رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۸، شماره پیاپی ۷۷، آبان ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(8), 2022

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر[1]

The Effectiveness of Self-regulation Skills in Dimensions of Perceived Competence and Academic Procrastination among Female Students

ثریا جبارپور ستاری
گروه روان شناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران.
دکتر سعید نجارپور استادی (نویسنده مسئول)
گروه روان-شناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران.

Soraya Jabbarpour Satari
Department of Psychology, Islamic Azad University, Shabestar Branch, Shabestar, Iran.
Dr. Saeed Najarpour Ostadi*
Department of Psychology, Islamic Azad University, Shabestar Branch, Shabestar, Iran.
saeedno@live.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر مؤلفه-های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر صورت گرفت. این پژوهش نیمه آزمایشی بار طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه دو تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با استفاده از نمره برش ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی، بطور هدفمند، ۳۰ نفر انتخاب و به تصادف در گروه آزمایش و گواه (۱۵ نفر در هر گروه) جایگزین شدند. گروه آزمایش در ۸ هفته متوالی در جلسات آموزشی ۹۰ دقیقه ای، راهبردهای خودتنظیمی را دریافت کرد، اما گروه گواه هیچ گونه آموزشی دریافت ننمود. هر دو گروه، در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با استفاده از مقیاس ادراک شایستگی هارتر (۱۹۸۲، PCS) و تعلل‌ورزی سواری (۱۳۹۰، APS) مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که ارائه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باعث افزایش معنی‌دار ادراک شایستگی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. (F=۴۲/۳۵، p <۰/۰۵)درنتیجه، از راهبردهای خودتنظیمی می‌توان بعنوان روشی کارآمد برای افزایش ابعاد ادراک شایستگی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر استفاده نمود.

واژه‌های کلیدی: *بی‌برنامگی، راهبردهای خودتنظیمی، تعلل‌ورزی عمدی، شایستگی اجتماعی، ، شایستگی شناختی، شایستگی جسمانی، خستگی.*

Abstract

The present study aimed to determine the effectiveness of self-regulation skills in dimensions of perceived competence and academic procrastination among female students. This study was a quasi-experimental study and was performed as a pretest-posttest with a control group. The study population included female high school students of the second District in Tabriz in the academic year 2020-2021. Using purposeful sampling, and through the Perceived Competence and Procrastination scales, 30 subjects were selected and randomly assigned to the experimental and control groups (15 subjects in each group). Both groups were assessed by the Harter Perceived Competence Scale (PCS, 1982) and the Savari Procrastination Scale (APS, 2011) both in pretest and posttest. The experimental group received ninety-minute sessions of self-regulation strategies for eight weeks, but the control group received no training. The results of multivariate analysis of covariance showed that activity in self-regulated learning strategies significantly increased students' perceived competence and reduced academic procrastination (F=42.35, p<0.05). Consequently, self-regulation strategies can be used as an effective method to increase dimensions of perceived competence and reduce academic procrastination among female students.

Keywords: *Disorganization, Self-regulation strategies, Deliberate Procrastination, Social competence, Cognitive competence, Physical competence, Fatigue.*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : فروردین ۱۴۰۱** **پذیرش: مرداد ۱۴۰۱** **ویرایش نهایی: آبان ۱۴۰۱**

[1] " این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر استخراج شده است."

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

مقدمه

پیشبرد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش نظام تعلیم و تربیت، معطوف به جامه عمل پوشاندن به این امر است (حجازی و عظیمی، ۱۳۹۸). به عبارت دیگر، کل جامعه و به طور خاص، نظام تعلیم و تربیت نسبت به سرنوشت، تکامل مطلوب و بهبود جایگاه فرد علاقمند است (مارکو[1] و همکاران، ۲۰۱۱). با این حال، در فرآیند تحصیل ممکن است برخی از دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه شوند که یکی از آنها، تعلل‌ورزی است که بعنوان فقدان عملکرد خودتنظیم‌گری و گرایش رفتاری در به تاخیر انداختن امور تعریف شده است (کالینز[2] و همکاران، ۲۰۰۸). درواقع، تعلل‌ورزی، به تأخیر انداختن عملی تعریف می‌شود که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب در این حالت تجربه می‌شود (ربتز[3] و همکاران، ۲۰۱۵). بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرآیند پیچیده‌ای مشتمل بر مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگی[4]، ۲۰۰۰). یکی از مصادیق تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی است که در بین فراگیران، پدیده‌ای شایع است (گرانشل[5] و همکاران، ۲۰۱۳) و تمایلی غیرمنطقی برای به تعویق انداختن امور در شروع یا کامل کردن، یک تکلیف درسی است که فراگیران باوجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (شراو[6] و همکاران، ۲۰۰۷) و درنتیجه در انجام کامل تکالیف در چارچوب زمانی مطلوب و موردانتظار با شکست مواجه می‌شوند (گرانشل و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از عواملی که در تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران نقش دارد، ادراک شایستگی است که بعنوان یکی از مؤلفه‌های خودپنداشت، به فرایند آگاهی فرد از ویژگی‌های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها و توانایی‌های خود اشاره داشته و بر حوزه‌های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است (بهادرمطلق و همکاران، ۱۳۹۱). ادراک شایستگی اولین بار توسط وایت[7]مطرح شد و نشانگر آمادگی، توانایی، استعداد، کارایی و مهارت فردی بوده و متناسب با شرایط ویژه محیطی پدیدار می‌شود (استیپک[8]، ۲۰۰۲). این مفهوم یکی از سازه‌های مدل انگیزش تسلط هارتر[9] (۲۰۱۲) (۱) به شمار می‌آید. به نظر هارتر (۲۰۱۲) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه شایستگی تحصیلی[10]، اجتماعی[11]، ورزشی[12]، جسمانی[13] و رفتاری است و ادراک شایستگی ناظر بر قضاوت دانش آموز درباره توانایی خود توانایی خود برای انجام یک تکلیف خاص است (پینتریچ و شانک[14]، ۱۳۹۴). بعلاوه به نظر پاندی[15] و همکاران (۲۰۱۷) ادراکات شایستگی بطور مستقیم از پیامدهای تحصیلی فراگیران تأثیر می‌پذیرد. بر این اساس، فراگیرانی که از موفقیت‌های تحصیلی برخوردارند، نسبت به امور تحصیلی و انجام آن احساس شایستگی و کارآمدی دارند. ازطرفی، احساس شایستگی موجب تداوم تلاش‌های فرد جهت تحقق مستمر موفقیت‌های تحصیلی گردیده و زمینه را برای جستجوی فعالیت‌ها و تکالیف چالش‌برانگیز وپافشاری در این راه مهیا می کند.

