

بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای خودگردان - فراشناختی بر

مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی

عبدالله رشیدزاده¹، رحیم بدری²، اسکندر فتحی آذر³، تورج هاشمی⁴

دریافت: 97/7/2

پذیرش: 97/7/26

چکیده

پژوهش حاضر در روند تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان شهر تبریز انجام گرفت. در این راستا، تعداد 60 نفر از دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی بالا که از طریق غربالگری و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند، در یک طرح نیمه‌آزمایشی به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات در این تحقیق از مقیاس تعلل‌ورزی (سولومون و رابلمون) و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج این پژوهش، نشان داد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/001$). همچنین نتایج نشان داد که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی را نادیده گرفت. این پژوهش اهمیت استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان - فراشناختی را به عنوان یکی از منابع اصلی و مداخله‌گر مهم در فراهم کردن زمینه آموزش مؤثر و بهبود مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی برای دانش‌آموزان آشکار ساخت و نشان داد که با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی، می‌توان برنامه‌هایی برای بهبود و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تدارک دید. این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاورین مدرسه می‌باشد که می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده نمایند.

کلید واژه‌ها: یادگیری خودگردان، فراشناخت، تعلل‌ورزی تحصیلی.

1- دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران، نویسنده مسؤول،

rashidzadea@yahoo.com

2- استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

3- استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

4- استاد گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

مقدمه

تعلل‌ورزی صفتی روان‌شناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود، به‌خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است. در بین انواع تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی شایع‌ترین نوع تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است که اثرات منفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و کاهش روحیه آنها می‌شود (حسین و سلطان¹، 2010). پژوهش‌ها به ارتباط بین تعلل‌ورزی تحصیلی در ابتدای ترم تحصیلی و بیماری‌های جسمانی و روانی از جمله افسردگی و اضطراب در انتهای سال تحصیلی اشاره دارند (حسین و سلطان، 2010) و به شیوع بسیار زیاد تعلل‌ورزی در محیط‌های آموزشی (صمدی‌پور، 1396؛ فتحی و همکاران، 1394) و پیامد منفی آن برای میلیون‌ها دانش‌آموز (سولومون و راثبلوم²، 1984؛ توکلی، 1392)؛ انگیزش پایین (رَببْتز، روچات و لیندن³، 2015)؛ عملکرد تحصیلی ضعیف (دی پائولا، اسکوپا⁴، 2014)؛ ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان نژندی (میلگرام و توبیانا⁵، 1999؛ سادلر و ساکس⁶، 1993؛ جانسون و بلوم⁷، 1995؛ نقل از عینی‌پور و همکاران، 1394)؛ اهداف پایین تحصیلی (واسکل، الجایر، لاجنر و همکاران⁸، 2014)؛ اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین، نقص در خودتنظیم‌گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت‌گیری هدف و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری (استیل⁹، 2007)؛ نقل از صمدی‌پور، 1396؛ بالکیس و دورو¹⁰، 2009؛ دی پائولا، اسکوپا، 2014؛ عینی‌پور و همکاران، 1394) و همچنین شیوع بیشتر آن در پسران (استیل، 2007)؛ نقل از صمدی‌پور، 1396؛ بالکیس و دورو، 2009) و در کل تأثیر آن بر جنبه‌های شخصیتی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان اشاره کرده‌اند. اخیراً در فراتحلیلی که کیم و سئو¹¹ (2015) بر روی 55 پژوهش مرتبط با تعلل‌ورزی، انجام داد، رابطه منفی تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی و عمومیت این پدیده را در بین دانشجویان نشان داد. علی‌رغم پژوهش‌های روبه‌رشد، هنوز تعلل‌ورزی یک مفهوم ناشناخته باقی مانده است و نیاز به بررسی بیشتری است.

