

روابط تعطل ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی The relationship between academic procrastination with self-regulated Learning strategies and academic achievement

Freshteh Javadi

Hadi Hashemi Razini

Saedollah Hashemi Razini

فرشته جوادی *

هادی هاشمی رزینی **

سعدالله هاشمی رزینی ***

چکیده

Abstract

The relationship between academic procrastination self-regulated learning strategies and academic achievement in high school math students in Shiraz city. The study of the correlation. The population of high school students in Shiraz city was mathematics through multi-stage cluster sampling of 360 students (169 girls and 191 boys) were selected and completed academic procrastination scale Solomon and Ruth Bloom (1984) and self-regulation strategies for learning questionnaire Pintrich and de Groot (1990) participated in this study. The results showed that between intrinsic value, cognitive strategies, self-efficacy, self-regulation and academic achievement is significant and positive relationship between test anxiety and academic achievement is a significant negative relationship. Between self-efficacy, intrinsic value, cognitive strategies, self-regulating strategies with the components of the test procrastination, procrastination, and procrastination of homework is negative and significant. In addition, all components of the self-regulated learning strategies include task intrinsic value, test anxiety, self-regulation strategy, efficacy and cognitive strategies as well as all components of academic procrastination of homework procrastination, and procrastination were able to try about 25% of the variance in academic achievement and academic procrastination overall score could be negatively and significantly predict academic achievement. Based on these findings, it can be said that with the increasing use of self-regulation strategies, procrastination decreases and increases academic achievement.

Keywords: perfectionism, goal orientation and academic burnout

پژوهش حاضر به بررسی رابطه بین تعطل ورزی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان سال سوم ریاضی دوره متوسطه شهرستان شیراز می‌پردازد. طرح حاضر از نوع همبستگی بود. جامعه آماری کلیه دانش آموزان سال سوم دبیرستان رشته ریاضی شهرستان شیراز بود که از طریق روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تعداد ۳۶۰ دانش آموز (۱۶۹ دختر و ۱۹۱ پسر) انتخاب شدند و با تکمیل مقیاس تعطل ورزی تحصیلی سولومون و رات بلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و میانگین درس ریاضی نوبت اول به عنوان ابزار پیشرفت تحصیلی در این پژوهش شرکت کردند. نتایج نشان داد که بین ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل متغیرهای ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی، خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار است و بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار است. بین متغیرهای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی، راهبردهای خودتنظیمی یا مولفه‌های تعطل ورزی در امتحان، تعطل ورزی در تکالیف و تعطل ورزی کل رابطه منفی و معنادار است. همچنین همه مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و همه مولفه‌های تعطل ورزی تحصیلی قادر بودند که حدود ۲۵ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند و نمره کلی تعطل ورزی تحصیلی می‌تواند به صورت منفی و معنادار پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. با توجه به این یافته‌ها می‌توان گفت بین تعطل ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار و بین ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار است.

واژه‌های کلیدی: تعطل ورزی تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، پیشرفت تحصیلی

email: fereshteh.javadi19@yahoo.com

* ترابست ASD (درمانگر اتیسم)، کارشناس ارشد روانشناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه تهران

** عضو هیات علمی دانشگاه خوارزمی

*** دکتری روانشناسی تربیتی

Received: 9 Des 2013 Accepted: 9 Apr 2014

دریافت: ۹۲/۹/۱۸ پذیرش: ۹۳/۱/۲۰

مقدمه

پیشرفت تحصیلی و عوامل موثر بر آن سالهاست که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش قرار گرفته است. یادگیری غیرمؤثر علاوه بر زیان‌های اقتصادی، مشکلاتی نظیر سرخوردگی، کاهش اعتماد به نفس، احساس حقارت، افسردگی و در نتیجه عدم شکوفایی کامل استعدادها و توانایی فرد شکست خورده در تحصیل را در پی خواهد داشت (شهیدی ۱۳۸۴). برای رفع این مشکلات در دانش آموزان باید عوامل مؤثر در عدم پیشرفت آن‌ها شناسایی و رفع گردد. یکی از عواملی که می‌تواند به طور بالقوه بر عملکرد تحصیلی تاثیرگذار باشد، امروز و فردا کردن در انجام تکالیف درسی یا تعلل ورزی در انجام تکالیف تحصیلی است (اکینسولا، تلا و تلا، ۲۰۰۷؛ مورفورد، ۲۰۰۸؛ کارمن و همکاران، ۲۰۱۵). تعلل ورزی پدیده گسترده و شناخته شده‌ای است که به عنوان تاخیر عمدی در فعالیت‌هایی که فرد قصد انجام آن‌ها را دارد، تعریف شده است، علی‌رغم این که فرد از نتایج پیامدهای منفی آن‌ها آگاه است (کلینگیسک، ۲۰۱۳). تعلل ورزی تحصیلی به صورت تاخیر غیرضروری در انجام تکالیفی که باید انجام شوند، تعریف شده است (یانگ، ۲۰۱۰). این تاخیر اغلب در موضوعاتی مانند نوشتن تکالیف پایان ترم و مطالعه برای امتحان همراه می‌باشد (کاپان، ۲۰۱۰). تعلل ورزی تحصیلی به عنوان نوعی فرایند ضدانگیزشی عمل می‌کند که در آن اشخاص تصمیم می‌گیرند به سوی انجام کارها حرکت نکنند و تکالیف تحصیلی شان را به پایان نرسانند (تان، کلاسن، وونگ و چونگ، ۲۰۰۸). پژوهش اوزر اوزن، دمیر و فراری (۲۰۰۹) نشان می‌دهد که ۵۲ درصد از دانش آموزان تعلل ورزی تحصیلی بالایی دارند. بررسی‌ها نشان داده‌اند که تعلل ورزی نه تنها یک مشکل مدیریت زمانی، بلکه فرایند پیچیده‌ای است که شامل مولفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری می‌باشد (پوپالا، ۲۰۰۵؛ فی و تانگنی، ۲۰۰۰؛ به نقل از حسینی و خیر، ۱۳۸۸). پژوهشگران معتقدند که متغیرهای مختلفی از جمله خودناتوان- سازی (استیل، ۲۰۰۷)، روان‌نژندی (استیل، ۲۰۰۷)، ترس از شکست (الکساندر و اونویگبوزی؛ ۲۰۰۷؛ اوزر اوزن، دمیر و فراری، ۲۰۰۹)، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب (فریسچه، یونگ و هیکسون، ۲۰۰۳؛ آنوگزیه، ۲۰۰۴) می‌تواند بر تعلل ورزی تاثیرگذار باشد. همچنین یکی از مهم‌ترین متغیرها در تبیین علت تعلل ورزی خودتنظیمی است، به طوری که بسیاری از پژوهش‌ها تعلل ورزی را نقص در خودتنظیمی یادگیرنده عنوان می‌کنند (کاندمیر، ۲۰۱۴؛ فراری، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ فوس و بامستر، ۲۰۰۴؛ هاوول، واتسون، پاول، بارو، ۲۰۰۶؛ دویت و شونبرگ، ۲۰۰۲، به نقل از روساریوو همکاران، ۲۰۰۹). بر طبق دیدگاه شناختی اجتماعی خودتنظیمی تفکرات، عواطف و رفتارهای مورد استفاده برای به دست آوردن اهداف یادگیری می‌باشد (زیمرن، ۲۰۰۰). خودتنظیمی فرایندی فعال و سازنده است که بر طبق آن یادگیرنده یک سری از اهداف را برای یادگیری خود در نظر می‌گیرد و سپس تلاش می‌کند تا این اهداف را کنترل و تنظیم کند و شناخت و انگیزش و رفتار را کنترل کند (شانک و زیمرن، ۱۹۹۵). افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، نمی‌توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته‌اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند. اگر چه تعاریف مختلفی از خودتنظیمی در نظریه‌های گوناگون وجود دارد، اما به‌طور کلی خودتنظیمی به عنوان شایستگی در کنترل و تنظیم کردن یادگیری اشخاص با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی تعریف شده است (پنتریچ، ۲۰۰۴). بر طبق مدل پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) یادگیری خودتنظیمی شامل دو مقوله اصلی باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. مقوله باورهای انگیزشی شامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری تکلیف و اضطراب امتحان

