

## تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینتریچ بر تأخیر در رضایتمندی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمال کاری تحصیلی

فاطمه بیان فر<sup>۱</sup>

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینتریچ بر تأخیر در رضایتمندی تحصیلی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم دارای اهمال کاری تحصیلی در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ بود. بدین منظور از طریق نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای پس از اجرای پرسشنامه اهمال-کاری تحصیلی تعداد ۳۴ نفر از دانش‌آموزان دارای اهمال کاری بر اساس بالاترین نمره انتخاب شدند و به شیوه تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. سپس گروه آزمایش در شانزده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان قرار گرفتند. در پایان دوره آموزشی از آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل پس‌آزمون به عمل آمد. نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس و در سطح  $P < 0/05$  نشان داد که این کاربندی توانسته است به عنوان مداخله‌ای موثر موجب کاهش خودناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی و افزایش تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان شود. آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا آن‌ها بتوانند در برنامه‌ریزی، مدیریت زمان و سازماندهی یادگیری نسبت به دیگر دانش‌آموزان برتری پیدا کنند. درباره هدف‌گزینی و فرآیندهای یادگیری خود، عمیق‌تر و دقیق‌تر شوند و به این باور برسند که به تأخیر انداختن رضایتمندی می‌تواند نتایج درازمدت، اما با ارزش تحصیلی را به همراه داشته باشد.

**کلید واژه‌ها:** یادگیری خودگردان، تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، خودناتوان‌سازی تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی.

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۹/۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۶

### مقدمه

اهمال کاری<sup>۱</sup> (تعلل ورزی) به معنی به تعویق انداختن کارها و محول کردن آن‌ها به زمان دیگر است و مشکل شایعی است که شامل حوزه‌های زیادی از زندگی مانند مدرسه، کار و خانه می‌شود و پیامدهای منفی زیادی به همراه دارد (گاکیر، آکا، کوداکز و تالگرر<sup>۲</sup>، ۲۰۱۴). اهمال-کاری تحصیلی<sup>۳</sup> به عنوان ترک و وقفه در انجام تکالیف تحصیلی مانند آماده شدن برای آزمون-ها و انجام تکالیف درسی در آخرین لحظات همراه با احساس ناراحتی و تشویش درونی است (استید، شنون و نیوفلد<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). همچنین به عنوان تأخیر عمدی در تکالیف و موضوعات تحصیلی، ترس از اشتباه کردن (جانسون و نی‌شی‌مورا<sup>۵</sup>، ۲۰۱۳)، به تعویق انداختن تکالیفی که نیاز به کامل شدن دارد (اُبرین<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲) و مدیریت زمان نامناسب (اُزار، دمیر و فریر<sup>۷</sup>، ۲۰۰۹) تعریف شده است.

اهمال کاری تحصیلی مشکلی شایع و جدی در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است (گاکیر، آکا، کداز و تولگرر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۴). از نشانه‌های آن بی‌قراری شبانه و خواب نامناسب، سطوح بالای استرس و هراس، عقب افتادن کارها به دلیل کمبود زمان، تکمیل نامناسب تکالیف، تشویش، آشفتگی، سطوح بالای استرس و هراس، سرزنش خود، احساس گناه و بی‌کفایتی، حس خودکم‌بینی، اضطراب و افسردگی است (کاستر<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶).

پیامدهای بیرونی آن ممکن است سخت و سنگین باشد و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب وارد کند. از جمله موجب از بین رفتن فرصت‌ها می‌شود و به روابط بین فردی آسیب می‌زند (شارون<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۸). اهمال کاری تحصیلی یک پیش‌بینی‌کننده مهم برای میانگین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان است بررسی‌ها نشان داده است که اهمال کاری نه فقط یک

- 
- 1 . Procrastination
  - 2 . Gakir, Akca, Kodaz & Tulgarer
  - 3 . academic procrastination
  - 4 . Stead, Shanahan & Neufeld
  - 5 . Johnson, Nishimura
  - 6 . O,Brien
  - 7 . Ozar, Demir, Ferrari
  - 8 . Gakir, Akca, Kodaz & Tulgarer
  - 9 . Custer
  - 10 . Sharon

مشکل مدیریت زمان، بلکه فرآیند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری است. نظریه‌های گوناگونی در زمینه اهمال‌کاری وجود دارد که هر کدام به بخشی از این پدیده بیشتر توجه کرده‌اند (کی کیو، ۲۰۱۰). معروف‌ترین تبیین‌های اهمال‌کاری در سه نظریه رفتارگرایی، روان‌تحلیل‌گری و شناختی طبقه‌بندی می‌شوند.

نظریه‌های رفتارگرایی، اهمال‌کاری را بر اساس اصول پاداش و تنبیه اسکینر تبیین می‌کنند. بنابراین، چنانچه فعالیتی برای افراد پیامد فوری نداشته باشد، در انجام آن تعلل می‌ورزند. نظریه‌های شناختی، اهمال‌کاری را از دیدگاه باورها و فرآیندهای شناختی بررسی می‌کنند و بر شناخت و کشف تفکر غیرمنطقی زیربنایی آن متمرکز می‌شوند. نظریه‌های روان‌پویایی و روان-تحلیل‌گری کلاسیک نیز، اهمال‌کاری را نمادی از بازگشت سمبولیک به تعارض‌های روانی-جنسی دوره کودکی می‌دانند (کاستر، ۲۰۱۶).

دلایل اهمال‌کاری ناشناخته است. حتی برخی اوقات در این رابطه به یافته‌های متناقضی رسیده‌اند. متخصصان علل مختلفی را برای آن برشمرده‌اند که از جمله آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد. ترس از شکست، رفتارهای خودشکن (رفتارهای آگاهانه یا ناآگاهانه‌ای که منجر به شکست و ناکامی فرد می‌شود) و فرد به خود آسیب می‌رساند، اجتناب از کارهایی که فرد تمایلی به انجام آن‌ها ندارد، نداشتن انگیزه برای انجام کار (پاداش)، ایجاد استرس بر انجام کارها در دقیقه نود (برخی افراد در فشار بهتر کار می‌کنند و عملکرد بالاتری دارند)، سختی کار، فقدان دانش و مهارت مورد نیاز برای انجام کار، بی‌حالی و بی‌رمقی و عدم تحرک، شرایط نامساعد بدنی. همچنین مواردی مثل کمال‌گرایی، پایین بودن سطح تحمل، ناتوانی در برابر مشکلات و احساس خودکم‌بینی (شارون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). از آنجایی که درک علل اهمال‌کاری به دلیل پیچیده بودن آن بسیار مشکل بود، یکی از دغدغه‌های روان‌شناسان و پژوهشگران است و می‌تواند در روند عملکرد تحصیلی و علم‌آموزی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد و در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و فقدان دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. اهمال‌کاری به عنوان یک آسیب اساسی همواره دستیابی دانش‌آموزان را به تعالی و موفقیت تهدید می‌کند.

---

<sup>۱</sup> . Sharon

یکی از مفاهیمی که در دانش‌آموزان مبتلا به اهمال‌کاری تحصیلی نیازمند توجه است، خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۱</sup> است. این مفهوم راهبردی دفاعی است که در آن فرد قبل از عملکرد موانعی را ایجاد می‌کند تا به وسیله آن اسنادهایش را بعد از آن عملکرد دستکاری کند. برگلاس و جونز<sup>۲</sup>، ۱۹۷۸ خودناتوان‌سازی را رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از رفتارها تعریف کرده‌اند که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهند. اخیراً پژوهش پیرامون خودناتوان‌سازی به حیطه آموزشگاهی نیز وارد شده است. به نظر می‌رسد که برخی از دانش‌آموزان عمداً تلاش نمی‌کنند، مطالعه خود را به لحظه آخر موکول می‌کنند و یا از دیگر راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند تا از تلویحات منفی شکست احتمالی بکاهند (آکار، دوگان، آستونر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸).

ایروسل<sup>۴</sup>، (۲۰۱۸) در پژوهش خود نشان داد که راهبردهای خودناتوان‌ساز منجر به کاهش بهزیستی روانشناختی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی می‌شود که این ویژگی‌ها به طور فزاینده‌ای در دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی مشاهده می‌شود. مارتین و لینا<sup>۵</sup>، (۲۰۱۴) نیز در پژوهشی نشان دادند که کمال‌گرایی و منبع‌مهارگری، خودناتوان‌سازی تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. از آنجایی که دانش‌آموزان با اهمال‌کاری تحصیلی منبع‌مهارگری بیرونی دارند، از این رو پیش‌بینی می‌شود که این دانش‌آموزان بیشتر از سایرین از خودناتوان‌سازی تحصیلی استفاده می‌کنند. یازر<sup>۶</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی همچون روان‌رنجوری، سازش‌یافتگی و وظیفه‌شناسی، راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی و همچنین سبک‌های اسنادی می‌توانند خودناتوان‌سازی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. کاوینگتون (۱۹۹۲) نقش عمده‌ای در توضیح خودناتوان‌سازی تحصیلی ایفا کرده است. نظریه خودارزشی<sup>۷</sup> وی بیان می‌دارد که هدف دانش‌آموزان از تلاش در مدرسه، حفظ تصویری مثبت از خود است، بنابراین وقتی با تکالیف چالش‌انگیز روبه‌رو می‌-

1. self-handicapping academic

2. Berglus, Jones

3. Akur, Dogan, Ustuner

4. Eryuel

5. Martin & Lina

6. Yavuzer

7. self-worth theory

شوند با بهانه‌هایی مانند بیمار بودن و کاهش تمرین و کوشش، عدم صلاحیت و کفایت خود را توجیه می‌کنند (پتروچی، دن تالی و گیلبرت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸).

