

ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن

حورا مطیعی^۱

محمود حیدری^۲

منصوره السادات صادقی^۳

زمینه: اهمال کاری، پدیده‌ای شایع به ویژه در زمینه تحصیلی است، که معمولاً با تجارب ذهنی ناراحت کننده همراه است. اهمال کاری، صورتی شایع از شکست در خودتنظیمی شناخته می‌شود. **هدف:** هدف پژوهش حاضر، ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی و بررسی اثربخشی آن است. بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی، بر اساس مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی، نظر گروهی از روان‌شناسان، آموزگاران مقطع متوسطه، و پیشینه پژوهشی ساخته شد. **روش:** برای انجام این پژوهش از طریق نمونه‌گیری چند مرحله‌ای ۶۶ دانش‌آموز دختر انتخاب شدند. از بین دبیرستان‌های دخترانه یکی از مناطق شهر تهران، یک مدرسه به تصادف انتخاب و دو کلاس به گروه کنترل و آزمایش واگذاری تصادفی شدند. برای بررسی اثربخشی بسته آموزشی دانش‌آموزان در هر دو گروه کنترل و آزمایش به پیش‌آزمون و پس‌آزمون، و آزمون پی‌گیری پاسخ دادند. **یافته‌ها:** آزمون تحلیل واریانس آمیخته اثربخشی بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی را در همه زیر مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی به صورت معناداری نشان داد. بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های این مطالعه با یافته‌های پژوهش‌های قبلی همخوان است.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، آموزش راهبردهای خودتنظیمی

۱. کارشناس ارشد دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول) Email: hu.motie@gmail.com

۲. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

۳. استادیار دانشگاه شهید بهشتی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۲/۶/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۲/۳/۱۸

مقدمه

اهمالکاری به عنوان یک عادت رفتاری در نظر گرفته می‌شود که شیوع فراوانی در جوامع مختلف دارد و روند رو به رشد آن بسیار گسترده است. این عادت، با تاخیر در انجام دادن کار یا مسئولیت توأم است و در نتیجه پیامدهای ناخوشایندی به همراه دارد (بلونت^۱، ۱۹۹۸). روساریو^۲، کاستا^۳، نونز^۴ (۲۰۰۹)، می‌گویند با وجود اینکه اهمال کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه ممکن است اتفاق بیفتد، اما اهمال‌گرایی در زمینه انجام تکالیف درسی فراوانی بیش‌تر دارد. سولومون^۵، و راثبلوم^۶ (۱۹۸۴) اهمال کاری تحصیلی را در به تاخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند.

دانش‌آموزان اهمال‌کار، دانش‌آموزانی هستند که در توانایی خود برای تکمیل تکالیف تحصیلی خود به طور موفقیت‌آمیز اطمینان کمتری دارند و برای شروع کار، بیش‌تر از دانش‌آموزانی که بیش‌تر در مورد توانایی‌های خود مطمئن هستند، طفره می‌روند (فراری^۷، پارکر^۸، ویر^۹، ۱۹۹۲؛ مارتین^{۱۰}، فلت^{۱۱}، هویت^{۱۲}، کرامس^{۱۳}، اسزانتو^{۱۴}، ۱۹۹۶؛ ولترز^{۱۵}، ۲۰۰۳). دانش‌آموزان اهمال‌کار آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موكول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. اهمال کاری موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموز می‌شود و عزت نفس او را پایین می‌آورد (لای^{۱۵}، ۱۹۹۲؛ لای و شونبرگ^{۱۶}، ۱۹۹۳؛ لای و سیلورمن^{۱۷}، ۱۹۹۶). آنچه که در دانش‌آموزان

- 1 . Blunt, A.
- 2 . Rosario, P.
- 3 . Costa, M.
- 4 . Nunez, J.C.
- 5 Solomon, L. J.
- 6 . Rothblum, E.D.
- 7 . Ferrari, J.
- 8 . Parker, J.
- 9 . Ware, B.
- 10 . Martin, T.
- 11 .Flett, G.
- 12 .Hewitt, P.
- 13 .Krames, L.
- 14 .Szanto, G.
- 15 . Lay, C.H.
- 16 . Schouwenburg, H. C.
- 17 . Silverman, S.

اهمال کار وجود ندارد چیزی است که در یادگیرندگان خودتنظیم مشاهده می شود (ولترز^۱، ۲۰۰۳). یادگیری خودتنظیمی نوعی از یادگیری است که در آن افراد به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلم، والدین یا دیگر عوامل آموزشی، تکیه کنند؛ شخصاً تلاش های خود را آغاز و هدایت می کنند (زیمرن^۲، ۱۹۸۹). در این نوع یادگیری، یادگیرندگان، دانش و مهارت های زیادی درباره راهکارهای شناختی متفاوت که احتمالاً میزان یادگیری شان را افزایش می دهد، دارند (پرسلی^۳، برکوسکی^۴، و اشنایدر^۵، ۱۹۸۷؛ و اینشتاین^۶، و مایر^۷، ۱۹۸۶). آن ها با سازماندهی علل محیطی، فراهم آوردن حمایت های شناختی و مشخص نمودن پیامدهای عملشان، تا حدی توانایی کنترل رفتار خود را پیدا می کنند (زیمرن و شانک^۸، ۱۹۸۹).

انتقال به مقطع جدید تحصیلی نیز، ممکن است برای دانش آموز همراه با پیامدهایی بسیار باشد. برای بسیاری، این انتقال نشان دهنده آغاز زوال عمومی در کارآمدی تحصیلی، انگیزش، ادراکات از توانایی خود و روابط با همالان و معلم می باشد. آینده نوجوان در معرض آسیب قرار دارد، مگر اینکه نظام آموزشی، اصلاحات لازم جهت کمک به ارتقاء سطح انگیزش و دستاوردهای تحصیلی آنان را فراهم کند (اکلس^۹، و میدگلی^{۱۰}، ۱۹۸۹؛ اکلس، میدگلی، و آدلر^{۱۱}، ۱۹۸۴). کاهش و افت انگیزش در دانش آموزان دوره متوسطه اغلب نتیجه یک تناسب ضعیف میان نیازهای روانشناختی دانش آموزان و محیط های آموزشی در مدارس متوسطه است (اکلس، و همکاران، ۱۹۹۳، به نقل از کلری^{۱۲}، و زیمرن، ۲۰۰۴). در حالیکه دانش آموزان نوجوان نیاز به احساس خودمختاری و استقلال

- 1 . Wolters, C.A.
- 2 . Zimmerman, B.J.
- 3 . Pressley, M.
- 4 . Borkowski, J.G.
- 5 . Schneider, W.
- 6 . Weinstein, C.E.
- 7 . Mayer, R.E.
- 8 . Schank, D.H.
- 9 . Eccles, J.
- 10 . Midgley, C.
- 11 . Adler, T.
12. Cleary, T.J.

