

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی و خود تنظیمی انگیزشی بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر تبریز

کبری الهویردی یانی^۱

معصومه آزموده^۲

تورج هاشمی^۳

خلیل اسماعیل پور^۴

چکیده

هدف از این تحقیق، مقایسه اثربخشی مهارت‌های زندگی تحصیلی و خود تنظیمی انگیزشی بر تعلل ورزی تحصیلی بود. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و طرح تحقیق پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه ۳۱۱۸۰ نفر از دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ بودند. براساس جدول کوهن و به شیوه تصادفی خوشه‌ای، ۷۷ نفر دانش‌آموز انتخاب و به طور تصادفی در گروه‌های آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به دنبال آن متغیرهای وابسته در مرحله پیش‌آزمون در هر سه گروه اندازه‌گیری شدند. سپس گروه اول یک دوره آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی را در ۸ جلسه دریافت کرد و گروه دوم ۸ جلسه آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی را طی کرد و گروه سوم (کنترل) نیز هم‌زمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. برای سنجش متغیرهای مورد پژوهش از مقیاس تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها در سطح توصیفی از طریق شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و در سطح استنباطی با استفاده از آزمون آماری کوواریانس تک متغیره انجام شد. یافته‌ها نشان داد که آموزش‌های مبتنی بر مهارت‌های زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تأثیر دارد. همچنین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی بر تعلل ورزی به طور معناداری بیشتر از آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی بود. براساس

^۱ - دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

^۲ - استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

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

^۴ - دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تبریز، تبریز، ایران

نتایج این پژوهش آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش راه حل کارآمدتری برای مداخله در تعلل ورزشی تحصیلی دانش آموزان است.

کلیدواژه‌ها: مهارت‌های زندگی تحصیلی، خود تنظیمی انگیزشی، تعلل ورزشی تحصیلی

مقدمه

طبق نظر محققان تربیتی عوامل آموزشی و انگیزشی مختلفی با موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط هستند (ویرلر و موراد، ۲۰۲۲). یکی از مواردی که در عدم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد، تعلل ورزشی^۲ است (سالگوئرو پازوس و ری دی گوذر^۳، ۲۰۲۳). محققان در تعریف این سازه، به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم، همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده، اشاره نموده‌اند (الراس و همکاران^۴، ۲۰۲۲). تعلل ورزشی، با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد (روزنتال و همکاران^۵، ۲۰۱۸)، و متداول‌ترین شکل آن، تعلل ورزشی تحصیلی است (زیسات و همکاران^۶، ۱۹۷۸). راگوزا و همکاران^۷، (۲۰۲۳) و همچنین راث بلوم و سولمون^۸ (۱۹۸۶) این نوع تعلل ورزشی را تمایل غالب و همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. پاپووا و همکاران^۹ (۲۰۲۱) معتقد اند صرف‌نظر از سبب‌شناسی، تعلل ورزشی، به دلیل پی‌آمدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است.

در خصوص پیشایندهای پیامدهای تعلل ورزشی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند، از قبیل: اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین (یردلن و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۶)، ترس از شکست، تنفر از

1- Weiler & Murad

2 - Procrastination

3 - Salguero-Pazos & Reyes-de-Cózar

4 - Olleras

5 - Rozenta et al

6 - Zieasat, Rosenthal & White

7 - Ragusa et al

8 - Solomon & Rothblum

9 - Popova

10 - Yerdelen

کار، فقدان انرژی (راث بلوم و سولومون^۱، ۱۹۸۶)، کمال‌گرایی (چن و همکاران^۲، ۲۰۲۲)، درماندگی آموخته‌شده، خودکم‌بینی، پایین‌بودن سطح تحمل و سلامت روانی (بریسیک و سلیوری کایا^۳، ۲۰۲۰)، رحیمی و والرند (۲۰۲۱) نشان دادند تعلل ورزشی با عواطف منفی رابطه مثبت دارد.

تعلل ورزشی یادگیرندگان مانعی بر سر راه پیشرفت تحصیلی آنها به حساب می‌آید (گونگور^۴، ۲۰۲۰؛ دورو و بالکس^۵، ۲۰۱۷). تعلل ورزشی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی و بروز هیجانات منفی در دانش‌آموزان می‌شود (هاشمی زاده نهی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین بهزیستی روانی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد (اریفینا و همکاران^۶، ۲۰۲۰) تعلل ورزشی در بین دانش‌آموزان شیوع نسبتاً بالایی دارد و معمولاً همیشه با اضطراب همراه است. سولومون و راث‌بلوم^۷ (۱۹۸۴) نشان داده‌اند که ۴۶ درصد از دانش‌آموزان گزارش کرده‌اند که همیشه، تهیه گزارش‌های نیمسال را به تعویق می‌اندازند و تعلل ورزشی برای ۲۰ تا ۳۰ درصد از دانش‌آموزان به مشکل جدی تبدیل شده است (نقل از مختاری و ذوالفقاری، ۱۳۹۸). طبق پژوهش زاریک و استون برکر^۸، (۲۰۰۹) بیش از ۴۲ درصد از دانش‌آموزان همواره در انجام و آماده‌شدن برای فعالیت‌های تحصیلی خویش دچار تعلل ورزشی می‌شوند. در ایران نیز براساس نتایج پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۹) ۳۱/۷ درصد دانش‌آموزان دختر دارای تعلل ورزشی تحصیلی بالا و ۲۶/۶ درصد نیز دارای تعلل ورزشی خیلی بالا بودند.

شواهد نظری نشانگر ارتباط بین راهبردهای خودتنظیمی انگیزش با تعلل ورزشی تحصیلی است (تمنائی فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). به طوری که در سال‌های اخیر، تعلل ورزشی تحصیلی به‌عنوان نوعی نقص در خود - نظم‌جویی مطرح شده است، یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجان‌ها، عواطف و عملکرد خود (سیریوس^۹، ۲۰۲۳). حفظ باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلل ورزشی است (سوکما و همکاران^{۱۰}، ۲۰۲۳). به‌طور کلی، استیل^{۱۱} (۲۰۰۷) تعلل ورزشی را صورتی شایع از شکست در خودتنظیمی می‌داند.

