

بررسی اثر بخشی بسته آموزشی راهبردهای خودگردان-فراشناختی بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی

عبداله رشیدزاده^۱، رحیم بدری^۲، اسکندر فتحی آذر^۳، تورج هاشمی^۴

چکیده

پژوهش حاضر در روند تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان شهر تبریز انجام گرفت. به همین منظور تعداد ۶۰ نفر از دانش آموزان دارای تعلل ورزی بالا که از طریق غربالگری و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شده بودند. در یک طرح نیمه آزمایشی به صورت جایگزینی هدفمند به دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای جمع آوری اطلاعات در این تحقیق از مقیاس تعلل ورزی (سولومون و راثلوم) و برای تحلیل داده ها از تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد. نتایج این پژوهش، نشان داد که بین میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی داری وجود دارد ($p < 0/01$). بنابراین آموزش راهبردهای خودگردان-فراشناختی موجب کاهش و بهبود میانگین نمرات گروه آزمایش در سه مولفه (آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی) و موجب افزایش میانگین نمرات در مولفه (احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت) شده است. داد که نمی توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی را نادیده گرفت به این دلیل که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان بالاخص فراشناختی، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می دهند و تاثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات. این پژوهش اهمیت استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی را به عنوان یکی از منابع اصلی و مداخله گر مهم در فراهم کردن زمینه آموزش مؤثر و بهبود مولفه های تعلل ورزی تحصیلی برای دانش آموزان آشکار ساخت و نشان داد که با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی، می توان برنامه هایی برای بهبود و کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان تدارک دید، این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمین، مربیان و مشاورین مدرسه می باشد که می توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش آموزان استفاده نمایند.

کلید واژه ها: یادگیری خودگردان؛ فراشناخت؛ تعلل ورزی تحصیلی.

^۱- دانشجوی دکترای روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران، نویسنده مسئول، rashidzadea@yahoo.com

^۲-استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

^۳-استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

^۴-استاد، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تبریز، ایران.

مقدمه

تعلل ورزشی صفت روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده های سنی مختلف دیده می شود. به خصوص در محیط های آموزشی میان فراگیران شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره های پایین کلاسی تا انصراف های دوره ای همراه است. در بین انواع تعلل ورزشی، تعلل ورزشی تحصیلی شایع ترین نوع تعلل ورزشی دانش آموزان 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 می شود (حسین و سلطان^۱، ۲۰۱۰). پژوهش ها به ارتباط بین تعلل ورزشی تحصیلی در ابتدای ترم تحصیلی و بیماریهای جسمانی و روانی از جمله افسردگی و اضطراب در انتهای سال تحصیلی اشاره دارند (حسین و سلطان، ۲۰۱۰) و به شیوع بسیار زیاد تعلل ورزشی در محیط های آموزشی (صمدی پور، ۱۳۹۶؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۴) و پیامد منفی آن برای میلیونها دانش آموز (سولومون و راثبلوم^۲، ۱۹۸۴؛ توکلی، ۱۳۹۲)؛ انگیزش پایین (ربتز، روچات و لیندن^۳، ۲۰۱۵)؛ عملکرد تحصیلی ضعیف (دی پائولا، اسکوپا^۴، ۲۰۱۴)؛ ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان نژندی (میلگرام و توبیان^۵، ۱۹۹۹؛ سادلر و ساکس^۶، ۱۹۹۳؛ جانسون و بلوم^۷، ۱۹۹۵) نقل از عینی پور و همکاران، ۱۳۹۴)؛ اهداف پائین تحصیلی (واسکل، الجایر، لاجنر و همکاران^۸، ۲۰۱۴)؛ اعتماد به نفس پایین، خودکارآمدی پایین، نقص در خود تنظیم گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت گیری هدف و کاربرد ضعیف مهارتهای یادگیری متمرکز داشته اند (استیل^۹، ۲۰۰۷؛ نقل از صمدی پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو^{۱۰}، ۲۰۰۹؛ دی پائولا، اسکوپا^{۱۱}، ۲۰۱۴؛ عینی پور و همکاران، ۱۳۹۴) و همچنین شیوع بیشتر آن در پسران (استیل، ۲۰۰۷؛ نقل از صمدی پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹) و در کل تأثیر آن بر جنبه های شخصیتی، تحصیلی و اجتماعی دانش آموزان و اخیراً در فراتحلیلی که کیم و سئو^{۱۲} (۲۰۱۵) بر روی ۵۵ پژوهش مرتبط با تعلل ورزشی، انجام داد، رابطه منفی

^۱-Hussain & Sultan

^۲-Solomon, & Rothblum

^۳-Rebetez, Rochat, & Linden

^۴-De Paola, Scoppa

^۵-Saddler, Sacks

^۶- Johnson, Bloom

^۷-Milgram, Toubiana

^۸-Wäschle, Allgaier, Lachner

^۹-Stell

^{۱۰}-Balkis, Duru

^{۱۱}-De Paola, Scoppa

^{۱۲}- Kim & sue

تعلل ورزشی با عملکرد تحصیلی و عمومیت این پدیده را در بین دانشجویان نشان داد. علیرغم پژوهش های روبه رشد، هنوز تعلل ورزشی یکی مفهوم ناشناخته باقی مانده است و نیاز به بررسی بیشتری است.

یافته های پژوهشی جدید حاکی از آن است که تعلل ورزشی می تواند به عنوان عاملی برای هیجانهای منفی همچون خجالت زدگی و احساس گناه، افسردگی و انگیزش پایین باشد (رببتر، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). تاکنون بیشتر نظریه ها تأکید شان بر سازه های رفتاری و شناختی تعلل ورزشی بوده است، اما تعلل ورزشی شامل مؤلفه هیجانی نیز هست. با وجود این، کمتر روی جنبه هیجانی آن پژوهش شده است. به نظر می رسد که هیجانهای منفی تحصیلی از متغیرهایی هستند که با تعلل ورزشی در رابطه اند. مرور شواهد پژوهشی انجام گرفته در زمینه نقش هیجان در تعلل ورزشی به وجود همبستگی بین تنظیم هیجانی و تعلل ورزشی اشاره دارد (رببتر، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). این موضوع با نظریه های کنترل شناختی - فراشناختی تعلل ورزشی که بر وجود همبستگی بین انتخاب راهبردهای کنترل ناسازگارانه برای مقابله با خلق منفی تأکید دارد، همسو می باشد (اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶). در یک پژوهش فراتحلیلی که توسط سیرویز^۲ و همکاران (۲۰۱۴) صورت گرفت، مشخص شد که افراد تعلل ورزشی دارای سوگیری های زمانی نسبت به حال و آینده هستند که به نظر می رسد قسمتی از فرایند ناشی از حالات خلقی و هیجانهای منفی در این افراد باشد.

