

Relationship between Educational and Disciplinary Strategies on Academic Procrastination with the Mediating role of Students' Epistemological Beliefs

Mehrnosh Sattari¹, Masoumeh Bagherpour^{2*}

1. Department of Educational Sciences, Bandargaz Branch, Islamic Azad University, Bandargaz, Iran

2. Department of Educational Sciences, Bandargaz Branch, Islamic Azad University, Bandargaz, Iran

(Received: August 28, 2021; Accepted: March 12, 2022)

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between educational and disciplinary strategies on academic procrastination with the mediating role of epistemological beliefs of female students. The present research is of applied type and in terms of descriptive method is of correlation type. The statistical population of the study included female high school students in Behshahr public schools, from which 320 students were selected based on stratified sampling. To collect data, Barzabadi Farahani educational strategies questionnaires, Azimpour, Masrabadi and Yarmohammadzadeh disciplinary strategies, academic procrastination and epistemological beliefs were used by Schumer. Data were analyzed using correlation coefficient test and structural equation method. Findings showed that there is a positive and significant relationship between the components of educational strategies (student-centered strategy, group-based education strategy, focus and motivation strategy, optimal environment preparation strategy, direct teaching strategy, educational process control strategy) with epistemological beliefs. And there is a significant negative relationship between these strategies and the academic procrastination of female high school students. Relationship between components of disciplinary strategies (direct strategy, legislative prevention strategy, human strategy (indirect), rapid response strategy, relationship and cognition strategy, nonverbal strategy, sample and modeling strategy, and referral strategy) and epistemological beliefs There are positives and equations and there is a significant negative relationship between these components with the academic procrastination of female high school students. Other findings also showed that epistemological beliefs in the relationship between educational and disciplinary strategies have a significant mediating role in the academic procrastination of female high school students..

Keywords: Academic procrastination, Disciplinary strategies, Educational strategies, Epistemological beliefs.

* Corresponding Author, Email: Ma.Bagherpur@iau.ac.ir

رابطه بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان

مهرنوش ستاری^۱، معصومه باقرپور^{۲*}

۱. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

۲. گروه علوم تربیتی، واحد بندرگز، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرگز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۶/۰۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۲/۲۱)

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی رابطه بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر صورت گرفت. تحقیق حاضر از نوع کاربردی و از حیث روش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مدارس دولتی شهر بهشهر بود که از بر اساس جدول گرجسی و مورگان، ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان بر اساس روش طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های راهبردهای آموزشی برزآبادی فراهانی، راهبردهای انضباطی عظیم‌پور، مصرآبادی و یارمحمدزاده، تعلل‌ورزی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی توسط شومر به کار گرفته شد. داده‌ها با استفاده از آزمون ضریب همبستگی و روش معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد بین مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) با باورهای معرفت‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین این راهبردها با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه منفی معنادار وجود دارد. بین مؤلفه‌های راهبردهای انضباطی (راهبرد مستقیم، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع) و باورهای معرفت‌شناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد و بین این مؤلفه‌ها با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین، دیگر یافته‌های پژوهش نیز نشان داد باورهای معرفت‌شناختی در رابطه بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه نقش میانجی معناداری دارد.

واژگان کلیدی: باورهای معرفت‌شناختی، تعلل‌ورزی تحصیلی، راهبردهای انضباطی، راهبردهای آموزشی.

مقدمه

دانش‌آموزان در دوران تحصیل خود با عوامل متعددی رو به رو هستند که می‌تواند سطح تلاش آن‌ها را تحت تأثیر خود قرار داده و پیشرفت و عملکرد تحصیلی آن‌ها را با فراز و فرودهای متعددی مواجه کند (ون، آندرمن و زیمرمن^۱، ۲۰۱۹، ص ۱۰۰۵) که یکی از مهمترین این عوامل تعلل‌ورزی تحصیلی است. میزان شیوع تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان حدود ۴۰-۶۰ درصد و در برخی پژوهش‌ها تا ۹۵ درصد گزارش شده است (استرانک، چو، استل و بریدجیج^۲، ۲۰۱۳، ص ۳۷). مسئله اساسی در تعلل‌ورزی تحصیلی این است که این نوع از تعلل‌ورزی تأثیر نامطلوبی بر شخصیت، یادگیری و موفقیت دانش‌آموزان در تمام سطوح دارد، به گونه‌ای که تعلل‌ورزی زیاد باعث می‌شود دانش‌آموزان قادر به تنظیم و سازماندهی برای رسیدن به اهداف تحصیلی خود نباشند و این باعث افسردگی و اضطراب، پیامدهای ناسازگارانه، آشفتگی عاطفی و کاهش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود (فلت، حقبین و پایچیل^۳، ۲۰۱۶، ص ۱۷۱). همچنین، تعلل‌ورزی تحصیلی بالا اعتماد به نفس و امید به انجام کار را کاهش می‌دهد (محمدی قلعه‌تکی، قمرانی و برمک، ۱۳۹۳، ص ۲۴). با توجه به مطالعات مختلف در مورد تمایل به تعلل‌ورزی، پژوهشگران به دلایلی چون، تبلی ادراک‌شده (ویج^۴، ۲۰۱۶)، عدم وظیفه‌شناسی (موریس و فیریتز^۵، ۲۰۱۵)، مهارت‌های ضعیف مدیریت زمان (هافنر، اوبرس و استوک^۶، ۲۰۱۴)، ذهن‌آگاهی (فلت، حقبین و پایچیل، ۲۰۱۶)، نظارت و تعامل والدین (هانگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۵) و همچنین، کمال‌طلبی، تمایل عصبی افکار غیر منطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست، ناتوانی در تحقق اهداف، کاهش عزت نفس و مهارت‌های حل مسئله اشاره کرده‌اند. هر چند تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و دسترسی نداشتن به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد (ابوالقاسمی و همکاران، ۱۳۹۱، ص ۲۲).

1. Won, Anderman & Zimmerman
2. Strunk
3. Flett, Haghbin & Pychyl.
4. Vij
5. Morris & Fritz
6. Hafner, Oberst & Stock
7. Hong, Hwan g, Kuo

یکی دیگر از عوامل زمینه‌ای که می‌تواند در تعلق‌ورزی دانش‌آموزان نقش داشته باشد، راهبردهای آموزشی و انضباطی معلم است. معلمان از طریق اجرای راهبردهای آموزشی محیط‌های مناسب یادگیری را فراهم می‌آورند و کوشش‌های لازم را برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و هدایت فعالیت‌های آنان انجام می‌دهند (سیف، ۱۳۹۸، ص ۳۴). رهبری و مدیریت کلاس توسط معلم و نحوه استفاده او از راهبردهای آموزشی دارای شش بعد است که عبارت‌اند از ایجاد انرژی در کلاس، ایجاد ظرفیت، ایمن کردن محیط، تعمیق بینش، مواجهه و به حداقل رساندن بحران، کشف و تحقق بهسازی که در صورتی که محقق نشود روند یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس با چالش‌های جدی مواجه خواهد شد (رمضانی، یوسفی و آسمانی، ۱۳۹۵، ص ۱). از طرفی، در هر موقعیت آموزشی می‌توان شاهد انواع بی‌انضباطی از نوع ریز و درشت بود. در این زمینه، سوء رفتارها یا بی‌انضباطی‌های کلاسی دانش‌آموزان، به هر رفتاری اطلاق می‌شود که جریان آموزش و یادگیری را در یک موقعیت خاص تهدید می‌کند (عظیم‌پور، مصرآبادی و یارمحمدزاده، ۱۳۹۵، ص ۵۹). بر همین اساس، بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (مصرآبادی، یارمحمدزاده و عظیم‌پور، ۱۳۹۷، ص ۱۳).

