

The Effectiveness of Teaching Emotion Regulation Strategies in The Components of Academic Procrastination and the Components of Academic Performance of Girl High School Students

Shirin Faani^{1*}, Vahideh Zoulfi¹, Manouchehr Karimi¹

1. Assistant professor, Department of Educational Psychology, Higher Education Institution Science and Technology of Shams, Tabriz, Iran

2. Ph.D. in Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran

3. Assistant professor, Department of Human Resources Management, Higher Education Institution Science and Technology of Shams, Tabriz, Iran

(Received: August 3, 2020; Accepted: December 4, 2020)

Abstract

The aim of this study was to determine the effectiveness of teaching emotion regulation strategies and academic procrastination on girl high school students (200 people) in the city of Gorgan. In the present study, 30 students from the mentioned population were randomly selected. Then they were randomly assigned to the experimental group (15 students) and the control group (15 students). The Regulation strategies were implemented on the experimental group. The students answered the Solomon and Roth Bloom (1984) academic procrastination questionnaires and the Pham and Taylor academic performance questionnaires before and after the performance. The data were analyzed using one-way analysis of covariance and multivariate analysis of covariance. The results showed these teachings in the experimental group reduced the mean of procrastination components. Components of academic performance (self-efficacy, planning and motivation) increased, while the mean of emotional effects and lack of outcome control decreased. These changes were significant at the level ($p < 0.001$). As the result, the present study generally showed That teaching this training can be effective Therefore, it is recommended to use this educational program for people who deal with teaching and learning in schools.

Keywords: Academic performance, Emotion regulation strategies, Procrastination, The application of excitement.

* Corresponding Author, Email: Faani@shamsist.ac.ir

اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

شیرین فانی^{۱*}، وحیده زلفی^۲، منوچهر کریمی^۳

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، مؤسسه آموزش عالی علم و فناوری شمس، تبریز، ایران

۲. دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

۳. استادیار، گروه مدیریت منابع انسانی، مؤسسه آموزش عالی علم و فناوری شمس، تبریز، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۵/۱۳؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۹/۱۴)

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (۲۰۰ نفر) شهر گرگان بود. در این پژوهش به صورت تصادفی ۳۰ نفر از جمعیت یادشده انتخاب، و سپس به روش تصادفی در گروه آزمایش (۱۵ نفر) و گروه کنترل (۱۵ نفر) گماشته شدند. برای گروه آزمایش بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس اجرا شد. شایان ذکر است دانش‌آموزان در مرحله پیش و پس از اجرا به پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون و رات‌بلوم (۱۹۸۴) و عملکرد تحصیلی فام و تایلور پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس یک‌راهه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی شد. یافته‌ها نشان داد آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در گروه آزمایش سبب کاهش میانگین مؤلفه‌های اهمال کاری شد. میانگین مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش) افزایش و در مقابل میانگین آثار هیجانی و فقدان کنترل پیامد کاهش یافت. این تغییرات در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بودند. مطالعه حاضر در حالت کلی نشان داد برنامه آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان منجر به کاهش مؤلفه‌های اهمال کاری و بهبود مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی آن‌ها شده است. پیشنهاد می‌شود این برنامه آموزشی برای افرادی مرتبط با آموزش و یادگیری استفاده شود.

واژگان کلیدی: اهمال کاری، راهبردهای تنظیم هیجان، عملکرد تحصیلی، کاربرد هیجان.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، به خصوص دانش‌آموزان دختر یکی از شاخص‌های مهم توسعه‌یافتگی جوامع و از مؤلفه‌های اساسی ارزیابی نظام آموزش و پرورش است (استاربید، نورتن و مارکوز، ۲۰۱۶). روی دیگر مسأله، افت تحصیلی دانش‌آموزان است که همواره یکی از مشکلات اساسی در نظام‌های آموزشی کشورها بوده است و باعث به هدر رفتن منابع مادی، انرژی و عدم کارایی سرمایه‌های انسانی می‌شود (علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹). عوامل متعددی در پیشرفت و افت تحصیلی دانش‌آموزان دخیل‌اند که می‌توانند زیستی یا محیطی، شناختی یا انگیزشی، فردی یا جمعی باشند. با این حال، امروزه توجه به متغیرهای قابل کنترل، قابل افزایش و پیش‌بینی‌پذیر مورد توجه قرار گرفته است و به افزایش امید برای اصلاح نظام‌های آموزشی منجر شده است (لوسیبا، هانت و بوموالوا، ۲۰۱۲). از جمله متغیرهای انگیزشی و قابل کنترل که بیشتر مورد توجه محققان قرار گرفته‌اند، اهمال‌کاری تحصیلی^۳ (آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای تکالیف، آمادگی پایانی (منادی و اسمعیلی، ۱۳۹۵؛ استیل و کیلینگسک، ۲۰۱۶)، و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تایلور^۴ (خودکارآمدی^۶، تأثیرات هیجانی^۷، برنامه‌ریزی^۸، انگیزش^۹ و فقدان کنترل پیامد^{۱۰}) است (درتاج، ۱۳۸۳).

اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان تعویق‌انداختن ارادی در انجام یک تکلیف درسی در چارچوب زمانی مورد انتظار یا مطلوب تعریف می‌شود، علی‌رغم اینکه فرد به دلیل این تأخیر انتظار بدتر شدن ارزیابی یا نتیجه را دارد (استیل و کلینگسیک، ۲۰۱۶). بررسی‌های اخیر حکایت از افزایش نگران‌کننده

1. Starbird, Norton & Marcus
2. Lucio, Hunt & Bornovalova
3. Academic procrastination
4. Steel & Klingsieck
5. Efficacy eeducational pperformance Pham & Taylor
6. Efficacy
7. Emotional effects
8. Planning,
9. Motivation
10. Lack of outcome control

