

Research Paper

The effect of cognitive and meta-cognitive strategies on self-concept and procrastination of first grade high school students

Pegah Joujam¹, Sepideh Safarpour Dehkordi^{2*}

1. Master of Educational Technology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran.

2. Department of Educational Technology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran.

Received: 29/08/2022

Accepted: 21/02/2023

PP:49-64

DOI:

10.30495/ee.2023.1966538.1123

Keywords:

Cognitive and metacognitive strategies, self-concept, procrastination, first grade high school students.

Abstract

Introduction: The aim of this study was to investigate the effect of cognitive and metacognitive strategies on self-concept and procrastination of first grade high school students in Shiraz city.

research methodology: The research method was experimental with pre-test and post-test design for both experimental and control groups. The statistical population of the present study consisted of all female students of the first grade high school (ninth grade) of District 1 of Shiraz in the academic year 2021-2022, whose number is estimated to be about 1850 by referring to the Education Department of Shiraz city. Sixty students were selected through purposive sampling method. The instruments used in this study were Solomon and Roth Bloom and Chen and Thompson self-concept of academic procrastination questionnaires. The face and content validity of the questionnaire was confirmed by experts and technicians and the reliability was confirmed by Cronbach's alpha method. Descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (univariate and multivariate analysis of covariance) were used to analyze the data.

Findings: The results of the research indicated that the use of cognitive and metacognitive strategies explains 13.4% of the variance of self-concept and 21.9% of the variance of students' procrastination. Also, the use of cognitive and metacognitive strategies has a significant effect on the dimensions of self-concept (general, educational and non-academic) and dimensions of procrastination (preparing for exams, preparing homework and preparing for research).

Conclusion: The results indicated that the students who used cognitive and metacognitive strategies were better than other students in terms of self-concept and procrastination.

Citation: Pegah, Jouiam., Safarpour Dehkordi, Sepideh. (2023). The effectiveness of multimedia educational design based on cognitive load theory on students' academic achievement and self-concept in fifth grade science course. Journal of Transcendent Education, Vol 3, No 2, Pp 49-64.

Corresponding author: Sepideh Safarpour Dehkordi

Address: Department of Educational Technology, Shiraz Branch, Islamic Azad University, Shiraz, Iran.

8Email: sepidehsafarpoor@gmail.com

مقاله پژوهشی

تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول

پگاه جوجم¹، سپیده صفرپور دهکردی^{2*}

1. کارشناسی ارشد تکنولوژی آموزشی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

2. گروه تکنولوژی آموزشی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

چکیده

مقدمه و هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز انجام شد.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای هر دو گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول (پایه نهم) ناحیه 1 شیراز در سال تحصیلی 1401-1400 تشکیل دادند که تعداد آن‌ها با رجوع به اداره آموزش و پرورش شهر شیراز حدود 1850 نفر برآورد شده است. 60 نفر از دانش‌آموزان مورد مطالعه، به روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش، پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم و خودپنداره چن و تامپسون بوده است. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط خبرگان و اهل فن و پایایی با روش آلفای کرونباخ مورد تأیید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و از آمار استنباطی (تحلیل کوواریانس یک متغیری و چند متغیری) استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاکی از آن بود که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، 13/4 درصد واریانس خودپنداره و 21/9 درصد واریانس اهمال کاری دانش‌آموزان را تبیین می‌کند. همچنین استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان ابعاد خودپنداره (عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی) و ابعاد اهمال کاری (آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش) تأثیر معنی‌دار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده کرده‌اند، از لحاظ خودپنداره و اهمال کاری وضع بهتری نسبت به سایر دانش‌آموزان داشتند.

تاریخ دریافت: 1401/06/07

تاریخ پذیرش: 1401/12/02

شماره صفحات: 49-64

DOI:

10.30495/ee.2023.1966538.1123

واژه‌های کلیدی:

راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودپنداره، اهمال کاری، دانش‌آموزان متوسطه اول.

استناد: جوجم، پگاه، صفرپوردهکردی، سپیده (1402). تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی، دوره سوم، شماره دو، پیاپی 10، صص 49-64

* نویسنده مسئول: سپیده صفرپور دهکردی

نشانی: گروه تکنولوژی آموزشی، واحد شیراز، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران.

پست الکترونیکی: sepidehsafarpour@gmail.com

مقدمه

یکی از اهداف و وظایف مهم آموزش و پرورش ایجاد زمینه برای رشد همه جانبه فرد و تربیت انسان‌های سالم، کارآمد و مسئول برای ایفای نقش در زندگی فردی و اجتماعی است. از آنجایی که دانش‌آموزان به عنوان رکن اساسی نظام آموزشی کشور، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد (Browning & Rigolon, 2019).

از طرفی مفهوم خود یا خودپنداره^۱، از موضوعات مهم و اساسی در دانش روانشناسی و یکی از جنبه‌های مهم شخصیتی هر فرد است. خودپنداره تصویری است که فرد به هنگام تأمل در مورد ویژگی‌های خودش دارد؛ اما خودپنداره تنها به آنچه که شخص در مورد خودش می‌بیند، خلاصه نمی‌شود و آنچه هم که فرد احساس می‌کند دیگران در مورد او می‌بینند را دربرمی‌گیرد. خودپنداره فرد بر اثر تعامل فرد با محیط و با توجه به نقشی که تقویت‌کننده‌ها بازی می‌کنند، یعنی بازخوردی که فرد از عملکرد خود به دست می‌آورد، حاصل می‌شود (Saedyān & Nili, 2019). به اعتقاد آرنز و همکاران (Arens et al, 2021)، یکی از مسائل مطرح شده در حوزه یادگیری آموزشگاهی که تحقیقات بسیاری را به خود معطوف داشته، خودپنداره تحصیلی است. خودپنداره تحصیلی به ادراک یا تصور دانش‌آموز از شایستگی خود در زمینه یادگیری آموزشگاهی اشاره می‌کند که بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد و هم‌زمان از آن متأثر می‌شود. بر این اساس، خودپنداره یک سازه اصلی در تحقیقات آموزشی و روان‌شناختی است که رابطه آن با پیشرفت تحصیلی هنوز هم به عنوان یکی از موضوعات داغ پژوهشی محسوب می‌شود. در سال‌های اخیر این نظریه که استعداد هر فرد، به عنوان تنها عامل مستقل در تحصیل، نقش دارد، مورد تردید قرار گرفته و بر خودپنداره تحصیلی و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی، تکیه شده است (Bilgin et al, 2020).

همچنین مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌های از قبیل اهمال کاری^۲ دانش‌آموزان که شامل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت گوش انداختن انجام تکالیف درسی می‌شود، از جمله عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است. باومیستر، هیدرتون و تاپس^۳ (1994) اهمال کاری را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند. همچنین اهمال کاری به عنوان توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان‌ها و عملکرد در راستای استانداردها مطرح شده است (Howell & Watson, 2017). در خصوص پیش‌آیندهای اهمال کاری، محققان و نظریه‌پردازان به عوامل مختلفی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، روان رنجورخویی، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری، درماندگی آموخته شده و کمال‌گرایی اشاره نموده‌اند (Klassen et al, 2018).

