فصلنامه ایده های نوین روانشناسی

دوره ۱۴، شماره ۱۸ ، پاییز سال ۱۴۰۱

بررسی آموزش مهارت خودتنظیمی بر افزایش آمادگی برای امتحان(مورد مطالعه: دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۱۵ شهر تهران)

نسرین محمدی کمال آبادی[۱]

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی آموزش مهارت خودتنظیمی بر افزایش آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه منطقه ۱۵ شهر تهران بود. روش پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه‌ی آماری پژوهش را کلّیه‌ی دانش‌آموزان دختر مقطع اول دبیرستان شهر تهران در سال‌تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ تشکیل داده‌بود که از میان آنها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای، دانش‌آموزانی که نمرات اهمالکاری تحصیلی بالایی داشتند، ۳۰ نفر انتخاب و به‌صورت تصادفی در گروه آزمایش (۱۵نفر) و گروه کنترل (۱۵نفر) جایگزین شدند. به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش، ۱۰ جلسه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آموزش داده شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی اهمالکاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۶) استفاده شد. داده‌ها از طریق آزمون آماری کواریانس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان داد که بین گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود داشت، بدین صورت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر افزایش آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان اثربخش بود. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر بر افزایش آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان تاثیرگذار است.

واژگان کلیدی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، اهمالکاری تحصیلی، آمادگی برای امتحان

۱ کارشناسی ارشد مشاوره، گرایش مدرسه، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران، ایران. (Nasrin.kamalabadi@gmail.com)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

مقدمه

اهمالکاری با رفتار و نتایج منفی مانند دیر انجام دادن تکالیف، اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی، استفاده از راهبردهای خودناتوان سازی، ترس از شکست، کاهش دستاوردها ارتباط دارد و می تواند منجر به آسیب های روانی مانند اضطراب و افسردگی شود (دویت[1] و شونبرگ، ۲۰۰۲، فراری و شر[2]، ۲۰۰۰، فریتزش[3] و همکاران، ۲۰۰۳، لی و شونبرگ، ۱۹۹۳، لیی[4]، ۲۰۰۵، میدگلی و آردان[5]، ۲۰۰۱، به نقل از کلاسن، کراچوک و راجنی، ۲۰۰۸). همچنین در میان افراد اهمالکار خصوصیات شخصیتی مانند مسئولیت پذیری، برون گرایی، کمالگرایی و وسواس وجود دارد (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰). فراری ، جانسون و مک کون (۱۹۹۵، به نقل از سیمیاریان، ۱۳۸۸) اشاره می کنند اهمالکاری با اعتماد به نفس پایین ، افسردگی بالا، روز، اضطراب اجتماعی، فراموش کار بودن بی نظمی، تکانشگری، فقدان انرژی، خودمعلول سازی مربوط است. هامر[6] و فراری (۲۰۰۲، به نقل از کلاسن، کراچوک و راجنی، ۲۰۰۸) دریافتند ۲۰٪ بزرگسالان اهمالکاری در وظایف روزانه را تجربه می کنند، در حالیکه نرخ مشکلات اهمالکاری تحصیلی در میان دانشجویان حداقل ۷۰-۹۵٪ تخمین زده می شود (الیس و ناس[7]، ۱۹۷۷، استیل[8]، ۲۰۰۷، به نقل از کلاسن، کراچوک و راجنی، ۲۰۰۸). دامنه شیوع اهمالکاری متغیر بوده است بطوریکه برخی از پژوهشگران میزان شیوع آن را ۱۵تا ۲۵ درصد (هاریوت[9] و فراری،۱۹۹۶، به نقل از زائریان، ۱۳۸۶)، برخی ۸۰ تا ۹۵ درصد (اوبرین[10]، ۲۰۰۲، به نقل از سواری، ۱۳۸۸) و برخی ۷۰ تا ۹۵ درصد برآورد کرده اند (فراری و بک[11]، ۱۹۹۸، ناس، ۱۹۸۸، اونواگبازی و جیااو[12]، ۲۰۰۰، به نقل از بقاییان، ۱۳۹۰).

اهمالکاری می تواند به شکل تحصیلی و غیر تحصیلی ظاهر شود، که البته اهمالکاری در تحصیل نیز به وضوح نمایان می شود. لازم به ذکر است که اهمالکاری تحصیلی به شکل فعالیت هایی مانند مطالعه برای امتحانات، نوشتن تکالیف و به عقب انداختن آنها به آخر هفته ظاهر می شود (هاریس[13] و همکاران، ۱۹۹۶ و کاچگال و همکاران، ۲۰۰۱، به نقل از سواری،

1. Dewitte
2. Scher
3. Fritzshe
4. Lee
5. Midgley & Urdan
6. Hammer
7. Ellis & Knaus
8. Steel
9. Harriot
10. O Brien
11. Beck
12. Onwuegbuzie& Jiao
13. Hariss

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

۱۳۸۸) و اهمالکاری غیر تحصیلی در رفتارهایی چون پرداخت قبض آب و برق، شستن ظروف، جواب دادن به تلفن و پست الکترونیک ظاهر می شود. بین اهمالکاری تحصیلی و غیر تحصیلی نیز همبستگی ٪۶۵ دیده شده است (میلگرام[1]، می تال و لویسون[2] ، به نقل از سیمیاریان، ۱۳۸۸). افراد اهمالکار مکررا تاخیر در آغاز یا کامل نمودن تکلیف تا ضرب العجل تعیین شده دارند و در بین ٪۷۰ دانش آموزان و دانشجویان گزارش شده است (الیس و ناس، ۱۹۷۳، به نقل از زائریان، ۱۳۸۶). در ایجاد اهمالکاری تحصیلی عوامل زیادی تاثیر گذارند لهذا در تبیین آن دیدگاههای متعددی توسط صاحبنظران مطرح شده است (سواری، ۱۳۸۸). برخی پژوهشها نشان داده اند که ترس از شکست و تنفر از انجام تکلیف می توانند ۲ انگیزه اساسی برای افراد مبتلا به اهمالکاری تحصیلی باشند (شوونبرگ، ۱۹۸۴، به نقل از سیمیاریان، ۱۳۸۸). برسی های سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴، به نقل از سنکال و همکاران، ۱۹۹۵) حاکی است ٪۵۰ از دانش آموزان بر اساس گزارش حداقل نیمی از زمان تکالیف تحصیلی خود را بتعویق انداخته اند و٪۳۸ دانش آموزان معتقدند گهگاهی دچار اهمالکاری شده اند. ترس از شکست و تنفر از انجام وظیفه دو مولفه مهم اهمالکاری هستند (راتبلوم، سولومن و موراکامی، ۱۹۸۶، سولومن و راتبلوم، ۱۹۸۴، به نقل از فلت و همکاران ، ۱۹۹۲)، سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴، به نقل از سنکال و همکاران، ۱۹۹۵) نیز نشان دادند، اگرچه دانش آموزان دلایل مختلف متعددی را برای اهمالکاری ارائه نمودند معذالک اکثریت دلایل حول محور ترس از شکست می چرخید. برای کاهش اهمالکاری شیوه های درمانی متعددی به کاربرده شده است که یکی از این نظریه ها نظریه خودتنظیمی می باشد. فراری (۲۰۰۱، به نقل از کلاسن، کراچوک و راجنی، ۲۰۰۸)، معتقد بود که اهمالکاری می تواند به عنوان شکست در عملکرد خودتنظیمی در نظر گرفته شود، که در آن اهمالکاران در تنظیم عملکرد خود در موقعیت های استرس زا و همچنین موقعیت هایی که در آن نیازمند به استفاده از راهبرد شناختی بالا می باشند با شکست موجه می گردند. یکی از مفاهیم مطرح در تعلیم و تربیت معاصر، یادگیری خودتنظیمی[3] است (شانک و زیمرمن[4]، ۱۹۷۷). برای صدها سال، متخصصان تعلیم و تربیت، فلاسفه و دانشمندان در جستجوی یافتن بهترین روش برای کمک به یادگیرندگان بوده اند (میتاگ[5]، ۱۹۹۳، به نقل از قاضی زاده فرد، ۱۳۹۰). در عصری چنین شگفت انگیز و در حال پیشرفت دانش آموزان نیز به روشها و راهبردهای یادگیری ساده بسنده نمی کنند (وفا، ۱۳۹۱). در دهه اخیر هدف اصلی آموزش عالی بتدریج از آشنا سازی دانش آموزان با یک حوزه خاص به پرورش یادگیرندگان بازخوردی و مستقل تغییر یافته است (دوچی[6]، ۲۰۰۱،

1 . Milgram
2 . May- Tal& Levision
3. Self Regulated Learning
4. Schunk,D.H& Zimerman,B.J
5. Mithaug
6 . Dochy

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

به نقل از کلرک، گالند و فرنای[1] ، ۲۰۱۳). در حیطه آموزش و یادگیری، یکی از موضوعات پرطرفدار و مهم، یادگیری خودتنظیمی است (توکلی زاده، ۱۳۸۷). خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت زندگی دارد. سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرایندهای مشابه، شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش دهند و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند (شانک و زیمرمن، ۱۹۷۷).

زیمرمن (۱۹۸۶، به نقل از ذیروح،۱۳۹۰)، الگویی از ۱۴ راهبرد یادگیری خودتنظیمی که یادگیرندگان در یادگیری از آنها استفاده می نمایند، ارائه نمود. این راهبردها شامل خودارزشیابی، سازمان دادن و انتقال، هدف گذاری و برنامه ریزی، جست و جوی اطلاعات، ثبت و ضبط و یادداشت برداری و خودکنترلی، سازماندهی محیط، مرور ذهنی و حفظ کردن، جست و جوی کمک از همسالان، جست و جوی کمک از مردم، جست و جوی کمک از بزرگسالان، مرور نکته ها، یادداشت ها و جزوه ها، مرور تکالیف درسی و امتحان ها و بالاخره مرور کردن کتابهای درسی است . افراد خودتنظیم دارای اعتماد به نفس بالاتری می باشند در روابط اجتماعی هم با اعتماد به نفس بالایی وارد می شوند افرادی که عزت نفس پایینی دارند در مقایسه با دیگران به طرد حساستر هستند. شاید آنان خواهان پذیرش اجتماعی باشند اما آنقدر به خودشان اعتماد ندارند که آن را به شدت پیگیری کنند(ویتن[2]، ۱۹۸۹، به نقل از صادقی، ۱۳۹۱). به اعتقاد بندور ا[3] (۲۰۰۵) خودتنظیمی در ارتقاء سلامتی هم نقش بسزایی دارد. بر اساس پژوهشها به کارگیری راهبردهای یادگیری خودتنظیم، اضطراب را کاهش داده و خودکارآمدی[4] (اعتماد بنفس) را افزایش می دهد و مستقیما به دستیابی به هدف و پیشرفت تحصیلی مرتبط است. میزان استفاده فراگیران از راهبردهای خودتنظیمی یادگیری نه تنها به دانش آنان درباره این راهبردها بستگی دارد، بلکه به فرایندهای تصمیم گیری فراشناختی و پیامدهای یادگیری در محیط آموزشی نیز مرتبط است (زیمرمن، 2008، به نقل از ذیروح،1390). دانش آموزانی که در تکالیف مدرسه و تحصیل شکست می خورند با عوامل فشارزای متعددی روبرو می شوند، مشکلاتی ناشی از مردود شدن، نمره پایین گرفتن و مورد تحقیر دیگران واقع شدن در اصل جزء همین عوامل فشارزا محسوب می شوند. این مسئله نیز به نوبه خود می تواند پیامدهای رفتاری، کارکردی و سلامتی گوناگونی را متوجه این دانش آموزان سازد. در مقابل برخی دانش آموزان دیگر نیز هستند که علی رغم مشکلات تحصیلی و آموزشی، به طور موفقیت آمیزی به تحصیل ادامه می دهند. پژوهش ها و نظریه پردازی هایی که در دودهه قبل شروع شده است (به طور مثال دیدگاههای بندورا، زیمرمن، شانک) حاکی از این است که یک یا مجموعه ای از متغیرها

1.Clercq,M & Galand, B & Fernay,M
2. Witten
3. Bandura
4. Self- efficacy

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

تحت عنوان خودتنظیمی وجه مشخصه این دانش آموزان است (برانسون، ۲۰۰۰، به نقل از رافائلی، کراکت و شن، ۲۰۰۵، به نقل از زیبا زاده، ۱۳۸۷). توانایی خودتنظیمی به فرد امکان می دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. یعنی رفتارهایش را ارزیابی کند، آنها را با معیار های خودش بسنجد، و در مورد شخص خود تقویت و تنبیه اعمال کند (سیف، ۱۳۸۷). در واقع یکی از ویژگی هایی که سبب می شود فرد نتواند بخوبی وظایف خود را انجام دهد عدم توانایی خودتنظیمی می باشد (سیمیاریان، ۱۳۸۸).

