

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان
با اختلالات یادگیری و عادی

Relationship between Self-efficacy and self regulated with procrastination:
Compare students with learning disabilities and normal

Zahra Naghsh

Zahra Ramezani khamisi

زهرا نقش *

زهرا رضانی خمسی **

Abstract

The purpose of this study was to investigate the relationship between self-regulated, self-efficacy with procrastination, and compare disabilities students and normal students in structural model of this relationship. For this reason 300 students (150 disabilities students, 150 normal students) were chosen randomly (2, 6, 13, 18) and completed a questionnaire with 3 sub scales self-efficacy (Middelton, Midgly, 1997) self-regulation of Miller et al (1996), and procrastination of Solomon and Ratblvm (1984). The results indicated that there is difference between disabilities students and normal students in structural model and both of them are not parallel and Training courses to enhance students' self-efficacy and self-regulated with learning disabilities to reduce their procrastination is usefull.

Key Words: self-regulated, Self-efficacy, procrastination, Learning disorders

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان سال هفتم شهر تهران و مقایسه مدل ساختاری این روابط در بین دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی است. به این منظور، ۳۰۰ دانش‌آموز سال هفتم ابتدایی (۱۵۰ دانش‌آموز با اختلالات و ۱۵۰ دانش‌آموز عادی)، به صورت تصادفی از چهار منطقه (۲، ۶، ۱۳، ۱۸) آموزش و پرورش شهر تهران انتخاب شدند و به مقیاس سنجش یادگیری خودتنظیمی میلر و همکاران (۱۹۹۶)، خودکارآمدی عمومی دانشجویان شرر و همکاران (۱۹۸۲) و تعلل‌ورزی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) پاسخ دادند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت دارند و هم‌ارز نیستند و برگزاری دوره‌های آموزشی به منظور افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری به منظور کاهش تعلل‌ورزی در آن‌ها سودمند است.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی، خودکارآمدی، تعلل‌ورزی، اختلالات یادگیری

email: z.naghsh@ut.ac.ir

* استادیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران
** کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه الزهرا (س)

Received: 17 Aug 2014 Accepted: 9 May 2015

پذیرش: ۹۴/۲/۱۹

دریافت: ۹۳/۵/۲۶

مقدمه

اختلالات یادگیری^۱ یکی از بزرگ‌ترین و شاید جنجال‌برانگیزترین مقوله‌های آموزش و پرورش استثنایی است. اختلال یادگیری در ایالات متحده آمریکا اصطلاحی برای توصیف کودکانی است که در رشد زبان و مهارت‌های ارتباطی، دارای اختلال هستند (فلنچر، ریدلیون، فاجس و بارانس، ۲۰۰۷)، این اختلالات پایه عصب‌شناختی و روندی تحولی دارد که پیش از دبستان شروع می‌شود و تا بزرگسالی ادامه پیدا می‌کند (گارتلند و استروسنیدر، ۲۰۰۷). اختلالات یادگیری مهم‌ترین علت عملکرد ضعیف تحصیلی محسوب می‌شود و هر ساله تعداد زیادی از فراگیران به این علت در فراگیری مطالب درسی دچار مشکل می‌شوند. معمولاً این دانش‌آموزان از هوش متوسط یا بالاتری برخوردارند و ظاهری طبیعی دارند، رشد و وزن و قدشان طبیعی است و مثل سایر کودکان بازی می‌کنند، ولی در شرایط تقریباً یکسان آموزشی نسبت به دانش‌آموزان دیگر عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نشان می‌دهند و علی‌رغم قرار داشتن در محیط آموزشی مناسب و نیز فقدان ضایعات بیولوژیک بارز و عدم مشکلات اجتماعی و روانی حاد، با داشتن هوش متوسط قادر به یادگیری در زمینه‌های خاصی (خواندن، نوشتن و محاسبه) نمی‌باشند (نریمانی و سلیمانی، ۱۳۹۲). هالاهان^۲ (۲۰۰۵؛ به نقل از حاجلو و رضایی شریف، ۱۳۹۰) میزان شیوع ناتوانی‌های یادگیری را در تمام نقاط مختلف جهان بین ۳ و ۱۲ درصد گزارش کرده‌اند. یکی از این اختلالات یادگیری، اختلال یادگیری در نوشتن است. اختلال نوشتن یک ناتوانی یادگیری ویژه است که اکتساب زبان نوشتاری و استفاده از زبان نوشتاری برای بیان افکار و اندیشه‌ها را تحت تاثیر قرار می‌دهد. اختلال نوشتن، شرایطی است که نوشتن حروف با دست آسیب می‌بیند، به طوری که در نوشتن با دست یا هجی کردن، ناتوانی ایجاد می‌کند (کی، ۲۰۰۶). نوشتن برای بسیاری از افراد به ویژه دانش‌آموزان مبتلا به اختلال‌های یادگیری، فرایند چالش‌انگیزی است. حتی نویسندگان ماهر هم گاهی در طرح‌ریزی، ویرایش و ارزیابی نوشته‌های خود دچار مشکل می‌شوند. برای مثال، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که از هر پنج دانش‌آموز ابتدایی فقط یک نفر دانش و مهارت‌های نوشتن را بدست می‌آورد (دان و جین، ۲۰۰۳، به نقل از سانتانگلو، هرپس و گراهام، ۲۰۰۸).

یکی از متغیرهایی که در دانش‌آموزان مبتلا به اختلال یادگیری مشاهده می‌شود، تعلل‌ورزی است. تعلل‌ورزی با توجه به مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن دارای ابعاد گوناگونی است. نوع رایج تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف واگذار شده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان آن است (بدری گرگری، فتحی آذر و محمدی، ۱۳۹۳). وجود تعلل‌ورزی تحصیلی بالا در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری، با ایجاد تعلل در تکالیف تحصیلی و عدم ایجاد انگیزه مثبت، نقش مؤثری در افت تحصیلی و بالطبع تداوم این اختلال در این دانش‌آموزان می‌شود (پور عبدل و همکاران، ۱۳۹۳). تعلل‌ورزی مفهوم جدیدی نیست و دارای تاریخچه طولانی است. تعلل‌ورزی نبود خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است (بامیستر، هترتون، تیس، ۲۰۰۹). در واقع تعلل‌ورزی را به تأخیر انداختن عملی تعریف کرده‌اند که شخص باید انجام دهد و از این رو سطحی از اضطراب ناشی از تعلل را تجربه می‌کند (برسو،