در هر نظام آموزشی، کلیه برنامه‌ها به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش‌آموزان طراحی و اجرا می‌شود. بر همین اساس، تاکید بر یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و توانمندسازی دانش‌آموزان در بکارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در عرصه تحصیلی مورد توجه هرنظام تربیتی است (آلفرد[16] و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش راهبردهای خودتنظیمی یکی از روش‌های عملی در شکل دهی

1 Marceau
2 Schraw
3 Rebetez
4 Fee & Tangney
5 Grunschel
6 Schraw
7White
8 Stipek
9 Harter
10 school competence
11 social acceptance
12 sport competence
13 physical competence
14 Pintrich& Schunk
15 Pandey
16 Alfred

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

باورهای شایستگی و جلوگیری از تعلل‌ورزی است، چراکه الکساندر و انوگبازی[1] (۲۰۰۷) تعلل‌ورزی را بعنوان نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیرانداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند

خودتنظیمی شامل تمامی تمهیداتی است موجب می شود افراد افکار، عواطف و رفتار خود را با محیط پیرامون منطبق کنند تا با آن سازگار شده و در نهایت بتوانند به اهداف شخصی خود برسند (پنتریچ و زوشو[2]، ۲۰۰۷). بعلاوه، خودتنظیمی را می‌توان به معنی درگیری آگاهانه دانش‌آموزان در فرایندهای یادگیری، رفتاری، انگیزشی و شناختی در جهت کسب اهداف ارزشمند و تحصیلی دانست (گارسیا[3] و همکاران، ۲۰۱۸). در این ارتباط، نتایج پژوهش کلاسن[4] (۲۰۱۰) نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که خودتنظیمی بالاتری دارند، از پیشرفت تحصیلی بالاتری بهره‌مند بوده و انگیزه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند.

دیدگاه‌های نظری در زمینه یادگیری خودتنظیمی فراوانند. این نظریه‌ها چند فرض مشترک درباره یادگیری دارند، به این معنی که یادگیرندگان خودتنظیم در فرایند یادگیری فعالانه شرکت کرده و راهبردهای شناختی، فراشناختی و انگیزشی را کنترل و تنظیم می‌کنند (میرزائیان و همکاران ، ۱۳۹۱). یکی از نظریه‌های مطرح دراین حوزه نظریه پنتریچ و دی‌گروت[5] (۲۰۱۰) است که راهبردهای شناختی و فراشناختی را تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی می‌کنند. به نظر اینان یادگیری خودتنظیمی یک فرایند خودهدایتی است که از طریق آن یادگیرندگان، توانایی ذهنی‌شان را به مهارت‌های عملی مرتبط به تکلیف تبدیل می‌کنند (زیمرمن[6] و شانک، ۲۰۱۱). درراستای بررسی اثربخشی یادگیری خودتنظیمی، کازان[7](۲۰۱۲) نشان داده است که می‌توان به دانش‌آموزان، راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری را آموزش داد تا یادگیرندگان موفق‌تری بوده و نقش فعال‌تری در سرنوشت تحصیلی خود داشته باشند. همچنین، نتایج پژوهش علی‌محمدی (۱۴۰۰) نشان داد رابطه خودتنظیمی با تعلل‌ورزی تحصیلی، منفی است. بعلاوه، مطالعه انور و دویانتی[8](۲۰۲۱) نشانگر اثربخشی یادگیری خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان است. ازسویی، نتایج پژوهش منصوری‌فرد (۱۴۰۰) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و ابعاد آن (تعلل‌ورزی عمدی، ناشی از خستگی جسمی-روانی و ناشی از بی‌برنامگی) اثربخش است. با این حال، نتایج متناقضی نیز مشاهده می‌شود، به نحوی که فتحی و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی عمدی و تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی اثربخش بوده، ولی بر تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی اثر ندارد. ازسویی، فولادچنگ و زارع (۱۴۰۰) طی مطالعه‌ای، نقش میانجی فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در رابطه مؤلفه‌های ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان را مورد تایید قرار دادند. بعلاوه، پژوهش شنگاز[9] همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک خود و حرمت خود دانش‌آموزان اثربخش است.

قابل ذکر است که دانش‌آموزان، بزرگترین سرمایهٔ انسانی هر جامعه به شمار می‌آیند، لذا شناسایی عواملی که بر رفتار دانش‌آموزان تأثیرگذارند، امری ضروری است. در این راستا، راهبردهای خودتنظیمی یکی از عواملی است که لازم است در ارتباط با رفتار دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرد، چراکه پیامدهای بسیاری به همراه داشته و سبب موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنها می‌شود (رمضانی و همکاران، ۱۳۹۶).