یکی از متغیرهایی که با اهمال کاری تحصیلی و خود پنداره دانش‌آموزان مرتبط است، راهبردهای شناختی^۴ و فراشناختی^۵ می‌باشد. در مورد راهبردهای یادگیری به طور کلی به دو نوع راهبرد شناختی و راهبرد فراشناختی تأکید شده است (Pourmahammadghoochani et al, 2019). کلید تبیین و پیش‌بینی موفقیت و کامیابی، تنها استفاده از راهبردهای شناختی نیست. بسیاری از دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای شناختی مشکلات زیادی در فراگیری مطالب درسی دارند، در حالی که دانش‌آموزان دیگر با تأکید بیشتر روی راهبردهای فراشناختی، موفقیت تحصیلی بالایی را کسب کرده‌اند (Saif, 2017). محققان نشان داده‌اند چنانچه راهبردهای فراشناختی را به راهبردهای شناختی اضافه کنیم، پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به طور معنی‌داری با احتمال بیشتر امکان‌پذیر می‌شود تا این که تنها از راهبردهای شناختی استفاده کنیم (Parviz & Sharifi, 2018). هر قدر دامنه راهبردهایی که دانش‌آموزان به نحو مناسب به کار می‌گیرند گسترده باشد، موفقیت آن‌ها در حل مسئله، خواندن، درک مطلب و به خاطر سپاری اطلاعات بیشتر است (Karami et al, 2013).

در سازمان آموزش و پرورش که رسالتش تعلیم و تربیت نیروی انسانی است، متغیرهای مهمی چون اهمال کاری تحصیلی، خود پنداره و راهبردهای یادگیری به هیچ وجه قابل اغماض و چشم‌پوشی نیست؛ زیرا در این عرصه نقش و جایگاه کلیدی این متغیرها

¹ Self-concept

² Procrastination

³ Boomer, Hydretton and Tic

⁴ Cognitive strategies

⁵ Metacognitive

در کیفیت و چگونگی پیشبرد اهداف به‌خوبی از پیش تعریف شده است و اهمیت آن‌ها برای رسیدن به عملکرد تحصیلی بهتر اجتناب‌ناپذیر است.

اهمیت و ضرورت این پژوهش از آن جهت است که دانش‌آموزان بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی هر جامعه به حساب می‌آیند، زیرا می‌توانند با در هم آمیختن نیروی جوانی، علم و مهارت آموخته شده، چرخ‌های پیشرفت و توسعه را به حرکت درآورند. در تمام کشورها سالیانه سهم زیادی از درآمد ملی صرف آموزش و پرورش می‌شود. در عصر انفجار اطلاعات، پرورش افرادی که خود بتوانند به طور مستقل به یادگیری بپردازند، بسیار مهم‌تر از انتقال حجم عظیمی از اطلاعات است (Entezami et al, 2017). از طرفی یکی از مسائل مهم و مرتبط با یادگیری دانش‌آموزان، خودپنداره آن‌ها می‌باشد. در فرایند یاددهی-یادگیری، نگرش مثبت افراد نسبت به قابلیت‌ها و توانایی‌های خود می‌تواند نقش بسیار مهمی در کیفیت و فعالیت‌های آموزشی آن‌ها داشته باشد. اغلب دانش‌آموزانی که پیشرفت مطلوبی ندارند و پیوسته دچار افت تحصیلی می‌شوند، درباره استعدادها، تحصیلی و توانایی‌های یادگیری خود، تصویر ذهنی منفی و محدودکننده‌ای دارند که بر اثر تعمیم بخشیدن به تجربیات قبلی و نحوه تربیت و آموزش در مراحل مختلف زندگی و در طی دوران تحصیل به وجود می‌آیند (Malahi & Tabodi, 2020). بر اساس پژوهش‌های دیدگاه انسان‌گرایانه، خودپنداره مثبت و پیشرفت تحصیلی به هم مربوط هستند. به عبارت دیگر خودپنداره جزء جدایی‌ناپذیر از جریان یادگیری و رشد دانش‌آموزان است. از این رو انسان‌گرایان تلاش می‌کنند که فضایی بر کلاس درس و برنامه‌های درسی حاکم سازند که تسهیل‌کننده دستیابی به خودپنداره مثبت باشد. تحقیقات نشان می‌دهد که به استثنای خانواده، مدرسه و معلمان احتمالاً بیشترین تأثیر در نحوه نگرش دانش‌آموز به خویش را دارند (Azizian kohan et al, 2021).

از طرفی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند موجبات کاهش عملکرد تحصیلی فرد را فراهم سازد، افسردگی به بار آورد و تجربیات هیجان‌های منفی، همچون شرم و احساس گناه پایدار در فرد ایجاد کند (Azarbadkan & Asgari Ebrahimabad, 2018). همچنین، می‌تواند پیامدهای مهم و عینی مانند از دست رفتن فرصت‌ها، درآمد و زمان را در پی داشته باشد. علیرغم پیامدهای منفی اهمال کاری و شیوع روزافزون این پدیده و با عنایت به پژوهش‌های اندک در این مورد، شایسته است، مطالعات بیشتری انجام شود. شیوع اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسئولین، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به متغیرهای مرتبط با آن و عادت‌های مطالعه ضروری می‌نماید؛ زیرا اهمال کاری تحصیلی از یک سو بیانگر سطح پایین عملکرد تحصیلی و عادت‌های نادرست مطالعه و از سوی دیگر، رفتاری ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر مؤثری است که فراگیران برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پی آمدهای جبران‌ناپذیری برای فرد اهمال‌کار دارد (Asadzadeh, 2018). اهمال کاری دانش‌آموزان سبب هدر رفت استعداد و انگیزش افراد برای ادامه تحصیل و موفقیت در موقعیت‌های علمی می‌شود (Zeydner, 2017).

همچنین ضعف راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از جمله عوامل زمینه‌ساز اهمال کاری می‌باشد. راهبردهای یادگیری شناختی، اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آن‌ها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه‌ی بلندمدت آماده می‌کنیم (Yarmohammadian et al, 2015). این راهبردها عبارت‌اند از تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی. راهبردهای یادگیری شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آن‌ها، راهبردهای یادگیری فراشناختی، تدابیری هستند برای نظارت بر راهبردهای یادگیری شناختی و کنترل و هدایت آن‌ها (Sheykholeslami, 2017). راهبردهای شناختی و فراشناختی به عنوان راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تدابیری هستند که به یادگیری و یادآوری کمک خواهند کرد، هر چند این راهبردها قابل یادگیری هستند ولی بعضی از یادگیرندگان از عهده‌ی آن بر نمی‌آیند و لازم است در این زمینه آموزش ببینند (Ross et al, 2016). دانش‌آموزانی هم که اهمال کاری دارند، در آغاز و همچنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلی‌شان ناتوان‌اند که نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آن‌ها است. با آگاهی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی، دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت می‌توانند با در نظر گرفتن شیوه‌های یادگیری و راهبردهای آن، هدف‌هایی قابل دسترس و موفقیت‌آمیز طراحی کرده و از انحرافات احتمالی در برنامه‌ریزی‌های درازمدت خود بکاهدند. با توجه به نقشی که دانش‌آموزان در یادگیری خود دارند و آن را نظم می‌دهند، عدم آگاهی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان بی‌شک مانعی در جهت آموزش مؤثر است. پس آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی می‌تواند روند یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشد و مشکل افت تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد (Ghadampour & Beiranvand, 2019).