بر اساس مطالعات، یکی از راه های بهبود و کاهش تعلل ورزشی استفاده از راهبردهای خود گردان - فراشناختی در محیط های آموزشی است. زیمرمن^۳ (۲۰۱۵) صاحب نظر برجسته حوزه خود گردانی چهار حیطه اصلی و تأثیر گذار خود گردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می داند. 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، همبرگ و گروس^۴، ۲۰۱۴). فراشناخت یک مفهوم چند وجهی است و به دانش یا باور های مربوط به فکر کردن و راهبردهایی که افراد از آن ها برای تنظیم و کنترل فرایندهای تفکر استفاده می کنند اشاره دارد (ولز، کلارک، سالکویسکیز، لودگیت و همکاران^۵، ۲۰۱۶). بر طبق الگوی S-REF^۶ ناراحتی احساسی با ناسازگاری فراشناختی ارتباط دارد و فراشناخت می تواند، مستقیم و یا غیر مستقیم بر ایجاد احساسات منفی و تعلل ورزشی دخالت داشته باشد (به نقل از اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش ها نشان می دهند که که ابعاد فراشناختی مانند باور های شناختی مثبت درباره نگرانی و تنبلی، اعتماد شناختی پایین و باورهای منفی فراشناختی در مورد نگرانی و اضطراب از جمله عوامل آغازگر و نگهدارنده علائم در اضطراب اجتماعی و تعلل ورزشی است (غیور کاظمی، سپهری شاملو، مشهدی، غنائی چمن آباد و پاسالار (۱۳۹۷). بررسی تحقیقات پیشین در این خصوص نشان می دهد که به طور جداگانه پژوهش هایی در زمینه یادگیری خود گردان - فراشناختی و تعلل ورزشی صورت

۱-Spada

۲- Sirois

۳-Zimmerman

۴-Goldin., Lee., Ziv., Jazaieri, , Heimberg., Gross

۵-Wells.,Clark.,Salkovskis,Ludgate, & et all

۶-self-regulatory executive function

گرفته است. اما تحقیقی که از روش مداخله ای به صورت مدون در این زمینه استفاده شود توسط محقق یافت نشد. برخی از تحقیقات به رابطه راهبردهای یادگیری خودگردان (شناختی و فراشناختی) و تعلل ورزی پرداخته اند از جمله: (گیسلمن و پتروسکی^۱، ۲۰۱۶؛ رزنتال فوستروم، تانفن و کارلبرینگ^۲، ۲۰۱۵؛ گلستانه و همکاران، ۱۳۹۵؛ گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۴؛ یعقوبی و همکاران، ۱۳۹۴؛ هن و گروشیت^۳، ۲۰۱۴؛ ارغوانی و همکاران، ۱۳۹۳؛ کاندمیر^۴، ۲۰۱۴؛ ربتز، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). یافته ها در پژوهش (ربتز، روچات و لیندن، ۲۰۱۵؛ هن و گروشیت، ۲۰۱۴)، نشان می دهد که تعلل ورزی منجر به کاهش استفاده از متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و راهبردهای خودگردانی (شناختی و فراشناختی) می شود و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس و بیماری، رابطه نزدیک دارد. کاندمیر (۲۰۱۴)، در پژوهشی به این نتیجه رسید که موفقیت‌های تحصیلی، خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) تحصیلی، خود کارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی به ترتیب بیشترین تاثیر را به صورت منفی با تعلل ورزی تحصیلی داشتند. یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای کمال گرایی، خود تنظیم گری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده های مناسبی برای تعلل ورزی کلی محسوب می شوند.

برخی پژوهش ها نشان می دهند که تعلل ورزی یک مشکل فراشناختی است. تعلل ورزی از دو جنبه می تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست اینکه تعلل ورزیدن می تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناختها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم اینکه پژوهشهای زیادی تعلل ورزی را با هیجانهای منفی مرتبط گزارش کرده اند. (چو و چول^۵، ۲۰۱۲)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان تعلل ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می کنند. سان، روزلان و صبوری پور^۶ (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان رابطه یادگیری خود گردان فراشناختی با تعلل ورزی تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که جهت گیری اهداف بیرونی، سازمان دهی، مدیریت منابع، تمرین، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کوتا و میاگاوا^۷ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان بالاخص فراشناختی، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می دهند و تاثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند و باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شوند. قره آغاجی، واحدی، فتحی آذر وادیب (۱۳۹۷)، در یک مطالعه ترکیبی (کمی و کیفی) در دانش آموزان دوره متوسطه به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) و ذهن آگاهی و مدیریت زمان ۶۳ درصد از واریانس کاهش تعلل ورزی را نشان می دهد. شیخ الاسلامی (۱۳۹۵)، در تحقیقی که انجام دادند. نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که راهبردهای شناختی و مؤلفه هایش و راهبردهای فراشناختی و مؤلفه هایش به طور منفی و معناداری و اضطراب امتحان و مؤلفه

^۱-Gieselmann, Pietrowsky

^۲-Rozental, Forsell, Svensson, Forstrom, Andersson, Carlbring

^۳-Hen, M., Goroshit

^۴-Kandemir

^۵-Chu & Chol

^۶- San, S., Roslan & Sabouripour

^۷- Yamada, Goda, Matsuda, Kato, & Miyagawa

هایش به طور مثبت و معناداری، می تواند اهمالکاری تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کنند. گلستانی بخت و شکری (۱۳۹۲) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که تفاوت میان دختران و پسران در باورهای فراشناختی معنادار نیست ولی در متغیر تعلل ورزی تحصیلی بین دو گروه دانش آموزان دختر و پسر در تعلل ورزی تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد که تعلل ورزی پسران بیشتر از دختران میباشد و عدم اطمینان شناختی در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی سهم دارد. نتایج تحقیقات قدم پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ شیخ الاسلامی (۱۳۹۵) و ارغوانی و همکاران (۱۳۹۳) هم حاکی از آن است که آموزش راهبردهای خودگردان-شناختی و فراشناختی باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان شده است.