1. Hussain & Sultan
3. Rebetz, Rochat, & Linden
5. Milgram, Toubiana
7. Johnson, Bloom
9. Stell
11. Kim & sue

2. Solomon, & Rothblum
4. De Paola, Scoppa
6. Saddler, Sacks
8. Wäschle, Allgaier, Lachner
10. Balkis & Duru

یافته‌های پژوهشی جدید حاکی از آن است که تعلل‌ورزی می‌تواند به عنوان عاملی برای هیجان‌های منفی همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه، افسردگی و انگیزش پایین باشد (ریبتر، روچات و لیندن، 2015). تاکنون بیشتر نظریه‌ها تأکیدشان بر سازه‌های رفتاری و شناختی تعلل‌ورزی بوده است، اما علل‌ورزی شامل مؤلفه هیجانی نیز هست. با وجود این، کمتر روی جنبه هیجانی آن پژوهش شده است. به نظر می‌رسد که هیجانات منفی تحصیلی از متغیرهایی هستند که با تعلل‌ورزی در رابطه‌اند. مرور شواهد پژوهشی انجام گرفته در زمینه نقش هیجان در تعلل‌ورزی به وجود همبستگی بین تنظیم هیجانی و تعلل‌ورزی اشاره دارد (ریبتر، روچات و لیندن، 2015). این موضوع با نظریه‌های کنترل شناختی - فراشناختی تعلل‌ورزی که بر وجود همبستگی بین انتخاب راهبردهای کنترل ناسازگارانه برای مقابله با خلق منفی تأکید دارد، همسو می‌باشد (اسپادا¹ و همکاران، 2006). در یک پژوهش فراتحلیلی که توسط سیرویز² و همکاران (2014) صورت گرفت، مشخص شد که افراد تعلل‌ورز 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. بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود و کاهش تعلل‌ورزی استفاده از راهبردهای خودگردان - فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. زیمرمن³ (2015) صاحب‌نظر برجسته حوزه خودگردانی چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می‌داند که حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. فراشناخت به ساختارهای روان‌شناختی، اطلاعات و رویدادهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر نقش دارند (گولدین، لی، زیو، جزایری، هیمبرگ و گروس⁴، 2014). فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است و 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، کلارک، سالکویسکیز، لودگیت و همکاران⁵، 2016). بر اساس الگوی⁶ S-REF ناراحتی احساسی با ناسازگاری فراشناختی ارتباط دارد و فراشناخت می‌تواند مستقیم و یا غیرمستقیم بر ایجاد احساسات منفی و تعلل‌ورزی دخالت داشته باشد (به نقل از اسپادا و همکاران، 2006). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که ابعاد فراشناختی مانند باورهای شناختی مثبت درباره نگرانی و تبلی، اعتماد شناختی پایین و باورهای منفی فراشناختی در مورد نگرانی و اضطراب از جمله عوامل آغازگر و نگهدارنده علائم در اضطراب اجتماعی و تعلل‌ورزی هستند (غیور کاظمی، سپهری شاملو، مشهدی،

1. Spada

2. Sirois

3. Zimmerman

4. Goldin., Lee., Ziv., Jazaieri, , Heimberg., Gross

5. Wells.,Clark.,Salkovskis,Ludgate, & et all

6. self-regulatory executive function

غنائی چمن آباد و پاسالار (1397). بررسی تحقیقات پیشین در این خصوص نشان می‌دهد که به‌طور جداگانه پژوهش‌هایی در زمینه یادگیری خودگردان-فراشناختی و تعلل‌ورزی صورت گرفته است؛ اما تحقیقی که از روش مداخله‌ای به صورت مدون در این زمینه استفاده شود توسط محقق، یافت نشد. برخی از تحقیقات به رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان (شناختی و فراشناختی) و تعلل‌ورزی پرداخته‌اند از جمله «گیسلمن و پتروسکی¹، 2016؛ رزنال فوستروم، تانقن و کارلبرینق²، 2015؛ گلستانه و همکاران، 1395؛ گزیدری و همکاران، 1394؛ فتحی و همکاران، 1394؛ یعقوبی و همکاران، 1394؛ هن و گروشیت³، 2014؛ ارغوانی و همکاران، 1393؛ کاندمیر⁴، 2014؛ ربتز، روچات و لیندن، 2015. یافته‌ها در پژوهش ربتز، روچات و لیندن (2015) هن و گروشیت (2014) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی منجر به کاهش استفاده از متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و راهبردهای خودگردانی (شناختی و فراشناختی) می‌شود و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس و بیماری، رابطه نزدیک دارد. کاندمیر (2014)، در پژوهشی به این نتیجه رسید که موفقیت‌های تحصیلی، خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی به ترتیب بیشترین تأثیر را به صورت منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی داشتند. یعقوبی و همکاران (1394)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی کلی محسوب می‌شوند.

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی یک مشکل فراشناختی است. تعلل‌ورزی از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست این که تعلل‌ورزیدن می‌تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم این که پژوهش‌های زیادی تعلل‌ورزی را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند (چو و چول⁵، 2012). در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. سان، روزلان و صبوری‌پور⁶ (2016) در تحقیقی با عنوان رابطه یادگیری خودگردان فراشناختی با تعلل‌ورزی تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که جهت‌گیری اهداف بیرونی،

1. Gieslmann, Pietrowsky
2. Rozental, Forsell, Svensson, Forsstrom, Andersson, Carlbring
3. Hen ,M., Goroshit
4. Kandemir
5. Chu & Chol
6. San,S,. Roslan & Sabouripour

سازمان‌دهی، مدیریت منابع، تمرین، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کوتا و میاگاو¹ (2015) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان بالاخص فراشناختی، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می‌دهند و تأثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند و باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. قره‌آغاجی، واحدی، فتحی آذر وادیب (1397)، در یک مطالعه ترکیبی (کمی و کیفی) در دانش‌آموزان دوره متوسطه به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان 63 درصد از واریانس کاهش تعلل‌ورزی را نشان می‌دهد. در تحقیق شیخ‌الاسلامی (1395)، نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که راهبردهای شناختی و مؤلفه‌های فراشناختی و مؤلفه‌هایش به‌طور منفی و معناداری و اضطراب امتحان و مؤلفه‌هایش به‌طور مثبت و معناداری، می‌توانند اعمال کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. گلستانی بخت و شکری (1392) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که تفاوت میان دختران و پسران در باورهای فراشناختی معنادار نیست، ولی در متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی بین دو گروه دانش‌آموزان دختر و پسر در تعلل‌ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد که تعلل‌ورزی پسران بیشتر از دختران است و عدم اطمینان شناختی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی سهم دارد. نتایج تحقیقات قدم‌پور و همکاران (1396)؛ شیخ‌الاسلامی (1395) و ارغوانی و همکاران (1393) هم حاکی از آن است که آموزش راهبردهای خودگردان-شناختی و فراشناختی باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

