

رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی

طیبه تجری^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۰

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۳/۱۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش راهبردهای شناختی در رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلق‌ورزی تحصیلی انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان ورزشکار استان گلستان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که تعداد ۳۸۸ نفر با روش تصادفی ساده انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های استرس تحصیلی، راهبردهای انگیزشی، تعلق‌ورزی تحصیلی و راهبردهای شناختی استفاده شد و داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تحلیل گردید. نتایج نشان داد راهبرد شناختی در رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش میانجی ایفا می‌کند. بر اساس نتایج بدست آمده می‌توان استنباط نمود آشنایی با راهبردهای شناختی که دارای نقش کلیدی در رابطه استرس و انگیزش با تعلق‌ورزی است، می‌تواند نقش با اهمیتی در کاهش تعلق‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار داشته باشد.

کلیدواژه‌ها: استرس تحصیلی، باورهای انگیزشی، تعلق‌ورزی تحصیلی، راهبردهای شناختی، ورزشکار.

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان (نویسنده مسئول)

Email: ati.tajari@yahoo.com

مقدمه

افسردگی و کاهش روحیه آنها می‌شود (فتحی‌آذر و همکاران، ۲۰۱۷). آنها در شروع کارهای تحصیلی خود احساس تردید می‌کنند و روحیه رقابت خود را از دست می‌دهند و در نهایت احساس حقارت کرده و تحصیل خود را قطع می‌کنند (آجای و اوسیکی، ۲۰۰۸؛ حسین و سلطان، ۲۰۱۰). در واقع، دانش‌آموزان ورزشکار از جمله اقلیتی هستند که نیازمند مدیریت زمان در انجام تکالیف تحصیلی و غیرتحصیلی هستند. این افراد در کنار تحصیل به فعالیت‌های ورزشی هم می‌پردازند و گاهی این فعالیت‌ها ممکن است بر عملکرد تحصیلی آنها و دیگر تکالیف زندگی‌شان تأثیر منفی داشته باشد (گل‌محمدیان، ۲۰۱۴).

عوامل بسیاری می‌تواند بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأثیر بگذارد که یکی از این عوامل، استرس تحصیلی است. امروزه به دلیل گسترش عوامل استرس‌زا و کاهش توان مقابله‌ی انسان در برابر آنها به دلیل تغییر سبک زندگی، استرس به پدیده‌ای پیچیده و بزرگ تبدیل شده است، چرا که تحت تأثیر عوامل متعدد و تعامل میان آنها قرار دارد (آرچ^۱ و همکاران، ۲۰۱۳). استرس تحت عنوان پاسخ هیجانی و رفتاری شخصی به برخی از رویدادهای ناخوشایند تعریف شده است، جایی که سطح استرس به صورت منفی روی رفتار و اعمال فرد اثر می‌گذارد (مادزلی^۲، ۲۰۱۰).

استرس تحصیلی می‌تواند خطر بروز بیماری‌های روانی - جسمانی و روان‌تنی را افزایش دهد. پژوهش‌های مربوط به استرس، باعث درک فرایندهای استرس شده‌اند که شاید مهم‌ترین جنبه پژوهش‌های روان‌شناسی سلامت باشد (فولادوند، فرزاد، شهرآرای و سنگری، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مسائل

کلمه تعلل‌ورزی را در فرهنگ لغت آکسفورد به عنوان به تأخیر انداختن کاری تا زمان دیگر تعریف کرده‌اند (فرهنگ لغت آکسفورد، ۲۰۱۲؛ به نقل از فتحی‌آذر، بدری گرگری و خانی، ۲۰۱۷). فراری، جانسون و مک‌کون (۱۹۹۹) بر این باورند که به تأخیر انداختن هدف-مدانه و دائمی در آغاز و تکمیل تکالیف تا حد تجربه احساس ناراحتی، تعلل‌ورزی نامیده می‌شود. بالکس و دور^۳ (۲۰۰۶)؛ به نقل از یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقایی، ۲۰۱۵) تعلل‌ورزی را به عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک شکل و اندازه و زمان به موقع و مورد انتظار، علی‌رغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف می‌کنند. تعلل‌ورزی به عنوان یک مشکل رفتاری پدیده جدیدی نیست و برخی منابع آن را به ۳۰۰۰ سال قبل نسبت داده‌اند (مکلوسکی^۴، ۲۰۱۱). ویلیام جیمز، هزینه روان‌شناختی تعلل کردن را حدود صد و بیست سال پیش مطرح نمود. این واژه در غرب و در حیطه روان‌شناسی، حدود ۴۰ سال است که مطرح شده است و به نظر می‌رسد یکی از متغیرهای کلیدی است که نقش مهمی در موفقیت یا شکست تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان دارد (ایگنس، هندریکس، بوسکر و وندرورف^۵، ۲۰۱۰).

از میان انواع متداول تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی شایع‌ترین نوع در بین دانش‌آموزان و از جمله دانش‌آموزان ورزشکار محسوب می‌شود که اثرات منفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد استرس و

5. Ajayi, & Osiki
6. Hussain, & Sultan
7. Arch
8. Mawdsley

1. Ferrari, Johnson, & McCown
2. Balkiss & Dower
3. Mccloskey,
4. Eggens, Hendriks, Bosker & Vander Werf

مختلف ممکن است تغییر کنند (آرامی، منشئی، عابدی و شریفی، ۲۰۱۶). مطابق با نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی‌گروت^۳ (۱۹۹۰): خودکارآمدی^۴ (انتظار)، ارزش‌گذاری درونی^۵ (ارزش) و اضطراب امتحان^۶ (عاطفه) به‌عنوان باورهای انگیزشی^۷ معرفی شده‌اند. خودکارآمدی به‌عنوان اصلی‌ترین مؤلفه باورهای انگیزشی، شامل باورهای ارزیابی شخص در اثربخش بودن در انجام تکالیف یا موقعیت‌های خاص است. بندورا خودکارآمدی را یکی از فرآیندهای شناختی می‌داند که از طریق آن بسیاری از رفتارهای اجتماعی خود و بسیاری از خصوصیات شخصی را گسترش می‌دهیم (آرتینو^۸؛ ۲۰۱۲؛ هیل^۹؛ ۲۰۱۴). ارزش‌گذاری درونی به‌عنوان مؤلفه دیگر باورهای انگیزشی، شامل باورهای دانش‌آموزان درباره اهمیت و جذابیت یک تکلیف است (چالمه و لطیفیان، ۲۰۱۲). این مؤلفه به شیوه‌های مختلفی از جمله اهداف پیشرفت، ارزش-گذاری تکلیف و غیره مفهوم‌سازی شده است (رضایی، خورشیا و مقامی، ۲۰۱۲) و اضطراب امتحان به‌عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های باورهای انگیزشی به یک پدیده مهم در مراکز آموزشی با حس منفی، نگرانی و رفتارهای همراه با نگرانی در مورد شایستگی در امتحان اشاره می‌کند (بمبنوتی^{۱۰}؛ ۲۰۰۹). اضطراب امتحان، احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد و در درجات مختلفی در امتحانات رسمی و یا دیگر موقعیت‌های ارزشیابی تجربه می‌شود (کاراتاس، آلیجی و آیدین^{۱۱}؛ ۲۰۱۴).

