

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر^۱

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

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

ثريا جبارپور ستاري

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.

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.

ویرایش نهایی: آبان ۱۴۰۱

پذیرش: مرداد ۱۴۰۱

دريافت: فروردین ۱۴۰۱

نوع مقاله: پژوهشی

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر صورت گرفت. این پژوهش نیمه آزمایشی بار طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه پژوهش دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه دو تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که با استفاده از نمره برش ادراک شایستگی و تعلل ورزی، 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 پیش آزمون و پس آزمون با استفاده از مقیاس ادراک شایستگی هارت (۱۹۸۲) (PCS) و تعلل ورزی سواری (APS) مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس چندمتغیره نشان داد که ارائه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، باعث افزایش معنی دار ادراک شایستگی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان می شود. $F=42/35$, $p<0.05$ (Dرنتیجه، از راهبردهای خودتنظیمی می توان بعنوان روشی کارآمد برای افزایش ابعاد ادراک شایستگی و کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر استفاده نمود).

واژه های کلیدی: بی برنامگی، راهبردهای خودتنظیمی، تعلل ورزی عمدی، شایستگی اجتماعی، شایستگی شناختی، شایستگی جسمانی، خستگی.

^۱ این مقاله از پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد شبستر استخراج شده است.

مقدمه

پیشبرد عملکرد تحصیلی دانش آموزان 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^۱ و همکاران، ۲۰۱۱). با این حال، در فرآیند تحصیل ممکن است برخی از دانش آموزان با مشکلاتی مواجه شوند که یکی از آنها، تعلل ورزی است که بعنوان فق酣 عملکرد خودتنظیمی گری و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن امور تعریف شده است (کالینز^۲ و همکاران، ۲۰۰۸). درواقع، تعلل ورزی، به تأخیر انداختن عملی تعریف می شود که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب در این حالت تجربه می شود (ربیز^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). بررسی ها نشان داده اند که تعلل ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرآیند پیچیده ای مشتمل بر مؤلفه های هیجانی، شناختی و رفتاری است (فی و تانگی^۴، ۲۰۰۰)، یکی از مصادیق تعلل ورزی، تعلل ورزی تحصیلی است که در بین فراغیران، پدیده ای شایع است (گرانشل^۵ و همکاران، ۲۰۱۳) و تمایلی غیر منطقی برای به تعویق انداختن امور در شروع یا کامل کردن، یک تکلیف درسی است که فراغیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (شراو^۶ و همکاران، ۲۰۰۷) و درنتیجه در انجام کامل تکالیف در چارچوب زمانی مطلوب و موردنانتظار با شکست مواجه می شوند (گرانشل و همکاران، ۲۰۱۶).

یکی از عواملی که در تعلل ورزی تحصیلی فراغیران نقش دارد، ادراک شایستگی است که بعنوان یکی از مؤلفه های خودپنداشت، به فرایند آگاهی فرد از ویژگی های خویش، نوع روابط با دیگران، بازخورد نسبت به رویدادها و توانایی های خود اشاره داشته و بر حوزه های مختلف شناختی، جسمانی و اجتماعی متمرکز است (بهادر مطلق و همکاران، ۱۳۹۱). ادراک شایستگی اولین بار توسط وايت^۷ مطرح شد و نشانگر آمادگی، توانایی، استعداد، کارایی و مهارت فردی بوده و متناسب با شرایط ویژه محیطی پدیدار می شود (استیپک^۸، ۲۰۰۲). این مفهوم یکی از سازه های مدل انگیزش تسلط هارت^۹ (۲۰۱۲) (۱) به شمار می آید. به نظر هارت^{۱۰} (۲۰۱۲) ادراک شایستگی شامل پنج حوزه شایستگی تحصیلی^{۱۱}، اجتماعی^{۱۲}، ورزشی^{۱۳}، جسمانی^{۱۴} 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^{۱۵}، ۱۳۹۴). بعلاوه به نظر پاندی^{۱۶} و همکاران (۲۰۱۷) ادراکات شایستگی بطور مستقیم از پیامدهای تحصیلی فراغیران تأثیر می پذیرد. بر این اساس، فراغیرانی که از موفقیت های تحصیلی برخوردارند، نسبت به امور تحصیلی و انجام آن احساس شایستگی و کارآمدی دارند. از طرفی، احساس شایستگی موجب تداوم تلاش های فرد جهت تحقق مستمر موفقیت های تحصیلی گردیده و زمینه را برای جستجوی فعالیت ها و تکالیف چالش برانگیز و پاافشاری در این راه مهیا می کند.