در مجموع بررسی پیشینه نشان می‌دهد که یادگیری خودگردان-فراشناختی یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را کاهش دهد. با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثرگذاری یادگیری خودگردان-فراشناختی بر متغیرهای روان‌شناختی تعلل‌ورزی نمی‌توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم، چراکه نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند. بنابراین نیاز فزاینده‌ای به درک رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی با یادگیری خودگردان و تأثیرگذاری متغیر یادگیری خودگردان-فراشناختی بر متغیر وابسته این پژوهش وجود دارد. لذا سؤال پژوهش حاضر این است «آیا با آموزش یادگیری خودگردان-فراشناختی می‌توان مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید؟» برای یافتن جواب این سؤال، پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر آموزش یادگیری خودگردان-فراشناختی بر بهبود و کاهش

تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد و در این راستا سؤال زیر مورد بررسی، پژوهش و آزمون قرار گرفت: آیا با آموزش راهبردهای خودگردان - فراشناختی می‌توان مؤلفه‌های تعلل‌ورزی را بهبود بخشید؟

روش پژوهش

این پژوهش، از لحاظ ماهیت و هدف از نوع کاربردی و از روش تحقیق از نوع نیمه‌آزمایشی و دارای طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود که طی آن اثربخشی «آموزش راهبردهای خودگردان - فراشناختی» بر روی متغیر وابسته «مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی» بررسی شده است. به منظور بررسی فرضیه این پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

جامعه آماری و نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که طبق آمار ارائه شده در سال 1396 حدود 25000 نفر بودند. از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه تبریز نواحی 3 و 5 آموزش و پرورش انتخاب شدند. بعد 4 مدرسه پسرانه و از بین آنها، 25 کلاس گزینش شد. در مرحله بعدی با توجه به این که برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بالا، غربالگری انجام شد، موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت: 1- دو مدرسه مشابه (از لحاظ معرف بودن، مسائل فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی، نمرات) از ناحیه پنج شهر تبریز انتخاب شدند و مقدمات لازم از قبیل اخذ مجوز و ... انجام شد. 2- غربالگری در هر دو پایه مقطع متوسطه یکی از مدارس روی 460 نفر انجام شد (با توجه به این که نمونه دانش‌آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دیگر انجام نشد). در گام بعدی، جهت گزینش گروه‌های آزمایش و گواه، از میان 84 نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس هیجانانگام منفی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین را به دست آورده بودند، به تعداد 64 نفر گزینش شدند و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه 32 نفری آزمایش و گواه اختصاص یافتند. گروه‌ها از سن، جنس، پایه، رشته تحصیلی و همچنین میزان هیجان‌های پیشرفت منفی یادگیری همتا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت‌کننده‌ها به دلیل افت به 30 نفر در هر گروه کاهش یافت. در

راستای اجرای آموزش علاوه بر اخذ رضایت دانش‌آموزان و تهیه هدایایی برای افزایش انگیزه آنها جهت شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ شد.

روش اجرا: ابتدا پیش‌آزمون متغیرهای وابسته از دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش گرفته شد. در مرحله بعدی اجرای بسته آموزشی راهبردهای خودگردان-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 پس‌آزمون متغیرهای وابسته از هر دو گروه به عمل آمد. کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی 12 جلسه در طول یک ماه و نیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان - فراشناختی شرکت کنند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی بر اساس مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روان‌شناسی تربیتی و یادگیری متناسب با دانش‌آموزان مقطع دبیرستان تهیه و تدوین شد. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی با لحاظ کردن موارد مطروحه برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه، در این مورد اخذ و اعمال شد. همچنین برای به دست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی 3 نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد. لازم به ذکر است مراحل اولیه تهیه و تدوین و بررسی پایایی ابزارها، هم پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون روی گروه‌های نمونه مشابه با جامعه تحقیق هر کدام از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن ابزارهای تأییدشده، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد. محتوای خلاصه جلسات مداخله در جدول 1 آمده است.

جدول 1- خلاصه جلسات مداخله

| جلسه | شرح جلسات | هدف |
|-------|--|---|
| اول | آشنایی با شرکت‌کنندگان و جلسه معارفه | انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح |
| دوم | معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت آن در آموزش | آشنایی با راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش |
| سوم | آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان | آشنایی با راهبرد تکرار ویژه موضوعات ساده و پایه (آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون مطالعه با فاصله، پرآموزی و...) و موضوعات پیچیده و معنی‌دار (کپی کردن مطالب، انتخاب نکات مهم و کلیدی) |
| چهارم | آموزش راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی‌دار | آشنایی با «استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها و...» استفاده از یادداشت‌برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود و...» |