خانوادگی و تحصیلی از عمده‌ترین علل استرس روانی در نوجوانان است (شاهی، میرزمانی، افروز، پور محمدرضای تجریشی و صالحی، ۲۰۰۹). نتایج مطالعات انجام شده در زمینه ارتباط استرس و تعلل-ورزی تحصیلی حاکی از آن است که بین آنها ارتباط مثبتی وجود دارد و عوامل استرس‌زا در تعلل‌ورزی و فرسودگی تحصیلی نقش دارند (عباسی، درگاهی، محمد علیپور و محرابی، ۲۰۱۵). از نظر برخی پژوهشگران عواملی همانند امکانات، رقابت با همکلاسی، کمبود زمان، محیط کلاس، شرایط تحصیلی، رقابت در مسابقات ورزشی و انتخاب شغل آینده می‌تواند استرس زیادی به افراد در طی دوران تحصیل وارد کرده و پیامدهای زیادی برای آنها در بر داشته باشد که یکی از این پیامدها تعلل‌ورزی تحصیلی است (سیروس، ۲۰۱۶؛ عباسی و همکاران، ۲۰۱۵). از طرفی برخی پژوهش‌ها هم حاکی از آن هستند که بین عوامل استرس‌زا و موفقیت تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد، نتیجه‌ای که به‌طور ضمنی حاکی از رابطه مثبت عوامل استرس‌زا با تعلل‌ورزی تحصیلی است (کلجاییک و گودیو^۱؛ ۲۰۱۸؛ کیم و همکاران^۲؛ ۲۰۱۷).

عامل دیگر مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی، انگیزش است. باورهای انگیزشی گروهی از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام کار به آنها مراجعه می‌کنند. این باورها شامل معیارهایی درباره راهنمایی افراد برای انتخاب روش‌های انجام تکلیف است و از راه پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت‌تأثیر قرار می‌گیرند و در موقعیت‌های

7. Motivational Beliefs
8. Artino
9. Hill
10. Bembenuddy
11. Karatas, Alci & Aydin

1. Kljajic & Gaudreau
2. Kim, Fernandez, & Terrier
3. Pintrich & De Groot
4. Self-Efficacy
5. Intrinsic Value
6. Anxiety Test

استفاده قرار می‌دهند. راهبردهای شناختی در پژوهش‌های مختلف به صورت‌های متفاوتی مفهوم‌سازی شده است. به‌عنوان مثال، محققان بین «راهبردهای سطحی» و «راهبردهای عمیق» تمایز قابل‌شده‌اند (دوپیرا و مارینه، ۲۰۰۵). در واقع، پردازش شناختی عمیق و معنی‌دار به بسط شناختی مطالبی که قرار است یاد گرفته شود، مربوط است و مستلزم برقراری ارتباط میان دانش جدید با اطلاعات موجود فرد و ایجاد یک ساختار پیچیده دانش است (کارداش و املاند، ۱۹۹۱). از طرفی، پردازش سطحی شامل راهبردهایی مانند حفظ طوطی‌وار، مرور ذهنی، خواندن مکانیکی، خط کشیدن زیر مطالب و محدود کردن بازنمایی‌ها می‌شود. محققان نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که از راهبردهای عمیق استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی نسبت به آنهایی که راهبردهای سطحی را به کار می‌گیرند در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیر بوده و می‌توانند یادگیری خود را تنظیم و کنترل نمایند (لینن-برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳).

هر چند در زمینه ارتباط بین راهبردهای شناختی و تعلل‌ورزی مطالعه‌ای انجام نشده است اما مطالعات مشابه نشان داده‌اند که بین راهبردهای فراشناختی و تعلل‌ورزی ارتباط وجود دارد (گلستانی بخت و شکری، ۲۰۱۳). فراشناخت می‌تواند تعلل‌ورزی را تبیین نماید، چرا که تعلل‌ورزی به‌عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت و احساس منفی و یک مشکل مدیریت زمانی و فرایند پیچیده‌ای که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری معرفی شده است. بنابراین، تعلل-ورزی با احساسات منفی همراه است و این احساسات منجر به تعلل‌ورزی می‌گردد (گلستانی بخت و شکری،

مطالعات در این زمینه حاکی از آن است که داشتن باورهای انگیزشی با تیزهوشی و استعداد رابطه مستقیم و با تعلل‌ورزی و تنبلی رابطه معکوس دارد (استرنبرگ، جاروبن و رگریکورنکو، ۲۰۱۱)؛ ترجمه عابدی و شعریاف، ۲۰۱۴). همچنین نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از این است که انگیزش تحصیلی می‌تواند تعلل-ورزی تحصیلی را پیش‌بینی کنند (سلیمی، بارخدا و محمدیان شریف، ۲۰۱۴)؛ بورنام، کوماراجو، هامل و نادلر، ۲۰۱۴). و نتایج مطالعات دیگر هم حاکی از این است که استفاده از راهبردهای انگیزشی تأثیر مثبت و غیرمستقیمی بر کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دارد و یکی از عواملی که در این میان نقش دارد، عوامل شناختی است (گرونشل، اسوینگر، استیمایر و فریز، ۲۰۱۶). باورهای انگیزشی دانش‌آموزان ورزشکار قوی-تر از دانش‌آموزان غیرورزشکار است و این دو گروه در اهداف پیشرفت، باورهای هوشی، ارزش تکلیف و تلاش با یکدیگر تفاوت معنی‌داری دارند (ملکی و احدی، ۲۰۱۶).

راهبردهای شناختی، راهبردهایی هستند که با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند. پینتریچ و دی‌گروت این راهبردهای شناختی را به سه مقوله مرور ذهنی، بسط^۵ و سازماندهی^۶ تقسیم کرده‌اند (باعزت، اکبری، عباسی اصل و مهدویه، ۲۰۱۷). لینن‌برینک و پینتریچ^۷ (۲۰۰۳) بیان می‌کنند که شناخت یادگیرندگان در فکر آنها اتفاق می‌افتد و برای معلم دسترسی به شناخت و تفکر یادگیرندگان مشکل است. یکی از معمول‌ترین روش‌ها برای پی بردن به میزان درگیری شناختی یادگیرندگان، توجه به راهبردهای شناختی است که آنها در یادگیری مورد

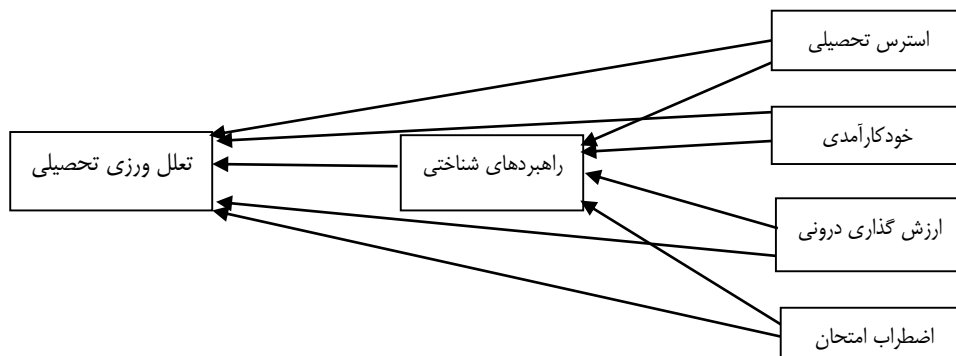
4. Rehearsal
5. Elaboration
6. Organization
7. Linnenbrink, & Pintrich
8. Dupeyrat, & Mariné

1. Sternberg, Goroben & Regrikorenko
2. Burnam, Komaraju, Hamel, & Nadler
3. Grunschel, Schwinger, Steinmayr, & Fries

فعالیت‌های آنها و لزوم مدیریت صحیح بین فعالیت‌های تحصیلی و تمرینات ورزشی، می‌تواند ضمن شناخت علل زیربنایی، به تدوین برنامه‌های درمانی و مداخله‌ای برای کاهش آن منجر شود. پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه حاکی از آن بودند که استرس و انگیزش دارای نقش اساسی در تعلل‌ورزی هستند اما در این ارتباط عوامل دیگری نقش دارند که از جمله این عوامل می‌توان به راهبردهای شناختی اشاره نمود. همچنین، ضرورت دیگر انجام پژوهش این است که نتایج این پژوهش می‌تواند برای مشاوران مدارس، روانشناسان تربیتی، معلمان، مربیان ورزشی و به‌طور کلی برای کسانی که با ورزش سر و کار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات تعلل‌ورزی و افت تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار داشته باشد. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای شناختی در رابطه بین استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار انجام شد. مدل اولیه پژوهش در زیر ترسیم شده است (شکل ۱).

