

Investigating the role of self-regulatory moderation in the relationship between perception of class structure and academic procrastination

Case study: First high school students in Gachsaran

Mohamad Rahim Jafarzadeh^۱, Akbar bashokoo^{۲*}, SHiva Darde^۳

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۲/۰۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۱/۱۲

Accepted Date: 2021/05/26

Received Date: 2021/01/31

Abstract

Objective: In the process of evolution of human development, most of the progress of human beings is due to their learning and accumulation in the form of dense experiences. although these dense experiences include cognitive, affective, and psycho-motor dimensions, the majority of curriculum content in systematic educational systems is based on cognitive domains, and making desirable changes in the affective domain is not very welcome. one of these important behaviors influenced by emotional-motivational factors is procrastination (Gündüz et al, 2020) which refers to the lack of desire of individuals to perform activities despite being aware of the negative consequences of doing them on time (Abdi Zarrin, et al, 2020) is focused. this phenomenon also negatively affects the process of learners' participation in classroom activities and students' academic performance in general (Amani and Arbabi, 2020).

One of the influential antecedents on students' procrastination and academic performance is class structure (Martin and Marsh, 2006). the mechanism of this structure is the quality of the class and how the students are present in this environment and overshadows the students' perception of the school

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

(Correspondente Author):

asbashokoo@gmail.com

3. Master of Educational Psychology, Payame Noor University of Behbahan, Iran

experiences. students learn best when they positively evaluate the structural atmosphere of the classroom (Dorman and Adams, 2004). this positive and appropriate assessment of the class structure influences the completion of homework "on time". another important prerequisite for procrastination is a strategy of self-monitoring or self-control. this concept is concerned with how students solve their academic problems independently (Sadeghi and et al, 2018). the result of such a process is the transformation of students into independent self-Learners sensitive to the discovery and accumulation of new knowledge from related sources (Santayasa et al, 2020). the above issues emphasize the need to formulate a research problem in order to explore the relationship between self-monitoring strategies and perception of classroom structure with students' procrastination.

Method: The purpose of this study is to study the direct effect of perception of class structure on academic procrastination and also study the indirect effect of self-monitoring on academic procrastination with using statistical method of structural equation modeling and specifically it has been done by path analysis technique and Bootstrab method. therefore, present study is based on the purpose is the applied type and in terms of data collection is a descriptive correlational type and more precisely of the type of structural equations. the statistical population was all the high school students of Gachsaran city in the academic year 1399-1398 with a volume of 1809 people. the sample size was determined using Krejcie-Morgan table, 318 which was selected by two methods of stratified random sampling (by gender) and multi-stage cluster random sampling (by schools).

Data were collected using Snyder and Conchesta (1974) self-monitoring questionnaires, Blackburn classroom structure perception (1998) and Solon and Rothblom (1998) academic procrastination and analyzed using SPSS and AMOS software. the scores of the self-monitoring questionnaire are in the range of 1 (more self-monitoring) to 18 (lower self-monitoring). the Perception Scale of the Blackburn class structure also includes three subscales of Motivational Tasks, Autonomy Support, and Skills Assessment. the next scale was the Solomon and Rothblum procrastination questionnaire, which includes a total of three components: exam preparation, homework preparation, and preparation for term papers.

In the first step in the analysis of results, to ensure the consistency of the data with the statistical methods considered in the research, Kolmogorov-Smirnov normalization tests were used. the results related to the normality of the data indicate that the value of Kolmogorov-Smirnov test statistics in all variables

was $p < 0.05$ and therefore the assumption of data normality was observed. the results of examining the outlier data by the method of marginal scores and the results related to the common scattering between the observed variables also indicate that the relevant assumptions are observed.

Results: The results of the correlation matrix indicate that between the perception of the class structure and its sub-components including motivational tasks, supporting autonomy and mastery assessment with academic procrastination and its sub-components including preparing for exams, preparing for assignments and preparing for the end of the semester has an inverse and significant relationship and a positive and significant relationship with self-monitoring. this means that the more students direct and control their own learning processes with self-monitoring strategies, the lower their academic procrastination will be. also, the fit of the hypothesized model using the structural equation model with the fit indices (absolute, adaptive and economical) showed that the hypothetical model was approved without the need for editing or modification. the results of the hypothesized confirmation model also show that while the regression weights of all paths in the hypothesized model are statistically significant, the variables of perception of class structure and self-regulation are -0.69 (inverse and significant effect), respectively. and 0.22 (positive and significant effect) on students' academic procrastination. the results of the study of the significant role of indirect perception of class structure on academic procrastination through self-monitoring variable by Bootstrab method also showed that the indirect effect of perception of class structure on academic procrastination was significant.

Considering the above interpretations, defining optimal self-regulation strategies on the one hand and students' optimal perception of class structure on the other hand, can be effective in reducing academic procrastination as one of the most important barriers to students' learning. therefore, the present study, can put a new horizon for psychologists, counselors and teachers. Such an expert and pragmatic approach can be a step towards resolving or reducing such issues in schools.

Keywords: self-supervision, perception of class structure, academic procrastination, Academic Performance.

بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه‌ی بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل‌ورزی تحصیلی

مطالعه موردی: دانش‌آموزان متوسطه اول شهر گچساران

محمد رحیم جعفرزاده^۱، اکبر باشکوه^{۲*}، شیوا داردل^۳

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه‌ی بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش: پژوهش حاضر کاربردی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان متوسطه اول گچساران به تعداد ۱۸۰۹ نفر می‌باشند. تعداد ۳۱۸ نفر نمونه با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای و خوشه‌ای انتخاب گردیدند. داده‌ها با پرسشنامه‌های خودنظارتی اسنایدر و کانچستا (۱۹۷۴)، ادراک از ساختار کلاس بلک برن (۱۹۹۸) و تعلل‌ورزی سولون و رابلموم (۱۹۹۸) گردآوری و با نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل گردید. به منظور آزمون روابط متغیرها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که شاخص‌های برازش مدل تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در وضعیت مطلوبی قرار دارد. همچنین متغیرهای ادراک از ساختار کلاس ۰/۶۸ و خودتنظیمی ۰/۲۲ از تعلل‌ورزی تحصیلی را تبیین می‌کنند و اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش تعدیل‌کنندگی خودتنظیمی، معنی‌دار می‌باشد. لذا تعریف راهبردهای خودتنظیمی بهینه از یکسو و ادراک مطلوب شاگردان از ساختار کلاس از سوی دیگر، می‌تواند در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین موانع یادگیری دانش‌آموزان مؤثر باشد.

کلیدواژه‌ها: خودنظارتی، ادراک از ساختار کلاس، تعلل‌ورزی تحصیلی، عملکرد تحصیلی.

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

* نویسنده مسئول:

۳. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، بهبهان، ایران

مقدمه و بیان مسئله

در فرایند تطور و تکامل تمدن بشری، غالب پیشرفت‌های نوع بشر مرهون یادگیری و انباشت آن‌ها به صورت تجارب متراکم است. این تجارب تدریجی متراکم، اکتسابی و مشتمل بر سه بعد شناختی^۱، عاطفی^۲ و روانی^۳ است. معلمان و اساتید برای ایجاد تغییرات مطلوب در فرایندهای یادگیری ارگانیک انسان، ضمن تلاش در راستای ایجاد تغییر در دیگر حیطه‌های رفتاری، بایستی در حیطه عاطفی نیز نهایت تلاش خود را مبذول نمایند. با این حال، از آنجایی که بیشتر محتوای برنامه‌های درسی در نظام‌های آموزشی سیستماتیک بر تغییرات صورت گرفته در حیطه شناختی استوار است (Enamul Hoque, 2016)، ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه عاطفی مورد اقبال چندانی واقع نمی‌شود (Saif, 2016). از مهم‌ترین دلایل این عدم اقبال، می‌توان به دیررس بودن نتایج در کنار دشواری ارزیابی آن‌ها اشاره نمود (Qing-song and Meng-xi, 2017).

یکی از رفتارهای بسیار مهم متأثر از عوامل عاطفی - انگیزشی فرد، تعلل‌ورزی^۴ است (Oznur Ataş Akdemir, 2019). تعلل‌ورزی حاصل تعامل پیچیده بین عناصر عاطفی، شناختی و رفتاری (Gunduz et al, 2020) و به معنای سهل‌انگاری و فقدان تمایل برای انجام فعالیت‌ها (Farid and et al, 2018) علی‌رغم آگاهی از پیامدهای منفی و ناخوشایند انجام به موقع آن‌ها (Abdi Zarrin, et al, 2020) می‌باشد. این مفهوم به‌عنوان صفتی روان‌شناختی - انگیزشی (Breems, and Basden, 2014) از عوامل شخصیتی - خانوادگی منبعث بوده (Amani and Arbabi, 2020) و در میان افراد با پایگاه‌های اجتماعی مختلف قابل مشاهده است.

