

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۳ بهار ۱۳۹۸

اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی

عبداله رشیدزاده^{۱*}

اسکندر فتحی‌آذر^۲

رحیم بدری^۳

تورج هاشمی^۴

چکیده

هدف این پژوهش، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات تحصیلی منفی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه بود. طرح این پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. نمونه آماری این پژوهش شامل ۸۰ نفر از دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی بالا بودند که از طریق مطالعه مقدماتی و سرند کردن و با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و با استفاده از روش جایگزینی هدفمند در دو گروه آزمایش و کنترل گمارده شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی (APQ) و مقیاس هیجانات تحصیلی (AEQ) و برای تحلیل داده‌ها از تحلیل کوواریانس چندمتغیره (MANCOVA) استفاده شد. نتایج نشان داد که آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی موجب کاهش مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی می‌شود. نتایج این پژوهش، اهمیت استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را به عنوان یکی از منابع

۱- دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، دانشگاه تبریز، تبریز، ایران (نویسنده مسئول) Email: rashidzadea@yahoo.com

۲- استاد دانشگاه تبریز، گروه روانشناسی تربیتی، تبریز، ایران

۳- استاد دانشگاه تبریز، گروه روانشناسی تربیتی، تبریز، ایران

۴- استاد دانشگاه تبریز، گروه روانشناسی تربیتی، تبریز، ایران

اصلی و مداخله‌گر مهم در فراهم کردن زمینه آموزش مؤثر و بهبود مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات تحصیلی برای دانش‌آموزان آشکار ساخت. این پژوهش دارای تلویحاتی برای معلمان، مربیان و مشاوران مدرسه است که می‌توانند از نتایج آن برای بهبود پیشرفت دانش‌آموزان و کاهش تعلل‌ورزی و هیجان‌های منفی دانش‌آموزان استفاده نمایند.

واژه‌های کلیدی: یادگیری خودگردان؛ فراشناخت؛ تعلل‌ورزی تحصیلی؛ هیجانات منفی تحصیلی

مقدمه

تعلل‌ورزی صفت روانشناختی است که در زندگی و در میان قشرها و رده‌های سنی مختلف دیده می‌شود. به خصوص در محیط‌های آموزشی میان فراگیران شایع است و با پیامدهای زیانباری از جمله گرفتن نمره‌های پایین کلاسی تا انصراف‌های دوره‌ای همراه است. در بین انواع تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی شایع‌ترین نوع تعلل‌ورزی دانش‌آموزان است که اثرات منفی بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارد و باعث پیشرفت کم، شکست در امتحان یا ایجاد ترس از امتحان، اضطراب، افسردگی و کاهش روحیه آنها می‌شود (حسین و سلطان^۱، ۲۰۱۰). پژوهش‌ها به ارتباط بین تعلل‌ورزی تحصیلی در ابتدای ترم تحصیلی و بیماری‌های جسمانی و روانی از جمله افسردگی و اضطراب در انتهای سال تحصیلی اشاره دارند (حسین و سلطان، ۲۰۱۰) و به شیوع بسیار زیاد تعلل‌ورزی در محیط‌های آموزشی (صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ فتحی، فتحی‌آذر، بدری و میرنوب، ۱۳۹۴) و پیامد منفی آن برای میلیون‌ها دانش‌آموز (سولومون و راتبلوم^۲، ۱۹۸۴؛ حسین و سلطان، ۲۰۱۰)؛ انگیزش پایین (رببتهز، روچات و لیندن^۳، ۲۰۱۵)؛ عملکرد تحصیلی ضعیف (دی پائولا، اسکوپا^۴، ۲۰۱۴)؛ ناتوانی در گذراندن واحدهای درسی، افسردگی، اضطراب، عزت‌نفس پایین، کاهش انگیزه، تلاش کم برای موفقیت و روان‌نژندی (میلگرام و توبیانا^۵، ۱۹۹۹؛ سادلر و ساکس^۶، ۱۹۹۳؛ جانسون و بلوم^۷، ۱۹۹۵ نقل از عینی‌پور، بدری، واحدی و بیرامی، ۱۳۹۴)؛ اهداف پائین تحصیلی (واسکل، الجایر، لاجنر و همکاران^۸، ۲۰۱۴)؛ اعتمادبه‌نفس پایین، خودکارآمدی

1- Hussain., & Sultan
3- Rebetz., Rochat., & Linden
5- Milgram., & Toubiana
7- Johnson, Bloom

2- Solomon., & Rothblum
4- DePaola, Scoppa
6- Saddler., & Sacks
8- Wäschle, Allgaier, Lachner

پایین، نقص در خودتنظیم‌گری، خلق و صفات شخصیتی، جهت‌گیری هدف و کاربرد ضعیف مهارت‌های یادگیری اشاره کرده‌اند (استیل^۱ ۲۰۰۷، نقل از صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو^۲، ۲۰۰۹؛ دی پائولا، اسکوپا، ۲۰۱۴؛ عینی‌پور و همکاران، ۱۳۹۴) و همچنین شیوع بیشتر آن در پسران (صمدی‌پور، ۱۳۹۶؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۹) و در کل تأثیر آن بر جنبه‌های شخصیتی، تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان و اخیراً در فراتحلیلی که کیم و سو^۳ (۲۰۱۵) بر روی ۵۵ پژوهش مرتبط با تعلل‌ورزی، انجام دادند، رابطه منفی تعلل‌ورزی با عملکرد تحصیلی و عمومیت این پدیده را در بین دانشجویان نشان دادند. علی‌رغم پژوهش‌های رو به رشد، هنوز تعلل‌ورزی یک مفهوم ناشناخته باقی مانده است و نیاز به بررسی بیشتری است.

یافته‌های پژوهشی جدید حاکی از آن است که تعلل‌ورزی می‌تواند به‌عنوان عاملی برای هیجان‌های منفی همچون خجالت‌زدگی و احساس گناه، افسردگی و انگیزش پایین باشد (ریبترز، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). تاکنون بیشتر نظریه‌ها تأکیدشان بر سازه‌های رفتاری و شناختی تعلل‌ورزی بوده است، اما تعلل‌ورزی شامل مؤلفه هیجانی نیز هست. مرور شواهد پژوهشی انجام گرفته در زمینه نقش هیجان در تعلل‌ورزی به وجود همبستگی بین تنظیم هیجانی و تعلل‌ورزی اشاره دارد (ریبترز، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). این موضوع با نظریه‌های کنترل شناختی و فراشناختی تعلل‌ورزی که بر وجود همبستگی بین انتخاب راهبردهای کنترل ناسازگارانه برای مقابله با خلق منفی تأکید دارد، همسو می‌باشد (اسپادا، هیو و نیکسویک^۴، ۲۰۰۶). در یک پژوهش فراتحلیلی که توسط سیرویز و پیکل^۵ (۲۰۱۴) صورت گرفت، به این نتیجه دست یافتند که هیجان‌های منفی یکی از پیشایندهای مهم تعلل‌ورزی، محسوب می‌شود و مشخص شد که افراد تعلل‌ورز دارای سوگیری‌های زمانی نسبت به حال و آینده هستند که به‌نظر می‌رسد قسمتی از فرایند ناشی از حالات خلقی و هیجان‌های منفی در این افراد باشد.

