

تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی
دانشجویان مشروطی

Effect of Metacognitive Strategies on help Seeking and Academic Procrastination
Probation Students in Yasouj University

علی تقوائی نیا^{۱*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۷/۰۳

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۶

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر کمک طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی دانشگاه یاسوج انجام شد.

روش: طرح پژوهش آزمایشی با پیش‌آزمون-پس‌آزمون همراه با گروه کنترل بود. در راستای هدف پژوهش از جامعه دانشجویان مشروطی دانشگاه یاسوج، ۴۰ دانشجو با روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند و در مرحله بعد به‌طور تصادفی به دو گروه متشکل از گروه آزمایش (۲۰ نفر) و گروه کنترل (۲۰ نفر) اختصاص یافتند. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه آموزش راهبردهای فراشناختی قرار گرفت. فرایند جمع‌آوری داده‌ها در مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون با مقیاس کمک طلبی ریان و پینتریچ (۱۹۹۷) و مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سواری (۱۳۹۰) برای همه شرکت‌کنندگان در دو گروه انجام گرفت. داده‌های جمع‌آوری‌شده با تحلیل کوواریانس توسط نرم‌افزار SPSS-21 انجام گرفت.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین کمک طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی گروه آزمایش در مقایسه با گروه گواه تفاوت معناداری وجود دارد ($P < 0/001$).

نتیجه‌گیری: نتایج نشان داد که راهبردهای فراشناختی یک برنامه آموزش مؤثر برای افزایش کمک طلبی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی میان دانشجویان مشروطی است و این مداخله آموزشی با اصلاح عقاید زیربنایی دانشجویان نقش مؤثری در بهبود کمک طلبی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی آن‌ها دارد.

کلیدواژه‌ها: کمک طلبی تحصیلی، تعلل‌ورزی تحصیلی، راهبردهای فراشناختی.

۱. استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه یاسوج

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه پژوهشگران این حوزه و برنامه‌ریزان نظام آموزش عالی بوده است. در شرایط فعلی، شواهد پژوهشی نشان داده‌اند که افزایش غیرقابل انکار افت تحصیلی و مشروطی^۱ در میان دانشجویان و پیامدهای منفی آن در تهدید موفقیت آن‌ها، از اهمیت فراوانی برخوردار بوده است (رنزولی^۲، ۲۰۱۵؛ هارتویگ و دانلوسکی^۳، ۲۰۱۲؛ تاکنم و کندی^۴، ۲۰۱۱). گذشته از آن، دانشجویان نیروی انسانی برگزیده و سازندگان فردای کشور هستند و موفقیت آن‌ها از جمله اهداف اساسی برنامه‌های آموزشی است. عدم موفقیت دانشجویان در تحصیل زمینه‌ساز مشکلات فردی، اجتماعی و انحراف از دستیابی به اهداف سیستم آموزشی است. یکی از معیارهای عدم موفقیت تحصیلی دانشجویان پدیده شایع مشروطی است (اسبوری، لیولی و ایکرتی^۵، ۲۰۱۴). مشروطی به‌عنوان اخذ معدل کمتر از ۱۲ در هر نیمسال تحصیلی یکی از مصادیق مهم افت تحصیلی است (تقریبی، فخاریان، میرحسینی، رسولی‌نژاد، اکبری و عاملی، ۱۳۸۸). مشروطی و شکست‌های تحصیلی دانشجویان می‌تواند علل و عوامل گوناگونی داشته باشد. جدایی از خانواده و از دست دادن بخشی از حمایت‌های عاطفی، تغییر در سطوح روابط دوستان و درگیر شدن در روابط اجتماعی جدید، دوره خاص سنی، حجم دروس و برنامه‌های دانشگاهی، عدم نظارت و کنترل پیشرفت، آگاهی نداشتن از چگونه یادگرفتن، تعلل ورزی^۶ و عوامل مرتبط با انگیزش و خودتنظیمی مانند کمک طلبی و اجتناب از کمک از جمله علل مشروطی، افت و شکست‌های تحصیلی دانشجویان می‌باشند که در پژوهش‌های مختلف به آن‌ها اشاره شده است (کاریگان^۷، ۲۰۰۴؛ هاتسون^۸، ۲۰۰۶؛ روبان و ریس^۹، ۲۰۰۶؛ باریفوت^{۱۰}، ۲۰۰۷؛ هافمن و اسپاتاریو^{۱۱}، ۲۰۰۸؛ وونگ^{۱۲}، ۲۰۱۲؛ ویسمن^{۱۳}، ۲۰۱۲؛ توماس^{۱۴}، ۲۰۱۳؛ اسبوری و همکاران، ۲۰۱۴؛ رنزولی، ۲۰۱۵). با توجه به آنچه ذکر گردید، توجه به این موضوع از چند نظر حائز اهمیت است: سالانه میزان قابل توجهی از منابع انسانی و اقتصادی جامعه به علت شکست‌های تحصیلی و از جمله مشروطی دانشجویان هدر می‌رود؛ مشروطی بیش از سه ترم منجر به اخراج از دانشگاه و پیامدهای منفی آن برای دانشجو، خانواده و جامعه می‌گردد؛ افت تحصیلی و مشروطی

1. probation
2. Renzulli
3. Hartwig & Dunlosky
4. Tuckman & Kennedy
5. Asbury, Lively & Eckerty
6. procrastination
7. Karigan
8. Hutson
9. Ruban & Reis
10. Barefoot
11. Hoffman & Spatariu
12. Wong
13. Weissmann
14. Thomas

هرچند از آغاز در مطالعات و نظریه‌های مختلف مطرح شده و نقش بازی کرده است، باین حال ادبیات کمی درباره متغیرهای مرتبط با آن وجود دارد و تنها در سال‌های اخیر است که بحث جدی پیرامون این موضوع به جریان افتاده است. بر این اساس، چاره‌اندیشی برای حل این معضل و یا به حداقل رساندن آن از طریق بررسی و شناسایی عوامل یا ابعاد روان‌شناختی مرتبط با این پدیده، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. یکی از این ابعاد تعلل‌ورزی تحصیلی است. در سال‌های اخیر تعلل‌ورزی تحصیلی، حوزه‌ی پژوهشی مورد علاقه‌ی محققان، روانشناسان و صاحب‌نظران نظام‌های آموزشی بوده است (گابتا، هرشی و گور^۱، ۲۰۱۲). تعلل‌ورزی تحصیلی 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. تعلل‌ورزی به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، اثر منفی هم بر فرد و هم بر بالندگی سازمانی دارد (گابتا و همکاران، ۲۰۱۲؛ پارک و اسپرلینگ^۲، ۲۰۱۲).

تحقیقات تجربی در زمینه‌ی تعلل‌ورزی تحصیلی متمرکز بر این مفهوم است که تعلل‌ورزی مشکلی انگیزشی است که از مدیریت زمان و یا ویژگی تنبلی فراتر و با آن‌ها متفاوت است (روزنتال^۳ و همکاران، ۲۰۱۵). برخی از پژوهشگران تعلل‌ورزی را به‌عنوان یک ویژگی شخصیتی نسبتاً پایدار توصیف می‌کنند که موجب می‌شود فرد در بسیاری از موقعیت‌ها و زمینه‌ها نتواند به‌درستی تصمیم بگیرد و در نتیجه عملکردش به ثمر نمی‌نشیند (فراری^۴، ۲۰۰۱-۱۹۹۱). دیدگاه دیگر عوامل بافتی (موقعیتی و محیطی) مانند ترس از شکست، ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بی‌زاری از تکلیف را علت تعلل‌ورزی می‌دانند (فراری و تیس^۵، ۲۰۰۰). امروزه مشخص شده است که تعلل‌ورزی مداوم تحصیلی به نتایج و پیامدهای رفتاری همچون ارائه دیر هنگام تکالیف، یادگیری شتاب‌زده، اضطراب امتحان، هراس اجتماعی، ترس از شکست، افت تحصیلی و ترک تحصیل منجر و در بلندمدت به آسیب‌های روانی همچون افسردگی و اضطراب منتهی می‌شود که خود بر نظام آموزشی اثر سوء دارد (استیل^۶، ۲۰۰۷). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانشجویان، تعلل‌ورزی به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میرا و مارینا^۷، ۲۰۱۲).