مرور شواهد تجربی در حوزه مطالعاتی خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد که پژوهشگران با هدف پیش‌بینی خودناتوان‌سازی در فراگیران بر نقش تعیین‌کننده تعداد زیادی از عوامل مانند رگه‌های شخصیتی (بوبا، ویتاگر و استرانک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳)، اهداف پیشرفت (اسچوینگر و استینسمیر، پلستر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱)، حرمت خود (کودیویلی، گرمیگان و گنیس<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱)، ترس از ارزیابی منفی (چن، وو، کی، لین و شوئی، ۲۰۰۹)، کمال‌گرایی<sup>۵</sup> (آکار، دوگان، آستونر، ۲۰۱۸)، به تعویق انداختن رضایتمندی<sup>۶</sup> (محساین و ایوب<sup>۷</sup>، ۲۰۱۴) و انتخاب تقویت‌کننده‌های کوچک و فوری به جای تقویت‌کننده‌های بزرگ و دیرآیند تأکید کرده‌اند.

به تعویق نیانداختن رضایتمندی ابتدا توسط میشل و دیگران (۱۹۶۵)، به نقل از دابل و ماناکاتا<sup>۸</sup>، ۲۰۱۸ مطرح گردید. بر اساس آزمایش میشل و همکاران، افراد در زمینه انتخاب پاداش، به دو صورت مختلف عمل می‌کنند: ۱) دریافت پاداش به صورت فوری اما کوچک و بی‌ارزش؛ ۲) دریافت پاداش با تأخیر زمانی اما بزرگ و باارزش. آن‌ها در این آزمایش دریافتند که به تأخیر انداختن رضایتمندی، یعنی توانایی و اراده فرد در به تأخیر انداختن رضایتمندی‌های فوری و کم‌ارزش در برابر رضایتمندی‌های با تأخیر و باارزش که با سطح هوشی فرد، فایده‌آمیز بر وسوسه محرک‌ها، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مثبت و معناداری دارد.

میشل و همکاران با مرتبط کردن نمرات تأخیر در رضایتمندی کودکان با توانایی‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها در نوجوانی، در طول مدتی حدود ده سال آزمون کردند و نشان دادند، کودکانی که دارای توانایی در به تأخیر انداختن رضایتمندی بودند نسبت به کودکانی که چنین مهارتی

1 . Petrocchi, Dentale, Gilbert  
 2 . Bobo, Whitaker, Strunk  
 3 . Schwinger & Strensmieier & Pelster  
 4 . Coudevyle, Germigon, Ginis  
 5 . Perfectionism  
 6 . delay of gratification  
 7 . Mohsin, Ayub  
 8 . Dobel, Munakata

نداشتند در سنین نوجوانی از توانایی‌های اجتماعی، تحصیلی و خودکنترلی بالاتری برخوردار بودند. همچنین آیدوک و دیگران<sup>۱</sup>، (۲۰۰۷) در یک دوره پیگیری بعد از گذشت سی سال، نشان دادند، نوجوانانی که دارای توانایی به تأخیر انداختن رضایتمندی هستند در زندگی در برابر استرس و ناکامی به راحتی مقابله می‌کنند.

به تأخیر انداختن رضایتمندی، نوعی شایستگی است که به فرد کمک می‌کند تا به صورت ارادی، پاداش‌های فوری را به منظور به دست آوردن پاداش‌هایی که به صورت موقت دور هستند به تعویق بیندازد، به عبارت دیگر، به تأخیر انداختن رضایتمندی به دست‌یابی به لذت تا زمان مناسب گفته می‌شود (میشل و همکاران، ۱۹۸۹ به نقل از بیمبتی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹). میشل معتقد است مهارت در به تأخیر انداختن رضایتمندی، مانند همه انتخاب‌های رفتاری ما مبتنی بر نظریه شناختی-اجتماعی است و به انتظارات، باورها، اهداف و ارزش‌های فرد بستگی دارد.

بسیاری از مطالعات، در زمینه به تعویق انداختن رضایتمندی شبیه همان مطالعات اولیه است که توسط میشل و همکاران روی کودکان انجام گرفته است. (زهانگ و همکاران، ۲۰۱۱). با توجه به اهمیت این سازه، مطالعات اندکی روی نوجوانان صورت گرفته است. بیمبتی و کارابینیک<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) معتقد هستند که یافتن پاداش‌هایی که برای دوره نوجوانی معنادار و مهم تلقی گردد در پارادایم میشل مشکل است. ارزیابی کودکان و نوجوانان درباره به تأخیر انداختن رضایتمندی با هم کاملاً متفاوت است. زیرا شناخت، یادگیری رفتاری، اجتماعی و راهبردهای ارادی آن‌ها با هم متفاوت است. اگرچه در بافت تحصیلی ممکن است پاداش‌های فوری و همچنین عامل‌هایی که روی جذابیت پاداش‌های فوری تأثیر می‌گذارند، شبیه به پاداش‌هایی باشد که میشل و همکاران برای کودکان تعریف کرده‌اند. اما پاداش‌هایی با تأخیر کاملاً متفاوت هستند. به عنوان مثال تلاش برای کسب مدارک تحصیلی. بنابراین به نظر می‌رسد به تأخیر انداختن رضایتمندی بهتر است به صورت کلی و عمومی در نظر گرفته شود و در بافت تحصیلی بهتر است از اصطلاح تأخیر در رضایتمندی تحصیلی<sup>۴</sup> استفاده شود.

<sup>۱</sup> . Ayduk

<sup>۲</sup> . Bembenuty

<sup>۳</sup> . Karabenick

<sup>۴</sup> . Academic Delay of Gratification (ADOG)

تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، یعنی به تعویق انداختن اهداف تحصیلی کوتاه‌مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف بلندمدت تحصیلی که به طور موقت دور، اما ارزشمندتر هستند به طوری که اهداف بلندمدت تحصیلی به آینده تعلق دارند، گسترده‌اند و برای به دست آوردن آن‌ها نیاز به تلاش است و پیش‌بینی‌کننده موفقیت افراد هستند (نلسون<sup>۱</sup>، ۲۰۱۸). اگرچه اهداف دور بدون اهداف نزدیک و اهداف نزدیک بدون اهداف دور بی‌فایده‌اند، اما معمولاً اهداف بلندمدت تحصیلی با هیجان‌های مورد انتظار بزرگ‌تری همراه‌اند. در نتیجه اهداف بلندمدت و باارزش تحصیلی ظرفیت حفظ انگیزش را حتی وقتی خسته‌کننده و طولانی‌مدت باشند دارند. به طور کلی اهداف بلندمدت و باارزش تحصیلی، در یادگیرنده ایجاد انگیزه می‌کند و او را به سمت جلو سوق می‌دهد. بدون اهداف دور ممکن است فرد به جهات دیگر منحرف شود و توجه خود را به اهداف جالب‌تر نزدیک معطوف کند ولی افرادی که اهداف دور دارند تمایل بیشتری به ادامه مسیر دارند (کینگ و دو<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که دارای ویژگی تأخیر در رضایتمندی تحصیلی هستند از راهبردهای شناختی، فراشناختی و به ویژه راهبردهای مدیریت منابع به طور مناسب و مستمر استفاده می‌کنند (دابل و ماناکاتا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، انگیزش، جستجوی کمک، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی است (گلنر، بالهاسن، کی‌گل و فورستی‌میر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). با توجه به اهمیت به تعویق انداختن رضایتمندی تحصیلی در فرآیند یاددهی - یادگیری همچنین تأخیر در رضایتمندی تحصیلی برای دانش‌آموزان واجد فواید زیر است: خلق فعالانه دانش، تمرکز بر تکالیف تحصیلی، دنبال کردن اهداف باارزش (کینگ و دو، ۲۰۱۱)، مدیریت رفتار از جمله ارتباط مثبت با همسالان، مدیریت خشم و توانایی حل مسئله (دابل و ماناکاتا، ۲۰۱۸) و از همه مهم‌تر کسب موفقیت‌های تحصیلی (نلسون، ۲۰۱۸).

برای دستیابی به مهارت تأخیر در رضایتمندی تحصیلی باید از روش‌های مناسب آموزشی و درمانی استفاده کرد. یکی از این روش‌های مناسب که توسط متخصصان شناختی علوم تربیتی

---

<sup>1</sup> . Nelson

<sup>2</sup> . King, Du

<sup>3</sup> . Doebel & Munakata

<sup>4</sup> . Golner, Ballhausen, Kilegel & Forstmeier

پیشنهاد می‌گردد آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان<sup>۱</sup> است (ودینگ و پُل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). در رویکردهای فراشناختی رفتار، تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان در واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود است، تا این که به آن‌ها اجازه دهند به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند. این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند. خودگردانی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می‌کند (تیان، فنگ و لی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸). یادگیرندگان خودگردان از راهبردهای یادگیری خودگردان به طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (بیان‌فر، ۲۰۱۷؛ هاردی، دی و استیل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسائل و مشکلات پیش‌روی خود استفاده می‌کنند (ودینگ و پُل<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). راهبردهای یادگیری خودگردان عبارتند از راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)، راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. دانش‌آموزان باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش‌های خود نظارت کنند و از همسالان و معلمان جهت حل مسائل و مشکلات کمک بگیرند (بای و گو<sup>۵</sup>، ۲۰۱۸؛ باقری پشتگل و سامری، ۱۳۹۵). به طور کلی یادگیری بر مبنای مدل پینترتج ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌هاست (سلیمانی، حدادیان و شهرابی، ۱۳۸۹). مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد (بیان‌فر، ۱۳۹۷). یادگیری این مهارت‌ها در تصمیم‌گیری مناسب می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند. دانش‌آموزانی که دارای اهمال‌کاری تحصیلی هستند و از راهبردهای خودناتوان‌سازی استفاده می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که در به تأخیر انداختن رضایتمندی ناتوان هستند، در مهارت یادگیری خودگردان عملکرد ضعیف و پائینی دارند.