۲. مهارت خودتنظیمی

منظور از خودتنظیمی توانایی اندیشیدن و حل کردن مسائل بدون کمک دیگران است (اسلاوین[1]، ۲۰۰۶، به نقل از سیف، ۱۳۸۷).همچنین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یکی از راهبردهای موثر در یادگیری است که در فرایندهای آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد (مهدیان امرایی، ۱۳۹۱). استفاده از این راهبردها اضطراب را کاهش داده و خودکارآمدی را افزایش می دهد.

۳. ویژگی های یادگیری خودتنظیمی

سه ویژگی اصلی یادگیری خودتنظیمی را زیمرمن و شانک (شیرازی، ۱۳۸۹) به این شکل بیان داشته اند: ۱- آگاهی از تفکر ۲- به کارگیری راهبردها ۳- انگیزش مداوم

۱- آگاهی از تفکر:

بخشی از یادگیری خودتنظیمی مربوط به آگاهی فرد از تفکر خود و تحلیل عادت های فکری موثر خودش است. این همان فراشناخت، یا فکر کردن درباره تفکرات است. این رویکرد با رویکرد بندورا هماهنگ است. بندورا تاکید کرده که خودنظم دهی دارای سه فرایند: ۱- خودمشاهده گری ۲- خودارزیابی ۳- به خود واکنش دادن است. شناخت این فرایندها و استفاده آگاهانه از آنها بخشی از فراشناخت یادگیری خودتنظیمی است.

۲- به کارگیری راهبردها:

بخش دوم یادگیری خودتنظیمی مشتمل بر رشد مجموعه ای از راهبردهای مشخص تصوری است که برای یادگیری، مطالعه کردن، کنترل عواطف، پیگیری اهداف و ... ضروری است. توانایی استفاده از راهبردها، تغیر دادن راهبرد در صورت تغیر یافتن شرایط، توانایی توضیح دادن راهبرد و آموختن آن از جمله ویژگی های این اصل است. یادگیرندگان خودتنظیم معمولا خزانه بزرگی از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند.

۳- انگیزش مداوم:

1 . Slavin

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

یادگیری مستلزم کوشش و انتخاب است. بنابراین سومین جنبه یادگیری خودتنظیمی انگیزش است. تصمیماتی چون هدف گزینی، دشواری و ارزش کار، ادراک از توانایی خود، مسئولیت پذیرش شکست و شناخت راهبردها به انگیزش فراگیران مرتبط است. یادگیرندگان خود نظم ده نه تنها بایستی شناخت (دانش پایه ای) و فراشناخت (دانش کنترل راهکارهای یادگیری) را دارا باشند، بلکه آنها هم چنین بایستی انگیزه لازم را برای به کار گیری راهکارهای شناختی و فراشناختی جهت فهم آموزشی را داشته باشند. دانش آموزان خودنظم یافته به لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری نقش فعالی را در فرایند یادگیری خویش برعهده دارند. از جمله نشانه های یادگیرندگان خودنظم یافته می توان به تسلط آنها بر مطالب یادگیری، پی گیری اهداف، اداره موثر اوقات و بخصوص احساس کارآمدی شخصی بالا اشاره کرد (شارپ[1]، ۲۰۰۲، به نقل از مهدیان امرایی، ۱۳۹۱).

یادگیرندگان خودتنظیم می دانند یادگیری یک جریان فعال است و خود مسئولیت آن را می پذیرند و درک و عدم درک خود از محتوا را بررسی می کنند و در زمان برخورد با مشکل از دیگران کمک می گیرند و یادگیریشان را تحت کنترل دارند و به طور خلاصه دارای ویژگی های زیر هستند:

۱) درباره چگونه مطالعه کردن اطلاعات زیادی دارند ۲) از راهبردهای یادگیری و مطالعه استفاده می کنند ۳) از مهارتهای فکرکردن استفاده می کنند ۴) برای مهارتهای یادگیری و فکر کردن ارزش قائل اند ۵) علاقه کافی برای استفاده از این مهارتها دارند ۶) باور دارند که می توانند این مهارتها را به کار ببندند ۷) می توانند فعالیتهای مورد نظر خود را در یک زمان معقول به انجام برساند ۸) برای رسیدن به هدف خود برنامه ریزی می کنند ۹) بر رفتار و چگونگی پیشرفت خود نظارت می کنند. ۱۰) نتایج کار خود را در رابطه با هدفهای خود و بازخورد حاصل از آنها را مهم ارزیابی می کنند (سیف،1385).

۳. آموزش خودتنظیمی

به تازگی مفهوم خودتنظیمی در روانشناسی پرورشی و آموزش جای مهمی به خود اختصاص داده است. به همین منظور در سال های اخیر برنامه های متعددی تدوین شده اند که به کمک آنها می توان خودتنظیمی را به دانش آموزان آموزش داد. یکی از برنامه های موفق آموزش خودتنظیمی تغیر شناختی – رفتاری است که به صورت زیر تعریف شده است: تغیر دادن رفتار آشکار فرد بوسیله دستکاری فرایندهای فکری نهان او (اگن و کاوچاک[2]، 2001، به نقل از سیف،1387).

1 . Sharp
2 . Eggen & Kauchak

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

در برنامه های آموزشی خودتنظیمی وابسته به تغیر شناختی- رفتاری، به منظور ایجاد توانایی پذیرش مسئولیت یادگیری در یادگیرنده به او مهارتهای چهارگانه تعین هدف، نظارت بر رفتار خود، سنجش رفتارخود و اعمال پاداش شخصی آموزش داده می شود. به توضیح مختصر این مهارتها می پردازیم (سیف، ۱۳۸۷).

تعیین هدف:

منظور از تعین هدف بوسیله یادگیرنده این است که او بتواند مقاصد یادگیری خود را شخصا انتخاب کند. پژوهش های آموزشی نشان داده اند که هدف های واقع بینانه ای که بوسیله خود یادگیرندگان تعیین می شوند از هدف هایی که معلم برای آنان تعیین می کند مفیدترند (اگن و کاوچاک، 2001؛ اسلاوین، 2006، به نقل از سیف، 1387). بنابراین معلمان باید به دانش آموزانشان کمک کنند تا هدف های یادگیری را برای خودشان برگزینند.

نظارت شخصی:

پس از آن که هدف های یادگیری بوسیله دانش آموزان تعیین شدند، لازم است مرتبا تحت نظارت قرار گیرند. یعنی در جریان پیشرفت یادگیری، دانش آموزان باید اطمینان کسب کنند که به سوی هدف پیش می روند و از آن دور نمی افتد. اگن و کاوچک (۲۰۰۱، به نقل از سیف، 1387) در رابطه با این مرحله از یادگیری خودتنظیمی گفته اند:

"می توان به دانش آموزان آموزش داد، تا رفتارهای مختلف خود را تحت نظارت و کنترل درآورند. برای مثال می توان از آنان خواست تا نموداری از جریان کار خود درست کنند و در ضمن مطالعه هر وقت به اصطلاح وقت تلف می کنند، یا میز کار خود را ترک می کنند بر روی آن علامتی بگذارند".

خودسنجی:

خودسنجی یعنی وارسی چگونگی پیشرفت یادگیری بوسیله خود یادگیرنده. هر چند که نظر معلمان درباره پیشرفت یادگیرندگان بسیار ارزشمند است، اما می توان به یادگیرندگان یاد داد تا خودشان نیز درباره کارهایشان داوری کنند.

تقویت شخصی:

سرانجام اینکه پس از خودسنجی، یادگیرنده باید بتواند خودش را تقویت کند. یادگیرنده های خودتنظیم برای موفقیت هایشان خودشان را تشویق و برای شکست هایشان خودشان را سرزنش (تنبیه) می کنند. بندورا[1] (۱۹۸۶، به نقل از سیف، 1387) می گوید یادگیرندگانی که علاوه بر تعیین هدف برای خود و نظارت بر پیشرفت، برای موفقیت شان خود را تقویت می کنند، از یادگیرندگانی که فقط تعیین هدف می کنند و بر پیشرفت خود نظارت اعمال می نمایند اما تقویت شخصی را به کار نمی گیرند، موفق ترند.

1 . Bandura,A

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

۴. نظریه های خودتنظیمی

دیدگاههای نظری برجسته در زمینه های یادگیری، فراوان است. این نظریه ها اکثرا از ۱۹۸۰ در تلاش برای توصیف آنچه یادگیرنده موفق انجام می دهد پدید آمدند (زیمرمن، ۲۰۰۱). این دیدگاهها ساختار و مکانیسم های متفاوتی را پیشنهاد می کنند. به عبارت دیگر این نظریه ها از نظر ابعاد و راهبردها وفرایندهایی که برای ارتقاء موفقیت یادگیرنده مورد تاکید قرار می دهند متفاوتند (به نقل از ویپ و لوین، ۲۰۰۰، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹).

زیمرمن (۱۹۸۹، به نقل از توکلی زاده، ۱۳۸۷) نظریه های یادگیری خودتنظیمی را در چهار نظریه اساسی شامل: نظریه شرطی سازی کنشگر، رشد شناختی، شناختی- اجتماعی و پردازش اطلاعات ادغام کرده است، جدول (۲-۱) . در اینجا ویژگی های اصلی یادگیری خودتنظیمی مربوط به این چهار نظریه شرح داده می شود:

روان شناسان بر این موضوع تاکید دارند که زیادند افرادی که تصمیم می گیرند رفتار خودتنظیم خودشان را به محرک بیرونی محیط مرتبط سازند. به عبارت دیگر، رفتاری که رخ می دهد به پیامدهای آن بستگی دارد. عملکرد تقویت، نیرومند ساختن محرک تمییزی برای رفتارهای فرد خودتنظیم می باشد.

فرایندهای مهم خودتنظیمی طبق این نظریه عبارتند از خود- نظارتی[۱] ، خود- آموزی و خود- تقویتی[۲]

ستون اول نشان می دهد چگونه نظریه شرطی سازی کنشگر برای تنظیم و تعدیل رفتار یادگیری بر استفاده از فرایندهای خود- نظارتی و خود- تقویتی متمرکز است. هر چند در چشم انداز رفتاری پاسخ های رفتار، محدود به حضور نشانه های بیرونی بوده و به وابستگی و به متصل بودن گرایش دارند.

ستون دوم، چشم انداز رشد شناختی بر کنترل افکار، احساسات و اعمال یادگیرنده متمرکز است. فرایندهای مهم طبق این نظریه، شامل مشاهده (کسب دانش و مهارتی که باید آموخته شود)، تقلید (کاربرد این مهارتها)، خودکنترلی (درونی ساختن این مهارتها) و خودتنظیمی (کاربرد سازگارانه آنها) می شود.

ستون سوم نشان می دهد چگونه از چشم انداز اجتماعی- شناختی معنای یادگیری خودتنظیمی گسترش یافته و تاثیرات متقابل افراد، رفتار و محیط مورد تاکید قرار می گیرد. عوامل مربوط به فرد شامل هدف، خودکار-آمدی[۳]، فراشناخت[۴]، دانش راهبردی، حس ارزشمندی و هیجان هستند. رفتار بر خود- نظارتی، خود-قضاوتی و خود- واکنشی دلالت داشته و عوامل محیطی به ویژگی های کلاس درس یا آموزش و عملکرد تحصیلی اشاره دارد.

1 . self- monitoring
2 . self- reinforcement
3 . self-efficacy
4 . metacognition

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

این سه بعد از نظام یادگیری خودتنظیمی ورای چشم انداز نظریه شرطی سازی کنشگر بوده که بر جنبه رفتارگرایان در مقابل راهبردهای شناختی تاکید دارد. فرایندهای مهم خودتنظیمی، خویشتن نگری[1] ، خود- قضاوتی[2] و خود- واکنشی هستند.

