

تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان اهمال‌کار

سپیده زال جارجلو^۱

غلامحسین انتصار فومنی^{۲*}

قمر کیانی^۳

مسعود حجازی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۱/۱۴

تاریخ دریافت: ۹۹/۹/۲۹

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. این پژوهش به شیوه نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره متوسط شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۳۳۹۵ نفر بود. برای نمونه‌گیری از روش هدفمند استفاده شد. بنابراین تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموزان داوطلب واجد شرایط که نمره کمتر از ۸۱ در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، کمتر از ۳۶ در پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) و نمره کمتر از ۱۲۰ در خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) کسب کرده بودند، مشخص و سپس به‌صورت تصادفی در ۲ گروه مطالعه وارد شدند. بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی پنتریچ (۱۹۹۹) برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج نشان داد برای متغیر سرزندگی تحصیلی اثر گروه ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/687$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/816$) و اثر متقابل گروه \times زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/327$) معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد برای متغیر خلاقیت اثر گروه ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/377$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/802$) و اثر متقابل گروه \times زمان ($P < 0/001$ و $\eta^2 = 0/626$) معنادار بود. بر اساس نتایج پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت که برای درمان اهمال‌کاری در دانش‌آموزان و افزایش سرزندگی تحصیلی و خلاقیت در آنان می‌توان از راهبردهای خودتنظیمی استفاده کرد.

واژگان کلیدی: راهبردهای خودتنظیمی، سرزندگی تحصیلی، خلاقیت، دانش‌آموزان اهمال‌کار

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران
۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران (نویسنده مسؤل)
GhFoumani@auz.ac.ir
۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران
۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

مقدمه

در جوامع امروزی جریان پرورش کودکان از خانواده‌ها آغاز می‌شود، ولی سازمانی اختصاصی یعنی مدرسه این وظیفه را به‌طور رسمی به عهده دارد، بنابراین رشد و پرورش دانش‌آموزان در ابعاد جسمی، شناختی، عاطفی و اجتماعی وظیفه مدرسه است. با افزایش تعاملات اجتماعی، پیوند عمیق بین خانه، مدرسه و جامعه ضروری‌تر از قبل احساس می‌شود؛ زیرا کیفیت آموزش و پرورش بر کیفیت زندگی مردم تأثیر دارد (بزرگی‌نژاد و زارعی، ۱۳۹۸). یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های آموزش و پرورش، غلبه بر افت تحصیلی دانش‌آموزان و حل‌وفصل ناتوانی‌های یادگیری در آنان است. از مسائلی که می‌تواند در این زمینه مطرح باشد، اهمال‌کاری است (اوزان، فراری و لبلانس^۱، ۲۰۱۸). اهمال‌کاری به معنی مشکل داشتن، در زمینه شروع یا تمام کردن کارها است یا به عبارتی می‌توان گفت که اهمال‌کاری به معنی کار امروز را به فردا انداختن است (لی، گاو و ژو^۲، ۲۰۲۰). فرد اهمال‌کار دائماً شروع کار را به آینده محول می‌کند. اهمال‌کاری غاصب زمان است و باعث می‌شود فرد عمده‌تأ انجام کارها را به تأخیر بیندازد و زمان را از دست بدهد (ژانگ و وو^۳، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری به‌عنوان فقدان خودتنظیمی و تمایل در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف می‌شود (پالا، آکیلدیز و باگسی^۴، ۲۰۱۱). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (کچلر، آلباس و ابرت^۵، ۲۰۱۹). از مظاهر اهمال‌کاری، پدیدار شدن ویژگی یا صفت اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی است که اهمال‌کاری تحصیلی^۶ نامیده می‌شود (زیگلر و اپدناکر^۷، ۲۰۱۸). این نوع اهمال‌کاری به تمایل غیرمنطقی برای به تعویق انداختن، آغاز یا کامل کردن یک تکلیف تحصیلی اشاره دارد که فراگیران با وجود قصد انجام فعالیت تحصیلی در زمان مشخص، انگیزه کافی برای انجام آن را ندارند (نریمانی، محمدمامینی، آزاد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴).

توجه به موضوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان و تلاش برای درمان آن، به پیامدهای مثبتی منجر می‌شود که از آن جمله می‌توان به سرزندگی تحصیلی^۸ اشاره کرد. سرزندگی تحصیلی به صورت توانایی دانش‌آموزان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف شده است (پوتواین، گالارد و بامونت^۹، ۲۰۲۰). این مفهوم نوین به پاسخ مثبت،

-
1. Uzun, Ferrari & LeBlanc
 2. Li, Gao & Xu
 3. Zhang & Wu
 4. Pala, Akyildiz & Bagci
 5. Kuchler, Albus & Ebert
 6. procrastination
 7. Ziegler & Opendakker
 8. educational buoyancy
 9. Putwain, Gallard & Beaumont

مفید، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی تجربه می‌شوند، اشاره دارد (پوتواین، کونورس و داگلاس-اسبورن^۱، ۲۰۱۱). در واقع سرزندگی تحصیلی راهی ساده و مفید برای درک و مفهوم‌سازی بهزیستی دانش‌آموزان در بافت تحصیلی است (میلر، کونولی و ماگیر^۲، ۲۰۱۳). در حیطه تحصیلی، اولین بار مارتین و مارش^۳ (۲۰۰۸) مفهوم سرزندگی تحصیلی را مطرح و آن را توانایی برخورد موفقیت‌آمیز دانش‌آموزان در ارائه واکنش سازنده و مثبت برای انواع چالش‌ها و موانع زندگی تحصیلی یا مدرسه تعریف کردند (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). مفهوم سرزندگی تحصیلی در نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) به روش بررسی واکنش‌های سازنده و مثبت برای انواع موانع تجربه‌شده به وسیله دانش‌آموزان در دوره زندگی تحصیلی از قبیل فشارهای امتحانات پرمخاطره، دریافت نمرات ضعیف و امثال آن، مطرح شده است. مارتین و مارش (۲۰۰۸) استدلال می‌کنند به دلیل اینکه تاب‌آوری به‌طور خاص به ظرفیت افراد برای پاسخ‌دهی سازنده به چالش‌ها و موانع اصلی تحصیلی اشاره دارد، «کاربرد آن در زمینه چالش‌ها و سختی‌هایی که مختص به زندگی تحصیلی روزمره و اکثر دانش‌آموزان می‌باشد، محدود شده است». علاوه بر این، مفهوم سرزندگی تحصیلی را به‌عنوان پاسخ دانش‌آموزان به موانع، چالش‌ها، و فشارهای تحصیلی که متمایز از تاب‌آوری در تفاوت نوع (مثلاً، مربوط به اکثر دانش‌آموزان و تفاوت میزان (مثلاً، بیشتر ویژه اوضاع محیطی سخت‌تر) پیشنهاد کردند (فتحی و جمال‌آبادی، ۱۳۹۶).

