

اثربخشی اجرای روش خودتنظیمی گام‌به‌گام بر تعلل‌ورزی در انجام تکالیف تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی

محمد رضا ذوقی پایدار^۱، راحله مشاوره‌ی ایزدی^۲، خسرو رشید و رسول کردنوقابی^۳

چکیده

پژوهش حاضر باهدف بررسی اثربخشی اجرای روش خودتنظیمی گام‌به‌گام در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی شهر اراک انجام گرفت. روش این پژوهش از نوع آزمایشی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان تعلل‌ورز پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ بود که از بین آنها تعداد ۸۰ نفر (۴۰ پسر و ۴۰ دختر) از دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی بالا که از طریق ابزار تعلل‌ورزی شناسایی شدند، و در ۴ گروه شامل دو گروه آزمایش و دو گروه گواه گمارده شدند. برای گروه‌های آزمایش روش خودتنظیمی گام‌به‌گام اعمال شد و برای گروه‌های گواه هیچگونه مداخله‌ای صورت نگرفت. برای گردآوری داده‌ها، مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سواری بصورت پیش‌آزمون و پس‌آزمون اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس تک متغیره نشان داد که بین میانگین تعلل‌ورزی تحصیلی دختران و پسران در گروه‌های آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. نتایج تحلیل کواریانس چند متغیره در دختران نشان داد بین میانگین‌های تعلل‌ورزی تحصیلی عمدی، تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی-روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی و در پسران نیز تعلل‌ورزی تحصیلی عمدی، تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی-روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج آزمون t مستقل نشان داد که اجرای روش خودتنظیمی گام‌به‌گام بر تعلل‌ورزی تحصیلی دختران و پسران اثربخشی متفاوت معنی‌داری ندارد. در کل، نتایج پژوهش حاضر نشان از اثربخشی خودتنظیمی گام‌به‌گام بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارد و برای مشاوران و روان‌شناسان مدرسه می‌تواند کاربردی باشد.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی گام‌به‌گام، تعلل‌ورزی تحصیلی، دانش‌آموزان ابتدایی

۱. نویسنده رابط: استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی‌سینا zoghipaidar@yahoo.com

۲. کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه بوعلی‌سینا

۳. دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی‌سینا

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۴/۲۲

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۷/۱۶

مقدمه

شتاب روزافزون علم در زمینه‌های گوناگون و گسترش اطلاعات، ضرورت پرورش نیروی انسانی کارآمد و پرتلاش را می‌طلبد که بتواند همگام با این تحولات حرکت نماید. اگر نیروی انسانی کارآمد و متخصص نباشد جامعه از تحولات و پیشرفت‌های روزافزون باز می‌ماند. با توجه به نقش و اهمیت تحصیل در پرورش نیروی انسانی کارآمد، بررسی جنبه‌هایی از ویژگی رفتاری و شخصیتی که به تعلل‌ورزی^۱ و در نتیجه آن عملکرد تحصیلی ضعیف منجر می‌شود درخور توجه می‌باشد (حبیبی کلپیر، پیری و رحیمی‌نیا، ۱۳۹۷).

تعلل‌ورزی شامل تاخیر عمدی در کارهایی است که فرد قصد انجام آن را دارد، در حالی که از پیامدهای منفی آن اطلاع دارد و در اکثر موقعیت‌ها به نارضایتی از عملکرد منجر می‌شود (استیل^۲، ۲۰۰۷). از آن جهت که کارکرد تعلل‌ورزی به تاخیر انداختن تعمدی فعالیت‌هایی است که فرد قصد انجام آنها را دارد، اغلب به‌عنوان یک راهبرد اجتنابی، مفهوم‌سازی می‌شود (سایرویس و پیکیل^۳، ۲۰۱۳). افراد تعلل‌ورز در اولویت‌بندی انجام دادن تکالیف خود با مشکل مواجه هستند (بلوئین - هیودن و پیکیل^۴، ۲۰۱۵). تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، در حوزه‌های تحصیلی، امور روزمره و به شکل مختل یا بدون کنترل و نیز به‌صورت وسواسی در تصمیم‌گیری‌ها، تظاهرات گوناگونی پیدا می‌کند، از جمله، تعلل‌ورزی تحصیلی (هیل، هیل، چابوت و بارال^۵، ۱۹۷۸)، تعلل‌ورزی روان‌رنجورانه (الیس و ناوس^۶، ۲۰۰۲) و تعلل‌ورزی وسواس‌گونه (فراری^۷، ۱۹۹۱). متداول‌ترین نوع تعلل‌ورزی، نوع تحصیلی بوده که راث‌بلوم و موراکامی^۸ (۱۹۸۶) آن را تمایل غالب فراگیران برای به تعویق

1. procrastination
2. Steel
3. Sirois & Pychyl
3. Blouin-Hudon & Pychyl
4. Hill, Hill, Chabot & Barrall
5. Ellis & Knaus
6. Ferrari
7. Rothblum & Murakami

انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف نموده‌اند که همیشه با اضطراب توأم است (راث بلوم و موراکامی، ۱۹۸۶؛ نقل از هاشمی، ۱۳۹۱). در واقع تعلق‌ورزی تحصیلی به تاخیر انداختن اهداف تحصیلی به نقطه و زمانی است که در آن عملکرد مطلوب، غیرممکن و ناخوشایند می‌شود. این نوع تعلق به عنوان یک مشکل در وظایف مورد انتظار از دانش‌آموزان مانند آماده شدن برای امتحان، انجام تکالیف، حضور به موقع در جلسات و پروژه‌ها دیده می‌شود (کاندمیر^۱، ۲۰۱۴). نتایج تحقیقات نشان داده است که تعلق‌ورزی تحصیلی با متغیرهای بسیاری چون؛ عوامل شخصیتی، خودتنظیمی، خودکارآمدی ضعیف، کمال‌گرایی منفی، منبع کنترل بیرونی، خودپنداره ضعیف، عزت نفس پایین، جوکلاس و روش تدریس ارتباط دارد (بالکیز و دورو^۲، ۲۰۰۹).

علیرغم مطالعات مرتبط با عوامل کلیدی مؤثر در تعلق‌ورزی، هنوز توافق کاملی درباره علل آن وجود ندارد (ویلسون و نگاین^۳، ۲۰۱۲). چپو و چول^۴ (۲۰۱۲) نشان دادند که دانش‌آموزان تعلق‌ورز در مقایسه با همسالان خود نه تنها از خودنظم‌دهی پایینی برخوردارند بلکه از راهبردهای فراشناختی کمتری در انجام تکالیف درسی استفاده می‌کنند. از جمله روش‌ها و مداخلاتی که تا کنون در زمینه کاهش تعلق‌ورزی مورد استفاده قرار گرفته است می‌توان به آموزش رفتاری، شناختی-رفتاری، مدیریت رفتار، مدیریت زمان و خودتنظیمی^۵ اشاره نمود (نقل از شیخ‌الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۳).