^۱. Learning disorders

^۲. Hallahan

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

سالنوا، اسکوفلی، ۲۰۰۷). فراری (۱۹۹۱). تعلل‌ورزی تحصیلی را این‌گونه تعریف کرده است: تمایل غیرمنطقی در شروع یا اتمام یک تکلیف تحصیلی. سولومون و روثلوم (۱۹۸۴) نیز در تعریف و تشخیص تعلل‌ورزی تحصیلی^۱ دو ملاک مطرح کرده‌اند: ۱) تمایل به کنار گذاشتن همیشگی یا تقریباً همیشگی یک تکلیف، و ۲) تجربه همیشگی یا تقریباً همیشگی ناشی از چنین رفتاری، به عبارتی تعلل‌ورزی تحصیلی باید شامل تأخیر مکرر و اضطراب قابل‌ملاحظه باشد. ادبیات مربوط به تعلل‌ورزی نشان داده است که میزان تعلل‌ورزی در سطوح بالاتر تحصیل بیشتر است (هارپوت و فراری، ۱۹۹۶؛ الیس و کناوس، ۱۹۷۷؛ استیل، ۲۰۰۷). میزان تعلل‌ورزی تحصیلی مشکل‌آفرین بین دانشجویان حداقل ۷۰ تا ۹۵ درصد برآورد شده است (استیل، ۲۰۰۷). برخی دیگر از پژوهش‌ها شیوع تعلل‌ورزی مزمن را تا ۲۳ درصد گزارش کرده‌اند (تمدنی، ۱۳۹۰). مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌های تعلل‌ورزی فراگیران از قبیل بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی آنان است (لاکشمینارایان، پوتدار، ردی، ۲۰۱۳). ناتوانی یادگیری به اختلالات گوناگونی اشاره می‌کند که بر فراگیری، حفظ، درک، سازمان‌دهی یا استفاده از اطلاعات کلامی و یا غیرکلامی تأثیر می‌گذارد. این اختلالات از نارسایی در یک یا چند فرایند روانی مرتبط با یادگیری به همراه دیگر توانایی‌های متوسط ضروری برای تفکر و استدلال‌آوری نشأت می‌گیرند (هیل، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش‌های متعدد (والش و اوگومبا-آگونوبی، ۲۰۰۲؛ راثلوم و همکاران ۱۹۸۶؛ زیمرمان، ۲۰۰۲؛ سیرویس و پاپچیل، ۲۰۰۲؛ دویت و اسکونبرگ، ۲۰۰۲؛ استیل، ۲۰۰۷). حاکی از آن است که کودکان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اهمال‌کاری تحصیلی بالاتری دارند. سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) بیان می‌کنند که اگرچه فراگیران دارای اختلال یادگیری دلایل متعددی برای اهمال‌کاری می‌آورند، اکثریت دلایل آن‌ها مربوط به ترس از شکست است. فراگیران مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری هرچند که از لحاظ ظاهر و هوش و ... با همسالان خود تفاوتی ندارند، ولی عدم علاقه به تکالیف منجر به این احساس در آنان می‌شود که نمی‌توانند مانند دوستان خود به تکلیف عمل کنند و این طرز تفکر باعث می‌شود که نوعی تعلل‌ورزی تحصیلی در آنان شکل بگیرد که این خود باعث عدم پیشرفت تحصیلی و عدم علاقه به مدرسه می‌شود. تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا یادگیری در فرصت‌های مناسب از دست برود و فرد مطالعه و انجام تکالیف را به زمان نامناسب و همواره با محدودیت زمانی پی‌گیری کند که این مسئله در فرایند یادگیری اختلال به وجود می‌آورد و موجب کاهش دقت، افزایش استرس و ارتکاب اشتباهات فراوان در انجام تکالیف و فرایند یادگیری می‌گردد (توکلی، ۲۰۱۳).

یکی از متغیرهایی که توجه به آن از اهمیت بالایی برخوردار بوده و بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، خودتنظیمی است. مطابق نظر بندورا، خودتنظیمی کاربرد توانایی‌ها و قابلیت‌های خودهدایتی، خودکنترلی و خودمختاری است. از نظر وی قابلیت‌های ذکرشده تحت تأثیر باور افراد درباره خودکارآمدی در فعالیت‌ها و رفتارهای مختلف است (بندورا، ۱۹۷۷). خودتنظیمی به فرایندی اشاره دارد که در آن فراگیر به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف موردنظر هدایت می‌کند (زیمرمن و شانک ری، ۲۰۰۸). محققان زیادی از جمله (اندرسن، ۲۰۰۱؛ فراری و تیس، ۲۰۰۰ و ولترز، ۲۰۰۳؛ بیک و همکاران، ۲۰۰۰)، به بررسی رابطه

^۱. Education negligence

خودتنظیمی با تعلق‌ورزی پرداخته‌اند و بیان می‌کنند که خودتنظیمی یکی از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتاری تعلق‌ورزی است. چو و چول در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که فراگیران تعلق‌ورز در مقایسه با همسالان خود از خودتنظیمی پایینی برخوردارند (بومان، میجر، ۱۹۹۹). فراری (۲۰۰۱)، بیان می‌کند که تعلق‌ورزان در تنظیم عملکردشان در موقعیت‌های استرس‌زا و در موقعیت‌های با بار شناختی بالا ناتوان هستند و نیز محققان زیادی از جمله (کلاس و همکاران، ۲۰۰۸؛ سنکال و همکاران، ۱۹۹۵؛ ون ارد، ۲۰۰۰؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷)، معتقدند که افراد تعلق‌ورز در تنظیم و نظم‌بخشی به رفتارهای خود مشکل دارند.

خودتنظیمی متغیری است که احتمالاً در فراگیران مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری کمتر وجود دارد. خودتنظیمی، به‌عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکردها جهت دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (کول، لوگان و والکر، ۲۰۱۱). خودتنظیمی رفتار به استفاده‌ی بهینه از منابع گوناگون که یادگیری را پیشینه می‌سازد، گفته می‌شود. به‌طور کلی، زیمرمن (۱۹۹۰) خودتنظیمی در یادگیری را به مشارکت فعال یادگیرنده (از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فرا شناختی)، در فرایند یادگیری، به‌منظور پیشینه کردن فرایند یادگیری اطلاق نموده است. پاچارس و ولنت، ۲۰۰۲؛ کاپرارا، فیداه، وسچيون، دل بوو، وسچيو و باربرانی (۲۰۰۸) نحوه‌ی مدیریت خودتنظیمی را به‌عنوان یک عامل کلیدی در موفقیت تحصیلی کودکان، نوجوانان و بزرگسالان می‌دانند که با ارتقای سلامتی مرتبط است و در کنترل سلامتی اهمیت ویژه‌ای دارد (بندورا، ۲۰۰۵). نتایج تحقیقات نشان داده است که فراگیران با اختلالات یادگیری و دانش‌آموزان عادی تفاوت معناداری در خودتنظیمی دارند (فالک، بریگهام و لاهمن، ۱۹۹۴). به نحوی که خودتنظیمی فراگیران دارای اختلالات یادگیری به‌طور معناداری پایین‌تر از فراگیران عادی است و سطوح پایین مهارت در این فراگیران با خودتنظیمی پایین در آن‌ها مرتبط است (گراهام و هاریس، ۲۰۰۳؛ وونگ، هاریس، گراهام و بوتلر، ۲۰۰۳؛ کلاس، ۲۰۰۷ و کلاس، ۲۰۱۰).

