

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۹/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۱۲/۱۰

مرضیه ارغوانی^۲

امیر قمرانی^۳

سمانه سادات جعفرطباطبائی^۴

چکیده

این پژوهش با هدف، نقش آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. روش پژوهش، نیمه آزمایشی، با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل و جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک در سال تحصیلی ۹۱-۹۲ بودند که بر طبق جدول مورگان، ۶۸ نفر از دانش‌آموزان به صورت تصادفی انتخاب گردیدند. پس از اجرای آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی نسخه دانش‌آموز سولومون و راتیلوم (۱۹۸۴)، ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای نمره تعلل‌ورزی بالاتر از ۵۰ بودند برای جایگزینی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۲۰ نفر) انتخاب شدند. آزمودنی‌های گروه آزمایش، به مدت ۱۶ جلسه دو ساعته تحت آموزش خودتنظیمی قرار گرفتند، اما گروه کنترل مداخله‌ای دریافت نکردند. در پایان دوره آموزش، هر دو گروه آزمایش و کنترل مجدداً آزمون نامبرده را دریافت کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و روش تحلیل کواریانس تک متغیره در سطح معناداری $P < 0/05$ نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی میزان تعلل‌ورزی تحصیلی گروه مورد نظر را از $74/60$ به $71/85$ کاهش داده و تأثیر مثبت

۱. این مقاله برگرفته شده از پایان نامه دوره کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند تحت عنوان "تعیین تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک در سال تحصیلی ۹۱-۹۲" می‌باشد.

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند، نویسنده مسؤول

M_arghavanian80@yahoo.com

۳. استادیار و عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان

۴. مربی و عضو هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند

و معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. در نتیجه، با آموزش راهبردهای خودتنظیمی می‌توان راهبردهایی کارآمد و سودمند را برای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در اختیار دانش‌آموزان قرار داد.

واژگان کلیدی: آموزش راهبردهای خودتنظیمی، تعلل‌ورزی تحصیلی، دانش‌آموزان مقطع متوسطه

مقدمه

در دوران کنونی حل بسیاری از مشکلات جامعه به نظام آموزشی آن بستگی دارد و اگر جامعه‌ای از آموزش و پرورش صحیح برخوردار گردد، می‌تواند بر بسیاری از مشکلات خود فائق آید. لذا مسؤولیت خطیری که امروزه، بر دوش مسؤولان و برنامه‌ریزان نظام‌های آموزشی قرار دارد این است که با برنامه‌ریزی دقیق و اصولی از حداقل امکانات، بیشترین بهره را ببرند و ضمن کاستن از اتلاف هزینه‌ها، افزایش بهره‌وری، ارتقاء کیفی آموزش، بهبود عملکرد تحصیلی متناسب با دنیای به سرعت در حال تغییر را در اولویت قرار دهند (آهنگر، ۱۳۹۰: ۲).

از مشکلات شایع در محیط‌های آموزشی تعلل‌ورزی^۱ است که پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد. پژوهشگران، پژوهش‌هایی در مورد این پدیده انجام داده و ارتباط آن را با عوامل فردی و عوامل محیطی روشن کرده‌اند (شیرزادی، ۱۳۸۹: ۱۶).

به کرات مشاهده شده است که افراد تصمیم به اجرای کاری می‌گیرند و یا دیگران عملی را برای فرد محول می‌نمایند که موظف به انجام آن است، اما علی‌رغم هشدارهای موجود و یا پیامدهای احتمالی بعدی آن، عمل را به آینده و وقت دیگر محول می‌نماید، در نتیجه، این عمل ممکن است پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد.

از طرف دیگر، یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش قرن بیست و یکم چگونگی

۱. در کل متن از واژه "تعلل‌ورزی" به جای واژه "اهمال‌کاری" استفاده شده است.

تربیت فراگیرانی است که از خودتنظیمی^۱ لازم برخوردار باشند و بتوانند به راحتی خود را با تغییر و تحولات و رویدادهای غیرقابل پیش بینی سازگار کنند. چنین فراگیرانی می توانند فعال و با اعتماد به نفس در فرایند یادگیری خویش مشارکت داشته باشند و مسؤولیت یادگیری خود را بپذیرند. برخی صاحب نظران معتقدند یادگیرندگان خودتنظیم از آمادگی بیشتری برای زندگی در جامعه پر از تحول فردا برخوردار خواهند بود (حسینی چاری و دهقانی، ۱۳۸۷: ۶۱)

شانک (Schunk, 1994: 196؛ نقل در حسینی چاری و دهقانی، ۱۳۸۷: ۶۲) معتقد است مدل های یادگیری خودتنظیمی بعد از دهه ۱۹۸۰ مطرح شدند و به دلیل تأکید همزمان بر خودانگیزی، فراشناخت و فعالیت های رفتاری یادگیرنده توانستند از شهرت و محبوبیت زیادی در نزد مربیان و صاحب نظران مختلف برخوردار شوند. علاوه بر این، نظریه خودتنظیمی انبوهی از نظریه ها و تحقیقات انجام شده در حیطه علوم شناختی، رفتاری، انگیزش و اجتماعی را در بر می گیرد و همین امر، سبب اهمیت و در عین حال پیچیدگی درک نظریه خودتنظیمی شده است (همان: ۶۲)

بنابراین، آموزش مهارت های یادگیری می تواند کمک زیادی در ارتقای سطح یادگیری و عملکرد دانش آموزان داشته باشد که پژوهش حاضر در این زمینه انجام شده است.

