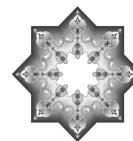


## اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن



صفحات ۱۵۵ تا ۱۷۷

دریافت: ۹۸/۰۹/۱۱

پذیرش: ۹۸/۱۱/۰۷

فاطمه السادات رازقی<sup>۱</sup>

حسین میرزا حسینی<sup>۲</sup>

مجید ضرغام حاجبی<sup>۳</sup>

### چکیده

اهمال کاری تحصیلی، پدیده‌ای شایع در دانشجویان است، که معمولاً با تجارب ذهنی ناراحت کننده همراه است. اهمال کاری، صورتی شایع از شکست در خودتنظیمی شناخته می‌شود. از نظر هدف پژوهش حاضر کاربردی و هدف اصلی تعیین اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان تحصیلات تکمیلی است. فرضیه محقق پیش‌بینی مثبت این اثر بخشی بود. پژوهش از لحاظ روش، نیم آزمایشی با طرح پیش آزمون- پس آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم و تحقیقات در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ انتخاب شد. بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای، ۳۰ نفره به شکل تصادفی انتخاب و در دو گروه ۱۵ نفر (کنترل و آزمایش) جایگزین شدند. گروه آزمایش تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۸ جلسه‌ای ۱۲۰ دقیقه‌ای) قرار گرفتند و در انتها پس آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اهمال کاری سولومون و رابلوم و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پتريچ استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کوواریانس مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها، فرضیه محقق را تایید و نشان داد که دانشجویان گروه آزمایش نسبت به دانشجویان گروه کنترل در پس آزمون به طور معناداری اهمال کاری تحصیلی کمتری داشتند ( $P < 0.01$ ). با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت زمانی که فراگیران به مهارت‌های خودتنظیمی مجهز می‌شوند، می‌توانند بر اهمال کاری ناشی از امتحان و انجام تکلیف فائق آیند. همچنین می‌توانند برای انجام پروژه علمی، زمان و منابع مهم را تخصیص دهند و اهمال کاری خود را کاهش دهند.

**واژگان کلیدی:** راهبردهای یادگیری خود تنظیمی، اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی.

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشکده روانشناسی واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران؛  
mirzahosini.hasan@yahoo.com (نویسنده مسئول) ۲. استادیار، روانشناسی، گروه روانشناسی بالینی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران؛  
zarghamhajebi@gmail.com ۳. استادیار، روانشناسی، گروه روانشناسی تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران؛

## مقدمه

یکی از جنبه‌های مهم زندگی، موفقیت یا عدم موفقیت در زمینه تحصیلات است. موفقیت در تحصیلات می‌تواند پیش‌بینی کننده بسیاری از پیشرفت‌های دانشجویان باشد. از جمله موانع مشترک در بین یادگیرندگان که از پیشرفت و رفاه آن‌ها در آینده جلوگیری می‌نماید، مشکلات ناشی از اهمال‌کاری<sup>۱</sup> است (Pourabdol & Sobhi, 2015). سالهاست که اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی<sup>۲</sup> برای دانشجویان ایجاد مشکل نموده است. اما در سال‌های اخیر توجه بیشتری به چگونگی ایجاد و درمان این پدیده شده است. شاید در سال‌های اخیر علت توجه به پدیده تعلل، لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی افراد اهمال‌کار در انجام فعالیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری آنی دارند، باشد (Schouwenburg & et al, 2004, 2).

اهمال‌کاری به واگذار کردن کارها از یک‌زمان به زمان دیگر و همچنین به تأخیر انداختن کارهای روزانه، همراه با نتایج و تجارب ذهنی ناراحت‌کننده، اشاره دارد (Knaus, 2000, 5). Ellis, & Knaus, 1979). این رفتار، رفتاری پیچیده است که درک و کشف علت و منشأ آن یکی از دغدغه‌های روانشناسان و پژوهشگران است. برخی بر این باورند که این ویژگی از تمایلات ذاتی انسان است، البته همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (Golestani bakht T & Shokri M, 2013, 91).

تاکنون انواع متعددی از اهمال‌کاری شناخته شده است مانند اهمال‌کاری روزمره و شغلی، اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری و... از مظاهر اهمال‌کاری پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۳</sup> نامیده می‌شود. اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (Schraw, & et al, 2007, 15). این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد؛ که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (Aynur, & et al, 2011, 1419). راتبلوم، سولومون و مورکامی<sup>۴</sup> (1986، به نقل از Sheykholeslamy & et la, 2014, 97) اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل دائمی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف

1- Procrastination

۲- واژه اهمال‌کاری مترادف با واژه تعلل‌ورزی است. در این پژوهش نیز اصطلاح اهمال‌کاری مترادف با تعلل‌ورزی در نظر گرفته می‌شود.

3- Academic Procrastination

4- Rothblum, Solomon & murkami

کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. استیل<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) در یک فرا تحلیل، ارتباط منفی معناداری بین اهمال کاری و پیشرفت تحصیلی یافت. دانشجویان با پیشرفت تحصیلی متوسط، نیز اهمال کاری قابل توجهی از خود نشان می‌دهند، به طوری که یک سوم فعالیت‌های روزانه آن‌ها را دربر می‌گیرد و به نظر می‌رسد که این درصدها روزبه‌روز در حال افزایش است (Steele 2007,67).

امروزه گرایش روز افزون دانشجویان برای تحصیل در مقاطع تکمیلی ارشد و دکترا به امید یافتن جایگاه شغلی بهتر در آینده، یکی از چالش‌های پیش روی متولیان آموزش عالی است که مستلزم هزینه‌های بالا برای دولت است. ماهیت تحصیلات تکمیلی با مقاطع قبلی آن با توجه به اهداف تعیین شده متفاوت است، سطح انتظارات اساتید از دانشجویان و حتی کارفرمایان برای جذب افراد با مدارک بالاتر نسبت به مقاطع پیش متفاوت است. اما تحقیقات نشان داده که دانشجویان در این مقاطع جز بدست آوردن مقداری دانش تئوری بیشتر نسبت به مقطع قبل دستاوردهای بیشتری ندارند (Pintrich & Zusho, 2007). لذا وقتی دانشجویان به اهداف مد نظر آنگونه که باید نمی‌رسند یکی از واکنش‌های متداول و شایع به نام اهمال کاری را در پیش می‌گیرند. این رفتار علاوه بر مضراتی که در توانمندی تحصیلی دانشجویان ایجاد می‌کند، برای متولیان آموزش تحصیلات تکمیلی نیز نوعی نقص به حساب می‌آید که به رغم صرف زمان، هزینه مادی و معنوی منفعت کافی از تربیت نیروهای متخصص خود نداشته باشند و همچنین روز به روز با آمار بیکاران تحصیل کرده بیشتری روبرو شوند، یافتن راهکاری برای کاهش این ضرر از اهداف این پژوهش است.