ستون چهارم، نظریه پردازش اطلاعات ، راهبردهای فراشناختی را به کار می گیرد تا یادگیری خودتنظیمی را شرح داده و نشان دهد که یادگیرنده راهبرد یادگیری و چگونگی استفاده از آن را تشخیص می دهد. فرایندهای مهم خودتنظیمی عبارت است از انتخاب و سازماندهی اطلاعات، مرور دانش جدید در کنار اطلاعات موجود در حافظه کاری و به کارگیری این راهبردهای یادگیری می باشد.

جدول ۱- چکیده ای از نظریه های خودتنظیمی (شانک و زیمرمن، ۲۰۰۳، به نقل از توکلی زاده، 1387)

ویژگی ها	شرطی سازی کنشگر	رشد شناختی	شناختی- اجتماعی	پردازش اطلاعات
کلید یادگیری	تقویت	خودتنظیمی	الگو برداری و مشاهده	پردازش ذهنی
فرایند خودتنظیمی	خود- نظارتی خود- آموزی خود- تقویتی	مشاهده تقلید خودکنترلی خودتنظیمی	خویشتن نگری خود- قضاوتی خود- واکنشی	انتخاب سازمان دهی مرور ذهنی نقشه ذهنی

۵. مدل های خودتنظیمی یادگیری

برای توصیف یادگیری خودتنظیمی ، الگوهای متعددی پدید آمده اند که هر کدام با توجه به دیدگاه نظری و رویکردی که به آن وابسته اند، فرایند خودتنظیمی را توصیف کرده اند.

مدل زیمرمن

تعامل عوامل محیطی، رفتاری و شخصی در طول خودتنظیمی یک فرایند درونی می باشد. زیرا این عوامل در طول یادگیری تغیر می کنند و باید نظارت شوند. الگوی خودتنظیمی سه مرحله ای زیمرمن دارای مراحل زیر می باشند:

۱- آینده نگری: شامل هدف گزینی، انتخاب راهبردها و باورهای خود انگیزشی است (شیرازی، ۱۳۸۹). این مرحله مقدم بر عملکرد واقعی و شامل فرایندهای تنظیم هدف و سرمشق گیری اجتماعی است.

۲- کنترل عملکرد: این مرحله به طور ارادی در طول یادگیری اتفاق می افتد و توجه و عمل را تحت تاثیر قرا می دهد.

1. self- observation
2 . self- judgment

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

۳- خود واکنشی: این مرحله که بعد از عملکرد اتفاق می افتد، مرحله ای است که افراد به تلاش هایشان پاسخ می دهند (صادقی، ۱۳۹۱).

مدل بوکارتز

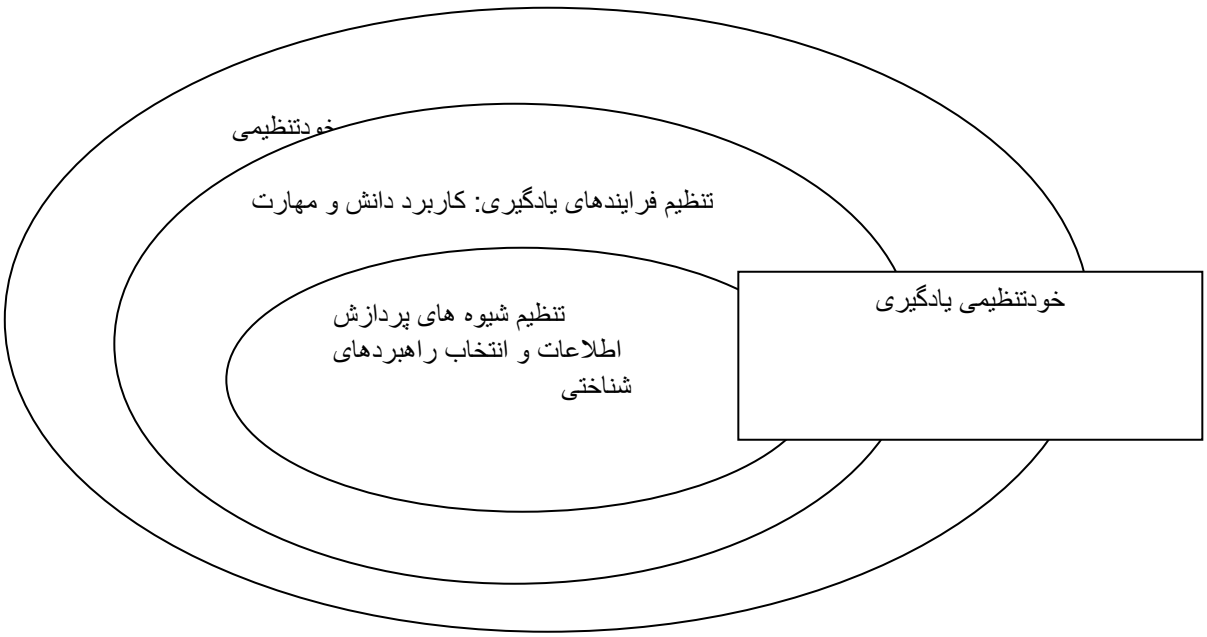
او معتقد بود که درک ما از یادگیری خودتنظیمی از طریق مطالعات در مورد سبک های یادگیری، فراشناخت و سبک های تنظیم و نظریه های مربوط به خود شکل گرفته است. لذا وی بر اساس این مطالعات مدل سه لایه ای، برای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده است (شیرازی، ۱۳۸۹).

۱- لایه درونی فرایند خودتنظیمی، تنظیم فرایندهایی است که مستلزم انتخاب راهبردهای شناختی می باشد

۲- لایه میانی به تنظیم فرایند یادگیری متمرکز شده است و عبارت است از کاربرد مهارتهای فراشناختی به منظور هدایت یادگیری در شخص

۳- لایه بیرونی عبارت است از برقرای تنظیم و تعادل لازم بین اهداف و منابع. لازم به ذکر است که هر سه لایه برای یادگیری خودتنظیمی ضروری می باشند (صادقی، ۱۳۹۱).

شکل زیر نشان دهنده این مدل می باشد.



شکل ۱- مدل لایه ای یادگیری خودتنظیمی (صادقی، ۱۳۹۱)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

مدل بیگز (۱۹۸۵- ۱۹۸۷)

او معتقد بود که در یادگیری موثر دانش آموز باید بر انجام تکلیف آگاهی و کنترل داشته باشد. بر این اساس مدل بیگز، شامل عوامل پیشگو، عوامل فرایندی و متغیرهای فراورده ای است. در این مدل عوامل فردی مانند: دانش قبلی، عوامل محیطی، مانند روشهای تدریس و آن چه فرد برای انجام یک تکلیف نیازمند است، همگی جزء عوامل پیشگو هستند. عوامل انگیزشی و راهبردهای شناختی مورد استفاده دانش آموزان در انجام تکلیف، عوامل فرایندی را تشخیص می دهند. سرانجام بر اساس این مدل عمل و نتیجه امتحان و به یادآوری مطالب نیز متغیرهای تولیدی هستند. به اعتقاد وی یادگیری سطح بالاتر زمانی اتفاق می افتد که دانش آموز بر اساس تکلیف مورد نظر سعی می کند تا از راهبردهای شناختی مناسب استفاده کند. امروزه مدل یادگیری سطح بالا بیگز را جزء مدل های یادگیری خودتنظیمی یادگیری به حساب می آورند (قره داشی، ۱۳۸۸).

مدل کارور و شی یر(۱۹۹۰)

او معتقد است که وقتی شخصی هدفی را دنبال می کند، اگر با مانعی مواجه شود، موفقیت را بازبینی می کند. در گیر شدن در این بازبینی، یادگیرنده را به ارزیابی این مسئله هدایت می کند که اگر تلاششان رابیشتر کنند و طرح خود را تغییر دهند و اصلاح نمایند، تا چه اندازه می توانند، به هدفشان نزدیک شوند. حال اگر اطمینان و امیدواری وجود داشته باشد، فرد بر اساس طرح قبلی خود تلاش می کند و کار را در جهت اولیه ادامه می دهد. وقتی که فرد به بازبینی پیشرفت خود می پردازد و در مورد آن قضاوت می کند، عواطف حاصل از این نظارت و قضاوت بر درگیری بعدی تاثیر می گذارد. این قضاوتها به نوبه خود بر اساس سطح اطمینان و امیدواری فرد تشکیل می گردد. بر اساس مدل کارور و شی یر، وقتی بین وضعیت فعلی و اهداف اختلاف دیده شود. ممکن است، یادگیرنده برای افزایش میزان پیشرفت، یک طرح و نقشه را به طرح دیگر تغیر دهد. همچنین ممکن است تکلیف را رها کند و هدفی کاملا متفاوت انتخاب کند که این رها سازی تکلیف معمولا پس از شکست در تلاش رخ می دهد. دیگر آنکه پیشرفت در تکلیف تحصیلی به میزان کمتر از حد مورد انتظار و به طور مکرر ممکن است، عاطفه و نگرش منفی ایجاد کند. این حالات ممکن است باعث شود، زمانی که یادگیرنده با موانع برخورد می کند، تکلیف را رها سازد و در آخر اینکه بازخورد حاصل از درگیر شدن در تکلیف امر درونی است. یعنی چنین بازخودری را خود فرد به خویشتن داده و از بیرون نیست (قره داشی، ۱۳۸۸).

مدل باتلر و وین (۱۹۹۵)

باتلر و وین الگویی از خودتنظیمی در یادگیری ارائه کردند که مشتمل بر مجموعه ای از وقایع ارادی است. بر اساس این الگو، یادگیرندگان خودتنظیم با تکالیف درگیر می شوند. دانش ها و باورها و عقایدی نیز دارند که مبنای تفسیر ویژگی

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

ها و ملزومات این تکالیف قرار می گیرد. آنان بر اساس تفسیر خود، هدفها را انتخاب می کنند، سپس با به کارگیری فنون و راهبردهایی برای رسیدن به آن هدفها، تلاش را آغاز می کنند. به دنبال این تلاش و درگیری با تکالیف پیامدها و دستاوردهای ذهنی و رفتاری خاص ایجاد می شود. در مرحله بعد با نظارت بر این فرایندها و بازبینی پیامدهای جدید، مجموعه ای از بازخوردهای درونی ایجاد می گردد. اطلاعات به دست آمده از این نظارت زمینه را برای تغیر مجدد تکلیف و درگیری فردی با آن ایجاد می کند. بدین ترتیب در یادگیری های بعدی با تکلیف سامان می یابد. یادگیرندگان ممکن است با انتخاب هدفهای جدید و بررسی راهبردها، نحوه درگیر شدن خود را تغیر دهند. اگر بازخورد بیرونی فراهم شود، ممکن است اطلاعات اضافی تایید و تحکیم شود و یا در تعارض با برداشتهای یادگیرنده از تکالیف و یادگیری قرارگیرد. دانش در خودتنظیمی نقش مهمی دارد. این دانش، شامل دانش زمینه، دانش راهبردها، دانش شرایط استفاده از راهبردها، دانش منابع شناختی و عملیاتی است که به شخص کمک می کند تا به اهداف مهم خود برسد (قره داشی، ۱۳۸۸).

۷. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یکی از راهبردهای موثر در یادگیری است که در فرایندهای آموزشی مورد استفاده قرار می گیرد (مهدیان امرایی، ۱۳۹۱). استفاده از این راهبردها اضطراب را کاهش داده و خودکارآمدی را افزایش می دهد. که این فرایند به نحو مستقیمی در رابطه با دسترسی به هدف و پیشرفت تحصیلی است. اثرات مثبت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی استفاده از آنها محرز داشته که بدون توجه به حیطه درسی ضمن مشارکت در فرایندهای یادگیری به کار گیری آنها را توسط دانش آموزان مفید دانسته اند (کاب[1]، ۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹).

متخصصان تعلیم و تربیت ، طبقه بندی های مختلفی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را ارائه کرده اند. اما به طور کلی در اکثر این طبقه بندی ها، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به چهار طبقه زیر طبقه بندی شده اند: ۱- راهبردهای شناختی ۲- راهبردهای فراشناختی ۳- راهبردهای مدیریت منابع ۴- راهبردهای انگیزشی.