دارند و به طور شناختی و تحولی قادر به برخورداری از سطوح استقلال و کنترل فردی بالاتر و بیش‌تری هستند (پینتریچ^۱، و شانک^۲، ۲۰۰۲)، ولی اغلب از فرصت‌های کافی برای ایجاد و تمرین خودمختاری‌شان در کلاس درس برخوردار نیستند (فلدلافر^۳، میدگلی، و اکلس، ۱۹۸۸). بنابراین وقتی به دانش‌آموزان انتخاب‌های کمتری در خصوص فعالیت‌های آموزشی خود و نیز فرصت‌های کمتری برای پذیرش مسئولیت فردی داده می‌شود، ممکن است باورهای خودانگیزی بی‌حاصل و معیوبی در آن‌ها به وجود آید (زیمرمن، و کلری، ۲۰۰۴). بالعکس، معلمان مقطع متوسطه انتظار استقلال و خودکارآمدی بیش‌تری از دانش‌آموزان در خارج از کلاس درس دارند (زیمرمن، ۲۰۰۰). از دانش‌آموزان معمولاً انتظار می‌رود زمان بیش‌تری را خود شخصاً و به‌طور مستقل صرف مطالعه کنند و اغلب به آن‌ها تکالیف منزل بیش‌تری داده می‌شود و باید بتوانند تکالیف درسی محوله از سوی معلمان مختلف را به‌خوبی انجام دهند. دانش‌آموزان در این زمان دست به اهمال‌کاری می‌زنند. این رفتار در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شایع است و تأثیرات بسیار منفی بر یادگیری و دستاوردهای آنان دارد (سولومون و رثلوم، ۱۹۸۴). اهمال‌کاری تحصیلی ممکن است منجر به کوتاهی در انجام تکالیف و یا به تاخیر انداختن آن شود. دانش‌آموزان اهمال‌کار، آمادگی برای امتحان را به شب آخر موکول می‌کنند، زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه کرده و زمانی که در محیط اطراف گزینه‌های جذاب وجود دارد، درس خواندن را متوقف می‌کنند. در نتیجه عملکردی ضعیف در زمان انجام تکالیف کلاسی و به موازات آن در وقت امتحان در آن‌ها دیده می‌شود (لای، و شوونبورگ، ۱۹۹۳).

دانش‌آموزان برای برآورده کردن و تحقق انتظاراتی که از آن‌ها می‌رود، نیاز به برخورداری از مجموعه‌ای از راهبردهای مطالعه و خودتنظیمی دارند که به آن‌ها دسترسی داشته و بتوانند از این مجموعه راهبردها استفاده نمایند. متأسفانه دانش‌آموزان در مدرسه نه تنها دانش پایه‌ای کافی از راهبردهای مؤثر ندارند، بلکه نمی‌دانند چگونه باید این راهبردها را وقتی عملکرد تحصیلی خوبی ندارند، انتخاب و ارزشیابی و راهبردهای غلط را اصلاح

1 . pintritch, P.R.

2 . Schunk, D.

3. Feldlaufer, H.

کنند (دمبو، و ایتون، ۲۰۰۰؛ وین اشتاین، هاسمن^۱، و دیرکنینگ^۲، ۲۰۰۰). زیمرمان (۱۹۸۹) به خوبی به معلمان متذکر می‌شود که «یادگیری چیزی نیست که برای دانش‌آموزان صورت گیرد بلکه چیزی است که توسط دانش‌آموزان صورت می‌گیرد». به نظر می‌رسد تلاش برای به وجود آوردن راهکارهایی که اهمال کاری را در دانش‌آموزان کاهش دهد ضروریست. وقتی که نوجوانان مهارت‌های خودتنظیمی و در نتیجه چگونگی تعامل با اهمال کاری‌شان را فرامی‌گیرند، مهارت‌های مهمی را کسب می‌کنند که در سراسر زندگی‌شان به آن‌ها کمک می‌کند (دمبو و ایتون، ۲۰۰۰).

بیش‌تر مداخلات خودتنظیمی که بر روی فراگیران صورت گرفته به صورت پروتکل‌های آموزشی محدودی بوده است که یک یا دو مؤلفه (به طور مثال، تعیین هدف، خود نظارتی) را به فراگیران جهت بالا بردن مهارتی خاص در یادگیری مانند مشکلات حل مسئله در ریاضی و یا اشکالات گرامری در نوشتن آموزش داده‌اند (شانک، و اسوارتز^۳، ۱۹۹۳؛ زیمرمان، و کیتانتاس^۴، ۲۰۰۲). اکثر این مداخلات به جهت بهبود مهارتی خاص طراحی شده‌است. به عنوان مثال ریاضی (باتلر^۵، بکینگهام^۶، لاشر^۷ ۲۰۰۵)؛ خواندن (ماسون^۸، اسنیدر^۹، سوخرام^{۱۰}، و کدم^{۱۱}، ۲۰۰۶)؛ نوشتن (گراهام^{۱۲}، هریس^{۱۳}، ۲۰۰۵) و یا در بافت به خصوصی طراحی شده‌اند به این معنا که ارزیابی از دانش‌آموزان آن بافت به عمل آمده و سپس برنامه‌ای مختص آنان طراحی شده است (به عنوان مثال؛ زیمرمن، و کلری، ۲۰۰۴؛ و اینشتاین، و همکاران، ۲۰۰۰).

دمبو، و ایتون (۲۰۰۰)، در قالبی کلی‌تر بر اساس ابعاد یادگیری کنترل شده‌ای که به عنوان

- 1 . Husman, J.
- 2 . Dierking, D.R.
- 3 . Swartz, C.W
- 4 . Kitsantas, A.
- 5 . Butler, D. L.
- 6 . Beckingham, B.
- 7 . Lauscher, H. J. N.
- 8 . Mason, L. H.
- 9 . Snyder, K. H.
10. Sukhram, D.
11. Kedem, Y
12. Graham, S.
13. Harris, H.R.

مهارت‌های خودتنظیمی زیمرمن و ریزم برگ^۱ (۱۹۹۷)، مطرح کردند، برنامه‌ای جهت ارتقاء دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان تهیه کردند. این ابعاد شامل موارد زیر است:

- انگیزش
- روش‌های یادگیری
- مدیریت زمان
- محیط فیزیکی

آن‌ها هر یک از شش بعد خودتنظیمی تحصیلی را با ارائه مثال‌هایی از رفتار معمولی دانش‌آموز، مشخص و ارتباط آن را با کارایی تحصیلی و با تمرکز بر دوره رشدی دانش‌آموزان راهنمایی نشان دادند و نهایتاً پیشنهادهایی ارائه داده‌اند که معلمان چگونه می‌توانند به دانش‌آموزان در اکتساب مهارت‌های خودتنظیمی کمک کنند.

برنامه توانمندسازی خودتنظیمی نیز، به‌طور موفقیت‌آمیزی در حوزه آموزش (زیمرمن و مارتینز-پونز، ۱۹۹۲؛ زیمرمن، و کلری، ۲۰۰۴؛ گراهام، و هریس، ۲۰۰۵؛ کلری، پلاتن^۲، و نلسون^۳، ۲۰۰۸)، ورزش (کلری، و زیمرمن، ۲۰۰۱؛ کیتانتاس، و زیمرمن، ۲۰۰۲) و حوزه‌های سلامت (زیمرمن، بونر^۴، اوانز^۵، و ملیتز^۶، ۱۹۹۹)، مورد استفاده قرار گرفته‌است. بر اساس مدل ذکر شده، واینشتاین، هوسمن^۷، و دایرکینگ^۸ (۲۰۰۰)، یک دوره کمک آموزشی در دانشگاه تگزاس اجرا نمودند که متمرکز بر افزایش و ارتقا مجموعه راهبردهای یادگیری دانشجویان و توانمندسازی آن‌ها در انتخاب، اجرا و ارزشیابی اثربخشی این راهبردها طی یک، نیم‌سال تحصیلی بود. این برنامه جهت افزایش عملکرد خودتنظیمی دانشجویان از طریق آموزش دیدن فرآیندهای مرحله آینده‌نگر (تعیین هدف، انتخاب راهبرد)، فرآیندهای مرحله کنترل عملکرد (مانند نظارت بر خود) و فرآیندهای مرحله بازتابش (مانند خودارزشیابی،

-
- 1 . Risemberg
 - 2 . Platten, P.
 - 3 . Nelson, A.
 - 4 . Bonner, S.
 - 5 . Evans, D.
 - 6 . Mellins, R.
 - 7 . Husman, J.,
 - 8 .Dierking, D.R.

استنباط‌های انطباقی) که توسط زیمرمن (۲۰۰۰) در مدل بازخورد پویا مطرح شدند، اجرا شد و نتایج حاکی از پیشرفت دانشجویان در زمینه‌های ذیل بود.