1 - Rothblum & Solomon

2 - Chen et al

3 - Bricik & Sivrikaya

4 - Gungor

5 - Duru & Balkis

6 - Arifiana

7 - rothblum & Solomon

8 - Zarick & Stonebraker

9 - Sirois

10 Sukma, Fauzi, Mardi

11 - Steel

یادگیری خودتنظیمی شامل کلیه فرایندهای انگیزشی و شناختی است که طی آن فرد برای یادگیری اش برنامه‌ریزی و هدف‌گزینی می‌کند و در صورت نیاز از منابع دیگر مثل افراد یا مکان‌ها بهره می‌گیرد تا برنامه‌اش را به خوبی پیش ببرد (زیممن، ۱۹۹۹). پینترچ و دیگروت (۱۹۹۰) معتقداند یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان با استفاده از آنها (مانند کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی) شناخت‌هایشان را تنظیم می‌کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری خودشان به کار می‌گیرند.

از لحاظ تجربی نیز یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که تعلل ورزی با سطح پایین استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و سطح پایین انگیزه همراه است (شاکت و التاراک^۱، ۲۰۲۲). نتایج پژوهش‌های متعددی نشان می‌دهد که سطح پایین راهبردهای خودتنظیمی با سطح بالای مشکلات یادگیری و تعلل ورزی در ارتباط است (شجاعی فرد و همکاران، ۱۴۰۱).

در سال‌های اخیر افزون بر نقش راهبردهای خودتنظیمی در بهبود فرایندهای تحصیلی، تاثیر مهارت‌های زندگی و مهارت‌های زندگی تحصیلی در مواجهه با مشکلات تحصیلی موردتوجه محققان قرار گرفته است (ملک‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). چایلدرز و بروکز^۲ (۱۹۸۷، به نقل از کلینکه، ۱۴۰۱) مهارت‌های زندگی را همه مهارت‌ها و آگاهی‌هایی می‌داند که لازمه زندگی مؤثر هستند و در چهار زمینه زندگی، خانوادگی، تحصیلی، اجتماعی و شغلی لازم و ضروری‌اند (شعبانی، ۱۳۹۶). که در این تحقیق مهارت‌های زندگی تحصیلی مدنظر هست. از مهم‌ترین این مهارت‌ها می‌توان به پرورش خودپنداره مثبت، ایجاد انگیزش درونی برنامه‌ریزی، تمرکز حواس، یادداشت‌برداری، خلاصه‌کردن، تندخوانی، تقویت حافظه و تست‌زدن اشاره نمود. هدف نهایی آموزش مهارت‌های تحصیلی، کسب موفقیت و عملکرد مطلوب است. آموزش شیوه صحیح مطالعه و تمرین دروس، نحوه استفاده از منابع و یادگیری، یادداشت‌برداری و خلاصه‌کردن کتاب از شیوه‌های اجرایی مهارت‌های تحصیلی محسوب می‌شوند (اسکندری، ۱۳۹۴).

از دلایل انتخاب و مقایسه مهارت‌های زندگی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزشی در این پژوهش می‌توان این چنین اشاره داشت که این دو رویکرد در عین اشتراکاتی که با هم دارند، روشهای آموزشی خاص خود را دنبال می‌کنند. تاکید روش مهارت‌های زندگی تحصیلی بیشتر بر روی روش‌های صحیح مطالعه و آزمون است در حالی که تمرکز و تاکید روش خودتنظیمی انگیزش بر راهبردهای شناختی و فراشناختی است و به همین دلیل ممکن است اثرات متفاوتی در میزان تعلل ورزی دانش‌آموزان داشته باشند.

¹ - Shaked & Altarac

² -Chaldz and Brooks

با توجه به میزان شیوع و اهمیت تعلل ورزی تحصیلی در عملکرد دانش آموزان ضروری به نظر می رسد تا میزان اثربخشی روش های آموزشی در کاهش این مشکل مورد مطالعه و مقایسه قرار گیرد. بنابراین سؤال اصلی تحقیق این است که آیا آموزش مهارت های زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی، اضطراب امتحان و انگیزش تحصیلی اثربخشی متفاوت دارند؟

روش

پژوهش حاضر با توجه به هدف از نوع بنیادی و از نظر شیوه جمع‌آوری داده‌ها از نوع نیمه‌آزمایشی بود طرح تحقیق از نوع طرح‌های آزمایشی با پیش‌آزمون و پس‌آزمون و گروه کنترل بود. در این پژوهش جامعه مورد مطالعه شامل همه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نواحی پنج‌گانه آموزش و پرورش تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۰ - ۱۴۰۱ به تعداد ۳۱۱۸۰ بود. برای تعیین حجم نمونه با توجه به نوع تحقیق که به صورت نیمه‌آزمایشی بود از جداول تعیین حجم نمونه کوهن (۱۹۸۶)، به نقل از سرمد و همکاران، ۱۳۸۰، ص. ۳۷۵) استفاده شد. با در نظر گرفتن سطح خطای نوع اول برابر $\alpha=0/05$ ، اندازه اثر $0/40$ و توان آزمون برابر $0/86$ و خطای نوع دوم برابر $\beta=0/14$ تعداد حجم نمونه پیشنهادی برای هر گروه ۲۴ نفر و در مجموع ۷۲ نفر تعیین شد. با توجه به عدم امکان جداسازی دانش‌آموزان کلاس‌های منتخب به خاطر عدم اجازه دادن مسولان و مدیر مدرسه و مساله افت آزمودنی‌ها از جامعه مورد مطالعه تعداد ۷۷ دانش‌آموز در ۳ گروه ۲۷، ۲۴ و ۲۶ نفره به شیوه تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. بدین شیوه که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه، یک ناحیه آموزشی به تصادف انتخاب و سپس از ناحیه انتخاب شده تعداد یک دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب و از دبیرستان منتخب سه کلاس شامل ۷۷ دانش‌آموز در سه گروه جایگزین شد.

ملاک‌های ورود به پژوهش شامل ۱. دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ۲. تمایل به شرکت در مطالعه و ۳. دارا بودن سلامت روانی و جسمانی و ملاک‌های خروج نیز شامل ۱. غیبت بیش از دو جلسه در مداخله آزمایشی ۲. عدم همکاری در انجام تکالیف و ۳. شرکت همزمان در دو طرح تحقیقاتی بودند.