علاوه بر این مساله، چالش‌های دیگری که محقق را به پژوهش در این زمینه سوق داد، باورهای نادرست دانشجویان درخصوص اینکه اهمال کاری را رفتاری انتخابی و ذهن آگاه تلقی می‌کنند که به راحتی قابل کنترل است حال آنکه در پشتوانه‌های نظری این متغیر، اینگونه نیست. نداشتن تعریف درست و علل شناسی اهمال کاری تحصیلی منجر به این باور غلط و ممانعت از یافتن راهکاری اصولی برای کاهش آن در میان این جامعه شده است به گونه ای که سولومون و راتبلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴) تخمین زدند که حدود ۵۰٪ دانشجویان دانشگاه در حداقل نیمی از زمان تحصیلی خود اهمال کاری می‌کنند و در برآوردی دیگر استیل (۲۰۰۷) نرخ اهمال کاری تحصیلی مشکل آفرین در بین دانشجویان کارشناسی حداقل ۹۵-۷۰ تخمین زده است. همچنین شناختن صحیح آن باعث شده تا دانشجویان تحصیلات تکمیلی نتوانند

1- Steele

2- Solomon&amp; Rothblum

پیامدهای منفی آن را فعالیت‌های دانشگاهی پیش‌بینی و پیشگیری نمایند. از جمله پیامدهای آن می‌توان به شکست در به اتمام رساندن رساله، اضطراب امتحان، ترک تحصیل و ... اشاره کرد.

یکی از مهم‌ترین عوامل بافتی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران کیفیت شناختی و انگیزشی آنان است که بر نوع رفتار خروجی آنان مؤثر است. شناخت دربرگیرنده پاره‌ای از توانایی‌ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک، تشخیص و تفکر هست و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، نگرش و ارزش‌گذاری ارتباط دارد. ولی امروزه اکثر روانشناسان تربیتی به هر دو مؤلفه و نقش آن در عملکرد و یادگیری توجه دارند (Zimmerman, 2002, 330). در سال‌های اخیر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان نوعی نقص در خودتنظیمی بیشتر رواج یافته است. خودتنظیمی در دنیای امروزی یکی از مهارت‌های مهمی است که افراد به‌واسطه آن فعالیت‌های خود را طراحی و بکار می‌بندند تا به اهداف خود برسند (Vávrová & 2015, 1437). فقدان خودتنظیمی یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد خود مطابق با معیارهای موردنظرش مطرح شده است، طی سال‌های اخیر تعریف اهمال‌کاری به‌عنوان شکست در خودتنظیمی حمایت تجربی فراوانی دریافت کرده است (Howell & Watson, 2007, 130).

خودنظم‌دهی از ویژگی‌های یادگیرندگان با انگیزه و موفق است. این نوع از یادگیرندگان قادرند تلاش‌های یادگیری خود را آغاز و هدایت کنند، آنها در یادگیری بیشتر به خودشان تکیه می‌کنند، دانش کافی درباره راهبردهای یادگیری و فراشناختی دارند و به خوبی آنها را به کار می‌گیرند و برای رسیدن به اهداف خود برنامه ریزی نظارت و ارزیابی دارند و دارای انگیزه درونی هستند. تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که شیوه‌هایی که دانش‌آموزان رفتارشان را تنظیم می‌کنند ممکن است تأثیری قوی بر پیامدهای تحصیلی نظیر کنجکاوی، پشتکار، یادگیری، عملکرد، عواطف و اعتماد بنفس داشته باشد (Pintrich, 2000, 455).

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانشجویان کمک می‌کند؛ بلکه فرصت‌هایی را برای آنان فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی، خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌های شأن در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت و تسهیل نمایند (Faye Marsha, 2006). این راهبردها به صورت ذاتی نیستند و باید فرا گرفته شوند (Pintrich & Schunk, 2002).

علی‌رغم شیوع بالای این رفتار در میان فراگیران، درخصوص سازه اهمال‌کاری و

راهکارهای کاهش آن، تحقیقات اندکی به بررسی آن در فرهنگ های غیر غربی پرداخته اند و اطلاعات کمی درباره شیوع و همبسته های اهمال کاری در این فرهنگ ها موجود می باشد. برای شناخت و استحکام بیشتر پایه های نظری این سازه ضرورت دارد تحقیقاتی در این خصوص در این فرهنگ ها صورت گیرد و تفاوت های فرهنگی در این زمینه مورد بررسی قرار گیرد (Sheykholeslami & Fathi, 2015). لذا پژوهش حاضر به گره گشایی بخشی از علل وجود آورنده این سازه و بررسی اثر بخشی راهکار آموزشی (پیش گیرانه) می پردازد. هدف اصلی این پژوهش اثربخشی آموزش مهارت های یادگیری خود تنظیمی به دانشجویان تحصیلات تکمیلی به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه های آن است.

### ۱- ادبیات پژوهش

بر اساس شواهد پژوهشی، اهمال کاری در بین دانشجویان شایع است. تقریباً بیش از ۵۰ درصد دانشجویان گزارش می دهند که مکرراً اهمال کاری تحصیلی را داشته اند که برای آنها استرس ایجاد می کند و موجب شکست یا عدم موفقیت تحصیلی آنها شده است. (Sheykholeslami & et al, 2014,99). پژوهشگران اهمال کاری به چندین پیامد ساختار شناختی، رفتاری و عاطفی ربط می دهند (Uzun Özer, 2010, 514). رویکرد روان تحلیلی، اهمال کاری را یک رفتار مسئله دار که نشان دهنده هیجانانگیز زیربنایی است و بیشتر در برگرفته های احساس هایی نسبت به گذشته فرد می باشد، شناسایی می کنند (Balkis & Duru, 2009,22). براساس نظریه رفتاری، اهمال کاری در نتیجه سابقه پیشین موفقیت آمیز اهمال کاری، رخ می دهد. یادگیرندگان که اهمال کاری می کنند، ممکن است کارهای دیگری یافته باشند که تقویت کننده تر از مطالعه باشد (Shu, & Gneezy, 2010,935). طرفداران نظریه شناختی اساس رفتار اهمال کارانه را باورهای غیرمنطقی می دانند و معتقدند که وقتی برخی یادگیرندگان ارزش خود را فقط براساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می سنجند، به طور غیرمنطقی عمل می کنند و از اتمام کار اجتناب می کنند تا دیگران نتوانند توانایی واقعی آنها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (Fathi, Shekholeslami, 2015). از آنجایی که اهمال کاری پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت ها و زمان، و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، استرس، کاهش انگیزه و ... را در یادگیرنده در بردارد، حوزه های جدیدی را برای انجام پژوهش ایجاد نموده است (Burka & yuen, 2008).