سرزندگی تحصیلی لازمه زندگی موفق و پیامدهای مثبت تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی یکی از شاخص‌های مهمی است که بر تربیت و یادگیری ثمربخش و موفقیت‌آمیز فرد اثر می‌گذارد و تحت تأثیر زمینه‌های هیجانی و ابرازگری هیجانی قرار دارد (هانگ، هان، لی، جونگ و تسای^۴، ۲۰۱۹). با وجود این که سرزندگی تحصیلی می‌تواند به پیشرفت و موفقیت تحصیلی منجر شود، برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که اهمال‌کاری می‌تواند با عملکرد تحصیلی پایین در ارتباط باشد و سرزندگی تحصیلی را به صورت منفی تحت تأثیر قرار دهد (شک و لی^۵، ۲۰۱۶).

از دیگر نشانه‌های بارز دانش‌آموزان اهمال‌کار می‌توان به ناتوانی آنان در زمینه بروز خلاقیت^۶ و هرگونه نوآوری اشاره کرد. یکی از مهم‌ترین وظیفه نظام آموزشی، ساختن افراد خلاق برای کسب دانش، مهارت‌های شناختی و شغلی جهت ورود به اجتماع است (رحیمی، واعظ‌فر و جایروند، ۱۳۹۴). خلاقیت پدیده‌ای عمومی است که به درجات مختلف نزد همه افراد وجود دارد، بنابراین باید به هر فرد کمک کرد تا با خودشناسی لازم، اطمینان و اعتمادبه‌نفس به این موقعیت نائل آید. غنی بودن محیط (خانه، محل

1. Putwain, Connors & Douglas-Osborn
 2. Miller, Connolly & Maguire
 3. Martin & Marsh
 4. Huang, Han, Li, Jong & Tsai
 5. Shek & Li
 6. creativity

کار، محیط آموزشی)، توسعه اطلاعات و افزایش سرعت واکنش افراد نسبت به انگیزه‌های محیطی بر کیفیت خلاقیت خواهد افزود (کریسی، ساک و کاراکاک^۱، ۲۰۲۰). بر اساس نظریه تورنس (۱۹۷۹) خلاقیت مرکب از چهار بُعد است. الف) سیالیت که توانایی برقراری رابطه معنی‌دار بین فکر، اندیشه و بیان است و بر اساس تعداد افکار یا راه‌حل‌ها در یک زمان مشخص اندازه می‌شود، ب) اصالت یا ابتکار که توانایی تفکر به شیوه غیرمتداول و خلاف عادات رایج و همراه با جواب‌های غیرمعمول، عجیب و زیرکانه است، ج) انعطاف‌پذیری که اشاره به توانایی تفکر به طرق مختلف برای حل مسأله جدید است و د) بسط که شامل توانایی توجه به جزئیات در حین انجام تکالیف است (مرتضوی و شوقی، ۱۳۹۱). قدرت تفکر خلاق از نگاه آدمی به فراسوی تجارب و خارج کردن خود از بن‌بست‌ها و محدودیت‌ها ریشه می‌گیرد و فرد را از حالت خشک و قالبی گذشته به سوی اندیشه‌های آزاد و ارائه نظریه‌های متفاوت سوق می‌دهد و نهایتاً موقعیتی به وجود می‌آورد که انعطاف، اصالت و روانی در افکار و اعمال آدمی به وجود آید (استولاکی و اکونومیدس^۲، ۲۰۱۸). خلاقیت یکی از برجسته‌ترین توانایی شناختی و یکی از زیباترین جلوه‌های تفکر واگرا است. این خصوصیت بسیار بالای انسانی، نقش بسیار عمده‌ای در نوآوری و حل ناتوانی‌های تحصیلی دارد (برزسکی و کارپاتی^۳، ۲۰۱۸). خلاقیت فرآیندی روانی است که منجر به حل مسأله، ایده‌سازی، مفهوم‌سازی، ساختن اشکال هنری و نظریه‌پردازی می‌شود که بدیع و یکتا است (سانلی، هاردینگ و جونز^۴، ۲۰۱۹). به طور کلی، خلاقیت فرآیندی فکری و روانی است و محصول خلاقیت، پدیده‌ای نو و جدید و درعین‌حال دارای ارزش نیز است. فرآیند خلاقیت فرآیندی هدف‌دار یا جهت‌دار است که یا برای نفع شخصی یا برای نفع گروه اجتماعی می‌باشد (چانگ^۵، ۲۰۱۶). دانش‌آموزان خلاق دارای ویژگی‌هایی نظیر انگیزه پیشرفت سطح بالا، کنجکاوی فراوان، علاقه زیاد به نظم و تربیت، قدرت ابزار وجود و خودکفایی، شخصیت غیرمتعارف و کامروا، پشتکار و انضباط در کارها، استقلال و دارای طرز فکر انتقادی و تفکر شهودی می‌باشند (تویگ و یاتس^۶، ۲۰۱۹).