جهت سنجش تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان از پرسش‌نامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (PASS) استفاده شد. این پرسش‌نامه در سال ۱۹۸۴ توسط سولومون و راث بلوم ساخته شد. پرسشنامه ارزیابی تعلل ورزی تحصیلی دارای ۲۷ گویه است. نمره کل پرسشنامه از مجموع نمرات افراد از ۲۷ گویه بدست می‌آید. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها در طیف لیکرت پنج درجه‌ای شامل «همیشه»، «اکثر اوقات»، «بعضی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز» صورت می‌گیرد و به ترتیب نمره ۵ تا ۱ به گزینه تعلق می‌گیرد. حداقل نمره ممکن ۲۷ و حداکثر نمره ممکن برابر ۱۳۵ است. نمره‌های بالاتر نشان دهنده تعلل ورزی تحصیلی بیشتر است.

پایایی مقیاس تعلل ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام شد و ضریب همسانی درونی برابر $0/84$ به دست آمد. برای بررسی پایایی این آزمون، پژوهشگر این آزمون را به صورت آزمایشی روی ۲۵ نفر از دانش‌آموزان یکی از مدارس انجام داد و پایایی آن را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر برابر $0/91$ برای کل مقیاس به دست آمد. و بررسی پایایی این آزمون توسط محققان قبلی هم‌نشان داده است که این آزمون از پایایی بالایی برخوردار بوده است. برای نمونه گل محمدنژاد بهرامی و همکاران (۱۳۹۹) پایایی پرسشنامه را از طریق آلفای کرونباخ برابر $0/88$ گزارش کردند.

برای بررسی روایی آزمون، روایی همگرایی آن با استفاده از محاسبه همبستگی این پرسش‌نامه با آزمون تعلق ورزی تاکن نشان از روایی نسبتاً خوب این آزمون دارد. برای روایی محتوایی و صوری این آزمون از نظرات ۳ نفر از متخصصین صاحب‌نظر در این زمینه استفاده شد که روایی آن را تأیید کردند. روایی این مقیاس همچنین توسط چاری و دهقانی (۱۳۸۷) در جامعه دانش‌آموزی و دانشجویی تأیید شده است.

بسته آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی

در پژوهش حاضر به‌منظور آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی از بسته آموزشی مهارت‌های زندگی تحصیلی قربانی (۱۳۹۱) که مبتنی بر نظریه بندورا تهیه شده است، استفاده شد. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی

جلسه مقدماتی	آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه، اجرای پیش‌آزمون و توضیح مختصر در مورد شیوه آموزش و اهمیت مهارت‌های زندگی تحصیلی
جلسه اول	انرژی بی‌نهایت انگیزه‌های درونی
جلسه دوم	پرورش خودپنداره مثبت
جلسه سوم	توجه صحیح پیامدها
جلسه چهارم	تعیین هدف و برنامه‌ریزی، مطالعه آزاد
جلسه پنجم	مطالعه آموزشی (خواندن برای امتحان) و مطالعه انتقادی (تحلیلی)
جلسه ششم	بهترین شیوه‌های حضور در کلاس و آشنایی با مهارت‌های درک بهتر مطالب
جلسه هفتم	روش‌های بهبود حافظه
جلسه هشتم	شعور امتحان و مواجهه با اضطراب امتحان
جلسه پایانی	اجرای پس‌آزمون و تقدیر و تشکر

بسته آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

این برنامه مبتنی بر آموزه‌های درمانگران و نظریه‌پردازانی که در عرصه درمان شناختی - رفتاری و رویکرد شناختی - اجتماعی برنامه‌های مدونی را طرح‌ریزی کرده‌اند (بندورا، ۱۹۹۶)، تهیه شده است. (پورحسین مایوسفی و همکاران، ۱۳۹۷)

¹ . Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

جلسه مقدماتی	آشنایی با دانش‌آموزان و برقراری ارتباط اولیه، اجرای پیش‌آزمون و توضیح مختصر در مورد شیوه آموزش و اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش
جلسه اول	هدف‌گذاری و تعیین اهداف تحصیلی و برنامه‌ریزی تحصیلی
جلسه دوم	خودمدیریتی و خودارزیابی
جلسه سوم	خود نظارتی
جلسه چهارم	خود اصلاحی و خود تقویتی
جلسه پنجم	خودگویی‌های مثبت
جلسه ششم	مهارت تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری
جلسه هفتم	مدیریت زمان و مدیریت استرس
جلسه هشتم	خودسازماندهی فضای کلاس
جلسه پایانی	اجرای پس‌آزمون و تقدیر و تشکر

در پژوهش حاضر نیز به لحاظ وجود محدودیت‌های زمانی، امکان بررسی اثرات مقطعی و کوتاه‌مدت به‌عنوان معیار اثربخشی مورد استفاده قرار گرفت و بسته آموزشی در ۸ جلسه به اجرا درآمد. در خصوص ملاحظات اخلاقی در ابتدا کد اخلاق با شناسه IR.IAU.ARDABIL.REC.1401.027 از کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز گرفته شد. سپس در جلسه معارفه، هدف و نحوه اجرای مطالعه، نحوه همکاری و فواید و معایب شرکت در مطالعه برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد. از تمامی شرکت‌کنندگان رضایت‌نامه کتبی جهت شرکت در مطالعه گرفته شد. والدین دانش‌آموزان در جریان شرکت پژوهش قرار گرفتند. پژوهشگر به مشارکت‌کنندگان در مورد حفظ حریم خصوصی، خلوت و محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان خاطر داد. به مشارکت‌کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پژوهش کدگذاری شده و در مکانی امن و مطمئن و دور از دسترس سایرین نگهداری می‌شود. جهت تحلیل داده‌ها از شاخص‌های مرکزی و پراکندگی و همچنین روش تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد.

