

نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان...

نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه

زهرا رستم‌اوغلی^۱، توکل موسی‌زاده^۲ بابک رضازاده^۳ و سهیلا رستم‌اوغلی^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر مشکین‌شهر در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دهد. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۱۲۰ نفر از دانش‌آموزان دختر شهر مشکین‌شهر بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین مدارس این شهر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس تعلل‌ورزی دانش‌آموزان، مقیاس خودتنظیم‌گری، مقیاس باورهای فراشناختی و مقیاس ناگویی خلقی استفاده شد. یافته‌ها به روش آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چند متغیری و تحلیل مسیر تجزیه و تحلیل شدند. نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که ارتباط منفی و معناداری بین خودتنظیم‌گری و ناگویی خلقی وجود دارد ($P < 0/001$). همچنین ارتباط مثبت و معناداری بین فراشناخت و تعلل‌ورزی با ناگویی خلقی وجود دارد ($P < 0/001$). به عبارتی ۶۶ درصد از ناگویی خلقی از طریق تعلل‌ورزی و باورهای فراشناختی تبیین می‌شود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که تعلل‌ورزی و باورهای فراشناختی به واسطه خودتنظیم‌گری بر نارسایی هیجانی تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان با خودتنظیم‌گری بالا که راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کردند تعلل‌ورزی و ناگویی خلقی پایین‌تری داشتند و در نتیجه پیشرفت تحصیلی آنها بیشتر بود.

واژه‌های کلیدی: تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری، باورهای فراشناختی، ناگویی خلقی، دانش‌آموزان

۱. نویسنده‌ی رابط: کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

۲. استادیار روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل

۳. پزشک، دانشگاه علوم پزشکی اردبیل

۴. کارشناسی ارشد دبیری زیست‌شناسی، سازمان آموزش و پرورش آذربایجان‌غربی

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۱۲/۳

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۲/۲/۱۵

مقدمه

رشد هیجانی از جمله متغیرهایی است که در پیشرفت و عملکرد تحصیلی مؤثر است (گرین هالگ^۱، ۲۰۰۹). برای تسهیل در نحوه‌ی یادگیری، باید به رشد هیجانی یادگیرنده توجه داشت تا بهتر بتوان رابطه‌ی میان عواطف و یادگیری را درک کرد (گرین هالگ، ۲۰۰۹). از سوی دیگر محیط خانه با قوانین و شیوه‌های خاص خود، مدرسه با معلمین و فضای آموزشی خود و همسالان و فرهنگ حاکم بر روابط در رشد هیجان‌ها تأثیر می‌گذارد (موریس، روینسون، هالی بارتون، آکونی، کیز و تارنوا^۲، ۲۰۰۷). بنابراین از جمله عواملی که دانش‌آموزان با آن درگیرند و در جنبه‌های آموزشی به آن توجه نمی‌شود، ناتوانی در بیان هیجان‌ها و عواطف یا ناگویی خلقی^۳ است. مفهوم ناگویی خلقی را اولین بار سیفئوس^۴ (۱۹۷۳) مطرح کرد و اساساً با مشکل در تشخیص و بیان احساسات، خیالبافی بسیار کم، سبک شناختی با جهت‌گیری بیرونی و وابسته به محرک یا به عبارتی فکر برون‌مدار توأم با اصل اخلاقی سودمند‌گرایی و مشکل در تمیز دادن بین احساسات و حواس فیزیکی مشخص می‌شود (سیفئوس، ۲۰۰۰). این افراد در بازشناسی، آشکارسازی، پردازش و نظم‌دهی هیجان‌ها با دشواری‌هایی مواجه هستند و در تمایز احساسات درونی از احساسات بدنی مشکل دارند (سوارت، کورتکاس و آلمن^۵، ۲۰۰۹). با توجه به نقایص شناختی و عاطفی چنین فرض می‌شود که ناگویی خلقی می‌تواند با شاخص‌های سلامت مثل: افسردگی، اضطراب و خشم به طور کلی و با مشکلات جسمانی و پزشکی به طور خاص رابطه داشته باشد (پورسیلی، تلی پانی، میلو، سیلنتی و تادآرلو^۶، ۲۰۰۷). دویی، پاندی و میشر^۷ (۲۰۱۰) در

1. Greenhalgh
2. Morris, Robinson, Halliburton, Aucoin, Keyes & Terranova
3. alexithymia
4. Sifneos
5. Swart, Kortekaas & Aleman
6. Porcelli, Tulipani, Maiello, Cilenti & Todarello
7. Dubey, Pandey & Mishra

نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان...

مطالعه‌ای دریافتند که افرادی که ناگویی خلقی بالاتری دارند در مقایسه با هم‌تایان خود میزان بیشتری از رفتارهای ناسالم، از جمله: اختلال‌های خوردن، سوء مصرف مواد و دارو، وابستگی به الکل و قمار بازی را گزارش می‌کنند. افزون بر آن ناگویی خلقی با اضطراب، افسردگی عمده، پرخاشگری، اختلالات درد و نابهنجاری جنسی رابطه دارد (دوبی، ۲۰۱۰).

یکی از حوزه‌هایی که به کارگیری آن از اهمیت بالایی برخوردار بوده و بر عملکرد تحصیلی، رشد هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشد، خودتنظیم‌گری است. خودتنظیم‌گری، به عنوان کوشش‌های روانی در کنترل وضعیت درونی، فرایندها و کارکرد برای دستیابی به اهداف بالاتر تعریف شده است (کول، لوگان و والکر^۱، ۲۰۱۱). نتایج تحقیقات (کلاسن^۲، ۲۰۱۰) نشان داد که دانش‌آموزانی که از خودتنظیم‌گری بالاتری برخوردارند توانایی بیشتری در بیان احساسات و عواطف خود دارند و به تبع آن از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند. همچنین بیان کرد که دانش‌آموزانی که خودتنظیم‌گری پایین‌تری دارند احتمالاً سطوح پایین رشد عاطفی برخوردارند.