۱) راهبردهای شناختی

راهبردهای شناختی اقدام هایی هستند که ما به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلا آموخته شده و ذخیره کردن آنها در حافظه دراز مدت استفاده می کنیم (سیف، ۱۳۸۷). به بیان دیگر راهبردهای شناختی به چاره اندیشی هایی که یادگیرنده برای یادگیری، به خاطر سپاری، یادآوری و درک مطلب از آنها استفاده می کند اشاره دارد (کجباف و دیگران، ۱۳۸۷، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹).

راهبردهای شناختی را به سه مقوله راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی تقسیم می کنند:

1 . Cobb

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

الف) راهبردهای تکرار یا مرور[1]

راهبردهای تکرار و مرور غالبا برای تکالیف اساسی حافظه بکار می روند . شامل بازگویی اطلاعات، گفتن کلمات با صدای آهسته برای خود، برجسته سازی و خط کشیدن متن می باشد. به اعتقاد پنتریچ (۱۹۹۸، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) راهبردهای تکرار ومرور به یادگیرندگان در توجه و انتخاب اطلاعات مهم و نگهداری فعال اطلاعات در حافظه کاری کمک می کند. به نظر پنتریچ این راهبردها از عمق پردازش کمتری برخوردارند(توکلی زاده، ۱۳۸۷).

ب) راهبردهای بسط یا گسترش معنایی

روان شناسان شناختی گسترش معنایی را بعنوان افزودن معنی به اطلاعات تازه برای ربط دادن آنها به اطلاعات قبلا آموخته شده تعریف کرده اند. به طور کلی می توان گفت که بسط معنایی فرایند تفکر درباره یک مطلب جدید است برای ربط دادن آن مطلب به دانش موجود فرد، این کار از راه افزودن جزئیات بیشتر به مطلب تازه، خلق مثال ها و مواردی برای آن، ایجاد تداعی بین آن و اندیشه های دیگر و استنباط درباره آن است (سیف، ۱۳۸۷). یادگیرنده به کمک راهبردهای گسترش معنایی بین آنچه می دانسته و آنچه قصد یادگیریش را دارد پل ارتباطی ایجاد می کند.

راهبردهای بسط و گسترش معنایی امکان پردزاش عمیق تر اطلاعات را فراهم می سازد (سیف، ۱۳۸۷). مهمترین راهبردهای گسترش معنایی عبارتند از :

- ویژه مطالب ساده و غیر معنی دار: استفاده از واسطه ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکانها، کلمه کلید.
- ویژه مطالب پیچیده : یادداشت برداری، خلاصه کردن، علامت گذاری و حاشیه نویسی یا شرح نویسی، قیاس گری (سیف، ۱۳۸۷).

ج) سازماندهی

بهترین و کاملترین نوع ارهبردهای یادگیری سازماندهی است. دراین روش یادگیرنده برای معنی دار کردن یادگیری برای مطالبی که قصد یادگیری آنها را دارد نوعی چارچوب یا ساختار سازمانی تحمیل می کند. یادگیرنده در استفاده از راهبرد سازمان دهی برای معنی دار ساختن یادگیری به مطالبی که قصد یادگیری آن ها را دارد نوعی چهارچوب سازمانی تحمیل می کند. سازماندهی مطالب می تواند بسیار ساده و یا خیلی پیچیده صورت پذیرد. با این حال ویژگی مشترک همه آنها این است که بر شناخت ما از شباهت ها و تفاوت ها استوار ند (سیف، ۱۳۸۷).

برای سازمان دهی راههای مختلفی وجود دارد که شامل:

- **دسته بندی اطلاعات (تقطیع):**

1 . Rehearsal

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

این کار را می تون بر اساس ترتیب زمانی رویدادها، تلفظ کلمات و ... انجام داد. البته این روش بیشتر برای یادگیری مطالب ساده مفید است.

- **استفاده از نقشه مفهومی:**

نقشه مفهومی به یک روش خلاصه گونه برای مرتب کردن و به هم ربط دادن اطلاعات گفته می شود که در آن از خطوط، کلمات، علائم، نمادها و مانند اینها استفاده می شود (سیف، ۱۳۸۷).

۲) راهبردهای فراشناختی

راهبردهای شناختی راههای یادگیری هستند. در قیاس با آنها راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنها. فلاول (۱۹۷۹، به نقل از سیف، ۱۳۸۷)، در مقایسه این دو راهبرد با یکدیگر گفته است یادگیرندگان ماهر راهبردهای شناختی را به خدمت می گیرند تا به پیشرفت شناختی دست یابند. و از راهبردهای فراشناختی استفاده می کنند تا بر آن پیشرفت نظارت و کنترل داشته باشند. دانش فراشناختی فرد را یاری می دهد تا به هنگام یادگیری و دانستن امور پیشرفت خود را زیر نظر بگیرد و نتایج تلاشهای خود را ارزیابی کرده و میزان تسلط خود را بر مطالبی که خوانده بسنجد. پنتریچ دو جنبه کلی از فراشناخت، یعنی دانش درباره شناخت و خودتنظیمی شناخت را مشخص می سازد (شیرازی، ۱۳۸۹).

راهبردهای شناختی عمده را می توان در سه دسته قرار داد: راهبردهای برنامه ریزی، راهبردهای نظارت و ارزشیابی، راهبردهای نظم دهی.

الف) راهبردهای برنامه ریزی

این راهبردها شامل تعیین هدف برای ما و مطالعه، پیش بینی زمان لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری (شناختی) است (سیف، ۱۳۸۷). به نظر می رسد این راهبردها به یادگیرندگان در برنامه ریزی جهت استفاده از راهبردهای شناختی و نیز در فعال سازی با برجسته نمودن جنبه های مرتبط دانش قبلی با تکالیف یادگیری جدید، جهت سازمان دهی و درک ساده تر مطالب کمک می کند. راهبردهای برنامه ریزی شامل تعیین اهداف مطالعه، نگاه اجمالی انداختن به متن قبل از مطالعه، پرسیدن سوالات کلی قبل از خواندن یک متن و تجزیه و تحلیل تکلیف می باشد (پنتریچ، ۱۹۹۹). پنتریچ معتقد بود فعالیتهای برنامه ریزی به طراحی استفاده یادگیرندگان از راهبردهای شناختی و فعال سازی دانش قبلی به منظور سازماندهی و درک موثرتر مطالب یادگیری کمک می کند (توکلی زاده، ۱۳۸۷)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

ب) راهبردهای نظارت و ارزشیابی

منظور از نظارت و ارزشیابی این است که یادگیرنده برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت خود به کارش نظارت آگاهانه اعمال می کند و مرتبا به ارزشیابی آن می پردازد. از جمله می توان نظارت بر توجه در هنگام خواندن یک متن، از خود سوال پرسیدن به هنگام مطالعه، و بررسی زمان و سرعت مطالعه را نام برد. این راهبردها به یادگیرنده کمک می کند تا هر وقتی به مشکلی بر می خورد به سرعت آن را تشخیص دهد و در رفع آن بکوشد (سیف، ۱۳۸۷).

ج) راهبردهای نظم دهی

راهبردهای نظم دهی موجب انعطاف پذیری در فتار یادگیرنده می شوند و به او کمک می کنند تا هر زمان که برایش ضرورت داشته باشد روش و سبک یادگیری خود را تغیر دهد. راهبردهای نظم دهی با راهبردهای نظارت و ارزشیابی به طور هماهنگ عمل می کنند (سیف، ۱۳۸۷). پنتریچ (۱۹۹۹) این موضوع را با توضیح این قضیه که یادگیرندگان، یادگیری و عملکرد خود را در مقابل اهدافشان مورد نظارت قرار می دهند، روشن می سازد. یعنی وقتی یادگیرنده از راه نظارت و ارزشیابی متوجه می شود که در یادگیری موفقیت لازم را به دست نمی اورد و این مشکل ناشی از سرعت کم یا زیاد مطالعه یاراهبردهای غیرموثر یادگیری است، بلافاصله سرعت خود را تعدیل می کند یا راهبردهای موثرتری را بر می گزینند. بنابراین مهمترین راهبردهای نظم دهی شامل تعدیل سرعت مطالعه و اصلاح یا تغیر راهبردهای شناختی است (سیف، ۱۳۸۷).

به طور کلی راهبردهای خودتنظیمی از طریق کمک به دانش آموزان در تصحیح رفتار و روش های مطالعه و رفع نواقصی که در درک و فهم آن ها وجود دارد به بهبود یادگیری کمک می کند (پنتریچ، ۱۹۹۹).

۳) راهبردهای مدیریت منابع

یادگیرندگان علاوه بر شناخت و فراشناخت بایستی قادر باشند زمان و محیط های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم نموده، بر تلاش ها نظارت کرده از همسالان یاد گرفته از همسالان و معلمان طلب نماید (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). یادگیرندگان خودتنظیم طیفی از راهبردها را برای مدیریت و کنترل محیط یادگیریشان از قبیل مدیریت و کنترل زمان، تلاشها و محیط مطالعه خود مورد استفاده قرار می دهند (پنتریچ، ۱۹۹۹).در ادامه راهبردهای مدیریت محیط و منابع موجود توضیح داده می شود.

الف) مدیریت زمان:

استفاده از این راهبردها به یادگیرنده کمک می کند زمان خود را به نحو موثرتری مدیریت و کنترل کنند. مثلا دانش آموزان برنامه های زمانی شخصی را برای حضور در کلاس و آمادگی خود و مطالعه برای امتحانات تدارک می بینند. آموزش

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

مدیریت زمان برای بزرگسالانی که مجبورند زمان خود را بین کار، خانواده و محیط های مطالعه تقسیم نمایند بسیار موثر می باشد(شیرازی، ۱۳۸۹).

ب) سازماندهی محیط یادگیری:

یادگیرندگان خودتنظیم به ارزش انتخاب یا اسقرار فضای فیزیکی که موجب سهولت در یادگیری می شود واقفند (لی و یانگ، ۲۰۰۱، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). سازماندهی محیط یادگیرندگان را در حذف یا کاهش حواس پرتی ها و توجه به یادگیری توانمند می سازد(گاگند، ۱۹۸۵، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). به نظر میلتادووساوینه (۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) انتخاب یک مکان مناسب علاوه بر کنترل حواس پرتی های یادگیرندگان ، دسترسی به مواد و افراد حمایتی را نیز ممکن می سازد.

ج) جستجوی کمک:

یادگیرندگان خودتنظیم در چالشهای تحصیلی با کاربرد صلاحیتهای شناختی و اجتماعی سرو کار پیدا می کنند (نیومن،۲۰۰۰، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). صالحیت شناختی دربرگیرنده دانستن ضرورت کمک، دانستن اینکه دیگران می توانند به شما کمک نموده و دانستن اینکه چگونه سوالات مورد نیاز را بپرسید، می باشد. صلاحیت اجتماعی به دانستن اینکه چگونه بهترین فرد را برای کمک شناسایی کرده و چگونه به شیوه مناسب از نظر اجتماعی در خواست کمک کنید مربوط می باشد.

د) تنظیم تلاشها:

تلاشها را می توان به عنوان یک جنبه کانونی مهم خودتنظیمی در نظر گرفت. چون یادگیرندگان به ابراز تلاشهای اضافی، تصمیم و پشتکار برای اجرا و تعدیل راهبردهای مختلف در رسیدن به هدفهایشان نیاز دارند . میلتادو وساینه (۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) نشان دادند که تنظیم تلاشها به توانایی نظارت و مدیریت دانش آموزان بر تلاشهایشان و توجه به پافشاری از طریق تکالیف خسته کننده و پرت کننده حواس مربوط است. به نظر چن (۲۰۰۲، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) تنظیم تلاشها بازتابی از تعهد شخص در رسیدن به اهداف مطالعه با جهت دهی و کنترل انرژی وی به سوی آنها می باشد.