یکی از عواملی که می‌تواند در سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان نقش مؤثری داشته باشد راهبردهای خودتنظیمی^۷ است. رویکردهای شناختی رفتار، با تأکید بر ترغیب دانش‌آموزان به واری ادراک و تنظیم کردن رفتار خود اشاره دارد تا این‌که به آن‌ها اجازه دهد به وسیله عوامل بیرونی کنترل شوند (چو، لی و یو^۸، ۲۰۲۰). این رویکردها سعی می‌کنند خودکنترلی دانش‌آموزان را افزایش دهند، مهارت‌های

1. Kirisci, Sak & Karakacak
2. Stolaki & Economides
3. Bereczki & Karpati
4. Sunley, Harding & Jones
5. Chung
6. Twigg & Yates
7. self-regulatory strategies
8. Chu, Li & Yu

حل مسأله وی را تقویت نمایند و خودانعکاسی سازنده را تشویق کنند (چو، کیم و چوی^۱، ۲۰۱۷). راهبردهای خودتنظیمی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیر، به‌طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کند (زنکو، ابرین، برمن و آریلی^۲، ۲۰۱۷). در نظریه زیمرمن^۳ (۱۹۹۰)، خودتنظیمی در یادگیری به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرایند یادگیری جهت پیشینه نمودن یادگیری اطلاق می‌شود. در این نظریه راهبردهای یادگیری خودتنظیم بدین شرح هستند؛ خودتنظیمی رفتاری، خودتنظیمی انگیزشی، خودتنظیمی شناختی و خودتنظیمی فراشناختی. خودتنظیمی رفتاری، به استفاده بهینه از منابع گوناگون، که یادگیری را بیشتر می‌سازد، اطلاق می‌گردد. این منابع شامل زمان، مکان، چگونگی کمک گرفتن از منابع در دسترس از جمله؛ معلم، والدین، دوستان، مواد آموزشی و کمک آموزشی می‌باشد. خودتنظیمی انگیزشی، به کاربرد راهبردهای انگیزشی که یادگیری را افزایش و ترس و اضطراب را کاهش می‌دهد، اطلاق می‌گردد. از نظر شناختی و فراشناختی، فراگیران خودتنظیم، افرادی هستند که در یادگیری برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، خودآموزی، خودکنترلی و خودارزیابی دارند (زیمرمن، ۱۹۹۰).

یادگیرندگان خودتنظیم از راهبردهای خودتنظیمی به‌طور مناسب استفاده می‌کنند و از لحاظ انگیزشی در سطح بالایی قرار دارند (چن، بجورکمن، زو و آنگستروم^۴، ۲۰۱۹). این افراد در موقعیت‌های گوناگون از راهبردهای مختلفی برای حل مسأله خود استفاده می‌کنند که انتخاب راهبردهای مناسب و متناسب با موقعیت مسأله اهمیت زیادی دارد (پری، فیلیپس و هاتچینسون^۵، ۲۰۱۶). راهبردهای خودتنظیمی عبارتند از؛ راهبردهای شناختی (راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی)؛ راهبردهای فراشناختی (راهبردهای برنامه‌ریزی، راهبردهای کنترل و نظارت و راهبردهای نظم‌دهی) و راهبردهای مدیریت منابع. فراگیران باید قادر باشند زمان و محیط‌های مطالعه خود را مدیریت و تنظیم نموده بر تلاش‌ها نظارت کرده و از همسالان و معلمان جهت حل مسأله طلب کمک کنند (لار و آلن^۶، ۲۰۱۹). به‌طور کلی، یادگیری راهبردهای خودتنظیمی، ترکیبی از مهارت‌ها و خواسته‌ها است. مهارت‌ها به همان راهبردهای شناختی، فراشناختی و مدیریت منابع اشاره می‌کند و خواسته‌ها به جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان مانند باورهای خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و ارزش و انتظارات اشاره دارد (امبو و والک^۷، ۲۰۱۹). یادگیری این مهارت‌ها می‌تواند به دانش‌آموزان در حل مسائل و تصمیم‌گیری‌های مناسب کمک

1. Cho, Kim & Choi

2. Zenko, Obrien, Berman & Ariely

3. Zimmerman

4. Chen, Bjorkman, Zou & Engstrom

5. Perry, Phillips & Hutchinson

6. Laer & Elen

7. Embo & Valcke

کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که راهبردهای مقابله‌ای فعالانه، جستجوی حمایت اجتماعی و حل مسأله با راهبردهای خودتنظیمی بالا ارتباط دارد (ژو و کو، ۲۰۱۹).

ارتقای بهداشت روانی محیط آموزشی به‌عنوان یکی از مهم‌ترین ابعاد توسعه و بهسازی منابع انسانی بوده و از جمله سازه‌های کلیدی که در این زمینه باید به آن توجه شود اهمال‌کاری تحصیلی هست. اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای است که در سال‌های اخیر افزایش یافته است و پژوهش‌های مختلف حکایت از شیوع بالای آن دارد. به‌طوری‌که نتایج پژوهش‌های متعددی میزان شیوع آن را بین ۴۰ تا ۵۰ درصد در بین دانش‌آموزان برآورد کردند. بازیاری و توفیقی (۱۳۹۵) در پژوهشی نتیجه گرفتند بین میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی با وجدان تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه ضعیف و مستقیمی وجود دارد. همچنین بین راهبردهای فراشناختی، وجدان تحصیلی و اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر برحسب سن آنان تفاوت معناداری وجود نداشت. سعادت و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی نتیجه گرفتند مداخله آزمایشی راهبردهای خودتنظیمی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان معنی‌دار بود. باقری و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند پس از آموزش راهبردهای خودتنظیمی، بین پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی و گروه کنترل تفاوت معنی‌داری مشاهده شد. پورمحمد و اسماعیل‌پور (۱۳۹۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند از نظر پیشرفت تحصیلی تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های آموزش و کنترل وجود داشت. نمره تعدیل‌شده پیشرفت تحصیلی گروه آزمایشی، پس از آموزش راهبردهای خودتنظیمی بالاتر از گروه کنترل بود. سعیدی‌پور و میرمعینی (۱۳۹۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند آموزش راهبردهای خودتنظیمی مبتنی بر الگوی پینتریچ ۱۷ درصد بر ارزش‌گذاری درونی دانش‌آموزان تیزهوش تأثیر داشت ولی بر میزان نمره درس ریاضی تأثیری نداشت. نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند آموزش راهبردهای خودتنظیمی و حل مسئله در مقایسه با گروه کنترل بر انگیزش تحصیلی آزمودنی‌ها تأثیر داشت.