<sup>۱</sup> . self-regulated

<sup>۲</sup> . Wedding & Poole

<sup>۳</sup> . Tian, Fang, Li

<sup>۴</sup> . Hardy, Day, Steele

<sup>۵</sup> . Bai, Guo



بنابراین با توجه به این که اهمال کاری تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی و عدم توانمندی در به تأخیر انداختن رضایتمندی به عنوان مسائل و مشکلات بسیار شایع و مهمی هستند که به عنوان موانعی جدی در موفقیت های علمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته می شوند و با در نظر داشتن این مسئله که دانش آموزان دوره متوسط دوم (پایه دوازدهم) از بابت آماده شدن برای آزمون کنکور و ورود به دانشگاه در دوره حساسی قرار دارند که وجود اهمال کاری تحصیلی، خودناتوان سازی تحصیلی و عدم توانمندی در به تأخیر انداختن رضایتمندی به عنوان مشکلات روان شناختی در بین آنها می توانند موانعی جدی در دستیابی به هدف هایشان باشد و با وجود پژوهش هایی که در مورد اهمیت آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینتریچ بر بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان و تأثیر آن بر حفظ انگیزه تحصیلی درونی انجام شد، متأسفانه مدارس به برنامه های آموزشی و درمانی که برای پرورش مهارت خودگردانی طراحی شده اند کمتر توجه می کنند. ایجاد این باور در دانش آموزان، به ویژه دانش آموزان دوره دوم متوسطه، که خودکنترلی و خودگردانی باید هسته مرکزی تلاش هایشان در زمینه های مختلف باشد و بدون نیاز به پاداش و تنبیه بیرونی بتوانند در جهت پیشرفت، ارتقاء و خودشکوفایی گام بردارند از مهم ترین اهداف روان شناسان پرورشی است.

چندین پژوهش ارتباط یادگیری خودگردان و تأخیر در رضایتمندی تحصیلی را بررسی و اهمیت این سازه را در موفقیت های فراگیران نشان داده اند. از جمله پژوهش اهت و رایموند (۲۰۱۲)، بیان فر (۲۰۱۶). این پژوهشگران نشان دادند که بین توانایی دانش آموزان در انتخاب هدف مناسب، انگیزه تحصیلی زیاد برای رسیدن به اهداف بلندمدت تحصیلی و عملکرد تحصیلی ارتباط معناداری وجود دارد و دانش آموزانی که در مهارت های خودتنظیمی نمرات بهتری گرفته بودند در کسب نمرات تأخیر در رضایتمندی نیز موفق تر بودند. سلیمانی و میرزائی (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند که بین خودکارآمدی و رضایت از زندگی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بررسی های زانگ، کارابنیک، مارنو و لارمن (۲۰۱۱) در یک بازه زمانی طولانی مدت نشان داد که دانش آموزان با تأخیر در رضایتمندی زیاد نسبت به دانش آموزانی که نمره کمتری در این متغیر کسب کرده بودند، چندین هفته قبل از امتحانات، وقت خود را بیشتر به مطالعه و زمان کمتری را به بازی اختصاص داده بودند. یافته های این تحقیق، بیانگر وجود رابطه مثبت و معنادار

بین یادگیری خودتنظیمی، انگیزه تحصیلی و تأخیر در رضایتمندی تحصیلی بود. پژوهش هانگ، دوآن، لوپز و گری (۲۰۱۷) نیز نشان داد که این سازه با راهبردهای مطالعه و یادگیری، باورهای خودکارآمدی، نمره‌های مورد انتظار و عملکرد تحصیلی مرتبط است.

### سوالات تحقیق

- ۱- آیا آموزش مؤلفه‌های راهبردهای خودگردانی به دانش‌آموزان تأخیر در رضایتمندی تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد؟
- ۲- آیا با آموزش این راهبردها می‌توان خودناتوان‌سازی تحصیلی و اهمال‌کاری را در دانش‌آموزان کاهش داد؟

### روش تحقیق

تحقیق حاضر تحقیقی نیمه تجربی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر پایه دوازدهم دوره دوم متوسطه نواحی بیست‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند. ابتدا از میان مناطق بیست‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران یک منطقه به تصادف انتخاب شد. در مرحله بعد، از این منطقه که منطقه پنج بود دو مدرسه دولتی دوره دوم متوسطه و از هر مدرسه یک کلاس پایه دوازدهم به صورت تصادفی انتخاب گردید. با انجام پیش‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی روی تمامی دانش‌آموزان دو کلاس، دانش‌آموزانی که در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی نمره ۶۰ به بالا را کسب کرده بودند انتخاب شدند. در مرحله بعد با این دانش‌آموزان مصاحبه بالینی به عمل آمد و دانش‌آموزانی که افسردگی و خلق منفی داشتند از گروه حذف شدند (به دلیل این که افسردگی موجب کاهش انگیزه و کاهش تمایل به مطالعه و اهمال‌کاری می‌شود). محتوای سوالات مصاحبه‌ها در رابطه با اهمال‌کاری به ویژه اهمال‌کاری تحصیلی و دلایل اهمال‌کاری از نظر دانش‌آموزان بود. (دلیل انجام مصاحبه در کنار ابزار پرسشنامه پیشنهادات پژوهشی پژوهشگرانی بود که در حوزه اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش انجام داده بودند).

در مرحله آخر از هر مدرسه ۱۷ دانش‌آموز انتخاب شدند. برای جلوگیری از اثر انتقال مواد آموزشی از گروه آزمایش به گروه کنترل، یک مدرسه به صورت تصادفی در گروه کنترل و یک مدرسه در گروه آزمایش قرار گرفتند. دانش‌آموزان گروه آزمایش در مداخله آزمایشی قرار گرفتند.

طول مدت مداخله دو ماه و نیم و ۱۶ جلسه بود و هر جلسه آموزشی ۹۰ دقیقه طول می کشید و هر هفته یک جلسه آموزشی برگزار می شد (تعداد جلسات و طول دوره آموزش با مطالعه پژوهش های قبلی به دست آمد). مکان اجرای مداخله آموزشی مدرسه و کلاس درس خود دانش آموزان بود. روش پژوهش با توجه به ماهیت و اهداف آن آزمایشی بود و از طرح پیش-آزمون-پس آزمون با گروه گواه استفاده شد.

ملاک های ورود به پژوهش عبارت بودند از: کسب نمره بالا در آزمون اهمال کاری تحصیلی، عدم دریافت هرگونه خدمات روان شناختی و مشاوره جهت کاهش اهمال کاری تحصیلی، نداشتن افسردگی و خلق منفی.

دانش آموز پایه دوازدهم بودن، رشته تحصیلی علوم تجربی و یا ریاضی، امکان و تمایل به شرکت در تمام جلسات آموزشی، تمایل به کاهش اهمال کاری تحصیلی. معیارهای خروج نیز عبارت بودند از داشتن هرگونه اختلال خلقی و به ویژه افسردگی، ضریب هوشی پائین تر از حد متوسط (با توجه به پرونده تحصیلی دانش آموزان).

داشتن مشکلات و اختلالات شدید خانوادگی در خانواده دانش آموز (با کسب اطلاع از پرونده تحصیلی دانش آموز، مصاحبه با خود دانش آموز و مشاور مدرسه)، عدم علاقه به ادامه تحصیل، ندادن تعهد به شرکت در تمام جلسات آموزشی. معیارهای ورود و خروج با مصاحبه بالینی توسط پژوهشگر شناسایی شد.

### الف- برنامه آموزشی مؤلفه های یادگیری خودگردان

برنامه آموزشی این پژوهش طبق اصول نظریه پنتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) طراحی شده و پژوهشگر آن را برای دانش آموزان دختر مقطع دوم متوسطه مناسب سازی کرده و به کار گرفت. محتوای این برنامه شامل راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی و مدیریت منابع است که در جدول شماره ۱ خلاصه جلسات آموزشی آورده شده است.

در این مطالعه، راهبردهای یادگیری خودگردانی بر اساس روش توضیح مستقیم توسط پژوهشگر طی ۱۶ جلسه با موضوع های زیر به دانش آموزان ارائه شد.

