

Research Paper

**Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Procrastination and Self-Compassion of Student Athletes Participating in Sport Olympiad**

**Azam Fathizadan<sup>1</sup>, and Tayyebeh Tajari<sup>2</sup>**

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Farhangian University (Corresponding Author)

2. Department of Physical Education, Dehaghan Branch, Islamic Azad University, Dehaghan, Iran

---

**Abstract**

The present study was conducted to determine effectiveness of teaching self-regulatory learning strategies on academic procrastination and self-compassion of student athletes participating in sport Olympiad. The research method was semi-experimental with pretest-posttest design with control group, in which among 388 student athletes participating in Golestan sport Olympiad, 185 participants were selected a study sample by random sampling. 45 participants with high academic procrastination and low self-compassion were selected among which 30 participants were included by simple random sampling and were divided into experimental and control groups. The experimental group received self-regulatory learning strategies training for 10 sessions weekly. Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA) was used to analyze the data. Results showed a significant difference between the two study groups of experimental and control meaning that teaching self-regulatory learning strategies reduces level of academic procrastination and increases self-compassion of the student athletes participating in sport Olympiad.

**Received:**  
26 Feb 2019

**Accepted:**  
18 Jan 2020

**Keywords:** Self-Learning Strategies, Academic Procrastination, Self-Compassion, Student Athletes.

---

**Extended Abstract Abstract**

Today, one of the important Buddhist concepts that remains unknown in Western psychology, but is related to

---

1. Email: fathizadan@yahoo.com

2. Email: ati.tajari@yahoo.com

self-image and self-image, is the structure or concept of "self-compassion." Self-Compassion is defined as the experience of being affected by the suffering of others, in such a way that one makes one's problems and sufferings more bearable. It also means being patient and kind with others and having a non-judgmental understanding of them (Neff, 2003).

The results of a study suggest that in addition to promoting self-esteem in athletes, promoting self-compassion can pave the way for the development of positive sports experiences in athletes (Mosewich, Kowalski, Sabiston, Sedgwick, & Tracy, 2011). Accordingly, it seems that promoting self-compassion in athletes can increase positive experiences in sports activities by reducing negative emotions such as shame, guilt, anxiety, and reducing rumination and self-criticism (Mosewich et al., 2011).

Procrastination is mentioned as one of the common behavioral problems in today's societies, including educational environments (Zakeri, Isfahani and Razmjoui, 2013). The results of Ocal's (2016) study indicate that burnout, academic self-efficacy and academic achievement are significant predictors of academic procrastination in student-athletes, so it is possible to reduce procrastination by using appropriate learning strategies. Athletes' education was affected. Today, one of the most popular topics in this field is self-regulated learning and according to experts, self-regulated learning has become an important center in

research and one of the main axes in education (Montalvo & Torres, 2003).

In the field of self-regulated learning, various models have been presented in sports. One of these models is the deliberate practice (intentional) model for testing learning and self-regulatory performance in sports, including the social cognitive perspective of learning, due to the multiple assessments of self-regulatory processes and self-motivated beliefs by Bandura and Zimmerman (2000). ) Expressed. Self-regulation according to Zimmerman's model consists of three stages: Forethought phase (processes that lead a person's effort to performance), Performance phase (processes that occur during a person's efforts such as self-control) and Self-reflection phase (processes that occur during the performance, including instances of self-judgment and self-reaction). These stages are interdependent and the changes of each stage affect the changes of other stages (Farsi, Marghzar and Aslankhani, 2010).

In this regard, the question arises to what extent the use of self-regulated learning strategies can play a role in the learning, performance and behavior in the training class of physical education students. Since this group of students is different conditions from other students due to special conditions and needs to balance athletic, non-athletic and academic activities, it is important to find ways to reduce their concerns and those of their families as well as to find solutions to perform more effectively in both sports and education. Therefore, the present study

identified self-regulatory strategies that predict academic procrastination and self-compassion in sport students and help teachers adapt curricula not only for studying Western culture but also for the performance of Iranian sports students. Considering the above and the need to identify effective strategies to reduce academic procrastination and optimize the use of time for better performance in sports and academic activities, the aim of this study was to evaluate the effectiveness of self-regulated learning strategies on academic procrastination and self-compassion among students participating in the Sports Olympiad.

### Research Methodology

The present study was a quasi-experimental with pre-test-post-test design with a control group in which the causal relationship (cause and effect) between independent and dependent variables was investigated. The statistical population of the study consisted of 388 students participating in the country's sports Olympiad from Golestan province. According to the Krejcie-Morgan table and at random, 185 subjects were selected for initial screening and answered the Neff scale on self-compassion and Solomon & Roth scale on academic procrastination. Using the cutoff scores on the questionnaires (>48 points for academic procrastination and <52 points for self-compassion), 45 students who had both high academic procrastination and low self-compassion were identified and eliminated. Thirty persons were

randomly selected and divided into two experimental and control groups (15 people in each group) by the same method. The experimental group received 10 sessions of self-regulatory strategy training, and the control group received no intervention. In addition to the library method, the field method (questionnaire) was used to collect data.

**Neff Self-Compassion Scale:** This scale includes 26 items and 6 components (kindness to oneself, self-judgment, human sharing, isolation, awareness or extreme awareness and assimilation) and in the 5 Likert scales from strongly disagree = 0 to totally agree = 4 will be scored. Its reliability was obtained through Cronbach's alpha method for the whole scale from 0.90 to 0.95 and subscales from 0.75 to 0.86.

**Solomon & Roth bloom Academic procrastination:** This scale has 27 items that examine 3 components: The first component is exam preparation, which consists of 8 questions. The second component is preparation for assignments including 11 questions, and the third component is preparation for final papers, which composes of 8 questions. Namian and Hossein Chari (2011) in a government study (2012) obtained the reliability coefficient of the questionnaire by Cronbach's alpha method of 0.91.

**Content of educational intervention of self-regulatory strategies**

The educational package was prepared using the book of modern educational psychology (Seif, 2012), an e-learning article by Ebrahimian and Kardan

(2013), motivation book in education (Pintrich, 2011).

### Method of Data Collection

In this study, after obtaining the informed consent of the participants and receiving their consent, questionnaires related to the studied variables were presented to them and therapeutic interventions were performed with the full consent of the

participants. Multivariate analysis of covariance with SPSS statistical software was used to analyze the data.

### Findings

Table 1. Analysis of covariance after self-compassion test and academic procrastination (experimental and control groups) by eliminating interaction.

Dependent variable		SS	df	MS	F	Sig.	Eta
Pre- test of self-compassion	Interactive effect	843.170	1	843.170	78.758	0.001	0.752
	Error	278.352	26	10.706			
Post-test of academic procrastination test	Interactive effect	302.985	1	302.985	19.021	0.001	0.422
	Error	414.144	26	15.929			

Based on the results, it can be said that there is a significant difference between the adjusted means of self-compassion of students in the experimental and control groups in the post-test ( $p = 0.001$ ,  $F = 78.758$  ( $F, 1.25$ )).

### Discussion and Conclusion

The results showed that there was a significant difference between the mean post-test of academic procrastination of student-athletes in the experimental and control groups; therefore, it could be said that teaching self-regulated learning strategies had a significant effect on academic procrastination of student-athletes and reduced academic procrastination. These results are consistent with those

of Ocal (2016) who represented that self-regulated learning strategies played a role in academic procrastination in student-athletes.

According to Pintrich & DeGroot (1990) and Zimmerman & Martinez-Pons (1990), self-regulating students are far superior to other students in terms of education. In this regard, according to Zimmermann's cognitive-social theory of self-regulation, athletes who use more self-regulatory strategies outperform other athletes with moderate and low strategies in their learning performance, and these people can be negligent. They improve their work and skills by becoming more aware of and reflecting on the specific mistakes they have made. It can also be said that self-regulated student-

athletes are active participants in the learning process. In order to pursue their learning goals, these students use a variety of learning strategies to constantly monitor their progress and modify their approach as needed. Moreover, the results showed that there was a significant difference between the mean post-test of self-compassion of physical education students in the experimental and control groups; therefore, it can be said that teaching self-regulated learning strategies has a significant effect on self-compassion of physical education students and has increased self-compassion. Besides, the ETA quadratic square showed that 75.2% of the increase in students' self-compassion was due to the effect of teaching self-regulated learning strategies. Since there has been no research on this topic, it is not possible to accurately attribute or falsify the results. However, Narimani et al. (2015) have shown in their research that teaching self-regulated learning strategies helps to procrastinate students to manage the processes of goal setting, self-control, self-assessment and self-motivation, and as their learning goal orientation increases, so does their motivation. The results of the present study suggested that promoting self-compassion due to its role in reducing stress and emotion regulation in stressful sports situations results in a person having less self-blame, rumination and worry. You need to pay attention to possible mistakes and provide the athlete with a framework to

increase their body awareness so that they can actually have a more accurate view of their body because of how they feel in sports. They are judged on their performance as well as their appearance. Thus, with the right attitude, they are less prone to self-criticism and rumination (Mosewich et al., 2013). Therefore, promoting self-compassion in student athletes by teaching them self-regulatory strategies can help reduce their negative emotions and cognitions and provide them with a more conducive environment for athletic and academic activities.