بیان مسأله

تعلل ورزی، صفت روان شناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده های سنی مختلف دیده می شود. به خصوص در محیط های آموزشی میان فراگیران، بسیار شایع است و با پیامدهای زیان باری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای همراه است. در این راستا، پژوهش های انجام گرفته به رابطه این پدیده با عوامل روان شناختی مختلفی از جمله اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین در خودتنظیم گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت گیری های هدف و کاربرد ضعیف مهارت های یادگیری تمرکز داشته اند و به نظر می رسد هر یک از این متغیرها، در پیش بینی تعلل ورزی نقش داشته

باشند. از سویی، عوامل زمینه‌ساز تعلل‌ورزی کمتر مورد شناسایی قرار گرفته و علی‌رغم پژوهش‌های رو به رشد، هنوز در مورد علل تعلل‌ورزی باید دانش خویش را گسترش داد. از این‌رو، تعلل‌ورزی به‌عنوان یکی از موارد درک نشده بشریت باقی‌مانده است (هاشمی و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۴).

پیشینه پژوهش

تعلل‌ورزی، تأخیر عمدی در یک دوره خاص عمل تلقی شده و فرد علی‌رغم آگاهی از پیامدهای آن، عملکرد غیر رضایت‌بخش دارد. توجه قابل ملاحظه‌ای به علل تعلل‌ورزی در پژوهش‌های علمی وجود دارد که در این راستا مطالعات هاول و واتسون (Howell & Watson, 2007)، شراو، وادکینز و اولافسون (Schraw, Wadkins & Ohafson, 2007) و ولترز (Wolters, 2003) نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی با سطوح پایین خودتنظیم‌گری، کفایت‌مندی تحصیلی و اعتماد به نفس و با سطوح بالای اضطراب، استرس و بیماری ارتباط دارد. با این حال، مطالعات چو و چویی (Chu & Choi, 2005) نشان می‌دهد که برخی دانشجویان تعلل‌ورز از تحت فشار کارکردن سود می‌برند و لذا تعلل‌ورزی را به‌طور فعال برمی‌گزینند، چرا که استرس و بیماری کمتری را نسبت به سایر دانشجویان تجربه می‌کنند. از سویی، مطالعات دویت و شوونبرگ (Dewitte & Schouwenburg, 2002)، فریتزش و همکاران (Fritzsche & et al, 2003)، لی (Lee, 2005) و میگلی و اوردان (2001) (Midgley & Urdan, 2001) نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی با پیامدهای منفی مانند ارائه با تأخیر تکالیف، شتاب در آماده کردن خود برای امتحان، اضطراب اجتماعی، اجتناب از تکلیف، عملکردگریزی، خودتنظیم‌گری پایین، وظیفه‌شناسی و موفقیت پایین رابطه داشته و از سویی دیگر، موجب پیامدهای منفی در سلامت روان می‌شود.

تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حوزه‌های تحصیلی، امور روزمره و به شکل مختل یا بدون کنترل و نیز به‌صورت وسواسی در تصمیم‌گیری‌ها تظاهرات گوناگونی پیدا می‌کند. در حالی که تعلل‌ورزی تحصیلی و کلی

به اجتناب از تکلیف مربوط هستند، به نظر می‌رسد سایر اشکال تعلل‌ورزی با تصمیم‌گیری در ارتباط باشند. متداول‌ترین شکل تعلل‌ورزی، نوع تحصیلی بوده که راث بلوم، سولمون و موراکامی (Rothblum, Solomon & Murkami, 1986) آن را تمایل غالب فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که همیشه با اضطراب توأم است (Rothblum, Solomon & Murkami, 1986؛ نقل در هاشمی، و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۴).

تعلل‌ورزی تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر فراگیران می‌شود. علی‌رغم اینکه تعلل‌ورزی در انواع تکالیف روزانه روی می‌دهد، ولی تعلل‌ورزی تحصیلی، فراوانی بالایی در دانشجویان دارد و به‌عنوان مسأله‌های آسیب‌زا در فرایند تحصیلی محسوب می‌شود. تعلل‌ورزی تحصیلی با رفتارهای منفی مثل نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین، نوززگرایی، احساس گناه و افسردگی و همچنین با انواع مختلف اضطراب مربوط به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود، بلکه به‌صورت منفی بر کیفیت زندگی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (هاشمی، و دیگران، ۱۳۹۱: ۷۵).

