

The Effects of a Training Package Based on Self-Regulation Strategies, Academic Engagement, and Self-Handicapping on Procrastination in High School Students

Rasoli S¹, *Ahmadian H², Jadidi H², Akbari M²

Author Address

1. PhD Candidate of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran;
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.
*Corresponding author's email: ahmadian2012@gmail.com

Received: 2020 January 19; Accepted: 2020 February 24

Abstract

Background & Objectives: Procrastination has many different dimensions. Academic procrastination is among the most common problems at various levels of education, as a set of behavioral problems that numerous factors could reduce it. One of the most significant variables in explaining the cause of procrastination is self-regulation. The current study aimed to assess an educational package developed based on self-regulation strategies, academic engagement, and self-handicapping and explore its effect on high school students' procrastination.

Methods: This was a quasi-experimental study with a pretest-posttest and a control group design. The statistical population of the study consisted of all 10th- and 11th-grade students in Sardasht, Iran in the academic year of 2018-2019. Accordingly, 60 study subjects were randomly assigned in the experimental and control groups, each consisting of 30 individuals. The study participants were selected using a purposive sampling method. A designed training package based on self-regulation strategies, academic engagement, and self-handicapping was provided to the experimental group in ten 90-minute sessions. The required data were collected at pretest and posttest phases using the Tuckman Procrastination Scale (Tuckman, 1991). The scale's reliability was established by a Cronbach's alpha coefficient of 0.86. Descriptive statistics indices, including mean and standard deviation, were used for the statistical analysis of the descriptive data. One-way Analysis of Variance (ANOVA), Analysis of Covariance (ANCOVA), Pearson's correlation coefficient, and Independent Samples t-test were used for running inferential statistics evaluations.

Results: The obtained quantitative data revealed a significant difference between the control and experimental groups; thus, the provided training package presented a significant effect on the procrastination of investigated high school students ($p < 0.001$). The results of Independent Samples t-test and one-way ANOVA suggested no significant relationship between age, household size, and economic status, and academic procrastination ($p = 0.624$, $p = 0.784$, $p = 0.802$, respectively). The mean (SD) pretest scores of procrastination in the experimental and control groups were equal to 48.89(4.31) and 45.65(5.77), respectively. However, the posttest mean (SD) scores of the experimental and control groups were calculated as 27.89(3.50) and 44.68(6.10), respectively. These data indicate that compared to the controls, the procrastination scores of the students in the experimental group have changed after receiving the training.

Conclusion: Based on the current study findings, the presented training package based on self-regulation strategies, academic engagement, and self-handicapping could improve procrastination among the investigated high school students.

Keywords: Procrastination, Self-Handicapping, Self-Regulatory strategies, Academic engagement.

ارزیابی بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی

سوران رسولی^۱، *حمزه احمدیان^۲، هوشنگ جدیدی^۲، مریم اکبری^۲

توضیحات نویسندگان

۱. دانشجوی دکتری گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران؛
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

*ابایانامه نویسنده مسئول: ahmadian2012@gmail.com

تاریخ دریافت: ۲۹ دی ۱۳۹۸؛ تاریخ پذیرش: ۵ اسفند ۱۳۹۸

چکیده

زمینه و هدف: اهمال‌کاری تحصیلی از مشکلات شایع‌تر در سطوح مختلف تحصیلی به‌عنوان مجموعه مشکلات رفتاری است که عوامل متعددی در کاهش آن تأثیرگذار هستند. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد.

روش بررسی: روش تحقیق این پژوهش طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری تمامی دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم شهرستان سردشت در سال ۹۷-۱۳۹۶ بودند. شصت نفر از آنان در دو گروه سی نفری آزمایش و گواه با روش انتخاب هدف‌مند گزینش شده و سپس به‌صورت گمارش تصادفی به گروه‌ها اختصاص یافتند. بسته طراحی‌شده آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی بر گروه آزمایش در ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای اجرا شد که مورد ارزیابی قرار گیرد. جمع‌آوری داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی تاکنن (۱۹۹۱) از دانش‌آموزان در مرحله پیش و پس از آموزش صورت گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌های آماری از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار و در قسمت آمار استنباطی از تحلیل واریانس یک‌طرفه، کوواریانس، ضریب همبستگی پیرسون و تی دو گروه مستقل با نرم‌افزار SPSS در سطح اطمینان ۰/۹۵ استفاده شد.