۲۰۱۳). به نظر می‌رسد راهبردهای شناختی دارای نقش میانجی بین عوامل روان‌شناختی چون استرس و انگیزش و تعلل‌ورزی باشد. در این رابطه، بررسی‌های اسوالاندر و توب (۲۰۰۹) نشان داده است، فراگیرانی که بیشتر از راهبردهای شناختی آگاهند و آنها را به کار می‌گیرند، به مراتب انگیزش تحصیلی و باورهای انگیزشی مانند احساس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی بالاتر و اضطراب امتحان کمتری نشان می‌دهند و موفقیت تحصیلی بالاتری نسبت به دیگر فراگیران دارند.

بر اساس آنچه گفته شد، تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان ورزشکار به تعویق انداختن تکالیف ورزشی و یا غیرورزشی است و این وضعیت ممکن است سبب شود که به موقع سر جلسات تمرین حاضر نشده و به تکالیف خود به موقع نپردازد و در نتیجه بر جوانب مختلف موفقیت آنها تأثیر منفی داشته باشد و این افراد را در پیشرفت تحصیلی با مشکلات و پیامدهای عدیده‌ای مواجه می‌سازد. بر این اساس، به دلیل چندبعدی بودن تعلل‌ورزی، شناخت عوامل زیربنایی و اصلی مرتبط با این مشکل در دانش‌آموزان ورزشکار به دلیل حجم زیاد



شکل ۱. مدل اولیه پژوهش.

۰/۸۱، ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به‌دست آمد. نتایج مطالعه شکر، کدیور و دانشپور (۲۰۰۷)، نشان داد که همسو با مطالعه انگ و همکاران (۲۰۰۹)، پرسش‌نامه استرس تحصیلی و خرده‌مقیاس‌های آن نمرات پایا و روایی را به‌منظور اندازه‌گیری استرس تحصیلی ناشی از انتظارهای خود و دیگران در دانش‌آموزان ایرانی فراهم می‌آورد. ضرایب آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی و عامل‌های دوگانه پرسش‌نامه استرس تحصیلی نشان می‌دهد که این ابزار از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است. این ضرایب بین ۰/۶۹ و ۰/۸۳ به‌دست آمد (شکر و همکاران، ۲۰۰۷). میزان پایایی ابزار در پژوهش حاضر برای عامل انتظارهای والدین/ معلمان ۰/۷۹، برای عامل انتظارها از خود ۰/۸۲ و برای کل مقیاس ۰/۸۳ به‌دست آمد.

۲. پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی^۳

این پرسشنامه توسط پنتریچ^۴ (۱۹۹۱) ساخته شده است و شامل دو زیرمقیاس باورهای انگیزشی (۲۴ گویه) و راهبردهای یادگیری خودنظم داده شده (۲۲ گویه) می‌باشد که در مجموع مواد مقیاس شامل ۴۶ گویه است. زیرمقیاس باورهای انگیزشی شامل سه زیرمقیاس خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است. سوالات مربوط به این مقیاس به‌صورت مدرج و ۵ نمره‌ای از کاملاً موافقم (۵ نمره) تا کاملاً مخالفم (۱ نمره) منظم شده است. در این پژوهش از زیرمقیاس باورهای انگیزشی برای سنجش راهبردهای انگیزشی استفاده شد. بررسی‌های پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی نشان داد که ضریب آلفای کرونباخ برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به‌ترتیب ۰/۸۹،

روش‌شناسی پژوهش

شرکت‌کنندگان

مطالعه حاضر از لحاظ هدف از نوع کاربردی و از جهت روش جزو مطالعات توصیفی-همبستگی است که به بررسی رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای شناختی می‌پردازد.

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان ورزشکار شرکت‌کننده در مسابقات المپیاد دانش‌آموزی استان گلستان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود که از بین آنها ۳۸۸ دانش‌آموز ورزشکار با میانگین سنی ۱۳ تا ۱۷ سال با روش تصادفی ساده انتخاب شدند. پس از تشریح اهداف پژوهش و جلب همکاری و مشارکت، آزمودنی‌ها به صورت گروهی به پرسشنامه‌های موردنظر پاسخ گفتند. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

ابزار و شیوه گردآوری داده‌ها

۱. پرسش‌نامه استرس تحصیلی^۱

این پرسش‌نامه ۹ سؤالی توسط انگ و همکاران^۲ (۲۰۰۹) تدوین شده است و شامل ۲ خرده‌مقیاس (مقیاس اول مربوط به انتظارهای والدین/ معلمان و مقیاس دوم، انتظارات از خود) است. ضرایب پایایی این پرسشنامه در خارج از کشور برای نمونه نوجوانان کانادایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ و برای نمونه نوجوانان سنگاپوری به‌ترتیب ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۸ گزارش شده است (انگ و همکاران، ۲۰۰۹). ضرایب آلفای کرونباخ (به‌منظور بررسی همسانی درونی) در پژوهش کوشکی، کرامتی و حسنی (۲۰۱۸) برای عامل‌های انتظارهای والدین/ معلمان، انتظارها از خود و نمره کلی پرسشنامه استرس تحصیلی، به‌ترتیب

3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
4. Pintrich

1. Academic Stress Expectations Inventory (AESI)
2. Ang, & et al.

یادگیری مطالب درسی تا چه اندازه از تکرار با صدای بلند استفاده می‌کنید؟ «تکرار و مرور ذهنی»، برای یادگیری مطالب درسی تا چه اندازه از مقایسه‌ی شباهت‌ها و تفاوت‌های بین امور استفاده می‌کنید؟ «بسط معنایی»، تا چه اندازه مطالب درسی را به صورت نمودار یا طرح ترسیم می‌کنید؟ «سازمان‌دهی». شیوه نمره‌گذاری آن براساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (هرگز=۰، کمتر از نیمی از موارد=۱، نیمی از موارد=۲، بیش از نیمی از موارد=۳، همیشه=۴) تنظیم شده است. جمع نمرات در هر یک از خرده‌مقیاس‌ها به‌عنوان میزان استفاده از آن راهبرد در نظر گرفته می‌شود. پایایی این ابزار با روش بازآزمایی ۰/۷۹ و با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به‌دست آمده است و روایی آن نیز توسط متخصصان تأیید شده است (قنبری‌طلب، قنبری و فولاد چنگ، ۲۰۱۸).

روش برداشش داده‌ها

به‌منظور تحلیل آماری داده‌ها، ابتدا با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف استاندارد، حداقل و حداکثر نمرات مشخص شد. سپس در بخش استنباطی و جهت بررسی چگونگی ارتباط بین متغیرهای موجود در مدل موردنظر و میزان قدرت پیش‌بینی متغیرهای برون‌زاد (استرس تحصیلی، باورهای انگیزشی) و متغیر میانجی (راهبردهای شناختی) در پیش‌بینی متغیر درون‌زاد (تعلم‌ورزی تحصیلی) از روش تحلیل مسیر استفاده شد و به‌منظور انجام تحلیل‌های آماری از نرم‌افزار اس.پی.اس.اس^۳ و ایموس^۴ استفاده شد.

۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به‌ترتیب برابر ۰/۸۳ و ۰/۷۴ بود (هاشمی زربنی، موسی‌پناه و شیرینی، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر میزان پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به‌دست آمد.

۳. مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راث‌بلام^۱

این مقیاس توسط سولومون و راث‌بلام (۱۹۸۴)، ساخته شده و مشتمل بر ۲۷ ماده بوده و سه مؤلفه تعلل‌ورزی در حوزه امتحان شامل ۸ سؤال، مؤلفه دوم تعلل‌ورزی در حوزه انجام تکلیف شامل ۱۱ سؤال، و مؤلفه سوم آماده شدن برای پروژه و مقاله شامل ۸ سؤال است. لازم به ذکر است چون مؤلفه سوم برای دانش‌آموزان کارایی نداشت از تحلیل کنار گذاشته شد و ۱۹ سؤال در محاسبه تعلل‌ورزی تحصیلی مورد محاسبه قرار گرفت. ضریب پایایی این ابزار از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه‌ی سولومون (۱۹۹۸) ۰/۶۴ و روایی آن هم با روش همسانی درونی ۰/۸۴ محاسبه شد. این مقیاس در داخل کشور هنجاریابی شده و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ گزارش شده است (جوکار و دلاورپور، ۲۰۰۷). میزان پایایی مقیاس در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ برآورد شد.

۴. پرسش‌نامه راهبردهای شناختی

برای سنجش راهبردهای شناختی از پرسش‌نامه ۱۸ سؤالی استفاده شد که با ترکیب بعضی از سؤالات پرسشنامه وینشتین و پالمرا^۲ (۲۰۰۲) و والترز^۳ (۲۰۰۴) تدوین گردید. راهبردهای شناختی مورد سنجش این پرسش‌نامه شامل خرده‌مقیاس‌های تکرار و تمرین ذهنی (۶ سؤال)، بسط معنایی (۷ سؤال)، و سازماندهی (۵ سؤال) بود. (نمونه سؤالات پرسشنامه شامل: برای

3. Wolters
4. SPSS-22
5. AMOS-22

1. Solomon & Rothblum Academic Procrastination Scale (PASS)
2. Wininstein & Palmer

یافته‌ها

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پیش‌بین و ملاک پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
اضطراب امتحان	۳/۸۵	۰/۸۹
ارزش‌گذاری درونی	۴/۲۵	۱/۰۲
خودکارآمدی	۳/۱۲	۰/۴۹
استرس تحصیلی	۳۷/۴۰	۵/۲۵
راهبرد شناختی	۴۰/۷۴	۳/۵۲
تعامل‌ورزی تحصیلی	۵۱/۱۴	۶/۷۴

تصویر روشن‌تری از ارتباط میان متغیرهای پژوهش، همبستگی آنها محاسبه شد. در جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

همان‌طور که نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد بیشترین میانگین مشاهده شده مربوط به متغیر تعامل‌ورزی تحصیلی و کمترین میانگین مؤلفه خودکارآمدی است. به‌عنوان پیش‌نیاز تحلیل مسیر و همچنین به‌منظور ارائه

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین استرس تحصیلی، باورهای انگیزشی، راهبردهای شناختی با تعامل-ورزی تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
اضطراب امتحان	۱					
ارزش‌گذاری درونی	-۰/۵۴**	۱				
خودکارآمدی	-۰/۴۰**	-۰/۴۴**	۱			
استرس تحصیلی	۰/۴۰**	-۰/۴۹**	-۰/۷۰**	۱		
راهبرد شناختی	-۰/۱۴*	-۰/۳۵**	۰/۵۸**	-۰/۳۸**	۱	
تعامل‌ورزی تحصیلی	۰/۳۷**	-۰/۲۹*	-۰/۴۹**	۰/۲۴*	-۰/۵۱**	۱

* $P < 0.05$, ** $P < 0.01$

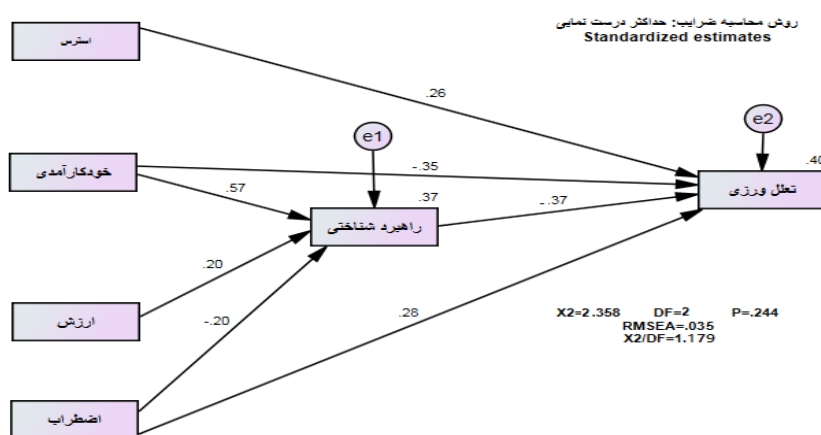
اضطراب ($r = 0.54, p < 0.05$) و استرس ($r = 0.40, p < 0.01$)، همبستگی متغیرهای برون‌زاد ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی ($r = 0.40, p < 0.01$) و خودکارآمدی ($r = 0.58, p < 0.01$) با متغیر وابسته میانی راهبرد شناختی دارای رابطه منفی معنادار و با متغیر وابسته اصلی تعامل‌ورزی ($r = 0.37, p < 0.01$) در سطح 0.01 و 0.05 دارای رابطه مثبت و

نتایج ماتریس همبستگی جدول ۲ نشان می‌دهد ضریب همبستگی متغیرهای برون‌زاد ارزش‌گذاری درونی و خودکارآمدی ($r = 0.58, p < 0.01$) و خودکارآمدی ($r = 0.40, p < 0.01$) با متغیر وابسته میانی راهبرد شناختی مثبت و معنادار و با متغیر وابسته اصلی تعامل‌ورزی ($r = -0.29, p < 0.05$) در سطح 0.01 دارای رابطه منفی معنادار است. علاوه بر این،

شناختی از روش تحلیل مسیر در محیط نرم افزار ایموس استفاده شد و به منظور افزایش برازش مدل مسیرهای که ضرایب آنها به لحاظ آماری بی معنا بود، حذف شد. در شکل ۲ نمودار مسیر و ضرایب حاصل از مدل اصلاح شده آورده شده است.

معنادار است. بالاخره، اینکه متغیر راهبرد شناختی با تعلل-ورزی ($r=0/51, p<0/01$) دارای رابطه منفی معنادار می-باشد.

