



«زن و مطالعات خانواده»

سال هجدهم، شماره شصت و هفتم، بهار ۱۴۰۴

ص ص: ۱۴۳-۱۲۴

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۵/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۳۱

مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی و خود تنظیمی انگیزشی بر تعلل ورزشی 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 ورزشی تحصیلی بود. این پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی و طرح تحقیق پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه مورد مطالعه ۳۱۸۰ 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 انگیزش را طی کرد و گروه سوم (کنترل) نیز هم‌زمان به برنامه‌های عادی کلاسی خود ادامه داد. برای سنجش متغیرهای مورد پژوهش از مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی سولومون و راث‌بلوم (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 ورزشی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه تأثیر دارد. همچنین میزان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزشی به طور معناداری بیشتر از آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی بود. براساس نتایج این پژوهش آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش راه حل کارآمدتری برای مداخله در تعلل ورزشی تحصیلی دانش‌آموزان است.

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

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

^۲ . استادیار گروه روان‌شناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) mas_azemoudeh@iaut.ac.ir

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

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

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 ورزی^۱ است (سالگوئرو پازوس و ری دی گوذر، 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، ۲۰۲۲). تعلل ورزی، باتوجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۸)، و متداول‌ترین شکل آن، تعلل ورزی تحصیلی است (زیسات و همکاران، ۱۹۷۸). راگوزا و همکاران،^۲ (۲۰۲۳) و همچنین راث بلوم و سولمون^۳ (۱۹۸۶) این نوع تعلل ورزی را تمایل غالب و همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب توأم است. پاپووا و همکاران^۴ (۲۰۲۱) معتقداند صرف‌نظر از سبب‌شناسی، تعلل ورزی، به دلیل پی‌آمدهای شناختی و هیجانی منفی که دارد، رفتاری ناسازگارانه است.

در خصوص پیشایندهای پیامدهای تعلل ورزی، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی اشاره نموده‌اند، از قبیل: اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، عزت‌نفس پایین (یردلن و همکاران،^۵ ۲۰۱۶)، ترس از شکست، تنفر از کار، فقدان انرژی (راث بلوم و سولمون،^۶ ۱۹۸۶)، کمال‌گرایی (چن و همکاران،^۷ ۲۰۲۳)، درماندگی آموخته‌شده، خودکم‌بینی، پایین بودن سطح تحمل و سلامت روانی (بریسیک و سلیوری کایا،^۸ ۲۰۲۰). رحیمی و والرند (۲۰۲۱) نشان دادند تعلل ورزی با عواطف منفی رابطه مثبت دارد.

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

1 - Yerdelen 0

1 - Rothblum & Solomon 1

1 - Chen et al 2

1 - Bricik & Sivrikaya 3

تعلل ورزشی یادگیرندگان مانعی بر سر راه پیشرفت تحصیلی آنها به حساب می‌آید (گونگور^۱، ۲۰۲۰؛ دورو و بالکس^۲، ۲۰۱۷). تعلل ورزشی موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی و بروز هیجانات منفی در دانش آموزان می‌شود (هاشمی زاده نهی و همکاران، ۱۳۹۹). همچنین بهزیستی روانی دانش آموزان را کاهش می‌دهد (اریفینا و همکاران^۳، ۲۰۲۰) تعلل ورزشی در بین دانش آموزان شیوع نسبتاً بالایی دارد و معمولاً همیشه با اضطراب همراه است. سولومن و راث بلوم^۴ (۱۹۸۴) نشان داده اند که ۴۶ درصد از دانش آموزان گزارش کرده اند که همیشه، تهیه گزارش های نیمسال را به تعویق می‌اندازند و تعلل ورزشی برای ۲۰ تا ۳۰ درصد از دانش آموزان به مشکل جدی تبدیل شده است (نقل از مختاری و ذوالفقاری، ۱۳۹۸). طبق پژوهش زاریک و استون برکر^۵ (۲۰۰۹) بیش از ۴۲ درصد از دانش آموزان همواره در انجام و آماده شدن برای فعالیت های تحصیلی خویش دچار تعلل ورزشی می‌شوند. در ایران نیز براساس نتایج پژوهش موسوی و همکاران (۱۳۹۹) ۳۱/۷ درصد دانش آموزان 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 سال های اخیر، تعلل ورزشی تحصیلی به عنوان نوعی نقص در خود - نظم جویی مطرح شده است، یعنی ناتوانی فرد در کنترل افکار، هیجان ها، عواطف و عملکرد خود (سیریوس^۶، ۲۰۲۳). حفظ باورهای فرد در مورد توانایی هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلل ورزشی است (سوکما و همکاران^۷، ۲۰۲۳). به طور کلی، استیل^۸ (۲۰۰۷) تعلل ورزشی را صورتی شایع از شکست در خودتنظیمی می‌داند.