یافته‌ها: داده‌های کمی تفاوت معناداری را بین نتایج دو گروه آزمایش و گواه نشان داد. آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی دارای تأثیر معناداری بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی بود ($p < 0/001$).

نتیجه‌گیری: براساس یافته‌های این پژوهش آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی می‌تواند زمینه کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان را فراهم آورد.

کلیدواژه‌ها: اهمال‌کاری، خودناتوان‌سازی، راهبردهای خودتنظیمی، درگیری تحصیلی.

تعلل ورزشی یا اهمال کاری تحصیلی از مشکلات رایج تر در نظام آموزشی است که به تمایل غالب فراگیران برای به تأخیر انداختن انجام تکالیف و فعالیت های درسی اشاره دارد؛ تا آنجا که عملکرد مؤثر فرد را دستخوش تغییر می سازد (۱). به عبارت دیگر اهمال کاری تحصیلی، طفره رفتن از انجام تمرین ها و فعالیت های درسی، غفلت از آماده شدن برای امتحان و نوشتن تکالیف تا آخرین زمان ممکن است. اهمال کاری یا تعلل ورزشی یکی از آسیب هایی بوده که در دانش آموزان به صورت رفتاری بروز می کند و فراوانی آن در دانش آموزان زیاد است و از طرفی با وضعیت تحصیلی فراگیران در ارتباط است (۲). از علل شایع تر و مهم تر شکست یا کمبود موفقیت در محیط های آموزشی و فرایند یادگیری در فراگیران، اهمال کاری است (۳). اهمال کاری تمایل به اجتناب از فعالیت و محول کردن کارها به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت است (۴). اهمال کاری و به تأخیر انداختن کارها از امروز به فردا، ویژگی شخصیتی منفی است که می تواند آثار جبران ناپذیری در زندگی افراد به جا بگذارد. امروزه با توجه به افزایش آگاهی در زمینه تأثیرات مخرب اهمال کاری و لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی برخی افراد در انجام فعالیت های نیازمند تصمیم گیری، به زمینه های ظهور اهمال کاری و دلایل و درمان آن توجه بیشتری شده است (۵). اونویگیزی سطح بیشتری از اهمال کاری تحصیلی را در بین فارغ التحصیلان در عرض سه تکلیف از ۴۱/۷ و ۳۹/۳ و ۰/۶۰ گزارش داد؛ به طور کلی این رفتار در بین دانش آموزانی رایج تر است که از دبیرستان فارغ التحصیل شده و وارد دانشگاه شده اند (۶)؛ بنابراین به نظر می رسد اهمال کاری تحصیلی مشکل بسیاری از فراگیران باشد.

بر اساس پژوهش های قبلی مشخص شده که عوامل متعددی در بروز اهمال کاری دخیل است؛ از جمله خودناتوان سازی، روان نژندی، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب، ویژگی های شخصیتی و باورهای فراشناختی (۷، ۸). فرایند به تعویق انداختن کارها با برون گرایی و روان رنجوری نیز رابطه دارد؛ همچنین می تواند پیش بینی کننده معدل تحصیلی باشد (۹). زمانی که اهمال کاری وجود دارد نتایج تحصیلی ضعیف تری مشاهده می شود (۱۰). ریبتز و همکاران عنوان کردند که اهمال کاری می تواند نتیجه شکست در خودتنظیمی باشد. افراد استفاده کننده از راهبردهای خودتنظیمی، اهمال کاری کمتری دارند. خوشبختانه با بهبود و ارتقای مهارت های خودتنظیمی، می توان به تعویق انداختن کارها را کاهش داد (۱۱). در بیشتر پژوهش های ذکر شده هریک از متغیرها به نحوی با عملکرد تحصیلی دانش آموز ارتباط پیدا می کند و می تواند آن را تحت تأثیر قرار دهد.

یکی از موضوعاتی که مشاوره می تواند بر آن اثرگذار باشد خودناتوان سازی دانش آموزان است. خودناتوان سازی شامل طیف وسیعی از رفتارهایی چون به تعویق انداختن، استفاده از مواد، تعهد بیش از حد، فقدان تلاش و در نظر نگرفتن زمان برای تمرین است (۱۲). زاگرومن و تسای، خودناتوان سازی را بدین صورت تعریف کرده اند: ایجاد موانع و معایب که عملکرد مطلوب را در کارها به خطر می اندازد. خودناتوان سازی فرد را قادر می سازد شکست هایش را به بیرون نسبت

دهد و با نادیده گرفتن ارتباط بین شایستگی و عملکرد، از خودارزشمندی اش محافظت کند. رابطه خودناتوان سازی نیز با متغیرهای زیادی بررسی شده و همبستگی آن به تأیید رسیده است؛ برای مثال: اهمال کاری تحصیلی و راهبردهای فراشناختی (۱۳).