علاوه بر مسائل انگیزشی، مسائل شناختی تأثیر به‌سزایی در رفتار انسان بویژه در یادگیری دارا می‌باشد، این عقیده به‌طور روزافزون در بین روان‌شناسان قوت گرفت که یادگیری امر ثابتی نیست و در عین حال که عامل ذاتی هوش و استعداد از عوامل تعیین‌کننده‌ی کمیت و کیفیت یادگیری انسان به حساب می‌آیند، اما عوامل دیگری نیز در کنار این پیش‌نیازهای ذاتی و غیر قابل اکتساب در یادگیری مهم و تأثیرگذار هستند. یکی از این عوامل مؤثر در یادگیری که قابل اکتساب می‌باشد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است (Jain & Dawson, 2009: 246).

خودتنظیمی، سازه‌ای است که از سال ۱۹۶۷ از سوی بندورا^۱ مطرح شد. مطالعه اولیه

در این زمینه مبتنی بر خودتنظیمی به معنای عام کلمه بود که زمینه‌های گوناگون فردی- اجتماعی را مورد توجه قرار می‌داد؛ ولی از دهه ۱۹۸۰، این سازه در زمینه یادگیری مطرح شد. اهمیت این سازه در یادگیری، بویژه در موفقیت تحصیلی و شغلی، به حدی است که مورد توجه تئوری‌های رفتاری، شناختی، ساخت‌گرایی و بویژه شناخت اجتماعی قرار گرفته است (جعفرطباطبایی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۹۳).

یادگیری خودتنظیمی مفهومی ارزشمند در تعلیم و تربیت جدید و یک رویکرد مهم پژوهشی و تجربی در روان‌شناسی تربیتی، شناختی و حتی بالینی است. مرور پژوهش‌ها و نظریه‌های گذشته مشخص می‌کند که یادگیری خودتنظیمی بخش مهمی از ادبیات مربوط به یادگیری را به خود اختصاص داده است. به اعتقاد پنتریچ و دی گروت (Pintrich & DeGroot, 1990)، خودتنظیمی شناختی و عاطفی^۱، جنبه‌ای مهم از یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس درس است.

بوکارتز^۲ نیز یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان سازه‌ای مهم در تعلیم و تربیت مطرح می‌کند. به نظر او این سازه توسط والدین و مربیان مورد پذیرش جدی واقع شده است. لازمه یادگیری خودتنظیمی، انتخاب اهداف و ملاک‌ها توسط یادگیرنده و هدایت منابع و امکانات و فرایندها توسط او جهت رسیدن به آن اهداف است (Boekaerts, 1999: 453؛ نقل در کارشکی، ۱۳۸۷: ۱۰).

یادگیری خودتنظیمی، شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت هایشان را تنظیم کنند. راهبردهای یادگیری، فنون یا روش‌هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آن‌ها استفاده می‌کنند. نظریه‌پردازان، طبقه‌بندی‌های مختلفی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده‌اند؛ اما به‌طور کلی در بیشتر این طبقه‌بندی‌ها، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به سه دسته طبقه‌بندی شده‌اند که به اعتقاد پنتریچ این راهبردها عبارتند از: راهبردهای فراشناختی، راهبردهای شناختی و باورهای انگیزشی (جعفرطباطبایی، و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۹۳).

هدف نهایی یادگیری خودتنظیمی این است که یادگیرندگان در مورد یک موضوع

-
1. Cognitive and emotional self – regulationg
 2. Boekaerts

خاص به فهم عمیق و نظامند دست یابند، توانایی استدلال و توضیح ابعاد موضوع را داشته باشند و نظرات مختلف در مورد پدیده‌ی مربوطه را دریابند. برای دستیابی به این مرحله پیچیده از یادگیری، یادگیرندگان نیازمند فهم عمیق، مهارت‌های سطح بالا در راهبردهای یادگیری، انعطاف در انتخاب راهبردها، کنترل توجه، شناخت و انگیزه‌ی پیشرفت هستند که همه‌ی این‌ها تحت عنوان خودتنظیمی قرار دارد (آهنگر، ۱۳۹۰: ۶).

برای توصیف یادگیری خودتنظیمی مدل‌های متعددی پدید آمده‌اند که هر کدام با توجه به دیدگاه نظری و رویکردی که به آن وابسته‌اند، فرایند خودتنظیمی را توصیف کرده‌اند. یکی از جدیدترین دیدگاه‌های مطرح در مورد یادگیری خودتنظیمی و مؤلفه‌های آن متعلق به پنتریچ (Pintrich, 2000) است. چارچوبی نظری بر پایه دیدگاه شناختی - اجتماعی پیشنهاد کرده است. هدف او تحلیل و طبقه‌بندی فرایندهای متفاوتی است که بخشی از یادگیری خودتنظیمی را هدایت می‌کنند. این الگو با چهار فرض اساسی توصیف می‌شود. ۱- یادگیرندگان فعال هستند، چرا که عامل تصمیم‌گیری هستند و برای دانش و درک بیشتر، خودشان درگیر رفتار می‌شوند. ۲- یادگیرندگان توانایی بالقوه‌ای برای تنظیم یادگیری خودشان دارند. ۳- یادگیرندگان از تعدادی اهداف و معیارهایی که باید پیشرفت خودشان را با آنها بسنجند، آگاهی دارند. ۴- فعالیت‌های یادگیری خودتنظیمی بین بافت، فرد و موقعیت اجتماعی افراد رابطه برقرار می‌کند. به طور خلاصه، مدل پنتریچ به‌عنوان یک الگوی جهانی ارائه شده، چارچوب جامعی است که از طریق آن می‌توان فرایندهای شناختی، انگیزشی/عاطفی، رفتاری و بافتی را که یادگیری خودتنظیمی را ارتقاء می‌دهد، تحلیل کرد. مدل پنتریچ از یادگیری خودتنظیمی شامل سه دسته از راهبردهاست که عبارتند از: راهبردهای شناختی^۱، فراشناختی^۲ و مدیریت زمان^۳. هئو (Hu, 2007) راهبردهای انگیزشی^۴ را به‌عنوان دیگر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مشخص می‌کند. با توجه به جامعیت این شیوه نسبت به سایر شیوه‌ها در این پژوهش نیز آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر طبق الگوی خودتنظیمی پنتریچ

