MEJDS. 2020; 10:108.

Published online 2020 July. **Research Article**

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

Rasoli S[1], *Ahmadian H[2], Jadidi H[2], Akbari M[2]

**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@gamil.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 10$^{th}$– and 11$^{th}$–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.

[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

Copyright © 2016, MEJDS. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

مجله مطالعات ناتوانی ۱۳۹۹؛ (۱۰):۱۰۸.

انتشار برخط تیرماه ۱۳۹۹ مقاله پژوهشی اصیل

# ارزیابی بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر 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.

***رایانامهٔ نویسندهٔ مسئول:** ahmadian2012@gamil.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 مجموعهٔ مشکلات رفتاری است که عوامل متعددی در کاهش آن تأثیرگذار هستند. پژوهش حاضر با هدف ارزیابی بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد.

**روش‌بررسی:** روش تحقیق این پژوهش طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون_پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعهٔ آماری تمامی دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم شهرستان سردشت در سال ۹۷_۱۳۹۶ بودند. شصت نفر از آنان در دو گروه سی‌نفری آزمایش و گواه با روش انتخاب هدف‌مند گزینش شده و سپس به‌صورت گمارش تصادفی به گروه‌ها اختصاص یافتند. بستهٔ طراحی‌شدهٔ آموزش مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی بر گروه آزمایش در ده جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای اجرا شد که مورد ارزیابی قرار گیرد. جمع‌آوری داده‌های پژوهش ازطریق پرسشنامهٔ استاندارد اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن (۱۹۹۱) از دانش‌آموزان در مرحلهٔ پیش و پس از آموزش صورت گرفت. برای تجزیه‌وتحلیل 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 مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی دارای تأثیر معناداری بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی بود ($p<۰/۰۰۱$).

**نتیجه‌گیری:** براساس یافته‌های این پژوهش آموزش مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی می‌تواند زمینهٔ کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان را فراهم آورد.

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

**حق انتشار محفوظ است © ۱۳۹۵، مجله مطالعات ناتوانی**. این یک مقاله با دسترسی آزاد است که تحت مجوز اختیار_غیرتجاری ۴/۰ بین‌المللی (https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.fa) منتشر شده است که به شما اجازه می‌دهد که مواد منتشر شده در این مقاله را با شرط ارجاع مناسب به نسخهٔ اصلی، به‌طور غیرتجاری نسخه‌برداری و توزیع کنید.



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

## ۱ مقدمه

تعلل‌ورزی یا اهمال‌کاری تحصیلی از مشکلات رایج‌تر در نظام آموزشی است که به تمایل غالب فراگیران برای به‌تأخیرانداختن انجام تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد؛ تاآنجاکه عملکرد مؤثر فرد را دستخوش تغییر می‌سازد (۱). به عبارت دیگر اهمال‌کاری تحصیلی، طفره‌رفتن از انجام تمرین‌ها و فعالیت‌های درسی، غفلت از آماده‌شدن برای امتحان و نوشتن تکالیف تا آخرین زمان ممکن است. اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی یکی از آسیب‌هایی بوده که در دانش‌آموزان به‌صورت رفتاری بروز می‌کند و فراوانی آن در دانش‌آموزان زیاد است و ازطرفی با وضعیت تحصیلی فراگیران در ارتباط است (۲). از علل شایع‌تر و مهم‌تر شکست یا کمبود موفقیت در محیط‌های آموزشی و فرایند یادگیری در فراگیران، اهمال‌کاری است (۳). اهمال‌کاری تمایل به اجتناب از فعالیت و محول‌کردن کارها به آینده و استفاده از عذرخواهی برای توجیه تأخیر در انجام فعالیت است (۴). اهمال‌کاری و به‌تأخیرانداختن کارها از امروز به فردا، ویژگی شخصیتی منفی است که می‌تواند آثار جبران‌ناپذیری در زندگی افراد به جا بگذارد. امروزه باتوجه به افزایش آگاهی در زمینهٔ تأثیرات مخرب اهمال‌کاری و لزوم اتخاذ تصمیمات در کمترین زمان ممکن و ناتوانی برخی افراد در انجام فعالیت‌های نیازمند تصمیم‌گیری، به زمینه‌های ظهور اهمال‌کاری و دلایل و درمان آن توجه بیشتری شده است (۵). اونویگبزی سطح بیشتری از اهمال‌کاری تحصیلی را در بین فارغ‌التحصیلان در عرض سه تکلیف از ۴۱/۷ و ۳۹/۳ و ۰/۶۰ گزارش داد؛ به‌طورکلی این رفتار در بین دانش‌آموزانی رایج‌تر است که از دبیرستان فارغ‌التحصیل شده و وارد دانشگاه شده‌اند (۶)؛ بنابراین به‌نظر می‌رسد اهمال‌کاری تحصیلی مشکل بسیاری از فراگیران باشد.

