را برای میلیون‌ها دانش‌آموز (سولومون<sup>۲</sup> و راثلوم<sup>۳</sup>، ۱۹۸۴)؛ انگیزش پایین (ریبتز<sup>۴</sup>، روچات<sup>۵</sup> و لیندن<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵)؛ ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت‌نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان‌نژندی (میلگرام و توبیان<sup>۷</sup>، ۱۹۹۹؛ سادلر و ساکس<sup>۸</sup>، ۱۹۹۳؛ جانسون و بلوم<sup>۹</sup>، ۱۹۹۵ به نقل از عینی‌پور، بدری، واحدی و بیرامی، ۱۳۹۴)؛ اهداف پائین تحصیلی (واسکل<sup>۱۰</sup>، الجایر<sup>۱۱</sup>، لاکچنر<sup>۱۲</sup>، فینک<sup>۱۳</sup> و نیکولس<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴)؛ اعتمادبه‌نفس پایین، خودکارآمدی پایین، نقص در خودتنظیمی، خلق و صفات شخصیتی، جهت‌گیری هدف و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری تمرکز داشته‌اند (استیل<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷؛ نقل از صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۹؛ دی‌پائولا، اسکوپا<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۴؛ عینی‌پور و همکاران، ۱۳۹۴) و همچنین شیوع بیشتر آن در پسران (استیل، ۲۰۰۷؛ نقل از صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹) و در کل تأثیر آن بر جنبه‌های شخصیتی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و اخیراً در فراتحلیلی که کیم و سئو<sup>۱۸</sup> (۲۰۱۵) روی ۵۵ پژوهش مرتبط با اهمالکاری، انجام دادند، به رابطه منفی اهمالکاری با عملکرد تحصیلی و عمومیت این پدیده بین دانشجویان پی بردند. با وجود پژوهش‌هایی که همچنان ادامه دارند، هنوز اهمالکاری مفهومی ناشناخته است.

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که اهمالکاری می‌تواند عاملی برای هیجان‌های منفی، همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه، افسردگی و انگیزش پایین باشد (ریبتز و همکاران، ۲۰۱۵). تاکنون بیشتر نظریه‌ها بر سازه‌های رفتاری و شناختی تعلل‌ورزی تأکید داشته‌اند، اما تعلل‌ورزی شامل مؤلفه هیجانی نیز هست. با وجود این، کمتر روی جنبه هیجانی آن پژوهش شده است. مرور شواهد پژوهشی انجام‌گرفته در زمینه نقش هیجان در تعلل‌ورزی به وجود هم‌بستگی بین تنظیم هیجانی و تعلل‌ورزی را نشان می‌دهد (ریبتز و همکاران، ۲۰۱۵). این موضوع با نظریه‌های کنترل شناختی و فراشناختی اهمالکاری که بر وجود هم‌بستگی بین انتخاب راهبردهای کنترل‌نا سازگارانه برای مقابله با خلق منفی تأکید دارد، هم‌سوست. در یک فراتحلیلی که توسط سیرویز و پیچل<sup>۱۹</sup> (۲۰۱۴) صورت گرفت، مشخص شد که افراد اهمال‌کار دارای سوگیری‌های زمانی نسبت به حال و آینده هستند که به

نظر می‌رسد قسمتی از فرایند ناشی از حالات خلقی و هیجانات منفی در این افراد باشد.

نتایج پژوهش‌های هن و گروشیت<sup>۲۰</sup> (۲۰۱۴) و ظنی‌پور، قاسمی‌جویانه، موسوی و حسینی صدیق، (۱۳۹۵) نشان داده‌اند که بین تنظیم هیجان و اهمالکاری رابطه منفی و معنادار وجود دارد؛ به طوری که با افزایش تنظیم هیجان، میزان اهمالکاری در دانش‌آموزان نیز کاهش می‌یابد. بنابراین تربیت یادگیرندگان راهبردی و خودگردان که بتوانند هیجان‌های منفی خود را مدیریت کنند و در نهایت اهمالکاری خود را کاهش دهند، از اهمیت زیادی در نظام‌های آموزشی برخوردار است. بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود و کاهش اهمالکاری استفاده از راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. «خودتنظیمی» در یادگیری به معنی مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری برای پیشینه نمودن یادگیری است و «راهبردهای فراشناخت» مفهومی چندوجهی است که به دانش یا باورهای مربوط به فکر کردن و راهبردهایی که افراد از آن‌ها برای تنظیم و کنترل فرایندهای تفکر استفاده می‌کنند، اشاره دارد (ولز<sup>۲۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶).

دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند، طی تحصیل، یادگیری کلاسی بهتری دارند. فرایندهای یادگیری خودگردان پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای موفقیت و افزایش جهت‌گیری دانش‌آموزان به سمت هدف در مدرسه محسوب می‌شوند (زیمرمن<sup>۲۲</sup>، ۲۰۱۵). بی‌شک آگاهی نداشتن دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، مانعی برای آموزش مؤثر است. زیمرمن (۲۰۱۵)، صاحب‌نظر برجسته حوزه خودگردانی، چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را از این قرار برشمرده است: تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش که حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

در فراتحلیلی که عرفانی آداب و مصرآبادی (۱۳۹۰) در مورد اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی روی ۱۰۵ تحقیق انجام دادند، اندازه اثر ترکیبی «۰/۶۳» در پژوهش فراتحلیلی صالحی (۱۳۹۲) در زمینه اثربخشی آموزش‌های فراشناختی بر عملکردهای تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی اندازه اثر «۰/۹۸» به دست آمد. یعنی از میان عوامل مؤثر بر یادگیری، راهبردهای فراشناختی بیشترین تأثیر را بر یادگیری دانش‌آموزان داشتند.