1. Cognitive esterategies
2. metacognitive
3. resource management
4. Motivation esterategies

طراحی و اجرا شده است.

در تحقیق انجام شده توسط شهنی ییلاق و همکاران (۱۳۸۵)، که به بررسی شیوع تعلق (اهمال کاری) و تأثیر روش‌های درمانی (شناختی، رفتاری و مدیریت رفتار) بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی دختر و پسر اهواز پرداخته‌اند، به این نتیجه رسیده‌اند که میزان شیوع تعلق ورزشی در جامعه دانش‌آموزی در پسرها بیشتر از دخترها می‌باشد (۱۷ درصد پسرها و ۱۴ درصد دخترها)، اما این تفاوت‌ها از نظر آماری معنی‌دار گزارش نشده‌اند. همچنین، جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، پژوهشی را با عنوان رابطه تعلق ورزشی با اهداف پیشرفت انجام دادند. در این پژوهش تعلق ورزشی به‌عنوان نوعی نقصان در خودتنظیمی (خودتنظیمی) تعریف شده است. نتایج این پژوهش نشان داد که اهداف عملکردی - اجتنابی و تبحری - اجتنابی پیشبینی‌کننده‌های مثبت و هدف تبحری - رویکردی پیش‌بینی‌کننده منفی، تعلق ورزشی تحصیلی بود.

به‌رغم مطالعات انجام شده در زمینه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تعلق ورزشی تحصیلی، کمتر مطالعه‌ای است که اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر متغیر تعلق ورزشی تحصیلی را بررسی کرده باشد. بنابراین انجام این مطالعه با هدف تعیین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تعلق ورزشی تحصیلی، جهت ارتقای سطح یادگیری و عملکرد دانش‌آموزان، ضروری به‌نظر می‌رسد. هدف اصلی این برنامه آموزشی، پرورش دانش‌آموزانی بود که بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که تمرین این مهارت‌ها و یادگیری دروس، به نحوی باشد که جزو ساخت‌شناختی آنان شود و در دراز مدت موجب کاهش تعلق ورزشی تحصیلی شوند.

فرضیه تحقیق

آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلق ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.

روش تحقیق

این پژوهش از نوع نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه شاهد می‌باشد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش، ۱۱۵ نفر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان استان خراسان جنوبی در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ بودند. از بین ۶۸ نفر که به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و پرسش‌نامه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راتبلوم، (Solomon & Rothblum, 1984) را تکمیل کردند. ۴۰ نفر از دانش‌آموزانی که دارای نمره تعلل‌ورزی بالاتر از ۵۰ بودند، انتخاب و به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، در دو گروه ۲۰ نفری آزمایش و شاهد قرار گرفتند. گروه آزمایش، هفته‌ای دو جلسه و طی شانزده جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای، با رویکرد یادگیری خودتنظیمی، به‌صورت گروهی تحت آموزش قرار گرفتند و به گروه شاهد هیچ‌گونه آموزشی داده نشد. پس از اتمام آموزش، از هر دو گروه مجدداً آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راتبلوم، در همان شرایط فوق گرفته شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه تعلل‌ورزی تحصیلی نسخه دانش‌آموز (PASS)، توسط سولومون و راتبلوم، در سال ۱۹۸۴ طراحی شد. ۲۷ گویه‌ای این مقیاس، تعلل‌ورزی تحصیلی را در حوزه آماده شدن برای امتحانات (سؤالات ۱ تا ۶)، آماده کردن تکالیف درسی (سؤالات ۹ تا ۱۷) و آماده کردن مقالات پایان‌نیمسال تحصیلی (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) مورد بررسی قرار می‌دهد. لازم به ذکر است که در ادامه هر یک از این موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۷، ۱۸، ۲۶) احساس و عاطفه دانش‌آموزان در مورد تعلل‌ورزی و سه سؤال دوم (۸، ۱۹، ۲۷) تمایل آن‌ها را برای تغییر عادت تعلل‌ورزی‌شان می‌سنجد. پاسخ سؤالات پرسش‌نامه در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) می‌باشد. در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به‌صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند.