در مجموع بررسی پیشینه نشان می دهد که یادگیری خود گردان-فراشناختی یکی از منابع اصلی است که می تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل ورزی دانش آموزان را کاهش دهد. با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثر گذاری یادگیری خود گردان فراشناختی بر متغیرهای روانشناختی تعلل ورزی نمی توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم چرا که نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند. بنابراین نیاز فزاینده ای به درک رابطه بین تعلل ورزی تحصیلی با یادگیری خود گردان و تاثیر گذاری متغیر یادگیری خود گردان فراشناختی بر متغیر وابسته این پژوهش وجود دارد. لذا سوال پژوهش حاضر این است آیا با آموزش یادگیری خودگردان-فراشناختی می توان مولفه های تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان را بهبود بخشید؟ برای یافتن جواب به این سوال، پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر آموزش یادگیری خود گردان-فراشناختی بر بهبود و کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه انجام گرفت. که در این راستا سوال زیر مورد بررسی، پژوهش و آزمون قرار گرفت.

۱- آیا با آموزش راهبردهای خود گردان-فراشناختی می توان مولفه های تعلل ورزی را بهبود بخشید؟ خودگردان-فراشناختی موجب کاهش مولفه های تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان می شود.

روش پژوهش

این پژوهش، از لحاظ ماهیت و هدف از نوع کاربردی و از روش تحقیق از نوع نیمه آزمایشی و دارای طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود که طی آن اثر بخشی «آموزش راهبردهای خودگردان-فراشناختی»، بر روی متغیر وابسته «مولفه های تعلل ورزی تحصیلی بررسی شده است. به منظور بررسی فرضیه این پژوهش از روش تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شد.

جامعه آماری و نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که طبق آمار ارائه شده در سال ۱۳۹۶ حدود ۲۵۰۰۰ نفر بودند. از روش نمونه برداری خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد که ابتدا از بین نواحی ۵ گانه تبریز نواحی ۳ و ۵ آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شدند. بعد ۴ مدرسه پسرانه و از بین آنها، ۲۵ کلاس گزینش شد. در مرحله بعدی با توجه به اینکه برای پیدا کردن دانش آموزان دارای تعلل ورزی تحصیلی بالا، غربالگری شد موارد زیر در نمونه گیری مدنظر قرار گرفت: ۱- 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. ۲- غربالگری در هر دو پایه مقطع متوسطه یکی از مدارس روی ۴۶۰ نفر انجام شد (با توجه به اینکه نمونه دانش آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دیگر انجام نشد) در گام بعدی، جهت گزینش گروه های آزمایش و گواه، ۸۴ نفر از دانش آموزانی که در مقیاس هیجان منفی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین را به دست آورده بودند. به تعداد ۶۴ نفر گزینش و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه ۳۲ نفری آزمایش و گواه اختصاص یافتند. گروه ها از سن، جنس، پایه، رشته تحصیلی و همچنین میزان هیجان های پیشرفت منفی یادگیری همتا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت کننده ها به دلیل افت به ۳۰ نفر در هر گروه کاهش یافت در راستای اجرای آموزش علاوه بر اخذ رضایت دانش آموزان و تهیه هدایایی برای افزایش انگیزه دانش آموزان گروه آزمایش برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ شد.

روش اجرا: ابتدا پیش آزمون متغیرهای وابسته از دانش آموزان 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 پس آزمون متغیرهای وابسته از هر دو گروه به عمل آمد. کلیه شرکت کنندگان در پژوهش، فرم رضایتنامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول یک ماه و نیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان - فراشناختی شرکت کنند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی براساس مطالعات موجود، نظریه های مربوطه و لحاظ کردن اصول روانشناسی تربیتی و یادگیری متناسب با دانش آموزان 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 صاحب نظر در این حوزه در این مورد اخذ و اعمال شد. همچنین برای بدست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی ۳ نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد. لازم به ذکر است مراحل اولیه تهیه و تدوین و بررسی پایایی ابزارها هم پیش آزمون و هم پس آزمون روی گروه های نمونه مشابه با جامعه تحقیق هر کدام از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن ابزارهای تایید شده، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد. محتوی خلاصه جلسات مداخله در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: خلاصه جلسات مداخله

جلسه	شرح جلسات	هدف
اول	آشنایی با شرکت کنندگان و جلسه معارفه	انجام پیش آزمونها 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 دانش آموزان از راهبردهایی همچون، مطالعه با فاصله -پرآموزی و...) و موضوعات پیچیده و معنی دار (کپی کردن مطالب-انتخاب نکات مهم و کلیدی
چهارم	آموزش راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی دار	آشنایی با (استفاده از واسطه ها، تصویر سازی ذهنی، روش مکان ها و.....)(استفاده از یادداشت برداری، قیاس گری، خلاصه کردن به زبان خود و.....).
پنجم	آموزش راهبرد سازمان دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی دار	آگاهی دانش آموزان از چگونگی دسته بندی اطلاعات جدید در قالب های مختلف و آگاهی دانش آموزان در تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار، چگونگی تهیه فهرست عناوین و استفاده از طرح های مختلف درختی، ستونی و....).
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش آموزان	آشنایی با مهارتهای (برنامه ریزی،نظم دهی،گوش دادن فعال، خودپیامدی، جستجوی کمک اجتماعی و مدیریت تلاش و منابع) و ایجاد انگیزه در دانش آموزان
هفتم	آموزش راهبردهای برنامه ریزی و نظارت و خودنظم دهی	آگاهی دانش آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت و زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف پذیری در رفتارشان. و آگاهی دانش آموزان درباره چگونگی برنامه ریزی صحیح برای زمان بندی و دستیابی به هدف
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال	آگاهی دانش آموزان 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 خود پیامدی	آگاهی دانش آموزان در جهت اینکه چگونه بر موفقیت ها و شکست هایشان ، پاداش ها و تنبیه هایی از طرف خود قرار داده یا تصویر سازی کند.