مروار شواهد تجربی در این خصوص نشان می‌دهد که به‌طور جداگانه پژوهش‌هایی در زمینه خودتنظیمی و اهمالکاری انجام گرفته‌اند؛ از جمله: گیسلمن و پتروسکی<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۶)؛ رشیدزاده، بدری، فتحی‌آذر و هاشمی (۱۳۹۸)؛ روزنتال<sup>۲۴</sup>، فورسترون<sup>۲۵</sup>، تانگن<sup>۲۶</sup> و کاربرلینت<sup>۲۷</sup> (۲۰۱۵)؛ مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸)؛ هن و گروشیت (۲۰۱۴)؛ گلستانی‌بخت و شکری (۱۳۹۲)؛ گزیدری، لوسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴)؛ فتحی و همکاران (۱۳۹۴)؛ یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقابی (۱۳۹۴)؛ کاندمیر<sup>۲۸</sup> (۲۰۱۴)؛ ریبتز و همکاران (۲۰۱۵). همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمالکاری مشکلی فراشناختی است. اهمالکاری از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد: نخست اینکه

راهبردی برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود، و دوم اینکه به هیجان‌های منفی مربوط دانسته شود؛ به ویژه آنکه پژوهش‌های زیادی اهمالکاری را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند. سان<sup>۲۹</sup>، روزلان<sup>۳۰</sup> و صبوری‌پور<sup>۳۱</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی می‌شوند و به این نکته اشاره داشتند که دانش‌آموزان اهمال‌کار در مقایسه با هم‌سالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. رشیدزاده و همکارانش (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب کاهش اهمالکاری تحصیلی و افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شده است. مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸) در فراتحلیلی بر پایه اندازه اثرهای به‌دست‌آمده نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی تأثیر چشمگیری در کاهش اهمالکاری دانش‌آموزان دارد. در تحقیقی دیگر، رشیدزاده، فتحی‌آذر، بدری و هاشمی (۱۳۹۸) استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را به‌عنوان یکی از منابع اصلی و مداخله‌گر مهم در فراهم کردن زمینه آموزش مؤثر و بهبود مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانانگیز تحصیلی برای دانش‌آموزان آشکار ساختند.

پژوهش‌گران<sup>۳۲</sup> و فرایس<sup>۳۳</sup> (۲۰۱۸) با تأکید بر جنبه‌های انگیزشی اهمالکاری، رابطه بین خودتعیین‌گری پایین با اهمالکاری را در تکمیل فعالیت‌های روزانه نشان داد. نتایج تحقیقات قدم‌پور، ویس‌کرمی و وجدان‌پرست (۱۳۹۶) و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) هم حاکی از آن است که آموزش خودتنظیمی شناختی و فراشناختی باعث کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان شده است. در نتیجه افرادی که بتوانند با استفاده از خودتنظیمی فراشناختی به تنظیم هیجانانگیز خود به‌خصوص آن بخش از هیجانانگیز که منفی و ناخوشایندند، بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه این‌ها با کاهش گرایش به اهمالکاری مرتبط‌اند (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۵).

مسئله دیگری که در پژوهش‌های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می‌شود، رابطه اهمالکاری تحصیلی با «خودپنداره تحصیلی» است. خودپنداره تحصیلی، یکی از متغیرهایی است که هم می‌تواند با اهمالکاری تحصیلی در ارتباط باشد و هم اینکه تحت تأثیر تغییرات ناشی از آموزش خودتنظیمی فراشناختی قرار گیرد. خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجربه‌های آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی<sup>۳۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۰ به نقل از غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که، خودپنداره تحصیلی بسیار بیشتر از خودبیانگری و خودپنداره اجتماعی، پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. هانگ<sup>۳۵</sup> (۲۰۱۱) در فراتحلیلی نشان داد که خودپنداره مثبت بالا با عملکرد تحصیلی بالا، و خودپنداره پایین با عملکرد تحصیلی پایین مرتبط است.

کمبود خودپنداره، منشأ بسیاری از مشکلات افت تحصیلی و مشکلات روحی و روانی، از

جمله اضطراب و افسردگی است. در بسیاری از پژوهش‌ها نیز توجه بر چگونگی شکل‌گیری مفهوم خود و خودپنداره بوده است، اما به‌ندرت نقش خودپنداره تحصیلی را مدنظر قرار داده‌اند. مرور تحقیقات پیشین نشان می‌دهد، در خصوص رابطه خودپنداره تحصیلی و اهمالکاری تحصیلی، به‌صورت جداگانه پژوهش‌هایی انجام گرفته ولی تحقیقی که در آن خودپنداره تحصیلی به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده و اثرگذار در نظر گرفته شده باشد و هر سه متغیر مذکور به‌صورت هم‌زمان در نظر گرفته شده باشد باشند، وجود ندارد. در برخی تحقیقات به رابطه اهمالکاری و خودپنداره اشاره شده است؛ از جمله دورا و بالکیز<sup>۳۶</sup> (۲۰۱۷)؛ درستی و زارعی (۱۳۹۸)؛ بتول<sup>۳۷</sup>، خورشید<sup>۳۸</sup> و جهانگیر<sup>۳۹</sup> (۲۰۱۷)؛ هن و گروشیت (۲۰۱۴)؛ کاندمیر (۲۰۱۴)؛ کردتامینی و میناخانی<sup>۴۰</sup> (۲۰۱۳)؛ قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ آفاقی، عسگری و پورشافعی (۱۳۹۴)؛ یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴).