در تبیین عوامل زیربنایی تعلق‌ورزی تحصیلی می‌توان به موضوع یادگیری اشاره کرد که در میان روانشناسان یادگیری و رفتاری مورد بررسی قرار گرفته است. براساس دیدگاه روانشناسان یادگیری برای کاهش نرخ تعلق‌ورزی، باید پیامدهای آن تغییر یابند به گونه‌ای که موکول کردن

-
1. Kandemir
 2. Balkis & Duru
 3. Wilson & Nguyen
 4. Chu & Chol
 5. self- regulation

یک فعالیت به آینده منجر به دریافت تقویت نشود (سارافینو^۱، ۲۰۱۲). در چند دهه اخیر این نظریه در میان روان‌شناسان قوت گرفته است که با وجود نقش تعیین‌کننده عوامل ذاتی هوش و استعداد در یادگیری، عوامل غیر ذاتی دیگری مانند خودتنظیمی نیز در این رابطه مهم قلمداد می‌شوند. یادگیری خودتنظیم به عنوان رفتار خودمهارگری فعال، هدف‌گرا با مفهومی انگیزشی و شناختی برای انجام و تکمیل تکالیف تحصیلی توسط یک دانش‌آموز تعریف می‌شود (بروکز^۲، ۱۹۹۷). یادگیرندگان خودتنظیم، یادگیری را فرایندی منظم و کنترل‌شده می‌دانند و در قبال پیشرفت شخصی خود، مسؤلیت بیشتری می‌پذیرند، تکالیف خود را طراحی و بررسی می‌کنند، از فرایندهای تفکر خود، آگاهی دارند و از راهبردهای شناختی برای کسب اهدافشان بهره می‌جویند (کدیور، ۱۳۸۸).

خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرایند یادگیری می‌پردازد. این سازه ابتدا در سال ۱۹۶۷ توسط بندورا^۳، مطرح شد (نقل از کدیور، ۱۳۸۰). بندورا برای خودتنظیمی سه مرحله را پیشنهاد می‌کند: ۱- مشاهده‌ی خود: یعنی ما باید به خودمان و رفتارهایمان نگاه کنیم. ۲- ارزیابی: یعنی آنچه را از خودمان و رفتارمان دیده‌ایم با یک استاندارد مقایسه کنیم، مثل مقایسه عملکردمان با ملاک‌های آداب معاشرت، حتی می‌توانیم ملاک‌های ارادی ایجاد کنیم. مثلاً «من هفته‌ای یک کتاب خواهم خواند». ۳- پاسخ به خود: اگر در مقایسه خودتان با استانداردهایتان، خوب عمل کرده‌اید، پاسختان به خود پاداش و اگر خوب عمل نکرده‌اید، پاسختان به خود تنبیه خواهد بود. این پاسخ‌ها می‌تواند آشکار (خرید یک بستنی، کار تا دیر وقت) و یا غیر آشکار (احساس سربلندی، احساس شرمندگی) باشد (بشریور و احمدی، ۲۰۲۰). اهمیت این سازه در یادگیری موفقیت‌آمیز تحصیلی، شغلی و غیره به حدی است که صاحب‌نظران مختلف الگوهای متفاوتی از آن ارائه داده‌اند. از جمله این الگوها، الگوی پینتریچ و دی‌گروت^۴ (۱۹۹۰) است. در این الگو خودتنظیمی یادگیری به استفاده بهینه از راهبردهای شناختی، فراشناختی و

1. Sarafino
2. Brooks
3. Bandura
4. Pintrich & De Groot

مدیریتی منابع جهت بیشتر کردن یادگیری اطلاق شده است (سیف، ۱۳۸۶). طبق نظر پینتریچ (۲۰۰۴)، خودتنظیمی شامل فرایندهای فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش‌آموزان است. منظور از خودتنظیمی این است که دانش‌آموزان و دانشجویان از مهارتهایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری برخوردارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند (بری^۱، ۱۹۹۲، به نقل از کجفاف و عاشوری، ۱۳۹۲). طبق الگوی زیمرمن (۲۰۰۱) کاربرد خودتنظیمی و توانایی به انجام رساندن تکالیف به نحوی شایسته در مدرسه به هم مربوط هستند. دانش‌آموزان خودتنظیم برای موفقیت در امر یادگیری، بیش از دیگران ارزش‌های خود را شناخته، توانایی خود را باور دارند و کمتر خود را با دیگران مقایسه می‌کنند. آنها با رجوع به توانمندی‌ها و معیارهای خود به داوری در مورد یادگیری خود می‌پردازند و به وسیله مرتب کردن اهداف، به کار بردن دانسته‌های قبلی، در نظر گرفتن تفاوت راهبردها، رفتار خویش را اداره و کنترل می‌کنند و در نتیجه عملکرد آنها بهبود می‌یابد. در واقع خودتنظیمی توانایی کنترل تکانه‌ها، حرکات و اعمال افراد را دارد، به گونه‌ای که شخص را قادر می‌سازد تا انجام کاری را متوقف کند و یا این که بالعکس او را به انجام فعالیتی وا می‌دارد (بدر و لیونگ^۲، ۲۰۰۵). یادگیرندگان مستقل نیاز به توجه کمتری از طرف معلم دارند، آنها می‌دانند که چگونه راهبردهای یادگیری را به بکار گیرند. آنها از توانایی خود در حیطه‌های خاص، ادراکاتی دارند و خود را متعهد و مستلزم به رسیدن به اهداف تحصیلی می‌دانند. این دانش‌آموزان اراده دارند و به همین دلیل می‌توان آنها را یادگیرندگان خودتنظیم نامید (ابوالقاسمی، برزگر و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۳). آموزش خودنظارتی می‌تواند در بهبود انتخاب هدف سازگار و یادگیری خیلی مؤثر باشد. پیامدهای خودنظارتی بر انتخاب هدف و انتخاب راهبرد مؤثر و مفید است (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۱). دانش‌آموزانی که می‌دانند بر پیامدهای مدرسه‌ای تسلط دارند، به نظر معلمان در فعالیت‌های مدرسه‌ای بیشتر درگیر هستند، از راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری بیشتر استفاده می‌کنند، پیشرفت تحصیلی دارند و نسبت به

