

مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

سلیمان کابینی مقدم¹، غلامحسین انتصار فومنی^{2*}، مسعود حجازی³، حسن اسدزاده⁴

1. دانشجوی دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

2. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

3. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

4. دانشیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

تاریخ دریافت: 1397/12/07 تاریخ پذیرش: 1398/12/17

Comparison of the Effectiveness of Instruction of Self-Regulated Learning and Help-Seeking Strategies Training on Increasing Educational Buoyancy and Conscience of Procrastinating Students

S. Kabini Moghadam¹, Gh. Entesar Foumani^{2*}, M. Hejazi³, H. Asadzadeh⁴

1. Ph.D student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

2. Assistant Professor of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

3. Assistant Professor of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran

4. Associate Professor of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Received: 2019/02/26 Accepted: 2020/03/07

Abstract

The purpose of this study was comparing the effectiveness of training self-regulated learning and help-seeking strategies on increasing educational buoyancy and conscience of procrastinating students. The method of this study was quasi-experimental with pre-test & post-test and control group. The statistical population of this study was all the students of non-Public Schools in the theory-based branch of the second grade (eleventh) of high schools of the first and second district of Rasht in the academic year of 2017-2018. 60 students were selected by multi-stage cluster sampling and randomly divided into 3 groups. The questionnaires of educational buoyancy of deghani-zadeh & hossein-chari (2012) and educational conscience Mcilroy and Bunting (2002) were completed for all the subjects in the pre-test and post-test phases. Then, one of the experimental groups received twelve 90-minute sessions of help-seeking strategies, and the other experimental group received fifteen 90-minute sessions of self-regulated learning. The control group did not receive any interventions during this period. The data were analyzed by inferential statistics of covariance analysis and Bonferroni post hoc test. The results showed that self-regulated learning and help-seeking strategies training increased the educational buoyancy of Procrastinating Students. The results also showed that there is no significant difference between two training methods. Based on the results of this research, it can be concluded that the use of self-regulated learning and help-seeking strategies training is useful for reducing the procrastination in students.

Keywords

Self-Regulated Learning Strategies Training, Help-Seeking Learning Strategies Training, Educational Buoyancy, Educational Conscience, Procrastinating Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون - پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش، شامل تمامی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم (یازدهم) دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو رشت در سال تحصیلی 97-98 بود که از بین آنها تعداد 60 نفر به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و به صورت تصادفی به 3 گروه (2 گروه آزمایش و 1 گروه کنترل) تقسیم شدند. ابتدا همه آزمودنی‌های سه گروه، پرسش‌نامه‌های سرزندگی تحصیلی دهقانی زاده و حسین چاری (1391) و مک ایلروی و بانتینگ (2002) را در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تکمیل کردند؛ سپس یکی از گروه‌های آزمایش طی 12 جلسه 90 دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز طی 15 جلسه 90 دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری خودگردان قرار گرفتند؛ در حالی که در طول این مدت، گروه کنترل هیچ گونه مداخله آموزشی دریافت نکردند. داده‌ها با استفاده از آزمون آمار استنباطی تحلیل کوواریانس و آزمون تعقیبی بنفرونی تحلیل شد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی سبب افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود؛ همچنین، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی سبب افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود؛ به‌علاوه، نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه‌گیری کرد که برای کاهش و یا از بین بردن اهمال‌کاری دانش‌آموزان، استفاده از آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی مفید و مؤثر است.

واژگان کلیدی

آموزش راهبرد یادگیری خودگردان، آموزش راهبرد یادگیری کمک‌خواهی، سرزندگی تحصیلی، وجدان تحصیلی، دانش‌آموزان اهمال‌کار.

مقدمه

کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، موفقیت‌طلبی، خویشتن‌داری، متانت و تعمق می‌دانند (کار و روبرتز⁴، 2014). تعدادی از پژوهش‌ها نشان داده‌اند که وجدان بهترین پیش‌بینی‌کننده شخصیت برای عملکرد شغلی، عملکرد آموزشی و عملکرد تحصیلی است؛ به طور مثال مک کراتورو و ماتنتا⁵ (2014) در پژوهشی نشان دادند افرادی که از ویژگی وجدان بالا برخوردارند، سخت کار می‌کنند، معدل تحصیلی بالاتر، روابط اجتماعی مثبت‌تر و متعهدانه‌تر دارند و افراد با وجدان پایین، عملکرد ضعیفی در درس و کار دارند. مک مولن و فیلیپسن⁶ (2013) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان با وجدان بالا ممکن است به دلیل تمایل بالا به یادگیری یا اهداف مسلطی که دارند، احتمال موفقیت بالاتری داشته باشند و این امر به شایستگی و موفقیت آنها در مدرسه کمک می‌کند (اوشر و همکاران⁷، 2015).

در نظریه‌های شخصیت، وجدان نقش مرکزی ایفا می‌کند و با پیشرفت تحصیلی در مطالعات تجربی ارتباط دارد. وجدان تحصیلی بهترین پیش‌بینی‌کننده شخصیت برای عملکرد آموزشی و عملکرد تحصیلی است (رستم اوغلی و خشنودنیای، 1392). پیترچ⁸ (2000)، در پژوهشی نشان داد دانش‌آموزان با وجدان پایین، عملکرد ضعیفی در درس و کار دارند (مایر و زانگ⁹، 2015). نتایج مطالعه دیگری، همبستگی معناداری را بین وجدان تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان داد؛ بدین معنا که دانش‌آموزان با وجدان تحصیلی پایین، تمایل داشتند که در امر تحصیل به نحو بهتری عمل کنند (نوروزی و همکاران، 1395).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی¹⁰ اشاره کرد. این مفهوم نوین به پاسخ مثبت، مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری

یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش‌آموزان و حل و فصل مشکلات یادگیری در آنان است. یکی از عواملی که می‌تواند در این زمینه تأثیرگذار باشد، اهمال‌کاری¹ است. اهمال‌کاری به معنی داشتن مشکل در زمینه شروع یا تمام کردن کارها است یا به عبارتی می‌توان گفت که اهمال‌کاری به معنی کار امروز را به فردا انداختن است (سولومون و راث بلوم، 2013). اهمال‌کاری به عنوان نبود خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (اینور و همکاران، 2011). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری به عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و میرانا، 2012). از مظاهر اهمال‌کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشگاهی است که اهمال‌کاری تحصیلی نامیده می‌شود. این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (نریمانی و همکاران، 1394).