درستی و زارعی (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که متغیرهای خودتنظیمی و خودپنداره به‌طور معناداری تعلق‌ورزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. یعقوبی و همکارانش (۱۳۹۴)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای اهمالکاری کلی محسوب می‌شوند. اصغری (۱۳۹۳) در تحقیقی به این نتیجه رسید که در مجموع، خودپنداره و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۶۱ درصد از واریانس اهمالکاری را در دانش‌آموزان دبیرستانی پیش‌بینی می‌کنند. به‌طورکلی شواهد پژوهشی بیانگر وجود رابطه بین متغیرهای خودتنظیمی و خودپنداره با تعلق‌ورزی است.

با توجه به مطالبی که بیان شد و با عنایت به اینکه تعلق‌ورزی در دانش‌آموزان پدیده‌ای نسبتاً شایع است و مشکلات تحصیلی زیادی را برای دانش‌آموزان، والدین و معلمان ایجاد می‌کند، بنابراین نیاز فزاینده‌ای به درک ارتباط بین اهمالکاری با خودتنظیمی فراشناختی و خودپنداره تحصیلی و تأثیرگذاری متغیرهای یادگیری خودتنظیمی و خودپنداره تحصیلی بر متغیر وابسته این پژوهش وجود دارد. لذا سؤال‌های اساسی این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. آیا با آموزش خودتنظیمی فراشناختی می‌توان مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید؟
۲. آیا خودپنداره تحصیلی در رابطه بین خودتنظیمی فراشناختی با اهمالکاری تحصیلی نقش میانجی و تعدیل‌کننده‌ای دارد یا نه؟

برای یافتن جواب این سؤال‌ها، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش خودتنظیمی فراشناختی بر کاهش اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان (با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی) دوره متوسطه انجام گرفت

## روش

در این تحقیق از طرح نیمه آزمایشی «پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل» استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود. برای نمونه‌گیری از «روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای» استفاده شد که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه تبریز، نواحی ۳ و ۵ آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شدند. سپس چهار مدرسه پسرانه و از بین آن‌ها، ۱۵ کلاس، گزینش شدند. در مرحله بعدی برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای خودپنداره تحصیلی بالا و پایین، غربالگری صورت گرفت و موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت:

۱. دو مدرسه مشابه (از لحاظ معرف بودن، مسائل فرهنگی، نمرات) از ناحیه پنج شهر تبریز انتخاب شدند و مقدمات لازم از قبیل اخذ مجوز انجام شد.

۲. غربالگری در هر دو پایه مقطع متوسطه انجام گرفت. در گام بعدی، جهت گزینش گروه‌های آزمایش و گواه ۹۰ نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس خودپنداره تحصیلی یک انحراف معیار بالاتر و پایین‌تر از میانگین را به دست آورده بودند، غربال شدند.

در مرحله بعد تعداد ۶۴ نفر انتخاب و از طریق روش تصادفی به چهار گروه ۱۶ نفری به دو گروه آزمایش و گواه اختصاص یافتند. گروه‌ها از نظر سن ۱۶ تا ۱۸ سالگی، دوره تحصیلی (متوسطه دوم)، رشته تحصیلی (علوم تجربی)، و همچنین میزان خودپنداره تحصیلی هم‌تا شدند.

به منظور رعایت اصول اخلاقی، همه شرکت‌کنندگان در پژوهش قبل از تکمیل پرسش‌نامه‌های مربوط و اجرای مداخله‌ها، اهمیت پاسخ‌های دقیق و صادقانه به اعضای نمونه خاطر نشان شد. ضمناً به آن‌ها در خصوص خودداری از تکمیل پرسش‌نامه حق انتخاب داده شد و فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند. افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول دو ماه، هر جلسه به مدت یک و نیم تا دو ساعت، در کلاس آموزش راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی شرکت کنند.

در راستای اجرای آموزش، علاوه بر اخذ رضایت دانش‌آموزان، رضایت والدین نیز دریافت شد. ملاک‌هایی نیز برای ورود و خروج افراد به نمونه هدف در نظر گرفته شدند. ملاک‌های ورودی عبارت‌اند از: دانش‌آموز متوسطه بودن؛ تمایل داوطلبانه به شرکت در جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی؛ داشتن محدوده سنی ۱۶ تا ۱۸ سال. و ملاک‌های خروج نیز از این قرار بودند: ابتلا به بیماری طبی و اختلالات روان‌شناختی در زمان پژوهش؛ دریافت هرگونه درمان دارویی و روان‌شناختی در زمان پژوهش؛ شرکت در جلسات آموزشی کمتر از ۱۰ جلسه.

بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی فراشناختی که با اقتباس از نظریه پتتریچ<sup>۴۱</sup> (۲۰۰۴) و نظریه زیمرمن (۲۰۱۵) و مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روان‌شناسی تربیتی و

یادگیری، متناسب با دانش آموزان دوره دبیرستان تهیه و تدوین شده بود، به مدت ۱۲ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به مدت دو ماه در گروه آزمایش اجرا شد. اجرای بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی فراشناختی در گروه آزمایش بدون اطلاع گروه گواه صورت گرفت و در مدت اجرای آن، گروه گواه روند طبیعی آموزش‌های کلاسی خود را طی کرد. در مرحله آخر، پس از آزمون متغیرهای وابسته از هر چهار گروه به عمل آمد. لازم به ذکر است، بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی، با لحاظ کردن موارد مطروحه و برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر ۱۰ نفر از متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه در این مورد با استفاده از روش لاوشه اخذ و اعمال شد که ضریب توافق ۰/۸۱ به دست آمد. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت‌کننده‌ها به دلیل افت به ۱۵ نفر در هر گروه کاهش یافت.