از آنجاکه پدیده تعلل‌ورزی تحصیلی یک امر شایع در بین دانش‌آموزان بوده و مشکلات عدیده‌ای را برای آنها، والدین و معلمان بوجود می‌آورد و از سوی دیگر، ارتقاء شایستگی تحصیلی می‌تواند بر روندهای تحصیلی بویژه تعلل‌ورزی تحصیلی اثر بازدارنده داشته باشد، لذا تدبیر راهبردهای ویژه در این راه می‌تواند از بروز و تداوم تعلل‌ورزی تحصیلی جلوگیری نموده و زمینه را برای شکل‌گیری و تعمیق ادراک شایستگی تحصیلی مهیا نماید. در این میان، آموزش ر اهبردهای خودتنظیمی یادگیری ممکن است راهگشا بوده و بخشی از آسیب‌های ناشی از تعلل‌ورزی را ترمیم و بستر لازم برای تحقق ادراک شایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان را بوجود آورد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

1 Alexander & Onwuegbuzie
2 Pintrich &Zusho
3 Garcia
4 Klassen
5 deGroot
6 Zimmerman
7 Cazan
8 Anwar& Dwiyanti
9 Ntshangase

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون–پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان متوسطه دوره دوم دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند، از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه تبریز، یک مدرسه بصورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی برای تمام دانش‌آموزان اجرا گردید. سپس از بین دانش‌آموزانی که نمرات‌شان یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین بود، ۱۵ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه‌ها، ملاک‌های ورود عبارت بود از (۱) جنسیت دختر (۲) دوره تحصیلی دوّم متوسطه (۳) سن ۱۶ تا ۱۸ سال (۴) علاقمندی به شرکت در دورهٔ آموزشی (۵) حضور مستمر در جلسات آموزشی (۶) شرکت داوطلبانه در جلسات آموزشی و ملاک‌های خروج عبارت بود از: (۱) جنسیت پسر (۲) سن کمتر از ۱۶ و بیشتر از ۱۸ سال (۳) دورهٔ اوّل متوسطه (۴) غیبت بیش از ۲ جلسه در دورهٔ آموزشی (۵) تأخیر در انجام تکالیف ارائه‌شده. جهت تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره و تک‌متغیره استفاده شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی (APS)[1]: این پرسشنامه خودگزارشی توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده و مرکب از ۱۲ ماده و سه مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی (۵ماده)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ماده) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) است. ماده‌های تعلل‌ورزی عمدی (۵-۱) تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی روانی (۹-۶) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (۱۲-۱۰) است. همه ماده‌ها در یک پیوستار ۵ درجه‌ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) به صورت لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند. سواری (۱۳۹۰) پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵، مؤلفه اول (تعلل‌ورزی عمدی) ۰/۷۷، مؤلفه دوم (خستگی جسمی روانی) ۰/۶۰و مؤلفه سوم (بی‌برنامگی) ۰/۷۰ بدست آورده است. بعلاوه، در این مطالعه، روایی پرسشنامه از طریق همبسته کردن با پرسشنامه اهمالکاری تاکمن[2] (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵برآورد گردید. به علاوه، در پژوهش جهت تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس ضریب ۰/۸۳ و تعلل‌ورزی عمدی ضریب ۰/۷۴، خستگی جسمی-روانی ضریب ۰/۶۱ و مؤلفه بی‌برنامگی ضریب ۰/۶۹ بدست آمد.

مقیاس ادراک شایستگی (PCS)[3]: این مقیاس بوسیله هارتر (۱۹۸۲) تدوین شده و ۲۸ سوال دارد و شایستگی ادراک‌شده فرد را در سه حوزه شناختی (۱۵ماده)، اجتماعی (۴ ماده) و فیزیکی (۹ ماده) ارزیابی می کند. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع ادراک شناختی، اجتماعی و جسمانی است. مادّه های این مقیاس دارای دو گزینه متضاد است. برای مثال، بعضی‌ها مدرسه را دوست دارند و بعضی‌ها مدرسه را دوست ندارند. هر گزینه دارای دو پاسخ است: ۱) در مورد من صحیح است ۲)در مورد من صحیح نیست. نمره‌گذاری مقیاس بر مبنای لیکرت چهار درجه‌ای (کاملاً موافقم، موافقم، مخالفم، کاملاً مخالفم) صورت می‌گیرد. نمره یک کمترین شایستگی ادراک شده و نمره چهار بالاترین شایستگی ادراک‌شده را مشخص می‌کند. نتایج چهار نوع شایستگی به صورت جداگانه بررسی می‌شوند. روایی مقیاس در مطالعه شهیم[4](۲۰۰۴) از طریق تحلیل عاملی به استخراج سه عامل شناختی ، اجتماعی و فیزیکی و کلی با بارهای عاملی ۰/۶۷، ۰/۶۱ و ۰/۶۴ منجر گردیده، به نحوی که این ۳ عامل قادر بودند ۶۰ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین نمایند. پایایی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ طی مطالعه حسان[5] (۱۹۹۱) برای کل مقیاس ۰/۶۹، شایستگی شناختی ۰/۶۶، شایستگی فیزیکی ۰/۶۲، شایستگی اجتماعی ۰/۶۷ گزارش شده است و نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) ۳ عامل شناختی، فیزیکی و اجتماعی استخراج گردیده که روی هم رفته این ۳ عامل قادر بودند ۶۶ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین کنند. در پژوهش بهادری مطلق و عطاری (۱۳۹۲) پایایی مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۳ و برای عوامل شناختی،

1 the Academic Procrastination Scale
2 Tuckman
3 Perceived Competence Scale
4 Shahim
5 Hassan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

اجتماعی و فیزیکی به ترتیب ۰/۹۰ ، ۰/۸۹ و ۰/۹۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز برای تعیین پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که این ضریب برای کل مقیاس ضریب ۰/۷۲، عامل شناختی ۰/۶۹، عامل اجتماعی ۰/۷۰ و عامل فیزیکی ۰/۶۸ بدست آمد.