براساس پژوهش‌های قبلی مشخص شده که عوامل متعددی در بروز اهمال‌کاری دخیل است؛ ازجمله خودناتوان‌سازی، روان‌نژندی، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب، ویژگی‌های شخصیتی و باورهای فراشناختی (۷،۸). فرایند به‌تعویق‌انداختن کارها با برون‌گرایی و روان‌رنجوری نیز رابطه دارد؛ همچنین می‌تواند پیش‌بینی‌کنندهٔ معدل تحصیلی باشد (۹). زمانی‌که اهمال‌کاری وجود دارد نتایج تحصیلی ضعیف‌تری مشاهده می‌شود (۱۰). ریبتز و همکاران عنوان کردند که اهمال‌کاری می‌تواند نتیجهٔ شکست در خودتنظیمی باشد. افراد استفاده‌کننده از راهبردهای خودتنظیمی، اهمال‌کاری کمتری دارند. خوشبختانه با بهبود و ارتقای مهارت‌های خودتنظیمی، می‌توان به‌تعویق‌انداختن کارها را کاهش داد (۱۱). در بیشتر پژوهش‌های ذکرشده هریک از متغیرها به‌نحوی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموز ارتباط پیدا می‌کند و می‌تواند آن‌را تحت‌تأثیر قرار دهد.

یکی از موضوعاتی که مشاوره می‌تواند بر آن اثرگذار باشد خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان است. خودناتوان‌سازی شامل طیف وسیعی از رفتارهایی چون به‌تعویق‌انداختن، استفاده از مواد، تعهد بیش‌ازحد، فقدان تلاش و درنظرنگرفتن زمان برای تمرین است (۱۲). زاکرمن و تسای، خودناتوان‌سازی را بدین‌صورت تعریف کرده‌اند: ایجاد موانع و معایب که عملکرد مطلوب را در کارها به خطر می‌اندازد. خودناتوان‌سازی فرد را قادر می‌سازد شکست‌هایش را به بیرون نسبت دهد و با نادیده‌گرفتن ارتباط بین شایستگی و عملکرد، از خودارزشمندی‌اش محافظت کند. رابطهٔ خودناتوان‌سازی نیز با متغیرهای زیادی بررسی شده و همبستگی آن به تأیید رسیده است؛ برای مثال: اهمال‌کاری تحصیلی و راهبردهای فراشناختی (۱۳).

همچنین یکی دیگر از متغیرهایی که اثربخشی آن بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی می‌شود، راهبردهای خودتنظیمی بوده که به‌وسیلهٔ یاری‌رساندن به یادگیرندگان با اکتساب و حفظ دانش به‌صورت نظام‌مند و ساختاریافته نتایج یادگیری را تحت‌تأثیر قرار می‌دهد. استراتژی‌های خودتنظیمی یادگیری قسمتی از فرایند خودتنظیمی یادگیری است؛ مهارت‌هایی که می‌توان آن‌ها را به دانش‌آموزان یاد داد تا در تجربیات دنیای واقعی به‌کار گیرند. همچنین یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را درجهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. تحقیقات نشان داده‌اند که ارتباط مثبتی بین استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نتایج تحصیلی در محیط یادگیری سنتی وجود دارد. با پشتوانهٔ پژوهشی قوی تأیید شده‌که استفاده از این راهبردها در محیط یادگیری سنتی با تنظیم فراشناخت و تنظیم تلاش و تنظیم مدیریت زمان همراه است (۱۴).

از شاخص‌های بسیار مهم نشان‌دهندهٔ کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی است. روتستین نشان داد که درگیری تحصیلی می‌تواند نقش مؤثری در اهمال‌کاری دانش‌آموزان ایفا کند. درگیری تحصیلی به‌معنای تمایل به مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های روزانهٔ مدرسه ازقبیل شرکت در کلاس‌ها و انجام تکالیف کلاسی و دنبال‌کردن دستورات معلم است. کاهش درگیری تحصیلی در بیشتر مواقع با بروز اهمال‌کاری فرد همراه بوده؛ به‌طوری‌که پژوهش روتستین نشان داد که درگیری و اهمال‌کاری در موقعیت‌های تحصیلی پدیده‌ای معمول است. براساس مطالعات حدود ۷۰درصد از دانشجویان دانشگاه اهمال‌کاری را در فعالیت‌های علمی خود گزارش کرده‌اند (۱۵). درگیری تحصیلی پایه و اساسی برای اقدام درجهت رفع کاستی‌ها در حوزهٔ تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفته که در آغاز برای درک تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شده است. درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که درواقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد.