متغیر دیگری که بر تعلق‌ورزی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، خودکارآمدی^۱ است. بندورا یکی از مهم‌ترین سازه‌های مؤثر در خودسامان‌دهی را گذشته از داشتن هدف، احساس خودکارآمدی می‌داند. او خودکارآمدی را دریافت و دآوری فرد درباره‌ی مهارت‌ها و توانمندی‌های خود برای انجام کارهایی که در موقعیت‌های ویژه بدن‌ها نیاز است، تعریف می‌کند. از سوی دیگر، خودکارآمدی تنها زمانی بر کارکرد تأثیر می‌گذارد که شخص مهارت‌های لازم برای انجام کاری ویژه را دارا باشد و برای انجام آن کار به‌اندازه کافی برانگیخته شود (فراری، ۱۹۹۱؛ برگرفته از پاچارس، ۱۹۹۶). کسانی که خودکارآمدی بالایی دارند، هدف‌های چالش‌برانگیزتر و بالاتری را برمی‌گزینند، به خود بیشتر باور دارند، کوشش و پافشاری بیشتری نشان می‌دهند، یادسپاری‌شان بهتر است، راهبردهای یادگیری (راهبردهای خودسامان بخش^۲)، سودمندتری را به کار می‌برند و سرانجام کارکردشان در انجام کار بهتر است. ولی کسانی که خودکارآمدی پایینی دارند، به آسانی در برخورد با سدها یا شکست‌ها دل‌سرد می‌شوند. در حقیقت خودکارآمدی نقش میانجی‌گر و آسان‌ساز را در پیوند میان کنش‌های شناختی بازی می‌کند. همچنین، خودکارآمدی زمانی که به تکلیفی معین اختصاص داشته باشد، پیش‌بینی بهتر و دقیق‌تری برای پیشرفت تحصیلی خواهد بود

¹. Efficacy

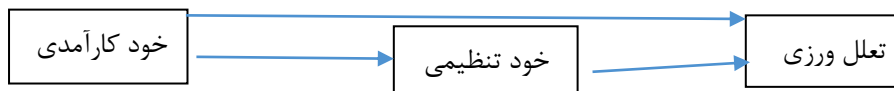
رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

(بندورا، ۱۹۹۷؛ بری، ۱۹۸۷؛ لاریوی ۱۹۹۹؛ برگرفته از بندورا، ۲۰۰۱). هر اندازه که باور خودکارآمدی دریافت-شده‌ی فرد بالاتر باشد، برای پردازش شناختی کار و اندیشه‌ی تحصیلی بیشتر کوشش می‌کند (بندورا، ۲۰۰۱). پینتریچ و همکاران (۱۹۹۴)، نشان دادند که خودکارآمدی دانش‌آموزان همبستگی بالایی با پیشرفت تحصیلی دارد. دانش‌آموزان دارای توانایی دریافت‌شده‌ی بالا پیشرفت تحصیلی بیشتری نیز دارند. این باورها به‌گونه‌ای غیرمستقیم برافزایش سطح هدف‌های دانش‌آموزان اثر می‌گذارد. پاجاراس (۱۹۹۷)، در پژوهشی دیگر نشان داده است که خودکارآمدی همچون توانایی ذهنی عمومی، تأثیراتی مستقیم و نیرومند بر پیشرفت تحصیلی دارد. پژوهش‌ها نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای خودتنظیمی ضمن ایجاد یادگیری، ادراکات خودکارآمدی مربوط به انگیزش درونی را نیز بیشتر می‌کند و سبب پیشرفت تحصیلی می‌شود (زیمرن، ۲۰۰۳). مطالعات مربوط به تعلل‌ورزی مبتنی بر چشم‌انداز شناختی به بررسی این سؤال می‌پردازند که چرا فراگیران، اگرچه با پیامدهای منفی تعویق آشنا هستند، ولی باز به‌طور هوشیارانه تکالیف خود را به تعویق می‌اندازند (کاراس و اسپادا، ۲۰۰۹). پژوهش‌های زیادی (از جمله فراری، پارکر و وار، ۱۹۹۲؛ کلاسن و کازوکا، ۲۰۰۹؛ توکمان، ۱۹۹۱) دریافتند که یک رابطه منفی معنادار بین باورهای خودکارآمدی و تعلل‌ورزی تحصیلی وجود دارد، به‌نحوی که دانشجویان با خودکارآمدی پایین تعلل‌ورزی بیشتری از خود نشان داده‌اند. افراد با خودکارآمدی پایین، انتظار کمتری از خود نشان می‌دهند که به نوبه خود ممکن است باعث ایجاد تعلل در آن‌ها شود و یافته‌ها حاکی از آن است که افراد تعلل‌ورز خودکارآمدی کمتری نسبت به سایر افراد دارند (تاکنن، ۲۰۰۷). توکمن و خادم (۱۹۹۲) به این نتیجه رسیدند که عدم خودکارآمدی تحصیلی منجر به تعلل‌ورزی می‌شود. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) نیز دریافتند که میان خودکارآمدی با پیامدهای تحصیلی، مانند نمره امتحانی همبستگی وجود دارد. همچنین سایر بررسی‌های انجام‌شده گویای وجود رابطه بین باورهای خودکارآمدی فرد و ناتوانی‌های یادگیری است. نتایج بررسی لطیفی، امیری، ملک پور و مولوی (۱۳۸۸) حاکی از تأثیر آموزش حل مسأله‌ی شناختی-اجتماعی بر بهبود و افزایش ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری است ($P \geq 0.001$). با توجه به این که کودکان دچار اختلالات یادگیری اوصاف مشترک زیادی با کودکان عقب‌مانده ذهنی خفیف و کودکان دچار پریشانی‌های عاطفی دارند (هالاها و کافمن، ۱۳۸۵)، به نظر می‌رسد باورهای خودکارآمدی پایینی داشته باشند. دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان بدون اختلالات یادگیری مفهوم خود و حرمت خود ضعیف‌تری دارند (گرم، ۱۳۸۶)، که ممکن است این امر ناشی از شکست‌های مکرری باشد که این کودکان تجربه می‌کنند (مه‌یر، ۱۹۸۳). برخی از این کودکان موفقیت تحصیلی را با پذیرش والدینی یا شایستگی خود یکسان می‌پندارند، همین امر منجر به احساس بی‌کفایتی و باور به ناکارآمدی آن‌ها می‌شود. مفهوم خود ضعیف می‌تواند با حساسیت بیش از حد در ارتباط باشد، کودکان دچار اختلالات یادگیری از تحقیر شدن بیشتر واهمه دارند و تجربه‌های شکست پی‌درپی آن‌ها را به‌آسانی ناکام می‌سازد (گرم، ۱۳۸۶). شواهد پژوهشی نیز حاکی از آن است که دانش‌آموزانی که خود را کارآمد می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیش‌تری استفاده می‌کنند و برای انجام تکالیف تلاش بیش‌تری می‌ورزند (پاریس و اوکا، ۱۹۸۶). برخی از مطالعات نشان داده‌اند که بین خودکارآمدی و راهبردهای یادگیری عمیق و معنی‌دار و همچنین خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی ارتباط وجود دارد (چالارات و دبکر، ۲۰۰۴؛ فورسک، هتینگ و نیلسن، ۱۹۹۰؛ حاج شمسایی، کارشکی و امین یزدی، ۱۳۹۳). مطالعات متعددی نشان داده‌اند

که خودکارآمدی، با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه دارد و خودکارآمدی با راهبردهای شناختی و خودتنظیمی رابطه مثبت دارد (گرین و میلر، ۱۹۹۶؛ میلر، گرین، مونتگو، راوین داران و نیکولز، ۱۹۹۶). در پژوهش کلری و زیمرمن (۲۰۰۴) بعد از آموزش راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمدی دانش آموزان افزایش یافت. لواسانی، میر حسینی، حجازی و داوودی، (۲۰۱۱) در پژوهشی نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اثر معنی‌داری بر انگیزه تحصیلی و خودکارآمدی دانش آموزان دارد. توکلی زاده و ابراهیمی قوام (۲۰۱۱) در پژوهشی دریافتند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی افزایش معنی‌داری در سطوح خودکارآمدی گروه آزمایشی نسبت به گروه کنترل ایجاد می‌نماید.

کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، در مطالعه‌ای به بررسی تعلق‌ورزی و رابطه آن با خودتنظیمی و خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان پرداخته‌اند. نتایج نشان داد که همه متغیرهای مورد بررسی رابطه معناداری با تعلق‌ورزی دارند. کراچوک و کلاسن و لینچ، ۲۰۰۸، در مطالعه‌ای به مقایسه متغیرهای تعلق‌ورزی، خودکارآمدی و خودتنظیمی در دانشجویان با اختلال یادگیری و دانشجویان عادی در دوره کارشناسی پرداختند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که افراد با اختلال یادگیری دارای تعلق‌ورزی بیشتر و خودکارآمدی و خودتنظیمی کمتری هستند. آن‌ها معتقدند که یادگیری خودتنظیمی و خودکارآمدی به‌عنوان کلیدی برای تعلق‌ورزی است. با توجه به شیوع بالای ناتوانی‌های یادگیری در فراگیران، خلأهای پژوهشی در این زمینه و استفاده از نتایج این پژوهش در زمینه آسیب‌شناسی مبتلایان به اختلالات یادگیری، هدف این پژوهش مقایسه روابط بین متغیرهای خودتنظیمی، خودکارآمدی و تعلق‌ورزی در دانش‌آموزان با ناتوانی‌های یادگیری و دانش‌آموزان عادی است. در این پژوهش مدل مفهومی در نظر گرفته شده برای برآزش و مقایسه بدین گونه است:

شکل ۱- مدل مفهومی در نظر گرفته شده برای برآزش



روش

طرح این تحقیق از نوع طرح‌های غیرآزمایشی و به‌طور دقیق‌تر همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. نمونه این پژوهش را ۳۰۰ نفر (۱۵۰ دانش‌آموز با اختلال یادگیری در نوشتن و ۱۵۰ دانش‌آموز عادی) تشکیل می‌دهد که این تعداد به روش نمونه‌گیری تصادفی و از بین دانش‌آموزان سال هفتم ابتدایی با هوش متوسط که فاقد مشکلات رفتاری بودند، انتخاب شد. قابل ذکر است که دانش‌آموزان دو گروه با اختلال یادگیری و عادی بر اساس دو ویژگی هوش و عدم مشکلات رفتاری همگن شدند به این ترتیب که آزمون هوش و کسلر (۱۹۶۹) در هر دو گروه اجرا و دانش‌آموزانی با دامنه هوشی ۹۰ تا ۱۱۰ انتخاب شدند. از مقیاس مشکلات رفتاری راتر (۱۹۷۶) که توسط معلمان آن‌ها تکمیل شد استفاده و دانش‌آموزانی که مشکلات رفتاری نداشتند، برای هر دو گروه انتخاب شدند.

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

ابزار

مقیاس یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش یادگیری خودتنظیمی از مقیاس تهیه شده توسط میلر و همکاران (۱۹۹۶) استفاده شد. این مقیاس دارای ۷ گویه بوده و در طیف لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" تهیه شده است. میلر و همکاران (۱۹۹۶) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/8$ بدست آورده‌اند. پایایی این مقیاس در پژوهش حاضر در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق ($n=70$) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با $0/72$ بدست آمد. به‌منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه یادگیری خود خودتنظیمی، اعتبار سازه این پرسشنامه با انجام تحلیل عامل تأییدی مورد آزمون قرار گرفت. شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($1/633$)، نیکویی برازندگی ($GFI=0/97$)، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش ($AGFI=0/96$) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0/04$) حاکی از برازش خوب مدل بود.

مقیاس خودکارآمدی: برای اندازه‌گیری خودکارآمدی عمومی دانشجویان از مقیاس مورد استفاده توسط شرر و همکاران (۱۹۸۲)، استفاده شده است. این مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده است که هر یک باورهای دانش‌آموزان را در مورد توانایی‌های خود می‌سنجد. طیف‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از "کاملاً موافقم" تا "کاملاً مخالفم" تنظیم شده‌اند. پایایی این مقیاس در مطالعه صورت گرفته توسط شرر و همکاران با استفاده از روش آلفای کرونباخ $0/85$ بدست آمده است. در پژوهش حاضر پایایی این پرسشنامه در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق ($n=70$) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با $0/83$ بدست آمد. به‌منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه خودکارآمدی اعتبار سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی انجام شد. شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($2/26$)، نیکویی برازندگی ($GFI=0/99$)، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش ($AGFI=0/97$) و ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب ($RMSEA=0/056$) حاکی از برازش خوب مدل بود.

تعلل‌ورزی: به تأخیر غیرضروری در انجام تکالیف تعلل‌ورزی می‌گویند (سولومون و روئبلوم، ۱۹۸۴). تعلل‌ورزی در این پژوهش از طریق پرسشنامه سولومون و روئبلوم (۱۹۸۴) اندازه‌گیری می‌شود. این مقیاس دارای ۲۷ گویه بوده و در طیف لیکرت از "همیشه" تا "هرگز" تهیه شده است. پایایی این پرسشنامه در یک اجرای آزمایشی در بین گروهی از دانشجویان جامعه تحقیق ($n=70$) با روش آلفای کرونباخ محاسبه و برابر با $0/92$ به دست آمد. به‌منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه تعلل‌ورزی، اعتبار سازه این پرسشنامه با انجام تحلیل عاملی تأییدی مورد آزمون قرار گرفت. تمامی گویه‌ها به‌جز گویه‌های ۸ و ۱۱ دارای نقش مهم و معنادار در اندازه‌گیری عامل تعلل‌ورزی هستند. شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی ($2/274$)، نیکویی برازندگی

¹. Solomon and Rothblum

فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، علمی- پژوهشی، شماره ۱، سال نهم

(GFI=۰/۹۸)، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI=۰/۹۷) و ریشه خطای میانگین مجزورات تقریب (RMSEA=۰/۰۴) حاکی از برازش خوب مدل بود.

یافته‌ها

قبل از بررسی و مقایسه مدل در دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی شاخص‌های توصیفی و ضریب همبستگی متغیرها در جداول زیر گزارش می‌شود.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی

کشیبگی	کجی	انحراف معیار	میانگین		
۲/۴۵	-۱/۳۳	۰/۳۲	۳/۸۵	اختلالات	تعلاورزی
۱/۲۸	-۰/۸۲	۱/۴۱	۲/۱۵	عادی	
-۲/۶۷	-۲/۵۶	۰/۱۴	۲/۱۱	اختلالات	خودتنظیمی
-۰/۴۶	-۰/۱۲	۱/۲۶	۳/۸۱	عادی	
۳/۰۴	۱/۷۷	۰/۱۴	۲/۲۳	اختلالات	خودکارآمدی
۱/۶۷	۰/۶۰	۰/۳۸	۳/۱۱	عادی	

از آنجاکه، مبنای تجزیه و تحلیل مدل‌ها، ماتریس همبستگی می‌باشد. بنابراین، ماتریس همبستگی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲- ضرایب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

خودکارآمدی	خودتنظیمی		
	-۰/۲۴۰**	اختلالات	تعلاورزی
	-۰/۱۹۸**	عادی	
۰/۱۹۳*	۱	اختلالات	خودتنظیمی
۰/۱۸۴*	۱	عادی	
۱	-۰/۵۱۰**	اختلالات	خودکارآمدی
۱	-۰/۲۱۱**	عادی	

(** $\rho^* > 0.05$, $\rho^* > 0.10$)

در ادامه به بررسی سؤال پژوهش "آیا الگوی روابط ساختاری بین دو گروه از دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی هم‌ارز است؟" پرداخته می‌شود. در مدل با محدودیت چنین فرض می‌شود که ضرایب مسیر دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی، در مدل ساختاری با یکدیگر برابرند و مدل بدون محدودیت چنین فرض نمود که

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

ضرایب مسیر دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی، در مدل ساختاری با یکدیگر برابر نیستند. شاخص‌های برازندگی برای دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت محاسبه و سپس با یکدیگر مقایسه شد.