راهبردهای خودتنظیمی[1]: آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی براساس بستۀ آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) بکار گرفته شد. این بستۀ آموزشی حاوی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که در طول ۸ هفته به مرحله اجرا گذارده شد. عناوین جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی

ردیف	محتوا
جلسه اول	در این جلسه دانش آموزان ضمن معرفی خود و آشنایی با مدرس دوره به طور خلاصه با مفهوم یادگیری، انواع حافظه و ساختار آن و علل فراموشی آشنا می شوند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده می شود.
جلسه دوم	در این جلسه راهبرد تکرار، ویژۀ موضوعات پیچیده آموزش داده می‌شود. در ادامه، راهبردهای کلمۀ کلیدی، سرواژه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه ها و روش مکانها آموزش داده میشود. از دانش آموزان خواسته میشود مثال هایی درمورد هرکدام از این راهبردها بگویند.
جلسه سوم	در این جلسه راهبردهای گسترش برای مطالب پیچیده مثل یادداشت‌برداری، خلاصه کردن، بازگوکردن مطالب به زبان خود، آموزش داده میشود، به طور تصادفی هرکدام از دانش آموزان فصلی از کتاب را باز نموده تا پاراگرافی را خلاصه کنند، به همین ترتیب دانش آموزان در کلاس، راهبردهای دیگری را تمرین میکنند.
جلسه چهارم	در این جلسه شرح و تفسیر و تحلیل روابط، استفاده از اطلاعات یادگرفته برای حل مسائل، قیاس‌گری به شیوۀ جلسات قبل آموزش داده میشود. نهایتاً تکالیفی برای جلسۀ آینده به دانش آموزان داده می‌شود
جلسه پنجم	راهبرد سازماندهی شامل دسته بندی اطلاعات جدید براساس مقوله های آشنا، تهیۀ فهرست عناوین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیۀ نمودار، نقشۀ مفهومی در این جلسه آموزش داده میشود. برای آموزش هر کدام مثال هایی برای دانش آموزان ارایه میشود. در پایان، جمع بندی راهبردهای شناختی انجام می‌شود
جلسه ششم	دانش آموزان با راهبردهای برنامه ریزی شامل تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مطالعه و انتخاب راهبردهای شناختی مناسب آشنا می‌شوند.
جلسه هفتم	راهبردهای ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه و طرح سؤال در زمان مطالعه آموزش داده می‌شود. هدف ،آگاهی یافتن فراگیر از چگونگی پیشرفت خود و زیرنظرگرفتن و هدایت آن است.
جلسه هشتم	در این جلسه راهبردهای نظم‌دهی یعنی سازگار ی های فراشناختی پایدار و بهسازی های انجام -گرفته از سوی فراگیر در برابر بازخوردهای مربوط به خطاها، آموزش داده می‌شود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، میانگین سنی گروه آزمایش، ۱۶/۹۰ و میانگین سنی گروه گواه، ۱۶/۹۹ بود. بعلاوه، انحراف استاندارد این دو گروه به ترتیب، ۱/۲۱ و ۱/۲۵ بود. همچنین، در هر گروه تعداد ۱۵ نفر وجود داشت که فراوانی پایه‌های تحصیلی اول، دوم و سوم در گروه آزمایش، به تفکیک، ۵ نفر و در گروه گواه به ترتیب، ۴، ۶ و ۵ نفر بود. لذا، باتوجه به شاخص‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان، از نظر میانگین سنی و فراوانی پایه‌های تحصیلی بین گروه‌ها همسانی وجود دارد.

1self-regulation strategies

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

جدول ۲. شاخص‌های توصیفی متغیرهای ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی در دوگروه

متغیر	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		کالموگروف-اسمیرنف	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	z	سطح معنی‌داری
شایستگی شناختی	آزمایش	۵۰/۱۶	۱/۰۸	۵۵/۱۶	۱/۱۶	۰/۷۹	۰/۷۶
	گواه	۴۹/۶	۱/۶۲	۵۰/۵۸	۱/۹۳	۱/۱۹	۰/۲۰
شایستگی اجتماعی	آزمایش	۱۱/۹۶	۰/۶۱	۱۵/۰۸	۰/۷۹	۱/۱۸	۰/۲۱
	گواه	۱۱/۶۸	۰/۶۹	۱۱/۵۲	۰/۹۱	۱/۱۲	۰/۲۴
شایستگی جسمانی	آزمایش	۲۷/۶	۱/۲۵	۳۰/۷۲	۱/۳۶	۱/۱۳	۰/۲۳
	گواه	۲۶/۱۶	۱/۲۴	۲۶/۶۹	۱/۳	۱/۱۶	۰/۲۲
تعلل‌ورزی عمدی	آزمایش	۱۴/۳۸	۲/۵۱	۱۲/۰۵	۲/۰۸	۱/۴۵	۰/۱۶
	گواه	۱۴/۱۲	۲/۹۸	۱۴/۲۱	۲/۳۱	۱/۰۱	۰/۲۹
تعلل‌ورزی جسمی	آزمایش	۱۳/۱۱	۱/۶۹	۱۰/۱۲	۱/۶۵	۱/۰۹	۰/۲۶
	گواه	۱۲/۴۸	۱/۹۲	۱۱/۶۰	۱/۹۵	۰/۹۸	۰/۶۷
تعلل‌ورزی بی‌برنامگی	آزمایش	۱۰/۰۵	۱/۴۸	۸/۶۵	۱/۸۲	۰/۹۵	۰/۶۹
	گواه	۱۰/۰۲	۲	۹/۳۵	۱/۷۹	۱/۰۲	۰/۲۸

