

اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین علی شیخ‌الاسلامی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام گرفت. روش پژوهش از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از میان مدارس پسرانه‌ی دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر اردبیل، دو مدرسه انتخاب شد، سپس با مراجعه به کارنامه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های این مدارس، از هر مدرسه یک کلاس با دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی پایین انتخاب گردید و در نهایت از هر کلاس ۱۵ دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی پایین انتخاب شده و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. به دانش‌آموزان گروه آزمایش، ۸ جلسه راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی آموزش داده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس اهمال کاری تحصیلی سولومن و راتلوم استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون آماری کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین مورد تایید قرار گرفته است و دانش‌آموزان گروه آزمایش نسبت به دانش‌آموزان گروه کنترل در پس‌آزمون به‌طور معناداری اهمال کاری تحصیلی کمتری داشتند ($P < 0/01$). بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین اثربخش است.

واژه‌های کلیدی: راهبردهای یادگیری شناختی، راهبردهای یادگیری فراشناختی، اهمال کاری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

۱. نویسنده رابط: استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی (a_sheikholslami@yahoo.com)

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۸/۱۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۶/۱۱/۲۵

مقدمه

پیشرفت تحصیلی^۱، یک عامل مهم به حساب می آید، زیرا می تواند به عنوان شاخصی برای ارزیابی موفقیت آموزش و پرورش در سطح یک کشور در نظر گرفته شود (دورتی و شارکی^۲، ۲۰۱۷). به همین دلیل پیشرفت تحصیلی به عنوان یکی از مسائلی است که پژوهش های زیادی را به خود اختصاص داده است. اینکه افراد باید دارای چه شرایط و امکاناتی باشند تا بتوانند در تحصیل موفق بشوند؟ و اینکه موفقیت به چه عواملی مربوط است؟ از جمله موضوعات مورد علاقه و توجه روان شناسان و صاحب نظران علوم تربیتی می باشد. وجه مخالف پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی است که یکی از معضلات نظام آموزشی می باشد که به شیوه های گوناگون همچون عدم موفقیت دانش آموزان در دست یابی به هدف های مقاطع تحصیلی، تکرار پایه های تحصیلی، ترک تحصیل و ... خود را نشان می دهد (محمودعلیلو، موحدی و علیزاده گورادل، ۱۳۹۲). اینکه چه عواملی باعث می شود تا دانش آموزانی خواهان پیشرفت تحصیلی بیشتری بوده و دائم در تلاش باشند و در مقابل، دانش آموزان دیگری به حداقل پیشرفت تحصیلی رضایت دهند؟ و دهها سؤال دیگر از این قبیل در ذهن پژوهشگران به وجود آمده و درصدد یافتن جواب مناسبی برآمده اند. در این رابطه پژوهشگران هر کدام با توجه به دیدگاه خود، عاملی را در نظر گرفته اند و از یک زاویه ای اختصاصی به این موضوع نظر داشته اند. اما در کل می توان این عوامل را به دو دسته ی عوامل درونی و بیرونی تقسیم کرد (شیخ الاسلامی، ابراهیمی قوام و فرخی، ۱۳۸۹؛ نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). از جمله عوامل درونی تاثیرگذار بر پیشرفت یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش آموزان می توان به اهمال کاری تحصیلی^۳ اشاره نمود. اهمال کاری تحصیلی یکی از عوامل عمده ای است که می تواند مانع جدی در دست یابی دانش آموزان به موفقیت و پیشرفت تحصیلی باشد. در واقع، اهمال کاری تحصیلی را به عنوان مانع بزرگی بر سر راه موفقیت و پیشرفت تحصیلی شناسایی

1. academic achievement
2. Dougherty & Sharkey
3. academic procrastination

اهمال کاری تحصیلی عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (اسکراو، وادکینز، و الافسون^۲، ۲۰۰۷). در دیدگاه شناختی مبنای اهمال کاری، افکار و باورهای غلط و غیرمنطقی در مورد چگونگی شرایط و نتایج فعالیت‌هاست (خرمایی؛ عباسی و رجبی، ۱۳۹۰؛ پورعبدل، صبحی قراملکی و عباسی، ۱۳۹۴). در واقع، اهمال کاری تحصیلی شامل تمایل یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی از قبیل آماده شدن برای امتحان و انجام تکالیف خانگی به دقایق آخر و احساس ناراحتی و رنج از این کار است که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است (راتبلوم، سولومن و مورکامی^۳، ۱۹۸۶). دانش‌آموزان دچار اهمال کاری تحصیلی فاقد توانایی برنامه‌ریزی برای تلاش‌های تحصیلی خود هستند (وان‌ارد^۴، ۲۰۰۰). اهمال کاری در دانش‌آموزان اهمال کار باعث ایجاد بی‌قراری، سطوح بالای استرس، افسوس و پشیمانی، اضطراب، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی می‌شود (کاگان، کاکیر، ایلهان، و کاندمیر^۵، ۲۰۱۰).