باورهای معرفت‌شناختی^۱ می‌تواند در رابطه بین راهبردهای آموزشی و انضباطی با تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی داشته باشد. باورهای معرفت‌شناختی یکی از عوامل مهم شناخت انسان از خود است (زارع و همایونی، ۱۳۹۸، ص ۲)، و پژوهشگران متعددی در علوم تربیتی معتقدند باورهای معرفت‌شناختی هم هدف مهم آموزش و هم پیش‌بینی‌کننده کلیدی پیشرفت یادگیرندگان است که نظریه‌های یادگیرندگان در مورد دانستن، ماهیت دانش و کسب دانش است (آرسلانتاس^۲، ۲۰۱۵، ص ۳۲). این مفاهیم قسمتی از فرایندهای یادگیری است که با آموزش و یادگیری مرتبط بوده و بر چگونگی یادگیری اثر می‌گذارد و یکی از اصلی‌ترین مسائل منبعث از معرفت‌شناسی است که به عقیده افراد درباره مرجعیت دانش، میزان و ثبات دانش، نحوه یادگیری و سرعت یادگیری اشاره دارد

1. Epistemological beliefs
2. Arslantas

(شکوه و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۸۰). در باورهای معرفت‌شناختی سؤال اساسی این است که دانش چیست و چگونه به دست می‌آید؟ درجه اعتبار دانش چقدر است؟ چه معیارها و محدودیت‌هایی برای دانش وجود دارد؟ و در واقع، از طریق باورهای معرفت‌شناختی است که فرد توانایی و ظرفیت رفتن به مدرسه را تعیین کرده و به افزایش باورهای خود درباره طبیعت دانش و یادگیری کمک می‌کند (سواری، ۱۳۹۶، ص ۱۳۲). از طرفی، نیز باورهای ساده‌اندیشانه معرفت‌شناختی، در واقع، خستگی، نبود انگیزش و بی‌اعتمادی به توانمندی شخصی را به دنبال دارد، چرا که این افراد دانش را شامل اجزای بی‌ارتباط، مبهم، در احاطه مرجع و تلاش برای یادگیری را بی‌فایده تلقی می‌کنند (شکوه و همکاران، ۱۳۹۸، ص ۷۹). باورهای معرفت‌شناختی در واقع، رویکرد بنیادی یادگیرنده به دانش و مؤلفه‌های آن از جمله دانش و یادگیری است (هاکان و میونر^۱، ۲۰۱۲، ص ۷۴۰). برخی پژوهش‌هایی که در این زمینه صورت گرفته، در ادامه، بیان شده است. ماهی‌گیر و کریمی باغمک (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی تأثیر راهبردهای تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز پرداختند. یافته‌ها نشان داد تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر تأثیر مثبت و معناداری داشت. مظفری و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه پرداختند. یافته‌ها نشان داد خودکارآمدی تحصیلی با تعلل‌ورزی کل و ابعاد آن دارای همبستگی مثبت و معناداری بود؛ بین تعلل‌ورزی کل و ابعاد آن و همچنین، بین ابعاد تعلل‌ورزی با هم، همبستگی معنادار و مثبت مشاهده شد. امیرحسینی، شیرافکن و رجب‌پور (۱۳۹۹) در پژوهشی به پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان پرداختند. نتایج نشان داد مدیریت زمان و عزت نفس کلی روی تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان تأثیر معکوس دارد. همچنین تعلل‌ورزی تحصیلی با باور هوشی ذاتی رابطه معناداری ندارد، اما این متغیر با باور هوشی افزایشی رابطه معکوس معنادار دارد. شکوه و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهنده در دانشجویان دانشگاه

علوم پزشکی خراسان شمالی پرداختند. یافته‌ها نشان داد در این مطالعه بین مؤلفه‌های باورهای معرفت‌شناختی دانشجویان و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهنده رابطه معناداری دیده شد. زارع و همایونی (۱۳۹۸) در پژوهشی به مدل یابی روابط ساختاری بین باورهای معرفت‌شناختی با میانگیری راهبردهای یادگیری بر اضطراب زبان انگلیسی دانش‌آموزان پرداختند. یافته‌ها نشان داد بین باورهای معرفت‌شناختی با اضطراب زبان انگلیسی رابطه مثبت و بین راهبردهای یادگیری با اضطراب زبان انگلیسی رابطه معکوس معناداری وجود دارد. همچنین، مدل پژوهش تأیید شد. فتوتی و همکاران (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی راهبردهای انضباطی معلمان مقطع ابتدایی شهر بردسکن پرداختند. یافته‌ها نشان داد معلمان به ترتیب از راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد واکنش سریع، راهبرد غیر کلامی، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت و راهبرد نمونه و مدل‌سازی استفاده می‌کنند. ضمناً بین میانگین راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع و راهبرد غیر کلامی بین دو گروه مورد بررسی معلمان زن و مرد از نظر آماری تفاوت معناداری وجود دارد و در مابقی راهبردها تفاوتی مشاهده نشد. تقوایی‌نیا (۱۳۹۷) در پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی پرداختند. یافته‌ها نشان داد راهبردهای فراشناختی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر معناداری داشت. ایوا^۱ (۲۰۲۰) در پژوهشی به اثربخشی دوره‌های آموزشی رفتار درمانی بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان در درس فیزیک، شیمی و ریاضیات پرداختند. یافته‌ها نشان داد رفتار درمانی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی درس فیزیک، شیمی و ریاضیات تأثیر قابل ملاحظه‌ای داشت. کودینا^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی نقش ادراک دانشجویان از سبک تدریس معلمان با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان سوئدی پرداختند. یافته‌ها نشان داد درک سبک تدریس حمایت‌کننده از خودمختاری بالا برای جلوگیری از تعلل‌ورزی تحصیلی مؤثر بود و سبک تدریس با منبع کنترل پایین در افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی مؤثر بود. دامی، دامن و سودال^۳ (۲۰۲۰). بررسی رابطه امید