دوم	آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی	آگاهی دانش آموزان در جهت اینکه در امر یادگیری به چه صورت از همسالان، معلمان و بزرگسالان خود طلب کمک کنند
یازدهم	آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع	دانش آموزان تلاش خود را نسبت به تکالیف تحصیلی مدیریت کرده از منابع محیطی و شخصی برای انجام دان تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند.
دوازدهم	نظر دهی و رفع اشکال و جمع بندی و انجام پس آزمون	دانش آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کنند تا نقاط ابهام برطرف شود. جمع بندی و انجام پس آزمون

ابزارها

آزمون تعلل ورزی تحصیلی^۱ سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴): این مقیاس را سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس تعلل ورزی تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را (دهقان، ۱۳۸۷؛ به نقل از صمدی پور، ۱۳۹۶) برای اولین بار در ایران به کار برده اند. پایایی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون (۱۹۸۸) انجام شد و ضریب ۰/۶۴ بدست آمد. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون (۱۹۹۸) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ بدست آمده است. مقیاس ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی دارای ۲۷ گویه می باشد که چهار مولفه را مورد بررسی قرار می دهد: مولفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل سوالات ۶ تا ۱ می باشد. مولفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می باشد و شامل سوالات ۹ تا ۱۷ می باشد و مولفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم سوالات ۲۰ تا ۲۵ و مولفه چهارم، تمایل و تلاش برای تغییر عادت تعلل ورزی؛ شامل سوالات (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش های کلاسی برای دانش آموزان ایرانی نگاشته شد و این گزینه برای پاسخ دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخ دهی به گویه ها به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موفقیت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های، « همیشه »، « اکثر اوقات »، « بعضی اوقات »، « به ندرت » و « هرگز » از نمره ۵ تا ۱ تعلق می گیرد.

روایی آزمون: با توجه به اینکه این مقیاس از راه تحلیل عاملی به دست آمده است می توان به روایی سازه آن اعتماد کرد. هم چنین علی رغم تفاوت های نظام آموزشی موجود ایران با نظام های آموزشی کشورهای غربی در ابعاد مختلف نحوه آموزش و نحوه یادگیری تکالیف درسی، همبستگی این پرسشنامه با آزمون تعلل ورزی (تاکمن، ۱۹۹۱) نشان از روایی نسبتاً خوب این آزمون است. برای روایی محتوایی و صوری این آزمون از نظرات ۳ نفر از متخصصین صاحب نظر در این زمینه استفاده شد که روایی آن را تایید کردند. این مقیاس هم چنین توسط (دهقان، ۱۳۸۷؛ صمدی پور، ۱۳۹۶) استفاده شده است که روایی این آزمون را تایید کرده اند.

^۱-Academic procrastination

^۲- Solomon, & Rothblum.

پایایی آزمون: برای بررسی پایایی این آزمون پژوهشگر این آزمون را به صورت آزمایشی روی ۲۵ نفر از دانش آموزان 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 ۰/۷۸ برای خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات، ۰/۸۶ برای خرده مقیاس آماده شدن برای تکالیف و ۰/۸۴ برای آماده شدن برای مقاله ها و تکالیف پایان ترم، ۰/۸۶ برای تمایل به تغییر عادت به تعلل ورزی و ۰/۹۱ برای کل مقیاس به دست آمد. و بررسی پایایی این آزمون توسط محققان قبلی (دهقان، ۱۳۸۷؛ صمدی پور، ۱۳۹۶) هم نشان داده است که این آزمون از پایایی بالایی برخوردار بوده است.

یافته ها

بر اساس اهداف و روش پژوهش حاضر، داده ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چند متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در ادامه ابتدا جدول توصیفی و سپس نتایج حاصل از تحلیل های استنباطی ارائه شده است.

جدول ۲. داده های توصیفی مولفه های تعلل ورزی تحصیلی با توجه به گروه های کنترل و آزمایش

پس آزمون		پیش آزمون		تعداد	گروه ها	متغیر وابسته
انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین			
۳/۵۷۲	۱۴/۶۵۰	۳/۱۴۷	۲۷/۷۰۰	۴۰	گروه آزمایش	آماده کردن مطالب و تکالیف
۳/۱۴۷	۲۷/۷۵۰	۳/۱۴۰	۲۷/۶۰۰	۴۰	گروه کنترل	مطالعه برای امتحان
۱/۲۵۱	۸/۲۵۰	۲/۳۵۰	۱۶/۴۵۰	۴۰	گروه آزمایش	تهیه مقالات ترمی و سالی
۲/۳۵۰	۱۶/۵۰۰	۲/۳۴۰	۱۶/۶۰۰	۴۰	گروه کنترل	احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت
۲/۲۲۶	۹/۳۰۰	۲/۴۳۸	۱۶/۷۵۰	۴۰	گروه آزمایش	
۲/۴۳۸	۱۶/۹۵۰	۲/۴۴۸	۱۶/۸۵۰	۴۰	گروه کنترل	
۱/۳۱۷	۲۶/۵۰۰	۲/۴۱۷	۲۴/۵۰۰	۴۰	گروه آزمایش	
۲/۴۱۷	۲۴/۵۰۰	۲/۴۳۸	۲۴/۴۵۰	۴۰	گروه کنترل	

نتایج داده های توصیفی مولفه های تعلل ورزی تحصیلی در جدول ۲، حاکی از آنست که در هر سه مولفه تعلل ورزی تحصیلی (آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی) نمره های پس آزمون در گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل می باشد که به معنی تعلل ورزی کمتر در پس آزمون گروه آزمایش می باشد. و در مولفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به

تغییر عادت نمره های پس آزمون در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل می باشد. که به معنی تمایل بیشتر گروه آزمایش به تغییر عادت تعلل ورزشی و ترک آن می باشند.