با توجه به اهمیت ناگویی خلقی، در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، محققان عوامل تأثیرگذار بر ناگویی خلقی همانند تأثیر روش‌های تربیتی (صمدی، ۱۳۸۶) باورهای انگیزشی، تعلل‌ورزی و فراشناخت (کجباف، ۱۳۸۲) و نظایر آن را مورد دقت قرار دادند. فراشناخت^۳، هرگونه دانش یا فعالیت شناختی است که موضوع آن شناخت یا تنظیم شناخت است که به دو بعد دانش فراشناختی^۴ و تجربه فراشناختی^۵، تقسیم می‌شود (فلاول، ۲۰۰۴). سوانسون^۶ (۱۹۹۳) در مطالعه‌ای نشان داد که سطوح بالای دانش فراشناختی مختل با ناگویی خلقی رابطه مثبت معناداری دارد.

1. Cole, Logan & Walker
2. Klassen
3. meta cognition
4. meta cognitive knowledge
5. meta cognitive experience
6. Swanson

بدین معنا که آزمودنی‌ها با دانش فراشناختی بالا در مقایسه با آزمودنی‌هایی با دانش فراشناختی پایین عملکرد بهتری در زمینه تحصیل داشتند. چيو و چول^۱ (۲۰۱۲) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تعلل ورز در مقایسه با همسالان خود نه تنها خودتنظیمی پایینی دارند بلکه از راهبردهای فراشناختی کمتری در حل تکلیف درسی استفاده می‌کنند. مطالعات نشان می‌دهد که ویژگی‌هایی از قبیل نگرش، نحوه یا بینش والدین نسبت به فرزندان، شیوه‌های فرزندپروری، ناتوانی در بیان هیجان‌ها، انتظار بیش از حد والدین از فرزندان و ویژگی‌های تعلل‌ورزی فرزندان از قبیل: بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل افت تحصیلی دانش‌آموزان است (صالحی، جوانشیر، سعیدی و شجاعی، ۱۳۸۶). هافمن و اسپاتاریو^۲ (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای نشان دادند که فراشناخت با یادگیری و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارد و دانش‌آموزانی که خود را کارآمدتر می‌دانند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری برخوردارند و در حل مسئله موفق‌ترند. آرسال^۳ (۲۰۱۲) نشان داد که بین فراشناخت با خودنظم‌جویی و خودکارآمدی، ارتباط مثبت وجود دارد و آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی، باعث بهبود یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌شود.

یکی دیگر از متغیرهایی که به صورت منفی بر ناگویی خلقی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد، تعلل‌ورزی^۴ است. تعلل‌ورزی را به عنوان نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری در به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، می‌دانند (الیس و کنوس^۵، ۱۹۷۹؛ به نقل از حسینی و خیری، ۲۰۰۹). باومیستر، هیدرتون و تاپس^۶ (۱۹۹۴) تعلل‌ورزی را یک راهبرد می‌دانند که افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی به کار می‌برند و به کمک آن، دست کم به صورت گذرا از

1. Chu & Chol
2. Haffman & spatariu
3. Knouse
4. procrastination
5. Ellis & Knaus
6. Baumeister, Heatherton & Tice

هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند. سادلر و بولی^۱ (۱۹۹۹) در مطالعه-ای دریافتند تعلل ورزشی تحصیلی بالا با ناگویی خلقی و ناتوانی در بیان احساسات و هیجان‌ها همراه است. ولز و کارتر^۲ (۲۰۰۱) در تحقیقی دریافتند دانش‌آموزانی که دارای اختلال اضطراب امتحان هستند در مقایسه با دانش‌آموزان عادی از لحاظ توانش در بیان هیجان‌ها در سطح پائین‌تری هستند. ریف، هتسز، برامل و گیبون^۳ (۲۰۰۱) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دچار ناگویی خلقی نسبت به دانش‌آموزانی که مدیریت کاملی بر هیجان‌ها خود دارند بیشتر دچار تعلل ورزشی تحصیلی می‌شوند و نمرات پایین‌تری در هوش هیجانی به دست آوردند. یی لو و زونگ^۴ (۲۰۰۷) نیز نشان دادند که افراد واجد نمره‌های بالا در مقیاس ناگویی خلقی بیش از افراد دارای نمره‌های پایین در این مقیاس از ابعاد مقابله‌ای منفی استفاده می‌کنند. همچنین نشان داده‌اند که ناگویی خلقی با سبک‌های سازش نیافته نظم دهی هیجان‌ها و عواطف همبستگی مثبت و با رفتارهای سازش یافته همبستگی منفی دارد. یانگ^۵ (۲۰۱۰) در پژوهش خود دریافت که بین تعلل ورزشی تحصیلی با فرسودگی تحصیلی و ناگویی خلقی رابطه مثبت معناداری وجود دارد. دو بی، پاندی و میشر (۲۰۱۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که ناگویی خلقی با تعلل ورزشی تحصیلی رابطه دارد. افزون بر آن ناگویی خلقی با نقص در تنظیم هیجانی رابطه دارد (دوبی، پاندی و میشر ۲۰۱۰).

با توجه به این یافته‌ها و نیز نقش تعلل ورزشی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان، می‌توان گفت که ناتوانی در بیان هیجان‌ها در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسئولان، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به کارگیری راهبردهایی برای کاهش نارسایی هیجان‌ها و تصریح ابزار احساسات دانش‌آموزان یا اصلاح آنها و

-
1. Saddler & Buley
 2. Wells & Carter
 3. Reiff, Hatzes, Bramel & Gibbon
 4. Yi, Luo & Zhong
 5. Yanng

افزایش باورهای خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی را ضروری می‌کند. توجه بیشتر به این مسئله و برخورد جدی و کارشناسانه می‌تواند گامی در جهت حل معضلات آموزشی یادگیرندگان در سطوح مختلف تحصیلی باشد. لذا این پژوهش برآن است نقش تعلل‌ورزی، خود تنظیم‌گری و باورهای فرا شناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه را تعیین کند.