اهمال کاری بین نوجوانان و جوانان دارد. به طوری که مطالعه اوزر، دمیر و فراری^۱ (۲۰۰۹) نشان دادند اهمال کاری حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را در بر می‌گیرد. شیوع اهمال کاری تحصیلی در مدارس بسیار نگران‌کننده است. چرا که رفتار اهمال کاری تحصیلی از یک سو باعث می‌شود دانش‌آموزان فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق اندازند و در نهایت، کاهش انگیزه و افت تحصیلی منجر شود (چهرزاد و همکاران، ۱۳۹۵). از سوی دیگر، تداوم اهمال کاری تحصیلی به اضطراب، استرس، بی‌نظمی و سردرگمی در فرایند تحصیل منجر می‌شود (وانگ، هی و لی^۲، ۲۰۱۳). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال کاری، به عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (میراو و مارینا^۳، ۲۰۱۴). در مطالعه محمدی بایتمر و ساعد (۱۳۹۷) بین باورهای فراشناختی مثبت و منفی در مورد اهمال کاری رابطه منفی و معناداری به دست آمد. با توجه به نظریه‌های فراشناخت، باورهای فراشناختی مثبت به اطلاعات افراد درباره راهبردهای مقابله‌ای که بر روی شناخت و حالت‌های درونی آن‌ها تأثیر می‌گذارد، در حالی که باورهای فراشناختی منفی با پیامدهای مشخصی از انواع راهبردهای مقابله‌ای و افکار مزاحم و احساسات مرتبط است (فرنی^۴ و همکاران، ۲۰۰۹). شاید بتوان همبستگی منفی بین دو مؤلفه باورهای فراشناختی مرتبط با اهمال کاری را اینگونه تبیین کرد: باورهای فراشناختی مثبت به واسطه نقش انگیزشی که در به تأخیر انداختن تکالیف دارند به عنوان روشی برای رهایی فوری از هیجان‌های مرتبط با اهمال عمل می‌کنند و از این طریق، تقویت و تکرار می‌شوند در حالی که باورهای فراشناختی منفی باعث ادراک کنترل‌ناپذیری اهمال کاری می‌شوند و برعکس، میزانی از هیجان‌های ناخوشایند را فعال نگه می‌دارند (محمدی بایتمر و ساعدی، ۱۳۹۷). تحقیقات تجربی در زمینه اهمال کاری تحصیلی متمرکز بر این مفهوم است که اهمال کاری مشکلی انگیزشی است که از مدیریت زمان و یا ویژگی‌های تنبلی فراتر و با آن‌ها متفاوت است (روزنتال^۵ و همکاران، ۲۰۱۵). در ایران نیز مطالعات صورت گرفته

-
1. Özer, Demir & Ferrari
 2. Wang, He & Li
 3. Meirav & Marina
 4. Fernie
 5. Rozental

(قره‌آغاجی و همکاران، ۱۳۹۸) نشان‌دهنده از افزایش میزان اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و در نتیجه افت عملکرد تحصیلی آن‌ها دارد.

در جهان کنونی عملکرد تحصیلی اهمیتی ویژه دارد. اتکینسون^۱ عملکرد تحصیلی را توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی حاصل از دروس ارائه‌شده یا به عبارت دیگر، توانایی آموخته‌شده یا اکتسابی فرد در موضوعات آموزشی می‌داند که به وسیله آزمون‌های استاندارد شده، اندازه‌گیری می‌شود (سیف، ۱۳۸۸). پیامدهای عملکرد از دو دیدگاه کمی و کیفی قابل بررسی است. دیدگاه کمی ناظر بر آموزش معلم‌محور، انتقال و اکتساب دانش و ارزشیابی از طریق نمره است. در این دیدگاه با برنامه درسی مانند کوانتوم‌های مجزای اخباری یا دانش رویه برخورد می‌شود و فرایند یادگیری عبارت است از جمع کردن بیشتر ذره‌ها، درونی کردن آن‌ها و داشتن توانایی بازتولید صحیح آن‌ها، در مقابل، دیدگاه کیفی ناظر بر آموزش یادگیرنده محور و یادگیری چگونه یاد گرفتن است. در نظریه کیفی فرض بر این است که یادگیرندگان به صورت تجمعی یاد می‌گیرند و با تفسیر و پیوند دادن موضوعات جدید به آنچه تا کنون آموخته‌اند، آگاهی‌شان به طور همزمان با یادگیری به صورت پیشرونده تغییر می‌کند (بیگز^۲، ۱۹۹۴).

عواملی را که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند، می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: الف) عوامل فیزیولوژیکی: این عوامل شامل متغیرهای بدنی و فیزیکی یادگیرنده از جمله سوء تغذیه و سلامت جسمانی می‌شود؛ ب) عوامل روان‌شناختی: این عوامل شامل متغیرهای روان‌شناختی از جمله هوش، استعداد، خلاقیت خودپنداره، عزت نفس، نگرش نسبت به مسائل آموزشی، انگیزه پیشرفت، مکان کنترل و ویژگی‌های شخصی دیگر می‌شود. که در پنج مؤلفه فام و تایلور به آن اشاره خواهد شد؛ ج) عوامل محیطی: این عوامل دربرگیرنده متغیرهای بیرونی شامل پایگاه اقتصادی و اجتماعی (درآمد، تحصیلات و محل زندگی) متغیرهای مربوط به خانواده (تعداد افراد خانوار، سبک فرزند پروری والدین، ارزش‌های فرهنگی خانواده) و متغیرهای مربوط به محیط مدرسه (شرایط

1. Atkinson
2. Biggs

مدرسه، مدیریت مدرسه، نگرش ویژگی‌های معلمان، فرهنگ و جو سازمانی مدرسه) می‌شود (سیف، ۱۳۹۵). مطالعاتی که به صورت مستقیم به عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، بسیاری از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تایلور^۱ (۱۹۹۹) را لحاظ نکرده‌اند. عملکرد تحصیلی (در تاج، ۱۳۸۳) شامل زیرمجموعه‌های متعدد شناختی، هیجانی و انگیزشی است که به قرار زیر است:

انگیزش: نیروبخشی رفتار به منظور مطالعه بیشتر و انگیزه تحصیلی برای کسب نمره بالاتر، به دست آوردن شغل مناسب یا صرفاً مطالعه برای کسب اطلاع و بهبود مهارت‌ها و دانش عمومی است (بوریک و سوریک^۲، ۲۰۱۲). **خودکارآمدی:** احساس اطمینان به توانایی خود در پاسخگویی به مقتضیات تحصیلی و فعالیت‌های آموزشی است، **برنامه‌ریزی:** توانایی سازماندهی فعالیت‌های درسی بر مبنای مشخص و قابل اجرا و همچنین، استفاده مناسب از زمان برای انجام تکالیف آموزشی است. **فقدان کنترل پیامد:** اعتقاد به اینکه افزایش فعالیت‌های فرد به کسب نتیجه دلخواه نمی‌شود.

تأثیرات هیجانی: واکنش فرد در مقابل مجموعه‌ای از هیجانات از قبیل اضطراب و نگرانی خشم که باعث برانگیختگی فرد می‌شود (سیف، ۱۳۹۶).

مرور مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تایلور (۱۹۹۹) نشان می‌دهد هیجانات بخش اعظمی از عملکرد تحصیلی را تشکیل می‌دهند، به طوری که مطالعات والتی، ساوسون و آیزبرگ^۳ (۲۰۱۲)، لین و زاهو^۴ (۲۰۱۸)، و پاناوتیو، هومبرلی و ویگلورس^۵ (۲۰۱۹) به طور مستقیم بر نقش هیجانات بر عملکرد تحصیلی تأیید کرده‌اند. عطاری، حقیقی و خانه‌کشی (۱۳۸۱) در پژوهشی نشان دادند بی‌ثباتی هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد و میانگین بی‌ثباتی هیجانی دختران کمتر از پسران است. چا مورد- پرموزیک و فارنهام^۶ (۲۰۰۸) دریافتند که عامل‌های شخصیتی ۱۰ تا ۱۷ درصد درصد واریانس عملکرد را تبیین می‌کنند. پژوهش استرایهم^۷ (۲۰۱۴) نشان داد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه را می‌توان بر اساس خودپنداره و نگرش دانش‌آموزان به

1. Pham & Taylor
2. Burić & Sorić
3. Valiente, Swanson & Eisenberg
4. Lin & Zhao
5. Panayiotou, Humphrey & Wigelsworth
6. Chamorro-Premuzic & Furnham
7. Strayhorn

فعالیت‌های تحصیلی پیش‌بینی کرد. برخی مداخله‌ها برای کمک به دانش‌آموزان، در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش عملکرد تحصیلی مورد نیاز است. یکی از این مداخلات آموزش تنظیم هیجان است.