در این پژوهش، تلاش شده است؛ بر اساس راهبردهای خودتنظیمی دانش آموزان ایرانی پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی (مطیعی، حیدری، و صادقی، ۱۳۹۰)، نظر گروه متخصصین روان‌شناس و معلم، و پیشینه پژوهشی؛ بسته آموزشی نه بر مبنای مطالعات صورت گرفته در فرهنگ غربی، بلکه بر مبنای آنچه دانش آموزان ایرانی عمل می‌کنند، تنظیم شود. بر اساس پژوهش‌های پیشین صورت گرفته، پیش‌بینی می‌شود بسته آموزشی بر اهمال کاری دانش آموزان تأثیر داشته باشد. ساخت چنین بسته‌ای با توجه به پیامدهای اهمال کاری و مشکلات پیش روی انتقال نوجوان به مقطع جدید تحصیلی، ضروری به نظر می‌رسد.

روش پژوهش

جامعه پژوهش حاضر، کلیه دانش آموزان اول دبیرستان‌های شهر تهران هستند. به منظور آموزش بسته خودتنظیمی از نمونه‌گیری چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین ترتیب که از بین مناطق تهران، با هماهنگی آموزش و پرورش یک منطقه انتخاب شد. سپس، یک مدرسه دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شد. در این مدرسه نیمی از این دانش آموزان (۳۳ نفر) که از نظر مسئولین مدرسه انجام تکالیف درسی و کارهای شخصی خود را به تعویق می‌انداختند، به عنوان گروه آزمایش، و نیمی دیگر (۳۳ نفر) به عنوان گروه کنترل، انتخاب شدند. از دو گروه پیش‌آزمون گرفته شد و به گروه آزمایش بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی آموزش داده شد، و سپس در هر دو گروه پس‌آزمون اجرا شد. از دو گروه ۲۱ روز بعد آزمون پی‌گیری گرفته شد. به منظور اجرای پیش‌آزمون و پس‌آزمون از دو پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری و مقیاس اهمال کاری تحصیلی استفاده شد.

ابزار

الف- پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱): به منظور بررسی راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی شناختی و انگیزشی آزمودنی‌ها، از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱)

ساخته شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل دو مقیاس "باورهای انگیزشی"^۱ (۳۱ ماده) و "راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده شده"^۲ (۵۰ ماده) است که مجموع مواد پرسشنامه شامل ۸۱ ماده است. مؤلفه باورهای انگیزشی به سه قسمت باورهای ارزش‌گذاری، باورهای انتظار و باورهای عاطفی تقسیم شده است که باورهای ارزش‌گذاری شامل خرده‌آزمون‌های ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف و ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف است. باورهای انتظار شامل خرده‌آزمون‌های کنترل باورهای یادگیری و خودکارآمدی است و باورهای عاطفی نیز شامل آزمون اضطراب می‌باشد. مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری نیز به دو قسمت راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منبع تقسیم شده است. راهبردهای شناختی و فراشناختی شامل خرده‌آزمون‌های مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و خودنظم‌دهی فراشناختی است و راهبردهای مدیریت منبع نیز شامل چهار خرده‌آزمون مدیریت زمان و مکان مطالعه، نظم‌دهی به تلاش، یادگیری از همسالان، و استعانت است. مواد این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ هفت گزینه‌ای است که در آن، آزمودنی‌ها براساس یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (۱=اصلا در مورد من صحیح نیست تا ۷=کاملا در مورد من صحیح است) براساس عملکرد تحصیلی خود پاسخ می‌دهند. نمره هر مقیاس بر اساس نمره میانگین سئوالات مربوط به آن محاسبه می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌آزمون‌های پانزده‌گانه پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری در مطالعه پنتریچ و همکاران در سال ۱۹۹۱ به دست آمده است. در اکثریت مؤلفه‌ها ضریبی برابر با ۰.۷ گزارش شده است. این مطالعه با حجم نمونه ۳۸۰ نفر انجام شده است که نشان‌دهنده وجود روایی بالا برای این پرسشنامه است. خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) برای مقیاس خودتنظیمی ضریب همسانی درونی بین ۰.۶۵ تا ۰.۸۱ را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز نتیجه محاسبات برآورد روایی پرسشنامه خودتنظیمی حاکی از آن است که ضریب آلفا در سطح مورد قبولی می‌باشد ($\alpha = 0.91$).

1. motivational beliefs
2. self-regulated learning strategies

ب- مقیاس اهمال کاری تحصیلی، سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۸) برای اولین بار در ایران به کار برده است. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سئوالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخدهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های "به ندرت"، "بعضی اوقات"، "اکثر اوقات"، و "همیشه" نشان می‌دهند که به گزینه "به ندرت" نمره ۱، "بعضی اوقات" نمره ۲، "اکثر اوقات" نمره ۳، و "همیشه" نمره ۴ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از علی مدد، (۱۳۸۸) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ $0/79$ به دست آمده است. به علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معتاداری دارد (سولومون، و روثبلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با $0/86$ برآورد شده است که نشان می‌دهد، پایایی در سطح مورد قبولی می‌باشد.

فرآیند پژوهش: در مرحله نخست پژوهش رابطه مؤلفه‌های خودتنظیمی و اهمال کاری تحصیلی (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۰) بررسی شد. سپس، پس از بررسی مؤلفه‌های پرسشنامه‌های تکمیل شده و مطالعه برنامه‌های تهیه شده در کشورهای دیگر، همچنین استفاده از پرسشنامه‌ای که متخصصین در زمینه اهمال کاری تکمیل کردند، بسته آموزشی تهیه شد. در مرحله پایانی با هماهنگی با منطقه ۱۰ آموزش و پرورش شهر تهران، مدرسه‌ای

دخترانه به صورتی تصادفی انتخاب شد. با مراجعه به مدرسه مشخص شده و مذاکره با مسئولین مدرسه تعداد ۶۶ نفر از دانش‌آموزانی که انجام تکالیف و کارهای شخصی خود را به تعویق می‌انداختند، و به همین دلیل از نظر مسئولین مدرسه عملکرد ضعیفی داشتند، معرفی شدند. تعداد مذکور به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم گردیدند. ابتدا پیش‌آزمون گرفته شد، و بسته آموزشی در طی ده جلسه به دانش‌آموزان گروه آزمایش آموزش داده شد. بعد از پایان آموزش از هر دو گروه همزمان پس‌آزمون به عمل آمد. پس از ۲۱ روز هر دو گروه همزمان آزمون پی‌گیری به عمل آمد. گروه کنترل در لیست انتظار برای آموزش خود تنظیمی قرار گرفت.

روش ساخت بسته آموزشی: بسته آموزشی خود تنظیمی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی با هدف کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اول دبیرستان تدوین شد. بسته آموزشی به گونه‌ای تدوین شده است که در آموزش هر مؤلفه ابتدا دانش‌آموز با مثالی، خود به شناسایی عاملی که موجب اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود سوق داده می‌شود و سپس با مبانی نظری و نقش آن مؤلفه آشنا می‌شود. همچنین راهبردهایی را فرا می‌گیرد که با استفاده از آنها می‌تواند آن مؤلفه را اصلاح یا تقویت نماید. این بسته آموزشی بر اساس موارد زیر ساخته شده است:

الف- پیشینه پژوهشی اهمال‌کاری و خود تنظیمی: برنامه توانمندسازی خود تنظیمی زیمرمان (۱۹۸۹، ۲۰۰۰، ۲۰۰۴)، برنامه خود تنظیمی دمبو، و ایتون (۲۰۰۰)، مدل پینتریچ (۲۰۰۰)، راهکارهای ریکس، و دان (۲۰۱۰)؛

ب- پاسخ‌های گروهی از متخصصین شامل روان‌شناسان تربیتی و آموزگاران برای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی: گروه متخصصین آموزگار، بر آموزش راهکارهای مدیریت زمان و برنامه‌ریزی و آموزش صحیح مطالعه به دانش‌آموزان تاکید داشتند. همچنین آن‌ها از علل اهمال‌کاری تحصیلی را، عدم وجود محیط مناسب برای درس خواندن می‌دانستند. از نظر متخصصین روان‌شناس، اهمال‌کاری تحصیلی دارای ماهیتی انگیزشی است. آن‌ها اعتقاد دارند، بالا بردن آگاهی دانش‌آموزان از مبحث اهمال‌کاری، و آشنایی با عواقب آن می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک‌کننده باشد. همچنین تلاش دانش‌آموزان

برای حفظ و افزایش مفهوم خودارزشمندی، برای افزایش انگیزه آنان پیشنهاد شد. به علاوه توجه به سازه شناختی اسناد، توسط متخصصین در آموزش‌ها تاکید شد.

