

## نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی

محبوبه پررتاوشی<sup>۱</sup>، احمد برجلی<sup>۲</sup>، علیرضا کیامنش<sup>۳</sup>

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی انجام شد. پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه دانش آموزان دختر دوره متوسطه مناطق ۲، ۴ و ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه پژوهش ۴۰۰ دانش آموز بودند که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (پیتربیچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) و عواطف مثبت و منفی (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸) به ترتیب با پایایی ۰/۸۰۲، ۰/۸۲۱، ۰/۷۴۲ و ۰/۷۰۹ بودند. داده‌ها با روش معادلات ساختاری از نوع تحلیل مسیر تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که عواطف مثبت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم مثبت و بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم منفی، عواطف منفی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم منفی و بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم مثبت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم منفی داشت. عواطف مثبت با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم منفی و عواطف منفی با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم مثبت داشت (۰/۰۱۰  $P <$ ). برای کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌توان عواطف منفی را کاهش و عواطف مثبت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را بهبود بخشید.

**کلید واژه‌ها:** راهبردهای یادگیری، اهمال کاری تحصیلی، عواطف مثبت و منفی.

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۳/۲۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۸/۲۵

۱ - دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
faezehjafarish@gmail.com

۲ - دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)  
borjali@atu.ac.ir

۳ - استادیار، گروه آمار، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران  
drarkia@gmail.com

### مقدمه

یادگیری یکی از موضوعات مهم و مورد علاقه روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و آنان تلاش می‌کنند تا پیچیدگی‌های یادگیری را بشناسند و یادگیری را تسهیل کنند (آلفرد، نینز و گراموپادهی؛ ۲۰۱۹). یکی از مفاهیم اساسی در تعلیم و تربیت حاضر، یادگیری خودتنظیم<sup>۱</sup> است. یادگیری خودتنظیم از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد و شامل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به کار می‌برند تا شناخت‌های خود را تنظیم کنند (ریسانن، پوستارف و لیندبلوم-یلانی؛ ۲۰۱۶). یادگیری خودتنظیم به معنای درگیری فعال فراگیران در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف آکادمیک مهم و ارزشمند است (گارسیا، فالکنر و ویویان؛ ۲۰۱۸). خودتنظیمی پیامدهای ارزشمندی در فرایند آموزش و یادگیری دارد و سازگاری و موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش‌آموزان با توسعه خودتنظیمی یا فرایندهای مشابه شناخت، عواطف و یا رفتارهای خود را جهت دستیابی به اهداف گسترش دهند و یا تقویت کنند (کازان؛ ۲۰۱۳). یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می‌دانند چگونه فرایندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند. همچنین آنان در مراحل مختلف یادگیری اقدام به برنامه‌ریزی، خودنظارتی، خودکنترلی و خودسنجی می‌کنند (برادبنت؛ ۲۰۱۷). مهمترین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی<sup>۲</sup> شامل راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع هستند. راهبردهای شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به یادگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها در آینده است، اطلاق می‌شود و شامل مرور، بسط‌دهی و سازماندهی می‌باشند. راهبردهای فراشناختی، راهبردهایی جهت نظارت هستند و برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها مورد استفاده قرار می‌گیرند و شامل برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی می‌باشند. راهبردهای مدیریت

- 
- 1 . Alfred, Neyens & Gramopadhye
  - 2 . self-regulation learning
  - 3 . Raisanen, Postareff & Lindblom-Ylanne
  - 4 . Garcia, Falkner & Vivian
  - 5 . Cazan
  - 6 . Broadbent
  - 7 . self-regulated learning strategies

منابع، راهبردهایی تسهیل کننده بوده و یادگیرندگان معمولاً از آنها برای کنترل و اداره محیط مانند مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می کنند (دی اسمول، هیروگ، ون کیر، دیواس و ون دیولد، ۲۰۱۸). راهبردهای یادگیری فنون یا روش هایی هستند که یادگیرندگان برای اکتساب اطلاعات از آنها استفاده می کنند. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نوعی راهبردهای یادگیری هستند که در آن فراگیران به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند تا به اهداف خود برسند (کیم، وانگ، اهن و بانگ، ۲۰۱۵).