**جدول ۱. برنامه آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان  
(راهبردهای شناختی، فراشناختی، انگیزشی، مدیریت منابع)**

|              |   |
|--------------|---|
| جلسه اول     | انجام پیش‌آزمون‌ها، معارفه و معرفی طرح آموزشی   |
| جلسه دوم     | معرفی یادگیری خودتنظیمی، اهمیت و راهبردهای آموزشی آن  |
| جلسه سوم     | آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تکرار و مرور ویژه تکالیف ساده (مکرر خوانی، مکرر نویسی، تکرار اصطلاحات مهم و کلیدی با صدای بلند، بازگویی مطالب، برای چندین بار پشت سر هم) و تکالیف پیچیده (خط کشیدن زیر مطالب مهم، علامت گذاری و حاشیه‌نویسی، برجسته‌سازی قسمت‌هایی از کتاب و رونویسی یا کپی کردن مطالب) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.                             |
| جلسه چهارم   | آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای بسط و گسترش معنایی ویژه تکالیف ساده (استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، استفاده از کلمه کلید، استفاده از سرواژه‌ها) و تکالیف پیچیده (یادداشت‌برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.  |
| جلسه پنجم    | آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای سازماندهی ویژه تکالیف ساده و پایه (دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب حیوانات، گیاهان، مواد معدنی و...) و پیچیده (تهیه فهرست عناوین یا سرفصل‌ها، تبدیل متن درسی به طرح و نقشه و نمودار، دسته‌بندی اطلاعات جدید بر مبنای مقوله‌های آشنا، استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه‌های اصلی) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده. |
| جلسه ششم     | آموزش راهبردهای نظم‌دهی و فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای برنامه‌ریزی (تعیین هدف مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای یادگیری، تعیین سرعت مطالعه) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه هفتم    | آموزش راهبردهای نظم‌دهی و فراشناختی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای خودنظارتی (ارزشیابی از پیشرفت، نظارت بر توجه، طرح سؤال ضمن مطالعه و یادگیری، و کنترل زمان و سرعت مطالعه) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه هشتم    | آموزش راهبردهای فراشناختی نظم‌دهی (تعدیل سرعت مطالعه، و اصلاح یا تغییر راهبرد شناختی) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه نهم     | معرفی راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، واکنش‌های عاطفی موقفیت و شکست، واکنش‌های عاطفی منفی (آشنا کردن دانش-آموزان با افکار منفی) و تأثیر آن بر رفتار، و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه دهم     | آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تشخیص دادن افکار منفی از احساسات منفی (نظیر احساس غمگینی، عصبانیت، نگرانی، و غیره، تأخیر در رضایت‌مندی تحصیلی) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه یازدهم  | آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.   |
| جلسه دوازدهم | آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی آموزش راهبرد منبع کنترل؛ و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.  |
| جلسه سیزدهم  | آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، تعیین اهداف واقع‌بینانه (تعریف روشن و واضح هدف، تهیه فهرست گام‌های لازم جهت نیل به اهداف، تشخیص موانع موجود و غیره) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.  |
| جلسه چهاردهم | آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، برنامه‌ریزی، تنظیم برنامه هفتگی و ماهیانه.  |
| جلسه پانزدهم | بازبینی برنامه هفتگی درس خواندن، فرم تکمیل شده خودنظارتی زمان مطالعه، تعیین ساعات مورد نیاز برای هر درس، و تقویم ماهیانه تهیه شده، پاداش دادن به خود، هنگام استفاده مؤثر از زمان درس خواندن.  |
| جلسه شانزدهم | آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای سازماندهی محیط (انتخاب محیط پرنور، آرام و ساکت) و وضعیت فیزیکی هنگام مطالعه (عدم مطالعه به حالت درازکش، مطالعه به صورت قدم زدن یا نشسته، دست قرار ندادن زیر گوش‌ها به منظور جلوگیری از خواب‌آلودگی و...) و دادن تکلیف منزل جهت تمرین راهبردهای آموزش داده شده.  |
| جلسه هفدهم   | جمع‌بندی کلیه جلسات و مرور اجمالی مطالب آموزش داده شده و اجرای پس‌آزمون‌ها.   |

**ب- پرسش نامه تأخیر در رضایتمندی<sup>۱</sup>:**

اندازه‌گیری تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی را بیمبوتی و کارابنیک (2003)، تدوین، طراحی و اعتباریابی کرده‌اند. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال دو قسمتی است که هر سؤال دو قسمت متضاد دارد. یک قسمت به فقدان تأخیر در رضایتمندی تحصیلی مربوط است. شرکت‌کنندگان می‌بایست پاسخ‌های خود را روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای مشخص کنند. به تمام سؤال‌ها به استثنای سؤال هفتم که به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود، نمره یک تا چهار تعلق می‌گیرد. نمره بیشتر نشان‌دهنده تمایل بیشتر در به تأخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی است. پایایی آزمون مجدد برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷، ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش شده و روایی آن نیز با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف تأیید شده است (بیمبوتی و کارابنیک، ۱۹۹۸). در ایران نیز این پرسشنامه را عربزاده و کدیور (۱۳۹۱) به فارسی برگردانده‌اند. ضریب پایایی بازآزمایی ۰/۷۵ و ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۷۱ گزارش شده و روایی سازه آن نیز با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

**ج- پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی<sup>۲</sup>**

برای سنجش متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی از مجموع مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازش-یافته ساخته می‌دگلی و همکاران استفاده شد. این مقیاس دارای ۶ گویه است که هر گویه بر اساس یک طیف لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود و میزان استفاده دانش‌آموزان را از راهبردهای خودناتوان‌سازی تحصیلی نشان می‌دهد. هر یک از این ماده‌ها، راهبردی را منعکس می‌سازد که دانش‌آموزان با استفاده از آن، عملکرد ضعیف بعدی خود را توجیه می‌کنند. همه گویه‌ها، راهبردها یا رفتارهایی را که دانش‌آموزان گزارش داده‌اند اندازه می‌گیرند و به سنجش شناخت‌ها نمی‌پردازند. علاوه بر آن، خصیصه خودنمایی در همه گویه‌ها منعکس شده است. می‌دگلی و یوران، ۱۹۹۵ پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ گزارش کردند. این مقیاس در تحقیق رئیسی و همکاران، ۱۳۸۴ اعتباریابی شد که روایی آن برابر ۰/۸۶ بود. در

<sup>۱</sup> . Delay of Gratification Questionnaire

<sup>۲</sup> . Academic Self-Handicapping Scale (ASHS)

پژوهش مید گلی و همکاران، ۲۰۰۰ روایی این مقیاس از طریق همبستگی آن با مقیاس نگرش منفی نسبت به ارزش تعلیم و تربیت  $r=0/29$ ، و با مقیاس هدف‌های عملکردی  $r=0/23$  بود. همچنین در تحقیق شکرکن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان، ۱۳۸۵ تمامی ضرایب همبستگی بین مقیاس‌های برگرفته از الگوهای یادگیری سازش‌یافته با پرسشنامه ملاک در سطح  $(P < 0/001)$  معنی‌دار بودند که حاکی از روایی قابل قبول این مقیاس‌ها است. (به نقل از سید صالحی و فرخی، ۱۳۹۶).

#### د- پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی

پرسشنامه اهمال کاری را سولومون و راتیلوم (۱۹۸۴) برای اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> ساخته‌اند و شامل ۲۷ گویه است. این مقیاس، اهمال کاری تحصیلی را در سه حوزه آماده شدن برای تحصیل (سؤال‌های ۱-۶)، آماده کردن تکالیف (سؤال‌های ۹-۱۷) و آماده کردن مقالات نیم‌سال تحصیلی (سؤال‌های ۲۰-۳۵)، بررسی می‌کند. شایان ذکر است که در ادامه هر یک از موارد دو سؤال ارائه شده است که سه سؤال اول (۲۶، ۱۸، ۷) احساس و عاطفه درباره اهمال کاری و سه سؤال دوم (۲۷، ۱۹، ۸) تمایل برای تغییر عادت اهمال کاری را می‌سنجد. با توجه به این که مؤلفه احساس، عاطفه و تمایل برای تغییر عادت اهمال کاری، میزان اهمال کاری فرد را مشخص نمی‌کند. بنا بر پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این ۶ سؤال منظور نمی‌شوند. پاسخ سؤال‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) محاسبه می‌شود. در این مقیاس سؤالات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت وارونه نمره گذاری می‌شوند (گلستانی‌بخت و شکری، ۱۳۹۲). جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶)، روایی این ابزار را بررسی کرده‌اند، نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مؤید سه عامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف و آماده کردن مقالات نیم‌سال تحصیلی بود. و روایی سازه مطلوب گزارش شد، به منظور پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب پایایی آن برابر با ۰/۹۱ بود. در پژوهش تمنایی‌فر و همکاران (۱۳۹۱) نیز با حذف ۶ سؤال که احساسات پاسخگو را نسبت به اهمال کاری می‌سنجد، ضریب پایایی آن معادل ۰/۹۲ به دست آمده است و آلفای کرونباخ محاسبه شد. برای مؤلفه آماده شدن برای

<sup>۱</sup> . academic procrastination

امتحان ۰/۷۵، برای آماده کردن و ارائه تکالیف ۰/۸۵ و برای مؤلفه آماده کردن و ارائه مقاله ۰/۸۱ گزارش شده است که این ضرایب حاکی از پایایی بالای پرسشنامه مذکور است (به نقل از حسینی منش، امیدیان، برزگر بفرویی، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ آن برابر با ۰/۷۴ به دست آمد.