یکی دیگر از متغیرهای روان‌شناختی مرتبط با مشروطی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، کمک طلبی^۸ تحصیلی است که در پژوهش‌های متعدد به آن اشاره شده است (البحرانی^۹، ۲۰۱۴؛ سیلبرگ،

1. Gupta, Hershey & Gaur
2. Park & Sperling
3. Rozental
4. Ferrari
5. Tice
6. Steel
7. Meirav & Marina
8. help seeking
9. Al. Bahrani

ماکسا و باسچر^۱، ۲۰۱۴؛ میلون^۲، ۲۰۱۰؛ ویلیامز و تاکاکو^۳، ۲۰۱۱). اگرچه سازه‌های نگرش کمک طلبی، اهداف کمک طلبی و رفتار کمک طلبی در ادبیات پژوهشی به صورت همایند یا هم‌زمان به کار رفته است (جن میشل^۴، ۲۰۱۴؛ پاچیکودل کاستیلو^۵، ۲۰۱۷)، در این پژوهش به طور ترجیحی تمرکز بر رفتار کمک طلبی است. رفتار کمک طلبی یکی از راهبردهای مهم خودتنظیمی است که در فرایند یادگیری نقش بسزایی دارد و با استفاده از آن یادگیرندگان مسائل و مشکلات یادگیری خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت کاهش و رفع آن‌ها اقدام می‌نمایند (هولت^۶، ۲۰۱۴). افراد زمانی که به کمک نیازمند هستند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسئله به آن‌ها کمک می‌کند.

بررسی ادبیات پژوهشی نشان‌دهنده‌ی یک دیدگاه نوین و در حال رشد درباره کمک طلبی است (چن، مک دموت و لوپز^۷، ۲۰۱۵). برخلاف توصیف‌های قبلی از رفتار کمک طلبی که مفهوم منفی را به ذهن متبادر می‌کردند (بتجی و پریور^۸، ۲۰۱۱)، اکنون رفتار کمک طلبی به صورت یک عملکرد سازگارانه و توأم با تأثیر مثبت توصیف می‌شود. بدون شک، دانشجویان در کارهای مرتبط با زندگی تحصیلی و مطالعه دروس با مشکلاتی مواجه می‌شوند که نیاز به کمک دارند، در چنین موقعیتی رفتار کمک طلبی به عنوان یک شیوه‌ی مقابله‌ای اثرگذار بر استرس و تنش‌های درونی آن‌ها نقش قابل توجهی دارد که در نتیجه آن علاوه بر ادامه موفقیت‌آمیز جریان یادگیری، مسائل و مشکلات یادگیری تشخیص داده شده و عملکرد تحصیلی نیز بهبود می‌یابد (پاچیکودل کاستیلو، ۲۰۱۷). رفتار کمک طلبی علاوه بر درخواست کمک دارای بعد دیگری به نام اجتناب از کمک نیز است. برخلاف درخواست کمک یا کمک طلبی که در آن دانشجوی نیازمند کمک از دیگران توضیحاتی را درباره موضوع درخواست می‌کند، اجتناب از کمک به رفتاری اشاره دارد که در آن دانشجوی نیازمند کمک، از کمک گرفتن خودداری می‌کند، برای کمک گرفتن پیش قدم نمی‌شود، ادراک نامناسب و نگرش ناکارآمد در مورد کمک طلبی دارد و تمایلی ندارد، نمی‌داند و یا نمی‌تواند پریشانی‌های روان‌شناختی خود را به شیوه مناسب و کارآمد مدیریت کند؛ چون می‌ترسد که از نگاه هم‌کلاسی‌های خود به عنوان فردی نالایق و بی‌کفایت معرفی شود (چنگ و تسای^۹، ۲۰۱۱؛ پاچیکودل کاستیلو، ۲۰۱۷). برخی تحقیقات نشان می‌دهد یادگیرندگانی که فایده بیشتری از کمک طلبی می‌برند کمتر احتمال دارد که

1. Selbrg, Maxa, & Busscher
2. Mihlon
3. Williams & Takaku
4. Jean. Michel
5. Pacheco del Castillo
6. Holts
7. Chen, McDermott, & Lopez
8. Bathje & Pryor
9. Cheng & Tsai

در جستجوی کمک برآیند (ملیون، ۲۰۱۰). زمانی که فراگیران کمک گرفتن از دیگران جهت انجام امور تحصیلی را نوعی تهدید می‌دانند یا به عبارت دیگر از همکلاسی‌هایشان کمک نمی‌گیرند تا مبادا که آن‌ها فکر کنند که آن‌ها شایستگی ندارند، در واقع از کمک طلبی اجتناب می‌کنند (ریان و پینتریچ^۱، ۱۹۹۷؛ ریان و شین^۲، ۲۰۱۱). در برخی از پژوهش‌ها علت نگرش‌های منفی به کمک طلبی، ادراک ناکارآمدی، تهدید به حرمت خود و هنجارهای فرهنگی (باتلر^۳، ۱۹۹۸)، ناتوانی برای درک و یا پذیرش نیاز به کمک، ناتوانی برای اقدام متناسب با نیاز، نگرش‌ها و باورهای مربوط به کمک طلبی و یا ادراک این که کمک سودمند نیست (ایزنبرگ، گلبرستین و گلاست^۴، ۲۰۰۷) بیان شده است.

بر این اساس، در حال حاضر شواهد نشان می‌دهد که جهت بهبود پیشرفت و موفقیت دانشجویان، در یادگیری می‌توان با استفاده از مداخلات شناختی، هر مهارت تحصیلی ویژه‌ای را که مورد هدف قرار نگرفته، به دست آورد یا حاصل نمود (تولند و بویل^۵، ۲۰۰۸؛ کولز و بویل^۶، ۲۰۱۳). لذا، برخی مداخله‌ها برای کمک به دانشجویان، در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی، افزایش کمک طلبی و رسیدن به استعداد کامل خود مورد نیاز است. یکی از این مداخله‌ها آموزش راهبردهای فراشناختی است. فراشناخت به عنوان هرگونه دانش یا فرایند شناختی که در ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت مشارکت دارد تعریف می‌شود (فلاول^۷، ۱۹۷۹). بیشتر فعالیت‌های شناختی، وابسته به عوامل فراشناختی هستند که این فعالیت‌ها را نظارت و کنترل می‌کنند. آموزش راهبردهای فراشناختی معمولاً مداخله‌ای ترکیبی از سه مؤلفه برنامه‌ریزی، کنترل یا نظارت و نظم دهی است. راهبردهای برنامه‌ریزی شامل تعیین هدف برای یادگیری و مطالعه، پیش‌بینی لازم برای مطالعه، تعیین سرعت مناسب مطالعه، تحلیل چگونگی برخورد کردن با موضوع یادگیری و انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب است. منظور از راهبرد کنترل، نظارت فعال، تنظیم نتیجه‌بخش و ارزشیابی دانشجو از کار خود است. نظارت بر توجه و تمرکز هنگام مطالعه یک متن، به پرسش از خود هنگام مطالعه، کنترل زمان و سرعت مطالعه اشاره دارد. راهبرد نظم دهی انعطاف‌پذیری در رفتار یادگیرنده را موجب می‌شود و به او کمک می‌کند هر زمان که برایش ضرورت دارد روش و سبک یادگیری خود را تغییر دهد. به عبارتی دیگر اصلاح یا تعدیل یا تغییر راهبرد یادگیری به هنگام مطالعه یک مطلب باعث می‌شود که فرد برای مطالعه یک مطلب خاص روش متناسب با آن را برگزیند (توماس^۸، ۲۰۰۹-۲۰۱۳؛ سوسکان^۹، ۲۰۱۰). راهبردهای فراشناختی به یادگیرندگان کمک می‌کنند مهارت‌های تحصیلی مانند تنظیم هدف‌ها، انتخاب، جایگزینی استراتژی‌ها