1. Eya

2. Codina

3. Dami, Tameon & Saudale

تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی در اسپانیا پرداختند. یافته‌ها نشان داد بین امید تحصیلی و تعلل‌ورزی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پرزپیورکا، بلاچینیو و دآزمورالز^۱ (۲۰۱۹) در پژوهشی به بررسی ابعاد تعلل‌ورزی تحصیلی در فراگیران در لهستان پرداختند. یافته‌ها نشان داد خودتنظیمی و خودکارآمدی متوسط و باورهای ناامیدانه و نامعقول و نیمرخ‌انگیزی پایین از جمله عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی در تحصیل هستند. گران و فرایس^۲ (۲۰۱۸) در پژوهشی به بررسی رابطه خودتعیین‌گری و تعلل‌ورزی تحصیلی پرداختند. یافته‌ها نشان داد با تأکید بر جنبه‌های انگیزشی تعلل‌ورزی، رابطه بین خودتعیین‌گری پایین با تعلل‌ورزی در تکمیل فعالیت‌های تحصیلی را نشان داد. در حالی که مأموریت اصلی آموزش و پرورش، آموزش به دانش‌آموزانی است که قادر به یادگیری هستند. به همین دلیل، تمامی تلاش‌های معلمان حول محور این فعالیت اساسی است. معلمان در جامعه به عنوان آموزش‌دهنده‌ای برجسته به دانش‌آموزان که شامل آموزش کارآمد دانش، ارزش‌ها و مهارت‌های لازم در عمل و اجرا می‌شود، در نظر گرفته می‌شوند. در این راستا، معلمان مجبورند با شناخت کامل ویژگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های دانش‌آموزان، از یک سری روش‌ها و راهبردهایی در کار آموزش و تدریس بهره‌گیرند که در نهایت، به آموزشی کارآمد و باکیفیت منجر شود (عظیم‌پور، مصرآبادی و یارمحمدزاده، ۱۳۹۵). بر همین اساس، نیز استفاده از راهبردهای آموزشی و انضباطی را می‌توان از مهم‌ترین عملکردهای شغلی معلمان در کلاس درس به شمار آورد. چرا که بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده، حتی می‌تواند اذعان داشت از عمده‌ترین علل شکست معلمان فشارهای روحی ناشی از آن است و بر همین اساس نیز نیازمند بررسی‌های همه‌جانبه است (سعدی، جلیلی و عظیم‌پور، ۱۳۹۵). از طرفی، نیز در ادبیات تجربی رو به رشد تعدادی از متغیرها شناسایی شده‌اند که پژوهشگران معتقدند در عملکرد فرد نقش دارند، یکی از این متغیرها تعلل‌ورزی می‌باشد. تعلل‌ورزی یکی از مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار بالایی دارد و از متغیرهایی است که با وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد. تعلل‌ورزی یا به آینده موکول کردن کارها آنقدر متداول است که شاید بتوان آن را از تمایلات ذاتی انسان برشمرد. اگرچه تعلل‌ورزی همیشه مسأله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق

1. Przepiorka, Błachnio & Díaz-Morales

2. Grund & Fries

ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف بروز کند (محمدی قلعه‌تکی، قمرانی و برمک، ۱۳۹۳). لذا یکی از چالش‌هایی است که اکثر فراگیران در طول تحصیل با آن مواجهند، از آنجا که تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی فراگیران تأثیرگذار باشد، با شناسایی عوامل مرتبط می‌توان گامی در جهت کاهش و یا رفع آن برداشت (چهرزاد مینو و همکاران، ۱۳۹۶). بر همین اساس با شیوع تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسؤلان و دست‌اندرکاران را برای به کارگیری راهبردهایی برای کاهش تعلل‌ورزی یا اصلاح آن ضروری است. زیرا تعلل‌ورزی باعث رفتارهای ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر مؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش‌های شخصی از آن بهره می‌جویند و پیامدهای مفیدی برای افراد مسامحه کار ندارد. توجه بیشتر به این مسأله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی دانش‌آموزان باشد (محمدی قلعه‌تکی، قمرانی و برمک، ۱۳۹۳). لذا با توجه به مباحث ذکر شده تحقیق حاضر در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

تحقیق حاضر از نوع کاربردی و از حیث روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری تحقیق شامل ۱۴۰۰ نفر دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم مدارس دولتی شهر بهشهر می‌باشند به منظور برآورد حجم نمونه بر اساس جدول گرجسی و مورگان ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۴۰۰ از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای بر اساس پایه تحصیلی گمارده شدند.

ابزارهای پژوهش به شرح زیر است:

پرسشنامه راهبردهای آموزشی معلمان: برای بررسی انواع راهبردهای آموزشی معلمان از پرسشنامه راهبردهای آموزشی برزآبادی فراهانی (۱۳۹۳) دارای ۲۸ گویه با طیف لیکرت چهاروجهی استفاده شد. روند ساخت این پرسشنامه به این صورت بود که بعد از نظرسنجی از معلمان و تحلیل محتوا و حذف موارد تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج

این تحلیل، هفت مؤلفه راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش را نشان داد که پایایی درونی مؤلفه‌های آن براساس آزمون آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۷، ۰/۶۸، ۰/۷۲، ۰/۷۰، ۰/۷۱ و ۰/۷۵ محاسبه شد. همچنین، ضریب پایایی درونی برای کل پرسشنامه راهبردهای آموزشی ۰/۸۹ به دست آمد. در این تحقیق نیز پایایی پرسشنامه براساس آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۴ محاسبه و روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری تأیید شد.

پرسشنامه راهبردهای انضباطی معلمان: برای بررسی انواع راهبردهای انضباطی معلمان از پرسشنامه راهبردهای انضباطی عظیم‌پور و همکاران (۱۳۹۵) که دارای ۲۰ گویه با طیف لیکرت چهاروجهی استفاده شد. روند ساخت این پرسشنامه نیز به این صورت بود که بعد از نظرسنجی از معلمان و تحلیل محتوا و حذف موارد تکراری، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی گویه‌های اولیه انجام گرفت که نتایج این تحلیل، منجر به شناسایی هشت مؤلفه راهبرد قیمی (مستقیم)، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع شد که براساس آزمون آلفای کرونباخ پایایی درونی هر یک از مؤلفه‌ها به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۷۱، ۰/۷۰، ۰/۶۵، ۰/۶۵، ۰/۶۴، ۰/۷۴، ۰/۶۶ محاسبه شد. همچنین، ضریب پایایی درونی برای کل پرسشنامه راهبردهای انضباطی ۰/۸۴ به دست آمد. در این تحقیق نیز پایایی پرسشنامه براساس آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۱ محاسبه و روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری تأیید شد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی: به منظور سنجش تعلل‌ورزی تحصیلی در این پژوهش از پرسشنامه ۲۷ گویه‌ای تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. این مقیاس، اهمال‌کاری را در سه حوزه آماده‌شدن برای امتحانات، سؤال‌های ۱-۶ (مانند هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رؤیاپردازی می‌کنم)، آماده‌کردن تکالیف درسی، سؤال‌های ۹-۱۷ (مانند همیشه تکالیفم را از جلسه‌ای به جلسه دیگر به تعویق می‌اندازم) سؤال‌های ۲۰-۲۵. شایان ذکر است سؤال‌های ۷-۲۶ (مانند، وقتی آماده‌شدن برای امتحان را به تعویق می‌اندازم، احساس بدی به من دست