اهمال‌کاری تأثیر منفی روی سلامتی و بهداشت و رضایت از زندگی دانش‌آموزان، دارد. پیامد منفی اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی و تحصیلی نیز در گستره‌ای از عملکرد تحصیلی پایین، نمرات پایین‌تر و شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها، رضایت پایین از عملکرد و شکست تحصیلی و حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. از این‌رو معلمان باید با عوامل مؤثر بر توانایی فراگیر برای خودتنظیمی و راهبردهایی که می‌توانند برای شناسایی و ارتقای خودتنظیمی در کلاس درس مورد استفاده قرار دهند، آشنا باشند. با استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانش‌آموزان می‌توانند بدون مداخله مستقیم معلم، بر موضوعات درسی مسلط شوند. همچنین شواهد تجربی حکایت از پیشرفت درسی دانش‌آموزان، پس از آشنایی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارد. باوجوداین، بسیاری از

دانش‌آموزان در استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ناتوانند یا اگر هم استفاده کنند باز هم ممکن است عملکرد تحصیلی مناسبی نداشته باشند. از سوی دیگر پژوهش‌های صورت گرفته در این خصوص از کفایت لازم برخوردار نبوده و به صورت آشکار گویای وجود خلأ پژوهشی در این رابطه است. بنا بر آنچه گفته شد این پژوهش هم با هدف تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و خلاقیت در دانش‌آموزان اهمال‌کار انجام شد. همچنین فرضیه‌هایی که در پژوهش حاضر مورد بررسی قرار گرفت بدین شرح بود: آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر دارد. آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خلاقیت دانش‌آموزان اهمال‌کار تأثیر دارد.

روش پژوهش

این پژوهش به شیوه نیمه‌آزمایشی و با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری انجام شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره متوسط شهر ارومیه در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۳۲۹۵ نفر بود. برای نمونه‌گیری از روش هدفمند استفاده شد. بنابراین تعداد ۴۰ نفر دانش‌آموزان داوطلب واجد شرایط که نمره کمتر از ۸۱ در پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴)، کمتر از ۳۶ در پرسشنامه سرزندگی تحصیلی دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) و کمتر از ۱۲۰ در پرسشنامه خلاقیت عابدی (۱۳۷۲) کسب کرده بودند مشخص و سپس به صورت تصادفی در ۲ گروه مطالعه (۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه) وارد شدند (حسن‌زاده، ۱۳۹۷). بسته آموزشی راهبردهای خودتنظیمی پتريچ (۱۹۹۹) برای گروه آزمایش اجرا شد. زمان این برنامه آموزشی ۱۵ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای و زمان آموزش نیز ۳ هفته بود. همچنین برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارها و برنامه آموزشی زیر استفاده شد:

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم^۲ (۱۹۸۴) تهیه شده و دارای ۲۷ گویه است. پرسشنامه مذکور دارای سه خرده‌مقیاس شامل: آماده شدن برای امتحان (شامل سؤالات ۱ تا ۸)، آماده کردن تکالیف تحصیلی (شامل سؤالات ۹ تا ۱۹)، آماده کردن مقالات پایان نیمسال تحصیلی (شامل سؤالات ۲۰ تا ۲۷) می‌باشد. سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) برای همسانی درونی این پرسشنامه، ضریب ۸۴ صدم را گزارش کرده‌اند (سولومون و راث‌بلوم، ۱۹۸۴). نریمانی و همکاران (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۸۶ صدم محاسبه کرده‌اند (نریمانی و همکاران، ۱۳۹۴).

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۳: این پرسشنامه توسط دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) ساخته شده و دارای ۹ گویه می‌باشد. پاسخ‌های آزمودنی‌ها بر اساس مقیاس ۷ درجه‌ای در طیف لیکرت شامل: کاملاً

1. academic procrastination questionnaire
2. Solomon & Rothblum
3. educational buoyancy questionnaire

مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، کمی مخالفم (۳)، نظری ندارم (۴)، کمی موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. دهقانی‌زاده و حسین‌چاری (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای پایایی این پرسشنامه را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۷۳ صدم به دست آوردند (دهقانی‌زاده و حسین‌چاری، ۱۳۹۱).

پرسشنامه خلاقیت^۱: این پرسشنامه توسط عابدی (۱۳۷۲) ساخته شده و دارای ۶۰ سؤال در طیف ۳ گزینه‌ای (کم، متوسط و زیاد) می‌باشد. مجموع نمرات کسب‌شده در هر خرده‌آزمون، نمایانگر نمره آزمودنی در آن بخش است و مجموع نمرات آزمودنی در چهار خرده‌آزمون (سیالی، بسط، ابتکار و انعطاف‌پذیری)، نمره کلی و خلاقیت او را نشان می‌دهد. عابدی (۱۳۷۲) ضریب پایایی ابزار مذکور را از طریق آزمون مجدد برای مؤلفه سیالی ۸۵ صدم، ابتکار ۸۲ صدم، انعطاف‌پذیری ۸۴ صدم و بسط ۸۰ صدم محاسبه کرده است (عابدی، ۱۳۷۲). خلاصه جلسات آموزشی راهبردهای خودتنظیمی (پنتریج، ۱۹۹۹) در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. خلاصه جلسات آموزشی راهبردهای خودتنظیمی (پنتریج، ۱۹۹۹)

جلسات	شرح جلسات	زمان اجرا
اول	معارفه اعضاء و بیان شرایط و هدف برگزاری جلسات- اجرای پیش‌آزمون	۹۰ دقیقه
دوم	معرفی آموزش راهبردهای خودتنظیمی و تأکید بر اهمیت آن در آموزش دانش‌آموزان	۹۰ دقیقه
سوم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر راهبردهای تکرار و تمرین	۹۰ دقیقه
چهارم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر یادگیری راهبردهای بسط و گسترش معنایی	۹۰ دقیقه
پنجم	آموزش راهبردهای شناختی مؤثر بر راهبردهای سازمان‌دهی	۹۰ دقیقه
ششم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری راهبرد برنامه‌ریزی	۹۰ دقیقه
هفتم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری راهبردهای کنترل و نظارت	۹۰ دقیقه
هشتم	آموزش راهبردهای فراشناختی مؤثر بر یادگیری راهبرد خودنظم‌دهی	۹۰ دقیقه
نهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری راهبرد مدیریت زمان	۹۰ دقیقه
دهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری راهبردهای سازمان‌دهی محیط	۹۰ دقیقه