1. Ryan & Pintrich
2. Shin
3. Butler
4. Eisenberg, Golberstein & Gollust
5. Toland & Boyle
6. Koles
7. Flavell
8. Tomas
9. Coskun

و کنترل اثربخش را کسب کنند (فن^۱، ۲۰۱۰) و از این طریق درک خودشان را ارزیابی کرده و با بررسی نتیجه‌ی راهبردی و نظارت بر آن، برنامه‌ی نتیجه‌بخشی را برای غلبه بر تعلل و پرداختن به مطالعه یا حل کردن مسائل انتخاب کنند. همچنین این راهبردها به آن‌ها کمک خواهد کرد تا فهم خویش را از زندگی تحصیلی مورد بازبینی قرار دهند و برای از بین بردن هرگونه مشکلی از دیگران کمک بگیرند و یا تدبیری بیندیشند (مک‌کرمیک^۲، ۲۰۰۳). به طور کلی آموزش راهبردهای فراشناختی و استفاده از آنها برای یادگیری موفق و غلبه بر مشکلات و چالش‌ها ضروری است (بهرامی و بدری، ۱۳۹۶).

در دانشگاه دانشجویی که بر عملکرد تحصیلی خود نظارت دارد، فعالیت‌های خود را تنظیم می‌کند، راه‌های از میان بردن موانع یادگیری را می‌داند و از دشواری تکلیف و این‌که نمی‌تواند به‌تنهایی بر آن غلبه کند آگاه است، می‌تواند از دیگران کمک بگیرد و این کمک طلبی از دیگران به هنگام روبه‌رو شدن با ابهام و دشواری در امر تحصیل حائز اهمیت است (فیتز^۳، ۲۰۱۶). مؤسسه‌ی خدمات آموزشی دانشگاه هاروارد براساس گزارش ملی نشان داد که تعداد قابل توجهی از دانشجویان به‌ویژه دانشجویان جدیدالورود به‌دلیل عدم آمادگی و آگاهی نداشتن از نظام شناختی خود دچار مشروطی و افت تحصیلی می‌شوند (دانشگاه هاروارد^۴، ۲۰۱۱). نتایج فراتحلیل کریمی‌عموقین و همکاران (۱۳۹۳) که از ترکیب ۴۲ فرضیه حاصل از ۲۹ پژوهش به‌دست‌آمده است نشان داد که در مجموع تحقیقات انجام‌شده از تأثیرگذاری آموزش فراشناخت بر پیشرفت تحصیلی حمایت می‌کنند و میزان تأثیر آموزش فراشناخت بر پیشرفت تحصیلی در ترکیب مطالعات معنی‌دار است. اگر دانشجویان توانایی فراشناختی برای آگاهی از نیازمندی خود به کمک داشته باشند؛ علاوه بر بهبود دانش، تفکر فعال، کسب مهارت، انتخاب راهبردها و تسلط بر تکلیف؛ هیجانات خود را مدیریت و نیازهای سلامت روان خودشان را به‌طور دقیق ارزیابی و مدنظر قرار می‌دهند (مسون^۵، ۲۰۱۷؛ فیتز، ۲۰۱۶؛ زوشو و بارنت^۶، ۲۰۱۱؛ سوسکان، ۲۰۱۰؛ رل^۷ و همکاران، ۲۰۰۷). از آنجاکه رفتار جستجوگری کمک فراگیران تحت تأثیر راهبردهای فراشناختی آن‌ها قرار می‌گیرد، این راهبردها در کمک گرفتن از اساتید، هم‌کلاسی‌ها، مشاوران و سایر افراد مرتبط با موفقیت در فعالیت‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد (فیتز، ۲۰۱۶؛ کوه، رولدان بو، لوینگر^۸، ۲۰۱۵).

برنامه‌های آموزش راهبردهای فراشناختی، به‌منظور افزایش شناخت و آگاهی یادگیرنده از رجحان‌ها، تقویت نقاط قوت و برطرف کردن ضعف‌های یادگیری، آگاهی از دشواری تکالیف و تلاش

1. Phan
2. McCormick
3. Fitter
4. Harnard University
5. Mson
6. Zusho & Barnett
7. Rol
8. Kuo, Roldan. Bau & Lowinger

موردنیاز برای تفسیر، بازبینی و انجام هر تکلیف، مهارت‌های مدیریت زمان، شناخت راهبردهای یادگیری و چگونگی استفاده از آن‌ها در جهت تغییر راهبردهای ذهنی برای حل مسئله، به‌کارگیری و فهم شیوه‌های جدید و نظارت بر پیشرفت و ارتقاء عملکرد تحصیلی و در نتیجه آن کاهش تعلل‌ورزی مورد اجرا و به نتایج مطلوب، قابل لمس و توأم با موفقیت منجر گردیده است (اوزر، دیمیر و فراری^۱، ۲۰۱۳؛ رنزولی، ۲۰۱۵؛ سوارز^۲، ۲۰۱۲؛ اکتارک و ساهین^۳، ۲۰۱۰؛ ویلیامز و اتکینز، ۲۰۰۹؛ چس^۴، ۲۰۰۳). بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی‌اند. مهارت‌ها و راهبردهای یادشده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهند (سعادت‌شامیر، طاهرغلامی و جلایی، ۱۳۹۵). دانشجویانی که از مهارت‌های فراشناختی رشد یافته‌تری برخوردارند در حل مسئله، انتخاب راهبردهای یادگیری مناسب، مدیریت زمان مطالعه و هدف‌های پیشرفت، یادگیری خودتنظیم، خود مسئولیت‌پذیری اجتماعی و کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی نسبت به دانشجویان دیگر بهتر هستند (استینر^۵، ۲۰۱۶؛ زیمرمن^۶، ۲۰۰۸؛ ناش‌دیتزل^۷، ۲۰۱۰). راهبردهای فراشناختی به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه تغییر راهبردهای ذهنی و بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهد که در نتیجه آن مشکل انگیزش بسیاری از دانشجویان مشروطی نیز حل شده و یا کاهش پیدا خواهد کرد. تعداد قابل توجهی از این دانشجویان با وجود توانمندی علمی بالا به دلیل عدم آگاهی از این امور به تدریج دچار دل‌زدگی و درماندگی می‌شوند که در نهایت تعدادی از آن‌ها از ادامه تحصیل منصرف شده و تعدادی نیز اخراج می‌گردند (هامفری^۸، ۲۰۰۶؛ هوستون^۹، ۲۰۰۶؛ یاورسکی، وبر و ابراهیم^{۱۰}، ۲۰۰۰) با توجه به مطالبی که بیان گردید، هدف محقق در پژوهش حاضر تعیین تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر تعلل‌ورزی و کمک طلبی تحصیلی دانشجویان مشروطی دانشگاه یاسوج است.