جهت بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی-فراشناختی برمؤلفه های تعلل ورزشی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. که نتایج در جداول ۳،۴،۵ آمده است. قبل از انجام تحلیل، مفروضه همگنی شیب ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار می باشد 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. معنی دار نشدن این آزمون با توجه به $(F= 2/194)$ و $(Sig = 0/052)$ به دست آمده از برقراری مفروضه حمایت کرد. همچنین معنی دار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد. برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس ها در گروههای مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش فرض های تحلیل کوواریانس می باشد از آزمون لون استفاده شد که نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آزمون لون برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس ها

Sig	DF خطا	Df فرضیه	F	مؤلفه های تعلل ورزشی
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 تعلل ورزشی

نتایج جدول ۳، نشان می دهد که مفروضه یکسانی واریانس ها در گروه های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس تایید شده است.

در ادامه برای تحلیل های چند متغیری از شاخص لامبدای ویلکز استفاده شد که نتایج در جدول ۴، ارائه شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی

توان آزمون	اندازه اثر	معناداری	Df خطا	Df فرضیه	F	ارزش ویژه	اثر
۱	۰/۹۰۵	۰/۰۰۰	۷۱	۴	۱۶۹/۶۹۸	۰/۹۰۵	اثر پیلای
۱	۰/۹۰۵	۰/۰۰۰	۷۱	۴	۱۶۹/۶۹۸	۰/۰۹۵	لامبدای ویلکز
۱	۰/۹۰۵	۰/۰۰۰	۷۱	۴	۱۶۹/۶۹۸	۹/۵۶۰	اثر هیلینگ
۱	۰/۹۰۵	۰/۰۰۰	۷۱	۴	۱۶۹/۶۹۸	۹/۵۶۰	بزرگترین ریشه

روی

نتایج جدول ۴ در بخش اثر آموزش نشان می دهد: با توجه به مقدار F به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمرات مولفه های تعلل ورزی تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش بعد از برداشتن اثر نمرات پیش آزمون معنادار می باشد ($P \leq 0/01$) و $F_{4,71} = 569/725$ اندازه اثر برابر (۰/۹۰۵) بوده که نشان از قدرت بالایی ارتباط کاربندی آزمایش با تغییرات به وجود آمده در نمرات متغیر وابسته بوده و توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱، می باشد که نشان دهنده آن است که احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر می باشد.

جهت بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی-فراشناختی بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. که نتایج در جدول ۵، ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیری تاثیر بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه های تعلل ورزی تحصیلی

مدل	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	میانگین مربعات	F	Sig.	تا
گروه	آماده کردن تکالیف	۵۵۰۸/۹۷۳	۱	۵۵۰۸/۹۷۳	۴۲۸/۸۲۹	۰/۰۰۰	۰/۸۵۶
	مطالعه برای امتحان	۱۸۶۱/۶۵۴	۱	۱۸۶۱/۶۵۴	۳۸۹/۸۶۷	۰/۰۰۰	۰/۸۴۰
	تهیه مقالات ترمی و سالی	۱۹۶۹/۶۱۹	۱	۱۹۶۹/۶۱۹	۸۱/۵۸۹	۰/۰۰۰	۰/۵۲۴
	ناراحتی نسبت به تعلل ورزی	۳۹۳/۴۳۳	۱	۳۹۳/۴۳۳	۹۹/۴۰۱	۰/۰۰۲	۰/۵۷۳

نتایج آزمون اثرات بین گروهی پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون در جدول ۵، نشان می دهد که بین میانگین های دو گروه آزمایش و کنترل در پس آزمون مولفه تعلل ورزی تحصیلی آماده کردن مطالب و تکالیف (میانگین گروه آزمایش برابر با ۱۴/۶۵ و میانگین

گروه کنترل برابر با ۲۷/۷۵۰، درجه آزادی (۱)، سطح معنی داری (۰/۰۰) و $F=۴۳۸/۸۲۹$ و تعلق ورزی تحصیلی مطالعه برای امتحان (میانگین گروه آزمایش برابر با ۸/۲۵۰ و میانگین گروه کنترل برابر با ۱۶/۵۰۰، درجه آزادی (۱)، سطح معنی داری (۰/۰۰) و $F=۳۸۹/۸۶۷$ و مولفه تعلق ورزی تحصیلی تهیه مقالات ترمی و سالی (میانگین گروه آزمایش برابر با ۹/۳۰۰ و میانگین گروه کنترل برابر با ۱۶/۶۵۰، درجه آزادی (۱)، سطح معنی داری (۰/۰۰) و $F=۸۱/۵۸۹$ و مولفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن (میانگین گروه آزمایش برابر با ۲۶/۵۰۰ و میانگین گروه کنترل برابر با ۲۴/۵۰۰، درجه آزادی (۱)، سطح معنی داری (۰/۰۰۲) و $F=۹۹/۴۰۱$) تفاوت معنی داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد ($p \leq ۰/۰۱$). که در سه مولفه کاهش و در مولفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن افزایش نشان می دهد.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی بر مولفه های تعلق ورزی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. با توجه به نتایج به دست آمده اثربخشی مثبت بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر مولفه های تعلق ورزی تحصیلی تایید شد. نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس آزمون مؤلفه های تعلق ورزی تحصیلی (تعلق ورزی آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی کاهش و در مولفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به عادت)، به طور معنی داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش خودگردانی-فراشناختی باعث کاهش تعلق ورزی دانش آموزان شده است و فرضیه تایید شد.

