

# اثر بخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمال کاری تحصیلی

■ عبدالله رشیدزاده\* ■ رحیم بدری\*\* ■ اسکندر فتحی آذر\*\*\* ■ تورج هاشمی\*\*\*\*

## چکیده:

پژوهش حاضر به منظور تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز که در سال ۹۷-۱۳۹۶ مشغول تحصیل بودند، انجام گرفت. طرح این پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه این پژوهش دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز و نمونه آماری آن شامل ۶۰ نفر از دانش‌آموزان دارای اهمال کاری تحصیلی بالا بودند که از طریق مطالعه مقدماتی و سرند کردن و با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. دانش‌آموزان نمونه آماری با استفاده از روش جایگزینی هدفمند به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. گروه آزمایش به مدت ۱۲ جلسه در جلسه‌های آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی شرکت کرد و گروه کنترل هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای مورد استفاده در این تحقیق عبارت بودند از «مقیاس تاب‌آوری تحصیلی» (ساموئلز و وو، ۲۰۰۹) و «مقیاس اهمال کاری نسخه دانش‌آموز» (سولومون و رابنلوم، ۱۹۸۴). برای تحلیل داده‌ها از «تحلیل کوواریانس چندمتغیره» استفاده شد. نتایج نشان دادند که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش و بهبود تاب‌آوری تحصیلی و کاهش اهمال کاری تحصیلی شده است. به‌علاوه با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی می‌توان برنامه‌هایی برای بهبود و افزایش تاب‌آوری و کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تدارک دید. این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاوران مدرسه است و می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان استفاده کنند.

کلید واژه‌ها: راهبردهای خودگردان فراشناختی، تاب‌آوری تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۵/۲۱ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۷/۱۶ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۱۲/۱۳

\*دکترای تخصصی روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، (نویسنده مسئول) ..... rashidzadea@yahoo.com  
\*\*استاد گروه روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تبریز ..... badri1346@tabrizu.ac.ir  
\*\*\*استاد گروه روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تبریز ..... e-fathiazar@tabrizu.ac.ir  
\*\*\*\*استاد گروه روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه تبریز ..... tourajhashemi@yahoo.com

## مقدمه

روان‌شناسان تربیتی برای تحقق هدف پیشرفت تحصیلی، همواره در جست‌وجوی عوامل اثرگذار آن بوده‌اند و در بررسی‌های خود از مؤلفه‌های اثرگذار آن غافل نمانده‌اند. یکی از این عوامل مؤثر «تاب‌آوری» است. تاب‌آوری یکی از سازه‌های مهم و مطرح در روان‌شناسی مثبت‌گرا، از ضروریات زندگی در دنیای کنونی و یکی از عوامل تعیین‌کنندهٔ پاسخ‌های افراد در مقابل رویدادهای استرس‌زا به شمار می‌رود. اگرچه باورهای اولیه در خصوص تاب‌آوری آن را صفتی ذاتی در نظر گرفته‌اند و افراد تاب‌آور را غیر آسیب‌پذیر و با ویژگی‌های منحصر به فرد می‌پنداشتند، اما نتایج تحقیقات (از جمله؛ مارتین و مارش<sup>۱</sup>، ۲۰۱۴؛ همتی و غفاری، ۱۳۹۵؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی، ۱۳۹۵؛ عشورنژاد، ۱۳۹۵) سال‌های اخیر نشان داده‌اند، تاب‌آوری یک توانمندی ذاتی نیست و قابل اکتساب است.

موضوع اصلی این است که:

- چرا برخی دانش‌آموزان (اغلب دارای انگیزه) در مواجهه با شکست، تنش و فشارهای ناشی از مطالعه ناتوان هستند، در صورتی که سایر دانش‌آموزان عملکرد خودشان را ارتقا می‌دهند، بازیابی می‌کنند یا حرکت روبه‌جلو دارند؟
- چرا برخی دانش‌آموزان هنگام افت درسی، خود را می‌بازند، اما برخی دیگر به سادگی پاسخ‌گویی عملکرد ضعیف خود هستند؟
- چرا برخی دانش‌آموزان زیر فشار ناشی از مدرسه تسلیم می‌شوند، اما برخی دیگر چنین چالش‌هایی را از پیش پذیرفته‌اند؟

پاسخ این پرسش‌ها در مفهوم تاب‌آوری تحصیلی نهفته است (جایا سوریا، جایا سوریا، تائی و سیلوی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۶).

تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان شاخصی از سازگاری با مدرسه، پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای مشارکت در کلاس، و انگیزهٔ مطالعه به شمار می‌آید (خلف<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). مارتین و مارش (۲۰۱۴) تاب‌آوری را در محیط آموزشی به‌عنوان احتمال موفقیت بسیار بالا در مدرسه و سایر موقعیت‌های زندگی به‌رغم مصائب و دشواری‌های محیطی می‌دانند. در محیط آموزشی، دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری، به‌رغم موانع و مشکلات اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، در سطح بالایی موفق می‌شوند. هنگام انجام تکلیف‌های مرتبط با شایستگی تحصیلی، دانش‌آموزان بیشترین منفعت را از تاب‌آوری تحصیلی می‌برند. عنوان برخی پژوهش‌های داخلی و خارج از کشور در خصوص تاب‌آوری از این قرار است: «افزایش مهارت‌های فکری با استفاده از تاب‌آوری» (کالداس، هاشم و اسماعیل<sup>۴</sup>، ۲۰۱۵)؛ «رابطهٔ تاب‌آوری و فعالیت بدنی با نشانه‌های افسردگی» (مال‌جورد، موکسنس، اسپنس، هجمیلد و اریکسون<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶)؛ «ادراک دانش‌آموز از کلاس درس» (رشیدی، امیری، مهر‌آور و نودهی، ۱۳۹۴)؛ «عوامل فردی، خانوادگی و مدرسه» (فاستر<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳)؛ «خودکارآمدی

تحصیلی و عزت‌نفس، و سرمایه اجتماعی و اضطراب پایین» (همتی و غفاری، ۱۳۹۵؛ مارتین، ۲۰۱۴). بررسی تحقیقات مرتبط با تاب‌آوری تحصیلی نشان می‌دهد، که دانش‌آموزان تاب‌آور با وجود وقوع و تکرار رویدادها و شرایط فشارزایی که برای آنان اتفاق می‌افتد، به سطوح بالای موفقیت انگیزشی و عملکردی دست می‌یابند. تحقیقات مربوط، عمدتاً دو دسته عوامل حفاظتی درونی و بیرونی را در مطالعه عوامل مؤثر بر ایجاد و ارتقای تاب‌آوری تحصیلی تشخیص داده‌اند. عوامل حفاظتی بیرونی عبارت‌اند از فرصت‌ها و حمایت‌های اجتماعی محیطی در دسترس در خانه، مدرسه، اجتماع و گروه‌های هم‌سالان. عوامل حفاظتی درونی نیز کیفیت‌های فردی و شخصیتی مانند مهارت‌ها، نگرش‌ها، باورها و ارزش‌های مرتبط با پیامدهای توسعه‌یافته مثبت هستند (فاستر، ۲۰۱۳).