می‌باشد و مقوله دیگر آن راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است که شامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد. خودکارآمدی به صورت قضاوت افراد از توانایی‌هایشان برای سازماندهی و انجام یک سلسله کارهای مورد نیاز در موقعیت مشخص تعریف شده است (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). ارزش تکلیف به اهداف و عقاید دانش‌آموز درباره اهمیت و علاقه به تکلیف اشاره می‌کند و مولفه سوم واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموزان هنگام یک تکلیف اشاره دارد که اضطراب امتحان می‌تواند یکی از این واکنش‌ها باشد (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). نتایج تحقیق راکس و دان (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که کاهش انگیزش درونی برای یادگیری و عدم خودتنظیمی منجر به افزایش تعلل ورزشی می‌شود. در مطالعه‌ای که توسط کلاسن، کراوچک و راجانی (۲۰۰۸) انجام شد، نتایج نشان داد که خودکارآمدی مهمترین پیش‌بینی‌کننده تمایل به تعلل ورزشی تحصیلی است. تحلیل همبستگی نشان داد که تعلل ورزشی رابطه معکوسی با میانگین نمره تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم جویی و حرمت خود کلی دارد. پژوهش فریسه، یونگ و هیکسون (۲۰۰۳) نشان داد که تعلل ورزشی تحصیلی با اضطراب عمومی، اضطراب درباره نوشتن مقاله، ناخوشایندی در نوشتن مقاله و نمرات پایین همبستگی دارد. پژوهش حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی به طور منفی و معنادار، تعلل ورزشی را پیش‌بینی می‌کنند. در مورد مولفه‌های راهبردهای انگیزشی، نیز نتایج بیانگر آن بود که خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی، پیش‌بینی‌کننده منفی تعلل ورزشی تحصیلی می‌باشند. پژوهش‌های مختلف در ایران نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (کجباف مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲؛ محمد امینی، ۱۳۸۷؛ رضایی و سیف، ۱۳۸۱؛ سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۵؛ سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵). همچنین پژوهش‌ها (بوفارد، بوچارد و همکاران، ۱۹۹۳؛ دمبو و اتن، ۲۰۰۰؛ سالواتو و همکاران، ۲۰۰۴؛ استاگر و زیگلر، ۲۰۰۵) نشان می‌دهد که خودتنظیمی منجر به پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. درباره اهمیت و ضرورت انجام این تحقیق می‌توان گفت که دوره متوسطه به لحاظ وضع زیستی و روانی و اجتماعی دوره بسیار مهمی است و دوره‌ای است که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می‌دهد. متأسفانه آمارهای به دست آمده از تحقیقات در مدارس کشور نشان‌دهنده آن است که افت تحصیلی به صورت مردودی و یا ترک تحصیل یا به طور دیگر مقدار زیادی از منابع مالی و استعدادهای انسانی جامعه ما را تلف می‌کند و آثار سوئی به جای می‌گذارد. علاوه بر این اینکه انتخاب درس ریاضی که (درس ریاضی به دلیل اهمیت آن برای موفقیت در بسیاری از دروس و نیز روشن بودن مفاهیم مطرح در آن) مورد توجه بسیاری از محققان در جهان قرار گرفته است (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). با توجه به آنچه گفته شد، هدف پژوهش حاضر پاسخ گویی به سوالات زیر می‌باشد:

۱- مناسب‌ترین زیر مقیاس‌های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب برای پیشرفت تحصیلی کدام است؟

۲- آیا بین ابعاد مختلف راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با ابعاد مختلف تعلل ورزشی رابطه معناداری وجود دارد؟