1. Berry
2. Bodrova & Leong

افراد با ادراک مهار پایین، نمره‌های بالاتری کسب می‌کنند (دان، ۲۰۱۴).
شریفی‌نیا و رشید^۲ (۲۰۱۴) یک الگوی خودتنظیمی گام به گام براساس نظریه خودتنظیمی بندورا ارائه کرده است. این برنامه روشی کاربردی در اصلاح و تغییر رفتار است که در افزایش خودکنترلی در بیشتر فعالیت‌ها به ویژه هنگام تغییر یا اصلاح رفتار موثر است. اصول اجرای این روش به طور خلاصه در چهار گام به شرح زیر است: انتخاب اعمال قابل اجرا (فقط باید رفتارهایی را انتخاب کنید که شخص توانایی انجام آن را داشته باشد، یعنی بر مبنای خط پایه، نه انتظارات، تمایلات و آرزوها)؛ انتخاب میزان رفتار دلخواه سازگار با خط پایه (از خط پایه بسیار متفاوت نباشد)؛ انتخاب دوره زمانی رفتار مورد نظر (برای مدت زمان طولانی نباشد)؛ دستور دادن به خود به طور مشخص برای انجام میزان مطلوب رفتار برای دوره تعیین شده و ارزیابی رفتار در پایان دوره، انتخاب و تصمیم‌گیری‌های جدید در مورد نگهداری، افزایش، کاهش یا از بین بردن رفتار (میزان رفتار ممکن است افزایش یابد، کاهش یابد یا تغییری نکند) برای دوره مشابه یا دوره‌های جدید. این روش می‌تواند در اصلاح و تغییر رفتارهای مطالعه و یادگیری دانش‌آموزان موثر باشد (شریفی‌نیا و رشید، ۲۰۱۴). گرانچل، پاترزک، گلینک‌سیک و فرایس^۳ (۲۰۱۸) نشان دادند که آموزش خودتنظیمی اثربخش بوده و تعلل‌ورزی دانشجویان کاهش یافته است. ولترز، سانگ‌جان و حسین^۴ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان دادند که روش خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی است و راهبردهای خودتنظیمی ارتباط منفی با تعلل‌ورزی دارند. یامادا و همکاران^۵ (۲۰۱۶) نشان دادند که خودتنظیمی و تعلل‌ورزی مولفه‌های مهمی در فرایندهای مختلف یادگیری هستند و همچنین نشان دادند که خودتنظیمی نقش معناداری در تعلل‌ورزی و مدیریت زمان در انجام تکالیف تحصیلی دارد. گرانچل، اسوینگر، استاینمایر و فرایس (۲۰۱۶) در

1. Dunn
2. Sharifiniya & Rashid
3. Grunschel, Patrzek, Klingsieck & Fries
4. Wolters, Sungjun, & Hussain
5. Yamada & et al

پژوهشی نشان دادند که استفاده از راهبردهای تنظیم انگیزشی به صورت غیرمستقیم و از طریق تعلل‌ورزی تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و بهزیستی نقش معناداری دارد. دان (۲۰۱۴) در پژوهشی نشان داد که خودتنظیمی و انگیزه درونی باعث می‌شوند که تعلل‌ورزی دانش‌آموزان کاهش یابد. یافته‌های این پژوهش به نقش معنادار خودتنظیمی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان اشاره دارد. پارک و اسپرلینگ^۱ (۲۰۱۲) نشان دادند که تعلل‌ورزی تحصیلی با مهارت‌های خودتنظیمی پایین و خودمختاری ارتباط مثبت دارد. ارغوانی، قمرانی و جعفرطباطبائی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی میزان تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان را به میزان قابل توجهی کاهش داده است. طبق نظر بندورا (۱۹۷۷) تحقیقات خودتنظیمی کاربرد توانایی‌ها، در مورد تفاوت میزان تعلل‌ورزی تحصیلی در دختران و پسران بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و تعلل‌ورزی است در حالی که تحقیقات دیگر بیانگر این است که پسران در معرض خطر بالای تعلل‌ورزی هستند (فراری و همکاران، ۲۰۰۵). در مورد راهبردهای خودتنظیمی، دختران در مواردی که محتوای یادگیری دشوارتر باشد، نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند (حسینی‌چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). همچنین زیمرمن (۲۰۰۱) نیز نشان می‌دهد که دختران در تکالیف دشوارتر نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند.

با مرور پژوهش‌های پیشین، به نظر می‌رسد خودتنظیمی برای دانش‌آموزان در سنین دبستانی می‌تواند باعث بهبود روند کنترل مطالعه و انجام تکالیف تحصیلی و در نتیجه عملکرد بهتر شده و باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی آنها شود. اگرچه پژوهش‌های متعددی در رابطه با تعلل‌ورزی تحصیلی بر روی دانش‌آموزان انجام گرفته، ولی در داخل کشور پژوهش‌هایی که تأثیر روش خودتنظیمی گام‌به‌گام را بر تعلل‌ورزی انجام تکالیف تحصیلی مورد مطالعه قرار دهند، انجام نشده است که همین امر بر ضرورت انجام این پژوهش می‌افزاید. با توجه به مطالب بیان‌شده، و برای روشن‌تر شدن نقش خودتنظیمی در تعلل‌ورزی، پژوهش حاضر به دنبال بررسی اثربخشی اجرای

1. Park & Spurling

روش خودتنظیمی گام به گام بر کاهش تعلل‌ورزی (تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از بی-برنامگی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی) در انجام تکالیف تحصیلی و همچنین مقایسه تفاوت تأثیر این روش در بین دانش‌آموزان دختر و پسر ابتدایی است. از این رو مسئله اساسی این پژوهش این است که آیا اجرای روش خودتنظیمی گام به گام بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی تأثیر دارد؟

روش

روش این پژوهش از نوع آزمایشی بود که در آن از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری در این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان تعلل‌ورز پایه پنجم و ششم ابتدایی شهر اراک در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ بود. اندازه نمونه در روش آزمایشی حداقل ۱۵ تا ۳۰ نفر برای هر گروه توصیه شده است (دلاور، ۱۳۹۱). اما با توجه به غربالگری انجام شده با ابزار تعلل‌ورزی سواری (۱۳۹۰) و اینکه ۸۰ دانش‌آموز تعلل‌ورز شناسایی شدند، و از آنجایی که دو جنس داشتیم که باید در گروه‌های آزمایش و کنترل مورد بررسی قرار می‌گرفتند، تعداد کلی حجم نمونه دست کم باید ۶۰ نفر انتخاب می‌شد که برای جلوگیری از مشکل احتمالی افت آزمودنی‌ها، با کمی افزایش هر ۸۰ دانش‌آموز شناسایی شده مورد بررسی قرار گرفتند. حجم نمونه در این پژوهش ۸۰ نفر می‌باشد که به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۲۰ دختر و ۲۰ پسر)، و دو گروه کنترل (۲۰ دختر و ۲۰ پسر)، جایگزین شده‌اند. برای انتخاب نمونه ابتدا یکی از ناحیه‌های آموزش و پرورش شهر اراک به صورت تصادفی انتخاب و از بین مدارس آن ناحیه، یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شدند. سپس با استفاده از ابزار غربالگری مورد اشاره، دانش‌آموزان تعلل‌ورز پایه پنجم و ششم شناسایی شدند. پس از جایگزینی تصادفی افراد به گروه‌های آزمایش و کنترل، روش خودتنظیمی گام به گام در ۱۰ جلسه روی گروه‌های آزمایش (یک گروه دختر و یک گروه پسر) به صورت

فردی اجرا شد و پس از پایان اجرا نیز، پس از آزمون روی هر همه گروهها اجرا شد.