یافته‌ها

تعداد کل نمونه پژوهش ۷۷ دانش‌آموز دختر متوسطه دوم بودند که در دو گروه آزمایشی (مهارت زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش) و یک گروه کنترل قرار گرفته بودند. تعداد گروه آزمایشی اول (مهارت‌های زندگی) ۲۴ نفر، گروه آزمایشی دوم (راهبردهای خودتنظیمی انگیزش) شامل ۲۷ نفر و گروه کنترل ۲۶ نفر بود. در جدول زیر

(۲-۴) شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش برحسب گروه‌های آزمایش و کنترل در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی تعلل ورزی تحصیلی به تفکیک گروه‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین
مهارت زندگی تحصیلی	۲۴	۸۳/۵۴۲	۷۴/۱۲۵	۹/۵۴۶	۱۰/۵۱۴
راهبرد خودتنظیمی	۲۷	۷۹/۴۴۴	۶۴/۸۸۹	۱۲/۱۸۲	۱۰/۷۱۴
کنترل	۲۶	۷۸/۱۱۵	۸۰/۱۱۵	۱۱/۶۳۲	۱۲/۷۶

همان‌گونه که از نتایج ارائه شده در جدول ۳ مشاهده می‌شود در مرحله پیش‌آزمون میانگین گروه‌های آزمایش مهارت زندگی تحصیلی ($M=۸۳/۵۴۲$)، گروه آزمایشی راهبرد خودتنظیمی انگیزش ($M=۷۹/۴۴۴$) و گروه کنترل ($M=۷۸/۱۱۵$) در متغیر تعلل ورزی تقریباً همسان است. اما در مرحله پس‌آزمون میانگین گروه‌های آزمایشی اول ($M=۷۴/۱۲۵$) و دوم ($M=۶۴/۸۸۹$) در تعلل ورزی کاهش پیدا کرده؛ اما در گروه کنترل ($M=۸۰/۱۱۵$) تفاوت جزئی ایجاد شده است. جهت بررسی اثربخشی روش‌های آموزشی از تحلیل کوواریانس تک‌متغیره استفاده شد. ابتدا پیش‌فرض‌های آزمون کوواریانس بررسی شد. اولین پیش‌فرض پیوسته بودن متغیر وابسته و کووریت بود. با توجه به اینکه بنا به نظر سازنده ابزار و همچنین بررسی پژوهش‌های معتبر قبلی، ابزارهای بکار گرفته شده جهت اندازه‌گیری متغیرهای وابسته و کووریت (تعلل‌ورزی تحصیلی در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون) حائز صفر قراردادی بوده و فاصله نمرات برابر فرض شده است، بنابراین این پیش‌فرض محقق شده است. پیش‌فرض بعدی نرمال بودن توزیع داده‌ها بود که به دلیل اینکه حجم هر گروه کمتر از ۵۰ نفر بود (مایرز^۱، ۱۳۹۵، ص. ۳۹۰) از آزمون شاپیرو - ویلک^۲ استفاده شد. نتایج این آزمون برای هر دو متغیر وابسته و کووریت در هر دو مرحله غیرمعنادار بوده و نشان‌دهنده تحقق این پیش‌فرض بود ($P>۰/۰۵$). سایر پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس همچون استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی، با استفاده از روش تحلیل واریانس یکسویه (آنوا)؛ آزمون برابری واریانس‌های خطا به کمک آزمون لون؛ آزمون همگنی شیب خط رگرسیون از طریق آزمون F اثرات تعاملی پیش‌آزمون*گروه بررسی و تایید شد. جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره در آزمون اثر متغیر مستقل (گروه) بر متغیر تعلل ورزی تحصیلی را پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس در آزمون تفاوت اثربخشی روش‌های آموزشی بر تعلل ورزی تحصیلی

^۱ . Mayers

^۲ . Shapiro -Wilk

منبع اثر	میانگین مجذورات بین گروهی	درجه آزادی	میانگین مجذورات خطا	F	سطح معناداری	η^2
پیش‌آزمون	۸۱۶۱/۵۷	۱	۸۱۶۱/۵۷	۳۷۹/۷۰۹	۰/۰۰۱	۰/۸۳۹
گروه	۳۶۶۸/۹۲۱	۲	۱۸۳۴/۴۶	۸۵/۳۴۶	۰/۰۰۱	۰/۷۰۰
خطا	۱۵۶۹/۰۸۴	۷۳	۲۱/۴۹۴			

مندرجات جدول ۳ نشان می‌دهد میزان اثربخشی اجرای متغیرهای مستقل یعنی آموزش مبتنی بر مهارت های زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، بر متغیر وابسته تعلل ورزی تحصیلی ($F(۲ و ۷۳) = ۸۵/۳۴$ ، $P < ۰/۰۱$) متفاوت بوده است. در جدول زیر (شماره ۵) نتایج مقایسه زوجی میانگین تعلل ورزی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه های آزمایش و کنترل با یکدیگر ارائه شده است:

جدول ۵: مقایسه زوجی میانگین پس‌آزمون تعلل ورزی گروه های آزمایش و کنترل

مقایسه گروه I	با گروه J	تفاوت میانگین	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
مهارت‌های تحصیلی	زندگی	۵/۶۱۴	۱/۳۱۵	۰/۰۰۱
مهارت‌های تحصیلی	زندگی	-۱۰/۸۵۵	۱/۳۳۸	۰/۰۰۱
خود تنظیمی انگیزشی	کنترل	-۱۶/۴۶۹	۱/۲۷۵	۰/۰۰۱

طبق نتایج حاصل از مقایسه زوجی در جدول ۵، تفاوت میانگین بین گروه های آزمایشی و کنترل در پس‌آزمون متغیرهای وابسته پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. همچنین بین گروه های آزمایشی ۱ (مهارت زندگی تحصیلی) و گروه آزمایشی ۲ (راهبرد خودتنظیمی انگیزش) در پس‌آزمون متغیر وابسته تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به میانگین اصلاح شده گروه آزمایش مهارت زندگی تحصیلی در تعلل ورزی برابر ۷۱/۲۷۷ و میانگین گروه راهبردهای خودتنظیمی انگیزش برابر ۶۵/۶۶۳ است. تفاوت میانگین بین این دو گروه ۵/۶۱۴ واحد است که در سطح ۰/۰۱ معنی دار است. بنابراین می‌توان گفت که تاثیر راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزی بیشتر از آموزش مهارت زندگی تحصیلی بوده است. همچنین مقایسه میانگین دو گروه آزمایشی با گروه کنترل هم نشان می‌دهد تفاوت معناداری بین گروه های آزمایشی و گروه کنترل وجود دارد و می‌توان گفت که آموزش مهارت زندگی تحصیلی و خودتنظیمی انگیزش در کاهش تعلل ورزی تاثیر دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد هر دو روش آموزشیدر کاهش تعلل ورزی تحصیلی موثراند و تأثیر راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزی بیشتر از آموزش مهارت زندگی تحصیلی بوده است. مقایسه نتایج تحقیق حاضر در خصوص یافته مربوط به تاثیر آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی بر کاهش تعلل ورزی با نتایج پژوهش‌های قبلی

نشان می‌دهد این یافته با نتایج پژوهش همچون تاتاری و تقوایی یزدی (۱۴۰۱)، کریمی و زیدآبادی (۱۴۰۰)، هالی کاری و همکاران (۲۰۲۱) همخوانی دارد.