تنظیم هیجان به عنوان تلاش‌هایی تعریف می‌شود که از سوی افراد برای حفظ، مهار، افزایش تجربه، و ابراز هیجان به کار برده می‌شود (گارو فالو، ولوتی و زاواتینی^۱، ۲۰۱۸). در زندگی روزمره، افراد همواره راهبردهای منظمی برای تعدیل شدت یا نوع تجارب هیجانی خود به کار می‌گیرند (دیاموند و اسپیناوال^۲، ۲۰۰۳).

گراس و جان^۳ (۲۰۰۳) مدل فرایند تنظیم هیجان را ارائه کردند، مدل اولیه شامل پنج مرحله (شروع، موقعیت، توجه، ارزیابی و پاسخ) است. به اعتقاد گراس، هر مرحله از فرایند تولید هیجان، یک هدف تنظیمی بالقوه دارد و مهارت‌های تنظیم‌کننده هیجان می‌توانند در نقاط مختلف این فرایند اعمال شوند. بنابراین، مدل فرایند تنظیم هیجان گراس، شامل پنج مرحله بوده و هر مرحله شامل یک سری راهبردهای سازگار و ناسازگار است. افراد دچار مشکلات هیجانی، بیشتر از راهبردهای ناسازگار استفاده می‌کنند (مانند نشخوار فکری، نگرانی و اجتناب).

لازمه مداخله در مشکلات هیجانی، اصلاح یا حذف راهبردهای ناسازگار و آموزش راهبردهای سازگارانه است. به طور کلی، معمولاً از شش روش تنظیمی هیجان بحث می‌شود: پذیرش^۴، اجتناب^۵، ارزیابی^۶، حل مسئله^۷، نشخوار فکر^۸ و سرکوب^۹. منظور از پذیرش که اغلب شکلی از ذهن‌آگاهی در نظر گرفته می‌شود، آگاهی بر هر یک از افکار به صورت ساده بدون جزئیات و بدون قضاوت

1. Garofalo, Velotti & Zavattini
2. Diamond & Aspinwall
3. Gross & Jan
4. Acceptance
5. Avoidance
6. Reappraisal
7. Problem Solving
8. Rumination
9. Suppression

است. به اجتناب فعالانه و آگاهانه از موقعیت‌ها و تجارب اجتناب گفته می‌شود. حل مسئله شامل کوشش آگاهانه برای تغییر یک موقعیت تنش‌زا یا جلوگیری از پیامدهای آن است. ارزیابی مجدد، به ایجاد تفسیرهای مثبت یا خنثی برای کاهش تنش منفی در موقعیت‌های تنش‌زا است. نشخوار فکری تمرکز بر افکار، هیجانات و تجارب، و همچنین، علت‌ها و پیامدهای آن‌ها اشاره دارد. سرکوب شامل کاهش یا جلوگیری از ابراز هیجان یا تجربه ذهنی هیجان است (آلدائو، نولن هوکسیما و شوایزر، ۲۰۱۰).

نتایج مطالعات بسیاری نشان داده است هیجان‌ها و برنامه‌های مرتبط با تنظیم هیجان بر طیف وسیعی از متغیرهای مرتبط با محیط آموزشی مؤثر بوده است، برای نمونه بیرامی، هاشمی و عاشوری (۱۳۹۶) اثربخشی آموزش تنظیم هیجان را بر سازگاری اجتماعی نشان داده‌اند. شیخ لاسلامی (۱۳۹۶) به مطالعه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری و الکساندرو اونوگوبوز (۲۰۰۷) با استفاده از روش ارتقای امید، به تبیین بهبود اهمال‌کاری پرداختند. متون نظری پژوهش نشان می‌دهد غالب مطالعات انجام‌گرفته در این زمینه، از نقش روش‌های آموزشی مبتنی بر هیجان غافل بودند. از آنجا که اهمال‌کاری تحصیلی نوعی متغیر انگیزشی است، رابطه تنگناگی با هیجانات دارد. در پژوهشی محبی نورالدین‌وند و داودی (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که راهبردهای تنظیم هیجان در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. بنابراین، باید از روش‌هایی مثل آموزش راهبردهای تنظیم هیجان برای بهبود آن‌ها استفاده شود.

ستاری، پورشهریار و شکری (۱۳۹۴) اثربخشی برنامه آموزشی تنظیم هیجان را بر کاهش هیجانات منفی دانش‌آموزان مؤثر دانسته‌اند. با این حال مرور مطالعات پیشین نشان داد پژوهش‌های انجام‌گرفته در زمینه اثربخشی تنظیم هیجان بر برون‌داده‌های تحصیلی غالباً به بررسی اثرات غیر مستقیم آن پرداخته‌اند و مطالعاتی که به صورت مستقیم به عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، بسیاری از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) را لحاظ نکرده‌اند. در پژوهش حاضر محقق در پی پاسخگویی به این سؤال است که آیا با آموزش راهبردهای تنظیم هیجان می‌توان بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیری گذاشت؟

روش‌شناسی پژوهش

مطالعه حاضر از نوع آزمایشی است و با استفاده از طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون برای دو گروه آزمایشی و کنترل انجام گرفت. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه (۲۰۰ نفر) شهر گرگان بودند. در پژوهش حاضر به روش تصادفی ۳۰ نفر از جمعیت یادشده انتخاب شدند. سپس، به صورت تصادفی در گروه آزمایشی (۱۵ دانش‌آموز) و کنترل (۱۵ دانش‌آموز) جایگزین شدند. فقط برای گروه آزمایش بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس اجرا شد (جدول ۱). سپس، از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. داده‌ها با استفاده از تحلیل کوواریانس یک‌راهه و تحلیل کوواریانس چندمتغیره بررسی شد. نحوه برگزاری کلاس‌ها، زمان و تعداد جلسات برای آن‌ها توضیح داده شد و آگاهانه در این کلاس‌ها شرکت کردند. به آنان گفته شد هر موقع خواستند می‌توانند آزمایش را ترک کنند. همچنین، اطلاعات فقط در اختیار محقق خواهد بود و نتیجه پژوهش اعلام خواهد شد. والدین تمام دانش‌آموزان، اطلاع و رضایت کامل از برنامه داشتند، و همکاری آن‌ها سبب شد تا حد امکان متغیرهای مزاحم کنترل شود. معیارهای ورود به این پژوهش داشتن سن بین ۱۴ تا ۱۸ سال، جنسیت مؤنث، دانش‌آموز دوره دوم متوسطه و معیارهای خروج از این پژوهش غیبت‌های مکرر در کلاس و عدم انجام تکالیف مورد آزمایش بود.