یادگیری خودتنظیمی شامل کلیه فرایندهای انگیزشی و شناختی است که طی آن فرد برای یادگیری اش برنامه ریزی و هدف گزینی می‌کند و در صورت نیاز از منابع دیگر مثل افراد یا مکان ها بهره می‌گیرد تا برنامه اش را به خوبی پیش ببرد (زیمرمن، ۱۹۹۹). پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) معتقداند یادگیری خودتنظیمی شامل راهبردهایی است که دانش آموزان با استفاده از آنها (مانند کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی) شناخت هایشان را تنظیم می‌کنند و همچنین راهبردهای مدیریتی است که آنها برای کنترل یادگیری خودشان به کار می‌گیرند.

1- Gungor

2- Duru & Balkıs

3 Arifiana

4 rothblum& Solomon

5-Zarick & Stonebraker

6 Sirois

7 Sukma, Fauzi, Mardi

8 Steel

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، 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). چایلدز 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 دانش آموزان داشته باشند.

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

1- Shaked & Altarac

2-Chaeldz and Brooks

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 مسئولان و مدیر مدرسه و مساله افت آزمودنی‌ها از جامعه مورد مطالعه تعداد ۷۷ دانش‌آموز در ۳ گروه ۲۴، ۲۶ و ۲۷ 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^۱ (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.

^۱ . Procrastination Assessment Scale for Students (PASS)

پایایی مقیاس تعلق ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) انجام شد و ضریب همسانی درونی برابر ۰/۸۴ 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 ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر برابر ۰/۹۱ برای کل مقیاس به دست آمد. و بررسی پایایی این آزمون توسط محققان قبلی هم نشان 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 ۰/۸۸ گزارش کردند.

برای بررسی روایی آزمون، روایی همگرایی آن با استفاده از محاسبه همبستگی این پرسش‌نامه با آزمون تعلق ورزی تاکمن 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 دانش آموزی و دانشجویی تأیید شده است.

بسته آموزش مهارت‌های زندگی تحصیلی

در پژوهش حاضر به منظور 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 آموزه های درمانگران و نظریه پردازانی که در عرصه درمان شناختی - رفتاری و رویکرد شناختی - اجتماعی برنامه های مدونی را طرح ریزی کرده اند (بندورا، ۱۹۹۶)، تهیه شده است (پورحسین ملایوسفی و همکاران، ۱۳۹۷).

جدول ۲. خلاصه جلسات آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش

جلسه مقدماتی	آشنایی با دانش آموزان و برقراری ارتباط اولیه، اجرای پیش آزمون و توضیح مختصر در مورد شیوه آموزش و اهمیت راهبردهای خودتنظیمی انگیزش
جلسه اول	هدف گذاری و تعیین اهداف تحصیلی و برنامه ریزی تحصیلی
جلسه دوم	خودمدیریتی و خودارزیابی
جلسه سوم	خود نظارتی
جلسه چهارم	خود اصلاحی و خود تقویتی
جلسه پنجم	خودگویی های مثبت
جلسه ششم	مهارت تصمیم سازی و تصمیم گیری
جلسه هفتم	مدیریت زمان و مدیریت استرس
جلسه هشتم	خودسازماندهی فضای کلاس
جلسه پایانی	اجرای پس آزمون و تقدیر و تشکر