روش

طرح این پژوهش، همبستگی از طریق الگویابی معادله ساختاری است که روش همبستگی چندمتغیری است. این روش برای نشان دادن روابط داده‌های چند متغیری به کار می‌رود. در این پژوهش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و ناگویی خلقی به عنوان متغیر ملاک مطالعه محسوب می‌شود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه‌ی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه‌ی شهر مشکین شهر در سال تحصیلی ۹۲-۹۱ تشکیل می‌دهد (برآورد احتمالی $N=10000$ ، سازمان آموزش و پرورش، ۱۳۹۰). برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه‌ی نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا کل شهر مشکین شهر به سه گروه (شمال-مرکز-جنوب) تقسیم و از هر گروه به صورت تصادفی ساده دو دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان نیز حداقل ۳ کلاس از دوره‌ی متوسطه انتخاب شد که جمعاً از مدارس انتخابی ۱۲۰ دانش‌آموز انتخاب شد. با توجه به اینکه در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه بایستی ۳۰ نفر باشد (دلاور، ۱۳۸۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۱۲۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

مقیاس ناگویی خلقی تورنتو^۱ (TAS-20): مقیاس ۲۰ ماده‌ای که بگبی، پارکر و

1 . Toronto Alexithymia Scale (TAS-20)

تیلور^۱ (۱۹۹۴) ساخته‌اند و ناگویی خلقی را در سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات (هفت ماده)، دشواری در توصیف احساسات (پنج ماده) و تفکر معطوف به بیرون (هشت ماده) در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از نمره‌ی یک (کاملاً مخالف) تا نمره پنج (کاملاً موافق) می‌سنجد (بشارت، ۱۳۸۸). در نسخه‌ی فارسی، ضریب آلفای کرونباخ برای ناگویی خلقی ۰/۸۵ و سه زیرمقیاس دشواری در شناسایی احساسات، دشواری در توصیف احساسات و تفکر معطوف به بیرون ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۷۲ محاسبه شده است که نشانه‌ی همسانی درونی خوب مقیاس است (بشارت، ۲۰۰۷). قربانی، بینگ^۲، واتسون^۳، دویسون و ماک^۴ (۲۰۰۲)؛ به نقل از شاهقلیان، مرادی و کافی، (۲۰۰۷) آلفای کرونباخ این مقیاس را در نمونه‌ی ایرانی برای دشواری در شناسایی احساسات ۰/۷۴، برای دشواری در توصیف احساسات ۰/۶۱ و برای تفکر معطوف به بیرون ۰/۵۰ به دست آوردند. (شاهقلیان، مرادی و کافی، ۲۰۰۷) اعتبار کل مقیاس را در نمونه‌ی ایرانی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ضریب اعتبار ۰/۷۴ و برای زیرمقیاس‌های دشواری در توصیف احساسات ۰/۷۰، دشواری در شناسایی احساسات ۰/۶۴ و تفکر معطوف به بیرون ۰/۵۲ به دست آورد.

مقیاس ارزیابی تعلل‌ورزی - نسخه دانش‌آموز^۵ (PASS): مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی

در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سالی ساخته شده و شامل ۲۱ گویه است در مقابل هر گویه، طیف چهار گزینه‌ای از «به ندرت» (نمره ۱) تا «تقریباً همیشه» (نمره ۴) قرار دارد. افزون بر ۲۱ سؤال مذکور ۶ سؤال (سؤال‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۲۷)، برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به تعلل‌ورزی بودن و تمایل به تغییر عادت

1. Bagby, Parker & Taylor
2. Bing
3. Watson
4. Davison & Mack
5. Procrastination Assessment Scale-student

تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده است. بنا به پیشنهاد سازنده مقیاس، در محاسبه روایی و پایایی این شش سؤال منظور نشده است. به منظور تعیین پایایی مقیاس ۲۱ سؤالی از ضریب آلفای کرونباخ و برای احراز روایی از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره کل استفاده شد. در بررسی مقدماتی برای انجام تحلیل عاملی، مقدار شاخص KMO برابر با ۰/۸۸ و همچنین مقدار عددی شاخص خی دو در آزمون کرویت بارلت برابر با ۲۱۵۸/۳۸۴ بود که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشانگر کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عاملی است. نتایج تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی در پرسش‌نامه تعلل‌ورزی بود. ملاک استخراج عوامل شیب منحنی اسکری بود که با توجه به ارزش نسبتاً بالای عامل اول و بار عاملی مطلوب گویه‌ها هیچ یک از آنها حذف نشدند. همبستگی گویه‌ها با نمره‌ی کل پرسش‌نامه در سطحی مطلوب و معنادار بود. ضریب پایایی آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

مقیاس خود تنظیم‌گری: مقیاس خود تنظیم‌گری را ایبازن (۲۰۰۵) ساخت. یک آزمون ۲۵ گویه‌ای است و خود تنظیم‌گری را در پنج زمینه عملکرد مثبت، مهارپذیری، آشکارسازی احساسات و نیازها، قاطعیت و بهزیستی طلبی در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. حداقل نمره آزمودنی در این مقیاس ۲۵ و حداکثر ۱۲۵ خواهد بود. مارکوس و آیسنک (۲۰۰۵) پایایی بازآزمایی مقیاس خود تنظیم‌گری را در یک دوره یک ماه ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. آلفای کرونباخ مقیاس خود تنظیم‌گری در مورد یک نمونه ۶۷۶ نفری از دانشجویان ایرانی از ۰/۹۰ تا ۰/۹۷ محاسبه شد که نشانه همسانی درونی خوب آزمون است (بشارت، ۱۳۸۵).