### ۱-۱- ادبیات تجربی

پژوهش های انجام گرفته دلایل متعددی برای بروز اهمال کاری تحصیلی شناسایی

کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خود نظم دهی، ناتوانی در تمرکز و ... اشاره نمود (sheikholslamy, 2016, 69). ضعف راهبردهای یادگیری خود تنظیمی از جمله عوامل زمینه ساز اهمال کاری است، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی شامل راهبردهای شناختی (تکرار، بسط یا گسترش، سازماندهی) و راهبردهای فراشناختی (نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنهاست و شامل برنامه ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم دهی است) (Yarmohammadian, 2015, 122).

ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهند که ارتباط معکوسی بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با اهمال کاری وجود دارد. هال و واتسون (۲۰۰۷) اهمال کاری را فرمی شایع و نقصی در خودتنظیمی می‌دانند که به‌طور کامل درک نشده است و آن را به‌عنوان ناتوانی بر اعمال کنترل بر افکار، هیجانات، تکانه‌ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است تعریف نموده‌اند. هاسکینس<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) نقل می‌کند که برخی اهمال کاری را به نبود هدف‌گذاری و عادات ضعیف مطالعه ارتباط دادند. سولمون و راث بلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال کار علاوه بر عادات مطالعه ضعیف از مدیریت زمان نیز برخوردار نیستند. پی چایل و همکاران<sup>۲</sup> (۲۰۰۰) در پژوهش خود دریافتند که دانشجویان بامهارت مای ضعیف مطالعه، بیشتر اهمال کاری می‌کنند. شونبورگ و گرون وود<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) نشان دادند افراد اهمال کار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ضعیفی برخوردارند. میولاس و ناوارو<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی منجر به افزایش پیشرفت تحصیلی و کاهش اهمال کاری می‌شود.

تحقیقات اخیر نشان می‌دهند که شیوه‌هایی که فراگیران رفتارشان را تنظیم می‌کنند ممکن است تأثیری قوی بر فاکتورهای تحصیلی نظیر کنجکاوی، پشتکار، یادگیری، عملکرد، عواطف و اعتمادبه‌نفس داشته باشد. بنابراین انتظار می‌رود که یادگیرندگان خود نظم‌ده به اندازه سایر فراگیران اهمال کاری نکنند. منطقی است که این مسئله مورد بررسی قرار گیرد که آیا مدل یادگیری خودتنظیم می‌تواند برای درک سطح اهمال کاری فراگیران مورد استفاده قرار گیرد یا نه. به‌ویژه این سؤال مطرح است که آیا فراگیرانی که زیاد اهمال کاری می‌کنند فاقد ویژگی‌هایی هستند که یادگیرندگان خود نظم ده را برانگیخته، و صاحب برنامه و مستقل می‌سازد؟ نتایج

1- Haskins

2- Pchyl, Morin & Salmon

3- Schouwenburg & Groenewoud

4- Muelas & Navarro

تحقیقاتی که در این زمینه صورت گرفته مؤید آن است که اهمال کاری نتیجه‌ی فقدان خودتنظیمی است، که موجب می‌شود فرد برای انگیزش به عوامل بیرونی متکی شود در نتیجه سطوح بالایی از اهمال کاری را نشان دهند. (Pintrich, 2007; Pintrich, & Schunk, 2002; KlassenKrawchuk & Rajani, 200; Solberg, 2012; Solomon & Rothblum, 1984).

نتایج پژوهش‌های ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باورهای خودکارآمدی و انگیزش فراگیران را افزایش می‌دهد و از شدت اهمال کاری تحصیلی کم می‌کند. بابایی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان "اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال کاری و مدیریت زمان تحصیلی" به این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌ها اهمال کاری را کاهش داد. نریمانی (۱۳۹۴) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به فراگیران کمک می‌کند تا فرایندهای تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌هایشان در یادگیری، انگیزه یادگیری خود را تقویت و تسهیل کنند و اهمال‌کاری‌شان را کاهش دهند. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶) در پژوهش خود اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی فراگیران را مورد تأیید قرار دادند.

## ۱-۲- ادبیات نظری

مبنای نظری این پژوهش مدل شناختی-اجتماعی<sup>۱</sup> است. این مدل‌ها، بر نقش متقابل متغیرهای انگیزشی و شناختی در موفقیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران تأکید می‌کنند (Pintrich, & Schunk, 2002, 128). یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر که در تحقیقات زیادی به‌عنوان عامل مؤثر در بروز اهمال کاری تحصیلی شناخته شده است، مهارت یادگیری خودتنظیمی است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در نظریات یادگیری از آن دسته مقولاتی است که مؤلفه‌های شناخت و انگیزش و عملکرد تحصیلی را به‌صورت یک مجموعه درهم‌تنیده مدنظر دارد. یادگیری خودتنظیمی فرایندی فعال است که فراگیران بر اساس آن فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کنند (Pintrich, 2000). چهارچوب اصلی این نظریه بر این اصل استوار است که چگونه فراگیران با استفاده از باورهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری خود را سازمان‌دهی می‌کنند. پنتریچ و دی‌گروت در تعریف این مفهوم به سه مؤلفه راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و تدابیر و تلاش فراگیران اشاره می‌کنند. منظور از راهبردهای شناختی چاره‌اندیشی‌هایی است که

فراگیران برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطالب از آن‌ها استفاده می‌کنند اشاره دارد. راهبردهای فراشناختی مجموعه فرایندهای برنامه‌ریزی، بازبینی، و اصلاح فعالیت‌های شناختی است و تدابیر یادگیری به صورت احاطه فراگیران بر تکالیف دشوار و میزان پافشاری وی بر انجام آن‌هاست (Pintrich & De Groot, 1990).

## ۲- روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده و از نظر روش نیمه آزمایشی هست که در آن از طرح پیش‌آزمون- پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. جامعه آماری مدنظر مطالعه حاضر تمامی دانشجویان مقطع ارشد و دکترا شاغل به تحصیل در نیم سال دوم تحصیلی ۹۶-۹۷ دانشگاه علوم تحقیقات تهران (بزرگ‌ترین واحد دانشگاه آزاد اسلامی) است. این جامعه شامل ورودی‌های این نیم سال نمی‌شود. تعداد این جامعه بر اساس آمار دریافتی از مرکز انفورماتیک این دانشگاه حدود ۴۰۱۱۹ (چهل هزار و صد و نوزده) نفر برآورد شده است. از میان این مجموعه دانشگاهی که داری ۱۲ دانشکده است، با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای<sup>۱</sup> دانشکده‌های علوم پایه، حقوق و الهیات، کشاورزی و صنایع غذایی، فنی و مهندسی، علوم و فن‌آوری‌های پزشکی و از هر دانشکده بر اساس نمونه‌گیری به روش انتساب متناسب با توجه به حجم نمونه دانشجویان انتخاب و مورد ارزیابی قرار گرفتند. حجم نمونه بر اساس روش کوکران ۳۸۰ نفر برآورد شد. این افراد پرسشنامه‌های مربوط را تکمیل و از میان آن‌ها، آزمودنی‌هایی که نمرات کل اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها مساوی و بیشتر از مقدار میانگین ( $\bar{X} = 69$ ) و در مؤلفه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فرا شناختی) نمرات مساوی و کمتری از مقدار میانگین ( $\bar{X} = 100$ ) کسب کرده بودند، شرط ورود به پژوهش را پیدا کردند. این تعداد ۲۱۶ نفر بودند. مجدداً از میان آن‌ها به تصادف تعداد ۳۰ نفر انتخاب و در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند.