همچنین یکی دیگر از متغیرهایی که اثربخشی آن بر اهمال کاری تحصیلی بررسی می شود، راهبردهای خودتنظیمی بوده که به وسیله یاری رساندن به یادگیرندگان با اکتساب و حفظ دانش به صورت نظام مند و ساختاریافته نتایج یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهد. استراتژی های خودتنظیمی یادگیری قسمتی از فرایند خودتنظیمی یادگیری است؛ مهارت هایی که می توان آن ها را به دانش آموزان یاد داد تا در تجربیات دنیای واقعی به کار گیرند. همچنین یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. تحقیقات نشان داده اند که ارتباط مثبتی بین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نتایج تحصیلی در محیط یادگیری سنتی وجود دارد. با پشتوانه پژوهشی قوی تأیید شده که استفاده از این راهبردها در محیط یادگیری سنتی با تنظیم فراشناخت و تنظیم تلاش و تنظیم مدیریت زمان همراه است (۱۴).

از شاخص های بسیار مهم نشان دهنده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی است. روتستین نشان داد که درگیری تحصیلی می تواند نقش مؤثری در اهمال کاری دانش آموزان ایفا کند. درگیری تحصیلی به معنای تمایل به مشارکت دانش آموزان در فعالیت های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاس ها و انجام تکالیف کلاسی و دنبال کردن دستورات معلم است. کاهش درگیری تحصیلی در بیشتر مواقع با بروز اهمال کاری فرد همراه بوده؛ به طوری که پژوهش روتستین نشان داد که درگیری و اهمال کاری در موقعیت های تحصیلی پدیده ای معمول است. بر اساس مطالعات حدود ۷۰ درصد از دانشجویان دانشگاه اهمال کاری را در فعالیت های علمی خود گزارش کرده اند (۱۵). درگیری تحصیلی پایه و اساسی برای اقدام در جهت رفع کاستی ها در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفته که در آغاز برای درک تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شده است. درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت های تحصیلی برای ارتقای آن ها صورت می گیرد.

درگیری تحصیلی یکی از شاخص های مهم نشان دهنده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی است؛ بنابراین لازم است تا عوامل افزایش دهنده درگیری دانش آموزان شناسایی شده و ارتقا داده شود. متأسفانه نتیجه و پیامد نبود درگیری تحصیلی برای نظام آموزشی و فراگیر، گران تمام می شود و نتایج ناگواری از جمله ترک تحصیل و شکست تحصیلی و افت تحصیلی را در پی دارد. این خود هر ساله باعث هدر رفتن منابع انسانی و مالی فراوانی خواهد شد.

بنابراین توجه به اهمال کاری خصوصاً در دوره نوجوانی اهمیت ویژه ای دارد؛ زیرا نوجوانی دوره ای است که آن ها باید خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازند و سبب می شود نوجوانان و نیز خانواده های شان استرس زیادی را تحمل کنند؛ لذا با توجه به ادبیات و پیشینه تحقیق و

کرده، صورت گرفت. تمامی شصت دانش‌آموز انتخاب‌شده واجد شرایط که برای شرکت در پژوهش رضایت داشتند، در این پرسشنامه دارای نمره اهمال‌کاری بیشتر از حد میانگین بودند. سپس نمونه‌های انتخاب‌شده با روش تصادفی به دو گروه آزمایش (سی نفر) و گواه (سی نفر) تقسیم شدند. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از: رضایت کامل افراد برای شرکت در پژوهش و گرفتن نمره بیشتر از حد میانگین در اهمال‌کاری تحصیلی. معیارهای خروج نیز شامل وجود سابقه مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموز بود که براساس بررسی مشخصات درج‌شده آن‌ها در پرونده تحصیلی و نظرات مشاور مدرسه صورت گرفت.

گروه آزمایش تحت برنامه آموزشی قرار گرفت. این برنامه را معلمی اجرا کرد که کاملاً مطابق مطالب توسط محققان برای او تفهیم و توجیه شد و بر ارائه مطالب مسلط گردید؛ ولی گروه گواه هیچ آموزشی ندید. در گروه آزمایش طی ده جلسه ۹۰ دقیقه‌ای آموزش مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی انجام پذیرفت که محتوای جلسات آموزش به شرح جدول ۱ است.