Moreover, this training was able to improve the subjects' ability to use strategies optimally over time and familiarize the student athletes with the difficulties and problems, weakness and despair, and increase the tolerance of the individual. A sense of self-compassion means that to avoid pain. This leads to active coping styles to promote and maintain mental health. Self-compassionate individuals experience less pain and disability than others and have supportive attitudes toward themselves that reduce feelings of depression and anxiety and increase their life satisfaction (Alicke & Sedikides, 2009).

### References

1. Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European review of social psychology*, 20(1), 1-48.

2. 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.
3. Farsi, A., Morghzar, M., & Aslankhani, M. A. (2010). The effect of self regulated and non-regulated learning strategies on acquisition, retention and transfer of table tennis forehand drive skill. *Sports Psychology*, 5, 397-408. (In Persian).
4. Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review*, 31(7), 1126-1132.
5. Montalvo, F., & Torres, G. (2003). Self-regulation learning current and future direction. *Electronic journal research education psychology*, 2(1), 1-34.
6. Mosewich, A. D., Kowalski, K. C., Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., & Tracy, J. L. (2011). Self-compassion: A potential resource for young women athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 33(1), 103-123.
7. Mosewich, A. D., Crocker, P. R., Kowalski, K. C., & DeLongis, A. (2013). Applying self-compassion in sport: An intervention with women athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 35(5), 514-524.
8. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2, 223-250.
9. Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.
10. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
11. Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.
12. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 51-59.

مقاله پژوهشی

## اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی

اعظم فتحی‌زادان<sup>۱</sup>، و طیبه تجری<sup>۲</sup>

۱. گروه تربیت بدنی، واحد دهقان، دانشگاه آزاد اسلامی، دهقان، ایران (نویسنده مسؤل)

۲. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان

### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان المپیاد ورزشی بود. روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. از بین ۳۸۸ نفر از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی استان گلستان، با روش نمونه‌گیری تصادفی، ۱۸۵ نفر برای غربال‌گری انتخاب شدند. چهل و پنج نفر دارای اهمال‌کاری تحصیلی بالا و خودشفقت‌ورزی پایین بودند که از میان آنها ۳۰ نفر به روش تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. گروه آزمایش به مدت ۱۰ جلسه به صورت هفتگی تحت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان داد بین میانگین‌های پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوتی معنادار وجود دارد. بدین معنا که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم سبب کاهش میزان اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی می‌شود.

### تاریخ دریافت:

۱۳۹۷/۱۲/۰۷

### تاریخ پذیرش:

۱۳۹۸/۱۰/۲۸

### واژگان کلیدی:

راهبردهای یادگیری  
خودتنظیم،  
اهمال‌کاری  
تحصیلی،  
خودشفقت‌ورزی،  
دانش‌آموزان  
ورزشکار.

### مقدمه

امروزه، یکی از مفاهیم مهم بودایی که در روان‌شناسی غرب ناشناخته مانده، ولی به خودانگاره و خودنگری مربوط است سازه یا مفهوم «شفقت خود» است. خودشفقت‌ورزی<sup>۱</sup> به معنای تجربه‌پذیری و تحت تأثیر

رنج دیگران قرار گرفتن تعریف شده است، به گونه‌ای که فرد مشکلات و رنج‌های خود را قابل تحمل‌تر نماید. همچنین، این مفهوم به معنای صبور و مهربان بودن با دیگران و داشتن درک غیرقضاوت‌گرانه در رابطه با آنها است (نفر<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). از دیدگاه یارنل و نفر<sup>۳</sup> (۲۰۱۳) خودشفقت‌ورزی بیانگر حمایت عاطفی فرد از خود و دیگران در مواجهه با سختی‌ها و کاستی‌هاست. خودشفقت‌ورزی با احساس دوست داشتن خود و نگرانی و مراقبت در مورد دیگران مرتبط است، اما به-

1. Email: fathizadan@yahoo.com

2. Email: ati.tajari@yahoo.com

3. Yarnell & Neff

1. Self-Compassion

2. Neff

خودانتقادی باعث افزایش تجارب مثبت در فعالیت‌های ورزشی گردد (موسویچ، کوالسکی و همکاران، ۲۰۱۱). فیلیپس و فرگوسن<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) و پیپر و میرنا<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) اشاره می‌کنند که خودشفقت ورزشی از همبسته‌های پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار است. دانش‌آموزان ورزشکار از جمله افساری هستند که نیازمند مدیریت زمان در انجام تکالیف تحصیلی و غیرتحصیلی هستند. بسیاری از دانش‌آموزان در خلال تحصیل به فعالیت‌های ورزشی می‌پردازند و گاهی این فعالیت‌ها ممکن است بر عملکرد تحصیلی آنها و دیگر تکالیف زندگی‌شان تأثیر منفی داشته باشد. البته این حالت ممکن است بر عکس نیز باشد به طوری که فرد نتواند به هیچ‌کدام از تکالیف زندگی، تحصیلی و ورزشی خود به طرز مقتضی بپردازد. از جمله عواملی که می‌تواند تأثیر منفی بر عملکرد دانش‌آموزان و دانشجویان ورزشکار داشته باشد اهمال‌کاری یا به تعویق انداختن تکالیف ورزشی و غیرورزشی است (گل‌محمدیان، ۲۰۱۴؛ رحیمی، ۲۰۱۵). از اهمال‌کاری به‌عنوان یکی از مشکلات رفتاری متداول و رایج در جوامع امروزی و از جمله محیط‌های آموزشی یاد می‌شود (ذاکری، اصفهانی و رزمجویی، ۲۰۱۳). در این خصوص دیدگاه‌های مرتبط با اهمال‌کاری در طیفی خوش‌بینانه تا بدبینانه قرار دارند. دیدگاه‌های خوش‌بینانه بر این اساس‌اند که خصوصیتی چون رفتار، شناخت و انگیزش عامل مهم بروز اهمال‌کاری‌اند، در حالی که دیدگاه‌های بدبینانه اهمال‌کاری را نوعی عادت یا اختلال شخصیتی می‌دانند (تمنای‌فر و قاسمی، ۲۰۱۷). اگر چه اهمال‌کاری می‌تواند در هر زمینه‌ای رخ دهد، ولی نوع برجسته آن اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۶</sup> است.

معنای خودمحوری یا ترجیح نیازهای خود به دیگران نیست (نف، ۲۰۱۱). خودشفقت‌ورزی به مفهوم مهربانی با خود و داشتن درک غیرقضاوت‌گرانه نسبت به نقایص خود است، نوعی ارتباط مهربانانه با شکست‌ها، ضعف و ناامیدی و شامل سه مؤلفه مهربانی به خود، تجربه-های مشترک انسانی و ذهن‌آگاهی است (نف، ۲۰۰۳). با خود مهربان بودن یعنی رفتار همراه با بخشایش، صمیمیت، حساسیت و پذیرش با خود، به‌ویژه در مواجهه با شکست‌های حاصل از ضعف شخصی. تجربه‌های مشترک انسانی شامل تشخیص این موضوع است که مشکلات، غم و اندوه و نواقص در حقیقت بخشی از تجربه انسانی است و افراد در مشکلات تنها نیستند و تمام نوع بشر هر یک به‌گونه‌ای با یکی از این معضلات دست‌وپنجه نرم می‌کنند (هافمن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۶). نتایج مطالعه موسویچ، کروکر، کوالسکی و دلونگیس<sup>۲</sup> (۲۰۱۳) حاکی از آن است خودشفقت‌ورزی می‌تواند باعث کاهش خودسرزنش-گری، نشخوار فکری و نگرانی از اشتباهات در ورزشکاران زن شود؛ لذا خودشفقت‌ورزی بالا می‌تواند منبع مقابله‌ای قوی در ورزشکارانی باشد که با رخدادهای منفی چون احتمال شکست در ورزش سر و کار دارند. نتایج مطالعه دیگری حاکی از آن است که علاوه بر ارتقای عزت نفس در ورزشکاران، ارتقای خودشفقت‌ورزی می‌تواند زمینه‌ساز پرورش تجارب ورزشی مثبت در ورزشکاران باشد (موسویچ، کوالسکی، سایستون، سدویک و تریسی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). بر این اساس به نظر می‌رسد ارتقای خودشفقت‌ورزی در ورزشکاران می‌تواند از طریق کاهش هیجانات منفی چون شرم، احساس گناه، اضطراب و کاهش نشخوار فکری و

