



Explain the Mediating Role of Self-Directed Learning in the Relationship Between Metacognitive Beliefs and Academic Procrastination of High School Students¹

Sima Alizadeh^{2*}, Elnaz Yahak³

(Received: 2022.10.09 - Accepted: 2023.06.14)

1. This article is extracted from the thesis of Elnaz Yahek, a master's student of Payam Noor University.
2. Assistant Professor, Educational science, Payam Noor University, Po Box 19395-3697 Tehran, Iran.
- *. Corresponding Author: Alizadeh221@pnu.ac.ir
3. Master's degree in Educational Psychology, Payam Noor University, Iran.

Abstract

The aim of this study was to explain the mediating role of self-directed learning in the relationship between metacognitive beliefs and academic procrastination of high school students. The research method was descriptive-correlational and the statistical population was all 6100 high school students in Miandoab, of which 361 were selected using cluster sampling using Morgan table. Data collection tools were standardized questionnaires of metacognitive beliefs of Wales et al., Gagliano self-directed learning, and Solomon and Rodoblum. Validity (content and structure) and reliability (Cronbach's alpha coefficient) of the questionnaires indicated that the measuring instruments had good validity and reliability. The results of testing the hypotheses by SPSS and PLS software and using correlation tests and structural equation modeling showed that Self-directed learning plays a significant role in the relationship between metacognitive beliefs and academic procrastination ($p < 0.01$) and the relationship between the three components of positive beliefs about worry ($p < 0.05$), cognitive confidence ($p < 0.05$) and cognitive self-awareness. ($p < 0.01$) with academic procrastination and with the mediating role of self-directed learning is negative and significant. Self-leadership is positive and significant ($p < 0.01$). Finally, the results showed that self-leadership learning has a negative and significant relationship with academic procrastination ($p < 0.01$). Finally, the results showed that self-directed learning has a negative and significant relationship with academic procrastination ($p < 0.01$). Therefore, by strengthening positive metacognitive beliefs in students and, consequently, increasing self-directed learning, it is possible to reduce academic procrastination in them.

Keywords: metacognitive beliefs, self-directed learning, academic, procrastination



تبیین نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم^۱

سیما علی‌زاده^{۲*}، الناز یاهک^۳

(دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۱۹ - پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۴)

چکیده

هدف این پژوهش تبیین نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری نیز کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر میاندوآب به تعداد ۶۱۰۰ نفر بود که از بین آنان با استفاده از جدول مورگان تعداد ۳۶۱ نفر به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب گردید. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد شده باورهای فراشناخت ولز و همکاران، یادگیری خودراهبر گایلمینو و اهمال کاری تحصیلی سولومون و رودویلو بود. روایی (محتوا و سازه) و پایایی (ضریب آلفای کرونباخ) پرسشنامه‌ها حاکی از آن بودند که ابزارهای اندازه‌گیری از روایی و پایایی خوبی برخوردار هستند. نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها توسط نرم افزار spss و pls و با استفاده از آزمون‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی نقش معناداری دارد ($p < 0/01$) و رابطه سه مؤلفه باورهای مثبت در مورد نگرانی ($p < 0/05$)، اعتماد شناختی ($p < 0/05$) و خودآگاهی شناختی ($p < 0/01$) با اهمال کاری تحصیلی و با نقش میانجی یادگیری خودراهبر منفی و معنی‌دار است. و رابطه دو مؤلفه باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار با اهمال کاری تحصیلی و با نقش میانجی یادگیری خودراهبر مثبت و معنی‌دار است ($p < 0/01$). در نهایت نتایج نشان داد یادگیری خود راهبر با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد ($p < 0/01$). بنابراین می‌توان با تقویت باورهای فراشناخت مثبت در دانش‌آموزان و به تبع آن افزایش یادگیر خودراهبر زمینه کاهش اهمال کاری تحصیلی در آنان را نیز فراهم نمود.

واژگان کلیدی: باورهای فراشناخت، یادگیری خودراهبر، اهمال کاری تحصیلی

۱- این مقاله مستخرج از پایان‌نامه الناز یاهک دانشجوی کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه پیام نور می‌باشد.

۲- استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، صندوق پستی ۳۶۹۷-۱۹۳۹۵، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: Alizadeh221@pnu.ac.ir

۳- کارشناسی‌ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه پیام نور، ایران.

مقدمه

اهمال کاری یا به آینده موکول کردن کارها هر چند در نظر اول، هدفش خوشایند کردن زندگی است ولی در اغلب موارد غیر از استرس، به هم ریختگی و شکست‌های پیاپی، پیامد دیگری نداشته است (پالا و همکاران، ۲۰۱۱) و از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران ناپذیری به همراه دارد (سوری نژاد، فرهادی و کردنوقایی، ۱۳۹۵). در واقع به تعویق انداختن یا رفتار تأخیری عمدی در مورد تکالیف یا فعالیت‌های مدرسه یک امر گسترده است که می‌تواند بر یادگیری، عملکرد، خودکارآمدی تحصیلی تأثیر منفی بگذارد (آنا و همکاران، ۲۰۲۰).

گرچه اهمال کاری می‌تواند در هر زمینه‌ای رخ دهد؛ ولی نوع برجسته آن اهمال کاری تحصیلی^۲ است که به معنی تمایل غیرمنطقی برای تأخیر در شروع یا کامل کردن یک تکلیف است (تمنایی فر و قاسمی، ۱۳۹۶). در واقع با اینکه دانش‌آموز قصد انجام تکلیفی را دارد، نمی‌تواند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود ایجاد کند (نوری امام زاده‌ی و نیلفروشان، ۱۳۹۵). این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز، یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (آینور، مورات و کان، ۲۰۱۷). همچنین رفتار اهمالکاری تحصیلی نیز به عنوان به تعویق انداختن نیت یا انجام تکالیف تحصیلی، به دلایل غیرمنطقی تعریف شده است (یازیکی و پالات، ۲۰۱۵). یافته‌های محققان نشان می‌دهد که اهمالکاری در عرصه تحصیل دارای تبعات منفی بسیاری از جمله، از دست دادن زمان، افزایش استرس، کسب نمرات پایین، کاهش سلامت فرد، کاهش یادگیری در درازمدت و کاهش اعتماد به نفس می‌باشد (زارع، محبوبی و سلیمی، ۱۳۹۴). یافته‌های اخیر نشان می‌دهد که تعلل کنندگان تصمیم‌گیری خاطرات خوش کمتری را در طول زندگی به یاد می‌آورند و جزئیات کمتری از آن خاطرات را به یاد می‌آورند (هن و گروشیت، ۲۰۲۰). در واقع اهمالکاری تحصیلی نمایانگر یک تیپ رفتاری خاص است (آنا و همکاران، ۲۰۲۰) که به طور بالقوه ای با فرایندهای انگیزشی ناسازگارانه و عملکرد تحصیلی ضعیف در فرد در ارتباط است (کورکین و همکاران، ۲۰۱۴). اهمال کاری تحصیلی به عنوان «یک تمایل غیرمنطقی به تأخیر در تحصیل» توصیف می‌شود (بشیر و گوپتا، ۲۰۱۸). آنچه در این تعاریف بیان شده این است که مهم‌ترین جنبه تعلل وظیفه‌ای

1- Pala et al

2- Academic procrastination

3- Aynur, murat & can

4- Yazici & Bulut

5- Hen & Goroshit

6- Corkin et al

7- Bashir & Gupta

است که در مدت زمان مشخص انجام نمی‌شود، درحالی‌که زمان کافی برای انجام آن وجود دارد(دامی، تامئون و سادل^۱، ۲۰۲۰).

مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد که اهمال‌کاری می‌تواند عاملی برای هیجانهای منفی، همچون خجالت-زدگی و احساس گناه، افسردگی و انگیزش پایین باشد(ریبترز و همکاران^۲، ۲۰۱۸). از طرفی تاکنون نظریه‌های زیادی بر سازه‌های رفتاری و شناختی تعلل‌ورزی تأکید داشته‌اند و معتقدند که ریشه اهمال‌کاری یا به عبارتی تعلل‌ورزی در عناصر ذهنی و شناختی است(رشیدزاده، ۱۳۹۸). می‌توان گفت که، به تأخیر انداختن یک شکست خود تنظیمی فراگیر است که تقریباً نیمی از جمعیت دانش‌آموز را تحت تأثیر قرار می‌دهد(عبدی زرین و گرآسیا^۳، ۲۰۲۰).

با بررسی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی به عوامل گوناگونی پی خواهیم برد که تأثیر بسزایی بر اهمال‌کار تحصیلی داشته و سهم موثری در پیش بینی آن دارند از جمله این عوامل می‌توان به باورهای فراشناختی^۴ اشاره کرد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که باورهای اشخاص درباره ماهیت دانش و فرایند یادگیری، با بسیاری از جنبه‌های یادگیری آموزشی ارتباط دارد. باورهای معرفت شناختی بر میزان استفاده و مشارکت در یادگیری، مقاومت و پشتکار در انجام تکلیف، احساس خودکارآمدی، استراتژی‌های مطالعه و جهت‌گیری‌های هدفی تأثیر دارد و لذا می‌توانند به امر یادگیری کمک کنند(هافر^۵، ۲۰۰۴). برای مثال، هرچه اعتقاد فراگیران به انسجام و یکپارچگی دانش ضعیف‌تر باشد، درکی ضعیف‌تر و سطحی‌تر از مطالب درسی خواهند داشت و کمتر قادر به نظارت بر یادگیری خود خواهند بود.

در واقع، ادراک شخص در مورد توانایی یکی از علل مربوط به اهمال‌کاری است. داشتن عزت نفس، خودکارآمدی و خودنگاره پایین از جمله این موارد هستند. می‌توان دید که شناخت در هر سه علل نقش محوری دارد. بر پایه‌ی نظریه و درمان شناختی - رفتاری، انسان در بافت‌های مختلف مانند خانواده، محیط مدرسه و... باورهایی را به دست می‌آورد

که دید او را نسبت به آینده می‌سازد(مداحی^۶، ۲۰۱۷). این باورها می‌توانند زمینه ساز مؤلفه‌های شناختی - رفتاری مانند اهمال‌کاری در تحصیل باشند همانطور که بک معتقد است رفتار شخص در پی باورهای او به وجود می‌آید، این بخش ساختار شناختی یا همان طرحواره است که مجموعه دانش عمومی شخص درباره حوادث، اعمال یا اشیاء است و نقش اصلی در غریبال کردن، رمزگردانی، سازماندهی، ذخیره سازی و

8- Dami, Tameon & Saudale

1- Rebetez et al

2- Abdi Zarrin, & Gracia

3- Thinking styles functions

4- Hofer

5- Maddahi

بازخوانی اطلاعات دارد (پورموسی بزنجانی و همکاران، ۱۴۰۰). پژوهش‌های زگیلر و اوپدناکر^۱ (۲۰۱۸) و سیکرسی^۲ (۲۰۱۷) به صورت ضمنی مشخص کردند که باورهای فراشناختی می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. این پژوهش‌ها به طور کلی، نشان دادند که باورها ممکن است زمینه ساز اهمال‌کاری تحصیلی باشند. می‌توان ذکر کرد که بعد از باورها، فرآیندهای شناختی شخص قرار می‌گیرد.

بنابراین لازم است فراگیران در زمینه مهارت‌هایی از قبیل نظام‌دهی، نظارت بر خود، برنامه‌ریزی و تعیین هدف آموزش لازم را ببینند تا بر راهبردهای فراشناختی مسلط شوند و پایه یادگیری‌های جدید ایجاد شود (دارایی، ۱۳۹۸). در حال فراشناخت نباید به عنوان هدف نهایی آموزش تلقی شود بلکه باید به عنوان فرصتی برای مجهز کردن فراگیران به دانش و مهارت‌های لازم به منظور اداره یادگیری خود آن‌ها در نظر گرفت (ویلیامسون^۳، ۲۰۱۷). به طور کلی باورهای فراشناختی، زمینه‌درگیری علمی، منبع کنترل درونی، اسنادهای مثبت، انگیزش پیشرفت بیشتر، خلاقیت و سازندگی و خودمسئولیت‌پذیری را در افراد فراهم می‌آورد (کشاورزی و همکاران، ۱۳۹۶). یک باور فراشناختی مثبت در مورد به تعویق انداختن این است که "تاخیر اجازه می‌دهد تا خلاقیت به طور طبیعی تر رخ دهد، در حالی که یک باور فراشناختی منفی این است: "اهمال‌کاری برای من غیر قابل کنترل است" (فرنی و همکاران^۴، ۲۰۱۸).

در این اثنا آنچه بنظر می‌رسد بتواند در رابطه بین دو متغیر نقش ایفا نماید یادگیری خودراهبر^۵ می‌باشد. تئوری یادگیری خود راهبر به فراگیران اجازه می‌دهد، راهبردهای یادگیری را به منظور رسیدن به نیازهای یادگیری خود به کار ببرند (خدادادی و همکاران، ۲۰۱۵). افراد دارای سطوح بالای یادگیری خود راهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که علاقه

زیادی برای یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، ظرفیت درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری مستقل را دارند و به طور مستقل یادگیری خویش را مدیریت می‌کنند (چنگ و همکاران^۶، ۲۰۱۰). در واقع خود راهبری در یادگیری، بر نقش مهم انگیزه و اراده در شروع و تداوم بخشیدن به تلاش‌های یادگیرندگان تا پایان اهداف تأکید دارند (ویلیامسون^۷، ۲۰۱۷). یادگیری خودراهبر به معنای برعهده گرفتن مسئولیت فردی به منظور شناسایی نیازمندی‌های فرایند یادگیری، تدوین اهداف یادگیری فردی و جستجوی منابع یادگیری به منظور درگیری در فعالیت‌های خودآموزی و خودارزشیابی مداوم یادگیری است (یاسمین و ماسیم و موسو^۸، ۲۰۱۹).