اینکه نوآوری این مطالعه در ارزیابی بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی بوده و مطالعات داخلی مشابه در این حیطه صورت نگرفته است، هدف از انجام این پژوهش ارزیابی بسته آموزشی مذکور و بررسی اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی بود.

۲ روش بررسی

روش پژوهش حاضر، طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه بود که در ابتدا با روش انتخاب هدف‌مند گزینش صورت گرفت. سپس نمونه‌ها به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و گواه تقسیم شدند. جامعه آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. نمونه پژوهش، شصت دانش‌آموز اهمال‌کار بودند. حجم نمونه براساس حداقل حجم نمونه در مطالعات آزمایشی بود (۱۶). انتخاب نمونه با روش نمونه‌گیری هدف‌مند، از افراد واجد شرایط داوطلبی که در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی تا کم‌ن (۱۷) نمره بیشتری از میانگین کسب

جدول ۱. جلسات آموزشی و محتوای ارائه‌شده

جلسات آموزشی	محتوا
اول	آشنایی اعضای گروه با یکدیگر، بیان هدف، ماهیت گروه و قوانین، عنوان‌کردن اصل رازداری، آگاهی از هدایت خودکار، اجرای پیش‌آزمون.
دوم	آموزش راهبردهای خودتنظیمی (برقراری ارتباط و ایجاد انگیزه، آموزش راهبردهای شناختی از جمله تکرار و مرور، آموزش راهبردهای بسط و گسترش معانی و آموزش راهبردهای سازمان‌دهی).
سوم	ادامه آموزش راهبردهای خودتنظیمی (آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی از جمله تعیین هدف، برنامه‌ریزی)، آموزش راهبردهای فراشناختی شامل راهبردهای کنترل و نظارت و همچنین ارزشیابی از پیشرفت و هدایت خود، آموزش راهبردهای نظم‌دهی شامل اصلاح و تغییر راهبرد شناختی و آموزش راهبردهای گوش‌دادن فعال و تمرکز.
چهارم	ادامه آموزش راهبردهای خودتنظیمی (آموزش راهبردهای مدیریت زمان و انتخاب محیط مطالعه، آموزش راهبردهای مدیریت منابع شامل خوددستوردهی و خودتقویت‌دهی، آموزش راهبردهای مدیریت منابع از جمله جست‌وجوی کمک همسالان، معلمان و بزرگسالان).
پنجم	آموزش درگیری تحصیلی (معرفی هدف‌گذاری، انواع هدف و گام‌های هدف‌گذاری).
ششم	ادامه آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری).
هفتم	ادامه آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی شناختی و انگیزشی).
هشتم	آموزش خودناتوان‌سازی (آشنایی با مفاهیم و دیدگاه‌های خودناتوان‌سازی).
نهم	ادامه آموزش خودناتوان‌سازی (آشنایی با ابعاد خلق منفی، تلاش و عذرتراشی).
دهم	تقدیر و تشکر از شرکت‌کنندگان، مرور عملکرد جلسات گذشته و سنجش میزان رضایت اعضا جهت انجام تکالیف و ارائه بازخوردهایی به اعضای گروه، اخذ تعهد جهت انجام تکالیف پس از یک‌هفته، اخذ پس‌آزمون.

برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استاندارد اهمال‌کاری تا کم‌ن (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه، مقیاس خودگزارشی شانزده‌ماده‌ای بوده که بر مبنای طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (۱=کمترین و ۴=بیشترین) طراحی شده است. گرفتن نمره بیشتر در این مقیاس نشانه تمل زیاد در آن است. تا کم‌ن، پایایی پرسشنامه را ۰/۸۶ گزارش کرد و تحلیل عاملی نشان داد که این مقیاس می‌تواند ۰/۳۰ از واریانس وقت‌کشی و تأخیر و اجتناب از تکالیف ناخوشایند را در دانش‌آموزان اهمال‌کار تبیین کند (۱۷). در پژوهش کاظمی و همکاران مقدار آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد که گویای اعتبار زیاد پرسشنامه است (۱۸).

همچنین اطلاعات گردآوری‌شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (کوواریانس، ضریب همبستگی پیرسون، تی دو گروه، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه) با استفاده از نرم‌افزار SPSS در سطح اطمینان ۰/۹۵ بررسی شد. ملاحظات اخلاقی صورت‌گرفته در فرایند انجام مطالعه عبارت بود از: کسب رضایت آگاهانه از آزمودنی‌ها؛ امکان خروج آزادانه از پژوهش؛ رازداری و حراست از اطلاعات افراد.