4. Phillips & Ferguson  
5. Pipere, & Mierina  
6. Academic Procrastination

1. Hofmann  
2. Mosewich, Crocker, Kowalski, & DeLongis  
3. Mosewich, Kowalski, Sabiston, Sedgwick, & Tracy



ها و در این میان دیدگاه شناختی اجتماعی یادگیری، به دلیل ارزیابی چندگانه فرایندهای خودتنظیم و باورهای خودانگیزی است که توسط بندورا و زیمرمن (۲۰۰۰) بیان شد. خودتنظیم بر اساس مدل زیمرمن شامل سه مرحله است: مرحله دوراندیشی<sup>۸</sup> (فرایندهایی که تلاش فرد را به سمت عملکرد سوق می‌دهد)، مرحله اجرا<sup>۹</sup> (فرایندهایی که در طول تلاش‌های فرد رخ می‌دهد مانند موارد خودکنترلی) و مرحله خودواکنشی<sup>۱۰</sup> (فرایندهایی که در طول عملکرد رخ می‌دهد شامل مواردی از خودقضاوتی و خودواکنشی). این مراحل به همدیگر وابسته‌اند و تغییرات هر مرحله بر تغییرات سایر مراحل تأثیر می‌گذارد (فارسی، مرغزار و اصلانخانی، ۲۰۱۰).

پنتریج<sup>۱۱</sup> (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیم را شامل راهبردهایی می‌داند که دانش‌آموزان از آن برای شناخت و کنترل یادگیری خود استفاده می‌کنند. یادگیرنده‌های خودتنظیم در یادگیری خود فعال‌اند. یادگیرندگان خودتنظیم اهداف و برنامه‌های خود را مشخص و از راهبردهای یادگیری مؤثر استفاده می‌کنند. این یادگیرندگان عملکرد خود را نظارت و آن را ارزیابی می‌کنند و راهبردهای خود را تنظیم می‌کنند (ون پارک و اسپرلینگ<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۲). به عبارت دیگر، راهبردهای یادگیری خودتنظیم به افراد کمک می‌کند که خودشان بیاموزند و در رویکرد یادگیری گام بردارند. از دیدگاه پینتریج راهبردهای یادگیری خودتنظیم به بعد رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی تقسیم شده است (ارگن و کانادلی<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۷). به طور کلی این نوع یادگیری ترکیبی از مهارت‌های شناختی و فراشناختی

اهمال کاری تحصیلی به تعویق انداختن عمدی وظایف، علی‌رغم آگاهی از پیامدهای آن است (استیل<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷). به عبارتی، این نوع اهمال کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن آغاز یا کامل کردن تکلیفی تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (آینور، مورات و کان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند بیش از ۹۴ درصد تحصیل‌کنندگان در مدارس و دانشگاه‌ها به اهمال کاری در انجام امور تحصیلی و نارسایی در به پایان رساندن فعالیت‌های تحصیلی خود دچارند (بورنام، کوماراجو، هامل و نلدرا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). نتایج مطالعه سیرین<sup>۴</sup> (۲۰۱۱) حاکی از آن است که بین اهمال کاری تحصیلی و اهمال کاری عمومی در دانشجویان ورزشکار رابطه مثبتی وجود دارد. نتایج مطالعه اوکال<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) هم حاکی از آن است که فرسودگی، خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از پیش‌بینی‌کننده‌های معنادار اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان ورزشکار است؛ لذا می‌توان با استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب بر کاهش اهمال کاری تحصیلی ورزشکاران تأثیر گذاشت. امروزه، یکی از موضوعات پرطرفدار در این زمینه یادگیری خودتنظیم است و به اعتقاد صاحب‌نظران یادگیری خودتنظیم به کانونی مهم در پژوهش و یکی از محورهای اساسی در کار تعلیم و تربیت تبدیل شده است (مونتالو و تورس<sup>۶</sup>، ۲۰۰۳). در حوزه یادگیری خودتنظیم مدل‌های مختلفی در ورزش ارائه شده است. یکی از این مدل‌ها، مدل تمرین سنجیده<sup>۷</sup> (عمدی) برای آزمایش یادگیری و عملکرد خودتنظیم در ورزش -

7. Deliberate Practice
8. Forethought Phase
9. Performance Phase
10. Self-reflection Phase
11. Pintrich
12. Won Park & Sperling
13. Ergen & Ergen

1. Steel
2. Aynur, Murat & Can
3. Burnam, Komaraju, Hamel, & Nadler
4. Sirin
5. Ocal
6. Montalvo & Torres

۲۰۱۷). ریکس و تنسی<sup>۱</sup> (۲۰۰۹) نیز نشان دادند دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیم استفاده می‌کنند عملکرد تحصیلی بهتر و اهمال‌کاری کمتری داشته‌اند. نریمانی، محمدمامینی، زاهد و ابوالقاسمی (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم به دانش‌آموزان اهمال‌کار کمک می‌کند تا فرآیندهای تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌های‌شان در یادگیری انگیزه خود را نیز تقویت و تسهیل کنند.

نوجوانی دوره‌ای از رشد در حد فاصل کودکی و بزرگسالی است که طی آن روابط با همسالان عمیق می‌شود، استقلال در تصمیم‌گیری رشد می‌کند و فرد در پی مشغله‌های فکری و اجتماعی برمی‌آید و دانش‌آموزان ورزشکار نوجوان نیز از این امر مستثنا نیستند. به عبارتی، توانایی توازن میان تکالیف تحصیلی و ورزشی برای دانش‌آموزانی که به ورزش می‌پردازند می‌تواند تحت تأثیر متغیرهای مختلف شناختی و انگیزی چون اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی باشد. برای بهبود اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش خودشفقت‌ورزی ورزشکاران می‌توان مداخلات آموزشی را بررسی کرد تا بتوان به نتایج جامعی در این زمینه دست‌یافت. به نظر می‌رسد، امروزه اصلاحات نظام آموزشی بیشتر متمرکز بر سازمان‌دهی برنامه درسی، عوض کردن محتوای کتب، افزایش یا کاهش ساعت‌های تدریس و مواردی از این قبیل متمرکز است؛ اما موضوع نگران‌کننده این است که این بازسازی‌ها تا چه حد به‌طور مستقیم بر یادگیری دانش‌آموز ورزشکار مؤثر است. در این راستا، مسئله‌ای که وجود دارد این است که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم تا چه حد می‌تواند بر یادگیری، عملکرد و رفتار در کلاس آموزشی دانش‌آموزان ورزشکار نقش داشته باشد. با

از قبیل راهبردهای برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی برای یادگیری، تنظیم اهداف، خودکنترلی، خود-ارزشیابی و مدیریت منابع است که در آن فراگیران برای دستیابی به اهداف از پس‌خوراندهای عاطفی، شناختی، انگیزی و رفتاری برای تغییر یا سازگاری راهبردها و رفتارهای خود از قبیل دستیابی به اهداف، کنترل یادگیری، انگیزه، رفتار و شناخت استفاده می‌کنند (گلشن‌پور و بهرامی، ۲۰۱۸).

ارگن و کانادلی (۲۰۱۷) در راستای پژوهش‌های موجود، در پژوهش خود به تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیم بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پرداختند. نتایج نشان داد راهبردهای خودتنظیم تأثیری مثبت بر موفقیت تحصیلی دارد و اندازه اثر آن نیز در حد بالایی بوده است. محمدی کمال‌آبادی و منصورفر (۲۰۱۵) در پژوهشی مبنی بر اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نشان دادند آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیرگذار است. رحیمی (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد آموزش خودتنظیم بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیری مثبت دارد. نتایج مطالعه فارسی، مرغزار و اصلانخانی (۲۰۱۰) هم حاکی از آن است که راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اکتساب، یادداری و انتقال مهارت در دانشجویان ورزشکاران تأثیر معناداری دارد و براساس نتایج این پژوهش راهبردهای یادگیری خودتنظیم برتری معناداری نسبت به یادگیری غیرخودتنظیم در مراحل اکتساب، یادداری و انتقال در ورزشکاران دارد. در مطالعه دیگری نشان داده شده است که ارتباط مؤثری بین دستیابی به هدف و استفاده از راهبردهای فراشناختی و به‌طور خاص، راهبردهای یادگیری خودتنظیم در فعالیت بدنی و ورزش وجود دارد (رهاوی عز‌آبادی، فلاح یخدانی و مشیری سده،

وابسته بررسی می‌شود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی کشور از استان گلستان تشکیل می‌دادند. تعداد آنان مطابق با آمار، ۳۸۸ نفر بوده است. برای تعیین حجم نمونه ابتدا با توجه به جدول کرجسی-مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی ۱۸۵ نفر برای غربالگری اولیه انتخاب شدند و به پرسش‌نامه خودشفقت‌ورزی<sup>۱</sup> و اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم<sup>۲</sup> پاسخ دادند. با توجه به نقاط برش پرسش‌نامه‌ها (نمره بیشتر از ۴۸ برای اهمال‌کاری تحصیلی و نمره کمتر از ۵۲ برای خودشفقت‌ورزی) تعداد ۴۵ نفر از دانش‌آموزانی که به‌طور هم‌زمان دارای اهمال‌کاری تحصیلی بالا و خودشفقت‌ورزی پایین بودند، مشخص شدند و از بین آنها ۳۰ نفر به‌صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و با همین روش در دو گروه آزمایشی و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) قرار گرفتند. گروه آزمایشی به‌مدت ۱۰ جلسه آموزش راهبردهای خودتنظیم را دریافت کردند و گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. برای جمع‌آوری داده‌ها علاوه بر روش کتابخانه‌ای، از روش میدانی (پرسش‌نامه) استفاده شد.