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به گروه گواه در متغیرهای وابسته افزایش یافته و بیشترین میانگین در ادراک شایستگی در مؤلفه شناختی و در تعلل‌ورزی تحصیلی در مؤلفه عمدی است. ازسویی، با استفاده از روش تحلیل کوواریانس چندمتغیره، زمینه پاسخ به سؤالات پژوهش فراهم شد. بعلاوه، نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرنف حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون است، به نحوی که کلیه مقادیر z محاسبه‌شده در سطح p<۰/۰۵ معنی‌دار نبوده است. به منظور انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، ابتدا پیش‌فرض همگنی شیب‌های خط رگرسیون با استفاده از آزمون F تعاملی بررسی شد. نتایج حاصل نشان داد برای متغیر شایستگی شناختی (F=۰/۵۴، p>۰/۰۵)، شایستگی اجتماعی (F=۰/۶۶، p>۰/۰۵)، شایستگی جسمانی (F=۰/۷۲، p>۰/۰۵)، تعلل‌ورزی عمدی (F=۰/۳۹، p>۰/۰۵)، تعلل‌ورزی جسمی (F=۰/۶۹، p>۰/۰۵) و تعلل‌ورزی بی‌برنامگی (F=۰/۵۱، p>۰/۰۵) است که حاکی از برقراری این پیش‌فرض است. بعلاوه، نتایج آزمون لون برای شایستگی شناختی (F=۰/۱/۷۱، p>۰/۰۵)، شایستگی اجتماعی (F=۱/۹۱، p>۰/۰۵)، شایستگی جسمانی (F=۱/۷۲، p>۰/۰۵)، تعلل‌ورزی عمدی (F=۱/۹۲، p>۰/۰۵)، تعلل‌ورزی جسمی (F=۲/۰۱، p>۰/۰۵) و تعلل‌ورزی بی‌برنامگی (F=۲/۰۸، p>۰/۰۵) نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس خطا برقرار است. همچنین، نتایج آزمون M-Box (F=۱/۴۲، p>۰/۰۵) حاکی از همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس متغیرها بود. بر این اساس، با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره، شاخص‌های اعتباری متغیرهای مورد پژوهش به شرح جدول (۳) بررسی شد.

جدول ۳. شاخص‌های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیره متغیرهای پژوهش

منبع تغییر	آزمون	اندازه آزمون	F	p	سطح معنی‌داری
گروه	لامبدای ویلکس	۰/۴۹	۴۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰

p<۰/۰۵

باتوجه به نتایج آزمون چندمتغیره لامبدای ویلکس، می‌توان استنباط نمود که با کنترل اثر پیش‌آزمون، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ترکیب خطی متغیر وابسته (مولفه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی) اثربخش است (p<۰/۰۵، F=۴۲/۳۵۴). همچنین، نتایج جدول نشان می‌دهد که حداقل در یکی از متغیرهای مورد مطالعه، بین دو گروه تفاوت معنی‌دار وجود دارد. ازسویی، مقدار

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

اندازه اثر حاکی از آن است که حدود ۸۰ درصد از تفاوت مشاهده‌شده در متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه ناشی از تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است.

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس تک‌متغیره اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مولفه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان با کنترل پیش‌آزمون

منبع تغییر	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
پیش-آزمون	شایستگی شناختی	۱۷۳/۲۵	۱	۱۷۳/۲۵	۳۸/۷۶	۰/۰۰۱	۰/۶۱	۱
	شایستگی اجتماعی	۱۹۶/۶۷	۱	۱۹۶/۶۷	۲۵/۱۵	۰/۰۰۱	۰/۵۱	۰/۸۹
	شایستگی جسمانی	۱۰۳/۲۷	۱	۱۰۳/۲۷	۳۹/۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
	تعلل‌ورزی عمدی	۱۸۵/۶۳	۱	۱۸۵/۶۳	۲۸/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۹۳
	تعلل‌ورزی جسمی	۲۴۳/۳۵	۱	۲۴۳/۳۵	۳۲/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۹۸
	تعلل‌ورزی بی‌برنامگی	۱۳۹/۴۰	۱	۱۳۹/۴۰	۲۹/۴۱	۰/۰۰۱	۰/۵۶	۰/۹۴
گروه	شایستگی شناختی	۱۷۷/۰۸	۱	۱۷۷/۰۸	۳۹/۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۷	۰/۸۷
	شایستگی اجتماعی	۱۰۸/۶۵	۱	۱۰۸/۶۵	۱۳/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۲۴	۰/۶۲
	شایستگی جسمانی	۱۳۵/۴۲	۱	۱۳۵/۴۲	۵۱/۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۴	۰/۹۱
	تعلل‌ورزی عمدی	۱۲۹/۱۲	۱	۱۲۹/۱۲	۲۰/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۷۹
	تعلل‌ورزی جسمی	۸۹/۲۱	۱	۸۹/۲۱	۱۱/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۶۰
	تعلل‌ورزی بی‌برنامگی	۱۴۱/۸۹	۱	۱۴۱/۸۹	۲۹/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۴۵	۰/۸۶
خطا	شایستگی شناختی	۱۲۰/۸۰	۲۷	۴/۴۷				
	شایستگی اجتماعی	۲۱۱/۱۹	۲۷	۷/۸۲				
	شایستگی جسمانی	۷۰/۶۱	۲۷	۲/۶۱				
	تعلل‌ورزی عمدی	۱۷۳/۲۷	۲۷	۶/۴۱				
	تعلل‌ورزی جسمی	۲۰۲/۴۰	۲۷	۷/۴۹				
	تعلل‌ورزی بی‌برنامگی	۱۲۸/۰۱	۲۷	۴/۷۴				