۹۰ دقیقه	یازدهم	آموزش راهبردهای مدیریت منابع مؤثر بر یادگیری راهبردهای کمک خواستن و تنظیم تلاش‌ها
۹۰ دقیقه	دوازدهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری راهبرد خودکارآمدی
۹۰ دقیقه	سیزدهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری راهبرد جهت‌گیری هدف
۹۰ دقیقه	چهاردهم	آموزش راهبردهای انگیزشی مؤثر بر یادگیری راهبردهای تأخیر ارضاء تحصیلی
۹۰ دقیقه	پانزدهم	انجام پس‌آزمون

یافته‌های پژوهش

آزمودنی‌های این پژوهش را دانش‌آموزان دختر پایه دهم دوره متوسط شهر ارومیه تشکیل دادند. یافته‌های توصیفی آزمودنی‌های به شرح زیر است.

جدول ۲. یافته‌های جمعیت‌شناختی و توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	گروه	مرحله	میانگین	انحراف معیار
سن	آزمایش	-	۱۶/۸۵	۲/۴۱
	گواه	-	۱۶/۶۷	۲/۵۵
سرزندگی تحصیلی	آزمایش	پیش‌آزمون	۲۹/۰۵	۳/۴۷
		پس‌آزمون	۴۴/۱۰	۳/۶۵
		پیگیری	۴۲/۱۰	۳/۷۴
	گواه	پیش‌آزمون	۲۹/۹۵	۲/۹۱
		پس‌آزمون	۳۱/۸۵	۳/۳۱
		پیگیری	۳۰/۱۵	۲/۸۱
خلاقیت	آزمایش	پیش‌آزمون	۹۸/۶۰	۸/۲۱
		پس‌آزمون	۱۲۶/۶۵	۶/۲۵
		پیگیری	۱۲۴/۴۰	۶/۲۰
	گواه	پیش‌آزمون	۹۴/۶۰	۸/۱۹
		پس‌آزمون	۱۱۳/۶۷	۱۴/۴۰
		پیگیری	۱۱۱/۰۵	۱۴/۶۰

جدول ۲ نتایج یافته‌های جمعیت‌شناختی و توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. در همین رابطه میانگین و انحراف معیار سن آزمودنی‌ها در گروه‌های آزمایش و گواه و میانگین و انحراف معیار متغیرهای سرزندگی تحصیلی و خلاقیت در گروه‌های آزمایش و گواه در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری ارائه شده است.

برای اجرای آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر، ابتدا تمامی مفروضات آن بررسی شد. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده شد و نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که توزیع نمرات هر دو متغیر در مراحل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری گروه‌های آزمایش و گواه نرمال بود. برای تعیین همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شد. نتایج به‌دست‌آمده نشان داد که پیش‌فرض همگنی واریانس‌ها تأیید شد. همچنین، نتایج آزمون ام‌باکس نشان داد که ماتریس‌های مشاهده‌شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌های مختلف با یکدیگر برابر بود. از سوی دیگر نتایج آزمون موچلی نشان داد که متغیرهای پژوهش در سطح $0/001$ معنی‌دار نبود. بنابراین آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر قابل‌اجرا بود. تمامی عملیات آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS24 انجام شد. سطح معنی‌داری برای همه آزمون‌ها $0/05$ لحاظ گردید. نتایج مربوطه در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. تحلیل واریانس اندازه‌های تکراری جهت بررسی تأثیرات درون و بین‌گروهی برای متغیرهای سرزندگی تحصیلی و خلاقیت

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	مقدار احتمال	مقدار اتا
سرزندگی تحصیلی	اثر گروه	۶۰۳/۲۱	۱	۶۰۳/۲۱	۸۳/۴۹	۰/۰۰۱	۰/۶۸۷
	اثر زمان	۲۸۷۳/۰۲	۲	۲۸۷۳/۰۲	۱۶۸/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۸۱۶
	اثر گروه × زمان	۱۷۲۹/۲۲	۲	۱۷۲۹/۲۲	۱۰۱/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۷۲۷
خلاقیت	اثر گروه	۳۵۶۵/۸۰	۱	۳۵۶۵/۸۰	۱۳۲/۶۳	۰/۰۰۱	۰/۷۷۷
	اثر زمان	۱۱۶۶۲/۲۲	۲	۱۱۶۶۲/۲۲	۱۵۴/۰۵	۰/۰۰۱	۰/۸۰۲
	اثر گروه × زمان	۴۸۱۸/۰۲	۲	۴۸۱۸/۰۲	۶۳/۶۴	۰/۰۰۱	۰/۶۲۶

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد برای متغیر سرزندگی تحصیلی اثر گروه ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/687$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/816$) و اثر متقابل گروه × زمان ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/727$) معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد برای متغیر خلاقیت اثر گروه ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/777$)، اثر زمان ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/802$) و اثر متقابل گروه × زمان ($P < 0/001$ و $\text{Eta} = 0/626$) معنادار بود. به‌منظور آگاهی بیشتر، از آزمون تعقیبی بنفرونی استفاده شد.

جدول ۴. نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه زوجی میانگین‌های اثر زمان

متغیر	مراحل	زمان اندازه‌گیری	تفاوت میانگین	خطای معیار	مقدار احتمال
سرزندگی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۸/۴۷	۰/۶۵	۰/۰۰۱

۰/۰۰۱	۰/۶۰	-۶/۶۲	پیگیری	تحصیلی
۰/۰۰۱	۰/۲۹	۱/۸۵	پیگیری	پس‌آزمون
۰/۰۰۱	۱/۳۷	-۱۷/۰۷	پس‌آزمون	پیش‌آزمون
۰/۰۰۱	۱/۴۰	-۱۴/۴۵	پیگیری	خلاقیت
۰/۰۰۱	۰/۲۲	۶۲	پیگیری	پس‌آزمون