براساس شواهد پژوهشی، اهمال کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان و به خصوص در زمینه‌ی تحصیل شایع‌تر است (تایس و بامستر^۶، ۱۹۹۷، به نقل از شیخ الاسلامی، درتاج، دلاور و ابراهیمی‌قوام، ۱۳۹۳؛ لی^۷، ۲۰۰۵). تقریباً ۲۵ درصد دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا اندازه‌ای اهمال کاری می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس می‌نماید و این امر عملکرد

۱. Scher & Osterman

۲. Schraw, Wadkins, & Olafson

۳. Rothblum, Solomon & murkami

۴. Van Eerde

۵. Kagan, Cakir, Ilhan, & Kandemir

۶. Tice & Baumeister

۷. Lee

آموزشی ضعیف آنها را موجب شده و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت‌شان در دستیابی به پیشرفت تحصیلی است (بالکس و دورو^۱، ۲۰۰۹). مطالعات پژوهشی اولیه‌ی انجام شده توسط هیل، هیل، کابوت و بارال^۲ (۱۹۸۷) مشخص کردند که تقریباً ۹۰ درصد از دانش‌آموزان حداقل گاهی اوقات انجام تکالیف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازند و ۵۰ درصد از آنها حداقل نیمی از اوقات یا بیشتر، در انجام تکالیف تحصیلی اهمال کاری می‌کنند (به نقل از بورکا و یوئن^۳، ۲۰۰۸).

پژوهشگران اهمال کاری را به چندین ساختار شناختی، رفتاری و عاطفی ربط می‌دهند (اوزون اوزر^۴، ۲۰۱۰). رویکرد روان‌تحلیل‌گری، اهمال کاری را به عنوان یک رفتار مسئله‌دار که نشان دهنده‌ی هیجان‌های روانی زیربنایی است و بیشتر دربرگیرنده‌ی احساس‌هایی نسبت به خانواده‌ی فرد می‌باشند، شناسایی می‌کنند (بالکس و دورو، ۲۰۰۹). براساس نظریه‌ی رفتاری، اهمال کاری در نتیجه‌ی سابقه‌ی پیشین موفقیت‌آمیز اهمال کاری، رخ می‌دهد. یادگیرندگان که اهمال کاری می‌کنند، ممکن است کارهای دیگری یافته باشند که تقویت‌کننده‌تر از مطالعه باشد (شو و گنزی^۵، ۲۰۱۰). طرفداران نظریه‌ی شناختی اساس رفتار اهمال کارانه را باورهای غیرمنطقی می‌دانند و معتقدند که وقتی برخی یادگیرندگان ارزش خود را فقط براساس توانایی خود در انجام دادن تکالیف می‌سنجند، به طور غیرمنطقی عمل می‌کنند و از اتمام کار اجتناب می‌کنند تا دیگران نتوانند توانایی واقعی آنها را در انجام دادن تکالیف ارزیابی کنند (جاردات، ۲۰۰۴، به نقل از شیخ‌الاسلامی و فتحی، ۱۳۹۴).

۱. Balkis, & Duru

۲. Hill, Hill, Chabot & Barral

۳. Burka & yuen

۴. Uzun Özer

۵. Shu, & Gneezy

از آنجایی که اهمال‌کاری پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت‌ها و زمان، و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، انگیزه‌ی پایین و ... را در یادگیرندگان دربردارد (مانچیک و همکاران^۱، ۱۹۸۸، به نقل و ونویک^۲، ۲۰۰۴)، حوزه‌های جدیدی را برای انجام پژوهش ایجاد نموده است (آکینسولا، تلا و تلا^۳، ۲۰۰۷؛ فراری و دیازمورالز^۴، ۲۰۰۷؛ بورکا و یوئن^۵، ۲۰۰۸). پژوهش‌های انجام گرفته دلایل متعددی برای بروز اهمال‌کاری شناسایی کرده‌اند که از آن جمله می‌توان به مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خودنظم‌دهی، ناتوانی در تمرکز و ... اشاره نمود (الکساندر و انوگبوزی^۶، ۲۰۰۷؛ فراری و دیازمورالز^۷، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون^۸، ۲۰۰۷؛ سنکال، جولن و گی^۹، ۲۰۰۳؛ واتسون^{۱۰}، ۲۰۰۱). به نظر می‌رسد ضعف راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی از جمله عوامل زمینه‌ساز اهمال‌کاری باشد. راهبردهای یادگیری شناختی اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه‌ی بلندمدت آماده می‌کنیم (یارمحمدیان، قمرانی، سیفی و ارفع، ۱۳۹۴). این راهبردها عبارت‌اند از: تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی. راهبردهای یادگیری شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آنها، راهبردهای یادگیری فراشناختی تدابیری هستند برای نظارت بر راهبردهای یادگیری شناختی و کنترل و هدایت آنها (غباری بناب، افروز، حسن