یکی از مشکلات دیگری که در زمینه پیشرفت تحصیلی بروز می‌کند و چهره خود را به شکل ضعف عملکرد و انگیزه‌شخص در انجام تکلیف‌های مربوط به آموزش و یادگیری نمایان می‌سازد و در نهایت به افت تحصیلی و بروز نیافتن ظرفیت و استعدادها، حقیقی دانش‌آموزان منجر می‌شود، اهمال‌کاری است. در بین انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی شایع‌ترین نوع اهمال‌کاری دانش‌آموزان است که بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان اثرات منفی دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و افت روحیه آن‌ها می‌شود (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها به ارتباط بین اهمال‌کاری در ابتدای سال تحصیلی و بیماری‌های جسمانی و روانی، از جمله افسردگی و اضطراب، در انتهای سال تحصیلی اشاره دارند (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی سبب این موارد می‌شود: انگیزش پایین (ریبتر، روچات و لیندن، ۲۰۱۵)؛ عملکرد تحصیلی ضعیف (دی پائولا و اسکوپا، ۲۰۱۴)؛ ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت‌نفس پایین، تلاش کم برای موفقیت و روان‌نژندی (جانسون و بلوم، ۱۹۹۵) به نقل از عینی‌پور؛ بدری، واحدی و بیرامی، ۱۳۹۴)؛ اهداف پایین تحصیلی (واسجلی، الجایر، لاکچنر، فینک و نیوکلز، ۲۰۱۴)؛ اعتمادبه‌نفس پایین، خودکارآمدی پایین، نقص در خودتنظیم‌گری و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری (استیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)؛ نقل از صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ دی پائولا و اسکوپا، ۲۰۱۴؛ عینی‌پور و همکاران، ۱۳۹۴).

اخیراً در فراتحلیلی که کیم و سئو<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۵) روی ۵۵ پژوهش مرتبط با اهمال‌کاری انجام دادند، به ارتباط منفی اهمال‌کاری با عملکرد تحصیلی و عمومیت این پدیده بین دانشجویان پی بردند. با وجود پژوهش‌های روبه‌رشد، هنوز اهمال‌کاری مفهومی ناشناخته است و به بررسی بیشتری نیاز دارد. از طرف دیگر، عوامل زمینه‌ساز اهمال‌کاری کمتر مورد شناسایی قرار گرفته‌اند و دیگر یافته‌های متناقض در این زمینه اهمیت و ضرورت بررسی بیشتر این رفتار را در دانش‌آموزان روشن‌تر می‌سازد.

بر اساس یافته‌های مطالعات، یکی از راه‌های بهبود عملکرد فراگیرندگان، استفاده از راهبردهای خودگردان فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. زیمرمن<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۵) در نظریه خودگردان فراشناختی خود می‌گوید: در خودگردانی مبتنی بر فراشناخت، تأکید بر توجه است و توجه بیشتر از قابلیت‌های

ذاتی و آموزش خوب بر عملکرد اثر دارد. وی همچنین معتقد است؛ خودگردانی فراشناختی در سه حیطه قبل، هنگام و بعد از عملکرد انجام می‌شود. ویژگی‌های خودگردانی عبارت‌اند از:

۱. **آگاهی از تفکر:** بخشی از خودگردانی است که شامل اندیشیدن و تحلیل مؤثر یک فرد از عادت‌های تفکر خود می‌شود.

۲. **کاربرد راهبردها:** شامل خزانه رو به رشد راهبردهای فرد برای یادگیری، کنترل هیجان‌ها و پیگیری هدف‌های این راهبردهاست.

۳. **انگیزش مداوم:** که سومین مؤلفه خودگردانی است، از این نظر اهمیت دارد که یادگیری نیازمند انتخاب و تلاش مداوم است.

زیمرن (۲۰۱۵) چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت می‌داند از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش که حیطه‌های شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته‌اند.

مرور تحقیقات پیشین در این زمینه نشان می‌دهد، اغلب مطالعات تاب‌آوری را به‌عنوان یک عامل سلامت روان و بهزیستی در دانش‌آموزان بررسی کرده‌اند و به جنبه‌های آموزشی و تحصیلی آن توجه زیادی نشده است. در واقع یادگیری خودگردان به‌عنوان متغیر مداخله‌گر چندان مدنظر نبوده است (گاردی<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ پرتوی و تفضلی<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۷؛ هراندز و بیولوسکی<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۶؛ کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی، ۱۳۹۵؛ عشور نژاد، ۱۳۹۵؛ میرزایی، کیامش، حجازی و بنی‌جمالی، ۱۳۹۵؛ رشیدی و همکارانش، ۱۳۹۴؛ صیف، امینی و رستگار، ۱۳۹۶).

آرتوچ گاردی و همکارانش (۲۰۱۷) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که یادگیری خودگردانی به‌طور معنی‌داری سازه‌های تاب‌آوری و تحمل در موقعیت‌های منفی، سازگاری، سرسختی روان‌شناختی و کنار آمدن مطمئن و موفق را در دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌کند. نتایج تحقیقات میرزایی و همکارانش (۱۳۹۵)، کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی (۱۳۹۵) و باباچاهی و عابدینی (۱۳۹۵) هم نشان داده است: یادگیری خودگردان علاوه بر تأثیر معنی‌دار در تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، در مؤلفه‌های آن هم تأثیرگذار است. لذا نیاز فزاینده‌ای به درک رابطه بین یادگیری خودگردان و تاب‌آوری تحصیلی وجود دارد. همچنین، عشورنژاد (۱۳۹۵) در تحقیقی به این نتایج دست یافت که آموزش راهبردهای خودتنظیمی تأثیر معنی‌داری در افزایش تاب‌آوری و دل‌مشغولی‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر دارد. همچنین مرور تحقیقات پیشین در خصوص رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و راهبردهای خودگردان فراشناختی نشان می‌دهد که در تحقیقات گذشته بیشتر به اهمال‌کاری روان‌شناختی پرداخته شده و راهبردهای خودگردان فراشناختی به‌عنوان متغیر مداخله‌گر چندان مدنظر نبوده است (گیسلمن و پتروسکی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۶؛ روزنتال و همکاران<sup>۱۸</sup>، ۲۰۱۵؛ هن و گروشیت<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۴؛ گلستانه، رفیعی و سادات حسینی، ۱۳۹۵؛ گزیدری،

لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴؛ فتحی، فتحی آذر، بدری و میرنساب، ۱۳۹۴؛ یعقوبی، قلائی، رشید، و کردنوقابی، ۱۳۹۴؛ کاندمیر<sup>۲۰</sup>، ۲۰۱۴؛ ریتز و همکاران، ۲۰۱۵). یافته‌های ریتز و همکارانش (۲۰۱۵)، و نیز هن و گروثیت (۲۰۱۴) نشان دادند که تعلل‌ورزی به کاهش استفاده از متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و راهبردهای خودگردانی می‌انجامد و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس و بیماری، رابطه‌ی نزدیک دارد.