جدول ۴ نشان داد نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی حاکی از تفاوت معنادار میانگین‌های گروه آزمایش در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون ($P < ۰/۰۰۱$) و پیش‌آزمون با پیگیری ($P < ۰/۰۰۱$) برای متغیرهای سرزندگی تحصیلی و خلاقیت بود و نشان‌دهنده تأثیر مثبت آموزش راهبردهای خودتنظیمی برافزایش نمره سرزندگی تحصیلی و خلاقیت در مرحله پیگیری بود ($P < ۰/۰۰۱$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان اهمال‌کار بود. بر همین اساس در بخشی از این پژوهش مشخص شد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان در دوره‌های زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بود. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که فراگیری راهبرد یادگیری خودتنظیمی منجر به افزایش احساس کفایت و کنترل درونی فراگیران می‌شود و این عامل، اشتیاق به تحصیل فراگیران را افزایش می‌دهد (پری و همکاران، ۲۰۱۶). احساس کفایت و کنترل درونی باعث می‌شود تا دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت کامروایی نیازهای خود در نظر گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را در راستای اهداف شخصی خود ببیند. در نتیجه، تحصیل را امری بامعنا تصور کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد (پوتواین و همکاران، ۲۰۱۱). راهبرد یادگیری خودتنظیمی به‌واسطهٔ افزایش هدف‌گذاری، حل مسئله، تصمیم‌گیری منجر به افزایش توانایی در ارزیابی مهارت‌ها، آگاهی از رجحان‌ها، علایق، نقاط قوت و ضعف‌ها، توانایی در نظر رفتن ابعاد مختلف یک موضوع و همچنین قابلیت تعیین پیامدها هنگام تصمیم‌گیری می‌شود و با گسترش مهارت‌های دفاع کردن از خود، مهارت‌های خودارزیابی، مهارت‌های عملکرد مستقلانه و قدرت سازگاری با تغییرات و اعتماد به نفس و خلاقیت و سرزندگی تحصیلی را افزایش می‌دهد (پالا و همکاران، ۲۰۱۱). از سوی دیگر می‌توان گفت اگر دانش‌آموزان راهبردهای خودتنظیمی و کمک‌خواهی را یاد بگیرند امید خود را در هر شرایطی حفظ می‌کنند، به‌آسانی دست از تلاش نکشیده و امیدوارانه به فعالیت و تحصیل خود ادامه می‌دهند. همین احساس موجب سرزندگی در آنان می‌گردد (میلر و همکاران، ۲۰۱۳). نشاط، انبساط و سرزندگی نیز موجب شکوفایی استعدادها می‌شود و دانش‌آموز شاداب، پویا و پرتحرک نسبت به تحصیل و زندگی امیدوار شده و برای رسیدن به اهداف خود سرسختانه تلاش می‌کند (پوتواین و همکاران، ۲۰۲۰). از

طرفی سرزندگی تحصیلی باعث می‌شود تا دانش‌آموزان اعتقاداتی پیدا کنند که باعث توانایی شخصی شده و از مدرسه و محیط آن ارزیابی‌های مثبتی داشته باشند و در نتیجه انتظار نتایج مثبت را خواهند داشت. این امر موجب قوی شدن آنان در مقابل شرایط ناگوار می‌شود (شک و لی، ۲۰۱۶). سرزندگی تحصیلی به شکل صحیح آن سبب پیشرفت تحصیلی و افزایش خودکارآمدی خلاق شده، دانش‌آموز را به جلو سوق می‌دهد، زیرا دانش‌آموزان دارای عاطفه مثبت تحصیلی بعد از درک مشکل، از آن عبور کرده، به راه‌حل متمرکز می‌شوند. به همین جهت، نگرش خوشبینانه و مثبت، طبیعتاً با موفقیت همراه است (هانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

همچنین در بخش دیگری از پژوهش مشخص شد که آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خلاقیت دانش‌آموزان در دوره‌های زمانی پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری مؤثر بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت تعلیم و تربیت از جهتی عبارت از رشد قوه قضاوت صحیح در دانش‌آموزان می‌باشد. تقلید از دیگران یا پیروی از تمایلات و عادات سبب رکود فکری دانش‌آموزان و عجز آنان در مقابل مسائل زندگی و تحصیلی است (استولاکی و اکونومیدس، ۲۰۱۸). استقلال فردی، دارا بودن طرز تفکر انتقادی، داشتن سعه صدر یا روح تسامح و تحمل، فهم عمومی و اجرای وظایف فردی و اجتماعی مستلزم داشتن رشد فکری است (رحیمی و همکاران، ۱۳۹۴). رشد فکری نیز در سایه تعلیم و تربیت صحیح در میان دانش‌آموزان رسوخ پیدا می‌کند. بنابراین وظیفه مهم مربی آماده کردن وسائل و شرایطی است که فکر خلاق را در میان دانش‌آموزان پرورش دهد و آن‌ها را افرادی مستقل و فعال بار آورد (تویگ و یاتس، ۲۰۱۹). هیچ بدتر از این نیست که در یک محیط آموزشی معلم به نیازها و علایق دانش‌آموزان توجه و اهمیت قائل نشود (لی و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان باید با کلیه مربیان و حتی دانش‌آموزان همکاری همه‌جانبه داشته باشد. بدین ترتیب مدرسه کانونی جهت یادگیری و پرورش افکار خلاق خواهد بود (کریسی و همکاران، ۲۰۲۰). امروزه اغلب روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت عقیده دارند که کودکان خلاق علاوه بر استفاده از برنامه‌های رسمی مدارس، باید از نوعی آموزش انعطاف‌پذیر غیررسمی نیز بهره‌مند شوند تا بتوانند خلاقیت خویش را رشد دهند و شکوفا سازند (برزسکی و کارپاتی، ۲۰۱۸). محیط آموزش غیررسمی استعداد و خلاقیت را در شاگردان پرورش می‌دهد نتایج آزمون‌هایی که در مورد خلاقیت انجام شده تأکید می‌شود که سیستم اعمال قدرت بدون انعطاف، انگیزه اندیشیدن را در دانش‌آموزان از بین می‌برد (سانلی و همکاران، ۲۰۱۹). در جریان آموزش راهبردهای خودتنظیمی، دانش‌آموزان مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می‌کنند و برای یادگیری تمایل دارند و قادر هستند کل فرایند یادگیری را ارزیابی کنند و در مورد آن بیندیشند (چو و همکاران، ۲۰۱۷). خودتنظیمی در یادگیری را، توانایی دانش‌آموزان برای درک و کنترل یادگیری می‌داند که برای موفقیت در مواد درسی بسیار مهم است و آن‌ها را به یادگیرندگانی اثربخش و کارآمد تبدیل می‌کند (ژو و کو، ۲۰۱۹). راهبرد خودتنظیمی برای آموزش این موضوع به دانش‌آموزان است که

رفتارشان آموختنی است و می‌توانند اثرهای رفتاری خود را بررسی کنند و محیط یادگیری خود را چنان سازمان دهند که رفتارها و تلاش‌هایشان بازدهی بیشتری داشته باشد (لاثر و آلن، ۲۰۱۹).