مقیاس فراشناخت: این پرسش‌نامه را کارت رایت - هاتن و ولز (۱۹۹۷)؛ به نقل از حسینی و خیری، (۱۳۸۸) ساخته‌اند. حداقل حداکثر نمره‌ای که فرد در این پرسش‌نامه به دست می‌آورد بین صفر تا ۲۶۰ است. این پرسش‌نامه از ۳۰ آیتم تشکیل شده است که هر آزمودنی به هر سؤال با استفاده از یک مقیاس چهار درجه‌ای (مثلاً موافق نیستم، کمی موافقم، تاحدی، کاملاً موافقم) پاسخ

می‌دهد. فراشناخت از خرده‌مقیاس‌هایی تشکیل شده‌اند که عبارتند از: ۱- باورهای نگرانی مثبت، ۲- باورهایی راجع به کنترل‌ناپذیری و خطر، ۳- باورهایی راجع به شایستگی شناختی، ۴- باورهای نگرانی منفی و ۵- خودآگاهی شناختی. این خرده‌مقیاس‌ها از پایایی و اعتبار خوبی برخوردار هستند. ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه از ۰/۷۲ تا ۰/۸۹ و ۰/۸۹ و ضریب پایایی بازآزمایی آن نیز از ۰/۷۶ تا ۰/۸۹ گزارش شده است، ضریب همبستگی پرسش‌نامه فراشناخت با مقیاس اضطراب صفت اسپیل برگر بین ۰/۲۶ تا ۰/۷۳ است ($P < ۰/۰۰۱$). در ضمن این مقیاس باورهای فراشناختی منفی را می‌سنجد (ابوالقاسمی و نریمانی، ۱۳۸۵).

روش اجرا: در گردآوری اطلاعات مورد نیاز از پرسش‌نامه استفاده شد. بعد از تهیه فهرست اسامی دانش‌آموزان و انتخاب آنها، ابتدا هدف تحقیق برای آنها بیان شد و سپس آزمون‌های پژوهش در اختیار آنها قرار داده شد و از آنها خواسته شد نظر خود را با دقت بیان کنند. اطلاعات به صورت گروهی و در محل تحصیل دانش‌آموزان جمع‌آوری شد سپس داده‌های به دست آمده با استفاده از ابزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

نتایج

میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در این پژوهش به ترتیب برابر ۱۶/۴ درصد ۱۵ ساله، ۳۸ درصد ۱۶ ساله، ۲۷/۲ درصد ۱۷ ساله، ۱۱ درصد ۱۸ ساله، ۶/۴ درصد ۱۹ ساله و ۱ درصد ۲۰ ساله بود. همچنین میانگین دانش‌آموزان برحسب پایه تحصیلی به ترتیب برابر با ۳۲/۴ سال اول، ۳۰/۶ سال دوم و ۳۷ درصد سال سوم دبیرستان بودند. شغل پدر ۷۰/۳۴ درصد آزمودنی‌ها آزاد و ۲۹/۶۶ درصد شغل دولتی داشتند. شغل مادر ۸۵/۴۸ درصد خانه دار و ۱۴/۵۲ درصد شغل دولتی داشتند. تحصیلات والدین آزمودنی‌ها از دبیرستان تا فوق‌لیسانس بود. از بین آزمودنی‌ها ۳۵/۶۵ درصد فرزند اول، ۴۰/۷۵ درصد فرزند دوم، ۱۰/۴۵ درصد فرزند سوم، ۸/۸ درصد فرزند چهارم و ۴/۳۵ درصد فرزند پنجم و بالاتر بودند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای تعلل‌ورزی، باورهای فراشناختی، خود تنظیم‌گری و

ناگویی خلقی		
متغیرها	M	SD
تعلل‌ورزی	۲۲/۱۵	۳/۶۹
باورهای فراشناختی	۵۳/۲۵	۵/۸۱
خودتنظیم‌گری	۴۰/۲۵	۷/۴۵
ناگویی خلقی	۲۶/۴۷	۳/۹۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمره‌ی کلی متغیرهای تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان به ترتیب برابر با ۲۲/۱۵ (و ۳/۶۹)، باورهای فراشناختی (۵۳/۲۵ و) ۵/۸۱، خودتنظیم‌گری (۴۰/۲۵ و ۷/۴۵) و ناگویی خلقی با ۲۶/۴۷ (و ۳/۹۵) است.

جدول ۲. همبستگی پیرسون بین تعلل‌ورزی، باورهای فراشناختی و خود تنظیم‌گری با ناگویی خلقی

متغیرها	خودتنظیم‌گری	ناگویی خلقی
تعلل‌ورزی	$(P \leq 0.01) - 0.36$	$(P \leq 0.01) 0.57$
باورهای فراشناختی	$(P \leq 0.01) 0.72$	$(P \leq 0.01) - 0.62$
خودتنظیم‌گری	۱	$(P \leq 0.01) - 0.36$

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌گردد بین تعلل‌ورزی و خودتنظیم‌گری رابطه منفی معنادار ($P \leq 0.01$)، بین تعلل‌ورزی با ناگویی خلقی رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0.01$) به دست آمده است. همچنین بین باورهای فراشناختی با خودتنظیم‌گری رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0.01$) و با ناگویی خلقی رابطه منفی معناداری ($P \leq 0.01$) وجود دارد. بین خود تنظیم‌گری با ناگویی خلقی هم رابطه منفی معناداری ($P \leq 0.01$) مشاهده می‌شود.

نقش تعلل ورزشی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان...

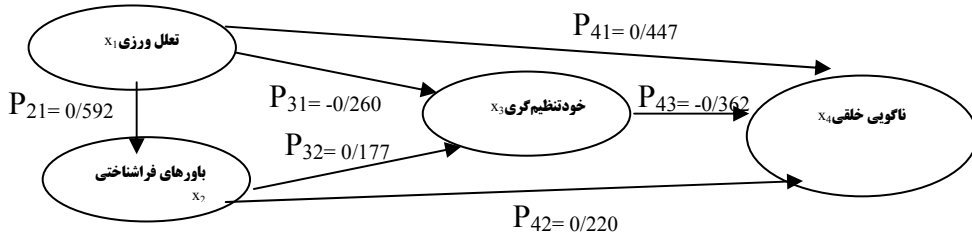
جدول ۳. تأثیرات مستقیم و غیر مستقیم تعلل ورزشی، باورهای فراشناختی و خودتنظیم‌گری بر روی ناگویی خلقی