هیجان‌ها در روانشناسی تربیتی از نظر تئوری رشد خوبی داشته است، اما هنوز نیاز به

1- Stell

3- Kim., & Sue

5- Sirois., & Pychy

2- Balkis, Duru

4- Spada., Hiou., & Nikcevic

مطالعات تجربی بیشتری دارد (لینین برینک، گارسیا و پکران^۱، ۲۰۱۱). در سال‌های اخیر علاقه به تحقیقات آموزشی در مورد هیجان‌ها به فهرست طرح‌های پیشنهادی جلسه سالانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا اضافه شد (پکران، کوزاک، موریا، الیوت و توماس^۲، ۲۰۱۴). از طرفی دیگر؛ پکران، لیچتینیلد^۳، مارش^۴، مورایاما و گوئتز^۵ (۲۰۱۷) نیز بر نقش هیجان‌ها در موفقیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و بر آنچه که در کلاس درس اتفاق می‌افتد تأکید کرده‌اند. هیجان‌های تحصیلی صرفاً شامل اضطراب تحصیلی به ویژه اضطراب امتحانی نیستند، بلکه دامنه وسیعی از هیجان‌ها که دانش‌آموزان در جریان تحصیل تجربه می‌کنند را شامل می‌شوند که هیجان‌هایی از قبیل غرور^۶، امیدواری^۷، لذت^۸، شرم^۹، ناامیدی^{۱۱}، اضطراب^{۱۲} و خستگی^{۱۳} از این دسته هستند که بخشی از هویت دانش‌آموزان محسوب می‌شوند و در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر آن اثر می‌گذارند (پکران، فرنزل، گوئتز و پری^{۱۴}، ۲۰۱۱). با توجه به تأثیر عمیق هیجان‌ها بر کارکردهای تحصیلی دانش‌آموزان، چقدر به این مقوله در نظام آموزشی و در حیطه پژوهش توجه شده است. همچنان که برخی از پژوهشگران اظهار داشته‌اند؛ پژوهش هیجان‌های تحصیلی مغفول مانده است (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۱۱) و حتی آنها را می‌توان حوزه کشف نشده پژوهش روان‌شناختی قلمداد کرد (پکران، فرنزل، گوئتز و پری، ۲۰۱۱). مغفول ماندن پژوهش هیجان‌های پیشرفت و اثرهای آن بر جوانب مختلف زندگی تحصیلی دانش‌آموزان و حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجان‌ها و ماهیت هیجانی کلاس‌های درس و اثرگذاری این عوامل بر پیشرفت تحصیلی فراگیران، متأسفانه تحقیق بر روی هیجان‌ها در بافت‌های آموزشی به آرامی و به تدریج در حال ظهور است. اضطراب امتحان تنها هیجانی است که مورد علاقه پژوهشگران بوده است (شوتز^{۱۵} و پکران، ۲۰۰۷). مسئله اساسی این است که برخی از دانش‌آموزان به دلایل مختلف در تنظیم هیجان‌های تحصیلی خود مشکل دارند.

1- Linnenbrink., Garcia., & Pekrun
3- Lichtenfeld,
5- Goetz
7- hope
9- shame
11- disappointed
13- boredom
15- Schutz

2- Pekrun, Cusack, Murayama, Elliot., & Thomas
4- Marsh
6- pride
8- Pleasure
10- anger
12- anxiety
14- Pekrun., Frenzel., Goetz.,& Perry

پاسخ‌های هیجانی منفی و کنترل‌نشده می‌توانند تعامل بین معلم و دانش‌آموز و بین دانش‌آموزان را دچار مشکل سازند و بر اکتساب اطلاعات جدید، بازیابی مواد یاد گرفته شده و حل مساله، اثر منفی گذاشته و عملکرد تحصیلی را تضعیف نمایند (استاین^۱، ۲۰۱۰). همچنین دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودنظم‌دهی هیجانی برخوردارند و نسبت به تنظیم هیجان‌های خود بینش دارند موفق‌ترند و از بهزیستی روانی بالایی برخوردار هستند (هاگا، کرفت و کوربی^۲، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش‌های هن و گروشیت^۳ (۲۰۱۴) وطنی‌پور، قاسمی جوبنه، موسوی، حسینی صدیق (۱۳۹۵) نشان داده است که بین تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی رابطه منفی و معنادار وجود دارد، به طوری که با افزایش تنظیم هیجان، میزان تعلل‌ورزی در دانشجویان نیز کاهش پیدا می‌کند.

در تبیین ارتباط بین تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی می‌توان این‌طور استدلال کرد که دانشجویان برخوردار از مهارت تنظیم هیجانی به دلیل اینکه میزان بیشتری از بهزیستی و سلامتی را تجربه می‌کنند و از مهارت‌های رفتاری بیشتری برخوردار هستند، در صورت مواجهه با شرایط زمینه‌ساز تعلل‌ورزی، بهتر می‌توانند با آن مقابله سازنده کنند، در نتیجه میزان کمتری از تعلل‌ورزی را نیز از خود بروز می‌دهند. با این توضیحات و اهمیت زیاد هیجان‌ها در زندگی و عملکرد تحصیلی، اگر بخواهیم دانش‌آموزان از عملکرد تحصیلی و بهزیستی روانی بهتری برخوردار باشند لازم است با هیجان‌های خود آشنا شوند و بتوانند آنها را مدیریت و کنترل نمایند. بنابراین تربیت یادگیرندگان خودگردان که بتوانند هیجان‌های منفی خود را مدیریت کنند از اهمیت زیادی در نظام‌های آموزشی برخوردار است. بر اساس مطالعات، یکی از راه‌های بهبود و کاهش تعلل‌ورزی و هیجان‌ات منفی تحصیلی، استفاده از راهبردهای خودگردان فراشناختی در محیط‌های آموزشی است. این اصطلاح بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری فراگیران در پیشبرد یادگیری (آزويدو^۴، ۲۰۰۹ نقل از عرب‌زاده، کدیور، فرزاد، نیکدل و کاووسیان، ۱۳۹۲)؛ شروع فعالیت به‌طور مستقل تا رسیدن به اهداف تعیین شده (والترز^۵، ۲۰۱۰) و هدایت نظام‌مند افکار، احساسات و رفتارها در دستیابی به اهداف

1- Stein

3- Hen & Goroshit

5- Wolters

2- Haga, Kraft., & Corby

4- Azevedo

مورد نظر، بیمبنتی^۱ (۲۰۱۱) تأکید دارد. زیمرمن^۲ (۲۰۱۵) صاحب‌نظر برجسته حوزه خودگردانی چهار حیطه اصلی و تأثیرگذار خودگردانی را عبارت از تنظیم فرایندهای شناخت، فراشناخت، هیجان و انگیزش می‌داند، که حیطه‌شناختی و فراشناختی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است.