تاتاری و تقوایی یزدی (۱۴۰۱) در تحقیقی نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی باعث کاهش تعلل ورزی دانش‌آموزان دختر گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه می‌شود. کریمی و زیدآبادی (۱۴۰۰) در تحقیقی نشان دادند که آموزش مهارت‌های زندگی باعث افزایش سازگاری در دانش‌آموزان شده است. نتایج هالی کاری و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد که توانایی دانش‌آموزان در سازماندهی زمان و تلاش خود قوی‌ترین ارتباط را با اهمال کاری از بین متغیرهای موجود در مطالعه دارد.

در تبیین اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر تعلل ورزی تحصیلی می‌توان بیان کرد این مهارت‌ها فرد را قادر می‌سازد تا نسبت به سایر انسان‌ها، در جامعه، محیط خود و فرهنگ به شکل سازگاران و مثبت عمل کرده، سلامت جسمانی و روانی خود را تأمین کند (اسکندری، ۱۳۹۴). این مهارت‌ها باعث افزایش توانایی شناختی شده و توانایی شخص را در مقابله با سختی‌های و انتظارات زندگی روزمره افزایش می‌دهد. هر قدر ظرفیت روان‌شناختی بیشتر و بالاتر باشد به همان اندازه شخص قادر خواهد بود سلامت روانی - رفتاری خود را در سطح بهتری نگه دارد و با شیوه‌ای مثبت، کارآمد و سازگاران به حل و فصل مشکلات بپردازد (باقری حسین‌آبادی و یوسفی، ۱۴۰۲)؛ لذا تصور می‌شود وقتی که فرد به مهارت‌های زندگی تحصیلی دست یابد بهزیستی، سلامت جسمی، روانی و هیجانی را بهبود بخشیده و به فرد این امکان را می‌دهد تا مسئولیت‌های نقش اجتماعی خود را بپذیرد و بدون صدمه‌زدن به خود و دیگران، با خواسته‌ها، انتظارات و مشکلات روزانه به‌ویژه در روابط بین‌فردی، به شکل مؤثری برخورد کند.

مهارت‌های زندگی افراد را در مقابله با شرایط زندگی توانمند می‌سازد. این مهارت‌ها می‌تواند تأمین‌کننده سلامت اجتماعی، روانی و جسمانی افراد باشد. پایین بودن مهارت‌های زندگی موجب کاهش عملکرد تحصیلی روی آوردن آنان به رفتارهای پرخطر می‌گردد (نیومن و همکاران^۱، ۲۰۲۳). در واقع آموزش مهارت‌های زندگی در برگیرنده طیف وسیعی

^۱ Newman, Black, Santos, Jefka & Brennan

از راه های مواجهه و مقابله با مشکلات رفتاری می‌باشد؛ لذا از این طریق بر کاهش تعلل ورزشی تأثیر دارد. برای نمونه یکی از مهارت‌های زندگی تحصیلی، ایجاد خودپنداره مثبت و خودآگاهی است که در نتیجه آموزش این مهارت‌ها دانش‌آموزان از میزان تعلل ورزشی خویش آگاهی می‌یابند و به دنبال تغییر آن برمی‌آیند.

همچنین نتایج نشان داد آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر کاهش تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیرگذار بوده است. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش‌های قبلی فتحی زادان و تجری (۱۴۰۰)، زال جارگو و همکاران (۱۴۰۰)، لیمون و همکاران^۱ (۲۰۲۰)، عبدی زرین و همکاران^۲ (۲۰۲۰) و ون ارده و لینگ سیک (۲۰۱۸) همخوانی دارد.

فتحی زادان و تجری (۱۴۰۰) در تحقیقی نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی میزان تعلل ورزشی را کاهش می‌دهد و تأثیر مثبت و معناداری بر تعلل ورزشی تحصیلی دارد. زال جارگو و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که برای درمان اهمال‌کاری در دانش‌آموزان می‌توان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کرد. در همین راستا لیمون و همکاران^۳ (۲۰۲۰) نشان دادند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شناختی و فراشناختی و مدیریت زمان نقش مهمی در تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. مردان در مقایسه با زنان به دلیل مهارت‌های مدیریت زمان و استراتژی‌های فراشناختی ضعیف، بیشتر به تعلل ورزشی تحصیلی دچار هستند. عبدی زرین و همکاران^۴ (۲۰۲۰) در تحقیقی خود به این نتیجه رسیدند به‌منظور کاهش تعلل ورزشی، می‌توان با مدیریت خودتنظیمی، مداخلاتی را انجام داد. همچنین طهماسب زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (۱۳۹۸) در تحقیق به این یافته دست یافتند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. در کل نتایج تحقیقات زیادی نشان می‌دهد که سطح پایین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سطح بالای مشکلات یادگیری (شجاعی فرد و همکاران، ۱۴۰۱) و تعلل ورزشی در ارتباط است و حفظ باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلل ورزشی است (شاکت و التراک، ۲۰۲۲). همچنین تحقیقات نشان می‌دهند که تعلل ورزشی با سطح پایین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سطح پایین انگیزه همراه است (سوکما و همکاران، ۲۰۲۳). دمیرداق (۲۰۲۱) نشان داد در خودتنظیمی عاملی که با تعلل ورزشی رابطه دارد مدیریت زمان است. ون ارده و لینگ سیک (۲۰۱۸) در فراتحلیل خود به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی تأثیر زیادی در کاهش تعلل ورزشی دارد. والترز (۲۰۰۳) در تحقیقات خود نشان داده است دانشجویانی که میزان زیادی از تعلل ورزشی را در تکلیفشان داشتند، کمتر از دانشجویان دیگر راهبردهای فراشناختی و شناختی مورد استفاده قرار می‌دادند. دیگر تحقیقات نیز نشان می‌دهند

1. Limone, Sinatra & Ceglie

2. Abdi ZarrinGracia & Paixão

1. Limone, Sinatra & Ceglie

2. Abdi ZarrinGracia & Paixão

که آن دسته از یادگیرندگانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر مرتکب تعلق ورزشی می‌شوند (میل گرام و تن^۱، ۲۰۱۳).