پرسش‌نامه تعلل‌ورزی سواری (۱۳۹۰): این پرسش‌نامه ۱۲ سوال در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از هرگز (صفر) تا همیشه (۵) قرار دارد. این ابزار بر اساس هنجاریابی مقیاس ۱۶ سوالی اهمال‌کاری تحصیلی تاکنمن (۱۹۹۱)، در ایران ساخته شده است. این پرسشنامه ابعاد تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی) را می‌سنجد. گرفتن نمره بالا در این مقیاس، نشان دهنده تعلل‌ورزی بالاتر است. جهت بدست آوردن روایی این پرسشنامه، از طریق تحلیل عاملی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی، از روش تحلیل مولفه‌ها استفاده شده است که نتایج نشان داده بارعاملی مولفه تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۱۹ و بارعاملی مولفه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی ۰/۶۹۳ و بارعاملی مولفه تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۱۹ می‌باشد. پایایی کل مقیاس به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۵ و برای مولفه تعلل‌ورزی عمدی ۰/۷۷ برای مولفه تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۶۰ و برای مولفه تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ۰/۷۰ به دست آمده است.

روش اجرای خودتنظیمی گام به گام: این روش توسط شریفی‌نیا و رشید (۲۰۱۴) بر اساس نظریه خودتنظیمی بندورا ساخته شده است. این برنامه روشی کاربردی در اصلاح و تغییر رفتار است که در افزایش خودکنترلی در بیشتر فعالیت‌ها به ویژه هنگام تغییر یا اصلاح رفتار موثر است. این روش طی ۱۰ جلسه انجام شد که خلاصه آن در جدول (۱) آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات اجرای روش خودتنظیمی گام به گام

جلسات	موضوعات جلسات
جلسه اول	آشنایی و برقراری ارتباط با دانش‌آموزان و توضیح هدف و روند اجرای روش خودتنظیمی گام به گام
جلسه دوم	مشخص نمودن خط پایه رفتار مورد نظر هدف و اجرای روش خودتنظیمی گام به گام همراه دانش‌آموز به صورت فردی و مکتوب نمودن برنامه انجام تکالیف درسی روزانه
جلسات سوم تا نهم	بررسی وضعیت اجرای برنامه تنظیمی، ارائه بازخورد و طراحی برنامه جدید انجام تکالیف روزانه تحصیلی
جلسه دهم	اجرای پس‌آزمون روی هر چهار گروه آزمایشی و کنترل.

داده‌ها پس از گردآوری با برنامه رایانه‌ای SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون t گروه‌های مستقل و تحلیل کواریانس چند متغیره و تک متغیره استفاده شد.

نتایج

ابتدا میانگین و انحراف استاندارد نمرات تعلل ورزی نمونه مورد مطالعه در پس آزمون و پیش آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل دختران و پسران محاسبه شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آمارهای توصیفی نمرات پیش آزمون - پس آزمون تعلل ورزی و ابعاد آن در گروه‌های کنترل و آزمایش دختران و پسران

شاخص‌ها	پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	
پسران	۲/۵۵	۵/۳۰	۱/۹۸	۷/۵۵	۱/۹۸	۶/۵۰	۲/۱۲	۶/۶۵	عمدی
	۱/۹۵	۴/۵۵	۱/۵۰	۷/۹۵	۲/۲۰	۷/۸۸	۱/۳۳	۸/۲۵	خستگی
	۱/۶۳	۴/۲۵	۲/۰۰	۶/۳۵	۲/۰۵	۵/۸۵	۲/۲۴	۵/۹۰	بی برنامه‌گی
	۴/۲۱	۱۴/۰۱	۵/۳۱	۲۱/۸۵	۷/۳۵	۲۰/۲۳	۶/۱۲	۲۰/۸۰	کل
دختران	۱/۹۷	۴/۷۲	۲/۱۳	۷/۳۵	۲/۰۱	۷/۳۰	۲/۸۵	۷/۵۰	عمدی
	۲/۰۲	۴/۲۶	۱/۹۰	۶/۶۰	۱/۸۲	۶/۲۵	۲/۲۲	۶/۷۰	خستگی
	۱/۱۹	۳/۵۰	۱/۹۳	۶/۵۵	۲/۱۲	۵/۶۰	۲/۰۴	۵/۷۵	بی برنامه‌گی
	۴/۴۳	۱۲/۴۸	۵/۱۲	۲۰/۵۰	۶/۱۳	۱۹/۱۵	۵/۸۹	۱۹/۹۵	کل

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد نمرات تعلل ورزی و ابعاد آن در پس آزمون گروه‌های آزمایش دختران و پسران کاهش یافته است اما در گروه‌های کنترل تفاوت چندانی مشاهده نمی‌شود. در ادامه به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش یعنی آزمودن معنی‌داری تفاوت میانگین نمرات تعلل ورزی و ابعاد آن بین دختران (گروه آزمایش و کنترل دختران) و پسران (گروه آزمایش و کنترل پسران) از تحلیل کواریانس تک متغیره و چندمتغیره استفاده شد. قبل از انجام این تحلیل ابتدا پیش فرض‌های تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت که شامل مفروضه‌های همگنی

شیب خط رگرسیون برای تعلق‌ورزی کلی و مؤلفه‌های آن در دختران معنادار بود. نتایج آزمون لون برای همگنی واریانس‌ها مورد بررسی قرار گرفت و نتایج پیش‌فرض‌ها از لحاظ آماری مورد تایید قرار گرفت.

برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین تعلق‌ورزی در دو گروه آزمایش و کنترل دختران و پسران دو تحلیل کوواریانس تک‌متغیره به کار رفت که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج تحلیل کوواریانس روی نمرات پس آزمون تعلق‌ورزی دختران و پسران با کنترل نمرات پیش آزمون

متغیر	عامل	SS	df	MS	F	P	Eta
تعلق‌ورزی در دختران	گروه	۴۰۶/۲۸	۱	۴۰۶/۲۸	۳۵/۴۸	۰/۰۰۱	۰/۳۹
	خطا	۴۲۴/۵۳	۳۷	۱۱/۴۷			
تعلق‌ورزی در پسران	گروه	۲۶۹/۹۱	۱	۲۶۹/۹۱	۳۱/۵۶	۰/۰۰۱	۰/۳۵
	خطا	۳۱۶/۸۷	۳۷	۸/۵۶			

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نمرات تعلق‌ورزی کلی بین گروه آزمایش و کنترل در دختران معنی‌دار است و می‌توان گفت که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر شده است ($p=0/001$, $F=35/48$) و مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۳۹ درصد است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که تفاوت میانگین نمرات تعلق‌ورزی کلی بین گروه آزمایش و کنترل در پسران معنی‌دار است و می‌توان گفت که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان پسر شده است ($p=0/001$, $F=31/56$) و مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۳۵ درصد است.

برای بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین ابعاد تعلق‌ورزی تحلیل واریانس چندمتغیره آماره لامبدای ویلکز مورد استفاده قرار گرفت. نتیجه این آزمون در جدول ۴ آمده است.

اثربخشی اجرای روش خودتنظیمی گام به گام بر تعلل ورزشی در انجام تکالیف تحصیلی دانش آموزان...

جدول ۴. نتایج آزمون‌های چند متغیره روی نمرات پس آزمون ابعاد تعلل ورزشی دختران و پسران با کنترل نمرات پیش آزمون

شاخص	ارزش	F	df فرضیه	خطا df	p
لامبدای ویلکز (گروه دختران)	۰/۴۸	۱۱/۵۷	۳	۳۳	۰/۰۰۱
لامبدای ویلکز (گروه پسران)	۰/۵۰	۱۰/۷۷	۳	۳۳	۰/۰۰۱

با توجه به جدول ۴ مشاهده می‌شود که مقدار F بدست آمده در آماره لامبدای ویلکز برای گروه دختران ۱۱/۵۷ و برای گروه پسران نیز ۱۰/۷۷ است ($P < ۰/۰۵$)، بنابراین در میانگین نمرات ترکیبی ابعاد تعلل ورزشی، بین گروه‌های آزمایش و کنترل در دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود دارد.

در ادامه برای پی بردن به که تفاوت مربوط به کدام یک از متغیرهای وابسته (تعلل ورزشی عمدی، تعلل ورزشی ناشی از خستگی جسمی- روانی و تعلل ورزشی ناشی از بی‌برنامگی) بین دو گروه تفاوت معنی دار وجود دارد، تحلیل کواریانس چند متغیره برای گروه پسران و دختران جداگانه انجام گرفت که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کواریانس روی نمرات پس آزمون ابعاد تعلل ورزشی در دختران و پسران با کنترل نمرات پیش آزمون

متغیر	عامل	SS	df	MS	مقدار F	P	Eta
تعلل ورزشی در دختران	عمدی	۲۲/۰۸	۱	۲۲/۰۸	۱۱/۲۱	۰/۰۰۲	۰/۲۵
	خطا	۶۸/۹۰	۳۵	۱/۹۶			
تعلل ورزشی در پسران	ناشی از خستگی	۳۳/۶۸	۱	۳۳/۶۸	۹/۶۰	۰/۰۰۴	۰/۲۱
	خطا	۱۲۲/۷۹	۳۵	۳/۵۰			
تعلل ورزشی در دختران و پسران	ناشی از بی‌برنامگی	۳۵/۰۸	۱	۳۵/۰۸	۱۶/۷۵	۰/۰۰۱	۰/۳۱
	خطا	۷۳/۲۶	۳۵	۲/۰۹			
تعلل ورزشی در پسران	عمدی	۲۸/۷۰	۱	۲۸/۷۰	۵/۸۹	۰/۰۲۰	۰/۱۵
	خطا	۱۷۰/۳۸	۳۵	۴/۸۶			
تعلل ورزشی در دختران و پسران	ناشی از خستگی	۶۸/۴۷	۱	۶۸/۴۷	۲۰/۶۸	۰/۰۰۱	۰/۳۴
	خطا	۱۱۵/۸۴	۳۵	۳/۳۱			
تعلل ورزشی در دختران و پسران	ناشی از بی‌برنامگی	۳۴/۶۲	۱	۳۴/۶۲	۱۱/۱۸	۰/۰۰۲	۰/۲۴
	خطا	۱۰۸/۳۰	۳۵	۳/۰۹			

با توجه به نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۵، برای گروه دختران در بعد تعلل‌ورزی عمدی، می‌توان گفت که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی عمدی دختران شده است. با توجه به مجذور اتا میزان این تأثیر ۲۵ درصد است. در زمینه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی در دختران، می‌توان گفت که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی دانش‌آموزان شده است. با مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۲۱ درصد است. نتایج درباره تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی در دختران نیز نشان می‌دهد که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی دختران شده است. با مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۳۱ درصد است.

با توجه به نتایج تحلیل کواریانس در جدول ۵، برای گروه پسران در بعد تعلل‌ورزی عمدی، آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی عمدی پسران شده است. با توجه به مجذور اتا میزان این تأثیر ۱۵ درصد است. در زمینه تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی در پسران، آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی- روانی پسران شده است. با مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۳۴ درصد است. نتایج درباره تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی در پسران نیز نشان می‌دهد که آموزش خودتنظیمی گام به گام به طور معنی‌داری باعث کاهش تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی در پسران شده است. با مجذور اتای بدست آمده نشان می‌دهد که میزان این تأثیر ۲۴ درصد است.

در ادامه برای بررسی سوال پژوهش مبنی بر اینکه آیا روش خودتنظیمی گام به گام بر ابعاد تعلل‌ورزی تحصیلی دختران و پسران تأثیر متفاوتی دارد از آزمون t مستقل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۶ آمده است.

جدول ۶. نتایج آزمون t برای بررسی معناداری تفاوت اثربخشی خودتنظیمی بر ابعاد تعلل ورزی دختران و

پسران					
متغیر	گروه‌ها	N	t مقدار	df	P
تعلل ورزی عمدی	دختر	۲۰	۰/۲۶	۳۸	۰/۷۹۳
	پسر	۲۰			
خستگی جسمی- روانی	دختر	۲۰	-۱/۱۷	۳۸	۰/۲۴۹
	پسر	۲۰			
بی‌برنامگی	دختر	۲۰	۱/۴۴	۳۸	۰/۱۵۶
	پسر	۲۰			
تعلل ورزی کلی	دختر	۲۰	۱/۰۹	۳۸	۰/۲۸۵
	پسر	۲۰			

با توجه به نتایج جدول ۶ مشخص شد که بین تعلل ورزی تحصیلی و ابعاد آن در گروه آزمایش دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. بر اساس نتایج در بررسی سوال پژوهش می‌توان گفت که اجرای روش خودتنظیمی گام به گام بر ابعاد تعلل ورزی تحصیلی دختران و پسران اثربخشی متفاوت و معنی‌داری ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی اجرای روش خودتنظیمی گام به گام بر تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان بود.