پایایی و روایی این پرسش‌نامه در تحقیقات خارج کشور در مطالعه‌ای که سولومون (Solomon, 1998) انجام داد، ضریب ۰/۶۴ و با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ را گزارش داده است. هم‌چنین پایایی این پرسش‌نامه در تحقیقات داخل کشور توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) که به فارسی ترجمه شده ۰/۹۱، و روایی آن ۰/۸۸ گزارش شده است.

در پژوهش حاضر نیز برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد و پرسش‌نامه روی نمونه ۴۰ نفری اجرا گردید و ضریب پایایی برای کل پرسش‌نامه ۰/۷۰ به دست آمد، که حاکی از اعتبار بالای پرسش‌نامه مذکور می‌باشد. هم‌چنین به منظور تعیین روایی این پرسش‌نامه از روایی محتوایی استفاده شد، که پس از آماده‌سازی اولیه پرسش‌نامه به منظور بررسی ارتباط مفهومی عبارت‌ها با موضوع پرسش‌نامه و توانایی هر عبارت در اندازه‌گیری موضوع، هم‌چنین مفهوم بودن هر عبارت، پرسش‌نامه توسط چند تن از اساتید، مورد بررسی قرار گرفته و سپس برای اجرای مقدماتی به منظور بررسی فهم دانش‌آموزان از عبارت‌ها انجام شد و از دانش‌آموزان خواسته شد ضمن پاسخگویی، اگر جمله‌ای برای آنها نامفهوم و مبهم است مشخص کنند، در پایان، فرم نهایی پرسش‌نامه آماده شد.

مراحل اجرای جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی

جلسات برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، براساس مراحل الگوی خودتنظیمی پنتریچ و برگرفته شده از بسته آموزشی تهیه شده توسط علی مصطفائی تنظیم شد. خلاصه جلسات برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول (۱) خلاصه جلسات برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسات	خلاصه محتوای جلسات
پیش مداخله	تکمیل پرسشنامه تعلل‌ورزی توسط همه اعضای گروه نمونه/ دعوت از گروه آزمایش جهت شرکت در کلاس‌ها.
جلسه اول جلسه دوم جلسه سوم جلسه چهارم جلسه پنجم	هدف از آموزش این دوره چیست؟ بیان اهمیت فراگیری راهبردهای خودتنظیمی توضیح راهبردهای شناختی/ آموزش راهبردهای شناختی (راهبرد تکرار و مرور) آموزش راهبردهای شناختی (راهبرد بسط و گسترش معنایی) آموزش راهبردهای شناختی (راهبرد سازمان‌دهی) تکمیل فهرست کنترل مربوط به جلسات راهبردهای شناختی
جلسه ششم جلسه هفتم جلسه هشتم	آموزش راهبردهای فراشناختی (راهبرد برنامه‌ریزی) آموزش راهبردهای فراشناختی (راهبرد نظارت و ارزشیابی) آموزش راهبردهای فراشناختی (راهبرد نظم‌دهی) تکمیل فهرست کنترل مربوط به جلسات راهبردهای فراشناختی
جلسه نهم جلسه دهم جلسه یازدهم جلسه دوازدهم جلسه سیزدهم	آموزش راهبردهای انگیزشی (واکنش‌های عاطفی موفقیت و شکست و تأثیر آن بر رفتار) آموزش راهبردهای انگیزشی (راهبرد تشخیص افکار منفی از احساسات منفی) آموزش راهبردهای انگیزشی (جان‌نشین‌سازی افکار مثبت به جای افکار منفی) آموزش راهبردهای انگیزشی (منبع کنترل) و اسنادها آموزش راهبردهای انگیزشی (تعیین اهداف واقع‌بینانه) تکمیل فهرست کنترل مربوط به جلسات راهبردهای انگیزشی
جلسه چهاردهم جلسه پانزدهم جلسه شانزدهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع (راهبرد برنامه‌ریزی) راهبردهای مدیریت منابع (راهبرد تنظیم برنامه هفتگی و ماهیانه، راهبرد بازبینی برنامه هفتگی درس خواندن و راهبرد مطالعه، تعیین ساعات مورد نیاز برای هر درس و تقویم ماهیانه) آموزش راهبردهای مدیریت منابع (پاداش دادن به خود، سازمان‌دهی محیط و وضعیت فیزیکی هنگام مطالعه، مراقبت از شرایط جسمی، تغذیه تحصیلی، تنفس صحیح و ورزش) تکمیل فهرست کنترل مربوط به جلسات راهبردهای مدیریت منابع
پس مداخله	تکمیل پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی توسط همه اعضای گروه نمونه و تکمیل فرم نظرسنجی

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

داده‌های این پژوهش از طریق تکمیل پرسش‌نامه‌های تعلل‌ورزی توسط آزمودنی‌های گروه آزمایش و گروه کنترل، قبل و بعد از اجرای متغیر مستقل (راهبردهای خودتنظیمی) به دست آمده است. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. از آمار توصیفی برای برآورد محاسبه میانگین، انحراف معیار و واریانس استفاده گردید. در قسمت تحلیل استنباطی، با توجه به فرضیه پژوهش از آزمون‌های آماری تحلیل کواریانس تک‌متغیری در سطح معناداری $P < 0/05$ و نرم افزار SPSS استفاده گردید.