بررسی مطالعات پیشین در این خصوص نشان می‌دهد که به طور جداگانه پژوهش‌هایی در زمینه یادگیری خودگردان و تعلل‌ورزی و هیجان‌ات تحصیلی انجام گرفته است. اما تحقیقی که همزمان و به صورت یکجا به بررسی رابطه تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجان‌ات تحصیلی و مؤلفه‌های یادگیری خودگردان بپردازد توسط محقق یافت نشد. برخی از تحقیقات به رابطه یادگیری خودگردان و تعلل‌ورزی پرداخته‌اند از جمله: (گیسلمن و پتروسکی،^۳ ۲۰۱۶؛ روزنتال، فورسل، اسونسون، فورستروم، آندرسون و کارلبرینگ،^۴ ۲۰۱۵؛ گلستانی بخت و شکری،^۵ ۱۳۹۲؛ گزیدری، لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴؛ فتحی و همکاران، ۱۳۹۴؛ یعقوبی، قلائی، رشید و کردنوقایی، ۱۳۹۴؛ هن و گروه‌شیت، ۲۰۱۴؛ کاندمیر،^۵ ۲۰۱۴؛ ریتز، روچات و لیندن، ۲۰۱۵). یافته‌ها در پژوهش (ریتز و همکاران ۲۰۱۵؛ هن و گروه‌شیت، ۲۰۱۴)، نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی منجر به کاهش استفاده از متغیرهای انگیزشی مانند خودکارآمدی و راهبردهای خودگردانی می‌شود و با سطوح بالاتر اضطراب، استرس و بیماری، رابطه نزدیک دارد. کاندمیر (۲۰۱۴) در پژوهشی به این نتیجه رسید که موفقیت‌های تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و رضایت از زندگی به ترتیب بیشترین تأثیر را به صورت منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی داشتند. یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴)، در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که متغیرهای کمال‌گرایی، خودتنظیم‌گری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای تعلل‌ورزی کلی محسوب می‌شوند.

برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که تعلل‌ورزی یک مشکل فراشناختی است. تعلل‌ورزی از دو جنبه می‌تواند با فراشناخت در پیوند باشد. نخست اینکه تعلل‌ورزیدن می‌تواند به عنوان یک راهبرد برای تنظیم شناخت‌ها و عواطف منفی در نظر گرفته شود. دوم اینکه پژوهش‌های

1- Bembentuy
3- Gieselmann., & Pietrowsky
5- Kandemir

2- Zimmerm
4- Rozentel, Forsell, Svensson, Forsstrom,
Andersson & Carlbring

زیادی تعلل‌ورزی را با هیجان‌های منفی مرتبط گزارش کرده‌اند. (چو و چول^۱، ۲۰۱۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل‌ورز در مقایسه با همسالان خود از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. سان، روزلان و صبوری‌پور^۲ (۲۰۱۶) در تحقیقی با عنوان رابطه یادگیری خودگردان با تعلل‌ورزی تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که مدیریت منابع، فراشناخت، راهبردهای شناختی و انگیزش باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. یامادا، گودا، ماتسودا، کاتو و میاگاوا^۳ (۲۰۱۵) در پژوهشی نشان دادند که آگاهی و استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان، عناصر اساسی هستند که مدیریت زمان را افزایش می‌دهند و تأثیر مثبت برای ارائه گزارش و تهیه و تنظیم مقالات در زمان مقرر دارند و باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند.

نتایج تحقیقات قدم‌پور، کرمی و وجدان‌پرست (۱۳۹۶) و شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) هم حاکی از آن است که آموزش راهبردهای خودگردان شناختی و فراشناختی باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

از سویی دیگر مرور شواهد تجربی در این خصوص نشان می‌دهد که برخی از تحقیقات به بررسی رابطه هیجان‌های خاص تحصیلی (اضطراب) و مؤلفه‌های یادگیری خودگردان پرداخته‌اند اما به تمام زیرمؤلفه‌های هیجان‌ات تحصیلی (مثبت، منفی) در رابطه با یادگیری خودگردان فراشناختی کمتر پرداخته شده است. شوتز و پکران (۲۰۰۷) و یو و کانگ^۴ (۲۰۱۴) بیان می‌کنند که هیجان‌ها نقش مهمی در یادگیری خودنظم‌دهی بازی می‌کنند و خودنظم‌دهی بر هیجان‌های آنها و همچنین به‌نوبه خود بر رویکرد یادگیری آنها تأثیر می‌گذارد. والی‌نسب و زینالی^۵ (۲۰۱۸) در تحقیقی به این نتایج دست یافتند که هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه مستقیم، مثبت و هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه معکوس و منفی با یادگیری خودگردان و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد. روسی جانان، مک‌گریکور و گیلبرت^۶ (۲۰۱۵) اشاره داشتند که آموزش مدیریت و تنظیم هیجانی نقش و تأثیر مثبت و سازنده‌ای در افزایش رفتارهای خودگردانی و سایر مهارت‌های فردی دانش‌آموزان دارد.

1- Chu., & Chol

3- Yamada.,Goda., Matsuda., Kato., & Miyagawa

5- Valinasab & Zinali

2- San, Roslan., & Sabouripour

4- You., & Kang

6- Rosejanat, McGuire, Gilberta

شهیدی و منشئی (۱۳۹۴)؛ کیم و هوگز^۱ (۲۰۱۲)؛ نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاووسیان (۱۳۹۱)؛ سپهریان‌آذر و اقبالی (۱۳۹۴)؛ رضایی (۱۳۹۵)؛ عربزاده، کدیور، فرزاد، نیکدل و کاووسیان (۱۳۹۲)؛ پکران، گوئتز، تیتز و پری (۲۰۱۱)؛ ویلاویسنسیو و برناردو^۲ (۲۰۱۳)؛ بوش^۳ (۲۰۰۶)، هم به شواهدی دال بر رابطه بین هیجان‌ها و رفتار خودنظم‌دهی یادگیری اشاره داشتند. و یافته‌های آنها نشان داد که هیجان‌های مثبت به استفاده از راهبردهای یادگیری پیچیده‌تر (فراشناختی) مرتبط بوده است. ستاری، حسین‌پور و شکری (۱۳۹۴) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که اجرای بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های منفی (خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دانش‌آموزان را کاهش داده است. شهیدی و منشئی (۱۳۹۴) در تحقیقی به این نتیجه دست یافتند که مداخلات مبتنی بر آموزش فراشناخت در دانش‌آموزان از نظر متغیرهای تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی تأثیر مثبت داشته است. در نتیجه این رابطه از لحاظ نظری براساس الگوی پکران و همکاران (۲۰۱۱)، قابل تبیین است. این الگو فرض می‌کند که اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به‌وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه خودگردانی فراشناختی است. در نتیجه افرادی که بتوانند با استفاده از خودگردانی فراشناختی به تنظیم هیجان‌ها خود به خصوص آن بخش از هیجان‌ها که منفی و ناخوشایند می‌باشد بپردازند، میزان کمتری از افسردگی و اضطراب را تجربه خواهند کرد که همه اینها با کاهش گرایش به تعلل‌ورزی مرتبط است (روزنتال و همکاران، ۲۰۱۵).