$p<۰/۰۵$

مندرجات جدول ۴ نشان می‌دهد که ین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مولفه‌های ادراک شایستگی (شناختی، اجتماعی و جسمانی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چراکه مقادیر F محاسبه‌شده در سطح $p<۰/۰۵$ معنی‌دارند و باتوجه به میانگین‌های محاسبه‌شده این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش است و لذا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از مولفه‌های ادراک شایستگی اثربخش است. بعلاوه، نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره نشان می‌دهد که بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی عمدی؛ تعلل‌ورزی جسمی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی) تفاوت معنی‌دار وجود دارد، چراکه مقادیر F محاسبه‌شده در سطح $p<۰/۰۵$ معنی‌دارند و باتوجه به میانگین‌های محاسبه‌شده این معنی‌داری به نفع گروه آزمایش است و لذا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کاهش مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی اثربخش است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مؤلفه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه صورت گرفت. در این راستا، نخستین یافته این پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

خودتنظیمی بر هر یک از مولفه‌های ادراک شایستگی (شناختی، اجتماعی و جسمانی) اثربخش است. این یافته با نتایج میکانا وکرونک (۲۰۰۸)، شهبازی (۱۳۹۶) و بهادرمطلق و همکاران (۱۳۹۱) همسو است که نشان دادند آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی تأثیر دارد. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه جوزف[1] و همکاران (۲۰۲۱) استناد نمود که عنوان داشته است بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب بهبود خودکارآمدی گردیده و ازسویی، در شکل‌گیری اسنادهای معطوف به تلاش و کنترل شخصی مؤثر می‌افتد. لذا به تناسب شکل‌گیری ادراکات خودکارآمدی و اسناد موفقیت‌ها به تلاش و افزایش خودکنترلی، زمینه شکل‌گیری شایستگی شناختی بوجود می‌آید. بعلاوه، نوتا[2] و همکاران (۲۰۰۶) عنوان داشته‌اند که بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی موجبات موفقیت-های تحصیلی را برای فراگیران بوجود آورده و کسب موفقیت در عرصه‌های تحصیلی موجب دریافت بازخوردهای مثبت از معلمان و همکلاسی‌ها می‌گردد و به تبع این بازخودهای مثبت، پذیرش اجتماعی فرد افزون‌تر گردیده و نهایتاً به افزایش شایستگی اجتماعی منتهی می‌شود. مزاک[3] و همکاران (۲۰۱۷) عنوان داشته است که بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب بهبود روندهای برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری دانش‌آموزان هم در عرصه‌های زندگی می‌گردد و این امر باعث می‌شود که دانش‌آموز نسبت به همه امور زندگی تحصیلی خویش حساس‌تر گردد و نسبت به تنظیم خواب، تغذیه، فعالیت‌های بدنی در کنار فعالیت‌های یادگیری مبادرت ورزد. بر این اساس، با تنظیم و مدیریت فعالیت‌های بدنی، پذیرش وضعیت جسمانی به همراه وضعیت روان‌شناختی تحقق یافته و این موجب شکل‌گیری ادراک شایستگی جسمانی در دانش‌آموز می‌گردد. د

علاوه بر این، بنا به نظر هارتر (۲۰۱۲) ابعاد شناختی، جسمانی ادراک شایستگی، شخصی بوده و به قضاوت‌های شناختی فرد از مهارت‌ها و توانایی‌های خود مربوط می‌شود، یعنی دانش‌آموز چگونگی عملکرد و تسلط مستقل خویش را معیار شایستگی خود قرار داده و عملکرد فعلی خود را با عملکرد قبلی خویش مقایسه می‌کند. او پس از دستیابی به نتایج مطلوب، بدون مقایسه خود با دانش‌آموزان دیگر، شایستگی مناسبی را در خود احساس می کند. علاوه بر این، از دیدگاه هارتر، ادراک شایستگی اجتماعی ناظر بر ادراک فرد از شایستگی خود در تعامل با دیگران با تأکید بر رابطه با همسالان است (پینتریچ و شانک، ۱۳۹۴). برای دانش‌آموزان سنین مدرسه، داشتن ارتباط مؤثر با همسالان و پذیرفته شدن از سوی آنها جنبه مهمی از عملکرد اجتماعی بوده که به‌نوبه خود، عامل پیش‌بینی‌کننده مناسبی برای ادراک شایستگی اجتماعی فرد محسوب می‌شود (به‌پژوه و سلیمیان، ۱۳۸۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی عمدی؛ تعلل‌ورزی جسمی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی) اثربخش است. این یافته با نتایج تحقیق انور و دویانتی (۲۰۲۱)؛ منصوری فرد (۱۴۰۰) و علی‌محمدی (۱۴۰۰) همسو و با نتایج پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۴) ناهمسو است. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه کاندمیر[4] (۲۰۱۴) استناد نمود که عنوان داشته است بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب شکل‌گیری جهت‌گیری‌های مثبت نسبت به امر تحصیل گردیده و این جهت‌گیری‌ها زمینه را برای فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده و مبتنی بر زمان مهیا کرده و دانش‌آموز با پیگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی‌شده با پیامدهای مثبت تحصیلی مواجه می‌گردد و فرصتی برای تعلل‌ورزی عمدی و بی‌برنامگی پیدا نمی‌کند. بعلاوه، گرانشل و همکاران (۲۰۱۶) عنوان داشته‌اند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری باعث شکل‌گیری نظم و ترتیب در فعالیت‌های یادگیری فراگیران گردیده، به نحوی که فراگیر قادر می‌شود در همه امور زندگی تحصیلی و غیرتحصیلی خودش طبق برنامه از پیش تعیین‌شده عمل نماید و بر این اساس، زمان در اختیار فراگیر قرار می‌گیرد و منطبق با مدیریت زمان، فعالیت‌های او به طور هدفمند شکل می‌گیرد و از این طریق خستگی بر فراگیر مستولی نمی‌شود و پدیده تعلل‌ورزی از فضای زندگی فراگیر کنار می‌رود.