این امر به‌مثابه به تعویق انداختن فعالیت‌هایی (Abdi Zarrin, et al, 2020) که شخص بایستی در زمان فعلی آن را انجام دهد (Rohrbaugh, 2006 & Shrav., Wadkins and Olafson, 2007)، به حدی متداول است که می‌توان آن را از تمایلات ذاتی انسانی تلقی نمود (Rebetez, Rochat and Linden, 2009). البته تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نبوده و گاهی با نتایج مثبتی نیز همبسته است. طبق مدل اجتناب اضطراب گرایش تعلل (Milgram, 1998)، گاهی افراد در موقعیت‌های تهدیدزا این احساس را دارند که برای مقابله با تهدید منابع مناسبی در اختیار ندارند. لذا با واکنش‌های استرس/ اضطرابی به موقعیت، سعی در فرار از آن می‌کنند. این فرایند به‌مثابه نوعی تقویت منفی، استرس فرد

1- Cognitive

2- Affective

3- Psycho- Motor

4- Procrastination

را تقلیل و به تداوم الگوی رفتاری او کمک می‌نماید (Vonderwell, and Zachariah, 2011). در نقطه مقابل، رویکرد روان‌تحلیلی تعلل‌ورزی را یک رفتار مسئله‌دار نشانگر هیجان‌های روانی زیربنایی معرفی می‌نماید؛ رویکرد شناختی نیز بر نقش باورهای غیرمنطقی و انتظارات غیرواقع‌بینانه در این مورد تأکید می‌کند (Balkis, 2013). پدیده‌ی تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و تعدد مؤلفه‌هایش (Jokar & Aghadelavarpour, 2007)، به گونه‌های مختلفی قابل تقسیم است که رایج‌ترین شکل آن، تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ است (Badri Gargari, and Hoseyni Asl, 2010). تعلل‌ورزی تحصیلی به گرایش دانش‌آموزان برای به تأخیر انداختن فعالیت‌های علمی-آموزشی (Oznur Ataş Akdemir, ۲019) که غالباً با اضطراب آشکار در آنان همراه نمی‌باشد، اشاره می‌کند (Ozer BU and Demir, 2009). این پدیده همچنین فرایند یادگیری فراگیران، مشارکت آنان در فعالیت‌های کلاسی، عملکرد امتحانی و به‌طور کلی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر منفی قرار می‌دهد (Amani and Arbabi, 2020). به‌طور کلی تعلل‌ورزی تحصیلی متضمن دو طیف پیامد منفی درونی و بیرونی است؛ پیامد درونی، پیوستاری از آزدگی و ندامت تا خودسرزنی و ناامیدی را مشتمل است. پیامدهای بیرونی تعلل‌ورزی تحصیلی نیز می‌تواند شامل جریمه‌های اضافی برای تأخیر در انجام تکالیف تحصیلی دانش‌آموزان یا عدم ارتقای تحصیلی آنان باشد (Fuschia and Siveis, 2006).

یافته‌های پژوهشی پیشین درباره تعلل‌ورزی تحصیلی مؤید این مطلب بنیادی هستند که این مفهوم با متغیرهای بسیاری در شخصیت و رفتار فرد همبسته بوده و برهمکنش مجموعه‌ای از این عوامل هستند که دلایل و بازده‌های متنوعی از آن را به منصف ظهور می‌رساند (Amani and Arbabi, 2020). از خیل عظیم این دلایل و بازده‌ها می‌توان به اضطراب از ارزشیابی (Chabaud, Ferrand and Maury, 2010)، پایین بودن حرمت خود (Klassen, Krawchuk and Rajani, 2008)، خودتنظیمی پایین (Sirois and Pychyl, 2010)، منبع کنترل (Deniz, Tras and Aydoğan, 2009)، ادراک از ساختار کلاس^۲ (KHamesan and SHirzadi, 2010)، احساس گناه و افکار غیرمنطقی (Steel, 2007)، حس مسئولیت پایین نسبت به تکالیف درسی (Bacanli, Ilhan & Arslan, 2009)، فقدان یا ضعف مهارت‌های مدیریت زمان (Balkis, 2007)، ترس از شکست (Uzun-Ozer, 2005)، کمال‌گرایی^۳ (S"rioglu, 2011) و تعیین اهداف غیرواقعی (Oznur Ataş Akdemir, 2019) اشاره نمود.

1- Academic Procrastination

2- perception of classroom structure

3- Perfectionism

یکی از پیشایندهای تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، مدرسه و ساختار کلاس درس به‌عنوان یک فضای حیاتی برای موفقیت تحصیلی فراگیران است (Martin and Marsh, 2006). اغلب پژوهش‌ها بر نقش ساختار کلاس در تعیین نوع رفتار و تجربه‌ی تحصیلی فراگیران صحنه گذاشته و نشان داده‌اند که اهداف پیشرفت فردی و تجربیات تحصیلی دانش‌آموزان تا حدود زیادی منوط به سازوکار این ساختار است (Freedle, Kertina and Migli, 2007). سازوکار این ساختار، کیفیت گذران کلاس و چگونگی حضور دانش‌آموزان در این محیط بوده و نقش تعیین‌کننده‌ای در یادگیری آنان داشته و عکس‌العمل‌ها و ادراکشان را نسبت به تجربیات مدرسه تحت‌الشعاع قرار می‌دهد (Mucherah, 2008). دانش‌آموزان زمانی بهتر یاد می‌گیرند که محیط کلاس درس و فضای ساختاری حاکم بر آن را مثبت و مناسب ارزیابی کنند (Dorman and Adams, 2004). این ارزیابی مثبت و مناسب فضای ساختاری حاکم بر کلاس نیز بر انجام «به‌موقع»^۱ تکالیف درسی تأثیرگذار است. لذا می‌توان از متغیر ادراک از ساختار کلاس به‌عنوان متغیر تأثیرگذار بر تعلل یا عدم تعلل دانش‌آموزان در انجام تکالیف درسی نام برد.

از دیگر پیشایندهای مهم مرتبط با تعلل‌ورزی، راهبرد خودنظارتی^۲ یا خودکنترلی است. راهبرد خودنظارتی از وجوه چهارگانه خودتنظیمی^۳ (برنامه‌ریزی، نظارت، واکنش و تعمق) بوده و برای توصیف اینکه دانش‌آموزان چگونه مسائل تحصیلی و اجتماعی خود را مستقلانه و فعالانه حل‌وفصل می‌کنند، مورد استعمال قرار می‌گیرد (Sadeghi and et al, 2018). خودنظارتی توصیف‌کننده فرایندی است که در آن دانش‌آموزان در گام اول این امر را که آیا رفتار خاصی توسط آن‌ها انجام شده یا نه را مورد ارزیابی قرار داده و در گام بعدی نتایج را ثبت می‌کنند (Adinugroho, 2009). خودنظارتی جزء مکمل فرایند یادگیری و اکتساب و نیز یک سازوکار تأثیرگذار در تحول فردی است که به‌صورت ارادی انجام و به نوعی به یک مکانیسم تنظیم درونی رفتار فردی اشاره دارد. خودنظارتی فرایندی است که در نتیجه آن، دانش‌آموزان از رفتار نامنظم و نقص عملکردی خود، کسب شناخت کرده و در جهت اصلاح آن‌ها اقدام می‌نمایند (Adinugroho, 2009). نتیجه‌ی چنین فرایندی، تبدیل دانش‌آموزان به خود-یادگیرندگانی^۴ فعال و مستقل است که می‌توانند دانش نوینی را از منابع مرتبط کشف و نسبت به انباشت آن در حیطه‌های مختلف اقدام نمایند (Santayasa et al, 2020).

1- on-time

2- Self Monitoring

3- Self-regulatory

n- Self-learners

در یک جمع‌بندی کلی تحقیقات نشانگر آن است که تعلل‌ورزی نتیجه‌ی یک شکست در فرایند خودتنظیمی فراگیر توسط فرد است (Rozenal & Carlbring, 2014) و روش‌های ارزیابی سازنده، بر نظارت بر پیشرفت دانش‌آموزان تأثیر مثبت می‌گذارند (Amani and Arbabi, 2020 & Morris, 2001) و به‌زعم (Qing-song and Meng-xi, 2017) از آنجایی که تعلل‌ورزی تحصیلی اجتناب از اجرای به-هنگام یک فعالیت و هدف آموزشی-درسی است، نظریه‌های خودتنظیمی بیش از دیگر نظریه‌های نظارتی-ارزیابی در مورد آن قابل‌کاربست است. نظریه‌های خودتنظیمی به‌طورکلی درصدد تبیین این نکته مبنایی هستند که در راستای یادگیری مستقل، دانش‌آموزان چرا و چگونه به اکتساب و مدیریت فرایند اکتساب و فعالیت‌های تحصیلی خود می‌پردازند. به دیگر بیان، این نظریات درصدد تصریح این نکته اساسی هستند که دانش‌آموزان چگونه خودشان یادگیری خودشان را هدایت، راهبردهای یادگیری شناختی، فراشناختی و رفتاری را انتخاب و آن‌ها را در محیط‌های یاددهی-یادگیری کاربردی می‌نمایند (Shipp., Edward, and Lambert, 2009 & Amani and Arbabi, 2020).