نتایج نشان داد غیراز تعلل ورزی عمدی در پسران، آموزش خودتنظیمی بر دیگر ابعاد تعلل ورزی در دختران و پسران اثربخشی معناداری داشته است. در ارتباط با اثربخشی خودتنظیمی بر تعلل ورزی مطالعه‌ای که همزمان اثر خودتنظیمی بر ابعاد تعلل ورزی دختران و پسران را بررسی کرده باشد یافت نشد لذا در تبیین یافته‌ها به پژوهش‌هایی که به طور کلی به تعلل ورزی پرداخته و یا تنها جنس دختر یا پسر را بررسی کرده‌اند اشاره می‌شود. در زمینه اثربخشی خودتنظیمی بر

تعلل‌ورزی تحصیلی نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های گرانچل و همکاران (۲۰۱۸)، یامادا و همکاران (۲۰۱۶)، دان (۲۰۱۴)، مطیعی، حیدری و صادقی (۲۰۱۳)، افصحی‌فرد (۱۳۹۵)، رحیمی (۱۳۹۴)، ارغوانی و همکاران (۱۳۹۳)، رستم اوغلی، موسی زاده، رضازاده و رستم اوغلی (۱۳۹۲) همخوان است.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودتنظیمی بر کاهش ابعاد تعلل‌ورزی تحصیلی اثر دارد. در تبیین این نتایج براساس نظر پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) می‌توان گفت افراد خودتنظیم دارای مشارکت فعال و سازنده هستند و به طور بالقوه از توانایی‌های بازمینی و کنترل و تنظیم جنبه‌هایی از شناخت، انگیزش، رفتار و محیط یادگیری خود برخوردار هستند. خودتنظیمی به دانش‌آموز کمک می‌کند تا فعالیت‌های یادگیری خود را بررسی و اصلاح کرده و برای کنترل تلاش و توجه خود و دریافت کمک از دیگران، راهبردهای گوناگونی شامل تغییر در سرعت خواندن در صورت لزوم، تغییر و اصلاح روش مطالعه را مورد استفاده قرار دهند (پینتریچ، ۲۰۰۴). همچنین این یافته را با توجه به نظریه زیمرمن و شانک (۲۰۰۱) نیز می‌توان تبیین کرد. در این نظریه فرض بر این است که یادگیرندگان خودنظم‌جو برای خودتنظیمی تحصیلی از شش عنصر انگیزش درونی، روش‌های یادگیری، مدیریت زمان، کنترل مکان، کنترل محیط اجتماعی و عملکرد یا رفتار آشکار استفاده می‌کنند که همگی این شش عنصر و ویژگی‌هایی که به آن‌ها اشاره شد، در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی موثرند (استراند، ۲۰۰۹). لذا می‌توان این گونه نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای خودتنظیمی و به کارگیری آن‌ها در امر مطالعه و یادگیری، اثربخش می‌باشد (نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۶). از دیدگاه استیل (۲۰۰۷) فقدان خودتنظیمی تحصیلی می‌تواند برای فرد مشکلات جدی را ایجاد کند. همچنین این ویژگی هنگامی ظاهر می‌شود که فرد فعالیت‌های اصلی اجتماعی و یا کاری را که دیگران آن را پیگیری می‌کنند، به تعویق می‌اندازد یا علاقه کمی به فعالیت‌های تحصیلی نشان می‌دهد و حتی

1. Schunk
2. Strand

ممکن است از دیگران بخواهد که آن تکالیف را انجام دهند (لنت و همکاران^۱، ۲۰۰۹). در واقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود تعلل نشان دهد. علاوه بر این، افراد تعلل‌ورز در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند (اولوباسایا و اوتدولایا^۲، ۲۰۱۰). به احتمال زیاد مدیریت زمان ضعیف ناشی از این است که افراد تعلل‌ورز، در اولویت‌بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارند و بر کارهای بی‌نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می‌کنند و این خود باعث کاهش مهارت‌های شخصی می‌شود و به دنبال آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او را در پی خواهد داشت، اما افراد خودتنظیم، وقتی اختلافی بین وضعیت فعلی و اهداف می‌بینند، این یادگیرندگان بر پایه چیزهایی که پیش‌بینی می‌کنند می‌توانند این اختلاف را کاهش دهند (گزیدری و همکاران^۳، ۱۳۹۴).

یکی از رویکردها در تبیین تعلل‌ورزی بر اساس دیدگاه بالکیز و دورو^۳ (۲۰۰۹) رویکرد شناختی است. این رویکرد بیان می‌کند که عدم اطمینان شناختی فرد یکی از خصوصیات افراد تعلل‌ورز است و باورهای منفی فرد درباره کفایت شناختی خود، می‌تواند تعلل‌ورزی رفتاری را به خوبی پیش‌بینی کند. باورهای منفی فرد تعلل‌ورز در مورد توانایی‌های خود در یادگیری و یا انجام تکالیف تحصیلی باعث افزایش اثرات منفی انگیزشی شده و در نهایت به افزایش عمدی رفتار تعلل‌ورزی در تداوم انجام تکالیف تحصیلی می‌شود، لذا آموزش مهارت‌های خودتنظیمی گام به گام که بارها اهداف را مورد بازبینی قرار داده و در جهت دسترسی به هدف از تمام مهارت‌های شناختی و یادگیری استفاده می‌برد، می‌تواند در کاهش باورهای منفی موثر باشد و باور فرد به توانمندی را افزایش دهد که این موضوع بر کاهش تعلل‌ورزی اثرگذار است.