نوع اثر	مسیر	میزان اثر بر اساس ضرایب
اثر مستقیم تعلل ورزشی	$X_1 \rightarrow X_4$	۰/۴۴۷
اثرات غیر مستقیم	$X_1 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(-۰/۲۶۰) \times (-۰/۳۶۲) = ۰/۰۹۴$
	$X_1 \rightarrow X_2 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(۰/۵۹۲) \times (۰/۱۷۷) \times (-۰/۳۶۲) = -۰/۰۳۷$
جمع اثرات غیر مستقیم		۰/۰۵۷
اثرات کل = اثرات مستقیم و اثرات غیر مستقیم		۰/۵۰۴
اثر مستقیم باورهای فراشناختی	$X_2 \rightarrow X_4$	۰/۲۲۰
	$X_2 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	۶۴
اثرات غیر مستقیم	$X_2 \rightarrow X_1 \rightarrow X_3 \rightarrow X_4$	$(۰/۵۹۲) \times (-۰/۲۶۰) \times (-۰/۳۶۲) = ۰/۰۵۵$
جمع اثرات غیر مستقیم		-۰/۰۰۹
اثرات کل = اثرات مستقیم و اثرات غیر مستقیم		۰/۲۱۱
اثر مستقیم خود تنظیم‌گری	$X_3 \rightarrow X_4$	۰/۳۶۲
اثرات غیر مستقیم		۰/۰۰۰
جمع اثرات غیر مستقیم		۰/۰۰۰
اثرات کل = اثرات مستقیم و اثرات غیر مستقیم		۰/۳۶۲

جدول ۴. مجموع تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته (ناگویی خلقی)

متغیر مستقل	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	مجموع اثرات مستقیم و غیر مستقیم
تعلل ورزشی	۰/۴۴۷	۰/۰۵۷	۰/۵۰۴
باورهای فراشناختی	۰/۲۲۰	-۰/۰۰۹	۰/۲۱۱
خودتنظیم‌گری	-۰/۳۶۲	۰/۰۰۰	-۰/۳۶۲

بر اساس جدول ۴ مجموع تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته (ناگویی خلقی) به ترتیب برابر با ۰/۵۰۴، ۰/۲۱۱ و ۰/۳۶۲ است.



بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نقش تعامل ورزشی، خود تنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر، نشان داد که خودتنظیم‌گری رابطه‌ی منفی و معنادار وجود دارد، یعنی با افزایش میزان ناگویی خلقی، میزان خودتنظیمی در این دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. یافته‌های فوق، با تحقیقات (ولز و کارتر، ۲۰۰۱؛ فاری و مارشا، ۲۰۰۶ و یی لو و زونگ، ۲۰۰۷) همسو است. آنها در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که ناگویی خلقی بالاتری دارند خودتنظیمی پایین‌تری دارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که ناگویی خلقی یک ویژگی شناختی عاطفی است و فرد مبتلا به آن در تنظیم و فهم هیجان‌های خود ناتوان است (بشارت، ۲۰۰۸). این افراد به دلیل عدم آگاهی هیجانی و ناتوانی در پردازش شناختی احساسات خود، معمولاً قادر به شناسایی، درک و یا توصیف هیجان‌های خویش نیستند و توانایی محدودی در سازگاری با شرایط تنش‌زا دارند. در واقع یکی از مهم‌ترین مهارت‌های مورد نیاز زندگی هر فرد توانایی آگاهی از هیجان‌های خود است. این توانایی‌ها به فرد کمک می‌کند تا به توانایی‌ها و ضعف‌ها و سایر خصوصیات خود آشنا شده و با آگاهی عمیق از خود و دیگران وارد مراحل مختلف زندگی شود (موتنا و جنگوز، ۲۰۰۷). این آگاهی از نقاط ضعف باعث می‌شود که فرد با استفاده از این آگاهی بتواند تسلط بیشتری بر خود داشته باشد در واقع افرادی که خودتنظیمی پایینی دارند از نارسایی هیجانی به عنوان یک

سازوکار دفاعی بهره می‌گیرند. این موضوع نشان دهنده‌ی آن است که نارسایی هیجانی مانع نظارت یادگیرنده بر فرآیند یادگیری می‌شود (ساریجاروی، سالمینی و تویکا، ۲۰۰۱). در واقع یادگیری خودتنظیمی، فرایند فعال و سازمان یافته‌ای است که طی آن، دانش‌آموزان، اهدافی را برای یادگیری انتخاب کرده و سعی می‌کنند تا شناخت، انگیزش و هیجانات خود را تنظیم کنند و نظارت کنند (پیتریج، ۱۹۹۰ به نقل از استفانو، ۲۰۰۱). دانش‌آموزان خود تنظیم‌گر از نظر تحصیلی به مراتب برتر از سایر دانش‌آموزان هستند. می‌توان به خود تنظیمی به عنوان یک مهارت تحصیلی و هیجانی نگریست که با آموزش آن می‌توان به افزایش پیشرفت تحصیلی دست یافت. خود تنظیمی به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا هنگام درگیری در یک تکلیف، بر یادگیری خودشان نظارت کنند و راهبردهای موفق را انتخاب کنند (زیرمان، ۲۰۰۲). در هنگام شکست در تکالیف محوله بر هیجانات خود مسلط باشند و کارها را فقط به خاطر علاقه و مشوق‌های درونی انجام دهند تا مشوق‌های بیرونی خود تنظیمی، نقطه مرکزی کارکرد مؤثر در زمینه‌های کنترل تکانه، مدیریت زمان و مقابله با فشار روانی است که با بافت آموزشی، ارتباط دارد (مورتاگ و تاد، ۲۰۰۴) و همچنین، با سیستم مرجعی (زیرمان، ۲۰۰۲)، جهت‌گیری هدف (پیتریج و دی گروت، ۱۹۹۰؛ زیرمان، ۲۰۰۲) فرایندهای عاطفی و شناختی (پاریس و همکاران، ۲۰۰۱)، خودکارآمدی (زیرمان، ۱۹۹۰) و انگیزش (بندورا، ۱۹۹۷) رابطه دارد.