بر اساس مطالعات، یکی از راه های بهبود و کاهش تعلق ورزی استفاده از راهبردهای خودگردان-فراشناختی در محیط های آموزشی است. زیمرمن^۱ (۲۰۱۵) صاحب نظر برجسته حوزه خودگردانی چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می داند. 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^۲، ۲۰۱۴). فراشناخت یک مفهوم چند وجهی است و به دانش یا باور های مربوط به فکر کردن و راهبردهایی که افراد از آن ها برای تنظیم و کنترل فرایندهای تفکر استفاده می کنند اشاره دارد (ولز، کلارک، سالکویسکیز، لودگیت و همکاران^۳، ۲۰۱۶). بر طبق الگوی S-REF^۴ ناراحتی احساسی با ناسازگاری فراشناختی ارتباط دارد و فراشناخت می تواند، مستقیم و یا غیرمستقیم بر ایجاد احساسات منفی و تعلق ورزی دخالت داشته باشد (به نقل از اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶). پژوهش ها نشان می دهند که که ابعاد فراشناختی مانند باور های شناختی مثبت درباره نگرانی و تبلی، اعتماد شناختی پایین و باورهای منفی فراشناختی در مورد نگرانی و اضطراب از جمله عوامل آغازگر و نگهدارنده علایم در اضطراب اجتماعی و تعلق ورزی است.

^۱-Zimmerman

^۲-Goldin., Lee., Ziv., Jazaieri, , Heimberg., Gross

^۳-Wells.,Clark.,Salkovskis,Ludgate, & et all

^۴-self-regulatory executive function

در تبیین تاثیر خودگردانی فراشناختی بر تعلل ورزی، می توان گفت که دانش آموزان برخوردار از راهبردهای خودگردان- فراشناختی، در هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای فراشناختی، تنظیم کردن اهداف ویژه) سطح بالایی از انگیزه و باورهای پیشرفت از خود نشان می دهند، در واقع هر چه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد بهتر و زودتر می تواند موقعیت های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم گیری های خود تعلل ورزی نشان دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای فراشناختی از عوامل پیش بینی کننده اهمال کاری تحصیلی هستند. به نظر می رسد، دانش آموزانی که با مهارت های فراشناختی و کنترل شرایط یادگیری، بر عملکرد خود نظارت دارند، کمتر امور تحصیلی شان را به تعویق می اندازند. دانش آموزان غیر اهمال کار با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خودپرسی، خود نظارتی و خود ارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف اند، در حالی که دانش آموزان اهمالکار کمتر از این راهبردها استفاده می کنند. بر اساس پژوهش حاضر، علاوه بر اهمیت نظارت بر یادگیری توسط خود دانش آموز، کنترل تلاش های شان نیز به کاهش اهمالکاری تحصیلی کمک می کند. تنظیم تلاش رابطه منفی و معناداری را با اهمالکاری تحصیلی نشان می دهد. تنظیم تلاش به دانش آموزان کمک می کند، به طور مستمر تلاششان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری ادامه دهند. فراگیری که باور دارند راهبردهای خودگردانی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی را دارند، انگیزش بالاتری داشته و معتقدند که می توانند مهارت های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام موثر یک تکلیف را به کار بندند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام رساندن تکلیف، تا خیر نشان نمی دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی آورند. فرد خود تنظیم گر، 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 خود انگیزه است که اهداف واقع گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خود کنترل دارد. در حالیکه فرد تعلل ورز از احساسات خود کم بینی رنج می برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل و اهمه داشته و به تاخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل ورز فاقد خودنظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می کند. این یافته با نتایج پژوهش کرتل و کوزاک^۱ (۲۰۱۷)؛ سان، روزلان و صبوری پور^۲ (۲۰۱۶)؛ یامادا و همکاران (۲۰۱۵)؛ روتز، روکات و لیندن (۲۰۱۵)؛ رزنتال، فوستروم، تانقن و کارلبرینق (۲۰۱۵)؛ هن و گروشیت (۲۰۱۴)؛ کاندمیر (۲۰۱۴)؛ مطیعی و همکاران (۲۰۱۳)؛ قدم پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ گلستانه و همکاران (۱۳۹۵)؛ عباسی و همکاران (۱۳۹۴)؛ گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)؛ فتحی و همکاران (۱۳۹۴)؛ یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴)؛ ارغوانی و همکاران (۱۳۹۳)؛ گلستانی بخت و شکری (۱۳۹۲)؛ بدری، بیرامی و فتحی (۱۳۹۲)، همسویی و همخوانی دارد.

^۱-Certel &Kozak

^۲-San, Roslan &Sabouripour

^۳- San,S., Roslan & Sabouripour

در این راستا، چو و چول (۲۰۱۲)، در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش آموزان تعلل ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می کنند. سان، روزلان و صبوری پور^۱ (۲۰۱۶) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که جهت گیری اهداف بیرونی، ساز مان دهی، مدیریت منابع، تمرین، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کوتا و میاگاوا^۲ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان بالاخص فراشناختی، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می دهند و تاثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند و باعث کاهش تعلل ورزی تحصیلی می شوند. قره آغاجی، واحدی، فتحی آذر وادیب (۱۳۹۷)، در یک مطالعه ترکیبی (کمی و کیفی) در دانش آموزان دوره متوسطه به این نتیجه رسیدند که برنامه آموزشی مبتنی بر خود تنظیمی (شناختی و فراشناختی) و ذهن آگاهی و مدیریت زمان ۶۳ درصد از واریانس کاهش تعلل ورزی را نشان می دهد. شیخ الاسلامی (۱۳۹۵)، در تحقیقی نشان دادند که راهبردهای شناختی و مؤلفه هایش و راهبردهای فراشناختی و مؤلفه هایش به طور منفی و معناداری و اضطراب امتحان و مؤلفه هایش به طور مثبت و معناداری، می توانند تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان را پیش بینی کنند. با توجه به این نتایج می توان گفت یکی از تبیین های احتمالی در رابطه با نقش خودگردانی - فراشناختی در تعلل ورزی، بالابودن میزان راهبردهای تنظیم هیجانی و شناختی نامناسب همراه با عزت نفس پایین در این افراد می باشد و این رابطه می تواند همسو با نظریه های کنترل شناختی و فراشناختی تعلل ورزی باشد که معتقد است تعلل ورزی با انتخاب راهبردهای کنترلی نامناسب برای مقابله با خلق منفی در ارتباط است (هاشمی و جعفری، ۱۳۹۵). همچنین می توان گفت که عدم اطمینان شناختی سبب می شود که افراد در عملکرد خود دچار تردید شده و احتمال ارزیابی منفی به وسیله دیگران در آنها افزایش یابد؛ در نتیجه میزان تعلل ورزی در آنها نسبت به وظایف بیشتر می شود. این دانش آموزان احساس بی کفایتی و خود تردیدی کرده و احتمال شکست در تحصیلات و به تبع آن در زندگی برای آنها افزایش می یابد. این امر به نوبه خود احساس گناه، اضطراب، افسردگی، سرشکستگی و در نهایت تعلل بیشتر را به دنبال خواهد داشت.