ج- مؤلفه‌های خودتنظیمی پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی در گروه نمونه: این مؤلفه‌ها شامل ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، خودتنظیمی فراشناخت، مدیریت زمان و مکان مطالعه، و تنظیم تلاش بود.

بنابر پیشینه پیش‌رو و نظر گروه متخصصین در قدم اول جهت بالا بردن انگیزه دانش‌آموزان تلاش شد، سپس به آموزش مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده پرداخته شد و برای تقویت تنظیم تلاش دانش‌آموزان بنا بر پیشنهاد ریکس و دان (۲۰۱۰)، از یادگیری مشارکتی کمک گرفته شد تا یادگیرندگان با الگو گرفتن از همالان خود میزان تلاششان را بالاتر ببرند. این مؤلفه، همسو با اصلاح و تقویت دیگر مؤلفه‌ها، تقویت شد. همچنین در بسته آموزشی، با بهره‌گیری از برنامه توانمندسازی خودتنظیمی (زیمرمن، و کلری، ۲۰۰۴)، اکثر آموزش با تمرکز بر روی روش حل مساله است، و از دانش‌آموزان خواسته می‌شود که خود آن‌ها، راه حل مورد نیاز برای تقویت مؤلفه پیش‌بینی کننده را پیدا کنند. تکنیک‌ها در این بسته با تمرکز بر رویکرد شناختی - رفتاری ارائه شده است. بسته در چهار طرح درس ارائه شده، و بعد از پایان آموزش طرح درس‌ها، جلسه‌ای برای جمع‌بندی مطالب و پاسخ به سئوالات دانش‌آموزان در نظر گرفته شد. آموزش در ده جلسه یک ساعت و نیم تا دو ساعته انجام شد و مباحث بر اساس جدول زیر به دانش‌آموزان آموزش داده شد.

پژوهش‌های روان‌شناختی
پرتال جامع علوم انسانی

فهرست موضوعی بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی

جدول (۱) طرح درس شماره یک: بالا رفتن انگیزه در دانش‌آموزان

عنوان درس	انگیزه	زمان
هدف‌های آموزشی	۱- دانش‌آموزان علت اهمال کاری ناشی از بی انگیزگی را بشناسند و خودآگاهی پیدا کنند ۲- با احساس ناشی از به تعویق اندازی کارها آشنا شوند ۳- آموزش تکنیک شناختی افکار چگونه احساسات را به وجود می‌آورند ۴- مشخص کردن تمایز فکر از واقعیت، و به کار بردن تکنیک ABC	----- -
وسایل مورد نیاز	تخته کلاسی، ماژیک وایت برد در چند رنگ، ویدیو پروژکتور و اسلایدهای مربوط (در صورت امکان)	-----
قبل از شروع درس	سلام و احوال پرسی با دانش‌آموزان، آشنایی با آنان و معرفی خود، صحبت مختصر در باره هدف از تشکیل این دوره آموزشی	۱۵ دقیقه
ارائه درس	۱- ارائه مثال از دانش‌آموزانی که بی انگیزگی در آن‌ها موجب اهمال کاری می‌شود ۲- استفاده از پرسش و پاسخ برای مشخص کردن علت اهمال کاری در مثال ۳- روش سخنرانی و استفاده از پرسش و پاسخ و تهیه فهرست برای روشن شدن علل اهمال کاری ۴- بازی سناریوی ایفای نقش توسط دانش‌آموزان برای مشخص شدن علل اهمال کاری ۵- پرسش و پاسخ برای شناسایی احساسات ناشی از اهمال کاری ۶- استفاده از روش سخنرانی و پرسش و پاسخ برای آموزش تکنیک شناختی افکار چگونه احساسات را به وجود می‌آورند ۷- بحث گروهی در میان دانش‌آموزان و صحبت در مورد تجربه‌هایشان در مورد افکار منفی ۸- روش سخنرانی و آموزش تمایز فکر از واقعیت و بحث گروهی در مورد آن	۱۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه
فعالیت تکمیلی	مطرح کردن چند سؤال در کلاس، با هدف ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و دادن تکلیف برای جلسه آینده	۱۵ دقیقه

جدول ۲ طرح درس شماره ۲: تعیین هدف

عنوان درس	ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف	زمان
هدف‌های آموزشی	۱- آشنایی با انواع هدف‌ها ۲- مشخص شدن هدف دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی ۳- کمک برای گام برداشتن به سوی هدف‌ها ۴- تأکید بر افزایش خوشبینی	-----
وسایل مورد نیاز	تخته کلاسی، ماژیک وایت برد در چند رنگ، ویدیو پروژکتور و اسلایدهای مربوط (در صورت امکان)، مقوای رنگی به تعداد گروه‌ها	-----
قبل از شروع درس	سلام و احوال‌پرسی با دانش‌آموزان، بررسی چگونگی انجام تکلیف جلسه قبل و پاسخ به سؤال‌های آنان	۱۵ دقیقه
ارائه درس	۹- ارائه مثال از دانش‌آموزانی که مشخص نبودن اهداف در آن‌ها موجب اهمال کاری می‌شود. ۱۰- استفاده از پرسش و پاسخ برای مشخص کردن علت اهمال کاری در مثال ۱۱- استفاده از روش سخنرانی و پرسش و پاسخ برای مشخص کردن انواع اهداف ۱۲- نوشتن اهداف زندگی دانش‌آموزان توسط خودشان و استفاده از روش سخنرانی برای توضیح اثربخش‌تر کردن اهداف ۱۳- فعالیت گروهی به شکل مشخص کردن اهداف بر روی مقوا و بازبینی آن توسط افراد گروه ۱۴- استفاده از روش سخنرانی برای آموزش تکنیک‌های افزایش خوشبینی	۱۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۱۰ دقیقه
فعالیت تکمیلی	مطرح کردن چند سؤال در کلاس، با هدف ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و دادن تکلیف برای جلسه آینده	۱۵ دقیقه