در پژوهش حاضر نیز به لحاظ وجود محدودیت های زمانی، امکان بررسی اثرات مقطعی و کوتاه مدت به عنوان 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](https://iaui.ac.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 شرکت کنندگان توضیح داده شد. از تمامی شرکت کنندگان رضایت نامه کتبی جهت شرکت در مطالعه گرفته شد. والدین دانش آموزان در جریان شرکت پژوهش قرار گرفتند. پژوهشگر به مشارکت کنندگان در مورد حفظ حریم خصوصی، خلوت و محرمانه ماندن اطلاعات اطمینان خاطر داد. به مشارکت کنندگان اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پژوهش کدگذاری شده و در مکانی امن و مطمئن و دور از دسترس سایرین نگهداری می شود. جهت تحلیل داده ها از شاخص های مرکزی و پراکندگی و همچنین روش تحلیل کوواریانس تک متغیره 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	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مهارت زندگی تحصیلی	۲۴	۸۳/۵۴۲	۹/۵۴۶	۷۴/۱۲۵	۱۰/۵۱۴
راهبرد خودتنظیمی	۲۷	۷۹/۴۴۴	۱۲/۱۸۲	۶۴/۸۸۹	۱۰/۷۱۴
کنترل	۲۶	۷۸/۱۱۵	۱۱/۶۳۲	۸۰/۱۱۵	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 ($۷۴/۱۲$) و دوم ($۶۴/۸۸۹$) در تعلل ورزی کاهش پیدا کرده؛ اما در گروه کنترل ($۸۰/۱۱۵$) 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 کوواریت بود. باتوجه به اینکه بنا به نظر سازنده ابزار و همچنین بررسی پژوهش‌های معتبر قبلی، ابزارهای بکار گرفته شده جهت اندازه‌گیری متغیرهای وابسته و کوواریت (تعلل ورزی 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؛ ۱۳۹۵، ص. ۳۹۰) از آزمون شاپیرو - ویلک^۲ استفاده شد. نتایج این آزمون برای هر دو متغیر وابسته و کوواریت در هر دو مرحله غیرمعتادار بوده و نشان‌دهنده تحقق این پیش‌فرض بود ($P>۰/۰۵$). سایر پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس همچون استقلال متغیرهای پیش‌آزمون از عضویت گروهی، با استفاده

^۱ . Mayers^۲ . Shapiro -Wilk

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 ورزشی تحصیلی را پس از تعدیل نمرات پیش‌آزمون نشان می‌دهد.

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

منبع اثر	میانگین مجزورات بین گروهی	درجه آزادی	میانگین مجزورات 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 مهارت‌های زندگی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزش، بر متغیر وابسته تعلل ورزشی تحصیلی ($P < ۰/۰۱$)، $F(۲ و ۷۳) = ۸۵/۳۴$ متفاوت بوده است. در جدول زیر (شماره ۵) نتایج مقایسه زوجی میانگین تعلل ورزشی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل با یکدیگر ارائه شده است:

جدول ۵: مقایسه زوجی میانگین پس‌آزمون تعلل ورزشی گروه‌های آزمایش و کنترل

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

طبق نتایج حاصل از مقایسه زوجی در جدول ۵، تفاوت میانگین بین گروه‌های آزمایشی و کنترل در پس‌آزمون متغیرهای وابسته پژوهش در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. همچنین بین گروه‌های 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 ورزشی 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 معنی‌دار است. بنابراین می‌توان گفت که تأثیر راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر تعلل ورزشی 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 آموزشی در 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 تأثیر 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 اهمال‌کاری 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 سازگارانه 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 سازگارانه 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. پایین‌بودن مهارت‌های زندگی موجب کاهش عملکرد

تحصیلی روی آوردن آنان به رفتارهای پرخطر می گردد (نیومن و همکاران؛ ۲۰۲۳). در واقع آموزش مهارت‌های زندگی در برگیرنده طیف وسیعی از راه های مواجهه و مقابله با مشکلات رفتاری می باشد؛ لذا از این طریق بر کاهش تعلل ورزی 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 ورزی خویش آگاهی می‌یابند و به دنبال تغییر آن برمی‌آیند.

همچنین نتایج نشان داد آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیرگذار بوده است. این یافته پژوهشی با نتایج پژوهش های قبلی فتحی زادان و تجری (۱۴۰۰)، زال جارجو و همکاران (۱۴۰۰)، لیمون و همکاران^۲ (۲۰۲۰)، عبدی زرین و همکاران^۳ (۲۰۲۰) و ون ارده و لینگ سیک (۲۰۱۸) همخوانی دارد.