جدول ۳- شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری بدون محدودیت و مدل ساختاری با محدودیت

AIC	CFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	df	χ^2	شاخص‌های برازندگی	گروه
۲۳۴۳/۸۸	۰/۷۵	۰/۹۲۵	۰/۹۵	۰/۰۳	۹/۰۹	۲۴۴	۱۱۹۱/۳۲	مدل بدون محدودیت	با اختلالات
۲۳۴۰/۰۱	۰/۷۵	۰/۹۳۶	۰/۹۵	۰/۰۳	۸/۹۹	۲۴۴	۳۲۱۲/۰۱	مدل با محدودیت	یادگیری و عادی

آنچه در مقایسه دو گروه در یک مدل ساختاری مهم است، شاخص‌های برازندگی مدل با محدودیت و بدون محدودیت است. به طوری که، به عنوان مثال اگر شاخص‌های برازندگی مدل بدون محدودیت به صورت معناداری بهتر از مدل با محدودیت باشد، می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری به صورت متفاوتی با داده‌های دو گروه برازش دارد. اما از آنجاکه، شاخص‌های برازندگی بدست آمده برای مدل با محدودیت به طور معناداری بهتر از مدل بدون محدودیت است، در این صورت می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری به صورت یکسانی با داده‌های دو گروه برازش دارد و هیچ‌یک از ضرایب مسیرها در دو گروه تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند (تقی لو، ۱۳۸۸). در مقایسه مدل دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی همان‌طور که ملاحظه می‌شود کلیه شاخص‌ها نزدیک و شبیه به یکدیگر هستند. جدول ۴ نتیجه مقایسه شاخص‌های برازندگی دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت را نشان می‌دهد.

جدول ۴- مقایسه شاخص‌های برازندگی دو مدل با محدودیت و بدون محدودیت

TLI	RFI	IFI	NFI	P	df	χ^2	شاخص‌های برازندگی	گروه
-۰/۰۳	-۰/۰۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۵۴۶	۳	۲/۱۲۸	مدل با محدودیت	با اختلالات یادگیری و عادی

با توجه به جدول فوق مقایسه شاخص‌های برازندگی مدل با محدودیت و بدون محدودیت در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری و عادی نشان داد که تفاوت مجذور کای در دو مدل ($\Delta \chi^2 = 2/128$) با در نظر گرفتن تفاوت درجه آزادی آن‌ها ($\Delta df = 3$) معنادار نیست (جدول ۴). بنابراین، با توجه به نتایج فوق می‌توان گفت دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی، به لحاظ مدل ساختاری در پژوهش حاضر با یکدیگر تفاوت ندارند و هم‌ارز هستند. نسبت‌های بحرانی حاصل از مقایسه هر یک از مسیرهای ساختاری در بین دو گروه بررسی شد که نتایج آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

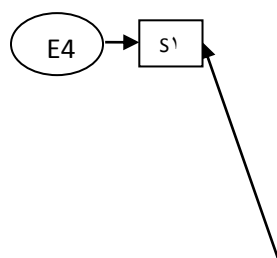
جدول ۵- جدول نسبت بحرانی برای آزمون تفاوت‌های جنسیتی در ضرایب مسیر

فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، علمی- پژوهشی، شماره ۱، سال نهم

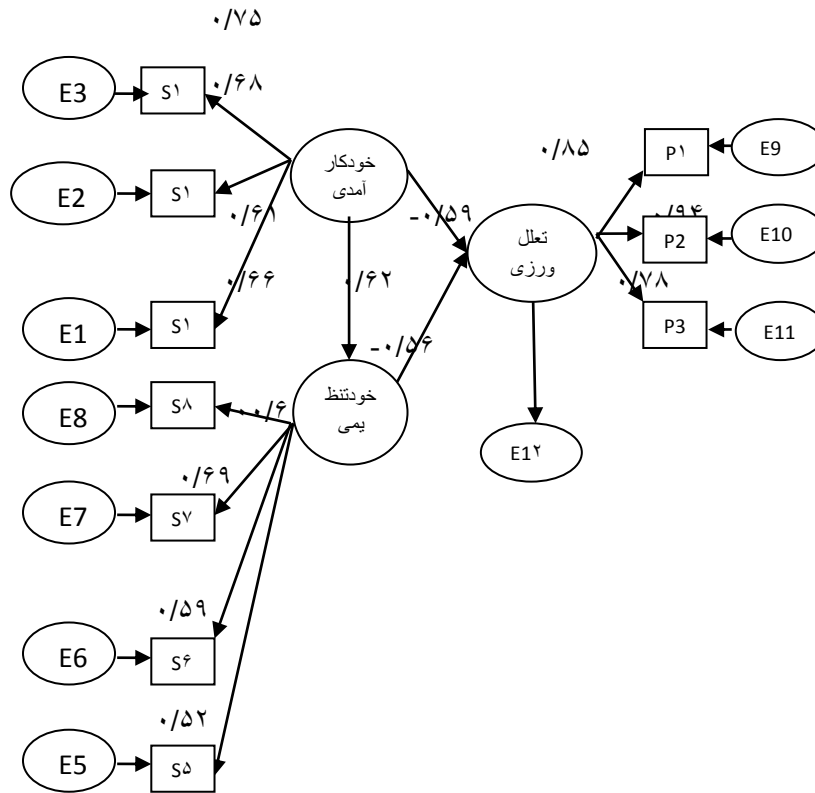
ارزش بحرانی	مسیر آزمون شده
۲/۰۳۷*	از خودکارآمدی به خودتنظیمی
-۱/۳۹۶	از خودکارآمدی به تعلل‌ورزی
-۲/۶۵۹*	از خودتنظیمی به تعلل‌ورزی

* مقادیر بحرانی بزرگ‌تر از $\pm 1/96$ معنادار است

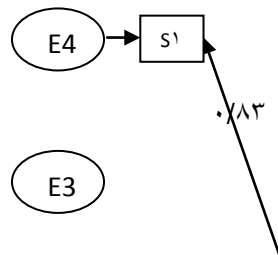
همان‌طور که ملاحظه می‌شود اثر مستقیم خودکارآمدی بر خودتنظیمی و همچنین خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی در دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی تفاوت معنادار وجود دارد؛ و اثر مستقیم خودکارآمدی و خودتنظیمی بر تعلل‌ورزی در گروه با اختلالات یادگیری بیشتر است. ولی در اثر مستقیم خودکارآمدی بر تعلل‌ورزی بین دو گروه با اختلالات یادگیری و عادی تفاوت معناداری وجود ندارد. اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری (-۰/۳۵) نیز به‌طور معناداری بیشتر از اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان عادی (-۰/۱۴) است.