یافته‌های پژوهش‌های پیشین در زمینه گستره شیوه تعلل‌ورزی نشانگر آن است که ۴۰ تا ۹۰ درصد دانش‌آموزان نشانه‌هایی از تعلل‌ورزی تحصیلی را در محیط‌های آموزشی از خود نشان داده‌اند (Ozer BU and Demir, 2009). البته برخی از این مطالعات، این میزان را بالاتر نیز گزارش کرده‌اند (Qing-song, 2017 & Balkis and Duru, 2009). این میزان در بین دانشجویان نیز تا حدود ۷۰ درصد گزارش شده است (Chehrzad et al. 2017). البته در کشورمان ایران نیز این میزان از ۶۱ درصد تا ۷۰ درصد و بالاتر گزارش شده است (Amani and Arbabi, 2020). این سطح از شیوع با پیوستاری از پیامدهای زیان‌بار تحصیلی از اخذ نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های از دوره‌های آموزشی-تحصیلی همراه بوده است (Collins., Anog Buzzi, Onwuegbuzie and Jiao, 2008). این در حالی است که پژوهش‌ها نشانگر آن است که از مهم‌ترین عوامل موفقیت فراگیران در تحصیل، درگیری فعالانه و مستقلانه آنان در فعالیت‌های یادگیری و اولویت دادن به این فعالیت‌های کلاسی برخلاف درگیری آنان در سرگرمی‌های خوشایند دیگر است (Skinner., Kindermann and Furrer, 2009). توجه به این مقوله با نتایج آموزشی-پرورشی بسیار مطلوبی و مؤثری همبسته خواهد بود که همین امر، صورت‌بندی این مسئله پژوهشی را اجتناب‌ناپذیر نموده است. نکته حائز اهمیت در مطالعات پیشین آن است که علی‌رغم اهمیت تعلل‌ورزی به‌عنوان پدیده‌ای تابع عوامل شناختی و انگیزشی (Gustavson and Miyake, 2017) و خانوادگی-شخصیتی (Amani and Arbabi, 2020)، این عوامل

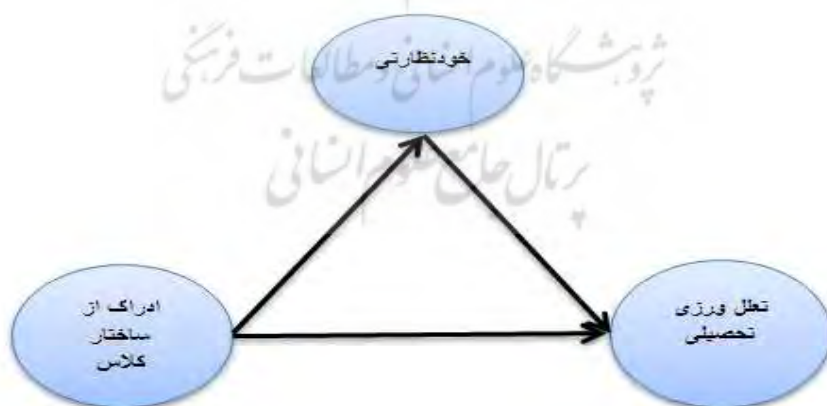
به‌طور مستقل از هم مورد بررسی قرار گرفته‌اند. لذا با توجه به آنچه که در زمینه نقش احتمالی راهبرد خود نظارتی و ادراک از ساختار کلاس درس مطرح می‌باشد و اینکه برهمکنش این عوامل چه تأثیر و تأثر متقابلی می‌تواند ایجاد نماید، پژوهش حاضر با کندوکاوی علمی درصدد است تا به این سؤال اساسی پاسخ گوید که چه روابطی بین راهبرد خودنظارتی و ادراک از ساختار کلاس درس با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد؟ بنابراین، مطالعه‌ی حاضر به بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه‌ی بین ادراک از ساختار کلاس درس و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان گچساران می‌پردازد.

اهمیت این پژوهش زمانی برجسته‌تر می‌شود که طبق جستجوهای انجام یافته، حداقل در داخل کشور هیچ پژوهشی به‌طور بی‌واسطه به بررسی نقش راهبرد خودنظارتی و ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان نپرداخته است. هرچند که پژوهش‌های چندی روابط بین متغیرهای مورد مطالعه این پژوهش را به‌صورت غیرمستقیم بررسی کرده‌اند؛ به‌عنوان یک مصداق، (Yaqubi and et al, 2015) در پژوهشی نقش کمال‌گرایی، خودتنظیمی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه قرار دادند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های بسیار مناسبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی محسوب می‌شوند. (Yarahmadi, et al, 2019) نیز با بررسی اثربخشی برنامه آموزش مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان با یک طرح نیمه آزمایشی نشان دادند که میانگین نمرات متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در دو مرحله‌ی پس‌آزمون و پیگیری افزایش معناداری داشته است. در پژوهش (Amani, et al, 2019) نیز مطالعه‌ی اثربخشی گروهی راهبردهای خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزش، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان حاکی از این است که آموزش تنظیم هیجان بر تعلل‌ورزی تحصیلی و نیز بر برخی از مؤلفه‌های راهبردهای انگیزش و برخی از مؤلفه‌های سلامت روانی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. همچنین در پژوهش (Amani and Arbabi, 2020) نیز، بررسی نقش میانجی سبک والدینی در رابطه بین خودتنظیمی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مطمع نظر بوده است که رابطه مثبت و معنی‌داری بین سبک والدینی با تعلل‌ورزی تحصیلی نشان داده شده است. همچنین طبق نتایج آن، خودتنظیمی رابط و میانجی مناسبی برای تبیین رابطه بین سبک والدینی و تعلل‌ورزی تحصیلی بوده است. (Abdi Zarrin, et al, 2020) نیز در پژوهش خودشان به مطالعه نقش ترس از شکست و خرده‌مقیاس

خودتنظیمی (تعیین هدف و استراتژی ذهنی، ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و سازمان‌دهی) با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان در بین ۱۸۹ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های اصفهان می‌پردازند. یافته‌های پژوهش آنان نشان می‌دهد که بین دو گروه مردان و زنان در ترس از شکست و تأثیر آن در تعلل‌ورزی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. همچنین نتایج ضریب همبستگی پیرسون نیز حاکی از آن است که یک رابطه مثبت و معنی‌داری بین خودتنظیمی و تعلل‌ورزی تحصیلی وجود دارد. از طرف دیگر مسئولیت‌پذیری و ترس از شکست پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی تحصیلی می‌باشند.

با مطمع نظر قرار دادن تفاسیر فوق، پژوهش حاضر با مطالعه بی‌واسطه‌ی رابطه‌ی راهبرد خودنظارتی و ادراک از ساختار کلاس با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند علاوه بر افزایش دانش موجود در این زمینه، در نوع خود افق تازه‌ای را فراروی روانشناسان، مشاوران و معلمان قرار دهد. همچنین برخورد کارشناسان و عمل‌گرایانه در این راستا می‌تواند گامی در جهت حل یا کاهش این‌گونه مسائل در مدارس و در بین دانش‌آموزان باشد. از آنجایی که پدیده تعلل‌ورزی تحصیلی از مسائل مبتلا به بسیاری از دانش‌آموزان بوده و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر جدی قرار می‌دهد لذا مسائل مطروحه فوق، تأکیدی بر ضرورت صورت‌بندی مسئله پژوهشی در جهت کنکاش پیرامون رابطه بین راهبردهای خودنظارتی و ادراک از ساختار کلاس با تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است و روشن شدن این روابط می‌تواند به درک جامع‌تر و درست‌تری از این مسئله منتهی شود.

مدل مفهومی پژوهش



نمودار ۱-۲: مدل مفهومی پژوهش (محقق ساخته)

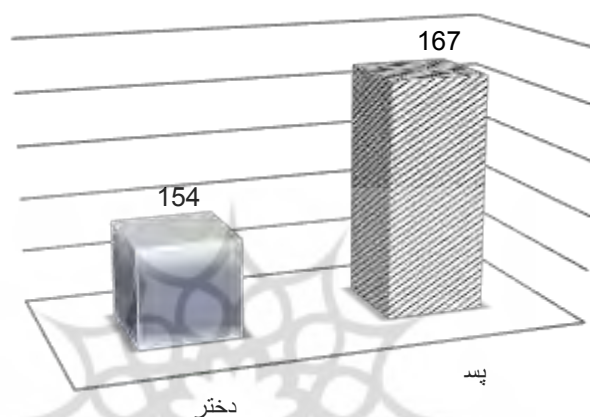
مطابق مدل مفهومی فوق، متغیر ادراک از ساختار کلاس درس در یک تعامل چندجانبه با عوامل و مؤلفه‌های پژوهش، هم در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه و هم در متغیر خودنظارتی آنان نقش تأثیرگذار دارد. همچنین متغیر خودنظارتی به‌عنوان یک متغیر میانجی و واسط در متغیر تعلق‌ورزی تحصیلی فراگیران تأثیر دارد. به بیان بهتر، این مدل مفهومی از یکسو بر نقش "دوست‌تأثیرگذاری" ادراک از ساختار کلاس درس هم بر خودنظارتی و هم بر تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول از یکسو و بر "دوست‌تأثیرپذیری" تعلق‌ورزی تحصیلی هم از ادراک از ساختار کلاس درس و هم از خودنظارتی آنان از سوی دیگر دلالت دارد. این بیان ناظر بر برهمکنش و تأثیر متقابل متغیرهای پژوهش در همدیگر به‌عنوان متغیرهای بسیار مهم در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر اساس هدف از نوع کاربردی و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی و به‌طور دقیق‌تر از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان گچساران در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۳۹۸ به حجم ۱۸۰۹ نفر تشکیل می‌دهند که از این تعداد، ۹۳۸ پسر و ۸۷۱ نفر دختر بوده‌اند. حجم نمونه مورد لزوم با استفاده از جدول کرجسی-مورگان، ۳۱۸ نفر تعیین گردید که با دو روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای (برحسب جنسیت) و تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای (برحسب مدارس) انتخاب گردید. با امعان نظر به اهمیت "جنسیت" در تعلق‌ورزی تحصیلی شاگردان در پژوهش‌های پیشین، در نمونه‌گیری با روش طبقه‌ای، جنسیت دانش‌آموزان به‌عنوان ملاک در نظر گرفته شد. همین‌طور فرایند روش نمونه‌گیری خوشه‌ای نیز بدین صورت بوده است که ابتدا سهم هر یک از طبقات در نمونه تعیین، سپس از بین ۲۱ مدرسه پسرانه، ۴ مدرسه و از بین ۱۸ مدرسه دخترانه، ۳ مدرسه و در نهایت از هر یک از مدارس ۲ کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب و تمامی دانش‌آموزان این کلاس‌ها به‌عنوان نمونه آماری در فرایند پژوهش شرکت داده شدند. محصول این فرایند، تکمیل و جمع‌آوری ۳۲۱ پرسشنامه از گروه مورد مطالعه بوده است که گردآوری داده‌ها و تجزیه و تحلیل نتایج مبتنی بر این گروه انجام شده است. توزیع نمونه آماری مورد مطالعه بر حسب جنسیت، به شرح جدول (۱) می‌باشد:

جدول (۱): توزیع نمونه آماری بر حسب پایه تحصیلی

جنسیت	فراوانی	درصد
پسر	۱۶۷	۵۲
دختر	۱۵۴	۴۸
جمع	۳۲۱	۱۰۰



نمودار (۱): توزیع نمونه آماری بر حسب پایه تحصیلی

ابزارهای اندازه‌گیری پژوهش

پرسشنامه خودنظارتی

این پرسشنامه اولین بار توسط Snyder, (1974) ساخته شد. اولین نسخه از این مقیاس، مشتمل بر ۲۱ سؤال یا گویه بود که بعد از تجدیدنظر و اصلاحات انجام گرفته به ۱۸ سؤال دوگزینه‌ای با گزینه‌های بله و خیر تقلیل یافت. نمرات این پرسشنامه در محدوده ۱ تا ۱۸ قرار دارد که در آن، نمرات بالاتر بر خودنظارتی بیشتر و برعکس نمرات پایین‌تر بر خودنظارتی کمتر دلالت دارد. اسنایدر پایایی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ^۱ ۰/۷۰ به دست آورده که در پژوهش حاضر، این ضریب ۰/۷۰۹ به دست آمده است.

f- Cronbach's alpha

پرسشنامه ادراک از ساختار کلاس

یکی دیگر از ابزارهای این پژوهش، مقیاس ادراک از ساختار کلاس می‌باشد که به‌وسیله Blackburn, (1998) تهیه شده است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس وظایف انگیزشی (۹ گویه)، حمایت از خودمختاری (۵ گویه) و ارزشیابی تبحری (۱۱ گویه) می‌باشد. سؤالات این پرسشنامه در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) تهیه شده‌اند. ضریب اعتبار این خرده مقیاس‌ها را بلک برن به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۶۵ و ۰/۸۰ به دست آورده است. همچنین در پژوهش (Gustavson and Miyake, 2017)، میزان آلفای کرونباخ سه خرده مقیاس آن به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۶۸ و ۰/۶۸ بوده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کل پرسشنامه ۰/۷۸۸، خرده مقیاس وظایف انگیزشی ۰/۶۶۸، خرده مقیاس حمایت از خودمختاری ۰/۶۴۶ و خرده مقیاس ارزشیابی تبحری ۰/۷۶۲ به دست آمد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی

این پرسشنامه به‌وسیله Solomon and Rothblum, (1998) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که این گویه‌ها در مجموع ۳ مؤلفه را مورد مطالعه قرار می‌دهد؛ مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات شامل ۸ گویه، مؤلفه دوم آماده شدن برای تکالیف شامل ۱۱ گویه و مؤلفه سوم آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم شامل ۸ گویه می‌باشد. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز» نمره ۱، «به‌ندرت» نمره ۲، «گاهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴ و «همیشه» نمره ۵ نشان می‌دهند. Qing-song and Meng-xi, (2017) در پژوهش خود، ضریب پایایی پرسشنامه فوق را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند و روایی پرسشنامه در پژوهش Gustavson and Miyake, (2017) با استفاده از روش تحلیل عاملی «مطلوب» گزارش شده است. در این پژوهش، ضریب پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۹۸، خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات ۰/۷۱۹، آماده شدن برای تکالیف ۰/۶۲۲ و آماده شدن برای پایان ترم ۰/۶۲۷ به دست آمد.

شیوه تجزیه و تحلیل داده‌ها

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS.20 و AMOS و به دو روش توصیفی و استنباطی انجام شده است. ابتدا در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های آماری مشتمل بر میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمره، وضعیت هر یک از متغیرها، مقیاس‌ها و خرده

مقیاس‌های آن‌ها توصیف شده است. سپس در بخش آمار استنباطی با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرن^۱ به بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های پژوهش پرداخته شده است. در نهایت با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری^۲ و به‌طور اخص تکنیک تحلیل مسیر^۳ و روش بوت‌استراب^۴ به بررسی روابط بین متغیرها و نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی پرداخته شده است.

یافته‌های پژوهش

همان‌گونه که بیان شد، مطالعه حاضر به منظور بررسی نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه‌ی بین ادراک از ساختار کلاس درس و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان گچساران با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. مدل‌یابی معادلات ساختاری در مقایسه با سایر روش‌های با کاربرد یکسان یا مشابه با امکان برآورد بهتر خطای اندازه‌گیری متغیرهای پنهان، نتایج واقعی‌تر و معتبرتری را فراهم می‌آورد. به‌عبارت‌دیگر، انتظار بر این است که نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری، نتایج واقعی‌تری داشته باشند (Ghasemi, 2014). استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری مستلزم رعایت پیش‌فرض‌هایی از جمله بهنجاری^۵ داده‌ها، قدرت بالا در کنترل داده‌های پرت^۶، هم‌خطی^۷ و چند هم‌خطی^۸ است. نتایج مربوط به بهنجاری داده‌های هر یک از متغیرهای پژوهش که در جدول (۲) گزارش شده است، نشانگر آن است که با عنایت به مقدار آماره آزمون کلموگروف-اسمیرن^۱ و $p > 0/05$ در همه متغیرها، مفروضه بهنجاری رعایت شده است. گزارش این نتایج در جدول ذیل به تفصیل آورده شده است:

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

1- Kolmogorov-Smirnov
2- Structural Equation Modeling
3- Path Analysis
4- Bootstrap
5- Normality
6- Outliers
7- Linearity
8- Multicollinearity

جدول (۲): آزمون کلموگروف- اسمیرنف برای بررسی وضعیت بهنجاری داده‌ها

شاخص آماری		مقیاس	متغیرها
آماره کلموگروف- اسمیرنف (Z)	سطح معناداری		
۱/۰۵	۰/۱۱۴	-	خودنظارتی
۱/۲۱۰	۰/۱۰۷	وظایف انگیزشی	ادراک از ساختار کلاس
۱/۱۷۳	۰/۱۲۸	حمایت از خودمختاری	
۱/۶۸	۰/۱۳۲	ارزشیابی تبحری	تعلل‌ورزی تحصیلی
۱/۰۷۱	۰/۲۰۱	کل	
۱/۳۱۸	۰/۰۶۲	آماده شدن برای امتحانات	تعلل‌ورزی تحصیلی
۱/۲۲۸	۰/۱۰۳	آماده شدن برای تکالیف	
۱/۲۱۰	۰/۱۰۷	آماده شدن برای پایان ترم	
۱/۲۳۳	۰/۰۹۶	کل	

همچنین در این پژوهش به منظور بررسی داده‌های پرت، از روش نمره‌های کرانه‌ای استفاده شده است که نتایج این تحلیل از رعایت شدن این مفروضه حکایت می‌کند. از دیگر سو، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده که گزارش آن در جداول شماره ۲ و ۳ آورده شده است، نشان‌دهنده این نکته اساسی است که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه نیز رعایت شده است. مبتنی بر پیش‌فرض خطی بودن، باید بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد.

نتایج ماتریس همبستگی نیز حاکی از آن است که بین ادراک از ساختار کلاس و نیز مؤلفه‌های آن شامل وظایف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری با تعلل‌ورزی تحصیلی و مؤلفه‌های آن شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای پایان ترم رابطه معکوس و معنی‌دار و با خودنظارتی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. لذا با عنایت به نتایج ماتریس همبستگی می‌توان اظهار داشت که از یک‌سو بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین رابطه قابل‌ملاحظه‌ای وجود دارد و از سوی دیگر، این رابطه در حدی نبوده است که رابطه‌ی چند هم‌خطی رخ دهد. به‌زعم (Qing-song and Meng-xi, 2017 & Rezaee, 2013) ورود دو متغیر پیش‌بین با ضریب همبستگی بیش از ۰/۷۰ در این نوع تحلیل مجاز نیست. از آنجایی که در این پژوهش بالاترین همبستگی ۰/۶۹۱ مربوط به همبستگی بین نمره کل ادراک از ساختار کلاس درس و خرده مقیاس حمایت از خودمختاری بوده است، همه متغیرها در تحلیل نگه داشته شده‌اند.