در این پژوهش جهت سنجش اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران از پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۷ گویه بوده و سه مؤلفه اهمال‌کاری در حوزه امتحان (سؤالات ۱ تا ۶)، اهمال‌کاری در حوزه انجام تکلیف (سؤالات ۹ تا ۱۷) و اهمال‌کاری در حوزه انجام مقاله و پروژه (سؤالات ۲۰ تا ۲۵) را مورد سنجش قرار می‌دهد. شش گویه (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷) نیز بیانگر



اهمال کاری تحصیلی نمی‌باشند و ناراحتی حاصل از اهمال کاری و تمایل به تغییر عادات فردی را نشان می‌دهند، و در این پژوهش مورد استفاده قرار نمی‌گیرند. لازم به ذکر است که بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی، این شش سؤال منظور نشدند (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). روایی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و (۱۹۹۸) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب  $0/84$  به دست آمده است. در ایران و در بین جامعه آماری دانشجویان برای احراز روایی از روش تحلیل عامل و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد (جوکار و دلاور پور، ۱۳۸۶). در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص<sup>۱</sup> KMO برابر با  $0/88$  و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارلت برابر با  $2158/384$  بود که در سطح  $0/001$  معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسشنامه تعلل ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود با توجه به ارزش ویژه نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ‌یک از آن‌ها را حذف نکردند (به نقل از کوثری، ۱۳۹۰ و شمسی، ۱۳۹۲). هاپه (۲۰۱۱) که از این ابزار در تحقیق خود استفاده کرده است پایایی را به روش باز آزمایی  $0/80$  محاسبه نموده است (به نقل از کوثری، ۱۳۹۰).

**راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:** برای سنجش متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از مقیاس MSLQ (پرسشنامه راهبردهای انگیزشی و خودتنظیمی برای یادگیری) استفاده شد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، برای بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عاملی استفاده کردند و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی را شناسایی کردند. این خرده مقیاس شامل ۲۲ گویه بوده و هر دو عامل را ارزیابی می‌کند (۱۳ سؤال برای راهبردهای شناختی، ۹ سؤال برای راهبردهای فراشناختی). پاسخ‌های فراگیران به هر کدام از گویه‌های این پرسشنامه بر روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای شامل کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم ثبت می‌گردد. در این طیف پاسخ‌های کاملاً موافقم، موافقم، تا حدودی، مخالفم و کاملاً مخالفم در بازه (۱-۵) نمره‌گذاری می‌شوند. پینتریچ و دیگران برای محاسبه پایایی مؤلفه‌های راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و مقادیر به دست آمده به ترتیب عبارت‌اند از:  $0/83$  و  $0/74$ . ضریب آلفای کرونباخ برای هر دو خرده

مقیاس راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی در مطالعه هاشمی (۱۳۹۱)، ۰/۸۴ گزارش شده است. در پژوهش رستگار (۱۳۹۱) نیز ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی (سطحی) و راهبردهای فراشناختی (عمیق) به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۷ به دست آمد. جمالی (۱۳۹۶) آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی را ۰/۸۴ و راهبردهای فراشناختی را ۰/۹۰ گزارش کرده است. روایی این پرسشنامه علاوه بر تأیید محتوایی توسط متخصصین و در پژوهش جمالی (۱۳۹۶) به صورت تحلیل عاملی با شاخص‌های برازش  $RMSEA = 0/05$ ،  $GFI = 0/93$  وجود هر دو عامل را تأیید کرده است. در پژوهش رستگار (۱۳۹۱) با تحلیل عاملی تأییدی دو عامل را با شاخص‌های برازش  $RMSEA = 0/06$ ،  $GFI = 0/95$  مورد تأیید قرارداد.

**روش اجرا:** در این پژوهش برای آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از روش توضیح مستقیم استفاده شد. این آموزش ۸ جلسه ۱۲۰ دقیقه‌ای (دو جلسه در هفته) با موضوع معین مطابق جدول (۱) توسط خود پژوهشگر ارائه شد.

جدول ۱. برنامه آموزشی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

جلسه	موضوع آموزش
اول	معرفی طرح و معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت آن
دوم	راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: تکرار و تمرین و راهبردهای بسط
سوم	راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: راهبردهای سازمان‌دهی
چهارم	راهبردهای نظم‌دهی و فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: و برنامه‌ریزی
پنجم	راهبردهای نظم‌دهی و فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: راهبردهای خودکنترلی، کنترل شناخت، عامل مؤثر بر توجه و جلوگیری از حواس‌پرتی
ششم	راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: راهبردهای نظم‌دهی و روش پس‌ختم
هفتم	راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی: مدیریت زمان و سازمان‌دهی محیط کمک‌خواستن و تنظیم تلاش‌ها
هشتم	جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون

## نتایج

جدول ۲: آماره‌های توصیفی پیش‌آزمون و پس‌آزمون‌های گروه کنترل و آزمایش

متغیر	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
اهمال کاری	۱۵	۷۹/۶۰	۵/۵۰	۸۶/۶۷	۷/۸۷
	۱۵	۷۲/۵۳	۶/۱۵	۸۶/۴۷	۷/۴۳
اهمال کاری امتحان	۱۵	۲۲/۰۷	۲/۳۷	۲۴/۸۷	۲/۴۱
	۱۵	۱۹/۶۰	۲/۴۷	۲۴/۷۳	۲/۳۴

۳/۷۷	۳۷/۲۷	۲/۸۴	۳۴/۷۳	۱۵	پیش‌آزمون	اهمال کاری انجام تکلیف
۳/۸۳	۳۶/۶۰	۲/۶۴	۳۱/۸۷	۱۵	پس‌آزمون	
۲/۶۹	۲۴/۵۳	۱/۲۶	۲۲/۸۰	۱۵	پیش‌آزمون	اهمال کاری انجام پروژه
۲/۶۱	۲۵/۱۳	۲/۱۲	۲۱/۰۷	۱۵	پس‌آزمون	

با نگاهی گذرا به اطلاعات جدول ۲، متوجه می‌شویم که با تمهیدات به‌عمل آمده و کنترل‌های انجام‌شده، گروه‌های آزمایش و کنترل، پیش از اعمال مداخلات آموزشی، از نظر شاخص‌های مهم توصیفی به‌ویژه میانگین و انحراف استاندارد در متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معنی‌داری با یکدیگر نداشته‌اند، ولی بعد از مداخله در پس‌آزمون، تفاوت چشم‌گیری بین آن‌ها به چشم می‌خورد. البته این نتیجه‌گیری استنباط بدون آزمون آماری است و در ادامه بررسی‌های دقیق‌تر آماری صورت می‌گیرد.