| جلسه | شرح جلسات | هدف |
|---------|---|--|
| پنجم | آموزش راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی‌دار | آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب‌های مختلف و آگاهی دانش‌آموزان در تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار، چگونگی تهیه فهرست عناوین و استفاده از طرح‌های مختلف درختی، ستونی و.. |
| ششم | آموزش راهبرهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان | آشنایی با مهارت‌های «برنامه‌ریزی، نظم‌دهی، گوش دادن فعال، خودپیمایی، جستجوی کمک اجتماعی و مدیریت تلاش و منابع» و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان |
| هفتم | آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی و نظارت و خودنظم‌دهی | آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت و زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف‌پذیری در رفتارشان. و آگاهی دانش‌آموزان درباره چگونگی برنامه‌ریزی صحیح برای زمان‌بندی و دستیابی به هدف |
| هشتم | آموزش راهبرد گوش دادن فعال | آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام این عمل که با عنوان عملی فعال و ارادی که به دقت و توجه نیاز دارد تعریف شده است. |
| نهم | آموزش راهبرد خودپیمایی | آگاهی دانش‌آموزان در جهت این که چگونه بر موفقیت‌ها و شکست‌های‌شان، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی از طرف خود قرار داده یا تصویرسازی کند. |
| دهم | آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی | آگاهی دانش‌آموزان در جهت این که در امر یادگیری به چه صورت از هم‌سالان، معلمان، بزرگ‌سالان خود طلب کمک کنند. |
| یازدهم | آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع | دانش‌آموزان تلاش خود را نسبت به تکالیف تحصیلی مدیریت کرده، از منابع محیطی و شخصی برای انجام دان تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند. |
| دوازدهم | نظردهی و رفع اشکال و جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون | دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کنند تا نقاط ابهام برطرف شود. جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون |

این‌ارها

آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی¹ سولومون و راثبلوم² (1984): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (1984) ساخته و آن را مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (1387)؛ به نقل از

1. Academic procrastination

2. Solomon & Rothblum

صمدی پور، 1396) برای اولین بار در ایران به کار برده است. پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون (1988) انجام شد و ضریب $0/64$ به دست آمد. در مورد روایی مقیاس نیز با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب $0/84$ به دست آمده است. مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی دارای 27 گویه می‌باشد که چهار مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات شامل سؤالات 6 تا 1 می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف و شامل سؤالات 9 تا 17 می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم و سؤالات 20 تا 25 است و مؤلفه چهارم، تمایل و تلاش برای تغییر عادت تعلل‌ورزی شامل سؤالات 7، 8، 18، 19، 26 و 27 به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاشته شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موفقیت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «همیشه»، «کثر اوقات»، «بعضی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز» از نمره 5 تا 1 تعلق می‌گیرد.

روایی آزمون: با توجه به این که این مقیاس از راه تحلیل عاملی به دست آمده است می‌توان به روایی سازه آن اعتماد کرد. همچنین علی‌رغم تفاوت‌های نظام آموزشی موجود ایران با نظام‌های آموزشی کشورهای غربی در ابعاد مختلف نحوه آموزش و نحوه یادگیری تکالیف درسی، همبستگی این پرسش‌نامه با آزمون تعلل‌ورزی (تاکنمن، 1991) نشان از روایی نسبتاً خوب این آزمون دارد. برای روایی محتوایی و صوری این آزمون از نظرات 3 نفر از متخصصین صاحب‌نظر در این زمینه استفاده شد که روایی آن را تأیید کردند. این مقیاس همچنین توسط دهقان (1387) و صمدی پور (1396) استفاده شده است که روایی این آزمون را تأیید کرده‌اند.

پایایی آزمون: برای بررسی پایایی این آزمون، پژوهشگر این آزمون را به صورت آزمایشی روی 25 نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس انجام داد و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز $0/78$ برای خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات، $0/86$ برای خرده مقیاس آماده شدن برای تکالیف و $0/84$ برای آماده شدن برای مقاله‌ها و تکالیف پایان ترم، $0/86$ برای تمایل به تغییر عادت به تعلل‌ورزی و $0/91$ برای کل مقیاس به دست آمد. و بررسی پایایی این آزمون توسط محققان قبلی (دهقان، 1387؛ صمدی پور، 1396) هم نشان داده که این آزمون از پایایی بالایی برخوردار بوده است.

یافته‌ها

بر اساس اهداف و روش پژوهش حاضر، داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه ابتدا جدول توصیفی و سپس نتایج حاصل از تحلیل‌های استنباطی ارائه شده است.

جدول 2- داده‌های توصیفی مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی با توجه به گروه‌های کنترل و آزمایش

| متغیر وابسته | گروه‌ها | تعداد | پیش‌آزمون | | پس‌آزمون | |
|--|-------------|-------|-----------|--------------|----------|--------------|
| | | | میانگین | انحراف معیار | میانگین | انحراف معیار |
| آماده کردن مطالب و تکالیف | گروه آزمایش | 40 | 27/700 | 3/147 | 14/650 | 3/572 |
| | گروه کنترل | 40 | 27/600 | 3/140 | 27/750 | 3/147 |
| مطالعه برای امتحان | گروه آزمایش | 40 | 16/450 | 2/350 | 8/250 | 1/251 |
| | گروه کنترل | 40 | 16/600 | 2/340 | 16/500 | 2/350 |
| تهیه مقالات ترمی و سالی | گروه آزمایش | 40 | 16/750 | 2/438 | 9/300 | 2/226 |
| | گروه کنترل | 40 | 16/850 | 2/448 | 16/950 | 2/438 |
| احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت | گروه آزمایش | 40 | 24/500 | 2/417 | 26/500 | 1/317 |
| | گروه کنترل | 40 | 24/450 | 2/438 | 24/500 | 2/417 |

نتایج داده‌های توصیفی مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی در جدول 2، حاکی از آن است که در هر سه مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی (آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی) نمره‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل می‌باشد که به معنی تعلل‌ورزی کمتر در پس‌آزمون گروه آزمایش است. و در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت، نمره‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل می‌باشد که به معنی تمایل بیشتر گروه آزمایش به تغییر عادت تعلل‌ورزی و ترک آن است.