جدول (۳): شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه پژوهش

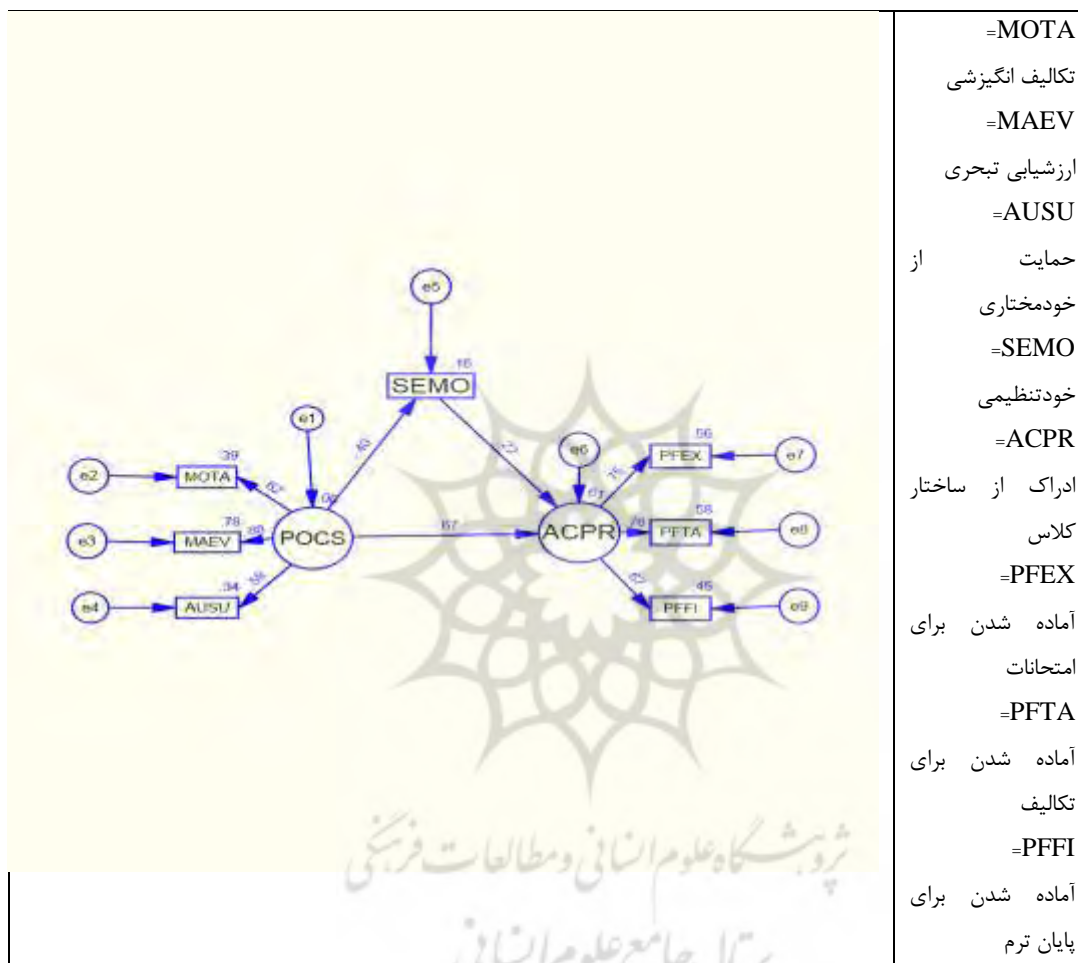
متغیرها	مقیاس	شاخص آماری		
		میانگین	انحراف استاندارد	حداقل حداکثر نمره نمره
خودنظارتی	کل	۹/۷۶	۲/۴۵۰	۳ ۱۵
ادراک از کلاس	وظایف انگیزشی	۲۲/۴۳	۴/۶۸	۱۳ ۳۶
	حمایت از خودمختاری	۲۸/۸۴	۶/۰۴۱	۱۶ ۴۴
	ارزشیابی تبحری	۲۲/۲۱	۴/۲۳	۱۱ ۳۴
	کل	۷۳/۴۱	۱۲/۱۹	۴۳ ۱۱۳
فعل‌ورزی تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۳۱/۹۷	۵/۷۵	۱۶ ۴۲
	آماده شدن برای تکالیف	۱۸	۳/۵۹	۱۰ ۲۵
	آماده شدن برای پایان ترم	۳۶/۴۵	۵/۲۱	۲۳ ۵۰
	کل	۸۶/۴۳	۱۲/۰۷	۶۰ ۱۱۴

جدول (۴): ماتریس همبستگی بین مؤلفه‌های خودنظارتی، ادراک از ساختار کلاس و تعلق‌ورزی تحصیلی

مؤلفه‌های متغیر تعلق‌ورزی				مؤلفه‌های متغیر ادراک از ساختار کلاس				خودنظارتی
رک	آماده شدن برای امتحانات	آماده شدن برای تکالیف	آماده شدن برای پایان ترم	رک	رضاییابی تبحری	حمایت از خودمختاری	وظایف انگیزشی	رک
کل	۰/۳۴۰	۰/۴۳۳	۰/۴۹۱	۰/۵۷۰	۰/۴۹۹	۰/۴۹۱	۰/۴۳۳	۰/۳۴۰
آماده شدن برای امتحانات	۰/۳۴۹	۰/۳۵۲	۰/۴۱۲	۰/۴۶۰	۰/۳۹۰	۰/۴۱۲	۰/۳۵۲	۰/۳۴۹
آماده شدن برای تکالیف	۰/۳۶۰	۰/۴۱۶	۰/۵۰۶	۰/۵۸۸	۰/۵۴۱	۰/۵۰۶	۰/۴۱۶	۰/۳۶۰
آماده شدن برای پایان ترم	۰/۲۰۱	۰/۲۵۸	۰/۲۴۹	۰/۳۰۴	۰/۲۴۸	۰/۲۴۹	۰/۲۵۸	۰/۲۰۱
کل	۰/۴۲۶	۰/۶۲۲	۰/۶۹۱	۰/۶۶۰	۰/۶۶۰	۰/۶۹۱	۰/۶۲۲	۰/۴۲۶
ارزشیابی تبحری	۰/۳۲۲	۰/۴۹۷	۰/۵۶۶	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲	۰/۴۹۷	۰/۳۲۲	۰/۳۲۲
حمایت از خودمختاری	۰/۳۸۱	۰/۵۱۷	۰/۳۸۱	۰/۳۸۱	۰/۳۸۱	۰/۵۱۷	۰/۳۸۱	۰/۳۸۱
وظایف انگیزشی	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹
کل	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹	۰/۳۶۹

بررسی برازندگی مدل مفروض بر اساس داده‌های گردآوری‌شده، از دیرباز موضوع اصلی پژوهش‌های از نوع مدل معادلات ساختاری بوده و در این خصوص، مبحث اصلی شاخص‌های ضروری برای گزارش و معیارهای علمی قابل قبول برای تأیید این شاخص‌ها می‌باشند. به‌زعم صاحب‌نظران، هر سه گروه شاخص‌های برازش (مطلق، تطبیقی و مقتصد) شاخص‌هایی لازم به منظور گزارش نتایج این نوع مطالعات می‌باشند. از گروه شاخص‌های مطلق؛ کای اسکوئر (χ^2)، کای اسکوئر نسبی (χ^2/df) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA)، از گروه شاخص‌های تطبیقی؛ شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI) و شاخص برازش افزایشی (IFI) و نیز از گروه شاخص‌های مقتصد؛ شاخص برازش مقتصد هنجار شده (PNFI) و شاخص برازش تطبیقی مقتصد

(PCFI) از جمله مهم‌ترین آن‌ها برای گزارش نتایج پژوهش‌های از این دست می‌باشند. پژوهش حاضر نیز از این شاخص‌ها برای تحلیل نتایج استفاده کرده است.



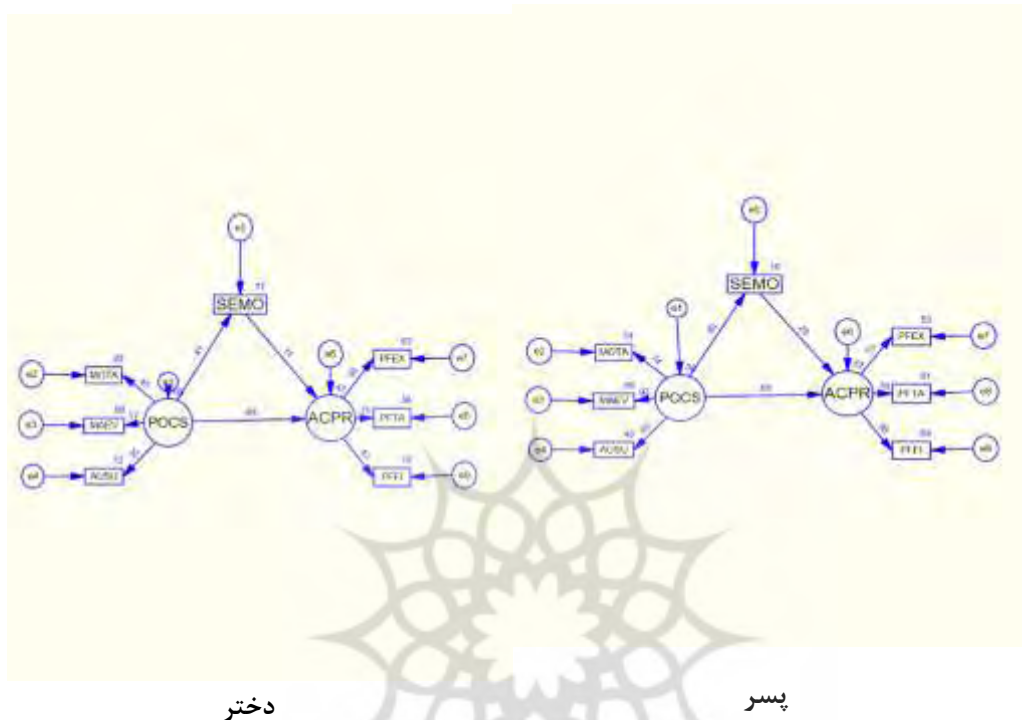
شکل (۱): مدل مفروض تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه ادراک از ساختار کلاس و تعلل ورزی

جدول (۵): شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض برای کل نمونه آماری

شاخص‌های مقتصد		شاخص‌های تطبیقی			شاخص‌های مطلق					آماره
PNFI	PCFI	CFI	NFI	GFI	RMSEA	P	Chi/Df	Df	Chi	
۰/۵۱۶	۰/۵۲۳	۰/۹۸۶	۰/۹۷۰	۰/۹۸۶	۰/۰۵۰	۰/۰۴۴	۲/۰۵۵	۱۲	۲۴/۶۷	مقدار

به‌زعم صاحب‌نظران مختلف آماری، برای شاخص کای اسکوئر نسبی ارزش عددی بین ۲ و ۳ (Ghasemi, 2014) برای شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ارزش عددی ۰/۶۰، برای شاخص‌های تطبیقی ارزش عددی ۰/۹۰ (Mirez et al, 2006 and Khodaei and Zaree, 2018) و برای شاخص‌های مقتصد، مقادیر بالاتر از ۰/۵۰ مقادیر مناسبی می‌باشند. با عنایت به نتایج جدول شماره (۵) و نقاط برش هر یک از شاخص‌ها، الگوی مفروض بدون نیاز به ویرایش و اصلاح توسط داده‌های گردآوری‌شده تأیید می‌گردد. همچنین به منظور بررسی تأثیرگذاری متغیر جنسیت بر مدل مفروض تعدیل‌کنندگی خودتنظیمی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس درس و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه این پژوهش، مدل مفروض بر اساس داده‌های جمع‌آوری‌شده از هر یک از طبقات (پسران و دختران) به‌صورت جداگانه آزمون گردید که نتایج در شکل ذیل به تفکیک برای هر دو گروه نمایش داده شده است.