با توجه به یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت دانش‌آموزان اهمال‌کاری که در زمینه با سرزندگی تحصیلی و خلاقیت دچار ناتوانی‌هایی هستند چنانچه در معرض آموزش راهبردهای خودتنظیمی قرار گیرند می‌توانند موفقیت‌هایی در این زمینه کسب کرده و از اثرات ماندگار آن استفاده نمایند. این پژوهش با محدودیت‌های زیر روبرو بود؛ الف) متغیرهایی نظیر هوش، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی آزمودنی‌ها کنترل نشد. ب) در این تحقیق از دانش‌آموزان پایه دهم دوره متوسطه شهر ارومیه به‌عنوان نمونه مورد نظر استفاده شد، که طبیعتاً نمی‌توانند معرف جامعه کل دانش‌آموزان باشد. د) جهت اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از ابزار خودگزارش‌دهی (پرسشنامه‌ای) بهره گرفته شد، گرچه ابزارهای به کار برده شده در پژوهش حاضر از روایی و پایایی مناسبی برخوردار بودند اما ممکن است پاسخ‌ها تا حدی تحت تأثیر مطلوبیت اجتماعی یا شرایط آزمودنی‌ها هنگام پاسخگویی قرار گرفته باشند. ه) مطالعه در مورد دانش‌آموزان اهمال‌کار در جامعه ما با سوءتفاهم‌ها و نگرانی‌هایی همراه است. این امر می‌تواند موجب بروز خطای اندازه‌گیری شود. بر همین اساس پیشنهاد می‌گردد؛ ۱) انجام پژوهش با حجم نمونه بزرگتر و محدوده جغرافیایی وسیع‌تر انجام گیرد تا ادبیات متراکم و منسجمی در خصوص نحوه به‌کارگیری متغیرهای ذکر شده فراهم آید. ۲) به‌منظور قابلیت تعمیم‌پذیری و امکان مقایسه نتایج، مشابه پژوهش مذکور در بین دانش‌آموزان سایر شهرها و استان‌ها نیز اجرا گردد. ۳) برای جمع‌آوری داده‌های موردنیاز، علاوه بر پرسشنامه از روش‌های نظیر مصاحبه استفاده شود. ۴) مراکز مشاوره‌ای و روان‌شناسان جهت فراهم نمودن شرایط برای هرچه درونی‌تر شدن انگیزه‌های رفتار، با افزایش دادن مهارت‌های زندگی در دانش‌آموزان و کاهش زمینه‌های رقابت در تحصیل و کمک به انتخاب منطقی و خودمختار ارزش‌ها، روند یادگیری راهبردهای خودتنظیمی آنان را تسهیل کنند. ۵) پژوهش‌هایی با موضوع سرزندگی تحصیلی و خلاقیت و نیز رابطه آن‌ها با سایر متغیرها نظیر؛ نشاط ذهنی، تجربه شیفتگی، تاب‌آوری، هوش معنوی و ... مورد مطالعه قرار گیرد تا بتوان چشم‌انداز وسیعی درباره این موضوع پیدا کرد.

سپاسگزاری: این مقاله حاصل رساله دکتری در رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان است و هیچ‌گونه تضاد منافی بین نویسندگان وجود نداشت. نویسندگان مقاله بر خود لازم می‌دانند از تمامی افرادی که در اجرای این رساله همکاری داشتند، تشکر و قدردانی نمایند.

منابع

Abedi, J. (1993). Creativity and new ways of measuring it. *Journal of Psychological Research*, 2(1), 46-54.

Bereczki, E.O., Karpati, A. (2018). Teachers' beliefs about *creativity* and its nurture: A systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, 23, 25-56.

Bozorghinezhad, Kh., Zarei, R. (2019). A survey of the views of female high school students on the socio-educational criteria for choosing a non-governmental school. *Journal of Women and Society*, 10(40), 245-260.

Chen, J.H., Bjorkman, A., Zou, J.H., Engstrom, M. (2019). *Self-regulated* learning ability, metacognitive ability, and general *self-efficacy* in a sample of nursing students: A cross-sectional and correlational study. *Nurse Education in Practice*, 37, 15-21.

Cho, M.H., Kim, Y., Choi, D. (2017). The effect of self-regulated learning on college students' perceptions of community of inquiry and affective outcomes in online learning. *The Internet and Higher Education*, 34, 10-17.

Chu, L., Li, P.H., Yu, M.N. (2020). The longitudinal effect of children's *self-regulated* learning on reading habits and well-being. *International Journal of Educational Research*, 104, 1-14.

Chung, T.S. (2016). Table-top role playing game and creativity. *Journal of Thinking Skills and Creativity*, 8, 56-71.

Dehghanizadeh, M.H., Hossinchari, M. (2012). Academic vitality and perception of family communication pattern, mediating role of self-efficacy. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 4(2), 21-47.

Embo, M., Valcke, M. (2019). Improving student midwives' workplace learning by moving from *self-* to *co-regulated* learning. *Women and Birth*, 32(3), 384-390.

Fathi, D., Jamalabadi, M. (2017). Investigating the mediation deficit of resilience in relation to academic support and academic vitality. *Journal of Education Strategies*, 10(4), 263-269.

Hassanzadeh, R. (2018). *Research Methods in Behavioral Sciences*. Tehran: Savalan Publications.

Huang, C.Q., Han, Z.M., Li, M.X., Jong, M.S.Y., Tsai, C.C. (2019). Investigating *students'* interaction patterns and *dynamic* learning sentiments in online discussions. *Computers & Education*, 140, 1-10.