به منظور تبیین الگوی ارتباطی بین استرس و باورهای انگیزشی با تعلل وورزی و میانجی‌گری راهبردهای



شکل ۲. مدل آزمون شده پژوهش در حالت ضرایب استاندارد

نیکوویی برازش انطباقی ($AGFI$)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI) یا همان شاخص بنتلر- بونت آ و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب ($RMSEA$) در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ارتباطی بین استرس و باورهای انگیزشی با تعلل وورزی و میانجی-گری راهبردهای شناختی از روش تحلیل مسیر برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هوو و بنتلر^(۱۹۹۹) شامل مجذور خی (X^2)، مجذور خی بر درجه آزادی (X^2/df)، شاخص نیکوویی برازش (GFI)، شاخص

2. Bentler- Bonett

1. Hu & Bentler

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل آزمون شده پژوهش

شاخص‌های مربوط به برازش مدل	مقدار به دست آمده	دامنه مورد قبول	نتیجه برازش
خی دو بر درجه آزادی	۱/۱۷	$\chi^2/df < 3$	تأیید مدل
نیکویی برازش	۰/۹۱	GFI > 0/90	تأیید مدل
شاخص نیکویی برازش انطباقی	۰/۹۱	AGFI > 0/90	تأیید مدل
شاخص برازش مقایسه‌ای	۰/۹۲	CFI > 0/90	تأیید مدل
شاخص برازش هنجار شده (بتلر-پونت)	۰/۹۱	NFI > 0/90	تأیید مدل
خطای ریشه مجذور میانگین تقریب	۰/۰۳۵	RMSEA ≤ 0/10	تأیید مدل

مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش (جدول ۳) نشان می‌دهد که الگوی ارتباطی بین استرس و باورهای انگیزشی با تعلق‌ورزی و میانجی‌گری راهبردهای شناختی، از برازش مطلوبی برخوردار است. در جدول ۴ و ۵ نتایج مربوط به پیش‌بینی تعلق‌ورزی از روی استرس و باورهای انگیزشی با میانجی‌گری راهبرد شناختی گزارش شده است.

جدول ۴. برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیر فرضیه	ضریب استاندارد	ضریب غیر استاندارد	خطای معیار (S.E)	آماره t (CR)	سطح معنی‌داری
خودکارآمدی - روی - راهبرد	۰/۵۷	۰/۴۳۸	۰/۰۳۶	۱۲/۳۲	۰/۰۰۱
ارزش - روی - راهبرد	۰/۲۰	۰/۳۴۲	۰/۰۸۴	۴/۰۶	۰/۰۰۱
اضطراب - روی - راهبرد	-۰/۲۰	-۰/۳۴۹	۰/۰۸۷	-۳/۹۹	۰/۰۰۱
راهبرد - روی - تعلق‌ورزی	-۰/۳۷	-۰/۴۶۵	۰/۰۶۱	-۷/۵۹	۰/۰۰۱
استرس - روی - تعلق‌ورزی	۰/۲۶	۰/۲۱۴	۰/۰۴۷	۴/۵۴	۰/۰۰۱
اضطراب - روی - تعلق‌ورزی	۰/۲۸	۰/۶۳۶	۰/۰۹۹	۶/۴۴	۰/۰۰۱
خودکارآمدی - روی - تعلق‌ورزی	-۰/۳۵	-۰/۳۳۸	۰/۰۶۲	-۵/۴۴	۰/۰۰۱
ارزش - روی - تعلق‌ورزی	-۰/۳۰	-۰/۰۶۳	۰/۱۰۸	-۰/۵۸۴	۰/۵۵۹
استرس - روی - راهبرد شناختی	-۰/۰۴۶	-۰/۰۶۹	۰/۰۳۹	-۱/۱۶۶	۰/۲۴۴

براساس اطلاعات جدول ۴ ملاحظه می‌گردد که به- ترتیب ضرایب مسیر استاندارد بین خودکارآمدی ($\beta=0/57, P<0/001$)، ارزش‌گذاری درونی ($\beta=0/20, P<0/001$) و اضطراب امتحان ($\beta=-0/20, P<0/001$) یا راهبرد شناختی معنی‌دار می‌باشند و ضرایب مسیر استاندارد بین خودکارآمدی ($\beta=-0/35, P<0/001$)، اضطراب امتحان ($\beta=0/28, p<0/001$) و استرس تحصیلی نیز معنی‌دار است. به‌علاوه، ضریب استاندارد بین راهبرد شناختی با تعلق‌ورزی منفی و معنادار ($P<0/001$)، است. نتایج حاصل از ضرایب معنی‌داری نشان داد که مقادیر t به‌دست آمده برای تمامی

تحصیلی و نقش میانجی راهبرد شناختی تبیین می‌شود. $R^2 = 0/37$ واریانس راهبرد شناختی را هم مؤلفه-های باور انگیزشی تبیین می‌کند. به‌منظور بررسی سهم میانجی‌گری راهبرد شناختی در بین متغیرهای پژوهش، از دستور بوت استرپ در ایموس استفاده شد که نتایج در جدول ۵ آورده شده است.

متغیرهای مورد مطالعه به غیر از ارزش‌گذاری با تعلل-ورزی تحصیلی و استرس با راهبرد شناختی از $1/96$ بزرگ‌تر بوده و در نتیجه روابط این متغیرها با متغیرهای وابسته اصلی و میانی معنی‌دار است. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد، $0/40$ ($R^2 = 0/40$) واریانس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق مؤلفه‌های باور انگیزشی و استرس

جدول ۵. برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

معناداری	حد پائین	حد بالا	مقدار برآورد	مسیر		متغیر پیش بین
				متغیر واسطه	متغیر ملاک	
۰/۰۱۹	-۰/۲۵۳	-۰/۱۳۷	-۰/۲۰۴	خودکارآمدی	تعلل‌ورزی	خودکارآمدی
۰/۰۰۷	۰/۰۹۶	۰/۲۵۹	۰/۱۶۳	اضطراب	تعلل‌ورزی	اضطراب
۰/۰۱۲	-۰/۲۶۷	-۰/۰۷۴	-۰/۱۵۹	ارزش	تعلل‌ورزی	ارزش

که بین استرس تحصیلی با راهبردهای شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین باورهای انگیزشی با راهبردهای شناختی رابطه مثبت و معنادار اما با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته همسو با یافته‌های پیشین در این زمینه است (کلجاییک و گودریو، ۲۰۱۸؛ کیم و همکاران، ۲۰۱۷؛ جعفر، اولیدان و بکر، ۲۰۱۴؛ هاول و بورو، ۲۰۰۹؛ شونبورگ و گرون‌وود، ۲۰۰۱؛ باعزت و همکاران، ۲۰۱۷؛ فرخی، ۲۰۱۷).

شناخت برای یادگیری موفق ضروری است زیرا افراد را قادر می‌سازد تا به مدیریت بهتر مهارت‌های شناختی پرداخته و همچنین آنها را در تعیین نقاط ضعف که می‌تواند با جایگزینی مهارت‌های جدید اصلاح شود، توانا می‌سازد (ساریجوبان، ۲۰۱۵) و یادگیری موفق زمینه-ای برای کاهش تعلل‌ورزی و افزایش انگیزش ایجاد می‌کند. شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱) نشان دادند که ورزشکارانی که تعلل‌ورزی بالایی دارند، از راهبردهای شناختی ضعیفی برخوردارند. نتایج مطالعه باعزت و

با توجه به اطلاعات جدول ۵، نتایج آزمون معنی‌داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم میانجی‌گری راهبردهای شناختی با ارزش‌گذاری روانی ($P > 0/012$)، خودکارآمدی ($P > 0/019$) و اضطراب امتحان ($P > 0/007$) معنادار است؛ به این صورت که متغیر راهبرد شناختی در رابطه بین تمام مؤلفه‌های باورهای انگیزشی نقش میانجی ایفا می‌کند. همچنین، بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته اصلی-ورزی تحصیلی نشان می‌دهد که متغیرهای خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر غیرمستقیم منفی و مؤلفه‌ی اضطراب امتحان بر تعلل‌ورزی تحصیلی اثر غیرمستقیم مثبت دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای شناختی در رابطه بین استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش-آموزان ورزشکار انجام شد. یافته اول پژوهش نشان داد

3. Schouwenburg, & Groenewoud,
4. Sancoban

1. Jaafar, Awaludin, & Bakar
2. Howell, & Buro

که بین این دو رابطه منفی معناداری وجود دارد و راهبردهای شناختی می‌تواند رابطه بین باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی تحصیلی را در دانش‌آموزان ورزشکار میانجی کند و با افزایش میزان انگیزش ورزشکاران میزان استفاده از راهبردهای مختلف شناختی چون تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی در فراگیران بیشتر شده و در نتیجه از میزان تعلل‌ورزی آنها کاسته می‌شود. بنابراین، دانش‌آموزان ورزشکار تعلل‌ورز به دلیل فشرده بودن برنامه‌های آنها و گاه‌تداخل تمرینات و مسابقات ورزشی با فعالیت‌های تحصیلی، مستعد به هم ریختگی، عدم مدیریت زمان، ضعف در انگیزش و عدم وجود نظم و انضباط در فعالیت‌ها و تکالیف هستند (شونبرگ، ۲۰۰۵).