می‌دهد) احساس و عاطفه دانش‌آموزان را در خصوص تعلل‌ورزی می‌سنجد و سؤال‌های ۸-۱۹-۲۷ (مانند دوست دارم عادات تعلل‌کردن و امروز و فردا کردن در مورد امتحانات را در خودم تغییر دهم). تمایل آن‌ها را برای تغییر عادت اهمال‌کاری نشان می‌دهد. پاسخ سؤال‌های پرسشنامه در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۵) است. در این مقیاس، سؤال‌ها ۲-۴-۶-۱۱-۲۳-۲۵-۲۱-۱۶-۱۵-۱۳، به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. شیرزادی (۱۳۸۹) در بررسی خود ضریب پایایی آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۹۱ گزارش داد. با توجه به اینکه مؤلفه‌های احساس و عاطفه دانش‌آموزان و تمایل آن‌ها برای تغییر اهمال‌کاری، میزان اهمال‌کاری فرد را مشخص نمی‌کند، اعتبار پرسشنامه با حذف این دو مؤلفه را نیز ۰/۸۷ گزارش کرده است. همچنین، ضریب پایایی آلفای کرونباخ این پرسشنامه با حذف دو مؤلفه ۸۱ درصد گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ با حذف این دو مؤلفه ۰/۸۲ به دست آمد. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) روایی این پرسشنامه را بررسی کردند. نتایج تحلیل عاملی به شیوه مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس، مؤید روایی سازه این مقیاس بوده است. همچنین، در این تحقیق نیز پایایی پرسشنامه براساس آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ محاسبه، و روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری تأیید شد.

پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی: پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی توسط شومر (۱۹۹۰) با ۱۶ سؤال طراحی شده است و تمام گویه‌ها در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای طیف لیکرت که از یک (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) رتبه‌بندی می‌شود. برخی ابعاد معرفت‌شناختی به یک خرده‌مقیاس و برخی دیگر به دو یا سه خرده‌مقیاس اشاره دارند. حداقل نمره ۱۶ است که نشان‌دهنده باورهای معرفت‌شناختی پایین و حداکثر نمره نیز ۸۰ است. در پژوهش رضایی و پاشایی (۱۳۸۹) برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی برای رسیدن به ساختار عاملی مناسب استفاده شد. در پژوهش کدیور، تنها و فرزاد (۱۳۹۱) میزان اعتبار خرده‌مقیاس‌های پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ بین ۶۵ درصد تا ۷۵ درصد به دست آمد. روایی پیش‌بین این ابزار توسط شومر (۱۹۹۳) نشان داده شده است که سه مورد از چهار باور بعد کنترل توانایی هوش عمومی، جنبه‌های مختلف یادگیری نظیر درک

مطلب را پیش‌بینی می‌کند. برآورد اعتبار با روش بازآزمایی ۷۴ درصد به دست آمده است. همچنین، در این تحقیق نیز پایایی پرسشنامه براساس آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ محاسبه و روایی پرسشنامه از طریق روایی صوری تأیید شد.

در پژوهش حاضر داده‌های جمع‌آوری شده در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی مورد بررسی و به کمک نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ و Lisrel تجزیه و تحلیل شد. در بخش اول به توصیف نمونه آماری و داده‌های خام حاصل از متغیرهای پژوهش پرداخته شده است، در تجزیه و تحلیل توصیفی اطلاعات، شاخص‌های آمار توصیفی نمرات حاصل از اجرای آزمون برای هر گروه به طور جداگانه محاسبه و گزارش شده است. در بخش دوم با استفاده از روش‌های آمار استنباطی فرضیه تحقیق آزمون شد تا نتایج به دست آمده از نمونه به جامعه آماری تحقیق تعمیم داده شود. برای این کار از آزمون ضریب همبستگی و روش معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناسی نمونه

دوره	پایه	جامعه	نمونه	درصد
دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه	دهم	۵۵۰	۱۱۸	۳۹
	یازدهم	۴۸۰	۱۰۵	۳۴
	دوازدهم	۳۷۰	۷۹	۲۷
جمع		۱۴۰۰	۳۰۲	۱۰۰

جدول ۱ ویژگی‌های جمعیت‌شناسی نمونه را نشان می‌دهد. با توجه به جدول ۱ بیشترین نمونه مربوط به پایه دهم با ۱۱۸ نفر و ۳۹ درصد و کمترین نمونه مربوط به پایه دوازدهم با ۷۹ نفر و ۲۷ درصد است. اطلاعات کامل در جدول ۱ آمده است.

فرضیه: بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه وجود دارد.

در این بخش به بررسی و آزمون فرضیه‌های مطرح شده از طریق مدل تحلیل مسیر می‌پردازیم.

بعد از بیان مدل و جمع‌آوری داده‌ها، تخمین مدل با مجموعه‌ای از روابط شناخته‌شده بین متغیرهای اندازه‌گیری شده شروع می‌شود. مدل‌های مسیر به عنوان توسعه منطقی مدل‌های رگرسیونی چندگانه است. هر چند تحلیل مسیر نیز مدل‌هایی با متغیرهای مشاهده‌شده چندگانه را شامل می‌شود، اما در آن امکان وجود هر تعداد متغیر مستقل و وابسته و هر تعداد معادله وجود دارد. در خروجی نمودار معناداری کلیه ضرایب و پارامترهای مدل آزمون می‌شود. برای معنادار بودن یک ضریب، اعداد معناداری باید از ۱/۹۶ بزرگ‌تر یا از ۱/۹۶- کوچک‌تر باشد. نتایج مدل تحلیل مسیر و معناداری ضرایب مسیر در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

آماره‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	N	Z	Sig	نوع توزیع
باورهای معرفت‌شناختی	۳/۵۱	۰/۷۸	۳۰۲	۱/۵۰	۰/۵۷	توزیع داده‌ها طبیعی است.
راهبرد انضباطی	۳/۴۱	۰/۶۶	۳۰۲	۱/۳۳	۰/۶۸	توزیع داده‌ها طبیعی است.
راهبرد آموزشی	۳/۴۵	۰/۸۳	۳۰۲	۱/۳۰	۰/۶۳	توزیع داده‌ها طبیعی است.
تعلل‌ورزی	۳/۱۰	۰/۸۵	۳۰۲	۱/۱۱	۰/۷۵	توزیع داده‌ها طبیعی است.

نتایج آزمون نشان می‌دهد سطح معناداری کلیه متغیرهای تحقیق بیشتر از ۰/۰۵ است، لذا فرض صفر یعنی نرمال بودن توزیع متغیرهای تحقیق تأیید می‌شود.

جدول ۳. ضرایب معناداری فرضیه اصلی تحقیق

نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی			
متغیرها	ضریب استاندارد (همبستگی)	T-value	نتیجه آزمون
راهبردهای آموزشی با باورهای معرفت‌شناختی	۰/۴۵	۸/۶۵	تأیید فرضیه
راهبردهای انضباطی با باورهای معرفت‌شناختی	۰/۳۳	۶/۵۲	تأیید فرضیه
راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی	-۰/۲۰	-۳/۵۲	تأیید فرضیه

با توجه به جدول ۳، ضریب استاندارد شده بین دو متغیر ۰/۲۰- است. ضریب معناداری بین این دو متغیر ۳/۵۲- (بیشتر از ۱/۹۶) نشان می‌دهد که این رابطه معنادار است؛ بنابراین فرض صفر رد

می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت با توجه به منفی بودن مقدار T-value نشان‌دهنده این است که این رابطه منفی معنادار است یعنی بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه منفی معنادار وجود دارد.