در تأیید مطالب، برخی از پژوهش‌های انجام شده در داخل و خارج از کشور به شرح زیر می‌باشد:

هاشمی پور، کرامتی، کاوسیان و عرب زاده (1399) پژوهشی با عنوان پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان: مدل معادلات ساختاری انجام دادند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در سال تحصیلی 98-99 بود. یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی پیشنهادی، برازندگی مطلوبی با داده‌ها دارد. متغیرهای اضطراب امتحان و باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال کاری تحصیلی داشتند و در مجموع 28 درصد واریانس آن را تبیین می‌کنند. باورهای فراشناختی منفی درباره اهمال کاری تنها به صورت غیرمستقیم و از طریق اضطراب امتحان بر اهمال کاری تحصیلی اثر داشت و میانجی‌گری کامل مورد تأیید واقع شد. با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که باورهای منفی در مورد اهمال کاری، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی می‌کند. از این رو تعدیل این باورها می‌تواند به عنوان برنامه‌ای برای کاهش اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی در نظر گرفته شود (Hashemipour et al, 2021). محسن زاده، عزیزی و شاهدی (1399) پژوهشی با عنوان بررسی اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره تحصیلی، خود ناتوان سازی تحصیلی و تفکر تأملی دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه انجام دادند. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره اول متوسطه در سال تحصیلی 97-98 شهرستان آذرشهر بودند که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش 1568 هستند. نتایج پژوهش نشان داد که آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره تحصیلی، خود ناتوان سازی و تفکر تأملی دانش‌آموزان تأثیر دارد و باعث افزایش خودپنداره تحصیلی و تفکر تأملی و کاهش خود ناتوان سازی تحصیلی می‌شود؛ بنابراین توجه به آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی نقش مهمی در خودپنداره تحصیلی، خود ناتوان سازی و تفکر تأملی دانش‌آموزان دارد (Mohsenzadeh et al, 2020). کاوسیان و کریمی (1399) در پژوهشی به اثربخشی آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه شهر کرمانشاه بود. یافته‌ها نشان داد که آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقا تأخیر در رضامندی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در پس آزمون اثربخش است. به علاوه معنادار نبودن تفاوت بین نمره‌های پس آزمون و پیگیری در گروه آزمایش حاکی از ماندگاری تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و تأخیر در رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان بود (Kavousian & Karimi, 2020). سام خانیانی (1399) در پژوهشی به اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان پرداختند. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد 30 نفر از دانش‌آموزان در دو گروه آزمایش (15 نفر) و کنترل (15 نفر) به عنوان حجم نمونه در نظر گرفته شد. یافته‌ها نشان داد، آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی باعث بهبود بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان شده است همچنین آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است؛ بنابراین به نظر می‌رسد، آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی می‌تواند باعث ارتقا بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان شده و فن‌های مؤثری را برای مقابله با اهمال کاری ارائه کند (Sam Khaniani, 2020). رازقی، میرزاحسینی و زرغام حاجبی (1398) پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های آن انجام دادند. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان شاغل به تحصیل تحصیلات تکمیلی دانشگاه علوم و تحقیقات در نیم سال دوم تحصیلی 96-97 انتخاب بر اساس نمونه‌گیری خوشه‌ای، 30 نفر به شکل تصادفی انتخاب و در دو گروه 15 نفر (کنترل و آزمایش) جایگزین شدند. یافته‌ها نشان داد که این آموزش بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و هر سه مؤلفه آن مؤثر است؛ بنابراین می‌توان گفت زمانی که فراگیران به مهارت‌های خودتنظیمی مجهز می‌شوند، می‌توانند بر اهمال کاری ناشی از امتحان فائق آیند. همچنین می‌توانند برای انجام تکالیف، زمان و منابع مهم را تخصیص و تشخیص دهند و اهمال کاری ناشی از انجام تکالیف را کاهش دهند. همچنین این مهارت می‌تواند در نگرش فرد به اهمیت و نقش کار پژوهشی در ارتقاء علمی و تخصصی فرد مؤثر باشد. به نحوی 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 اهمال کاری را کاهش دهند (Razeghi et al, 2020). قدم پور و بیرانوند (1398) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان پرداختند. جامعه پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بودند که از میان آن‌ها 30 دانش‌آموز دارای اهمال کاری تحصیلی (نمره 30 به بالا) به شیوه نمونه‌گیری تصادفی مرحله‌ای انتخاب و با شیوه نیمه آزمایشی، در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه 15 نفر) گمارده شدند. نتایج حاصل از تحلیل کواریانس

نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی به طور معناداری باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی و افزایش خودکارآمدی در دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل گردیده است. همچنین این تأثیر تا مرحله پیگیری حفظ شده بود (Ghadampour & Beiranvand, 2019). در خارج از کشور نیز ژو و همکاران (2021) پژوهشی با عنوان فراشناخت و اهمال کاری تحصیلی: یک آزمون فرا تحلیلی انجام دادند. در این متاآنالیز پنجاه و نه مقاله مرتبط با مجموع 23627 شرکت‌کننده ترکیب شدند. با استفاده از برآورد واریانس قوی، نتایج اندازه‌های اثر کوچک قابل توجهی فراشناخت را برای اهمال کاری غیرفعال نشان داد، اما برای اهمال کاری فعال نه. همچنین ابعاد مختلف فراشناخت الگوهای ارتباطی متفاوتی را با اهمال کاری نشان داد. به طور خاص، باور فراشناختی و تنظیم فراشناختی به طور قابل توجهی با اهمال کاری منفعل همراه بود. با این حال، فراشناخت (صرف نظر از انواع) به طور قابل توجهی با اهمال کاری فعال مرتبط نیست. پس از کنترل همه تعدیل‌کنندگان پیشنهادی (سطح درجه، شاخص فردگرا و جنسیت)، هیچ اثر تعدیل معنی‌داری در رابطه کلی اهمال کاری فراشناخت-فعال یا رابطه اهمال کاری فراشناخت-غیرفعال یافت نشد (Zhou et al, 2021). لیمن و همکاران (2020) پژوهشی با عنوان بررسی اهمال کاری در بین دانشجویان از دریچه مدل یادگیری خودتنظیمی انجام دادند. این مطالعه مقطعی شامل 450 دانشجوی دانشگاه‌های ایتالیا بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که مؤلفه‌های زمانی و فراشناختی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارند و در مقایسه با دختران، مردان به دلیل مهارت‌های مدیریت زمان و راهبردهای فراشناختی ضعیف، بیشتر به تعویق می‌افتند. مفاهیم عملی برای کمک به دانش‌آموزان برای غلبه بر رفتار اهمال کاری خود پیشنهاد شد (Limone et al, 2020). سایدایکیویی (2020) پژوهشی با عنوان آگاهی فراشناختی، اهمال کاری و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام دادند. نمونه پژوهش متشکل از 1200 فارغ‌التحصیل از دانشگاه‌های کالج لاهور با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فراشناخت و اهمال کاری به طور معناداری بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد (Siddiqui, 2020). تان (2019) پژوهشی با عنوان خودپنداره تحصیلی، راهبردهای یادگیری و موفقیت حل مسئله دانشجویان دانشگاه انجام داد. جامعه آماری شامل دانشجویان سال دوم در دانشگاه ایالتی ویسایاس شرقی در فیلیپین بود. یافته‌ها نشان داد که خودپنداره تحصیلی دانشجویان در رشته ریاضی در حد متوسط است. این امر نشان می‌دهد که خودپنداره بالاتر در دانشگاهیان و میزان استفاده از راهبردهای یادگیری در حل مسائل ریاضی منجر به موفقیت در حل مسئله می‌شود. علاوه بر این، پیشرفت حل مسئله تا حدی از طریق راهبردهای یادگیری تعدیل شد. از آنجایی که دانشجویان به طور گسترده از رویکرد یادگیری استفاده می‌کردند، اعتماد به نفس بیشتری در پرداختن به مسائل کلمه در ریاضیات داشتند. هر چه میزان استفاده از راهبردها بیشتر باشد، پیشرفت حل مسئله برای دانش‌آموزان بیشتر خواهد بود (Tan, 2019). لوفلر و همکاران (2019) پژوهشی با عنوان پرورش خودتنظیمی برای غلبه بر اهمال کاری تحصیلی با استفاده از ارزیابی متقابل سرپایی انجام دادند. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان در شهر آلمان بود که 89 دانش‌آموز به طور تصادفی در دو گروه مداخله (43 نفر) و کنترل (46 نفر) قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل مدل چند سطحی کاهش اهمال کاری و افزایش حجم کار تکمیل شده برای گروه مداخله را در مقایسه با گروه کنترل نشان داد. در یک اندازه‌گیری بعدی در طول آماده‌سازی برای ضرب‌الاجل دوم، گروه مداخله این اثرات مثبت را حفظ کرد و اثربخشی زمان مطالعه خود را افزایش داد (Loeffler et al, 2019). باترز (2018) پژوهشی با عنوان راهبردهای شناختی، احساسات، اهمال کاری و انگیزه یادگیری دانشجویان دانشگاه انجام داد. جامعه آماری شامل 1000 دانشجوی روانشناسی کالج کینگ در دانشگاه وسترن بود. مهم‌ترین یافته‌ها این بود که راهبردهای شناختی و فراشناختی، انگیزه برای یادگیری، هیجان‌های تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان همبستگی دارند. علاوه بر این، خودتنظیمی فراشناختی با عواطف تحصیلی پیش‌بینی شد. احساسات منفی تحصیلی اهمال کاری را پیش‌بینی می‌کرد. در نهایت، راهبردهای بسط شناختی متفاوت بود (Bates, 2018). زیگلر و آپدناکر (2018) پژوهشی با عنوان توسعه اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره اول متوسطه: ارتباط با خود تنظیمی فراشناختی، خودکارآمدی و تنظیم تلاش انجام دادند. جامعه آماری شامل 566 دانش‌آموز هلندی، (20 کلاس آموزش متوسطه پایه ریاضی/انگلیسی) بود. نتایج نشان داد که همه پیش‌بینی‌کننده‌های ذکر شده به طور منفی با اهمال کاری مرتبط بودند و با گذشت زمان کاهش یافتند، با تنظیم تلاش قوی‌ترین ارتباط را نشان داد. اثرات متقابل با زمان یک رابطه اهمال کاری - تنظیم تلاش را نشان داد، در حالی که ارتباط با خودتنظیمی فراشناختی و خودکارآمدی در طول زمان کاهش یافت. یافته‌ها از دیدگاه اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک سازه پویا حمایت می‌کنند و اهمیت مداخله زودهنگام را برجسته می‌کنند (Ziegler and Opdenakker, 2018).