ابزارهای اندازه‌گیری در پژوهش حاضر به شرح زیر است:

پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط سولومون و راث بلوم^۲ (۱۹۸۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را بررسی می‌کند. مؤلفه اول آماده‌شدن برای امتحانات که شامل ۸ گویه (گویه‌های ۱ تا ۸)؛ مؤلفه دوم، آماده‌شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ گویه (گویه‌های ۹ تا ۱۹)؛ و مؤلفه سوم، آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم که شامل ۸ گویه (گویه‌ها ۲۰ تا ۲۷) است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر سؤال را با انتخاب یکی از گزینه‌های «هرگز»، «به ندرت»، «گاهی»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان دادند، که به ترتیب از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری شد. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ بود. برای مشخص شدن نمره اهمال‌کاری تحصیلی ۲۷

1. Academic Procrastination Questionnaire

2. Solomon & Rothblum

گویه مربوط به سه مؤلفه اصلی نمره‌گذاری شد که نمرات بین ۲۱-۴۲ نشان‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی پایین، ۴۳-۶۴ اهمال‌کاری تحصیلی متوسط و ۶۵-۸۴ اهمال‌کاری تحصیلی بالا است. پایایی مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه که سولومون (۱۹۹۸) انجام داد، برای کل مقیاس ۰٫۷۹، آمادگی برای امتحان ۰٫۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰٫۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان‌ترم ۰٫۸۹ به دست آمده است. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی، استفاده کردند که مقدار شاخص KMO برابر با ۰٫۸۸ و همچنین، مقدار عددی شاخص خی‌دو در آزمون کرویت بارتلت برابر با ۲۱۵۸٫۳۸۴ به دست آمد که در سطح ۰٫۰۰۱ معنادار بود و نشان‌دهنده کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی بود و اعتبار همسانی درونی از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰٫۹۱ گزارش دادند. برای بررسی اعتبار همسانی درونی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که برای مؤلفه‌های آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای تکالیف و آمادگی برای مقالات به ترتیب ۰٫۸۹، ۰٫۷۹ و ۰٫۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه سنجش عملکرد تحصیلی^۱: این پرسشنامه اقتباسی از پژوهش‌های فام و تایلور است که توسط درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایران اعتباریابی شده است. آزمون عملکرد تحصیلی قادر است با ۴۸ سؤال، ۵ حوزه مربوط به عملکرد تحصیلی شامل خودکارآمدی با ۸ گویه (گویه‌های ۲۹ تا ۳۶)، تأثیرات هیجانی با ۸ گویه (گویه‌های ۱۲ تا ۱۹)، برنامه‌ریزی با ۱۴ گویه (شامل گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸) و انگیزش با گویه (شامل گویه‌های ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸) را اندازه‌گیری کند.

برای به‌دست‌آوردن امتیاز مربوط به هر بعد، مجموع امتیازات مربوط به تک‌تک سؤالات آن بعد با هم محاسبه شد. پس از محاسبه مؤلفه‌ها، برای محاسبه نمره کل عملکرد تحصیلی سؤالات مؤلفه‌های تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل پیامد معکوس شد، سپس، با نمره سایر مؤلفه‌ها جمع شد. ضمناً سؤال شماره ۷ نمره نگرفت و سؤالات ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳ معکوس نمره گرفتند. در پرسشنامه عملکرد تحصیلی، ۵ عامل: خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد، انگیزش

بررسی شد. به هر یک از این عامل‌ها نمره‌ای اختصاص یافت که به ترتیب، ۵ و ۴ و ۳ و ۲ و ۱ بود و بر این اساس، حداکثر نمره ۲۴۰ و حداقل نمره ۴۸ بود. نمره کل کمتر از ۱۲۰ بیان‌کننده عملکرد تحصیلی ضعیف و نمره بالاتر از ۱۷۵ نشان‌دهنده عملکرد تحصیلی قوی می‌باشد (قلتاش، اوجی نژاد و برزگر، ۱۳۸۹).

در پژوهش قلن‌تاش و همکاران (۱۳۸۹) روایی محتوایی پرسشنامه توسط اساتید تأیید شد و پایایی پرسشنامه با آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آمد. در پژوهش درتاج (۱۳۸۳) روایی محتوای این پرسشنامه توسط نظر اساتید مربوطه مورد تأیید قرار گرفت. روایی سازه این مقیاس توسط روش تحلیل عاملی تأیید شد. اعتبار همسانی درونی پرسشنامه برای بعد (خودکارآمدی ۰/۹۲؛ تأثیرات هیجانی، ۰/۷۳؛ برنامه‌ریزی ۰/۹۳؛ فقدان کنترل پیامد ۰/۶۴ و انگیزش ۰/۷۴) گزارش شد. میزان اعتبار در پژوهش حاضر از طریق همسانی درونی پس از اجرای آموزش و ارائه پرسشنامه‌ها به آزمودنی‌ها محاسبه شد که مقادیر (خودکارآمدی ۰/۸۰؛ تأثیرات هیجانی، ۰/۷۸؛ برنامه‌ریزی ۰/۸۸؛ فقدان کنترل پیامد ۰/۷۰ و انگیزش ۰/۸۴) به دست آمد.

بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان^۱: بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس در ۸ جلسه یک و نیم ساعته و هفته‌ای یک جلسه اجرا شد.

جدول ۱. مختصری از بسته آموزشی راهبردهای تنظیم هیجان گراس

جلسه	محتوای جلسات
اول	آشنایی با گروه و رهبر گروه، معرفی برنامه آموزشی، قواعد گروه و تنظیم اهداف.
دوم	ارائه آموزش هیجانی، بحث چستی هیجان، آموزش یادداشت روزانه حالت‌های هیجانی، دادن تکلیف.
سوم	مرور تکالیف جلسه قبل، ارزیابی میزان آسیب‌پذیری هیجانی و مهارت‌های هیجانی، تکمیل فرم خودارزیابی پاسخ‌های هیجانی، دادن تکلیف.
چهارم	مرور تکالیف جلسه قبل، شناسایی راهبردهای تنظیمی خود، فرم ارزیابی واکنش افراد به هیجان (مهارت‌های هیجانی و میزان اثربخشی آن)، آموزش ایجاد تغییر در موقعیت برانگیزاننده هیجان، آموزش مهارت حل مسئله، آموزش مهارت‌های بین‌فردی، دادن تکلیف.