### یافته‌ها

#### جدول ۲. شاخص‌های توصیفی عملکرد دانش‌آموزان گروه آزمایش و

##### کنترل را در متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد.

| متغیر  | گروه                              | نوع آزمون | تعداد     | میانگین | انحراف معیار |      |
|--|-----------------------------------|-----------|-----------|---------|--------------|------|
| تأخیر در رضایتمندی تحصیلی                      | آزمایش                            | پیش آزمون | ۱۷        | ۲۲/۴۰   | ۳/۸۳         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۳۱/۹۷   | ۲/۲۹         |      |
|  | کنترل                             | پیش آزمون | ۱۷        | ۳۵/۰۷   | ۳/۲۴         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۳۳/۴۰   | ۳/۸۰         |      |
|  | خودناتوان‌سازی تحصیلی             | آزمایش    | پیش آزمون | ۱۷      | ۲۶/۰۱        | ۲/۲۱ |
|  |                                   |           | پس آزمون  | ۱۷      | ۲۹/۴۱        | ۱/۹۴ |
| کنترل  |                                   | پیش آزمون | ۱۷        | ۲۶/۱۲   | ۲/۵۳         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۲۶/۸۲   | ۲/۲۷         |      |
| اهمال کاری: آماده شدن برای امتحانات            |                                   | آزمایش    | پیش آزمون | ۱۷      | ۲۸/۱۸        | ۳/۸۳ |
|  |                                   |           | پس آزمون  | ۱۷      | ۱۱/۷۰        | ۲/۷۸ |
|  | کنترل                             | پیش آزمون | ۱۷        | ۲۸/۹۵   | ۴/۱۰         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۳۰/۱۲   | ۴/۲۷         |      |
|  | اهمال کاری: آماده شدن برای تکالیف | آزمایش    | پیش آزمون | ۱۷      | ۳۸/۵۹        | ۵/۵۸ |
|  |                                   |           | پس آزمون  | ۱۷      | ۱۲/۰۶        | ۰/۹۶ |
| کنترل  |                                   | پیش آزمون | ۱۷        | ۳۰/۱۲   | ۴/۲۷         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۳۸/۴۸   | ۴/۳۶         |      |
| اهمال کاری: آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم |                                   | آزمایش    | پیش آزمون | ۱۷      | ۹/۵۹         | ۲/۵۵ |
|  |                                   |           | پس آزمون  | ۱۷      | ۳۰/۸۳        | ۲/۷۳ |
|  | کنترل                             | پیش آزمون | ۱۷        | ۳۰/۵۳   | ۲/۹۴         |      |
|  |                                   | پس آزمون  | ۱۷        | ۹۹/۱۲   | ۷/۷۶         |      |
|  | نمره کل اهمال کاری                | آزمایش    | پیش آزمون | ۱۷      | ۳۳/۳۵        | ۴/۲۹ |
|  |                                   |           | پس آزمون  | ۱۷      | ۹۸/۳۶        | ۸/۱۰ |
| کنترل  |                                   | پیش آزمون | ۱۷        | ۹۹/۲۳   | ۸/۳۳         |      |

جدول ۲ شاخص های توصیفی عملکرد دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل را در متغیرهای پژوهش نشان می دهد. نگاهی گذرا به اطلاعات جدول ۲ نشان می دهد که با تمهیدات به عمل آمده و کنترل های انجام شده گروه های آزمایش و کنترل پیش از اعمال مداخلات آموزشی، از نظر شاخص های مهم توصیفی به ویژه میانگین و انحراف استاندارد در متغیرهای مورد مطالعه یعنی تأخیر در رضایتمندی تحصیلی، و خودناتوان سازی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی تفاوت معنی داری با یکدیگر نداشتند ولی پس از مداخله در پس آزمون، تفاوت چشمگیری بین آن ها به چشم می خورد، به طوری که میانگین تأخیر در رضایتمندی تحصیلی و خودناتوان سازی تحصیلی در گروه آزمایش بعد از مداخله افزایش پیدا کرده و میانگین اهمال کاری تحصیلی پس از مداخله به شدت کاهش پیدا کرده است. هرچند این نتیجه گیری، استنباط بدون آزمون آماری است. اما در بررسی های دقیق تر بعدی، عدم تفاوت معنی دار واریانس گروه های مورد مطالعه در پیش آزمون و وجود تفاوت معنی دار در پس آزمون نشان داده خواهد شد. بنابراین برای بررسی سؤال های پژوهش، با توجه به وجود متغیر پیش آزمون و امکان وجود تفاوت اولیه دو گروه آزمایش و کنترل، برای کم کردن تفاوت اولیه و مقایسه پس آزمون ها از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شده که نتایج در ادامه گزارش می شود. در طرح آزمایشی پژوهش، پیش از تحلیل سؤال های پژوهش، سه پیش فرض مهم برای استفاده از این آزمون آماری مورد بررسی قرار گرفت. نتایج حاکی از این بود که پیش فرض مهم یعنی همگنی رگرسیون، همگنی ماتریس های واریانس - کوواریانس و خطی بودن در مورد هر سه متغیر وجود دارد، یعنی می توان آزمون تحلیل کوواریانس را برای هر سه متغیر اجرا کرد

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دو گروه (با کنترل پیش-

آزمون)

| منبع تغییر      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F      | سطح معناداری | مجذورات ای جزئی | توان آزمون |
|-----------------|---------------|-------------|-----------------|--------|--------------|-----------------|------------|
| الگوی تصحیح شده | ۲۲۱/۹۳۰       | ۲           | ۱۱۰/۹۶۵         | ۱۳/۳۱۴ | ۰/۰۰۰۱       | ۰/۳۱۸           | ۰/۹۹۷      |
| مقدار ثابت      | ۱۹۳/۶۸۳       | ۱           | ۱۹۳/۶۸۳         | ۲۳/۲۳۹ | ۰/۰۰۰۱       | ۰/۲۹۱           | ۰/۹۹۷      |
| پیش آزمون       | ۱۹۱/۱۱۳       | ۱           | ۱۹۱/۱۱۳         | ۲۲/۹۳۱ | ۰/۰۰۰۱       | ۰/۲۸۷           | ۰/۹۹۷      |
| گروه            | ۴۳/۴۹۵        | ۱           | ۴۳/۴۹۵          | ۵/۲۱۹  | ۰/۰۲۶        | ۰/۰۸۴           | ۰/۶۱۳      |
| خطا             | ۴۷۵/۰۵۳       | ۳۱          | ۱۵/۳۲۴          |        |              |                 |            |
| مجموع           | ۶۴۷۸۹         | ۳۴          |                 |        |              |                 |            |



جدول ۳ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس در متغیر تأخیر در رضایتمندی تحصیلی را نشان می دهد. همان گونه که جدول ۳ نشان می دهد، بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معنی داری بین دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات تأخیر در رضایتمندی به دست آمد لذا فرضیه اول پژوهش تأیید شد. با توجه به میانگین تعدیل شده نمرات (جدول ۴) تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش (۳۳/۹۶) نسبت به میانگین گروه کنترل (۳۱/۴۰۷)، آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب افزایش تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت ۰/۰۸۴ است. به بیان دیگر ۸/۴۰ درصد تفاوت های فردی در نمرات تأخیر در رضایتمندی گروه آزمایش مربوط به تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان است.

#### جدول ۴. میانگین تعدیل شده پس آزمون تأخیر در رضایتمندی تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل

| متغیر              | گروه   | میانگین | گروه  | میانگین |
|--------------------|--------|---------|-------|---------|
| تأخیر در رضایتمندی | آزمایش | ۳۳/۹۶   | کنترل | ۳۱/۴۰۷  |

جدول ۴ میانگین تعدیل شده پس آزمون تأخیر در رضایتمندی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می دهد. همانگونه که در جدول مشاهده می شود میانگین تعدیل شده در پس آزمون بالاتر از پیش آزمون است.

#### جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات پس آزمون خودناتوان سازی تحصیلی

| منبع تغییر      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | سطح معناداری | مجذورات جزئی | توان آزمون |
|-----------------|---------------|-------------|-----------------|--------------|--------------|------------|
|                 |               |             | F               |              |              |            |
| الگوی تصحیح شده | ۲۶۰۲/۱۷۶      | ۲           | ۱۳۰۱/۰۸۸        | ۰/۰۰۰        | ۰/۲۹۸        | ۰/۹۵۷      |
| مقدار ثابت      | ۲۵/۲۳۵        | ۱           | ۲۵/۲۳۵          | ۰/۰۰۰        | ۰/۲۸۳        | ۰/۱۷۷      |
| پیش آزمون       | ۲۱/۱۱۷        | ۱           | ۲۱/۱۱۷          | ۰/۰۰۰۱       | ۰/۲۷۰        | ۰/۱۷۷      |
| گروه            | ۲۵۶۲/۲۳۳      | ۱           | ۲۵۶۲/۲۳۳        | ۰/۰۰۰        | ۰/۰۸۱        | ۰/۹۵۶      |
| خطا             | ۱۱۷/۳۵۳       | ۳۱          | ۳/۷۸۶           |              |              |            |
| مجموع           | ۱۳۸۰/۰۰۰      | ۳۴          |                 |              |              |            |

جدول ۵ نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نمرات گروه آزمایش و کنترل را در متغیر خودناتوان سازی تحصیلی نشان می دهد. همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود، بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معنی داری بین دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات خودناتوان سازی تحصیلی به دست آمد ( $F(۳۱, ۱) = ۶۷۶/۸۴۱$ , sig. < ۰/۰۵) لذا فرضیه دوم پژوهش تأیید می شود.

#### جدول ۶. میانگین تعدیل شده پس آزمون خودناتوان سازی تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل

| متغیر                 | گروه   | میانگین | گروه  | میانگین |
|-----------------------|--------|---------|-------|---------|
| خودناتوان سازی تحصیلی | آزمایش | ۹/۴۳۴   | کنترل | ۲۶/۸۰۱  |

جدول ۶ میانگین تعدیل شده نمرات پس آزمون خودناتوان سازی تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می دهد. با توجه به میانگین های تعدیل شده نمرات میانگین خودناتوان سازی تحصیلی گروه آزمایش (۹/۴۳۴)، نسبت به میانگین گروه کنترل (۲۶/۸۰۱) کمتر است. بنابراین آموزش مؤلفه های یادگیری خودگردان موجب کاهش خودناتوان سازی تحصیلی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت ۰/۰۸۱ است. به بیان دیگر ۸/۱۰ درصد، تفاوت های فردی در نمرات خودناتوانی تحصیلی مربوط به تأثیر آموزش مؤلفه های یادگیری خودگردان است.