یکی از مفاهیم بسیار مهم که درباره دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌شود بررسی کرد، موضوع وجدان تحصیلی² است. وجدان از زیرمجموعه‌های وظیفه‌مداری است که از پنج عامل بزرگ صفات شخصیتی به حساب می‌آید. رفتارگرایان وجدان را با ارزش‌ها و هنجارهای تقویت شده مرتبط می‌دانند؛ اما نظریه‌پردازان صفت اعتقاد دارند که این رفتارها از یک منبع اساسی پنهان و عمومی نشأت می‌گیرند (نوروزی و همکاران، 1395). وجدان، نیرویی است که فرد را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در سازمان انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برای شکل‌دهی یک رفتار سازنده، هم‌گرا کند. کاستا و مک گری³ (1999) عامل وجدان را شامل زیر مؤلفه‌های؛

1. Procrastination
2. Educational Conscience
3. Costa & McCrae

4. Carr & Roberts

5. Croitoru & Munteanu

6. McMullen & Philipsen

7. Osher & et al

8. Pintrich

9. Meyer & Zhang

10. Educational Buoyancy

(ریان و شین، 2011). دانش‌آموزان با استفاده از چنین راهبردی می‌توانند بسیاری از موانع موجود در فرآیند یادگیری‌شان را برطرف کرده و به یادگیری و عملکرد تحصیلی بهتری دست یابند (ریان و پیترچ، 1997).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد کمک‌خواهی می‌تواند به عنوان یک راهبرد یادگیری خودتنظیمی مهم و به عنوان یک ویژگی مهم فراگیران قوی، باعث برانگیخته شدن بیشتر دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر آنان شود (کارابنیک، 2011). این دیدگاه که کمک‌خواهی می‌تواند راهبردی انطباقی باشد، باعث شده است پژوهشگران به والدین پیشنهاد دهند تا از طریق آموزش کمک گرفتن مؤثر به هنگام نیاز، انگیزش تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان را افزایش دهند (ادواردز، 2013)؛ با این حال کمک‌خواهی تحصیلی با اشکال مختلفی صورت می‌گیرد که همه آنها به پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد منجر نمی‌شود. بر اساس مشاهدات کلاسی (یاتلر، 2007)، طبقه‌بندی رفتار کمک‌خواهی شامل تقاضاهای کلاسی دانش‌آموزان برای دریافت اطلاعات مرتبط با فرآیند (سرنخ‌ها)، تأیید عملکرد قبلی و دریافت پاسخ درست مسئله از فردی دیگر است.

یافته‌های پژوهشی دیگر نشان می‌دهد که راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند در فرآیند حل مسئله و مشکلات تحصیلی، تغییرات مثبت و چشمگیر به وجود آورد و تجهیز دانش‌آموزان به راهبرد کمک‌خواهی می‌تواند نتایج سودمندی در تمامی موقعیت‌های تحصیلی داشته باشد و این نتایج از طریق افزایش توانمندی‌های کارآمدی دانش‌آموزان و کنترل منابع استرس ناشی می‌شود (اسکینر و سالوین، 2015)؛ علاوه بر موارد یاد شده، تحقیقات متعددی نشان داده‌اند بسیاری از دانش‌آموزان هنگام روبه رو شدن با تکالیف دشوار تحصیلی، فعالانه به جستجوی کمک نمی‌پردازند (نیومن، 2010)؛ همچنین دانش‌آموزانی هستند که در یک موقعیت برای رفع ابهام، از دیگران کمک می‌خواهند و در موقعیتی دیگر از کمک خواستن اجتناب می‌ورزند؛ از این رو پژوهشگران به دنبال فهم این مسئله برآمده‌اند که چرا دانش‌آموزان در چنین مواردی از کمک خواستن اجتناب می‌کنند و چه می‌توان کرد تا دانش‌آموزان نقش فعال‌تری در فرآیند یادگیری به عهده بگیرند. لنین برینک (2011)، در پژوهشی نشان داد آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، با در نظر گرفتن اهداف پیشرفت دانش‌آموزان،

تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتوین و همکاران، 2011). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (ساره و همکاران، 2013). در زمینه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش (2011)، مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند (مارتین، 2015). با وجود این که سرزندگی تحصیلی می‌تواند با پیشرفت تحصیلی و موفقیت تحصیلی در ارتباط باشد، برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ناامیدی می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی، 2016). از ویژگی‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌توان به تمایل نداشتن آنان به کمک گرفتن از همکاری و تخصص اطرافیان اشاره کرد. آموزش راهبردهای کمک‌خواهی¹ می‌تواند در این زمینه مؤثر واقع شود. این راهبرد آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است؛ به نحوی که در قالب این راهبرد، روند تحقق اهداف آموزشی در حوزه‌های عملکرد تحصیلی، انگیزش تحصیلی و تسلط بر موقعیت‌های تنش‌زای آموزشی تبیین شده و در کنار آن، چالش‌های نظری و عملی جدیدی را به ارمغان آورده است (هاشمی و همکاران، 1396). تحقیقات زیادی به استفاده مؤثر و مناسب از دیگران به عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تأکید کرده‌اند (نیومن، 2010).