در هر نظام آموزشی، کلیه برنامه ها به منظور ایجاد تغییرات مطلوب در رفتار دانش آموزان طراحی و اجرا می شود. بر همین اساس، تاکید بر یادگیری راهبردهای خودتنظیمی و توانمندسازی دانش آموزان در بکار گیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در عرصه تحصیلی مورد توجه هر نظام تربیتی است (آلفرد^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش راهبردهای خودتنظیمی یکی از روش های 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

باورهای شایستگی و جلوگیری از تعلل ورزی است، چراکه الکساندر و انگبازی^۱ (۲۰۰۷) تعلل ورزی را عنوان نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند خودتنظیمی شامل تمامی تمهیداتی است موجب می‌شود 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^۲، ۲۰۰۷). بعلاوه، خودتنظیمی را می‌توان به معنی درگیری آگاهانه دانش‌آموzan در فرایندهای یادگیری، رفتاری، انگیزشی و شناختی در جهت کسب اهداف ارزشمند و تحصیلی دانست (گارسیا^۳ و همکاران، ۲۰۱۸). در این ارتباط، نتایج پژوهش کلاسن^۴ (۲۰۱۰) نشان می‌دهد دانش‌آموzanی 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 (میرزاچیان و همکاران، ۱۳۹۱)، یکی از نظریه‌های مطرح در این حوزه نظریه پنتریچ و دی‌گروت^۵ (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^۶ و شانک، ۲۰۱۱). دراستای برسی اثربخشی یادگیری خودتنظیمی، کازان^۷ (۲۰۱۲) نشان داده است که می‌توان به دانش‌آموzan، 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 ارتباطه خودتنظیمی با تعلل ورزی تحصیلی، منفی است. بعلاوه، مطالعه انور و دویانتی^۸ (۱۴۰۰) نشان‌گر اثربخشی یادگیری خودتنظیمی بر تعلل ورزی تحصیلی و ابعاد آن (تعلل ورزی عمدى، ناشی از خستگی جسمی-روانی و ناشی از بی‌برنامگی) یادگیری خودتنظیمی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی عمدى و تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی اثربخش بوده، ولی بر تعلل ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی اثر ندارد. از سویی، 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^۹ همکاران (۲۰۰۸) نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک خود و حرمت خود دانش‌آموzan اثربخش است.

قابل ذکر است که دانش‌آموzan، بزرگترین سرمایه انسانی هر جامعه به شمار می‌آیند، لذا شناسایی عواملی که بر رفتار دانش‌آموzan تأثیرگذارند، امری ضروری است. در این راستا، راهبردهای خودتنظیمی یکی از عواملی است که لازم است در ارتباط با رفتار دانش‌آموzan 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 تعلل ورزی تحصیلی یک امر شایع در بین دانش‌آموzan بوده و مشکلات عدیدهای را برای آنها، والدین و معلمان بوجود می‌آورد و از سوی دیگر، ارتقاء شایستگی تحصیلی می‌تواند بر روندهای تحصیلی بویژه تعلل ورزی تحصیلی اثر بازدارنده داشته باشد، لذا تدبیر راهبردهای ویژه در این راه می‌تواند از بروز و تداوم تعلل ورزی تحصیلی جلوگیری نموده و زمینه را برای شکل‌گیری و تعمیق ادراک شایستگی تحصیلی مهیا نماید. در این میان، آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری ممکن است راهگشا بوده و بخشی از آسیبهای ناشی از تعلل ورزی را ترمیم و سستر لازم برای تحقق ادراک شایستگی تحصیلی در دانش‌آموzan را بوجود آورد. بنابراین، هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموzan بود.