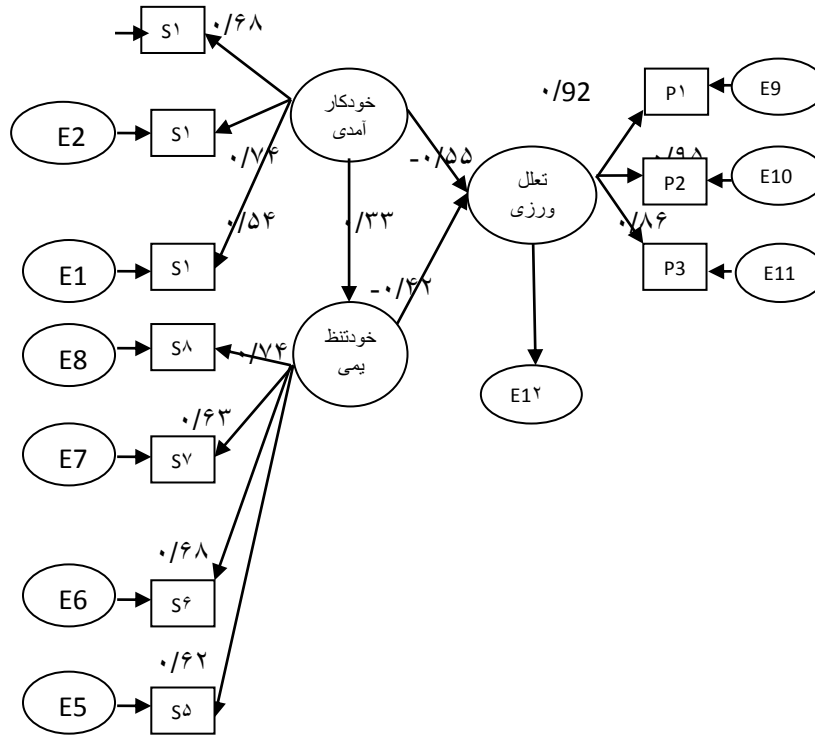


رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...



شکل ۲. مدل برازش شده در نمونه دانش‌آموزان با اختلال یادگیری





شکل ۳. مدل برازش شده در نمونه دانش آموزان عادی

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل ورزشی و مقایسه دانش آموزان با اختلال یادگیری و دانش آموزان عادی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد خودتنظیمی در دانش آموزان با اختلالات یادگیری کمتر

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

و تعلل‌ورزی در این دانش‌آموزان بیشتر است، که این نتیجه با یافته بیرد^۱ و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. همچنین نتایج پژوهشی حاکی است که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری به‌طور معناداری خودتنظیمی پایین‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند (کاراهام و هاریس، ۲۰۰۳؛ وونگ، هاریس، گراهام و بوتلر، ۲۰۰۳؛ کلاس، ۲۰۰۷). همچنین کلاس (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزان بدون ناتوانی یادگیری خودتنظیمی بالاتری نسبت به دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری دارند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی از نظر تعلل‌ورزی تحصیلی تفاوت وجود دارد. نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر ضمن تأیید تحقیقات دیگر (والش و اوگومبا-آگونوبی، ۲۰۰۲؛ رابنلوم و همکاران، زیمرمان، ۲۰۰۲؛ سیرویس و پاپچیل، ۲۰۰۲؛ دویت و اسکونبرگ، ۲۰۰۲؛ استیل، ۲۰۰۷)، حاکی از آن است کودکان دارای اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی اهمال‌کاری تحصیلی بالاتری دارند. همچنین یافته دیگر پژوهش نشان داد که خودکارآمدی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است و این نتیجه با یافته بهرامی و پور جعفر دوست (۱۳۸۶) همسو است. دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری اغلب در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف با شکست مواجه می‌شوند، در مقابل شکست تسلیم می‌شوند و سطح تلاش خود را نیز کاهش می‌دهند، در نتیجه سطح خودکارآمدی در آن‌ها کاهش پیدا می‌کند.

کلری و زیمرمن (۲۰۰۴)، در مطالعه‌ای دریافته‌اند که یکی از علل مهم نبود موفقیت تحصیلی، خودکارآمدی پایین است. آنان دریافته‌اند مشکلات تحصیلی برخی از دانش‌آموزان، به علت به کار نبردن راهبردهای خودتنظیمی است. دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی‌های یادگیری، از خودتنظیمی و خودکارآمدی پایینی برخوردارند و مسلماً از راهبردهای فراشناختی کمتری بهره می‌برند. در واقع این دانش‌آموزان تکلیف موردنظر را به‌عنوان یک تهدید در نظر گرفته و استقامت و پایداری لازم را نشان نمی‌دهند. به‌طور کلی، یادگیری خودتنظیمی سبب می‌شود که فرد خود را لایق، خودکارآمد و مستقل تصور کند (والترز، ۲۰۰۳)، حال آن‌که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری به دلیل اینکه خودکارآمدی و احساس خود ارزشی پایینی دارند (بایرد و همکاران، ۲۰۰۹)، و میزان یادگیری خودتنظیمی در آن‌ها به‌مراتب پایین‌تر از دانش‌آموزان عادی است.

دانش‌آموزان موفق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش‌یافته و الگوهای انگیزشی را در هنگام انجام دادن تکالیف از خود نشان می‌دهند. در مقابل، دانش‌آموزان ناموفق در یادگیری کمتر تلاش می‌کنند و علاقه‌ی کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند. آن‌ها قادر به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند (بمبوتی، ۲۰۰۸). در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که، در حقیقت دانش‌آموزان مبتلا به اختلالات یادگیری به دلیل اینکه قادر به تنظیم عملکرد و حفظ اهداف درسی خود نیستند، یادگیری خودتنظیمی پایینی دارند (زاهد و همکاران، ۱۳۹۱). یافته دیگر این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری کمتر از دانش‌آموزان عادی است و این نتیجه با نتایج کلاس (۲۰۰۷) و کلاس و لینچ (۲۰۰۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان این‌گونه بیان کرد که دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری در مقایسه با همسالان بدون اختلالات یادگیری و

¹ baIRD

دانش‌آموزان دچار اختلال‌های رفتاری، مفهوم خود و حرمت خود ضعیف‌تری دارند (گرم، ۱۳۸۶)؛ همین امر منجر به احساس بی‌کفایتی و باور به ناکارآمدی آن‌ها می‌شود. لاک، مارگالیت، زیو و زیمن (۲۰۰۶) و بایر د، اسکوت، دیرینگ و هامیل (۲۰۰۹) نشان دادند که دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری، خودکارآمدی اجتماعی و تحصیلی پایینی را نسبت به دانش‌آموزان عادی گزارش می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند، در مقایسه با کسانی که باورهای خودکارآمدی پایین دارند، از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به میزان بیش‌تری استفاده می‌کنند (بریوئر و یوگلستر، ۲۰۰۶).