با تأکید می‌توان بیان کرد که کمک‌خواهی یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع است. این راهبرد به دانش‌آموزان کمک می‌کند امکانات موجود در کلاس و محیط اطراف را تنظیم و اداره کند (دامبو، 1994). کمک‌خواهی تحصیلی به عنوان راهبردی برای غلبه بر مشکلات یادگیری و بهبود تبحر تعریف شده است؛ از این رو، کمک‌خواهی یکی از راهبردهای یادگیری است که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آنها برآیند

آنها در فرآیند یادگیری از دیدگاه فراشناختی، انگیزشی و رفتاری است. ویژگی دیگر این دسته از یادگیرندگان، عملکرد مطلوب و بالا و نیز ظرفیت بالای آنها برای یادگیری است که آنها را از فراگیران با عملکرد نامطلوب متمایز می‌کند (میرافشار و همکاران، 1391).

راهبرد خودگردانی برای فرآیند یادگیری ضروری است (جارولا و جارونوجا، 2013). این امر به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا عادات یادگیری بهتری را در خود به وجود بیاورند، مهارت‌های مطالعه خود را بهبود بخشند، راهبردهای یادگیری را برای تقویت نتایج تحصیلی به کار گیرند (ولترز، 2011)، عملکرد خود را بازبینی کنند (هاریس و همکاران، 2015) و پیشرفت تحصیلی خود را ارزیابی نمایند (دی بران و همکاران، 2011)؛ از این رو معلمان باید با عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودگردانی و راهبردهایی که می‌توانند برای شناسایی و ارتقای خودگردان در کلاس درس استفاده کنند، آشنا باشند (زومبران و همکاران، 2015). با توجه به توضیحات بالا، فرضیه‌های پژوهش حاضر به ترتیب زیر است:

- بین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد.

- بین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی با اجرای پیش‌آزمون - پس‌آزمون و با گروه آزمایش و کنترل است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی پسرانه شاخه نظری پایه دوم (یازدهم) دوره متوسطه دوم نواحی یک و دو رشت در سال تحصیلی 98-97 است که از طریق پرسش‌نامه سولومون و راث بلوم (2013) اهمال‌کار تحصیلی تشخیص داده شدند. برابر اطلاعات موجود در کارشناسی آمار و بودجه اداره کل آموزش و پرورش استان گیلان، تعداد این مدارس 29 واحد آموزشی و تعداد دانش‌آموزان مذکور نیز 593 نفر بود. در این تحقیق، نمونه آزمایشی نیز شامل گروهی از دانش‌آموزان مدارس یاد شده بود. در همین رابطه ابتدا تعداد 94 نفر از

تأثیر معناداری بر بهبود انگیزش و عملکرد تحصیلی ندارد. همچنین ریان و ریان (2005)، دریافتند آموزش راهبردهای کمک‌خواهی، به دلیل پیچیدگی فرآیند کمک‌خواهی و کمک‌دهی و با توجه به جنسیت دانش‌آموزان، اثرات مثبت بر بهبود عملکرد تحصیلی آنان ندارد.

علاوه بر راهبرد کمک‌خواهی، دانش‌آموزان اهمال‌کار قادر به استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان¹ نیستند. خودگردانی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به طور نظامند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند (بمنیتی، 2011). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (زیمرن، 2002). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسئله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسئله اهمیت زیادی دارد (پری و همکاران، 2016). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. فراگیران باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان برای حل مسئله کمک طلب کنند (پینتریچ و دگورت، 1990). از نظر ماتیوکا (2009)، به طور کلی، یادگیری خودگردان، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد (کاوانا، 2014).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که فرآیندهای شخصی، رفتارهای محیطی و فردی معلمان و دانش‌آموزان عواملی هستند که استفاده دانش‌آموزان از راهبردهای خودگردان را آسان می‌کند (هانسن و رایس، 2012). طبق نظر زیمرن (2002)، ویژگی اصلی فراگیران خودگردان، مشارکت فعال

1. Self-Regulated Learning Strategy

- پرسش‌نامه وجدان تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط مک ایلروی و بانتینگ (2002) در قالب 9 گویه ساخته شده و در طیف هفت درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (7) نمره گذاری می‌شود. سؤالات 1، 2، 3، 4، 6، 7 و 8 به صورت معکوس نمره گذاری می‌شود. حداقل نمره این پرسش‌نامه 9، حداکثر نمره آن 63 و خط برش آن نیز 36 است. مک ایلروی و بانتینگ (2002) برای تعیین اعتبار این مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضریب آلفای آن را 0/89 به دست آوردند. نوروزی و همکاران (1395) نیز همسانی درونی این پرسش‌نامه را با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، 0/78 به دست آوردند.

- پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط دهقانی‌زاده و حسین چاری (1391)، ساخته شده است. این مقیاس بر اساس نسخه انگلیسی مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (2006) که 4 گویه دارد، ایجاد شده است. مارتین و مارش (2006) پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/80 به دست آوردند. نسخه فارسی این مقیاس توسط دهقانی‌زاده و حسین چاری (1391) در 9 گویه و بر اساس مقیاس 7 درجه‌ای در طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (1) تا کاملاً موافقم (7) ساخته شده است. حداقل نمره این پرسش‌نامه 9، حداکثر نمره آن 63 و خط برش آن نیز 36 است. دهقانی‌زاده و حسین چاری (1391)، در مطالعه‌ای پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/73 به دست آوردند.