۱. Munchik et al.

۲. Vanwyk

3. Akinsola, Tella, & Tella

4. Ferrari & diaz-morales

5. Burka & yuen

6. Alexander & Onwuegbuzie

7. Ferrari & Diaz-morales

8. Howell & Watson

9. Senecal, Julien & Guay

10. Watson

زاده، بخشی و پیرزادی، ۱۳۹۱). راهبردهای یادگیری فراشناختی عمده را می توان در سه دسته قرا داد: برنامه ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم دهی (سیف، ۱۳۹۵ الف؛ سیف، ۱۳۹۵ ب). ادبیات پژوهشی موجود نشان می دهند که ارتباط معکوسی بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با اهمال کاری وجود دارد. بیگاس و فلتون^۱ (۱۹۷۳) و شافر^۲ (۱۹۷۳) در ۴۴ درصد از افرادی که برای کالج ثبت نام کرده بودند، اهمال کاری را به نبود هدف گذاری و عادت های ضعیف مطالعه ارتباط دادند (به نقل هاسکینس^۳، ۱۹۸۸). مطالعات میلر، وور و سِمب^۴ (۱۹۷۴)، زیسات، روزنتال و وایت^۵ (۱۹۷۸) نشان دادند که اهمال کاری به دلیل مشکل در مدیریت زمان و یا نقص در راهبردهای شناختی و فراشناختی است (به نقل هاسکینس^۶، ۱۹۸۸). سولومن و راتلوم^۷ (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال کار علاوه بر این که عادت های مطالعه ی ضعیفی دارند از مهارت مدیریت زمان (راهبرد فراشناختی) نیز برخوردار نمی باشند. پیکایل، مورین و سالمون^۸ (۲۰۰۰) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی عادت های مطالعه ی دانشجویان دانشگاه»، دریافتند که دانشجویان با مهارت های ضعیف مطالعه، بیشتر اهمال کاری می کنند. شونبورگ و گرونوود^۹ (۲۰۰۱) نشان دادند افرادی که اهمال کاری بالایی دارند، از راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی ضعیفی برخوردارند. بابایی نادینلویی، فولادی و پزشکی (۱۳۹۵) در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی آموزش مهارت های مدیریت زمان بر اهمال کاری و مدیریت زمان تحصیلی» به

1. Biggs & Felton
2. Shaeffer
۳. Haskins
۴. Miller, Weaver & Semb
۵. Ziesat, Rosenthal & White
۶. Haskins
۷. Solomon & Rothblum
۸. Pychyl, Morin & Salmon
۹. Schouwenburg & Groenewoud

این نتیجه رسیدند که آموزش مهارت‌های مدیریت زمان اهمال‌کاری را کاهش و مدیریت زمان تحصیلی را افزایش می‌دهد. محمودیان، بگیان کوله مرز، عباسی اشتری مهرجردی (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان» به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان مؤثر بوده است. شیرافکن و زائریان (۱۳۸۹) در پژوهشی تحت عنوان «مقایسه‌ی اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و مهارت‌های مدیریت زمان بر میزان سهل‌انگاری و کمال‌گرایی دانشجویان»، به این نتیجه رسیدند که سهل‌انگاری و کمال‌گرایی در گروه‌های شناختی-رفتاری و آموزش مهارت‌های مدیریت زمان در مقایسه با گروه کنترل، به‌طور معناداری کاهش یافت. اما بین دو گروه آزمایش از لحاظ کاهش سهل‌انگاری و کمال‌گرایی تفاوت معناداری یافت نشد. سواری (۱۳۸۸) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی»، به این نتیجه رسید که هر دو روش در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تاثیرگذار بوده‌اند و بین دو روش از لحاظ تاثیرگذاری، تفاوت معناداری وجود نداشت. میولاس و ناوارو^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی تحت عنوان «اثربخشی راهبردهای یادگیری در پیشرفت تحصیلی» به این نتیجه رسیدند که در پس‌آزمون، گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل پیشرفت تحصیلی بالاتری را نشان دادند. بنابراین، استفاده از راهبردهای مؤثر یادگیری در عملکرد درسی دانش‌آموزان موجبات ارتقای پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم می‌کند. ویت^۲ (۲۰۱۳) در پژوهشی تحت عنوان «توصیف فراشناخت به معنی آگاهی و کنترل در شناخت خود» به این نتیجه رسیده است که دانش‌آموزانی که از راهبردهای فراشناختی استفاده می‌کنند، نسبت به دانش‌آموزانی که از این راهبرد استفاده نمی‌کنند، موفق‌تر هستند.

1. Muelas & Navarro

2. Vitae

می‌هیو^۱ (۱۹۹۸)، به نقل شیرافکن و زائریان، (۱۳۸۹) در پژوهشی اثربخشی نسبی درمان رفتاری، رفتاری-شناختی (کاهش استرس)، و مهارت‌های مطالعه را بر اهمال کاری دانشجویان مقایسه کرد. اگرچه گروه کاهش استرس تغییر مثبت تری در مقایسه با گروه‌های رفتاری و مهارت‌های مطالعه نشان دادند اما این تغییرات معنادار نبود. نمرات اهمال کاری در هر سه روش درمانی کاهش یافت، اما هیچ کدام از روش‌های درمانی بر سایر روش‌ها برتری نداشت. کنوس^۲ (۲۰۰۰) یک چارچوب ۵ مرحله‌ای برای غلبه بر اهمال کاری ارائه کرده است. او اظهار می‌دارد که یادگیری مهارت‌های جدید مطالعه می‌تواند اهمال کاری را کاهش دهد.