جدول ۳. طرح درس شماره ۳: آموزش سازماندهی و خودتنظیمی فراشناخت

عنوان درس	آموزش سازماندهی و خودتنظیمی فراشناخت	زمان
هدف‌های آموزشی	۱- آشنایی با روش‌های سازماندهی مطالب و یادداشت‌برداری ۲- آشنایی با روش‌های مرور ذهنی و بسط‌دهی ۳- توانایی ارزیابی اهداف یادگیری توسط دانش‌آموزان و به کار بردن راهبرد یادگیری متناسب با هدف	-----
وسایل مورد نیاز	تخته کلاسی، ماژیک وایت برد در چند رنگ، ویدئو پروژکتور و اسلایدهای مربوط، برگ کاغذ A3، مداد و ماژیک رنگی	-----
قبل از شروع درس	سلام و احوال‌پرسی با دانش‌آموزان، بررسی چگونگی انجام تکلیف جلسه قبل و پاسخ به سؤال‌های آنان	۱۵ دقیقه
ارائه درس	۱- ارائه مثال از دانش‌آموزانی که به دلیل به کار بردن راهبردهای یادگیری متناسب با اهدافشان دچار موجب اهمال‌کاری می‌شوند. ۲- استفاده از پرسش و پاسخ برای مشخص کردن علت اهمال‌کاری در مثال ۳- استفاده از روش سخنرانی برای توضیح فراشناخت ۴- استفاده از روش سخنرانی برای توضیح تکنیک‌های گوناگون یادداشت‌برداری ۵- فعالیت گروهی برای ترسیم درخت حافظه و به کار بردن خلاقیت در سازماندهی مطالب، و نظارت توسط آموزش‌دهنده بر انجام صحیح آن ۶- با استفاده از روش سخنرانی، روش پس‌ختم توضیح داده می‌شود و همزمان از دانش‌آموزان خواسته شود آن را بر روی یکی از کتاب‌های درسیشان اجرا کنند. ۷- با استفاده از روش سخنرانی، نکات مختلف برای مرور ذهنی بیان شود. ۸- بررسی گروهی مطالب کتاب درسی و ساختن کلمات و جملات یادیار در گروه توسط دانش‌آموزان و همچنین استفاده از روش زنجیر کردن در گروه. ۹- صحبت در کلاس به صورت پرسش و پاسخ راجع به اهداف دانش‌آموزان و انتخاب راهبرد یادگیری مناسب با هدف.	۱۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه
فعالیت تکمیلی	مطرح کردن چند سؤال در کلاس، با هدف ارزیابی یادگیری دانش‌آموزان و دادن تکلیف برای جلسه آینده	۱۵ دقیقه

جدول ۴. طرح درس شماره ۴: مدیریت زمان و مکان مطالعه

عنوان درس	مدیریت زمان و مکان مطالعه	زمان
هدف‌های آموزشی	۱- دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و ضرورت مدیریت زمان آگاهی پیدا کنند. ۲- با روش برنامه‌ریزی کردن آشنا شوند. ۳- عوامل اتلاف وقت را بشناسند. ۴- محیط مناسب برای مطالعه را بتوانند، انتخاب کنند.	-----
وسایل مورد نیاز	تخته کلاسی، مازیک وایت برد در چند رنگ، ویدیو پروژکتور و اسلایدهای مربوط (در صورت امکان)	-----
قبل از شروع درس	سلام و احوال‌پرسی با دانش‌آموزان، بررسی چگونگی انجام تکلیف جلسه قبل و پاسخ به سؤال‌های آنان	۱۵ دقیقه
ارائه درس	۱- ارائه مثال از دانش‌آموزانی که به دلیل بهره‌نبردن از مدیریت صحیح زمان، اهمال‌کاری می‌کنند. ۲- استفاده از پرسش و پاسخ برای مشخص کردن علت اهمال‌کاری در مثال. ۳- استفاده از روش سخنرانی و پرسش و پاسخ برای توضیح مزایای مدیریت زمان ۴- مرور اهداف دانش‌آموزان در طرح درس شماره ۲ توسط خودشان ۵- برنامه‌ریزی زمانی فعلی هر دانش‌آموز توسط خودش مشخص شود ۶- مشخص شدن هماهنگی فعالیت‌ها با هدف‌ها توسط دانش‌آموزان و احساسشان نسبت به انجام این فعالیت‌ها ۷- مشخص شدن کارها و فعالیت‌هایی که باید انجام شود ۸- شروع برنامه‌ریزی هفتگی توسط هر دانش‌آموز ۹- آموزش بازبینی و نظارت بر برنامه هفتگی ۱۰- استفاده از روش پرسش و پاسخ و سخنرانی برای توضیح عوامل اتلاف وقت ۱۱- استفاده از روش پرسش و پاسخ و سخنرانی برای مشخص کردن مکان مناسب برای مطالعه	۱۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۱۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۳۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه ۲۰ دقیقه
فعالیت تکمیلی	پاسخ به سؤالات دانش‌آموزان درباره نحوه برنامه‌ریزی و انجام دادن تکلیف برای جلسه آینده	۱۵ دقیقه

یافته‌ها

در این بخش، ابتدا اثربخشی و پایایی بسته آموزشی بر روی اهمال کاری تحصیلی کلی بررسی شد و سپس، اثربخشی بسته آموزشی و پایایی آن بر روی زیرمقیاس‌های اهمال کاری تحصیلی مورد تحلیل آماری قرار گرفت.

الف- اهمال کاری تحصیلی کلی

اثربخشی بسته آموزشی بر روی اهمال کاری کلی، با روش تحلیل واریانس آمیخته^۱، مورد بررسی قرار گرفت. همچنین، ابتدا برای بررسی معناداری اهمال کاری تحصیلی در پیش‌آزمون از روش آماری تی مستقل استفاده شد. نتایج در جداول ۱ و ۲ و نمودار ۱ آمده است.

جدول (۱) مقایسه نمره کلی اهمال کاری تحصیلی در پیش‌آزمون گروه کنترل و آزمایش

اهمال کاری تحصیلی کلی						
گروه	تعداد	انحراف استاندارد	میانگین	t	درجه آزادی	سطح معناداری
آزمایش	۳۲	۵۹.۲۸	۲۰.۵۱۵۲	-۱.۹۵	۵۸	۰.۶۰
کنترل	۳۰	۶۳.۰۳	۱۸.۸۷۸۸			

نتایج جدول (۱) نشان می‌دهد که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند.

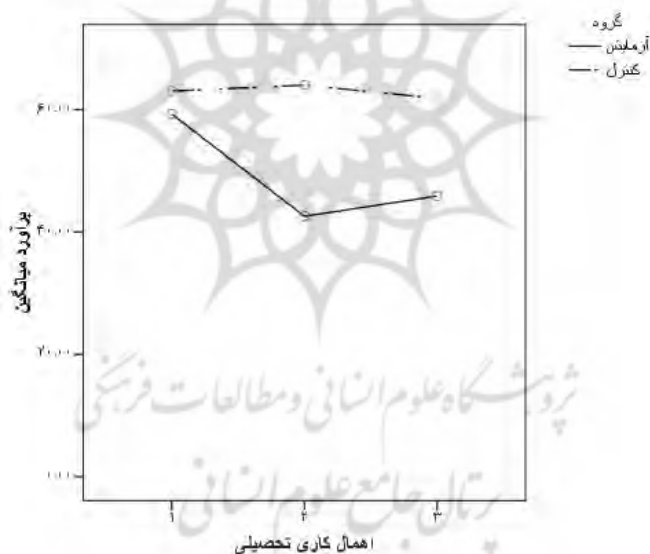
نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد که با $X^2 = ۵۳.۶۱$ ، درجه آزادی ۲ و در سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱، H_0 رد می‌شود، و شرط کرویت برقرار نیست. لذا در جدول تحلیل واریانس مربوط به نمره کل اهمال کاری تحصیلی مقادیر مربوط به آزمون گرین هوس-گیسر^۲ آورده شده است.

1. mixed anova
2. Green House-Geisser

جدول (۲) نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای نمره کلی اهمال کاری تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
موقعیت	۲۳۰۱.۷	۱.۲۴	۱۸۵۱.۸۹	۱۳۰.۵۳	<۰.۰۰۱
موقعیت X گروه	۲۴۴۸.۹	۱.۲۴	۱۹۷۰.۷۸	۱۳۸.۹۱	<۰.۰۰۱
خطا	۱۰۲۲.۵۲	۷۲.۰۷	۱۴.۱۹		
گروه	۸۴۳۸.۵۶	۱	۸۴۳۸.۵۶	۹۸.۸۱	<۰.۰۰۱
خطا	۴۹۵۳.۷۱	۵۸	۸۵.۴۱		

نتایج جدول (۲) نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه، موقعیت آزمایش (پیش آزمون، پس آزمون، پی گیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P < 0.001$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر اهمال کاری در نمودار (۱) آمده است.