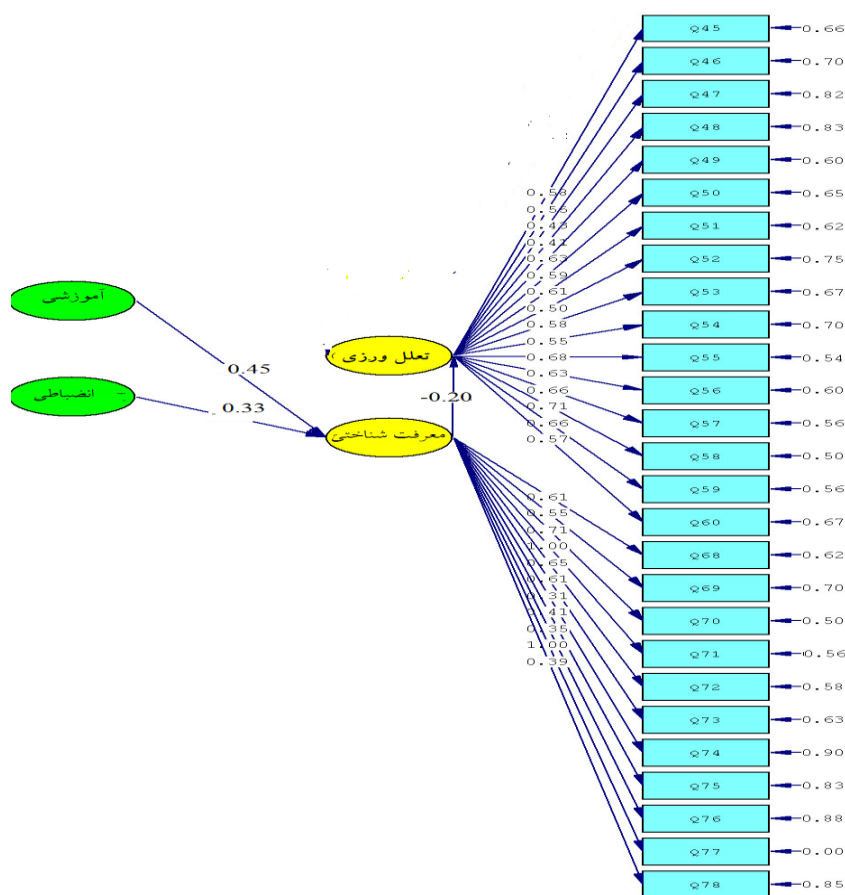
جدول ۴. ضرایب مسیر مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) بر

تعلل‌ورزی تحصیلی و باورهای معرفت‌شناختی

نتیجه	عدد معناداری (t)	ضریب مسیر	مؤلفه‌های متغیرها
تأیید	-۶,۲۳	-۰,۵۶	منابع سازمانی راهبرد محوریت دانش‌آموز بر تعلل‌ورزی شناختی
تأیید	-۵,۲۱	-۰,۴۳	راهبرد آموزش مبتنی بر گروه بر تعلل‌ورزی
تأیید	-۳,۲۱	-۰,۳۵	راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه بر تعلل‌ورزی
تأیید	-۴,۴۵	-۰,۴۴	راهبرد تدارک محیط بهینه بر تعلل‌ورزی
تأیید	-۸,۲۱	-۰,۸۵	راهبرد تدریس مستقیم بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان
تأیید	۳,۰۷	۰,۳۱	منابع سازمانی راهبرد محوریت دانش‌آموز بر باورهای معرفت‌شناختی
تأیید	۵,۱۹	۰,۵۲	راهبرد آموزش مبتنی بر گروه بر باورهای معرفت‌شناختی
تأیید	۴,۴۵	۰,۴۲	راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه بر باورهای معرفت‌شناختی
تأیید	۷,۷۹	۰,۷۸	راهبرد تدارک محیط بهینه بر باورهای معرفت‌شناختی
تأیید	۳,۳۸	۰,۳۴	راهبرد تدریس مستقیم بر باورهای معرفت‌شناختی
تأیید	۲,۸۲	۰,۲۹	راهبرد کنترل فرایند آموزش بر باورهای معرفت‌شناختی

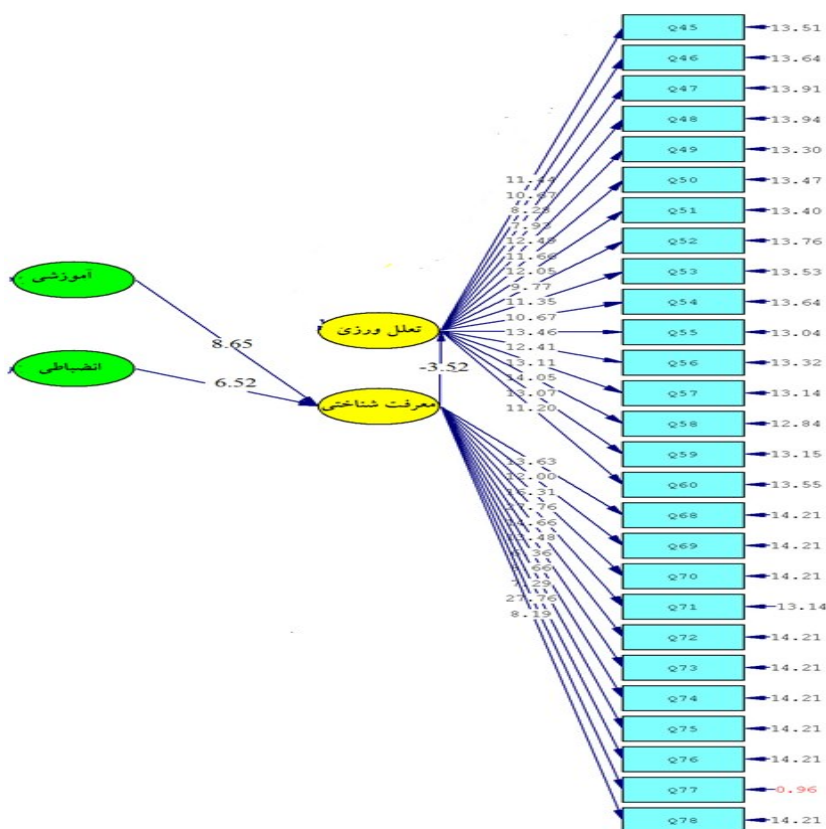
با توجه به مدل معادلات ساختاری، ضریب معناداری بین متغیرهای مورد بررسی (بیشتر از قدرمطلق ۱,۹۶) است که نشان می‌دهد رابطه بین متغیرهای مورد بررسی معنادار است؛ بنابراین فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت هرچه راهبردهای آموزشی افزایش یابد، تعلل‌ورزی تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. در نتیجه، بین مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه

رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین، می‌توان نتیجه گرفت بین مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) بر باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.