شکل (۲): مدل مفروض تعدیل‌کنندگی خودنظارتی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل ورزی تحصیلی دو گروه پسران و دختران



جدول (۲): شاخص‌های نیکویی برازش مدل مفروض در دو گروه پسران و دختران

آماره	شاخص‌های مطلق			شاخص‌های تطبیقی			شاخص‌های مقتصد	
	Chi	Df	Chi/Df	P	RMSEA	GFI	NFI	CFI
پسر	۲۷/۱۸۸	۱۲	۲/۲۶۶	۰/۰۰۷	۰/۰۸۷	۰/۹۱۳	۰/۹۵۰	۰/۹۷۱
دختر	۲۸/۰۲۹	۱۲	۲/۳۳۶	۰/۰۰۵	۰/۰۹۳	۰/۹۲۰	۰/۸۶۸	۰/۹۱۳

بررسی آماره‌های مدل ساختاری مورد استفاده در هر یک از گروه‌های پسران و دختران نشانگر آن است که شاخص‌های مختلف مدل مفروض در مجموع در وضعیت قابل‌قبولی قرار دارند و مدل به‌واسطه داده‌های جمع‌آوری شده در هر دو گروه تأیید می‌گردد. بررسی‌های مقایسه‌ای کمیت آماره‌ها نیز همان‌گونه که در جداول شماره ۵ و ۶ قابل مشاهده است، در هر سه گروه (کل نمونه، گروه پسران و گروه دختران) تقریباً نزدیک به هم بوده و حاکی از آن است که هر سه مدل در یک بافت دیده می‌شوند. بر اساس نتایج به دست آمده اگرچه جنسیت در تأیید و رد مدل مفروض اثر معنی‌داری نداشته است، اما بر ضرایب مسیرهای متغیرها اثرگذار بوده است.

نتایج حاصل از مدل مفروض تأییدی نیز نشانگر این نکته است که ضمن اینکه که وزن رگرسیونی کلیه مسیرها در مدل مفروض از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند، متغیرهای ادراک از ساختار کلاس و خودتنظیمی به ترتیب $-0/69$ و $0/22$ اثر مستقیم بر نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند. با عنایت به این نتایج، می‌توان اظهار نمود که متغیر ادراک از ساختار کلاس اثر معکوس معنی‌دار و متغیر خودتنظیمی اثر مثبت معنی‌داری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند.

به منظور بررسی معنی‌داری آماری نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی و اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق متغیر خودنظارتی (اثر تعدیل‌کنندگی) از روش بوت-استراب استفاده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از مدل مفروض، اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی $0/214$ به دست آمده که از نظر آماری معنی‌دار بوده است. بر اساس این نتایج، خودنظارتی اثر تعدیل‌کنندگی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل‌ورزی تحصیلی داشته به‌نحوی که هم‌جهت و هم‌شدت این رابطه را تحت تأثیر قرار داده است.

نتیجه‌گیری و بحث

در فرایند آموزش و پرورش نوین، مطلوب آن است که مسئولیت یاددهی-یادگیری بین آموزش‌دهندگان و آموزش‌گیرندگان توزیع شود. این تسهیم نقش، فضای بیشتری در اختیار دانش‌آموزان به‌عنوان مهم‌ترین عنصر یادگیری قرار داده و آن‌ها را به یادگیرندگانی با ویژگی‌های خودگردان و خودتنظیم بدل می‌نماید. تبدیل دانش‌آموزان به یادگیرانی با این ویژگی‌های مستقلانه، منوط به اتخاذ و کاربست راهبردهای خودنظارتی مقتضی توسط آنان است. استفاده از این راهبردها، دانش‌آموزان را مساعدت می‌نماید تا قادر باشند خودشان نحوه‌ی و کیفیت یادگیری خود را کنترل نموده و بر آن نظارت کنند. نیل به این مهم، مستلزم درک صحیح موضوع از یک‌سو و درک بسترهای چندگانه

مسئله و عوامل مؤثر بر کاهش یا حل آن از سوی دیگر توسط تصمیم‌سازان و تصمیم‌گیران آموزش است. بر همین اساس، این پژوهش با هدف مطالعه اثر مستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی و نیز مطالعه‌ی غیرمستقیم اثر خودنظارتی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول شهرستان گچساران با استفاده از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است. انجام گرفته است.

کاربست روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مستلزم رعایت پیش‌بایست‌هایی از جمله بهنجاری داده‌ها، کنترل‌پذیری داده‌های پرت و هم‌خطی و چند هم‌خطی آن‌هاست. برای اطمینان از سنخیت داده‌های گردآوری‌شده با روش‌های آماری مدنظر پژوهش، از آزمون‌های بهنجارسنجی کلموگروف-اسمیرنف، نمره‌های کرانه‌ای و پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده استفاده گردید. نتایج مربوط به بهنجاری داده‌ها نشانگر آن است که با امعان نظر به اینکه مقدار آماره آزمون کلموگروف-اسمیرنف در همه متغیرها $p > 0.05$ می‌باشد، لذا مفروضه بهنجاری داده‌ها رعایت گردیده است. همچنین به منظور بررسی داده‌های پرت، از روش نمره‌های کرانه‌ای استفاده شد که نتایج این تحلیل نیز از رعایت شدن این مفروضه حکایت می‌کند. از دیگر سو، نتایج مربوط به پراکندگی مشترک بین متغیرهای مشاهده شده نشان‌دهنده آن است که مفروضه‌های خطی بودن و هم‌خطی چندگانه نیز رعایت شده است. رعایت تمامی پیش‌فرض‌های فوق‌الذکر، به‌عنوان یک نقطه قوت در دست پژوهشگران بوده و موجبات پیمودن گام‌های متوالی بعدی باصلاحت بیشتری را فراهم نموده است.

نتایج ماتریس همبستگی نیز حاکی از آن است که بین ادراک از ساختار کلاس و خرده‌مؤلفه‌های آن شامل وظایف انگیزشی، حمایت از خودمختاری و ارزشیابی تبحری با تعلل‌ورزی تحصیلی و ریزمؤلفه‌های آن شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف و آماده شدن برای پایان ترم رابطه معکوس و معنی‌دار و با خودنظارتی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. تفسیر و تبیین این نتایج حامل این معنی اساسی است که هر چه دانش‌آموزان فرایندهای یادگیری خودشان را به‌واسطه راهبردهای مختلف خودنظارتی هدایت و کنترل نمایند، تعلل‌ورزی تحصیلی آن‌ها پایین‌تر خواهد بود و در نقطه مقابل هر چه خودنظارتی فراگیران پایین‌تر باشد، تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان یک ویژگی شناختی منفی در آنان افزایش خواهد یافت. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های Yaqubi et al, (2015) و Stoeber & Stoeber, (2009) همسو و مشابه است. (Yaqubi et al, 2015) نیز در مطالعه‌ی رابطه کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی تحصیلی در نتیجه‌ای هم‌راستا با پژوهش حاضر، نتیجه گرفتند که در یک رابطه‌ی معکوس، کمال‌گرایی پایین‌تر با تعلل‌ورزی بالاتر و کمال‌گرایی بالاتر آنان

با تعلق‌ورزی پایین در فراگیران همراه است. همچنین (Waschle & Breem & Basden, 2014) و نیز (Nuckles & همگی، رابطه مثبت و معنی‌داری بین تعلق‌ورزی تحصیلی و عواملی چون راهبردهای خودنظارتی و ساختار کلاس درس پیدا کردند.

از طرف دیگر با عنایت به نتایج ماتریس همبستگی می‌توان اظهار داشت که از یک‌سو بین متغیرهای ملاک و پیش‌بین رابطه قابل‌ملاحظه‌ای وجود دارد و از سوی دیگر، این رابطه در حدی نبوده است که رابطه‌ی چند هم‌خطی رخ دهد. از آنجایی که در این پژوهش بالاترین همبستگی ۰/۶۹۱ مربوط به همبستگی بین نمره کل ادراک از ساختار کلاس درس و خرده مقیاس حمایت از خودمختاری بوده است، همه متغیرها در تحلیل نگه داشته شدند. به‌عنوان یک اصل کلی مطالعه ادراک از محیط کلاس بر این فرض بنیادین استوار است که ادراک دانش‌آموزان از محیط کلاس با ویژگی‌های بافتی (بستر محیطی) و نیز شخصیتی آن‌ها پیوند و همبستگی داشته و بر نگرش و تمایل آن‌ها نسبت به محیط اطراف و نیز مشارکت در فعالیت‌های کلاسی تأثیر مثبت می‌گذارد (Patrick., Ryan and Kaplan, 2007).