### ۳- تحلیل تجربی

برای بررسی فرضیه‌های پژوهش، با توجه به ماهیت متغیرهای پژوهش و همچنین با توجه به وجود متغیر پیش‌آزمون و امکان وجود تفاوت اولیه دو گروه آزمایش و کنترل، برای کم کردن تفاوت اولیه و مقایسه پس‌آزمون‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شده که نتایج در ادامه گزارش می‌شود. قبل از بررسی فرضیه‌ها نیاز است تا پیش‌نیازها و پیش‌فرض‌های مهم برای استفاده از این آزمون آماری مورد بررسی قرار بگیرد.

### پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس

#### ۳-۱- نرمال بودن داده‌ها

جدول ۳: آزمون شاپیرو-ویلک

شاپیرو-ویلک			گروه‌ها		متغیر
سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار			
۰/۴۳۶	۱۵	۰/۹۴۴	پیش‌آزمون	کنترل	اهمال کاری تحصیلی
			پس‌آزمون		
۰/۵۵۴	۱۵	۰/۹۵۲	پیش‌آزمون	آزمایش	
			پس‌آزمون		
۰/۸۳۶	۱۵	۰/۹۶۹	پیش‌آزمون	کنترل	اهمال کاری انجام تکلیف
			پس‌آزمون		
۰/۲۵۷	۱۵	۰/۹۲۸	پیش‌آزمون	آزمایش	

۰/۱۴۳	۱۵	۰/۹۱۱	پس‌آزمون		
۰/۱۸۶	۱۵	۰/۹۱۹	پیش‌آزمون	کنترل	اهمال کاری امتحان
۰/۲۳۱	۱۵	۰/۹۲۵	پس‌آزمون		
۰/۶۳۳	۱۵	۰/۹۵۷	پیش‌آزمون	آزمایش	
۰/۸۵۵	۱۵	۰/۹۷۰	پس‌آزمون		
۰/۲۴۴	۱۵	۰/۹۲۷	پیش‌آزمون	کنترل	اهمال کاری انجام مقاله
۰/۴۴۷	۱۵	۰/۹۴۵	پس‌آزمون		
۰/۳۵۴	۱۵	۰/۹۳۸	پیش‌آزمون	آزمایش	
۰/۱۳۴	۱۵	۰/۹۱۰	پس‌آزمون		

همان‌گونه که در جدول بالا مشاهده می‌گردد آزمون شاپیرو-ویلک برای نمره متغیر وابسته پژوهش در هر دو گروه معنادار نیست (سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ است). و بنابراین متغیرها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای توزیع نرمال هستند و می‌توان از تحلیل‌های کوواریانس استفاده کرد.

### ۳-۲- همسانی واریانس‌ها

جدول ۴: نتایج آزمون لوین

سطح معناداری	آزمون لوین F	متغیر	
۰/۴۷۶	۰/۵۲۳	پیش‌آزمون	اهمال کاری تحصیلی
۰/۷۸۴	۰/۰۷۷	پس‌آزمون	
۰/۷۸۱	۰/۰۷۹	پیش‌آزمون	اهمال کاری انجام تکلیف
۰/۱۲۶	۲/۴۸۸	پس‌آزمون	
۰/۶۱۰	۰/۲۶۶	پیش‌آزمون	اهمال کاری امتحان
۰/۸۷۹	۰/۰۲۴	پس‌آزمون	
۰/۶۱۲	۰/۲۶۳	پیش‌آزمون	اهمال کاری انجام مقاله
۰/۶۹۹	۰/۱۵۳	پس‌آزمون	

همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود مقدار F به دست آمده متغیر مورد بررسی حاکی از تأیید فرض صفر است، لذا همگنی واریانس گروه‌های آزمایش و کنترل با توجه به سطح معناداری بیش از ۰/۰۵ تأیید می‌شود.

## ۳-۳- همگنی شیب رگرسیون

جدول ۵: نتایج آزمون همگنی شیب رگرسیون

سطح معناداری	F	منابع تغییرات	
۰/۹۳۸	۰/۰۰۶	اهمال کاری تحصیلی	تعامل گروه و پیش‌آزمون
۰/۶۵۶	۰/۲۰۳	اهمال کاری انجام تکلیف	
۰/۷۶۰	۰/۰۹۵	اهمال کاری امتحان	
۰/۷۷۳	۰/۰۸۵	اهمال کاری انجام مقاله	

با توجه به نتایج جدول فوق چون مقدار F محاسبه شده در تعامل گروه و پیش‌آزمون در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $P \geq ۰/۰۵$ )، بنابراین داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیونی پشتیبانی می‌کند و این فرضیه پذیرفته می‌شود و می‌توان تحلیل کوواریانس را اجرا نمود.

جدول ۶: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	سطح معناداری	ETA
اهمال کاری تحصیلی	پیش‌آزمون	۱	۱۸۹۶۰۷/۵۰۰	۴۰۷۲/۹۹۳	۰/۰۰۰	۰/۹۹۳
	عضویت در گروه	۱	۱۴۵۶/۰۳۳	۳۱/۲۷۷	۰/۰۰۰	۰/۵۲۸
	خطا	۲۸	۴۶/۵۵۲			
	کل	۳۰				

با توجه به داده‌های جدول ۶ چون مقدار F در سطح  $\alpha=۰/۰۵$  معنادار هست ( $\alpha=۰/۰۵۲۸$ ) =  $\eta^2$  و  $P = ۰/۰۰۲$  ( $F_{(۱, ۲۸)} = ۳۱/۲۷۷$ )، لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی تأثیر دارد و مقدار اتا نشان می‌دهد که تأثیر آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی ۵۲/۸ درصد هست. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کاهش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۰/۹۵ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی

مؤثر است. مقدار تأثیر متغیر هم پراش  $F=31/277$  به دست آمده که سطح معناداری آن از  $0/05$  کمتر است. بنابراین فرض هفتم که همبستگی متغیر هم پراش و مستقل بود، رعایت شده است. همچنین مقدار  $F$  تأثیر متغیر مستقل برابر است با  $4072/993$  که معنادار است. یعنی با خارج کردن تأثیر همپراش اختلاف معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین مقدار مجذور اتای تفکیکی هم نشان می‌دهد که حدود  $52/8$  درصد از واریانس متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل تبیین می‌شود. که بر اساس نظریه کوهن این اندازه اثر بزرگ است. در قسمت بعدی به آزمون فرضیه‌های فرعی مبنی بر تأثیر آموزش مهارت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی، شامل اهمال‌کاری امتحان، اهمال‌کاری انجام تکلیف و اهمال‌کاری انجام می‌پردازیم.