نتایج پژوهش نشان داد که بین فراشناخت و نارسایی هیجانی ارتباط مثبت و معناداری وجود دارد و ۲۲ درصد از تغییرات نارسایی هیجانی با فراشناخت تبیین می‌شود. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی (سوانسون، ۱۹۹۳؛ مولوی و همکاران، ۲۰۰۷؛ هافمن و همکاران، ۲۰۰۸ و یانگ، ۲۰۱۰) همسو است. آگاهی فراشناختی، احساسات و تجارب ما را در بر می‌گیرد و تجربه فراشناختی، تفکر فرد را در موقعیت‌های یادگیری و حل مسئله، هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد (لارکین، ۲۰۰۹). بنابراین آگاهی فراشناختی به شخص کمک می‌کند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار گردد. دانش شخص درباره‌ی راهبردهای شناختی، نوعی از

فراشناخت را برای شخص به ارمغان می‌آورد که معطوف به راهبردهای فراشناختی است. به همین دلیل فردی که درباره این مؤلفه، دانش بیشتری دارد به هنگام استفاده از راهبردهای فراشناختی، نظارت کامل‌تری داشته و با توجه به ماهیت تکلیف، کارآمدترین راهبرد را انتخاب می‌کند. علاوه بر این به طور مداوم، عملکرد خود را بازمینی نموده و برای رسیدن به هدف، در صورت لزوم راهبرد خود را تغییر می‌دهد. بنابر این دانش شخص درباره‌ی راهبردهای شناختی، با نارسایی هیجانی رابطه‌ی مثبت دارد (آرتینو، ۲۰۰۸).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین باورهای فراشناختی و خودتنظیمی ارتباط مثبت وجود دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌ها (آرتینو، ۲۰۰۸؛ آرسال، ۲۰۱۰ و جکوبسون و همکاران، ۲۰۱۰) همسو است. در این پژوهش ۲۴ درصد از واریانس خودنظم‌جویی از طریق راهبردهای فراشناختی قابل تبیین بود. از آنجایی که در این دو متغیر (فراشناخت و خودتنظیمی) سبب فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه‌ی تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد آموزش داده شده را به همراه دارد ترکیب این عوامل و تمرین آنها سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. راهبردهای مذکور با نظم دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر می‌سازد بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که به نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی شود. دانش‌آموزانی که از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات و داشته‌های قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند (پیتریج، ۲۰۰۴).

همچنین نتایج نشان داد تعلل‌ورزی رابطه‌ی مثبت و معناداری روی خودتنظیمی دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین (سادلر و بولی، ۱۹۹۹؛ والش و همکاران، ۲۰۰۲ و چیو و چول، ۲۰۱۲) همسو است. در این پژوهش ۴۴ درصد از واریانس خود‌نظم‌جویی از طریق تعلل‌ورزی قابل تبیین بود. در واقع همان‌گونه که در مقدمه بحث شد امروزه تعلل‌ورزی نوعی نقصان در خود‌نظم‌جویی محسوب می‌شود و لذا هر عاملی که زمینه‌ساز افزایش خود‌نظم‌جویی باشد، تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهد این یافته‌ها را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که افراد دارای تعلل‌ورزی بالا از نبود احساس کنترل شخصی، نداشتن احساس توانایی فردی ادراک شده (فی و تانگی، ۲۰۰۰) و خود‌کارآمدی پایین (چیو و چول، ۲۰۰۵) رنج می‌برند. به بیان دیگر، ناتوانی در تفکر درباره تفکر یا دانش فراشناختی می‌تواند به کاهش بیشتر احساس کنترل شخصی بیانجامد و به دنبال آن ناتوانی در نظارت مطالب یاد گرفته شده، سبب افزایش اضطراب در فرد شده و این امر تعلل بیشتر برای انجام تکالیف به همراه دارد. همچنین تبیین دیگر این یافته‌ها، توجه به این نکته است که یکی از ویژگی‌های افراد دارای تعلل‌ورزی بالا، ترس از شکست و داشتن چشم داشت‌های غیر واقع‌بینانه است (بالیکس و دیوریو، ۲۰۰۷). به بیان دیگر، افراد دارای تعلل‌ورزی بالا درباره‌ی آینده بدبین هستند؛ به ویژه درباره‌ی توانایی‌هایی خود در به‌دست آوردن نتایج خوشایند (فرای، پارکر و ویر، ۱۹۹۲). همچنین با توجه به اینکه برای این افراد ارزیابی دیگران از عملکردشان دارای اهمیت زیادی است، باورهای فراشناختی آنها را در زمینه عملکردشان دچار تردید بیشتری می‌کند و احتمال ارزیابی منفی به وسیله‌ی دیگران در آنها افزایش می‌یابد و در نتیجه میزان تعلل‌ورزی آنها در تکلیف بیشتر می‌شود. در واقع هرچه آگاهی‌های فرد از اندیشه‌ها، باورها و فرآیندهای فکری خود بیشتر باشد، بهتر و زودتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسبی را در پیش گیرد و کمتر احتمال دارد در تصمیم‌گیری‌های خود تعلل‌ورزی نشان دهد (پتربیچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰). پژوهشی‌های قبلی نشان دادند که دختران نسبت به پسران از این که در فعالیت‌های تحصیلی تعلل‌ورزی کنند، حساسیت و نگرانی بیشتری از خود نشان

می‌دهند و بیشتر از پسران برای تغییر عادت تعلل‌ورزی تلاش می‌کنند و علت این امر به کارگیری راهبردهای خود تنظیمی و خود تعیینی در دختران است (والترز، ۲۰۰۳). در واقع از جمله عوامل مؤثر بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان می‌توان به ویژگی‌های چون: نگرش، نحوه یا بینش والدین نسبت به فرزندان، شیوه‌های فرزند پروری، انتظار بیش از حد والدین از فرزندان اشاره کرد و ویژگی‌های تعلل‌ورزی فرزندان از قبیل: بی‌توجهی به موضوعات درسی و پشت‌گوش انداختن انجام تکالیف درسی از جمله عوامل شکست تحصیلی دانش‌آموزان است (صالحی، جوانشیر، سعیدی و شجاعی، ۱۳۸۶).