## ابزارها

**پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی:** پرسش‌نامه خودپنداره تحصیلی توسط لیو و وانگ (۲۰۰۵) ساخته شده است، این پرسش‌نامه بر اساس خرده‌مقیاس‌های عزت‌نفس تحصیلی و خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه (مارش، رلیک و اسمیت<sup>۳۳</sup>، ۱۹۸۳) طراحی شده شامل دو خرده‌مقیاس ۱۰ سؤالی است: اعتماد تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال) و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان (۱۰ سؤال). خرده‌مقیاس اعتماد تحصیلی، احساسات و ادراکات دانش‌آموزان درباره کفایت تحصیلی خودشان، و خرده‌مقیاس تلاش تحصیلی نیز، تعهد و میزان درگیری و علاقه دانش‌آموزان به تکلیف‌های مدرسه را ارزیابی می‌کند. یک مطالعه اعتباریابی نشان داد که این مقیاس با خرده‌مقیاس عزت‌نفس تحصیلی ( $r = 0/73$ )، مقیاس خودپنداره آزمودنی‌های مدرسه مارش، رلیک و اسمیت ( $r = 0/71$ ) اعتبار هم‌گرا دارد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون نیز نشان داد که نمره کلی این مقیاس (۰/۸۲) و دو خرده‌مقیاس آن (۰/۷۱ و ۰/۷۶)، همسانی درونی بالایی دارند (لیو وانگ، ۲۰۰۵). ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۷ برای خرده‌مقیاس اعتماد دانش‌آموز، ۰/۸۳ برای خرده‌مقیاس تلاش دانش‌آموز و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

**آزمون اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴):** این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساختند و آن را «مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی» نام نهادند. این مقیاس را دهقان، (۱۳۸۷) به نقل از صمدی‌پور، (۱۳۹۶) برای اولین بار در ایران به کار برد. مقیاس ارزیابی اهمالکاری تحصیلی ۲۷ گویه دارد که چهار مؤلفه را بررسی می‌کنند:

○ **مؤلفه اول:** آماده شدن برای امتحانات؛ شامل سؤال‌های ۱ تا ۶ می‌باشد.

○ **مؤلفه دوم:** آماده شدن برای تکالیف؛ شامل سؤال‌های ۹ تا ۱۷.

○ **مؤلفه سوم:** آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم؛ سؤال‌های ۲۰ تا ۲۵

○ **مؤلفه چهارم:** تمایل و تلاش برای تغییر عادت تعلل‌ورزی؛ شامل سؤال‌های (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶).



این مقیاس به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاشته شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موفقیت خود را در مورد هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «همیشه»، «اکثر اوقات»، «بعضی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز» (از نمره ۱ تا ۵) بیان می‌کنند. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۸ برای خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات، ۰/۸۶ برای خرده مقیاس آماده شدن برای تکالیف و ۰/۸۴ برای آماده شدن برای مقاله‌ها و تکالیف پایان ترم، ۰/۸۶ برای تمایل به تغییر عادت به اهمالکاری، و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

### شرح جلسات مداخله

- **جلسه اول:** محتوای جلسه: آشنایی با شرکت‌کنندگان و جلسه معارفه و انجام پیش‌آزمون‌ها.
  - **هدف:** آشنایی دانش‌آموزان با طرح.
- **جلسه دوم:** محتوای جلسه: معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت آن در آموزش.
  - **هدف:** آشنایی دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش و اهمیت آن.
- **جلسه سوم:** محتوای جلسه: آموزش و معرفی راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان.
  - **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون، مطالعه با فاصله، پرآموزی موضوع‌های پیچیده و معنادار، کپی کردن مطالب، انتخاب نکات مهم و کلیدی، تکرار ویژه موضوع‌های ساده، پایه و پیچیده، درکل آشنا شدن آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبرد شناختی «تکرار و مرور».
- **جلسه چهارم:** محتوای جلسه: آموزش راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه، پیچیده و معنادار.
  - **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از نحوه استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها، یادداشت‌برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود و... و آشنا شدن آنان با راهبرد شناختی «بسط و گسترش مطالب».
- **جلسه پنجم:** محتوای جلسه: آموزش راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنادار.
  - **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب‌های متفاوت تبدیل متن درس به طرح، نقشه و نمودار، تهیه فهرست عناوین و استفاده از طرح‌های متنوع درختی، ستونی،... و درکل آشنا شدن آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبرد شناختی «سازمان‌دهی».



- **جلسه ششم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان. **هدف:** آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های برنامه‌ریزی، نظم‌دهی، گوش دادن فعال، خودپیمایی، جست‌وجوی کمک اجتماعی، مدیریت تلاش و منابع، ایجاد انگیزه در آنان، و درکل آشنا شدن آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبردهای «فراشناختی».
- **جلسه هفتم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت و خودنظم‌دهی.
- **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت، زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف‌پذیری در رفتارشان، آگاهی از چگونگی برنامه‌ریزی صحیح برای زمان‌بندی و دستیابی به هدف و آشنایی با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبردهای «برنامه‌ریزی، نظارت و خود نظم دهی».
- **جلسه هشتم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبرد گوش دادن فعال.
- **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام گوش دادن فعال که این عمل به عنوان عملی فعال و ارادی، به‌دقت و توجه نیاز دارد، و آشنا شدن آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبرد «گوش دادن فعال».
- **جلسه نهم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبرد خودپیمایی. **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از اینکه چگونه برای موفقیت‌ها و شکست‌هایشان، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی از طرف خود قرار دهند یا تصویرسازی کنند، و آشنایی آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبرد «خودپیمایی».
- **جلسه دهم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبرد جست‌وجوی کمک اجتماعی.
- **هدف:** آگاهی دانش‌آموزان از اینکه در امر یادگیری، به چه صورت از هم‌سالان، معلمان و بزرگ‌سالان خود طلب کمک کنند، و آشنایی آنان با اهمیت، تعریف، توضیح، کاربرد و ارزشیابی راهبرد جست‌وجوی کمک اجتماعی.
- **جلسه یازدهم:** محتوای جلسه؛ آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع.
- **هدف:** دانش‌آموزان تلاش خود را برای انجام تکالیف تحصیلی مدیریت کنند، از منابع محیطی و شخصی برای انجام تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند، با مدیریت زمان تلاش و منابع و سازمان‌دهی محیط آشنا شوند.
- **جلسه دوازدهم:** محتوای جلسه؛ نظردهی، رفع اشکال، جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون‌ها.
- **هدف:** دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش دهند، و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کنند تا نقاط ابهام برطرف شوند، و به جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون‌ها بپردازند.