جدول ۷: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال‌کاری امتحان

ETA	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
						پیش‌آزمون	امتihan
0/989	0/000	2539/438	14740/833	1	14740/833	پیش‌آزمون	امتihan
0/549	0/000	34/047	197/633	1	197/633	عضویت در گروه	
			5/805	28	162/533	خطا	
				30	15101/000	کل	

با توجه به داده‌های جدول ۷ چون مقدار  $F$  در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار هست ( $0/549 = \eta^2$  و  $P = 0/000$ )  $(F_{(1, 28)} = 31/047)$ . لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال‌کاری امتحان تأثیر دارد و مقدار  $ETA$  نشان می‌دهد که تأثیر آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال‌کاری امتحان  $54/9$  درصد هست. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کاهش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با  $0/95$  اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال‌کاری امتحان مؤثر است. مقدار تأثیر متغیر هم پراش  $F=34/047$  به دست آمده که سطح معناداری آن از  $0/05$  کمتر است. بنابراین فرض هفتم که همبستگی متغیر هم پراش و مستقل بود، رعایت شده است.

همچنین مقدار F تأثیر متغیر مستقل برابر است با ۲۵۳۹/۴۳۸ که معنادار است. یعنی با خارج کردن تأثیر همپراش اختلاف معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین مقدار مجذور اتای تفکیکی هم نشان می‌دهد که حدود ۵۴/۹ درصد از واریانس متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل تبیین می‌شود. که بر اساس نظریه کوهن این اندازه اثر بزرگ است.

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام تکلیف

متغیر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	ETA
اهمال کاری	۳۵۱۵۷/۶۳۳	۱	۳۵۱۵۷/۶۳۳	۳۲۴۵/۳۲۰	۰/۰۰۰	۰/۹۹۱
تحصیلی	۱۶۸/۰۶۳۳	۱	۱۶۸/۰۳۳	۱۵/۵۱۱	۰/۰۰۰	۰/۳۵۶
خطا	۳۰۳/۳۳۳	۲۸	۱۰/۸۳۳			
کل	۳۵۶۲۹/۰۰۰	۳۰				

با توجه به داده‌های جدول ۸ چون مقدار F در سطح  $\alpha=۰/۰۵$  معنادار هست ( $۰/۳۵۶ = \eta^2$  و  $P = ۱۵/۵۱۱ = (F_{(۱, ۲۸)})$ ). لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام تکلیف تأثیر دارد و مقدار ETA نشان می‌دهد که تأثیر آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام تکلیف ۵۴/۹ درصد هست. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کاهش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۰/۹۵ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش مهارت یادگیری خود تنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام تکلیف مؤثر است. مقدار تأثیر متغیر هم پراش  $F=۱۵/۵۱۱$  به دست آمده که سطح معناداری آن از ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین فرض هفتم که همبستگی متغیر هم پراش و مستقل بود، رعایت شده است. همچنین مقدار F تأثیر متغیر مستقل برابر است با ۳۲۴۵/۳۲۰ که معنادار است. یعنی با خارج کردن تأثیر همپراش اختلاف معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین مقدار مجذور اتای تفکیکی هم نشان می‌دهد که حدود ۳۵/۶

درصد از واریانس متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل تبیین می‌شود. که بر اساس نظریه کوهن این اندازه اثر بزرگ است.

جدول ۹: خلاصه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تأثیر آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام مقاله

ETA	سطح معناداری	F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیر	
						پیش‌آزمون	اهمال کاری
۰/۹۹۰	۰/۰۰۰	۳۲۴۵/۳۲۰	۱۶۰۰۸/۳۰۰	۱	۱۶۰۰۸/۳۰۰	عضویت در گروه	تحصیلی
۰/۴۳۹	۰/۰۰۰	۲۱/۸۸۸	۱۲۴/۰۳۳	۱	۱۲۴/۰۳۳	خطا	تحصیلی
			۱۰/۸۳۳	۲۸	۳۰۳/۳۳۳		
				۳۰	۳۵۶۲۹/۰۰۰	کل	

با توجه به داده‌های جدول ۱۰، مقدار F در سطح  $\alpha=0/05$  معنادار هست ( $\eta^2=0/439$ ) و  $P=0/000$  ( $F_{(1, 28)}=21/888$ ). لذا می‌توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام مقاله تأثیر دارد و مقدار ETA نشان می‌دهد که تأثیر آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری مقاله ۴۳/۹ درصد هست. با توجه به اینکه میانگین نمرات گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در مرحله پس‌آزمون کاهش را نشان می‌دهد، بنابراین فرض تحقیق با ۰/۹۵ اطمینان تأیید می‌گردد. پس می‌توان چنین عنوان نمود که آموزش مهارت یادگیری خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری انجام تکلیف مؤثر است. مقدار تأثیر متغیر هم پراش  $F=15/511$  به دست آمده که سطح معناداری آن از ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین فرض هفتم که همبستگی متغیر هم پراش و مستقل بود، رعایت شده است. همچنین مقدار F تأثیر متغیر مستقل برابر است با ۲۸۲۴/۹۹۴ که معنادار است. یعنی با خارج کردن تأثیر همپراش اختلاف معناداری بین گروه‌ها وجود دارد. بنابراین فرضیه صفر معنادار نبودن اختلاف میانگین دو گروه در پس‌آزمون پس از حذف اثر احتمالی پیش‌آزمون رد می‌شود. همچنین مقدار مجذور اتای تفکیکی هم نشان می‌دهد که حدود ۴۳/۹ درصد از واریانس متغیر وابسته از طریق متغیر مستقل تبیین می‌شود. که بر اساس نظریه کوهن این اندازه اثر بزرگ است.



### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر باهدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل شده فراگیران گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از لحاظ اهمال کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد. یافته‌های پژوهش حاضر به‌نوعی با یافته‌های شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۶)، بابایی و همکاران (۱۳۹۵)، فولادی و پزشکی (۱۳۹۵)، محمودیان و همکاران (۱۳۹۴)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۲)، میولاس و ناوارو (۲۰۱۵) همسو است. پژوهشگران بر این باورند که فراگیران اهمال کار در کاربست مهارت‌های خودتنظیمی بنا به دلایل متعدد از جمله خودکارآمدی پایین، جهت‌گزینی سطحی اهداف، ارزش‌گذاری پایین، اضطراب و سایر ویژگی‌ها دارای ضعف می‌باشند.