- آموزش راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی: این بسته آموزشی بر اساس نظریه‌های موجود در کمک‌خواهی به‌ویژه الگوهای نیومن (2010) و ویگوتسکی (1960)، در 12 جلسه ساخته شده و در پژوهش هاشمی و همکاران (1396) استفاده شده است. هر یک از این جلسات 90 دقیقه بوده و شامل محورهای زیر است:

جلسه اول) آشنایی با دانش‌آموزان، اجرای پیش‌آزمون‌ها، تعریف و ماهیت کمک‌خواهی؛
جلسه دوم) توانایی‌های شناختی و آشنایی با ضرورت کمک‌خواهی؛
جلسه سوم) توانایی‌های اجتماعی و شناسایی منابع؛
جلسه چهارم) نحوه بررسی مسئله و تشخیص مشکل؛
جلسه پنجم) خودباوری و تقویت خود برای دوری از ادراکات منفی؛

دانش‌آموزانی که نمره اهمال‌کاری تحصیلی آنان بالاتر از خط برش (81) بود شناسایی و مشخص شدند و بعد از بررسی دقیق و کنترل متغیرهای جمعیت شناختی، تعداد آنان به 75 نفر کاهش پیدا کرد؛ سپس تعداد 60 نفر، از آنان که در هر دو پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی کمترین نمره را گرفته بودند، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ سپس بر اساس نمرات، سن، رشته تحصیلی، مدرسه محل تحصیل و نمرات پیش‌آزمون همتراز شده و به صورت تصادفی به سه گروه 20 نفری (آزمایش و کنترل) تقسیم شدند. در ادامه، یکی از گروه‌های آزمایش طی 12 جلسه 90 دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری کمک‌خواهی و گروه آزمایش دیگر نیز طی 15 جلسه 90 دقیقه‌ای تحت مداخله آموزشی راهبرد یادگیری خودگردان قرار گرفتند؛ درحالی‌که در طول این مدت گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله آموزشی دریافت نکردند. در پایان دوباره پرسش‌نامه‌های سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی برای هر سه گروه به عنوان پس‌آزمون اجرا شد. برای کنترل اثر آشنایی قبلی آزمودنی‌ها با پرسش‌نامه‌های پژوهش در مرحله پس‌آزمون، ترتیب اجرای پرسش‌نامه‌ها تغییر کرد؛ همچنین ردیف سؤالات در پرسش‌نامه‌ها جابجا شد. این اقدام تا حدودی می‌توانست اثر آشنایی قبلی را کنترل کند؛ البته در قسمت محدودیت‌ها به این مسئله اشاره شده و پیشنهادهای نیز ارائه گردیده است. جزئیات بسته‌های آموزشی و پرسش‌نامه‌ها به شرح زیر است:

- پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی: این پرسش‌نامه را سولومون و راث بلوم (2013)، با تعداد 27 گویه تدوین کردند. پرسش‌نامه یاد شده، سه خرده مقیاس شامل آماده شدن برای امتحان (شامل سؤالات 1 تا 8)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (شامل سؤالات 9 تا 19)، آماده کردن فعالیت‌های پژوهشی پایان ترم تحصیلی (شامل سؤالات 20 تا 27) دارد. پاسخ گویه‌های پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (1)، تا همیشه (5) درجه بندی می‌شود. حداقل نمره این پرسش‌نامه 27، حداکثر نمره آن 135 و خط برش آن نیز 81 است؛ همچنین در این پرسش‌نامه، سؤالات 2، 4، 6، 11، 13، 15، 16، 21، 23 و 25 به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. سولومون و راث بلوم (2013) ضریب همسانی درونی این پرسش‌نامه را 0/84 گزارش کرده‌اند. مطیعی (1391)، نیز در پژوهشی پایایی این پرسش‌نامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ 0/86 برآورد کرده است.

جدول 1. محاسبه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیرها	وضعیت	گروه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
سرزندگی تحصیلی	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودگردان	29/600	3/952
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	32/900	5/720
	پس‌آزمون	کنترل	33/550	5/286
		راهبردهای یادگیری خودگردان	51/300	6/000
وجدان تحصیلی	پیش‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	48/350	6/547
		کنترل	33/900	5/802
	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری خودگردان	31/108	3/005
		راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	30/156	4/074
پس‌آزمون	پیش‌آزمون	کنترل	31/475	5/132
		راهبردهای یادگیری خودگردان	51/200	6/100
	پس‌آزمون	راهبردهای یادگیری کمک‌خواهی	47/350	6/960
		کنترل	32/250	5/310

جلسه ششم) آموزش تبیین مهارت‌ها؛
 جلسه هفتم) اشارات تبیینی؛
 جلسه هشتم) سؤال پرسیدن دوجانبه؛
 جلسه نهم) تخصصی کردن نقش‌ها؛
 جلسه دهم) بازبینی درک مطلب؛
 جلسه یازدهم) درخواست کمک انطباقی یا راهبردی؛
 جلسه دوازدهم) کمک‌دهی مناسب و ارزیابی نهایی.

- آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان: این بسته آموزشی از منابع گوناگون به‌ویژه یافته‌های پنتریچ و دیگورت (1990)، در 15 جلسه ساخته شده و در پژوهش عربزاده و همکاران (1393) استفاده شده است. هر یک از این جلسات 90 دقیقه بوده و شامل محورهای زیر است:

جلسه اول) معارفه اعضا؛
 جلسه دوم) معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش؛
 جلسه سوم) آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد تکرار و تمرین؛
 جلسه چهارم) آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد بسط و گسترش معنایی؛
 جلسه پنجم) آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد سازماندهی؛
 جلسه ششم) آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد برنامه‌ریزی؛

جلسه هفتم) آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد کنترل و نظارت؛
 جلسه هشتم) آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد خودنظم‌دهی؛
 جلسه نهم) آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد مدیریت زمان؛
 جلسه دهم) آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد سازماندهی محیط؛
 جلسه یازدهم) آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودگردان - راهبرد کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها؛
 جلسه دوازدهم) آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - خودکارآمدی؛
 جلسه سیزدهم) آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - جهت‌گیری هدف؛
 جلسه چهاردهم) آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودگردان - تأخیر ارضای تحصیلی؛
 جلسه پانزدهم) انجام پس‌آزمون.