۲. روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع نیمه آزمایشی بوده و از طرح پیش‌آزمون پس‌آزمون با گروه کنترل و نیز گمارش تصادفی استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه دانشجویان مشروطی دانشگاه یاسوج می‌باشند که در سال ۱۳۹۷-۱۳۹۶ مشغول تحصیل بودند. از این جامعه و با توجه به لیست

1. Ozer, Demir & Ferrari
2. Soares
3. Akturk, & Sahin
4. Chase
5. Steiner
6. Zimmerman
7. Nash. Ditzel
8. Humphrey
10. Hutson
11. Yaworski, Weber & Ibrahim

دانشجویان مشروطی، ۴۶ دانشجو با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند و در مرحله بعد به‌طور تصادفی به دو گروه متشکل از گروه آزمایش (۲۳ نفر) و گروه کنترل (۲۳ نفر) اختصاص یافتند. در نهایت از این تعداد در گروه آزمایش ۲۰ نفر و در گروه کنترل هم ۲۰ نفر تا انتهای مطالعه باقی ماندند و ۶ مورد (۳ مورد در گروه آزمایش و ۳ مورد در گروه کنترل) دچار ریزش شدند که در نهایت حجم نمونه نهایی در مطالعه برابر با ۴۰ نفر بود. لازم به ذکر است که این دانشجویان از رشته‌های فنی مهندسی، علوم پایه و علوم انسانی بودند. ملاک‌های ورود به مطالعه شامل اشتغال به تحصیل در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ و مشروطی دو ترم و بالاتر بود. غیبت بیش از دو جلسه، وجود بیماری‌های طبی حاد و نیز بیماری‌های روان‌پزشکی عمده با تشخیص متخصص ملاک‌های خروج از مطالعه بودند. به‌علاوه، اثرات احتمالی کمک طلبی یا تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مورد بررسی بر نتیجه مطالعه با ورود نمره پیش‌آزمون این متغیرها در تحلیل کوواریانس به‌عنوان متغیر هم‌پراش (کمکی) به شیوه آماری کنترل شد. گروه آزمایش تحت ۸ جلسه آموزش راهبردهای فراشناختی قرار گرفت.

۳. ابزارهای پژوهش

الف) مقیاس تعلل‌ورزی سواری: این مقیاس یک پرسشنامه خود گزارشی است که از ۱۲ ماده و ۳ مؤلفه (شامل اهمال‌کاری عمدی (۵ ماده)، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی روانی (۴ ماده) و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) تشکیل شده و سواری (۱۳۹۰) آن را ساخته است. سازنده مقیاس، پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل مقیاس را ۰/۸۵، مؤلفه اول (اهمال‌کاری عمدی) را ۰/۷۷، مؤلفه دوم (خستگی جسمی روانی) را ۰/۶۰ و مؤلفه سوم (بی‌برنامگی) را ۰/۷۰ گزارش نموده است. روایی آزمون یادشده از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسش‌نامه اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید. در پژوهش فتحی و همکاران (۱۳۹۴) پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای مؤلفه اول (اهمال‌کاری عمدی) را ۰/۶۹، مؤلفه دوم (خستگی جسمی روانی) را ۰/۶۲ و مؤلفه سوم (بی‌برنامگی) را ۰/۵۹ به دست آمد.

ب) پرسشنامه رفتار کمک‌طلبی ریان و پنتریچ: این پرسشنامه توسط ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) طراحی و تدوین شده است و دارای ۱۴ ماده است. پرسشنامه کمک‌طلبی دارای ۲ بعد پذیرش کمک طلبی (آیتم نمونه: اگر نتوانم مسئله‌ای را حل کنم، از دیگران کمک می‌گیرم) و اجتناب از کمک طلبی (آیتم نمونه: اگر تکالیف درسی دشوار باشد، از کسی کمک نمی‌گیرم و خودم تلاش می‌کنم آن را حل کنم) است که هر بعد دارای ۷ گویه است که با استفاده از مقیاس درجه‌ای لیکرت از یک تا پنج (۱=کاملاً مخالفم، ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود.

قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲) اعتبار پرسشنامه کمک‌طلبی را برای عامل پذیرش کمک ۰/۶۸ و عامل اجتناب از کمک ۰/۶۸ برآورد نمودند. روایی پرسشنامه با تحلیل عاملی به روش چرخش واریماکس انجام شد و بُعد اجتناب از کمک طلبی به روش چرخش واریماکس توسط قدم‌پور و سرمد (۱۳۸۲)

انجام شد. یافته‌های مطالعه آن‌ها نشان داد که عامل اجتناب از کمک‌طلبی ۲/۹۴، ۲۹/۴ درصد واریانس کل و عامل پذیرش کمک ۱/۴۶، ۱۴/۷ درصد واریانس کل را تبیین می‌کند.

۴. روش اجرای پژوهش

در این پژوهش، آموزش راهبردهای فراشناختی به‌عنوان متغیر مستقل و کمک‌طلبی و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیرهای وابسته در نظر گرفته شدند. ابتدا هماهنگی لازم و مکاتبات اداری با آموزش دانشگاه انجام گرفت. سپس، لیست دانشجویان مشروطی دریافت و از میان آن‌ها دانشجویان به‌صورت تصادفی ساده انتخاب و به‌طور تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل تقسیم شدند. پس از انتخاب نمونه طبق برنامه آموزش مداخله شرکت‌کنندگان گروه آزمایش در مرکز مشاوره دانشگاه و در ساعات غیر اداری مورد مداخله قرار گرفتند و شرکت‌کنندگان گروه کنترل نیز در زمانی دیگر در همان مرکز مورد سنجش پیش‌آزمون و پس‌آزمون قرار گرفتند تا از اثر انتشار پیشگیری شود. در این پژوهش ابتدا بر روی هر دو گروه آزمایش و کنترل مقیاس کمک‌طلبی و مقیاس تعلل‌ورزی اجرا شد. سپس آموزش راهبردهای فراشناختی به گروه آزمایش طی ۸ جلسه یک و نیم‌ساعته ارائه شد. پس از اتمام جلسات دوباره بر روی هر دو گروه پرسشنامه‌ها اجرا و مورد ارزیابی و تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. مطالعه با اخذ رضایت آگاهانه از تمام شرکت‌کنندگان و با رعایت سایر ملاحظات اخلاقی از جمله محرمانه ماندن اطلاعات شرکت‌کنندگان و امکان ترک مطالعه در هر مرحله از مطالعه توسط شرکت‌کنندگان اجرا شد.

بسته آموزش راهبردهای فراشناختی: در پژوهش حاضر، مبتنی بر نظریه‌های فراشناختی به‌ویژه فلاول (۱۹۷۶)، پنتریچ (۲۰۰۲) و شراو و موشمان^۱ (۱۹۹۵) است که در طی یک جلسه مقدماتی و هشت جلسه ۹۰ دقیقه‌ای به اجرا درآمد.

جلسه مقدماتی: به دست آوردن اعتماد دانشجویان و تکمیل پیش‌آزمون

جلسه اول: برقراری ارتباط، توضیح پیرامون تعریف یادگیری و مطالعه، تعیین هدف مطالعه و راهبردهای برنامه‌ریزی

جلسه دوم: پیش‌بینی زمان لازم برای مطالعه و یادگیری و تعیین سرعت مطالعه

جلسه سوم: تحلیل چگونگی برخورد با موضوع یادگیری

جلسه چهارم: انتخاب راهبردهای یادگیری (راهبردهای شناختی)

جلسه پنجم: یادگیری مطالب ساده و پایه و دسته‌بندی اطلاعات جدید

جلسه ششم: یادگیری مطالب پیچیده و دشوار، تهیه فهرست عناوین و یا سرفصل‌ها، تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار

جلسه هفتم: دسته‌بندی اطلاعات جدید بر اساس مقوله‌های آشنا، استفاده از طرح درختی برای خلاصه کردن اندیشه‌های اصلی یک مطلب و نشان دادن روابط میان آن‌ها
جلسه هشتم: استفاده از نمودار گردشی برای توضیح و تشریح یک فرایند پیچیده و تکمیل پس‌آزمون

۵. یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار نمره پیش‌آزمون، پس‌آزمون متغیرهای پژوهش در جدول ۱ درج گردیده است.