6- Ziegler & Opdenakker

7- Çikrikci

1- Williamson

2- Ferniea et al

3- Self-directed learning

4- Cheng et al

5- Williamson

6- Yasmin, Naseem & Masso

در واقع استفاده از راهبردهای یادگیری خودراهبر فرد را از قیدوبندهای کلاس درس می‌رهاند و توانایی بسط یادگیری به محیط خارج از کلاس، ارتباطات برخط با سایر یادگیرندگان و گذر از آموزش سنتی را ممکن می‌سازد و با افزایش خودکارآمدی تحصیلی شرایط را برای پذیرش اجتماعی آماده می‌سازد (آجام، ۲۰۱۶). خلق و حفظ فضای مساعد کلاسی برای یادگیری خودراهبر، از جهات گوناگون برای معلم و دانش‌آموزان فایده و مزیت دارد. چنین کلاسی می‌تواند الگوهای بسیار عالی برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر به منظور ایجاد فضای رقابت میان آن‌ها فراهم کند (پالی و ادعانی، ۱۳۹۹). افراد دارای سطوح بالای یادگیری خود راهبر، یادگیرندگان فعالی هستند که علاقه زیادی برای یادگیری دارند، از مهارت‌های حل مسئله استفاده می‌کنند، ظرفیت درگیر شدن در فعالیت‌های یادگیری مستقل را دارند و به طور مستقل یادگیری خویش را مدیریت می‌کنند (شودر و رافلدر^۱، ۲۰۱۹).

از یک سو دانش فراشناختی شامل سه طبقه دانش درباره خود، تکلیف و راهبردهای شناختی است. دانش فراشناختی به دانش واضح و آشکار شخص درباره قوتها و ضعف‌های شناختی اش گفته می‌شود. به زعم متخصصین آموزشی، یادگیری خود راهبر دربردارنده سه بعد است: انگیزش، فراشناخت و خودتنظیمی. بنابراین می‌توان گفت راهبردهای فراشناختی یکی از مهارت‌های مورد نیاز یادگیری خود راهبر می‌باشد (بینتزل و همکاران^۲، ۲۰۱۹). به عبارت دیگر فراشناخت موتوری است که خود راهبری را به حرکت درمی‌آورد (قمی و همکاران، ۱۳۹۵). بنابراین می‌توان با تقویت باورهای فراشناختی و مهارت

حل مسئله، ضمن تقویت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، زمینه شناخت دقیق ظرفیت‌ها، توانایی‌ها و کاستی‌ها به دست خودشان فراهم شود. راهبردهای فراشناختی به عنوان روش‌هایی که دانش‌آموزان را قادر می‌کند تا فعالیت‌های ذهنی مورد استفاده خود در یادگیری را تعریف و مشخصه‌های اصلی فرایندهای تفکر یا راهبردهای یادگیری را ارزیابی کنند، مفهوم سازی می‌شود (سرداری و احمد زاده، ۱۳۹۹). از طرفی به میزانی که دانش‌آموزان بتوانند از راهبردهای یادگیری خودراهبر بهره بگیرند به همان اندازه می‌توان میزان تاثیر آن بر اهمال کاری یا عدم تعلل‌ورزی آنان مشاهده نمود. لذا در واقع مطابق اهداف این پژوهش می‌توان گفت که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی نقش واسطه ای ایفا نماید.

مرور ادبیات نظری و پژوهشی مشخص می‌کند پژوهش‌هایی که به بررسی باورهای فراشناخت در رابطه با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته باشند، بسیار اندک هستند و از سوی دیگر پژوهش‌هایی که به بررسی رابطه باورهای فراشناختی و یادگیری خودراهبر پرداخته باشند، یافت نشد، لذا انجام پژوهشی که به بررسی رابطه باورهای فراشناختی و یادگیری خودراهبر و اهمال کاری تحصیلی بپردازد، اهمیت دارد. با

1- Schweder & Raufelder

2- Bientzle ET AL

توجه به تمهیدات یاد شده هدف پژوهش حاضر تبیین نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر میاندوآب می‌باشد.

روش شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و از نوع کاربردی می‌باشد که با تکنیک همبستگی و مدلیابی معادلات ساختاری انجام شده است. همچنین به لحاظ زمانی نیز، پژوهش حاضر جزو تحقیقات تک مقطعی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر میاندوآب به تعداد ۶۱۰۰ نفر می‌باشد. براساس جدول مورگان و با توجه به حجم جامعه آماری، ۳۶۱ نفر از دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر میاندوآب به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای دو مرحله‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت جمع‌آوری داده‌ها علاوه بر روش کتابخانه‌ای، از ابزارهای اندازه‌گیری زیر نیز استفاده شد:

پرسشنامه باورهای فراشناختی: توسط ولز، کاتریت -هاتن در سال ۲۰۰۴ ساخته شده است که یک پرسشنامه ۳۰ گویه است که باورهای افراد درباره تفکرشان را می‌سنجد. این پرسشنامه دارای پنج خرده‌مقیاس: باورهای مثبت در مورد نگرانی، باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار، اعتماد شناختی، نیاز به کنترل افکار، خودآگاهی شناختی می‌باشد که باورهای فرشناخت افراد را در قالب یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم= ۱ تا کاملاً موافقم= ۵) مورد سنجش قرار می‌دهد. شیرین‌زاده این پرسشنامه را برای جمعیت ایران ترجمه و آماده نموده است ضریب الفای کرونباخ کل مقیاس در نمونه ایرانی ۰.۹۱ گزارش شده است و برای خرده‌مقیاسهای کنترل ناپذیری، باورهای مثبت، خود‌هشیاری شناختی، اطمینان شناختی، و نیاز به کنترل افکار منفی به ترتیب در نمونه ایرانی ۰.۸۷ و ۰/۸۶ و ۰/۸۱ و ۰/۸۰ و ۰/۷۱ گزارش شده است. در بررسی روایی سازه‌ای آن که با استفاده از تحلیل عاملی صورت گرفته بود، مورد تایید قرار داده‌اند و پایایی آن را با آلفای کرونباخ برای کل و زیر مقیاس‌ها ما بین ۰/۷۶ الی ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند و همچنین روایی اعتبار این پرسشنامه به وسیله دو روانشناس بالینی و یک روانپزشک بررسی و به منظور سنجش انسجام درونی از طریق روش دو نیمه کردن و از طریق روش الفای کرونباخ ضریب ۰/۷۹ بدست آمده و به منظور اعتبار (پایایی) پرسشنامه فرشناخت مقیاس روی ۵۲ نفر اجرا گردیده و ضریب پایایی آن $r=0/88$ به دست آمده است (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۵).