جلسه	محتوای جلسات
پنجم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش مهارت‌های تغییر توجه، آموزش فرایندهای تنظیم هیجان مطابق با مدل کیفیت هیجان گراس و تامپسون ^۱ (۲۰۰۷)، متوقف کردن نشخوار فکری و نگرانی، آموزش توجه، دادن تکلیف و بازخوردگیری از جلسات قبلی.
ششم	مرور تکالیف جلسه قبل، تغییر ارزیابی‌های شناختی، دادن تکلیف.
هفتم	مرور تکالیف جلسه قبل، آموزش تغییر پیامدهای رفتاری و فیزیولوژیکی هیجان، ارائه آموزش و تمرین به منظور ابراز هیجان، ارائه آموزش و تمرین به منظور اصلاح رفتار از طریق تغییر تقویت‌کننده‌های محیطی، ارائه آموزش و تمرین راهبرد تخلیه هیجانی، تغییر دادن پیامدهای هیجانی از طریق عمل معکوس، یعنی انجام فعالیت‌های مغایر با رفتار متعاقب با هیجان منفی. برای مثال، انجام فعالیت، تحرک و ... در هنگام افسردگی، درازکشیدن و تمرین تنفس، در هنگام نگرانی و ... ایجاد آرمیدگی جسمانی از طریق آموزش تن آرامی به روش جاکوبسن، دادن تکلیف.
هشتم	ارزیابی و کاربرد، اجرای پس‌آزمون و نظرسنجی کلی از دوره.

منبع: اقتباس از اعظمی، ۱۳۹۲

فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر سازماندهی شد.

۱. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

۲. آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

یافته‌های پژوهش

نتایج یافته‌های توصیفی و استنباطی در ادامه بیان می‌شود. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد در مورد متغیرها (اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی)، نشان‌دهنده پراکندگی مناسب داده‌ها، و شاخص‌های چولگی و کشیدگی (بین ۱/۹۶±) نشان‌دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش به شرح زیر عمل شد:

فرضیه اول: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش راهبردهای تنظیم بر هر یک از مؤلفه‌های اهمال‌کاری از تحلیل کوواریانس چندمتغیره یک‌راهه استفاده شد. نتایج آزمون لامبدای ویکلز ($0/80$) در سطح معناداری $P=0/059$ نشان‌دهنده رعایت مفروضه شیب رگرسیون بود، مفروضه همگنی واریانس‌ها نیز با مقادیر ام باکس ($17/41$) در سطح معناداری $P=0/18$ نشان می‌دهد این پیش‌فرض نیز رعایت شده است، نتایج آزمون چندمتغیره با مقدار لامبدای ویکلز ($0/11$) در سطح $P<0/001$ معنادار بود، در ادامه، در جدول ۲ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره گزارش شده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای دو گروه کنترل و آزمایشی و پیش‌فرض‌های آن در مؤلفه‌های اهمال‌کاری

نوع تحلیل	آزمون	آماره	F	df ₁	df ₂	P	اندازه اثر
پیش‌فرض یکنواختی شیب رگرسیون کرویت در دو گروه	لانداى ویکلز	0/81	0/78	6	42	0/059	0/10
پیش‌فرض یکنواختی ماتریس‌های واریانس - کوواریانس در دو گروه	ام باکس	17/41	2/56	6	5680	0/02	-
تحلیل کوواریانس چند متغیره	اثر پیلاى	0/89	61/54	3	23	0/001	0/89
	لانداى ویکلز	0/11	61/54	3	23	0/001	0/89
	اثر هتلینگ	8/03	61/54	3	23	0/001	0/89

به منظور اختصار اثرهای کرویت‌ها در تحلیل کوواریانس چندمتغیره درج نشده‌اند. نتایج تحلیل کوواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که دو گروه آزمایشی و کنترل در کدام یک از مؤلفه‌های اهمال‌کاری با یکدیگر تفاوت دارند، در جدول ۳ گزارش شده است. آماره F و سطح احتمال آن نشان می‌دهد تفاوت بین دو گروه کنترل و آزمایشی برای تمامی مؤلفه‌ها معنادار است. آمادگی برای امتحانات ($P=0/01$, $F=175/65$), آمادگی برای تکالیف ($P=0/01$, $F=37/22$), آمادگی پایانی ($P=0/01$, $F=28/54$) به عبارت دیگر، روش آموزش راهبردهای هیجانی بر کاهش نمرات تمام مؤلفه‌های اهمال‌کاری در گروه آزمایش اثر بخش بوده است. اندازه اثر نیز برای هر سه مؤلفه از مقادیر بسیار مناسب برخوردار بود.

جدول ۳. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای تعیین تفاوت دو گروه آزمایشی و کنترل از نظر مؤلفه‌های اهمال‌کاری

مؤلفه	گروه SS	خطا SS	گروه MS	خطا MS	F	p	اندازه اثر	df
آمادگی برای امتحانات	۶۶۳٫۴۱	۹۴٫۴۲	۶۶۳٫۴۱	۳٫۷۷	۱۷۵٫۶۵	۰٫۰۱	۰٫۷۸	۱ و ۲۵
آمادگی برای تکالیف	۲۸۳٫۶۳	۱۹۰٫۵۲	۲۸۳٫۶۳	۷٫۶۲	۳۷٫۲۲	۰٫۰۱	۰٫۵۹	۱ و ۲۵
آمادگی برای مقالات	۱۹۴٫۷۸	۱۷۰٫۶۰	۱۹۴٫۷۸	۶٫۸۲	۲۸٫۵۴	۰٫۰۱	۰٫۵۳	۱ و ۲۵

به منظور اختصار اثرهای کرویته‌ها در جدول ۳ درج نشده‌اند.

فرضیه دوم: آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه مؤثر است.

برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شد. مقادیر لامبدای ویکلز = $۰٫۲۷$ ، $f=۳٫۰۹$ ، $P=۰٫۰۹$ نشان‌دهنده رعایت پیش‌فرض شیب رگرسیون بود، همگنی واریانس‌ها نیز با مقادیر ام باکس = $۲۷٫۴۵$ ، $f=۱٫۴۷$ ، $P=۰٫۱۱$ نشان‌دهنده رعایت این مفروضه بود، نتایج آزمون کواریانس چندمتغیره با مقادیر لامبدای ویکلز = $۰٫۲۸$ ، $f=۹٫۶۸$ ، $P<۰٫۱۰۰$ نشان‌دهنده وجود تفاوت معنادار بین گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در نمرات پس‌آزمون است، که در جدول ۴ نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره برای بررسی این که دو گروه آزمایشی و کنترل در کدام یک از مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی با یکدیگر تفاوت دارند.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیره تفاوت گروه آزمایش و کنترل در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی

مؤلفه	آزمایشی SS	خطا SS	آزمایشی MS	خطا MS	F	p	اندازه اثر
خودکارآمدی	۱۵۶٫۷۰	۲۲۱٫۰۱	۱۵۶٫۷۰	۹٫۶۰	۱۶٫۳۰	۰٫۰۱	۰٫۴۵
تأثیرات هیجانی	۳۶۸٫۳۲	۳۴۷٫۴۴	۳۶۸٫۳۲	۱۵٫۱۱	۲۴٫۳۸	۰٫۰۱	۰٫۴۴
برنامه‌ریزی	۶۳۰٫۲۳	۸۶۹٫۲۵	۶۳۰٫۲۳	۳۷٫۷۹	۱۶٫۶۷	۰٫۰۱	۰٫۳۴
فقدان کنترل	۴۹٫۸۳	۴۱٫۶۴	۴۹٫۸۳	۱٫۸۱	۲۷٫۵۱	۰٫۰۱	۰٫۳۷
انگیزش	۳۵۹٫۲۰	۵۴۳٫۲۸	۳۵۹٫۲۰	۲۳٫۶۲	۱۵٫۲۱	۰٫۰۱	۰٫۴۱

با توجه به جدول ۴، آماره F و سطح معناداری نشان می‌دهد تفاوت بین گروه‌های کنترل و آزمایشی در مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی معنادار است. خودکارآمدی ($F=16,30$, $P=0,01$)، تأثیرات هیجانی ($F=24,38$, $P=0,01$)، برنامه‌ریزی ($F=16,67$, $P=0,01$)، فقدان کنترل پیامد ($F=27,51$, $P=0,01$) و انگیزش ($F=15,21$, $P=0,01$). بررسی میانگین‌های دو گروه آزمایشی و کنترل در جداول توصیفی نشان می‌دهد میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل کاهش یافته‌اند.