در تبیین اثربخشی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش تعلق ورزشی تحصیلی می‌توان به نظریه پیترریج اشاره کرد. وی بیان می‌کند که یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت‌هایشان را تنظیم کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری‌شان به کار می‌گیرند (پیترریج، ۲۰۰۰). لموس^۲ (۲۰۲۰) نیز معتقد است خودتنظیمی یعنی توانایی فرد برای تعدیل رفتار بر طبق شرایط و تغییرات محیط درونی و بیرونی. او توضیح می‌دهد که خودتنظیمی شامل ظرفیت فرد برای سازماندهی رفتار بر طبق خودمدیریتی و اهداف فرایندهای گوناگون است. بر همین اساس می‌توان انتظار داشت آموزش راهبردهای مدیریتی منابع و خودکنترلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی، تکالیف درسی خود را انجام داده و تعلق ورزشی تحصیلی کمی داشته باشند.

در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در کاهش تعلق ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان موثرتر از آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی است. با توجه به عدم وجود پژوهش‌های مشابه امکان مقایسه نتایج حاصل از این فرضیه با پژوهش‌های قبلی نیست. باین حال نتایج حاصل از این فرضیه با پژوهش‌هایی که در زمینه‌های مشابه تحقیق حاضر بودند، همسویی دارد. برای نمونه می‌توان به پژوهش نیکوگفتار و کاظمی (۱۴۰۰) و امانی و همکاران (۱۳۹۸) اشاره کرد.

امانی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی و برخی از مؤلفه‌های راهبردهای انگیزشی مؤثر بوده است. نتایج تحقیق‌های زیادی نشان می‌دهد که سطح پایین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با سطح بالای مشکلات یادگیری (شجاعی فرد و همکاران، ۱۴۰۱) و تعلق ورزشی در ارتباط است و حفظ باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلق ورزشی است (شاکت و التراک، ۲۰۲۲).

در تبیین اثربخشی بیشتر آموزش راهبردهای خودتنظیمی در مقایسه با آموزش مهارت‌های زندگی می‌توان به این نکته اشاره کرد که عامل اصلی در تعلق ورزشی مشکل مدیریت زمان است و از سوی دیگر در راهبردهای خودتنظیمی یکی از مسائلی که مورد تأکید بوده و آموزش داده می‌شود مدیریت منابع و مدیریت زمان است در حالی که در مهارت‌های زندگی تحصیلی این مساله وجود ندارد و به سایر مهارت‌ها توجه شده است. در این زمینه نیکوگفتار و کاظمی (۱۴۰۰) نشان دادند انجام مداخلات آموزشی و روان‌شناختی هدفمند برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان موثر است. بنابراین اثربخشی بیشتر آموزش راهبردهای خودتنظیمی از این منظر قابل توجیه است.

1. Milgram & Tenne

2. Lemos

در تبیین دیگری برای یافته پژوهشی حاضر می‌توان به دیدگاه زیمرمن (۲۰۰۸) استناد کرد که به باور او، یادگیرندگان خودتنظیم می‌دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی‌هایشان در حیطه‌های ویژه، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی‌شان می‌دانند. وی با طرح عناصر خودگردان یادگیری توضیح می‌دهد که این دانش‌آموزان چگونه فرایند تحصیل خود را مدیریت کرده و موجب کاهش تعلل ورزی می‌شوند. در واقع همین متعهد بودن و ملزم بودن به انجام اهداف تحصیلی می‌تواند راهکار موثری برای کاهش تعلل ورزی تحصیلی باشد.

یافته‌های پژوهش حاضر در مورد دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام شده است؛ بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر جمعیت و گروه‌های دانش‌آموزی، باید احتیاط لازم در نظر گرفته شود. تمامی اطلاعات دانش‌آموزان در خصوص اضطراب امتحان از طریق ابزارهای خود - گزارشی جمع‌آوری شدند که می‌توان از روش‌های دیگر جمع‌آوری داده‌ها کمک گرفت. براساس نتایج بدست آمده، هر چند هر دو روش آموزش راهبردهای خودتنظیم و مهارت‌های زندگی تحصیلی در کاهش تعلل ورزی تحصیلی موثر بودند ولی با توجه به اینکه راهبردهای خودتنظیم در کاهش تعلل ورزی دانش‌آموزان دختر موثرتر از آموزش مهارت‌های زندگی بود، بنابراین به روان‌شناسان تربیتی و مشاوران مدرسه پیشنهاد می‌شود برای بهبود دانش‌آموزان دارای تعلل ورزی تحصیلی از روش راهبردهای خودتنظیم استفاده کنند.

منابع فارسی

اسکندری، حسین. (۱۳۹۴). *مهارت‌های زندگی*. انتشارات سپند هنر.

امانی، احمد. عیسی نژاد، امید و پشآبادی، سمیرا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی تدریس*

پژوهی، ۷(۳)، ۱۸۱-۲۰۸. [10.34785/J012.2019.652](https://doi.org/10.34785/J012.2019.652)

باقری حسین‌آبادی، فاطمه، و یوسفی، ناصر. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در

دانش‌آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۳۰(۲)، ۲۸۱-۳۰۲. [doi: 10.22055/psy.2022.39605.2769](https://doi.org/10.22055/psy.2022.39605.2769)

پورحسین ملایوسفی، شهرام، حسینی نسب، سیدداوود، و پناه علی، امیر. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت های ارتباطی بر استرس تحصیلی دانش آموزان استعدادهای درخشان تبریز. *طب توانبخشی*، ۷(۴)، ۲۱-۲۹. SID. <https://sid.ir/paper/239905/fa>

تاتاری، لطیفه و تقوایی یزدی، مریم. (۱۴۰۱). تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش تعطل ورزشی و افزایش درگیری تحصیلی. چهارمین کنفرانس بین المللی حقوق، روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، <https://civilica.com/doc/1523486>

تمنائی فر، محمدرضا، و اربابی قهرودی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۹(۴۸)، ۶۱-۳۹. doi: 10.22111/jeps.2022.7168

چاری، مسعود حسین و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی براساس راهبردهای خود تنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۲(۴)، ۶۳-۷۴. <https://dori.net/dor/20.1001.1.23831324.1387.2.4.5.0>

زال جارچلو، سپیده، انتصار فومنی، غلامحسین، کیانی، قمر، حجازی، مسعود. (۱۴۰۰). تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان اهمال‌کار. *زن و مطالعات خانواده*، ۱۴(۵۳)، ۷۳-۹۰. <https://doi.org/10.30495/jwsf.2021.1918154.1524>

سرمد، زهره، بازرگان، عباس و حجازی، الهه. (۱۳۸۰). روش هی تحقیق در علوم رفتاری. آگه.