یافته‌ها

پیش از اقدام به تحلیل استنباطی داده‌ها، محاسبه میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش محاسبه شد. نتایج به دست آمده به شرح زیر است:

جدول 2. خطی بودن و همگنی شیب‌های رگرسیون

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	
0/098	28/438	1068/937	1	1068/937	سرزندگی تحصیلی
		37/588	37	1390/768	خطا
0/210	49/019	2388/211	1	2388/211	وجدان تحصیلی
		48/720	37	1802/641	خطا

تفاوت بین دو گروه با توجه به متغیرهای وابسته در مجموع معنی‌دار است و میزان این تفاوت 0/399 است؛ یعنی 39/9 درصد واریانس مربوط به اختلاف بین دو گروه ناشی از متغیرهای وابسته است.

یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، بررسی همگونی شیب خط رگرسیون است. برای بررسی این پیش فرض، از نمودار پراکنش خط رگرسیون استفاده شد. جدول 2، نشان می‌دهد شیب‌های خطوط رگرسیون موازی هستند

نتایج جدول 1، میانگین و انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی را در گروه‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، کمک‌خواهی و کنترل و نیز در مراحل پیش‌آزمون و پس‌آزمون نشان می‌دهد.

پیش از استفاده از آزمون پارامتریک تحلیل کوواریانس چندمتغیری برای رعایت فرض‌های آن از آزمون‌های شاپیرو - ویلک، باکس و لوین استفاده شد. فرض صفر برای نرمال

جدول 3. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری برای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	ضریب اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	20/958	1	20/958	0/563	0/456	0/010	0/114
گروه	2994/684	2	1497/342	40/242	0/001	0/594	1

و به عبارت دیگر معادله همگنی شیب رگرسیون معنادار نیست ($P > 0/05$)؛ از این رو می‌توان گفت که فرض همگنی رگرسیون در همه متغیرها برقرار است؛ بنابراین استفاده از روش تحلیل کوواریانس مجاز است.

نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که در سرزندگی تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه، پیش از اجرای پژوهش تفاوت معناداری نداشتند؛ در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار نبود. با کنترل این رابطه غیر معنادار و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت میانگین سرزندگی تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$). به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. برای آگاهی از این که آیا بین دو روش آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی

بودن توزیع نمره متغیرهای سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی تأیید می‌شود؛ به عبارت دیگر سطح معنادار نبودن شاخص شاپیرو - ویلک بیانگر نرمال بودن توزیع نمره برای متغیرهای سرزندگی تحصیلی ($P = 0/927$) و وجدان تحصیلی ($P = 0/628$) است. بر اساس آزمون باکس که برای هیچ یک از متغیرها معنادار نبوده است، شرط همگنی ماتریس‌های واریانس / کوواریانس به درستی رعایت شده است ($P = 0/070$ ، $F = 1/946$ ، $BOX = 12/300$). بر اساس آزمون لوین و معنادار نبودن آن برای همه متغیرها، شرط برابری واریانس‌های بین گروهی رعایت شده است. نتایج آزمون لامبدای ویلکز نیز نشان داد که اثر گروه بر ترکیب متغیرهای سرزندگی تحصیلی و وجدان تحصیلی معنادار است ($P < 0/001$ ، $F = 17/918$ ، $\lambda = 0/361$ لامبدای ویلکز). مجذور اتا (که در واقع مجذور ضریب همبستگی بین متغیرهای وابسته و عضویت گروهی است) نشان می‌دهد که

جدول 4. مقایسه میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی در سه گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، کمک‌خواهی و کنترل با آزمون بنفرونی

متغیر	گروه	یادگیری خودگردان		یادگیری کمک‌خواهی		کنترل	
		P	(I-J)	P	(I-J)	P	(I-J)
	یادگیری خودگردان	-	-	0/879	2/125	0/001	16/401
سرزندگی	یادگیری کمک‌خواهی	0/879	-2/125	-	-	0/001	14/276
تحصیلی	کنترل	0/001	-16/401	0/001	-14/276	-	-

بین دو روش آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد یا خیر، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد که میانگین نمرات وجدان تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معناداری کمتر شده است ($P < 0/001$)؛ همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش (راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی) از نظر اثربخشی بر سرزندگی معناداری وجود ندارد.

تحصیلی دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد یا خیر؟ از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان می‌دهد که میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معناداری کمتر شده است ($P < 0/001$)؛ همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش (راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی) از نظر اثربخشی بر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. فرضیه دوم: بین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی در افزایش وجدان تحصیلی

جدول 5. نتایج تحلیل کوواریانس یک متغیری جهت تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	P	ضریب اتا	توان آماری
پیش‌آزمون	0/218	1	0/218	0/006	0/941	0/000	0/051
گروه	3747/758	2	1873/879	47/780	0/001	0/635	1

نتیجه‌گیری و بحث

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی و وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. برای این منظور، دو فرضیه مطالعه شد. نتایج بحث و بررسی فرضیه‌های یادشده به شرح زیر است. در فرضیه اول، نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که نمره سرزندگی تحصیلی آزمون‌های سه گروه، پیش از اجرای پژوهش تفاوت معناداری نداشت؛ در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار نبود.