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی: این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۹) برای بررسی اهمال‌کاری در قالب ۲۱ گویه و در سه حوزه آمادگی برای امتحان (سؤالات ۱ تا ۷)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (۸ تا ۱۴) آماده کردن تکالیف (۱۵ تا ۲۱) ساخته شد مقابل هر گویه طیف پاسخی در مقیاس لیکرت پنج‌گزینه

ای از هرگز (۱نمره) تا همیشه (۵نمره) قرار دارد. این پرسشنامه دارای گزینه های هرگز، به ندرت، گه گاهی، اکثر اوقات و همیشه می باشد. در بررسی پایایی این پرسشنامه آلفای کرونباخ این مقیاس با روش باز آزمایی ۰/۷۴ گزارش کرده است (فراری، ۲۰۱۴). در ایران در پژوهشی ضریب پایایی مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آمد (جوکار و همکاران، ۱۳۸۷).

پرسشنامه یادگیری خودراهبر: در این مطالعه برای اندازه گیری سازه یادگیری خودراهبر از مقیاس پیشنهادی پرسشنامه استاندارد آمادگی برای خود راهبری در یادگیری گاگلیمینو (۱۹۷۷) در مقیاس ۵ درجه ای لیکرت استفاده شد. بر این اساس سازه یادگیری خودراهبر به عنوان یک سازه مرتبه دوم متشکل از ۴۱ گویه و ۳ مؤلفه خود مدیریتی، میل به یادگیری و خود کنترلی می باشد. روایی این پژوهش در مطالعات قبلی به تایید متخصصان حوزه روانشناسی مثبت رسیده است. پایایی این ابزار در پژوهش گاگلیمینو (۱۹۷۷) ۰/۸۷ بدست آمد.

روایی ابزار اندازه گیری با استفاده از نظرات متخصصین رشته علوم تربیتی و روانشناسی تایید گردید و پایایی ابزار نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی برای پرسشنامه باورهای فراشناختی به ترتیبی ۰/۹۱ و ۰/۸۹، برای پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی ۰/۸۷ و ۰/۹۰ و برای پرسشنامه یادگیری خودراهبر ۰/۸۸ و ۰/۸۹ بدست آمد که بیانگر پایایی مطلوب برای هر سه ابزار می باشد.

یافته ها

قبل از پرداختن به نتایج استنباطی داده ها ارائه گزارش توزیع نمرات متغیرها الزامی است که در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: شاخص های مرکزی، پراکندگی و توزیع عوامل

Table 1

Central indicators, dispersion and distribution of factors

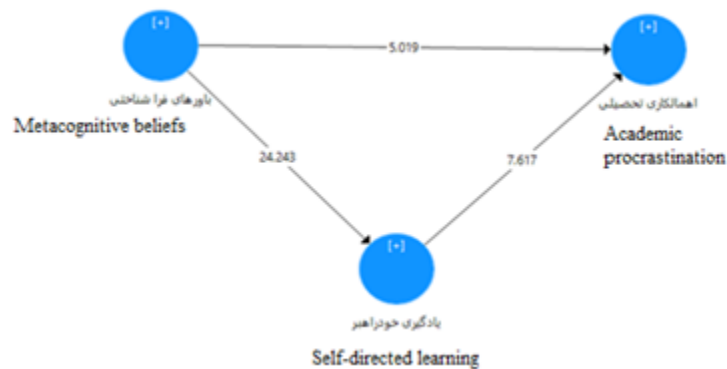
شاخص (Indicator)		مرکزی Central	پراکندگی dispersion	شکل توزیع distribution shape
		میانگین Mean	انحراف معیار Standard Deviation	وارianس Variance
			چولگی crookedness	کشیدگی Kurtosis
باورهای مثبت درباره نگرانی Positive beliefs about worry	4.1902	0.38807	0.151	1.174
کنترل ناپذیری خطر Risk uncontrollability	4.1824	0.37235	0.139	1.315
اطمینان شناختی Cognitive certainty	4.1431	0.36407	0.133	1.036
نیاز به کنترل افکار The need to control thoughts	4.1519	0.39628	0.157	0.692
خودآگاهی شناختی Cognitive self-awareness	4.1547	0.39442	0.156	0.778

0.858	1.396	0.109	0.33056	4.1645	فرآشناختی metacognitive
0.126	-0.181	0.031	0.17557	2.0005	اهمال‌کاری procrastination
1.412	1.63	0.097	0.31127	4.1565	خودراهبری Self-driving

نتایج جدول فوق بیانگر نرمال بودن توزیع نمرات بر اساس میزان کشیدگی و چولگی و میانگین و انحراف استاندارد می‌باشد.

نتایج بررسی برازش مدل

یکی از شاخص‌های تایید روابط در مدل ساختاری معنادار بودن ضرایب مسیر می‌باشد. معناداری ضرایب مسیر مکمل بزرگی و جهت علامت ضریب بتای مدل می‌باشد. چنانچه مقدار بدست آمده بالای حداقل آماره در سطح مورد اطمینان در نظر گرفته شده باشد، آن رابطه یا فرضیه تایید می‌شود. در سطح معناداری ۰/۹۰، ۰/۹۵، ۰/۹۹ و این مقدار به ترتیب با حداقل آماره t ۱،۶۴، ۱،۹۶ و ۲،۵۸ مقایسه می‌شود.



شکل ۱: معناداری ضرایب مسیر فرضیه اصلی

Figure 1

Significance of path coefficients of the main hypothesis



شکل ۲: نمودار معناداری ضرایب مسیر فرضیه‌های فرعی

Figure 2

Significance diagram of path coefficients of sub-hypotheses

نمودار ۱ و ۲ معناداری ضرایب مسیر را نشان می‌دهد. نتایج بدست آمده از این نمودار در نتایج فرضیات تشریح شده است.

جدول ۲: نتایج برازش مدل کلی

Table 2

Results of fitting the general model

شاخص نکویی برازش GOF	√مقادیر اشتراکی √ Common values	مقادیر اشتراکی Common values	√ضریب تعیین √ Coefficient of determination	ضریب تعیین The coefficient of determination	
0.360	0.530	0.451	0.680	0.751	اهمال کاری تحصیلی Academic procrastination
		0.449		0.615	یادگیری خودراهبر Self-directed learning
		0.500			باورهای فراشناختی Metacognitive beliefs
0.072					ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده (SRMR)

با توجه به مقدار بدست آمده برای GOF به میزان ۰/۳۶۰ بوده که نزدیک به مقدار پیشنهادی وتزلس و همکاران (۲۰۰۹) یعنی ۰/۳۶ که قوی بودن مدل را نشان می‌دهد، می‌باشد و بنابراین برازش مناسب مدل کلی تأیید می‌شود. همچنین نتایج بدست آمده از شاخص ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده استاندارد شده نشان داد که مقدار آن برابر با ۰/۰۷۲ گزارش شد که مقداری مطلوب است و بنابراین برازش مناسب مدل کلی تأیید می‌شود.