در مجموع بررسی پیشینه نشان می‌دهد که یادگیری خودگردان فراشناختی، یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل‌ورزی و هیجان‌ها منفی تحصیلی دانش‌آموزان را کاهش دهد. با استناد به مطالعات پیشین در ارتباط با اثرگذاری یادگیری خودگردان فراشناختی بر متغیر روان‌شناختی تعلل‌ورزی و هیجان‌ها منفی تحصیلی نمی‌توانیم به یک نتیجه قطعی برسیم چرا که نتایج مطالعات پیشین متناقض هستند. بنابر این نیاز فزاینده‌ای به درک رابطه

1- Kim, & Hodges
3- Bush

2- Villavicencio & Bernardo

بین خودگردان فراشناختی و تعلل‌ورزی و هیجانات منفی و تأثیرگذاری متغیر راهبردهای خودگردان فراشناختی بر تعلل‌ورزی و هیجانات منفی تحصیلی وجود دارد. درباره اهمیت و ضرورت انجام این تحقیق می‌توان گفت که دوره متوسطه به لحاظ زیستی و روانی و اجتماعی دوره بسیار مهمی است و دوره‌ای است که آموزش عمومی را به آموزش عالی پیوند می‌دهد. متأسفانه آمارهای به دست آمده از تحقیقات در مدارس کشور نشان‌دهنده آن است که مسائل و مشکلات تحصیلی و هیجانی که خود را به صورت مردوی و یا ترک تحصیل و مشکلات هیجانی و اجتماعی نشان می‌دهد مقدار زیادی از منابع مالی و استعدادهای انسانی جامعه را تلف می‌کند و آثار سوئی به جا می‌گذارد. لذا سوال پژوهش حاضر این است آیا با آموزش یادگیری خودگردان فراشناختی می‌توان مولفه‌های تعلل‌ورزی و هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشید؟ برای یافتن جواب به این سوال، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر کاهش تعلل‌ورزی و هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام گرفت.

روش

در این مطالعه با توجه به هدف پژوهش از طرح نیمه‌آزمایشی با پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز بود که طبق آمار ارائه شده در سال ۱۳۹۶ حدود ۲۵۰۰۰ نفر بودند. این مطالعه به صورت مداخله‌ای برای تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی صورت گرفت. برای انتخاب نمونه از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد که ابتدا از بین نواحی پنج‌گانه تبریز نواحی ۳ و ۵ آموزش و پرورش شهر تبریز انتخاب شدند. بعد ۴ مدرسه پسرانه و از بین آنها، ۲۵ کلاس گزینش شد. در مرحله بعدی با توجه به اینکه برای پیدا کردن دانش‌آموزان دارای تعلل‌ورزی و هیجانات منفی تحصیلی بالا، غربالگری شد موارد زیر در نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت: ۱- دو مدرسه مشابه (از لحاظ معرف بودن، مسائل فرهنگی، اقتصادی، جغرافیایی، نمرات) از ناحیه پنج شهر تبریز انتخاب شدند. ۲- غربالگری در هر دو پایه مقطع متوسطه یکی از مدارس روی ۴۶۰ نفر انجام شد (با توجه به اینکه نمونه دانش

آموزان در این مدرسه تکمیل شد، غربالگری در مدرسه دیگر انجام نشد) در گام بعدی، جهت گزینش گروه‌های آزمایش و گواه، ۸۴ نفر از دانش‌آموزانی که در مقیاس تعلل‌ورزی و هیجانات منفی یک انحراف معیار بالاتر از میانگین را به دست آورده بودند. به تعداد ۸۴ نفر گزینش و از طریق روش جایگزینی هدفمند به دو گروه ۴۲ نفری آزمایش و گواه اختصاص یافتند. گروه‌ها از سن، پایه، رشته تحصیلی و همچنین میزان تعلل‌ورزی و هیجان‌های تحصیلی منفی یادگیری هم‌تا شدند. در جریان اجرای بسته آموزشی تعداد مشارکت‌کننده‌ها به دلیل افت به ۴۰ نفر در هر گروه کاهش یافت. در راستای اجرای آموزش علاوه بر اخذ رضایت دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش، رضایت والدین نیز اخذ شد.

شیوه اجرا

ابتدا پیش‌آزمون متغیرهای وابسته از دانش‌آموزان گروه کنترل و گروه آزمایش گرفته شد، در مرحله بعدی اجرای بسته آموزشی راهبردهای خودگردان فراشناختی در گروه آزمایش بدون اطلاع گروه گواه صورت گرفت و در مدت اجرای آن گروه گواه روند طبیعی آموزش‌های کلاسی خود را طی کرد، در مرحله آخر پس‌آزمون متغیرهای وابسته از هر دو گروه به عمل آمد. کلیه شرکت‌کنندگان در پژوهش، فرم رضایت‌نامه اخلاقی شرکت در پژوهش را تکمیل کردند و افراد گروه آزمایش متعهد شدند که طی ۱۲ جلسه در طول یک ماه و نیم در کلاس آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی شرکت کنند. لازم به ذکر است که بسته آموزشی براساس مطالعات موجود، نظریه‌های مربوطه و لحاظ کردن اصول روانشناسی تربیتی و یادگیری متناسب با دانش‌آموزان مقطع دبیرستان تهیه و تدوین شد. بعد از تهیه و تدوین بسته آموزشی با لحاظ کردن موارد مطروحه برای اطمینان از روایی محتوایی بسته آموزشی، نظر متخصصان صاحب‌نظر در این حوزه در این مورد اخذ و اعمال شد. همچنین برای به‌دست آوردن پایایی بسته آموزشی، بسته آموزشی روی ۳ نفر به شیوه مطالعه مقدماتی بررسی شد. لازم به ذکر است مراحل اولیه تهیه و تدوین و بررسی پایایی ابزارها هم پیش‌آزمون و هم پس‌آزمون روی گروه‌های نمونه مشابه با جامعه تحقیق هر کدام از ابزارها روی دو کلاس انجام گرفت و پس از آن ابزارهای تأیید شده، در نمونه اصلی تحقیق اجرا شد. محتوی خلاصه جلسات مداخله در جدول (۱) آمده است.