Chi-Square=8553.58, df=1075, P-value=0.00000, RMSEA=0.076

شکل ۱. مدل ضرایب استاندارد



شکل ۲. مدل ضرایب معناداری

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین راهبردهای آموزشی و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی در دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد. نتایج آزمون ضریب همبستگی و معادلات ساختاری نشان داد بر اساس معادلات ساختاری ضریب استاندارد شده بین دو متغیر $0.20-$ است. ضریب معناداری بین این دو متغیر $3.52-$ (بیشتر از ۱,۹۶) نشان می‌دهد این رابطه معنادار است؛ بنابراین، فرض صفر رد می‌شود و می‌توان نتیجه گرفت با توجه به منفی بودن مقدار T-value نشان‌دهنده این است که این رابطه منفی معنادار است. یعنی بین راهبردهای آموزشی

و انضباطی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه منفی معنادار وجود دارد. این یافته پژوهش با یافته‌های شکوه و همکاران (۱۳۹۸)، زارع و همایونی (۱۳۹۸)، رشیدزاده و همکاران (۱۳۹۸)، تقوایی‌نیا (۱۳۹۷)، و حسینی‌منش و همکاران (۱۳۹۶) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت مقوله معرفت‌شناختی موضوعی است که در سال‌های اخیر به شدت مورد توجه بسیاری از کارشناسان حوزه‌های فلسفی و مسائل آموزشی قرار گرفت. باورهای معرفت‌شناختی، به باورهای افراد درباره طبیعت و ساختار دانش اشاره دارد (سواری، ۱۳۹۶، ص ۱۳۲). بنابراین، وقتی راهبردهای آموزشی و انضباطی توسط معلم در کلاس درس اجرا می‌شود، دانش‌آموزانی که از باورهای معرفت‌شناختی برخوردار هستند می‌توانند درک درستی از رفتار معلم داشته باشند و این توانایی را دارند که ادعاهای دانشی را تلفیق و اطلاعات جدید را ارزیابی کنند و درباره رخدادهای اندیشمندانه مهم و مشکل تصمیم بگیرند (عابدینی و مهدیان، ۱۳۹۳، ص ۱) و همین خصلت از باورهای فراشناختی به عنوان منبع مهم و اثرگذار در جهت منبع تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود و دانش‌آموزانی که از این نوع باور بهره‌مند می‌شوند، این قدرت را دارند که بتوانند تعلل‌ورزی تحصیلی را در دو سطح رفتاری و شناختی کنترل و مدیریت کنند. در سطح رفتاری، دانش‌آموزان با بهره‌گیری از باورهای معرفت‌شناختی به طور کاملاً اختیاری تکلیف خود را در زمان مقرر انجام می‌دهند و در تعلل‌ورزی در سطح شناختی نیز دانش‌آموزان دارای باورهای معرفت‌شناختی با تمام توان تصمیم‌گیری به موقع انجام داده و در حیطه تحصیلی بسیار قوی عمل می‌کنند.

یافته‌های تحقیق نشان داد هر چه راهبردهای آموزشی افزایش یابد تعلل‌ورزی تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. در نتیجه بین مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته پژوهش با یافته‌های رشیدزاده و همکاران (۱۳۹۸)، و ایوا (۲۰۲۰) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت راهبردهای آموزشی، دستاوردهای

یادگیری را تحت تأثیر قرار می‌دهد و به معلمان اجازه می‌دهد از برنامه‌های آموزشی متنوعی استفاده کنند. همچنین، راهبردهای آموزشی به طور مستقیم بر کیفیت فرایند آموزش تأثیرگذار می‌باشند (اکلف و وانسکوی^۱، ۲۰۱۰، ص ۳۸۳). انتخاب یا طراحی راهبرد مناسب آموزشی بر عهده طراح آموزشی (معلم) است. هنگامی که طراح با کمک متخصص محتوا به تهیه محتوای آموزشی خاصی (نظری یا عملی) می‌پردازد، پیشنهاد شیوه خاص از آموزش را بر عهده می‌گیرد (فردانش، ۱۳۹۸، ص ۶۶) و طی این فرایند که حاصل راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش توسط معلم است. دانش‌آموز می‌تواند مسئولیت‌های تحصیلی خود را جدی تلقی کند و از به تأخیر انداختن تکالیف خود که همان تعلل‌ورزی تحصیلی است دوری کند (حسین و سلطان^۲، ۲۰۱۰، ص ۱۸۹۹).

یافته‌های دیگر حاصل از تحقیق به این نتیجه دست یافت که بین مؤلفه‌های راهبردهای آموزشی (راهبرد محوریت دانش‌آموز، راهبرد آموزش مبتنی بر گروه، راهبرد ایجاد تمرکز و انگیزه، راهبرد تدارک محیط بهینه، راهبرد تدریس مستقیم، راهبرد کنترل فرایند آموزش) بر باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته پژوهش با یافته‌های فیضی (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت معلمان از طریق اجرای راهبردهای آموزشی محیط‌های مناسب یادگیری را فراهم می‌آورند و کوشش‌های لازم را برای کمک به یادگیری دانش‌آموزان و هدایت فعالیت‌های آنان انجام می‌دهند (سیف، ۱۳۹۸، ص ۳۴). رهبری و مدیریت کلاس توسط معلم و نحوه استفاده او از راهبردهای آموزشی با ایجاد انرژی در کلاس، ایجاد ظرفیت، ایمن کردن محیط روند یادگیری دانش‌آموزان در کلاس درس همراست است. لذا از آنجا که این راهبردها می‌توانند تعمیق بینش، مواجهه و به حداقل رساندن بحران، کشف و تحقق بهسازی در دانش‌آموزان در روند یادگیری را فراهم کنند (رمضانی، یوسفی و آسمانی، ۱۳۹۵، ص ۱) می‌توانند زمینه ارتقای باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان را نیز فراهم کنند. در، راهبردهای آموزشی موجب

1. Oakleaf & Vanscoy
2. Hussain & Sultan

می‌شود معلمان همواره از فراگیران انتظار داشته باشند که آن‌ها به لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شوند و درباره محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آن‌ها از مطالب را به حداکثر برساند. باورهای فراشناخت ممکن است بر تصورات شخص از فرایندهای تحصیلی و فعالیت‌های ضروری برای تکمیل تکالیف تأثیر بگذارند، به عبارت دیگر، رفتار تحصیلی را شکل دهند (سپهریان آذر و مقدم، ۱۳۹۶، ص ۵۶).