جدول ۲- راهبردهای مدیریت منابع

مدیریت زمان	۱- برنامه ریزی ۲- تعیین هدف
سازماندهی محیط یادگیری	۱- یافتن محیط مناسب ۲- یافتن محیط آرام

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

	۳- یافتن محیط سازمان یافته
تنظیم تلاش ها	۱- اسنادها برای تلاش ۲- توجه به خلق و خو ۳- استفاده از گفتگو با خود ۴- پافشاری کردن ۵- استفاده از خود تقویتی
جستجوی کمک	۱- کمک گرفتن از معلم ۲- کمک گرفتن از همسالان ۳- استفاده از یادگیری گروه همسالان ۴- پیدا کردن معلم خصوصی

راهبردهای مدیریت منابع (دمبو، ۱۹۹۴، به نقل از بیگی، ۱۳۸۸)

۴) راهبردهای انگیزشی

انگیزش در یادگیری خودتنظیمی اهمیت ویژه ای دارد. هئو (۲۰۰۰، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) بیان می کند که در حقیقت انگیزش نیرویی محرک است که ورای اجرای موفقیت آمیز سه راهبرد دیگر یادگیری خودتنظیمی وجود دارد. دانش آموزانی که علاقه بسیار به موضوع درسی داشته باشند، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بیشتر از افراد کم علاقه مورد استفاده قرار می دهند (پنتریچ، ۱۹۸۹، به نقل از کاب، ۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). علاوه بر این پژوهشگران نشان دادند که سازه انگیزشی که استفاده از راهبردهای فراشناختی (برنامه ریزی، نظارت و تنظیم شناختها) را تحت نفوذ قرار می دهد "علاقه" است. تمایلات انگیزشی به نحو مثبتی با یادگیری خودتنظیمی مربوط اند. برای اینکه یادگیرنده راهبردها را اجرا کند انگیزش مورد نیاز است که فرایند یادگیری را تحت نفوذ قرار می دهند. نگرشی که یک یادگیرنده درباره یادگیری دارد و نیز درباره انجام و تکمیل تکلیف ، بازتابی از اهدافی است که او تدارک دیده است.

عوامل انگیزشی موثر بر یادگیری خودتنظیمی عبارتند از: باورهای خودکارآمدی، باورهای مربوط به ارزش تکلیف و جهت گیری هدف.

الف) باورهای خودکارامدی

خودکارآمدی به باورهای شخصی فرد در خصوص توانایی یادگیری و انجام مهارتهای آموخته شده اشاره دارد (بندورا، ۱۹۸۶، به نقل از ابراهیمی قوام، ۱۳۸۸) به عبارت دیگر خودکارآمدی شامل قضاوت یادگیرندگان درباره توانایی آنها در به انجام رساندن هدفها یا تکالیف معین می باشد که بوسیله اعمال آنها در موقعیتهای مخصوص آشکار می گردد یادگیرندگانی

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

که مطمئن هستند می توانند مطالب درسی را یاد بگیرند احتمالا راهبردهای خودتنظیمی بیشتری را اجرا می کنند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها تحت تاثیر قرار می گیرد (کاب، ۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹).

خودکارآمدی زمانی بر عملکرد تحصیلی تاثیر می گذارد که شخص مهارتهای لازم برای انجام یک تکلیف را دارد و برای عمل بر طبق عقاید خودکارآمدی خویش، به اندازه کافی برانگیخته شود. یک حس قوی از خودکارآمدی برای ثابت قدم بودن در کار در مواقع مواجهه با خواسته های موقعیتی و شکست ها لازم است و افراد دارای خودکارآمدی بالا، اهداف چالش انگیز و بالاتری را اتخاذ می کنند و نسبت به آنها، به طور پایدارتری متعهدند. افراد دارای خودکارآمدی پایین به آسانی با موانع یا شکست ها دلسرد می شوند (ابراهیمی قوام، ۱۳۸۸).. پنتریچ (۱۹۹۲، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) معتقد بود افراد دارای خودکارآمدی بالا استفاده زیادی از راهبردهای خودنظم دهی شناختی را گزارش کردند. رویکرد شناختی-اجتماعی نسبت به یادگیری خودتنظیمی بر ادراکات خودکارآمدی به مثابه منبع نهایی انگیزش دانش آموزان نظر می کند (به نقل از کاب، ۲۰۰۲، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹).

ب) باورهای مربوط به ارزش تکلیف

باورهای مربوط به ارزش تکلیف به انگیزش درونی مشغول شدن یادگیرندگان در تکالیف یادگیری بر اساس باورهای آنها از ارزش شخصی تکلیف اشاره دارد. پنتریچ (۱۹۹۹) بیان نمود که یادگیرندگانی که معتقد بودند دوره آموزشی آنها جالب ، با اهمیت و مفید است با احتمال بیشتری استفاده از راهبردهای خودتنظیمی از قبیل راهبردهای شناختی، فراشناختی و خودنظم دهی را گزارش نمودند. بوکائرتز (۱۹۹۶، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹) گزارش نمود یادگیرندگانی که علاقمند به محتوای دوره آموزشی بودند بطور قابل ملاحظه ای انگیزه و آمادگی بیشتری برای صرف تلاشها و بروز شناختها و هیجانهای مثبت در رابطه با تکالیف در موقعیت واقعی یادگیری داشتند.

ج) جهت گیری هدف

پژوهش های انجام شده در یادگیری خودتنظیمی در طول دهه گذشته بر روابط موجود بین متغیرهای انگیزشی به طور اخص، سمت گیری هدف و علاقه و اثرات فردی آنها بر استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاکید نموده اند. یادگیرندگانی که جهت گیری مبتنی بر هدف دارند، بیشتر برای تلاش اضافی در رسیدن به هدفهای خود برانگیخته می شوند (توکلی زاده، ۱۳۸۷). پنتریچ (۱۹۹۹) سه نوع جهت گیری هدف را متمایز می سازدکه عبارتند از: جهت گیری هدف متبحرانه[1] ، جهت گیری هدف برونزاد[2] و جهت گیری هدف متناسب با توانایی های فرد[3]

1 . Mastery goal orientation
2 . Extrinsic goal orientation
3 . Relative ability goal orientation

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

- **جهت گیری هدف متبحرانه:**

به محوریت یادگیری و متبحر شدن در تکالیف با استفاده از معیارهای خودنظمی و اصلاح خود اشاره دارد.

- **جهت گیری هدف برونزاد:**

به تمرکز روی کسب درجات خوب و خشنود ساختن دیگران به عنوان معیار اصلی برای قضاوت در موفقیت اشاره دارد.

- **جهت گیری هدف متناسب با توانایی های فرد:**

به اهمیت مقایسه توانایی شخص یا عملکرد با هماهنگی و تلاش برای انجام دادن بهتر آن مربوط است.

پنتریچ (۱۹۹۹) بیان می دارد که رابطه زیادی بین جهت گیری هدف متبحرانه و جهت گیری هدف متناسب با توانایی و استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی وجود داشته، در حالیکه همبستگی منفی بین جهت گیری برونزاد و یادگیری و عملکرد خودتنظیمی وجود دارد (توکلی زاده، ۱۳۸۷). در تقسیم بندی دیگری جهت گیری اهداف را در قالب دو سمت گیری طبقه بندی نموده اند: یادگیری و عملکردی[1] (به نقل از کاب، ۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). اهداف یادگیری (اهداف تکلیف، اهداف درونزاد یا تسلط) بر فرایند تمرکز دارند. اهداف عملکردی (فراورده ای) بیشتر بر تکمیل تکلیف تمرکز دارند (کاب، ۲۰۰۳، به نقل از شیرازی، ۱۳۸۹). اگر دانش اموزان فاقد اطمینان به خود (خودکارآمدی) باشند، به جای اهداف یادگیری بر اهداف عملکردی تاکید خواهند نمود. و در مواردی حتی از تکلیف دوری خواهند نمود.

۹. پیشینه پژوهش در زمینه یادگیری خودتنظیمی

زیمرمن(۱۹۹۰)، در یک بررسی با عنوان " مروری بر یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی" به این نتیجه رسید که مفاهیم دیدگاه یادگیری خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان و موفقیت آنها مورد توجه قرار می گیرند.

کلیری و چن[2](۲۰۰۹)، طی مطالعه ای با عنوان " خودتنظیمی، انگیزش و پیشرفت ریاضی در دبیرستان: تنوع در سطح رتبه و زمینه ریاضی" که روی880 دانش آموز مدرسه انجام دادند به این نتیجه رسیدند که نهایتا ، علاقه به موضوع نشانگر شاخص پیش بینی کننده اولیه انگیزشی کاربرد دانش آموزان از راهبردهای خودتنظیمی در طول آموزش ریاضی است . این بررسی بر اهمیت انتقال هویتی انگیزش و خود تنظیمی دانش آموزان در طول سالهای دبیرستان و نقش بالقوه که احتمالا در این مراحل دارند ، تاکید دارد.

هونگ، پنگ و رول[3](۲۰۰۹)، " خودتنظیمی در تکالیف: درجه، جنس، و تفاوت سطح پیشرفت" را مورد بررسی قرار دادند. در این تحقیق ۳۳۰ دانش آموز کلاس هفتم و ۴۰۷ دانش آموز کلاس یازدهم شرکت کرده بودند. نتایج تحقیق

1 . performance goals
2. Cleary& Chen
3. Hong, Peng& Rowell

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

نشان داد دانش آموزان دختر و پسر در خودتنظیمی در خصوص تکالیف تفاوتی ندارند. اختلاف سطح پیشرفت در خصوص خودتنظیمی تکالیف فقط در دانش آموزان کلاس هفتم وجود داشت.

باکر و هورگر[1](۲۰۱۲)، تحقیقی با عنوان " تاثیر راهکارهای فرزندپروری والدین بر خودتنظیمی ، سازگاری عاطفی اجتماعی و آسیب شناسی روانی در نزدیکی سن بلوغ" انجام دادند. تحلیل های واسط نشان داد که ارتباط راهکارهای تربیتی فرزندان والدین و تطبیق هیجانی اجتماعی و آسیب شناسی روانی با خودتنظیمی مرتبط است.

کلرک، گالند و فرنای[2] (۲۰۱۳)، " تجزیه و تحلیل طولی معضل علت و معلولی بین جهت گیری هدف، خود تنظیمی و راهبردهای پردازش شناختی در آموزش عالی" را بر روی 110 دانشجوی سال اول رشته مهندسی موردبررسی قرار دادند. بر اساس یافته اصلی جهت گیری هدف متبحرانه باعث افزایش پردازش عمیق دانشجویان شده که به نوبه خود خود تنظیمی را افزایش می داد. همچنین به نظر می رسد که پردازش عمیق و خودتنظیمی نسبت به یکدیگر از تاثیر متقابلی برخوردار باشند. خادمی و نیوشادی (۱۳۸۵)، "ارتباط بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز" را بررسی کردند. آنها دریافتند که جهت گیری هدف یادگیری با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش بینی کنندگی مثبت و معنادار بوده است و تنها برای گروه پسران در پیشرفت تحصیلی قدرت پیش بینی کنندگی معناداری نداشته است. ارجی (۱۳۸۵)، در یک بررسی با عنوان " هنجاریابی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بعنوان صلاحیت میان برنامه ای بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای دولتی شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۴- ۸۵" به این نتیجه رسید که بین دوجنس در نمره کل یادگیری خودتنظیمی بعنوان صلاحیت میان برنامه ای تفاوت معنادار وجود دارد. بدین معنا که دختران نمره کل بیشتری نسبت به پسران دارند.

صمدی (۱۳۸۶)، تحقیقی باعنوان " بررسی تاثیر راهبردهای خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان بر عزت نفس دانش آموزان دختر دوره راهنمایی شهر تهران" بر روی ۲۶۱ دانش آموز دختر کلاس سوم راهنمایی مدارس دولتی انجام داد. نتایج ضریب همبستگی نشان داد بین روش های ارائه راهبردهای خودتنظیمی والدین و خودتنظیمی در یادگیری و عزت نفس دانش آموزان رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که قوی ترین متغیر پیش بینی کننده عزت نفس دانش آموزان راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری است.

عمادی (۱۳۸۶)، در یک بررسی با عنوان " بررسی میزان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر مفهومی در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان مرو دشت" به این نتیجه رسید که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر مفهومی دانش آموزان پسر و دختر پایه چهارم ابتدایی تاثیر مثبت و معناداری دارد.

1. Baker& Hoerger
2. Clercq, Galand& Frenay

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

مصطفایی(۱۳۸۷)، در تحقیق خود با عنوان " بررسی اثربخشی آموزش مولفه های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پنتریچ بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان" نشان داد که آموزش مولفه های راهبردهای خودتنظیمی خودکارآمدی را افزایش می دهد.