فتحی زادان و تجری (۱۴۰۰) در تحقیقی نشان دادند که آموزش راهبردهای خود تنظیمی میزان تعلل ورزی را کاهش می‌دهد و تأثیر مثبت و معناداری بر تعلل ورزی تحصیلی دارد. زال جارجو و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که برای درمان اهمال کاری در دانش‌آموزان می‌توان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کرد. در همین راستا لیمون و همکاران^۴ (۲۰۲۰) نشان دادند که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شناختی و فراشناختی و مدیریت زمان نقش مهمی در تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارند. مردان در مقایسه با زنان به دلیل مهارت‌های مدیریت زمان و استراتژی‌های فراشناختی ضعیف، بیشتر به تعلل ورزی تحصیلی دچار هستند. عبدی زرین و همکاران^۵ (۲۰۲۰) در تحقیقی خود به این نتیجه رسیدند به‌منظور کاهش تعلل ورزی، می‌توان با مدیریت خودتنظیمی، مداخلاتی را انجام داد. همچنین طهماسب زاده شیخ‌لار و صادق‌پور (۱۳۹۸) در تحقیق به این یافته دست یافتند که بین اهمال کاری 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 ورزی در ارتباط است و حفظ باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلل ورزی است (شاکت و التراک، ۲۰۲۲). همچنین تحقیقات نشان می‌دهند که تعلل ورزی 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 ورزی رابطه دارد مدیریت زمان است. ون ارده و لینگ

^۱ . Newman, Black, Santos, Jefka & Brennan

^۱. Limone, Sinatra & Ceglie

^۲. Abdi ZarrinGracia & Paixão

^۱. Limone, Sinatra & Ceglie

^۲. Abdi ZarrinGracia & Paixão

سیک (۲۰۱۸) در فراتحلیل خود به این نتیجه رسیدند که خودتنظیمی تاثیر زیادی در کاهش تعلل ورزی دارد. والترز (۲۰۰۳) در تحقیقات خود نشان داده است دانشجویانی که میزان زیادی از تعلل ورزی را در تکلیفشان داشتند، کمتر از دانشجویان دیگر راهبردهای فراشناختی و شناختی مورد استفاده قرار می‌دادند. دیگر تحقیقات نیز نشان می‌دهند که آن دسته از یادگیرندگانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر مرتکب تعلل ورزی می‌شوند (میل گرام و تن، ۲۰۱۳).

در تبیین اثربخشی استفاده از راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش تعلل ورزی تحصیلی می‌توان به نظریه پینترج 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 (پینترج، 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 خود تنظیمی شامل ظرفیت فرد برای سازماندهی رفتار بر طبق خودمدیریتی و اهداف فرایندهای گوناگون است. بر همین اساس می‌توان انتظار داشت آموزش راهبردهای مدیریت منابع و خودکنترلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان با هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی، تکالیف درسی خود را انجام داده و تعلل ورزی تحصیلی کمی داشته باشند.

در نهایت نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی در کاهش تعلل وری 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. با این حال نتایج حاصل از این فرضیه با پژوهش‌هایی که در زمینه‌های مشابه تحقیق حاضر بودند، همسویی دارد. برای نمونه می‌توان به پژوهش نیکو گفتار و کاظمی (۱۴۰۰) و امانی و همکاران (۱۳۹۸) اشاره کرد.

امانی و همکاران (۱۳۹۸) در تحقیقی نشان دادند که آموزش تنظیم هیجان بر افعال کاری 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 تعلل ورزی در ارتباط است و حفظ باورهای فرد در مورد توانایی‌هایش در ارتباط با خودتنظیمی، احتمالاً یک عامل اصلی برای تعیین الگوهای تعلل ورزی 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 تعلل ورزی مشکل مدیریت زمان است و از سوی دیگر در راهبردهای خودتنظیمی یکی از مسائلی که مورد تاکید بوده و آموزش داده می‌شود مدیریت منابع و مدیریت

1. Milgram & Tenne

2 Lemos

زمان است در حالی که در مهارت های زندگی تحصیلی این مساله وجود ندارد و به سایر مهارت ها توجه شده است. در این زمینه نیکوگفتار و کاظمی (۱۴۰۰) نشان دادند انجام مداخلات آموزشی و روان شناختی هدفمند برای کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان موثر است. بنابراین اثربخشی بیشتر آموزش راهبردهای خودتنظیمی از این منظر قابل توجیه است.

در تبیین دیگری برای یافته پژوهشی حاضر می توان به دیدگاه زیمرمن (۲۰۰۸) استناد کرد که به باور او، یادگیرندگان خودتنظیم می دانند چگونه راهبردهای یادگیری را به کار گیرند، آنها از توانایی هایشان در حیطه های ویژه، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و ملتزم به رسیدن به اهداف تحصیلی شان می دانند. وی با طرح عناصر خودگردان یادگیری توضیح می دهد که این دانش آموزان چگونه فرایند تحصیل خود را مدیریت کرده و موجب کاهش تعلل ورزی می شوند. در واقع همین متعهد بودن و ملزم بودن به انجام اهداف تحصیلی می تواند راهکار موثری برای کاهش تعلل ورزی تحصیلی باشد.