باتوجه به اینکه در این پژوهش از طرح پژوهشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

همچنین اطلاعات گردآوری‌شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (کوواریانس، ضریب همبستگی پیرسون، تی دو گروه، آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه) با استفاده از نرم‌افزار SPSS در سطح اطمینان ۰/۹۵ بررسی شد. ملاحظات اخلاقی صورت‌گرفته در فرایند انجام مطالعه عبارت بود از: کسب رضایت آگاهانه از آزمودنی‌ها؛ امکان خروج آزادانه از پژوهش؛ رازداری و حراست از اطلاعات افراد.

باتوجه به اینکه در این پژوهش از طرح پژوهشی پیش‌آزمون و پس‌آزمون

1. Tuckman's Academic Procrastination Questionnaire

با گروه گواه استفاده شد و در این گونه طرح‌ها تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابسته دیگر سنجیده می‌شود، آنچه اهمیت دارد کنترل متغیرهای همگام و مداخله‌گر است. در واقع آن بخش از واریانس متغیر وابسته که ناشی از واریانس متغیرهای همگام و مداخله‌گر است، از واریانس کل کم می‌شود تا تفاوت‌های گروهی از لحاظ واریانس تعدیل شده بررسی شود؛ بنابراین در این پژوهش اثر پیش‌آزمون با استفاده از روش تحلیل کوواریانس در پس‌آزمون کنترل شد.

۳ یافته‌ها

اطلاعات حاصل از جدول ۲ نشان داد که از لحاظ سن، در گروه آزمایش ۵۶/۶۶ درصد افراد پانزده سال یا کمتر و بقیه افراد بیشتر از پانزده سال دارند. این درصد برای گروه گواه ۴۶/۶۶ درصد است. تقریباً

جدول ۲ ویژگی‌های دموگرافیک دانش‌آموزان در نمونه بررسی شده

گروه گواه		گروه آزمایش		گروه سن
درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۴۶/۶۶	۱۴	۵۶/۶۶	۱۷	پانزده سال و کمتر
۵۳/۳۳	۱۶	۴۳/۳۳	۱۳	بیشتر از پانزده سال
درصد فراوانی		درصد فراوانی		بعد خانوار
۴۰	۱۲	۳۶/۶۶	۱۱	چهارنفره و کمتر
۶۰	۱۸	۶۳/۳۳	۱۹	بیشتر از چهار نفر
درصد		درصد		وضعیت اقتصادی
۲۰	۶	۲۰	۶	بد
۲۶/۶۶	۸	۱۳/۳۳	۴	متوسط
۳۰	۹	۴۰	۱۲	خوب
۲۳/۳۳	۷	۲۶/۶۶	۸	بسیار خوب

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اهمال‌کاری دانش‌آموزان در گروه آزمایش در مرحله پیش‌آزمون برابر با ۴۸/۸۹ با انحراف معیار ۴/۳۱ و در گروه گواه میانگین برابر با ۴۵/۶۵ با انحراف معیار ۵/۷۷ بوده است؛ در حالی که در پس‌آزمون میانگین نمرات در

گروه آزمایش ۲۷/۸۹ با انحراف معیار ۳/۵۰ و در نهایت در گروه گواه ۴۴/۶۸ با انحراف معیار ۶/۱۰ بوده که نشان می‌دهد در اهمال‌کاری دانش‌آموزان دو گروه آزمایش و گواه، میانگین نمره‌های پس‌آزمون در مقایسه با پیش‌آزمون تغییر یافته است.

جدول ۳. آماره‌های توصیفی نمرات پیش‌آزمون و پس‌آزمون اهمال‌کاری

گروه	تعداد	پیش‌آزمون		پس‌آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۳۰	۴۸/۸۹	۴/۳۱	۲۷/۸۹	۳/۵۰
گواه	۳۰	۴۵/۶۵	۵/۷۷	۴۴/۶۸	۶/۱۰

باتوجه به رعایت پیش‌فرض‌های نرمال بودن توزیع نمرات و همسانی واریانس‌ها، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای به‌دست‌آوردن نتایج استنباطی صورت گرفت. جهت بررسی نرمال بودن توزیع نمره‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که نرمال بودن توزیع پاسخ در پس‌آزمون در هر یک از گروه‌ها رد نمی‌شود ($p < 0/05$)؛ بنابراین مؤلفه‌های اصلی مطالعه نرمال بوده و می‌توان از

آزمون‌های آماری پارامتریک برای آزمون اهداف پژوهش استفاده کرد. برای بررسی همگنی واریانس‌ها نیز از آزمون لوین استفاده شد. مقدار احتمال این آزمون که بزرگ‌تر از ۰/۰۵ بود، مشخص کرد واریانس‌ها برابر است ($p = 0/688$). همچنین مفروضه همگنی شیب رگرسیون برای مؤلفه‌های تحقیق نشان داد که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای پژوهش محقق شده است ($p < 0/05$).