نتایج همچنین نشان داد که اثر غیرمستقیم خودکارآمدی بر تعلل‌ورزی با واسطه خودتنظیمی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری بیشتر از دانش‌آموزان عادی است. یافته‌های مطالعه حاضر حمایت‌کننده این موضوع است. در این مطالعه رابطه غیرمستقیم بالایی بین خودکارآمدی و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی وجود داشت و لذا نیاز به طراحی برنامه‌های حمایتی چندجانبه برای افزایش خودکارآمدی این دانش‌آموزان وجود دارد. برگزاری کارگاهی به‌منظور افزایش خودتنظیمی در دانش‌آموزان در کاهش تعلل‌ورزی آن‌ها مؤثر خواهد بود، چنانچه ملنزر، ۲۰۰۶ نیز با برگزاری کارگاه‌هایی در زمینه مدیریت زمان به اثرات مفید آن در دانش‌آموزان با اختلال یادگیری پی برد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت بین دانش‌آموزان با اختلال یادگیری و دانش‌آموزان عادی از نظر تعلل‌ورزی تحصیلی تفاوت وجود دارد و دانش‌آموزان با اختلال یادگیری در مقایسه با دانش‌آموزان عادی به‌طور معناداری سطح بالاتری از تعلل‌ورزی و سطح پایین‌تری از خودتنظیمی فرا شناختی و خودکارآمدی را نشان می‌دهند که این یافته همسو با پژوهش کلاسن و همکاران (۲۰۰۸) است. همچنین مصطفی سرباز، ابوالقاسمی و رستم اوغلی (۱۳۹۳) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای مشکلات یادگیری، از راهبردهای خودتنظیمی پایین‌تری برخوردار هستند. نتایج پژوهش‌های (الکسی و پاراسکیوا، ۲۰۱۳؛ ابوالقاسمی، برزگر و رستم اوغلی ۱۳۹۳) نشان می‌دهد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باورهای خودکارآمدی و انگیزش دانش‌آموزان تعلل‌ورز را افزایش می‌دهد.

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به اجرای آن فقط در ۴ منطقه از شهر تهران اشاره کرد لذا قدرت تعمیم‌دهی و روایی بیرونی پژوهش کاهش یافته است و همچنین تعداد زیاد سؤالات پرسشنامه می‌توانست باعث خستگی در آزمودنی‌ها گردد و سطح دقت مشارکت‌کنندگان در پاسخ به سؤالات کم شود. در این مطالعه سعی بر آن شد که با دقت و به‌صورت تصادفی از دانش‌آموزان با اختلالات یادگیری نمونه‌گیری شود، ولی انجام مطالعه با در نظر داشتن گروه‌های مختلف اختلالات یادگیری بسیار سودمند خواهد بود که این پژوهش به آن نپرداخته است. مطالعات دیگر باید به بررسی رابطه بین سایر متغیرها بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود، سودمندی یک دوره آموزشی خودتنظیمی بر افزایش خودکارآمدی و کاهش تعلل‌ورزی در جهت پیشرفت دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری و دانش‌آموزان بدون اختلال یادگیری مورد مطالعه قرار گیرد.

منابع

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

پورجعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی آزمون خودکارآمدی دانش‌آموزان 14 تا 18 ساله‌ی دبیرستان‌های شهر کرج. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

تمدنی، مجتبی، حاتمی، محمد، رزینی، هادی، (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی شماره هفدهم، سال ششم.

حاجلو، نادر و رضایی شریف، علی. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشکلات یادگیری کلورادو. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱ (۱)، ۲۴-۴۳.

حاج شمسایی، مهدی؛ کارشکی، حسین و امین یزدی، سید امیر (۱۳۹۳). آزمون مدل نقش میانجی گرانه‌ی خودتنظیمی در رابطه‌ی بین جو روانی اجتماعی کلاس و ناسازگاری کلاسی دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. روانشناسی مدرسه، کاپلان اچ ال، سادوک بی ج. (۱۳۸۷). خلاصه روان‌پزشکی (علوم رفتاری-روان‌پزشکی بالینی)، ج ۳، ترجمه رفیعی، حسن و رضایی، فرزین، تهران: انتشارات ارجمند، چاپ هشتم. ۳۳(۳)، ۳۷-۲۱.

گرمز، جین چنگ (۱۳۸۶). اختلال‌های یادگیری هیجانی و ناتوانی ترجمه فرشته باعزت و مریم راحت. تهران: انتشارات پیام مؤلف، (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۷).

لطیفی، زهره؛ امیری، شعله؛ ملک پور، مختار؛ مولوی، حسین (۱۳۸۸). اثربخشی آموزش حل مسئله شناختی-اجتماعی بر بهبود روابط بین فردی تغییر رفتارهای اجتماعی و ادراک خودکارآمدی دانش‌آموزان مبتلابه ناتوانی یادگیری. تازه‌های علوم شناختی، ۱۱ (۳)، ۷۰-۸۴.

نریمانی، محمد و سلیمانی، اسماعیل (۱۳۹۲). اثربخشی توان‌بخشی شناختی بر کارکردهای اجرایی (حافظه‌ی کاری و توجه) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. مجله‌ی ناتوانی یادگیری، دوره‌ی ۲، شماره ۹۱-۱۱۵ (۳/۱).

Alexiou, A., Paraskeva, F. (2013). Exploiting motivation and self-efficacy through the implementation of a self-regulated oriented. *Portfolio. June 12th-14th, New York, NY, USA.*

Abolghasemi, A., Barzegar, S. & Rostamoghli, Z. (2013). The effectiveness of self-regulation learning training on academic motivation and self-efficacy of students with mathematics disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 4(2), 6-21. (Persian).

Anderson, E. M. (2001). *The relationships among task characteristics, self regulation and procrastination. Unpublished Doctoral Dissertation, Loyola University, Chicago.*

Bandura, A. (2005). The primacy of self-regulation in health promotion. *Appl Psychol An Int Rev*, 54, (2), 245-254.

Baird, G.L., Scott, W.D., Dearing, E., & Hamill, S.K. (2009). Cognitive self-regulation in youth with and without learning disabilities: Academic self-efficacy, theories of intelligence, learning vs. performance goal preferences, and effort attributions. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 28, 881-908.

Bembenuddy, H. (2008). Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students. *Journal of Advanced Academics*, 18, (4), 586-616.

Baumeister RF, Heatherton TF, Tice DM. *Losing control: How and why people fail at self-regulation. 1st ed. San Diego: Academic Press; 1994*

- Breso E, Salanova M, Schoufeli B. In search of the “third dimension” of burnout: Efficacy or inefficacy?. *Appl Psychol*. 2007; 56(3):460-78.
- Balkis M. The relationship between academic procrastination and students' burnout. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2013; 28 (28-1):68-78..
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. N.Y.: W.H. Freeman and Company.
- Badrigargari, R., Fathiazar, E. & Mohammadi, N. (2014). The relationship between self-forgiveness and positive and negative emotions with academic procrastination in third grade high school students. *Journal of school psychology*, 3(1), 145-153. (Persian).
- Beck, B. L., Koons, S. R., & Milgrim, D. L. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 313.
- Bouman TK, Meijer KJ. A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clin Psychol Psychother*. 1999; 6 (2):96-101.
- Bandura, A. (2001). *Guide for Constructing Self-Efficacy Scales*. Stanford, CA, USA :Stanford University.
- Breuer, K. Eugster, B. (2006). Effects of training and assessment in vocation education and training (VET): reflections on the methodology of assessing the development of traits of self-regulation. *Educational evaluation*, 32(3), 243-261.
- Chularut, P. & DeBacker, T. K. (2004). The influence of concept mapping on achievement, self-regulation, and self efficacy in students of English as a second language. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 248-63.
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (2011). Social exclusion, Personal control, Self-regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Cleary, J. C. & Zimmerman, B. J. (2004). Self-regulation empowerment program: A school based program to enhance self-regulated and self motivation cycles of student learning. *Psychology in the School*, 41(5), 527-550.
- Dewitte, S. & Schouwenburg, H. C. (2002). Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16, 469-489.
- Ferrari, Parker, J. T., & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality-correlates with Myers-Briggs Types, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7(3), 495-502.
- Ferrari, J. R. (1991a). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R. (1991b). Self-handicapping by procrastinators: Protecting self esteem, social-esteem, or both? *Journal of Research in Personality*, 25(3), 245-261.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Journal of Research in Personality*, 34(1), 73-83.