جدول (۱) خلاصه جلسات مداخله

جلسه	شرح جلسات	هدف
اول	آشنایی با شرکت کنندگان و جلسه معارفه	انجام پیش‌آزمون‌ها و معرفی طرح.
دوم	معرفی یادگیری خودگردان و تأکید بر اهمیت آن در آموزش	آشنایی با راهبردهای یادگیری خودگردان در آموزش.
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری خودگردان	آشنایی با راهبرد تکرار ویژه موضوعات ساده و پایه (آگاهی دانش‌آموزان از راهبردهایی همچون، مطالعه با فاصله، پرآزموی و...) و موضوعات پیچیده و معنی‌دار (کپی کردن مطالب-انتخاب نکات مهم و کلیدی).
چهارم	آموزش راهبرد بسط ویژه مطالب ساده، پایه و پیچیده و معنی‌دار	آشنایی با (استفاده از واسطه‌ها، تصویرسازی ذهنی، روش مکان‌ها...)(استفاده از یادداشت برداری، قیاس‌گری، خلاصه کردن به زبان خود و...).
پنجم	آموزش راهبرد سازمان‌دهی ویژه تکالیف ساده و پایه و ویژه تکالیف پیچیده و معنی‌دار	آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی دسته‌بندی اطلاعات جدید در قالب‌های مختلف و آگاهی دانش‌آموزان در تبدیل متن درس به طرح و نقشه و نمودار، چگونگی تهیه فهرست عناوین و استفاده از طرح‌های مختلف درختی، ستونی و...).
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی به صورت کلی و آماده کردن ذهن دانش‌آموزان	آشنایی با مهارت‌های برنامه‌ریزی، نظم‌دهی، گوش دادن فعال، خودپیمایی، جستجوی کمک اجتماعی و مدیریت تلاش و منابع) و ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان.
هفتم	آموزش راهبردهای برنامه‌ریزی و نظارت و خودنظم‌دهی	آگاهی دانش‌آموزان از نحوه ارزشیابی از کار خود برای آگاهی یافتن از چگونگی پیشرفت و زیر نظر گرفتن و هدایت خود و انعطاف‌پذیری در رفتارشان. و آگاهی دانش‌آموزان درباره چگونگی برنامه‌ریزی صحیح برای زمان‌بندی و دستیابی به هدف.
هشتم	آموزش راهبرد گوش دادن فعال	آگاهی دانش‌آموزان از نحوه انجام این عمل که با عنوان عملی فعال و ارادی که به دقت و توجه نیاز دارد تعریف شده است.
نهم	آموزش راهبرد خود پیمایی	آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه چگونه بر موفقیت‌ها و شکست‌هایشان، پاداش‌ها و تنبیه‌هایی از طرف خود قرار داده یا تصویرسازی کند.
دهم	آموزش راهبرد جستجوی کمک اجتماعی	آگاهی دانش‌آموزان در جهت اینکه در امر یادگیری به چه صورت از همسالان، معلمان و بزرگسالان خود طلب کمک کنند.
یازدهم	آموزش راهبرد مدیریت تلاش و منابع	دانش‌آموزان تلاش خود را نسبت به تکالیف تحصیلی مدیریت کرده از منابع محیطی و شخصی برای انجام دان تکالیف به صورت بهینه استفاده کنند.
دوازدهم	نظردهی و رفع اشکال و جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون	دانش‌آموزان روند پیشرفت خود را گزارش داده و در صورت وجود هرگونه ابهامی، موارد را بیان کنند تا نقاط ابهام برطرف شود. جمع‌بندی و انجام پس‌آزمون.

ابزار

آزمون **تعلل‌ورزی تحصیلی**^۱ (AP): این مقیاس را سولومون و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را (دهقان، ۱۳۸۷؛ به نقل از صمدی‌پور، ۱۳۹۶) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که چهار مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل سوالات ۶ تا ۱ است. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل سوالات ۹ تا ۱۷ است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم سوالات ۲۰ تا ۲۵ و مؤلفه چهارم، تمایل و تلاش برای تغییر عادت تعلل‌ورزی؛ شامل سوالات (۲۷، ۲۶، ۱۹، ۱۸، ۸، ۷) به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاشته شده است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موفقیت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های، «همیشه»، «اکثر اوقات»، «بعضی اوقات»، «به ندرت» و «هرگز» از نمره ۵ تا ۱ تعلق می‌گیرد. ضرایب آلفای کرونباخ این آزمون در مطالعه حاضر نیز ۰/۷۸ برای خرده‌مقیاس آماده شدن برای امتحانات، ۰/۸۶ برای خرده‌مقیاس آماده شدن برای تکالیف و ۰/۸۴ برای آماده شدن برای مقاله‌ها و تکالیف پایان ترم، ۰/۸۶ برای تمایل به تغییر عادت به تعلل‌ورزی و ۰/۹۱ برای کل مقیاس محاسبه شد.

پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی^۳ (AE): این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرینزل (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به یادگیری، شامل ۷۵ سؤال است و هشت هیجان زیر را اندازه‌گیری می‌کند. لذت امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱)

1- Academic procrastination
3- Academic emotions

2- Solomon, & Rothblum

تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌کنند. کدیور، فرزاد، کاووسیان و نیکدل (۱۳۸۸) پایایی مقیاس‌های هیجان‌های لذت از یادگیری، ۰/۷۵ امیدواری به یادگیری، ۰/۷۶؛ خستگی از یادگیری، ۰/۸۴؛ عصبانیت از یادگیری، ۰/۷۴؛ اضطراب، ۰/۷۸ گزارش کردند. نتایج محاسبه ضریب پایایی نشان می‌دهد پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی با ضرایب آلفای بین ۸۸ تا ۰/۹۳، پایایی قابل قبول و کافی دارد. در این پژوهش با توجه به اهداف مورد نظر از ۵۳ سؤال برای اندازه‌گیری پنج مؤلفه هیجانی مربوط به یادگیری؛ یعنی اضطراب، عصبانیت و خستگی، خشم، ناامیدی از یادگیری استفاده شد. هم‌چنین در این تحقیق برای تأیید پایایی این مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شد. که پایایی برای خشم، ۰/۸۴؛ ناامیدی، ۰/۷۸؛ خستگی از یادگیری، ۰/۸۲؛ عصبانیت از یادگیری، ۰/۸۲؛ اضطراب از یادگیری، ۰/۷۸ به‌دست آمد.