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تأثیر آموزش خودتنظیمی درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان

متغیرهای پژوهش	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	مقدار احتمال	مجذوراتا (شدت تأثیر)	توان آماری
پیش‌آزمون	۱۴۰/۴۱۲	۱	۱۴۰/۴۱۲	۸۵/۸۶	<۰/۰۰۱	۰/۰۲۱	۰/۲۴۷
عضویت گروهی	۷۴۹۷/۳۸	۱	۷۴۹۷/۳۸	۶۵/۷۷۹	<۰/۰۰۱	۰/۵۳۶	۰/۰۰۱
خطا	۶۴۹۶/۶۸۴	۵۷	۱۱۳/۹۷۷	-	-	-	-

همان‌طور که در جدول ۴ آورده شده است، پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و باتوجه به مقدار احتمال به‌دست‌آمده مشاهده می‌شود بین میانگین‌های تعدیل‌شده نمرات اهمال‌کاری دانش‌آموزان برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گروه گواه) در مرحله پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0.001$)؛ لذا تأثیرنداشتن مداخله رد می‌شود؛ بنابراین بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی گروه آزمایش در پس‌آزمون تأثیر داشته و شدت این تأثیر در مرحله پس‌آزمون ۵۳/۶ درصد بوده است. به عبارت دیگر ارائه آموزش بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی موجب کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی در نمونه مورد بررسی شده است.

۴ بحث

مطالعه حاضر با هدف ارزیابی تدوین بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و بررسی اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی تأثیر معناداری بر کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه داشته است. شواهد به‌دست‌آمده از مطالعات مختلف نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی نقش مهمی در کاهش میزان اهمال‌کاری دانش‌آموزان ایفا می‌کند. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات کیم و همکاران (۱)، کیم و سو (۳)، الکساندر و آونوگبو (۴)، گارسیا و همکاران (۸)، اکارت و همکاران (۱۰) و جین و همکاران (۱۲) همخوانی دارد. نتایج پژوهش ریبتز و همکاران حاکی از آن است که در صورت وجود خلق منفی در فرد، توانایی‌های خودمهارگری (پایداری و تداخل فعال) نقش اصلی در اهمال‌کاری را بازی می‌کند (۱۱). همچنین رشدزاده و همکاران در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش و بهبود تاب‌آوری تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شده است. به‌علاوه با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی می‌توان برنامه‌هایی جهت بهبود و افزایش تاب‌آوری و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی فراگیران تدارک دید (۱۴) که این یافته با نتایج پژوهش حاضر همسوست. می‌توان اظهار داشت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی موجب کاهش عذرتراشی می‌شود؛ چراکه فرد برای حل مشکلات تحصیلی و یادگیری خود در هر مرحله راهبردهای علمی و مشخصی خواهد داشت که باعث موفقیت می‌شود