1 Alexander & Onwuegbuzie

2 Pintrich & Zusho

3 Garcia

4 Klassen

5 deGroot

6 Zimmerman

7 Cazan

8 Anwar & Dwiyanti

9 Ntshangase

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش از نوع مطالعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل دانش آموزان متوسطه دوره دوم دخترانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ بود. با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، از بین مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه تبریز، یک مدرسه بصورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی برای تمام دانش آموزان اجرا گردید. سپس از بین دانش آموزانی که نمرات شان یک انحراف معیار پایین تر از میانگین بود، ۱۵ نفر به صورت تصادفی در گروه آزمایش و ۱۵ نفر در گروه گواه جایگزین شدند. برای انتخاب نمونه ها، ملاک های ورود عبارت بود از (۱) جنسیت دختر (۲) دوره تحصیلی دوم متوسطه (۳) سن ۱۶ تا ۱۸ سال (۴) علاقمندی به شرکت در دوره آموزشی (۵) حضور مستمر در جلسات آموزشی (۶) شرکت داوطلبانه در جلسات آموزشی و ملاک های خروج عبارت بود از: (۱) جنسیت پسر (۲) سن کمتر از ۱۶ و بیشتر از ۱۸ سال (۳) دوره اول متوسطه (۴) غیبت بیش از ۲ جلسه در دوره آموزشی (۵) تأخیر در انجام تکالیف ارائه شده. جهت تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی شامل شاخص های مرکزی و پراکندگی و روش تحلیل کوواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد. برای تحلیل داده ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۰ استفاده شد.

ابزار سنجش

مقیاس تعلل ورزی تحصیلی (APS): این پرسشنامه خودگزارشی توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده و مرکب از ۱۲ ماده و سه مؤلفه تعلل ورزی عمدى (۵ ماده)، تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ ماده) و تعلل ورزی ناشی از بی برنامگی (۳ ماده) است. ماده های تعلل ورزی عمدى (۱-۵) تعلل ورزی ناشی از خستگی جسمی روانی (۶-۹) و تعلل ورزی ناشی از بی برنامگی (۱۰-۱۲) است. همه ماده ها در یک پیوستار ۵ درجه ای از هرگز (۱) تا همیشه (۵) به صورت لیکرت نمره گذاری می شوند. سواری (۱۳۹۰) پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۵، مؤلفه اول (تعلل ورزی عمدى) ۰/۷۷، مؤلفه دوم (خستگی جسمی روانی) ۰/۶۰ و مؤلفه سوم (بی برنامگی) ۰/۷۰ بدست آورده است. علاوه در این مطالعه، روایی پرسشنامه از طریق همبسته کردن با پرسشنامه اهمالکاری تاکمن^۱ (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید. به علاوه در پژوهش جهت تعیین پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای کل مقیاس ضریب ۰/۸۳ و تعلل ورزی عمدى ضریب ۰/۷۴، خستگی جسمی-روانی ضریب ۰/۶۱ و مؤلفه بی برنامگی ضریب ۰/۶۹ بدست آمد.

مقیاس ادراک شایستگی (PCS): این مقیاس بوسیله هارت (۱۹۸۲) تدوین شده و ۲۸ سوال دارد و شایستگی ادراک شده فرد را در سه حوزه شناختی (۱۵ ماده)، اجتماعی (۴ ماده) و فیزیکی (۹ ماده) ارزیابی می کند. ادراک شایستگی کلی (خودارزشمندی کلی) نیز حاصل جمع ادراک شناختی، اجتماعی و جسمانی است. ماده های این مقیاس دارای دو گزینه متقاض است. برای مثال، بعضی ها مدرسه را دوست دارند و بعضی ها مدرسه را دوست ندارند. هر گزینه دارای دو پاسخ است: (۱) در مورد من صحیح است (۲) در مورد من صحیح نیست. نمره گذاری مقیاس بر مبنای لیکرت چهار درجه ای (کاملاً موافق، موافق، مخالف، کاملاً مخالف) صورت می گیرد. نمره یک کمترین شایستگی ادراک شده و نمره چهار بالاترین شایستگی ادراک شده را مشخص می کند. نتایج چهار نوع شایستگی به صورت جداگانه بررسی می شوند. روایی مقیاس در مطالعه شهیم^۲ (۲۰۰۴) از طریق تحلیل عاملی به استخراج سه عامل شناختی، اجتماعی و فیزیکی و کلی با برآهای 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^۳ (۱۹۹۱) برای کل مقیاس ۰/۶۹، شایستگی شناختی ۰/۶۶، شایستگی فیزیکی ۰/۶۲، شایستگی اجتماعی ۰/۶۷ و 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

اجتماعی و فیزیکی به ترتیب ۹۰/۰/۸۹ و ۹۴/۰/۰ 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 بود. راهبردهای خودتنظیمی! آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی براساس بسته آموزشی کرمی و همکاران (۱۳۹۲) بکار گرفته شد. این بسته آموزشی حاوی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای است که در طول ۸ هفته به مرحله اجرا گذارد شد. عنوانین جلسات در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی

ردیف	محظوظ
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 می‌شوند. در ادامه راهبرد تکرار و مرور مخصوص مطالب ساده با مثال‌های متنوع و با استفاده از پاورپوینت آموزش داده می‌شود.
جلسه دوم	در این جلسه راهبرد تکرار، ویژه موضوعات پیچیده آموزش داده می‌شود. در ادامه، راهبردهای کلمه کلیدی، سروازه، تصویرسازی ذهنی، استفاده از واسطه‌ها و روش مکانها آموزش داده می‌شود. از دانش آموزان خواسته می‌شود مثال‌هایی در کدام 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 هر کدام از دانش آموزان فصلی از کتاب را باز نموده تا پلاراگرافی 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 شیوه جلسات قبل آموزش داده می‌شود. نهایتاً تکالیفی برای جلسه آینده به دانش آموزان داده می‌شود
جلسه پنجم	راهبرد سازماندهی شامل دسته بندي اطلاعات جدید براساس مقوله‌های آشنا، تهیه فهرست عنوانین، تبدیل متن درس به نقشه و ترسیم طرح درختی و تهیه نمودار، نقشه مفهومی در این جلسه آموزش داده می‌شود. برای آموزش هر کدام مثال‌هایی برای دانش آموزان ارایه می‌شود. در پایان، جمع بندي راهبردهای شناختی انجام می‌شود
جلسه ششم	دانش آموزان با راهبردهای برنامه‌ریزی 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، نظرارت بر توجه و طرح سوال در زمان مطالعه آموزش داده می‌شود. هدف، آگاهی یافتن فرآیند چگونگی پیشرفت خود و زیرنظر گرفتن و هدایت آن است.
جلسه هشتم	در این جلسه راهبردهای نظامدهی یعنی سازگاری‌های فراشناختی پایدار و بهسازی‌های انجام -گرفته از سوی فرآیند در برابر بازخورددهای مربوط به خطاهای آموزش داده می‌شود.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر، میانگین سنی گروه آزمایش، ۹۰/۱۶ و میانگین سنی گروه گواه، ۹۹/۱۶ بود. بعلاوه، انحراف استاندارد این دو گروه به ترتیب، ۲۱/۱ و ۲۵/۱ 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، با توجه به شاخص‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان، از نظر میانگین سنی و فراوانی پایه‌های تحصیلی بین گروه‌ها همسانی وجود دارد.

اثریخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر
The Effectiveness of Self-regulation Skills in Dimensions of Perceived Competence and Academic Procrastination ...

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی در دو گروه

کالموگروف-اسمیرنف		پیش آزمون		پیش آزمون		گروه		متغیر
سطح معنی داری	Z	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	گروه		
۰/۷۶	۰/۷۹	۱/۱۶	۵۵/۱۶	۱/۰۸	۵۰/۱۶	آزمایش	شاخص شناختی	
۰/۲۰	۱/۱۹	۱/۹۳	۵۰/۵۸	۱/۶۲	۴۹/۶	گواه		
۰/۲۱	۱/۱۸	۰/۷۹	۱۵/۰۸	۰/۶۱	۱۱/۹۶	آزمایش	شاخص اجتماعی	
۰/۲۴	۱/۱۲	۰/۹۱	۱۱/۵۲	۰/۶۹	۱۱/۶۸	گواه		
۰/۲۳	۱/۱۳	۱/۳۶	۳۰/۷۲	۱/۲۵	۲۷/۶	آزمایش	شاخص جسمانی	
۰/۲۲	۱/۱۶	۱/۳	۲۶/۶۹	۱/۲۴	۲۶/۱۶	گواه		
۰/۱۶	۱/۴۵	۲/۰۸	۱۲/۰۵	۲/۵۱	۱۴/۳۸	آزمایش	تعلل ورزی عمدى	
۰/۲۹	۱/۰۱	۲/۳۱	۱۴/۲۱	۲/۹۸	۱۴/۱۲	گواه		
۰/۲۶	۱/۰۹	۱/۶۵	۱۰/۱۲	۱/۶۹	۱۳/۱۱	آزمایش	تعلل ورزی جسمى	
۰/۶۷	۰/۹۸	۱/۹۵	۱۱/۶۰	۱/۹۲	۱۲/۴۸	گواه		
۰/۶۹	۰/۹۵	۱/۸۲	۸/۶۵	۱/۴۸	۱۰/۰۵	آزمایش	تعلل ورزی بی برنامگی	
۰/۲۸	۱/۰۲	۱/۷۹	۹/۳۵	۲	۱۰/۰۲	گواه		