در آخر می توان چنین نتیجه گیری کرد که نمی توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی را نادیده گرفت به این دلیل که نظریه یادگیری خودگردان - فراشناختی یکی از منابع اصلی است که می تواند سطوح عوامل فشار زا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل ورزی دانش آموزان را کاهش دهد. زیرا بسیاری، از مشکلات دانش آموزان به مهارتهای ضعیف شناختی و فراشناختی آنان مربوط می شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش آموزان عدم استفاده ی مناسب از راهبردها، مهارتهای فراشناختی و به طور کلی خودگردانی یادگیری است (اسوالندر و کارین، ۲۰۰۶). 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 بر دارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش آن در دانش آموزان ارائه نماید. از نکات مثبت دیگر این پژوهش اینکه، در راستای اهداف روانشناسی تربیتی توجه خود را معطوف به مساعد سازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزشهای موثر

^۱-Yamada,.,Goda, Matsuda,Kato, & Miyagawa

برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل مخل آن نموده است. در این بین تعلل ورزی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم آموزش یادگیری خودگردان را که فقدان یا نقصان آن می تواند از جمله علل یا پیشایندهای تعلل ورزی تحصیلی باشد، را نشان می دهد. که 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 اینکه، این پژوهش در مورد دانش آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت؛ با محدودیت هایی از لحاظ تعمیم یافته ها مواجه است. پیشنهاد می شود با نمونه های متنوع تر و گسترده تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان-فراشناختی را می توان با سایر مولفه های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهمترین پیشنهاد این است با طرح ریزی برنامه های آموزش یادگیری خودگردان-فراشناختی و گنجاندن آن در برنامه درسی دانش آموزان این مهارت را در آنها بهبود بخشید. این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه تبریز است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می دانند از همکاری و مساعدت کلیه عوامل، اساتید داور و کسانی که در این پژوهش ما را یاری کرده اند سپاسگزاری نمایند.

منابع

- ارغوانی، مرضیه؛ قمرانی، امیر و سادات جعفر طباطبایی، سمانه (۱۳۹۳). اثربخشی راهبردهای خود تنظیمی بر تعلل دانش آموزان دختر متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان. *فصلنامه مطالعات فرهنگی و اجتماعی*. ۱۰-۲۰.
- توکلی، محمدعلی (۱۳۹۲). بررسی شیوع اهمالکاری تحصیلی در بین دانشجویان و ارتباط آن با ویژگیهای جمعیت شناختی، ترجیح زمان مطالعه و هدف از ورود به دانشگاه. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال نهم، شماره ۲۸-۱۱۹-۹۹.
- حکیم زاده، رضوان؛ مسعود لواسانی، غلامعلی و نوروزی، سوده (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش های شناختی-رفتاری بر کاهش اهمالکاری دانش آموزان. *مجله پژوهش های کاربردی روانشناختی*. (۴) ۸۱-۵۸-۸۸.
- صمدی پور، اعظم (۱۳۹۶). بررسی تاثیرات آموزش پیشرفته و کنترل بر اهمال کاری دانش آموزان دبیرستان. *مجله مدیریت، اقتصاد و حسابداری*، شماره ۴۲، جلد ۱، خرداد ۱۳۹۶، ص ۳۲۰-۲۹۳.
- عینی پور، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام و بیرامی، منصور (۱۳۹۴). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس سبکهای عاطفی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، سال دوازدهم، شماره سی و نهم، بهار ۹۴.
- غیور کاظمی، فاطمه؛ سپهری شاملو، زهره؛ مشهدی، علی؛ غنائی چمن آباد، علی و پاسالار، فروزان (۱۳۹۷). درمان فراشناخت و آموزش نورو فیدبک بر علائم اضطراب، نظم جویی هیجان و فعالیت امواج مغزی دانشجویان دختر دارای اختلال اضطراب اجتماعی. *فصلنامه عصب روانشناسی*. سال چهارم، شماره یک (پیاپی ۱۲). بهار ۱۳۹۷.
- فتحی، آیت اله؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میر محمود (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش راهبرد های کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. *نشریه علمی-پژوهشی آموزش و ارزشیابی*. سال هشتم- شماره ۳۰- تابستان ۱۳۹۴. ص-ص ۵۷-۴۵.

- قره آغاجی، سعید؛ واحدی، شهرام؛ فتحی آذر، اسکندر؛ و ادیب، یوسف (۱۳۹۷). اثر بخشی برنامه آموزش مبتنی بر خود تنظیمی، ذهن آگاهی و مدیریت زمان بر کاهش تعلق ورزشی و افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه. فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی. شماره ۳۰، تابستان ۱۳۹۷.

قدم پور، ویس کرمی و وجدان پرست. (۱۳۹۶)، الگوی ساختاری عزت نفس، انگیزش و خود نظم جویی شناختی هیجان بر تعلق ورزشی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز. فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی، سال دوازدهم، شماره ۴۷، پاییز ۹۶.

قمرانی، امیر و جعفر طباطبایی، سمانه سادات (۱۳۹۳). اثر بخشی راهبردهای خود تنظیمی بر تعلق دانش آموزان دختر متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان. فصلنامه مطالعات فرهنگی و اجتماعی. ۱-۲۰.