**مقیاس خودشفقت‌ورزی:** این مقیاس توسط نف (۲۰۰۳) ساخته شد و شامل ۲۶ گویه و ۶ مؤلفه (مهربانی با خود، قضاوت نسبت به خود، اشتراکات انسانی، انزوا، هشیاری یا ذهن‌آگاهی و همانندسازی افراطی) است و در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۰ تا کاملاً موافقم=۴ نمره‌گذاری می‌شود. گویه‌های ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۱، ۲۴ و ۲۵ نمره‌گذاری معکوس دارند. نمره حاصل از این مقیاس نشانگر شفقت بیشتر است. پژوهش انجام‌شده توسط نف (۲۰۰۳) پایایی بالایی برای مقیاس مذکور گزارش نموده است. پایایی آن از طریق روش آلفای

توجه به این‌که این گروه از دانش‌آموزان به دلیل شرایط خاص و لزوم تنظیم و برقراری توازن مناسب بین فعالیت‌های ورزشی و غیرورزشی و تحصیلی دارای شرایط متفاوت‌تری از سایر دانش‌آموزان هستند لذا یافتن روش‌هایی برای کاهش دغدغه آنها و خانواده-هایشان و همچنین یافتن راه‌حل‌هایی برای داشتن عملکرد مؤثرتر هم در فعالیت‌های ورزشی و هم تحصیلی ضروری است. بنابراین، پژوهش حاضر راهبردهای خودتنظیم را نشان خواهد داد که در دانش‌آموزان ورزشکار پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی است و به معلمان کمک خواهد کرد تا برنامه‌های آموزشی را نه بر مبنای مطالعات موجود در فرهنگ غربی، بلکه بر مبنای عملکرد دانش‌آموزان ورزشکار ایرانی تنظیم کنند. از سوی دیگر، مطالعات انجام شده بیشتر در زمینه ارتباط و تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر یادگیری حرکت و عملکرد درسی ورزشکاران است و در زمینه تأثیر این راهبردها بر خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار مطالعه‌ای انجام نشده است. بنابراین با توجه به آنچه اشاره شد و لزوم تعیین راهبردهای مؤثر برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و استفاده بهینه از زمان جهت عملکرد بهتر در فعالیت‌های ورزشی و تحصیلی، این پژوهش با هدف اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی انجام شد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از نوع مطالعات نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون، با گروه کنترل است که در آن رابطه علی (علت و معلولی) بین متغیرهای مستقل و

2. Solomon & Roth Bloom Academic Procrastination

1. Neff self-Compassion Scale

### محتوای مداخله آموزشی راهبردهای خودتنظیم

بسته آموزشی با استفاده از کتاب روان‌شناسی پرورشی نوین (سیف، ۲۰۱۲)، مقاله آموزش الکترونیکی از ابراهیمیان و کاردان (۲۰۱۳)، کتاب انگیزش در تعلیم و تربیت (پینترچ، ۲۰۱۱) تهیه شد. محتوای آموزش بر اساس راهبردهای سه‌گانه آموزش خودتنظیم تدوین شده بود تا بر اساس آن دانش‌آموزان مطالعه دروس را در مرحله شناخت، تجزیه و تحلیل و رمزگردانی کنند، در مرحله فراشناختی بتوانند برنامه‌ریزی لازم را به‌عمل آورند و ارزیابی درستی از مطالعه خود داشته باشند و در مدیریت منابع سعی بر آن بود که دانش‌آموزان خودشان منابع در دسترس اعم از معلم، کتاب درسی و کمک درسی، منابع محیطی و غیره را برای استفاده مفید سامان‌دهی کنند. نحوه ارائه آموزش به‌صورت گروهی و در مراحل کنترل آموزش خودتنظیم به‌صورت فردی، با خود دانش‌آموز انجام می‌شد. بدین ترتیب که دانش‌آموزان مکلف به بررسی مطالعات خود و برنامه‌ریزی و سامان‌دهی یادگیری خود بودند و با کمک محقق، این مراحل کنترل می‌شد و مشکلات موجود با خود دانش‌آموز کشف و راه‌حل جدید ارائه می‌شد. خلاصه‌ای از جلسات آموزشی به شرح زیر است:

- جلسه اول معرفی طرح و انجام پیش‌آزمون: اخذ پرسش‌نامه راهبردهای یادگیری، بررسی سؤال چگونه مطالعه می‌کنم؛
- جلسه دوم: تعیین هدف و برنامه‌ریزی و آموزش پردازش اطلاعات؛
- جلسه سوم: بخش راهبردهای یادگیری و مطالعه، تکالیفی برای استفاده از این راهبردها داده شده شامل: الف) راهبردهای تکرار موضوعات ساده و پایه؛ ب) بسط و گسترش معنایی؛

کرونباخ برای کل مقیاس از ۰/۹۰ الی ۰/۹۵ و برای زیرمقیاس‌ها ۰/۷۵ الی ۰/۸۶ به‌دست آمده است. علاوه بر این، پایایی به روش بازآزمایی با فاصله زمانی دو هفته نیز ۰/۹۳ گزارش شده است (نف، ۲۰۰۳). همچنین در پژوهش انجدانی (۲۰۱۰) ضریب آلفای کرونباخ خودشفقت‌ورزی در یک نمونه ایرانی برابر با ۰/۹۰ گزارش شده است.

### پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم

این پرسش‌نامه را سولومون و راث‌بلوم در سال (۱۹۸۴) ساختند و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقانی (۲۰۰۸) برای اولین بار در ایران به‌کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را بررسی می‌کند: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات که شامل ۸ سؤال است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ سؤال است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم است که شامل ۸ سؤال است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهگاهی»، «بیشتر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «هرگز» نمره ۱، «به ندرت» نمره ۲، «گاهگاهی» نمره ۳، «اکثر اوقات» نمره ۴، «همیشه» نمره ۵ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های «۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۴» به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نقطه برش پرسش‌نامه برابر با ۴۸ است. نامیان و حسین‌چاری (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان «تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل» ضریب پایایی پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به‌دست آوردند. دولتی (۲۰۱۲) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسش‌نامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به‌دست آورد.

➤ جلسه چهارم: (کاربست روش‌ها) رمزگردانی، چارت‌بندی و نقشه مفهومی، خلاصه‌نویسی مطلب درسی و بسط اندوخته‌های قبلی توسط دانش‌آموزان به صورت گروهی با ارائه یک نمونه درسی؛

### روش جمع‌آوری اطلاعات

گفتنی است در این پژوهش پس از کسب توافق آگاهانه شرکت‌کنندگان و دریافت رضایت آنان، پرسش‌نامه‌های مربوط به متغیرهای مورد مطالعه به ایشان ارائه شد و مداخلات درمانی نیز با رضایت کامل شرکت‌کنندگان انجام شد. همچنین در راستای اصل رازداری و محرمانه بودن هویت شرکت‌کنندگان، به آنها اطمینان داده شد که کلیه اطلاعات فردی محرمانه باقی خواهد ماند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی شامل (میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیری) با نرم‌افزار آماری اس.پی.اس.<sup>۱</sup> استفاده شد.

### یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل پسران دانش‌آموز ورزشکار با میانگین سنی ۱۶/۴۳ و انحراف استاندارد ۱/۶۳۳ بود. در این بخش، یافته‌های توصیفی (شاخص‌های مرکزی و پراکندگی) به دست آمده از تجزیه و تحلیل داده‌ها در متغیرهای خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار در دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون گزارش شده است.