یافته بعدی پژوهش حاکی از آن است که راهبردهای شناختی دارای نقش میانجی در رابطه بین استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل‌ورزی تحصیلی هستند به طوری که راهبردهای شناختی در رابطه بین استرس تحصیلی و تعلل‌ورزی تحصیلی به صورت منفی و در رابطه بین باورهای انگیزشی و تعلل‌ورزی تحصیلی به صورت مثبت نقش دارد. این یافته با پژوهش‌های انجام شده در این زمینه همسو می‌باشد (کورکین و همکاران^۱، ۲۰۱۴؛ هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷؛ والترز، ۲۰۰۳؛ فرخی، ۲۰۱۷؛ سلمانی، خامسان و اسدی یونسی، ۲۰۱۷؛ حسین چاری و دهقانی، ۲۰۰۸).

عوامل متعددی فراگیران و از جمله دانش‌آموزان ورزشکار را به تعلل‌ورزی سوق می‌دهد که از جمله این عوامل می‌توان به فقدان تعهد، فقدان راهنما، فقدان حمایت از سوی دیگران، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان، مشکلات اجتماعی و استرس اشاره کرد (صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی، ۲۰۱۴). همچنین عوامل دیگری چون بی‌انگیزگی و عدم استفاده از راهبردهای

همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که باورهای انگیزشی با توانایی‌های فراشناختی ارتباط دارند و افزایش توانایی‌های فراشناختی با افزایش ارزش‌گذاری و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان ورزشکار همراه است. نتایج مطالعه فرخی (۲۰۱۷) حاکی از آن است که بین راهبردهای شناختی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که دانش‌آموزان ورزشکاری که باور انگیزشی دارند، از الگوهای تطبیقی انگیزه از قبیل پشتکار، عاطفه مثبت و راهبردهای مؤثر حل مسأله استفاده می‌کنند (وانگ، لیو و شی، ۲۰۱۰). در مقابل، تعلل‌ورزی تحصیلی با ترس از شکست، پشتکار کم، عاطفه منفی، استفاده کم از راهبردهای شناختی و برخی از متغیرهای منفی دیگر از جمله استرس در ارتباط است که عملکرد تحصیلی را به طور معنی‌داری کاهش می‌دهد. اگر فرد نگرش خود نسبت به ترس از شکست، ترس از موفقیت، ترس از کنترل شدن توسط دیگران و ترس از صمیمیت و جدایی و غیره را کشف کند و بداند از چه چیزی می‌ترسد، به احتمال زیاد با اعتماد به نفس بیشتر و بدون تعلل‌ورزی کارهایش را شروع کرده و ادامه می‌دهد. بر این اساس، داشتن انگیزش و استرس کمتر که در نتیجه استفاده از راهبردهای مؤثر شناختی در امر تحصیل حاصل می‌شود می‌تواند از بروز تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان ورزشکار بکاهد.

در تعلل‌ورزی تحصیلی، بر تعلل در زمینه انجام تکالیف تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پایین تاکید می‌شود (استیل^۳، ۲۰۰۷) و عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (اسکراو، وادکینز و الافسون^۳، ۲۰۰۷)؛ اما راهبردهای شناختی راهبردهای یادگیری هستند؛ لذا، می‌توان گفت

4. Corkin, Shirley, Wolters, & Wiesner
5. Howell, & Watson

1. Wang, Liu, & Chye
2. Steel
3. Schraw, Wadkins, & Olafson

دارند (والترز، ۲۰۰۳؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷). فرخی (۲۰۱۷) در پژوهش خود به این نتیجه رسید که راهبردهای شناختی می‌تواند به صورت معناداری تعلل-ورزی تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی نماید. حسین‌چاری و دهقانی (۲۰۰۸) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان (در قالب باورهای انگیزشی) و راهبردهای شناختی پیش‌بینی‌کننده‌های منفی تعلل-ورزی تحصیلی هستند.

به ادعای سنکال و همکاران (۱۹۹۵) تعلل‌ورزی تحصیلی زمانی اتفاق می‌افتد که فرد تصمیم می‌گیرد و می‌خواهد که یک تکلیف آموزشی را انجام دهد، ولی نمی‌تواند برای انجام دادن آن در بازه زمانی مطلوب و ضروری در خود انگیزه کافی ایجاد کند، در نتیجه، انجام تکلیف در فاصله زمانی تعیین شده به دلیل انجام کارهای غیرضروری و خوش‌گذرانی‌های زودگذر به شکست می‌انجامد. به عبارتی، فراگیران ممکن است قصد انجام فعالیت تحصیلی را در زمان مشخص شده یا مورد انتظار داشته باشند، ولی نمی‌توانند انگیزه کافی برای انجام آن را در خود به وجود بیاورند (فرخی، ۲۰۱۷). نتایج مطالعه سلمانی و همکاران (۲۰۱۷) هم نشان می‌دهد که باورهای انگیزشی نقش معناداری در پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی دارد.

هر فردی تلاش می‌کند که از محرک‌های آزارنده اجتناب کند، بنابراین هرچه یک موقعیت آزارنده‌تر باشد فرد بیشتر از آن اجتناب خواهد کرد. هر چند ممکن است تمایل به انجام یک کار تحت‌تأثیر ویژگی‌های شخصیتی افراد نیز قرار گیرد، با این وجود اگر افراد کاری را ناخوشایند بدانند تمایل بیشتری برای به تعویق انداختن آن دارند. همچنین در موقعیت‌های آموزشی که در آنها هدف یادگیری مطلبی است، اگر فرد نسبت به موضوع علاقه و انگیزه درونی داشته باشد، یادگیری موضوع تسهیل می‌شود و یادگیرنده می‌تواند بر موضوع درس مسلط شود. بنابراین، عوامل انگیزشی چون علاقه، لذت، خوشایندی و تمایل به موضوعات

مناسب شناختی می‌تواند زمینه‌ساز تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان باشد (هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ فرخی، ۲۰۱۷).