گزیدری، ابراهیم؛ لواسانی، مسعود غلام علی و اژه ای، جواد (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. مجله روانشناسی. سال نوزدهم. شماره ۴ / زمستان ۱۳۹۴. ص ۳۴۶-۳۶۲. گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲) رابطه تعلق ورزشی (اهمال کاری) با باورهای فراشناختی. دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی. سال دوم، شماره ۳، بهار و تابستان ۱۳۹۲.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی اله؛ عزیززاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خود پنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خود گردان در دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی کاربردی. سال ۶، شماره ۱ (۲۱)، بهار ۱۳۹۱، ص ۱۱۹-۱۰۳.

- هاشمی، جواد و جعفری، عیسی (۱۳۹۵). همبستگی عاطفه مثبت و منفی و باورهای فراشناختی با تعلق ورزشی رفتاری پرستاران. مجله سلامت و مراقبت. سال هیجدهم، شماره سوم، پاییز ۱۳۹۵.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کرد نوقایی، رسول (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلق ورزشی تحصیلی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، سال یازدهم، شماره سی و هفتم، پاییز ۱۳۹۴.

-Balkis, M., Duru, E. (۲۰۰۹). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers, and its Relationship with Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, ۵ (۱), ۱۸ ° ۳۲.

-Chu, A. C. & Chol, J. N. (۲۰۱۲). A preliminary study of worry and metacognition in Hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, ۶, ۹۶-۱۰۱.

-DePaola, M., & Scoppa, V. (۲۰۱۴). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. *IZA Discussion Paper*, ۸۰۲۱، ۱-۲۴.

- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (۲۰۰۳). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, ۳۵, ۱۵۴۹-۱۵۵۷.
- Gieselmann, A., Pietrowsky, R. (۲۰۱۶). 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* ۵۴ :۴۴۴-۴۵۲.
- Goldin, P.R., Lee, I., Ziv, M., Jazaieri, H., Heimberg R.G., Gross, J.J. (۲۰۱۴). Trajectories of change in emotion regulation and social anxiety during cognitive-behavioral therapy for social anxiety disorder. *Behavior Research Therapy*. ۵۶T ۷-۱۵.
- Hen ,M., Goroshit, M. (۲۰۱۴). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil.* ۲۰۱۴;۴۷(۲):۱۱۶-۲۴.
- Hussain, I., & Sultan, S. (۲۰۱۰). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, ۵, ۱۸۹۷-۱۹۰۴ .
- Kandemir, M. (۲۰۱۴). Reasons of academic procrastination: self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Science* . ۱۵۲, ۱۸۸-۱۹۳.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (۲۰۱۵). "The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis". *Personality and Individual Differences*, ۸۲, ۲۶-۳۳.
- Klassen, R., Krawchuk, L., Rajani, S. (۲۰۰۸). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. ۳۳ (۲۰۰۸) ۹۱۵-۹۳۱.
- Malmivuori, M-L. (۲۰۰۶). Affect and self-regulation. *Educational Studies in Mathematics*, ۶۳, ۱۴۹-۱۶۴.
- Motie, H., Heidari, M., Sadeghi, M. (۲۰۱۳). Development of A Self-Regulation Package For Academic Procrastination and Evaluation of Its Effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*. ۸۸۹-۸۹۶ .
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (۲۰۱۰). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and

implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, ۳ (۳),

۲۰۵-

۲۱۰.

-Pintrich, P. R. (۲۰۰۴). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, ۱۶, ۳۸۵-۴۰۷.

-Rosário, P., Costa, M., Carlos, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (۲۰۰۹). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, ۱۲ (۱), ۱۱۸-۱۲۷.

-Rozenal A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D, Andersson G, Carlbring P. *Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis*. *Cogn Behav Ther*. ۲۰۱۵; ۴۴(۶): ۴۸۰-۹۰.

-San, S.L., Roslan, S.B., & Sabouripour, F. (۲۰۱۶) Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination *American Journal of Applied Sciences* ۲۰۱۶, ۱۳ (۴):

۴۵۹,۴۶۶ DOI : ۱۰,۳۸۴۴ /ajassp.۲۰۱۶,۴۵۹,۴۶۶

-Simona, D & Carlo, D (۲۰۱۵). Metacognitive and Self Regulated Learning Strategies Profiles: An Exploratory Survey of a Group of High School Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences MC SER Publishing, Rome-Italy* Vol ۶ No ۴ S۳ August ۲۰۱۵-۶۵۶.

-Schunk, D. H. (۲۰۰۸). Metacognition, self-regulation, and self-regulated learning: Research recommendations. *Educational Psychology Review*, ۲۰ (۴): ۴۶۳-۴۶۷.

-Solomon, L.J. & Rothblum, E. D. (۱۹۸۴). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۱, ۵۰۳-۵۰۹.

-Stein, J. (۲۰۱۰). *Emotional self-Regulation a critical component of executive function*. In L. Meltzer

(Ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. ۱۷۵-۲۰۱). The Guilford Press.

-Sirois F. Absorbed in the moment? An investigation of Procrastination, absorption and cognitive

failures. *Personality and Individual Differences* ۲۰۱۴; ۷۱: ۳۰-۴.

-Wells, A., Clark, D. M., Salkovskis, P., Ludgate, J., Hackmann, A., & Gelder, M. (۲۰۱۶). Social Phobia: The Role of In-Situation Safety Behaviors in Maintaining Anxiety and Negative Beliefs—Republished Article. *Behavior therapy*, ۴۷(۵), ۶۶۹-۶۷۴. -Wolters, C. (۲۰۱۰). Self-

Regulated Learning and the ۲۱ Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, ۱۲۲:۱۷۱-۱۸۶.

-Wolters, C. (۲۰۱۰). Self-Regulated Learning and the ۲۱ Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, ۱۲۲:۱۷۱-۱۸۶.

-Yamada, M., Goda, K., Matsuda, T, Kato, H and Miyagawa, H (۲۰۱۵). The relation among self-regulated learning, procrastination, and learning behaviors in blended learning environment. ۱۲th *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA ۲۰۱۵)*

-Zimmerman, B.J. (۲۰۱۵). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.