از آنجایی که بررسی برآزندگی مدل مفروض بر اساس داده‌های گردآوری‌شده موضوع اصلی پژوهش‌های از نوع مدل معادلات ساختاری است، (Shipp., Edward, and Lambert, 2009 & Amani and Arbabi, 2020 & Abdi Zarrin, et al, 2020 & Sadeghi and et al, 2018 & Gustavson and Miyake, 2017) هر سه گروه شاخص‌های برآزش (مطلق، تطبیقی و مقتصد) شاخص‌هایی بوده‌اند که پژوهش حاضر از این‌ها برای تحلیل و گزارش نتایج خود از آن‌ها استفاده کرده است. با عنایت به نتایج نقاط برش هر یک از شاخص‌ها، الگوی مفروض بدون نیاز به ویرایش، تعدیل یا اصلاح داده‌های گردآوری‌شده تأیید گردیده است. همچنین به منظور بررسی تأثیرگذاری متغیر جنسیت بر مدل مفروض تعدیل‌کنندگی خودتنظیمی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس درس و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان مورد مطالعه این پژوهش، مدل مفروض بر اساس داده‌های گردآوری‌شده از هر یک از طبقات (پسران و دختران) به‌صورت جداگانه آزمون گردیده که نتایج حاکی از آن است که متغیر جنسیت در رابطه بین خودتنظیمی و ادراک از ساختار کلاس درس و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری داشته است. از آنجایی که (Stoeber & Stoeber, 2009) نیز در مطالعه خود بر نقش عامل جنسیت و ویژگی‌های شخصیتی و تفاوت‌های فردی بر تعلق‌ورزی تأکید داشته‌اند، یافته‌های پژوهش حاضر به لحاظ معنی‌داری تفاوت بین راهبردهای خودنظارتی و ادراک از ساختار کلاس به‌واسطه متغیر جنسیت با یافته‌های پژوهش آن‌ها مطابق و هم‌راستا می‌باشد.

بررسی آماره‌های مدل ساختاری مورد استفاده پژوهش حاضر در هر یک از گروه‌های پسران و دختران به صورت تفکیکی نیز نشانگر آن است که شاخص‌های مختلف مدل مفروض در مجموع در وضعیت قابل قبولی قرار دارند و مدل به واسطه داده‌های جمع‌آوری شده در هر دو گروه تأیید می‌گردد. بررسی‌های مقایسه‌ای کمیت آماره‌ها نیز نشانگر این نکته است که در هر سه گروه (کل نمونه، گروه پسران و گروه دختران) تقریباً نزدیک به هم بوده و حاکی از آن است که هر سه مدل در یک بافت دیده می‌شوند. بر اساس نتایج حاصله اگرچه جنسیت در تأیید و رد مدل مفروض اثر معنی‌داری نداشته است، اما بر ضرایب مسیرهای متغیرها اثرگذار بوده است. این یافته نیز با یافته‌های پژوهش Amani and Arbabi, (2020) & Qing-song, (2017) هم‌راستا و مطابق بوده است.

نتایج حاصل از مدل مفروض تأییدی نیز نشانگر این نکته است که ضمن اینکه که وزن رگرسیونی کلیه مسیرها در مدل مفروض از لحاظ آماری معنی‌دار می‌باشند، متغیرهای ادراک از ساختار کلاس و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۹- و ۰/۲۲ اثر مستقیم بر نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند. با عنایت به این نتایج، می‌توان اظهار نمود که متغیر ادراک از ساختار کلاس اثر معکوس معنی‌دار و متغیر خودتنظیمی اثر مثبت و معنی‌داری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند. نتایج پژوهش‌های (Wood, Murdock, and Cronin, 2002) از یک‌سو و (Tony., Kelley and Lancelos, 2003) از سوی دیگر نیز نشان داده‌اند که خود نظارتی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد. در این پژوهش به منظور بررسی معنی‌داری آماری نقش تعدیل‌کنندگی خودنظارتی و اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق متغیر خودنظارتی (اثر تعدیل‌کنندگی از روش بوت‌استراب استفاده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده از مدل مفروض، اثر غیرمستقیم ادراک از ساختار کلاس بر تعلل‌ورزی تحصیلی ۰/۲۱۴ به دست آمده که از نظر آماری معنی‌دار بوده است. بر اساس این نتایج، خودنظارتی اثر تعدیل‌کنندگی در رابطه بین ادراک از ساختار کلاس و تعلل‌ورزی تحصیلی داشته به نحوی که هم‌جهت و هم‌شدت این رابطه را تحت تأثیر قرار داده است. این تبیین از روابط بین ساختار کلاس و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی به‌عنوان واسطه‌هایی برای تعلل‌ورزی تحصیلی با یافته‌های پژوهش‌های (Karademas, Wäschle et al, 2014) و (2006) هم‌راستا است. این پژوهشگران معتقد هستند که کاربست راهبردهای خودتنظیمی ضمن بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان، انگیزه فعالیت کلاسی در آنان را تهییج و موجبات مشارکت و تشریک‌مساعی بیشتر آنان در محیط کلاس را فراهم می‌آورد. لذا دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی با کاربست راهبردهای خودنظارتی صحیح و مقتضی ضمن غلبه بر تعلل‌ورزی به‌عنوان یک

ویژگی منفی، در زمینه مشارکت در فعالیت‌های یاددهی- یادگیری و تسهیم مسئولیت یادگیری در آن بستر نیز موفق عمل خواهند نمود.

به‌زعم (Karademas, 2006)، تحلیل‌های پیشین خودتنظیمی مشتمل بر سه عنصر اصلی می‌شد اما در حال حاضر چهار نیاز را شامل می‌شود؛ عنصر اول بر «استانداردها و معیارها» متمرکز است که بر اساس آن، خودتنظیمی مستلزم تغییر استانداردها و معیارها در راستای وضوح‌بخشی و بازتعریف مناسب آن‌ها می‌باشد. ابهام و ناهماهنگی خودتنظیمی را دچار خدشه می‌نماید که این بازتعریف معیارها گامی مؤثر در جهت کاهش ابهامات است. عنصر دوم «بررسی خود» است که از این طریق فراگیران قادر خواهند بود مسیر رفتارها را تداوم بخشند؛ به‌واسطه این مداومت، شخص خود و جنبه‌های مرتبط با خود را با معیارهای مدون تطبیق داده و تصمیم می‌گیرد که آن‌ها را به یک سطح مطلوب ارتقاء دهد. عنصر سوم «قدرت» است که مبتنی بر آن، عمل برخلاف عادات پیشین دشوار و مستلزم صرف قدرت کافی برای انجام کارهای جدید و مغایر با عادات می‌باشد. چهارم عنصر «انگیزش» است که نقش مهمی در شروع فرایند خودتنظیمی، تداوم و نیز پایان‌بخشی به آن ایفا می‌نماید. تمامی این ارکان و عناصر در کنار هم دستیابی به اهداف خودتنظیمی را ممکن خواهد کرد. بنابراین دانش-آموزان مقاطع تحصیلی برای تشکیل و تکوین مهارت‌های خودتنظیمی در رفتارهای تحصیلی خودشان می‌بایست در پرورش راهبردهای مختلف خودتنظیمی در درون خود در طول فرایند تحصیل کوشا بوده و با بازتعریف این راهبردها در جهت بهینه‌تر کردن آن‌ها اقدام نمایند. لذا با امعان نظر به یافته‌های این پژوهش و هم‌راستا با تبیین‌هایی که در رابطه با یافته‌های پژوهش حاضر ارائه گردید و نیز از آنجایی که نتایج پژوهش‌های مختلفی چون (Wood, Murdock, & Cronin, 2002) و (Tony., Kelley and Lanclos, 2003) از یک‌سو و همچنین نتایج این پژوهش از سوی دیگر نشان داده که خود نظارتی عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشد، پیشنهاد می‌شود که به آموزش خودنظارتی و مهارت‌های مستقلانه در قالب فعالیت‌های فوق‌برنامه و به‌صورت مشاوره‌های گروهی در مدارس کشورمان بیش‌ازپیش اهمیت و اعتبار داده شود.

در پایان گفتنی است که علی‌رغم نتایج سودمند به دست آمده از پژوهش حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن با توجه به گستره‌ی جامعه و نمونه آماری مورد مطالعه و اجرایی شدن آن در یک موقعیت جغرافیایی خاص (شهرستان گچساران) با محدودیت‌هایی همراه و همبسته بوده است. از آنجایی که جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول تشکیل داده‌اند، ممکن است ویژگی‌های مختلف عاطفی و شخصیتی آنان رابطه بین متغیرهای پژوهش را تحت تأثیر قرار داده باشد. با عنایت

به نقش انکارناپذیر ساختار کلاس درس و خودتنظیمی در قلمرو تعلل‌ورزی تحصیلی، به پژوهشگران پیشنهاد می‌گردد در مطالعات آینده با ورود این متغیرها در مدل روابط ساختاری امکان مقایسه آن در مقاطع مختلف تحصیلی و نیز در سطوح مدارس و دانشگاه‌ها امکان مطالعات جامع‌تری را فراهم نمایند. ماهیت مقطعی بودن پژوهش از دیگر محدودیت‌های پیش‌روی آن بوده است که استنتاج علی و معلولی از نتایج پژوهش را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. بنابراین به پژوهشگران علاقه‌مند به این حوزه پیشنهاد می‌گردد با جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیرهای مدل مفروض در مقاطع زمانی مختلف و طی یک طرح پژوهشی طولی، امکان بررسی روابط علی بین متغیرها و سازه‌های چندگانه مدل مفروض مدنظر پژوهش را فراهم سازند. امید است مجموعه این اقدامات، افق‌های تازه‌ای فراروی پژوهشگران این حوزه گشوده و در بسط دانش و فتح دروازه‌های جدید در این زمینه مثمر ثمر واقع شود.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با موضوع پژوهش از جمله رعایت حقوق آزمودنی‌ها، سازمان‌ها و نهادها و نیز مؤلفین و مصنفین رعایت شده است. پیروی از اصول اخلاق پژوهش در مطالعه حاضر رعایت شده و فرم‌های رضایت‌نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است و صرفاً جهت بررسی و چاپ به فصلنامه تدریس پژوهی ارسال شده است.