در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت دانش‌آموزان ورزشکاری که از خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری سطح بالا و ارزش‌گذاری درونی بیشتری برخوردار هستند به دلیل انگیزش بالا، کمتر دچار استرس شده و با استفاده از راهبردهای شناختی مؤثر در امر تحصیل، به احتمال کمتری دچار تعلل‌ورزی می‌شوند و در مقابل با افزایش میزان استرس و اضطراب دانش‌آموزان ورزشکار که عمدتاً به دلیل عدم‌آگاهی و عدم‌استفاده از راهبردهای مؤثر شناختی و حجم فشرده برنامه‌های درسی و ورزشی است میزان تعلل‌ورزی آنها افزایش می‌یابد. لذا داشتن میزان متوسطی از استرس فرد را وادار به انجام وظایف و مسئولیت‌ها می‌کند، ولی به هر میزان که استرس و اضطراب به‌ویژه اضطراب امتحان در فرد بالاتر باشد، فرد از انجام تکالیف تحصیلی باز می‌ماند و تعلل‌ورزی بیشتری نشان می‌دهد. همچنین، ورزشکارانی که تعلل‌ورزی بالاتری دارند تمایل دارند از طریق تأخیر و عدم‌شروع، بر استرس مربوط به مطالعه غلبه کنند (مکانیزم مقابله‌ای اجتنابی) نه اینکه بخواهند مطالعه کنند (بدری گرگری و حسینی اصل، ۲۰۰۵) اما ورزشکارانی که اعتماد بیشتری به خود دارند یعنی دارای توانایی و مهارت‌های لازم در کنترل و تنظیم انگیزه‌های یادگیری خود هستند، و به‌طور کلی از خودکارآمدی بالایی برخوردارند، تلاش بیشتری در شروع، تداوم و تکمیل تکالیف و فعالیت‌های یادگیری دارند و به دلیل استفاده از راهبردهای شناختی مؤثر در یادگیری، در زمینه تحصیل تعلل‌ورزی کمتری نشان می‌دهند (سلمانی و همکاران، ۲۰۱۷).

اغلب یافته‌ها به استفاده کم افراد تعلل‌ورز از راهبردهای شناختی و فراشناختی چون راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان اشاره کرده‌اند و همچنین نشان داده‌اند که به‌کارگیری راهبردهایی چون تکرار و مرور، بسط، گسترش و سازمان‌دهی با تعلل‌ورزی ارتباط معکوسی

مورد بررسی قرار نگرفته یا کنترل نشده‌اند، لذا در تعمیم نتایج باید دقت شود. پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی افراد قابل دستکاری و کنترل هستند لذا کارگاه‌ها و کلاس‌های آموزشی توسط متخصصان یا اجرای فعالیت‌های فوق برنامه برای این افراد می‌تواند مؤثر واقع شده و باعث کاهش میزان تعلل‌ورزی آنها گردد. همچنین، آموزش روش‌های صحیح یادگیری و آشنایی با راهبردهای شناختی در امر یادگیری که دارای نقش کلیدی در رابطه بین استرس و انگیزش با تعلل‌ورزی است می‌تواند نقش زیادی در کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار داشته باشد.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله پژوهشگران از تمام مشارکت‌کنندگان در پژوهش و کلیه کسانی که در اجرای پژوهش همکاری نمودند، سپاسگزاری می‌نمایند.

یادگیری می‌تواند منجر به افزایش مطالعه و کاهش تعلل‌ورزی شود (موسوی و همکاران، ۲۰۱۳) و موضوعاتی که به‌طور سطحی و بدون علاقه مطالعه می‌شوند، تعلل‌ورزی بیشتری به همراه خواهند داشت. به این دلیل که در این موقعیت تکلیف آزارنده خواهد بود و یادگیرنده نمی‌تواند از یادگیری لذت ببرد (موسوی و همکاران، ۲۰۱۳). بر همین اساس، دانش‌آموزان ورزشکار به دلیل حجم بالا و فشرده بودن برنامه‌های تحصیلی و ورزشی، چنانچه نتوانند به نحو بهینه آنها را مدیریت کنند دچار استرس شده و نسبت به انجام تکالیف محوله انگیزه کمتری دارند و به دلیل داشتن استرس بالا و انگیزش پایین، در یادگیری دروس از راهبردهای سطحی‌تری در یادگیری استفاده می‌کنند که مجموعه این عوامل به مرور زمان باعث کاهش موفقیت تحصیلی و ورزشی و افزایش تعلل‌ورزی در زندگی آنها می‌گردد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش می‌توان بیان داشت که از آنجا که متغیرها و عوامل دیگری در تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند نقش داشته باشد و در این پژوهش

منابع

1. Abbasi, M., Dargahi, S., Mohammad alipor, Z., & Mehrabi, A. (2015). The role of student stressors in predicting procrastination and academic burnout among nursing students. *Iranian Journal of medical education*, 15: 293-303. (In Persian)
2. Ajayi, A. I., & Osiki, P. M. (2008). Procrastination among the undergraduates in a Nigerian University: Implications for time management. *International Business Management*, 2(4), 126-131.
3. Ang, R. P., Klassen, R. M., Chong, W. H., Huan, V. S., Wong, I. Y., Yeo, L. S., & Krawchuk, L. L. (2009). Cross-cultural invariance of the academic expectations stress inventory: Adolescent samples from Canada and Singapore. *Journal of Adolescence*, 32(5), 1225-1237.
4. Arami, Z., Manshei, Gh., Abedi, A., & Sharifi, T. (2016). Comparison of Motivational Beliefs, Metacognitive Skills and Self-Regulatory Learning of Gifted and Normal Students in Isfahan. *Journal of Modern Educational Approaches*, 11(2): 59-70. (In Persian)
5. Arch, J. J., Ayers, C. R., Baker, A., Almklov, E., Dean, D. J., & Craske, M. G. (2013). Randomized clinical trial of adapted mindfulness-based stress reduction versus group cognitive behavioral therapy for heterogeneous anxiety disorders. *Behaviour research and therapy*, 51(4-5), 185-196.

6. Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: From educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, 1(2), 76-85.
7. Ba ezat, F., Akbari, A., Abbasi Asl, R., & Mahdaveh, M. (2017). Presenting the causal model of predictive motivational beliefs based on metacognitive abilities with self-efficacy intermediation. *Quarterly of Educational Psychology*, 27: 87-114. (In Persian)
8. Badri Gargari, R., & Hosseini asl, F. (2005). Investigating the relationship between motivational beliefs and self-regulation learning strategies with student procrastination of Tabriz University. *Journal of Counseling Research*, 9(36): 111-125. (In Persian)
9. Bembenutty, H. (2009). Test Anxiety and Academic Delay of Gratification. *College Student Journal*, 43(1), 10-22.
10. Burnam, A., Komaraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination?. *Learning and Individual Differences*, 36, 165-172.
11. Chalmeh, R. & Latifian, M. (2012). Features of metacognitive learning environment and academic achievement: A survey of the intermediate role of motivational beliefs in students. *Journal of Applied Psychology*, 3(23): 43-58. (In Persian)
12. 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.
13. Dupeyrat, C., & Mariné, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30(1), 43-59.
14. Farrokhi, N. (2017). Prediction of Academic Procrastination Based on Perfectionism and Cognitive Learning Strategies in Students. *Quarterly of Educational Psychology*, 13(45): 83-96. (In Persian)
15. Fathi Azar, I., Badri Gargari, R., & Khani, M. (2017). The Relationship of the Implicit Beliefs of Intelligence and the Orienting the progress goals with the Student Proclamation of Tabriz University Students. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 14(2): 88-98. (In Persian)
16. Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). Procrastination and task avoidance: theory, research, and treatment. New York: Plenum Press.
17. Fooladvand, Kh. Farzad, V., Shahraray, M. & Sangari, A. A. (2010). Role of social support, academic stress and academic self-efficacy on mental and physical health. *Contemporary Psychology*, 4(2): 82-95. (In Persian)
18. Ghanbari Talab, M., Ghanbari, A., & Folad Chang, M. (2018). The Relationship between Cognitive Strategies and Academic Achievement in Secondary students of theoretical courses. *Journal of Psychological Development*, 7(4): 23-40. (In Persian)
19. Golestani Bakht, T., & Shokri, M. (2013). The relationship between procrastination (academic procrastination) and meta-cognitive beliefs. *Two Journal of Social Cognition*, 2(3): 89-100. (In Persian)
20. Gol Mohammadian, M. (2014). Prediction of academic procrastination based on five strong personality traits among athlete students. *Quarterly Journal of Clinical Psychology*, 5(17): 49-75. (In Persian)
21. Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and Individual Differences*, 49, 162-170.