روش

جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان سال سوم دبیرستان رشته ریاضی شهرستان شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۸۹ مشغول به تحصیل بودند. نمونه‌گیری در این پژوهش به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود. به این صورت که از هر کدام از چهار ناحیه مختلف آموزش و پرورش ۲ دبیرستان دخترانه و ۲ دبیرستان پسرانه (در مجموع ۱۶ دبیرستان) به طور تصادفی انتخاب و از هر دبیرستان یک کلاس سوم ریاضی انتخاب شد (اکثر دبیرستان‌ها دارای یک کلاس سال سوم ریاضی بودند). لازم به ذکر است که تعداد کل دبیرستان‌هایی که دانش آموزان مقطع سوم متوسطه رشته ریاضی در آن مشغول به تدریس بودند، برابر با ۶۳۹ مدرسه بود. حجم نمونه شامل ۳۶۰ نفر (۱۶۹ دانش آموز دختر و ۱۹۱ دانش آموز پسر)، از دانش آموزان رشته ریاضی سال سوم دبیرستان های شهرستان شیراز بود. لازم به ذکر است که انتخاب حجم نمونه بر اساس جدول مورگان بود. ابزارهای مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی: این مقیاس توسط سولومون و رات بلوم در سال ۱۹۸۴ ساخته شده و دارای ۲۷ گویه است که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات است که ۸ گویه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف است که شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. لازم به ذکر است که در این پژوهش مؤلفه آماده شدن برای مقالات پایان ترم حذف گردید زیرا در مورد دانش آموزان این مؤلفه کارایی نداشت. پایایی مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون (۱۹۹۸) انجام شد و ضریب ۰/۶۴ بدست داده است. در مورد روایی مقیاس نیز سولومون (۱۹۹۸)، با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ بدست آمده است. روایی مقیاس تعلل ورزشی در این پژوهش از طریق محاسبه همبستگی نمره هر مؤلفه با کل مقیاس مورد محاسبه قرار گرفت. نتایج روایی مقیاس تعلل ورزشی در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. همبستگی نمره هر مؤلفه با نمره کلی مقیاس تعلل ورزشی تحصیلی

مؤلفه ها	۱	۲	۳
(۱) تعلل ورزشی در امتحان	-		
(۲) تعلل ورزشی در تکلیف	*۰/۱۷	-	
(۳) نمره کل تعلل ورزشی	*۰/۶۸	*۰/۶۳	-

* $P < 0.01$

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، میزان همبستگی نمره مؤلفه تعلل ورزشی در امتحان با نمره کل تعلل ورزشی ۰/۶۸ است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است و همچنین همبستگی بین نمره مؤلفه تعلل ورزشی در تکلیف و نمره کل تعلل ورزشی ۰/۶۳ می‌باشد که آن هم در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین پایایی مقیاس تعلل ورزشی از طریق محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۳ بدست آمد.

روابط تعلل ورزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

مقیاس راهبردهای انگیزشی برای یادگیری: توصیف مقیاس: این مقیاس دارای دو زیرمقیاس باورهای انگیزشی (۲۴ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) می‌باشد و مجموع ماده‌های مقیاس آن ۴۶ عدد می‌باشد و به وسیله پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است. مقیاس باورهای انگیزشی شامل سه زیرمقیاس خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌باشد. مقیاس یادگیری خودتنظیمی دارای دو زیر مقیاس استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی می‌باشد.

بررسی‌های پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی در یادگیری نشان داد که ضریب پایایی کرونباخ برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب $0/89$ ، $0/87$ و $0/75$ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب برابر $0/83$ و $0/74$ بود. پایایی این آزمون را البرزی و سامانی (۱۳۷۸) از طریق روش بازآزمایی $0/76$ به دست آورده‌اند. روایی این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) به نقل از کجیاب و همکاران، (۱۳۸۲) با استفاده از تحلیل عامل بررسی کرد که نتایج به دست آمده از آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان، راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب برابر $0/68$ ، $0/41$ ، $0/77$ ، $0/64$ و $0/68$ بود. در پژوهش حاضر میزان پایایی مقیاس حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ برابر با $0/83$ به دست آمد.

پیشرفت تحصیلی: در این پژوهش از نمره درس ریاضی نوبت اول دانش آموزان سال سوم متوسطه رشته ریاضی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد. به این صورت که پس از مراجعه به دبیرستان‌ها برای هر دانش آموزی که به عنوان نمونه در پژوهش انتخاب شد، یک کد شناسایی داده شد و پس از تکمیل پرسش نامه نمره دانش آموزان با توجه به کد مورد نظر از دبیرستان مربوطه گرفته شد. سپس میانگین و انحراف استاندارد هر کلاس محاسبه شد و نمره درس ریاضی هر دانش‌آموز با توجه به کلاسی که در آن بود، تبدیل به نمره Z شد. به این دلیل درس ریاضی به عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی استفاده شد که در پرسشنامه تعلل ورزی، تعلل ورزی در تکلیف بیشتر در حوزه تکالیف ریاضی مطرح شده است.

یافته‌ها

در بخش یافته‌های پژوهش ابتدا به شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت اشاره می‌شود.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار گروه‌ها در متغیرهای مورد مطالعه

متغیر	گروه‌ها	میانگین	انحراف معیار
خودکارآمدی	پسران	۳۰/۳۱	۸/۶۷
	دختران	۲۸/۵۹	۹/۴۶
ارزش‌گذاری	پسران	۴۱/۴۶	۱۲/۷۳
	دختران	۴۰/۴۳	۱۳/۷۴
اضطراب امتحان	پسران	۱۲/۳۶	۳/۴۲
	دختران	۱۲/۳۹	۳/۶۹
راهبردهای شناختی	پسران	۴۷/۶۰	۱۱/۰۲
	دختران	۵۰/۱۷	۱۲/۸۴
راهبردهای خودتنظیمی	پسران	۱۷/۸۴	۵/۴۷
	دختران	۱۷/۷۸	۵/۷۴
تعطل ورزشی در امتحان	پسران	۲۰/۶۸	۶/۶۳
	دختران	۲۰/۶۰	۶/۵۴
تعطل ورزشی در تکالیف	پسران	۲۳/۴۱	۹/۴۸
	دختران	۲۴/۵۸	۷/۸۱
نمره کل تعطل ورزشی	پسران	۴۴/۱۰	۱۲/۵۷
	دختران	۴۵/۱۹	۱۰/۹۲

جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین خودکارآمدی در پسران ۳۰/۳۱ و در دختران ۲۸/۵۹ می‌باشد. علاوه بر این، میانگین راهبردهای شناختی در پسران ۴۷/۶۰ و در دختران ۵۰/۱۷ می‌باشد. نمره کل تعطل ورزشی در پسران ۴۴/۱۰ و در دختران ۴۵/۱۹ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار سایر متغیرها در دو گروه پسران و دختران در جدول ارائه شده است.

سوال‌های پژوهش

۱- مناسب‌ترین زیرمقیاس‌های متغیر تعطل ورزشی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به ترتیب برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی کدام است؟ برای بررسی این سوال از رگرسیون گام به گام استفاده شد.

روابط تعلق ورزشی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

جدول ۳. رگرسیون گام به گام ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ابعاد تعلق ورزشی تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی

متغیر ملاک	متغیرهای پیش بین	F	سطح معنی داری	ضریب رگرسیون (B)	ضریب استاندارد (β)	t	مقدار R	مقدار R ²	سطح معنی داری
پیشرفت تحصیلی	گام اول: راهبرد ارزش گذاری	۵۹/۱۲	/۰۰۱	/۰۵۴	/۳۷۶	۷/۶۸۹	/۱۴۲	/۱۳۹	/۰۰۱
	گام دوم: اضطراب	۳۹/۷۷	/۰۰۱	-/۱۱۱	-/۲۰۹	-۴/۲۰۳	/۱۸۲	/۱۷۸	/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	گام سوم: خودتنظیمی	۳۱/۶۳	/۰۰۱	/۰۶۱	/۱۸	۳/۵۷۲	/۲۱۰	/۲۰۴	/۰۰۱
	گام چهارم: خودکارآمدی	۲۶/۰۲	/۰۰۱	/۰۳۱	/۱۴	۲/۷۳۳	/۲۲۷	/۲۱۸	/۰۰۷
	گام پنجم: تعلق ورزشی در تکلیف	۲۲/۴۲	/۰۰۱	-/۰۲۶	-/۱۱۲	-۲/۵۳۸	/۲۴۱	/۲۳۰	/۰۱۲
	گام ششم: تعلق ورزشی در امتحان	۱۹/۵۹	/۰۰۱	-/۰۲۹	-/۱۰	-۲/۰۸۴	/۲۵۰	/۲۳۷	/۰۳۸
	گام هفتم: راهبردهای شناختی	۱۷/۵۲	/۰۰۱	/۰۱۹	/۱۲	۲/۰۱۸	/۲۵۸	/۲۴۴	/۰۴۴

مدل رگرسیون گام به گام در جدول ۳ نشان داد که همه ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و همچنین همه ابعاد تعلق ورزشی تحصیلی توانستند پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند و در مجموع این هفت مؤلفه قادر بودند که حدود ۲۵ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. در اولین گام مؤلفه راهبرد ارزش گذاری به تنهایی ۰/۱۳۹ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کرد که پس از وارد شدن متغیر دوم یعنی اضطراب مقدار تبیین به ۰/۱۷۸ درصد افزایش یافت که در اینجا سهم مؤلفه اضطراب تنها تبیین کردن حدود ۴ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی بود. در گام سوم که خودتنظیمی وارد مدل شد، قدرت تبیین به ۰/۲۰۴ درصد رسید که سهم خودتنظیمی در تبیین واریانس پیشرفت تحصیلی تنها حدود ۳ درصد واریانس آن بود و در گام چهارم با وارد شدن خودکارآمدی قدرت تبیین به ۰/۲۱۸ درصد افزایش پیدا کرد که این مؤلفه تنها قادر به تبیین کردن ۱ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی بود. در گام پنجم مؤلفه تعلق ورزشی در تکلیف وارد مدل شد که قدرت تبیین به ۰/۲۳۰ درصد رسید. در گام‌های ششم و هفتم نیز به ترتیب مؤلفه‌های تعلق ورزشی در امتحان و راهبردهای شناختی وارد شد که به ترتیب سهم تبیین به ۰/۲۳۷ و ۰/۲۴۴ درصد رسید. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود تمامی اثرات تبیین متغیرهای مورد نظر بر پیشرفت تحصیلی در سطح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است.

۲- آیا بین ابعاد مختلف تعلل ورزشی با ابعاد مختلف راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد؟ برای بررسی این سوال از روش آماری ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد.

جدول ۴: ضرایب همبستگی بین ابعاد مختلف تعلل ورزشی تحصیلی با ابعاد مختلف راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
(۱) خودکارآمدی	۱								
(۲) ارزش گذاری	۰/۴۶*	۱							
(۳) اضطراب امتحان	-۰/۲۹*	-۰/۲۷*	۱						
(۴) راهبردهای شناختی	۰/۴۰*	۰/۵۶*	-۰/۳۲*	۱					
(۵) راهبردهای خودتنظیمی	۰/۲۴*	۰/۳۲*	-۰/۲۴*	۰/۴۲*	۱				
(۶) تعلل ورزشی در امتحان	-۰/۱۴*	-۰/۱۸*	۰/۲۳*	-۰/۱۷*	-۰/۱۴*	۱			
(۷) تعلل ورزشی در تکالیف	-۰/۱۶*	-۰/۱۵*	۰/۱۹*	-۰/۱۵*	-۰/۰۷	۰/۱۷*	۱		
(۸) نمره کل تعلل ورزشی	-۰/۲۰*	-۰/۲۱*	۰/۲۷*	-۰/۲۱*	-۰/۱۳*	۰/۶۸*	۰/۸۳*	۱	
(۹) پیشرفت تحصیلی	۰/۱۱**	۰/۳۷*	-۰/۲۹*	۰/۳۵*	۰/۳۱*	-۰/۱۰**	-۰/۱۲**	-۰/۲۲*	۱