محمدامینی (۱۳۸۷)، در مقاله خود با عنوان "رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان" که بر روی ۱۷۰ دانش آموز دوره متوسطه دبیرستان دولتی انجام داد به این نتیجه دست یافت که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی رابطه دارد و همه مولفه های یادگیری خودتنظیمی توانایی پیش بینی پیشرفت تحصیلی را دارند. زیبا زاده (۱۳۸۷)، طی تحقیقی با عنوان " مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و سنتی بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر در درس تعلیمات اجتماعی سال چهارم ابتدایی شهر فرادنبه در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷" به این نتیجه رسید که دانش آموزانی که بر اساس رویکرد سکو سازی آموزش می بینند نسبت به دانش آموزانی که با روش سنتی آموزش می بینند یادگیری خودتنظیمی بهتری در درس تعلیمات اجتماعی دارند.

توکلی زاده (۱۳۸۷)، تحقیقی با عنوان " بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسنادی و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد" بر روی ۳۰ دانش آموز انجام داد. نتایج نشان می دهد اگرچه آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روان و مولفه های آن تاثیر معنی داری نداشته اما بر کاهش سبک اسنادی بدبینانه، افزایش بعد اسنادی درونی برای رویدادهای مثبت و افزایش خودکارآمدی دانش آموزان اثر داشته است.

صمدی (۱۳۸۷)، " تاثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم گری و حل مسئله ریاضی" را مورد بررسی قرار داد. در این تحقیق ۱۸۱ دانش آموز پایه سوم راهنمایی مدارس دولتی شرکت کرده بودند. نتایج نشان داد که پس از آموزش تفاوتی معنادار در راهبردهای خودتنظیمی و حل مسئله ریاضی گروه آزمایشی ایجاد شده است. گروه آزمایشی پس از گذشت یک ماه برتری خود را در هر دو حوزه راهبردهای خودتنظیمی و حل مسئله ریاضی حفظ کرده بودند.

بیگی (۱۳۸۸)، در یک بررسی با عنوان "مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی(کمی) با ارزشیابی کیفی" به این نتیجه رسید که میزان یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان طرح توصیفی بیشتر از یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان طرح کمی است. و همچنین بین میانگین نمرات یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان دختر و پسر طرح ارزشیابی توصیفی تفاوت معناداری وجود دارد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

تقی زاده (۱۳۸۹)، در یک بررسی با عنوان "بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در نظام های آموزشی از راه دور و سنتی دبیرستانهای پسرانه شهر کاشان" که بر روی ۳۰۲ دانش آموز انجام داد به این نتیجه رسید که میان یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در مدارس سنتی و از راه دور تفاوت معناداری وجود دارد. شیرازی (۱۳۸۹)، طی مطالعه ای با عنوان " بررسی عوامل موثر برخودتنظیمی یادگیری و تاب آوری در دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی" که روی ۲۰۰ دانشجو (۱۱۹ دختر و ۸۱ پسر) از کلیه رشته ها انجام داد به این نتیجه رسید که:

جنسیت، وضعیت تاهل، اشتغال، وضعیت اقتصادی و نوع پذیرش دانشجویان بر تاب آوری و خودتنظیمی یادگیری آنها تاثیری ندارد.

وضعیت سکونت دانشجویان بر تاب آوری آنها موثر بوده اما بر خودتنظیمی یادگیری آنها موثر نیست.

میزان علاقه به رشته تحصیلی دانشجویان بر تاب آوری و خودتنظیمی یادگیری آنها موثر است.

میزان ساعت مطالعه دانشجویان بر خودتنظمی یادگیری آنها موثر است.

بین خودتنظیمی و تاب آوری رابطه معناداری وجود دارد.

ذیروح (۱۳۹۰)، مطالعه ای با عنوان " اثربخشی آموزش حل مساله در بهبود راهبردهای یادگیری خودتنظیم یادگیری دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی بخش میان جلگه شهرستان نیشابور" انجام داد. در این تحقیق ۴۰ نفر شرکت کرده بودند. نتایج تحقیق نشان داد که آموزش حل مساله بر بهبود راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان مقطع راهنمایی اثربخش است.

قاضی زاده فرد (۱۳۹۰)، "رابطه میان خودتنظیمی و خلاقیت در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد تربیت بدنی دانشگاههای تهران" را مورد بررسی قرار داد. در این تحقیق ۱۶۹ دانشجوی در حال تحصیل دانشگاههای تهران، تربیت مدرس و علامه طباطبایی شرکت کرده بودند. یافته ها حاکی از وجود ارتباط میان خودتنظیمی و خلاقیت به طور کلی و در خرده مقیاس های خودتنظیمی و مولفه های خلاقیت به طور خاص بود.

توکلی زاده، ابراهیمی قوام، فرخی و گلزاری (۱۳۹۰)، در مقاله خود با عنوان " بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد" که بر روی ۳۰ دانش آموز پسر انجام دادند به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان تاثیر معنی داری ندارد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

وفا (۱۳۹۱)، در یک بررسی با عنوان "رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس درس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و مقایسه آن در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه مدارس تیز هوشان و عادی" دریافت که بین خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری دانش آموزان مدارس تیزهوش و عادی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

مهدیان امرایی (۱۳۹۱)، تحقیقی با عنوان " بررسی رابطه ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بین دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کوهدشت در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰" انجام داد. در این تحقیق ۱۶۲ نفر شرکت کرده بودند. نتایج تحقیق نشان داد ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی دختران و پسران پایه پنجم ابتدایی رابطه معنادار دارد. همچنین بین یادگیری خودتنظیمی دختران و پسران پایه پنجم ابتدایی تفاوت معنادار وجود ندارد.

صادقی (۱۳۹۱)، در تحقیق خود با عنوان "تعیین نقش کارکرد خانواده بر خودتنطیمی و خودکارآمدی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه " به این نتیجه دست یافت که بین خودتنظیمی فرزندان معلمان تربیت بدنی و خودتنظیمی فرزندان رشته های غیر تربیت بدنی تفاوت معناداری وجود ندارد.

بخشی و آهنچیان (۱۳۹۲)، در یک بررسی با عنوان " الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری" به این نتیجه رسیدند که که معدل دیپلم و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یادگیری در پیشرفت تحصیلی نقش دارد.

۱۰. روش تحقیق (جامعه آماری، نمونه‌گیری)

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی بوده و از لحاظ روش، نیمه‌آزمایشی می‌باشد که در آن از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شده است. در این پژوهش متغیر مستقل، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و متغیر وابسته، آمادگی برای امتحان می باشد.

جدول۳

گروه‌ها	پیش‌آزمون	متغییر مستقل	پس‌آزمون
آزمایش	T1	X	T2
کنترل	T1	-	T2

جامعه‌ی آماری در این تحقیق عبارت بود از کلیه‌ی دانش آموزان دختر دبیرستان‌های دولتی شهر تهران که در سال‌تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا مناطق آموزشی شهر تهران فهرست شدند و به هریک از مدارس این منطقه یک کد اختصاص داده شد، سپس یکی از این مناطق آموزشی به صورت تصادفی انتخاب گردید. در مرحله بعد، از میان مدارس این منطقه یک مدرسه انتخاب شده و با هماهنگی معاون مدرسه، پرسشنامه‌ی اهمالکاری تحصیلی بر روی کلیه‌ی دانش‌آموزان اجرا شد و از بین آنها، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات اهمالکاری‌شان یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود به صورت تصادفی انتخاب شده و در گروه آزمایش (۱۵) و گروه کنترل (۱۵) جایگزین شدند.

۱۱. ابزارهای تحقیق

پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی سولومن و راتبلوم (PASS): مقیاس اهمالکاری تحصیلی[1] برای اولین بار توسط سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) ساخته شد. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که سه مولفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. این مولفه‌ها عبارت‌اند از: ۱- آمادگی برای امتحان دادن، ۲- آمادگی برای نوشتن مقاله، و ۳- آمادگی برای انجام تکالیف. نحوه پاسخ دهی به این صورت است که پاسخ دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه های "به ندرت (نمره ۱)، بعضی اوقات (نمره ۲)، اغلب اوقات (نمره ۳) و همیشه (نمره ۴)"، نشان می‌دهند. در این مقیاس گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، و ۲۷ به این علت که بیانگر اهمالکاری تحصیلی نیستند در نمره کل محاسبه نمی‌شوند.

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ): جهت اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از مقیاس خودتنظیمی که توسط پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) تهیه شده است، استفاده شد. این مقیاس دارای ۴۷ گویه است که در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ گویه است که از این تعداد ۱۳ گویه به مقوله شناخت اختصاص دارد و دربردارنده راهبردهای تکرار و مرور، راهبردهای بسط و گسترش و راهبردهای سازماندهی و راهبردهای درک مطلب است. راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش یک عامل واحد تحت عنوان خودتنظیمی را تشکیل داده‌اند که تعداد ۹ گویه را در پرسشنامه حاضر به خود اختصاص داده است و شامل سه دسته راهبردهای برنامه‌ریزی، کنترل و نظارت، و نظم‌دهی است. بخش باورهای انگیزشی دارای ۲۵ گویه است که شامل ۴ جزء خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. سوال‌های این پرسشنامه به صورت مقیاس لیکرتی پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالفم= نمره ۱ تا کاملاً

1. procrastination assessment scale-student

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

موافقم= نمره ۵) می‌باشد. باید توجه نمود که سوالات شماره ۲۲، ۲۳، ۳۳، و ۳۴ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (عمادی، ۱۳۸۶).

۱۲. روایی و پایایی

در مورد روایی این مقیاس، سولومون (۱۹۹۸، به نقل از علی مدد، ۱۳۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی، ضریب ۰/۸۴ را گزارش نموده است. علی مدد (۱۳۸۸) در پژوهش خود جهت تعیین روایی مقیاس از همبستگی نمره کل مقیاس با تک تک سوالات تشکیل دهنده مقیاس استفاده کرده است که همه ضرایب همبستگی در سطح P<0/01 معنا دار بوده‌اند. دهقانی(۱۳۸۷) نیز میزان روایی همسانی درونی مقیاس را در بعد آمادگی برای امتحان ۰/۷۴، بعد آمادگی برای نوشتن مقاله ۰/۸۷، و بعد آمادگی برای انجام تکالیف ۰/۸۷، گزارش داده است. پایایی مقیاس اهمالکاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ای که بوسیله سولومون(۱۹۹۸، به نقل از علی مدد، ۱۳۸۸) انجام شده است ۰/۶۴ بدست آمده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۸ به دست آمد.

همچنین پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای بررسی روایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی از روش آماری تحلیل عاملی استفاده کردند. این محققان با به کار بستن روش تحلیل عاملی، برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش (خودتنظیمی) را بدست آوردند. پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای بررسی پایایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی(استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت تلاش) به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ را بدست آوردند. والترز، پنتریچ و کارابنیک (۲۰۰۳) نیز پایایی بخش‌های مختلف این پرسشنامه را با توجه به تحقیقات و نمونه‌های مختلف در سراسر دنیا به شرح زیر گزارش نمودند. در ایران موسوی نژاد (۱۳۷۶) برای بررسی روایی پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده است. که در این تحلیل سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودتنظیمی فراشناختی استخراج گردید. وی برای تعیین پایایی عوامل فوق به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را گزارش داد. البرزی و سامانی(۱۳۷۸) نیز برای تعیین پایایی این پرسشنامه از روش بازآزمایی عمل نمودند که ضریب ۰/۷۶ حاصل شد و در سطح p<۰/۰۰۵ معنادار بود. قدم‌پور (۱۳۸۵) نیز برای بررسی روایی و پایایی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی از روش تحلیل عاملی و آلفای کرونباخ استفاده نمود که دو عامل راهبردهای شناختی و خودتنظیمی را استخراج نمود، ضریب پایایی خرده مقیاس راهبردهای شناختی را ۰/۸۰ و ضریب پایایی خرده مقیاس خودتنظیمی را

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

۰/۷۹ بدست آورد (به نقل از عمادی، ۱۳۸۶). همچنین نکویی(۱۳۷۸) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرانباخ ۰/۸۲، و ترابی(۱۳۸۳) ضریب آلفای ۰/۸۵ و دلیلی (۱۳۸۵) ضریب آلفای ۰/۸۳ گزارش را داده‌اند. در پژوهش حاضر نیز پایایی این پرسشنامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۸۰ به دست آمد.