کاندمیر (۲۰۱۴) و نیز یعقوبی و همکارانش (۱۳۹۴) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیدند که موفقیت‌های تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی، بیشترین تأثیر را به صورت معکوس با اهمال‌کاری تحصیلی دارند. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمال‌کاری مشکلی فراشناختی است. اهمال‌کاری از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست اینکه اهمال‌کاری می‌تواند به‌عنوان راهبردی برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم اینکه پژوهش‌های زیادی اهمال‌کاری را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند.

بومان و میجر<sup>۲۱</sup> (۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان اهمال‌کار در مقایسه با هم‌سالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. سان، روزلان و صبوری‌پور<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان رابطه‌ی یادگیری خودگردان با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان مالزی به این نتیجه دست یافتند که جهت‌گیری هدف‌های بیرونی، سازمان‌دهی، مدیریت منابع، تمرین، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش رابطه‌ی منفی و معنی‌داری با اهمال‌کاری تحصیلی دارند و باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کوتا و میاگاوا<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان، عناصری اساسی هستند که مدیریت زمان را تقویت می‌کنند، تأثیر مثبتی روی ارائه‌ی گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند، و باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) در تحقیقی آشکار کرد که راهبردهای شناختی فراشناختی به‌طور منفی و معناداری، و اضطراب امتحان به‌طور مثبت و معناداری، می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند.

در مجموع مرور تحقیقات پیشین نشان می‌دهد که راهبردهای خودگردان فراشناختی یکی از منابع اصلی هستند که می‌توانند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار، و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کنند و تاب‌آوری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان را بهبود بخشند. با استناد به مطالعات پیشین، در ارتباط با اثرگذاری یادگیری خودگردان فراشناختی بر متغیرهای روان‌شناختی تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی، نمی‌توانیم به نتیجه‌ای قطعی برسیم؛ چراکه نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند. در کل نتایج پژوهش‌های موردبحث به صورت مجزا ارتباط بین متغیرهای تاب‌آوری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی را با راهبردهای یادگیری خودگردان نشان می‌دهند، ولی کمتر به بررسی روابط این متغیرها به صورت هم‌زمان پرداخته‌اند.

از سوی دیگر، در تحقیقات گذشته متغیرهای یادگیری خودگردان فراشناختی به‌عنوان متغیر مداخله‌گر و تأثیرگذار مدنظر نبوده‌اند. بر این اساس، به‌منظور گسترش نتایج مطالعات پیشین در این

خصوص و رسیدن به دیدگاهی جامع، به بررسی و مطالعات بیشتری در ارتباط با عوامل مؤثر بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی نیاز داریم. بنابراین نیاز فزاینده‌ای به درک رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی با یادگیری خودگردان و تأثیرگذاری متغیر یادگیری خودگردان فراشناختی بر متغیرهای وابسته این پژوهش وجود دارد. لذا سؤال پژوهش حاضر این است که: «آیا با آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی می‌توان تاب‌آوری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید؟» برای یافتن پاسخ این سؤال، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی بر بهبود تاب‌آوری تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه انجام گرفت.

## روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش، نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری آن شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که طبق آمار ارائه‌شده در سال ۱۳۹۶ حدود ۲۵ هزار نفر بودند. این مطالعه به صورت مداخله‌ای برای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی صورت گرفت. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد. ابتدا از بین پنج ناحیه شهر تبریز، ناحیه‌های ۳ و ۵ انتخاب شدند. در مرحله دوم، چهار مدرسه پسرانه و از بین آن‌ها، ۲۵ کلاس گزینش شدند. در مرحله بعدی با توجه به اینکه برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای اهمال‌کاری تحصیلی بالا، غربالگری انجام شد. به این منظور دو مدرسه مشابه از ناحیه ۵ شهر تبریز انتخاب شدند و مقدمات لازم و اخذ مجوز صورت گرفت. سپس، غربالگری در هر دو پایه دوره دوم متوسطه یکی از مدرسه‌ها، روی ۴۶۰ نفر انجام شد. با توجه به اینکه نمونه دانش‌آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دوم انجام نشد. در گام بعدی، به منظور گزینش گروه‌های آزمایش و کنترل، از میان دانش‌آموزانی که در مقیاس تعلل‌ورزی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین به دست آورده بودند، ۶۴ نفر گزینش شدند که از طریق روش جایگزینی هدفمند در دو گروه ۳۲ نفری آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه‌ها از نظر سن، پایه، رشته تحصیلی و همچنین میزان اهمال‌کاری تحصیلی هم‌تا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی، تعداد مشارکت‌کنندگان به دلیل افت به ۳۰ نفر در هر گروه کاهش یافت. در راستای اجرای آموزش، علاوه بر اخذ رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ شد.

## اجرا

مراحل اجرای پژوهش به این صورت بود: ابتدا از هر دو گروه کنترل و گروه آزمایش پیش‌آزمون متغیرهای وابسته گرفته شد. در مرحله بعد، آموزش بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی در گروه آزمایش بدون اطلاع گروه کنترل اجرا شد که خلاصه جلسه‌های مداخله در جدول ۱ آمده است.

در مدت اجرای مداخله آموزشی، گروه کنترل روند طبیعی آموزش‌های کلاسی خود را طی کرد. در مرحله آخر، از هر دو گروه پس‌آزمون متغیرهای وابسته به عمل آمد. همه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول یک ماه و نیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی شرکت کنند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی بر اساس مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روان‌شناسی تربیتی و یادگیری، متناسب با دانش‌آموزان دبیرستانی تهیه و تدوین شده بود. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی، برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر (۱۰ نفر) در این حوزه در مورد بسته آموزشی اخذ و اعمال شد که ضریب توافق ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین برای به دست آوردن پایایی بسته آموزشی، آن را روی پنج نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی کردیم که میانگین نمره‌های تاب‌آوری قبل از مداخله ۸۴ و میانگین نمره‌ها بعد از مداخله ۹۳ و میانگین نمره‌های اهمال‌کاری قبل از مداخله ۱۰۰ و میانگین نمره‌ها بعد از مداخله ۸۴ به دست آمد پس از آن ابزارهای تأییدشده، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شدند.