**P</0.05 *P</0.1

نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که بین متغیرهای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی با مولفه‌های تعلل ورزشی در امتحان و تعلل ورزشی کل رابطه منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. همچنین بین مولفه‌های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، راهبردهای شناختی با تعلل ورزشی در تکالیف رابطه معکوس و معنادار است، یعنی با افزایش راهبردهای یادگیری در دانش آموزان تعلل ورزشی تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس. علاوه بر این، بین مؤلفه اضطراب امتحان و مؤلفه‌های تعلل ورزشی در تکالیف، تعلل ورزشی تحصیلی و تعلل ورزشی تحصیلی کل رابطه مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. بین ابعاد تعلل ورزشی تحصیلی و مؤلفه اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار است. بین خودکارآمدی، ارزش گذاری، راهبردهای شناختی و راهبردهای خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش بررسی روابط بین تعلل ورزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان بود. نتایج این پژوهش نشان داد که همه ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ارزش گذاری درونی، تکلیف، اضطراب امتحان، راهبرد خودتنظیمی، خودکارآمدی و راهبردهای شناختی و همچنین همه ابعاد تعلل ورزشی تحصیلی شامل تعلل ورزشی در تکلیف و تعلل ورزشی در امتحان قادر بودند که حدود ۲۵ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی را تبیین کنند. مناسب‌ترین مدل در میان ابعاد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و ابعاد تعلل ورزشی تحصیلی مؤلفه ارزش گذاری درونی تکلیف می‌باشد. نتایج این تحقیق با نتایج تحقیقات پنتریچ و دی گروت

(۱۹۹۰)، دنیز، تراس و آیدوگان (۲۰۰۹)، ولترز (۲۰۰۳)، هاول و واتسون (۲۰۰۷)، کلاس، کراوچک و راجانی (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۷)، آنوگیزه (۲۰۰۴)، حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) و سیف و همکاران (۱۳۸۵) همسو می‌باشد. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که بر اساس نظریه خود-تعیینی دسی و رایان (۱۹۸۵)، هر چه فرد برای تکلیف علاقه درونی داشته باشد، انگیزه او درونی بوده و این امر باعث می‌شود فرد رضایت از انجام تکلیف داشته باشد که این امر منجر به کاهش تعلل ورزشی در شخص می‌شود. این مسئله را این‌گونه می‌توان تبیین کرد که دانش آموزانی که ریاضی را برای رفع تکلیف نمی‌خوانند و از روش‌هایی برای لذت بردن از انجام تکلیف آن سود می‌جویند، بهتر از سایر دانش آموزان قادرند مفاهیم ریاضی را با یکدیگر و نیز با مفاهیم دروس دیگر و آن چه از قبل می‌دانند، پیوند دهند و بهتر می‌توانند با دیدی انتقادی به مفاهیم و روش‌هایی که به آن‌ها آموخته می‌شود، بنگرند (سیف، لطیفیان و بشاش، ۱۳۸۵). همچنین بر اساس پژوهش سنکال و همکاران (۱۹۹۵)، دانش آموزانی که انگیزه درونی برای انجام دادن تکلیف و ادامه دادن مطالعه دارند، احتمالاً تعلل ورزشی کمتری دارند، در حالی که دانش آموزانی که انگیزه بیرونی برای انجام دادن تکلیف دارند، تعلل ورزشی بیشتری را گزارش می‌کنند. به نظر می‌رسد افراد خودتنظیم دارای نوعی گرایش فطری پرداختن به تمایلات و به کار بردن توانایی در انجام کار، جستجو کردن چالش‌های بهینه و تسلط یافتن بر آن‌ها هستند که این نوع ارزش درونی به طور خودانگیزه از نیازهای روانشناختی، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد حاصل می‌شود. وقتی افراد به طور درونی با انگیزه می‌شوند، به خاطر علاقه، احساس چالشی که فعالیت خاصی ایجاد می‌کند و به خاطر لذتی که از آن می‌برند، رفتار می‌کنند. این رفتار به صورت خودانگیزه، نه به دلیل ابزاری (بیرونی) روی می‌دهد، که این عامل اساسی باعث انجام به موقع کارها و فعالیت‌ها می‌شود (حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). نتایج دیگر به دست آمده نشان داد که بین متغیرهای خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، راهبردهای شناختی، راهبردهای خودتنظیمی با مؤلفه‌های تعلل ورزشی در امتحان و تعلل ورزشی کل رابطه منفی و معنادار و بین مؤلفه‌های خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، راهبردهای شناختی با تعلل ورزشی در تکالیف رابطه منفی و معنادار است، یعنی با افزایش راهبردهای یادگیری در دانش آموزان تعلل ورزشی تحصیلی کاهش می‌یابد و بالعکس. علاوه بر این، بین مؤلفه اضطراب امتحان و مؤلفه های تعلل ورزشی در تکالیف، تعلل ورزشی تحصیلی و تعلل ورزشی تحصیلی کل رابطه مثبت و معنادار است. یعنی افراد تعلل‌ورز مقدار بالایی از اضطراب امتحان را تجربه می‌کنند. نتایج این یافته با نتایج پژوهش‌های فراری، ۲۰۰۱؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ فوس و بامستر، ۲۰۰۴؛ هاول، واتسون، پاول، بارو ۲۰۰۶، کلاس، کراوچک و راجانی (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۷)، آنوگیزه (۲۰۰۴)، حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) همسو می‌باشد. در تبیین این مطلب می‌توان گفت که سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) به این نتیجه رسیده‌اند که ترس از شکست در امتحان که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب شخص دچار تعلل ورزشی می‌شود تا اضطرابش را به تأخیر بیندازد. همچنین ترس از شکست و ترس از ارزیابی یکی از نشانه‌های کلیدی تعلل ورزشی تحصیلی می‌باشد که ممکن است بین تعلل ورزشی و اضطراب امتحان رابطه برقرار کند. استیل (۲۰۰۷) نشان می‌دهد که نوروز گرایی خیلی شبیه به صفات اضطرابی و نگرانی می‌باشد، کسانی که اضطراب امتحان دارند به دلیل نگرانی زیاد و استرس احتمالاً باید نسبت به افراد دیگر تعلل ورزشی بیشتری را گزارش کنند. در خصوص رابطه بین خودکارآمدی و تعلل ورزشی می‌توان گفت که در چارچوب نظریه