➤ جلسه پنجم (راهبردهای فراشناختی): پس از بررسی تکالیف جلسه گذشته به آموزش راهبردهای فراشناختی، روش مطالعه مشارکتی، فنون انگیزی و کار گروهی پرداخته شد؛

➤ جلسه ششم: بررسی روند برنامه (بررسی مشکلات احتمالی در طول جلسات قبلی با کمک همسالان و با حضور مربی. در این جلسه سه موضوع حل مسئله، آموزش مراحل روند حل مسئله و پیشنهاد برای افزایش توانایی حل مسئله مطرح شد)؛

➤ جلسه هفتم: بررسی تکلیف جلسه قبل و روش آمادگی برای امتحان (جلسه گروهی برای بررسی موانع و ارائه راه‌حل‌ها و جایگزینی برنامه مناسب‌تر و آموزش روش‌های تمرکز)؛

➤ جلسه هشتم: بررسی طرح مطالعاتی (دانش‌آموزان با پژوهشگر)؛

➤ جلسه نهم: ارائه مدلی جامع (برای استفاده همه دانش‌آموزان، طرح با جمع‌بندی خود دانش‌آموزان و پژوهشگر)؛

جدول ۱- یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش  
Table 1- Descriptive findings of research variables

متغیر Variable	گروه Group	مراحل Stages	تعداد n	میانگین Mean	انحراف استاندارد SD	حداکثر Max	حداقل Min
خودشفقت‌ورزی Self-Compassion	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۴۰/۸۰۰	۳/۹۵۰	۴۸	۳۵
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۵۴/۴۶۷	۳/۶۰۳	۶۱	۴۹
		پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۴۱/۹۳۳	۴/۶۳۶	۴۹	۳۴
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۴۴/۱۳۳	۵/۴۲۳	۵۲	۳۶
	کنترل Control	پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۴۱/۹۳۳	۴/۶۳۶	۴۹	۳۴
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۴۴/۱۳۳	۵/۴۲۳	۵۲	۳۶
		پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۸۲/۰۶۷	۴/۴۳۱	۸۸	۷۳
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۷۳/۴۰۰	۴/۴۶۹	۸۱	۶۶
اهمال کاری تحصیلی Academic Procrastination	آزمایش experimental	پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۸۲/۰۶۷	۴/۴۳۱	۸۸	۷۳
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۷۳/۴۰۰	۴/۴۶۹	۸۱	۶۶
	کنترل Control	پیش‌آزمون Pre-Test	۱۵	۸۱/۶۰۰	۴/۵۶۴	۸۹	۷۳
		پس‌آزمون Post-Test	۱۵	۷۹/۳۳۳	۴/۹۳۸	۸۸	۷۰

اهمال کاری تحصیلی گروه کنترل در پیش‌آزمون ۷۹/۳۳۳±۴/۹۳۸ و در پس‌آزمون ۸۱/۴±۶۰۰/۵۶۴ بود.

بسیاری از آزمون‌های آماری از جمله آزمون‌های پارامتریک بر مبنای طبیعی بودن توزیع داده‌ها بنا نهاده شده‌اند و با این پیش‌فرض به کار می‌روند که توزیع داده‌ها در جامعه یا در سطح نمونه‌های انتخاب شده از جامعه مذکور از توزیع طبیعی پیروی نماید؛ بنابراین لازم است تحلیلگر قبل از پرداختن به تحلیل‌های

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار خودشفقت‌ورزی گروه آزمایش در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۴۰/۸۰۰±۳/۹۵۰ و ۵۴/۴۶۷±۳/۶۰۳ و گروه کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون به ترتیب ۴۱/۹۳۳±۴/۶۳۶ و ۴۴/۵±۱۳۳/۴۲۳ است. همچنین میانگین و انحراف معیار اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار گروه آزمایش در پیش‌آزمون ۸۲/۰۶۷±۴/۴۳۱ و در پس‌آزمون ۷۳/۴۰۰±۴/۴۶۹ و میانگین و انحراف معیار

آماري بررسی متغیرها، نوع توزیع آن متغیرها را بداند. با توجه به تعداد نمونه که در هر گروه کمتر از ۳۰ نفر است، از آزمون شاپیرو-ویلک می‌توان به این مهم دست یافت. مقدار شاپیرو-ویلک در کلیه متغیرهای پژوهش در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون به تفکیک دو گروه آزمایش و کنترل در دانش‌آموزان ورزشکار بزرگ‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ است که نشان دهنده برقراری مفروضه توزیع طبیعی داده‌ها است. در نتیجه، به‌منظور بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر خودشفت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار از تحلیل کوواریانس چندمتغیره<sup>۱</sup> (مانکوا) استفاده شد. همچنین به‌منظور بررسی همگنی میانگین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون از آزمون تی مستقل<sup>۲</sup> استفاده شد.

جدول ۲- نتایج آزمون تی مستقل (همگنی میانگین‌های پیش‌آزمون خودشفت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل)

Table 2 - Independent test results (homogeneity of means of self-assessment test and academic procrastination in experimental and control groups)

آزمون تی مستقل T test				آزمون لوین Leven Test			
سطح معناداری p	درجه آزادی df	مقدار t	تفاوت میانگین Differenc	میانگین Mean	تعداد n	گروه Group	متغیر Variables
۰/۴۷۷	۲۸	-۰/۷۲۱	-۱/۱۳۳	۴۰/۸۰۰	۱۵	آزمایش کنترل experimental Control	خودشفت‌ورزی Self- Compassion
0.477	28	-0.721	-1.133	۴۱/۹۳۳	۱۵		فرض برابری واریانس‌ها
				41.933	۱۵		مقدار F
۰/۷۷۸	۲۸	-۰/۲۸۴	۰/۴۶۷	۸۲/۰۶۷	۱۵	آزمایش کنترل experimental Control	اهمال‌کاری تحصیلی Academic Procrastination
0.778	28	0.284	0.467	۸۱/۶۰۰	۱۵		فرض برابری واریانس‌ها
				۸۱.۶۰۰	۱۵		سطح معناداری p

باکس<sup>۳</sup> استفاده شد. با توجه به مقادیر  $p=۰/۴۹۴$ ،  $F=۰/۷۹۹$  فرض برابری کوواریانس‌ها برای خودشفت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی رعایت شده است.

۲- وجود فرض همگنی شیب‌ها (رگرسیون) اثر متقابل بین پیش‌آزمون و گروه دانش‌آموزان ورزشکار معنادار نیست ( $F_{(۱,۲۴)}=۰/۴۳۳$ ،  $p=۰/۶۵۳$ ). معنادار نبودن اثر متقابل نشان می‌دهد که داده‌ها از فرضیه همگنی شیب‌های رگرسیون پشتیبانی می‌کند؛ بنابراین اجرای تحلیل کوواریانس صرفاً برای آزمون

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون متغیرهای خودشفت‌ورزی ( $t=-۰/۷۲۱$ ،  $p=۰/۴۷۷$ ) و اهمال‌کاری تحصیلی ( $t=۰/۲۸۴$ ،  $p=۰/۷۷۸$ ) تفاوت آماری معناداری وجود ندارد. در ادامه، پیش از اجرای آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا) پیش‌فرض‌های آزمون بررسی شدند.

۱- مفروضه برابری (همگنی) ماتریس کوواریانس به‌منظور بررسی پیش‌فرض همگنی ماتریس کوواریانس‌ها متغیرهای خودشفت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل از آزمون ام-

### 3. Box' s M Test

### 1. Multivariable Analyze of Covariance (MANCOVA)

### 2. Independent Samples T- Test

اثرات متغیرهای اصلی پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی و گروه صورت می‌گیرد. ۳- مفروضه همگنی (برابری) واریانس آزمون لوین برای پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی ( $F_{(1,28)}=0.722, p=0.403$ ) و پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی ( $F_{(1,28)}=1.458, p=0.237$ )، می‌توان گفت که فرض همگنی (برابری) واریانس‌ها در دو گروه آزمایش و کنترل برای متغیرهای خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌شود. حال، با توجه به برقرار بودن مفروضه‌های تحلیل کوواریانس در ادامه، نتایج تحلیل متغیرهای وابسته (خودشفقت‌ورزی، اهمال‌کاری تحصیلی) در پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل با حذف اثر پیش‌آزمون آورده می‌شود.