بررسی نتایج فرضیه‌های پژوهش

نتایج حاصل از بررسی فرضیه‌های پژوهشی در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فرضیه اصلی

Table 3

The results of the main hypothesis test

نتیجه Result	مقادیر P P Values	آماره سوبل Sobel statistics	اثر میانجی mediation effect	فرضیات assumptions
تأیید	0.000	7.259	-0.428	۱ باورهای فرا شناختی -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Metacognitive beliefs -> self-directed -> academic procrastination
تأیید	0.083	1.996	-0.042	۲ بارهای مثبت در باره نگرانی -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Positive loadings on worry -> self-directed learning -> academic procrastination
تأیید	0.001	3.284	0.090	۳ کنترل ناپذیری و خطر -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Uncontrollability and risk -> self-directed learning -> academic procrastination
تأیید	0.026	2.228	-0.058	۴ اعتماد شناختی -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Cognitive confidence -> self-directed learning -> academic procrastination
تأیید	0.043	1.965	-0.041	۵ نیاز به کنترل افکار -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Need to control thoughts -> self-directed learning -> academic procrastination
تأیید	0.006	2.748	-0.076	۶ خود آگاهی شناختی -> یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Cognitive self-awareness -> self-directed learning -> academic procrastination
تأیید	0.000	7.617	0.545	۷ یادگیری خودراهبر -> اهمال کاری تحصیلی Self-directed learning -> academic procrastination

فرضیه اصلی: یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد. برای بررسی معناداری اثر میانجی به نتایج آزمون سوبل استناد شد. نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی برابر با $0/428$ - می‌باشد. آماره سوبل برابر با $7/259$ می‌باشد که در سطح اطمینان $0/99$ معنادار گزارش شد [P -Value $\leq 0/01$]. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش معنا داری دارد.

فرضیه فرعی اول: یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای مثبت در مورد نگرانی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد. نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی

برابر با $0/042-$ می‌باشد. آماره سوئل برابر با $1/996$ که در سطح اطمینان $0/95$ معنادار گزارش شد $[P-Value \leq 0/05]$. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای مثبت در مورد نگرانی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

فرضیه فرعی ۲: یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی برابر با $0/090-$ می‌باشد. آماره سوئل برابر با $3/284$ می‌باشد که در سطح اطمینان $0/99$ معنادار گزارش شد $[P-Value \leq 0/01]$. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

فرضیه فرعی ۳: یادگیری خودراهبر در رابطه بین اعتماد شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد. نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی برابر با $0/058-$ می‌باشد. آماره سوئل برابر با $2/228$ می‌باشد که در سطح اطمینان $0/95$ معنادار گزارش شد $[P-Value \leq 0/05]$. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین اعتماد شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

فرضیه فرعی ۴: یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورها در مورد نیاز به کنترل افکار و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد. نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی برابر با $0/011-$ می‌باشد. آماره سوئل برابر با $1/965$ می‌باشد که در سطح اطمینان $0/95$ معنادار گزارش شد $[P-Value \leq 0/05]$. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین باورها در مورد نیاز به کنترل افکار و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

فرضیه فرعی ۵: یادگیری خودراهبر در رابطه بین خودآگاهی شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد. نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار اثر میانجی برابر با $0/076-$ می‌باشد. آماره سوئل برابر با $2/748$ می‌باشد که

در سطح اطمینان $0/99$ معنادار گزارش شد $[P-Value \leq 0/01]$. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که یادگیری خودراهبر در رابطه بین خودآگاهی شناختی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم نقش واسطه‌ای دارد.

فرضیه فرعی ۶: بین یادگیری خودراهبر و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم رابطه دارد.

نتایج آزمون این فرضیه نشان داد که مقدار ضریب مسیر یادگیری خودراهربر بر اهمال‌کاری تحصیلی برابر با $0/545-$ می‌باشد که مقداری منفی است و بیانگر ارتباط معکوس دو متغیر است. آماره t این ارتباط برابر با $7/617$ می‌باشد که در سطح اطمینان $0/99$ معنادار گزارش شد [$P\text{-Value} \leq 0/01$]. بر این اساس فرضیه پژوهش تأیید می‌شود. به این معنا که بین یادگیری خودراهربر و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم رابطه معکوس و معناداری وجود دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین نقش واسطه‌ای یادگیری خودراهربر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر میاندوآب بود. جهت دستیابی به هدف اصلی پژوهش، فرضیه‌هایی طرح و آزمون شد که در فرضیه اصلی نتایج نشان داد یادگیری خودراهربر در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی نقش معناداری دارد.

در تأیید فرضیه اصلی، پور موسی بزنجانی و همکاران^(۱۴۰۰) نیز نشان دادند که باورهای فراشناختی هم به صورت مستقیم و هم بصورت غیر مستقیم از طریق راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. همچنین این نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش سرداری و احمدزاده^(۱۳۹۹)، شجاعی و همکاران^(۱۳۹۸)، گراند و فرایس^(۲۰۱۸) و بارنارد و همکاران^(۲۰۱۷) همسو و هم جهت می‌باشد.

در تبیین و توجیه نتایج فرضیه اصلی تحقیق می‌توان گفت که دانش‌آموزان با مسائل تحصیلی مختلفی در دوران تحصیل خود روبرو می‌شوند و این درحالی است که آنها ممکن است استراتژی‌های شناختی و یادگیری کافی برای مواجهه با آنها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و اهمال‌کاری را در فرد بالا می‌برد. به عبارتی برخورداری دانش‌آموزان از باورهای فراشناختی موجب افزایش پردازش اطلاعات آنان خواهد شد و این امر توانایی‌های تحصیلی آنان را افزایش و میزان کناره‌گیری و اهمال‌کاری آنان را کاهش می‌دهد. در این راستا کیدانه و همکاران^(۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که باورهای معرفت‌شناختی قابلیت پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان را دارد.

در ادامه نتایج فرضیه‌های فرعی اول و سوم و پنجم نشان داد که رابطه سه مؤلفه باورها مثبت در مورد نگرانی، اعتماد شناختی و خودآگاهی شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی و با نقش میانجی یادگیری خودراهربر منفی و معنی‌دار است. در این راستا کیم، فرناندز و تری^(۲۰۱۸) در پژوهشی نشان دادند که سبک‌های

1- Grund & Fries

2- Barnart et al

3- Kidane et al

4- Kim, Fernandez & Terrier

شناختی مثبت گرا و سبک های فکری اجرایی و قانونی تاثیر منفی و معنی داری بر اهمال کاری تحصیلی دارند. همچنین فرنی و همکاران^۱ (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد که دانش آموزانی که رابطه منفی و معنی داری بین راهبردهای خود تنظیمی و خود راهبری با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد و نیز این نتایج این فرضیه با یافته های حاصل از پژوهش پور موسی بزنجانی و همکاران^۲ (۱۴۰۰)، سرداری و احمد زاده^۳ (۱۳۹۹)، شرفی و داودی^۴ (۱۳۹۷)، کیدانه و همکاران^۵ (۲۰۲۰) و زگیلر و اوپدناکر^۶ (۲۰۱۸)، سیکرسی^۷ (۲۰۱۷) همسو و هم جهت می باشد.