جدول ۷. آماره چندگانه برای مقایسه نمرات دو گروه در مؤلفه های اهمال کاری

| مجدواتای جزئی | درجه آزادی | درجه آزادی | F     | مقدار                | اثر    |                |
|---------------|------------|------------|-------|----------------------|--------|----------------|
| Sig.          | خطا        | فرضیه      |       |                      |        |                |
| .۵۹۷          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۱۴,۳۳۲ <sup>b</sup>  | .۵۹۷   | بیلابی ترس     |
| .۵۹۷          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۱۴,۳۳۲ <sup>b</sup>  | .۴۰۳   | لامدای ویلگنژ  |
| .۵۹۷          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۱۴,۳۳۲ <sup>b</sup>  | ۱,۴۸۳  | هتلینگ ترس     |
| .۵۹۷          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۱۴,۳۳۲ <sup>b</sup>  | ۱,۴۸۳  | بزرگ ترین ریشه |
|               |            |            |       |                      |        | روی            |
| .۹۸۲          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۵۴۲,۵۸۸ <sup>b</sup> | .۹۸۲   | بیلابی ترس     |
| .۹۸۲          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۵۴۲,۵۸۸ <sup>b</sup> | .۰۱۸   | لامدای ویلگنژ  |
| .۹۸۲          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۵۴۲,۵۸۸ <sup>b</sup> | ۵۶,۱۳۰ | هتلینگ ترس     |
| .۹۸۲          | .۰۰۰       | ۲۹,۰۰۰     | ۳,۰۰۰ | ۵۴۲,۵۸۸ <sup>b</sup> | ۵۶,۱۳۰ | بزرگ ترین ریشه |
|               |            |            |       |                      |        | روی            |

جدول ۷ آماره چندگانه برای مقایسه نمرات دو گروه در مؤلفه های اهمال کاری را نشان می دهد. بر اساس جدول ۷ اثر مداخله آموزشی مبتنی بر یادگیری خودگردان بر ترکیب خطی مؤلفه های اهمال کاری معنادار است و حجم اثر مداخله آزمایشی برابر با ۰/۹۸۲ است که در حد بسیار بالاست.

جدول ۸. تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات دو گروه در مؤلفه های اهمال کاری

| منبع          | متغیر  | مجموع مجذورات         | درجه آزادی | میانگین مجذورات | F       | Sig. | حجم اثر |
|---------------|--|-----------------------|------------|-----------------|---------|------|---------|
|               | اهمال کاری: آماده شدن برای امتحانات            | ۳۰۱۶,۹۶۸ <sup>a</sup> | ۲          | ۱۵۰۸,۴۸۴        | ۱۶۷,۱۵۰ | .۰۰۰ | .۹۱۵    |
|               | اهمال کاری: آماده شدن برای تکالیف              | ۵۸۵۶,۶۳۶ <sup>b</sup> | ۲          | ۲۹۲۸,۳۱۸        | ۳۳۷,۱۵۶ | .۰۰۰ | .۹۵۶    |
| مدل اصلاح شده | اهمال کاری: آماده شدن برای مقاله های پایان ترم | ۳۸۰۶,۲۱۱ <sup>c</sup> | ۲          | ۱۹۰۳,۱۰۶        | ۳۶۰,۴۵۷ | .۰۰۰ | .۹۵۹    |

|     |     |         |          |    |           |   |                                   |
|-----|-----|---------|----------|----|-----------|---|-----------------------------------|
| ۳۲۶ | ۰۰۱ | ۱۵,۰۱۷  | ۱۳۵,۵۲۷  | ۱  | ۱۳۵,۵۲۷   | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای امتحانات            |                                   |
| ۲۹۱ | ۰۰۱ | ۱۲,۷۳۸  | ۱۱۰,۶۳۶  | ۱  | ۱۱۰,۶۳۶   | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای تکالیف              | پیش‌آزمون (نمره<br>کل اهمال کاری) |
| ۳۲۵ | ۰۰۱ | ۱۴,۹۰۳  | ۷۸,۶۸۲   | ۱  | ۷۸,۶۸۲    | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای مقاله‌های پایان ترم |                                   |
| ۹۱۳ | ۰۰۰ | ۳۲۵,۴۰۲ | ۲۹۳۶,۶۷۰ | ۱  | ۲۹۳۶,۶۷۰  | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای امتحانات            |                                   |
| ۹۵۶ | ۰۰۰ | ۶۶۹,۰۸۱ | ۵۸۱۱,۲۰۶ | ۱  | ۵۸۱۱,۲۰۶  | اهمال کاری برای آماده<br>شدن برای تکالیف          |                                   |
| ۹۵۸ | ۰۰۰ | ۷۱۴,۴۸۳ | ۳۷۷۲,۲۶۱ | ۱  | ۳۷۷۲,۲۶۱  | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای مقاله‌های پایان ترم | گروه                              |
|     |     |         | ۹,۰۲۵    | ۳۱ | ۲۷۹,۷۶۷   | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای امتحانات            |                                   |
|     |     |         | ۸,۶۸۵    | ۳۱ | ۲۶۹,۲۴۶   | اهمال کاری برای آماده<br>شدن برای تکالیف          |                                   |
|     |     |         | ۵,۲۸۰    | ۳۱ | ۱۶۳,۶۷۱   | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای مقاله‌های پایان ترم | خطا                               |
|     |     |         |          | ۳۴ | ۱۸۱۶۵,۰۰۰ | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای امتحانات            |                                   |
|     |     |         |          | ۳۴ | ۲۷۴۷۶,۰۰۰ | اهمال کاری برای آماده<br>شدن برای تکالیف          |                                   |
|     |     |         |          | ۳۴ | ۱۷۶۵۰,۰۰۰ | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای مقاله‌های پایان ترم | جمع                               |
|     |     |         |          | ۳۳ | ۳۲۹۶,۷۳۵  | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای امتحانات            | جمع اصلاح شده                     |
|     |     |         |          | ۳۳ | ۶۱۲۵,۸۸۲  | اهمال کاری برای آماده<br>شدن برای تکالیف          |                                   |
|     |     |         |          | ۳۳ | ۳۹۶۹,۸۸۲  | اهمال کاری: آماده شدن<br>برای مقاله‌های پایان ترم |                                   |

جدول ۸ تحلیل کوواریانس برای مقایسه نمرات دو گروه در مؤلفه‌های اهمال کاری را نشان می‌دهد. بر اساس جدول ۸ بین گروه آزمایشی و کنترل در هر سه مؤلفه اهمال کاری تفاوت معنادار وجود دارد. بر اساس جدول یک میانگین مؤلفه آماده شدن برای امتحانات در گروه آزمایشی (۱۱/۷۰) پایین‌تر از میانگین مؤلفه آماده شدن برای امتحانات در گروه کنترل (۳۰/۱۲) است. و این تفاوت بر اساس جدول ۸ معنادار است و حجم اثر مداخله آموزشی مبتنی بر یادگیری

خودگردان بر مؤلفه آماده شدن برای امتحانات ۰/۹۱۳ است که در حد بسیار زیاد است. همچنین بر اساس جدول یک میانگین مؤلفه آماده شدن برای تکالیف در گروه آزمایشی (۱۲/۰۶) پایین- تر از میانگین مؤلفه آماده شدن برای تکالیف در گروه کنترل (۳۸/۰۶) است. و این تفاوت بر اساس جدول ۸ معنادار است و حجم اثر مداخله بر مؤلفه آماده شدن برای تکالیف ۰/۹۵۶ است که در حد بسیار زیاد است. همچنین بر اساس جدول یک میانگین مؤلفه آماده شدن برای مقاله- های پایان ترم در گروه آزمایشی (۹/۵۸) پایین تر از میانگین مؤلفه آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم در گروه کنترل (۳۰/۵۲) است. و این تفاوت بر اساس جدول ۸ معنادار است و حجم اثر مداخله بر مؤلفه آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ۰/۹۵۸ است که در حد بسیار زیاد است.

**جدول ۹. نتایج تحلیل کوواریانس نمرات کل پس آزمون‌های اهمال کاری تحصیلی دو گروه (با کنترل پیش آزمون)**

| منبع تغییر      | مجموع مجذورات | درجات آزادی | میانگین مجذورات | F        | سطح معناداری | مجذوراتی جزئی | توان آزمون |
|-----------------|---------------|-------------|-----------------|----------|--------------|---------------|------------|
| الگوی تصحیح شده | ۳۷۶۸۶/۴۶۹     | ۲           | ۱۸۸۴۳/۲۳۵       | ۹۳۲/۲۵۳  | ۰/۰۰۰        | ۰/۶۲۱         | ۰/۹۵۶      |
| مقدار ثابت      | ۷۹۲/۳۵۲       | ۱           | ۷۹۲/۳۵۲         | ۳۹/۲۰۱   | ۰/۰۰۰        | ۰/۶۰۳         | ۰/۲۹۱      |
| پیش آزمون       | ۱۳۵/۵۲۷       | ۱           | ۱۳۵/۵۲۷         | ۱۵/۰۱۷   | ۰/۰۰۱        | ۰/۵۹۷         | ۰/۳۲۶      |
| گروه            | ۳۷۳۴۱/۵۰۷     | ۱           | ۳۷۳۴۱/۵۰۷       | ۱۸۴۷/۴۴۰ | ۰/۰۰۰        | ۰/۹۸۲         | ۰/۹۱۳      |
| خطا             | ۶۲۶/۵۹۰       | ۳۱          | ۲۰/۲۱۳          |          |              |               |            |
| مجموع           | ۱۸۷۷۴/۰۰۰     | ۳۴          |                 |          |              |               |            |

همان گونه که جدول ۹ نشان می‌دهد، بعد از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت معنی‌داری بین دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی به دست آمد ( $\text{sig} < 0/01$ )،  $F(31, 1) = 1847/440$ . لذا فرضیه سوم پژوهش تأیید می‌شود. بنابراین آموزش مؤلفه‌های یادگیری خودگردان به مقدار زیادی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی گروه آزمایش شده است. میزان تأثیر یا تفاوت ۰/۹۸۲ است.