نتایج نشان داد تفاوت معناداری در اثربخشی اجرای روش خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی دختران و

1. Lent & et al
2. Olubasayo & Otedola
3. Balkis & Duru

پسران وجود ندارد. در این زمینه پژوهشی انجام نشده اما در ارتباط با تفاوت جنسیت در مهارت‌های خودتنظیمی نتایج پژوهش‌ها متفاوت است. دهقانی و حسین چاری (۱۳۸۷)، جوینده دل و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهش خود دریافتند دختران نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتر برخوردار هستند. احمدزاده و همکاران (۱۳۹۱) بیان کردند که اثر جنسیت بر خودتنظیمی کوتاه مدت معنادار می‌باشد. از سوئی صمدی (۱۳۸۳) و کجاف و همکاران (۱۳۸۲) در پژوهش‌های خود بین جنسیت و راهبردهای خودتنظیمی تفاوت معنی‌داری مشاهده نکردند. براساس برخی پژوهش‌ها دانش‌آموزان دختر از راهبرد مرور ذهنی بیشتر از پسران استفاده کرده و همچنین تنظیم تلاش بالاتری داشتند. دختران همچنین انعطاف‌پذیری بالاتر دارند و نسبت به آنچه محیط برای یادگیری ارائه می‌دهد، با ذهنی بازتر مواجه می‌شوند (مطیعی و همکاران، ۱۳۹۱). دلیل این تفاوتها به اختلاف در ساختار شناختی مربوط نمی‌شود بلکه با تجربیات متفاوت دختران و پسران ارتباط دارد. بدین معنی که میان پسران و دختران تفاوت شناختی وجود ندارد، بلکه روش‌های یادگیری و مطالعات و نوع پردازش اطلاعات آنان با یکدیگر متفاوت است. از جمله دلایل عدم تفاوت در نتایج دو گروه در این پژوهش، می‌توان به اجرای روش خودتنظیمی اشاره کرد که توانسته اثر تفاوت‌های اولیه مربوط به جنسیت را خنثی کند.

از جمله محدودیت‌ها در نظر نگرفتن متغیرهایی مانند نقش معلمان، والدین و همسالان در پژوهش بود. محدودیت دیگر خودگزارشی بودن ابزار پژوهش بود که به محدودیت‌های استفاده از پرسش‌نامه برمی‌گردد. با توجه به اینکه آموزش خودتنظیمی بر کاهش تعلل‌ورزی موثر بود پیشنهاد می‌شود این آموزش به صورت فردی در مدارس مورد استفاده قرار گیرد. همچنین پیشنهاد می‌شود برای کارآیی و اثرگذاری بیشتر این روش و درگیر کردن خانواده‌ها و مدارس، برنامه آموزش خودتنظیمی در جلساتی با حضور والدین، معلمان و دانش‌آموزان برگزار شود. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی رده‌های سنی دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد، همچنین متغیرهای مانند باورهای انگیزشی و جو مدرسه نیز مورد نظر قرار گیرد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ برزگر، سبحان و رستم اوغلی، زهرا. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی در دانش آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی های یادگیری*، ۴(۲)، ۶-۲۱.
- احمدزاده، مزده؛ یوسفی، فریده و شیخ الاسلامی، راضیه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین خودتنظیمی کوتاه مدت و بلندمدت، بهداشت روانی و مهارت های اجتماعی در دانش آموزان دبیرستانی شهر شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.
- ارغوانی، مرضیه؛ قمرانی، امیر و جعفر طباطبایی، سمانه سادات. (۱۳۹۳). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر تعلل دانش آموزان دختر مقطع متوسطه روستای دهک شهرستان نهبندان. *فصلنامه مطالعات اجتماعی خراسان*، ۹(۱)، ۲۶-۷.
- اشعری، نرگس؛ شفیع آبادی، عبدالله و سودانی، منصور. (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیم دانش آموزان دختر دوره پیش دانشگاهی شهر اهواز. *یافته های نو در روان شناسی*، ۵(۱۳)، ۲۲-۷.
- افصحی فرد، ریحانه. (۱۳۹۵). تبیین مدل رابطه سبک های یادگیری و راهبردهای خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان و دین پژوهان با نقش واسطه گری متغیر جنسیت. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- جوینده دل، میترا؛ اربابی سرجو، عزیزالله و یعقوبی، نورمحمد. (۱۳۹۲). رابطه چندگانه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و سبک های اسناد در عملکرد تحصیلی دانش آموزان مقطع دبیرستان شهر زاهدان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سیستان و بلوچستان.
- حبیبی کلیر، رامین؛ پیری، موسی و رحیمی نیا، شب بو. (۱۳۹۷). مدل یابی رابطه ساختاری حمایت اجتماعی ادراک شده و تعلل ورزی تحصیلی با واسطه گری شیوه های کمک خواهی تحصیلی. *پژوهش های نوین روانشناختی*، ۴۹، ۱۰۰-۷۳.
- حسینی چاری، مسعود و دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش بینی میزان اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *پژوهش در نظام های آموزشی*، ۲(۴)، ۷۳-۶۳.

رحیمی، فیروزه. (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و آموزش صبر بر اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.

رستم اوغلی، زهرا؛ موسی زاده، توکل؛ رضازاده، بابک و رستم اوغلی، سهیلا (۱۳۹۲). نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه. *مجله‌ی روانشناسی مدرسه*، ۲(۳)، ۹۶-۷۶.

سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی. *اندازه‌گیری‌های تربیتی*. ۵، ۹۷-۱۱۰.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۶). روان‌شناسی پرورشی نوین (روان‌شناسی یادگیری و آموزش)، تهران: انتشارات دوران.

سیمپاریان، کوثر. (۱۳۸۸). تأثیر آموزش خودکنترلی بر اهمال‌کاری و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دختر شهر تهران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته تکنولوژی آموزشی. دانشکده روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.

شریفی‌نیا، غلامرضا. (۱۳۹۱). شناسایی تأثیر آموزش خودتنظیمی گام‌به‌گام بر بهبود کنترل رفتار مطالعه، نگرش به مطالعه و یادگیری کلاسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد همدان. شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی؛ ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۳). تأثیر آموزش برنامه کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۴، صمدی، معصومه. (۱۳۸۳). بررسی خودتنظیمی یادگیری دانش‌آموزان والدین: مطالعه نقش جنسیت و عملکرد تحصیلی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۴ (۱)، ۱۷۵-۱۵۷.

فرمهبینی فراهانی، محسن؛ عبدالملکی، جمال؛ رشیدی، زهرا. (۱۳۸۷). بررسی رابطه هوش هیجانی، یادگیری خودتنظیمی و ساختار هدف در کلاس با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله دانش‌ور رفتار*، ۹، ۷۵-۳۰. کجباف، محمدباقر؛ عاشوری، جمال؛ عاشوری، محمد. (۱۳۹۲). بررسی راهبردهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و خلاقیت با پیشرفت ریاضی در دانش‌آموزان تیزهوش اصفهان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱، ۸۵-۶۵.

کجباف، محمدباقر؛ مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علی رضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه‌های علوم شناختی، ۱ (۵)، ۲۷-۳۳.

کدیور، پروین. (۱۳۸۸). روان‌شناسی یادگیری، تهران: سمت.