جدول ۶. میانگین‌های تعدیل‌شده پس‌آزمون ابعاد عملکرد تحصیلی

متغیر	گروه	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	آزمایشی	۳۱,۴۸	۱,۰۱
	کنترل	۲۴,۷۷	۱,۰۱
تأثیرات هیجانی	آزمایشی	۱۶,۴۲	۱,۲۶
	کنترل	۲۶,۷۱	۱,۲۶
برنامه‌ریزی	آزمایشی	۵۴,۹۹	۱,۹۹
	کنترل	۴۱,۵۳	۱,۹۹
فقدان کنترل	آزمایشی	۷,۱۰	۰,۴۳
	کنترل	۱۰,۸۹	۰,۴۳
انگیزش	آزمایشی	۵۱,۶۱	۱,۵۷
	کنترل	۴۱,۴۵	۱,۵۷

بحث و نتیجه‌گیری

در مداخله انجام‌گرفته و اجرای بسته آموزشی، سعی شد دانش‌آموزان به اهمال‌کاری خود پی ببرند و با پیامدهای جبران‌ناپذیر و منفی آن در حوزه تحصیلی آشنا شوند و علاوه بر سبب‌شناسی اهمال‌کاری به شناخت موقعیت‌های اهمال‌کاری برسند. باورهای غیر منطقی خود را در اهمال‌کاری بشناسند و آن را به چالش بکشند، همچنین، تلاش شد انگیزه‌های لازم برای کسب پیامدهای مثبت در آنان ایجاد شود، و با به‌کارگیری این آموزش‌ها در انجام تکالیف درسی موفق شوند.

متغیر اهمال‌کاری متغیری انگیزشی است، بنابراین، رابطه تنگ‌انگی با هیجان‌ات دارد. در پژوهش محبی نورالدین‌وند و داودی (۱۳۹۵) به این نتیجه رسیدند که راهبردهای تنظیم هیجان در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. در این راستا، نق^۱ (۲۰۱۸) بیان می‌دارد دانش‌آموزان با مهارت‌های بالای خودتنظیمی توانایی مدیریت و برنامه‌ریزی در امورات تحصیلی را دارند، بنابراین، عملکرد تحصیلی بهتری نشان می‌دهند. مطالعه حاضر نشان داد آموزش تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های اهمال‌کاری دانش‌آموزان اثر مثبتی داشته است و موجب کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان شده است. این یافته با نتایج پژوهش‌های مقیمیان (۱۳۹۴)، پشآبادی، امانی و عیسی‌نژاد (۱۳۹۸)، نریمانی و همکاران (۱۳۹۴)، و نگ (۲۰۱۸) همسو است. یکی از تبیین‌های رایج برای اهمال‌کاری را نظریه یادگیری و پژوهش‌ها در حوزه انگیزش و هدف‌گزینی ارائه کرده‌اند. با توجه به این دیدگاه اهمال‌کاری نتیجه معادله پیچیده بین چهار متغیر انتظار، ارزش، تکانشگری و درمان است. بر این اساس، مطالعات به طور شایان توجهی به پیامدهای منفی اهمال‌کاری در دانشجویان، شامل افت عملکرد تحصیلی تجربه استرس‌های مداوم و عواطف منفی از جمله اضطراب، آشفتگی، افسردگی و ناامیدی و اختلال در سلامت روانی اشاره کرده‌اند. شایان توجه است اخیراً نتایج مطالعه‌ای نشان داد دانشجویان اهمال‌کار بیشتر در معرض افسردگی و اضطراب اجتماعی بودند (محمدی بایتمر و ساعدی، ۱۳۹۷). برخی پژوهشگران تعلل‌ورزی را به عنوان یک ویژگی شخصیتی نسبتاً پایدار توصیف می‌کنند که موجب می‌شود فرد در بسیاری از موقعیت‌ها و زمینه‌ها نتواند به‌درستی تصمیم بگیرد و در نتیجه، عملکردش به ثمر نمی‌نشیند (فراری^۲، ۲۰۰۱). دیدگاه دیگر عوامل بافتی (موقعیتی و محیطی) مانند ترس از شکست، ارزشیابی، احساس ناشایستگی و بی‌زاری از تکلیف را علت تعلل‌ورزی می‌دانند (فراری و تیس^۳، ۲۰۰۰). در پژوهش چهارزاد و همکاران (۱۳۹۵) بررسی اطلاعات فردی، رابطه بین جنسیت و نمره اهمال‌کاری تحصیلی از نظر آماری معنادار بود و دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری را نشان دادند. از آنجا که اهمال‌کاری پدیده‌ای هیجانی و انگیزشی است، با افزایش مهارت‌های تنظیم هیجان دانش‌آموزان

1. Ng
2. Ferrari
3. Tice

توانستند بر افکار منفی حاصل از شکست و کودن به نظر رسیدن فائق آمده و به تلاش خود در جهت رفع عوامل مزاحم برآیند.

از طرفی، برای بررسی تأثیر آموزش تنظیم هیجانی بر هر یک از ابعاد عملکرد تحصیلی از تحلیل کوواریانس چندمتغیره استفاده شد. نتایج نشان داد بر اساس مداخله تنظیم هیجان میانگین مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش در گروه آزمایش افزایش و در مقابل میانگین تأثیرات هیجانی و فقدان کنترل کاهش یافت. اثر بخشی هیجان و تنظیم هیجان بر برون‌داده‌های تحصیلی، خصوصاً عملکرد تحصیلی در مطالعات بسیاری (از جمله بوریگ و سوریگ^۱، ۲۰۱۲؛ پکران و شوتز^۲، ۲۰۰۷) نشان داده شده است، که با نتایج مطالعه حاضر همسو می‌باشند. پژوهش‌های انجام‌گرفته توسط محققان دیگر نشان داده است عملکرد تحصیلی از تعامل بین متغیرهای موقعیتی مانند برنامه‌روشی آموزش، شرایط عاطفی و نیز محیط تحصیلی، نگرش نسبت به مسائل آموزش و انگیزه پیشرفت فراگیران تأثیر می‌پذیرد. ترکیب دو دسته از انگیزه‌های پیشرفت (درونی و بیرونی)، رفتار و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان را جهت می‌دهد (چامورد- پرموزیک و فرانهم، ۲۰۰۸). پژوهش استراییهم^۳ (۲۰۱۴) نشان داد عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه را می‌توان براساس خودپنداره و نگرش دانش‌آموزان به فعالیت‌های تحصیلی پیش‌بینی کرد. این یافته حاکی از آن است که نگرش مثبت دانش‌آموزان نسبت به دروس آموزشی بر عملکرد تحصیلی آنان در این درس‌ها تأثیر مثبت می‌گذارد. علاوه بر نگرش دانش‌آموز نسبت به مدرسه، نگرش او نسبت به توانایی و شایستگی خود در انجام دادن تکالیف درسی، اغلب با انگیزه و پیشرفت و عملکرد تحصیلی بهتر همراه است.