به نظر می‌رسد نتایج احتمالی کاربردی پژوهش حاضر باعث بهبود اهمال کاری تحصیلی و خودپنداره در دانش‌آموزان شود، همچنین انجام این پژوهش نقش مهمی در توجه به راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آن دارد و می‌تواند منجر به شناسایی عامل‌ها یا متغیرهایی که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را مانند اهمال کاری تحصیلی تهدید می‌کند، شود. همچنین راهنمای مشاوران تحصیلی در مدارس مخصوصاً مدارس متوسطه باشد تا از طریق شناسایی متغیرها نقش منفی اهمال کاری تحصیلی را برجسته نمایند و توجهات آموزشی را به این متغیرها مهم و کاهش آن معطوف دارند و نگرش به تحصیل دانش‌آموزان بهبود یابد. با توجه به مستندات فوق محقق به تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز خواهد پرداخت؛ بنابراین با توجه به مطالب عنوان شده پژوهش حاضر در صدد بررسی فرضیه‌ی زیر بوده است:

- 1- راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.
- 2- راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.
- 3- راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش اجرا از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون، برای هر دو گروه آزمایش و کنترل بود. در این روش محقق به دنبال بررسی اثربخشی راهبردهای شناختی و فراشناختی (متغیر مستقل) بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان (متغیرهای وابسته) می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول (پایه نهم) ناحیه 1 شیراز در سال تحصیلی 1401-1400 تشکیل دادند که تعداد آن‌ها با رجوع به اداره آموزش و پرورش شهر شیراز حدود 1850 نفر برآورد شده است. روش نمونه‌گیری برای جامعه پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری هدفمند بود که ابتدا با مراجعه به آموزش و پرورش و اخذ مجوز، از بین مدارس متوسطه اول (پایه نهم) که برای همکاری با محقق، اعلام آمادگی می‌نمایند، یک مدرسه انتخاب شد. از میان این دانش‌آموزان به صورت تصادفی، 30 نفر به عنوان نمونه آماری (گروه آزمایش) و 30 نفر دیگر به عنوان گروه گواه (کنترل) در نظر گرفته شد. قبل از انجام آزمایش، از هر دو گروه آزمایش و گواه پیش‌آزمون به عمل آمد. سپس گروه آزمایش در معرض جلسات آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی قرار گرفتند ولی به گروه گواه هیچ مداخله‌ای ارائه نشد. پس از اتمام دوره آموزشی نیز بلافاصله از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آمار توصیفی نظیر میانگین و انحراف معیار و برای آزمون فرضیه‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیری و تک متغیری استفاده شد. همچنین نرمال بودن داده‌های پژوهش با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف تأیید شد. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه‌های خودپنداره و اهمال کاری بوده است.

الف- پرسشنامه خودپنداره چن و تامپسون (۲۰۰۴): این پرسشنامه توسط چن و تامپسون (۲۰۰۴) طراحی شده و دارای ۱۵ گویه می‌باشد و ۳ مؤلفه عمومی (سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۲ و ۱۳)، آموزشگاهی (سوالات ۲، ۴، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۴ و ۱۵) و غیر آموزشگاهی (سوالات ۶ و ۷) را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۴ کاملاً موافق، ۳ موافق، ۲ مخالف و ۱ کاملاً مخالف) نمره‌گذاری شده است. بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس کسب کند، ۶۰ است که بیانگر بالاترین حد خودپنداره بوده و کمترین نمره این مقیاس ۱۵ که مؤید پایین بودن خودپنداره است. میانگین نمره قابل کسب در این آزمون ۳۷/۵ می‌باشد. در پژوهش مرادی و همکاران (Moradi et al, 2017) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. همچنین پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ برای سه زیر مقیاس عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی به ترتیب 0/80، 0/89 و 0/90 به دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر نیز به کمک 5 نفر از اساتید، روایی محتوایی پرسشنامه

مورد تأیید قرار گرفت و پایایی پرسشنامه در مقیاس کلی 0/829 و در ابعاد عمومی، آموزشی و غیر آموزشی بر اساس ضریب آلفا کرونباخ به ترتیب 0/783، 0/798 و 0/713 گزارش شده است که نتایج نشان‌دهنده پایایی و همبستگی درونی مناسب سؤالات می‌باشد.