یکی از عوامل مرتبط با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، اهمال کاری تحصیلی<sup>۳</sup> است. اهمال کاری تحصیلی از یک سو بیانگر عدم یادگیری خودتنظیمی و از سوی دیگر بیانگر رفتارهای ناسازگارانه و راهبردهای دفاعی غیرموثر می باشد که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش شخصی از آن استفاده می کنند (گرانشل، شوینگر، استینمایر و فریس، ۲۰۱۶). اهمال کاری به بخشی از ویژگی های روانشناختی اطلاق می شود که در آن به تاخیر انداختن کار یا مسئولیت یک رفتار به دلیل ناخوشایندی و ملال آور بودن آن است که در اکثر موقعیت ها به تارضایتی از عملکرد منجر می شود (گاستاوسون و مایک، ۲۰۱۷). اهمال کاری تحصیلی یکی از معضلاتی است که امروزه اکثر افراد با آن روبرو هستند و حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط های آموزشی با آن درگیر می باشند (کورکین، یو، ولترز و ویسنر، ۲۰۱۴). اهمال کاری تحصیلی به معنای به تاخیر انداختن وظایف تحصیلی می باشد. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات و پروژه ها در طول سال تحصیلی، امور اداری مربوط به تحصیل و حضور مستمر در کلاس ها می باشد (پالا، اکیلدیز و باگسی، ۲۰۱۱). اهمال کاری تنها به دلیل تنبلی یا بی انگیزگی صورت نمی پذیرد، بلکه از آن جهت صورت

- 
- 1 . DeSmul, Heirweg, VanKeer, Devos & Vandeveld
  - 2 . Kim, Wang, Ahn & Bong
  - 3 . academic procrastination
  - 4 . Grunschel, Schwinger, Steinmayr & Fries
  - 5 . Gustavson & Miyake
  - 6 . Corkin, Yu, Wolters & Wiesner
  - 7 . Pala, Akyildiz & Bagci

می‌پذیرد که افراد اهمال کار علاقمند به فعالیت‌های دیگری غیر از تکلیفی هستند که برای آنها در نظر گرفته شده است و این فعالیت‌ها معمولاً شامل مواردی مانند اوقات فراغت، لذت بردن از ارتباطات اجتماعی، تماشا کردن تلویزیون و کار با اینترنت را دربرمی‌گیرد (زیگلر و اپدناکر، ۲۰۱۸).

یکی دیگر از عوامل مرتبط با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، عواطف مثبت و منفی است. عواطف مثبت شامل احساسات و هیجانات مثبت مانند لذت، غرور، خرسندی و عواطف منفی شامل احساسات و هیجانات منفی مانند اضطراب، نگرانی، غمگینی، خشم، گناه و شرم می‌باشد (پریس، بیکرا، رابینسون، داندی و الان، ۲۰۱۸). عواطف یکی از جنبه‌های رفتار هستند که نقش مهمی در زندگی انسان‌ها دارند و بدون عواطف تقریباً زندگی افراد خسته‌کننده و بی‌معنی می‌شود (ویس، فورکوس، کانترکتور و شیک، ۲۰۱۸). ویژگی‌ها و تغییرات عواطف، چگونگی برقراری ارتباط عاطفی و درک و تفسیر عواطف دیگران نقش مهمی در رشد، سازمان شخصیت، تحول اخلاقی، روابط اجتماعی، شکل‌گیری هویت و مفهوم خود دارد (اهیرینفریوند، تابمان-بن-اری، تولیدو و فرح، ۲۰۱۷). عواطف مثبت به درگیری لذت‌آور با محیط اطراف اشاره دارد و با ویژگی‌هایی چون احساس اشتیاق، انرژی بالا و آگاهی مشخص می‌شود و در مقابل عواطف منفی به تجارب افراد از درماندگی، نارضایتی و ناخوشایندی اشاره دارد و با ویژگی‌هایی چون گناه، ترس، خشم و اضطراب متمایز می‌شود (هرب، تورلیوک و دامیترو، ۲۰۱۵). افزایش میزان لذت در طول زندگی و انجام فعالیت‌های شادمانه می‌تواند به افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی منجر شود (آندریچیک، ۲۰۱۹). عواطف مثبت با ایمنی، سلامت جسمانی، رضایت از زندگی، برانگیختگی، سلامت جسم و روان رابطه مستقیم و در مقابل عواطف منفی با تنیدگی مزمن و پایدار، کاهش پاسخدهی روانشناختی به تنیدگی، شکایت از وضعیت سلامت و نشانه‌های بیماری، مصرف سیگار و افسردگی رابطه مستقیم دارد

- 
- 1 . Ziegler & Opdenakker
  - 2 . positive and negative emotions
  - 3 . Preece, Becerra, Robinson, Dandy & Allan
  - 4 . Weiss, Forkus, Contractor & Schick
  - 5 . Eherenfreund-Hager, Taubman – Ben-Ari, Toledo & Farah
  - 6 . Herb, S, Turliuc & Dumitru
  - 7 . Andreychik

(ریمرت، بولهویس، کمپ و رادنبرگ،<sup>۱</sup> ۲۰۱۳). کسانی که عواطف مثبت بالایی دارند، پرانرژی و با روحیه هستند و از زندگی لذت می‌برند، اما وقتی گرایش‌های مثبت مطرح در عواطف مثبت در حد پایینی است افراد خوش‌بینی، نشاط، پرانرژی بودن و مواردی از این دست را تجربه نمی‌کنند که باعث لذت بردن از شرایط موجود می‌شود، لذا متمایل به ابراز اعتراض پرخاشگرانه و همچنین غفلت و بی‌توجهی به امور کاری و سازمانی خود می‌شوند (او و ورهوف،<sup>۲</sup> ۲۰۱۷).