**جدول ۱۰. میانگین تعدیل شده پس آزمون نمرات کل اهمال کاری تحصیلی در گروه آزمایش و کنترل**

| متغیر             | گروه آزمایش | میانگین گروه | میانگین گروه کنترل |
|-------------------|-------------|--------------|--------------------|
| اهمال کاری تحصیلی | ۳۳/۱۱۳      | میانگین گروه | ۹۹/۴۷۵             |

جدول ۱۰ میانگین تعدیل شده پس آزمون نمرات کل اهمال کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می‌دهد. با توجه به میانگین تعدیل شده نمرات، میانگین اهمال کاری

تحصیلی گروه آزمایش (۳۳/۱۱۳)، نسبت به میانگین گروه کنترل (۹۹/۴۷۵) به میزان زیادی کمتر است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان مبتنی بر مدل پینترچ، موجب افزایش توانایی دانش‌آموزان در به تأخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های نلسون، ۲۰۱۸، گلنر و همکاران، ۲۰۱۸، محسن و آیاب، ۲۰۱۴ و سایر پژوهشگران که در بخش مقدمه به آن‌ها اشاره شد همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که راهبردهای یادگیری خودگردان موجب می‌شود تا افراد از راه ارتقای عملکردهای روان‌شناختی مانند برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودارزیابی به مدیریت و تنظیم اهداف بلندمدت نائل شوند، زیرا بر اساس الگوی خودتنظیمی پینترچ و دیگروت، برنامه‌ریزی شامل انتخاب هدف و فعال‌سازی ادراک و دانش تکلیف، بافت و خود متناسب با تکلیف است و دانش‌آموزان گروه آموزش‌دیده آموخته‌اند که برای گزینش اهداف واقع‌بینانه، راهبردهای هدف‌گزینی و برنامه‌ریزی را با باورهای خودکارآمدی مثبت پیوند بزنند. از آنجا که دستیابی به این اهداف، میزان رضایت از تلاش برای رسیدن به اهداف دورتر را افزایش می‌دهد، مهارت در به تأخیر انداختن رضایتمندی در دانش‌آموزان نیز بهبود می‌یابد (دابل و ماناکاتا، ۲۰۱۸، کینگ و دو، ۲۰۱۱، بمینتی، ۲۰۰۹).

این یافته‌ها بر اساس نظریه انتظار- ارزش هم توجیه‌پذیر است. افراد بر اساس ارزیابی همزمان انتظار- ارزش دست به انتخاب پاداش‌های کوچک ولی فوری و یا پاداش‌های بزرگ‌تر ولی درازمدت می‌زنند. بنابراین به تأخیر انداختن رضایتمندی تحصیلی دانش‌آموزان، به باورهای خودکارآمدی (جانسون و نی‌شی‌مورا، ۲۰۱۳)، انتظارات، ارزشمند بودن تکالیف درسی، موفقیت‌های گذشته و انگیزه‌های درونی افراد بستگی دارد (ویلیامسون و همکاران، ۲۰۰۸). بر این اساس، دانش‌آموزان تصمیم می‌گیرند کدام هدف را برگزینند، اهداف درازمدت اما با ارزش تحصیلی بالا که موجب پاداش مورد انتظار و درنهایت رضایتمندی آن‌ها می‌شود یا اهداف کوتاه‌مدت اما کم‌ارزش تحصیلی با پاداش‌های فوری. اگر پاداش و پیامد مثبت کم باشد، افراد انگیزه‌ای برای انتخاب اهداف بلندمدت ندارند و برعکس، اگر انتظار از نتیجه زیاد باشد، افراد با انگیزه لازم به سمت اهداف بلندمدت گام برمی‌دارند. آموزش راهبردهای

یادگیری خودگردان موجب می‌شود دانش‌آموزان بتوانند برای فعالیت‌های خود نتایج مثبتی را پیش‌بینی کرده و انتظار پیامد مثبت را زیاد در نظر بگیرند و به اهداف بلندمدت بیندیشند. یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان موجب کاهش خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که مولفه‌های یادگیری خودگردان مانند راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع، دانش‌آموزان را قادر می‌کند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم کرده، بر تلاش‌های خود نظارت کنند و از همسالان و معلمان جهت حل مسائل و مشکلات کمک بگیرند (بان و کو، ۲۰۱۸). این راهبردها برای تغییر مواردی همچون افکار و نگرش‌های ناکارآمد و منفی در رابطه با توانمندی خود مفید و موثر می‌باشد. کاهش افکار خودکارآمد منفی و انتظار پیامدهای مطلوب و مثبت، باور به این که امور به خوبی پیش خواهند رفت، همچنین احساس اعتماد به این که همه این‌ها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق خواهد افتاد را در دانش‌آموزان ایجاد کرده، و موجب اعمال هدفمند می‌شود. آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان همچنین موجب کنترل، نظارت، نظم‌دهی و پیشرفت در عملکرد تحصیلی می‌گردد. در نتیجه این آموزش‌ها، دانش‌آموزان کارهای تحصیلی خود را فهرست کرده و از برنامه‌ریزی روزانه استفاده می‌کنند. علاوه بر این، پرورش توانمندی‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان می‌تواند به خودی خود موجب افزایش اعتماد به نفس و کاهش احساس ناتوانی گردد (آکار و همکاران، ۲۰۱۸؛ یازار، ۲۰۱۵).

آموزش ابعاد انگیزشی یادگیری خودگردان می‌تواند نظام‌های اعتقادی، احساسی و رفتاری دانش‌آموزان را تغییر دهد و به عنوان یک نظام حمایتی برای آن‌ها در رویارویی با رویدادهای ناسازگار به ویژه در موقعیت‌های تحصیلی عمل کند. از آن جا که ابعادی از خودناتوان‌سازی (خلق منفی و عذرخواهی) مستقیماً متأثر از ابعاد انگیزشی است، بنابراین کاملاً منطقی است که آموزش ابعاد انگیزشی خودکارآمدی موجب کاهش خودناتوان‌سازی تحصیلی شود. این یافته همسو با آموزه‌های مفهومی نظریه‌های معاصر انگیزشی پیشرفت تحصیلی است که بر ضرورت تمرکز بر تداخل مفاهیم شناخت، هیجان و انگیزش در بافت مطالعاتی پیش‌بینی مدل‌های رفتاری در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی تأکید دارد (پتروچی و همکاران، ۲۰۱۸؛ بوبو و همکاران، ۲۰۱۳). مرور مبانی نظری و تجربی در قلمرو مطالعاتی عوامل سبب‌ساز خودناتوان‌سازی نشان می‌دهد واسطه‌گری هیجان‌های منفی، از طریق تأکید بر نقش تفسیری منابع اطلاعاتی مانند

اسنادهای علمی، جهت‌گیری‌های هدفی و باورهای خودکارآمدی را می‌توان تبیین کرد (چین و همکاران، ۲۰۰۹؛ کادویلی و همکاران، ۲۰۱۱؛ بابو و همکاران، ۲۰۱۳).

در تبیین یافته فوق می‌توان گفت که متغیر خودکارآمدی در جهت منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. افرادی که خودکارآمدی بیشتری را در امور تحصیلی خود احساس می‌کنند، اهمال‌کاری کمتری از خود نشان می‌دهند و برعکس. احساس خودکارآمدی بالا که در نتیجه آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان ایجاد می‌شود، احتمال موفق شدن افراد را در انجام کارها افزایش می‌دهد و بخش آموزش راهبردهای انگیزش بر روی اعتماد به نفس دانش‌آموزان برای آغاز و اتمام کارها، اثر مثبت دارد. بر اساس نظریه‌های اهمال‌کاری، ترس از شکست در کارها، اهمال‌کاری افراد را افزایش می‌دهد، چرا که افراد به خاطر حفظ عزت نفس و برای حمایت از خود و پیشگیری از شکست، دست به اهمال‌کاری می‌زنند. وقتی افراد احساس توانایی و خودکارآمدی کافی برای انجام کاری دارند، در انجام آن تعلل کمی دارند و به آن کار اقدام می‌کنند. بر اساس نظریه انتظار- ارزش افراد برای اهدافی که احتمال زیادی برای موفقیت و دستیابی به آن‌ها می‌دهند و آن اهداف برایشان ارزش و جذابیت زیادی دارد، انگیزه بیشتری دارند. آموزش مهارت‌های شناختی و فراشناختی در راهبردهای یادگیری خودگردان موجب می‌شود دستیابی به اهداف برای دانش‌آموزان سریع‌تر صورت بگیرد. آموزش راهبردهای شناختی، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا اطلاعات و مهارت‌های مناسب را انتخاب کنند و آموزش ببینند که چه وقت و چگونه آن‌ها را به کار ببرند. راهبردهای فراشناختی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بر موقعیت‌ها و مسائل کنترل و تسلط بیشتری داشته باشند و بر چگونگی یادگیری و مطالعه خود نظارت داشته باشند. دانش‌آموزان اهمال‌کار به کمک این آموزش قادر به تنظیم شناخت، انگیزش و هیجانات خود در موقعیت‌های تحصیلی می‌شوند (هاردی و همکاران، ۲۰۱۸؛ ودینگ و یل، ۲۰۱۵).

### منابع

باقری پشتگل و سامری، مریم. (۱۳۹۵). نقش خودنظم‌دهی و مؤلفه‌های آن بر توانایی آینده‌پژوهی و ماندگاری تحصیلی سوادآموزان بزرگسال مقطع متوسطه ارومیه، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال دهم، شماره ۴، ص ۲۹-۹.