22. Hashemi Zarini, H., Mosavi Panah, S. M. & Shiri, M. (2016). Relationship between the orientation of progress goals and motivational beliefs with the procrastination and academic self-sufficiency the students. *Two Quarterly Journal of Educational and Educational Studies*, 5(15): 86-99. (In Persian)
23. Hill, C. (2014). *An examination of the effectiveness of the Louisiana GEAR UP program in promoting self-efficacy, improving academic achievement and increasing teachers' aspirations for their students*. Louisiana Tech University.
24. Hossein Chari, M., & Dehghani, Y. (2008). Prognosis of academic procrastination based on self-regulation strategies for learning. *Journal of Research in Iranian Educational System*, 2(4): 63-73. (In Persian)
25. Howell, A. J., & Buro, K. (2009). Implicit beliefs, achievement goals, and procrastination: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 19(1), 151-154.
26. Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
27. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
28. Jaafar, S., Awaludin, N. S., & Bakar, N. S. (2014). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. In *E-proceeding of the Conference on Management and Muamalah* (pp. 128-135).
29. Joker, B., & Delawarepour, M. A. (2007). The relationship between educational proclivity and progress. *Journal of New thoughts on Education*, 3 (3 and 4): 80-61. (In Persian)
30. Karatas, H., Alci, B., & Aydin, H. (2013). Correlation among high school senior students test anxiety, academic performance and points of university entrance exam. *Educational Research and Reviews*, 8(13), 919-926.
31. Kardash, C. M., & Amlund, J. T. (1991). Self-reported learning strategies and learning from expository text. *Contemporary Educational Psychology*, 16(2), 117-138.
32. Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154-157.
33. Kljajic, K., & Gaudreau, P. (2018). Does it matter if students procrastinate more in some courses than in others? A multilevel perspective on procrastination and academic achievement. *Learning and Instruction*, 58, 193-200.
34. Kushki, M., Keramati, H., & Hasani, J. (2018). Effectiveness of self-efficacy training on academic stress and social skills of female students. *Journal of Psychology School*, 7(2): 196-213. (In Persian)
35. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
36. Mawdsley, H. P. (2010). The transactional relation between child behavior problems and parenting stress and the impact of coping and social support within families who have children with developmental disabilities. *Dissertation Abstracts International*, 71, 2724.
37. Maleki, M., & Ahadi, L. (2016). *The Review and comparison of motivational features between athletic and non-athletic students*. The second national conference on the achievements of modern physical education and sport, Chabahar, Chabahar International University. (In Persian)

38. McCloskey, J.D. (2011). Finally, My Thesis On Academic Procrastination. Dissertation. The University Of Texas At Arlington.
39. Mosavi, M., Hashemi, S., Yazdi, A., Soltani, E., Ahmadi, Z., Khanzadeh, M., Kaykhavani, S. (2013). The Prediction of Academic Procrastination Based on Emotional Intelligence components. *Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 21(4):21-29. (In Persian)
40. Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning, Ann Arbor, MI.
41. Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
42. Rezai, A., Khorshah, M., & Maghami, H. R. (2012). Investigating the relationship between personality traits, motivational beliefs and learning strategies with academic performance of students in humanities and basic sciences. *Quarterly of Educational Psychology*, 8(22): 211-233. (In Persian)
43. Salimi, J., Barhkhoda, S. J. & Mohammadian Sharif, Q. (2014). Investigating the relationship between educational motivation and social progress with student proclamation. *Journal of counseling research*, 13(50): 79-101. (In Persian)
44. Salmani, M., Khamessan, A., & Asadi Younesi, M. R. (2017). Mediating role of motivational beliefs in relation to perception of class atmosphere and student procrastination. *Quarterly of Educational Psychology*, 13(43): 139-167. (In Persian)
45. Saricoban, A. (2015). Metacognitive Awareness of pre-service English Language Teachers in Terms of Various Variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 186, 664-669.
46. Schouwenburg, H. C. (2005). On counselling the procrastinator in academic settings. Fedora Psyche Conference. Groningen, The Netherlands, 67-80.
47. Schouwenburg, H. C., & Groenewoud, J. (2001). Study motivation under social temptation; effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30(2), 229-240.
48. Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12.
49. Shahi, Y., Mirzamani, S. M. Afrouz, Gh., Pour Mohammadreza Tajrishi, M., & Salehi, M. (2009). Effect of parents' education level on social skills and behavioral problems of students with Down syndrome. *Journal of Fundamentals of Mental Health*, 11(2): 141-148. (In Persian)
50. Shokri, O., Kadivar, P., & Daneshpour, Z. (2007). Evaluation of students from academic tensions and reactions to these stressors. *Journal of Psychological Sciences*, 22(2): 52-65. (In Persian)
51. Sirois, F. M. (2016). Procrastination, stress, and chronic health conditions: a temporal perspective. In *Procrastination, health, and well-being* (pp. 67-92).
52. Sobhi gharamalki, N., Hajlu, N. & Babaei, K. (2014). Effectiveness of teaching time management skills on student negligence. *Journal of Methods and Psychological Models*, 4(15): 91-101. (In Persian)
53. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.

54. Sternberg, R. J., Jaroban, L., & Regriko-renno, E. (2011). Exploration in Excellence: New Approaches to Intelligent Detection and Training. Translation by Ahmad Abedi and Adela Sherbaf, (2014). Tehran: Jangale. (In Persian)
55. Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32(2), 206-230.
56. Wang, J. C., Liu, W. C., & Chye, S. Y. L. (2010). Achievement goals, implicit theories and behavioral regulation among polytechnic engineering students. *International Journal of research and review an interdisciplinary journal on various fields of the Social Sciences*, 5(2), 1-17.
57. Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179.
58. Ya'qubi, A., Qala'i, B., Rashid, Kh. & Kurd Nugabi, R. (2015). Related factors with academic proclivity. *Quarterly of Educational Psychology*, 11(37): 161-185. (In Persian)

استناد به مقاله

تجری، ط. (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلق‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، شماره ۲۸، ص. ۲۱۰-۱۹۳. شناسه دیجیتال: 10.22089/SPSYJ.2019.7050.1753

Tajari, T. (2019). The Relationship between Academic Stress and Motivational Beliefs with Educational Procrastination in athlete students: The Mediating Role of Cognitive Strategies. *Journal of Sport Psychology Studies*, 28; Pp: 193-210. In Persian. Doi: 10.22089/SPSYJ.2019.7050.1753

The Relationship between Academic Stress and Motivational Beliefs with Educational Procrastination in athlete students: The Mediating Role of Cognitive Strategies

Tayebeh Tajari¹

Received: 2019/01/30

Accepted: 2019/06/02

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of cognitive strategies in relation to academic stress and motivational beliefs with academic procrastination. The research method was descriptive-correlational and the statistical population of all athletic students in Golestan province in the academic year of 2018-2019 was which 388 people were selected by simple random sampling method. Data were collected using questionnaires of academic stress, motivational strategies, academic procrastination and cognitive strategies and was analyzed using Pearson correlation coefficient and path analysis. The results showed that cognitive strategy plays a mediating role in relation to academic stress and motivational beliefs. Based on the results, it can be said that familiarity with cognitive strategies that play a key role in the relationship between stress and motivation with procrastination can play a role in reducing the procrastination of athletic students.

Keywords: Academic Stress, Motivational Beliefs, Academic Procrastination, Cognitive Strategies, Athlete.

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University
(Corresponding Author) Email: ati.tajari@yahoo.com