همچنین، درخصوص اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی عمدی می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب افزایش انگیزۀ دانش‌آموزان شده و آنها می‌توانند مهارت‌های فراشناختی موردنیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم برای انجام مؤثر یک تکلیف را بکار بسته و لذا، تعلل‌ورزی عمدی نداشته باشند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام رساندن تکلیف تأخیر نشان نمی‌دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی‌آورند. به بیان دیگر، آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب می‌شود فراگیر فردی هدفمند گردد تا با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار و کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی، به بهترین شیوه به هدف برسد (ریبتز و همکاران، ۲۰۱۵). از سویی، پینتریچ (۲۰۰۴) عنوان داشته است که راهبردهای

1 Joseph
2 Nota
3 Mezuk
4 Kandemir

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

یادگیری خود تنظیمی ماهیت اجرایی و نظارتی داشته و قادرند بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیر بگذارند، به این معنی که فراگیری که باورهای مثبتی درباره راهبردهای شناختی دارد، بهتر می‌تواند برنامه‌ریزی کند و از تعلل‌ورزی پرهیز نماید و تکالیفش را سر وقت معین انجام دهد. یه عبارتی دیگر، خودتنظیمی مستلزم تعیین هدف برای مطالعه، مرور اجمالی یک متن قبل از خواندن تهیه سؤال قبل از خواندن متن و انجام تحلیل تکلیف مسأله است، یعنی فعالیت‌های برنامه‌ریزی موجب بکارگیری راهبردهای شناختی و فعال‌سازی دانش قبلی به منظور سازماندهی و درک موثرتر مطالب یادگیری می‌گردد. بعلاوه، راهبردهای‌کنترل و نظارت بر تفکر موجب تعدیل سرعت مطالعه و تغییر راهبردهای شناختی می‌گردد و باعث کاهش بی‌برنامگی فرد می‌گردد. ازسویی، چو و چوی[1] (۲۰۰۵) اظهار داشته‌اند که بکارگیری راهبردهای مدیریت منابع به عنوان یک راهبرد خودتنظیمی به فراگیر کمک می‌کند طیفی از راهبردها را برای مدیریت و کنترل محیط یادگیری از قبیل مدیریت و کنترل زمان تلاش‌ها و محیط خود مورد استفاده قرار دهد و از این طریق به سازماندهی محیط یادگیری، جستجوی کمک و تنظیم تلاش‌ها مبادرت بورزد. این راهبردها موجب تنظیم فعالیت‌ها گردیده و از تعلل‌ورزی ناشی از خستگی بازداری می‌کند.

از آنچه پیشتر بیان شد، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش و کاربست راهبردهای خودتنظیمی یادگیری تأثیر مثبت در شکل‌گیری ادراکات شایستگی در جنبه شناختی، اجتماعی و جسمانی فراگیران داشته و موجبات تحقق کفایت اجتماعی، تحصیلی و رفتاری در فراگیران را فراهم می‌آورد و آنها را در جهت‌گیری مثبت به امر تحصیل یاری رساند. از طرفی، این راهبردها از بروز اهمالکاری در انجام امور تحصیلی بازداری نموده و به عنوان یک نقشه راه، مسیر حرکت فراگیر را به سوی اهداف آموزشی و پرورشی معین می‌کنند تا با کسب موفقیت‌ها، ادراکات خودکارآمدی در آنها شکل بگیرد و از این طریق زمینه انعطاف‌پذیری شناختی در مواجهه با تکالیف یادگیری و امور زندگی مهیا شود.

این پژوهش نیز همانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی بود که از آن جمله می‌توان به هدفمند و غیرتصادفی بودن روش نمونه‌گیری، حجم پایین نمونه و فقدان دوره پیگیری اشاره نمود. بر این اساس، پیشنهاد می‌شود در تکرار این مطالعه از روش نمونه‌گیری تصادفی با حجم نمونه بالا استفاده شود و نیز دوره پیگیری نیز در نظر گرفته شود. بعلاوه، با توجه به یافته‌ها می‌توان پیشنهاد نمود در برنامه‌های آموزش و پرورش نسبت به کاربست راهبردهای خـودتنظیمی برای فراهم آوردن شرایط و بسترمناسب برای آموزش و یادگیری بویژه افزایش ادراک شایستگی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی فراگیران برنامه‌ریزی شود.

منابع

بهادرمطلق، ا.، بهادرمطلق، غ ا.، و عطاری، ی.ع. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشاسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۹ (۳۳)، ۴۶-۵۷. http://jip.azad.ac.ir/_action=article&kw=117466&_kw

به‌پژوه، ا.، و سلیمیان، ب (۱۳۸۰). مقایسه ادراک لیاقت‌های شناختی و اجتماعی در دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، دیرآموز و عادی، *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران*، ۳۱، ۱، ۴۰-۲۱. https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_12860.html

پنتریچ ، پ.آ.، و شانک، د.ا.(۱۳۹۴). *انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه، تحقیقات و کاربردها)*، ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران، معلم. https://www.gisoom.com/book/11328126

حجازی، ا.، و عظیمی، ع. (۱۳۹۸). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانشجویان از طریق حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱۵(۵۲)، ۴۳-۱۵. https://jep.atu.ac.ir › article_10306

رمضانی خمسی، ز.، خادمی، م.، و نقش، ز. (۱۳۹۶). رابطه هوش هیجانی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی. *اندیشه‌های نوین تربیتی* ۱۳(۳)،۱۸۶-۱۶۳. http://ensani.ir/fa/article/398256

زارع، ح.، و محمدی احمدآبادی، ن. (۱۳۹۰). تاثیر آموزش فراشناخت در حل مسایل ریاضی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی- پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲(۷) ، ۱۷۶-۱۶۱. http://jedu.miau.ac.ir/article_1037.html

سواری، ک. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۵ ، ۱۱۰-۹۷. https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html

1 Chu & Choi

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

شهبازی، م. (۱۳۹۶). رابطه خود تنظیمی یادگیری، ادراک شایستگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه اول پایه سوم (کلاس نهم) ناحیه ۳ شهر تبریز. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه ارومیه، دانشکده ادبیات و علوم انسانی.*

علیمحمدی، م. (۱۴۰۰). رابطه کمال‌گرایی با تعلل ورزی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان، دانشکده علوم انسانی.