جدول (۱): میانگین و انحراف استاندارد نمره‌های تعلل‌ورزی و کمک طلبی تحصیلی در پیش‌آزمون و

پس‌آزمون گروه‌های مورد مطالعه

گروه کنترل		گروه آزمایش		تنظیم هیجانی	
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۳/۱۱	۱۴/۸۸	۳/۳۷	۱۵/۱۳	پیش‌آزمون	تعلل‌ورزی تحصیلی
۳/۱۷	۱۴/۹۸	۳/۲۸	۱۲/۹۱	پس‌آزمون	عمدی
۳/۱۰	۱۲/۴۲	۲/۱۳	۱۳/۸۳	پیش‌آزمون	تعلل‌ورزی ناشی از
۲/۴۳	۱۱/۹۳	۱/۹۵	۱۰/۴۲	پس‌آزمون	خستگی جسمی - روانی
۲/۰۴	۱۰/۱۵	۱/۷۷	۱۰/۱۱	پیش‌آزمون	تعلل‌ورزی ناشی از
۱/۸۰	۱۰/۰۷	۱/۹۸	۷/۳۳	پس‌آزمون	بی‌برنامگی
۱/۵۲	۱۱/۴۳	۱/۴۷	۱۱/۳۷	پیش‌آزمون	کمک طلبی
۱/۷۸	۱۱/۵۵	۲/۳۸	۱۳/۰۵	پس‌آزمون	
۱/۸۸	۸/۰۲	۲/۱۲	۸/۴	پیش‌آزمون	اجتناب از کمک
۱/۹۷	۸/۱۲	۱/۷۳	۵/۷۵	پس‌آزمون	

همان‌گونه که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود میانگین (و انحراف استاندارد) مؤلفه‌های تعلل نمره‌های پس‌آزمون گروه آزمایش، کمتر از گروه کنترل است. به بیان دیگر تعلل‌ورزی تحصیلی گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل کمتر است. علاوه بر این میانگین (و انحراف استاندارد) کمک طلبی تحصیلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بیشتر بود؛ اما اجتناب از کمک در گروه آزمایش، نسبت به گروه کنترل، در پس‌آزمون کمتر بود.

جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی در مرحله پس‌آزمون از آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری استفاده شد. قبل از به‌کارگیری این آزمون، به بررسی پیش‌فرض‌های انجام آن پرداخته می‌شود. ابتدا برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمرینف استفاده گردید. نتایج این آزمون نشان داد که توزیع نمره‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون نرمال بوده و داده‌ها از توزیع نرمال برخوردار

بوده‌اند ($p < 0/05$). سپس مفروضه برابری ماتریس واریانس-کوواریانس متغیرهای وابسته با استفاده از آزمون باکس بررسی شد که نتایج آن در جدول ۲ آورده شده است.

جدول (۲): آزمون باکس برابری ماتریس واریانس-کوواریانس مؤلفه‌های تعلل‌ورزی و کمک طلبی تحصیلی به ترتیب

سطح معناداری	نسبت F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	Boxes M
۰/۰۴۳	۱/۴۶	۴۵	۲۲۲۰/۷۸	۱۰۵/۴۸
۰/۵۴۹	۰/۵۸۸	۶	۸۳۵/۵۴	۳/۸۱۳

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود پیش‌فرض برابری و همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس برای انجام تحلیل کوواریانس برقرار است. همچنین مفروضه همگنی شیب‌های رگرسیون، به‌عنوان یکی از پیش‌فرض‌های اساسی تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. نتایج حاصل از آزمون همگنی شیب‌های رگرسیون، بر نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی عمدی ($p = 0/79$)، تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی-روانی ($p = 0/38$)، تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی ($p = 0/32$)، کمک طلبی تحصیلی ($p = 0/56$) و اجتناب از کمک طلبی ($p = 0/82$) در مرحله پس‌آزمون حاکی از این بود که بین متغیرهای وابسته و متغیرهای کمکی در درون گروه‌ها رابطه خطی وجود دارد. برای بررسی مفروضه همسانی واریانس دو گروه، از آزمون لوین استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول زیر ارائه می‌شود.

جدول (۳): خلاصه نتایج آزمون- لون به‌منظور بررسی همگنی واریانس‌ها

سطح معناداری	Df2	Df1	f	متغیرهای وابسته
۰/۴۵۳	۳۸	۱	۰/۶۷	تعلل‌ورزی تحصیلی عمدی
۰/۱۹۷	۳۸	۱	۱/۵۶	تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از خستگی جسمی-روانی
۰/۰۸۱	۳۸	۱	۲/۳۷	تعلل‌ورزی تحصیلی ناشی از بی‌برنامگی
۰/۷۲۸	۳۸	۱	۰/۸۹۳	کمک طلبی تحصیلی
۰/۳۶۸	۳۸	۱	۱/۸۳	اجتناب از کمک طلبی

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود مفروضه همسانی واریانس‌ها برای انجام تحلیل کوواریانسی برقرار است. به‌بیان‌دیگر، این یافته نشان می‌دهد که فرض برابری واریانس‌های دو گروه در مرحله پس‌آزمون برقرار است. بر این اساس، جهت بررسی تفاوت دو گروه در نمرات مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی، آزمون تحلیل کوواریانس چندمتغیری انجام شد. تحلیل کوواریانس چند متغیری به ارزیابی این موضوع می‌پردازد که آیا پس از تعدیل نمره‌های پیش‌آزمون، تفاوت

معنی‌داری از لحاظ تعلق‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی میان گروه‌های دخیل در پژوهش باقی می‌ماند یا خیر؟ نتیجه‌ی آزمون لامبدای ویلکز، نشان داد که بین دو گروه آزمایش و کنترل حداقل از لحاظ یکی از متغیرهای وابسته تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($F=5/31$ و $p<0/003$ ، $wilks\ lambda=0/552$). با توجه به معنی‌دار بودن اثر لامبدای ویلکز و بررسی دقیق‌تر نتیجه آزمون چند متغیری به بررسی جداگانه ابعاد تعلق‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی پرداخته شد که نتایج آن به شرح جدول ۴ می‌باشد:

جدول (۴): نتایج تحلیل کوواریانس مربوط به اثرات بین گروهی مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و کمک طلبی تحصیلی دو گروه

منبع تغییرات	متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری	مجذور اِتا	توان آماری
گروه	تعلل‌ورزی عمدی	۴۵/۳۷۵	۱	۴۵/۳۷۵	۱۱/۸۸	۰/۰۰۱	۰/۴۸	۰/۸۲
	خستگی جسمی-روانی	۳۲۶/۲۶	۱	۳۲۶/۲۶	۷۵/۱۲	۰/۰۰۱	۰/۷۷	۰/۹۵
	تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی	۳۵/۴۸	۱	۳۵/۴۸	۷/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۴۲	۰/۴۷
خطا	تعلل‌ورزی عمدی	۳۷۴/۶۷	۳۷	۱۰/۱۳				
	تعلل‌ورزی ناشی از خستگی	۴۰۱/۸۳	۳۷	۱۰/۸۶				
	تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی	۱۶۷/۲۵	۳۷	۴/۵۲				
گروه	کمک طلبی	۹۵۳/۹۲	۱	۹۵۳/۹۲	۱۸/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۳۸	۰/۹۸
	اجتناب از کمک	۷۰۱۲/۱۷	۱	۷۰۱۲/۱۷	۱۵/۸۹	۰/۰۰۱	۰/۳۴	۰/۹۶
	کمک طلبی	۱۶۱۷/۱۱	۳۷	۴۳/۷۰				
خطا	اجتناب از کمک		۳۷					

همان گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود بین دانشجویان مشروطی گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ تعلل‌ورزی عمدی ($p < 0/001$ و $F=11/88$)، خستگی جسمی-روانی ($p < 0/001$ و $F=75/12$)، تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی ($p < 0/001$ و $F=7/18$)، کمک طلبی تحصیلی ($p < 0/001$ و $F=18/28$) و اجتناب از کمک ($p < 0/001$ و $F=15/89$)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، با توجه به میانگین نمره متغیرهای وابسته گروه آزمایش نسبت به میانگین نمره گروه کنترل (مطابق با یافته جدول ۱)، آموزش راهبردهای فراشناختی، موجب کاهش تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی، تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی، اجتناب از کمک و افزایش کمک طلبی تحصیلی گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی بر تعلل‌ورزی و کمک طلبی تحصیلی دانشجویان مشروطی دانشگاه یاسوج بود. نتایج نشان داد که بین میانگین مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معنی‌داری وجود دارد. علاوه بر این، نتایج تحلیل کوواریانس نیز نشان داد که بین نمره‌های تعلل‌ورزی عمدی، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی گروه آزمایش و گروه کنترل تفاوت معناداری وجود دارد ($p < 0/001$)؛ یعنی آموزش راهبردهای فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج پژوهش اوزر و همکاران (۲۰۱۳)، استینر (۲۰۱۶)، ناش‌دیتزل (۲۰۱۰)، رنزولی (۲۰۱۳) و سعادت‌شامیر و همکاران (۱۳۹۵) هماهنگ است.