همچنین، بین مؤلفه‌های راهبردهای انضباطی (راهبرد مستقیم، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع) بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته پژوهش با یافته‌های فیضی (۱۳۹۵)، ایو (۲۰۲۰)، کودینا و همکاران (۲۰۲۰)، و فرنی^۱ و همکاران (۲۰۱۷) است. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت بروز رفتارهای نامطلوب انضباطی از سوی دانش‌آموزان، موجب بروز مشکلاتی در روند آموزشی شده و حتی می‌توان اذعان داشت از عمده‌ترین دلایل شکست معلمان و فشار روحی ناشی از آن است (مصرآبادی، یارمحمدزاده، و عظیم‌پور، ۱۳۹۷، ص ۱۳). بر همین اساس، راهبردهای انضباطی (راهبرد مستقیم، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع) می‌تواند نقش بارزی در جلوگیری از تعلل‌ورزی دانش‌آموزان داشته باشد، چراکه تعلل‌ورزی باعث رفتارهای ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیر مؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش‌های شخصی از آن بهره می‌جویند و پیامدهای مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد (محمدی قلعه‌تکی، قمرانی و برمک، ۱۳۹۳، ص ۲۸) و وقتی هنگامی که معلم در اداره کلاس درس تکنیک‌های ارتقای راهبردهای انضباطی که شامل ۱. اصل ایجاد تمرکز، ۲. اصل برخورد مستقیم، ۳. اصل نظارت، ۴. اصل مدل‌سازی، ۵. اصل غیر کلامی، ۶. اصل کنترل فضای کلاسی، ۷. اصل مداخله، ۸. اصل برخورد قاطعانه، ۹. اصل انسانی، ۱۰. اصل

تقویت مثبت می باشد. استفاده مناسب و به هنگام از این اصول معلم می تواند در حد چشمگیری دانش‌آموزان را بر مسائل و مشکلات به وجود آمده بر اثر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان مسلط کند و آن‌ها را در زمینه پیشگیری از تعلل‌ورزی تحصیلی مدیریت کند.

در نهایت، بین مؤلفه‌های راهبردهای انضباطی (راهبرد مستقیم، راهبرد پیشگیری مبتنی بر قانون‌گذاری، راهبرد انسانی (غیر مستقیم)، راهبرد واکنش سریع، راهبرد مبتنی بر رابطه و شناخت، راهبرد غیر کلامی، راهبرد نمونه و مدل‌سازی و راهبرد ارجاع) بر باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته پژوهش همسو با یافته‌های فیضی (۱۳۹۵)، دامی، دامن و سودال (۲۰۲۰)، پرزپیورکا، بلاچینیو و دآزمورالز^۱ (۲۰۱۹)، و فرنی و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته پژوهش باید گفت بی‌انضباطی دانش‌آموزان جریان آموزش و یادگیری را در یک موقعیت خاص تهدید می‌کند و اکثر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که بی‌انضباطی دانش‌آموزان و به دنبال آن اداره و کنترل کلاس یکی از بزرگترین چالش‌ها و دغدغه‌های بیشتر معلمان در آموزش است، به خصوص آن‌هایی که حرفه معلمی را تازه شروع کرده‌اند (روپرت و وودکچ^۲، ۲۰۱۰، ص ۱۲۶۵). لذا به‌کارگیری راهبردهای انضباطی توسط معلمان معلمان بر اساس ده اصل ۱. اصل ایجاد تمرکز، ۲. اصل برخورد مستقیم، ۳. اصل نظارت، ۴. اصل مدل‌سازی، ۵. اصل غیر کلامی، ۶. اصل کنترل فضای کلاسی، ۷. اصل مداخله، ۸. اصل برخورد قاطعانه، ۹. اصل انسانی، ۱۰. اصل تقویت مثبت (مصراآبادی، یارمحمدزاده و عظیم‌پور، ۱۳۹۳، ص ۱۳). از طرفی، می‌تواند به یادگیری دانش‌آموزان کمک کرده و آنان را از تهدید عاطفی و شناختی محافظت می‌کند (سعدی و همکاران، ۱۳۹۵، ص ۲۴) و از طرف دیگر، باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان را نیز در شکل‌گیری یک جهت‌گیری سیستماتیک مرتبط با پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد دانش‌آموزان هدایت کند. در واقع، راهبردهای انضباطی معلم می‌تواند باورهای دانش‌آموزان را درباره ماهیت دانش در خصوص فرایند دانستن تحت تأثیر قرار دهد.

تحقیق حاضر مانند سایر تحقیقات دارای برخی محدودیت‌ها بود از جمله عدم تعمیم‌پذیری نتایج

1. Przepiorka, Blachnio & Díaz-Morales
2. Reupert & Woodcock

به دانش‌آموزان شهرهای دیگر به دلیل محدود شدن نمونه پژوهش به دانش‌آموزان شهر به‌شهر؛ عدم امکان کنترل متغیرهای مداخله‌کننده از قبیل شرایط محیطی، وضعیت اقتصادی، عاطفی و مسائل خاص شخصی دانش‌آموزان، که باعث محدودیت در تعمیم دادن نتایج می‌شود. پیشنهاد می‌شود، معلمان در بکارگیری از راهبردهای انضباطی خود در کاهش تعلق‌ورزی و بهبود وضعیت باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان اهتمام ورزند. همچنین، پیشنهاد می‌شود برای کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی از راهبردهای آموزشی و انضباطی بهره‌گرفته شود. بنابراین، معلمان می‌توانند از طریق راهبرد نقشه مفهومی به عنوان یکی از راهبردهای آموزشی با به کارگیری تکنیک‌های مانند توضیح مباحث درسی فراگیران به یکدیگر، گرفتن آزمونک‌ها یا امتحانات کوتاه، استفاده از تصاویر برای انتقال مفاهیم آموزشی به خصوص چندرسانه‌ای‌ها، تصمیم‌گیری مشارکتی با دانش‌آموزان در چگونگی ارائه درس و سبک مدیریت کلاس درس در پیشگیری از تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان گامی مؤثر بردارند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، نظری، محمد، زاهد، عادل، و نریمانی، محمد (۱۳۹۱). نقش هیجانات خودآگاه و تعلل‌ورزی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۱)، ۹-۲۸.
- امیرحسینی، زهرا، شیرافکن، علی، و رجب‌پور، مجتبی (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۲۱(۱)، ۱۱۷-۱۲۸.
- تقوایی‌نیا، علی (۱۳۹۷). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک‌طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۱، ۱۹۳-۲۱۴.
- جوکار، بهرام، و دالاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). بررسی رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳(۳۴)، ۸۰-۶۱.
- چهرزاد مینو، میترا، قنبری، عاطفه، رحمت‌پور، پردیس، براری، فاطمه، پوررجبی، عاصمه، و علیپور، زهرا (۱۳۹۶). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*. ۱۱(۴)، ۳۶۲-۳۵۲.
- حسینی‌منش، زهرا سادات، امیدیان، مرتضی، و برزگربروفی، کاظم (۱۳۹۶). نقش اهداف پیشرفت، باورهای معرفت‌شناختی و کیفیت تجارب یادگیری در اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۳(۲-۱۴)، ۷۰-۵۳.
- رشیدزاده، عبدالله، فتحی‌آذر، اسکندر، بدری‌گرگری، رحیم، و هاشمی، تورج (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی. *پژوهش‌های نوین روان‌شناختی*، ۵۳، ۱۵۳-۱۳۱.
- رضایی، اکبر، و پاشایی، لیلا (۱۳۸۹). رابطه بین باورهای شناختی و نگرش به رفتارهای کمک‌طلبی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *آموزش و ارزشیابی*، ۹(۳)، ۱۰۹-۱۲۶.
- رمضانی، عباس، یوسفی، الهام، و آسمانی، فایزه (۱۳۹۵). بررسی راهبردهای مدیریت کلاس درس توسط معلم در آموزش و پرورش استثنایی برای یادگیری دانش‌آموزان دچار اختلالات یادگیری. *نخستین همایش ملی برنامه‌ریزی و تحول نظام آموزشی*، قم.