- بیان‌فر، فاطمه. (۱۳۹۷). تأثیر ساختارهای کلاس درس بر انتخاب، کوشش و پافشاری در تکالیف عملی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور، **فصلنامه رویش روان‌شناسی**، سال هفتم، شماره ۷، شماره پیاپی ۲۸، ص ۹۳-۱۱۸.
- حسینی‌منش، زهرا السادات، امیدیان، مرتضی و برزگر بفرویی، کاظم. (۱۳۹۶). نقش اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، **فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی**، شماره ۵۰، ص ۷۰-۵۳.
- سلیمانی، نادر و میرزائی، خداداد. (۱۳۹۷). الگوی نقش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی در رضایت از زندگی و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور غرب استان اصفهان، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال دوازدهم، شماره ۲، ص ۱۴۴-۱۲۵.
- سلیمانی، نادر، حدادیان، احمد و شهرابی، کاظم. (۱۳۸۹). بررسی و مقایسه پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان کلاس‌های چند پایه و عادی در مدارس ابتدائی، **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، سال چهارم، شماره ۴، ص ۱۴۴-۱۲۹.
- سید صالحی، محمد و فرخی، نورعلی. (۱۳۹۶). تبیین خودناتوان‌سازی تحصیلی بر اساس عوامل موثر بر آن: آزمون یک مدل مفهومی جامع. **فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی**، شماره ۱۶، ص ۲۲-۹.
- عربزاده، مهدی و کدیور، پروین. (۱۳۹۱). بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس تأخیر رضایتمندی تحصیلی، **فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی**، شماره ۹، سال سوم، ص ۱۶-۱.

- Ahmet, U. and Raymond, K. (2012). Low trait self-control predicts self-handicapping, **Journal of Personality**, V 80. Issue 1. P 59-79.
- Akar, H. Dogan, Y.B. and Ustuner, M. (2018). The relationship between positive and negative perfectionisms, self-handicapping, self-efficacy and academic achievement. **European Journal of contemporary Education**, 7(1): p 7-20. DOI: 10.13187/ejced.2018.1.7.
- Ayduk, O. Rodriguez, M.L. Mischel, W. Shodn, Y. and Wright, J. (2007). Verbal intelligence and self-regulatory competencies joint predictors of boy's aggression. **Journal of Research in personality**, 14(2), 374-388.
- Bai, B. and Go, W. (2018). Influences of self-regulated learning strategy use on self-efficacy in primary school students' English writing in Hong Kong. **Journal Reading and writing quarterly overcoming learning Difficulties**. DOI: 10.1080/10573569.2018.1499058.
- Bayanfar, F. (2016). The effect of perceived structure of classroom on the choice of problem, effort, persistence and academic performance. **International Journal of education and psychological Research (IJEPR)**, V 5, p 13-18.
- Bayanfar, F. (2017). The effects of cooperative learning on students' self-esteem. **European Journal of Social Sciences Studies**, V 2. Issue 3.



- Bembenuty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning. Gender differences, and expectancy-value, **Personality and Individual Differences**, 46, p 347-352.
- Bembenuty, H. and Karabenick, S.A. (2003). Academic delay of gratification, future goals, and self-regulated learning. **Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association**, Chicago, IL-April 2003, p 21-25.
- Berglas, S. Jones, E.E. (1978). Control of attributions about the self through self-handicapping strategies; the appeal of alcohol and the role of underachievement. **Personality and Social Psychology Bulletin**, 4(2). 200-206.
- Bobo, J.L. Whitakar, K.C. and Strunk, K.K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. **Personality and Individual Differences**, 55(5), 619-621.
- Cakir, S. Akca, F. Kodaz, A.F. and Tulgarer, S. (2014). The survey of Academic procrastination on High School Students with in terms of school Burn-Out and Learning Styles. **Social and Behavioral Sciences**. V 114. P. 654-662. DOI: 10.1016/i.sbspro.2013.12.763.
- Chen, L.H. Wu, C.H. Kee, Y.H. Lin, M.C. and Shui, S.H. (2009). Fear of failure 2x2 achievement goal and self-handicapping: An examination of the hierarchical model of achievement motivation in physical education. **Contemporary Educational Psychology**, 34(4), 298-305.
- Coudevylie, G.R. Germigon, C. and Ginis, K.A.M. (2011). Self-esteem, self-confidence, anxiety and claimed self-handicapping. A meditational analysis. **Psychology of sport and exercise**, 12(6), 670-675.
- Custer, N.R. (2016). **Test Anxiety and Academic Procrastination Among Pre-Licensure Nursing Students**. A Dissertation Submitted to the school of Graduate Studies and Research in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Indiana University of Pennsylvania (May 2016).
- Doebel, S. and Munakata, Y. (2018). Group influences on engaging self-control: children delay gratification and value it more when their in-Group Delays and their out-Group Doesn't. **psychological Science**, 29, 738-748: Doi: 10.1177/0956797617747367.
- Eryucel, S. (2018). Self-Handicapping and spiritual wellbeing. **Journal of International Social Research**. V 11. Issue 59. P. 661-670.
- Golner, L.M. Ballhausen, N. Kliegel, M. and Forstmeier, S. (2018). Delay of Gratification, Delay Discounting and their Associations with age, Episodic Future thinking, and Future time perspective. **Frontiers in psychology**. V 8. 25 January 2018. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02304>.
- Hardy, J.H. Day, E.A. and Steele, L.M. (2018). Interrelationships Among Self-Regulated Learning Processes: Toward a Dynamic Process-Based Model of Self-Regulated Learning. **Journal of Management**. June 20.2018. <https://doi.org/10.1177/014920631878044>.

- Hong, F. Doan, S.N. Lopez. A. and Evans, G.W. (2017). Relations among temperament, self-regulatory strategies and gender in predicting Delay of Gratification. **Developmental Psychology**. 01. November 2017. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01925>.
- Joan, A. (2016). Academic Self-Efficacy and Self-Handicapping: Are they influenced by Self-Regulated Learning? **Journal of Research: THE BEDE ATHENAEUM**. V 7. Issue: 1. P 15-22. DOI: 10.5958/0976-174802016.00003-5.
- Johnson, K. and Nishimura, B. (2013). "A study locus of control, Hierarchical position and procrastination". **European Journal of Management Sciences**. 10, 2668-3121.
- Keqiao, L. (2010). **The relationship between academic procrastination and academic achievement in Chinese University students**. A thesis submitted to the faculty of the Graduate school of the University at Buffalo. State University of New York in Partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts.
- King, R.B. and Du, H. (2011). All Good things come to those who wait: validating the Chinese version of the academic Delay of Gratification scale (ADOGS). **The international Journal of Educational and Psychological Assessment**. 7, 64-79.
- Martin, AS. And Lina, D.W. (2014). Self-handicapping, perfections, locus of control and self-efficacy: A path model. **Personality and Individual Differences** 66(3): 160-164. DOI:10.1016/j.paid.2014.03.038.
- Mohsin, F.Z. and Ayub, N. (2014). The relationship between procrastination, delay of gratification, and job satisfaction among high school teachers. **Japanese psychological Research**. (Published 25 Feb 2014). DOI: 10.1111/ipr.12046.
- Nelson, D. (2018). Study suggests Ability to Delay Gratification one of the Most Powerful Predictors of success. **Science trends**. (Published 10 Sep 2018). DOI: 10.31988/scitrends.30484.
- O, Brien, W.K. (2002). "**Applying the trans theoretical model to academic procrastination**". Doctoral Dissertation University of Houston. Houston. USA.
- Ozer, B.U. and Sackes, M. (2011). "Effects of academic procrastination on college student's life satisfaction". **Procedia-social and Behavioral Sciences**. 12, 512-519.
- Ozer, B.U. Demir, A. and Ferrari, J.R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. **The Journal of Social Psychology**. 149(2); 241-257. DOI:10.3200/socp.14.9.2.
- Petrochi, N. Dentale, F. and Gilbert, P. (2018). Self-reassurance, not self-esteem, serves as a buffer between self-criticism and depressive symptoms. **Psychology and psychotherapy theory, Research and Practice**. <https://doi.10.1111/papt.12186>. published:15June2018.org.
- Pintrich, P. and De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulation Learning Components of Classroom Academic Performance. **Journal of Educational Psychology**, 82(1): 33-40.

- Schwinger, M. and Stiensmeier-Pelster, J. (2011). Prevention of self-handicapping. The protective function of mastery goals. **Learning and individual Differences**, 21(6), 699-701.
- Sharon, W.R. (2018). **Cognitive Differences among Academic Procrastination types**. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy. Capella University. (April 2018).
- Stead, R. Shanahan, M.J. and Neufeld, R.W.J. (2010). "I'll go to therapy, eventually" Procrastination, Stress and mental health. **Personality and Individual Differences**. V49. 3.175-180. DOI: 10.1016/j.paid.2010.03.028.
- Tian, Yi, Fang, Yu. And Li, J. (2018). The effect of metacognitive knowledge on mathematics performance in self-regulated learning frame-work-multiple mediation of self-efficacy and motivation. **Frontiers in psychology**. V 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02518>.
- Wedding, D. and Poole, J.S. (2015). Promoting self-regulated learning. **American Psychological Association Agreement**, V 60.n 42. Issue 42. DOI: 10.1037/a0039762.
- Williams, J.G. Stark, S.K. and Faster, E. (2008). "Start today or the very last day? The relationships among self-compassion, motivation and procrastination". **American Journal of Psychological Research**. 4(1), 37-44.
- Yavuzer, Y. (2015). Investigating the relationship between self-handicapping tendencies, self-esteem and cognitive distortions. **Educational Sciences; theory & practice**. V 15. Issue 4. DOI: 10.12738/estp.2015.4.2434.
- Zhang. L. Karabenick, S. Maruno, SH. And Lauermann, F. (2011). Academic delay of gratification and children study time allocation as a function of proximity consequential academic goals. **Learning and Instruction**. 21. 77-94.