#### جدول ۱. محتوای جلسه‌های آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی

جلسه	شرح جلسه
اول	آشنایی با شرکت‌کنندگان، انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح
دوم	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان
چهارم	راهبرد بسط ویژه مطالب ساده و پایه، پیچیده و معنی‌دار
پنجم	راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکلیف‌های ساده و پایه، و ویژه تکلیف‌های پیچیده و معنی‌دار
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان در این زمینه
هفتم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی، نظارت و خودنظم‌دهی
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال
نهم	آموزش راهبرد خود پیمایی
دهم	آموزش راهبرد جست‌وجوی کمک اجتماعی
یازدهم	آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع
دوازدهم	نظر دهی و رفع اشکال، جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون

#### ابزارها

پرسش‌نامه تاب‌آوری تحصیلی ساموئلز و وو: این پرسش‌نامه را ساموئلز<sup>۲۴</sup> در سال ۲۰۰۴ به‌عنوان موضوع رساله دکتری خود برای بررسی تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان تهیه کرد. در دو مطالعه

مناسب بودن آن تأیید و نسخه نهایی آن با ۴۰ سؤال با همکاری و<sup>۲۵</sup> (۲۰۰۹) به چاپ رسید. شیوه نمره‌گذاری آن به صورت طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. البته سؤال‌های ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹، با توجه به مفهوم منفی، به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳)، به منظور آماده‌سازی پرسش‌نامه برای استفاده در داخل ایران، آن را به فارسی ترجمه و ضریب آلفای کرونباخ آن را در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و در نمونه دانشجویی بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ به دست آوردند. با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی نیز روایی آن را تعیین کردند. سپس سؤال‌ها را بر اساس محتوای تحت پوشش در قالب سه عامل «مهارت‌های ارتباطی»، «جهت‌گیری آینده» ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و «مسئله‌محور و مثبت‌نگر» ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱ و ۲۲ نام‌گذاری کردند. تعداد ۱۱ سؤال را هم به دلیل بار عاملی کمتر از ۰/۳، حذف و در نهایت پرسش‌نامه را با ۲۹ سؤال ارائه کردند. آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه در پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۵) برابر با ۰/۷۲ و در این تحقیق به میزان ۰/۸۴ به دست آمد.

**آزمون اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم، نسخه دانش‌آموز<sup>۲۶</sup>:** این مقیاس راسولومون و راتبلوم<sup>۲۷</sup> (۱۹۸۴) ساختند و آن را «مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی» نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از صمدی‌پور، (۱۳۹۶) برای اولین بار در ایران به کار برده است. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی ۲۷ گویه دارد که چهار مؤلفه را بررسی می‌کنند: مؤلفه اول، «آماده شدن برای امتحانات» شامل سؤال‌های ۱ تا ۶، مؤلفه دوم، «آماده شدن برای تکلیف‌ها»، شامل سؤال‌های ۹ تا ۱۷، مؤلفه سوم، «آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم»، شامل سؤال‌های ۲۰ تا ۲۵، و مؤلفه چهارم، «تمایل و تلاش برای تغییر عادت تعلل‌ورزی»، شامل سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷.

نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «همیشه»، «اکثر اوقات»، «بعضی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز»، از ۱ تا ۵ نمره می‌دهند. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۸ برای خرده‌مقیاس آماده شدن برای امتحانات، ۰/۸۶ برای خرده‌مقیاس آماده شدن برای تکلیف‌ها و ۰/۸۴ برای مقاله‌ها و تکلیف‌های پایان‌ترم، ۰/۸۶ برای تمایل به تغییر عادت به تعلل‌ورزی و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

## یافته‌ها

بر اساس هدف‌ها و روش پژوهش حاضر، داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس چندمتغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در ادامه، ابتدا جدول توصیفی و سپس نتایج حاصل از تحلیل‌های استنباطی ارائه شدند.



**جدول ۲.** خلاصه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (مؤلفه‌های تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی) برای گروه‌های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون

متغیر	وضعیت	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کالموگراف-اسمیرنف	سطح معنی‌داری
مهارت‌های ارتباطی	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۶/۷۵	۴/۱۹۳	۰/۶۶	۰/۷۶
	کنترل	آزمایش	۲۶/۷۰۰	۴/۱۸۰	۰/۸۰	۰/۵۳
جهت‌گیری آینده	پس‌آزمون	آزمایش	۵۱/۸۲	۳/۹۰۸	۰/۶۷	۰/۷۵
	کنترل	آزمایش	۳۱/۳۵۰	۵/۲۳۵	۰/۷۴	۰/۶۳
مسئله‌محور و مثبت‌نگر	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۸/۵۰	۶/۷۸	۰/۷۷	۰/۵۸
	کنترل	آزمایش	۲۹/۲۷	۶/۶۵	۰/۶۶	۰/۷۷
آماده‌کردن تکلیف‌ها	پس‌آزمون	آزمایش	۴۲/۲۷	۶/۹۱۹	۰/۷۲	۰/۶۶
	کنترل	آزمایش	۲۹/۶۵	۶/۹۴	۰/۵۸	۰/۶۵
مطالعه برای امتحان	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۷/۶۵	۵/۴۲	۰/۸۰	۰/۸۸
	کنترل	آزمایش	۱۷/۸۵	۵/۳۲	۰/۶۷	۰/۵۳
تهیه مقاله‌ها	پس‌آزمون	آزمایش	۲۴/۸۵	۲/۶۶	۰/۵۲	۰/۷۵
	کنترل	آزمایش	۱۷/۷۵	۵/۳۶	۰/۷۸	۰/۹۴
احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کاری بودن	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۷/۷۵	۴/۹۶	۰/۶۹	۰/۶۴
	کنترل	آزمایش	۲۳/۹۵	۳/۶۳	۰/۷۴	۰/۵۲
مطالعه برای امتحان	پس‌آزمون	آزمایش	۱۴/۶۵	۲/۱۱	۰/۵۷	۰/۵۳
	کنترل	آزمایش	۲۳/۶۰	۳/۵۸	۰/۷۳	۰/۶۱
تهیه مقاله‌ها	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۴۵	۲/۳۷	۰/۶۸	۰/۶۴
	کنترل	آزمایش	۱۵/۶۵	۲/۳۵	۰/۷۲	۰/۵۵
احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کاری بودن	پس‌آزمون	آزمایش	۸/۱۵	۱/۲۰۳	۰/۷۴	۰/۵۲
	کنترل	آزمایش	۱۵/۳۵	۲/۲۷	۰/۶۳	۰/۶۵
تهیه مقاله‌ها	پیش‌آزمون	آزمایش	۱۶/۷۵	۲/۴۶	۰/۶۳	۰/۶۴
	کنترل	آزمایش	۱۶/۹۵	۲/۴۳۴	۰/۷۴	۰/۵۱
احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کاری بودن	پس‌آزمون	آزمایش	۹/۵۰۰	۲/۲۲۶	۰/۵۷	۰/۵۳
	کنترل	آزمایش	۱۶/۸۰	۲/۴۳۹	۰/۷۳	۰/۶۱
احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کاری بودن	پیش‌آزمون	آزمایش	۲۵/۴۵	۲/۲۷	۰/۶۲	۰/۶۴
	کنترل	آزمایش	۲۵/۶۵	۲/۱۷	۰/۷۲	۰/۵۴
احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کاری بودن	پس‌آزمون	آزمایش	۲۸/۱۵	۱/۳۱	۰/۷۴	۰/۵۲
	کنترل	آزمایش	۲۴/۳۵	۲/۴۷	۰/۶۳	۰/۶۷