جدول ۳- نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی) با کنترل پیش‌آزمون

Table 3- Results of multivariate analysis of covariance (post-test of self-compassion and academic procrastination)

ارزش	F	درجه آزادی اثر	درجه آزادی خطا	سطح معناداری	مجذور اِتا (Eta)
		df	df	P	
اثر پیلایی	۴۴/۹۷۹	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
Pillai's Trace	44.979	2	25	0.001	0.783
لامبدای ویلکز	۴۴/۹۷۹	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
Wilks' Lambda	44.979	2	25	0.001	0.783
اثر هتلینگ	۴۴/۹۷۹	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
Hotelling's Trace	44.979	2	25	0.001	0.783
بزرگ‌ترین ریشه خطا	۴۴/۹۷۹	۲	۲۵	۰/۰۰۱	۰/۷۸۳
Roy's Largest Root	44.979	2	25	0.001	0.783

کدام متغیر بین دو گروه تفاوت وجود دارد، دو تحلیل واریانس چندمتغیری در متن مانکوا انجام گرفت که نتایج به‌صورت زیر مشخص شد.

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، سطوح معناداری همه آزمون‌ها نشان‌دهنده این است که تفاوت گروه‌های آزمایش و کنترل دست‌کم در یکی از متغیرهای وابسته به هم معنادار است. برای پی بردن به این نکته که در



جدول ۴- میانگین‌های تعدیل‌یافته پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل

Table 4- Modified means of post-test self-compassion and academic procrastination in experimental and control groups

متغیرها Variables	گروه Group	تعداد n	میانگین Mean	انحراف استاندارد SD	میانگین تعدیل یافته Adjusted Mean	خطای استاندارد Error
پس‌آزمون خودشفقت- ورزی Self-Compassion	آزمایش Experimental	۱۵	۵۴/۴۶۷	۳/۶۰۳	۵۴/۶۹۱	۰/۸۵۲
	کنترل Control	۱۵	۴۴/۱۳۳	۵/۴۲۳	۴۳/۹۰۹	۰/۸۵۲
پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی Academic Procrastination	آزمایش Experimental	۱۵	۷۳/۴۰۰	۴/۴۶۹	۷۳/۱۳۵	۱/۰۳۹
	کنترل Control	۱۵	۷۹/۳۳۳	۴/۹۳۸	۷۹/۵۹۸	۱/۰۳۹

در جدول ۴ میانگین‌های تعدیل‌شده پس از حذف اثر پیش‌آزمون خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی گزارش شده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، میانگین پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان در گروه آزمایش ۵۴/۴۶۷ به ۵۴/۶۹۱ و در گروه کنترل ۴۴/۱۳۳ به ۴۳/۹۰۹ تغییر یافته است. همچنین بر اساس نتایج، میانگین پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی در گروه آزمایش ۷۳/۴۰۰ به ۷۳/۱۳۵ و در گروه کنترل ۷۹/۳۳۳ به ۷۹/۵۹۸ تغییر یافته است.

جدول ۵- تحلیل کوواریانس پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی (گروه‌های آزمایش و کنترل) با حذف اثر متقابل

متغیر Variables	مجموع مجذورات SS	درجه آزادی df	میانگین مجذورات MS	آماره اف F	سطح معناداری P	مجذور اتا Eta
پس‌آزمون خودشفقت- ورزی Self- Compassion	۸۴۳/۱۷۰	۱	۸۴۳/۱۷۰	۷۸/۷۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
	۲۷۸/۳۵۲	۲۶	۱۰/۷۰۶	۷۸/۷۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
	۲۷۸/۳۵۲	۲۶	۱۰/۷۰۶	۷۸/۷۵۸	۰/۰۰۱	۰/۷۵۲
پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی Academic Procrastination	۳۰۲/۹۸۵	۱	۳۰۲/۹۸۵	۱۹/۰۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲
	۴۱۴/۱۴۴	۲۶	۱۵/۹۲۹	۱۹/۰۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲
	۴۱۴/۱۴۴	۲۶	۱۵/۹۲۹	۱۹/۰۲۱	۰/۰۰۱	۰/۴۲۲

را تعیین اهداف، انتخاب راهبرد مناسب برای یادگیری، حفظ انگیزه، نظارت و ارزیابی در یادگیرنده در فرآیند تحصیل تعریف می‌کنند. بنابراین این پژوهش با هدف اثربخشی راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر خودشفقت‌ورزی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان استان گلستان، شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی کشور تدوین شد.

نتایج نشان داد بین میانگین پس‌آزمون اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار تأثیر معناداری داشته است و سبب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی شده است. همچنین مجذور سهمی اِتا نشان داد که ۴۲/۲ درصد از کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بوده است. این نتایج با پژوهش‌های ارگن و کانادلی (۲۰۱۷)، اوکال (۲۰۱۶)، سیرین (۲۰۱۱)، فارسی و همکاران (۲۰۱۰)، ریکس و تنسی (۲۰۰۹)، محمدی کمال‌آبادی و منصورفر (۲۰۱۵) و رحیمی (۲۰۱۵) همخوانی دارد که نشان دادند راهبردهای یادگیری خودتنظیم در اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان ورزشکار نقش دارد.

مطالعه فارسی و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اکتساب، یادداری و انتقال مهارت در دانشجویان ورزشکاران تأثیر معناداری دارد. نتایج مطالعه رهاوی عزآبادی و همکاران (۲۰۱۷) هم حاکی از آن است که ارتباط مؤثری بین دستیابی به هدف و استفاده از راهبردهای فراشناختی و به طور خاص، راهبردهای یادگیری خودتنظیم در فعالیت بدنی و ورزش وجود دارد.

بر اساس نتایج می‌توان گفت که بین میانگین‌های تعدیل‌یافته خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $F_{(۱,۲۵)}=۷۸/۷۵۸$ ،  $p=۰/۰۰۱$ ) بر اساس نتایج ۴، میانگین تعدیل‌یافته خودشفقت‌ورزی گروه آزمایش در پس‌آزمون بیشتر از گروه کنترل بوده و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار افزایش یافته است. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر افزایش خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار تأثیر معناداری داشته است. مجذور سهمی اِتا بیانگر آن است که ۷۵/۲ درصد از افزایش خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بوده است. همچنین بر اساس نتایج آزمون مانکوا می‌توان گفت بین میانگین‌های تعدیل‌یافته اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش و کنترل در پس‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=۰/۰۰۱$ )، با توجه به نتایج ۴ میانگین تعدیل‌یافته اهمال‌کاری تحصیلی گروه آزمایش در پس‌آزمون کمتر از گروه کنترل بوده و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار کاهش یافته است. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ورزشکار تأثیر معناداری داشته است. مجذور سهمی اِتا بیانگر آن است که ۴۲/۲ درصد از کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بوده است.

## بحث و نتیجه‌گیری

یادگیری خودتنظیم فرآیندی فعال و خود-ره‌نمون است که دانش‌آموزان شناخت، انگیزش، نتایج، رفتار و محیط خود را در راستای پیشبرد اهداف‌شان کنترل و تنظیم می‌کنند. زیمرمن (۲۰۰۰) یادگیری خودتنظیم

که راهبردهای خودتنظیم، یکی از تبیین‌کننده‌های موفقیت ورزشی است و زمانی که فرد ورزشکار از راهبردهای خودتنظیم در تمرینات و مسابقات ورزشی استفاده می‌کند باعث تمرکز بیشتر و کاهش خطا و در نتیجه احتمال موفقیت بیشتر می‌گردد. این نتیجه به دلیل اثر اصلاحی، تأثیر مثبتی بر عملکرد فرد دارد و به دلیل داشتن نقش تقویتی، باعث ارتقای انگیزه در انجام فعالیت‌های زندگی و کاهش اهمال‌کاری در فعالیت‌های تحصیلی می‌گردد.

همچنین، می‌توان گفت که دانش‌آموزان ورزشکار خودتنظیم، مشارکت‌کنندگان فعال در فرآیند یادگیری-اند. برای پیگیری اهداف یادگیری خود، این دانش‌آموزان با استفاده از راهبردهای یادگیری گوناگون و به‌طور مداوم بر پیشرفت خود نظارت می‌کنند و در صورت لزوم روش خود را تغییر می‌دهند. همچنین می‌توان بیان کرد که دانش‌آموزان موفق در تحصیل، اغلب یادگیرندگان خودتنظیم‌اند و در مقایسه با دانش‌آموزان ناموفق در تحصیل، هدف یادگیری‌شان را به شکلی اختصاصی‌تر تنظیم می‌کنند، از راهبردهایی بیشتر برای یادگیری استفاده می‌کنند و به‌صورت منظم‌تری پیشرفت‌شان را به سمت هدف ارزیابی می‌کنند. چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیم، عاملی مهم در موفقیت ورزشی و تحصیل است و دانش‌آموزان ورزشکار که خودتنظیم بالاتری دارند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به‌درستی استفاده می‌کنند. احتمالاً از آن‌جا که این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیم دارند، انگیزه دست‌یابی به موفقیت در آنها نیز بیشتر است. با توجه به مطالب فوق و نتیجه پژوهش حاضر می‌توان آموزش خودتنظیم را به‌عنوان تسهیل‌کننده یادگیری و عاملی مؤثر در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان ورزشکار به مجریان تعلیم و تربیت پیشنهاد داد.