## یافته‌ها

ابتدا آماره‌های توصیفی (میانگین و خطای معیار) گروه‌های آزمایش و کنترل به تفکیک خودپنداره تحصیلی بالا و پایین در جدول (۱) ارائه شده است در ادامه برای بررسی فرضیه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس، پیش فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای تعلق‌ورزی تحصیلی و مؤلفه‌های آن به تفکیک خودپنداره تحصیلی (بالا و پایین) در چهار گروه آزمایش و کنترل بررسی و از نرمال بودن توزیع داده‌ها اطمینان حاصل شد در ادامه، پیش فرض همگنی واریانس‌ها برای تعلق‌ورزی تحصیلی با آزمون لون موردبررسی قرار گرفت نتایج حاصل از آزمون لون در جدول (۲) نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس‌ها برای تعلق‌ورزی به تفکیک خودپنداره تحصیلی بالا و پایین برقرار است. همچنین پیش فرض همگنی شیب خط رگرسیونی برای تعلق‌ورزی تحصیلی به تفکیک خودپنداره تحصیلی موردبررسی قرار گرفت که نتایج حاصل از آن در جدول (۳) حاکی از نبود تعامل بین کووریت (پیش‌آزمون تعلق‌ورزی) و متغیرهای مستقل (گروه و زیرگروه‌ها)، است. همچنین برای بررسی برابری ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته از آزمون ام باکس استفاده شد که نتایج آزمون در جدول (۳) نشان داد که پیش فرض برابری و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. در ادامه و بعد از برقراری پیش فرض‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و برای آزمون فرضیه از آماره لامبدای ویلکز استفاده شد؛ که نتایج در جداول ۴ و ۵ ارائه شده است. لازم به ذکر است معیار و ملاک و نقطه برش خودپنداره تحصیلی بالا در این تحقیق عبارت بود از دانش‌آموزانی که نمراتشان در مقیاس خودپنداره تحصیلی بین یک انحراف معیار بالا تا  $1/5$  انحراف معیار بالاتر از میانگین ( $47/5 \pm 6/4$ ) و معیار و نقطه برش خودپنداره تحصیلی پایین در این تحقیق عبارت بود از دانش‌آموزانی که نمراتشان در مقیاس خودپنداره تحصیلی بین میانگین تا یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین بود ( $30 \pm 10$ ).

جدول ۱. میانگین‌ها و خطای معیار تعدیل‌شده مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی بر اساس نوع کاربردی و خودپنداره تحصیلی

مؤلفه		آزمایش (۳۰ نفر)				کنترل (۳۰ نفر)			
		خودپنداره بالا (۱۵ نفر)		خودپنداره پایین (۱۵ نفر)		خودپنداره بالا (۱۵ نفر)		خودپنداره پایین (۱۵ نفر)	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آماده کردن تکالیف		۱۶/۱۰	۱/۱۸	۱۵/۶۹	۱/۱۸	۲۹/۱۵	۱/۱۸	۳۵/۸۴	۱/۱۸
مطالعه برای امتحان		۹/۶۱	۰/۸۱	۱۰/۱۴	۰/۸۰	۱۷/۸۱	۰/۸۰	۲۱/۱۹	۰/۸۱
تهیه مقالات ترمی و سالی		۱۱/۸۲	۱/۸۹	۹/۲۲	۱/۸۹	۱۹/۴۷	۱/۸۹	۲۱/۴۹	۱/۸۹
ناراحتی به اهمالکاری		۲۴/۲۷	۰/۶۰	۲۵/۷۰	۰/۶۰	۱۲/۳۰	۰/۶۰	۱۰/۸۰	۰/۶۰

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، بعد از برداشتن اثرات نمره‌های پیش‌آزمون از پس‌آزمون، گروه آزمایش دارای خودپنداره تحصیلی بالا، در مؤلفه‌های آماده کردن تکالیف و مطالعه برای امتحان پایین‌ترین نمره‌ها را به دست آورد، گروه آزمایش دارای خودپنداره تحصیلی پایین در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمالکاری، گروه آزمایش دارای خودپنداره تحصیلی پایین بالاترین نمرات را در بین گروه‌ها کسب کرد.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون لون و تحلیل کوواریانس تأثیر خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی

مدل	متغیرهای وابسته	لامبدای ویلکز		آزمون لون		آنکوا
گروه	آآماده کردن تکالیف	F	F	F	سطح معنی‌داری	ضریب ۱
		۸۳/۷۹***	۰/۸۳۱	۰/۱۲	۱۵۰/۲۳۰*	۰/۷۹۸
		۸۳/۷۹***	۴/۱۶۴	۰/۰۵۵	۱۹۱/۹۳۰*	۰/۸۳۵
		۸۳/۷۹***	۱/۵۲۰	۰/۲۲۱	۱۰۷/۳۵۰*	۰/۷۳۹
		۸۳/۷۹***	۲۸/۷۴	۰/۰۶	۱۰/۵۵*	۰/۲۱۷

\*  $p < 0/01$  و \*\*  $p < 0/05$

با توجه به معناداری (F)های به دست آمده برای آزمون (لامبدای ویلکز) در جدول ۲ می‌توان چنین نتیجه گرفت که تأثیر خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی معنادار است. همچنین نتایج آزمون لون نشان داد که همه مقیاس‌ها از فرض برابری واریانس‌ها برخوردارند. نتایج تحلیل کوواریانس نیز نشان داد که پس از خارج ساختن اثر متغیرهای هم‌پراش (پیش‌آزمون) در مرحله پس‌آزمون-پیش‌آزمون بین میانگین مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معناداری وجود دارد.