بنابراین، با توجه به این که پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام جامه‌ی عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود و اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک مشکل بسیار شایع و مهمی که به عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی دانش آموزان در نظر گرفته می‌شود و با در نظر داشتن این مساله که دانش آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوّم از بابت آماده شدن برای امتحان کنکور و ورود به دانشگاه در دوره‌ی حساسی قرار دارند که وجود اهمال کاری در بین آنها می‌تواند مانع جدی در دستیابی به هدف‌هایشان باشد، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام گرفت.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی بوده و از نظر روش نیمه‌آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است.

1. Mayhew
2. Knaus

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان پسر دوره‌ی متوسطه‌ی دوّم شهر اردبیل در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه ابتدا با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای از میان مدارس پسرانه‌ی دوره‌ی متوسطه‌ی دوّم شهر اردبیل، دو مدرسه انتخاب شد، سپس با مراجعه به کارنامه‌ی تحصیلی دانش‌آموزان کلاس‌های این مدارس، از هر مدرسه یک کلاس با دانش‌آموزان پیشرفت تحصیلی پایین (نمره‌ی معدل کل ۱۵-۱۰) انتخاب گردید و در نهایت از هر کلاس ۱۵ دانش‌آموز با پیشرفت تحصیلی پایین انتخاب شده و به‌طور تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. برای گردآوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راتبلوم: مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی برای اولین بار توسط سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مولفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مولفه‌ها عبارت‌اند از: ۱- آمادگی برای امتحان دادن (۸ سوال که ۲ سوال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری است)، ۲- آمادگی برای انجام تکالیف (۱۱ سوال که ۲ سوال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری است) و ۳- آمادگی برای نوشتن مقاله (۸ سوال که ۲ سوال برای احساس ناراحتی از اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت اهمال‌کاری است). نحوه‌ی پاسخ‌دهی به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز (نمره‌ی ۱)، بندرت (نمره‌ی ۲)، گهگاهی (نمره‌ی ۳)، اغلب اوقات (نمره‌ی ۴) و همیشه (نمره‌ی ۵)» نشان می‌دهند. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهشی سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) روایی این مقیاس را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز در بین جامعه‌ی دانشجویان، روایی این مقیاس با استفاده از آزمون کایزر-میر-اولکین در روش تحلیل عاملی، ۰/۸۸ و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ

برای کل مقیاس، ۰/۹۱ به دست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

کارنامه‌ی تحصیلی دانش آموزان: با مراجعه به کارنامه‌ی تحصیلی دانش آموزان از

نمره‌ی معدل کل شان به عنوان معیاری برای اندازه‌گیری پیشرفت تحصیلی پایین استفاده شد.

روش اجرا: بعد از اخذ مجوز از سازمان آموزش و پرورش و انتخاب نمونه، به

شرکت کنندگان گروه آزمایش، ۸ جلسه راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی آموزش داده

شد و شرکت کنندگان گروه کنترل هیچ‌گونه آموزشی را دریافت نکرده و به روال عادی خود

ادامه دادند. خلاصه جلسات آموزشی راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در جدول ذیل

ارائه شده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی

جلسات	تکنیک‌های آموزشی
جلسه‌ی اوّل	خوش آمدگویی، برقراری ارتباط، مفهوم‌سازی و تعریف کلی پیشرفت تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی و راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی.
جلسه‌ی دوّم	آموزش راهبرد یادگیری شناختی تکرار و مرور مثل بخش به بخش حفظ کردن، تمرین پراکنده یا مطالعه‌ی با فاصله، چندبا از رو خواندن، انتخاب نکات مهم و کلیدی، خط کشیدن زیر مطالب مهم و برجسته‌سازی قسمت‌های یک کتاب درسی.
جلسه‌ی سوّم	آموزش راهبرد یادگیری شناختی بسط و گسترش معنایی مثل استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها، یادداشت‌برداری، خلاصه کردن و علامت‌گذاری و حاشیه‌نویسی.
جلسه‌ی چهارم	آموزش راهبرد یادگیری شناختی سازمان‌دهی مثل دسته‌بندی کردن، تهیه سرفصل‌های یک کتاب درسی، تبدیل متن به طرح یا نقشه و استفاده از پیش‌سازمان‌دهنده.
جلسه‌ی پنجم	آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی برنامه‌ریزی مثل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مفید.
جلسه‌ی ششم	آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی نظارت و ارزشیابی مثل نظارت بر توجه در هنگام خواندن یک متن، از خود سوال پرسیدن به هنگام مطالعه، بررسی زمان و سرعت مطالعه و پیش‌بینی نمونه سوال‌هایی که در امتحان یک درس ممکن است بیایند.
جلسه‌ی هفتم	آموزش راهبرد یادگیری فراشناختی نظم‌دهی مثل مرور چگونگی مطالعه‌ی خود و برطرف نمودن نقایص درک و فهم.