پژوهش‌هایی درباره رابطه عواطف مثبت و منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی انجام شده است. برای مثال باندارنکو<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی درباره نقش هیجان‌های مثبت و نوع بازخورد در هدف‌های یادگیری خودتنظیمی به این نتیجه رسید که بین هیجان‌های مثبت با هدف‌های یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری وجود داشت. ایگرت، ایبرت، لیهر، سیلند و برکینگ<sup>۴</sup> (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی گزارش کردند که ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اهمال‌کاری نقش موثری دارند. هانگ، هوانگ، کو و هسو<sup>۵</sup> (۲۰۱۵) ضمن پژوهشی درباره بازیابی والدین و والدگری در ارتباط با اهمال‌کاری دانش‌آموزان و یادگیری خودتنظیمی به این نتیجه رسیدند که بین اهمال‌کاری و یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. واسچل، الگیر، لاجنر، فینک و ناکلس<sup>۶</sup> (۲۰۱۴) ضمن پژوهشی درباره اهمال‌کاری و خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی گزارش کردند که بین اهمال‌کاری با خودکارآمدی و یادگیری خودتنظیمی رابطه معنادار معکوس وجود داشت. ارتینو و جونز<sup>۷</sup> (۲۰۱۲) ضمن پژوهشی درباره بررسی روابط پیچیده بین هیجان‌های تحصیلی و رفتارهای یادگیری خودتنظیمی به این نتیجه رسیدند که بین هیجان‌های تحصیلی مثبت با یادگیری خودتنظیمی رابطه معنادار مثبت و بین هیجان‌های تحصیلی منفی با یادگیری خودتنظیمی رابطه معنادار منفی وجود داشت. همچنین رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) ضمن پژوهشی با

1 . Reimert, Bolhuis, Kemp & Rodenburg

2 . Ou & Verhoef

3 . Bondarenko

4 . Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking

5 . Hong, Hwang, Kuo & Hsu

6 . Waschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nuckles

7 . Artino & Jones

عنوان نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بین عواطف منفی، جهت‌گزینی هدف اجتناب و ترس از شکست با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین عواطف مثبت و جهت‌گزینی هدف تسلط با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود داشت، اما بین جهت‌گزینی هدف گرایش و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معناداری وجود نداشت. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان گزارش کرد که بین راهبردهای شناختی و مولفه‌های فراشناختی و مولفه‌های با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و بین اضطراب امتحان و مولفه‌های با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشت. ساجدی و شفیع‌زاده (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی درباره تبیین ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار داشتند. هاشمی و جعفری (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان همبستگی عاطفه مثبت و منفی و باورهای فراشناختی با تعلل‌ورزی رفتاری پرستاران گزارش کردند که عاطفه مثبت و باورهای فراشناختی با تعلل‌ورزی همبستگی منفی و عاطفه منفی با تعلل‌ورزی همبستگی مثبت داشت. گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) ضمن پژوهشی درباره رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان به این نتیجه رسیدند که هویت موفق و هویت زودرس با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و هویت دیررس و هویت سردرگم با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. همچنین راهبردهای خودتنظیمی، خودنظم‌دهی فراشناختی، زمان و محیط مطالعه، همیاری در یادگیری و کمک در یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. بدری، فتحی‌آذر و محمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی با عنوان رابطه خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه گزارش کردند که عواطف مثبت با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار و عواطف منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. زمانی (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی با عنوان رابطه خودتنظیمی و عواطف با رضایت زناشویی در مردان چندموسسه‌ای شهر بوشهر به این نتیجه رسید که بین خودتنظیمی و عواطف مثبت رابطه معنادار

مستقیم و بین خودتنظیمی و عواطف منفی رابطه معنادار معکوس وجود داشت. گلستانی بخت و شگری (۱۳۹۲) ضمن پژوهشی درباره رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی گزارش کردند که بین تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی به‌عنوان یکی از مولفه‌های اصلی یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱) ضمن پژوهشی با عنوان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مولفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران به این نتیجه رسیدند که مولفه‌های خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه معنادار مثبت داشتند و توانستند به طور معناداری اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند. حسین‌چاری و دهفانی (۱۳۸۷) ضمن پژوهشی درباره پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری گزارش کردند که راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند.

اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای شایع است که اکثر محیط‌های آموزشی را فراگرفته و کادر اجرایی و آموزشی محیط‌های آموزشی به دنبال راهکارهایی برای مقابله با آن هستند. برای این منظور ابتدا باید عوامل مرتبط با آن را شناسایی و سپس اقدام به برنامه‌هایی جهت کاهش آن کرد. از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان به عواطف مثبت و منفی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی اشاره کرد که درباره رابطه آنها با اهمال‌کاری تحصیلی پژوهش‌های بسیار اندکی انجام شده است.

### فرضیات تحقیق

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام شد. در نتیجه فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر می‌باشند:

- ۱- عواطف مثبت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم دارد.
- ۲- عواطف منفی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم دارد.
- ۳- راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر مستقیم دارد.
- ۴- عواطف مثبت با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم دارد.

۵- عواطف منفی با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم دارد.

### روش تحقیق

پژوهش حاضر همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه پژوهش دانش آموزان دختر دوره متوسطه مناطق ۲، ۴ و ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بودند. نمونه پژوهش ۴۰۰ دانش آموز بودند که با روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. نحوه اجرای پژوهش به شرح زیر بود. پس از دریافت معرفی نامه از دانشگاه به اداره کل آموزش و پرورش شهر تهران مراجعه و از آنان نامه همکاری اخذ و سپس به ادارات مناطق ۲، ۴ و ۸ شهر تهران مراجعه و پس از بیان هدف پژوهش، رضایت آنان برای انجام پژوهش اخذ شد. سپس لیست مدارس و آمار دانش آموزان دختر دوره متوسطه تهیه و اقدام به نمونه گیری شد و پس از مراجعه به مدارس و جلب توجه کادر اداری و آموزشی مدارس از دانش آموزان رضایت نامه گرفته شد و از آنان خواسته شد تا با دقت به پرسشنامه‌های زیر پاسخ دهند. لازم به ذکر است که به آنها گفته شد که هیچ پاسخ صحیح و غلطی وجود ندارد و بهترین پاسخ، پاسخی است که گویای وضعیت واقعی آنها باشد.

**پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی:** این پرسشنامه توسط سولومون و راثبلوم<sup>۲</sup> در سال ۱۹۸۴ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۷ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (۱=به ندرت تا ۴=همیشه) نمره گذاری می‌شود. نمره ابزار از طریق مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۰۸ است و نمره بالاتر به معنای اهمال کاری تحصیلی بیشتر می‌باشد. سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) روایی ابزار را با روش همسانی درونی ۰/۸۴ و پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش کردند. آخوندی (۱۳۹۶) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰۲ محاسبه شد.

1 . academic procrastination questionnaire

2 . Solomon & Rothblum



**پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی:** این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی گروت آدر سال ۱۹۹۰ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۲ گویه است و با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۲۲ تا ۱۱۰ است و نمره بالاتر به معنای یادگیری خودتنظیمی بیشتر می‌باشد. پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ گزارش کردند. بخشی و آهنچیان (۱۳۹۲) روایی صوری و محتوایی ابزار را از نظر متخصصان تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲۱ محاسبه شد.

**پرسشنامه عواطف مثبت و منفی:** این پرسشنامه توسط واتسون، کلارک و تلگن<sup>۴</sup> در سال ۱۹۸۸ ساخته شد. این ابزار دارای ۲۰ گویه و دو بعد عواطف مثبت و عواطف منفی (هر بعد ۱۰ گویه) است و با استفاده از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات هر بعد بین ۱۰ تا ۵۰ است و نمره بالاتر به معنای بیشتر داشتن آن ویژگی می‌باشد. واتسون و همکاران (۱۹۸۸) روایی همگرا و واگرایی ابزار را با پرسشنامه اضطراب و افسردگی بک تایید و پایایی عواطف مثبت و عواطف منفی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ گزارش کردند. سپاه منصور، دلاور و صفاری‌نیا (۱۳۹۰) پایایی ابعاد عواطف مثبت و عواطف منفی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۹۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی ابعاد عواطف مثبت و عواطف منفی با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۴۲ و ۰/۷۰۹ محاسبه شد. داده‌ها در سطح توصیفی با استفاده از شاخص‌های گرایش مرکزی و پراکنندگی و در سطح استنباطی با استفاده از روش معادلات ساختاری از نوع تحلیل مسیر با کمک نرم‌افزار لیزرل تحلیل شدند.