هدف اساسی آموزش فراشناختی، خودکنترلی و خودآموزی است تا یادگیرندگان بتوانند به صورت مستقل فرآیندهای شناختی و یادگیریشان را در جهت اهداف تعیین شده خود، هدایت، نظارت و اصلاح کنند (فلاول، ۱۹۸۸). بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی فقدان مهارت‌ها و راهبردهای فراشناختی است. آموزش فراشناختی به فرد اجازه می‌دهد تا راهبردهای یادگیری مناسب خود را انتخاب و ابداع نماید. مهارت‌ها و راهبردهای یادشده به فرد امکان انتخاب، کنترل، نظارت، مدیریت و در نتیجه بهبود فرآیندهای شناختی را می‌دهد (ویلیامز و اتکینز، ۲۰۰۹). به بیان دیگر آموزش راهبردهای فراشناختی از طریق پویا ساختن فرآیندهای ذهنی دانشجویان مشروطی، زمینه مواجهه با تحریف‌های شناختی مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی را برای آن‌ها فراهم می‌کند. اصلاح تعلل که از طریق آموزش استفاده مناسب از زمان و برنامه‌ریزی صورت می‌گیرد، موجب بهبود راهبردهای شناختی می‌شود و این در واقع کنترل بر شناخت و فکر را افزایش می‌دهد.

آموزش فراشناخت با افزایش کنترل و مدیریت و نظارت فرد بر نظام شناختی خود باعث بهره‌وری بیشتر فرد از توانایی شناختی و قدرت ذهنی خویش می‌شود و به دنبال آن با افزایش توانایی شناختی، پیشرفت تحصیلی فرد نیز بهبود می‌یابد (اکتارک و ساهین، ۲۰۱۰). بر اساس الگوی شناختی رفتاری

رامیرز باسکو (۲۰۱۰) انجام دادن تکالیف کم‌اهمیت، اختصاص ندادن وقت لازم برای انجام یک تکلیف، برنامه‌ریزی نداشتن، شناخت‌ها و باورهای غیرمنطقی و افکار خود انتقادگری می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی نظیر ناکامی، غم و اضطراب وارد چرخه تعلل شوند و دور معیوبی برای تداوم تعلل‌ورزی تحصیلی ایجاد کنند. آموزش راهبردهای فرا شناختی به‌عنوان یک مداخله اثرگذار بر شناخت باورهای غیرمنطقی و رفتارهای تعلل‌ورز دانشجویان مشروطی به ترغیب آن‌ها به برنامه‌ریزی، کار و فعالیت اثربخش، موجب کاهش تعلل تحصیلی آن‌ها می‌گردد. از سوی دیگر، آموزش این راهبردها در افزایش خودکارآمدی و خودتنظیمی شناختی، کاهش انتقادگری و خستگی روان‌شناختی و شناخت هیجان‌های منفی و درهم شکستن چرخه تعلل می‌شود. علاوه‌براین، از طریق آموزش راهبردهای فرا شناختی می‌توان افکار غیرمنطقی و تحریف‌های شناختی مرتبط با تمایل به اهمال‌کاری را شناسایی و کاهش داد. عدم اطمینان شناختی و یا باورهای منفی فرد در مورد عدم توانایی‌های شناختی اثرات منفی انگیزشی برای آغاز و تداوم تکلیف را در پی دارد، لذا در این شرایط افراد از نزدیک شدن به تکلیف اجتناب کرده و درگیر نمی‌شوند که درنهایت به افزایش رفتار تعلل ورزیدن، احساس بی‌کفایتی و خودتردیدی، احساس گناه، افسردگی و تعلل بیشتر در فرد می‌انجامد (گلستانی بخت و همکاران، ۱۳۹۲). بنابراین لازم است دانشجویان مشروطی در زمینه مهارت‌هایی از قبیل نظم دهی، نظارت بر خود، هدایت و نظارت بر فعالیت‌ها و فرآیندهای شناختی، برنامه‌ریزی و تعیین هدف، آموزش لازم را ببینند تا بتوانند بر تعلل‌ورزی تحصیلی غلبه کنند.

همچنین نتایج حاصل از تحقیق حاضر نشان داد که با کنترل پیش‌آزمون بین آزمودنی‌های گروه آزمایش و کنترل از لحاظ نمرات کمک طلبی ($P < 0.001$) در پس‌آزمون، تفاوت معنی‌دار است. به‌بیان‌دیگر، برنامه آموزش راهبردهای فراشناختی بر میزان نمرات کمک طلبی آزمودنی‌ها در پس‌آزمون گروه آزمایشی و نه گروه کنترل تأثیر داشته است. این یافته همسو با نتایج مطالعات مسون (۲۰۱۷)، فیتز (۲۰۱۶)، هاستون (۲۰۰۶) و ول و همکاران (۲۰۰۷) بود. آموزش راهبردهای فراشناختی دانشجویان مشروطی را از نیاز خود به کمک و سپس تصمیم به جستجوی کمک و درنهایت به کارگیری راهبردهای جستجوی کمک آگاه می‌کند. آن‌ها با استفاده از آگاهی فراشناختی در صورت احساس نیاز به کمک، به‌احتمال بیشتری از راهبردهای کمک طلبی استفاده می‌نمایند. علاوه‌براین، آنان از طریق آموزش راهبردهای فراشناختی آگاهی و مهارت‌هایی کسب می‌کنند که در موقعیت‌های دیگر به‌عنوان روشی از حل مسئله و یادگیری تبحری عمل می‌کنند (ول و همکاران، ۲۰۰۷). آموزش راهبردهای فراشناختی بر افزایش ادراک توانایی دانشجویان در انجام تکالیف و به‌کارگیری راهبردهای مقابله‌ای کارآمد در برابر شکست‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد. همچنین، آموزش این راهبردها با ارتقاء کمک‌طلبی تحصیلی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین راهبردهای تنظیم منابع، به دانشجویان مشروطی کمک می‌کند تا امکانات موجود در کلاس، دانشگاه و محیط اطراف را تنظیم و مدیریت نمایند و از شکست تحصیلی جلوگیری کنند (ریان و شین، ۲۰۱۱). با توجه به پیشینه، می‌توان عوامل متعددی از جمله