یافته های پژوهش حاضر در مورد دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام شده است؛ بنابراین در تعمیم نتایج آن به سایر جمعیت و گروه های دانش آموزی، باید احتیاط لازم در نظر گرفته شود. تمامی اطلاعات دانش آموزان در خصوص اضطراب امتحان از طریق ابزارهای خود - گزارشی جمع آوری شدند که می توان از روش های دیگر جمع آوری داده ها کمک گرفت. براساس نتایج بدست آمده، هر چند هر دو روش آموزش راهبردهای خودتنظیم و مهارت های زندگی تحصیلی در کاهش تعلل ورزی تحصیلی موثر بودند ولی با توجه به اینکه راهبردهای خودتنظیم در کاهش تعلل ورزی دانش آموزان دختر موثرتر از آموزش مهارت های زندگی بود، بنابراین به روان شناسان تربیتی و مشاوران مدرسه پیشنهاد می شود برای بهبود دانش آموزان دارای تعلل ورزی تحصیلی از روش راهبردهای خودتنظیم استفاده کنند.

تعارض منافع

«نویسندگان هیچ گونه تعارض منافی ندارند.»

منابع فارسی

- اسکندری، حسین. (۱۳۹۴). *مهارت های زندگی*. انتشارات سپند هنر.
- امانی، احمد. عیسی نژاد، امید و پشآبادی، سمیرا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش آموزان. *فصلنامه علمی تدریس پژوهی*، ۷(۳)، ۱۸۱-۲۰۸. 10.34785/J012.2019.652
- باقری حسین آبادی، فاطمه، و یوسفی، ناصر. (۱۴۰۲). اثربخشی مداخله تلفیقی مبتنی بر مصاحبه انگیزشی و مهارت‌های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان با سابقه مدرسه‌گریزی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۳۰(۲)، ۲۸۱-۳۰۲. doi: 10.22055/psy.2022.39605.2769
- پورحسین ملایوسفی، شهرام، حسینی نسب، سیدداوود، و پناه علی، امیر. (۱۳۹۷). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی انگیزش و مهارت‌های ارتباطی بر استرس تحصیلی دانش آموزان استعدادهای درخشان تبریز. *طب توانبخشی*، ۷(۴)، ۲۹-۲۱. SID. <https://sid.ir/paper/239905/fa>
- تاتاری، لطیفه و تقوایی یزدی، مریم. (۱۴۰۱). *تاثیر آموزش مهارت های زندگی بر کاهش تعلل ورزی و افزایش درگیری تحصیلی*. چهارمین کنفرانس بین المللی حقوق، روانشناسی، علوم تربیتی و رفتاری، تهران، <https://civilica.com/doc/1523486>
- تمنائی فرو، 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://dorl.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 دانش آموزان اهمال کار. *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 اهمال کاری 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 شبکه‌های اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان. فناوری آموزش (فناوری و آموزش)، ۱۴(۱) (پیاپی ۵۳)، ۲۲۱-۲۳۰. SID. <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.2020.7142.1761.52-29
- قربانی، جعفر. (۱۳۹۱). مهارت‌های زندگی تحصیلی. انتشارات فرا انگیزش.
- کریمی، رضوان، و زیدآبادی، فاطمه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی بر سازگاری اجتماعی و تفکر انتقادی نوجوانان. فصلنامه خانواده‌درمانی کاربردی، ۲(۳)، ۳۸۱-۴۰۲. https://www.aftj.ir/article_149844_e134829554123d266673ae97976e313c.pdf
- کلینکه، کریس ال. (۱۴۰۱). مجموعه کامل مهارت‌های 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. روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۹(۳)، ۱۸۱-۱۹۸. doi: 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 دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان 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.2022.6722.۱۴۱
 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

References

- 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 (in persian).
- 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
- 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, Minguez-Minguez LA, Obregón AI and Fernandez-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^۱ Masoumeh Azemodeh^۲ Toraj Hashemi^۳

Khalil Ismailpour^۴

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

¹ . Phd student, Department of Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran.

² . Assistant Prof., Department of Psychology, Ta.C., Islamic Azad University, Tabriz, Iran
(Corresponding Author). mas_azemoudeh@iaut.ac.ir

³ . Professor, Department of Psycholog, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.

⁴ . Associate Prof, Department of Psycholog, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.