با استناد به نظریه پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) و نتیجه پژوهش زیمرمن و مانینز-پونس (۱۹۹۰) دانش‌آموزان خودتنظیم از نظر تحصیلی به مراتب از سایر دانش‌آموزان برترند. در این راستا بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی خودتنظیم زیمرمن، ورزشکارانی که از راهبردهای خودتنظیم بیشتری بهره می‌گیرند، به ترتیب از سایر ورزشکاران با راهبرد متوسط و کم در یادگیری عملکرد پیشی می‌گیرند و این افراد می‌توانند میزان اهمال‌کاری و مهارت‌های خود را به وسیله آگاهی و تفکر بیشتر در مورد خطاهای مشخصی که انجام داده‌اند، اصلاح نمایند. همچنین با توجه به نظریه پینتریچ (۲۰۰۴) خودتنظیم فرآیندی فعال و سازمان‌یافته است که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم می‌کنند و تلاش می‌کنند بر شناخت، انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیم شامل مهارت‌های خودآموزی، سؤال پرسیدن از خود، خودبازبینی و تقویت خود است که به یادگیرندگان کمک می‌کند تا با استفاده از فرآیندهای شناختی، یادگیری‌شان تسهیل شود. این نتیجه را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که آموزش یادگیری خودتنظیم با به‌کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی و همچنین راهبردهای مدیریت مناسب منابع، سعی در افزایش یادگیری و درک و تمرکز دانش‌آموزان دارد. از این‌رو استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم با افزایش آگاهی و تمرکز فرد موجب کاهش اشتباهات و خطاهای دانش‌آموزان در فعالیت‌های ورزشی و تحصیلی شده و در نتیجه می‌توانند با برقراری توازن بین هر دو دسته فعالیت، عملکرد بهتری هم در زمینه ورزش و هم تحصیل داشته باشند. این نظم و تعادل در برنامه‌ها باعث کاهش بی‌حوصلگی و اهمال‌کاری آنها در همه زمینه‌ها به ویژه تحصیل می‌شود. همچنین پژوهشگران عنوان کرده‌اند

همچنین مدیریت بهینه زمان و تحت کنترل درآوردن آن و به عبارتی برنامه‌ریزی صحیح برای آن یکی از عوامل موفقیت در کنترل اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان ورزشکار است. هر اندازه از راهبردها در فعالیت‌های ورزشی و تحصیلی بیشتر استفاده شود، اهمال‌کاری تحصیلی نیز کاهش می‌یابد به طوری که حسین و سلطان<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان را یکی از عوامل اثرگذار بر اهمال‌کاری می‌دانند. از سویی، چنان‌چه علاقه و انگیزش فرد نیز به‌عنوان راهبردهای خودتنظیم بالا نباشد و دانش‌آموزان ورزشکار به تکالیف و دروس خود علاقه‌مندی نشان ندهند، به ناخوشایندی و نارضایتی بیشتر در انجام تکالیف منجر می‌شود و در نتیجه، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر می‌شود. از این‌رو با افزایش علاقه و به تبع آن بهبود انگیزه دانش‌آموزان ورزشکار که در نتیجه موفقیت‌های ورزشی آنها حاصل می‌گردد، انگیزه تحصیلی آنان افزایش می‌یابد و می‌تواند اثری قابل‌توجه بر کاهش اهمال‌کاری داشته باشد.

همچنین نتایج نشان داد بین میانگین پس‌آزمون خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار گروه آزمایش و کنترل تفاوتی معنادار وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان ورزشکار تأثیر معناداری داشته و سبب افزایش خودشفقت‌ورزی شده است. همچنین مجذور سهمی اِتا نشان داد ۷۵/۲ درصد از افزایش خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان به دلیل تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بوده است. با توجه به این‌که تاکنون پژوهشی در این خصوص انجام نشده است، به‌طور دقیق نمی‌توان به هم‌سویی یا ناهم‌سویی نتایج پرداخت. با این حال نریمانی و همکاران (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم به دانش‌آموزان

اهمال‌کار کمک می‌کند تا فرآیندهای تنظیم اهداف، خودکنترلی، خودارزشیابی و خودانگیزی را مدیریت کنند و با رشد جهت‌گیری هدف‌هایشان در یادگیری، انگیزه خود را نیز تقویت و تسهیل کنند. نتایج مطالعه موسویچ و همکاران (۲۰۱۳) حاکی از آن است خودشفقت‌ورزی می‌تواند باعث کاهش خودانتقادی، نشخوار فکری و نگرانی از اشتباهات در ورزشکاران شود. لذا خودشفقت‌ورزی بالا در ورزشکاران می‌تواند منبع مقابله‌ای قوی هنگام مواجهه با رخداد‌های منفی چون احتمال شکست در ورزش باشد. پژوهش‌ها همچنین نشان داده‌اند بین خودشفقت‌ورزی با شناخت‌ها و هیجانات در حیطه ورزش ارتباط وجود دارد. مطالعه‌ای بر نوجوانان دختر ورزشکار در سنین ۱۳ تا ۱۸ سال نشان داد خودشفقت‌ورزی به طور منفی با تمایلات شرم، احساس گناه، اضطراب اجتماعی بدنی، ترس از شکست، ترس از ارزیابی منفی و آگاهی از بدن ارتباط دارد (موسویچ، کوالسکی و همکاران، ۲۰۱۱). این یافته‌ها به این نکته اشاره دارند که خودشفقت‌ورزی می‌تواند به‌طور خاص برای ورزشکارانی مفید باشد که با هیجانات خودآگاه ناکارآمد و افکار و رفتارهای خودارزیابی مرتبط با ظاهر و عملکرد ارتباط دارند (موسویچ، کوالسکی و همکاران، ۲۰۱۱).

نتایج پژوهش حاضر را چنین می‌توان استنباط کرد که ارتقای خودشفقت‌ورزی به دلیل نقشی که در کاهش استرس و تنظیم هیجان در موقعیت‌های استرس‌زای ورزشی دارد، باعث می‌شود تا فرد کمتر به خودسرزنش‌گری، نشخوار فکری و نگرانی در مورد اشتباهات احتمالی بپردازد و با فراهم کردن چارچوبی برای افزایش آگاهی نسبت به بدن، به ورزشکار کمک کند تا نگرش درست‌تری نسبت به بدن‌اشان داشته باشند. در واقع، از آن‌جا که این افراد در موقعیت‌های ورزشی احساس می‌کنند که هم از نظر عملکرد و هم

از دلایل دیگری که برای تبیین این یافته وجود دارد، قابل آموزش بودن راهبردهای خودتنظیم و نیز قابلیت یادگیری راهبردها در متن آموزش است. افراد خودتنظیم‌گر متناسب با تغییر هدف، به تغییر راهبرد می‌پردازند و از راهبردهای کارآمد به‌منظور دستیابی به اهداف خود و غلبه بر سختی‌ها و مشکلات تحصیلی و ورزشی استفاده می‌کنند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند. با توجه به این که هدف از یادگیری خودتنظیم ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان برای یادگیری فعال و مستقل است و مسئولیت یادگیری را بر عهده دانش‌آموزان می‌گذارد، نتیجه نهایی آن این‌گونه خواهد بود که دانش‌آموزان از خودشفقت‌ورزی بالاتری برخوردار شده‌اند. خودتنظیم پایه و اساس برای فرآیندهای یادگیری در طول زندگی است و رهنمودهایی برای کنترل ذهن، نگرش و رفتار یادگیرنده در رسیدن به اهداف آموزشی ارائه می‌دهد. آموزش مهارت خودتنظیم به دانش‌آموزان ورزشکار امکان می‌دهد بر رفتارهایشان کنترل و نظارت بیشتری داشته باشند؛ یعنی رفتارهایشان را ارزیابی کنند و آنها را با معیارهای شخصی بسنجند و در مورد شخص خود تقویت و تنبیه اعمال کنند. شخصی که نتیجه ارزیابی‌اش از خود مثبت باشد، خود را کارآمد تشخیص می‌دهد و با علاقه و پشتکار به انجام تکالیف می‌پردازد که این امر باعث می‌شود خودشفقت‌ورزی وی افزایش یابد. در نهایت این که با توجه به تأثیر آموزش بر راهبردهای خودتنظیم، پیشنهاد می‌شود تا مربیان ورزشی و طراحان آموزشی با شناخت کافی از دانش‌آموزان ورزشکار و میزان تلاش شناختی آنها، جلسات تمرین را از معلم-محوری به شاگردمحوری تغییر دهند و راهبردهای مؤثر یادگیری را به آنها آموزش دهند تا هم بتوانند توازن