ادراک توانایی دانشجویان مشروطی در استفاده از راهبردهای کمک طلبی (ریان و پنتریچ، ۱۹۹۷)، رابطه تعاملی مثبت بین کمک جوینده و کمک کننده در افزایش احتمال درخواست کمک (فیتز، ۲۰۱۶) که از آموزش راهبردهای فراشناختی تأثیر می پذیرند را در تبیین این یافته در نظر گرفت. در زمینه‌ی عوامل مؤثر بر رفتار کمک طلبی نتایج پژوهش پاراکاچت و همکاران (۲۰۱۳) نیز نشان داد که رفتار کمک طلبی تحت تأثیر هنجارهای اجتماعی، ساختار اهداف کلاس، روش‌های آموزشی اساتید، دانش و مهارت‌ها، نگرش‌ها و رفتار دانشجویان (ادراک از صلاحیت علمی، یادگیری خودتنظیمی و ادراک از رفتار کمک طلبی) قرار دارد. نلسون لی گال (۱۹۸۱) دریافت که با افزایش سن، به‌ویژه دوران تحصیل در دانشگاه دانشجویان به احتمال بیشتری به کمک طلبی روی می‌آورند، زیرا مهارت فراشناختی افراد با افزایش سن بالاتر می‌رود و بهتر می‌توانند بر عملکرد خود نظارت داشته و از کمک طلبی انطباقی استفاده نمایند؛ بنابراین، می‌توان گفت دانشجویان با داشتن مهارت‌های اجتماعی، شناختی و تحصیلی بالاتر، در صورت نیاز به کمک از راهبرد کمک طلبی استفاده می‌نمایند. به بیان دیگر، در نتیجه آموزش راهبردهای فراشناختی می‌توان هر مهارت تحصیلی ویژه‌ای مانند کمک طلبی را که مورد هدف قرار نگرفته، به دست آورد یا حاصل نمود. ریان و پنتریچ (۱۹۹۷) در مطالعه خود دریافتند، آموزش راهبردهای فراشناختی باعث نظارت بیشتر دانشجویان بر عملکرد خود و آگاهی بیشتری از خصوصیات کمک‌کنندگان مؤثر خواهد شد. در واقع می‌توان گفت تصمیماتی که فراگیران برای کمک گرفتن از دیگران اتخاذ می‌کنند، تحت تأثیر شناخت و آگاهی آن‌ها نسبت به کمک طلبی و میزان دسترسی و مناسب بودن منابع کمک قرار می‌گیرد. به‌طور کلی، دانشجویان مشروطی تحت تأثیر آموزش راهبردهای فراشناختی این توانایی را پیدا خواهند کرد تا یاد بگیرند که چگونه بر تحریف‌های شناختی مرتبط با تحصیل و یا تعلل‌ورزی تحصیلی غلبه کنند و نسبت به تعبیرهای غلط و علل عمده به تعویق انداختن کارهای خود بینش پیدا کرده و درصدد برآیند تا آن را کنترل نمایند. علاوه بر این، آن‌ها از طریق این آموزش‌ها روش‌های ثمربخشی را در آگاهی از مدیریت رفتار، پیش‌بینی کردن آنچه احتمالاً روی می‌دهد و کمک گرفتن از دیگران می‌آموزند که آن‌ها را با منابع ارزشمندی در زندگی مواجه می‌سازد. در پایان باید بیان کرد که در هر پژوهش به‌موازات دستاوردهایی که ارائه می‌کند، محدودیت‌های نیز دارد که مطالعه حاضر هم از آن مستثنی نبوده است. مهم‌ترین محدودیت در اجرای این پژوهش عدم پیگیری تغییرات ناشی از آموزش به دلیل زمان کم در طول نیمسال تحصیلی و دشواری جمع کردن دوباره دانشجویان شرکت‌کننده در طرح بود که اجازه اجرای مطالعات پیگیری را نداد. از سوی دیگر، استفاده از ابزارهای خود گزارشی به‌جای مطالعه‌ی رفتار واقعی ممکن است سوگیری ایجاد کند. با توجه به نتایج پژوهش به محققین بعدی پیشنهاد می‌گردد مدلی برای آموزش راهبردهای فراشناختی با هدف افزایش شناخت مهارت‌های کمک طلبی و کاهش تعلل‌ورزی دانشجویان و دانش‌آموزان طراحی و دوره‌هایی جهت آشنایی بیش‌تر دانشجویان به‌ویژه دانشجویان مشروطی برگزار گردد. پیشنهاد می‌گردد جهت کاهش تعلل‌ورزی و افزایش راهبردهای کمک طلبی

و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مشروطی برای هر یک از آن‌ها در مراکز مشاوره دانشگاه‌ها پرونده‌ای به‌منظور ثبت مشخصات رفتاری، رشدی، تربیتی و ... تشکیل گردد تا ارزیابی روان‌شناختی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در زمان‌های مختلف بر مبنای محتوای آن پرونده و سپس اقدامات حمایتی صورت پذیرد. علاوه بر این، اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی با دیگر آموزش‌ها بر کمک طلبی و تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان مشروطی مقایسه گردد. درنهایت آموزش راهبردهای فراشناختی در جمعیت‌های مختلف با حجم نمونه‌های بالاتری آزموده شود تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد.

منابع

- بهرامی، فاطمه و بدری، مرتضی. (۱۳۹۶). «رابطه ادراک از محیط یادگیری و سرزندگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای شناخت، فراشناخت، انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی در دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۹)، ۲۱۲-۱۸۹.
- تقریبی، زهرا؛ فخاریان، اسماعیل؛ میرحسینی، فخرالسادات؛ رسولی‌نژاد، اصغر؛ اکبری، حسین و عاملی، حسین. (۱۳۸۸). «عوامل مرتبط با وقوع مشروطی دردانش آموختگان دانشکده پرستاری و مامایی کاشان». *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۲۹-۲۱.
- سعادت‌شامیر، ابوطالب؛ طاهرغلامی، راحله و جلائی، شهریانو. (۱۳۹۵). «تأثیر آموزش مهارت‌های فراشناختی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان». *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۳۴، ۱۰۲-۸۹.
- سواری، کریم. (۱۳۹۰). «ساخت و اعتبار یابی پرسشنامه تعلق‌ورزی تحصیلی». *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵، ۹۷-۱۱۰.
- فتحی، آیت‌الله؛ فتحی آذر، اسکندر، بدری‌گرگری، رحیم و میرنسب، میرمحمود. (۱۳۹۴). «اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلق‌ورزی تحصیلی در تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز». *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۳۰، ۴۵-۵۷.
- قدم‌پور، عزت‌الله و سرمد زهره. (۱۳۸۲). «نقش باورهای انگیزشی در رفتار کمک طلبی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *مجله روانشناسی*، ۲۶، ۱۲۶-۱۱۲.
- کریمی عموقین، جواد؛ فتح‌آبادی، جلیل؛ پاکدامن، شهلا و شکری، امید. (۱۳۹۳). «فراتحلیل یافته‌ها درزمینه اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی یادگیری بر بهبود عملکرد تحصیلی». *فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی*، ۴(۸)، ۱۶۰-۱۳۰.
- گلستانی بخت، طاهر و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). «رابطه تعلق‌ورزی تحصیلی با باورهای فراشناختی». *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲(۸)، ۱۲-۱.
- Akturk, A.O., Sahin, I. (2011). "Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia*", *Social and Behavioral Sciences* 15, 3731-3736.
- Al-Bahrani, M. A. (2014). "A Qualitative Exploration of Help-Seeking Process". *Advances in Applied Sociology*, 4, 157-172
- Asbury, L., Lively, K., Eckerty, J. (2014). "Life after brobation". *Academic Advising Today*, 53(3), 37-57.
- Barefoot, B. (2007). "Higher education's revolving door: Confronting the problem of student drop out in US colleges and universities". *Open Learning: The Journal of Open, Distance and education-Learning*, 19(1), 9-18.
- Bathje, G. J., Pryor, J. B. (2011). "The Relationships of public and self-stigma to seeking mental health services". *Journal of Mental Health Counseling*, 33(2), 161-176.
- Butler, R. (1998). "Determinants of Help-seeking: Relations between Perceived Reasons for avoidance and Help-seeking Behaviors in an Experimental Context". *Journal of Educational Psychology*, (90), 630-643.