دانش‌آموزان اهمال‌کار تفاوت وجود دارد. نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که در وجدان تحصیلی، آزمون‌های سه گروه، پیش از اجرای پژوهش تفاوت معناداری نداشتند. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار نبود. با کنترل این رابطه غیر معنادار و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت میانگین وجدان تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنادار است ($P < 0/001$)؛ به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. برای آگاهی از این که آیا

جدول 6. مقایسه میانگین نمرات وجدان تحصیلی در سه گروه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان، کمک‌خواهی و کنترل با آزمون بنفرونی

متغیر	گروه	یادگیری خودگردان		یادگیری کمک‌خواهی		کنترل	
		P	(I-J)	P	(I-J)	P	(I-J)
	یادگیری خودگردان	-	-	0/413	3/096	0/001	18/656
وجدان تحصیلی	یادگیری کمک‌خواهی	0/413	-3/096	-	-	0/001	15/560
	کنترل	0/001	-18/656	0/001	-15/560	-	-

بیشتر و خودکارآمدی و همچنین مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز در دانش‌آموزان ایجاد خواهد شد. دانش‌آموزانی که بر توانایی درونی برای چگونگی یادگیری خویش آگاه باشند می‌توانند این ویژگی را در قالب نظریه یادگیری خودتنظیمی توصیف کرده و عوامل تسهیل‌کننده و محدودکننده آن را بشناسند. اگر دانش‌آموزان از توانایی‌های شناختی و انگیزشی خود آگاه شوند، در حقیقت تبدیل به فراگیرانی خودتنظیم خواهند شد و در چنین شرایطی رفتارهای اهمال‌کارانه کمتری از آنان سر خواهد زد؛ از طرف دیگر، الگوهای نظری و یافته‌های تجربی نیز نشان داده‌اند که توانایی‌های یادگیری خودگردان در خلال کودکی و نوجوانی ظاهر و ثابت می‌شوند.

در فرضیه دوم، نتایج تحلیل کوواریانس با کنترل نمرات پیش‌آزمون نشان داد که نمره وجدان تحصیلی آزمودنی‌های سه گروه، پیش از اجرای پژوهش تفاوت معناداری نداشت. در واقع اثرات نمرات پیش‌آزمون بر پس‌آزمون معنادار نبود. با کنترل این رابطه غیرمعنادار و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت میانگین وجدان تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/001$)؛ به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی در افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. از آزمون تقییبی بنفرونی برای آگاهی از تفاوت تأثیر دو روش آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان داد میانگین نمرات وجدان تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معناداری کمتر شده است ($P < 0/001$)؛ همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر وجدان تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ این نتیجه با یافته پژوهش‌های بازباری و توفیقی (1395) و والکر (2011)، همسو ولی با یافته پژوهش‌های گلسون و باتلیر (2017)، ناهمسو است؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودگردان و کمک‌خواهی را یاد بگیرند، به واریسی ادراک و تنظیم کردن رفتار خود می‌پردازند و به واسطه آن به وسیله عوامل درونی کنترل می‌شوند؛ این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های حل مسئله آنان را تقویت کنند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند. از طرفی، وجدان تحصیلی، مجموعه‌ای از انگیزه‌های تحصیلی، مفاهیم، آرا و معتقداتی است که شخص را به رهبری و تشخیص رفتار تحصیلی، احساسات و منظورهایش متمایل و

کنترل این رابطه غیرمعنادار و با توجه به ضریب F محاسبه شده، تفاوت میانگین سرزندگی تحصیلی سه گروه از لحاظ آماری معنادار بود ($P < 0/001$)؛ به عبارت دیگر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار مؤثر است. از آزمون تقییبی بنفرونی برای آگاهی از تفاوت تأثیر دو روش آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی بر افزایش سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. نتایج آزمون بنفرونی نشان داد میانگین نمرات سرزندگی تحصیلی هر دو گروه آزمایش از گروه کنترل به طور معناداری کمتر شده است ($P < 0/001$). همچنین نتایج نشان داد که بین دو گروه آزمایش از نظر اثربخشی بر سرزندگی تحصیلی تفاوت معناداری وجود نداشت؛ این نتیجه با یافته پژوهش‌های هاشمی و همکاران (1396)، پیرانی و همکاران (1395)، پیوسته گر و موسوی (1392)، لی و اورسیلو (2014) و کارابنیک (2011) همسو است؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودگردان و کمک‌خواهی را یاد بگیرند، امید خود را در هر شرایطی حفظ می‌کنند، به آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند و همین احساس موجب سرزندگی در آنان می‌شود. نشاط، انبساط و سرزندگی نیز موجب شکوفایی استعدادها می‌شود و در نتیجه دانش‌آموزان شاداب، پویا و پرتحرک به زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کنند. از طرفی سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود دانش‌آموزان اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را داشته باشند؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، دانش‌آموزان را به سمت جلو سوق می‌دهد؛ زیرا دانش‌آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، بر یافتن راه حل متمرکز می‌شوند؛ به همین جهت، نگرش خوشبینانه و مثبت، به طور طبیعی با موفقیت همراه خواهد بود. از طرفی اگر دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده کنند، می‌توانند به طور مؤثرتری مطالعه کنند و بر چگونگی مطالب درسی خود نظارت کنند. در این راهبرد آموزشی، یادگیرندگان بر روند آموزش کنترل شخصی خواهند داشت و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، مسائل پرورشی نظیر اتکای به نفس