فتحی، آ.ا.، فتحی آذر، ا؛ بدری گرگری، ر.، و میرنسب، م.م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸، ۳۰ ، ۵۷-۴۵. http://ensani.ir/fa/article/364167

فولادچنگ، م.، و زارع، م. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌گری فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در رابطهٔ بین ادراک شایستگی وکنش‌وری نوجوانان. مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۱)۶۱-۳۷. http://ensani.ir/fa/article/473720

کرمی، ب.، کرمی، آ.ا.، و هاشمی، ن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپندارهٔ تحصیلی. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۲(۴)، ۱۳۷-۱۲۱.http://sidi.ir/fa/journal206118

منصوری‌فرد، آ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی. *پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام بوشهر.*

میرزائیان، ب.، حسن‌زاده، ر.، و شیردل، خ. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری. *فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی*، ۷، ۴، مسلسل۲۸، ۸۷-۷۷. https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=221538

Alexander, E.S., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008

Alfred, M.C., Neyens, D.M., & Gramopadhye, A.K. (2019). Learning in simulated environments: An assessment of 4-week retention outcomes. *Appl Ergon*, 74, 107-117. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2018.08.002

Anwar, M., & Dwiyanti, R. (2021). The Effect of Self-Regulated Learning (SRL) On Academic Procrastination In Class XI Students of Senior High School 2 Purbalingga, Indonesia. Psychosophia: *Journal of Psychology, Religion, and Humanity*, 3(2), 156-164. http://doi:10.32923/psc.v3i2.1855

Chu, A.H.C. & Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245–264. https:// https://doi.org/10.3200

Collins, K.M.T., Onwuegbuzie, A.J., Jiao, Q.G. (2011). Reading ability as a predictor of academic procrastination among African American graduate students. *Reading Psychology*, 29(6), 493-507. https://doi.org/10.1080/02702710802168568

Cazan, A.M. (2012). Enhancing self-regulated learning by learning journals. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 413-417. doi:10.1016/j.sbspro.2012.01.154

Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? (special issue) *Journal of Social Behavior and Personality*, 15, 167–184. Corpus ID: 149963850 https://www.semanticscholar.org/paper

Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science. *Computers & Education, 123*, 150–163. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006

Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring the reasons and consequences of academic procrastination: An Interview Study. *European Journal of Psychology of Education*, 28(3), 841-861. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0143-4

Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53 (1), 87-97. https://doi.org/10.2307/1129640

Harter, S. (2012). SELF-Perception Profile for adolescents: Manual and questionnaires, Denver, CO: University of Denver, Department of psychology. https://www.apa.org

Hassan, K.E. (1991). Validation of the Harter Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance with Lebanese children. *Social Behavior and Personality*, 27(4), 339-354. https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/985

Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procodia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188 – 193. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.09.179

Klassen, R.M. (2010). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30. https://doi:10.2307/25701428

Marceau, K ., Ram, N., Houts, R.M., Grimm, K.J., & Susman, E.J. (2011). Individual Differences in Boys' and Girls' Timing and Tempo of Puberty: Modeling Development With Nonlinear Growth Models Dev Psychol, 47(5), 1389–1409. doi: 10.1037/a0023838

Mezuk, B., Ratliff, S., Concha, J.B., Abdou, C.M., Rafferty, J., Lee, H., Jackson, J.S. (2017). Stress, self-regulation, and context: Evidence from the health and retirement survey. *SSM -Population Health*, 3, 455-463. https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2017.05.004

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

Ntshangase, S., Mdikana, A & Cronk, C. (2008). A comparative study of the self-esteem of adolescent boy with and without learning disabilities in an inclusive school. *International Journal of Special Education*, 2 (23), 75-83. https://www.semanticscholar.org/

Nota, L., Soresi, S., & Zimmerman, B.J. (2004). Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal study. *International Journal of Educational Research*, 41(3), 198-215. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2005.07.001

Pandey, A., Hale, D., Goddings, A.L., Blakemore, S.J., & Viner, R. (2017). Systematic review of effectiveness of universal self-regulation-based interventions and their effects on distal health and social outcomes in children and adolescents: review protocol. *Systematic Reviews*, 6(1), 175.
https://systematicreviewsjournal.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13643-017-0570-z/peer-review

Pintrich, P.R, & deGroot, E.V. (2010). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40. https://doi:10.1037/0022-0663.82.1.33

Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L.(2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educatioal Psychology*, 99(1), 12-25.

Shahim, S. (2004). Self-perception of competence by Iranian children. *Psychological Reports*, 94(3), 872-876. https://doi.org/10.2466/pr0.94.3.872-876

Stipek, D.J. (2002). M*otivation to Learn: Integrating theory and practice. Boston, MA: Allyn & Bacon.*https://www.pearson.com

Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480. https://doi.org/10.1177/0013164491512022

Joseph, N., Nallapati, A., Xavier Machado, M., Nair, V., Matele, Sh., Muthusamy, N., & Sinha, A . (2021). Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university. *Current Psychology*, 40, 2599-2609.https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-020-00963-2

Zimmerman, B.J., & Schunk, D.H. (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. New York: Routledge Taylor & Francis. https://www.routledgehandbooks.com/doi/10.4324/9780203839010.ch3

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-29]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.8.14.5]