در جدول ۲ خلاصه شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش، شامل میانگین و انحراف استاندارد برای گروه‌های آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون و آزمون کالموگراف-اسمیرنف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش گزارش شده‌اند. معنادار نبودن آماره کالموگراف-اسمیرنف نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع متغیرهاست. همان‌طور که ملاحظه می‌شود، میانگین نمره‌های گروه آزمایش در مؤلفه‌های تاب‌آوری شامل مهارت‌های ارتباطی ۲۶/۷۵، جهت‌گیری آینده ۲۸/۵۰ و مسئله‌محور و مثبت‌نگر ۱۷/۶۵، از قبل از مداخله، به مهارت‌های ارتباطی ۵۱/۸۲، جهت‌گیری آینده ۴۲/۲۷ و مسئله‌محور و مثبت‌نگر ۲۴/۸۵ بعد از مداخله، افزایش یافت. همچنین میانگین نمره‌های گروه آزمایش در مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، شامل آماده کردن تکلیف‌ها ۲۷/۷۵، مطالعه برای امتحان ۱۶/۴۵ و تهیه مقاله‌ها ۱۶/۷۵، از قبل از مداخله، به آماده کردن تکلیف‌ها ۱۴/۶۵، مطالعه برای امتحان ۸/۱۵ و تهیه مقاله‌ها ۹/۵۰ بعد از مداخله، کاهش یافت. میانگین نمره‌های مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن ۲۵/۴۵ نیز، از قبل از مداخله، به ۲۸/۱۵ بعد از مداخله، افزایش یافت. این در حالی است که در گروه کنترل میانگین مؤلفه‌های تاب‌آوری و اهمال‌کاری قبل و بعد از مداخله تغییر چندانی نداشتند.

در فرضیه اول، برای بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فرآیند فرآیند بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام تحلیل، مفروضه همگنی شیب‌ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. همچنین مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به  $F$  برابر با ۲/۱۹۴ و مقدار خطای به دست آمده ۰/۰۵۲ از برقراری مفروضه حمایت کرد. در ادامه، معنی‌دار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته همبستگی کافی وجود دارد و از نظر آماری معنادار است ( $p \leq 0/000$ ). برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش‌فرض‌های تحلیل کوواریانس است از آزمون لون استفاده شد و برای آزمون فرضیه از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، لامبدا و یلکز، هاتلینگ و ریشه روی) آماره لامبدا و یلکز برای محاسبه انتخاب شد. که نتایج به دست آمده در جدول‌های ۳ تا ۵ ارائه شده‌اند.

جدول ۳. آزمون لون برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها

Sig	خطا dF	df فرضیه	F	مؤلفه‌های تاب‌آوری
۰/۰۵۴	۵۸	۱	۴/۶۴	مهارت‌های ارتباطی
۰/۲۹۷	۵۸	۱	۱/۱۰۱	جهت‌گیری آینده
۰/۱۴۷	۵۸	۱	۲/۱۴۰	مسئله‌محور و مثبت‌نگر

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهند که مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۴. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره: اثرات آموزش بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

اثر آموزش	ارزش ویژه	F	Sig	اندازه اثر	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۹۴۵	۴۱۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۵	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۵۵	۴۱۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۵	۱
اثر هتلینگ	۱۷/۲۳۷	۴۱۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۵	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۷/۲۳۷	۴۱۹/۴	۰/۰۰۱	۰/۹۴۵	۱

نتایج جدول ۴ در بخش اثر آموزش نشان می‌دهند که با توجه به مقدار  $F$  به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمره‌های مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش بعد از برداشتن اثر نمره‌های پیش‌آزمون معنادار است ( $p \leq 0/01$  و  $F_{3,65} = 419/444$ ) اندازه اثر برابر (۰/۹۴۵) است که قدرت بالای ارتباط کاربردی آزمایش را با تغییرات به وجود آمده در نمره‌های متغیر وابسته نشان می‌دهد. توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱ است که نشان می‌دهد احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر است.

جدول ۵. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره تأثیر راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی

مدل	متغیرهای وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	F	Sig	اتا
گروه	پس‌آزمون مهارت‌های ارتباطی	۸۳۸۴/۵۱	۱	۸۶۰/۰۷	۰/۰۰۱	۰/۹۲۰
	پس‌آزمون جهت‌گیری آینده	۳۸۷۸/۱۱	۱	۷۱/۸۷۰	۰/۰۰۱	۰/۴۸۹
	پس‌آزمون مسئله‌محور و مثبت‌نگر	۸۹۷/۸۰	۱	۲۳۹/۶۶	۰/۰۰۱	۰/۷۶۲

نتایج آزمون اثرات بین گروهی پس آزمون با برداشتن اثر پیش آزمون در جدول ۵ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های مهارت‌های ارتباطی ( $F = ۰/۹۲۰$ ،  $t = ۰/۴۸۹$ ،  $F = ۸۶۰/۰۷۹$  و  $P \leq ۰/۰۱$ )، مؤلفه جهت‌گیری نسبت به آینده ( $F = ۷۱/۸۷۰$ ،  $t = ۰/۴۸۹$ ،  $F = ۲۳۹/۶۶$  و  $P \leq ۰/۰۱$ ) و مؤلفه مسئله‌محور و مثبت‌نگر ( $F = ۲۳۹/۶۶$ ،  $t = ۰/۷۶۲$ ،  $F = ۲۳۹/۶۶$  و  $P \leq ۰/۰۱$ ) تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

در فرضیه دوم برای بررسی اثر بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از انجام تحلیل، مفروضه همگنی شیب‌ها بررسی شد که نشانگر این نکته بود که مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است و بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. همچنین مفروضه همگنی ماتریس واریانس و کوواریانس با استفاده از آزمون باکس بررسی شد. معنی‌دار نشدن این آزمون با توجه به  $F$  برابر با  $۳/۱۳$ ، و مقدار خطای به دست آمده  $۰/۰۶۰$  از برقراری مفروضه حمایت کرد. در ادامه، معنی‌دار بودن آزمون کرویت بارتلت نشان داد که برای ادامه تحلیل بین متغیرهای وابسته هم‌بستگی کافی وجود دارد و از نظر آماری معنادار است ( $p \leq ۰/۰۰۰$ ). برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه که یکی دیگر از پیش فرض‌های تحلیل کوواریانس است، از آزمون لون استفاده شد و برای آزمون فرضیه از بین آماره‌های چهارگانه (پیلایی، لامبدا، ویلکز، هاتلینگ و ریشه روی) آماره لامبدا و ویلکز برای محاسبه انتخاب شد که نتایج به دست آمده در جدول‌های ۶ تا ۸ ارائه شده‌اند.