دوره تحصیلی را به عنوان موقعیتی مهم، ارزشمند و جالب ارزیابی کرده و زمان بیشتری را به آن اختصاص دهد. با توجه به نتایج به دست آمده از این تحقیق، پیشنهاد می‌شود، (1) به موضوع اهمال کاری دانش‌آموزان در اولین فرصت و در سنین اولیه توجه شود و در این زمینه مداخله لازم از سوی روان‌شناسان و مشاوران صورت گیرد. (2) با توجه به تأثیر مثبت راهبرد یادگیری خودگردان در کاهش اهمال کاری دانش‌آموزان، آموزش و استفاده از راهبردهایی نظیر تکرار و تمرین، بسط و تفصیل، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی برای آنان توصیه می‌شود. (3) در قالب جلسات و کارگاه‌های آموزشی، باورهای انگیزشی و عواطف انطباقی نظیر خودباوری و احساس مثبت نسبت به انجام وظایف در دانش‌آموزان اهمال کار تقویت شود. (4) از سوی مربیان و اولیاء، آموزش‌های لازم برای مشارکت، کنترل و نظم‌بخشیدن به تکالیف تحصیلی، جو و ساختار کلاس درس برای دانش‌آموزان اهمال کار ارائه شود. و در نهایت، (5) از سوی مشاوران و روان‌شناسان راهبردهایی در راستای اجتناب از عوامل درونی و بیرونی حواس‌پرتی در اختیار دانش‌آموزان اهمال کار قرار گیرد. این پژوهش با محدودیت‌هایی روبرو بود؛ از آن جمله می‌توان به محدود بودن پژوهش به گروهی از دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی شهر رشت اشاره کرد؛ بنابراین در تعمیم نتایج به دست آمده باید جانب احتیاط صورت گیرد؛ همچنین راهبردهای یادگیری خودگردان و کمک‌خواهی رفتارهایی هستند که از ویژگی‌های فردی متعددی از قبیل کم رویی، جرأت‌ورزی، فرهنگ محیط اجتماعی و امثال آنها تأثیر می‌پذیرند؛ از این رو پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده چنین متغیرهایی مورد توجه و بررسی قرار گیرد؛ به‌علاوه، در این پژوهش احتمال آشنایی قبلی آزمودنی‌ها با سؤالات پرسش‌نامه‌ها در مرحله پس‌آزمون وجود داشت که در این باره پیشنهاد می‌شود از طرح چهار گروهی سالمون استفاده شود.

متوجه می‌کند. از آن جایی که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب هدایت دانش‌آموزان به رهبری و تشخیص رفتار تحصیلی می‌شود، می‌توان گفت که یادگیری راهبردهای خودگردان در افزایش وجدان تحصیلی دانش‌آموزان نقش مؤثری دارد؛ به‌علاوه، آموزش‌های راهبردهای یادگیری خودگردان با داشتن منبع غنی از تمرینات رفتاری، این پتانسیل را دارد که با تقویت و آموزش ویژگی‌های مثبت و بالقوه دانش‌آموزان، نیروی درونی وجدان را در آنان ارتقاء بخشد؛ ضمن اینکه این رویکرد با خودآگاهی بخشی ضمنی که در کنار تمرینات رفتاری گنجانده شده است، این توانایی را دارد که همزمان هم ذخیره رفتاری افراد را افزایش داده و هم خودآگاهی مرتبط با خودکنترلی را تقویت کند؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت عامل وجدان به عنوان یکی از پنج عامل بزرگ شخصیتی در هر فردی به صورت قوی یا ضعیف وجود دارد. این امکان وجود دارد که دانش‌آموزان با یادگیری مهارت‌های مرتبط با خودکنترلی هر چه بیشتر بتوانند در جهت تقویت و ارتقاء این صفت شخصیتی گام‌هایی مؤثر بردارند؛ همچنین می‌توان گفت وجدان نیرویی است که دانش‌آموز را متعهد می‌کند یک سری رفتارهای معطوف به هدف را در مدرسه انجام دهد و نیز افکار و سلیقه‌های متفاوت را برایشکل‌دهی یک رفتار سازنده همگرا کند. شخصی که از تعهد و وجدان بالایی برخوردار است، بر اهمیت، ارزش و معنای این که چه کسی است و چه فعالیتی انجام می‌دهد، باور دارد و بر همین مبنا می‌تواند درباره هر آن چه انجام می‌دهد، معنایی بیابد و کنجکاوی خود را برانگیزد. دانش‌آموزانی که از وجدان و تعهد بالایی برخوردار هستند، با علاقه فراوان در فعالیت درسی خود غوطه ور شده و این موقعیت را به عنوان بهترین شیوه، برای رسیدن به اهداف آموزشی خود تلقی می‌کنند. چنین نگرشی باعث می‌شود که دانش‌آموز، به دور از هر گونه اهمال کاری،

منابع

بازیاری، مرضیه و بهمن توفیقی (1395). بررسی رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان با وجدان تحصیلی دختران پایه دوم مقطع متوسطه شهر بوشهر، کنفرانس جهانی روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم اجتماعی در آغاز هزاره سوم، شیراز، پژوهش شرکت ایده بازار صنعت سبز.

پیوسته گر، مهرانگیز و موسوی، سیده افروز (1392). تأثیر آموزش یادگیری خودگردان بر شادکامی، راهبردهای یادگیری و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان. پایان نامه دکتری روان‌شناسی عمومی دانشگاه امام رضا (ع).

دهقانی زاده، محمدحسین و حسین چاری، مسعود (1391). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، 4 (2)، 47-21.