- 
- 1 . self-regulated learning strategies questionnaire
  - 2 . Pintrich & DeGroot
  - 3 . positive and negative emotions questionnaire
  - 4 . Watson, Clarke & Tellegen

### یافته‌ها

آزمودنی‌ها ۴۰۰ دانش‌آموز دختر دوره متوسطه بودند که شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای عواطف مثبت، عواطف منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری آنها در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی عواطف مثبت، عواطف منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

متغیرهای پژوهش	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
عواطف مثبت	۳۴/۲۷۱	۶/۰۸۴	۰/۳۶۳	۰/۰۱۲
عواطف منفی	۳۳/۴۸۶	۵/۳۱۹	۰/۴۹۰	۰/۲۹۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۶۸/۱۴۰	۹/۲۴۵	۰/۴۳۷	۰/۱۵۰
اهمال‌کاری تحصیلی	۸۰/۴۵۲	۱۰/۳۷۱	۰/۹۹۲	۱/۱۷۸

در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است که با توجه به مقدار کجی و کشیدگی می‌توان گفت که فرض نرمال بودن تایید می‌شود. از آنجایی که اساس معادلات ساختاری، همبستگی است، لذا همبستگی عواطف مثبت، عواطف منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج همبستگی عواطف مثبت، عواطف منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی

دانش‌آموزان دختر دبیرستانی				
متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴
۱. عواطف مثبت	۱			
۲. عواطف منفی	-۰/۶۱۱ <sup>**</sup>	۱		
۳. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۴۳۷ <sup>**</sup>	-۰/۲۱۵ <sup>**</sup>	۱	
۴. اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۹۰ <sup>**</sup>	۰/۵۶۱ <sup>**</sup>	-۰/۶۱۲ <sup>**</sup>	۱

$p < .01^{***}$

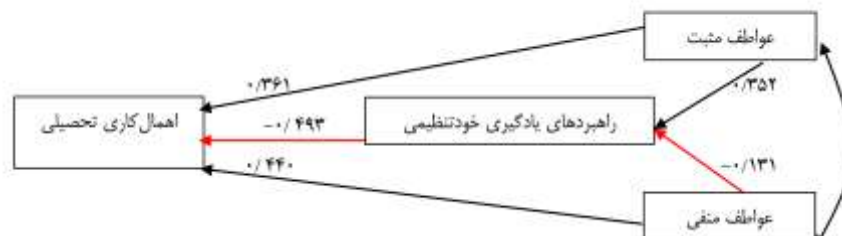
در جدول ۲ نتایج همبستگی متغیرهای پژوهش قابل مشاهده است که با توجه به آن عواطف مثبت با عواطف منفی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار و با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار، عواطف منفی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار دارند ( $P < ۰/۰۱$ ). همچنین ضرایب استاندارد مدل پیشنهادی برای بررسی روابط بین متغیرها محاسبه شد. شاخص نسبت مجذور کای بر درجه

آزادی ( $\chi^2/df$ ) کمتر از ۳ است که حاکی از برازش مناسب مدل می‌باشد. خطای ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برابر با ۰/۰۵۷ و ریشه دوم میانگین مربعات باقی‌مانده (SRMR) برابر با ۰/۰۴۸ هستند که کمتر از ۰/۰۸ می‌باشند و شاخص‌های GFI، IFI، CFI، RFI و NFI نیز از ۰/۹ بزرگتر می‌باشند که همه شاخص‌ها حاکی از آن هستند که مدل بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی برازش خوب و مناسبی دارد. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم عواطف مثبت و منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم عواطف مثبت و منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

از متغیر	به متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
عواطف مثبت	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	۰/۳۵۲	-----	۰/۳۵۲
عواطف منفی	راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	-۰/۱۳۱	-----	-۰/۱۳۱
راهبردهای یادگیری خودتنظیمی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۹۳	-----	-۰/۴۹۳
عواطف مثبت	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۶۱	-۰/۱۷۱	۰/۵۳۲
عواطف منفی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۴۴۰	۰/۰۶۳	۰/۵۰۳

در جدول ۳ نتایج ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم عواطف مثبت و منفی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی قابل مشاهده است که با توجه به آن عواطف مثبت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم معنادار و مثبت و بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و منفی، عواطف منفی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم معنادار و منفی و بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و مثبت و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و منفی دارد. عواطف مثبت با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم معنادار و منفی و عواطف منفی با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم معنادار و مثبت دارد ( $P < ۰/۰۱$ ). بنابراین مدل نهایی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال‌کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شکل ۱ ارائه شده است.



شکل ۱. مدل نهایی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دختر دبیرستانی

### بحث و نتیجه گیری

اهمال کاری تحصیلی از یک سو بیانگر عدم یادگیری خودتنظیمی و از سوی دیگر بیانگر رفتارهای ناسازگارانه می باشد. همچنین اهمال کاری تحصیلی پدیده ای شایع است که اکثر محیط های آموزشی را فراگرفته و کادر اجرایی و آموزشی محیط های آموزشی به دنبال راهکارهایی برای مقابله با آن هستند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در رابطه اهمال کاری تحصیلی و عواطف مثبت و منفی در دانش آموزان دبیرستانی انجام شد.