References

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixao, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences. Theory and Practice*, 20(3): 34 - 43.
- Abdi Zarrin, S., Akbarzadeh, M., & Mostafavi, M. (2019). The role of emotional regulation and academic burnout in the prediction of academic procrastination in students. *Cultural Psychology*, 3(1): 175 - 192.

- Adinugroho, A. D. (2009). The effect of self monitoring instruction package: using picture books to increase preschooler's prosocial behavior. In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy. Purdue University.
- Alis, A., & Jaimznl, V. (2015). The Psychology of Procrastination Overcoming Procrastination, translated by Mohammad Ali Farjad, Tehran: Roshd Publication. (In Persian).
- Amani, A., Isanejad, O., & Pashabadi, S. (2019). The effectiveness of emotional self-regulation group training on motivational strategies, procrastination Academic and mental health of students, *Journal of Research in Teaching*, 7(3): 181-203. (In Persian).
- Amani, M., & Arbabi, M. M. (2020). The Mediating Role of Academic Self-Regulation in the Relationship between Parenting Dimensions and Academic Procrastination, *Int. J. School Health*, 7(2): 21-29.
- Badri Gargari, R., & Hoseyni Asl, F. (2010). Predicting Motivational Orientation Domination Objective: The Role of Perceptions of Classroom Structure, *Journal of Psychology, University of Tabriz*, 5(11): 39-50. (In Persian).
- Badri Gargari, R., Fathi Azar, E., & Mohammadi, N. (2014). Relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination of third year high school students, *school psychology*, 1(2): 6-21. (In Persian).
- Balkis M., & Duru E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Educatio*, 5(1):18-32.
- Balkis, M. (7777). Öğretmen adaylarının davranışlarındaki erteleme eğiliminin, karar verme stilleri ile ilişkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim ak ertes Dergisi*, 21(1): 67-83.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1): 57-74.
- Balkis, M., & Dura, E. (2007). The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7(1): 376-385.
- Breems, N., & Basden A. (2014) Understanding of computers and procrastination: A philosophical approach. *Computers in Human Behavior*, 31(3) 211-223.
- Brooks, W., & Heath, R. (1985). *Speech communication*. Iowa: W.C. Brown, Dubuque.

- Chabaud, P., Ferrand, C., & Maury, J. (2010). Individual differences in undergraduate student athletes: The roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(8): 1041-1056.
- Chehrzad, M., Ghanbari, A., Rahmatpour, P., Barari, F., Pourrajabi, A., & Alipour, Z. (2017). Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of Medical Science. *Journal of Medical - Education Development*, 11: 352 - 362.
- Deniz, M. E., Tras, Z., & Aydogan, D. (2009). *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2): 623-632.
- Dorman, J., & Adams, J. (2004). Associations between students' perceptions of classroom environment and academic efficacy in Australian and British secondary schools. *Westminster Studies in Education*, 27(1): 69-85.
- Ebrahimzadeh, I., Zohdi, B., Allipour, A., Zaree, H., & Yazdani, F. (2010). Types of e-learning and different forms of interaction in it, *University Journal of e-learning (Media)*, 11): 109-121. (In Persian).
- Enamul Hoque, M. (2016). Three Domain of learning: Cognitive, Affective and Psychomotor, *The Journal of EFL Educational and Research (JEFLER)*, 2(2): 16-29.
- Farid, A., Habibi, R., & Mohammadi, M. (2018). Phenomenological study of students' academic procrastination, *Research in Educational Systems*, 40(2): 28-40. (In Persian).
- Fuschia, M., & Siveis, B. (2006). I will look after my health model with community dwelling adults. *Personality and individual differences*, 43, 185-271.
- Ghasemi, V. (2014). *Structural Equation Modeling in Social Research Using Amos Graphics*, Tehran: Sociologists Publications. (In Persian).
- Gündüz, G.F. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1): 253-266.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment. *Learning and Individual Differences*, 54(1): 160–172.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1): 167-178.

- Jokar, B., & Aghadelavarpour, M. (2007). Relation educational procrastination and development goals. *Journal of Modern Educational Thoughts*, 3(3-4): 61-80.
- Karademas, E. C. (2006). Self-efficacy, social support and well-being: The mediating role of optimism. *Personality and Individual Differences*, 40(4): 1281-1290.
- Khamesan, A., & Shirzadi, N. (2010). The relationship between academic procrastination and perception of class structure: the role of motivational beliefs and self-regulated learning strategies. *Journal of Applied Psychological Research*, 1(1): 41-56. (In Persian).
- Khodaei, A., Zaree, H. (2018). The mediating role of emotion regulation strategies in the relationship between perceived academic stress and achievement emotions, *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 2(22): 49-64. (In Persian).
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher level of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4): 915-931.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46 (1): 53-83.
- Milgram, N. A. (1998). Procrastination: malady of modern time, *Boletín de Psicología*, 35(2): 83-102.
- Mohammadi Ghalehtaki, N., Ghamrani, A., & Barmak, M. A. (2014). Study and comparison of academic procrastination in students with physical disabilities, deaf and blind according to the role of gender. *Journal of Exceptional Education*, 14(3): 22-30. (In Persian).
- Morris, M. V. (2001). Improving oral reading proficiency via self-modeling and self-monitoring. In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of psychology. The university of Utah.
- Mucherah, .. (00)) . Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. *Learning Environments Research*, 11(1): 63-81.
- Oznur Atas Akdemir (2019). Academic Procrastination Behaviors of Preservice Teachers in Turkish Context, *World Journal of Education*, 9(2): 13-21.
- Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting Procrastination: The Role of Academic Achievement, Self-efficacy and Perfectionism, *International Journal of Educational Psychology*, 8(1):1-26.

- Ozer BU., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *J Soc Psychol.* 149 (2): 241-57.
- Patrick, H., Ryan, A., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of classroom environment, motivation, and beliefs. *Journal of Educational Psychology*, 99(2): 83-98.
- Qing-song, Y., Meng-xi, S., & Si, S. (2017). Academic Procrastination to Parenting Style and Achievements Motivation in Middle School Students. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 2017; 3. Chinese.
- Rebetez, M., Rochat, L., & Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76(1): 1–6.
- Rohrbaugh, D. (2006). Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students, *Psychology II*.
- Sadeghi, F., Fathi Azar, S., Mir Nasab, M. M., & Vahedi, SH. (2018). The combined effectiveness of self-monitoring strategies and metacognitive platforming on comprehension and reading motivation of fourth grade elementary students, *Journal of Education Strategies in Medical Sciences*, 11(5): 97-114. (In Persian).
- Saif, A. A. (2019). *Modern Educational Psychology*. Seventh Edition, Doran Publishing: Tehran. (In Persian).
- Santayasa, I. W., Rapi, N. K., & Sara, I. W. W. (2020). Project Based Learning and Academic Procrastination of Students in Learning Physics. *International Journal of Instruction*, 13(1): 489-508.
- Shipp, A. J., Edward, J. R., & Lambert, L. S. (2009). Conceptualization and measurement of temporal focus: the subjective experience of the past, present, and future. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 110: 1–22.
- Shrav, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1): 12-25.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(1): 493–525.
- Sirois, F. M., Voth, J., & Pychyl, T. A. (2009). I'll look after my health, later: A prospective study of the linkages of procrastination to health and well-being

- in undergraduate students. Paper presented at the 6th Biennial conference of Counselling the Procrastinator in Academic Settings, York University, Toronto, ON.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31: 503-509.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure. *Psychol Bull*, 133(1): 65-94.
- Stoeber, J., & Stoeber, F. S. (2009). Domains of Perfectionism: Prevalence and relationships with perfectionism, gender, age, and satisfaction with life. *Personality and Individual Differences*, 46, 530-535.
- Tony, L. P., Kelley, M. L., & Lanclos, N. F. (2003). Self-and parental monitoring of homework in adolescents: Comparative effects on parents, perceptions of homework behavior problems. *Child&Family Behavior Therapy*, 25: 35-51.
- Uzun, Ozer, B. (2005). Academic procrastination: Prevalence, self-reported reasons, gender difference and its relation with academic achievement. Unpublished Master Thesis. Middle East Technical University, Ankara, Turkey.
- Vonderwell., & Zachariah. (2011). Factors that influence participation in online learning, *Journal of Research on technology in Education*, 38(2): 213-230.
- Waschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction*, 29: 103-114.
- Wood, S. J., Murdock, J.Y., & Cronin, M. E. (2002). Self- monitoring and a-risk middle school students: Academic performance improves, maintains, and generalizes. *Behavior Modification*, 26(3): 605-626.
- Yarahmadi, Y., Naderi, N., Akbari, M., & Yagoubi, A. (2019). Effectiveness of Curriculum According to Academic Resilience for Students Academic Procrastination and Performance, *Journal of Research in Teaching*, 7(1): 233-249. (In Persian).
- Yaqubi, A., Qolabi, B., & Kordnuqabi, R. (2015). Ralated factors to academic procrastination, *Educational Psychology*, 11(37): 161-185. (In Persian).