خودکارآمدی بندورا عنوان می‌شود که افراد با باورهای قوی در مورد توانایی‌های خود در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی‌های خود تردید دارند، در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند و در نهایت عملکرد آنها در تکلیف بهتر است. افرادی که از خودکارآمدی کمتری برای انجام یک تکلیف برخوردارند، ممکن است از انجام آن تکلیف خودداری کنند و منجر به تعلل ورزی در آن‌ها شود. اما افرادی که توانایی‌های خود را باور دارند احتمالاً در آن فعالیت‌ها شرکت خواهند کرد. دانش آموزان کارآمد بیشتر از افرادی که به قابلیت‌های خود تردید دارند، از خود پشتکار و سختی نشان می‌دهند (پنتریچ و شانک، ۲۰۰۲). در مورد رابطه بین ارزش‌گذاری درونی تکلیف و تعلل ورزی می‌توان این‌گونه استدلال کرد که موقعی که یک مطلب جدید یاد گرفته می‌شود، اگر انگیزه درونی و یادگیری عمیق با هم صورت گیرند، یادگیری موضوع به طور کامل اتفاق می‌افتد و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود. بنابراین، علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل به موضوعات یادگیری می‌تواند منجر به افزایش مطالعه عمیق و لذت بخش شود. موضوعاتی که به طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت. زیرا یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد، زیرا تکلیف آزاردهنده خواهد بود. بنابراین، دانش‌آموزانی که تعلل‌ورز می‌باشند، در طول یادگیری، هیجانات ناخوشایند و بدون لذتی را تجربه می‌کنند (اورپن، ۱۹۹۴؛ به نقل از دینیز، تراس و آیدوگان ۲۰۰۹). در مورد رابطه بین تعلل ورزی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی اشاره شد که بسیاری از پژوهشگران تعلل ورزی را نقص در خودتنظیمی می‌دانند. این یافته را مطابق با مدل زیمرمن (۱۹۸۹) می‌توان این‌گونه تفسیر کرد که افرادی که تعلل ورزی تحصیلی دارند، نمی‌توانند به ۶ سؤال مطرح شده در مدل خودتنظیمی زیمرمن که شامل چرایی، چگونگی، مدیریت زمان مطالعه، توانایی بازبینی و اصلاح مطالعه، تنظیم محیط و کمک خواستن از دیگران پاسخ دهند و در واقع در این موارد نقص دارند و نمی‌توانند خود را تنظیم کنند. همچنین نتایج بدست آمده نشان داد بین متغیرهای ارزش‌گذاری درونی، راهبردهای شناختی، خودکارآمدی، راهبردهای خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و معنادار است. یعنی با افزایش این متغیرها پیشرفت تحصیلی نیز افزایش می‌یابد و بین اضطراب امتحان و پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنادار است، یعنی در واقع هر چه اضطراب امتحان در دانش‌آموزان بالاتر می‌رود، پیشرفت تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش‌های چیو و همکاران (۲۰۰۷)، پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، داوسون و جاین (۲۰۰۹)، سالواتور و همکاران (۲۰۰۴)، کالاروت و همکاران (۲۰۰۴)، استاگر و زیگلر (۲۰۰۵)، شانک و زیمرمن (۱۹۹۴)، رضایی و سیف (۱۳۸۴)، البرزی و سیف (۱۳۸۱)، سیف و همکاران (۱۳۸۵)، کجباف و همکاران (۱۳۸۲)، محمد امینی (۱۳۷۸)، سبحانی نژاد و عابدی (۱۳۸۵)، همسو و در یک جهت می‌باشد. در خصوص تبیین رابطه بین ارزش‌گذاری درونی تکلیف با پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که یادگیرندگانی که بر این باورند که می‌توانند درس ریاضی را با موفقیت پشت سر بگذارند و این درس را جالب، مفید و ارزنده می‌دانند و هدف اصلی آن‌ها در درس ریاضی رسیدن به سطح تبحر و تسلط است، بر نحوه یادگیری خود در این درس نظارت و کنترل بیشتری دارند و از راهبردهای سطح بالاتری برای مدیریت یادگیری خود بهره می‌جویند (سیف، ۱۳۸۵). از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که سعی می‌کنند که با جالب، لذت بخش کردن و بازی گونه نمودن وظایف درس ریاضی، خود را به انجام این وظایف علاقمند نمایند، بهتر از دیگران قادر به تنظیم تلاش، مدت زمان محیط مطالعه و نیز فرایندهای تنظیم و نظارت بر شناخت خود هستند. در خصوص رابطه بین راهبردهای شناختی و

پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که نتایج تحقیق پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نشان می‌دهد دانش آموزانی که از نظر شناختی در تکالیف خود درگیر می‌شوند، یعنی می‌کوشند از طریق سازماندهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از دانش آموزانی است که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها ندارند. تبیین دیگر موفقیت دانش آموزان در درس ریاضی مربوط به مفهوم اسناد دانش آموزان از موفقیت و شکست تحصیلی در نظریه واینر است. بر همین اساس، دانش آموزان خودتنظیم، موفقیت خود را به تلاش و کوشش و نه شانس و آسانی تکلیف نسبت می‌دهند. شکست برای آن‌ها یک مشکل مقطعی و نه یک اتهام علیه توانایی است. آن‌ها در استفاده از راهبردهای شناختی انعطاف پذیر بوده و متناسب با تغییر تکلیف به تغییر راهبرد می‌پردازند. علاوه بر این، هنگام انجام تکلیف همواره به بازیابی عملکرد خود می‌پردازند و بعد از انجام تکلیف نیز به ارزیابی عملکرد خود بر اساس اهداف تعیین شده اقدام می‌کنند و همواره بسته به کسب موفقیت یا عدم موفقیت در رسیدن به اهداف تعیین شده برای خود پاداش یا تنبیه‌هایی در نظر می‌گیرند (سبحانی نژاد، ۱۳۸۵). درباره رابطه بین خود کارآمدی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که در چارچوب نظریه خودکارآمدی بندورا عنوان می‌شود که افراد با باورهای قوی در مورد توانایی‌های خود در مقایسه با افرادی که در مورد توانایی‌های خود تردید دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری را نشان می‌دهند و در نهایت عملکرد آنها در تکلیف بهتر است (بندورا، ۲۰۰۱). خودکارآمدی تعیین می‌کند که فرد چه کاری را شروع کند، چه مدت کاری را ادامه دهد و چه امیدی داشته باشد. دانش آموزان خودتنظیم در یادگیری برای موفقیت، بسیاری از موارد را در برنامه درسی خود ملاحظه می‌کنند (هرگنهان و السون، ۲۰۰۱؛ به نقل از سبحانی نژاد و عابدی، ۱۳۸۵). همچنین افرادی که دارای خودکارآمدی می‌باشند، اصرار بیشتری در انجام دادن تکلیف دارند و از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند که این به نوبه خود منجر به پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود. افراد دارای خودکارآمدی بالا برخلاف افراد دارای خودکارآمدی پایین قادر به مقابله بهتر با موانع موجود در موقعیت امتحان هستند. آن‌ها بیشتر تلاش می‌کنند تا بر موانع موجود در امتحان غلبه کنند. در مورد تبیین رابطه بین راهبردهای خود تنظیمی و پیشرفت تحصیلی می‌توان گفت که دانش آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند که همان موقع با معناکردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (کجیاف و همکاران، ۱۳۸۲). بسیاری از دانش آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی، انگیزشی و رفتاری عملکرد خود را تنظیم و کنترل کنند، به عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند و این نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش بینی کننده پیشرفت تحصیلی می‌باشد. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نه تنها به فرایند یادگیری در دانش آموزان کمک می‌کند، بلکه فرصت‌هایی را برای آن‌ها فراهم می‌آورد تا به طور فعال فرایندهایی مانند اهداف، خود کنترلی، خود ارزشیابی و خود انگیزشی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف خود در یادگیری، انگیزه یادگیری را در خود تقویت کنند (محمد امینی، ۱۳۸۷). تبیین دیگر این مطلب آن است که دانش آموزانی که خود تنظیمی دارند، در هنگام مطالعه یا در مواقعی که معلم تدریس می‌کنند، سعی می‌کنند که تا مطالب جدید را به آن چه از قبل می‌دانستند، ارتباط دهند و بر فرایند و محیط یادگیری خود کنترل داشته باشند و بدین ترتیب پیشرفت تحصیلی خود را بالا ببرند (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰). در مورد رابطه اضطراب امتحان با پیشرفت تحصیلی نیز

می‌توان گفت که موقعیت‌هایی که فرد را در معرض ارزیابی قرار می‌دهند و مستلزم حل مشکل یا مسئله‌ای هستند، فرد را مضطرب می‌کنند. بنابراین، می‌توان دانش آموزی را که دچار اضطراب امتحان است، به منزله فردی توصیف کرد که مواد درسی را می‌داند، اما شدت اضطراب وی مانع از آن می‌شود که دانسته خود را در هنگام امتحان مورد ارزیابی قرار دهد و در نتیجه انتظار می‌رود که یک رابطه معکوس معنادار بین نمره‌های اضطرابی و نمره‌های امتحانی وجود داشته باشد (دادستان، ۱۳۷۶). هنگامی که عملکرد ما مورد ارزیابی قرار می‌گیرد، احتمال بروز واکنش‌های هیجانی از طرف ما وجود دارد. در هر مرحله از ارزیابی اگر احساس کنیم که آمادگی لازم را نداشته و یا شک در توانایی‌های خود داشته باشیم و یا حتی تصور کنیم که نمی‌توانیم بهترین عملکرد خود را ارائه دهیم، در آن زمان احساس ناراحتی، فشار عصبی و یا افسردگی خواهیم داشت و برعکس اطمینان به آمادگی یا توانایی عملکرد خوب، همراه با هیجان‌های مثبت مثل اعتماد به نفس، غرور، انبساط خاطر و احساس خودکارآمدی است (موسوی، حق شناس، علیشاهی و نجمی، ۱۳۸۷). به‌طور کلی، افراد دارای اضطراب امتحان دارای سطوح پایینی از خودکارآمدی می‌باشند و احساس درماندگی و ناتوانی می‌کنند و قادر نیستند که رویدادهای امتحان را تحت کنترل و نظارت خود درآورند. همچنین این افراد اعتقاد دارند که هر تلاشی برای موفق شدن در امتحانات محکوم به شکست است. در چنین شرایطی، اگر تلاش‌های اولیه آن‌ها برای غلبه بر موانع و مشکلات امتحان غیر موثر باشند، احتمالاً به سرعت تسلیم می‌شوند.