علاوه بر مطالعاتی که به طور مستقیم به رابطه بین تنظیم هیجان و عملکرد تحصیلی پرداخته‌اند، برخی مطالعات نیز به اثر غیر مستقیم هیجان‌ات پرداخته‌اند، برای نمونه کاش و گرینبرگ^۴ (۲۰۰۸) در

-
1. Burić & Sorić
 2. Pekrun & Schutz
 3. Strayhorn
 4. Kusche & Greenberg

مطالعه‌ای دریافتند آموزش مهارت‌های هیجانی منجر به افزایش سازگاری، کاهش افسردگی و افزایش مسئولیت‌پذیری و روابط بین‌فردی می‌شود که می‌تواند به صورت غیر مستقیم بر عملکرد تحصیلی اثر مثبتی داشته باشند، در این راستا، همچنن، ریچاردسون، آبراهام و باند^۱ (۲۰۱۲) به رابطه بین هیجان با خودکارآمدی اشاره کرده‌اند، و از آنجا که خودکارآمدی تحصیلی بالاترین همبستگی مثبت را با عملکرد تحصیلی دارد می‌تواند در روابط بین هیجان‌ات و عملکرد نقش واسطه را داشته باشد. حیات و همکاران (۱۳۹۶)، و رحمتی و غفاری (۱۳۹۴) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. هر چند در تبیین این روابط به نکاتی اشاره شد، اما نقش متغیرهایی همچون اضطراب امتحان در این تبیین می‌تواند راهگشا باشد. از آنجا که مقطع دبیرستان در واقع مقطع ورود به آزمون کنکور است، اضطراب امتحان و اضطراب تحصیل هر دو می‌توانند تأثیر چشم‌گیری در عملکرد تحصیلی فرد داشته باشند، در حالی که تنظیم هیجان می‌تواند اضطراب امتحان را کاهش داده و از سوی خودکارآمدی فرد را افزایش دهد که هر دو منجر به عملکرد تحصیلی بالا می‌شوند. در این زمینه هن و گروشیت^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند تنظیم هیجانی اثر مثبتی بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی دارد. بخش عمده‌ای از هدف اصلی پژوهش مبنی بر اثربخشی آموزش هیجان‌ات بر عملکرد تحصیلی کیفی محقق شده است. به همین ترتیب، استفاده از راهبردهای مناسب نیز شایستگی بیشتری در ابعاد کیفی عملکرد تحصیلی برای دانش‌آموزان فراهم می‌کند. با این وصف شایسته است مسئولان آموزش و پرورش به‌جای تمرکز صرف بر عملکرد کمی دانش‌آموزان و تدوین راهکارهای تقویتی بر پایه این سطح عملکرد، در برنامه‌ریزی آموزش ارتقای ابعاد کیفی عملکرد تحصیلی را که می‌تواند هم در بهبود یادگیری و هم در توانمندی کلی حل مسأله در زندگی واقعی دانش‌آموزان مؤثر افتد، مورد توجه قرار دهند. بنابراین، آموزش تنظیم هیجان به دانش‌آموزان می‌تواند احتمال اهمال‌کاری و اختلالاتی مانند اضطراب، افسردگی را کاهش داده و به سازگاری بیشتر و سلامت روانی بالا و عملکرد تحصیلی موفق‌تری منجر شود. بنابراین، می‌توان بیان کرد در این پژوهش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی اثر مثبتی داشته است.

1. Richardson, Abraham & Bond

2. Hen & Goroshit

در پژوهش‌های حاضر محدودیت‌هایی موجود بود از جمله محدود بودن جامعه مورد مطالعه به دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر گرگان، که توانایی تعمیم‌پذیری نتایج را محدود می‌کند؛ استفاده از ابزار خودگزارش‌دهی و عدم توانایی کنترل سایر متغیرها (از جمله تجارب فردی دانش‌آموزان)، با این حال یافته‌های تحقیق نشان داد آموزش تنظیم هیجان احتمالاً بر کاهش اهمال کاری و افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده است.

بر اساس نتایج پژوهش به تحقیقات آتی پیشنهاد می‌شود نقش جنس را به عنوان متغیر تعدیل‌کننده در بررسی اثر بخشی تنظیم هیجان بر مؤلفه‌های اهمال کاری و مؤلفه‌های عملکرد تحصیلی در مقاطع مختلف مورد مطالعه قرار دهند؛ همچنین، از روش‌های دیگر برای بررسی اهمال کاری و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان استفاده شود؛ در نهایت، مطالعات آتی می‌توانند میزان متغیرهایی مانند کمک‌طلبی یادگیری، اشتیاق تحصیلی و یا خودارزشمندی را به عنوان دیگر متغیرهای وابسته وارد مطالعه کنند، و برای تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج این پژوهش، آن را در مقاطع دیگر آموزشی و با سایر متغیرهای نزدیک مطالعه و بررسی کنند. از مسئولان آموزش و پرورش خواسته شود تا فعالیت‌ها و کارگاه‌های آموزش تنظیم هیجان را در مدارس اجرا کنند، و سبدهای آموزشی و بروشورهای آموزشی درباره تنظیم هیجان برای والدین و دانش‌آموزان تهیه کنند.

منابع

- اعظمی، یوسف (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان مبتنی بر مدل فرایند گراس بر کاهش خشم و تکانشگری در افراد وابسته به مواد مخدر. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- بیرامی، منصور، هاشمی، تورج، و عاشوری، مجتبی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری اجتماعی و حساسیت بین‌فردی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۷(۲۷)، ۱-۱۴.
- پشآبادی، سمیرا، امانی، احمد، و عیسی‌نژاد، امید (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش گروهی خودتنظیمی هیجانی بر راهبردهای انگیزشی، اهمال‌کاری تحصیلی و سلامت روانی دانش‌آموزان. تدریس پژوهی، ۷(۳)، ۲۷۲-۲۵۱.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت، اندیشه‌های تربیتی نوین، ۳(۳ و ۴)، ۶۱-۸۰.
- چهرزاد، مینومیترا، قنبری، عاطفه، رحمت‌پور، پردیس، براری، فاطمه، پوررجبی، عاصمه، و علیپور، زهرا
- (۱۳۹۵). اهمال‌کاری تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی گیلان. مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۱۲(۴)، ۳۶۲-۳۵۲.
- حیات، علی اصغر، اسمی، کرامت، رضایی، ریتا، و نبیثی، پریسا (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹(۴)، ۲۹-۲۰.
- درتاج، فربرز (۱۳۸۳). بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرایندی و برابندی در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و هنجاریابی آزمون عملکرد تحصیلی. پایان‌نامه دکتری، تهران، دانشگاه علامه طباطبایی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- رحمتی، فرنگ، و غفاری، الهه (۱۳۹۴). نقش ذهن آگاهی، تنظیم هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم متوسطه. پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۴(۱۰)، ۷۲-۴۶.