Kirisci, N., Sak, U., Karakacak, F. (2020). The effectiveness of the selective problem solving model on students' mathematical creativity: A Solomon four-group research. *Thinking Skills and Creativity*, 38, 1-11.

Kuchler, A.M., Albus, P., Ebert, D.D. (2019). Baumeister H. Effectiveness of an internet-based intervention for procrastination in college

students (StudiCare Procrastination): Study protocol of a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 17, 1-9.

Laer, S.V., Elen, J. (2019). The effect of cues for calibration on learners' self-regulated learning through changes in learners' learning behaviour and outcomes. *Computers & Education*, 135, 30-48.

Li, L., Gao, H., Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159, 1-11.

Martin, A.J., Marsh, H.W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.

Miller, S., Connolly, P., Maguire, L.K. (2013). Well-being, Academic buoyancy and educational achievement in primary school student. *International Journal of Educational Research*, 62(39), 239-248.

Mortazavi, S.M., Shoghi, B. (2012). *Individual and organizational creativity (concepts, definitions and theories)*. Tehran: Raze Nahan Publications.

Narimani, M., Mohamadamini, Z., Zahed, A., Abolghasemi, A. (2015). Comparing the effectiveness of teaching self-directed and problem-solving learning strategies on the academic motivation of procrastinating students. *Journal of School Psychology*, 4(1), 139-155.

Pala, A., Akyildiz, M., Bagci, C. (2011). Academic procrastination behavior of preservice teachers' of Celal Bayar University. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.

Perry, N.E., Phillips, L., Hutchinson, L. (2016). Mentoring student teachers to support self-regulated learning. *Elementary School Journal*, 106(3), 237-254.

Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 459-470.

Putwain, D., Connors, L., Douglas-Osborn, E. (2011). Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?. *Anxiety, Stress & Coping*, 25(3), 349-358

Putwain, D.W., Gallard, D., Beaumont, J. (2020). Academic buoyancy protects achievement against minor academic adversities. *Learning and Individual Differences*, 83, 1-12.

Rahimi, M., Vaezfar, S.S., Jarivand, H. (2015). The simple and multiple relationship of the power of enduring the ambiguity and emotional

atmosphere of the family with cognitive creativity. *Journal of Innovation and Creativity in the Humanities*, 5(2), 147-164.

Shek, D.T., Li, X. (2016). Perceived School Performance, Life Satisfaction, and Hopelessness: A 4-Year Longitudinal Study of Adolescents in Hong Kong. *Social Indicators Research*, 126(2), 921-934.

Solomon, L.J., Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

Stolaki, A., Economides, A.A. (2018). The *Creativity Challenge Game*: An educational intervention for *creativity* enhancement with the integration of Information and Communication Technologies (ICTs). *Computers & Education*, 123, 195-211.

Sunley, R., Harding, L., Jones, J. (2019). Realising *creativity* in management education: Putting *student* energy into action. *The International Journal of Management Education*, 17(2), 172-181.

Twigg, E., Yates, E. (2019). *Student* reflections on the place of *creativity* in early years practice: Reflections on second year work placement experience. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 335-345.

Uzun, B., Ferrari, J.R., LeBlanc, S. (2018). Put aside procrastination: Positive emotional outcomes from self-forgiveness for delays. *North American Journal of Psychology*, 20(1), 171-86.

Xu, H., Ko, P.Y. (2019). Enhancing teachers' knowledge of how to promote *self-regulated* learning in primary school students: A case study in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 80, 106-114.

Zenko, Z., Obrien, J.D., Berman, C.J., Ariely, D. (2017). Comparison of affect-regulated, self-regulated, and heart-rate regulated exercise prescriptions: Protocol for a randomized controlled trial. *Psychology of Sport and Exercise*, 32, 124-130.

Zhang, M.X., Wu, A.M.S. (2020). Effects of smartphone addiction on sleep quality among Chinese university students: The mediating role of self-regulation and bedtime *procrastination*. *Addictive Behaviors*, 111, 1-7.

Ziegler, N., Opdenakker, C.O. (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.

Zimmerman, B.J. (1990). *Attaining self-regulation a social cognitive perspective*. Handbook of self-regulation (pp.13-39), San Diego, CA: Academic Press.

Effectiveness of Teaching Self-Regulatory Strategies on Academic Buoyancy and Creativity of Procrastinating Students

*Sepideh Zal Jarchlou*¹

Gholamhossein Entesar Foumani^{*r}

Ghamar Kiani^r

Masod Hejazi^f

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching self-regulatory strategies on academic vitality and creativity of procrastinating students. This research was conducted in a quasi-experimental manner with a pre-test-post-test design with a control and follow-up group. The statistical population of the study included all female students (3295 number) of the tenth grade of the middle school in the city of Urmia in the academic year of 2019-2020. Purposeful method was used for sampling. Therefore, there were 40 eligible volunteer students with a score of less than 81 in the Solomon and

1. Ph.D Student in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran zal.s.99@gmail.com

2. Assistant Professor of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran GhFoumani@auz.ac.ir

3. Assistant Professor of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran kherad739@yahoo.com

4. Assistant Professor of Psychology, School of Educational Sciences and Psychology, Zanjan Branch, Islamic Azad University, Zanjan, Iran Masod1357@yahoo.com

Rathblum (1984) Academic Procrastination Questionnaire, less than 36 in the Dehghani-Zadeh and Hossein-Chari (2012) Academic Vitality Questionnaire and a score of less than 120 in Abedi (1993) creativity who were identified and then randomly assigned into two study groups. Pentrich (1999) self-regulatory strategies training package was implemented for the experimental group. During this period, the control group did not receive any training. Data were analyzed by repeated measures analysis of variance and Bonferroni post hoc test using SPSS software. The results showed that for the academic vitality variable, group effect ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.687$), time effect ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.816$) and group \times time interaction ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.727$) was significant. The results also showed that for the creativity variable the effect of group ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.777$), the effect of time ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.802$) and the interaction of group \times time ($P < 0.001$ and $\eta^2 = 0.626$) was significant. Based on the results of the present study, it can be concluded that self-regulatory strategies can be used to treat procrastination in students and increase their academic vitality and creativity.

Key words: Self-regulation Strategies, Academic Buoyancy, Creativity, Procrastinating Students