یافته‌های یانگ<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، نشان داد که فراگیران خود نظم جو از باورهای انگیزشی بالاتر و هدف‌گزینی سطح بالاتری برخوردارند لذا در میان آن‌ها اهمال کاری تحصیلی کمتری دارند. اعتقاد بر این است که انگیزه محرک اولیه برای شروع یادگیری را فراهم می‌کند و بعداً نیروی لازم برای پایداری یادگیری اثربخش را برمی‌انگیزد. استیل (۲۰۰۷) و خرم (۲۰۱۵) هم نشان دادند که شکست در خودتنظیمی نقش مهمی در بروز اهمال کاری تحصیلی دارند.

پنتریچ (۲۰۰۳) معتقد است که مناسب‌ترین و سودمندترین روش برای تحقق تجارب نظام دار این است که فرد رفتار خود و محرک‌های محیطی مداخله مستقیم داشته باشد و با استفاده از فرمان‌های خود تنظیمی و اهداف‌گزینی تسلط یابی در حوزه خود تنظیمی و خود مدیریتی نایل شود. علاوه بر نقش مهارت‌های خود تنظیم در ارتقاء خود کارآمدی و این آموزش‌ها منجر به افزایش انگیزش تحصیلی نیز می‌شود. در حوزه تحصیلی انگیزه یک پدیده سه بعدی است که در برگیرنده باورهای شخصی درباره توانایی انجام تکلیف، دلایل و اهداف فرد برای انجام آن فعالیت و واکنش عاطفی مرتبط با انجام آن فعالیت می‌باشد.

یافته‌های این پژوهش نیز نشان داد که این آموزش اثر مثبت و معناداری بر اهمال کاری و همه مؤلفه‌هایش داشت. بدین معنی که آزمودنی‌های گروه آزمایش بعد از دریافت آموزشی نمره کمتری در اهمال کاری تحصیلی از خود نشان دادند. با توجه به نتایج این پژوهش‌ها مشخص شده است که به‌کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث تلاش بیشتر در زمینه‌های تحصیلی و پردازش عمیق اطلاعات شده و نیز باعث می‌شود تا فراگیران مسئولیت

فعالیت‌های تحصیلی خود را به عهده بگیرند، که در نهایت منجر به کاهش اهمال کاری و به تعویق انداختن تکالیف و برنامه‌ریزی بیشتر می‌شود. فرد خودتنظیم فردی است هدفمند که با استفاده از فن‌های مدیریت زمان، تمرین معنادار و جهت‌دار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با توانایی‌ها و استعداد خود دارد، درحالی‌که فرد اهمال‌کار از احساسات خود کم‌بینی رنج می‌برد، از موفقیت و از اینکه نتواند کنترل را به دست گیرد و اهمه دارد، به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدین وسیله خود ارزشمندی و احترام به خود را حفظ کرده باشد. این فرد فاقد خود نظم دهی است و از اینکه مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان است، ولی فرد خودتنظیم، اعمال خود را مورد بازبینی قرار می‌دهد و در مورد اعمال خود قضاوت می‌کند.

در تبیین این مسئله می‌توان به این مورد اشاره داشت که فراگیرانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس استاد یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و اهمال کاری تحصیلی خود را بالا ببرند. از طرف دیگر از آنجا که این راهبردها نوعی مهارت هستند نیاز به آموزش و اکتساب دارند تا در خزانه رفتاری فرد ذخیره و در مواقع لزوم بروز نمایند. زمانی که این مهارت‌ها فراگرفته شود، فراگیران از آن‌ها به شکل عامدانه در یادگیری و فهم مطالب درسی استفاده می‌کنند و با توجه به ماهیت و اهمیت موضوعات درسی از آن‌ها بهره‌مند می‌شوند. این راهبردها فراگیران را به مهارت‌هایی مجهز می‌کنند که می‌توانند برای فعالیت‌های خود هدف‌گذاری کرده و با برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و استفاده از راهبردهای مناسب و بجا در فعالیت‌های خود به خصوص تکالیف، مسئولیت‌های خود را در زمان مناسب و آسان‌تر انجام دهند. که همین امر باعث کاهش تعلل ورزی و به تعویق انداختن تکالیف، میزان اهمیت آن و نزدیک‌ترین روش دستیابی به هدف مشکل‌دارند و آموزش راهبردها با مجهز کردن به راهبردهای شناختی و فراشناختی و مدیریت زمان می‌تواند کمبودها را جبران و اهمال کاری را کاهش دهند.

در دوران تحصیلات دانشگاهی، اساتید همواره از فراگیران می‌خواهند که به لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شوند نه فقط رفتاری که این توصیه در فراگیران تحصیلات تکمیلی به علت تخصصی شدن رشته‌ها و گرایش‌های تحصیلی اهمیت بیشتری می‌یابد. آنها

انتظار دارند که دانشجویان، در مورد محتوای یادگیری عمیقا به تفکر پردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آنها از مطالب را به حداکثر برساند. در مقابل طبق آمارها بیشتر دانشجویان برای یادگیری اغلب به سراغ راهبردهای شناختی سطح پایین مانند تمرین و تکرار و مرور ذهنی محدود شدن به سطح پایین حیطه شناختی یعنی دانش و فهمیدن می‌روند که با توجه به شیوه اتخاذ شده در آموزش و پرورش رسمی کشور ما که تاکید بیشتری بر محفوظات دارد در دوران تحصیلی تحت نظر این سازمان و گاه سال‌های اولیه تحصیلات دانشگاهی موفقیت ظاهری هم حاصل می‌گردد. زمانی که این فراگیران به سطوح بالاتر تحصیل ورود پیدا می‌کنند این فرایندهای شناختی جوابگوی سطح رشد علمی مطلوب در این دوران نمی‌باشد. این عدم دسترسی به فرایندهای شناختی هم معلول برخی فاکتورها و هم مقدمه برخی سازه‌ها از جمله اهمال کاری تحصیلی است. در همین راستا آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فقط یادگیری فراگیران را تقویت نمی‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آنها فراهم می‌کند تا به‌طور فعال فرایندهایی مانند تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزی را مدیریت کنند.