یافته‌ها

روش‌های آماری مورد استفاده در این پژوهش به دو بخش داده‌های توصیفی و تجزیه و تحلیل استنباطی یافته تقسیم‌بندی می‌شوند که با استفاده از نرم‌افزار SPSS ویرایش ۲۱، برای بررسی فرضیه‌ها بعد از برقراری پیش‌فرض‌ها از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. در راستای توصیف داده‌ها از شاخص‌های پراکنندگی و مرکزی به‌ویژه میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد که در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) میانگین تعدیل یافته، انحراف استاندارد، اثربخشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مولفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجان‌ات منفی تحصیلی

متغیرها	گروه آزمایش				گروه کنترل			
	پیش آزمون		پس آزمون		پیش آزمون		پس آزمون	
	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
آماده کردن تکالیف	۳/۱۴	۲۷/۷۰	۳/۱۴	۲۳/۶۰	۳/۵۷۲	۱۴/۶۵	۳/۱۴	۲۳/۶۰
مطالعه برای امتحان	۲/۳۵	۱۶/۵۰	۲/۳۵	۱۶/۵۰	۱/۲۵۱	۸/۲۵۰	۲/۳۵	۱۶/۵۰
تهیه مقالات	۲/۴۳	۱۶/۹۵	۲/۴۳	۱۶/۹۵	۲/۲۲۶	۹/۳۰۰	۲/۴۳	۱۶/۹۵
احساس ناراحتی	۲/۴۱	۲۴/۵۰	۲/۴۳	۲۴/۴۵	۱/۳۱۷	۲۶/۵۰	۲/۴۱	۲۴/۵۰
خشم	۳/۶۳	۲۳/۶۰	۳/۶۳	۲۳/۶۰	۱/۸۷	۱۴/۰۵	۳/۶۳	۲۳/۶۰
اضطراب	۴/۷۸	۳۳/۵۰	۴/۷۸	۳۳/۵۰	۲/۸۹	۱۹/۰۵	۴/۷۸	۳۳/۵۰
شرم	۵/۳۲	۳۱/۶۵	۵/۳۲	۳۱/۶۵	۲/۶۶	۱۷/۶۰	۵/۳۲	۳۱/۶۵
ناامیدی	۴/۹۶	۳۳/۹۵	۴/۹۶	۳۳/۹۵	۲/۱۱	۱۸/۵۰	۴/۹۶	۳۳/۹۵
خستگی	۱۰/۲۷	۳۵/۴۵	۱۰/۲۷	۳۵/۴۵	۳/۰۳	۱۸/۱۵	۱۰/۲۷	۳۵/۴۵

مندرجات جدول (۲) نشان می‌دهد که در هر سه مؤلفه تعلل‌ورزی تحصیلی (آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی) نمره‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش کمتر از گروه کنترل است و در مؤلفه احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت، نمره‌های پس‌آزمون در گروه آزمایش بیشتر از گروه کنترل می‌باشد. همچنین میانگین مؤلفه‌های هیجان‌های منفی خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی کاهش نشان می‌دهد. این کاهش در گروه آزمایش در پس‌آزمون نسبت به پیش‌آزمون مشهود است.

جدول (۳) خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری، نتایج آزمون لون و تحلیل کواریانس اثربخشی راهبردهای خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی

متغیرهای وابسته	لامبدای ویلکز		آزمون لون		ANCOVA
	f	f	Sig.	F	تا
آماده کردن تکالیف	۸۳/۷۹**	۰/۸۳۱	۰/۱۲	۱۵۰/۲۳**	۰/۷۹۸
مطالعه برای امتحان	۸۳/۷۹**	۴/۱۶۴	۰/۰۵۵	۱۹۱/۹۳**	۰/۸۳۵
تهیه مقالات	۸۳/۷۹**	۱/۵۲۰	۰/۲۲۱	۱۰۷/۳۵**	۰/۷۳۹
احساس ناراحتی	۸۳/۷۹**	۲۸/۷۴	۰/۰۶	۱۰/۵۵**	۰/۲۱۷
خشم	۵۷/۴۴**	۶/۰۵۳	۰/۱۶	۱۰۹/۰۷**	۰/۷۴۲
اضطراب	۵۷/۴۴**	۱/۱۳۹	۰/۲۸۹	۱۲۹/۹۱**	۰/۷۷۴
شرم	۵۷/۴۴**	۳/۳۶۳	۰/۰۷۰	۱۱۱/۴۷**	۰/۷۴۶
ناامیدی	۵۷/۴۴**	۲/۳۲۵	۰/۱۳۱	۱۷۱/۰۰**	۰/۸۱۸
خستگی	۵۷/۴۴**	۱/۶۸۶	۰/۱۹۸	۵۲/۱۳۴**	۰/۵۷۸

**p<0/01

*p<0/05

با توجه به معنی‌داری ($F=۸۳/۷۹۸$) و ($F=۵۷/۴۴۹$) به دست آمده برای آزمون (لامبدای و ویلکز) در جدول (۳) می‌توان فرضیه مشابه بودن میانگین‌های جامعه بر اساس متغیرهای وابسته برای گروه‌های کنترل و آزمایش را رد کرد. و چنین نتیجه‌گیری کرد که تأثیر خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجان‌های منفی تحصیلی معنادار است. همچنین نتایج آزمون لون نشان داد که همه مقیاس‌ها از فرض برابری واریانس‌ها

برخوردارند. و نتایج تحلیل کواریانس نشان داد که پس از خارج ساختن اثر متغیرهای همپراش (پیش‌آزمون) در مرحله پس‌آزمون - پیش‌آزمون بین میانگین مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانانگ منفی تحصیلی در گروه‌های آزمایش و گواه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. اختلاف تفاوت ایجاد شده در اثر اجرای بسته آموزشی مداخله‌ای راهبردهای خودگردانی فراشناختی در پس‌آزمون در گروه‌های آزمایش و گواه در سطح $(p < 0/01)$ معنی‌دار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی بسته آموزشی راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانانگ منفی تحصیلی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفت. با توجه به نتایج به‌دست آمده اثربخشی مثبت بسته آموزشی راهبردهای خودگردانی فراشناختی بر مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی تأیید شد. نتایج آزمون نشان داد که نمرات گروه آزمایش در پس‌آزمون مؤلفه‌های تعلل‌ورزی تحصیلی (تعلل‌ورزی آماده کردن مطالب و تکالیف، مطالعه برای امتحان، تهیه مقالات ترمی و سالی) کاهش و در مؤلفه (احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به عادت)، به‌طور معنی‌داری نسبت به گروه کنترل افزایش یافته است. بدین معنا که آموزش خودگردانی فراشناختی باعث کاهش تعلل‌ورزی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تأیید شد. این یافته در جهت تأیید و همسویی با نتایج پژوهش‌های سان، روزلان و صبوری‌پور (۲۰۱۶)؛ یامادا و همکاران (۲۰۱۵)؛ ریبتز، روکات و لیندن (۲۰۱۵)؛ رزنتال، فوستروم، تانقن و کارلبرینق (۲۰۱۵)؛ هن و گروه‌شیت (۲۰۱۴)؛ کاندمیر (۲۰۱۴)؛ قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۶)؛ گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)؛ فتحی و همکاران (۱۳۹۴)؛ یعقوبی و همکاران (۱۳۹۴) می‌باشد.

در تبیین اثربخشی خودگردانی فراشناختی بر تعلل‌ورزی، می‌توان به نقش انگیزه و باورهای فراگیر در انجام تکالیف اشاره کرد. فراگیرانی که باور دارند راهبردهای خودگردانی مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی را دارند، انگیزش بالاتری داشته و معتقدند که می‌توانند مهارت‌های فراشناختی مورد نیاز برای استفاده از این راهبردها و مدیریت منابع لازم جهت انجام مؤثر یک تکلیف را به‌کار بندند. بنابراین این افراد نه تنها در شروع و به انجام رساندن تکلیف، تأخیر نشان نمی‌دهند، بلکه فرایند انجام کار را تحت نظارت درمی‌آورند.