ب- پرسشنامه اهمال کاری سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴): مقیاس اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راث بلوم (1984) تهیه و تدوین شده است. این مقیاس دارای 27 گویه است که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (سؤالات 1-8)، آماده کردن تکالیف (سؤالات 9-19) و آماده شدن برای پژوهش (سؤالات 20-27) را مورد بررسی قرار می‌دهد. پرسشنامه در مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (4 همیشه، 3 اکثر اوقات، 2 بعضی اوقات و 1 به ندرت) نمره‌گذاری شده است. گویه‌های 2، 3، 5، 9، 11، 13، 15، 16، 21، 23 و 25 بصورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. بالاترین نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند در این مقیاس کسب کند، 108 است که بیانگر بالاترین حد اهمال کاری بوده و کمترین نمره این مقیاس 27 که مؤید پایین بودن اهمال کاری است. میانگین نمره قابل کسب در این آزمون 67/5 می‌باشد. بر این اساس، نمرات بالاتر از میانگین مبین این است که آزمودنی در قلمرو تحصیلی، اکثر مواقع و یا همیشه دچار اهمال کاری است و منظور از بررسی شیوع اهمال کاری در این پژوهش نیز بدین معنا است. روایی پرسشنامه در پژوهش آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (Azarbadkan & Asgari Ebrahimabad, 2018) بررسی و مورد تأیید قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه در پژوهش آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (1397) با آلفای کرونباخ برابر 0/64 بود. در این پژوهش نیز در بررسی روایی صوری و محتوایی از 5 نفر از اساتید درخواست شد پس از مطالعه دقیق ابزار، دیدگاه‌های اصلاحی خود را به صورت کتبی ارائه نمایند. همچنین تأکید شد که در ارزیابی روایی محتوا، موارد رعایت دستور زبان، استفاده از کلمات مناسب، اهمیت سؤالات، قرارگیری سؤالات در جای مناسب خود و زمان تکمیل ابزار طراحی شده را مدنظر قرار دهند. پس از جمع‌آوری نظرات اساتید، تغییرات لازم در ابزار مورد توجه قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه اهمال کاری در مقیاس کلی 0/793 و در ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش بر اساس ضریب آلفا کرونباخ به ترتیب 0/798، 0/768 و 0/763 گزارش شده است که نتایج نشان‌دهنده پایایی و همبستگی درونی مناسب سؤالات می‌باشد. بنابراین می‌توان گفت که پرسشنامه طراحی شده برای انجام این پژوهش از قابلیت اعتماد کافی برخوردار می‌باشد.

یافته‌ها

آزمودنی‌ها شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر پایه نهم ناحیه 1 شیراز بودند. میانگین و انحراف معیار آزمودنی‌های نمونه برای متغیرهای پژوهش در جدول‌های ۱ تا ۴ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آماری خودپنداره دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	30	45/40	6/234	50/57	3/884
کنترل	30	46/53	6/811	46/80	5/678

همان‌طور که جدول 1 نشان می‌دهد در پیش‌آزمون، میانگین خودپنداره در گروه آزمایش 45/40 و میانگین گروه کنترل 46/53 می‌باشد. در پس‌آزمون، میانگین گروه آزمایش 50/57 و میانگین گروه کنترل 46/80 به دست آمد که میانگین گروه آزمایش از میانگین گروه کنترل بیشتر می‌باشد.

جدول ۲. شاخص‌های آماری ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان در گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ابعاد	آزمون	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین
عمومی	پس‌آزمون	17/77	1/654	30	16/53
		2/300	30	30	2/300

30	2/348	15/93	30	2/300	15/57	پیش آزمون
30	3/585	24/67	30	2/734	26/90	آموزشگاهی پس آزمون
30	4/173	24/63	30	4/470	23/57	پیش آزمون
30	1/114	6/00	30	0/648	7/17	غیرآموزشگاهی پس آزمون
30	1/426	5/97	30	0/944	6/27	پیش آزمون

همان‌طور که جدول 2 نشان می‌دهد در گروه آزمایش، در پیش آزمون میانگین ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی به ترتیب برابر با 15/57، 23/57 و 6/27 و در پس آزمون به ترتیب برابر با 17/77، 26/90 و 7/17 می‌باشد که نشان می‌دهد میانگین ابعاد ذکر شده در پس آزمون بیشتر از پیش آزمون است. در گروه کنترل، در پیش آزمون میانگین ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیر آموزشگاهی به ترتیب برابر با 15/93، 24/63 و 5/97 و در پس آزمون به ترتیب برابر با 16/53، 24/67 و 6 می‌باشد.

جدول ۳. شاخص‌های آماری اهمال کاری دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک گروه

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	30	73/07	6/843	65/07	9/310
کنترل	30	70/73	12/443	73/53	6/761

همان‌طور که جدول 3 نشان می‌دهد در پیش‌آزمون، میانگین اهمال کاری گروه آزمایش 73/07 و میانگین گروه کنترل 70/73 می‌باشد. در پس‌آزمون، میانگین گروه آزمایش 65/07 و میانگین گروه کنترل 73/53 به دست آمد که میانگین گروه آزمایش از میانگین گروه کنترل کمتر می‌باشد.

جدول ۴. شاخص‌های آماری ابعاد اهمال کاری دانش‌آموزان در گروه‌های کنترل و آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

ابعاد	آزمون	آزمایش		کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	تعداد	میانگین
آماده شدن برای امتحانات	پس آزمون	18/67	4/113	30	22/33
	پیش آزمون	22/27	3/248	30	21/03
آماده کردن تکالیف	پس آزمون	23/20	4/992	30	28/10
	پیش آزمون	28/83	3/640	30	28/97
آماده شدن برای پژوهش	پس آزمون	18/07	3/258	30	22/43
	پیش آزمون	21/97	2/697	30	21/83

همان‌طور که جدول 4 نشان می‌دهد در گروه آزمایش، در پیش آزمون میانگین ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش به ترتیب برابر با 22/27، 28/83 و 21/97 و در پس آزمون به ترتیب برابر با 18/67، 23/20 و 18/07 می‌باشد که نشان می‌دهد میانگین ابعاد ذکر شده در پس آزمون کمتر از پیش آزمون است. در گروه کنترل، در پیش آزمون میانگین ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش به ترتیب برابر با 21/03، 28/97 و 21/83 و در پس آزمون به ترتیب برابر با 22/33، 28/10 و 22/43 می‌باشد.

فرضیه 1: راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد که نتایج به صورت زیر می‌باشد:

جدول ۵. آزمون برابری واریانس متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره آزمون	درجه آزادی 1	درجه آزادی 2	سطح معنی‌داری
پیشرفت تحصیلی	2/412	1	58	0/126

خودپنداره	2/752	1	58	0/103
-----------	-------	---	----	-------

با توجه به سطح معنی‌داری متغیرها که بیشتر از 0/05 است فرض برابری واریانس‌ها پذیرفته می‌شود.

جدول ۶. آزمون باکس جهت بررسی پیش فرض همگنی ماتریس واریانس-کواریانس متغیرهای پژوهش

آماره ام باکس	آماره آزمون F	سطح معنی‌داری
9/164	2/941	0/132

با توجه به سطح معنی‌داری 0/132 که بزرگ‌تر از 0/05 می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت که شرط همگنی ماتریس واریانس-کواریانس به خوبی رعایت شده است.

جدول ۷. آزمون لامبدای ویلکز در تحلیل کواریانس چند متغیره متغیرهای پژوهش

آزمون	ارزش	آماره آزمون F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
لامبدای ویلکز	0/710	11/658	2	57	0/001	0/290

نتایج آزمون لامبدای ویلکز نشان می‌دهد که بین دو گروه دانش‌آموزانی که با راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که بدون راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند، حداقل در یکی از متغیرهای خودپنداره و اهمال کاری تفاوت معنادار وجود دارد. همچنین مجذور اتا 0/209 به دست آمده است که نشان می‌دهد راهبردهای شناختی و فراشناختی 20/9 درصد واریانس متغیرهای پژوهش را تبیین می‌کند.