جهت بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی-فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد که نتایج در جداول ۳، ۴، ۵ آمده است. قبل از انجام تحلیل، مفروضه همگنی شیب‌ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار می‌باشد و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای

کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. همچنین مفروضه همگونی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به ($F= 2/194$) و ($Sig=0/052$) به دست آمده از برقراری مفروضه حمایت کرد. همچنین معنی‌دار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد. برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس می‌باشد از آزمون لون استفاده شد که نتایج در جدول 3 ارائه شده است.

جدول 3- آزمون لون برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها

| Sig | DF خطا | Df فرضیه | F | مؤلفه‌های تعلق ورزی |
|-------|--------|----------|-------|---------------------------|
| 0/055 | 78 | 3 | 4/285 | آماده کردن تکالیف |
| 0/065 | 78 | 3 | 3/214 | مطالعه برای امتحان |
| 0/168 | 78 | 3 | 1/941 | تهیه مقالات ترمی و سالی |
| 0/782 | 78 | 3 | 0/077 | ناراحتی نسبت به تعلق ورزی |

نتایج جدول 3، نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس تأیید شده است. در ادامه برای تحلیل‌های چند متغیری از شاخص لامبدای ویلکز استفاده شد که نتایج در جدول 4، ارائه شده است.

جدول 4- نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره بر مؤلفه‌های تعلق ورزی تحصیلی

| توان آزمون | اندازه اثر | معناداری | Df | Df | F | ارزش ویژه | تفسیر |
|------------|------------|----------|-----|-------|---------|-----------|--------------------|
| | | | خطا | فرضیه | | | |
| 1 | 0/905 | 0/000 | 71 | 4 | 169/698 | 0/905 | اثر پیلای |
| 1 | 0/905 | 0/000 | 71 | 4 | 169/698 | 0/095 | لامبدای ویلکز |
| 1 | 0/905 | 0/000 | 71 | 4 | 169/698 | 9/560 | اثر هتینگ |
| 1 | 0/905 | 0/000 | 71 | 4 | 169/698 | 9/560 | بزرگ‌ترین ریشه روی |

نتایج جدول 4 در بخش اثر آموزش نشان می‌دهد: با توجه به مقدار F به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمرات مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش بعد از برداشتن اثر نمرات پیش‌آزمون معنادار می‌باشد ($P \leq 0/01$ و $F_{4,71} = 569/725$) اندازه اثر برابر $0/905$ بوده که نشانه قدرت بالای ارتباط کاربندی آزمایش با تغییرات به وجود آمده در نمرات متغیر وابسته بوده و توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی 1، می‌باشد که نشان‌دهنده آن است که احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر می‌باشد.

جهت بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی-فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج در جدول 5، ارائه شده است.

جدول 5- نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری تأثیر بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی

| مدل | متغیرهای وابسته | مجموع مجدورات | df | میانگین مربعات | F | Sig | تأ |
|------|---------------------------|---------------|----|----------------|---------|-------|-------|
| گروه | آماده کردن تکالیف | 5508/973 | 1 | 5508/973 | 438/829 | 0/000 | 0/856 |
| | مطالعه برای امتحان | 1861/654 | 1 | 1861/654 | 389/867 | 0/000 | 0/840 |
| | تهیه مقالات ترمی و سالی | 1969/619 | 1 | 1969/619 | 81/589 | 0/000 | 0/524 |
| | ناراحتی نسبت به تعلل‌ورزی | 393/433 | 1 | 393/433 | 99/401 | 0/002 | 0/573 |

نتایج آزمون اثرات بین گروهی پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون در جدول 5 نشان می‌دهد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی آماده کردن مطالب و تکالیف (میانگین گروه آزمایش برابر با $14/65$ و میانگین گروه کنترل برابر با $27/750$)، درجه آزادی (1)، سطح معنی‌داری (0/00) و $F=438/829$ و تعلل‌ورزی تحصیلی مطالعه برای امتحان (میانگین گروه آزمایش برابر با $8/250$ و میانگین گروه کنترل برابر با $16/500$)، درجه آزادی (1)، سطح معنی‌داری (0/00) و $F=389/867$ و مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی تهیه مقالات ترمی و سالی (میانگین گروه آزمایش برابر با $9/300$ و میانگین گروه کنترل برابر با $16/650$)، درجه آزادی (1)، سطح

معنی‌داری (0/00) و $F=81/589$ و مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن (میانگین گروه آزمایش برابر با $26/500$ و میانگین گروه کنترل برابر با $24/500$ ، درجه آزادی (1)، سطح معنی‌داری (0/002) و $F=99/401$) تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد ($p \leq 0/01$) که در سه مؤلفه، کاهش و در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن، افزایش نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده، اثربخشی مثبت بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی-فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی تأیید شد. نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی 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؛ بدین معنا که آموزش خودگردانی-فراشناختی باعث کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تأیید شد.

بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود و کاهش تعلل‌ورزی استفاده از راهبردهای خودگردان-فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. زیمرمن (2015) صاحب‌نظر برجسته حوزه خودگردانی، چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می‌داند که حیطه شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. فراشناخت به ساختارهای روان‌شناختی، اطلاعات و رویدادهایی اشاره دارد که در کنترل، اصلاح و تفسیر تفکر نقش دارند (گولدین، لی، زیو، جزایری، هیمبرگ و گروس، 2014). فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است و 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، کلارک، سالکویسکیز، لودگیت و همکاران، 2016). بر اساس الگوی S-REF ناراحتی احساسی با ناسازگاری فراشناختی ارتباط دارد و فراشناخت می‌تواند مستقیم یا غیرمستقیم بر ایجاد احساسات منفی و تعلل‌ورزی دخالت داشته باشد (به نقل از اسپادا و همکاران، 2006). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که که ابعاد فراشناختی مانند باورهای شناختی مثبت درباره نگرانی و تبلی، اعتماد شناختی پایین و باورهای منفی فراشناختی در مورد نگرانی و اضطراب، از جمله عوامل آغازگر و نگهدارنده علائم در اضطراب اجتماعی و تعلل‌ورزی است.

در تبیین تأثیر خودگردانی-فراشناختی بر تعلل‌ورزی، می‌توان گفت که دانش‌آموزان برخوردار از راهبردهای خودگردان-فراشناختی، هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای فراشناختی، تنظیم کردن اهداف ویژه) سطح بالایی از انگیزه و باورهای پیشرفت از خود نشان می‌دهند. در واقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود تعلل‌ورزی نشان دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای فراشناخت از عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی هستند. به نظر می‌رسد دانش‌آموزانی که با مهارت‌های فراشناختی و کنترل شرایط یادگیری، بر عملکرد خود نظارت دارند، کمتر امور تحصیلی‌شان را به تعویق می‌اندازند. دانش‌آموزان غیراهمال‌کار با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خودنظارتی و خودارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقفند، در حالی که دانش‌آموزان اهمال‌کار کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند. بر اساس پژوهش حاضر، علاوه بر اهمیت نظارت بر یادگیری توسط خود دانش‌آموز، کنترل تلاش‌های‌شان نیز به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک می‌کند. تنظیم تلاش رابطه منفی و معناداری را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد. تنظیم تلاش به دانش‌آموزان کمک می‌کند به‌طور مستمر تلاششان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری ادامه دهند. فراگیرانی که باور دارند راهبردهای خودگردانی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی را دارند، انگیزش بالاتری داشته و معتقدند که می‌توانند مهارت‌های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام مؤثر یک تکلیف را به کار بندند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام 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 به بهترین شیوه دارد؛ از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود، کنترل دارد. در حالی که فرد تعلل‌ورز از احساسات خود کم‌بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه دارد و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل‌ورز فاقد خودنظم‌دهی است و از این که مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان است؛ ولی

فرد خودتنظیمگر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش کرتل و کوزاک (2017)؛ سان، روزلان و صبوری پور (2016)؛ یامادا و همکاران (2015)؛ ربتز، روکات و لیندن (2015)؛ رزنتال، فوستروم، تانقن و کارلبرینق (2015)؛ هن و گروشیت (2014)؛ کاندمیر (2014)؛ مطیعی و همکاران (2013)؛ قدم‌پور و همکاران (1396)؛ گلستانه و همکاران (1395)؛ عباسی و همکاران (1394)؛ گزیدری و همکاران (1394)؛ فتحی و همکاران (1394)؛ یعقوبی و همکاران (1394)؛ ارغوانی و همکاران (1393)؛ گلستانی بخت و شکری (1392)؛ بدری، بیرامی و فتحی (1392)، همسویی و همخوانی دارد.

در این راستا، چو و چول (2012) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. سان، روزلان و صبوری پور (2016) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که جهت‌گیری اهداف بیرونی، سازمان‌دهی، مدیریت منابع، تمرین، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کوتا و میاگاوا (2015) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان بالاخص فراشناختی، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می‌دهند و تأثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند و باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. قره‌آغاجی، واحدی، فتحی‌آذر و ادیب (1397)، در یک مطالعه ترکیبی (کمی و کیفی) در دانش‌آموزان دوره متوسطه به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و ذهن‌آگاهی و مدیریت زمان 63 درصد از واریانس کاهش تعلل‌ورزی را نشان می‌دهد. شیخ‌الاسلامی (1395) در تحقیقی نشان داد که راهبردهای شناختی و مؤلفه‌های فراشناختی و مؤلفه‌های به‌طور منفی و معناداری و اضطراب امتحان و مؤلفه‌های به‌طور مثبت و معناداری، می‌توانند تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. با توجه به این نتایج می‌توان گفت یکی از تبیین‌های احتمالی در رابطه با نقش خودگردانی - فراشناختی در تعلل‌ورزی، بالا بودن میزان راهبردهای تنظیم هیجانی و شناختی نامناسب همراه با عزت نفس پایین در این افراد است و این رابطه می‌تواند همسو با نظریه‌های کنترل شناختی و فراشناختی تعلل‌ورزی باشد که معتقد است تعلل‌ورزی با انتخاب راهبردهای کنترلی نامناسب برای مقابله با خلق منفی در ارتباط است (هاشمی و جعفری، 1395). همچنین می‌توان گفت که عدم اطمینان شناختی سبب می‌شود که افراد در عملکرد خود دچار تردید شده و احتمال ارزیابی منفی به

وسیله دیگران در آنها افزایش یابد؛ در نتیجه میزان تعلل‌ورزی نسبت به وظایف در آنها بیشتر می‌شود. این دانش‌آموزان احساس بی‌کفایتی و خودتردیدی کرده و احتمال شکست در تحصیلات و به تبع آن در زندگی برای آنها افزایش می‌یابد. این امر به نوبه خود احساس گناه، اضطراب، افسردگی، سرشکستگی و در نهایت تعلل بیشتر را به دنبال خواهد داشت.