۱۳. شیوه اجرا

برای اجرای این پژوهش، بعد از انتخاب نمونه اوّلیه از میان دانش‌آموزان مناطق آموزشی شهر تهران، ابتدا پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی بر روی آنها اجرا شد. پس از نمره‌گذاری پرسشنامه‌ها، از بین آنها، ۳۰ نفر از دانش‌آموزانی که نمرات اهمالکاری‌شان یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود به صورت تصادفی انتخاب شده و در گروه آزمایش (۱۵) و گروه کنترل (۱۵) جایگزین شدند. به شرکت‌کنندگان گروه آزمایش 10 جلسه راهبردهای یادگیری خوتنظیمی آموزش داده شد.

۱۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از محاسبه‌ی فراوانی، میانگین، و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش آماری تجزیه و تحلیل کواریانس استفاده شد. از تجزیه و تحلیل کواریانس معمولاً در طرح‌های پیش‌آزمون-پس‌آزمون استفاده می‌شود که به منظور تعدیل تفاوت‌های اوّلیه آزمودنی‌ها بکار می‌رود.

در ادامه به بررسی آماره‌های توصیفی مربوط به متغیرهای مورد نظر پرداخته می شود.

جدول ۴- آماره‌های توصیفی مربوط به اهمالکاری دانش‌آموزان در پیش‌آزمون

متغیرها	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آمادگی برای امتحان	۱۵	15.6667	3.57904	13.1333	2.97289
اهمالکاری(نمره کل)	۱۵	52.7333	13.6563	41.5333	6.19754

همان‌طور که در جدول۴ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار اهمالکاری در زمینه‌ی آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با 15.6667 و 3.57904، میانگین و انحراف معیار اهمالکاری در زمینه‌ی آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با 13.1333

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

و 2.97289، میانگین و انحراف معیار آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با 41.5333 و 6.19754، می‌باشد.

جدول ۴- آماره‌های توصیفی مربوط به اهمالکاری دانش‌آموزان در پس‌آزمون

متغیرها	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آمادگی برای امتحان	۱۵	8.6000	2.22967	11.2667	2.78944
اهمالکاری(نمره کل)	۱۵	31.2667	9.88120	42.4000	8.86244

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار اهمالکاری در زمینه‌ی آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با 8.6000 و 2.22967، میانگین و انحراف معیار اهمالکاری در زمینه‌ی آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با 11.2667 و 2.78944، میانگین و انحراف معیار آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با 42.4000 و 8.86244، می‌باشد.

جدول ۶-آماره‌های توصیفی مربوط به خودتنظیمی دانش‌آموزان در پیش‌آزمون

متغیر	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودتنظیمی	۱۵	150.47	18.5698	156.47	28.7473

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با 150.47 و 18.5698، میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پیش‌آزمون به ترتیب برابر با 156.47 و 28.7473، می‌باشد.

جدول ۷- آماره‌های توصیفی مربوط به خودتنظیمی دانش‌آموزان در پس‌آزمون

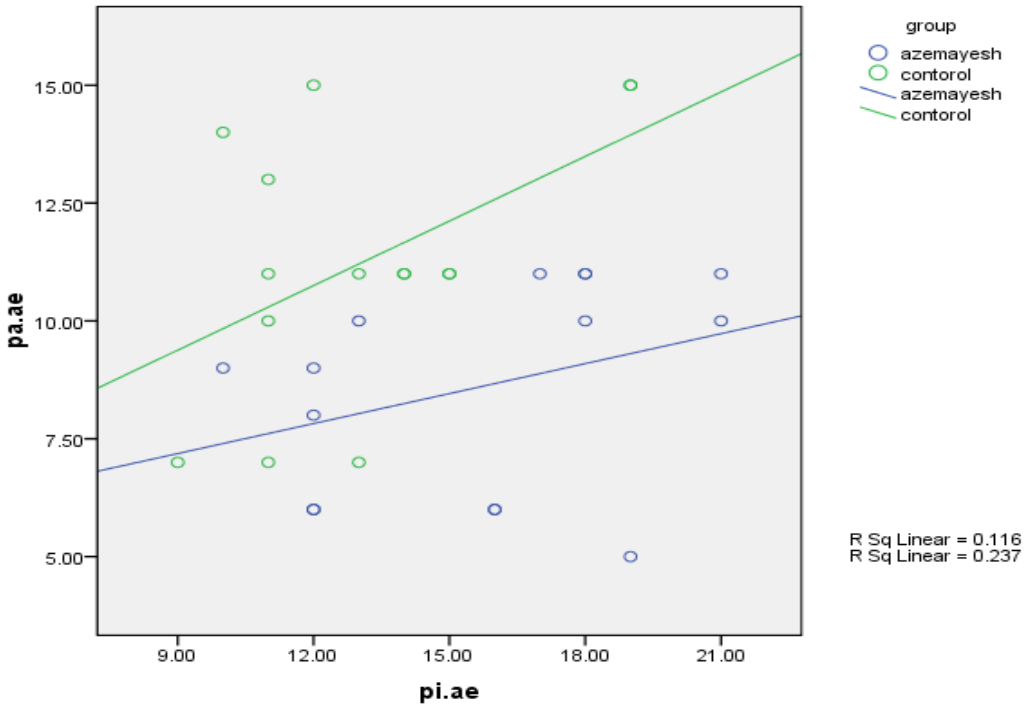
متغیر	تعداد	گروه آزمایش		گروه کنترل	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
خودتنظیمی	۱۵	160.27	19.1664	151.07	23.9239

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه آزمایش در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با 160.27 و 19.1664، و میانگین و انحراف معیار خودتنظیمی دانش‌آموزان گروه کنترل در مرحله‌ی پس‌آزمون به ترتیب برابر با 151.07 و 23.9239، می‌باشد.

آموزش مهارت خودتنظیمی، آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

براساس نتایج fبه دست آمده از بررسی همگنی شیب خط رگرسیون به عنوان پیش‌فرض تحلیل کواریانس ، سطح معناداری اثر متقابل (sig=0.383)، بزرگتر از ۰.۰۵ می‌باشد. بنابراین مفروضه همگنی شیب خط رگرسیون برقرار می‌باشد.



شکل ۲

جدول ۸- آزمون لوین جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا

متغیر	F	df1	df2	سطح معناداری
آمادگی برای امتحان	۰.110	1	28	۰.742

در جدول ۸ نتیجه آزمون لوین جهت بررسی مفروضه همگنی واریانس‌های خطا آورده شده است. براساس نتایج مندرج، سطح معناداری (sig=0.742)، بزرگتر از ۰.۰۵ می‌باشد. بنابراین مفروضه همگنی واریانس‌های خطا برقرار می‌باشد.

جدول ۹- تجزیه و تحلیل کواریانس جهت مقایسه‌ی آمادگی برای امتحان در گروه‌های آزمایش و کنترل

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون آمادگی برای امتحان	29.446	1	29.446	5.333	۰.029
گروه	77.316	1	77.316	14.002	۰.001
خطا	149.088	27	5.522		

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

کل	3192.000	30			
کل تصحیح‌شده	231.867	29			

با توجه به نتایج جدول ۹، (F=14.002, P<0.01)، پس از تعدیل نمرات پیش آزمون، تفاوت بین گروه آزمایش و کنترل در سطح آلفای ۰.۰۱ معنادار است. بنابراین، فرضیه‌ی پژوهش مورد تایید قرار می‌گیرد.

۱۵- بحث و نتیجه‌گیری

آموزش مهارت خودتنظیمی، آمادگی برای امتحان دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. با توجه به نتایج جدول ۷ (F=14.002, P<0.01) این فرضیه مورد تایید قرار گرفت و می‌توان گفت که آموزش مهارت خودتنظیمی در افزایش میزان آمادگی دانش‌آموزان برای امتحان موثر می‌باشد. در ارتباط با این موضوع تحقیقاتی وجود دارند که بطور غیرمستقیم بر این یافته دلالت دارند. آموزش مهارت‌های خودتنظیمی به دانش‌آموزان امکان می‌دهد تا بر رفتارهایشان کنترل و نظارت بیشتری داشته باشند. یعنی رفتارهایشان را ارزشیابی کنند، آنها را با معیارهای شخصی بسنجند، و در مورد شخص خود تقویت و تنبیه اعمال کنند. شخصی که نتیجه‌ی ارزشیابی از خودش مثبت باشد، خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام تکالیف می‌پردازد. پس از این که دانش‌آموزان توانایی خودتنظیمی را کسب کردند، می‌توانند هر چه بیشتر یادگیری‌شان را نظم بدهند (بندورا، ۱۹۸۶، به نقل از سیف، ۱۳۸۷) که این امر باعث می‌شود تا میزان آمادگی برای امتحان افزایش یافته و به تبع آنها اهمالکاریشان نیز کاهش یابد. یکی از مهارت‌های ارتقاء یافته از طریق آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مدیریت موثر زمان است. استفاده از این راهبردها به یادگیرنده کمک می کند زمان خود را به نحو موثرتری مدیریت و کنترل کند. مثلاً دانش‌آموزان برنامه‌های زمانی شخصی را برای حضور در کلاس و آمادگی خود و مطالعه برای امتحانات تدارک می‌بینند.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

منابع داخلی

ابوالقاسمی، عباس، و نظری، محمد، و زاهد، عادل، و نریمانی، محمد. (۱۳۸۹). نقش هیجانات خودآگاه و تعلل ورزی در پیش بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان. *اندیشه های نوین تربیتی ، دوره۸، شماره۱*، ۲۸- ۹.

ارجی، رقیه. (۱۳۸۵). *هنجاریابی پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بعنوان صلاحیت میان برنامه ای بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستانهای دولتی شهرستان مشهد در سال تحصیلی ۱۳۸۴- ۸۵*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

اسدی چشمه، اکرم. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی، جهت گیری هدف و ترس از ارزیابی منفی با اهمال کاری تحصیای در بین دانشجویان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی.

الیس، آلبرت، و جیمزنال، ویلیام. روان شناسی اهمالکاری. ترجمه محمد علی فرجاد. (1382) .تهران: رشد. چاپ دوم.

بخشی، محمود، و آهنچیان، محمد. (۱۳۹۲). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳(۲)*، ۱۵۳-۱۶۳.

بقاییان، مینا. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه سبک های فرزند پروری ادراک شده با عزت نفس و اهمالکاری*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

بنتهام، اس. *روانشناسی تربیتی* (ترجمه اسماعیل بیابانگرد و علی نعمتی، ۱۳۸۴). تهران: رشد.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). روان شناسی تربیتی. تهران: ویرایش.

بیگی، رضا. (۱۳۸۸). *مقایسه میزان عزت نفس و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان در طرح ارزشیابی توصیفی(کمی) با ارزشیابی کیفی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

تقی زاده، عباس. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و انگیزه پیشرفت تحصیلی در نظام های آموزشی از راه دور و سنتی دبیرستانهای پسرانه شهر کاشان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

توکلی زاده، جهانشیر. (۱۳۸۷). *بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسنادی و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.

توکلی زاده، جهانشیر، و ابراهیمی قوام، صغری، و فرخی ، نورعلی، و گلزاری، محمود. (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر سلامت روانی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. *مجله اصول بهداشت روانی، سال ۱۳(۳)*، ۹- ۲۵۰.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمدآقا. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی ، دوره ۳، شماره ی ۳ و ۴*، ۶۱- ۸۰.

حسینی، فریده السادات، و خیر، محمد. (۱۳۸۸). پیش بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روان شناسی بالینی ایران، سال پانزدهم*، ۲۷۳- ۲۶۵.

خادمی، محسن، و نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز دوره بیست و پنجم، شماره چهارم*، ۶۴- ۷۸.

خسروی،علی اکبر. (۱۳۸۸). بررسی رابطه رضایت شغلی کارکنان و اهمال کاری آنان در بخش آموزش سازمان توسعه تجارت ایران. *نشریه مدیریت رهبری و مدیریت آموزشی، شماره 8*، 125 -142.

ذیروح، تکتم. (۱۳۹۰). *اثربخشی آموزش حل مساله در بهبود راهبردهای یادگیری خودتنظیم یادگیری دانش آموزان دختر مقطع راهنمایی بخش میان جلگه شهرستان نیشابور*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

زائریان، سکینه. (۱۳۸۶). *اثربخشی آموزش مهارتهای مدیریت زمان بر کاهش سهل انگاری کارکنان آموزش و پرورش*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

زیبازاده، سهیلا. (۱۳۸۷). *مقایسه اثربخشی آموزش بر اساس رویکرد سکوسازی و سنتی بر یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر در درس تعلیمات اجتماعی سال چهارم ابتدایی شهر فرادنبه در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

سپهریان، فیروزه. (۱۳۹۰). اهمالکاری تحصیلی و عوامل پیش بینی کننده آن. *مطالعات روان شناختی، دوره ۷، شماره ۴*، ۱۰-۲۶.