کدیور، پروین. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش دانش آموزان به منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان، *مجله روان‌شناسی*، ۱۹ (۴)، ۳۴۶-۳۶۲.

مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران، *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۴ (۸).

میزانی، شهرزاد. (۱۳۹۳). رابطه نیازهای روان‌شناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمال کاری تحصیلی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

نیک‌پی، ایرج؛ فرحبخش، سعید و یوسف‌وند، لیلا. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر انتقادی دانش آموزان. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۶ (۳)، ۱۳۴-۱۱۵.

Abolghasemi, A. Barzegar, S., & Rostamoghli, Z. (2015). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. (Persian)

Balkis, A., & Duru, S. (2009). Prevalence of academic procrastination and individual preference. *Journal of Theory and procrastination in Education*, 5, 18-32.

Basharpoor, S., & Ahmadi, SH. (2020). Predicting the tendency towards high-risk behaviors based on moral disengagement with the mediating role of difficulties in emotion regulation: A Structural Equation Modeling. *Journal of Research in Psychopathology*, 1(1), 32-39.

Blouin-Hudon, E. C., & Pychyl, T. A. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 86, 50-56.

Bodrova, E. & Loeng, D. (2005). Promoting student self-regulation in learning. *Educational Digests*, 71(2), 54-57.

- Brooks, D. W. (1997). web Teaching. [http:// www.dwb. uni.Edulkivinen](http://www.dwb.uni.Edulkivinen), K. (2000). M. SLQ. Motivatead strategies for learning question.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Dunn, K. (2014). Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. *Innovative High Education*, 39, 33-44.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination*. New York: New American Libarary
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: some self reported characteristics. *Psychopathological Reports*, 68,445-455.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self regulation failure of perfrmances: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406
- Grunschel, C., Patrzek, J., Klingsieck, K.B., & Fries, S. (2018). I'll stop procrastinating now! Fostering specific processes of self-regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143-157.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.
- Hill, M., Hill, D., Chabot, A., & Barrall, J. (1978). A survey of college faculty and student. *Journal of College Students Development*, 37, 29- 47.
- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self- regulation, academic self efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Sciences*, 152, 188 - 193.
- Lent, W. Taveira, M. Sheu, H. Singley, D. (2009). Social cognitive predictors of academic adjustment and life satisfaction in Portuguese college students: A longitudinal analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 190-198.
- Milgram, N., (1991). Correlates of academic procrastination. *Journal of School of active procrastination behavior on attitudes and performance. Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- Motie, H., Heidari, M. & Sadeghi, M. (2013). Development of a self -regulation package For academic procrastination and evaluation of its effectiveness. *The European Journal of Social & Behavioural Sciences*, 889-896.
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes dangers and implications of counselling for effective learning, orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43,167-178.
- Park, S.W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Journal of Psychology*, 3(1), 12-23.

- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-409.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40
- Sarafino, E. P. (2012). *Applied behavior analysis: Principles and procedures for modifying behavior*. NY: Wiley.
- Sharifiniya, G.H., & Rashid, K.H. (2014). The effects of step-by-step self-regulation on controlling study Behavior, attitude to study and academic achievement. *Current Research Journal of Biological Sciences*, 6(1), 7-12.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta analytic and theoretical review of quintessential self regulatory. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Strand, K.H. (2009). The behavioral effects of consideration of future consequences and time perspective on self-regulation and procrastination in mastery college students. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the college of education at the university of Kentucky.
- Tabachnic, B. G & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th edn), Boston: Pearson Education.
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies*, 4, 211-217.
- Wolters, CH. A., Sungjun, W., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition Learning*, 12, 381-399.
- Yamada, M., Goda, Y., Matsuda, T., Saito, Y., Kato, H., & Miyagawa, H. (2016). How does self-regulated learning relate to active procrastination and other learning behaviors? *Journal of Comput High Education*, 28, 326-343.
- Zimmerman, B. & Schunk, D. (2001). *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2001). *Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. Theoretic Perspectives* (pp. 1 – 37). Mahwah NJ: Erlbaum

The effectiveness of step-by-step self-regulation in elementary school Students 'procrastination in doing homework

M. R. Zoghipaidar¹, R. Moshaverizadi², KH. Rashid³ &
R. Kordnoghi³

Abstract

The objective of this study was to investigate the effectiveness of step-by-step self-regulation in academic procrastination of elementary school students in Arak. The method of this study was experimental in which a pre-test-post-test design with control group was used. The statistical population consisted of all fifth and sixth grade students in Arak in the academic year of 2017-2018. Eighty students (i.e., 40 boys and 40 girls) with high range of procrastination which was identified by means of Procrastination scale were selected. They were divided into 4 groups: two experimental groups (i.e., 20 girls and 20 boys) and two control groups (i.e., 20 girls and 20 boys). A Step-by-step self-regulation package was implemented in the experimental groups. However, no intervention was applied to the control groups. For the sake of data collection, Savari's Academic Procrastination scale was used. The results of univariate analysis of covariance indicated that there was a significant difference between the mean of academic procrastination in girls ($\eta^2 = 0.39$, $p = 0.001$, $F = 35.48$), and that of boys ($\eta^2 = 0.35$, $p = 0.001$, $F = 31.56$) in the experimental and control groups. Moreover, the results of multivariate analysis of covariance showed that there were significant differences between the means of girls' performance in terms of intentional academic procrastination ($\eta^2 = 0.25$, $p = 0.002$, $F = 11/21$), academic procrastination caused by physical-mental fatigue ($\eta^2 = 0.21$, $p = 0.004$, $F = 9/60$), academic procrastination caused by unscrupulousness ($\eta^2 = 0.31$, $p = 0.001$, $F = 16/75$) and the mean of boys' performance in terms of deliberate academic procrastination ($\eta^2 = 0.15$, $p = 0.020$, $F = 5/89$), academic procrastination caused by physical-mental fatigue ($\eta^2 = 0.34$, $p = 0.001$, $F = 20/68$), and academic procrastination caused by unscrupulousness ($\eta^2 = 0.24$, $p = 0.002$, $F = 11/18$). The results of t-test showed that step-by-step self-regulation method did not have any significant effect on girls and boys' academic procrastination. In general, the results of the study showed that step-by-step self-regulation was effective in decreasing the students' procrastination and could be a helpful method for school counselors and psychologists to reduce the students' procrastination.

Keywords: Step-by step self-regulation, Academic procrastination, Elementary students.

¹. Corresponding author: Assistant Professor of Psychology, Bu-Ali Sina University zoghipaidar@yahoo.com

². M.A in Psychology, Bu-Ali Sina University

³. Assistant Professor of Psychology, Bu-Ali Sina University