دستیابی به راهبردهای یادگیری خودتنظیمی طبق نتایج به‌دست آمده، بر همه مؤلفه‌ها اثر مثبت داشته است. این نشان از اهمیت فراگیری این مهارت‌ها بر کاهش مؤلفه‌های اهمال کاری است. به عبارتی، زمانی که فراگیران به مهارت‌های شناختی و فراشناختی و مدیریت زمان مجهز می‌شوند، می‌توانند بر اضطراب‌های ناشی از امتحان که اغلب پیامد باورهای غلط، بی‌برنامگی، اهداف سطحی موفقیت، عدم تقسیم‌بندی مطالب مورد مطالعه از مهم‌ترین به کم‌اهمیت، نکته برداری صحیح و یادسپاری حجم بالای مطالب و ... است، فائق آیند. همچنین می‌توانند برای انجام تکالیف زمان و منابع مهم را تخصیص و تشخیص دهند در نتیجه اهمال کاری ناشی از انجام تکالیف را کاهش دهند. در خصوص کاهش اهمال کاری پروژه تحقیقاتی، فراگیری این مهارت می‌تواند در نگرش فرد به اهمیت و نقش کار پژوهشی در ارتقاء علمی و تخصصی فرد مؤثر باشد. به‌نحوی که با هدف‌گزینی و موضوع مناسب انجام کار پژوهشی را برای خود لذت‌بخش و دستاوردهای درونی آن را، که همان ارتقاء توانمندی علمی است، در خود با نگرش اجبار بیرونی و بی‌فایده بودن، جایگزین کرده و اهمال کاری پژوهشی را کاهش دهند.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، موارد ذیل جهت بهبود یافتن کیفیت آموزش و یادگیری پیشنهاد می‌گردد: با توجه به اینکه باورهای فراشناختی سال‌ها پیش از ورود به دانشگاه در فرد شکل می‌گیرد و همچنین با توجه به اینکه فراشناخت و مؤلفه‌های آن قابل

آموزش است، از این رو متولیان تربیتی می‌تواند برنامه‌های گسترده‌ای در زمینه یادگیری باورهای فراشناختی مثبت و مناسب و پرهیز از باورهای فراشناختی منفی و زیان بار اجرا نماید و از این راه کارایی فعالیتهای آموزشی، علمی، اقتصادی و اجتماعی را در همه زمینه‌ها افزایش دهد. لزوم توجه مسئولین، برنامه ریزان و دست اندرکاران نظام آموزشی به راهبردهایی برای پیشگیری از تعلل ورزی و غلبه بر آن چرا که با شناخت عوامل وقوع آن از شیوع تعلل ورزی که بیماری قرن حاضر است می‌توان جلوگیری کرد و این اقدام می‌تواند پیشگیری کننده بسیاری از مشکلات جانبی باشد.

## منابع

- Abolghasemi, A., Barzegar, S & Rostamoghli, Z (2013). The effectiveness of selfregulation learning training onacademic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21.(Persian).
- Aynur, P., Murat, & A & Can, B (2011). Academic Procrastination Behaviour of Pre-service Teachers' of Celal Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418 – 1425.
- Babaei Nadinluye, K., Fuladi, A. & Pezeshki, H (2016). Effectiveness of Time Management Skills Training on Students' Procrastination and Academic Time Management. *Journal of Personality & Individual Differences*. 5 (11), 57-70. (Persian).
- Balkis, M. & Duru, E (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among preservice teachers, and its relationship with demographics and individual preferences.*Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Burka, J.B. & yuen, L.M (2008). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Dacapo press.
- Ellis, A., & Knaus, W. J (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.
- Golestani bakht T & Shokri M (2013). Relationship between Academic Procrastination with meta cognitive beliefs. *Social Cognition*. Vol. 2, No. 3, Spring & Summer 2013.89-100.
- Howell, A.J. & Watson, D.C (2007). Procrastination: associations with achievement goalorientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43 (1), 167-178.
- Khormae, F., Abbasi, M. & Rajabi, S (2015). Comparison of Perfectionism and Procrastination in Mothers of Students with and without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. (Persian).
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L & Rajani, S (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Knaus, W (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 153-166.
- Muelas, A. & Navarro, E (2015). The effectiveness of learning strategies on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 217-221.
- Narimani, M. & Soleymani, E (2013). The effectiveness of cognitive rehabilitation on executive functions (working memory and attention) and academic achievement in students with math learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 91-115.(Persian).
- Pintrich P. R. & Zusho, A (2007). Student motivation and self-regulated

- learning in the College classroom. The scholarship of teaching and learning in higher education. An evidence-based perspective, 1(1), 731-810 .
- Pintrich, P. R (1986). Motivation and learning strategies interaction with Development Achievement Review, 69, 25-56
- Pintrich, P. R (1995). Understanding self regulated learning. New Directions for Teaching and Learning, 63, 3-12
- Pintrich, P. R & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated components of lassroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82, 33-40
- Pintrich, P. R & Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research, and Applications (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Pintrich, R. R (2000a). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology, 92, 544-555.
- Pintrich, R. R (2000b). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation (pp. 451-502). New York: Academic Press.
- Pintrich, P. R (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-470
- Pourabdol S, Sobhi -Gharamaleki N & Abbasi M. (2015) A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. Journal of Learning Disabilities, spring 2015. Vol. 4, No.3/22-38
- Pychyl, T.A., Morin, R.W. & Salmon, B.R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students. Journal of Social Behavior & Personality, 15 (5), 135-150.
- 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.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C. H., Pychyl, T. A & Ferrari, J. R (2004). Counseling the procrastinator in academic settings. American Psychological Association. 1-26
- Schouwenburg, H.C. & Groenewoud, J.T (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. Personality and Individual Differences, 30, 229-240.
- Haskins, M.S. (1988). Procrastination, thesis writing and jungian personality type. Unpublished Master's Thesis, The University of British Columbia.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. Journal of Educational Psychology, 99, 12-25.
- Sheykhholeslami, A. & Fathi, D (2015). Academic Procrastination at Students at Different Levels of Education. Quarterly journal of Contemporary Psychology. 10 (special edition), 903-906. (Persian).

- Sheykholeslami, A. & Fathi, D. (2015). Academic Procrastination at Students at Different Levels of Education. *Quarterly journal of Contemporary Psychology*. 10 (special edition), 903-906. (Persian).
- Sheykholeslami, A., Dortaj, F., Delavar, A & Ebrahimi Ghavam, S. (2014). Effectiveness of Mindfulness-Based Knowledge-Based Learning Program on student procrastination. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 10 (34), 93-104. (Persian).
- Shu, S.B., & Gneezy, A (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 47 (5), 933-944
- Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H (2012). Effects of three training types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Psychology, 33 (4), 387-394. Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J. & Murakami, J (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling*
- Steel, P (2007). The nature of procrastination: A Meta analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-81.
- Uzun Özer, B (2011). Effects of Academic Procrastination on College Students' Life Satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 12 (2011) 512-519
- Vávrová SoĚa (2015). Children and Minors in Institutional Care: Research of Self-Regulation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 171 ( 2015 ) 1434 - 1441
- Yang Zhi -gang & et al (2010). The Relationship between Academic Procrastination and Academic Burnout in University Students. The Mediation Effect of Self-efficacy. *Journal of Henan Mechanical and Electrical Engineering College*
- Yarmohammadian, A., Ghamarani, A., Seifi, Z. & Arfa, M (2015). Effectiveness of cognitive strategies training on memory, reading performance and speed of information processing in students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 118-124. (Persian).
- Zimmerman, B. J (2002). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.