دانش‌آموزان شد (۲۱). در تبیین تأثیر آموزش خودتنظیمی بر کاهش تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری فراگیران می‌توان به نقش انگیزه‌های درونی و باورهای اشاره کرد که فراگیر در انجام وظایف و تکالیف محول‌شده درقبال خود پیدا می‌کند. فراگیرانی که به این باور می‌رسند با استفاده از راهبردهای خودتنظیمی برای موفقیت تحصیلی خود می‌توانند اقدام کنند. این افراد بر فرایند انجام کار به‌خوبی نظارت کرده و احساس خودکارآمدی بیشتری می‌کنند و هدف‌های کوتاه‌مدت خود را ارج می‌نهند؛ همچنین با تکیه بر فنون مدیریت زمان، استفاده از تمرین‌های معنادار، تکیه بر راهبردهای شناختی و فراشناختی، هدف‌های واقع‌بینانه‌ای درجهت موفقیت خود در نظر می‌گیرند و تلاش‌هایی منطقی در راستای آن انجام خواهند داد. روند منظم انجام این امور در فراگیر سبب می‌شود که تعلل‌ورزی و به‌تأخیرانداختن تکالیف در او کاهش چشمگیری پیدا کند. در این رابطه نیز نتایج مطالعات رشدزاده و همکاران (۱۴) و سان و همکاران (۲۲) با یافته‌های این مطالعه هم‌راستا است. همچنین باتوجه به نتایج مطالعات گراند و فرایس می‌توان گفت فراگیرانی که راهبردهای فراشناختی دارند، بر شناخت و یادگیری خود مسلط هستند (۲۳). به‌کارگیری این راهبردها باعث موفقیت فرد در فعالیت تحصیلی و احساس خودکارآمدی و افزایش انگیزه خواهد شد (۲۴). دانش‌آموزان زمانی به یادگیرندگان خودنظم‌جو تبدیل می‌شوند که قادر به ارزیابی یادگیری خود باشند؛ بنابراین آموزش خودنظم‌دهی تا حد زیادی می‌تواند این فراگیران را به درجه بیشتری از مهارت رسانده تا بتوانند فرایند تحصیلی خود را مدیریت کنند و موفقیت بیشتری به‌دست آورند.

همچنین در تبیین یافته مذکور می‌توان بیان داشت خودناتوان‌سازی که در واقع، هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاص برای عملکرد است و امکان بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود که در بعد رفتاری درگیری تحصیلی، فرد به جای تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکلات حین انجام تکالیف درسی، تسلیم شود و بار مسئولیت این ناتوانی و ضعف در انجام وظیفه را بر دوش افراد مختلف پیرامون و اتفاقات گوناگون رخداده، بیندازد. درحقیقت، خودناتوان‌سازی موجب تسلیم شدن سریع‌تر دانش‌آموز در هنگام افزایش فشارها و چالش‌های مختلف تحصیلی می‌شود؛ زیرا فرد به راحتی پذیرش مسئولیت شکست را از خود سلب می‌کند و انگیزه تلاش دوباره را از خود می‌گیرد و میزان اهمال‌کاری در وی افزایش می‌یابد.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به اجرای این پژوهش در مناطق دوزبانه و نبود توانایی درک کامل مضمون پرسشنامه‌ها در برخی افراد (لازم بود سؤالی که درک آن برای دانش‌آموزی دشوار بود، با بیانی ساده و ذکر مثال توضیح داده شود) و استفاده از دانش‌آموزان دوره متوسطه به عنوان نمونه اشاره کرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود، این تحقیق بر دانش‌آموزان مقاطع سنی دیگر و در هر دو جنس دختر و پسر اجرا شود تا با اطمینان بیشتری بتوان یافته‌های تحقیق را تعمیم داد.

۵ نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش براساس داده‌های به دست آمده حاکی از آن است که آموزش بسته آموزشی مبتنی بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری

۶ تشکر و قدردانی

نویسندگان این پژوهش بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری صمیمانه همه افراد شرکت کننده در پژوهش و نیز از مدیریت محترم اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی و معاونان و کارکنانی که به اجرای این پژوهش کمک کردند، تشکر و قدردانی نمایند.

۷ بیانیه

پژوهش حاضر از رساله دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنجندج استخراج شده که پس از بررسی در معاونت پژوهشی دانشگاه با کد ۶۱۵۲۰۷۰۵۹۷۲۰۰۲ و اخذ مجوز از اداره کل آموزش و پرورش استان آذربایجان غربی اجرا شده است. در این پژوهش هیچ گونه تضاد منافی با سوی نویسندگان گزارش نشده است. همچنین، این پژوهش با حمایت مالی هیچ نهاد یا سازمانی انجام نشده است.