در تبیین نتایج فرضیه های فرعی اول و سوم و پنجم باید گفت که باورهای مثبت در مورد نگرانی بر حضور فعال در یادگیری، مقاومت و پشتکار در مواجهه با تکالیف دشوار، درک مطلب، رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش آموزان تأثیر می گذارد و در نهایت سبب بهبود یادگیری خودراهبر دانش آموزان می شود و همین امر موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود. همچنین، اعتماد شناختی باعث می شود فراگیران در قوتها و ضعفها و انتخاب اهداف، واقع بینانه طرح ریزی و برای اهداف و ارزشیابی کارها بهتر عمل کنند. بنابراین آنها مهارگری بیشتری بر اعمال خود خواهند داشت و باعث می شود فراگیران با آمادگی و اعتماد بیشتری به خود در فرایندهای یادگیری درگیر شوند و در نتیجه عملکرد سازندهای در یادگیری خودراهبر داشته باشند و سعی می کنند بدون تعلل به انجام تکالیف درسی خود بپردازند. همچنین دانش آموزانی که به نسبی و پیچیده بودن دانش، اکتسابی بودن توانایی یادگیری و تدریجی بودن فرایند یادگیری معتقدند، در زمینه یادگیری احساس لیاقت و کارآمدی بیشتری می کنند و به احتمال زیاد، از باورهای فراشناختی سطح بالا از قبیل خودنظم دهی فراشناختی استفاده کرده و به دنبال آن به پیامدهای یادگیری بهتر و یادگیری خودراهبر بالاتری دست می یابند و زمینه کاهش اهمال کاری تحصیلی را موجب می گردد.

همچنین نتایج فرضیه های دوم و چهارم نشان داد رابطه دو مؤلفه باورهای منفی در مورد کنترل ناپذیری و خطر افکار و نیاز به کنترل افکار با اهمال کاری تحصیلی و با نقش میانجی یادگیری خودراهبر مثبت و معنی دار است. در این راستا زگیلر و اوپدناکر^۸ (۲۰۱۸) بیان می دارند دانش آموزانی که دارای باورهای مثبت فراشناختی هستند در انجام تکالیف درسی خود جدی تر بوده و لذا کمتر تعلل می ورنند. همچنین نتایج این فرضیه با نتایج حاصل از پژوهش پریر تاوشی و همکاران^۹ (۱۳۹۷)، عابدی و همکاران^{۱۰} (۱۳۹۶)، گزیدری و

5- Fry et al

6- Kidane et al

7- Ziegler & Opendakker

8- Çikrikci

1- Ziegler & Opendakker

همکاران (۱۳۹۴)، فرنی و همکاران^۱ (۲۰۱۷) و پارک و راین^۲ (۲۰۱۲) همسو و هم جهت می‌باشد چرا که آنان نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی دست یافتند.

در توجیه نتایج فرضیه‌های دوم و چهارم باید اشاره کرد که باورهای فراشناختی در صورتی که مثبت باشند می‌توانند ذهنیت افراد را نسبت به توانایی‌هایشان در جهت مثبت تغییر دهند ولی باورهای منفی، مورد افزایش استرس، اضطراب و نگرانی در مورد توانایی‌های شناختی می‌شود و لذا فردی که دارای باورهای منفی باشد توانایی کنترل افکار خود را نداشته و با این افکار منفی در انجام تکالیف درسی عقب می‌ماند. در واقع باورهای منفی در مورد افکار موجب کاهش اعتماد به نفس فرد شده و لذا با کاهش ذهنیت اتکا به خود بودن، میزان یادگیری خود را همبر نیز کاهش می‌یابد. وقتی یادگیری خود را همبر کاهش یابد، فرد انگیزه لازم برای پرداختن به فعالیت‌های تحصیلی را نخواهد داشت و لذا با افزایش تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری در فعالیت درسی، کاهش عملکرد در این حوزه را نیز رقم می‌زند.

در نهایت نتایج فرضیه ششم نشان داد یادگیری خود را همبر با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار دارد. در این راستا نیز مظلومیان و کوتی^۳ (۲۰۱۸) بیان می‌دارند که راهبردهای یادگیری خود را همبر موجب توانایی غلبه بر مشکلات تحصیلی شده و در نتیجه اهمال‌کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. و نیز این نتایج با یافته‌های حاصل از پژوهش پور موسی بزنجانی و همکاران (۱۴۰۰)، شرفی و داودی (۱۳۹۷)، زارعی و خشوعی (۱۳۹۵)، فرنی و همکاران^۴ (۲۰۱۷)، ایکرت و همکاران^۵ (۲۰۱۶) و واسچل و همکاران^۶ (۲۰۱۴) همسو و هم جهت می‌باشد چرا که آنان نیز در پژوهش خود به نتایج مشابهی دست یافتند.

در تبیین و توجیه نتایج فرضیه ششم، می‌توان نتیجه گرفت که دانش‌آموزانی که راهبردهای یادگیری خود را همبر دارند در هنگام انجام تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت‌های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه،) از سطح انگیزش پیشرفت بالایی برخوردارند، در واقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم‌گیری‌های خود اهمال‌کاری کند. همچنین دانش‌آموزانی که آمادگی خود را همبر بالاتری دارند، در هنگام یادگیری و آموزش فعال‌تر هستند، قادر به کاربرد مهارت‌های مؤثر مطالعه، سازماندهی زمان و تنظیم سرعت مناسب برای یادگیری‌شان هستند. دانش‌آموزانی که در جستجوی راهبردهای مناسب برای یادگیری هستند، دارای مهارت‌های خودآگاهی، طراحی، مدیریت، مطالعه و تمرین، ارزیابی و تعامل هستند

2- Fry et al

3- Park & Rayne

4- Mazlomian and Kuti

1- Fry et al

2- Eckert et al

3- Waschle et al

که همه‌ی اینها اهمال‌کاری تحصیلی این دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. در این راستا فرنی و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهشی نشان داد که دانش‌آموزانی که رابطه منفی و معنی‌داری بین راهبردهای خود‌تنظیمی و خود‌راهبری با اهمال‌کاری تحصیلی وجود دارد. این پژوهش نیز محدودیت‌های همراه داشت از جمله اینکه متغیرهای پژوهش در یک مقطع زمانی ویژه سنجیده شده است؛ بنابراین مطالعه حاضر علّیت را به اثبات نمی‌رساند. یافته‌های حاصل از این پژوهش در گروه نمونه دانش‌آموزان به دست آمده، لذا در تعمیم نتایج آن به گروه‌های نمونه دانش‌آموزان با احتیاط عمل شود.