**جدول ۳.** نتایج شیب رگرسیون و آزمون ام باکس برای پیش‌آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به خودپنداره

تحصیلی بالا و پایین

آزمون ام باکس		شیب رگرسیون		
سطح معناداری	مقدار F	سطح معناداری	مقدار F	
۰/۰۵۹	۱/۳۱۸	۰/۱۵۴	۱/۹۰۵	زیرگروه * تعلل‌ورزی تحصیلی
۰/۰۵۴	۱/۰۸	۰/۵۱۰	۰/۶۷۷	گروه* زیرگروه * تعلل‌ورزی تحصیلی

**جدول ۴.** خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های اهمالکاری

تحصیلی

اثر	آزمون چند متغیره	آماره	F	df فرضیه	df خطا	ضریب ۱
آموزش راهبردها	لامبدای ویلکز	۰/۰۶۷	۲۵۳/۰۸**	۴	۵۳	۰/۹۳۳
خودپنداره تحصیلی	لامبدای ویلکز	۰/۱۹۶	۷۴/۷۷**	۴	۵۳	۰/۸۰۴
اثر تعاملی	لامبدای ویلکز	۰/۵۲۹	۱۶/۲۱**	۴	۵۳	۰/۴۷۱

\*  $p < ۰/۰۱$  و \*\*  $p < ۰/۰۵$

با توجه به معناداری  $F(۲۵۳/۰۸۵)$  به‌دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز در جدول ۳ می‌توان نتیجه گرفت که اثر آموزش راهبردها بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی معنادار است. اثر خودپنداره تحصیلی با توجه به معناداری  $f(۷۴/۷۷۱)$  به‌دست آمده برای آزمون لامبدای ویلکز نیز معنادار است. همچنین اثر تعاملی آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی معنادار است.

**جدول ۵.** خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیری آموزش راهبردها و خودپنداره تحصیلی بر روی مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی

مدل	مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی	میانگین مجذورات	F	ضریب ۱
خودتنظیمی فراشناختی	آماده کردن تکالیف	۵۵۱۱/۲۰۰	۴۴۳/۹۳**	۰/۸۵۴
	مطالعه برای امتحان	۱۸۶۲/۴۵۰	۳۷۱/۸۰**	۰/۸۳۰
	تهیه مقالات و تکالیف	۱۹۷۰/۱۱۳	۵۰/۲۱**	۰/۳۹۸
	ناراحتی نسبت به تعلل	۳۹۶/۰۵۰	۹۵/۳۱**	۰/۵۵۶
خودپنداره تحصیلی	آماده کردن تکالیف	۷۳۲/۰۵۰	۵۸/۹۶**	۰/۴۳۷
	مطالعه برای امتحان	۴۳۲/۴۵۰	۸۶/۳۳**	۰/۵۳۲
	تهیه مقالات و تکالیف	۴۴۶/۵۱۲	۱۱/۳۸**	۰/۱۳۰
	ناراحتی نسبت به تعلل	۵۹۴/۰۵۰	۱۴۲/۹۶**	۰/۶۵۳
تعامل خودتنظیمی فرا شناختی و خودپنداره تحصیلی	آماده کردن تکالیف	۲۵۲/۰۵۰	۲۰/۳۰**	۰/۲۱۱
	مطالعه برای امتحان	۳۹/۲۰۰	۷/۸۲*	۰/۰۹۳
	تهیه مقالات و تکالیف	۱۰۳/۵۱۲	۲/۶۳	۰/۰۳۴
	ناراحتی نسبت به تعلل	۱۲۰/۰۵۰	۲۸/۱۴**	۰/۲۷۵

\*  $p < 0/01$  و \*\*  $p < 0/05$

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، آموزش خودتنظیمی فراشناختی با توجه به F های بدست آمده و سطح معنی داری بر تمام مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی معنی دار بوده است. از سوی دیگر اثر خودپنداره تحصیلی هم بر تمام مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی معنی دار بوده است و همچنین آموزش راهبردها در تعامل با خودپنداره تحصیلی به جز بر مؤلفه تهیه مقالات و تکالیف بر سه مؤلفه دیگر اهمالکاری معنی دار بوده است.

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر در روند تعیین اثربخشی بسته آموزشی خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. نتایج نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤلفه‌های اهمالکاری تحصیلی ( اهمالکاری آماده کردن مطالب و

تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی)، کاهش و در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به عادت)، به‌طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. این یافته در جهت تأیید و همسویی با پژوهش‌های بتول و همکاران (۲۰۱۷)؛ رشیدزاده و همکاران (۱۳۹۸)؛ مصرآبادی و گزیدری (۱۳۹۸)؛ گراند و فرایس (۲۰۱۸)؛ سان و همکاران (۲۰۱۶)؛ ریبتز و همکاران (۲۰۱۵)؛ روزنتال و همکاران (۲۰۱۵)؛ هن و گروهشیت (۲۰۱۴)؛ کاندمیر (۲۰۱۴)؛ گلستانی‌بخت و شکری (۱۳۹۲)؛ گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)؛ فتحی و همکاران (۱۳۹۴) می‌باشد.