- نریمانی، محمد؛ محمدمامینی، زرار؛ زاهد، عادل و ابوالقاسمی، عباس (1394). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، 4 (1)، 139-155.
- نوروزی، سوده؛ حکیم زاده، رضوان؛ داورنیا، رضا؛ محمودی، محمدجلال و براتیان، امین (1395). تأثیر مداخله شناختی رفتاری به شیوه گروهی در ارتقاء وجدان تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله پیشگیری و سلامت*، 2 (19-11).
- هاشمی، تورج؛ بیرامی، منصور؛ واحدی، شهرام و بیرامی، ناصر (1396). اثربخشی آموزش راهبردهای کمک‌خواهی در بهبود نشانه‌های استرس تحصیلی، عملکرد و انگیزش تحصیلی با تعدیل گری سبک‌های اسنادی در دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، 5 (8)، 139-158.
- Aynur, Z., Moon, S. M. & Illingworth, A. J. (2011). Exploring the dynamic nature of procrastination: A latent growth curve analysis of academic procrastination. *Personal Ind Dif*, 38 (2), 297-309.
- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6 (1), 1-20.
- Butler, R. (2007). Teachers achievement goal orientations and association's with teacher's helpseeking: Ex animation of a novel approach to teacher motivation. *Journal of Education psychology*, 99, 241-252.
- Carr, T. & Roberts, B. W. (2014). Conscientiousness and health-related behaviors: A meta-analysis of the leading behavioral contributors to morality. *Psychological Bulletin*, 130 (12), 887-919.
- Closson, L. M. & Boutilier, R. B. (2017). Perfectionism, academic engagement, and procrastination among undergraduates: The moderating role of honors student status. *Learning and Individual Differences*, 57, 157-162.
- Dambo, M. H. (1994). *Appling educational psychology*. Copyright by Longman publishing group.
- De Bruin, A.B., Thiede, K. W., & Camp, G. (2011). Generation keywords improves meta-comprehension and self-regulation in elementary and middle school children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 109 (3), 294-31.
- رستم اوغلی، زهرا و خشنودنیای، بهنام (1392). مقایسه وجدان تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، 2 (3)، 18-37.
- عربزاده، مهدی؛ کدیور، پروین و دلاور، علی (1393). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر مهارت حل مسئله اجتماعی دانش‌آموزان. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ویژه نامه زمستان 93.
- مطبعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات (1391). پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، 24 (8)، 49-70.
- میرافشار، سحر؛ خان آبادی، مهدی؛ آزادنیا، ابوالفضل و سلطانی، سمیه (1391). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه پنجم ابتدایی شهر یزد. *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، 9 (7)، 105-117.
- Edwards, M. (2013). *Increasing your child's motivation to learn Little Rock, AR: Center for Effective parenting*.
- Harris, B., Glennie, E. J., Dalton, B. W., Lennon, J. M., & Bozick, R. N. (2015). Self-regulation and Online Developmental Student Success, *Journal of Online Learning and Teaching*, 6 (4), 852-857.
- Hosand, A. & Reis, S. M. (2012). Self-regulated learning in reading: Gifted pedagogy and instructional setting. *Journal of Advanced Academics*, 20, 103-136.
- Jarvela, S., & Jarvenoja, H. (2013). Socially constructed self-regulated learning groups. *Teachers College Record*, 113 (2), 350-374.
- Karabenick, S. A. (2011). Perceived achievement goal structure and college student help-seeking. *Journal of Educational psychology*, 96, 569-580.
- Kavanagh, D. (2014). Self-efficacy and depression. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control of action*. Washington DC: Hemisphere.
- Lee, J. K. & Orsillo, S. M. (2014). Investigating cognitive flexibility as a potential mechanism of mindfulness in Generalized Anxiety Disorder. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 45, 208-216.
- Linnenbrink, E. A. (2011). The Dilemma of Performance Approach Goals: The Use of Multiple Goal Contexts to Promote Students, Motivation and Learning. *Journal Of Educational Psychology*, 97 (2), 197-213.

- Martin, A. (2015). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83.
- Meirav, R. & Marina, O. (2012). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychol Rep*, 68 (2), 455-480.
- Meyer, J. P. & Zhang, L. F. (2015). Does the big five predict learning approaches? *Personality and Individual Differences*, 34 (8), 1431-1446.
- Newman, R. S. (2010). What do I need to do to succeed when I don't understand what I am doing? Developmental influences on student's adaptive helpseeking. In wig field & J. S. Eccles (Eds), *Development of Achievement Motivation* (pp, 283-309). San Diego, CA: Academic press.
- Osher, L. W. & Kneidinger, L. M. (2015). Implicit conscientiousness predicts academic performance. *Journal Personality and Individual Differences*, 48 (13), 452-457.
- Perry, N. E., Phillips, L. & Hutchinson, L. (2016). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106 (3), 237-254.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W. & Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Ryan, K. E. & Ryan, A. M. (2005). Psychological processes underlying stereotype threat and standardized math test performance. *Educational psychologist*, 40 (1), 53-63.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help-seeking in math class. *Journal of Educational psychology*, 89, 329-341.
- Ryan, A. M. & Shin, H. (2011). Help Seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for a Achievement. *Learning and instruction*, 21, 247-256.
- Sarah, M., Paul, C. & Lisa, K. M. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62, 239-248.
- Schafeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V. & Baker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout. *Journal of Happiness Studies*, (3), 71-92.
- Shek, D. T. & Li, X. (2016). Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126 (2), 921-934.
- Skinner, E. & Slavin, R. (2015). Teaching science problem solving: An overview of experimental work. *Journal of Research in science Teaching*, 38, 442-488.
- Solomon, C. & Rothblum, F. (2013). Patterns of academic procrastination. *Journal of Josod Indian Education*, 30, 120-134.
- Vygotsky, L. S. (1960). The developmental of higher mental functions, quoted in J. V. wertsch. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind* cambridge. Mass: Harvard university press.
- Walker, O. L. (2011). *Preschool Predictors of Social Problem-Solving and Their Relations to Social and Academic Adjustment in Early Elementary School*. Ph. D. thesis, University of Miami.
- Wolters, C. (2011). *Self-Regulated Learning and the 21st Century Competencies*. *Journal of Educational Psychology*, 122, 171-186.
- Zimmerman, B. J. (2002). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 51-59.
- Zumbrunn, S. h., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2015). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium. Virginia Commonwealth University, October 2011.