نمودار (۱) اثر تعامل گروه و موقعیت در نمره کل اهمال کاری تحصیلی

نمودار (۱) نشان می‌دهد که میانگین نمره کل اهمال کاری تحصیلی در پس آزمون و پی گیری گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از گروه کنترل شده است، که نشان دهنده اثربخشی کاربندی آزمایش (اجرای بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی) است.

زیرمقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی

اثربخشی بسته آموزشی بر روی هر یک از زیرمقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی به طور جداگانه با روش آماری تحلیل واریانس آمیخته مورد بررسی قرار گرفت. در ابتدا برای بررسی معناداری هر یک از زیرمقیاس‌ها در پیش‌آزمون از آزمون تی مستقل استفاده شد.

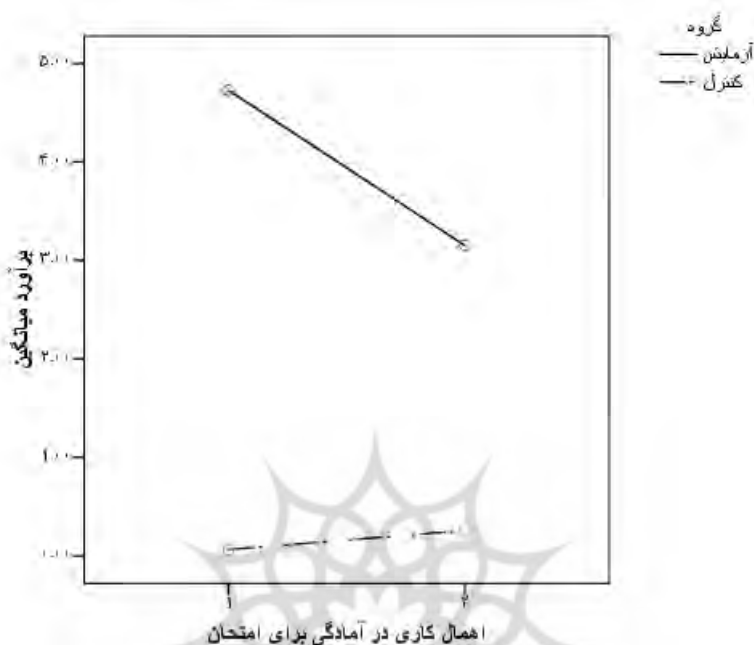
۱) اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان

با توجه به نتایج آزمون تی پیش‌آزمون در زیرمقیاس آمادگی برای امتحان با سطح معناداری ۰.۰۱ معنادار است. بنابراین برای بررسی اثربخشی کاربردی آزمایشی لازم است تفاضل پس‌آزمون و پی‌گیری از پیش‌آزمون محاسبه شود.

جدول (۳) - جدول تحلیل واریانس آمیخته اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان

منبع واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین	F	سطح معناداری
موقعیت	۱۵.۲۵	۱	۱۵.۲۶	۲۸.۳	<۰.۰۰۱
موقعیت X گروه	۲۵.۰۱	۱	۲۵.۰۱	۴۶.۳۷	<۰.۰۰۱
خطا	۳۳.۴۵	۶۲	۰.۵۴		
گروه	۴۵۶.۳۲	۱	۴۵۶.۳۲	۴۱.۴۱	<۰.۰۰۱
خطا		۶۲	۶۸۳.۱۴		

با توجه به عدم معناداری آزمون تی در پیش‌آزمون‌ها، میانگین تغییر در پس‌آزمون در گروه آزمایش برابر با ۴.۷۲ و در گروه کنترل برابر با ۰.۰۶ است. همچنین میانگین تغییر در پی‌گیری در گروه آزمایش برابر با ۳.۱۵ و در گروه کنترل ۰.۲۵ است. همچنین، نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه، موقعیت آزمایش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پی‌گیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P < ۰.۰۰۱$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر اهمال‌کاری در آمادگی برای امتحان در نمودار ۲ آمده است.



نمودار (۲) - تعامل گروه و موقعیت بر اهمال کاری در آمادگی برای امتحان

نمودار ۲ نشان می‌دهد که میانگین تغییر اهمال کاری در پس‌آزمون و پی‌گیری گروه آزمایش به طور معناداری بیش‌تر از گروه کنترل شده‌است، که نشان‌دهنده اثربخشی کاربردی آزمایش (اجرای بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی) بر روی اهمال کاری در آمادگی برای امتحان است.

۲) اهمال کاری در انجام تکالیف

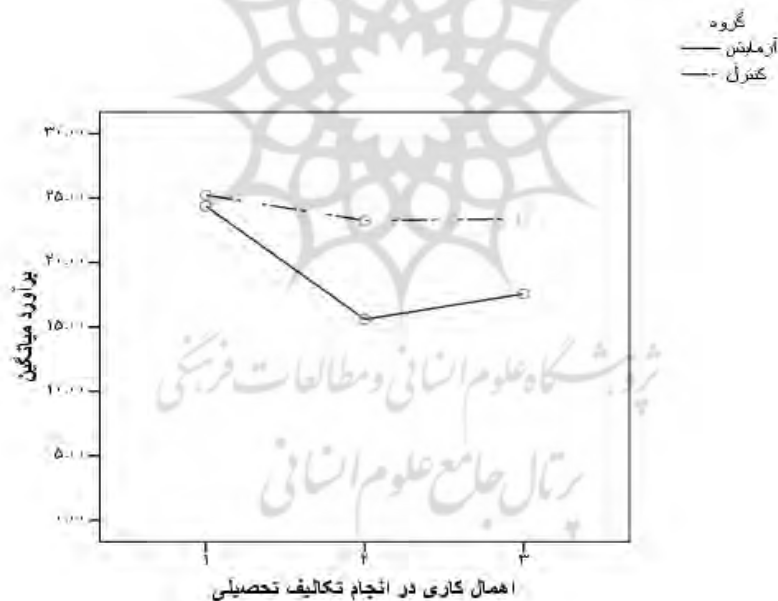
نتایج آزمون تی نشان می‌دهد که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند.

نتایج آزمون کرویت موچلی نشان داد که با $F_{(2,43)} = 43.09$ ، درجه آزادی ۲ و در سطح معناداری کمتر از ۰.۰۰۱، H_0 رد می‌شود، و شرط کرویت برقرار نیست. لذا در جدول تحلیل واریانس مربوط به نمره اهمال کاری در انجام تکالیف مقادیر مربوط به آزمون گرین هاوز-گیسر آورده شده‌است.

جدول (۴) - نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای اهمال کاری در انجام تکالیف

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	F	سطح معناداری
موقعیت	۱۰۲۲.۳۶	۱.۳۲	۷۷۳.۱۱	۲۰۶.۹۷	<۰.۰۰۱
موقعیت X گروه	۳۹۱.۲۷	۱.۳۲	۲۹۵.۸۸	۷۹.۲۱	<۰.۰۰۱
خطا	۳۰۱.۳۱	۸۰.۶۶	۳.۷۳		
گروه		۱	۱۰۷۹.۲۷	۳۲.۶۱	<۰.۰۰۱
خطا		۶۱	۳۳.۰۹		

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه، موقعیت آزمایش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پی‌گیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P < ۰.۰۰۱$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر اهمال کاری در انجام تکالیف در نمودار ۳ آمده است.



نمودار (۳) تعامل گروه و موقعیت بر اهمال کاری در انجام تکالیف

نمودار ۳ نشان می‌دهد که میانگین نمره اهمال کاری در انجام تکالیف در پس‌آزمون و پی‌گیری گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از گروه کنترل شده است، که نشان دهنده

اثر بخشی کاربندی آزمایش (اجرای بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی) در اهمال کاری در انجام تکالیف تحصیلی است.