در تبیین اثربخشی آموزش خودتنظیمی فراشناختی بر اهمالکاری، می‌توان به نقش انگیزه و باورهای فراگیر در انجام تکالیف اشاره کرد. فراگیرانی که باور دارند راهبردهای خودگردانی موردنیاز برای موفقیت تحصیلی را دارند، انگیزش بالاتری داشته و معتقدند که می‌توانند مهارت‌های فراشناختی موردنیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام مؤثر یک تکلیف را به‌کار بندند؛ بنابراین این افراد نه‌تنها در شروع و به‌انجام رساندن تکلیف، تأخیر نشان نمی‌دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی‌آورند. فرد خودتنظیم‌گر، فردی هدفمند بوده که با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به‌بترین شیوه داشته، از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیچ‌جانات خودکنترل دارد. درحالی‌که فرد اهمال‌کار از احساسات خودکم‌بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل و اهمه داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این‌رو، فرد اهمال‌کار فاقد خودنظم‌دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم‌گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند.

نتایج تحلیل کوواریانس عاملی چند متغیره در مورد فرضیه دوم حاکی از آن است که خودپنداره تحصیلی نقش تعدیل‌کننده‌ای در اثربخشی آموزش خودتنظیمی فراشناختی بر تعلق‌ورزی تحصیلی دارد. در تبیین این یافته می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانش‌آموزان برای خودتنظیمی باید دارای یک خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشند و نیز باور داشته باشند که توانایی‌های لازم برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود را دارند. زیمرمن (۲۰۱۵)، معتقد است برای خودگردانی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای خودتنظیمی بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت. خودپنداره

تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خودپنداره متأثر از تجارب آموزشی دانش‌آموزان و تفسیر محیط آموزشی است (ناجی و همکاران، ۲۰۱۰ به نقل از غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰). این یافته در جهت تأیید و همسویی با نتایج تحقیقات؛ (درستی و زارعی، ۱۳۹۸؛ اصغری، ۱۳۹۳؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴؛ کاندمیر، ۲۰۱۴؛ هن و گروه‌شیت، ۲۰۱۴) که به شواهدی دال بر رابطه معنی‌داری بین اهمالکاری و خودپنداره اشاره داشتند، می‌باشد. در این راستا، اصغری (۱۳۹۳) در تحقیقی به این نتیجه رسید که در مجموع خودپنداره و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۶۱ درصد از واریانس اهمالکاری را در دانش‌آموزان دبیرستانی پیش‌بینی می‌کنند. همچنین درستی و زارعی (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که متغیرهای خودتنظیمی و خودپنداره به‌طور معنی‌داری تعلق‌ورزی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند. یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی اشاره کردند که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای اهمالکاری کلی محسوب می‌شوند. در آخر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که خودتنظیمی فراشناختی و خودپنداره تحصیلی از منابع اصلی هستند که می‌توانند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کنند و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهند؛ زیرا بسیاری، از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی و پایین بودن خودپنداره تحصیلی آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به‌طورکلی خودتنظیمی فراشناختی است. با توجه به اینکه، این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت؛ لذا این امر ممکن است تعمیم نتایج به دانش‌آموزان دختر و دیگر مناطق را دچار محدودیت کند. از سوی دیگر به دلایل محدودیت‌های سازمانی، گروه‌های آزمایش و کنترل در این تحقیق از یک مدرسه انتخاب شده بودند که عامل مجاورت و انتشار عمل آموزشی ممکن است بر روایی این تحقیق اثر بگذارد. پیشنهاد می‌شود، تحقیقات آینده با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر و انتخاب گروه‌های آزمایش و کنترل از مدارس گوناگون، پژوهش مشابهی را با در نظر گرفتن بحث روایی تحقیق و کنترل تمام عوامل تهدیدکننده روایی بیرونی و درونی انجام دهند. همچنین به‌منظور دستیابی به نتایج بهتر و حفظ آن توصیه می‌شود در تحقیقات بعدی از دوره‌های پیگیری طولانی استفاده شود. جهت بررسی عمیق‌تر متغیرهای خودپنداره تحصیلی و تعلق‌ورزی دانش‌آموزان از روش‌ها و ابزارهای نوین (از جمله عصب روان‌شناختی) و همچنین از روش‌های مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی و مصاحبه و گزارش معلمان و والدین برای گردآوری داده‌ها استفاده شود.