مندرجات جدول ۲ نشان می دهد که نمرات گروه آزمایش در پیش آزمون نسبت به گروه گواه در متغیرهای وابسته افزایش یافته و بیشترین میانگین در ادراک شایستگی در مؤلفه شناختی و در تعلل ورزی تحصیلی در مؤلفه عمدى است. از سویی، 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 پیش آزمون و پیش آزمون است، به نحوی که کلیه مقادیر Z محاسبه شده در سطح $p < 0/05$ معنی دار نبوده است. به منظور انجام تحلیل کوواریانس چندمتغیره، ابتدا پیش فرض همگنی شبیه های خط رگرسیون با استفاده از آزمون F تعاملی بررسی شد. نتایج حاصل نشان داد برای متغیر شایستگی شناختی ($F = ۰/۵۴$, $p > 0/05$), شایستگی اجتماعی ($F = ۰/۶۶$, $p > 0/05$), شایستگی جسمانی ($F = ۰/۷۲$, $p > 0/05$), تعلل ورزی عمدى ($F = ۰/۳۹$, $p > 0/05$), تعلل ورزی جسمی ($F = ۰/۶۹$, $p > 0/05$)، شایستگی بی برنامگی ($F = ۰/۵۱$, $p > 0/05$), تعلل ورزی اجتماعی ($F = ۰/۷۱$, $p > 0/05$), شایستگی شناختی ($F = ۱/۹۱$, $p > 0/05$), شایستگی جسمانی ($F = ۱/۷۲$, $p > 0/05$), تعلل ورزی عمدى ($F = ۱/۹۲$, $p > 0/05$), تعلل ورزی جسمی ($F = ۲/۰۱$, $p > 0/05$) و تعلل ورزی بی برنامگی ($F = ۲/۰۸$, $p > 0/05$) نشان داد که پیش فرض همگنی واریانس خطأ برقرار است. همچنین، نتایج آزمون M-Box ($F = ۱/۴۲$, $p > 0/05$) حاکی از همگنی ماتریس های واریانس-کوواریانس متغیرها بود. بر این اساس، با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیره، شاخص های اعتباری متغیرهای مورد پژوهش به شرح جدول (۳) بررسی شد.

جدول ۳. شاخص های اعتباری تحلیل کوواریانس چندمتغیره متغیرهای پژوهش

منبع تغییر	آزمون	اندازه آزمون	F	p	سطح معنی داری
گروه	لامبادای ویلکس	۰/۴۹	۴۲/۳۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰

با توجه به نتایج آزمون چندمتغیره لامبادای ویلکس، می توان استنباط نمود که با کنترل اثر پیش آزمون، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ترکیب خطی متغیر وابسته (مولفه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی) اثربخش است ($F = ۴۲/۳۵$, $p < 0/05$). همچنین، نتایج جدول نشان می دهد که حداقل در یکی از متغیرهای مورد مطالعه، بین دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد. از سویی، مقدار

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

جدول ۴. خلاصه تحلیل کوواریانس تک متغیره اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مؤلفه‌های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان با کنترل پیش آزمون

منبع تغییر	متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	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	۳۹/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۶۲	۱
	تعلل ورزی عمدى	۱۸۵/۶۳	۱	۱۸۵/۶۳	۲۸/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۵۵	۰/۹۳
	تعلل ورزی جسمى	۲۴۳/۳۵	۱	۲۴۳/۳۵	۳۲/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸	۰/۹۸
	تعلل ورزی بی برنامگی	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
	تعلل ورزی عمدى	۱۲۹/۱۲	۱	۱۲۹/۱۲	۲۰/۱۴	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۷۹
	تعلل ورزی جسمى	۸۹/۲۱	۱	۸۹/۲۱	۱۱/۹۱	۰/۰۰۱	۰/۲۲	۰/۶۰
	تعلل ورزی بی برنامگی	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				
	تعلل ورزی عمدى	۱۷۳/۲۷	۲۷	۶/۴۱				
	تعلل ورزی جسمى	۲۰۲/۴۰	۲۷	۷/۴۹				
	تعلل ورزی بی برنامگی	۱۲۸/۰۱	۲۷	۴/۷۴				