ظاهری مورد ارزیابی قرار می‌گیرند لذا داشتن نگرش درست باعث می‌شود که کمتر دچار خودانتقادی و نشخوار فکری شوند (موسویچ و همکاران، ۲۰۱۳). به همین دلیل ارتقای خودشفقت‌ورزی در دانش‌آموزان ورزشکار در نتیجه آموزش راهبردهای خودتنظیم می‌تواند به کاهش هیجانات و شناخت‌های منفی آنها کمک نماید و زمینه مساعدتری برای فعالیت‌های ورزشی و تحصیلی را برای آنها فراهم نماید. همچنین، این آموزش توانسته است در طول زمان، توانمندی آزمودنی‌ها را در استفاده بهینه از راهبردها افزایش دهد و دانش‌آموزان ورزشکار را با سختی‌ها و مشکلات، ضعف و ناامیدی آشنا کند و سبب افزایش تحمل فرد شود. داشتن احساس خودشفقت‌ورزی دلالت بر این دارد که فرد تلاش می‌کند از تجربه درد جلوگیری کند. این امر به بروز سبک‌های مقابله فعال برای ارتقاء و حفظ سلامت روانی منجر می‌شود. افراد خودشفقت‌ورز در مقایسه با دیگران درد و نقص کمتری را تجربه می‌کنند و دیدگاهی حمایت‌گراانه نسبت به خود دارند که باعث کمتر شدن احساس افسردگی و اضطراب و افزایش رضایت آنها از زندگی می‌شود (آلیک و سدیکیدز، ۲۰۰۹). نتایج مطالعات حاکی از آن است که خودشفقت‌ورزی واکنش‌های منفی به رخداد‌های استرس‌زا به ویژه آنهایی که با شکست ارتباط دارند را تقلیل می‌دهد (موسویچ و همکاران، ۲۰۱۳؛ لیری، تات، آدامز، آلن و هانکوک، ۲۰۰۷). همچنین همان‌طور که اشاره شد یکی از مؤلفه‌های خودشفقت‌ورزی، ذهن-آگاهی است که می‌تواند به فرد ورزشکار کمک کند تا حس بهتری از تعادل به‌ویژه در ارتباط با الگوهای فکری، انتظارات و استانداردها به دست آورد و در نتیجه تصمیمات بهتری برای برقراری تعادل بین سلامت و عملکرد اتخاذ نماید (موسویچ و همکاران، ۲۰۱۳).

محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود پس از انجام جلسات و آموزش‌ها، برای سنجش تأثیر این آموزش‌ها در طولانی‌مدت، پیگیری‌های بلندمدت نیز انجام شود.

### تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله پژوهشگران از کلیه کسانی که در انجام پژوهش مشارکت نمودند، تقدیر و تشکر می‌نمایند.

لازم‌ترین فعالیت‌های ورزشی و تحصیلی برقرار نمایند و بدین ترتیب از میزان اهمال‌کاری آنها کاسته شود و هم بتوانند با آگاهی و نگرش دقیق‌تری نسبت به عملکرد و بدن خود، کمتر دچار خودسرزنش‌گری و نشخوار فکری و در نتیجه افت عملکرد در مسابقات ورزشی و تحصیل شوند. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به این مورد اشاره کرد که تنها روی دانش‌آموزان ورزشکار پسر انجام شده است. عدم پیگیری بلندمدت پس از انجام پژوهش از

### منابع

1. Alicke, M. D., & Sedikides, C. (2009). Self-enhancement and self-protection: What they are and what they do. *European review of social psychology*, 20(1), 1-48.
2. Anjdani, E. (2010). *Determining the role of coherence self-awareness, consciousness, self-respect and self-compassion in emotions regulation caused by unpleasant events*. (MA. dissertation). University of Tehran. In Persian.
3. Aynur, P., Murat, A., & Can, B. (2011). Academic procrastination behavior of preservice teachers'of CelalBayar University. *Procedia- social and behavioral sciences*, 29, 1418-1425.
4. Burnam, A., Komarraju, M., Hamel, R., & Nadler, D. R. (2014). Do adaptive perfectionism and self-determined motivation reduce academic procrastination. *Learning and individual differences*, 36, 165-172.
5. Ergen, B., & Kanadli, S. (2017). The Effect of Self-Regulated Learning Strategies on Academic Achievement: A Meta-Analysis Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 69, 55-74.
6. Farsi, A., Morghzar, M., & Aslankhani, M. A. (2010). The effect of self regulated and non regulated learning strategies on acquisition, retention and transfer of table tennis forehand drive skill. *Sports Psychology*, 5, 397-408. In Persian.
7. Golshanpour, M., & Bahrami, H. (2018). The effectiveness of teaching self-regulatory learning strategies on academic self-concept and academic achievement of first high school students. *Journal of sociology of education*, 10, 69-84. In Persian.
8. Hofmann, S. G., Grossman, P., & Hinton, D. E. (2011). Loving-kindness and compassion meditation: Potential for psychological interventions. *Clinical psychology review*, 31(7), 1126-1132.
9. Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 6, 2412-2115
10. Golmohammadian, M. (2014). Prediction of academic procrastination based on Big five factors in athletic students. *Journal of Clinical Psychology Studies*, 17(5), 49-75. In Persian.
11. Leary, M.R., Tate, E.B., Adams, C.E., Allen, A.B., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Personality and Individual Processes*, 92, 887-904.

12. Montalvo, F., & Torres, G. (2003). Self-regulation learning current and future direction. *Electronic journal research education psychology*, 2(1), 1-34.
13. Mosewich, A. D., Kowalski, K. C., Sabiston, C. M., Sedgwick, W. A., & Tracy, J. L. (2011). Self-compassion: A potential resource for young women athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 33(1), 103-123.
14. Mosewich, A. D., Crocker, P. R., Kowalski, K. C., & DeLongis, A. (2013). Applying self-compassion in sport: An intervention with women athletes. *Journal of sport and exercise psychology*, 35(5), 514-524.
15. Namian, S., & Hosseinchari, M. (2011). Explaining student academic procrastination based on religious beliefs and control core. *Journal of educational psychology studies*, 8(14), 99-126. In Persian.
16. Narimani, M., Mohammad Amini, Z., Zahed, A., & Abolghasemi, A. (2015). Comparison of the effectiveness of teaching strategies on self-regulatory learning and problem solving on students' educational motivation. *Journal of psychological education*, 4(1), 139-155. In Persian.
17. Neff, K. D. (2003). The development and validation of a scale to measure self-compassion. *Self and identity*, 2, 223-250.
18. Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and personality psychology compass*, 5(1), 1-12.
19. Ocal, K. (2016). Predictors of Academic Procrastination and University Life Satisfaction among Turkish Sport Schools Students. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 482-490.
20. Phillips, W. J., & Ferguson, S. J. (2012). Self-compassion: A resource for positive aging. *Journals of gerontology series B: psychological sciences and social sciences*, 68(4), 529-539.
21. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
22. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
23. Pipere, A., & Mierina, I. (2017). Exploring non-cognitive predictors of mathematics achievement among 9th grade students. *Learning and Individual Differences*, 59, 65-77.
24. Rakes, G. C., Tennessee, M. (2009). Students' motivation and cognitive self regulation strategies as predictors of procrastination in online courses. Online available from <http://edtech.tennessee.edu/rite/2009/rakers-rit-09>.
25. Sirin, E. F. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews*, 6(5), 447.
26. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
27. Tamanaee Far, M. R. & Ghasemi, E. (2017). Explaining academic procrastination based on personality traits and time management skill. *Biquarterly journal of cognitive learning in strategies*, 5(8), 233-244. In Persian.
28. Vameghi, R., Shams, A., & Shamsipour Dehkordi, P. (2013). The effect of age, sex and obesity on fundamental motor skills among 4 to 6 years-old children. *Pakistan journal of medical sciences*, 29(2), 586-589.

29. Yarnell, L. M., & Neff, K. D. (2013). Self-compassion, interpersonal conflict resolutions, and well-being. *Self and Identity*, 12(2), 146-159.
30. Zakeri, H., Esfahani, B. N., & Razmjooe, M. (2013). Parenting styles and academic procrastination. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 57-60.

### ارجاع‌دهی

فتحی زادن، اعظم؛ و تجری، طیبه. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی. *مطالعات روان‌شناسی ورزشی*، ۱۰(۳۷)، ۲۹-۵۲. شناسه دیجیتال: 10.22089/SPSYJ.2020.7142.1761

Fathizadan, A; & Tajari, T. (2021). Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Learning Strategies on Academic Procrastination and Self-Compassion of Student Athletes Participating in Sport Olympiad. *Sport Psychology Studies*, 10(37), 29-52. In Persian. DOI: 10.22089/SPSYJ.2020.7142.1761