در نهایت با توجه به قدرت پیش‌بینی‌کنندگی باورهای فرشناختی در افزایش یادگیری خودراهبر و کاهش اهمال‌کاری در دانش‌آموزان و این موضوع که باورهای فرشناختی عموماً متغیرهایی محیطی هستند نه صفتی، می‌توان با آموزش استفاده بهتر از باورهای فرشناختی، به خوبی در جهت کاهش اهمال‌کاری و افزایش یادگیری راهبر داش‌آموزان استفاده نمود و نیز توصیه می‌شود با برگزاری کارگاه‌های آموزشی در زمینه اهمال‌کاری، دلایل ایجاد اهمال‌کاری و مشکلات ناشی از آن، دانش‌آموزان را بهتر با این پدیده آشنا نمود و بیان نمود که چگونه مانع پیشرفت تحصیلی و یادگیری آنان است که این امر خود موجب افزایش توانمندی دانش‌آموزان در راستای افزایش یادگیری خودراهبر و رفع اهمال‌کاری می‌گردد.

References

منابع

- برپر تاوشی، محبوبه؛ برجعلی، احمد؛ کیامنش، علیرضا (۱۳۹۷). نقش میانجی راهبردهای یادگیری خود‌تنظیمی در رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان، فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی، ۱۲(۳)، ۵۳-۷۰.
- پالی، سمیرا و اذغانی، لیلا (۱۳۹۹). نقش میانجی شادکامی و انگیزش تحصیلی در رابطه میان خودراهبری یادگیری با پذیرش اجتماعی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم ابتدایی شهرستان تنکابن، فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش، ۲(۲)، ۳۹-۵۸.
- پورموسی بزنجانی، محسن؛ محمدی فر، محمد علی؛ طالع پسند، سیاوش؛ رضایی، علی محمد (۱۴۰۰). روابط ساختاری باورهای فرشناختی و انگیزشی با اهمال‌کاری دانشجویان براساس نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری، ماهنامه علوم روانشناختی، ۲۰(۱۰۸)، ۲۲۱۱-۲۲۲۴.
- تمنایی‌فر، محمدرضا؛ قاسمی، المیرا (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی براساس صفات شخصیت و مهارت مدیریت زمان، فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸)، ۲۲۳-۲۴۴.

جوکار، بهرام (۱۳۹۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴): ۶۱-۸۰.

دارایی، مهری (۱۳۹۸). بررسی رابطه باورهای فراشناخت و سلامت روان با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی لرستان، *مجله توسعه‌ی آموزش جندی شاپور*، ۱۰(۲)، ۱۱۵-۱۲۱.
 رشیدزاده، عبدالله (۱۳۹۸). اثربخشی بسته آموزشی خودتنظیمی فراشناختی بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (با نقش تعدیلی خودپنداره تحصیلی)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۷۲)، ۱۳۷-۱۵۴.
 زارع، حسین؛ محبوبی، طاهر و سلیمی، حسین (۱۳۹۴). تأثیر آموزش شناختی ارتقاء امید بر کاهش اهمال‌کاری و خودناتوانسازی تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور بوکان، *نشریه آموزش و ارزشیابی*، ۸(۲۳)، ۹۳-۱۱۰.

سرداری، باقر و احمد زاده، رضا (۱۳۹۹). نقش میانجی‌گر راهبردهای فراشناختی در ارتباط بین باورهای معرفت‌شناختی با یادگیری خودراهبر در دانش‌آموزان، *دوفصلنامه علمی علوم تربیتی از دیدگاه اسلام*، ۸(۱۵)، ۱۲۳-۱۴۶.

سوری نژاد، محسن؛ فرهادی، مهران و کردنوقایی، رسول (۱۳۹۶). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های فرزندپروری، *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۲۹(۲)، ۷-۲۴.
 شجاعی، سمیرا؛ جدیدی، هوشنگ؛ مرادی، امید و اکبری، مریم (۱۳۹۸). عنوان تدوین مدل اضطراب امتحان براساس مؤلفه‌های یادگیری خودراهبر و آگاهی فراشناختی با میانجیگری راهبردهای نظم‌بخشی شناختی، *فصلنامه روانشناسی تحلیلی - شناختی*، ۱۰(۳۸)، ۶۱-۷۶.

شرفی، محمود و داودی، مریم (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبرد های فراشناخت بر خودراهبری یادگیری و پیشرفت تحصیلی ریاضی و ادبیات فارسی دانش‌آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان شوش، *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۹(۴)، ۱۴۷-۱۷۰.

عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ حسن صیف، محمد و فرج‌الهی، مهران (۱۳۹۶). الگوی ساختاری روابط باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی: نقش واسطه‌ای خود کارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت، *فصلنامه علمی - پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۸(۳)، ۲۳۸-۲۱۱.

قمی، مهین؛ مسلمی، زهرا و محمدی، سید داود (۱۳۹۵). بررسی رابطه راهبردهای فراشناختی با یادگیری خود راهبر در بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی قم، *دوماهنامه علمی پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۴)، ۲۴۸-۲۵۹.

کشاورزی، سمیه؛ فتحی آذر، اسکندر؛ میرنسب، میرمحمود (۱۳۹۶). تاثیر آموزش آگاهی فراشناختی بر سبک‌های تصمیم‌گیری و تنظیم هیجان دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تبریز. *مجله روانشناسی*، ۵(۱)، ۶۰-۵۱.

نوری امام زاده‌ی، طاهره و نیلفروشان، پریسا (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: نقش سبک‌های مقابله با تنیدگی و ابعاد دوگانه کمالگرایی، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۱)، ۲۱-۴۰.

Abedi, S., Saidipour, B., Hassan Seif, M., & Faraj Elahi, M. (2016). The structural model of the relationships between epistemological beliefs and self-regulated learning strategies: the mediating role of academic self-efficacy and progress goals, *New Approach Scientific-Research Quarterly in Educational Management*, 8(3): 211-238. [In Persian].

Abdi Zarrin, S., & Gracia, E. (2020). Prediction of Academic Procrastination by Fear of Failure and Self-Regulation. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(3): 34-43.

Ajam, A. A. (2016). The prediction of academic self-efficacy through social well-being of students at University of Medical Sciences. *EDUCATIONAL STRATEGIES*, 9(1): 71-78.

Ana, G., & Gutiérrez, G. (2020). María Gerarda Landeros-Velazquez; Academic Procrastination in Study Habits and Its Relationship with Self-Reported Executive Functions in High School Students, *Journal of Psychology and Neuroscience*, 2(1): 1-9.

Aynur, P., Murat, A., & Can, B. (2017). "Academic procrastination behavior of preservice teachers' of Celal Bayar University". *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29: 1418-1425.