در آخر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی را نادیده گرفت به این دلیل که نظریه یادگیری خودگردان -فراشناختی یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان را کاهش دهد. زیرا بسیاری، از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به‌طور کلی خودگردانی یادگیری است (اسوالندر و کارین، 2006). از لحاظ نظری انجام این پژوهش توانست گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این مسأله و عوامل مرتبط با آن به عنوان یک مبحث جدید که به تازگی به قلمرو روان‌شناسی تربیتی وارد شده بردارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش آن در دانش‌آموزان ارائه نماید. از نکات مثبت دیگر این پژوهش این که در راستای اهداف روان‌شناسی تربیتی، توجه خود را به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزش‌های مؤثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل محل آن، معطوف نموده است. در این بین تعلل‌ورزی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم آموزش یادگیری خودگردان را که فقدان یا نقصان آن می‌تواند از جمله علل یا پیشایندهای تعلل‌ورزی تحصیلی باشد، نشان می‌دهد. نتایج این پژوهش در این راستا اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان -فراشناختی را به عنوان یک مداخله گر مهم آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آن را یادآوری و برجسته کرد. با توجه به این که این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت، با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم یافته‌ها مواجه است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان -فراشناختی را می‌توان با سایر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهم‌ترین پیشنهاد این است که با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش یادگیری خودگردان -فراشناختی و گنجاندن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آنها بهبود بخشید. این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه تبریز است. نویسندگان مقاله بر

خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت کلیه عوامل، اساتید داور و کسانی که در این پژوهش ما را یاری کرده‌اند سپاسگزاری نمایند.

منابع

- ارغوانی، مرضیه؛ امیر قمرانی و سمانه سادات جعفرطباطبایی. (1393). «اثربخشی راهبردهای خود تنظیمی بر تعلل دانش آموزان دختر متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان». فصل‌نامه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. 1-20.
- توکلی، محمدعلی. (1392). «بررسی شیوع اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه». فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی. سال نهم، شماره 28. ص 99-119.
- حکیم‌زاده، رضوان؛ غلامعلی مسعود لواسانی و سوده نوروزی. (1393). «اثربخشی آموزش‌های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمال کاری دانش آموزان». مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی. 5(4) ص 81-88.
- صمدی‌پور، اعظم. (1396). «بررسی تأثیرات آموزش پیشرفته و کنترل بر اهمال کاری دانش آموزان دبیرستان». مجله مدیریت، اقتصاد و حسابداری، شماره 42، جلد 1، خرداد 1396، ص 293-320.
- عینی‌پور، جواد و دیگران. (1394). «پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس سبک‌های عاطفی». فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی. سال دوازدهم، شماره سی‌ونهم، بهار 94.
- غیورکاظمی، فاطمه و دیگران. (1397). «درمان فراشناخت و آموزش نورو فیدبک بر علائم اضطراب، نظم‌جویی هیجان و فعالیت امواج مغزی دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی». فصل‌نامه عصب روان‌شناسی. سال چهارم، شماره یک (پیاپی 12)، بهار 1397.
- فتحی، آیت‌اله و دیگران. (1394). «اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز». نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی. سال هشتم، شماره 30، تابستان 1394. ص 45-57.
- قره‌آغاجی، سعید و دیگران. (1397). «اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر خودتنظیمی، ذهن آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلل‌ورزی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه». فصل‌نامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی. شماره 30، تابستان 1397.
- قدم‌پور، عزت‌اله؛ حسنی ویس کرمی و حسین وجدان‌پرست. (1396). «لگوی ساختاری عزت نفس، انگیزش و خودنظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز». فصل‌نامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی. سال دوازدهم، شماره 47، پاییز 96.
- قمرانی، امیر و سمانه سادات جعفرطباطبایی. (1393). «اثربخشی راهبردهای خود تنظیمی بر تعلل دانش آموزان دختر متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان». فصل‌نامه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. شماره 33، ص 7-26.

گزیدری، ابراهیم؛ مسعودغلامعلی لواسانی و جواد اژه‌ای. (1394). «رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان». *مجله روان‌شناسی*. سال نوزدهم، شماره 4، زمستان 1394. ص 346-362.

گلستانی‌بخت، طاهره و مهناز شکری. (1392) «رابطه تعلق‌ورزی (اهمال‌کاری) با باورهای فراشناختی». *دوفصل‌نامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*. سال دوم، شماره 3، بهار و تابستان 1392.
 نیکدل، فریبرز و دیگران. (1391). «رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان». *فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی*. سال ششم، شماره 1 (21)، بهار 1391. ص 119-103.