نتایج

جدول ۲. آماره‌های توصیفی اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون

مرحله	گروه	N	M	SD
پیش‌آزمون	آزمایش	۱۵	۷۶/۴۰	۳/۷۴
	کنترل	۱۵	۷۸/۳۸	۲/۶۴
پس‌آزمون	آزمایش	۱۵	۶۷/۴۷	۵/۸۰
	کنترل	۱۵	۷۷/۲۷	۲/۳۴

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب ۷۶/۴۰ و ۳/۷۴ و میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با ۷۸/۳۸ و ۲/۶۴ می‌باشد. همچنین میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۶۷/۴۷ و ۵/۸۰ و میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با ۷۷/۲۷ و ۲/۳۴ می‌باشد.

برای آزمون فرضیه از تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد. تجزیه و تحلیل کواریانس یک روش آماری است که به منظور تعدیل تفاوت‌های اولیه‌ی آزمودنی‌ها به کار می‌رود. بدین ترتیب که هر یک از نمرات در پیش‌آزمون به عنوان هم‌تغییر در نمرات پس‌آزمون به کار برده می‌شود. در تجزیه و تحلیل کواریانس رعایت برخی از مفروضه‌ها (مانند همگنی شیب خط رگرسیون و همگنی واریانس‌های خطا) الزامی است. بنابراین، بعد از بررسی این مفروضه‌ها در جداول ذیل، به ارائه‌ی تجزیه و تحلیل کواریانس پرداخته می‌شود.

جدول ۳. آزمون همگنی شیب خط رگرسیون به عنوان پیش‌فرض تحلیل کواریانس

Sig	F	MS	DF	SS	منبع تغییرات
۰/۰۱	۴۳/۳۲	۳۵۲/۴۸	۳	۱۰۵۷/۴۳	مدل تصحیح شده
۰/۸۱	۰/۰۶	۰/۴۶	۱	۰/۴۶	عرض از مبدا
۰/۱۴	۲/۲۸	۱۸/۵۴	۱	۱۸/۵۴	گروه
۰/۰۱	۳۰/۷۳	۲۵۰/۰۴	۱	۲۵۰/۰۴	پیش آزمون
۰/۲۳	۱/۵۱	۱۲/۳۲	۱	۱۲/۳۲	گروه* پیش آزمون
		۸/۱۴	۲۶	۲۱۱/۵۳	خطا
			۳۰	۱۵۸۳۷۷/۰۰	کل

همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود، نتیجه‌ی آزمون همگنی شیب خط رگرسیون آورده شده است. براساس نتایج مندرج، سطح معناداری اثر متقابل (Sig=۰/۲۳)، بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین، مفروضه‌ی همگنی شیب خط رگرسیون برقرار است.

جدول ۴. آزمون لوین جهت بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا

Sig	DF2	DF1	F	متغیر
۰/۰۷	۲۸	۱	۳/۴۸	اهمال کاری تحصیلی

همان طور که در جدول ۴ مشاهده می شود، نتیجه‌ی آزمون لوین جهت بررسی مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا آورده شده است. براساس نتایج مندرج، سطح معناداری (Sig=۰/۰۷) بزرگتر از ۰/۰۵ است. بنابراین مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا برقرار می باشد. با توجه به نتایج جداول ۳ و ۴ از آنجایی که مفروضه‌ی همگنی شیب خط رگرسیون و مفروضه‌ی همگنی واریانس‌های خطا، برقرار بودند؛ از تجزیه تحلیل کواریانس به منظور مقایسه‌ی میانگین نمره‌های اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش و کنترل استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل آمده است.

جدول ۵. تجزیه و تحلیل کواریانس برای مقایسه‌ی میانگین نمره‌های اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	SS	DF	MS	F	Sig	Eta
مدل تصحیح شده	۱۰۴۵/۱۱	۲	۵۲۲/۵۵	۶۳/۰۲	۰/۰۱	۰/۸۲
عرض از مبدا	۴/۰۴	۱	۴/۰۴	۰/۴۹	۰/۴۹	۰/۰۲
پیش‌آزمون	۳۲۴/۸۱	۱	۳۲۴/۸۱	۳۹/۱۸	۰/۰۱	۰/۵۹
گروه	۴۰۲/۸۷	۱	۴۰۲/۸۷	۴۸/۵۹	۰/۰۱	۰/۶۴
خطا	۲۲۳/۸۶	۲۷	۸/۲۹			
کل	۱۵۸۳۷۷/۰۰	۳۰				
کل تصحیح شده	۱۲۶۸/۹۷	۲۹				

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود ($F=48/59, P<0/01$)، پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین و تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل از لحاظ میزان اهمال‌کاری تحصیلی در پس‌آزمون مورد تأیید قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین میانگین‌های تعدیل‌شده‌ی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون از لحاظ اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد؛ بدین صورت که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی باعث کاهش قابل ملاحظه‌ای در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش شده بود. بنابراین، مشخص شد که آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین

اثربخش است و فرضیه‌ی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. یافته‌های پژوهش حاضر به نوعی با یافته‌های بابایی نادینلویی، فولادی و پزشکی (۱۳۹۵)، محمودیان، بگیان کوله مرز، عباسی اشتری مهرجردی (۱۳۹۴)، شیرافکن و زائریان (۱۳۸۹)، سواری (۱۳۸۸)، میولاس و ناوارو^۱ (۲۰۱۵)، ویت^۲ (۲۰۱۳)، کنوس (۲۰۰۰) و می‌هیو (۱۹۹۸)، همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت همان‌طور که ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهند، ارتباط معکوسی بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با اهمال کاری وجود دارد. در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که بکارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش، و سازمان‌دهی با اهمال کاری ارتباط معکوسی دارند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). اغلب یافته‌ها در این زمینه مربوط می‌شود به استفاده‌ی کم افراد اهمال کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان که هر دوی این‌ها جزء راهبردهای فراشناختی می‌باشند (والترز^۳، ۲۰۰۳). مخصوصاً افراد اهمال کار، توانایی ضعیفی در تعیین اهداف برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف دارند و در تخمین دقیق زمان مورد نیاز برای کامل کردن تکالیف، مشکل دارند (فراری^۴، ۲۰۰۱). هاول و واتسون^۵ (۲۰۰۷) دریافتند که اهمال کاری با استفاده‌ی کم از راهبردهای فراشناختی از قبیل برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی ارتباط دارد. به‌طور کلی، افراد اهمال کار فاقد توانایی برنامه‌ریزی برای تلاش‌های تحصیلی خود (که یکی از راهبردهای موثر است) هستند (وان‌ارد^۶، ۲۰۰۰). اهمال کاری با اتخاذ یک رویکرد منظم برای انجام کارهای شخصی و با برنامه‌ریزی و مدیریت زمان، ارتباط معکوسی دارد. افراد اهمال کار به‌طور کلی در سازمان‌دهی نقص دارند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). اهمال کاری همچنین با کنترل و استفاده‌ی هدفمند از زمان،

1. Muelas & Navarro
2. Vitae
3. Walters
4. Ferrari
5. Howell & Watson
6. Van Eerde

رابطه‌ی معکوسی دارد (لای و شونبورگ^۱، ۱۹۹۳؛ چو و چوی^۲، ۲۰۰۵). افراد اهمال‌کار به تخمین کم زمان کلی مورد نیاز برای انجام دادن یک تکلیف، گرایش دارند، زمان کمی برای آماده کردن تکلیف صرف می‌کنند و زمان کمی صرف جستجوی اطلاعات مورد نیاز برای انجام دادن یک تکلیف می‌نمایند. در نتیجه‌ی مدیریت ضعیف زمان، افراد اهمال‌کار در اولویت‌بندی اهداف یا تکالیف، ناکارآمد می‌باشند (فراری، ۲۰۰۱؛ فراری و دویدو^۳، ۲۰۰۰). افراد اهمال‌کار در هدف‌گذاری^۴ ضعیف هستند (وان‌ارد، ۲۰۰۳). افراد اهمال‌کار در ارزیابی دقیق مدت زمان مورد نیاز برای انجام دادن یک هدف، مشکل داشته و توانایی کمی در اولویت‌بندی اهداف دارند (فراری، ۲۰۰۱). لی (۲۰۰۵) در مطالعه‌ای تحت عنوان ارتباط انگیزش، تجارب جاری، و اهمال‌کاری، دریافت که دانش‌آموزان بدون اهداف روشن، گرایش بیشتری به اهمال‌کاری دارند. حتی وقتی که اهداف تعیین می‌شوند، تطابق کمتری بین گفتار و اعمال افراد اهمال‌کار دیده می‌شود، بدین معنی که آنها اهداف‌شان را دنبال نکرده و کامل نمی‌کنند. افراد اهمال‌کار توانایی کمی در حفظ رفتار مطالعه دارند، تمرکزشان اغلب به هم ریخته است و تمایل دارند که بدون هدف از یک تکلیف به تکلیف دیگر بپرند (دویت و لنز^۵، ۲۰۰۰؛ چو و چوی، ۲۰۰۵). بنابراین، با توجه به اینکه آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی دربرگیرنده‌ی فنونی در جهت رفع موارد مطرح شده در بالا است، می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثربخش باشد.

با توجه به یافته‌ی پژوهش حاضر مبنی بر اثربخش بودن آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین، پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان و مشاوران مدارس این راهبردها را در راستای پیشگیری و کاهش

1. Lay & Schouwenburg
2. Chu & Choi
3. Ferrari & Dovidio
۴. setting goals
۵. Dewitt & Lens

اهمال کاری تحصیلی، به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین آموزش دهند. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به جامعه آماری آن است که فقط متشکل از دانش آموزان پسر با پیشرفت تحصیلی پایین بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در آینده، پژوهش‌هایی از این نوع روی هر دو جنس و دانش آموزان با سطوح مختلف پیشرفت تحصیلی انجام پذیرد تا قابلیت تعمیم پذیری بیشتری داشته باشد.