درگیری تحصیلی یکی از شاخص‌های مهم نشان‌دهندهٔ کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی است؛ بنابراین لازم است تا عوامل افزایش‌دهندهٔ درگیری دانش‌آموزان شناسایی شده و ارتقا داده شود. متأسفانه نتیجه و پیامد نبود درگیری تحصیلی برای نظام آموزشی و فراگیر، گران تمام می‌شود و نتایج ناگواری ازجمله ترک تحصیل و شکست تحصیلی و افت تحصیلی را در پی دارد. این خود هر ساله باعث هدررفتن منابع انسانی و مالی فراوانی خواهد شد.

بنابراین توجه به اهمال‌کاری خصوصاً در دورهٔ نوجوانی اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا نوجوانی دوره‌ای است که آن‌ها باید خود را برای ورود به دانشگاه آماده سازند و سبب می‌شود نوجوانان و نیز خانواده‌هایشان استرس زیادی را تحمل کنند؛ لذا باتوجه به ادبیات و پیشینهٔ تحقیق و



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

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

## ۲ روش‌بررسی

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. جامعهٔ آماری پژوهش شامل دانش‌آموزان پایه‌های دهم و یازدهم شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۷–۱۳۹۶ بود. نمونهٔ 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 پرسشنامهٔ اهمال‌کاری تحصیلی تاکمن[1] (۱۷) نمرهٔ بیشتری از میانگین کسب کرده، صورت گرفت. تمامی شصت دانش‌آموز انتخاب‌شدهٔ واجد شرایط که برای شرکت در پژوهش رضایت داشتند، در این پرسشنامه دارای نمرهٔ 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 نمرهٔ بیشتر از حد میانگین در اهمال‌کاری تحصیلی. معیارهای خروج نیز شامل وجود سابقهٔ مشکلات روان‌شناختی در دانش‌آموز بود که براساس بررسی مشخصات درج‌شدهٔ آن‌ها در پروندهٔ تحصیلی و نظرات مشاور مدرسه صورت گرفت.

گروه آزمایش تحت برنامهٔ آموزشی قرار گرفت. این برنامه را معلمی اجرا کرد که کاملاً مطالب توسط محققان برای او تفهیم و توجیه شد و بر ارائهٔ مطالب مسلط گردید؛ ولی گروه گواه هیچ آموزشی ندید. در گروه آزمایش طی ده جلسهٔ ۹۰دقیقه‌ای آموزش مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خوداتوان‌سازی انجام پذیرفت که محتوای جلسات آموزش به‌شرح جدول ۱ است.

جدول ۱. جلسات آموزشی و محتواهای 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 ازجمله تکرار و مرور، آموزش راهبردهای بسط و گسترش معانی و آموزش راهبردهای سازمان‌دهی). |
| سوم | ادامهٔ آموزش راهبردهای خودتنظیمی (آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی ازجمله 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 | ادامهٔ آموزش راهبردهای خودتنظیمی (آموزش راهبردهای مدیریت زمان و انتخاب محیط مطالعه، آموزش راهبردهای مدیریت منابع شامل خوددستوردهی و خودتقویت‌دهی، آموزش راهبردهای مدیریت منابع ازجمله جست‌وجوی کمک همسالان، معلمان و بزرگسالان). |
| پنجم | آموزش درگیری تحصیلی (معرفی هدف‌گذاری، انواع هدف و گام‌های هدف‌گذاری). |
| ششم | ادامهٔ آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری). |
| هفتم | ادامهٔ آموزش درگیری تحصیلی (آشنایی با ابعاد درگیری تحصیلی شناختی و انگیزشی). |
| هشتم | آموزش خوداتوان‌سازی (آشنایی با مفاهیم و دیدگاه‌های خوداتوان‌سازی). |
| نهم | ادامهٔ آموزش خوداتوان‌سازی (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 ارائهٔ بازخوردهایی به اعضای گروه، اخذ تعهد جهت انجام تکالیف پس از یک‌هفته، اخذ پس‌آزمون. |

برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامهٔ استاندارد اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه، مقیاس خودگزارشی شانزده‌ماده‌ای بوده که برمبنای طیف لیکرت چهارگزینه‌ای (۱=کمترین و ۴=بیشترین) طراحی شده است. گرفتن نمرهٔ بیشتر در این مقیاس نشانهٔ تعلل زیاد در آن است. تاکمن، 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 به‌دست 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

[1]. Tuckman's Academic Procrastination Questionnaire



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

با گروه گواه استفاده شد و در این‌گونه طرح‌ها تأثیر متغیر مستقل بر متغیر وابستهٔ دیگر سنجیده می‌شود، آنچه اهمیت دارد کنترل متغیرهای همگام و مداخله‌گر است. درواقع آن بخش از واریانس متغیر وابسته که ناشی‌از واریانس متغیرهای همگام و مداخله‌گر است، از واریانس کل کم می‌شود تا تفاوت‌های گروهی از لحاظ واریانس تعدیل‌شده 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 ۵۶/۶۶درصد افراد پانزده سال یا کمتر و بقیهٔ افراد بیشتر از پانزده سال دارند. این درصد برای گروه گواه ۴۶/۶۶درصد است. تقریباً دو گروه از لحاظ سنی اختلاف زیادی باهم ندارند. متغیر دیگر بُعد خانوار افراد نمونه بود که نشان داد حدود ۳۶تا۴۰درصد از این افراد در خانوادهٔ چهارنفره و کمتر زندگی می‌کنند و ۶۰تا۶۳درصد نیز در خانوادهٔ بیشتر از چهارنفره هستند. از لحاظ وضعیت اقتصادی نیز داده‌های تحلیل‌شده مشخص کرد حدود ۲۰ درصد افراد در هر دو گروه آزمایش و گواه در وضعیت بد اقتصادی و حدود ۳۰تا۴۰درصد در وضعیت خوب و حدود ۲۳/۳۳تا ۲۶/۶۶درصد افراد در وضعیت اقتصادی بسیار خوب قرار دارند. این در حالی است که در بررسی انجام‌شده با آزمون تی دو گروه و آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه، هر سه متغیر سن و بُعد خانوار و وضعیت اقتصادی، هیچ‌یک ارتباط آماری معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی نداشتند (سن $p=۰/۶۲۴$، وضعیت اقتصادی $p=۰/۸۰۲$، بُعد خانوار $p=۰/۷۸۴$).

جدول ۲ ویژگی‌های دموگرافیک دانش‌آموزان در نمونهٔ بررسی‌شده

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

همان‌طورکه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، میانگین نمرات اهمال‌کاری دانش‌آموزان در گروه آزمایش در مرحلهٔ 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؛ درحالی‌که در پس‌آزمون میانگین نمرات در گروه آزمایش ۲۷/۸۹ با انحراف معیار ۳/۵۰ و درنهایت 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 درمقایسه 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 نرمال‌بودن توزیع نمرات و همسانی واریانس‌ها، تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای به‌دست‌آوردن نتایج استنباطی صورت گرفت. جهت بررسی نرمال‌بودن توزیع نمره‌ها از آزمون کولموگروف‌اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که نرمال‌بودن توزیع پاسخ در پس‌آزمون در هریک از گروه‌ها رد نمی‌شود ($p<۰/۰۵$)؛ 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 ($p=۰/۶۸۸$). همچنین مفروضهٔ همگنی شیب رگرسیون برای مؤلفه‌های تحقیق نشان داد که مفروضهٔ همگنی شیب‌های رگرسیون برای متغیرهای پژوهش محقق شده است ($p<۰/۵۸$).



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

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

| متغیرهای پژوهش | مجموع مجذورات | درجهٔ آزادی | میانگین مجذورات | F | مقدار احتمال | مجذور اتا (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 | – | – | – | – |

همان‌طورکه در جدول ۴ آورده شده است، پس از حذف تأثیر پیش‌آزمون بر متغیر وابسته و باتوجه به مقدار احتمال به‌دست‌آمده مشاهده می‌شود بین میانگین‌های تعدیل‌شدهٔ نمرات اهمال‌کاری دانش‌آموزان برحسب عضویت گروهی (گروه آزمایش و گروه گواه) در مرحلهٔ پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ($p<۰/۰۰۱$)؛ لذا تأثیرنداشتن مداخله رد می‌شود؛ بنابراین بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی گروه آزمایش در پس‌آزمون تأثیر داشته و شدت این تأثیر در مرحلهٔ پس‌آزمون ۵۳/۶درصد بوده است. به عبارت دیگر ارائهٔ آموزش بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی موجب کاهش اهمال دانش‌آموزان دبیرستانی در نمونهٔ مورد بررسی شده است.