نتایج نشان داد عواطف مثبت بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم معنادار و مثبت و بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و منفی داشت. این نتایج با نتایج پژوهش های قبلی در این زمینه همسو بود (باندارنکو، ۲۰۱۷؛ ارتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ رحمانی جوانمرد و محمدی، ۱۳۹۶؛ بدری و همکاران، ۱۳۹۳؛ زمانی، ۱۳۹۲). برای مثال باندارنکو (۲۰۱۷) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که بین هیجان های مثبت با هدف های یادگیری خودتنظیمی رابطه معناداری وجود داشت. در پژوهشی دیگر رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) گزارش کردند که عواطف مثبت با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشت. در تبیین این نتایج می توان گفت که عواطف مثبت میزان عزت نفس، پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می دهد و اگر فردی در هنگام مواجهه با موقعیت های چالش انگیز از جمله در موقعیت های تحصیلی چالش انگیز عواطف مثبت داشته باشد، معمولاً تلاش زیادی برای موفقیت صرف می کند، از راهبردهای یادگیری مناسب استفاده می نماید و حداکثر انرژی خود را در این زمینه مصرف می کند. در نتیجه عواطف مثبت می توانند از طریق فرایندهای توضیح داده شده احتمال

موفقیت تحصیلی را افزایش دهند و باعث افزایش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و کاهش اهمال کاری تحصیلی شوند.

نتایج دیگر نشان داد عواطف منفی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی تاثیر مستقیم معنادار و منفی و بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و مثبت داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (ارتینو و جونز، ۲۰۱۲؛ رحمانی جوانمرد و محمدی، ۱۳۹۶؛ بدری و همکاران، ۱۳۹۳؛ زمانی، ۱۳۹۲). برای مثال ارتینو و جونز (۲۰۱۲) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین هیجان‌های تحصیلی منفی با یادگیری خودتنظیمی رابطه معنادار منفی وجود داشت. در پژوهشی دیگر رحمانی جوانمرد و محمدی (۱۳۹۶) گزارش کردند که عواطف منفی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار داشت. در تبیین این نتایج می‌توان گفت که عواطف منفی شامل احساسات و هیجانات منفی مانند اضطراب، نگرانی، غمگینی، خشم، گناه و شرم می‌باشد و به تجارب افراد از درماندگی، نارضایتی و ناخوشایندی اشاره دارد و با تنیدگی مزمن و پایدار، کاهش پاسخدهی روانشناختی به تنیدگی، شکایت از وضعیت سلامت و نشانه‌های بیماری، مصرف سیگار و افسردگی رابطه مستقیم دارد. در نتیجه عواطف منفی می‌توانند از طریق فرایندهای توضیح داده شده احتمال موفقیت تحصیلی را کاهش و احتمال شکست تحصیلی را افزایش دهند و باعث کاهش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و افزایش اهمال کاری تحصیلی شوند.

همچنین نتایج نشان داد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر مستقیم معنادار و منفی داشت. این نتایج با نتایج پژوهش‌های قبلی در این زمینه همسو بود (ایکرت و همکاران، ۲۰۱۶؛ هانگ و همکاران، ۲۰۱۵؛ واسچل و همکاران، ۲۰۱۴؛ شیخ‌الاسلامی، ۱۳۹۵؛ گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴؛ مطیعی و همکاران، ۱۳۹۱؛ حسین چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). برای مثال ایکرت و همکاران (۲۰۱۶) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسیدند که ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اهمال کاری نقش موثری دارند. در پژوهشی دیگر هانگ و همکاران (۲۰۱۵) گزارش کردند که بین اهمال کاری و یادگیری خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار وجود داشت. همچنین شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) ضمن پژوهشی به این نتیجه رسید که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار داشتند. در پژوهشی دیگر گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) گزارش کردند که راهبردهای

یادگیری خودتنظیمی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی و معنادار داشتند. در تبیین این نتایج می توان گفت که یادگیری خودتنظیم به نقش فرد در جریان یادگیری توجه دارد و شامل راهبردهایی است که دانش آموزان به کار می برند تا شناخت های خود را تنظیم کنند. همچنین دانش آموزان خودتنظیم به طور مناسبی از راهبردهای یادگیری شناختی، راهبردهای یادگیری فراشناختی و راهبردهای مدیریت منابع استفاده می کنند. بر اساس نظر دی اسمول و همکاران (۲۰۱۸) راهبردهای شناختی به هر گونه رفتار، اندیشه یا عمل که هدف آن کمک به یادگیری، سازماندهی و ذخیره سازی دانش و سهولت بهره برداری از آنها در آینده است، اطلاق می شود و شامل مرور، بسطدهی و سازماندهی می باشند. راهبردهای فراشناختی، راهبردهایی جهت نظارت هستند و برای نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها مورد استفاده قرار می گیرند و شامل برنامه ریزی، نظارت و نظم دهی می باشند. راهبردهای مدیریت منابع، راهبردهایی تسهیل کننده بوده و یادگیرندگان معمولاً از آنها برای کنترل و اداره محیط مانند مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر مثل معلمان، همسالان و منابع استفاده می کنند. در نتیجه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق افزایش احتمال یادگیری و موفقیت تحصیلی میزان اهمال کاری تحصیلی را کاهش می دهد.