یافته‌های توصیفی

این مطالعه بر روی ۲۰ دانش‌آموز در گروه آزمایش و ۲۰ دانش‌آموز در گروه کنترل انجام شد. میانگین سن افراد پاسخ‌دهنده به سؤالات پرسش‌نامه ۱۶ سال بود و میانگین معدل افراد پاسخ‌دهنده به سؤالات پرسش‌نامه ۱۵/۳۹ بود (جدول ۲).

جدول ۲) توزیع فراوانی سن و معدل پاسخگویان

کنترل		آزمایش		گروه متغیر
میانگین	فراوانی	میانگین	فراوانی	
۱۶	۲۰	۱۶	۲۰	سن
۱۵/۳۹	۲۰	۱۵/۳۹	۲۰	معدل

یافته‌های استنباطی

آزمون فرضیه پژوهش: آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارد.
جدول ۳ نتایج همگنی شیب رگرسیون بین متغیر کمکی (پیش‌آزمون تعلل‌ورزی) و وابسته (پس‌آزمون تعلل‌ورزی) را در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) نشان می‌دهد.

جدول ۳) نتایج همگنی شیب رگرسیون بین متغیر کمکی و وابسته در سطوح عامل

سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	پس‌آزمون	تعامل پیش‌آزمون در سطوح عامل
۰/۵۴	۰/۳۸	۱۰/۰۲	۱	۱۰/۰۲	تعلل‌ورزی	

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود تعامل متغیر کمکی (پیش‌آزمون) و وابسته (پس‌آزمون) در سطوح عامل (گروه‌های آزمایش و کنترل) معنی‌دار نیست. چون سطح معنی‌داری ($0/05 > 0/54$) بالاتر از نقطه‌ی برش قرار دارد، بنابراین فرض همگنی رگرسیون در خصوص متغیر تعلل‌ورزی رعایت شده است و از مفروضه‌ی همگنی شیب رگرسیون تخلفی نشده است. در جدول ۴ نتایج آزمون لون جهت سنجش برابری واریانس‌های

خطای نمره‌ی تعلل‌ورزی در بین گروه‌های آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد.

جدول (۴) آزمون لون جهت برابری واریانس خطای تعلل‌ورزی

سطح معنی‌داری	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲
۰/۶۶	۰/۳۴	۱	۲۴

از آن جایی که سطح معنی‌داری ۰/۶۶ بزرگتر از ۰/۰۵ است، بنابراین واریانس خطای دو گروه با همدیگر برابر بوده و تفاوتی بین آن‌ها مشاهده نشده است. در جدول ۵ میانگین و انحراف معیار دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون متغیر تعلل‌ورزی آورده شده است.

جدول (۵) میانگین و انحراف معیار دو گروه آزمایش و کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر تعلل‌ورزی

مرحله	آزمایش		کنترل	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون	۷۴/۶	۹/۸۵۹	۷۹/۹۵	۱۰/۸۹۴
پس‌آزمون	۷۱/۸۵	۱۱/۱۰۴	۸۱/۲۵	۸/۹۷۳

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میانگین گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۷۴/۶ و ۷۱/۸۵ و میانگین گروه کنترل به ترتیب برابر با ۷۹/۹۵ و ۸۱/۲۵ است. در جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی نمره‌های پس‌آزمون تعلل‌ورزی آورده شده است.

جدول (۶) نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری بر روی نمره‌های پس‌آزمون تعلل‌ورزی

منبع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۶۱۹/۴۹۱	۱	۶۱۹/۴۹۱	۷/۰۴۷	۰/۰۱۲	۰/۱۶۰
گروه	۵۰۰/۹۸۸	۱	۵۰۰/۹۸۸	۵/۶۹۹	۰/۰۲۲	۰/۱۳۳
خطا	۳۲۵۲/۸۰۹	۳۷	۸۷/۶۹۹	—	—	—

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، F حاصل از مقایسه‌ی میانگین نمره‌های تعلل‌ورزی گروه آزمایش و کنترل برابر با ۵/۶۹۹ است که در سطح معناداری ($P < ۰/۰۵$)

معنادار هستند. بنابراین تفاوت معناداری در نمره‌های تعلل‌ورزی در گروه آزمایش و کنترل، پس از کنترل نمره‌های تعلل‌ورزی قبل از مداخله وجود دارد. اندازه‌ی اثر در جدول بالا ۰/۱۳۳ است که اندازه‌ی اثر ضعیفی می‌باشد. این مقدار نشان می‌دهد که تنها ۱۳ درصد از واریانس متغیر وابسته (تعلل‌ورزی) توسط متغیر مستقل (آموزش راهبردهای خودتنظیمی) تبیین می‌شود. هم‌چنین نتایج جدول نشان می‌دهد ($0/05 < 0/12$) که متغیر کمکی (پیش‌آزمون تعلل‌ورزی) با متغیر وابسته رابطه دارد و در حقیقت، این متغیر ۱۶ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین کرده است.