منابع

- بابایی نادینلویی، کریم، فولادی، اصغر و پزشکی، هانا. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های مدیریت زمان بر اهمال کاری و مدیریت زمان تحصیلی. فصلنامه‌ی شخصیت و تفاوت‌های فردی، (۱۱) ۵، ۷۰-۵۷.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی قراملکی، ناصر و عباسی، مسلم (۱۳۹۴). مقایسه‌ی اهمال کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۳(۴)، ۲۲-۳۸.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی، (۴ و ۳) ۳۸۰-۶۱.
- خرمایی، فرهاد؛ عباسی، مسلم و رجبی، سعید (۱۳۹۰). مقایسه‌ی کمال‌گرایی و تعلل‌ورزی در مادران دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، (۱) ۱، ۷۷-۶۰.
- سواری، کریم. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر آموزش مهارت‌های مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمال کاری تحصیلی. رساله‌ی دکتری چاپ نشده، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵ الف). روش‌های یادگیری و مطالعه. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۵ ب). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.

- شیخ‌الاسلامی، علی و فتحی، داود (۱۳۹۴). اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی. فصلنامه‌ی روان‌شناسی معاصر، (ویژه‌نامه) ۱۰، ۹۰۶-۹۰۳.
- شیخ‌الاسلامی، علی، ابراهیمی‌قوام، صغری و فرخی، نورعلی (۱۳۸۹). رابطه‌ی بین تاب‌آوری و عزت‌نفس با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستان‌های شهر شهریار. فصلنامه‌ی روان‌شناسی معاصر، ویژه‌نامه.
- شیخ‌الاسلامی، علی، درتاج، فریبرز، دلاور، علی، و ابراهیمی‌قوام، صغری. (۱۳۹۳). تاثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تربیتی، (۳۴) ۱۰، ۹۳-۱۰۹.
- شیرافکن، علی، و زائران، سکینه. (۱۳۸۹). مقایسه‌ی اثربخشی آموزش شناختی-رفتاری و مهارت‌های مدیریت زمان بر میزان سهل‌انگاری و کمال‌گرایی دانشجویان. فصلنامه‌ی علمی-پژوهشی فرهنگ مشاوره، (۲) ۱، ۹۹-۱۲۱.
- غباری‌بناب، باقر؛ افروز، غلامعلی؛ حسن‌زاد، سعید؛ بخشی، جعفر و پیرزادی، حجت (۱۳۹۱). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی فعال تفکرمدارانه و خود نظارتی بر درک مطلب دانش‌آموزان با مشکلات خواندن. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱ (۲)، ۷۷-۹۷.
- نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۲). اثربخشی توان بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ریاضی. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۲ (۳)، ۹۱-۱۱۵.
- محمودعلیلو، مجید؛ موحدی، یزدان و علیزاده گورادل، جابر (۱۳۹۲). تعیین رابطه‌ی حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. مجله‌ی ناتوانی‌های یادگیری، ۱ (۳)، ۹۱-۱۰۹.
- محمودیان، حسن، بگیان کوله‌مرز، محمدجواد، عباسی، مسلم و اشتری مهرجردی، اباذر (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای مدیریت زمان بر بهبود مهارت‌های مطالعه و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. فصلنامه‌ی نوآوری‌های آموزشی، (۵۴) ۱۴، ۸۴-۱۰۱.

یارمحمدیان، احمد؛ قمرانی، امیر؛ سیفی، زهرا و ارفع، مریم (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی بر حافظه، عملکرد خواندن و سرعت پردازش اطلاعات دانش آموزان نارساخوان. مجله ی ناتوانی های یادگیری، ۴(۴)، ۱۱۷-۱۱۰.

- Akinsola, M.K., Tella, A. & Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students eurasia. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.
- Alexander, E.S. & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42 (7), 1301-1310.
- Babaei Nadinluye, K., Fuladi, A. & Pezeshki, H. (2016). Effectiveness of Time Management Skills Training on Students' Procrastination and Academic Time Management. *Journal of Personality & Individual Differences*. 5 (11), 57-70. (Persian).
- Balkis, M. & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5 (1), 18-32.
- Burka, J.B. & yuen, L.M. (2008). *Procrastination: why you do it, what to do about it*. Da capo press.
- Dougherty, D., & Sharkey, J. (2017). Reconnecting Youth: Promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34.
- Ferrari, J.R. & Diaz-morales, J.F. (2007). Perceptions of self-cnccept and self-presentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Ghobari-Bonab, B. , Afrooz, Gh. A., Hasanzadeh, S., Bakhshi, J. & Pirzadi, H. (2012). The impact of teaching active metacognitive thinking-oriented strategies and self-monitoring on reading comprehension of students with the reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 1(2), 77-79. (Persian).
- Haskins, M.S. (1988). Procrastination, thesis writing and jungian personality type. Unpublished Master's Thesis, The University of British Columbia.
- Howell, A.J. & Watson, D.C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43 (1), 167-178.
- Jokar, B. & Delavarpour, M.A. (2007). The relationship between educational proclamation and the goals of progress. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 80 (3, 4), 3-61. (Persian).
- Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T. & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. Ankara University.
- Khormae, F., Abbasi, M. & Rajabi, S. (2015). Comparison of Perfectionism and Procrastination in Mothers of Students with and without Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 1(1), 60-77. (Persian).