- Chase, L. (2003) "Procrastination: the new master skill of time management". *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Chen, H.L., McDermott, R. C., Lopez, F. G. (2015). "Mental health, self-stigma, and help-seeking intentions among emerging adults: An attachment perspective. *Counseling Psychologist*. 43: 463-487. DOI: 10.1177/0011000014568203.
- Cheng, K., Tsai, C. (2011). "An investigation of Taiwan university students' perceptions of online academic help seeking and their web-based learning self-efficacy". *The Internet and Higher Education*, 14(3), 150-157.
- Coskun, A. (2010). "The effect of metacognitive strategy training on the listening performance of beginner students". *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 4(1), 35-50.
- Eisenberg, D., Golberstein, E., Gollust, S. E. (2007). "Help-seeking and access to mental health care in a university student population". *Medical Care*, 45(7), 594-601.
- Ferrari, J. R. (1991). "A preference for a favorable public impression by procrastinators: Selecting among cognitive and social tasks". *Personality and Individual Differences*, 12, 1233-1237.
- 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, 391-406.
- Ferrari, J. R., Tice, D. M. (2000). "Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting". *Journal of Research in Personality*, 34, 73-83.
- Fitter, P. (2016). *Academic help seeking constructs and group differences: An examination of First-Year University Students. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Education*. University of Nevada, Reno.
- Flavell, J. H. (1976). "Metacognitive aspects of problem solving". *The Nature of Intelligence*, 12, 231-235.
- Gupta, R., Hershey, D. A., Gaur, J. (2012). "Time perspective and procrastination in the workplace: An empirical investigation". *Current Psychology*, 31(2), 195-211.
- Hartwig, M., Dunlosky, J. (2012). "Study strategies of college students: Are self-testing and scheduling related to achievement?". *Psychonomic Bulletin & Review*, 19(1), 126-134.
- Hoffman, B., Spataru, A. (2008). "The influence of self efficacy and metacognitive prompting on math problem-solving efficiency". *Contemporary Educational Psychology*; 33(4), 875-893.
- Holt, L.J. (2014). "Attitudes about help-seeking mediate the relation between parent attachment and academic adjustment in first-year college students". *Journal of College Student Development*, 55(4), 418-423.
- Humphrey, E. (2006). "Project success: Helping probationary students achieve academic success". *Journal of College Student Retention*, 7, 3-4, 147-163.
- Hutson, B.L. (2006). *Monitoring for success: Implementing a proactive probation program for diverse, at-risk college students*. Unpublished doctoral Dissertation University of North Carolina-Greensboro.

- Jean-Michel, K. (2014). *Exploring help-seeking intentions among Black American church-goers. (Doctoral dissertation)*. Retrieved from <http://scholarworks.wmich.edu/dissertations/307>.
- Karigan, K. (2006). "Metacognition and its implication on pedagogy". *The Journal for Independent School Educator*, 4(4), 1-12.
- Koles, J. E., Boyle, C. (2013). "Future direction of attribution retraining for students with learning difficulties: A review". *Student learning: Improving practice*, 3, 13-30.
- Kuo, B., Roldan-Bau., A., Lowinger, R. (2015). "Psychological Help-Seeking among Latin American Immigrants in Canada: Testing a Culturally-Expanded Model of the Theory of Reasoned Action Using Path Analysis". *International Journal for the Advancement of Counselling*, 37, 179-197.
- McCormick, C. B. (2003). *Metacognition and learning*. In W. M. Reynolds, G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Volume 7, educational psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Mihlon, M. A. (2010). *The role of self- theories of intelligence and self- efficacy in adaptive help seeking by college students*. The City University of New York.
- Meirav, H., Marina, G. (2014). "Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A Comparison between students with and without learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, 47(2), 21-31
- Mson, S. R. (2017). *Capturing the Struggle: Understanding the metacognitive strategies for academic writing of mature, work-based learners at University*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester.
- Nash-Ditzel, S. (2010). "Metacognitive reading strategies can improve self-regulation". *Journal of College Reading and Learning*, 40(2), 45-63
- Ozer, B., Demir, A., Ferrari, J. (2013). "Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study". *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 33(3), 127-135.
- Pacheco del Castillo, L. A. (2017). *Dominican college students' experiences of distress, help-seeking and stigma. A dissertation submitted to the Graduate College in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy Counselor Education and Counseling Psychology*. Western Michigan University.
- Park, S. W., Sperling, R. A. (2012). "Academic procrastinators and their self-regulation", *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Phan, H. P. (2010). "Critical Thinking as a Self- Regulatory Process Component In Teaching And Learning". *Psicothema Journal*, 22(2), 284-920
- Pintrich, P. R. (2002). "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning", *Teaching, and Assessing*, 41(4), 219-225.
- Ramirez Basco, M. (2010). *The procrastinator's guide to getting things done*. New York: The Gullford Press.
- Renzulli, S. J. (2015). "Using learning strategies to improve the academic performance of university students on academic Probation". *NACADA Journal*, 35(1), 29-42.

- Roll, I., Alevan, V., McLaren, B. M., Koedinger, K. R. (2007). "Designing for metacognition Applying cognitive tutor principles to the tutoring of help seeking". *Metacognition and Learning*, 2(2), 125-140.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., Carlbring, P. (2015). "Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis". *Cognition Behavior Therapy*, 44(6), 480-90.
- Ruban, L., Reis, S. M. (2006). "Patterns of self regulatory strategy use among low-achieving and high-achieving university students". *Roeper Review*, 28, 148-156.
- Ryan, A. M., Shin, H. (2011). "Help-seeking tendencies during early adolescence: An examination of motivational correlates and consequences for achievement". *Learning and Instruction*, 21(2), 247-256.
- Ryan, A.M. & Pintrich, P. R. (1997). "Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in adolescent's help-seeking in math class". *Journal of Educational Psychology*, (89), 329-341.
- Schrav, G., Moshman, D. (1995). "Metacognitive theories". *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Selbrg, L., Maxa, V., Busscher, E. (2010). "Life after probation". *Academic Advising Today*, 37(4), 217-237.
- Soares, E. H. (2012). *Metacognitive intervention for the alleviation of learned helplessness. Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University as partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy In Curriculum and Instruction.*
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure". *Psychological Bulletin*. 133, 65-94.
- Steiner, H. H. (2016). "The strategy project: Promoting self-regulated learning through an authentic assignment". *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 28(2), 271-282.
- Thomas, G. P. (2009). "Conceptualization, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments". *Learning environments research*, 6(2), 175-179.
- Thomas, G.P. (2013). "Conceptualization, development and validation of an instrument for investigating the metacognitive orientation of science classroom learning environments". *Learning Environments Research*, 6(2), 175-197.
- Toland, J., Boyle, C. (2008). "Applying cognitive behavioral methods to retrain children's attributions for success and failure in learning". *School Psychology International*, 29(3), 286-302.
- Tuckman, B. W., Kennedy, G. J. (2011). "Teaching learning strategies to increase success of first-term college students". *The Journal of Experimental Education*, 79, 478-504.
- Weissmann, J. (2012). *Why do so many Americans drop out of college?* The Atlantic. Retrieved from: <http://www.theatlantic.com>.
- Williams, J. P., Atkins, J. G. (2009). *The role of Metacognition in teaching reading comprehension in primary students. In Hacker, D., Dunlosky, J., Graesser, A. (Eds.), Handbook of Metacognition in Education (pp. 240-256).* New York: Routledge.

- Williams, J. D. Takaku, S. (2011). "Help seeking, self- efficacy, and writing performance among college students". *Journal of Writing Research*, 3(1), 1-18
- Wong, B. Sh. (2012). *Metacognitive awareness, procrastination and academic performance of university students in Hong Kong* (Doctoral dissertation, University of Leicester).
- Yaworski, J., Weber, R., Ibrahim, N. (2000). "What makes students succeed or fail? The voices of developmental college students". *Journal of College Reading and Learning*, 30(2), 195-200.
- Zimmerman, B. J. (2008). "Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects". *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zusho, A., Barnett, P. A. (2011). "Personal and contextual determinants of ethnically diverse female high school students' patterns of academic help seeking and help avoidance in English and mathematics". *Contemporary Educational Psychology*, 36, 152-164.