علاوه بر آن نتایج نشان داد که عواطف مثبت با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم معنادار و منفی و عواطف منفی با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی تاثیر غیرمستقیم معنادار و مثبت داشت. در تبیین تاثیر غیرمستقیم عواطف مثبت و منفی با میانجیگری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که اثر عواطف مثبت و منفی بر اهمال کاری تحصیلی به واسطه مکانیسم های شناختی و انگیزشی صورت می پذیرد که یکی از مهمترین مکانیسم های شناختی و انگیزشی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می باشد. از آنجایی که یادگیری خودتنظیم به معنای درگیری فعال فراگیران در تلاش های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف آکادمیک مهم و ارزشمند است و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نوعی راهبردهای یادگیری هستند که در آن فراگیران به جای آن که برای کسب دانش و مهارت بر معلمان، والدین و دیگر عوامل آموزشی تکیه کنند، کوشش های خود را شروع و هدایت می کنند تا به اهداف خود برسند. پس عواطف مثبت و منفی با میانجیگری

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توانند بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معنادار داشته باشند. پس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی متغیر میانجی مناسبی بین عواطف مثبت و منفی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد و عواطف مثبت و منفی از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر می‌گذارند.

پیشنهاد می‌شود که تحقیق فوق، بر روی دانش‌آموزان پسر و دانش‌آموزان سایر مناطق استان تهران و در دیگر نقاط کشور هم صورت پذیرد تا بتوان اقدام به مقایسه نتایج کرد. همچنین پیشنهاد می‌گردد که متولیان آموزش و پرورش با بهبود مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با مشکل اهمال‌کاری تحصیلی مقابله نمایند و تا حد امکان آن را کاهش دهند و پیشنهاد دیگر برگزاری دوره‌های آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی است. همچنین با توجه به اینکه عواطف دانش‌آموزان در میزان اهمال‌کاری تحصیلی آنان تاثیر دارد، توصیه می‌گردد که معلمان با استفاده از شیوه‌های جذاب برای تدریس و آموزش، سعی نمایند که تا حد امکان عواطف مثبت دانش‌آموزان را نسبت به دروس برانگیخته کنند و متقابلاً عواطف منفی آنها را کاهش دهند تا دانش‌آموزان تمایل بیشتری برای مطالعه داشته و از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بیشتر استفاده نمایند و کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی گردند.

### منابع

- آخوندی، لیلا. (۱۳۹۶). اثربخشی مداخله سرمایه روانشناختی (PCI) بر اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری سازمانی. **فصلنامه شناخت اجتماعی**، (۱)۶، ۲۷-۳۹.
- بخشی، محمود و آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی: نقش تفکر انتقادی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، (۲)۱۳، ۱۵۳-۱۶۳.
- بدری، رحیم؛ فتحی‌آذر، اسکندر و محمدی، نادر. (۱۳۹۳). رابطه خودبخشی و عواطف مثبت و منفی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه. **فصلنامه روانشناسی مدرسه**، (۱)۳، ۶-۲۱.
- حسین‌چاری، معسود و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. **مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی**، (۴)۲، ۶۳-۷۳.
- رحمانی جوانمرد، سمیرا و محمدی، سمیه. (۱۳۹۶). نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. **مجله دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی**، (۱)۱۸، ۱۱۰-۱۱۸.
- زمانی، حسن. (۱۳۹۲). **رابطه خودتنظیمی و عواطف با رضایت زناشویی در مردان چندهمسری شهر بوشهر**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.