- Knaus, W. (2000). Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 153-166.
- Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Mahmoudian, H., Begian Kole Marz, M. J., Abbasi, M., & Ashtari Mehrjerdi, A. (2015). Effectiveness of training time management strategies on improving students' reading and learning skills. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, 14 (54), 84-101. (Persian).
- Muelas, A. & Navarro, E. (2015). The effectiveness of learning strategies on academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 217-221.
- Mahmood Aliloo, M., Movahedi, Y. & Alizadeh Goradel, J. (2013). Relationship of metacognition modes, perceived benefits, and parental goals confirmation on academic achievements in students with learning disability. *Journal of learning disability*, 3(1), 91-109.
- Narimani, M. & Soleymani, E. (2013). The effectiveness of cognitive rehabilitation on executive functions (working memory and attention) and academic achievement in students with math learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 2(3), 91-115. (Persian).
- Pourabdol, S., Sobhi-Gharamaleki, N. & Abbasi, M. (2015). A comparison of academic procrastination and academic vitality in students with and without specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 22-38. (Persian).
- Pychyl, T.A., Morin, R.W. & Salmon, B.R. (2000). Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15 (5), 135-150.
- Rothblum, E.D., Solomon, L.J. & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33 (4), 387-394.
- Savari, K. (2009). Effect of training on time management skills and behavior management on reducing academic oversight. (Persian).
- Scher, S. & Osterman, N.M. (2002). Procrastination, conscientiousness, anxiety and goals: exploring the measurement and correlates of procrastination among school-aged children. *Journal of Psychology in the Schools*, 39 (4), 385-398.
- Schouwenburg, H.C. & Groenewoud, J.T. (2001). Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229-240.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Seif, A.A. (2016 a). *Methods of learning and study*. Tehran: Publishing Duran. (Persian).
- Seif, A.A. (2016 b). *Modern educational psychology: psychology of learning and teaching*. Tehran: Publishing Duran. (Persian).
- Senecal, C., Julien, E. & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: a self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 33 (1), 135-145.

- Sheykholeslami, A. & Fathi, D. (2015). Academic Procrastination at Students at Different Levels of Education. *Quarterly journal of Contemporary Psychology*, 10 (special edition), 903-906. (Persian).
- Sheykholeslami, A., Ebrahimi Ghavam, S. & Farokhi, N. (2010). The relationship between self-esteem and self-esteem with academic achievement of male and female students of high schools in Shahriar. *Quarterly Journal of Contemporary Psychology*, special edition. (Persian).
- Sheykholeslamy, A., Dortaj, F., Delavar, A., Ebrahimi Ghavam, S. (2014). Effectiveness of Mindfulness-Based Knowledge-Based Learning Program on student procrastination. *Quarterly Journal of Educational Psychology*, 10 (34), 93-104. (Persian).
- Shir AfKan, A. & Zaerian, S. (2010). Comparison of training cognitive-behavioral methods and time management strategies on alleviating procrastination and perfectionism of university students. *Counseling Culture and Psychotherapy* 1 (2), 99-121. (Persian).
- Shu, S.B., & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research*, 47 (5), 933-944.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31 (4), 503-509.
- Uzun Özer, B. (2010). A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 3, 372-389.
- Vanwyk, L. (2004). The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher. A Thesis for Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Human Resource Management, The University of Pretoria.
- Vitae, T. (2013). Meta cognition is the awareness and control of one's own cognition. University of Maryland, Baltimore County and Baltimore, MD, USA.
- Walters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-185.
- Watson, D.C. (2001). Procrastination and the five-factor model: a facet level analysis. *Personality and Individual Differences*, 30 (1), 149-158.
- Yarmohammadian, A., Ghamarani, A., Seifi, Z. & Arfa, M.(2015). Effectiveness of cognitive strategies training on memory, reading performance and speed of information processing in students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 4(4), 118-124. (Persian).

The effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement

A. Sheykholeslami¹

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement. The research method was semi-experimental with pretest-posttest design and a control group. The population consisted of all male students of the high school of Ardabil in 2016-2017 academic year. By using cluster random sampling, 30 students with low academic achievement were selected and randomly assigned into experimental (15) and control (15) groups. The experimental group had eight sessions of cognitive and meta-cognitive learning strategy training. Solomon and Rothblum academic procrastination scale (1984) was used to gather data. The data were analyzed by analysis of covariance. The results indicated that the research hypothesis of effectiveness of cognitive and meta-cognitive learning strategy training on academic procrastination of students with low academic achievement had been proven, and participants of the experimental group in comparison with the control group, in posttest had a significantly less academic procrastination ($P < 0.01$). So, we can conclude that cognitive and meta-cognitive learning strategy training has a significant effectiveness on decreasing the academic procrastination of students with low academic achievement.

Keywords: cognitive learning strategies, meta-cognitive learning strategies, academic procrastination, academic achievement

1. Corresponding Author: Assistant Professor, University of Mohaghegh Ardabili (a_sheikholslami@yahoo.com)