فرد خود تنظیم‌گر، فردی هدفمند بوده که با استفاده از فنون مدیریت زمان، تمرین معنادار، کاربرد مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه داشته، از سویی وی، فردی خودانگیخته است که اهداف واقع‌گرایانه برای خود وضع نموده و بر هیجانات خودکنترل دارد. در حالی که فرد تعلل‌ورز از احساسات خودکم بینی رنج می‌برد، از عدم موفقیت و از دست دادن کنترل واهمه داشته و به تأخیر انداختن اعمال را نوعی خودمختاری می‌داند تا بدان طریق، خودارزشمندی خود را حفظ کند. از این‌رو، فرد تعلل‌ورز فاقد خودنظم‌دهی است و از این‌که مورد قضاوت دیگران قرار گیرد، هراسان بوده، ولی فرد خودتنظیم‌گر، اعمال خود را مورد بازبینی قرار داده و در مورد اعمالش قضاوت می‌کند.

هم‌چنین یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که اجرای بسته آموزشی و مداخله‌ای راهبردهای خودگردان فراشناختی و تأثیر آن بر مؤلفه‌های هیجان‌های تحصیلی منفی با الهام از نظریه پنتریج و نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌های منفی خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. بدین معنا که آموزش خودگردانی فراشناختی باعث کاهش هیجانات منفی تحصیلی دانش‌آموزان شده است و فرضیه تایید شد. این یافته همسو با نظریه پنتریج (۲۰۰۴) و در جهت تأیید و تقویت تجربی آن است. ساختارنظریه مذکور به این شیوه است که با افزایش ظرفیت و توان‌مندی یادگیری از طریق آموزش راهبردهای یادگیری (تنظیم با رویکرد مسأله یا شایستگی) ضمن تقویت انگیزش، یادگیری و پیشرفت تحصیلی، هیجان‌ها و ارزیابی‌های شناختی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. از طرف دیگر تنظیم مستقیم هیجان‌ها (تنظیم با رویکرد هیجان)، کنترل ارزیابی‌های شناختی (تنظیم با رویکرد ارزیابی) و طراحی محیط‌های یادگیری و اجتماعی سازگار در یک چرخه تعاملی در ارتباط با همدیگر بوده و بر هم تأثیر متقابل دارند. به عبارت دیگر عوامل زمینه‌ای و پیشایندها ضمن تأثیر بر هیجان‌ها از آن تأثیر می‌پذیرند. هم‌چنین این یافته با نتایج پژوهش‌های والی‌نسب و زینالی (۲۰۱۸)؛ یو و کانگ (۲۰۱۴)؛ رضایی (۱۳۹۵)؛ شهیدی و منشئی (۱۳۹۴)؛ سپهریان‌آذر و اقبالی (۱۳۹۴)؛ شکری و فلسفین

(۱۳۹۳)؛ عربزاده و همکاران (۱۳۹۲)؛ نیکدل و همکاران (۱۳۹۱). همخوانی و همسویی دارد.

در آخر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر یادگیری خودگردان فراشناختی را نادیده گرفت به این دلیل که نظریه یادگیری خودگردان فراشناختی یکی از منابع اصلی است که می‌تواند سطوح عوامل فشارزا، ناتوانی در شرایط ناگوار و اثرات منفی عوامل استرس را تعدیل کند و تعلل‌ورزی و هیجانات تحصیلی منفی دانش‌آموزان را کاهش دهد. زیرا بسیاری، از مشکلات دانش‌آموزان به مهارت‌های ضعیف شناختی و فراشناختی آنان مربوط می‌شود و از دلایل اصلی مشکلات این دانش‌آموزان عدم استفاده مناسب از راهبردها، مهارت‌های فراشناختی و به‌طور کلی خودگردانی یادگیری است (اسوالندر و کارین، ۲۰۰۶). از لحاظ نظری انجام این پژوهش توانست گامی مثبت در جهت شناخت ماهیت این مسأله و عوامل مرتبط با آن به‌عنوان یک مبحث جدید که به تازگی به قلمرو روانشناسی تربیتی وارد شده بردارد و در نهایت رهنمودهایی در جهت شناسایی و کاهش آن در دانش‌آموزان ارائه نماید. از نکات مثبت دیگر این پژوهش اینکه، در راستای اهداف روانشناسی تربیتی توجه خود را معطوف به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران و آموزش‌های مؤثر برای یادگیری بهینه و مطلوب آنان و شناسایی عوامل مخل آن نموده است. در این بین تعلل‌ورزی و مشکلات هیجانی از موانع اصلی رسیدن به این هدف است که لزوم آموزش یادگیری خودگردان را که فقدان یا نقصان آن می‌تواند از جمله علل یا پیشایندهای تعلل‌ورزی تحصیلی و هیجانات منفی تحصیلی باشد، را نشان می‌دهد. که نتایج این پژوهش در این راستا اهمیت راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را به‌عنوان یک مداخله‌گر مهم آشکار ساخت و لزوم توجه بیشتر به آن را یادآوری و برجسته کرد. با توجه به اینکه، این پژوهش در مورد دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفت؛ با محدودیت‌هایی از لحاظ تعمیم‌یافته‌ها مواجه است. پیشنهاد می‌شود با نمونه‌های متنوع‌تر و گسترده‌تر پژوهش مشابهی انجام شود. مداخله اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودگردان فراشناختی را می‌توان با سایر مؤلفه‌های موفقیت تحصیلی نیز اجرا کرد و مهم‌ترین پیشنهاد این است با طرح‌ریزی برنامه‌های آموزش راهبردهای خودگردان فراشناختی و

گنجاندن آن در برنامه درسی دانش‌آموزان این مهارت را در آنها بهبود بخشید. این پژوهش برگرفته از رساله دکتری دانشگاه تبریز است. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از همکاری و مساعدت کلیه عوامل، اساتید داور و کسانی که در این پژوهش ما را یاری کرده‌اند سپاسگزاری نمایند.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:

۱۳۹۷/۰۱/۲۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:

۱۳۹۷/۰۵/۲۱

تاریخ پذیرش مقاله:

۱۳۹۷/۰۶/۱۹



منابع

- رضایی، اکبر (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکردهای یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان. دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری. ۴(۸). ۵۸-۸۰.
- سپهریان‌آذر، فیروزه و امجد اقبالی (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان. فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۲(۸). ۱۷-۳۰.
- شکری، امید و زینب فلسفین (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روانشناسی شناختی. ۲(۲). ۴۶-۵۸.
- شهیدی، لاله و غلامرضا منشی (۱۳۹۴). اثر بخشی آموزش مبتنی بر فراشناخت، بر تنظیم هیجانی و هیجان تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی. ۱۷(۳). ۳۰-۳۷.
- عرب‌زاده، مهدی؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ نیکدل، فریبرز و جواد کاووسیان (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری در دانش‌آموزان. مجله مطالعات آموزش و یادگیری. ۵(۲). ۱۱۳-۱۳۶.
- عینی‌پور، جواد؛ بدری، رحیم؛ واحدی، شهرام و منصور بیرامی (۱۳۹۴). پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی براساس سبک‌های عاطفی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. ۱۲(۳۹). ۸۱-۹۵.
- فتحی، آیت‌اله؛ فتحی‌آذر، اسکندر؛ بدری‌گرگری، رحیم و میرمحمد میرنسب (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش راهبردهای کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز. نشریه علمی - پژوهشی آموزش و ارزشیابی. ۸(۳۰). ۴۵-۵۷.
- صمدی‌پور، اعظم (۱۳۹۶). بررسی تأثیرات آموزش پیشرفته و کنترل بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دبیرستان. مجله مدیریت، اقتصاد و حسابداری. ۴۲(۱). ۳۰۲-۲۹۳.
- ظنی‌پور، آذین؛ قاسمی‌جوینده، رضا؛ موسوی، سیدولی‌اله و مریم‌السادات حسینی صدیق (۱۳۹۵). رابطه بین ذهن‌آگاهی و تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان. مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی. ۹(۲). ۱۳۴-۱۴۱.
- قدم‌پور، ویس؛ کرمی، حسنعلی و حسین وجدان‌پرست (۱۳۹۶). الگوی ساختاری عزت‌نفس، انگیزش و خودنظم‌جویی شناختی هیجان بر تعلل‌ورزی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان تبریز. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۱۲(۴۷). ۲۲۳-۲۴۰.

گزیدری، ابراهیم؛ لواسانی، مسعود غلامعلی و جواد اژه‌ای (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی*. ۱۹(۴). ۳۴۶-۳۶۲.

گلستانی بخت، طاهره و مهناز شکری (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال کاری) با باورهای فراشناختی. *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*. ۲(۳). ۸۹-۱۰۰.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌اله؛ عربزاده، مهدی و جواد کاووسیان (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان در دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. ۶(۱). ۱۰۳-۱۱۹.

یعقوبی، ابوالقاسم؛ قلائی، بهروز؛ رشید، خسرو و رسول کردنوقایی (۱۳۹۴). عوامل مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. ۱۱(۳۷). ۱۶۱-۱۸۵.

Balkis, M., Duru., E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior Among preservice Teachers, and its Relationship with Demographics and individual preference. *Journal of Theory and practice in Education*, 5 (1), 18-32.

Bush, A.M. (2006). What Comes Between Classroom Community and Academic Emotions: Testing a Self-Determination Model of Motivation in the College Classroom, Doctoral Dissertation, University of Texas.

DePaola, M., & Scoppa, V. (2014). Procrastination, Academic Success and the Effectiveness of a Remedial Program. *IZA Discussion Paper*, 8021, 1-24.

Gieselmann, A., Pietrowsky, R. (2016). Treating procrastination chat-based versus face-to-face: An RCT evaluating the role of self-disclosure and perceived counselor's characteristics. *Computers in Human Behavior* 54: 444-452.

Haga, S.M., Kraft, P., & Corby, E-M. (2009). Emotion regulation: Antecedents and well-Being outcomes of cognitive reappraisal and expressive suppression in cross-cultural samples. *Journal of Happiness Stud*, 10, 271-291.

Hen, M., Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: a comparison between students with and without learning disabilities. *J Learn Disabil*. 2014; 47(2): 116-24.

Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.

- Kandemir, M. (2014). Reasons of academic procrastination: self- regulation, academic self-efficacy, life satisfaction and demographics variables. *Social and Behavioral Science*. 152, 188° 193.
- Kim, Ch., & Hodges, Ch.B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. *Instructional Science*. 40(1), 173° 192.
- Kim, K.R., & Seo, E.H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klassen,R., Krawchuk, L., Rajani, S.(2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*. 33 (2008) 915° 931.
- Linnenbrink- Garcia, L., & Pekrun, R. (2011). students emotions and academic engaaement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 0, 0-21.
- Malmivuori, M-L. (2006). Affect and self- regulation. *EducationalStudies in Mathematics*, 63, 149-164.
- Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., & Vanden Auweele, Y. (2009). Beyond positive and negative affect: Achievement goals and discrete emotions in the elementary physical education classroom. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(3), 336° 343.
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes,dangers and implications of counselling for effective learning. *International EducationStudies*, 3 (3), 205- 210.
- Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Marsh, H.W., Murayama, K., & Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects. *Child development*. [Epub ahead of print].
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A.Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, AnneC., Barchfeld,P.,and Perry, Raymond P. (2011) .Measuring emotions in students learning and performance: The AchievementEmotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.

- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R.P. (2005). *Academic Emotions Questionnaire (AEQ) user's manual*. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Rebetez, M., Rochat, L. & Linden, M., (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*. 76: 1° 6.
- Rosário, P., Costa, M., Carlos, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables, *The Spanish Journal of Psychology*, 12 (1), 118-127.
- Rosea, J.R., McGuire. S., & d Gilberta, L. (2015). Emotion Coaching - a strategy for promoting behavioural self-regulation in children/young people in schools: A pilot study *The European Journal of Social and Behavioural Sciences EJSBS Volume XIII* (eISSN: 2301-2218).
- Rozental A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D, Andersson G, Carlbring P. (2015). *Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis*. *Cogn Behav Ther*. 2015; 44(6): 480-90.
- San, S.L., Roslan.S.B., & Sabouripour.F. (2016) Relationship between Self-Regulated Learning and Academic Procrastination. *American Journal of Applied Sciences* 2016, 13 (4): 459-466 DOI: 10.3844 /ajassp.2016.459.466.
- Schutz, P., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in education*. San Diego: Elsevier Academic.
- Solomon, L.J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503° 509.
- Stein, J. (2010). *Emotional self-Regulation a critical component of executive function*. In L.Meltzer (Ed.), *Promoting Executive Function in the Classroom* (pp. 175-201). Th Guilford Press.
- Spada. M., Hiou. K., Nikcevic .A. (2006) Metacognitions, emotions, and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy* 2006; 20(3): 319° 26.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2014). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 9, 115° 109.

- Valinasab, S. & Zeinali, A (2018). The mediational pathway among academic emotions, self-regulated learning, and academic motiva with academic achievement of high school students. *International Journal of Educational and Psychological Researches*. April 4, 2018, IP: 185.131.142.137]
- Villavicencio, F.T. & Bernardo, A.B.I. (2013). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, 83, 329° 340.
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171° 186.
- Yamada, M., Goda, K., Matsuda, T., Kato, H. and Miyagawa, H. (2015). The relation among self-regulated learning, procrastination, and learning behaviors in blended learning environment. 12th *International Conference on Cognition and Exploratory Learning in Digital Age (CELDA 2015)*.
- You, J.W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125-133.
- Zimmerman, B.J. (2015). *Self-regulated learning: Theories, Measures, and outcomes*, University of New York, NY, USA.