p<0.05

مندرجات جدول ۴ نشان می دهد که بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مؤلفه‌های ادراک شایستگی (شناختی، اجتماعی و جسمانی) تفاوت معنی دار وجود دارد، چراکه مقادیر F محاسبه شده در سطح $p < 0.05$ معنی دارند و با توجه به میانگین های محاسبه شده این معنی داری به نفع گروه آزمایش است و لذا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از مؤلفه‌های ادراک شایستگی اثربخش است. بعلاوه، نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیره نشان می دهد که بین دو گروه مورد مطالعه از نظر هر یک از مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی (تعلل ورزی عمدى؛ تعلل ورزی جسمى و تعلل ورزی ناشی از بی برنامگی) تفاوت معنی دار وجود دارد، چراکه مقادیر F محاسبه شده در سطح $p < 0.05$ معنی دارند و با توجه به میانگین های محاسبه شده این معنی داری به نفع گروه آزمایش است و لذا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کاهش مؤلفه‌های تعلل ورزی تحصیلی اثربخش است.

بحث و نتیجه گیری

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

اثریخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه‌های ادراک شایستگی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر
The Effectiveness of Self-regulation Skills in Dimensions of Perceived Competence and Academic Procrastination ...

خودتنظیمی بر هر یک از مولفه‌های ادراک شایستگی (شناختی، اجتماعی و جسمانی) اثریخش است. این یافته با نتایج میکانا و کرونک (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^۱ و همکاران (۲۰۲۱) استناد نمود که عنوان داشته است بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب به تلاش و کنترل شخصی مؤثر می‌افتد. لذا به تناسب شکل گیری ادراکات خودکارآمدی و استناد موفقیت‌ها به تلاش و افزایش خودکنترلی، زمینه شکل گیری شایستگی شناختی بوجود می‌آید. بعلاوه، نوتا^۲ و همکاران (۲۰۰۶) عنوان داشته‌اند که بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی موجبات موجبات موافقیت‌های تحصیلی را برای فرآگیران 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^۳ و همکاران (۲۰۱۷) عنوان داشته است که بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب بهبود روندهای برنامه‌ریزی و هدف‌گذاری دانش آموزان هم در عرصه‌های زندگی می‌گردد و این امر باعث می‌شود که دانش آموز 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 شکل گیری ادراک شایستگی جسمانی در دانش آموز می‌گردد.

علاوه بر این، بنا به نظر هارت (۲۰۱۲) ابعاد شناختی، جسمانی ادراک شایستگی، شخصی بوده و به قضاوت‌های شناختی فرد از مهارت‌ها و توانایی‌های خود مربوط می‌شود، یعنی دانش آموز 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 دانش آموزان دیگر، شایستگی مناسبی را در خود احساس می‌کند. علاوه بر این، از دیدگاه هارت، 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 دانش آموزان 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 سلیمانی، ۱۳۸۰).

یافته دیگر پژوهش نشان داد آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر هر یک از مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی عمدى؛ تعلل‌ورزی جسمى و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی) اثریخش 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 کاندیمیر^۴ (۲۰۱۴) استناد نمود که عنوان داشته است بکارگیری راهبردهای خودتنظیمی یادگیری موجب شکل گیری جهت‌گیری‌های مثبت نسبت به امر تحصیل گردیده و این جهت‌گیری‌ها زمینه را برای فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده و مبتنی بر زمان مهیا کرده و دانش آموز با پیگیری فعالیت‌های برنامه‌ریزی شده با پیامدهای مثبت تحصیلی مواجه می‌گردد و فرصتی برای تعلل‌ورزی عمدى و بی‌برنامگی پیدا نمی‌کند. بعلاوه، گرانشل و همکاران (۲۰۱۶) عنوان داشته‌اند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی یادگیری باعث شکل گیری نظم و ترتیب در فعالیت‌های یادگیری فرآگیران گردیده، به نحوی که فرآگیر قادر می‌شود در همه امور زندگی تحصیلی و غیرتحصیلی خودش طبق برنامه از پیش تعیین شده عمل نماید و بر این اساس، زمان در اختیار فرآگیر قرار می‌گیرد و منطبق با مدیریت زمان، فعالیت‌های او به طور هدفمند شکل می‌گیرد و از این طریق خستگی بر فرآگیر مستولی نمی‌شود و پدیده تعلل‌ورزی از فضای زندگی فرآگیر کنار می‌رود.