Berper Tavoshi, M., Barjali, A., & Kiamanesh, A. (2017). Mediating role of self-regulated learning strategies in the relationship between academic procrastination and students' positive and negative emotions, *Educational Leadership and Management Quarterly*, 12(3): 53-70. [In Persian].

Barnard, L., LAN, w., Crook, S., M., & Paton, V. O. (2008). The relationship between epistemological beliefs and Self-regulated learning Skills in the online course environment. *MERLOT Journal of online learning and teaching*, 4, (3).

Bashir, L., & Gupta, S. (2018). A Deeper Look into the Relationship between Academic Procrastination and Academic Performance among University Students, *Online Journal of Multidisciplinary Subjects*, 12(3): 1-10.

Bientzle, M., Cress, U., & Kimmerle, J. (2019). Development of domain-specific epistemological beliefs of physiotherapists: a longitudinal study. *BMC medical education*, 19(1): 401. doi:10.1186/s12909-019-1844-z.

Cheng, E. C. (2011). The role of self-regulated learning in enhancing learning performance. *The International Journal of Research and Review*, 6(1): 1-16.

- Çikrikci, Ö. (2016). Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 19(1): 39-52.
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303.
- Dami, Z. A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika*, 137(1): 208-229
- Darayi, M. (2018). Investigating the relationship between metacognitive beliefs and mental health with the academic performance of medical students of Lorestan University of Medical Sciences, *Jundishapur Education Development Journal*, 10(2): 115-121. [In Persian].
- Fernie, B. A., ab.Kopar U. Y., a. Fisher P. L., & cSpada M. M.(2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance, *Journal of Affective Disorders*, 240: 1-5.
- Ferrari, J. R., & Tibbett, T. P. (2017). Procrastination. In V. Zeigler-Hill & T.K. Shackelford (Eds). *Encyclopedia of Personality and Individual Differences*, pp. 1–8. New York: Springer Meteor Press.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120–130.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556-563.
- Hofer, B. K. (2004). Epistemological understanding as a metacognitive process: Thinking aloud during online searching. *Educational Psychologist*, 39(1): 43-55.
- Jokar, Bahram (2016). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *Journal of modern educational ideas*, 3(3 and 4): 61-80. [In Persian].
- Keshavarzi, S., Fathi Azar, S., & Mirnasab, M. (2016). The effect of metacognitive awareness training on decision-making styles and emotion regulation of high school students in Tabriz city. *Journal of Psychology*, 5(1): 51-60. [In Persian].
- Kidane, H. H., Roebertsen, H., & van der Vleuten, C. P. (2020). Students' perceptions towards self-directed learning in Ethiopian medical schools with new innovative curriculum: a mixed-method study. *BMC Medical Education*, 20(1): 1-10.
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2018). *Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story*. *Pers Individ Differ.*;108:154-7.
- Maddahi, M. (2017) The role of metacognitive beliefs in the prediction of substance abuse relapse. *Journal of psychological science*, 16(63): 429-448.

- Mazlomian, S., & Kuti, M. (2018). *The impact of using technology, selfdirected learning on students' academic performance*. 6th Iranian Conference on Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Injuries Iran.
- Nouri Imamzadeh, T., & Nilfroshan, P. (2015). Students' academic procrastination: the role of stress coping styles and dual dimensions of perfectionism, *New Educational Approaches*, 11(1): 21-40. [In Persian].
- pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of preservice teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Pali, S., & Azaani, L. (2019). The mediating role of happiness and academic motivation in the relationship between self-directed learning and social acceptance in female students of the second year of primary school in Tonkabon city, *Education Management and Perspective Quarterly*, 2(2): 58-39. [In Persian].
- Park, S. W., & Rayne, A. (2012). Academic Procrastination and Their Self – Regulation. *Psychology*, 3(1): 12-23.
- Pour Musa Bezenjani, M., Mohammadi Far, M. A., Astrologer, S., & Rezaei, A. M. (1400). Structural relationships of metacognitive and motivational beliefs with students' procrastination based on the mediating role of learning strategies, *Psychological Science Monthly*, 20(108): 2224-2211. [In Persian].
- Qomi, M., Muslimi, Z., & Mohammadi, S. D. (2015). Investigating the relationship between metacognitive strategies and self-directed learning among students of Qom University of Medical Sciences, *Bimonthly Scientific Research Journal of Educational Strategies in Medical Sciences*, 9(4): 248-259. [In Persian].
- Rashidzadeh, A. (2018). The effectiveness of the metacognitive self-regulation educational package on the components of academic procrastination (with the moderating role of academic self-concept), *Educational Innovations Quarterly*, 18(72): 137-154. [In Persian].
- Rebetez, M. M. L. Rochat, L., & Vander Linden, M. (2018). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Sardari, B., & Ahmadzadeh, R. (2019). The mediating role of metacognitive strategies in the relationship between epistemological beliefs and self-directed learning in students, *two-quarterly scientific journal of educational sciences from the perspective of Islam*, 8(15): 123-146. [In Persian].
- Schweder, S., & Raufelder, D. (2019). Positive emotions, learning behavior and teacher support in self-directed learning during adolescence: Do age and gender matter? *Journal of Adolescence*, 73, 73-84.
- Sharfi, M., & Davodi, M. (2017). The effectiveness of teaching metacognition strategies on self-directed learning and academic progress in mathematics and Persian literature of the first secondary school students of Shush city, *A new approach in educational management*, 9(4): 147-170. [In Persian].

- Shujaei, S., Jadidi, H., Moradi, O., & Akbari, M. (2018) Title: Compilation of the test anxiety model based on the components of self-directed learning and metacognitive awareness with the mediation of cognitive discipline strategies, *Analytical-Cognitive Psychology Quarterly*, 10(38): 76-61. [In Persian].
- Sourinejad, M., Farhadi, M., & Kurdenoqabi, R. (2016). Explaining students' academic procrastination based on personality traits and parenting styles, *Family and Research Quarterly*, 29(2): 7-24. [In Persian].
- Tamnai Far, M. R., & Ghasemi, E. (2016). Explanation of academic procrastination based on personality traits and time management skills, *Cognitive Strategies in Learning Quarterly*, 5(8): 223-244. [In Persian].
- Waschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nuckles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in selfregulated learning. *Learning and Instruction*, 29, 103-114.
- Williamson, S. N. (2007). *Development of a self- rating scale of self-directed learning*. 14(2): 66-83.
- Yasmin, M., Naseem, F., & Masso, I. C. (2019). Teacher-directed learning to self-directed learning transition barriers in Pakistan. *Studies in Educational Evaluation*, 61, 34–40. doi:10.1016/j.stueduc.2019.02.003.
- Yazıcı, H., & Bulut, R., (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.
- Zare, H., Mahboubi, T., & Salimi, H. (2014). The effect of cognitive education on the promotion of hope in reducing work procrastination and academic self-handicapping of Payam Noor Bukan University students, *Education and Evaluation Journal*, 8(23), 93-110. [In Persian].
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The development of academic procrastination in firstyear secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.