هاشمی، جواد و عیسی جعفری. (1395). «همبستگی عاطفه مثبت و منفی و باورهای فراشناختی با تعلق‌ورزی رفتاری پرستاران». *مجله سلامت و مراقبت*. سال هجدهم، شماره سوم، پاییز 1395.
 یعقوبی، ابوالقاسم و دیگران. (1394). «عوامل مرتبط با تعلق‌ورزی تحصیلی». *فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی*. سال یازدهم، شماره سی و هفتم، پاییز 1394.

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.

Chu, A. C. & Chol, J. N. (2012). A preliminary study of worry and metacognition in Hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 96-101.

DePaola, M., & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. *IZA Discussion Paper*, 8021, 1-24.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549–1557.

Gieselmann, A., Pietrowsky, R. (2016). Treating procrastination chat-based versus face-to-face: An RCT evaluating the role of self-disclosure and perceived counselor's characteristics. *Computers in Human Behavior* 54 :444-452.

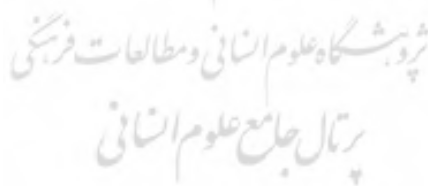
Goldin, P.R., Lee, I., Ziv, M., Jazaieri, H., Heimberg R.G., Gross, J.J. (2014). Trajectories of change in emotion regulation and social anxiety during cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Behavior Research Therapy*. 56T 7-15.

Hen ,M., Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*. 2014;47(2):116-24.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904 .

- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Science* . 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.
- Klassen,R., Krawchuk, L ., Rajani, S.(2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 33 (2008) 915–931.
- Malmivuori, M-L. (2006). Affect and self- regulation. *EducationalStudies in Mathematics*, 63, 149-164.
- Motie, H., Heidari, M., Sadeghi, M. (2013). Development of A Self –Regulation Package For Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*.889-896 .
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes,dangers and implications of counselling for effective learning. *International EducationStudies*, 3 (3), 205- 210.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in colledge students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rosário, P., Costa, M., Carlos, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009).Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables,*The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- Rozental A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D,Andersson G, Carlbring P. *Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis*.Cogn Behav Ther. 2015; 44(6): 480-90.
- San,S.L., Roslan.S.B., & Sabouripour.F(2016) Relationship between Self-RegulatedLearning and Academi Procrastination *American Journal of Applied Sciences* 2016, 13 (4): 459.466 DOI : 10.3844 /ajassp.2016.459.466
- Simona, D & Carlo, D(2015). Metacognitive and Self Regulated Learning Strategies Profiles:An Exploratory Survey of a Group of High School Students. *Mediterranean Journal of Social SciencesMCSEER Publishing, Rome-Italy*Vol 6 No 4 S3August 2015-656.
- Schunk, D. H. (2008). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*,20(4):463-467.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitiv- behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503 – 509.

- Stein, J. (2010). *Emotional self-Regulation a critical component of executive function*. In L.Meltzer (Ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 175-201). The Guilford Press.
- Sirois F. Absorbed in the moment? An investigation of Procrastination , absorption and cognitive failures. *Personality and Individual Differences* 2014;71:30-4.
- 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*, 47(5), 669-674.-Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171–186.
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171–186.
- Yamada,M.,Goda,K.,Matsuda,T, Kato,H and Miyagawa,H(2015).The relation amonge self-regulated learning, procrastination, and learningbehaviors in blended learning environment. 12th *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2015)*
- Zimmerman, BJ. (2015). *Self- regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.



Investigating the Effect of training package selfregulated-metacognitive learning strategies on academic procrastination

Abdollah Rashidzadeh¹, Rahim Badri², Alexander Fathi Azar³, Toraj Hashemi⁴

Abstract

The present study was conducted to determine the effectiveness of teaching self-regulated -metacognitive learning strategies on academic procrastination of students in Tabriz,. For this purpose, 60 students with high procrastination were selected through preliminary study and screening. In a pilot design, they were assigned to two experi-mental and control groups..The tools used in this research included the degree of Academic Procrastination. and to analyze the data,multivariate covariance analysis was used. The results showed that there is a significant difference between the two groups of test and control ($p < 0.001$). Therefore, teaching autonomous-metacognitive strategies reduces and improves the average grades of the experimental group in three components (preparing materials and assignments, studying for the exam, preparing sentences and years of study) and increasing the mean scores in the component (feeling upset about the negligence of work and Tendency to change habit). metacognitive self-learning because knowledge and use of self-gulated learning strategies, especially metacognitive, are the basic elements that increase time management and have a positive impact on reporting and Preparation and regulation of the articles in due time and can moderate levels of stressors, disability This research revealed the importance of using self-directed self-directed metacognitive learning strategies as one of the main and important interveners in providing effective learning and improving educational procrastination components for students. in adverse conditions and negative effects of stress factors and reduce students' procrastination., and showed that by training their strategies The metacogni-tive battalion can provide programs to improve and reduce academic procrastination; this research has implications for teachers, trainers and school counselors that can use their results to improve students' progress.

Keywords: Self-regulated learning., Metacognition., Academic procrastination.

-
1. PhD Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran, Corresponding Author, rashidzadea@yahoo.com
 2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran.
 3. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran.
 4. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Tabriz University, Iran.