همچنین، درخصوص اثریخشی راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی عمدى می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش راهبردهای خودتنظیمی موجب افزایش انگیزه دانش آموزان 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 عمدى 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 فرآگیر 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

یادگیری خود تنظیمی ماهیت اجرایی و نظارتی داشته و قادرند بر تصمیم‌گیری‌ها تأثیر بگذارند، به این معنی که فراغیری که باورهای مثبتی درباره راهبردهای شناختی دارد، بهتر می‌تواند برنامه‌ریزی کند و از تعلل‌ورزی پرهیز نماید و تکالیفیش را سر وقت معین انجام دهد. یه عبارتی دیگر، خودتنظیمی مستلزم تعیین هدف برای مطالعه، مروع اجمالی یک متن قبل از خواندن تهیه سؤال قبل از خواندن متن و انجام تحلیل تکلیف مسئله است، یعنی فعالیت‌های برنامه‌ریزی موجب بکارگیری راهبردهای شناختی و فعال‌سازی دانش قبلی به منظور سازماندهی و درک موثرتر مطالب یادگیری می‌گردد. بعلاوه، راهبردهای کنترل و نظارت بر تفکر موجب تعدیل سرعت مطالعه و تغییر راهبردهای شناختی می‌گردد و باعث کاهش بی‌ برنامگی فرد می‌گردد. ازویی، چو و چوی^۱ (۲۰۰۵) اظهار داشته‌اند که بکارگیری راهبردهای مدیریت منابع به عنوان یک راهبرد خودتنظیمی به فراغیر 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 فراغیران داشته و موجبات تحقق کفایت اجتماعی، تحصیلی و رفتاری در فراغیران 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 فراغیر 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 خودتنظیمی برای فراهم آوردن شرایط و بسترهای مناسب برای آموزش و یادگیری بویژه افزایش ادراک شایستگی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی فراغیران برنامه‌ریزی شود.

منابع

- بهادر مطلق، ا.، بهادر مطلق، غ. ا.، و عطاری، ی.ع. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر ابعاد ادراک شایستگی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی 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، ۴۰-۲۱. https://jpsyedu.ut.ac.ir/article_12860.html.
- پنتریج ، پ.ا.، 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 ادراک‌شده، خودکارآمدی تحصیلی و انتظار پیامد. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*, 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 واسطه‌ای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی. *اندیشه‌های نوین تربیتی* ۱۳ (۳)، ۱۸۶-۱۶۳. <http://ensani.ir/fa/article/398256>.
- زارع، ح.، و محمدی احمدآبادی، ن. (۱۳۹۰). تأثیر آموزش فراشناخت در حل مسائل 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

اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر مولفه های ادراک شایستگی و تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر
The Effectiveness of Self-regulation Skills in Dimensions of Perceived Competence and Academic Procrastination ...

- شهبازی، م. (۱۳۹۶). رابطه خود تنظیمی یادگیری، ادراک شایستگی و امید با عملکرد تحصیلی دانش آموزان 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 کمال گرایی با تعلل ورزی تحصیلی: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه زنجان، دانشکده علوم انسانی.
- فتحی، آ.ا.، فتحی آذر، ا. بدري گرگري، ر.، و ميرناسب، م.م. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل ورزی تحصیلی در تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان متوسطه شهر تبریز. نشریه آموزش و ارزشیابی، ۸، ۴۵-۵۷، ۳۰.
- <http://ensani.ir/fa/article/364167>
- فولادچنگ، م.، و زارع، م. (۱۴۰۰). نقش واسطه‌گری فرایندهای خودتنظیمی رفتاری در ارتباط بین ادراک شایستگی و کنش‌وری نوجوانان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳(۱)، ۶۱-۷۲.
- کرمی، ب.، کرمی، آ.ا.، و هاشمی، ن. (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خلاقیت، انگیزه پیشرفت و خودپنداره تحصیلی. ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۴(۲)، ۱۳۷-۱۴۱.
- <http://sidi.ir/fa/journal206118>
- منصوری فرد، آ. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی، اهمالکاری تحصیلی و موفقیت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام بوشیر.
- ميرزايان، ب.، حسن‌زاده، ر.، و شيردل، خ. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری. فصلنامه اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۷، ۴، مسلسل ۲۸، ۷۷-۸۷.
- <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://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](https://doi.org/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. *Procedia-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](https://doi.org/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>

- 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 Educational 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/pr94.3.872-876>
- Stipek, D.J. (2002). *Motivation 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>