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر منحصر بودن آن به حوزه‌ی تحصیلی، آن هم در یک مقطع خاص بود. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی، این رابطه، در دروس، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف، و همچنین حوزه‌های غیر تحصیلی بررسی گردد، تا بتوان تعیین کرد که تعلل‌ورزی و ناگویی خلقی تا چه حد وابسته به حوزه و به چه میزان یک خصیصه شخصیتی است. محدودیت دیگر پژوهش حاضر آن بود که روش تحقیق از نوع همبستگی بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تحقیق در قالب یک طرح تجربی تکرار گردد. در مجموعه شیوع تعلل‌ورزی و ناگویی خلقی را در میان دانش‌آموزان، لزوم توجه مسئولین، برنامه‌ریزان و دست‌اندرکاران نظام آموزشی را به حوزه اهداف و به کارگیری راهبردهایی برای تغییر جهت‌گیری هدف، برای کاهش تعلل‌ورزی و هیجانات پردازش نشده یا اصلاح آن ضروری می‌سازد. زیرا تعلل‌ورزی، از یک سو بیانگر نقصان خودنظم‌جویی دانش‌آموزان و از سویی دیگر، رفتار ناسازگارانه و راهبرد دفاعی غیرمؤثری است که افراد برای پرهیز از شکست، حفظ عزت نفس و ارزش شخصی از آن بهره می‌جویند و پی‌آمد مفیدی برای افراد مسامحه‌کار ندارد.

منابع

ابوالقاسمی، عباس و نریمانی، محمد (۱۳۸۵). آزمون‌های روان‌شناختی. اردبیل: انتشارات باغ رضوان.

نقش تعلل‌ورزی، خودتنظیم‌گری و باورهای فراشناختی در پیش‌بینی ناگویی خلقی دانش‌آموزان...

- بشارت، محمد علی؛ شالچی، بهزاد؛ شمسی پور، حمید (۱۳۸۵). بررسی رابطه‌ی هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان؛ فصل‌نامه‌ی اندیشه‌نویین تربیتی، ۲(۴ و ۳)، ۸۵-۷۳.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصل‌نامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۳(۴ و ۳)، ۸۰-۶۱.
- حسینی، فریده السادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلل‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. مجله روانپزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۵(۳)، ۲۷۳-۲۶۵.
- دلاور، علی (۱۳۸۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی (چاپ اول). تهران: انتشارات رشد.
- صالحی، مریم؛ جوانشیر، پریش؛ سعیدی، معصومه و شجاعی، میترا سادات (۱۳۸۶). اختلالات یادگیری در دانش‌آموزان و علل آن. فصل‌نامه بهروز، ۱۸(۴)، ۲۳-۲۲.
- صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی. فصل‌نامه علوم‌شناختی، ۹(۱)، ۲۳-۳۸.
- کجباف، محمدباقر (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود-تنظیمی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصل‌نامه‌ی علوم شناختی، ۵(۱)، ۳۵-۴۶.
- کریمی، فرهاد (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی ابزارهای سنجش فراشناخت حل مسأله‌دانش، نظارت و باورهای فراشناختی) و بررسی رابطه فراشناخت دانش‌آموزان دوره راهنمایی با عملکرد آنان در حل مسأله‌های کلامی ریاضی. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشکده‌ی روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- شاهقلیان، مهدی (۱۳۸۶). بررسی رابطه ناگویی خلقی با سبک‌های ابراز هیجان و سلامت عمومی در دانشجویان. مجله‌ی روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۳(۳)، ۲۴۸-۲۳۸.
- Arsal, Z. (2012). the effects of diaries on self-regulation strategies of pre-service science teachers. *International Journal of Environmental & Science Education*, 5(1), 85-103.
- Artino, A. R. (2008). Learning online: understanding academic success from a selfregulated learning perspective. (Unpublished Doctoral Dissertation, Connecticut University).
- Bagby, R. M., Parker, J. D. A. & Taylor, G. J. (1994). The Twenty-Item Toronto Alexithymia scale-I: Item selection and cross-validation of the factor structure. *Journal of Psychosomatic Research*, 38, 23-32.

- Balkis, M. & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristics and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 7, 376-385.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Beshart MA. (2008) Relation of alexithymia with ego defense styles. *Journal of fundamentals of mental health*, 10(3), 181-90. (Persian)
- Baumeister, R. F., Heatherton, T. F. & Tice, D. M. (1994). Losing control: How and why people fail at self-regulation. San Diego: *Academic Press*.
- Besharat, M. A. (2007). Reliability and factorial validity of farsi version of the Toronto Alexithymia Scale with a sample of Iranian students. *Psychological Reports*, 101, 209-222.
- Charlotte Dignath, Gerhard Buettner, Hans-Peter Langfeldt. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmers. *Educational Research Review*, In Press, Corrected Proof.
- Chu, A. C. & Chol, J. N. (2012). A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6, 96-101.
- Chu, A.C. & Chol, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.
- CKean, K. J. (1994). Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. *The Journal of Psychology*, 128, (2), 177-183.
- Cole, J., Logan, T. K., Walker, R. (2011). Social exclusion, Personal control, Selfregulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Dubey, A. (2010). Role of emotion regulation difficulties and Positive/negative affectivity in explaining alexithymia-health relationship: An overview. *Indian Journal of Social Science Research*, 7, 20-31.
- Effert, B. & Ferrari, J. R. (1989). Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
- Faye, Marsha G. Camahalan (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian Children. *Journal of Instructional Psychology*.
- Ferrari, J. R., Parker, J. T. & Ware, C. B. (1992). Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs type, self-efficacy, and academic locus of control. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 594-602.
- Flavell, J. H. & Flavell, R.F. (2004). Development of children intuitions about thought-actionrelations. *Journal of cognition and development*, 5(4), 451-460.
- Flavell, J. H. (2000). Assessing student metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of educational psychology*, 94(2), 249-259.