References

1. Kim S, Fernandez S, Terrier L. Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*. 2017;108:154–7. doi: [10.1016/j.paid.2016.12.021](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021)
2. Broadbent J, Poon WL. Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*. 2015;27:1–13. doi: [10.1016/j.iheduc.2015.04.007](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.04.007)
3. Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*. 2015;82:26–33. doi: [10.1016/j.paid.2015.02.038](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038)
4. Alexander ES, Onwuegbuzie AJ. Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*. 2007;42(7):1301–10. doi: [10.1016/j.paid.2006.10.008](https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.10.008)
5. Schouwenburg HC. *Counseling the Procrastinator In Academic Settings*. Washington, DC: American Psychological Association; 2004.
6. Onwuegbuzie AJ. Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2004;29(1):3–19. doi: [10.1080/0260293042000160384](https://doi.org/10.1080/0260293042000160384)
7. Fernie BA, Bharucha Z, Nikčević AV, Marino C, Spada MM. A Metacognitive model of procrastination. *J Affect Disord*. 2017;210:196–203. doi: [10.1016/j.jad.2016.12.042](https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.12.042)
8. Garcia R, Falkner K, Vivian R. Systematic literature review: Self-Regulated Learning strategies using e-learning tools for Computer Science. *Computers & Education*. 2018;123:150–63. doi: [10.1016/j.compedu.2018.05.006](https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.006)
9. Ferradás M del M, Freire C, Valle A, Núñez JC, Regueiro B, Vallejo G. The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*. 2016;88:236–41. doi: [10.1016/j.paid.2015.09.029](https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.09.029)
10. Eckert M, Ebert DD, Lehr D, Sieland B, Berking M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*. 2016;52:10–8. doi: [10.1016/j.lindif.2016.10.001](https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001)
11. Rebetez MML, Rochat L, Barsics C, Van der Linden M. Procrastination as a self-regulation failure: The role of inhibition, negative affect, and gender. *Personality and Individual Differences*. 2016;101:435–9. doi: [10.1016/j.paid.2016.06.049](https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.06.049)

12. Jin H, Wang W, Lan X. Peer Attachment and Academic Procrastination in Chinese College Students: A Moderated Mediation Model of Future Time Perspective and Grit. *Front Psychol.* 2019;10:2645. doi: [10.3389/fpsyg.2019.02645](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02645)
13. Zuckerman M, Tsai F-F. Costs of self-handicapping. *J Pers.* 2005;73(2):411–42. doi: [10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00314.x)
14. Rashidzade A, Badri R, Fathi Azar E, Hashemi T. The effectiveness of self-regulated metacognitive strategies training on educational resilience and educational procrastination. *Educational Innovations.* 2019;18(1):139–58. [Persian] http://www.noavaryedu.oerp.ir/article_88547_3d89dda4aaae908d64c5da15880ed236.pdf
15. Rothstein J. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quarterly Journal of Economics.* 2010;125(1):175–214. doi: [10.1162/qjec.2010.125.1.175](https://doi.org/10.1162/qjec.2010.125.1.175)
16. Rezapour Mirsaleh Y, Ahmadi Ardakani Z, Shiri MJ. The effectiveness of lifestyle change-based interventions with emphasis on educational lifestyle on educational self-concept of veterans' children. *Journal Mil Med.* 2018;20(5):546–53. [Persian] <http://militarymedj.ir/article-1-1744-en.pdf>
17. Tuckman BW. The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement.* 1991;51(2):473–80. doi: [10.1177/0013164491512022](https://doi.org/10.1177/0013164491512022)
18. Kazemi M, Fayyazi M, Kaveh M. Investigation of procrastination prevalence and its causes among university managers and employees. *Transformation Management Journal.* 2010;2(2):42–63. [Persian]
19. Artuch-Garde R, González-Torres MDC, de la Fuente J, Vera MM, Fernández-Cabezas M, López-García M. Relationship between Resilience and Self-regulation: A Study of Spanish Youth at Risk of Social Exclusion. *Front Psychol.* 2017;8:612. doi: [10.3389/fpsyg.2017.00612](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00612)
20. Krispenz A, Gort C, Schültke L, Dickhäuser O. How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: a pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Front Psychol.* 2019;10:1917. doi: [10.3389/fpsyg.2019.01917](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917)
21. Panya A, Meekhun K, Na Ranong L. Effects of prototype training package on attitudes and constructive participation behavior in university activities of Rajabhat University students. *Kasetsart Journal of Social Sciences.* 2018;39(1):73–80. doi: [10.1016/j.kjss.2018.01.006](https://doi.org/10.1016/j.kjss.2018.01.006)
22. San YL, Roslan SB, Sabouripour F. Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences.* 2016;13(4):459–66. doi: [10.3844/ajassp.2016.459.466](https://doi.org/10.3844/ajassp.2016.459.466)
23. Grund A, Fries S. Understanding procrastination: a motivational approach. *Personality and Individual Differences.* 2018;121:120–30. doi: [10.1016/j.paid.2017.09.035](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035)
24. Salimi J, Ramezani G. Identification of the components of effective teaching and assessment of teaching case study: university of applied science of Kurdistan province. *Educational Measurement and Evaluation Studies.* 2015;4(8):33–61. [Persian] http://jresearch.sanjesh.org/article_14803_52df7b06ffc8234c2c4c3894307e8d93.pdf