شجاعی فرد، علی، احمدی قراچه، علی محمد، و فراشبندی، رضا. (۱۴۰۱). ارائه مدل علی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی از طریق هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با واسطه‌گری کمال‌گرایی دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۵۷)، ۶۲-۷۴. doi: 20.1001.1.23831324.1401.16.57.5.4

شعبانی، حسن. (۱۳۹۶). *مهارت‌های آموزشی*. انتشارات سمت

طهماسب زاده شیخلار، داوود، و صادق پور، مهدی. (۱۳۹۸). تاثیر شبکه های اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی با نقش واسطه ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانش آموزان. *فناوری آموزش (فناوری و آموزش)*، ۱۴(۱) (پیاپی ۵۳)، ۲۲۱-۲۳۰. [SID. https://sid.ir/paper/376326/fa](https://sid.ir/paper/376326/fa)

فتحی زادان، اعظم، و تجری، طیبه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی. *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۱۰(۳۷)، ۲۹-۵۲. [doi: 10.22089/spsyj.2020.7142.1761](https://doi.org/10.22089/spsyj.2020.7142.1761)

قربانی، جعفر. (۱۳۹۱). *مهارت های زندگی تحصیلی*. انتشارات فرا انگیزش.

کریمی، رضوان، و زیدآبادی، فاطمه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و تفکر انتقادی نوجوانان. *فصلنامه خانواده درمانی کاربردی*، ۲(۳)، ۳۸۱-۴۰۲. https://www.aftj.ir/article_149844_e134829554123d266673ae97976e313c.pdf

کلینکه، کریس ال. (۱۴۰۱). *مجموعه کامل مهارت های زندگی*، ترجمه محمدخانی، شهرام. رسانه تخصصی. گل محمدنژاد بهرامی، غلامرضا، یاریقلی، بهبود، و مدبرقشلاق، سولماز. (۱۳۹۹). رابطه خودتنظیمی و مدیریت زمان با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. *روان شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۹(۳)، ۱۸۱-۱۹۱. [doi: 10.22098/jsp.2020.1071](https://doi.org/10.22098/jsp.2020.1071)

مایرز، اندرو. (۱۳۹۵). مقدمه‌ای بر آمار و SPSS در روان‌شناسی. ترجمه اکبر رضایی. تبریز: آیدین (انتشار اثر به زبان اصلی، ۲۰۱۳).

مختاری، فاطمه و ذوالفقاری، مریم. (۱۳۹۸). رابطه بین ذهن آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه شهر تهران. *دو فصلنامه مطالعات آموزشی نما آجا*، ۱۴(۲)، ۴۸-۴۰. <https://nama.ajaums.ac.ir/article-1-315-fa.html>

ملک‌پور شهرکی، بهار، احمدی، رضا، و غضنفری، احمد. (۱۴۰۲). طراحی بسته آموزشی مهارت‌های زندگی ویژه کودکان و تعیین اثربخشی آن بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله دانشکده*

پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۶۶(۳)، ۵۵۰-۵۶۲. doi: 10.22038/mjms.2023.72665.4303

موسوی، نیره السادات، سید موسوی، مهری،، گرجی، معصومه، و صمیمی، زبیر. (۱۳۹۹). شیوع اهمال کاری در دانش آموزان دختر و ارتباط آن با ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و میزان به‌کارگیری شبکه‌های اجتماعی مجازی. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۹(۴)، ۹۱-۱۰۷. https://pma.cfu.ac.ir/article_1508.html

نیکوگفتار، منصوره و حاج کاظمی، زینب. (۱۴۰۱). رابطه اضطراب و خودکارآمدی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان شهر تهران: نقش واسطه‌ای کمال‌گرایی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۵)، ۱۲۳-۱۴۱. doi: 10.22111/jeps.2022.6722.141

هاشمی زاده نهی، نرگس، جاجرمی، محمود، مهدیان، حسین. (۱۳۹۹). اثربخشی امید درمانی گروهی بر تعلل ورزی تحصیلی و خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه. *مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی*، ۱۷(۳۹)، ۷۷-۱۰۲. doi: 10.22111/jeps.2020.5695

منابع انگلیسی

- Abdi Zarrin, S., Gracia, E., & Paixão, M. P. (2020). Prediction of academic procrastination by fear of failure and self-regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3), 34-43. DOI 10.12738/jestp.2020.3.003
- Arifiana, I. Y., Rahmawati, H., Hanurawan, F, and Eva, N. (2020). Stop academic procrastination during Covid 19: academic procrastination reduces subjective well-being. *KnE Soc. Sci.* 4, 312-325. <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>.
- Bandura, A. (1996). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26. DOI: [10.1146/annurev.psych.52.1.1](https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1)

- Bricik, Y. S., and Sivrikaya, M. H. (2020). COVID-19 fear in sports sciences students and its effect on academic procrastination behavior. *Int. J. Appl. Exerc. Physiol*, 9, 50–56. <https://avesis.atauni.edu.tr/yayin/bbe44ff2-2ce9-4078-a447-1b40cbb10539/covid-19-fear-in-sports-sciences-students-and-its-effect-on-academic-procrastination-behavior>
- Chen, W. W., Yang, X., & Jiao, Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42(9), 1145-1159. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2024513>
- Demirdağ, S. (2021). Communication Skills and Time Management as the Predictors of Student Motivation . *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 8 (1), 38-50. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286484.pdf>
- Duru, E., & Balkis, M., (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology, IJEP*, 6(2), 97-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6123674>
- Güngör, A., (2020). The Relationship between Academic Procrastination, Academic Self-Efficacy, and Academic Achievement among Undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1,1, 57-68. <https://dergipark.org.tr/en/pub/oltu/issue/56350/763017>
- Hailikari, T., Katajavuori, N. & Asikainen, H. (2021). Understanding procrastination: A case of a study skills course. *Soc Psychol Educ*, 24, 589–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09621-2>
- Limone P, Sinatra M, Ceglie F, Monacis L. (2020). Examining Procrastination among University Students through the Lens of the Self-Regulated Learning Model. *Behavioral Sciences*. 2020; 10(12): 184 <https://doi.org/10.3390/bs10120184>
- Lemos, M. S. (2020). Students goals and self- regulation in the classroom. *International journal of educational research*, 31(6), 471-485. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6).

- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality*, 14(2), 141-156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0984\(200003/04\)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0984(200003/04)14:2<141::AID-PER369>3.0.CO;2-V)
- Newman, T., Black, S., Santos, F., Jefka, B & Brennan, N. (2023). Coaching the development and transfer of life skills: a scoping review of facilitative coaching practices in youth sports, *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 16:1, 619-656. DOI: 10.1080/1750984X.2021.1910977
- Olleras, J. L., Dagwayan, M., Dejacto, A. M., Mangay, J. R., Ebarsabal, M., Diaz, D. J., ... & Minyamin, A. (2022). The life of the laters: Students procrastination in accomplishing academic deadlines in online learning. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal*, 2(5), 444-454. doi: 10.5281/zenodo.6791776, ISSN 2822-4353
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of educational psychology*, 92(3), 544. <https://psycnet.apa.org/buy/2000-12129-013>
- Pintrich, P. R., and E. V. de Groot. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1): 33–40. doi: 10.1037/0022-0663.82.1.33
- Popova, D., Pronenko, E., & Belikova, M. (2021, May). Aspects of the Manifestation of Academic Procrastination Among 1st Year University Students in the Context of a Sustainable Worldview. In *International Scientific Siberian Transport Forum* (pp. 1068-1074). Cham: Springer International Publishing.
- Ragusa A, González-Bernal J, Trigueros R, Caggiano V, Navarro N, Mínguez-Mínguez LA, Obregón AI and Fernández-Ortega C (2023) Effects of academic self-regulation on procrastination, academic stress and anxiety, resilience and academic performance in a sample of Spanish secondary school students. *Front. Psychol.* 14:1073529. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1073529
- Rahimi, S., and Vallerand, R. J., (2021). The role of passion and emotions in academic procrastination during a pandemic (COVID19). *Pers. Individ. Differ.* 179:110852. doi: 10.1016/j.paid.2021.11.0852

- Rothblum, E. D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387–394. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.33.4.387>
- Rozental A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D, Andersson G, Carlbring P., (2018). Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis. *Cogn Behav Ther*, 44(6), 480-90. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/16506073.2015.1059353>
- Salguero-Pazos, M. R., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121, 102228. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102228>
- Shaked, L., & Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19(3), 15-23. <https://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=2742&context=jutlp>
- Sirois, F. M. (2023). Procrastination and stress: A conceptual review of why context matters. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5031. doi: 10.3390/ijerph20065031
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65- 94. <https://psycnet.apa.org/buy/2006-23058-004>
- Sukma, N., Fauzi, A., & Mardi. (2023). Analysis Of Academic Procrastination (An Overview Through Self-Regulation And Self-Efficacy) In Accounting Students At Vocational High Schools. *Journal Of Humanities, Social Sciences And Business*, 2(2), 465–474. <https://doi.org/10.55047/jhssb.v2i2.550>

- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 25, 73-85. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.002>
- Wolters, C. A. (1998). Self-regulated learning and college students' regulation of motivation. *Journal of educational psychology*, 90(2), 224.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179–187. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Weiler, T., & Murad, W. (2022). Motivational factors influencing learners' academic success in an Australian enabling education setting. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(4), 97-119. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1375011.pdf>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 5-22. DOI 10.12738/estp.2016.1.0108
- Zarick, L. M., & Stonebraker, R. (2009). I'll do it Tomorrow: The Logic of Procrastination. *College Teaching*, 57(4), 211-215. <https://doi.org/10.1080/87567550903218687>
- Ziesat Jr, H. A., Rosenthal, T. L., & White, G. M. (1978). Behavioral self-control in treating procrastination of studying. *Psychological Reports*, 42(1), 59-69. <https://doi.org/10.2466/pr0.1978.42.1.59>
- Zimmerman, B.J., (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *Educational Research*, 31(545), 551. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00021-X](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00021-X)
- Zimmerman, B.J., (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American educational research journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

Comparison of the effectiveness of academic life skills training and motivational self-regulation on academic procrastination of female students

Kobra Allah Verdi Yani

PhD student, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University,
Tabriz, Iran

Masoumeh Azemodeh

Assistant Professor, Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University,
Tabriz, Iran

Toraj Hashemi

Professor of Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tabriz,
Tabriz, Iran

Khalil Ismailpour-

Associate Professor, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University,
Tabriz, Iran

Abstract

The purpose of this research was to compare the effectiveness of academic life skills and motivational self-regulation on academic procrastination. This research was a semi-experimental type and a pre-test-post-test research design with a control group. The studied population was 31,180 students of the second year of high school in Tabriz city in the academic year of 2021-2022. Based on Cohen's table and cluster random method, 77 students were selected and randomly replaced in experimental and control groups. After that, the dependent variables were measured in the pre-test stage in all three groups. Then the first group received a training course on academic life skills in 8 sessions, and the second group went through 8 sessions of self-regulating motivational strategies training, and the third group (control) continued with their normal class programs at the same time. The academic procrastination scale of Solomon and

Roth bloom (1984) was used to measure the research variables. Data analysis was done at the descriptive level through central and dispersion indices and at the inferential level using the univariate covariance statistical test. The findings showed that education based on academic life skills and motivational self-regulation strategies have an effect on reducing academic procrastination in female students of the second year of high school. Also, the effectiveness of teaching self-regulation strategies of motivation on procrastination was significantly higher than teaching life skills. Based on the results of this research, teaching self-regulation motivational strategies is a more efficient solution to intervene in students' academic procrastination.

Keywords: academic life skills, motivational self-regulation, academic procrastination