جدول ۶. آزمون لون برای بررسی مفروضه یکسانی واریانس‌ها

Sig	dF خطا	df فرضیه	F	مؤلفه‌های تعلق‌ورزی
۰/۰۵۵	۵۸	۳	۴/۲۸۵	آماده کردن تکالیف
۰/۰۶۵	۵۸	۳	۳/۲۱۴	مطالعه برای امتحان
۰/۱۶۸	۵۸	۳	۱/۹۴۱	تهیه مقاله‌های ترمی و سالی
۰/۷۸۲	۵۸	۳	۰/۰۷۷	ناراحتی نسبت به تعلق‌ورزی

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که مفروضه یکسانی واریانس‌ها در گروه‌های مورد مطالعه برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است.

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیره بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی

اثر آموزش	ارزش ویژه	F	Sig	اندازه اثر	توان آزمون
اثر پیلایی	۰/۹۰۵	۱۶۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
لامبدای ویلکز	۰/۰۹۵	۱۶۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
اثر هتلینگ	۹/۵۶۰	۱۶۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱
بزرگ‌ترین ریشه روی	۹/۵۶۰	۱۶۹/۶۹	۰/۰۰۱	۰/۹۰۵	۱

نتایج جدول ۷ در بخش اثر آموزش نشان می‌دهند که با توجه به مقدار  $F$  به دست آمده برای ارزش ویژه اثر لامبدای ویلکز، ترکیب خطی نمره‌های مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی در دو گروه کنترل و آزمایش بعد از برداشتن اثر نمره‌های پیش‌آزمون معنادار است ( $p \leq 0/001$  و  $F_{4,64} = 569/725$ ). اندازه اثر نیز برابر  $0/905$  است که قدرت بالایی ارتباط کاربردی آزمایش را با تغییرات به وجود آمده در نمره‌های متغیر وابسته نشان می‌دهد. توان آزمون نیز در نهایت خود، یعنی ۱ است که نشان می‌دهد احتمال رد فرضیه صحیح مقابل (خطای نوع دوم) برابر با صفر است.

جدول ۸. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری تأثیر بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی

مدل	متغیرهای وابسته	مجموع مجدورات	درجه آزادی	F	Sig	اتا
گروه	آماده کردن تکلیفها	۵۵۰۸/۹۷	۱	۴۳۸/۸۲	۰/۰۰۱	۰/۸۵
	مطالعه برای امتحان	۱۸۶۱/۶۵	۱	۳۸۹/۸۶	۰/۰۰۱	۰/۸۴
	تهیه مقاله‌های ترمی و سالی	۱۹۶۹/۶۱	۱	۸۱/۵۸	۰/۰۰۱	۰/۵۲
	ناراحتی نسبت به تعلل‌ورزی	۳۹۳/۴۳	۱	۹۹/۴۰	۰/۰۰۲	۰/۵۷

نتایج آزمون اثرات بین‌گروهی پس‌آزمون با برداشتن اثر پیش‌آزمون در جدول ۸ نشان می‌دهد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی آماده کردن مطالب و تکالیف ( $F = 438/829$ )، مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی مطالعه برای امتحان ( $F = 389/867$ )، مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی تهیه مقاله‌های ترمی و سالی ( $F = 81/589$ ) و مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن ( $F = 99/401$ ) تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد ( $p \leq 0/01$ ).

### ■ بحث و نتیجه‌گیری ■

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر تاب‌آوری و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. در نگاه کلی نتایج پژوهش حاکی از آن بود که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب افزایش و بهبود تاب‌آوری تحصیلی و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. نتایج پژوهش در بررسی فرضیه ۱ نشان داد که بین میانگین‌های دو گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه تاب‌آوری تحصیلی جهت‌گیری آینده و تاب‌آوری تحصیلی ارتباطی و مؤلفه مسئله‌محور و مثبت‌نگر تفاوت معنی‌داری بین گروه آزمایش و کنترل وجود دارد. بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر مشخص شد که آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی، مؤلفه‌های تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش داده است. نتایج این پژوهش هم‌سو با یافته‌های پژوهشی این محققان است: گاردی و همکارانش، ۲۰۱۷؛ پرتوی و تفضلی، ۲۰۱۷؛ هرناندز و بیولوسکی، ۲۰۱۶؛ میرزایی و همکارانش، ۱۳۹۵؛ رشیدی و همکارانش، ۱۳۹۴؛ عباسی و همکارانش، ۱۳۹۴؛ عابدینی و باباچاهی، ۱۳۹۵؛ کریمی، عابدی و فرحبخش، ۲۰۱۴).

در همین راستا نتایج تحقیق کریمی و همکارانش (۲۰۱۴) نشان داد که راهبردهای خودگردان فراشناختی، علاوه بر تأثیر معنی‌دار بر تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان، در مهارت‌های ارتباطی، جهت‌گیری آینده و ترویج و رشد تفکر مثبت در آن‌ها هم تأثیرگذار است.

کریمی قرطمانی و کریمی قرطمانی (۱۳۹۵) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که آموزش یادگیری خودگردان افزایش چشمگیری در بالابردن میانگین نمره‌های تاب‌آوری تحصیلی (مهارت ارتباطی، جهت‌گیری آینده، مسئله‌محور و مثبت‌نگر) و اشتیاق تحصیلی (شناختی و رفتاری) دانش‌آموزان داشته است. در تبیین این یافته می‌توان چنین اظهار داشت که تاب‌آوری به معنی ظرفیت فرد برای پاسخ دادن و حتی شکوفا شدن در شرایط فشارزای مثبت یا منفی است. عملکرد موفق تحصیلی امری

راحت و بدون دردسر نیست. در زندگی تحصیلی ممکن است اتفاقاتی رخ دهند که نیازمند برخورداری دانش‌آموزان از برخی ویژگی‌ها و مهارت‌ها همچون تاب‌آوری باشند. تاب‌آوری ضعیف و نداشتن خودکنترلی سازه‌هایی هستند که آمادگی برای هیجانات منفی، مقابله ضعیف در رویارویی با مشکلات، و دشواری در کنترل تکانه‌ها را در پی دارند. این شرایط باعث می‌شوند، موقعیت را درست درک نکنند و در نتیجه از سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد استفاده کنند.