## منابع

- آفاق، فرشته؛ عسگری، علی و پورشافی، هادی. (بهمن ۱۳۹۴). بررسی خودپنداره تحصیلی به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین انگیزش پیشرفت با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه. مقاله پذیرفته‌شده در دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی ایران. تربت حیدریه.
- اصغری، زهرا. (۱۳۹۳). نقش پیش‌بینی‌کنندگی عزت‌نفس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی.
- درستی، حبیبه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۸). بررسی رابطه خودتنظیمی و عزت‌نفس با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۶۹-۸۵.
- رشیدزاده، عبدالله؛ بدری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۶۹)، ۱۳۹-۱۵۸.
- رشیدزاده، عبدالله؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری، رحیم و هاشمی، تورج. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانانگیز تحصیلی منفی دانش‌آموزان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۴(۵۳)، ۱۳۱-۱۵۳.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۸۱-۱۰۱.
- صالحی، منیره. (۱۳۹۲). فراتحلیل یافته‌های مربوط به اثربخشی آموزش‌های فراشناختی بر عملکردهای تحصیلی. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱(۱)، ۷۵-۸۶.
- صمدی‌پور، اعظم. (۱۳۹۶). بررسی تأثیرات آموزش پیشرفته و کنترل بر اهمالکاری دانش‌آموزان دبیرستان. *مجله مدیریت، اقتصاد و حسابداری*، ۱(۴۲)، ۳۲۰-۲۹۳.
- ظنی‌پور، آدین؛ قاسمی‌جوینه، رضا؛ موسوی، سید ولی‌الله؛ حسینی‌صدیق، مریم‌السادات. (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۲(۹)، ۱۳۴-۱۴۱.
- عرفانی‌آباد، الهام؛ مصرآبادی، جواد و زوار، تقی. (۱۳۹۰). اثربخشی راهبردهای یادگیری بر پیشرفت تحصیلی: پژوهش فراتحلیلی با تأکید بر نقش تعدیل‌کننده جنسیت. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۴(۱۱)، ۱-۳۴.
- عینی‌پور، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام و بیرامی، منصور. (۱۳۹۴). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس سبک‌های عاطفی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۳۹)، ۸۱-۹۶.
- غفاری، ابوالفضل و ارفع بلوچی، فاطمه. (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد. *پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره*، ۱(۲)، ۱۳۶-۱۲۱.
- فتحی، آیت‌الله؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری‌گرگری، رحیم و میرنوب، میر محمود. (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۱(۳۰)، ۴۵-۵۷.
- قادم‌پور، عزت‌الله؛ ویس‌کریمی، حسین و وجدان‌پرست، حسین. (۱۳۹۶). الگوی ساختاری عزت‌نفس، انگیزش و خودنظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۱۲(۴۷)، ۲۲۳-۲۴۰.
- گزیدری، ابراهیم؛ لواسانی، مسعود غلامعلی و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۹(۴)، ۳۶۲-۳۴۶.
- گلستانی‌بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی با باورهای فراشناختی. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- مصرآبادی، جواد و گزیدری، ابراهیم. (۱۳۹۸). فراتحلیل رابطه بین راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی و اهمالکاری تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۵(۵۹)، ۲۴۹-۲۶۰.

- یعقوبی، ابوالقاسم؛ فلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل ورزی تحصیلی. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۱(۳۷)، ۱-۱۶۱.
- Balkis, M. Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers, and its Relationship with Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, 5(1), 18 - 32.
- Batool, S. S., Khursheed, S., & Jahangir, H. (2017). Academic procrastination as a product of low self-esteem: A mediational role of academic self-efficacy. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 32(1), 195-211.
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology: IJEP*, 6(2), 97-119.
- Depaola, M. & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and The Effectiveness Of A Remedial Program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 217-236.
- Gieselmann, A. & Pietrowsky, R. (2016). Treating Procrastination Chat-Based Versus Face-To- Face: AnRct Evaluating the Role of Self-Disclosure and Perceived counselor's Charac Teristics. *Computers in HumanBehavior*, 54, 444-452.
- Grund, A. & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120-130.
- Hen, M. & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficac, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of Longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49(5), 505-528.
- Hussain, I. & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self- efficacy, lifesatisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
- Kim, K. R. & Seo, E. H. (2015). The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Kord Tamini, B & Minakhany, G. (2013) Academic Procrastination and its Relationship with Self- Esteem and Life Satisfaction. *International Journal of Psychology* 7(1), 87-104.
- Liu, W.C. & Wang, C.K.J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- Marsh, H.W. Relich, J.D. & Smith, I.D. (1983). Self-concept: The construct validity of inter pretations based upon the SDQ. *Journal of personality and social psychology*, 45, 173-187.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rebetz, M. M. L. Rochat, L. & Vander Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Rozental, A. Forsell, E. Svensson, A. Forsström, D. Andersson, G. & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 44(6), 480-490.
- San, Y. L. Roslan, S. B. & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. Doi: 10.3844/ajassp.2016.459.466
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2014). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115-127.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503- 509.

- Wells, A. Clark, D. M. Salkovskis, P. Ludgate, J. Hackmann, A. & Gelder, M. (2016). Social Phobia: The Role of In-Situation Safety Behaviors in Maintaining Anxiety and Negative Beliefs—Republished Article. *Behavior therapy*, 4 (5), 669-674.
- Wäschle, K. Allgaier, A. Lachner, A. Fink, S. & Nückles, M. (2014). Procrastination and self- efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-113.
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.

## پی‌نوشت‌ها

- |                        |                              |
|------------------------|------------------------------|
| 1. Hussain. & Sultan   | 23. Gieselmann. & Pietrowsky |
| 2. Solomon             | 24. Rozentall                |
| 3. Rothblum            | 25. Forsström                |
| 4. Rebetz              | 26. Tangen                   |
| 5. Rochat              | 27. Carlbring                |
| 6. Linden              | 28. Kandemir                 |
| 7. Milgram. & Toubiana | 29. San                      |
| 8. Saddler. & Sacks    | 30. Roslan                   |
| 9. Johnson. & Bloom    | 31. Sabouripou               |
| 10. Wäschle            | 32. Grund                    |
| 11. Allgaier           | 33. Fries                    |
| 12. Lachner            | 34. Naji                     |
| 13. Fink               | 35. Hung                     |
| 14. Nückles            | 36. Duru. & Balkis           |
| 15. Stell              | 37. Batool                   |
| 16. Balkis. & Duru     | 38. Khursheed                |
| 17. DePaola. & Scoppa  | 39. Jahangir                 |
| 18. Kim. & Sue         | 40. Kordtamini. & Minakhany  |
| 19. Sirois. & Pychyl   | 41. Pintrich                 |
| 20. Hen. Goroshit      | 42. Liu. & Wang              |
| 21. Wells              | 43. Marsh. Relich & Smith    |
| 22. Zimmerman          |                              |