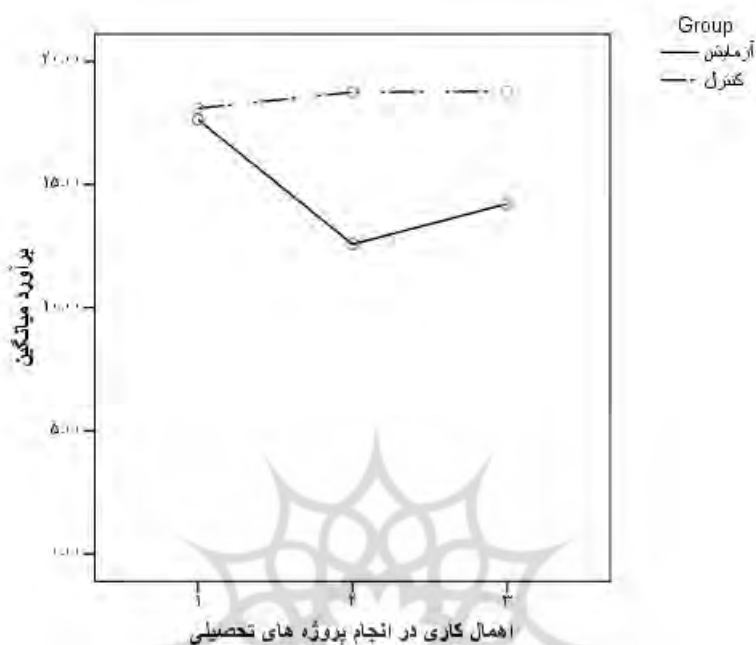
اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی

نتایج آزمون تی نشان می‌دهد که میانگین گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون تفاوت معناداری ندارند. نتایج آزمون کرویت موجلی نشان داد که با $x^2 = 56.45$ درجه آزادی ۲ و در سطح معناداری کمتر از 0.001 ، H_0 رد می‌شود، و شرط کرویت برقرار نیست. لذا در جدول تحلیل واریانس مربوط به اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی مقادیر مربوط به آزمون گرین هاوس-گیسر آورده شده‌است.

جدول (۵) نتایج تحلیل واریانس آمیخته برای اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی

منبع واریانس	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجذور میانگین	F	سطح معناداری
موقعیت	۱۶۰.۶۶	۱.۲۵	۸۰.۳۳	۴۰.۵۶	<۰.۰۰۱
موقعیت X گروه	۲۸۲.۴۹	۱.۲۵	۱۴۱.۲۴	۷۱.۳۱	<۰.۰۰۱
خطا	۲۴۹.۵۴	۷۸۸۶	۱.۹۸		
گروه	۶۷۹.۳۹	۱	۶۷۹.۳۹	۶۴.۰۸	<۰.۰۰۱
خطا		۶۳	۱۰.۶		

نتایج جدول (۵) نشان می‌دهد که اثر اصلی گروه، موقعیت آزمایش (پیش‌آزمون، پس‌آزمون، پی‌گیری) و تعامل گروه و موقعیت معنادار است ($P < 0.001$). اثر تعامل گروه و موقعیت بر اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی در نمودار ۴-۴ آمده‌است.



نمودار (۴) تعامل گروه و موقعیت برای اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی

نمودار ۴ نشان می‌دهد که میانگین نمره اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی در پس‌آزمون و پی‌گیری گروه آزمایش به طور معناداری کمتر از گروه کنترل شده‌است، که نشان دهنده اثربخشی کاربندی آزمایش (اجرای بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی) در اهمال کاری در انجام پروژه‌های تحصیلی است.

بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های پژوهش، نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پی‌گیری در گروه آزمایش و کنترل نشان داد، بسته آموزشی به صورت معناداری موجب کاهش اهمال کاری در هر سه مولفه آماده شدن برای امتحانات، انجام تکالیف و انجام پروژه‌های آخر ترم می‌شود. همچنین بسته آموزشی به صورت معناداری موجب کاهش نمره کل اهمال کاری تحصیلی شد. این یافته‌ها تأییدی بر پژوهش‌های پیشین است که نشان می‌دهند، خودتنظیمی موجب

کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵؛ ونارده، ۲۰۰۰؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ ریکس، و دان، ۲۰۱۰). در بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی، به آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی و همچنین ایجاد انگیزه در دانش آموزان بنا به پیشنهاد گروه متخصصین پرداخته شد. به نظر می‌رسد، آموزش خودآگاهی (دمبو، و ایتون، ۲۰۱۰)، سرمشق‌گیری اجتماعی و دادن پسخوراند به دانش آموزان (اسلاوین، ۱۳۸۸) توانسته است به ارتقاء انگیزه در دانش آموزان و در نتیجه کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک کند. همچنین، بنابر آنچه پژوهش‌های پیشین نشان می‌دادند، آموزش مؤلفه‌های خودتنظیمی تأثیرگذار بر اهمال کاری تحصیلی توانست موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان شود. یک انگیزه بیرونی مانند گرفتن نمره‌ای خوب، انگیزه دانش آموزان را در سطح بالایی نگه می‌دارد (ولترز، ۱۹۹۸). دسی، و رایان (۱۹۹۱) بر این باورند؛ برای این منظور که یک جامعه عملکردی درست داشته باشد، افراد آن اجتماع باید گاهی دست به فعالیت‌هایی بزنند که برای انجام آن انگیزه درونی ندارند و صرفاً برای آن‌ها لذت بخش نیست. در ابتدا، یک تنظیم بیرونی از رفتار نیاز است، اما امید می‌رود که در طی زمان این تنظیم درونی شود. درونی کردن به عنوان فرآیندی تعریف می‌شود که افراد فعالانه تنظیم بیرونی را به تنظیم درونی تغییر شکل می‌دهند. بنابراین به نظر می‌رسد، آموزش‌هایی برای دانش آموزان که این ارزش‌گذاری بیرونی را تبدیل به ارزش‌گذاری درونی کنند، توانسته تأثیرگذار باشد. سنکال و همکاران (۱۹۹۵)، نشان دادند دانش آموزانی که انگیزه درونی برای درس خواندنشان دارند، کمتر اهمال کاری می‌کنند. به نظر می‌رسد، در بسته پژوهشی حاضر، آموزش ارزش‌گذاری بیرونی و درونی به دانش آموزان، به آنان کمک کرد تا هم به تنظیم بیرونی از رفتار دست پیدا کنند، و هم این تنظیم بیرونی را به تنظیم درونی تغییر شکل دهند، و در نتیجه بنابر آنچه که یافته‌های پیشین نشان می‌دهد، اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها کاهش یابد. بنابر آنچه زیمرمن (۲۰۰۴)، می‌گوید اهداف تحصیلی کوتاه مدت، حصول به اهداف تحصیلی بلند مدت را آسان می‌کند و همچنین تعیین اهداف کوتاه مدت