از طرف دیگر آنچه در تاب‌آوری تحصیلی اولویت دارد، مجهز بودن فرد به مهارت‌ها و راهبردهای مقابله‌ای، از جمله مجهز بودن به خودکنترلی و خودگردانی فراشناختی است. در خصوص نقش راهبردهای خودگردان فراشناختی در تاب‌آوری تحصیلی نیز می‌توان چنین تبیین کرد که در شرایط نامطلوب و ناآگار تحصیلی، داشتن رویکردی فعال، عامل کلیدی سازگاری با تنش‌های تحصیلی است. بنابراین، منطقی به نظر می‌رسد که افراد دارای نمره پایین، در خودگردانی و خودکنترلی نیز، تاب‌آوری تحصیلی پایین داشته باشند. دانش‌آموزانی که خودکنترلی ضعیفی دارند، از موفقیت تحصیلی اندکی برخوردارند. اما افراد دارای نمره‌های بالا، در راهبردهای خودگردان فراشناختی، ویژگی‌هایی همچون نظم، برنامه‌ریزی در زندگی، مسئولیت‌پذیری بالا، خودنظم‌دهی و خودکارآمدی بالا، و تلاش برای موفقیت را دارند.

همچنین نتایج آزمون نشان داد که نمره‌های گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (اهمال‌کاری آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقاله‌های ترمی و سالی، کاهش در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به عادت)، به‌طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش خودگردان فراشناختی به کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان انجامید و فرضیه تأیید شد. در تبیین تأثیر خودگردان فراشناختی بر تعلل‌ورزی، می‌توان به نقش انگیزه و باورهای فراگیرنده در انجام تکالیف‌ها اشاره کرد. فراگیرندگانی که باور دارند، از راهبردهای خودگردانی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی برخوردارند، انگیزه بالاتری دارند و معتقدند که می‌توانند مهارت‌های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم برای انجام مؤثر یک تکالیف را به کار بندند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام رساندن تکالیف تأخیر نشان نمی‌دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی‌آورند. فرد خودتنظیم‌گر، فردی هدفمند است که با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی، احساس خودکارآمدی، می‌کوشد به بهترین شیوه به هدف برسد.

از سوی دیگر، وی فردی خودانگیخته است که هدف‌های واقع‌گرایانه برای خود در نظر گرفته است و بر هیجانان خود کنترل دارد. در حالی که فرد تعلل‌ورز از احساسات خود کم‌بینی رنج می‌برد، از موفق نشدن و از دست دادن کنترل و اهمه دارد و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این رو، فرد تعلل‌ورز فاقد خودنظم‌دهی است و از اینکه مورد قضاوت قرار می‌گیرد هراسان است. ولی فرد خودتنظیم‌گر، اعمال خود را بازبینی و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند. این یافته با نتایج تحقیقات سان و همکارانش (۲۰۱۶)، پامادا و همکارانش (۲۰۱۵)، ریتز و همکارانش (۲۰۱۵)، هن و گروشیت (۲۰۱۴)، کاندمیر (۲۰۱۴)، گلستانه و همکارانش (۱۳۹۵)، عباسی و همکارانش (۱۳۹۴)، گزیدری و همکارانش (۱۳۹۴)، فتحی و همکارانش (۱۳۹۴)، یعقوبی و همکارانش (۱۳۹۴) و گلستانی بخت و شکری (۱۳۹۲) همسویی و همخوانی دارد.

در پایان می‌توان چنین نتیجه گرفت که نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فرآشناختی را نمی‌توان نادیده گرفت. زیرا نظریه یادگیری خودگردان فرآشناختی یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند. به علاوه، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش و تاب‌آوری را افزایش دهد. چون بسیاری از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فرآشناختی آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان استفاده نکردن مناسب از راهبردها و نداشتن مهارت‌های فرآشناختی و به‌طور کلی خودگردانی یادگیری است (زیمرن، ۲۰۱۵).

از لحاظ نظری انجام این پژوهش توانست گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این موضوع و عوامل مرتبط با آن به‌عنوان یک مبحث جدید بردارد که به‌تازگی به قلمرو روان‌شناسی تربیتی وارد شده است و در نهایت، رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش آن در دانش‌آموزان ارائه کند. این پژوهش، در راستای اهداف روان‌شناسی تربیتی، توجه خود را به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیرندگان، ارائه آموزش‌های مؤثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل مغل آن معطوف کرده است. در این بین، اهمال‌کاری تحصیلی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است. لذا آموزش یادگیری خودگردان که فقدان یا نقصان آن می‌تواند از جمله علل یا پیش‌آیندهای اهمال‌کاری تحصیلی و تاب‌آوری پایین باشد، ضرورت دارد. نتایج این پژوهش در این راستا، اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان فرآشناختی را به‌عنوان یک مداخله‌گر مهم آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آن را یادآوری و



برجسته کرد.

مداخلهٔ اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را می‌توان با سایر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد. مهم‌ترین پیشنهاد این است با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی و گنجاندن آن در برنامهٔ درسی دانش‌آموزان، این مهارت را در آن‌ها بهبود بخشید. از جمله محدودیت‌های این پژوهش، استفاده از مقیاس خودگزارشی شرکت‌کنندگان است که می‌تواند به سوگیری در پاسخ‌ها به نفع مطلوبیت‌های جامعه بینجامد. همچنین یافته‌ها مبتنی بر نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر بوده‌اند. لذا انجام پژوهش در نمونه‌های دیگر و انجام تحلیل به تفکیک ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، از جمله به تفکیک پسر و دختر، پیشنهاد می‌شود. این پژوهش برگرفته از رسالهٔ دکترای دانشگاه تبریز است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند، از همکاری و مساعدت کلیهٔ عوامل، استادان داور و کسانی که در این پژوهش ما را یاری کرده‌اند، سپاس‌گزاری کنند.