جدول ۸. تحلیل کواریانس چند متغیره اثر استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر متغیرهای خودپنداره و اهمال کاری

منابع	متغیر وابسته	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره آزمون F	سطح معنی‌داری	مجذور اتا
گروه	خودپنداره	212/817	1	212/817	8/996	0/004	0/134
	اهمال کاری	1075/267	1	1075/267	16/244	0/001	0/219
خطا	خودپنداره	1372/167	58	23/658			
	اهمال کاری	3839/333	58	66/195			

بر اساس جدول ۸، بین دو گروه دانش‌آموزانی که با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که بدون استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند، در خودپنداره (آماره آزمون = 8/996 و سطح معنی‌داری = 0/004) و اهمال کاری (آماره آزمون = 16/244 و سطح معنی‌داری = 0/001) تفاوت معنادار وجود دارد. به این صورت که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی 13/4 درصد واریانس خودپنداره و 21/9 درصد واریانس اهمال کاری را تبیین می‌کند. این بدان معنی است که 13/4 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در خودپنداره و 21/9 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در اهمال کاری، مربوط به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بوده است.

فرضیه ۲: راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده شده است.

جدول ۹. نتایج آزمون تحلیل کواریانس ابعاد خودپنداره دانش‌آموزان

ابعاد	منبع پراکندگی	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
عمومی	پیش‌آزمون	3/698	1	3/698	1/920	0/042	0/016	0/856
	گروه	24/159	1	24/159	6/010	0/017	0/095	0/874
آموزشگاهی	پیش‌آزمون	160/391	1	160/391	21/312	0/001	0/272	0/995
	گروه	103/203	1	103/203	13/713	0/001	0/194	0/954
غیرآموزشگاهی	پیش‌آزمون	11/086	1	11/086	17/041	0/001	0/230	0/982
	گروه	16/534	1	16/534	25/416	0/001	0/308	0/999

همان‌طور که در جدول 9 (سطر گروه) مشاهده می‌شود ضریب اتا ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی به ترتیب عبارت است از 0/095، 0/194 و 0/308 و این بدان معنی است که 9/5 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در خودپنداره عمومی، 19/4 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در خودپنداره آموزشگاهی و 30/8 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در خودپنداره غیرآموزشگاهی، مربوط به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بوده است. از طرفی چون سطح معنی‌داری آزمون در ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی کمتر از 0/05 است، بنابراین استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در سطح 0/05 بر میزان ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی تأثیر معنی‌دار دارد. چون توان آزمون همه‌ی ابعاد خودپنداره بیشتر از 0/8 است، حجم نمونه برای پژوهش در همه ابعاد کافی بوده است.

فرضیه 3: راهبردهای شناختی و فراشناختی بر ابعاد اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز مؤثر است.

به منظور بررسی این فرضیه از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شده است.

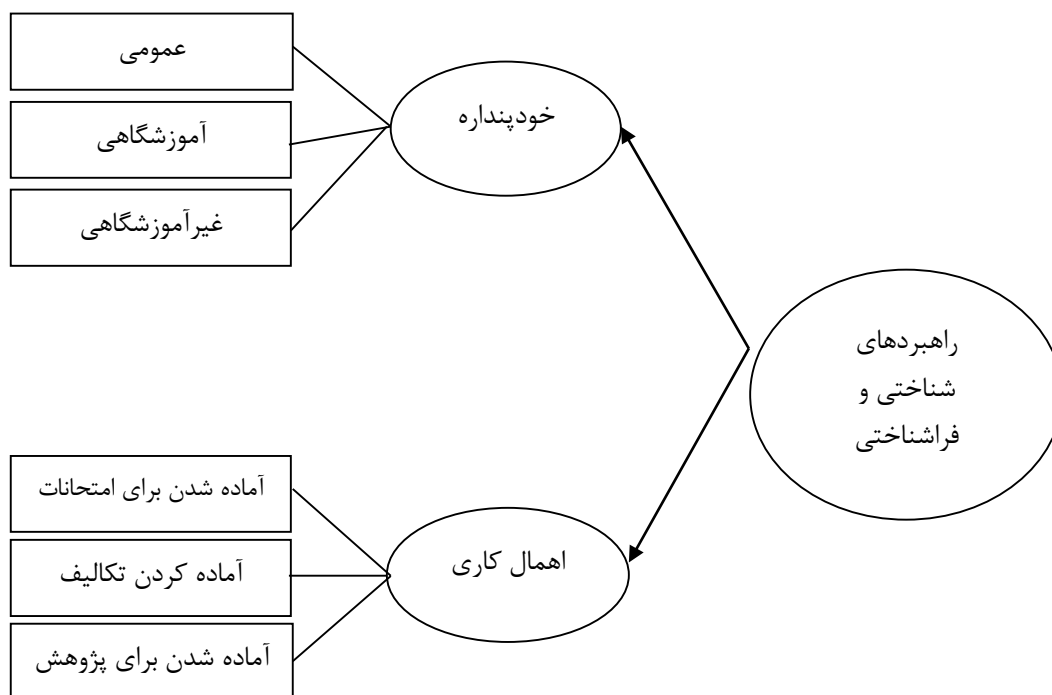
جدول 10. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس ابعاد اهمال کاری دانش‌آموزان

ابعاد	منبع پراکندگی	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	آماره آزمون	سطح معنی‌داری	ضریب اتا	توان آزمون
آماده شدن برای امتحانات	پیش‌آزمون	198/632	1	198/632	23/553	0/001	0/292	0/998
	گروه	264/523	1	264/523	31/366	0/001	0/355	1/00
آماده کردن تکالیف	پیش‌آزمون	403/646	1	403/646	21/267	0/001	0/272	0/995
	گروه	346/169	1	346/169	18/239	0/001	0/242	0/987
آماده شدن برای پژوهش	پیش‌آزمون	150/741	1	150/741	18/032	0/001	0/240	0/987
	گروه	295/082	1	295/082	35/299	0/001	0/382	1/00

همان‌طور که در جدول 10 (سطر گروه) مشاهده می‌شود ضریب اتا ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش به ترتیب عبارت است از 0/355، 0/242 و 0/382 و این بدان معنی است که 35/5 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در اهمال کاری آماده شدن برای امتحانات، 24/2 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در اهمال کاری آماده کردن تکالیف و 38/2 درصد از تفاوت‌های مشاهده شده در اهمال کاری آماده شدن برای پژوهش، مربوط به استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بوده است. از طرفی چون سطح معنی‌داری آزمون در ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش کمتر از 0/05 است، بنابراین استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در سطح 0/05 بر میزان ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش تأثیر معنی‌دار دارد. چون توان آزمون همه‌ی ابعاد خودپنداره بیشتر از 0/8 است، حجم نمونه برای پژوهش در همه ابعاد کافی بوده است.

مدل نهایی تحقیق

مدل نهایی تحقیق به شکل زیر ارائه شده است.