بحث و نتیجه

در رابطه با فرضیه اول نتایج تحلیل واریانس تک‌متغیره (کوواریانس) نشان داد که تفاوت معناداری در نمره‌های تعلل‌ورزی در گروه آزمایش و کنترل، پس از کنترل نمره‌های تعلل‌ورزی قبل از مداخله وجود دارد. به‌عبارتی آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانش‌آموزان گروه آزمایش باعث شده بود که تعلل‌ورزی در آن‌ها کاهش پیدا کند.

این یافته با نتایج بررسی حسینی و خیر (۱۳۸۸)، تحت عنوان پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان که نشان داد الگوی عملکرد اجرایی خودتنظیمی در پیش‌بینی تعلل‌ورزی در رفتار و تصمیم‌گیری به‌عنوان اختلال‌های هیجانی- رفتاری کاربرد دارد و پژوهش حسینی چاری و دهقانی (۱۳۸۷) که نشان داد راهبردهای خودتنظیمی به‌طور منفی و معنی‌دار، تعلل‌ورزی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، همسو می‌باشد.

هم‌چنین نتایج بررسی شیرزادی (۱۳۸۹)، در زمینه رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس با واسطه‌گری نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، نشان داد که متغیرهای جنسیت، ارزشیابی تبحری، اضطراب امتحان و راهبردهای فراشناختی پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار تعلل‌ورزی هستند.

در مطالعه دیگری که توسط ریچارد (Richard, 1986) صورت گرفته، نشان می‌دهد مدارسی که از مرحله به مرحله یادگیری دانش‌آموزان ارزیابی می‌کنند، دانش‌آموزان -

شان تعلل‌ورزی کمتری دارند. هم‌چنین بررسی نتایج کلاس، کراچانک و راجانی (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008)، نشان داد که خودتنظیمی پیش‌بینی کننده قوی تعلل‌ورزی می‌باشد.

با توجه به نتایج مطالعه حاضر و نتایج مطالعات هم‌سوی با آن در تبیین نتایج این فرضیه، می‌توان بیان نمود معنادار بودن تفاوت بین نمرات گروه آزمایش و کنترل می‌تواند ناشی از آموزش راهبردهای خودتنظیمی باشد.

آموزش احتمالاً می‌تواند منشأ تغییرات از جمله تغییر در نگرش‌ها و باورها باشد. به عبارتی در روند آموزش، افراد شناخت بیشتری از خود پیدا می‌کنند، نقاط ضعف و قوت خود را می‌شناسند و به حدی از خودشناسی نائل می‌شوند و برای اصلاح نقاط ضعف و تقویت نقاط قوت خود اقدام می‌کنند (پورسید، حبیب‌الهی و فرامرزی، ۱۳۸۹: ۹). در تبیین نقش خودتنظیم‌گری در تعلل‌ورزی بنا بر مدل استیل (Steel, 2007) می‌توان به رابطه پیشایندهای تعلل‌ورزی از جمله ترس از شکست، عدم انضباط، فاقد دانش و مهارت بودن، بی‌زاری از تکلیف، بی‌انگیزه بودن، وابستگی و سخت‌تصمیم‌گرفتن با ویژگی‌های خودتنظیم‌گری اشاره کرد. 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 داشته، 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 داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این‌رو، فرد تعلل‌ورز فاقد خودنظم‌دهی است و از این‌که مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم‌گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند. در این راستا، نتایج پژوهش پینتریچ (Pintrich, 2000) نیز تعلل‌ورزی را ناتوانی در خودتنظیم‌گری عملکرد فرض نموده و بیان می‌دارد که افراد تعلل‌ورز در موقعیت‌های استرس‌زا، از تنظیم

عملکردشان باز مانده و ادراکات خودکارآمدی آنها کاهش می‌یابد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶: ۵۴).

نتایج پژوهش حاضر بیانگر این است که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان تأثیر به‌سزایی دارد.

تفاوت عمده پژوهش حاضر، نسبت به پژوهش‌های قبلی محتوای آموزشی می‌باشد که کلیه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع) را در بر می‌گیرد.

از جمله محدودیت‌هایی که در تحقیق فوق دیده می‌شد می‌توان به موارد نبود گروه مقایسه به‌جای گروه گواه، سن خاص نوجوانی و رفتارهای خاص دانش‌آموزان سر کلاس و گاهی عدم توجه آنها به آموزش و عدم کنترل میزان تمرینی که از سوی محقق برای هر دانش‌آموز در فضای خانه فراهم می‌شد اشاره نمود.

لذا پیشنهاد می‌شود با توجه به این که یکی از مشکلات دانش‌آموزان تعلل‌ورزی می‌باشد، تأکید بر فعالیت‌های یادگیری و تکالیف معنادار، مرتبط، جذاب و وابسته، آموزش دادن مهارت‌های خودتنظیمی به دانش‌آموزان در حین تدریس در مقاطع مختلف تحصیلی در آموزش و پرورش مورد توجه قرار گیرد و این روش یادگیری، رهنمودی برای برنامه‌ریزان و مسئولین آموزش و پرورش استان خراسان جنوبی باشد تا در مدارس، از این روش جهت کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی استفاده نمایند.