## منابع

- رشیدی، علی؛ امیری، محمد؛ مهر‌آور گیگلو، شهرام و نودهی، حسن. (۱۳۹۴). بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری کلاس با تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۲(۷)، ۱۸۹-۱۷۰.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فرآشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۱۰۱-۸۱.
- باباچاهی، عاطفه و عابدینی، یاسمین. (۲۵ آذر ۱۳۹۵). رابطه اهداف پیشرفت، مهارت‌های فرآشناختی با تاب‌آوری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دبیرستان‌های غیرانتفاعی و دولتی شهر اصفهان در سال ۹۵-۹۴. مقاله پذیرفته‌شده در پنجمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، روان‌شناسی و علوم اجتماعی. سنگاپور.
- عشورنژاد، فاطمه. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر افزایش تاب‌آوری و دل‌مشغولی‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر نوجوان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۴(۴۰)، ۵۲۱-۵۰۱.
- عینی‌پور، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام و بیرامی، منصور. (۱۳۹۴). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس سبک‌های عاطفی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۲(۳۹)، ۹۶-۸۱.
- فتحی، آیت‌اله؛ فتحی آذر، اسکندر؛ بدری گرگری، رحیم و میرنسب، میر محمود. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. *نشریه علمی پژوهشی آموزش و ارزشیابی*، ۸(۳۰)، ۴۵-۵۷.
- کریمی قرطمانی، محبوبه و کریمی قرطمانی، ملیحه. (۱۴ مرداد ۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اشتیاق تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان شاهد و اینترگر مقطع متوسطه. مقاله پذیرفته‌شده در دومین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم انسانی و مطالعات اجتماعی ایران. قم.
- گزیدری، ابراهیم؛ لوسانی، مسعود غلام علی و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *مجله روان‌شناسی*، ۱۹(۴)، ۳۴۶-۳۶۲.
- گلستانه، سید موسی؛ رفیعی، مریم و سادات حسینی، فریده. (۱۳۹۵). اثربخشی مدیریت تعلل بر افزایش خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری و کاهش تعلل‌ورزی و اجتناب از شکست. *مجله روان‌شناسی معاصر*، ۱۱(۱)، ۷۵-۹۰.
- گلستانی بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) با باورهای فرآشناختی. *دوفصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۳)، ۱۰۰-۸۹.
- صمدی پور، اعظم. (۱۳۹۶). بررسی تأثیرات آموزش پیشرفته و کنترل بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستان. *مجله مدیریت اقتصاد و حسابداری*، ۴۲(۱)، ۳۲۰-۲۹۳.
- صیغ، محمدحسن؛ امینی، ابراهیم و رستگار، احمد. (۱۳۹۶). عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۷(۳۳)، ۳۵۳-۳۴۴.
- میرزایی، شساره کیامنش، علیرضا حجازی، الهه و بنی‌جمالی، شکوه السادات. (۱۳۹۵). تأثیر ادراک شایستگی بر تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری انگیزش خودمختار. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۷(۲۵)، ۸۲-۶۷.
- همتی، رضا و غفاری، مسعود. (۱۳۹۵). تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب‌آوری تحصیلی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۲۴-۱۰۶-۸۷.
- یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و کردنوقایی، رسول. (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۱(۳۷)، ۱۸۵-۱۶۱.
- Artuch-Garde, R., González-Torres, M. D. C., de la Fuente, J., Vera, M. M., Fernández-Cabezas, M., & López-García, M. (2017). Relationship between resilience and self-regulation: a study of Spanish youth at risk of social exclusion. *Frontiers in psychology*, 8, 612. doi: 10.3389/fpsyg.2017.00612
- Bouman, T. K., & Meijer, K. J. (1999). A preliminary study of worry and metacognitions in hypochondriasis. *Clinical Psychology & Psychotherapy: An International Journal of Theory & Practice*, 6(2), 96-101
- Depaola, M., & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success And The Effectiveness Of A Remedial

- Program. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 115, 217-236.
- Foster, T. A. (2013). *An exploration of academic resilience among rural students living in poverty* (Doctoral dissertation). Piedmont College
  - Gieselmann, A., & Pietrowsky, R. (2016). Treating Procrastination Chat-Based Versus Face-To-Face: An RCT Evaluating the Role of Self-Disclosure and Perceived counselor's Characteristics. *Computers in Human Behavior*, 54, 444-452.
  - Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 116-124.
  - Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
  - Jayasuriya, D., Jayasuriya, R., Tay, A. K., & Silove, D. (2016). Associations of mental distress with residency in conflict zones, ethnic minority status, and potentially modifiable social factors following conflict in Sri Lanka: a nationwide cross-sectional study. *The Lancet Psychiatry*, 3(2), 145-153.
  - Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: Self-regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 152, 188-193.
  - Khalaf, M. A. (2014). Validity and Reliability of the Academic Resilience Scale In Egyptian Context. *Us-China Education Review*, 4(3), 202-210.
  - Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The Relationship between Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
  - Kuldass, S., Hashim, S., & Ismail, H. N. (2015). Malaysian Adolescent Students' needs for Enhancing Thinking Skills, Counteracting Risk Factors Anddemonstrating Academic Resilience. *International Journal of Adolescence Andyouth*, 20(1), 32-47.
  - Martin, A. J. & Marsh, H. (2014). Academic Resilience and Its Psychological and Educational Correlations: A Construct Validity Approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
  - Moljord, I. E., Moksnes, U. K., Espnes, G. A., Hjemdal, O., & Eriksen, L. (2014). Physical Activity, Resilience and Depressive Symptoms in Adolescence. *Mental Health and Physical Activity*, 7(2), 79-85
  - Partovi, N., & Tafazoli, D. (2016). On the relationship between Iranian EFL teachers' self-regulation, self-resiliency, gender and teaching experience. *Research in English Language Pedagogy*, 4(1), 7-25
  - Rebetz, M. M. L., Rochat, L., & Vander Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
  - Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsström, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognitive behaviour therapy*, 44(6), 480-490.
  - Samuels, W. E. & Woo, A. (2009). *Creation and Initial Validation of an Instrument to Measure Academic Resilience*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/267255462>.
  - San, Y. L., Roslan, S. B., & Sabouripour, F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4), 459-466. Doi: 10.3844/ajassp.2016.459-466
  - Sandoval-Hernández, A., & Białowolski, P. (2016). Factors and conditions promoting academic resilience: a TIMSS-based analysis of five Asian education systems. *Asia Pacific Education Review*, 17(3), 511-520.
  - Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503- 509.
  - Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114.

- Yamada, M., Goda, K., Matsuda, T., Kato, H., & Miyagawa, H. (2015). *The Relation Among Self-Regulated Learning, Procrastination, And Learning behaviors in Blended Learning Environment*. 12th International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (Celda 2015).
- Zimmerman, B. J. (2015). Self-Regulated Learning: Theories, Measures, and Outcomes. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* (pp. 541-546). Oxford: Elsevier.

### پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. resilience</li> <li>2. Martin &amp; Marsh</li> <li>3. Jayasuriya., Jayasuriya., Tay., &amp; Silove</li> <li>4. Khalaf</li> <li>5. Kuldass, Hashim, &amp; Ismail</li> <li>6. Moljord., Moksnes., Espnes., Hjemdal., &amp; Eriksen</li> <li>7. Foster</li> <li>8. Rebetez., Rochat., &amp; Linden</li> <li>9. DePaola., &amp; Scoppa</li> <li>10. Wäschle., Allgaier., Lachner., Fink., &amp; Nückles</li> <li>11. Stell</li> <li>12. Kim &amp; seo</li> <li>13. Zimerman</li> <li>14. Garede., González-Torres., Fuente., Vera., Fernández-Cabezas., &amp; López-García.</li> </ol> | <ol style="list-style-type: none"> <li>15. Partovi &amp; Tafazoli</li> <li>16. Hernáandez &amp; Bialowolski</li> <li>17. Gieselmann &amp; Pietrowsky</li> <li>18. Rozental., Forsell., Svensson., Forstrom., Andersson &amp; Carlbring</li> <li>19. Hen &amp; Goroshit</li> <li>20. Kandemir</li> <li>21. Bouman, T. K., &amp; Meijer, K. J.</li> <li>22. San., Roslan., &amp; Sabouripour</li> <li>23. Yamada., Goda., Matsuda., Kato., &amp; Miyagawa</li> <li>24. Samuels</li> <li>25. Woo</li> <li>26. Procrastination Academic Scale (PASS)</li> <li>27. Solomon &amp; Rothbolom</li> </ol> |
|--|--|