شکل 1. مدل نهایی تحقیق

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهر شیراز انجام شد. در بررسی فرضیه اول پژوهش این نتیجه گرفته شد که بین دو گروه دانش‌آموزانی که با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند و دانش‌آموزانی که بدون استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده‌اند، در خودپنداره و اهمال کاری تفاوت معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش با نتیجه یافته‌های محسن زاده و همکاران، 1399؛ کاوسیان و کریمی، 1399؛ سام‌خانی، 1399؛ هاشمی پور و همکاران، 1399؛ قدم پور و بیرانوند، 1398؛ رازقی و همکاران، 1398؛ ژو و همکاران، 2021؛ لیمن و همکاران، 2020؛ سایدایکیوی، 2020؛ لوتفلر و همکاران، 2019؛ تان، 2019 و باترز، 2018 همسو می‌باشد. از جمله تبیین‌های احتمالی که می‌توان برای این یافته در نظر گرفت این است که راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث می‌شود دانش‌آموزان نسبت به ضعف‌ها و توانایی‌های خود آگاهی کامل داشته باشند و از توانایی‌های خود در جهت کسب موفقیت و از بین بردن ضعف‌های تحصیلی خود استفاده کنند. بنابراین زمانی که دانش‌آموز به راهبردهای شناختی و فراشناختی درباره خود و توانایی‌های خود رسید، به تدریج از میزان خود ناتوان‌سازی تحصیلی کاسته شده و موفقیت تحصیلی‌اش افزایش می‌یابد. از طرفی دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند، هنگام تدریس معلم یا زمان مطالعه سعی می‌کنند همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند. لذا می‌توان این‌گونه نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و به کارگیری آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری، اثربخش می‌باشد و می‌تواند اهمال کاری دانش‌آموزان را کاهش دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان دختر پایه نهم ناحیه 1 شیراز که با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی آموزش دیده بودند در سطح مطلوب‌تری از دانش‌آموزانی بود که به روش سنتی آموزش دیده بودند. با مقایسه نتایج پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین می‌توان نتیجه گرفت

که نتایج این پژوهش با مطالعات پیشین همخوانی دارد؛ زیرا در کلیه پژوهش‌های مطرح شده، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، نقشی تأثیرگذار بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند که این امر در پژوهش حاضر نیز صادق است. در بررسی فرضیه دوم پژوهش این نتیجه گرفته شد که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان ابعاد عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی تأثیر معنی‌دار دارد. نتایج این پژوهش با نتیجه یافته‌های محسن زاده و همکاران، 1399 و تان، 2019 همسو می‌باشد. از جمله تبیین‌های احتمالی که می‌توان برای این یافته در نظر گرفت این است که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی موجب توسعه دسترسی به آموزش کیفی گشته و در ایجاد انگیزه، عمق و وسعت دادن به یادگیری و پایدار ساختن آن و رفع خستگی و کسالت دانش‌آموزان و ایجاد مهارت ذهنی جهت پاسخ‌گویی به پرسش‌ها، نقش مؤثری دارد و این امر موجب افزایش خودپنداره در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین با توجه به نتایج به دست آمده دانش‌آموزان از خودپنداره مناسبی برخوردارند و تصور خوبی نسبت به خود و توانایی‌های خودشان در امور تحصیلی دارند، از این رو می‌کوشند که رفتارشان توأم با موفقیت باشد. پس می‌توان ادعا کرد دانش‌آموزانی که از خودپنداره بهتری برخوردار هستند، به امور تحصیلی و توانمندی‌های خود برای امور تحصیل اعتماد دارند و در امور تحصیلی تلاش بیشتری به خرج می‌دهند که این امر احتمالاً موجب میل و علاقه بیشتر آنان به امور تحصیلی می‌شود و موفقیت دانش‌آموز را به همراه دارد و از اینکه دبیر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده کند، استقبال می‌کنند.

در بررسی سوم پژوهش این نتیجه گرفته شد که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر میزان ابعاد آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و آماده شدن برای پژوهش تأثیر معنی‌دار دارد. نتایج این پژوهش با نتیجه یافته‌های کوسپیان و کریمی، 1399؛ سام خانینانی، 1399؛ هاشمی پور و همکاران، 1399؛ قدم پور و بیرانوند، 1398؛ رازقی و همکاران، 1398؛ ژو و همکاران، 2021؛ لیمن و همکاران، 2020؛ سایداکیوی 2020؛ لوفلر و همکاران، 2019 و باترز، 2018 همسو می‌باشد. از جمله تبیین‌های احتمالی که می‌توان برای این یافته در نظر گرفت این است که راهبردهای شناختی و فراشناختی بر پایه رفتارهای آگاهانه، عمدی و متفکرانه فرد شکل می‌گیرد و شخص را قادر می‌سازد تا انجام کاری را متوقف کند یا اینکه برعکس، او را به انجام فعالیتی وامی‌دارد؛ در حقیقت، دانش‌آموزان دارای راهبردهای شناختی و فراشناختی در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی خودانگیخته، مستقل و از لحاظ فراشناختی، فعال‌اند و مجموعه‌ای بزرگ از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند که به هنگام انجام تکالیف تحصیلی خود از این راهبردها بهره می‌گیرند؛ همچنین این افراد، دارای اهداف یادگیری مناسب و پشتکار لازم برای رسیدن به اهدافشان هستند که این عوامل باعث کاهش اهمال کاری در دانش‌آموزان شده و میزان مشکلات تحصیلی را در آن‌ها کاهش می‌دهد.

مسئله موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. موفقیت و عملکرد تحصیلی در هر جامعه نشان‌دهنده موفقیت نظام آموزشی در زمینه هدف‌یابی و توجه به رفع نیازهای فردی است. در گذشته روانشناسان بیشتر بر روی جنبه‌های شناختی همانند حافظه و حل مسئله تأکید می‌کردند؛ اما خیلی زود دریافتند که جنبه‌های غیر شناختی مانند عوامل عاطفی و اجتماعی نیز دارای اهمیت زیادی هستند. همچنین خودپنداره تحصیلی بیانگر دانش و ادراکات فرد درباره نقاط قوت و ضعف خویش در زمینه تحصیلی و اعتقاد درباره توانایی‌های خود در انجام موفقیت‌آمیز مسئولیت‌های تحصیلی است. به طور کلی می‌توان گفت تلاش برای آموزش یادگیرندگان عصر حاضر با استفاده از روش‌های سنتی و گذشته، کارآمد نیست. معلمان باید با شیوه‌های جدید فرآیند تدریس و ابزار جدید فناوری روز وارد کلاس درس شوند و بدانند که داشتن آگاهی و سواد فناوری و ورود فناوری‌های جدید به کلاس درس نه تنها مشکلی و مانعی برای معلم ایجاد نمی‌کند، بلکه در سهولت بخشیدن به فرآیند آموزش و یاددهی و یادگیری بسیار مؤثر است.

از دستاوردهای اصلی تحقیق می‌توان به این نکته اشاره کرد که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی بر خودپنداره و اهمال کاری دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل تأثیر داشته است؛ بنابراین دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده کرده‌اند، از لحاظ خودپنداره و اهمال کاری وضع بهتری نسبت به سایر دانش‌آموزان داشتند. همچنین توجه به متغیرهای اثرگذار بر خودپنداره و اهمال کاری، حائز اهمیت و توجه فراوان می‌باشد.

نقش دبیران به عنوان کسانی که بستر مناسب را در جهت بروز خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان و عملکرد تحصیلی بهتر، فراهم می‌آورند و امکان اظهارنظر و ابراز وجود را به دانش‌آموزان می‌دهند، انکارناپذیر است. از طرفی دبیران با تلاش‌های مشتاقانه، بینش‌های مشترک، یادگیری مشارکتی، انعطاف‌پذیری در تدریس، نظرخواهی از سایر دبیران، خودباوری در فعالیت‌های یاددهی -

یادگیری و افزایش توانایی‌ها و شایستگی‌های فردی و گروهی می‌توانند در رشد و توسعه ایده‌ها و نوآوری‌های آموزشی و بهبود کیفیت مدارس، گام‌های مثبت، دقیق و بلندی بردارند و در نهایت به دانش‌آموزان کمک کنند که خودپنداشت تحصیلی بهتری نسبت به قبل داشته باشند و به توانایی‌های خود اطمینان داشته باشند و در کل به بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کنند. از مهم‌ترین محدودیت‌های این پژوهش این است که نمونه مورد مطالعه از جامعه آماری دانش‌آموزان دختر پایه نهم ناحیه 1 شیراز انتخاب شده است؛ لذا با توجه به تأثیر فرهنگ و سایر عوامل مؤثر، نتایج مطالعه قابل تعمیم به کلیه دانش‌آموزان نمی‌باشد. با توجه به ماهیت پژوهش (شبه آزمایشی) امکان کنترل و دخل و تصرف در همه‌ی متغیرها (مانند جدی نگرفتن و عدم اعتقاد مدرسان و فراگیران به کارایی راهبردهای شناختی و فراشناختی) وجود نداشت. استفاده از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات و عدم دقت برخی نمونه‌های آماری در تکمیل پرسشنامه‌های پژوهش، ممکن است نتایج کار را دچار سوگیری نماید.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

- پیشنهاد می‌شود زیرساخت‌ها و بسترهای مناسب برای بهره‌گیری از راهبردهای شناختی و فراشناختی فراهم شده و فرهنگ و سواد لازم برای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در بین معلمان اشاعه داده شود.
- فراهم کردن زمینه و شرایطی برای ایجاد خود پنداره مثبت، احساس فردگرایی، شایستگی، کفایت، خودباوری و تحسین از خود، به نحوی که دانش‌آموز احساس کند که خودش را دوست دارد و توانایی رویارویی با مشکلات تحصیلی را دارد، توصیه می‌شود.
- پیشنهاد می‌شود جهت ارتقای باورهای خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان، دبیران با برگزاری کلاس‌های مناسب از جمله فن ارتباط، یادداشت‌برداری، افزایش تمرکز حواس و ایجاد فرصت‌هایی جهت ابراز توانایی خود مانند ارائه کنفرانس در کلاس‌ها و اداره کلاس به نحوی که دانش‌آموزان نقش فعالی در آن داشته باشد، اقدام نمایند.
- پیشنهاد می‌شود نحوه استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را به معلمان آموزش داد و اهمیت آن را برای آنان روشن نمود تا بتوانند در هنگام آموزش مطالب درسی، آن را به کار گیرند.
- نویسندگان کتاب‌های درسی، محتوای کتاب‌های درسی را به گونه‌ای سازمان‌دهی کنند که این روش قابل به‌کارگیری باشد.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F. Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The Structure of Academic Self-Concept: A Methodological Review and Empirical Illustration of Central Models. *Review of Educational Research*, 91(1): 34-72.
- Asadzadeh, H. (2018). Anticipating University students' academic performance based on their cognitive style and academic procrastination. *Education Strategies in Medical Sciences*, 11(1), 30-39.
- Azarbadkan, F., & Asgari Ebrahimabad, M. J. (2018). The Prediction of Academic Procrastination on Self-handicapping and Academic Expectations Stress. *The Journal of New Thoughts on Education*, 14(3), 99-116.
- Azizian kohan, N., Dehghani, M., Momenifar, F. (2021). The Impact of Academic Self-Concept on Academic Enthusiasm with Mediator Role of Sports Participation Motivation Among Student. *Journal of School Psychology*, 10(1), 116-131.
- Batres, M. (2018). University Students' Cognitive Strategies, Emotions, Procrastination, and Motivation for Learning.

Browning, M. H. E. M., & Rigolon, A. (2019). School Green Space and Its Impact on Academic Performance: A Systematic Literature Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(3): 429-450.

Bilgin, E., Bulca, T., & Demirhan, G. (2020). Relationships between Physical Activity Level, Health-Related Fitness, Academic Achievement, and Academic Self-Concept. *Education and Science*. <https://www.researchgate.net/publication/340037048>.

Entezami, N., Ahghar, G., Shabani, H. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning on Conflict Resolution Styles in Guidance School Students. *New Educational Approaches*, 12(1), 110-129.

Ghadampour, E., & Beiranvand, K. (2019). Effect of cognitive and metacognitive learning strategies training on academic procrastination and self efficacy in students. *Advances in Cognitive Science*, 21(3), 31-41.

Hashemipour, H., Keramati, H., Kavousian, J., & Arabzadeh, M. (2021). Predicting academic procrastination of university students based on metacognitive beliefs about procrastination with mediating role of test anxiety: Structural model. *Journal of Cognitive Psychology*, 8(4), 1-15.

Howell, A. J. & Watson, D. C. (2017). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43 (1), 167-178.

Karami, B., Allah Karami, A., & Hashemi, N. (2013). Effectiveness of cognitive and metacognitive strategies training on creativity, achievement motive and academic self-concept. *Journal of Innovation and Creativity in Human Science*, 2(4), 121-140.

Kavousian, J., & Karimi, K. (2020). The Effectiveness of Metacognitive Skills Training on Students' Academic Procrastination and Academic Delay of Gratification.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., & Rajani, S. (2018). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33 (4), 915-931.

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*, 10(12), 184.

Loeffler, S. N., Stumpp, J., Grund, S., Limberger, M. F., & Ebner-Priemer, U. W. (2019). Fostering self-regulation to overcome academic procrastination using interactive ambulatory assessment. *Learning and Individual Differences*, 75, 101760.

Malahi, F., Tabodi, M. (2020). A study of academic self-concept in relation to students' hopes of studying in the first year of high school. *medical journal of mashhad university of medical sciences*, 62(5.1), 507-517.

Mohsenzadeh, M., Azizi, M., & Shahidi, E. (2020). Investigating the effectiveness of cognitive and metacognitive strategies on academic self-concept, academic self-disability and reflective thinking of male students of the first year of high school. *Journal of New Advances in Psychology, Educational Sciences and Education*, 3(32), 12-26.

Moradi, R., Khazai, A., Ahmadi, A. (2017). The impact of math skills education in educational multimedia environment on self-concept and learning of students with disabilities in learning mathematics. *Journal of Learning Disabilities*, 6(4), 126-152.

Parviz, K., & Sharifi, M. (2018). The relationship between cognitive and metacognitive strategies and the academic success rate of urban and rural high school students. *Bimonthly Scientific-Research Education Strategies in Medical Sciences*, 4(1), 1-6.

Pourmahammadghoochani, K., Ghadampour, E., Yousefvand, M., Padervand, P., & Aj, A. (2019). The Effectiveness of Cognitive–metacognitive strategies training the difference of Problem solving styles and referential thinking in high school female students. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(2), 203-216.

Razeghi, F. A., Mirzahosseini, H., & Majid Zargham Hajebi, M. (2020). The Effectiveness of Teaching Self-Regulated Learning Strategies on Academic Procrastination and Its Components. *Strategic Management Researches*, 25(75), 155-177.

Ross, M., Perkins, H., & Bodey, K. (2016). Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know. *Library & information science research*, 38(1), 2-9.

Saeediyān, F., & Nili, M. R. (2019). A study on the effect of assertiveness training on social adjustment and positive self-concept for head-of-household women. *Clin Psychol Stud*, 5, 91-116.

Sam Khaniani, T. (2020). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive skills training on Academic procrastination and Psychological well-being in students. *Journal of Psychology New Ideas*, 4(8), 0-0.

Saif, A. A. (2017). *Modern educational psychology*. Tehran: Doran Publications.

Sheykholeslami, A. (2017). The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. *Journal of School Psychology*, 6(3), 65-84.

Siddiqui, G. K., Taj, S., & Maqsood, F. (2020). Metacognitive awareness, procrastination and its impact on students' academic performance. *sjesr*, 3(4), 400-406.

Tan, R. E. (2019). Academic self-concept, learning strategies and problem solving achievement of university students. *European Journal of Education Studies*.

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), 101-117.

Zeidner, M. (2017). *Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions*. In P. A.

Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2021). Metacognition and Academic Procrastination: A Meta-Analytical Examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-35.

Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.