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

- Ferrari, J. R. (2001). *Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self awareness, and time limits on 'working best un pressure'*. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Fortsch, P., Henning, J., Nielsen L. E. (1990). Connecting classroom to clinical practice: a comparison of programs. *Radiol Technol*, 81 (2), 112-21.
- Fulk, B.M., Brigham, F.J., & Lohman, D.A. (1998). *Motivation and self-regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. Remedial and Special Education*, 19, 300-309.
- Fletcher, J.M., Reid Lyon, G., Fuchs, L.S., Barnes, M.A. (2007). *Learning disabilities: from identification to intervention. 1st ed. New York: Guilford Press.*
- Fletcher, J. M. ,Lyon, G. R. ,Fuchs, L. S. &Barnes, M. A. (2007)*Learning Disabilities, from Identification to Intervention.* New York: The Guilford Press..
- Graham, S., & Harris, K.R. (2003). *Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), Handbook of learning disabilities (pp. 323-334). New York: Guilford Press.*
- Greene, B. A., Miller, R. B. (1996). *Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Gartland, D., & Strosnider, R. (2007). Learning disabilities and young children: Identification and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 30(1), 63-72.
- Howell, A. J., Watson, D. C. (2007). *Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. Personality and Individual Differences* 43, 167-178.
- Harriot, J., & Ferrari, J. R. (1996). *Prevalence of procrastination among sample of adults. Psychological Reports*, 78, 611-616.
- Hill, R.(2005). *Learning Disabilities: Anew Definition. Learning Disabilities Association of Region 11181 Yonge Street, Unit 221.*
- Key, M. (2006). What is Dysgraphia? Nationally certificated school psychologist. *American Journal of Mental Retardation*. 100(4), 365-373.
- Klassen., R. M., Krawchuk, L. L., Lynch., S. L. & Rajani, S. (2008). Procrastination and motivation of undergraduates with learning disabilities: A mixed-methods inquiry. *Learning Disabilities Research & Practice*, 23, 137-147.
- K, Klassen, R. M., &Kuzucu, E. (2009). *Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey.Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., &Rajani, S. (2008). *Academic procrastinationof undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levelsof procrastination. Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., &Rajani, S. (2008). *Academic procrastinationof undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levelsof procrastination. Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 915-931.

- Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). *Self-efficacy from the perspective of adolescents with learning disabilities and their specialist teachers. Journal of Learning Disabilities, 40*, 494- 507.
- Klassen, R.M. (2010). *Confidence to manage learning: The self- efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 33*, 19-30.
- Lakshminarayan N, PotdarS, Reddy SG. *Relation ship betwe procrastination and academic performance among agroup of undergraduate dental students in India. J DentEduc. 2013;77(4):524-8.*
- Lavasani, M. G., Mirhosseini, F. S., Hejazi, E. & Davoodi, M. (2011). *The Effect of Selfregulation Learning Strategies Training on the Academic Motivation and Self-efficacy. Social and Behavioral Sciences, 29*, 627 – 632.
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996). *Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psychology, 21*, 388- 422.
- Meyer, A. (1983). *Origins and prevention of emotional disorder among learning disabled children. Topics in Learning disabilities, 3*: 59-70
- Pajares, Frank. 1996. "Self-Efficacy Beliefs and Mathematical Problem-Solving of Gifted Student Contemporary." *Contemporary Educational Psychology 21(4):325-344.*
- Pajares, Frank. 1997. "Current Directions in Self-Efficacy Research." Pp. 1-49 in *Advances in Motivation and Achievement, Volume 10*, edited by Martin L. Maehr and Paul R. Pintrich. Greenwich, CT, USA: JAI Press.
- Paris, S. & Oka, E. (1986). Children's reading strategies, meta cognition, and motivation. *Developmental Review, 6*, 25-56.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2002). Students' self-efficacy in their self-regulated learning strategies: A developmental perspective. *Psychologia, 45*, 211-221.
- Pintrich, Paul R., Robert W. Rosser, and Elisabeth A. M. de Groot. 1994. "Classroom and Individual Differences in Early Adolescents' Motivation and Self-Regulated Learning." *Journal of Early Adolescence 14(2):139-161.*
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Rutter, M. (1976). A Children's Behavior Questionnaire for Completion by teacher. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 8*, 1-11.
- Satin, M. (2009). Book review: *Social skills games for children* Plummer, D. M. Schnoebelen, K., & Smith, S. R. (2008). Play in child development and psychotherapy: Toward empirically supported practice: A review. *Journal of Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts, 2(4)*, 273-274.
- Santangelo, T., Harris, K. R., Graham, S. (2008). Using Self-regulated strategy development to support students who have "Trouble Getting Thanks into Words". *Remedial and Special Education. 29, 2*. 78-89.

رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با تعلل‌ورزی: مقایسه دانش‌آموزان با ...

- Steel, P. (2007). *The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure*. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 504-510.
- Sirois, F. & Pychyl, T. (2002). *Academic procrastination: Costs to health and wellbeing*.
- Solberg, P. A., Hopkins, W.G., Ommundsen, Y. & Halvari, H. (2012). *Effects of threetraining types on vitality among older adults: A self-determination theory perspective*. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 407-417.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). *Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates*. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). *Self-regulation and academic procrastination*. *The Journal of Social Psychology*, 135, 607-619.
- Sherer, M.M., Maddux, E. (1982) . *The self- efficacy scale: Construction and validation*. *Psychology Report*, 51, 663 – 671.
- Tuckman, B. W. (1991). *The development and concurrent validity of the procrastination scale*. *Educational & Psychological Measurement*, 51(2), 473.
- Tuckman, B. W. (2007). *The effect of motivational scaffolding on procrastinators' distance learning outcomes*. *Computers & Education*, 49(2), 414-422.
- Tavakoli, M. A. (2012). *The study of academic procrastination among students and relation with Demographic characteristics, Preferred time study and the purpose of admission to universities*. *Journal of Educational Psychology*, 9(28), 100-121.
- Tavakolizadeha, J. & Ebrahimi-Qavam, S. (2011). *Effect of teaching of self-regulated learning strategies on self-efficacy in students*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 1096 - 1104.
- Van Eerde, W. (2000). *Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals*. *Applied Psychology. An International Review*, 49, 372-389.
- Walsh, J.J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). *Individual Differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety*. *Personality and Individual Differences*, 33, 239-251.
- Wolters, C. A. (2003). *Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective*. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187
- Wong, B.Y.L., Harris, K.R., Graham, S., & Butler, D.L. (2003). *Cognitive strategies instruction research in learning disabilities*. In H. L. Swanson, K.R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). New York: Guilford Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). *A social cognitive view of self-regulated academic learning*. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. g. & Schunk, D. h. (2008). *motivational anessential dimension of- regulated learning: theory, research and applications*(141-168). new york.

Zimmerman, B. J. (2003). Self- regulated academic learning and achievement: theEmergence of a social cognitive perspective. Educational Psychology review. 2.173-120.

Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective. Educational psychology review, 2,307-323.