## ۴ بحث

مطالعهٔ حاضر با هدف ارزیابی تدوین بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و بررسی اثربخشی آن بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. نتایج این مطالعه نشان داد که آموزش بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر 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 سئو (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 رشیدزاده 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 و درنتیجه نیازی به عذرتراشی نخواهد بود. در این راستا گارسیا و همکاران بیان می‌دارند یادگیری خودتنظیم به‌معنای درگیری فعال فراگیران در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به‌منظور کسب اهداف آکادمیک مهم و ارزشمند است (۸). همچنین، مدیریت منابع و استفاده از انواع راهبردهای شناختی و فراشناختی، تلاش فراوانی را در پی دارد و به‌علت افزایش موفقیت و بهبود عملکرد تحصیلی و رسیدن دانش‌آموز به اهداف پیشرفت، میزان اهمال‌کاری در او کاهش می‌یابد (۱۹). کریسپنز و همکاران در مطالعه‌ای نشان دادند که آموزش فنون و راهبردهای ارزیابی مجدد شناختی مسائل ازطریق تقویت خودکارآمدی تحصیلی موجب کاهش استرس و اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود که این یافته‌ها نیز با مطالعهٔ حاضر در یک‌راستا قرار دارد (۲۰). در مطالعه‌ای پانایا و همکاران دریافتند که با به‌کارگیری روش‌های صحیح و مؤثر آموزش می‌توان با ارتقای سطح آگاهی و نگرش، موجب تغییر الگوهای رفتاری دانش‌آموزان شد (۲۱).

در تبیین تأثیر آموزش خودتنظیمی بر کاهش تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری فراگیران می‌توان به نقش انگیزه‌های درونی و باورهایی 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 انجام‌کار 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 رشیدزاده 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 درجهٔ بیشتری از مهارت رسانده تا بتوانند فرایند تحصیلی خود را مدیریت کنند و موفقیت بیشتری به‌دست آورند.



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

همچنین در تبیین یافتهٔ مذکور می‌توان بیان داشت خودناتوان‌سازی که درواقع، هر عمل یا انتخاب زمینه‌های خاص برای عملکرد است و امکان بیرونی‌کردن شکست و درونی‌کردن موفقیت را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود که در بعد رفتاری درگیری تحصیلی، فرد به‌جای تلاش و پایداری در هنگام مواجه‌شدن 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 تسلیم‌شدن سریع‌تر دانش‌آموز در هنگام افزایش فشارها و چالش‌های مختلف تحصیلی می‌شود؛ زیرا فرد به‌راحتی پذیرش مسئولیت شکست را از خود سلب می‌کند و انگیزهٔ 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 دورهٔ متوسطه به‌عنوان 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 به‌دست‌آمده حاکی از آن است که آموزش بستهٔ آموزشی مبتنی‌بر راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خوداتوان‌سازی تأثیر معناداری بر کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستانی گروه آزمایش درمقایسه با گروه گواه داشته است. با عنایت به نتایج حاصل، پیشنهاد می‌شود آموزش و کاربست راهبردهای خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و خودناتوان‌سازی، جهت فراهم‌آوردن موقعیت و بستر مناسب برای آموزش و یادگیری به‌ویژه کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان صورت گیرد.

## ۶ تشکر و قدردانی

نویسندگان این پژوهش بر خود لازم می‌دانند که از زحمات و همکاری صمیمانهٔ همهٔ افراد شرکت کننده در پژوهش و نیز از مدیریت محترم ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان آذربایجان غربی و معاونان و کارکنانی که به اجرای این پژوهش کمک کردند، تشکر و قدردانی نمایند.

## ۷ بیانیه

پژوهش حاضر از رسالهٔ دکتری دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج استخراج شده که پس از بررسی در معاونت پژوهشی دانشگاه با کد ۶۱۵۲۰۷۰۵۹۷۲۰۰۲ و اخذ مجوز از ادارهٔ کل آموزش‌وپرورش استان آذربایجان غربی اجرا شده است. در این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافعی از 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
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
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
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
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
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
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
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
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
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



[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]
[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]

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
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
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
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
18. Kazemi M, Fayyazi M, Kaveh M. Investigation of procrastination prevalence and its causes among university managers and employees. Transformation Managemet 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
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
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
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
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
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

[ Downloaded from jdisabilstud.org on 2026-11-08 ]

[ DOR: 20.1001.1.23222840.1399.10.0.174.3 ]