منابع

- البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی مقایسه‌ای باورهای انگیزشی، راهبردهای خودتنظیمی بر یادگیری دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیز هوشان شهر شیراز، *مجله علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه شیراز*، دوره ۱۵ شماره ۱، پاییز ۷۸.
- حسین چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. *فصل نامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، سال دوم، شماره چهارم، صص ۶۴-۷۳.
- حسینی، فریده السادات؛ خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش بینی تغل ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، سال پانزدهم، شماره ۳، صص ۲۷۳-۲۵۶.
- دادستان، پریرخ (۱۳۷۶). *روانشناسی مرضی تحولی از کودکی تا بزرگسالی*. تهران انتشارات سمت.
- رضایی، اکبر؛ سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی، راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. *فصل نامه تعلیم و تربیت*، شماره ۸۴، صص ۴۴-۸۵.
- سبحانی نژاد، مهدی؛ عابدی، احمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد تحصیلی آنان در درس ریاضی. *فصل نامه علمی- پژوهشی روان‌شناسی دانشگاه تبریز*، سال اول، شماره ۱، صص ۸۰-۹۸.
- سیف، دیبا (۱۳۸۵). رابطه هوش، باورهای معرفت‌شناختی، باورهای انگیزشی، راهبردهای خودنظم‌دهی انگیزش و یادگیری با پیشرفت تحصیلی و بررسی این عوامل در سطوح متفاوت هوش. *پایان نامه دکتری دانشگاه شیراز*.
- سیف، دیبا؛ لطیفیان، مرتضی؛ بشاش، لیا (۱۳۸۵). رابطه خودنظم‌دهی انگیزش با راهبردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی. *مجله روانشناسی*، سال دهم، شماره ۱، صص ۱۰۷-۱۲۲.

روابط تغل و رزی تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی

شهیدی، حسینی؛ عطاردی، علیرضا؛ مقیمیان، مریم (۱۳۸۴). بررسی میزان به کارگیری راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان. افق دانش؛ مجله دانشکده علوم پزشکی و خدمات بهداشتی، درمانی گناباد، دوره ۱۱، شماره ۱. صص ۶۰-۵۳.
کجیاف محمداقرا، مولوی حسین، شیرازی تهرانی علیرضا (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه های علوم شناختی، (۱) ۳۷:۱۷-۳۳.
محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۸۶). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصل نامه نوآوری های آموزشی، سال پنجم، شماره ۱۶، صص ۳۴-۱۰.
محمد امینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی. اندیشه های نوین تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهراء. دوره چهارم، شماره ۴. صص ۱۳۶-۱۲۳.
اليس، آلبرت؛ جیمزنال، ویلیام (۱۳۸۲). روانشناسی تغل و رزی. ترجمه محمد علی فرجاد. تهران: انتشارات رشد.

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, 1301-1310.
Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
Blunt, A., & Pychyl, T. A. (1998). Volitional action and inaction in the lives of undergraduate students: State orientation, procrastination and proneness to boredom. *Personality & Individual Differences*, 24(6), 837-846.
Bouffard-Bouchard, T., Parent, S., & Larivess, S. (1993). self-Regulation a concept-formation task among average and gifted students. *journal of Experimental child psychology*, 59, 115-143.
Capan, E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1665-1671.
Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
Dembo, M.H. & Eaton, M.J. (2000). self-Regulation of academic learning in middle-level school. *The Elementary school journal*, 100(i5), p473.
Deniz, M., Tras, Z., Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational science: Theory and practice*. 9 (2). 623-632.
Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, selfawareness, and time limits on 'working best under pressure.'. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
Ferrari, J. R., & Scher, S. J. (2000). Toward an understanding of academic and nonacademic tasks procrastinated by students: The use of daily logs. *Psychology in the Schools*, 37(4), 359-366.
Fritsch, B.A., Young, B.R., Hickson, K.C. (2003). Individual differences in academic

- procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35 , 1549–1557.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Hong-Nam, K., Leavell A. G. (2006). Language learning strategy use of ESL students in an intensive English learning context. *System*, 34 , 399–415.
- Howell, A. J., Watson, D. C., Powell, R. A., & Buro, K. (2006). Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Differences*, 40, 1519–1530.
- Howell, A. J., Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167–178
- 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
- Kármen, D., Kinga, S., Edit, M., Susana, F., Kinga, K. J., Réka, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 187. 45 – 49
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915–931.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24–34.
- Ming Chiu, M., Wing-Yin Chow, B., McBride-Chang, C. (2007). Universals and specifics in learning strategies: Explaining adolescent mathematics, science, and reading achievement across 34 countries. *Learning and Individual Differences*, 17, 344–365.
- Morford, Z. H. (2008). *Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: An exploratory study*. Unpublished masters thesis, Georgia Institute of Technology. Retrieved April 16, 2009, from <http://smartech.gatech.edu/dspace/bitstream/1853/21829/1/FinalThesis.pdf>
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29, 4-19.
- Pintrich, P & Schunk, D. (2002). *Motivational in education: theory, research, and: applications*.
- Pintrich, S., DeGroot, E. V. (1990). Motivation and self-regulation learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33-48.
- Rakes, C., Dunn, E. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactive online learning*. (9), 78-93.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Pienda, J. G., Solano, P., & Valle, A. (2009).

- Academic Procrastination: Associations with Personal, School, and Family Variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 1, 118-127.
- 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.
- Salvatore, Soresi, Laura, Nota, Barry., Zimmerman. (2004). "Self-regulation and academic achievement and resilience: A longitudinal international study." *Journal of Educational Research*, Vol.41, Issue 3, p198-215, 18p.
- Schunk, D.H., & Zimmerman, B.J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulation Failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stoeger, H., & Ziegler, A. (2005). Evaluation of an elementary classroom self-regulated learning program for gifted mathematics underachievers. *International Education Journal*, 6(2), 261-271.2), 261-271.45\56.
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27 (2), 135-144.
- Timothy A. P., Robert. J., Pamela A. M. R. (2002). Parenting and procrastination: gender differences in the relations between procrastination, parenting style and self-worth in early adolescence. *Personality and Individual Differences*, 33, 271-285.
- Uzun Ozer, B., Demir, A., Ferrari, J.R. (2009). Exploring Academic Procrastination Among Turkish Students: Possible Gender Differences in Prevalence and Reasons. *The Journal of Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). *Understanding self-regulation: an introduction*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 1-12). New York: Guilford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and Communication students at a private university. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-71.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self efficacy: a essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 82-91.