- زارع، محبوبه، و همایونی، علیرضا (۱۳۹۸). مدل‌یابی روابط ساختاری بین باورهای معرفت‌شناختی با میانجیگری راهبردهای یادگیری بر اضطراب زبان انگلیسی دانش‌آموزان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۲(۲)، ۱۰-۱.
- سپهریان آذر، فیروزه، و مقدم، زینب (۱۳۹۶). رابطه باورهای معرفت‌شناختی با راهبردهای یادگیری خودتنظیم: نقش واسطه‌ای دانش و مهارت‌های فراشناختی. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*. ۱۴(۲)، ۶۶-۵۵.
- سعیدی، محمدرضا، جلیلی، سریه، و عظیم‌پور، احسان (۱۳۹۵). رابطه رضایت شغلی با به کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۶)، ۴۰-۲۱.
- سواری، کریم (۱۳۹۶). اثر باورهای معرفت‌شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی. *شناخت اجتماعی*، ۶(۱-۱)، ۱۴۶-۱۳۱.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۸). *روان‌شناسی یادگیری و آموزش*. تهران: انتشارات دوران.
- شکوه، فروزان، رجب‌زاده، رضوان، حسینی، سیدحمید، نامدار احمدآباد، حسن، قاسم‌زاده، حامد، جلیلودن، محمدرضا و همکاران (۱۳۹۸). بررسی رابطه باورهای معرفت‌شناختی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهنده در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی. *دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۳(۱۱)، ۸۶=۷۸.
- عابدینی، یاسمین، و مهدیان، مصطفی (۱۳۹۳). باورهای معرفت‌شناختی، نخستین همایش ملی علوم تربیتی و روان‌شناسی، مرودشت.
- عظیم‌پور، جواد، مصرآبادی، جواد، و یارمحمدزاده، پیمان (۱۳۹۵). مقایسه معلمان با نیم‌رخ‌های گوناگون انگیزشی از لحاظ راهبردهای آموزشی و انضباطی: تحلیل مبتنی بر فرد. *مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۱)، ۱۴۱-۱۲۴.
- فتوتی، آمنه، علیجان، مجید، نیازی ایوری، اعظم، و شیردل، سمیرا (۱۳۹۸). بررسی راهبردهای انضباطی معلمان مقطع ابتدایی شهر بردسکن، چهارمین کنفرانس بین‌المللی دستاوردهای نوین پژوهشی در علوم انسانی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی، اصفهان، دانشگاه جامع علمی کاربردی- سازمان همیاری شهرداری‌ها و مرکز توسعه خلاقیت و نوآوری علوم نوین. فردانش، هاشم (۱۳۹۸). *راهبردها و فنون طراحی آموزشی*. تهران: نشر سمت.

فیضی، ایوب (۱۳۹۵). تأثیر به‌کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی متنوع در کلاس درس و نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه. رهبری و مدیریت آموزشی، ۳۵، ۸۳-۵۲.

کدیور، پروین، تنها، زهره، و فرزاد، ولی‌اله (۱۳۹۱). رابطه باورهای معرفت‌شناختی. رویکردهای یادگیری و تفکر تأملی با پیشرفت تحصیلی. روان‌شناسی، ۱۶(۹)، ۱۷۱-۱۶۷.

ماه‌گیر، فروغ، و کریمی باغمک، آیت‌اله (۱۳۹۹). مقایسه تأثیر دو روش درمانی تنظیم هیجان و ذهن‌آگاهی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه. مطالعات آموزشی و آموزشگاهی، ۲۳، ۱۵۶-۱۳۸.

محمدی قلعه‌تکی، نرگس، قمرانی، امیر، و برمک، محمدعلی (۱۳۹۳). بررسی و مقایسه تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان معلول جسمی - حرکتی، ناشنوا و نابینا با توجه به نقش جنسیت. تعلیم و تربیت استثنایی، ۳(۱۲۵)، ۳۰-۲۲.

مصراآبادی، جواد، یارمحمدزاده، پیمان، و عظیم‌پور، احسان (۱۳۹۷). مدل علی تأثیر انگیزش شغلی خودتعیین‌گری معلمان بر به‌کارگیری راهبردهای آموزشی و انضباطی معلمان. آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۱): ۲۹-۱۳.

مظفری، حمیدرضا، خاتونی، علیرضا، سلیمی، یحیی، و خزایی، زهرا (۱۳۹۹). بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی و تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه. پژوهش‌های سلامت‌محور، ۲، ۲۸-۲۰.

- Arslantas, H. A. (2015). Epistemological beliefs and academic achievement. *Educ Train Stud.*, 4(1), 54-68.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J., & Balaguer, I. (2020). Preventing procrastination behaviours: Teaching styles and competence in university students. *Sustainability*, 12(6), 24-48.
- Dami, Z., A., Tameon, S. M., & Saudale, J. (2020). The predictive role of academic hope In academic procrastination among students: a mixed methods study. *Research Management System. Pedagogika*, 137(1), 208-229.
- Eya, N. M. (2020). Efficacy of cognitive behaviour therapy on academic procrastination behaviours among students enrolled in physics, chemistry and mathematics education (PCME.). *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 38, 522-539.
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikcevic, A. V., Marino, C., & Spada, M. M. (2017). A metacognitive.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the association among procrastinatory

- automatic thoughts, rumination and mindfulness. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120–130.
- Häfner, A., Oberst, V., & Stock, A. (2014). Avoiding procrastination through time management: An experimental study. *Educational Studies*, 40(3), 352-360.
- Hakan, K. & Munire, E. (2012). Profiling individual differences in undergraduates, Epistemological beliefs: gender, domain and grade differences. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 31: 738- 744.
- Hong, J., Hwang, M., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to student's procrastination and self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 42, 139-146.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897- 1904.
- Morris, P. E., & Fritz, C. O. (2015). Conscientiousness and procrastination predict academic coursework marks rather than examination performance. *Learning and Individual Differences*, 39, 193-198.
- Oakleaf, M., & Vanscoy, A. (2010). Instructional strategies for digital reference: methods to facilitate student learning. *Reference & User Services Quarterly*, 49(4), 380-390.
- Przepiorka, A. M., Blachnio, A., & Diaz-Morales, J. F. (2019). I will do it tomorrow! exploring the dimensionality of procrastination in Poland. *Time Soc.*, 28, 415–437.
- Reupert, A., & Woodcock, S. (2010). Success and near misses: Pre-service teachers' use, confidence and success in various classroom management strategies. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 1261-1268.
- Strunk, K., Cho, Y., Steel, M., & Bridges, S. (2013). Development and validation of a 2*2 model of time related academic behavior: procrastination and timely engagement. *Learning and Individual Differences*, 25, 35- 44.
- Vij, J. (2016). Gender does not influence delaying excuses: An exploratory study of the reasons of academic procrastination among college students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(3), 144-154
- Won, S., Anderman, E. M., & Zimmerman, R. S. (2019). Longitudinal relations of classroom goal structures to students' motivation and learning outcomes in health education. *Educational Psychology*, 2, 44-54.