سواری، کریم. (۱۳۸۸). *بررسی تاثیر آموزش مهارتهای مدیریت زمان و مدیریت رفتار بر کاهش اهمالکاری تحصیلی*. رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.

سواری،کریم، و بشلیده، کیومرث و شهنی ییلاق، منیژه. (1388). ارتباط مدیریت زمان و خوداثربخشی ادراک شده با اهمالکاری تحصیلی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی،14*،112-99.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۷). *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*(ویرایش ششم). تهران: دوران.

سیف، علی اکبر. (۱۳۸۵). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش). تهران: انتشارات آگاه.

سیمیاریان، کوثر. (۱۳۸۸). *تاثیر آموزش خودکنترلی بر سهل انگاری و خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان دختر شهر تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

شریعتی نیا، نسرین. (۱۳۹۰). *اثربخشی مشاوره انگیزشی بر اهمالکاری دانش آموزان دختر دبیرستانهای شهر اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد، پردیس نیمه حضوری علامه طباطبایی.

شیخ الاسلامی، علی. (۱۳۹۲). *تاثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی و مهارت‌های مطالعه بر اضطراب امتحان و تعلّل‌ورزی دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی*. رساله‌ی دکتری چاپ نشده. دانشگاه علامه طباطبایی.

شیرازی، ام البنین. (۱۳۸۹). *بررسی عوامل موثر برخودتنظیمی یادگیری و تاب آوری در دانشجویان دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

شیرافکن، علی، و نورانی پور، رحمت اله، و کریمی، یوسف، و اسماعیلی، معصومه. (۱۳۸۷). اثربخشی آموزشی مهارت های مدیریت زمان بر سهل انگاری (تعلل) و کمال گرایی دانشجویان. *نشریه روان‌شناسی و علوم تربیتی، پژوهش های مشاوره ، شماره ۲۷*، ۲۷ - ۵۰.

صادقی، مریم. (۱۳۹۱). *تعیین نقش کارکرد خانواده بر خودتنظیمی و خودکارآمدی دانش آموزان مقطع راهنمایی شهر کرمانشاه*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

صمدی، معصومه. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر فوری و تداومی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودتنظیم گری و حل مسئله ریاضی. *فصلنامه نوآوری های آموزشی، شماره ۲۷، سال هفتم*، ۸۰- ۹۵.

صمدی، معصومه. (۱۳۸۶). بررسی تاثیر راهبردهای خودتنظیمی والدین و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان بر عزت نفس دانش آموزان دختر دوره راهنمایی شهر تهران. *اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۳، شماره ۱ و ۲*، ۱۳۷- ۱۵۳.

علی مدد، زهرا. (۱۳۸۸). *بررسی نقش واسطه ای خودتعینی در ارتباط بین ابعاد فرزندپروری و اهمالکاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز*. پایان نامه کارشناسی ارشد، پژوهشگاه اطلاعات و مدارک علمی ایران، دانشکده علوم انسانی.

عمادی، علی. (۱۳۸۶). *بررسی میزان اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر تفکر مفهومی در دانش آموزان پایه چهارم ابتدایی شهرستان مرو دشت*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

قاضی زاده فرد، مرجان السادات. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه میان خودتنظیمی و خلاقیت در دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد تربیت بدنی دانشگاههای تهران*. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکاه علامه طباطبایی.

قره داشی، زهره. (۱۳۸۸). مقایسه یادگیری خودتنظیم و رضایتمندی روانی در بین دانشجویان پیام نور و فردوسی مشهد. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.

کجباف، محمدرضا، و مولوی، حسین، و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. تازه های علوم شناختی، ۲۷-۳۳.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

مصطفایی، علی. (۱۳۸۷). *بررسی اثربخشی آموزش مولفه های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پنتریچ بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان پسر پایه سوم دبیرستان.* رساله دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.

محمدامینی، زرار. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *اندیشه های نوین تربیتی، دوره ۴، شماره ۳*، ۱۲۳- ۱۳۶.

مطیعی، حورا. (۱۳۹۰). *ساخت بسته آموزشی خودتنظیمی کاهش اهمالکاری تحصیلی و بررسی اثر بخشی آن.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

مطیعی، حورا، و حیدری، محمود، و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۰). پیش بینی اهمالکاری تحصیلی بر اساس مولفه های خودتنظیمی در دانش آموزان پایه اول دبیرستان های شهر تهران. *فصلنامه روان شناسی تربیتی شماره بیست و چهارم، سال هشتم*، ۷۰- ۵۰.

موسویان ساریخانلو، امیر عباس. (۱۳۸۲). مقایسه دانشجویان قوی و ضعیف رشته های علوم تربیتی و روان شناسی در دانشگاه علامه طباطبایی در استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

مهدیان امرایی، اکرم. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه ارزشیابی توصیفی با یادگیری خودتنظیمی و انگیزش پیشرفت تحصیلی بین دانش آموزان دختر و پسر پایه پنجم ابتدایی شهر کوهدشت در سال تحصیلی ۹۱-۱۳۹۰.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

نامیان، سارا. (۱۳۸۸). *پیش بینی اهمال کاری دانشجویان بر اساس هسته کنترل و باورهای مذهبی.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز.

نظری، محمد. (۱۳۸۹). *بررسی ارتباط کمال گرایی، عواطف خودآگاه و تعلل ورزی با وضعیت تحصیلی دانشجویان.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، پژوهشکده ادبیات.

وفا، شیما. (۱۳۹۱). *رابطه بین باورهای خودکارآمدی معلم و ادراک دانش آموز از جو کلاس درس با راهبردهای خودتنظیمی یادگیری و مقایسه آن در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه مدارس تیز هوشان و عادی.* پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

Adesina, O. J. (2011). Influence of personality types and academic procrastination on the academic achievements of senior secondary school adolescents in Ibadan metropolis. *Ife PsychologIA, Vol.19, No. 1,* 84-92.

Akinsola, M. K., Tella, Adedeji., and Tella, Adeyinka. (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., and Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy .*Personality and Individual Differences, 42,* 1301–1310.

Ariely, D., Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self- control by pre-commitment. *Journal of Psychological Science*, 13, 219-224.

Babadogan, C. (2010). The impact of academic procrastination behaviors of the students in the certificate program in English language teaching on their learning modalities and academic achievements. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2,* 3263–3269.

Baker, C. N., and Hoerger, M. (2012). Parental child-rearing strategies influence self-regulation, socio-emotional adjustment, and psychopathology in early adulthood: Evidence from a retrospective cohort study. *Personality and Individual Differences, 52,* 800–805.

Bandura, A. (2005). The primacy of self- regulation in health promotion. *Applied Psychology: an international review, 54(2),* 24-254.

Beswick, G., Rothblum, E. D., and Mann, L. (1988). Psychological antecedent of student procrastination. *Australian Psychologist, Vol. 23 No. 2,* 207-217.

Çapan, B, E. (2010). Relationship among perfectionism, academic procrastination and life satisfaction of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1665–1671.

Chu, A.H.C. Choi, J.N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

Cleary, T. J., and Chen, P. P. (2009). Self-regulation, motivation, and math achievement in middle school: Variations across grade level and math context. *Journal of School Psychology, 47,* 291–314.

Clercq, M., Galand, B., and Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation, 39,* 4–13.

Corkin, D. M., Yu, SH. L., and Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences, 21*, 602–606.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

Dewitte, S., Lens, W. (2000). Procrastinators lack a broad action perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.

Dryden, W. (2002). Life coaching: A cognitive behavioral approach. Brunner- Routledge, East susses, England.

Ferrari, J. R. (1994). Disfunctional and its relationship with self- steem, interpersonal dependency and self-defeating, behaviors. *Personslity and individual differences, 17,* 673-679.

Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality, 15 (5*), 391-406.

Flett, G. L., Blankstein, K. R., Hewitt, P. L., and Koledin, S. (1992). Components of perfectionism and procrastination in college students. *Social Behavior and Personality, 20(2),* 85-94.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., and Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences, 35,* 1549–1557.

Grunschel, C., Patrzek, J., and Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences, 23*, 225–233.

Jaradat, A. M. (2004). Test anxiety in Jordanian students: Measurement, correlates

and treatment [MSc Thesis]. Marburg city: Philips-university of Marburg.

Harrington, N. (2005). It is too difficult! Frustration intolerance beliefs and procrastination. *Personality and Individual Differences, 39*, 873–883.

Hong, E., Peng, Y., and Rowell, L. L. (2009). Homework self-regulation: Grade, gender, and achievement-level differences. *Learning and Individual Differences, 19*, 269–276.

Howell, A. J., and Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences, 43*, 167–178.

Hussain, I., and Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 5*, 1897–1904.

Kagan, M., ÇakÕr, O., Tahsin ilhan, T., and Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive– compulsive and five factor personality traits. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 2*, 2121–2125.

Klassen, R. M., Krawchuk, L. L., and Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology, 33*, 915–931.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

Lay, C. H., and Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Scial Behavior & Personality, Vol. 8(4),* 647-662.

Liaw, Sh. Sh., and Huang, H- M. (2013). Perceived satisfaction, perceived usefulness and interactive learning environments as predictors to self-regulation in e- learning environments. *Journal of computers & Education, 60, 14-24.*

Özer, B. U., and Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 12*, 512–519.

Pala, A., Akyıldız, M., and Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 29*, 1418 – 1425.

Park, S. W., and Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology, Vol.3, No.1,* 12-23.

Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self- regulated learning. *International Journal of Educational Research, 31*, 459-470.

Rotenstein, A., Davis, H, Z., and Tatum, L. (2009). Early Birds versus Just-in-Timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting student. *J. of Acc. Ed, 27*, 223–232.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self- regulated competence. *Educational psychology*, 195- 201.

Senecal, C., Koestner, R., and Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology, 135(5),* 607-619.

Sirois, F. M. (2004). Procrastination and intentions to perform health behaviors: The role of self-efficacy and the consideration of future consequences. *Personality and Individual Differences, 37*, 115–128.

Stöber, J., and Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research, 25(1*), 49-60.

Solomon, L. J., and Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, Vol. 31, No. 4*, 503- 509.

Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y. F., Huan, V. S., and Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals .*Curr Psychol, 27*, 135–144.

Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, Vol.95(1),* 179-187.

Zimmerman, B. J. (1990). Self- regulation learning and academic achievement: An Overview. *Educational Psychologist, 25(1),* 3-17.

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

Zimmerman, B, J. (2001). Self- regulated learning: the interactive influence of metacognitive awareness and goal- setting. *The university of texas at Austin.*

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]

فصلنامه ایده های نوین روانشناسی
دوره ۱۴، شماره ۱۸ ، پاییز سال ۱۴۰۱

Investigating self-regulation skill training on increasing preparation for the exam (case study: female secondary school students in district 15 of Tehran)

Nasrin Mohammadi Kamalabadi[1]

Abstract

The purpose of the present study was to investigate self-regulation skill training on increasing the preparation for the exam of high school female students in the 15th district of Tehran. The research method was semi-experimental with a pre-test-post-test design with a control group. The statistical population of the research was made up of all the female students of the first grade of high school in Tehran in the academic year 2011-2012, from among them, using the multi-stage cluster random sampling method, 30 students who had high grades of academic procrastination were selected and randomly replaced in the experimental group (15) and the control group (15). The participants of the experimental group were taught 10 sessions of self-regulated learning strategies. Solomon and Rathblum (1986) academic procrastination questionnaire was used to collect data. The data were analyzed through covariance statistical test. The findings showed that there was a significant difference between the experimental and control groups, so that the teaching of self-regulated learning strategies was effective in increasing students' preparation for the exam. Therefore, it can be concluded that teaching self-regulated learning strategies has an effect on increasing students' exam preparation.

Keywords: self-regulated learning strategies, academic procrastination, exam preparation

1 Master of Counseling, School Orientation, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran. (Nasrin.kamalabadi@gmail.com)

[Downloaded from jnip.ir on 2026-11-19]