- ساجدی، رقیه و شفیع‌زاده، حمید. (۱۳۹۵). تبیین ارتباط راهبردهای یادگیری و انگیزه پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانشجویان. **فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی**، ۱۰(۴)، ۷۵-۹۱.
- سپاه منصور، مژگان؛ دلاور، علی و صفاری‌نیا، مجید. (۱۳۹۰). پیش‌بینی نگرش به شایع از طریق ویژگی‌های شخصیتی، عواطف مثبت و منفی و بهزیستی روانشناختی. **مجله پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی**، ۲(۲)، ۱۰۶-۱۲۲.
- شیخ‌الاسلامی، علی. (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. **مجله راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۴(۶)، ۸۱-۱۰۱.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. **مجله روانشناسی**، ۱۹(۴)، ۳۴۶-۳۶۲.
- گلستانی‌بخت، طاهره و شکری، مهناز. (۱۳۹۲). رابطه تعلل‌ورزی (اهمال‌کاری) تحصیلی با باورهای فراشناختی. **فصلنامه شناخت اجتماعی**، ۲(۳)، ۸۹-۱۰۰.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود و صادقی، منصوره السادات. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مولفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. **فصلنامه روانشناسی تربیتی**، ۸(۲۴)، ۵۰-۷۲.
- هاشمی، جواد و جعفری، عیسی. (۱۳۹۵). همبستگی عاطفه مثبت و منفی و باورهای فراشناختی با تعلل‌ورزی رفتاری پرستاران. **مجله سلامت و مراقبت**، ۱۸(۳)، ۲۱۷-۲۲۷.
- Alfred, M., Neyens, D. M., & Gramopadhye, A. K. (2019). Learning in simulated environments: An assessment of 4-week retention outcomes. **Applied Ergonomics**, 74, 107-117.
- Andreychik, M. R. (2019). Feeling your joy helps me to bear feeling your pain: Examining associations between empathy for others' positive versus negative emotions and burnout. **Personality and Individual Differences**, 137, 147-156.
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. **The Internet and Higher Education**, 15(3), 170-175.
- Bondarenko, I. (2017). The role of positive emotions and type of feedback in self-regulation of learning goals achievement: experimental research. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 237, 405-411.
- Broadbent, J. (2017). Comparing online and blended learner's self-regulated learning strategies and academic performance. **The Internet and Higher Education**, 33, 24-32.
- Cazan, A. (2013). Teaching self-regulated learning strategies for psychology students. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 78, 743-747.
- Corkin, D. M., Yu, S. L., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. **Learning and Individual Differences**, 32, 294-303.
- DeSmul, M., Heirweg, S., VanKeer, H., Devos, G., & Vandevelde, S. (2018). How



- competent do teachers feel instructing self-regulated learning strategies? Development and validation of the teacher self-efficacy scale to implement self-regulated learning. **Teaching and Teacher Education**, 71, 214-225.
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. **Learning and Individual Differences**, 52, 10-18.
- Eherenfreund-Hager, A., Taubman – Ben-Ari, O., Toledo, T., & Farah, H. (2017). The effect of positive and negative emotions on young drivers: A simulator study. **Transportation Research Part F: Traffic Psychology and Behaviour**, 49, 236-243.
- Garcia, R., Falkner, K., & Vivian, R. (2018). Systematic literature review: self-regulated learning strategies using e-learning tools for computer science. **Computers & Education**, 123, 150-163.
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. **Learning and Individual Differences**, 49, 162-170.
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. **Learning and Individual Differences**, 54, 160-172.
- Herb, S., Turluc, M. N., & Dumitru, R. (2015). Positive and negative emotions among young Romanian couples – what, how and why to express them. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 187, 470-474.
- Hong, J., Hwang, M., Kuo, Y., & Hsu, W. (2015). Parental monitoring and helicopter parenting relevant to vocational student's procrastination and self-regulated learning. **Learning and Individual Differences**, 42, 139-146.
- Kim, D., Wang, C., Ahn, H. S., & Bong, M. (2015). English language learners' self-efficacy profiles and relationship with self-regulated learning strategies. **Learning and Individual Differences**, 38, 136-142.
- Ou, Y., & Verhoef, P. C. (2017). The impact of positive and negative emotions on loyalty intentions and their interactions with customer equity drivers. **Journal of Business Research**, 80, 106-115.
- Pala, A., Akyildiz, M., & Bagci, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, 29, 1418-1425.
- Preece, D. A., Becerra, R., Robinson, K., Dandy, J., & Allan, A. (2018). Measuring emotion regulation ability across negative and positive emotions: The Perth Emotion Regulation Competency Inventory (PERCI). **Personality and Individual Differences**, 135, 229-241.
- Raisanen, M., Postareff, L., & Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self- and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. **Learning and Individual Differences**, 47, 281-288.
- Reimert, I., Bolhuis, J. E., Kemp, B., & Rodenburg, T. B. (2013). Indicators of positive and negative emotions and emotional contagion in pigs. **Physiology & Behavior**, 109, 42-50.

- Solomon, L., & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. **Journal of Counseling Psychology**, 31, 503-519.
- Waschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nuckles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. **Learning and Instruction**, 29, 103-114.
- Watson, D., Clarke, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS Scales. **Journal of Personality and Social Psychology**, 54, 1063-1070.
- Weiss, N. H., Forkus, S. R., Contractor, A. A., & Schick, M. R. (2018). Difficulties regulating positive emotions and alcohol and drug misuse: A path analysis. **Addictive Behaviors**, 84, 45-52.
- Ziegler, N., & Opendakker, M. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. **Learning and Individual Differences**, 64, 71-82.