- ستاری، بهزاد، پورشهریار، حسین، و شکری، امید (۱۳۹۴). اثربخشی بسته مداخله تنظیم هیجانی پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱۴)، ۷۶-۹۰.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*. تهران: نشر دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۸۸). *روش‌های آموزش و یادگیری*. تهران: انتشارات دوران.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۵). *روان‌شناسی پرورش نوین (ویراست نو)*. تهران: دوران.
- شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی پایین. *روان‌شناسی مدرسه*، ۶(۳)، ۸۴-۶۵.
- عطاری، یوسفعلی، حقیقی، جمال، و خانه‌کشی، زلفعلی (۱۳۸۱). بررسی رابطه میزان بتی ثباتی هیجانی، رفتار جامعه‌گرا و پرخاشگری با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی شهرستان اهواز. *علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳(۱ و ۲)، ۱-۱۶.
- علی‌بخشی، زهرا، و زارع، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان. *روان‌شناسی کاربردی*، ۳(۱۵)، ۶۹-۸۰.
- قره‌آغاجی، سعید، واحدی، شهرام، فتحی آذر، اسکندر، و ادیب، یوسف (۱۳۹۸). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه: یک مطالعه نظریه زمینه‌ای. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۶(۲)، ۱۹۳-۱۷۳.
- قلناش، عباس، اوجی نژاد، احمدرضا، و برزگر، محسن (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای فراشناخت بر عملکرد تحصیلی و خلاقیت دانش‌آموزان. *روان‌شناسی تربیتی*، ۱(۴)، ۱۱۹-۱۳۵.
- محبی نورالدین وند، محمدحسین، و داودی، لیلا (۱۳۹۵). نقش راهبردهای تنظیم هیجان در اهمال‌کاری تحصیلی. *دومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران*، قم، مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- محمدی بایتمر، جهانگیر، و ساعد، امید (۱۳۹۷). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه باورهای فراشناختی در مورد اهمال‌کاری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۳۰)، ۴۰-۱.
- مقیمیان، ناهید (۱۳۹۴). *اثربخشی تنظیم شناختی هیجان بر عملکرد تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی*

- دانش‌آموزان دختر دارای پدر معتاد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید باهنر کرمان.
- منادی، مرتضی، و اسمعیلی، نیلوفر (۱۳۹۵). شناسایی علل اهمال‌کاری تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دختر مقطع دبیرستان، دومین کنفرانس بین‌المللی رویکردهای نوین در علوم انسانی، تهران.
- نریمانی، محمد، محمدمین، زرار، زاهد، عادل، و ابوالقاسمی، عباس (۱۳۹۴). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حل مسئله بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان اهمال‌کار، *روان‌شناسی مدرسه*، ۴(۱)، ۱۵۵-۱۳۹.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A -analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301-1310.
- Biggs, J. B. (1994). *Student Learning Research and Theory - where do we currently stand?*. Reproduced with permission from Gibbs, G. (ed.) *Improving Student Learning Theory and Practice*. Oxford: Oxford Centre for Staff Development.
- Burić, I., & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and -academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 523-529
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and individual differences*, 44(7), 1596-1603.
- Diamond, L. M., & Aspinwall, L. G. (2003). Emotion regulation across the life span: An integrative perspective emphasizing self-regulation, positive affect, and dyadic processes. *Motivation and Emotion*, 27(2), 125-156.
- Fernie, B. A., Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Georgiou, G. A., & Moneta, B. B. (2009). Metacognitive Beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a Self-Report Questionnaire. *Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23, 283-294.
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406.
- Ferrari, J. R., & Tice, D. M. (2000). Procrastination as a self-handicap for men and women: A task-avoidance strategy in a laboratory setting. *Research in Personality*, 34, 73-83
- Garofalo, C., Velotti, P. & Zavattini, G. C. (2018). Emotion regulation and aggression: the incremental contribution of alexithymia, impulsivity, and emotion deregulation facets. *Psychological Violence*, 8(4), 470-483.

- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Personality and Social Psychology*, 85(2), 348–362.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Kusche, C. A., & Greenberg, M. T. (2008). PATHS in your classroom: Promoting emotional literacy and alleviating emotional distress. In J. Cohen (Ed.), *social-emotional learning and the elementary school child: a guide for educators* (pp. 140-161). New York: Teacher College.
- Lin, Y., & Zhao, R. (2018). Teacher effectiveness in improving both math academic achievement and social-emotional skills. *Available at SSRN* 3117644.
- Lucio, R., Hunt, E., & Bornoalova, M. (2012). Identifying the necessary and sufficient number of risk factors for predicting academic failure. *Developmental Psychology*, 48(2), 422-428.
- Meirav, H., & Marina, G. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A Comparison between students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 47(2), 21-31
- Ng, B. (2018). Exploring Procrastination and Self-regulated learning through motivational beliefs. *Research Initiatives*, 3(3), 1-16.
- Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *Social Psychology*, 149(2), 241-257.
- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 193-204.
- Pekrun, R., & Schutz, P. A. (2007). Where do we go from here? Implications and future directions for inquiry on emotions in education. In P. A. Schutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 313–331). San Diego, CA: Academic Press.
- Pham, L. B., & Taylor, S.E. (1999). From Thought to Action: Effects of Process- Versus Outcome-Based Mental Simulations on Performance. *Society for Personality and Social Psychology*, 25, 2,250-260.
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological Correlates of University Students' Academic Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353-387.
- Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., Forsstrom, D., Andersson, G., & Carlbring, P. (2015). Differentiating procrastinators from each other: A cluster analysis. *Cognition Behavior Therapy*, 44(6), 480-90
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503.
- Starbird, E., Norton, M., & Marcus, R. (2016). Investing in family planning: key to achieving the sustainable development goals. *Global health. Science and Practice*, 4(2), 191-210.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133, 65- 94.
- Strayhorn, T. L. (2014). What role does grit play in the academic success of black male

- collegians at predominantly white institutions? *African American Studies*, 18(1), 1-10.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child Development Perspectives*, 6(2), 129-135.
- Wang, N., He, P., & Li, Q. (2013). The relationship between postgraduates' academic procrastination and psychodynamic variables. *International Conference on Education, Management and Social Science (ICEMSS-13)*. Atlantis Press.