- Glenda, C. Rakes & Karee, E. Dunn. (2010). The Impact of Online Graduate Students' Motivation and Self-Regulation on Academic Procrastination. *Journal of interactiveonline learning*, 9(1).
- Greenhalgh, P.(2009). Emotional growth and learning. New York Routiedge.
- Haffman, B. & spatariu, A. (2008). The influence of self-efficacy and metacognitive promoting on math problem solving efficiency. *Contemporary Educational psychology*, 33(4), 875-893.
- Hosseini, F. & Khayer, M. (2009). Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 15(3), 265-273.
- Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Johnson, D. & Slaney, R. B. (1996). Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling. *Journal of College Student Development*, 37, (1), 29-41.
- Kitsantas, A., Steen, S. & Huie, F. (2012). The role of self-regulated strategies and goal orientation in predicting achievement of elementary school children, *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2 (1), 65-81.
- Klassen, R.M. (2010). Confidence to manage learning: The self- efficacy for self- regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33, 19-30.
- Klassen, R. M., Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of under graduates: Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915-931.
- Klassen, Rebecca P. Ang, Wan Har Chong. (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology*, 59(3), 361-379.
- Larkin, S. (2009). Metacognition in young children. First published by Routledge.
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1984). Burnout in organizational setting, *Applied Social Psychology Annual*, 5,133-153.
- Molavi, P., Rostami, KH., Fadaee naeini, AR., Mohamadnia, H. & Rasolzadeh, B. (2007). Factor responsible for lack of motivation among medical student's of Ardabil Medical University. *The Journal Iranian of Med As.*, 25(1), 53-8. [Persian]
- Morris, AS., Robinson, LR., Halliburton, AL., Aucoin, KJ., Keyes, AW. & Terranova, A. (2007) The role of emotion regulation and reactivity in children school adjustment. *J Appl Dev Psychol*.
- Murtagh, A. M. & Todd, S. A. (2004). Self- regulation: A challange to the strength Model. *JASNH*, 3, 19- 5.
- Paris, S. G. & Winograde, P. (2001). The role of self- regulation learning in contextual teaching: Principle and practice for prepration. w.w.w.ciera.org/library/achieve.
- Perfect, J. T. & Schwartz, B. L. (2004). *Applied metacognition*. Cambridge University.
- Pintrich, PR. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *J Educ Psychol*, 82, 33-40.

- Pintrich, P. R. & Degroot, E. V. (1990). Motivational self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82, 33- 40.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407.
- Porcelli, P., Tulipani, C., Maiello, E., Cilenti, G., & Todarello, O. (2007). Coping and illness behavior correlates of pain experience in cancer patients. *Psycho-Oncology*, 16 (7), 644-650.
- Reiff, J. Hatzes, O. Bramel, G. & Gibbon, D. (2001); "Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning"; *Psychology in the Schools*, 45, 419-431.
- Rohrbaugh, D. (2006). Perceived stress in active, passive and non-procrastinating college students. *Psychology II*.
- Saddler, C. D. & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84, 686-688.
- Sandoval, J. (1993). Personality and burnout among school Psychologists, *Psychology in the schools*, 30, 321-326.
- Shahgholian, M., Moradi, A. & Kafi, SM. (2007). Relation of alexithymia with emotional expression styles and general health in students. *Iranian journal of psychiatry and clinical psychological*, 13(3), 238-248. (Persian).
- Sifneos, PE. (2000) Alexithymia, clinical issues, politics, and crime. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 69(4), 113.116.
- Sifneos, PE. (1973) The prevalence of alexithymia. characteristics in psychosomatic patients. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 22(8), 255- 262.
- Stefanou, C. R. (2001). Creating contexts for motivation and self regulative learning in the collage classroom. *Journal on excellence in college teaching*, 12 (2), 19- 32.
- Swanson, L. J. (1993). Do the means justify the ends, or do the ends justify the means? Value protection model of justice. Reasoning. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(8), 452-461.
- Swart, M., Kortekaas, R. & Aleman, A. (2009). Dealing with feelings: Characterizations of trait alexithymia on emotion regulation strategies and cognitive-emotional processing. Retrieved October 25, (2011) from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/19492045>.
- Walsh, J. J. & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual Differences in statistics anxiety: the roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33, 239-251.
- Walters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Wells, A. & Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of GAD and PD. *Behaviour Therapy*, 34(4), 881- 888.
- Yanng, M. (2010). Motivation and achievement: Is there an esst Asian model? *International Journal of Science and Mathematics Education* (2011) 9, 1189Y121.

- Zhang, Y. (2010). Perfectionism, academic burnout and engagement among Chinese college students: A structural equation modeling analysis I, *Personality and Individual Differences*, 43, 1529–1540.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: *An overview educational psychology*, 25 (1), 3- 17.
- Zimmerman, B. J. (2002). Provide of effective self-regulated learning. *Research data bases*.
- Motan, I. & Gencoz, T. (2007). The relationship between the dimensions of alexithymia and the intensity of depression and anxiety. *Turk J Psychiatry*, 18(4), 333-43.
- Saarijarvi, S., Salminen, JK. & Toikka, TB. (2001). Alexithymia and depression: A 1-year follow-up study in outpatients with major depression. *Journal Psychosomatic Research*, 51(6), 729-33.

The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students

Z. Rostamoghli¹, T. Mosazade², B. Rezazadeh³ & S. Rostamoghli⁴

Abstract

The purpose of the present study was to investigate the role of procrastination, self-regulation and cognitive beliefs in predicting alexitimea in female highschool students. The study is descriptive correlational. The statistical population of the study includes all female highschool students in Meshkinshahr during the academic year 2012-2013 (1391-92). The 120 subjects were selected from different highschools in the town using the self-regulation, meta cognitive and alexitimea scales. The findings were analyzed using Pierson correlational coefficient method, multivariable regression and path analysis. The results showed significant relation between self-regulation and alexitimea ($P<0.001$). There is also a positive significant relationship between meta-cognition and procrastination and alexitimea ($P<0.001$). In order words, 66% of alexitimea is explained by procrastination and meta-cognitive beliefs. The results of path analysis indicated that procrastination and meta cognitive beliefs affect alexitimea through self regulation. Students with high self regulated low levels of procrastination and alexitimea and as a result achieved higher academic achievement.

Key words: procrastination, self-regulation, cognitive beliefs, alexitimea, female srudents.

1 . Corresponding Author: student of M. A., Islamic Azad University of Ardabil

2 . Assistant of psychology, Islamic Azad University of Ardabil

3 . Physician, Ardabil University of medical sciences

4 . M. A. of biology, Education organization of western azarbaijan