منابع

۱. آهنگر، فاطمه (۱۳۹۰). "نقش جهت‌گیری‌های هدفی و راهبردهای خودتنظیمی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه هرمزگان". پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه هرمزگان.
۲. پورسید، رضا؛ حبیب‌الهی، سعید؛ فرامرزی، سالار (۱۳۸۹). "اثربخشی برنامه آموزش مهارت‌های زندگی بر میزان سازگاری دانشجویان نابینا و کم‌بینا". *راهبردهای آموزش*، سال سوم، ش ۱ (بهار): ۷-۱۱.
۳. جوکار، بهرام؛ دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). "رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت". *اندیشه نوین تربیتی*، سال سوم، ش ۳ و ۴ (پائیز و زمستان): ۸-۶۱.
۴. جعفرطباطبایی، سمانه‌سادات، و دیگران (۱۳۹۱). "تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی و اضطراب دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی بیرجند". *مراقبت‌های نوین*، سال نهم، ش ۴ (زمستان): ۲۹۲ - ۳۰۰.
۵. حسینی چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). "پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری". *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال دوم، ش ۴ (زمستان): ۶۱-۷۲.
۶. حسینی، فریده‌سادات؛ خیر، محمد (۱۳۸۸). "پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان". *روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران*، سال یازدهم، ش ۳ (پائیز): ۲۶۵-۲۷۳.
۷. شهنی بیلاق، منیجه، و دیگران (۱۳۸۵). "بررسی شیوع تعلل‌ورزی و تأثیر روش‌های درمان‌شناختی، رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اهواز". *علوم تربیتی و روانشناسی اهواز*، سال سیزدهم، ش ۳ (پائیز): ۵۰-۶۵.
۸. شیرزادی، ندا (۱۳۸۹). "رابطه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی و ادراک از ساختار کلاس با واسطه‌گری باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی". پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه بیرجند.

۹. کارشکی، حسین (۱۳۸۷). "نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران". رساله دکترا روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تهران.
۱۰. مصطفائی، علی (۱۳۸۷). "بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پنتریچ بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه سوم". رساله دکترا روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۱. هاشمی، تورج، و دیگران (۱۳۹۱). "نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و شخصیت در تعلل‌ورزی". *روانشناسی معاصر*، سال هفتم، ش ۱ (بهار): ۷۳-۸۴.
12. Boekaerts, M. (1999). "Self - Regulated Learning: Where we are today". *International Journal of Educational Research*, Vol. 33, No. 3: 445- 457.
13. Chu, A. H. C.; Choi, J. N. (2005). "Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance". *The Journal of Social Psychology*, Vol. 145, No. 3: 245-264.
14. Dewitte, S.; Schouwenburg, H. C. (2002). "Procrastination, temptations, and incentives: The struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual". *European Journal of Personality*, Vol. 16, No. 3: 469-489.
15. Fritzsche, B. A.; Young, B. R.; Hickson, K. C. (2003). "Individual differences in academic procrastination tendency and writing success". *Personality and Individual Differences*, Vol. 35, No. 3: 1549-1557.

16. Jain, S.; Dowson, M. (2009). "Mathematics anxiety as a function of multidimensional Self – regulation and self – efficacy". *Journal of contemporary Educational Psychology*, Vol. 34, No. 3: 240-249.
17. Howell, A. J.; Watson, D. C. (2007). "Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies". *Personality and Individual Differences*, Vol. 43, No. 3: 167-178.
18. Hu, H. (2007). "Effects of self-regulated learning strategy training on learners' achievement motivation and strategy use in a Web-enhanced instructional environment". Ph.D. dissertation. Department of Educational Psychology and Learning Systems, Florida State University.
19. Klassen, R. B.; Krawchuk, L. L.; Rajani, S. (2008). "Academic procrastination of undergraduates: Low self efficacy to self regulate predicts higher levels of procrastination". *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 33, No. 3: 915-931.
20. Lee, E. (2005). "The relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students". *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
21. Midgley, C.; Urdan, T. (2001). "Academic selfhandicapping and achievement goals: A further examination". *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 26, No. 3: 61-75.
22. Pintrich, P. R. (2000). "An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research". *Journal of Contemporary Educational*

- Psychology*, Vol. 13, No. 3: 25-92.
23. Pintrich, P. R.; De Groot, E. (1990). "Motivational and Self-regulated learning component of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 3: 33-40.
24. Richard, W. (1986). "Reducing procrastination through required course involvement". *Teaching of psychology*, Vol. 13, No. 3: 128-130.
25. Rothblum, E. D.; Solomon, L. J.; Murakami, J. (1986). "Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators". *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 33, No. 3: 387-394.
26. Schraw, G.; Wadkins, T.; Olafson, L. (2007). "Doing the things we do: A grounded theory of procrastination". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99, No. 3: 12-25.
27. Solomon, L. J.; Rothblum, E. D. (1984). "Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates". *Journal of Counseling Psychology*, Vol. 31, No. 3: 503-509.
28. Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure". *Psychological Bulletin*, Vol. 133, No. 3: 65-94.
29. Wolters, C. A. (2003). "Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective". *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95, No. 3: 179-187.