به پیشرفت تحصیلی کمک شایانی می‌کند. به نظر می‌آید، تعیین این اهداف در بسته پژوهشی حاضر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک کرده است. از سوی دیگر بسیاری از پژوهشگران رابطه منفی و معنادار راهبردهای شناختی و فراشناختی را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهند (به‌طور مثال؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ هاول، و واتسون، ۲۰۰۷؛ کورین، و همکاران، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان غیر اهمال‌کار با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف‌اند، در حالی که دانش‌آموزان اهمال‌کار کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند. این یافته نیز همسو با یافته‌های پیشین است. دانش‌آموزانی که خودتنظیمی فراشناخت دارند، انگیزه تحصیلی بالاتری دارند و در یادگیری از همالانشان موفق‌ترند (پینتریچ، ۲۰۰۳). ولترز (۲۰۰۳) و (۲۰۰۴)، نشان می‌دهد، عدم استفاده از راهبردهای فراشناخت موجب درجات بالایی از اهمال‌کاری در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین هاول، و واتسون (۲۰۰۷)، اعتقاد دارند، استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناختی توسط دانش‌آموزان، اهمال‌کاری را در آنان کاهش می‌دهد. برای به دست آمدن خودتنظیمی فراشناخت، نیاز است که دانش‌آموز با راهبردهای مختلف بسط‌دهی، مرور ذهنی و سازماندهی و همچنین مهارت‌های حل مسئله آشنا باشد تا در مواقع لزوم بنابر اهداف خود، راهبرد را تغییر دهد (پینتریچ، ۲۰۰۴). گویا، آموزش این راهبردها توانسته است، در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان سهم بسزایی داشته باشد. هاول، و واتسون (۲۰۰۷)، گزارش می‌کنند که عدم سازماندهی درست منجر به اهمال‌کاری می‌شود. به نظر می‌رسد دانش‌آموز کمال‌گرا فارغ از آموزش صحیح، زمان بالایی را صرف سازماندهی مطالب می‌کند، سازماندهی که به شیوه صحیح صورت نمی‌گیرد. به عنوان مثال ساعت‌های زیادی را برای تهیه طرح درس اختصاص داده و از اصل موضوع غافل می‌شود. شاید اگر دانش‌آموز توانایی کسب مهارتی چون مدیریت زمان را پیدا کند، در سازماندهی امور تحصیلی کمتر دچار مشکل شود و سازماندهی در این حالت حتی می‌تواند تبدیل به پیش‌بینی کننده‌ای منفی برای اهمال‌کاری تحصیلی شود. ایجاد وظایف چالش‌برانگیز از طرق مختلف فارغ از افزایش فشار زمانی در چنین

فعالیت‌هایی می‌تواند مفید باشد. از سویی، از دیگر مؤلفه‌های خودتنظیمی که یافته‌های پیشین ارتباط منفی و معنادار آن را با اهمال کاری تحصیلی نشان می‌دهند، مدیریت زمان است (به عنوان مثال: لای و شونبرگ، ۱۹۹۳؛ ون‌ارده، ۲۰۰۰؛ دمبو، و ایتون، ۲۰۰۰). آموزش مدیریت زمان در بسته حاضر، در کنار مؤلفه‌های خودتنظیمی توانسته است به کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک کند. برنامه‌ریزی تا حدود زیادی می‌تواند میزان اهمال کاری را در افراد کاهش دهد. در بحث اهمیت مدیریت زمان، اسمیت (۱۹۹۴) توضیح می‌دهد: «شما زندگی خود را با کنترل زمان خود، کنترل می‌کنید». این جمله به بهترین نحو توضیح می‌دهد که چرا مدیریت زمان یک جزء مهم از خودتنظیمی است. توسعه مهارت‌های مدیریت زمان همبستگی قوی با دستاوردهای تحصیلی دبیرستان (فولگین، و استیونسون، ۱۹۹۵)، افزایش عزت نفس (فراری، ۱۹۹۴)، سطوح کمتر درماندگی آموخته‌شده (کلاین، ون‌درپلوگ، و تاپمن، ۱۹۹۴)، احساس شایستگی بیش‌تر (هیگی، و دویل، ۱۹۹۲) و مسندمهار گذاری درونی (فراری و امونس، ۱۹۹۴) را نشان می‌دهد. ریکس، و دان؛ نیز تنظیم تلاش را پیش‌بینی‌کننده منفی معناداری برای اهمال کاری تحصیلی می‌دانند؛ به نظر می‌رسد بهره‌گیری از راهبردهای آنان به کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان در این بسته پژوهشی کمک کرده است. تنظیم تلاش به دانش‌آموزان کمک می‌کند، به طور مستمر تلاششان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری ادامه دهند (گارسا و مک‌کاچی، ۱۹۹۱، به نقل از ریکس و دان، ۲۰۱۰). در مجموع، مبانی نظری و پژوهشی مربوط به اثر گذاری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و نتایج به‌دست آمده از کاربست بسته آموزشی تهیه شده در این پژوهش، موید اثر بخشی بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمال کاری تحصیلی است.

منابع

- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی. (۴)، ۶۳-۷۵.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ صادقی، منصوره‌السادات (۱۳۹۰). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در دانش‌آموزان اول دبیرستان‌های شهر تهران. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی. زیر چاپ.
- Blunt, A. (1998). Task Aversiveness and Procrastination: A Multi-Dimensional Approach to Task Aversiveness Across Stages of Personal Project. *Master's Thesis submitted to the Faculty of Graduate Studies and Research in partial fulfilment of the requirements for the degree Master of Arts, Department of Psychology, Carleton University.*
- Butler, D. L., Beckingham, B., & Lauscher, H. J. N. (2005). Promoting strategic learning by eighth-grade students struggling in mathematics: A report of three case studies. *Learning Disabilities Research and Practice, 20*, 156-174.
- Cleary, T. J., Platten, P., & Nelson, A. (2008). Effectiveness of the self-regulation empowerment program (SREP) with urban high school youth: An initial investigation. *Journal of Advanced Academics, 20*, 70-107.
- Cleary, T. J., & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*, 537-550.
- Dembo, Myron H. & Eaton, M. J. (2000). "Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools." *The Elementary School Journal 100.5 (2000):473-490.*
- Eccles, J. S., & Midgley, C. (1989). Stage-environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Vol. 3. Goals and cognitions* (pp. 139-186). New York: Academic Press.
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Graderelated changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI.
- Feldlaufer, H., Midgley, C., & Eccles, J.S. (1988). Student, teacher, and observer perceptions of the classroom environment before and after the transition to junior high school. *Journal of Early Adolescence, 8*, 133-156.
- Ferrari JR, Parker JT, Ware CB (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy and academic locus of control. *J. Soc. Behav. Perss., 7*: 495-502.

- Graham, S., & Harris, H. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education, 39*, 19–33.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality, 7*, 483–494.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality, 8*, 647–662.
- Lay, C. H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences, 21*, 61–67.
- Martin, T. R., Flett, G. L., Hewitt, P. L., Krames, L., & Szanto, G. (1996). Personality correlates of depression and health symptoms: A test of a self-regulation model. *Journal of Research in Personality, 31*, 264–277.
- Mason, L. H., Snyder, K. H., Sukhram, D. P., & Kedem, Y. (2006). TWA + PLANS strategies for expository reading and writing: Effects for nine fourth-grade students. *Exceptional Children, 73*, 69–89.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. (2002). Motivation in education: Theory, research, and applications. *Upper Saddle River, NJ: Merrill*
- Pressley, M., Borkowski, J.G. & Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. In R. Vasta & G. Whitehurst, eds. *Annals of Child Development, Vol. 5* (pp. 890–129). *Greenwich, CT: JAI Press.*
- Rosario, P., Costa, M., Núñez, J.C., González-Pienda, J., Solano, P. & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology, 12*(1), 118–127.
- Schunk, D.H., & Swartz, C.W. (1993). Goals and progress feedback: Effects on self-efficacy and writing achievement. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, GA. Retrieved from ERIC database (ED359216).*
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 503–509.
- Weinstein, C.E., Husman, J., & Dierking, D.R. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Seidner (Eds.), *Self-regulation: Theory, research, and applications* (pp. 727–747). *Orlando, FL: Academic Press.*
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315–327). *New York: Macmillan.*
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic

- learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Attaining self-regulation: A social-cognitive perspective. In M. Boekaerts, P.R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp.13-39). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Bonner, S., Evans, D., & Mellins, R. (1999). Self-regulating childhood asthma: A developmental model of family change. *Health Education and Behavior*, 26, 53– 69.
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2002). Acquiring writing revision and self-regulatory skill through observation and emulation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 660–668.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-pons, M. (1992). “Student differences in self-regulated learning: Relating grades, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use.” *Journal of Educational Psychology*, 82, 510-519.
- Zimmerman, B. J., Risemberg, R. (1997). Selfregulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), *Handbook of academic learning: Construction of knowledge* (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.
- Zimmerman, B.J., Schunk, D.H. (Eds.). (1989). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag.