

نقش خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری در پیش‌بینی
اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

The Role of Emotional Self-Regulation, and Behavioral Procrastination in
Predicting Students' Academic Enthusiasm.

آسیه مرادی^۱، عبدالرحمن بابایی^{۲*}، جهانگیر کرمی^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۰۹/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۹/۲۱

چکیده

هدف: مفهوم اشتیاق تحصیلی از جمله مفاهیمی است که توسط پژوهشگران مختلف در حوزه تعلیم و تربیت به کار برده شده است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری با مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی مرتبط هستند. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: روش پژوهش توصیفی، از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر جوانرود در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای نمونه‌ای به حجم ۳۰۶ نفر انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودتنظیمی عاطفی، مقیاس اهمال کاری رفتاری و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی استفاده شد. یافته‌ها به کمک نرم‌افزار spss20 و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیری به شیوه گام‌به‌گام داده‌ها تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد بین خودتنظیمی عاطفی با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و بین اهمال کاری رفتاری با اشتیاق تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. ضریب همبستگی متغیر خودتنظیمی عاطفی با اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۴۸ است، همچنین ضریب همبستگی متغیر اهمال کاری رفتاری با اشتیاق تحصیلی ۰/۳۶- است. دیگر نتایج نشان داد که خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری توان پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی را دارند.

نتیجه‌گیری: بنابراین احتمالاً بهبود خودتنظیمی عاطفی و کاهش اهمال کاری رفتاری با افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

کلید واژه‌ها: خودتنظیمی عاطفی، اهمال کاری رفتاری، اشتیاق تحصیلی.

۱. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه رازی

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه رازی

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

مدرسه یکی از مکان‌های مهم در تعلیم و تربیت دانش‌آموزان است. اشتیاق و علاقه آن‌ها به مدرسه به کیفیت تعلیم و تربیت آن‌ها کمک خواهد کرد و در صورت عدم اشتیاق و علاقه به مدرسه به تدریج از فعالیت‌های مدرسه کناره‌گیری می‌کنند و در برخی موارد در رفتارهای اخلاص گرانه شرکت می‌کنند و نگرش‌های منفی نسبت به معلمان و استادان را به نمایش می‌گذارند. برآورده کردن نیازهای جوانانی که از مدرسه کناره می‌گیرند شاید بزرگ‌ترین چالش پیش روی معلمان و مدیران باشد (وانگ، هافکنز، سالملا-آرو،^۱ ۲۰۱۵). از آنجایی که دانش‌آموزان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دست یابی به اهداف نظام آموزشی کشور، نقش و جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر از جامعه از لحاظ آموزشی و تربیتی، باروری و شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی و تربیتی جامعه را موجب می‌گردد. یکی از عواملی که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد، اشتیاق تحصیلی است. پیوند رفتارهای دانش‌آموز و شرایط محیطی مدرسه سبب ایجاد اشتیاق در افراد و موفقیت آن‌ها می‌شود (والکر و پیرس^۲، ۲۰۱۴). حاتمیان (۲۰۱۸) در پژوهش خودسازگاری تحصیلی را از عوامل مهم در ادامه تحصیل و اشتیاق به تعلیم دانست. از جمله مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده و به‌منظور مبنای اصلاحات در حوزه‌ی تعلیم و تربیت برای افت و شکست تحصیلی، مدنظر قرار گرفته است، مفهوم اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری است (فریدریگز، بلومنفرد، پاریس^۳، ۲۰۰۴؛ به نقل از محمودیان، عباسی، پیرانی و شاه علی کبورانی، ۱۳۹۶). اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به‌عنوان یک عامل مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^۴، ۲۰۰۸؛ به نقل از شیخ‌الاسلامی و کریمیان پور، ۱۳۹۶). اشتیاق تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. این سازه از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء رفتاری که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. جزء شناختی که شامل متغیرهایی مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری و جزء عاطفی یا هیجانی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (رستگار، ۱۳۹۱). فردریک و همکاران (۲۰۰۵) نیز معتقدند که اشتیاق حیطة‌ای گسترده دارد و سطوح هر کدام بسته به یادگیرنده و محتوای یادگیری فرق می‌کند و به‌طورکلی به تعامل بین فرد و محیط بستگی دارد. لینن، برینک و پینتریچ^۵ (۲۰۰۳) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده‌اند. فردریک و همکاران (۲۰۰۴) درگیری عاطفی را به‌عنوان

1. Wang, Hofkens, Salmela-Aro

2. Walker & Piers

3 Frederick, Blumenfeld & Paris

4. Zyngir

5. Linnenbrink & Pintrich

واکنش‌های مؤثر فرد می‌نامند که عبارتند از: واکنش نسبت به مدرس و واکنش نسبت به کلاس و تکلیف. از نظر فردریک و همکاران (۲۰۰۵) درگیری رفتاری شامل اعمال قابل مشاهده مانند رفتار مثبت، تلاش، مقاومت، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند مسابقات ورزشی و انجمن‌های علمی است.

اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است. سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هیرشی^۱، ۱۹۶۹) دارد که بر نقش احساسات فردی دل بستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. عدم اشتیاق و عدم تعلق به مدرسه از جمله عوامل مؤثر در ترک تحصیل هستند، با ترک تحصیل هر دانش‌آموز، خسارت جبران‌ناپذیری به جامعه وارد می‌شود (نجات، غلامی و مجدزاده، ۱۳۸۷). محققان معتقدند برخورداری از توانایی خودتنظیمی، در یادگیری، تصمیم‌گیری، حل مسئله و مدیریت منابع تأثیرگذار است؛ از این رو درصد ارائه ابزارها و برنامه‌های مداخله‌ای، جهت ایجاد و ارتقای سطح خودتنظیمی در دانش‌آموزان هستند (آرسال^۲، ۲۰۱۰؛ بوکارتز و کارنو^۳، ۲۰۰۵).

یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که یادگیری خودتنظیمی پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است (پینتریش و زوشو^۴، ۲۰۰۷). یکی از ابعاد درگیری تحصیلی به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل و ولبورن^۵، ۱۹۹۱). در این مفهوم، درگیری عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن^۶، ۲۰۰۷). عابدی (۱۳۸۴) در پژوهشی فراتحلیل نشان داد یادگیری خودتنظیمی یکی از عوامل مهم مرتبط با انگیزش و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان است.

یکی از انواع خودتنظیمی، خودتنظیمی عاطفی است. عاطفه ممکن است مثبت یا منفی باشد. عاطفه مثبت، احساس یا حالت هیجانی حاکی از لذتی پویا ولی گذراست (ایزن، ۲۰۰۹؛ ترجمه ضرابی، ۱۳۹۱). به مجموعه تلاش‌های فرد برای تنظیم حالات عاطفی خود، یعنی افزایش عواطف مثبت و کاهش عواطف منفی، خودتنظیمی عاطفی می‌گویند (دسروسر، واین، کورتیز و کلیمانسکی^۷، ۲۰۱۴). خودتنظیمی عاطفی را نیز مدیریت خود برای تغییر دادن پاسخ‌های خواسته یا ناخواسته در جهت رسیدن به اهداف آگاهانه یا ناآگاهانه تعریف کرده‌اند (آلداو، نالن، هوکیسما و شوپترز^۸،

1. Hirshi
2. Aرسال
3. Bukartz & Carto
4. Zosho & Pintrich
5. Connell & Wellborn
6. Kinderman
7. Desrosiers, Vine, Curtiss & Klemanski
8. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer

۲۰۱۰؛ هوفمان^۱، ۲۰۱۴). در خودتنظیمی عاطفی، فرد از رفتار خود، ارزیابی به عمل آورده و چنانچه متناسب با استانداردهایش باشد، رفتارش خوب ارزیابی شده و باعث خوشحالی او می‌شود و چنانچه این رفتارها متناسب با استانداردها نباشد، سعی می‌کند با تغییر دادن رفتار به استانداردها دست یابد سپس مجدداً ارزیابی به عمل می‌آورد تا بداند آیا توانسته است فاصله رفتار از استانداردها را کمتر نموده و یا از بین ببرد (فارنزیوی^۲، ۲۰۰۰). بیشتر موفقیت افراد در رسیدن به اهداف موردعلاقه آنها از طریق مهارت در تنظیم شناخت، فراشناخت، انگیزش و رفتار آنها تعیین می‌شود (موسوی و همکاران، ۱۳۸۹). خودتنظیمی به توانایی برای اعمال کنترل بر افکار، احساسات، انگیزش‌ها و عملکرد کار در رابطه با معیارهای موردنظر اشاره دارد (فوس و بامیستر، ۲۰۰۴).

استرانگ من^۳ (۲۰۰۶) پنج نوع فرآیند عاطفی نقل کرده است. از نظر او طی گزینش موقعیت، فرد با نزدیک شدن یا دور شدن از افراد، مکان یا اشیایی که موجب تجارب عاطفی خوش یا ناخوشی می‌شوند، به تنظیم عواطف خود می‌پردازد. راهبردهایی که افراد برای تنظیم عواطف خود از آنها استفاده می‌کنند، موجب ارتقای سطح سلامت انسان‌ها در ابعاد مختلف زیستی، روانی، اجتماعی و اخلاقی می‌شود و از این طریق سطح کیفیت زندگی، کارایی و روابط بین فردی را بهبود می‌بخشد (صالحی و مورکانی، ۱۳۸۵).

مطالعاتی که در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم گر در حوزه‌های گوناگون آن صورت گرفته حاکی از این است که این افراد معمولاً شروع‌کننده یادگیری هستند و اهداف قابل وصول و دست‌یافتنی برای خود تعیین می‌کنند. (پینتریچ^۴، ۱۹۹۹). در مقابل افراد غیر خودتنظیم گر، افرادی هستند که معمولاً وابسته‌اند، قادر به ارتباط میان اجزای گوناگون موقعیت نیستند. به اهمیت درک و روش‌های رسیدن به آن آگاهی ندارند و با هر موقعیت یادگیری به‌عنوان یک موقعیت جدید برخورد می‌کنند و قادر به کاربرد تجربیات خود در موقعیت‌های جدید نیستند و برخوردشان با موقعیت‌ها کلیشه‌ای است (زیممرمن^۵، ۱۹۹۰). صالحی مورکانی (۱۳۸۵) نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی عاطفی در دانشجویان مبتلا به اختلالات اضطرابی در بعد شناختی با دانشجویان عادی تفاوت معنی‌داری دارد.

یکی از متغیرهای موردبررسی در ارتباط با اشتیاق تحصیلی، اهمال کاری رفتاری است. اهمال کاری به معنای تأخیر در شروع یا تکمیل یک عمل هدفمند است (بسویک و مان، ۱۹۹۴؛ به نقل از فراری و دیبازمورالز^۶، ۲۰۰۶)؛ در یک تعریف دیگر اهمال کاری به معنای تأخیر غیرمنطقی

1. Hofmann
2. Farenzuee
3. Strongman
4. Pinterich
5. Zimmerman
6. Ferrary & Morales

رفتار است (سایینی و سیلور، ۱۹۸۲؛ به نقل درای دن و ننان^۱، ۲۰۰۲) قدیمی ترین تعریفی که در مورد اهمال کاری ارائه شده عبارت است از "به تأخیر انداختن آگاهانه" و به نظر می رسد به تأخیر انداختن، تصمیمی آگاهانه است (فراری و تاپس^۲، ۲۰۰۲). اهمال کاری میلیون ها نفر را تحت تأثیر قرار داده و از مشکلات گریبان گیری است که تقریباً همیشه بر بهره‌وری و بهزیستی افراد اثر سوء دارد (بالکیس و دورو^۳، ۲۰۰۹).

اهمال کاری دارای پیامدهای منفی درونی و بیرونی است. پیامدهای درونی آن می‌تواند شامل تشویش، آشفتگی، سرزنش خود، ناامیدی و پشیمانی باشد (بروکا و یان^۴، ۱۹۸۳) و پیامدهای بیرونی آن ممکن است گران بوده و به پیشرفت کار و تحصیل فرد آسیب برساند (هی کوک و مک کارتی^۵، ۱۹۹۸). فی و تانگنی^۶ (۲۰۰۰) نتیجه‌گیری کردند که پیامدهای رفتاری ناشی از اهمال کاری توسط مؤلفه‌های عاطفی و شناختی شخصیت به وجود می‌آیند.

مطالعات نشان می‌دهد که تعلل ورزی، خودکنترلی و اشتیاق رفتاری دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (حسین و سلطان، ۲۰۱۴). در مطالعه‌ای که توسط فراری و تاپس^۷ (۲۰۰۲) صورت گرفت فرض شده بود که افراد دارای اهمال کاری سطح بالا در مقایسه با افراد دارای اهمال کاری سطح پایین تر اطلاعات بیشتری قبل از تصمیم‌گیری جست‌وجو می‌کنند. اهمال کاری منجر به انجام یک کار بی‌ثمر می‌شود، اهمال کاری سارق زمان است و باعث می‌شود فرد احساس گناه کند و نگاه دیگران نسبت به او تغییر کند (ساتن^۸، ۲۰۰۹). جیکوب^۹ (۲۰۰۴)؛ به نقل از فراری و دیاز مورالز، ۲۰۰۶). دلایل مهمی وجود دارد که اهمال کاری آسیب‌رسان است برای نمونه پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال کاری می‌تواند به عملکرد دانشگاهی ضعیف (استیل^{۱۰}، ۲۰۰۷)، تجربه هیجان‌های منفی مانند شرم و گناه در مورد خود، افسردگی و رفتارهای سلامتی منفی، مانند تأخیر در رسیدگی به مشکلات بهداشتی (سیریس^{۱۱}، ۲۰۰۳) منجر شود. از آنجا که درباره ارتباط دو متغیر خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری با اشتیاق تحصیلی مطالعات اندکی انجام شده است و از طرفی اهمیت اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه در زندگی شخصی و اجتماعی افراد ایجاب می‌کند تا ارتباط این متغیرها با اشتیاق تحصیلی بررسی شود.

1. Dryden & Neenan
2. Ferrary & Morales
3. Balkis & Duru
4. Burka & Yuen
5. Haycock & mc Carthy
6. Fee & Tangney
7. Ferrary & Tice
8. Saten
9. Jaykub
10. Steel
11. Siris

با توجه به اهمیت اشتیاق و علاقه دانش‌آموزان به مدرسه در تعیین سرنوشت زندگی شغلی و اجتماعی آن‌ها لازم است پژوهش و بررسی‌های بیشتری جهت افزایش میزان اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه انجام گیرد و این سؤال پیش می‌آید که آیا بین خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری با اشتیاق تحصیلی رابطه وجود دارد؟ و آیا می‌توان بر اساس خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری، اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی نمود؟

۲. روش پژوهش

این تحقیق توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهرستان جاورود در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود که حجم جامعه بر اساس استعلام از مدیریت آموزش و پرورش شهرستان، تعداد ۱۵۲۰ نفر (۸۷۰ پسر، ۶۵۰ دختر) برآورد شده است. مطابق با جدول مورگان، حجم نمونه ۳۰۶ نفر تعیین شد. نمونه پژوهش نیز به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شد (در این‌گونه مطالعات چون تعداد نمونه زیاد هست و امکان دسترسی به همه وجود ندارد از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده می‌شود) بدین‌صورت که مراحل به شرح ذیل بود: ۱- از بین مدارس مقطع متوسطه شهرستان جاورود، تعداد ۴ مدرسه (۲ مدرسه دخترانه (زینبیه و نیایش)، ۲ مدرسه پسرانه (مدرسه معلم و معراج) به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و ۲- از بین کلاس‌های هر مدرسه تعداد ۳ کلاس به‌صورت تصادفی و در مجموع ۱۲ کلاس با میانگین ۲۶ نفر انتخاب و پرسشنامه‌های پژوهش در اختیار آن‌ها قرار گرفت. جهت رعایت اخلاق پژوهش از شرکت‌کنندگان (دانش‌آموزان) خواسته شد چنانچه که علاقه‌مند به شرکت در پژوهش نیستند می‌توانند از ادامه همکاری صرف‌نظر کنند. نهایتاً نتایج با استفاده از شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد و به‌منظور نشان دادن رابطه چندگانه متغیرهای تحقیق از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری به شیوه‌ی گام‌به‌گام استفاده شد.

۲-۱. ابزار پژوهش

پرسشنامه خودتنظیمی عاطفی: سؤالات این پرسشنامه از کتاب راهنمای جامع خودتنظیمی تألیف لارسن و پیز مایک (۲۰۰۴) گرفته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۴ سؤال است. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای و از هرگز تا همیشه است. حداقل امتیاز ممکن ۰ و حداکثر ۲۶۴ خواهد بود. صالحی و مورکانی (۱۳۸۵) اعتبار مقیاس راهبردهای خودتنظیمی عاطفی را ۰/۶۷ گزارش کرده‌اند که نشان‌دهنده اعتبار بالای این مقیاس در فرهنگ ایرانی است. پایایی این پرسشنامه بر روی ۶۰ نفر با روش دونیمه کردن ۰/۷۵ و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۰ گزارش شده است (صالحی مورکانی، ۱۳۸۵). در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۵ به‌دست آمد.

پرسشنامه اهمال کاری رفتاری تاکمن: یک مقیاس خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است که بر مبنای طیف لیکرت در سال ۱۹۹۱ طراحی شده است، گرفتن نمره بالا در آن نشانه تعلل بالا است. تاکمن همبستگی پرسشنامه را با مقیاس خوداثربخشی عمومی محاسبه کرد، با این فرض که اعتقاد افراد نسبت به توانایی برای غلبه بر موانع و دستیابی به موفقیت، مانع از اهمال کاری می‌شود. این ضریب در رابطه با رفتار خودفرمان برابر با $0/54-$ و از لحاظ آماری معنادار بود (تاکمن، ۲۰۰۲). تاکمن پایایی این پرسشنامه را $0/86$ گزارش کرده است. ضریب همسانی درونی مقیاس بین $0/8$ تا $0/9$ گزارش شده است (تاکمن، ۱۹۹۱). در پژوهش کاظمی و همکاران (۱۳۸۹)، میزان پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ $0/71$ به دست آمد که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است. در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ $0/66$ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی جونیوس و کوزو: این مقیاس در سال ۲۰۱۵ توسط جونیوس و کوزو (۲۰۱۵) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال است که مربوط به اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی است. سؤالات ۱ تا ۹ مربوط به اشتیاق شناختی، ۱۰ تا ۲۵ اشتیاق عاطفی و ۲۶ تا ۲۹ مربوط به اشتیاق رفتاری است. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نه موافق و نه مخالف (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است که نمرات بیشتر در این مقیاس نشان‌دهنده اشتیاق بالاتر است (جونیوس و کوزو، ۲۰۱۵). ضرایب پایایی (آلفای کرونباخ) برای کل مقیاس برابر با $0/92$ و برای مؤلفه اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی به ترتیب $0/71$ ، $0/87$ و $0/89$ بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ کلی این پرسشنامه، $0/89$ به دست آمد.

۳. یافته‌های پژوهش

برای تحلیل داده‌های پژوهش، به منظور آزمون فرضیه‌ها؛ از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام‌به‌گام استفاده شده است. برای استفاده از شاخص‌های آماری پارامتریک، باید داده‌ها دارای توزیع طبیعی باشند. برای تعیین توزیع جامعه (نرمال بودن داده‌ها) از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. در آزمون‌های انجام شده سطح $P < 0/05$ معنی‌دار در نظر گرفته شد، نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها است (جدول ۱). قابل ذکر است که سایر پیش‌فرض‌های تحلیل رگرسیون به شرح زیر است که در این تحقیق رعایت شدند.

- ۱- متغیر ملاک باید در مقیاس پیوسته اندازه‌گیری شود. متغیر(های) پیش‌بین باید در مقیاس پیوسته اندازه‌گیری شوند.
- ۲- نرمال بودن شکل توزیع نمرات متغیر ملاک (بررسی توزیع تک متغیره و چند متغیره).

۳- بررسی باقیمانده‌ها از نظر همپراشی، نرمال بودن و همبسته نبودن با یکدیگر و همبسته نبودن با متغیرهای پیش‌بین.

۴- شناسایی داده‌های پرت تک متغیره و چند متغیره با استفاده از فاصله ماهالانویس و آماره‌های تشخیص (فاصله، اهرم و نفوذ).

۵- بررسی وجود هم خطی از طریق ضریب تحمل و عامل تورم واریانس.

۶- بررسی استقلال خطاها با استفاده از آزمون دوربین-واتسون.

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پیش‌بین و ملاک

P	آماره کولموگروف- اسمیرنوف	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرهای مورد مطالعه
۰/۸۸	۰/۵۸	۱۶/۸۴۳	۱۰۳/۱۶	اشتیاق تحصیلی
۰/۵۹	۰/۷۶	۲۵/۸۳۶	۱۶۰/۷۹	خودتنظیمی عاطفی
۰/۰۶	۱/۴	۶/۱۲۴	۳۸/۷۲	اهمال کاری رفتاری

همان‌گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است میانگین متغیر اشتیاق تحصیلی برابر با ۱۰۳/۱۶ و انحراف استاندارد آن برابر با ۱۶/۸۴۳ است. میانگین خودتنظیمی عاطفی ۱۶۰/۷۹ و انحراف استاندارد آن ۲۵/۸۳۶ و میانگین اهمال کاری رفتاری ۳۸/۷۲ و انحراف استاندارد آن ۶/۱۲۴ است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود فرض صفر، برای نرمال بودن توزیع نمرات در مقیاس‌های اشتیاق تحصیلی، خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری تأیید می‌شود. به این معنا که نمرات افراد در متغیرهای (پیش‌بین) خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری و (متغیر ملاک) اشتیاق تحصیلی دارای توزیع نرمال است.

جدول ۲: ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای خودتنظیمی عاطفی، اهمال کاری رفتاری و اشتیاق تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
خودتنظیمی عاطفی	۱					
اهمال کاری رفتاری	-۰/۱۴	۱				
اشتیاق شناختی	۰/۳۷	-۰/۴۱	۱			
اشتیاق عاطفی	۰/۴۵	-۰/۲۳	۰/۴۷	۱		
اشتیاق رفتاری	۰/۲۹	-۰/۳۴	۰/۵۰	۰/۵۲	۱	
کل	۰/۴۸	-۰/۳۶	۰/۷۷	۰/۹۱	-۰/۳۶	۱

همان‌گونه که در جدول ۲ نشان داده شده است ضریب همبستگی متغیر خودتنظیمی عاطفی با اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۴۸ است که ضریب خوبی است. به عبارتی هر چه خودتنظیمی عاطفی افراد بیشتر باشد اشتیاق تحصیلی نیز بیشتر می‌شود ($P < ۰/۰۰۱$). همچنین ضریب همبستگی متغیر اهمال کاری رفتاری با اشتیاق تحصیلی -۰/۳۶ است که ضریب خوبی است. به عبارتی هر چه

اهمال کاری رفتاری افراد بیشتر باشد اشتیاق تحصیلی کمتر می شود ($P < 0/001$). به منظور بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین و اتسون استفاده شد و نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است ($DW = 1/61$). همچنین برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد که نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها دارد. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌ها از تحلیل رگرسیون استفاده شد.

جدول ۳: ضرایب رگرسیونی برای پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خودتنظیمی عاطفی،

اهمال کاری رفتاری

متغیر پیش‌بین	B	خطا	β	t	سطح معناداری
اهمال کاری	-۰/۰۷	۰/۲۰	-۰/۰۱	-۰/۳۶	۰/۷۱
تصمیم‌گیری	۰/۲۲	۰/۰۳	۰/۳۴	۶/۳۳	۰/۰۰۱
خودتنظیمی عاطفی	-۰/۳۶	۰/۱۴	-۰/۱۳	-۲/۵	۰/۰۱
اهمال کاری رفتاری	-۰/۷۸	۰/۲۳	-۰/۲۴	-۳/۲۶	۰/۰۰۱
بدبینی					

برای بررسی فرضیه پنجم علاوه بر تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان، تحلیل گام‌به‌گام نیز انجام شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مدل استفاده شده برای پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی در ۴ گام معنادار است ($F = 52/13$). و این مدل با ضریب تعیین ۰/۴۰ توان تبیین رابطه بین متغیرها را دارد. همچنین از بین متغیرهای پیش‌بین، خودتنظیمی عاطفی بدبینی و اهمال کاری رفتاری به ترتیب با ضریب بتای ۰/۴۸، -۰/۲۹ و -۰/۱۳ قادر به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی می‌باشند.

جدول ۴: تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام اشتیاق تحصیلی از طریق خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری

گام	متغیر پیش‌بین	F	R	R^2	B	β	t
اول	خودتنظیمی عاطفی	۹۲/۷۱	۰/۴۸	۰/۲۳	۰/۳۱	۰/۴۸	۹/۶۲
دوم	خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری	۷۲/۹۵	۰/۵۷	۰/۳۲	-۰/۸۴	-۰/۳۰	-۶/۴

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود از متغیرهای پیش‌بین که وارد معادله رگرسیونی شدند دو مدل معنادار استخراج شد. در گام اول که خودتنظیمی عاطفی وارد معادله رگرسیونی شد به‌تنهایی ۲۳ درصد از تغییرات اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین کرد. در گام دوم با اضافه

شدن اهمال کاری رفتاری در مجموع ۳۲ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی به‌طور معنادار پیش‌بینی شد ($P < 0/01$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر نقش خودتنظیمی عاطفی و اهمال کاری رفتاری در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین خودتنظیمی عاطفی و اشتیاق تحصیلی با ضریب همبستگی پیرسون ($r=0/48$) رابطه مثبت وجود دارد که در سطح $0/01$ معنادار است. به این معنی که هرچه خودتنظیمی دانش‌آموزان بالاتر باشد میزان اشتیاق به مدرسه آن‌ها بیشتر خواهد بود. نتایج پژوهش در این بخش با پژوهش عباسی، پیرانی، رزمجویی و بنیادی (۱۳۹۴)، حاتمیان و سپهری نژاد (۲۰۱۸) همخوان است. کرمی و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود بر نقش با اهمیت خودتنظیمی هیجانی (عاطفی) تأکید داشتند. قابل ذکر است که علاوه بر جستجو پژوهشگران پژوهشی که بخواهد مخالف با پژوهش حاضر باشد یافت نشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که خودتنظیمی عاطفی روشی برای تغییر افکار، احساسات، تمایلات و اعمال فرد و دادن نظم و معنا به زندگی روزانه است تا انسان بتواند به اهداف بالاتری برسد. بیشتر موفقیت افراد در رسیدن به اهداف موردعلاقه آن‌ها از طریق مهارت در تنظیم شناخت، فراشناخت، انگیزش و رفتار آن‌ها تعیین می‌شود (موسوی، پیوسته‌گر و پورشه‌ریاری، ۱۳۸۹). راهبردهایی که افراد برای تنظیم عواطف خود از آن‌ها استفاده می‌کنند، می‌تواند موجب ارتقای سطح سلامت انسان‌ها در ابعاد مختلف زیستی، روانی، اجتماعی و اخلاقی شود و از این طریق سطح کیفیت زندگی، کارایی و روابط بین فردی را بهبود بخشد (صالحی و مورکانی، ۱۳۸۵)؛ با بهبود روابط بین فردی دانش‌آموز با دیگر دانش‌آموزان و عوامل مدرسه‌ای، میزان اشتیاق به مدرسه وی نیز افزایش می‌یابد. خودتنظیمی کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانش‌آموزان است و رابطه دانش‌آموزان با مدرسه خود و شور و اشتیاق دانش‌آموزان به ادامه تحصیل را تحت تأثیر قرار می‌دهد (موسوی، هاشمی، یزدی، سلطانی، احمدی و خانزاده، ۲۰۱۳). نتایج تحقیقات کلاس (۲۰۱۰) نشان داده است که فراگیری که از خودتنظیم گری بالاتری برخوردار هستند، توانایی بیشتری در بیان عواطف و احساسات خود داشته و به تبع آن از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردار هستند و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند. هم‌چنین با افزایش سطح خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آن‌ها بهبود می‌یابد (کریمی، ۱۳۹۰) و در دستیابی به اهداف خود در مدرسه موفق‌ترند. با افزایش سطح خودتنظیمی عاطفی دانش‌آموزان، عواطف و احساسات مثبت در آن‌ها افزایش و عواطف و احساسات منفی در آن‌ها کاهش می‌یابد و در روابط اجتماعی خود با دیگر دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه موفق‌ترند؛ بهبود روابط اجتماعی با دیگران و موفقیت در دستیابی به اهدافشان در مدرسه موجب تقویت اشتیاق به مدرسه آن‌ها خواهد شد.

همچنین جهت تبیین هر چه بیشتر داده‌های حاضر می‌توان چنین گفت که از آنجایی که اشتیاق تحصیلی نیازمند جو عاطفی و هیجانی مثبت و نیز نبود شرایط عاطفی منفی است، بنابراین برای هر دانش‌آموزی که بخواهد شوق و اشتیاق او به سمت تحصیل و نیز توجه او به آموزش بیشتر شود بایستی شرایط عاطفی و هیجانی مثبت را برای آن فراهم آورد. با تبیین از نتایج پژوهش حاضر چنین شرایطی نیازمند اصول خاص موقعیتی و دوری‌گزینی از برخی اهمال‌کاری‌های رفتاری است. جهت تبیین بیشتر نیز می‌توان چنین گفت که دانش‌آموزان وقتی موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌آور را تجربه می‌کنند، هیجان آن‌ها بر چگونگی انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنان اثرگذار می‌شود؛ بنابراین می‌توان چنین گفت که اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی به‌وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودگردانی یادگیری است.

هم‌چنین نتایج نشان داد که بین اهمال‌کاری رفتاری و اشتیاق به مدرسه ضریب همبستگی پیرسون ($r = -0.36$) وجود دارد که در سطح 0.01 معنادار است. به این معنی که هرچه اهمال‌کاری رفتاری دانش‌آموزان بالاتر باشد میزان اشتیاق به مدرسه آن‌ها کمتر خواهد بود. نتایج این پژوهش با نتایج حاصل از پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۴) کرمی و حاتمیان (۲۰۱۶) همسو است. قابل ذکر است علی‌رغم جستجو پژوهشگران پژوهشی که بخواهد مخالف با پژوهش حاضر باشد یافت نشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که اهمال‌کاری پدیده‌ای رایج است و می‌تواند منجر به استرس و بیماری شود (یانگ و هیکسون، ۲۰۰۳). اهمال‌کاری عبارت است از یک تمایل روزانه در به تعویق انداختن کارها با وجود آگاهی از نتایج منفی آن (استیل، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری به‌عنوان یک خصیصه شخصیتی، می‌تواند هم به‌عنوان علت و هم به‌عنوان معلول در نظر گرفته شود که به هنگام تأثیر اهمال‌کاری بر انگیزه شخص، علت بودن آن مورد تأکید است (صبحی قراملکی، حاجلو و بابایی، ۱۳۹۳) که در اینجا علت بودن آن مورد تأکید است. فرد اهمال‌کار به دلیل معیارهای کمال‌گرایانه اش تمایل به کامل کردن تکلیف بدون هیچ عیب و نقصی دارد و در نتیجه آن کار را دشوار یا غیرلذت بخش می‌داند و در نهایت آن را نصفه و نیمه رها یا ترک می‌کند (شافران و هنسل، ۲۰۰۱). فرد مبتلا به اهمال‌کاری، در محیط مدرسه و در ارتباط با دیگر دانش‌آموزان و تکالیف درسی اش اهمال‌کاری می‌کند. این اهمال‌کاری باعث به وجود آمدن مشکلاتی مانند کاهش موفقیت دانش‌آموزان، افزایش مشکلات روانی و جسمانی، اضطراب، بی‌نظمی، سردرگمی و کاهش وظیفه‌شناسی (ریویت، ۲۰۰۷) می‌شود. کاهش موفقیت درسی دانش‌آموز اشتیاق شناختی وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و سردرگمی و عدم وظیفه‌شناسی نیز اشتیاق رفتاری را (مربوط به پایبندی به مقررات مدرسه است) کاهش می‌دهد و در نتیجه کاهش اشتیاق شناختی و رفتاری، اشتیاق عاطفی و علاقه دانش‌آموز به مدرسه کاهش می‌یابد. در مجموع هر اقدامی که خودتنظیمی عاطفی

را در دانش‌آموزان افزایش و میزان اهمال کاری رفتاری را در آن‌ها کاهش دهد، منجر به افزایش علاقه و اشتیاق دانش‌آموزان به مدرسه و تحصیل و بهره‌مندی از نتایج مثبت آن خواهد شد. پژوهشگر در راه انجام هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طولانی بودن پرسشنامه‌ها و متعدد بودن سؤال‌ها اشاره کرد که ممکن است اعتبار پژوهش را تهدید کرده باشد. با توجه به اینکه فقط در کلاس درس امکان پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها وجود داشت، ممکن است خستگی ناشی از حضور در کلاس درس اعتبار پژوهش را تهدید کرده باشد. نمونه حاضر فقط شامل دانش‌آموزان شهر جوانرود است، بنابراین در تعمیم‌یافته‌های پژوهش به دانش‌آموزان سایر شهرها باید احتیاط شود.

بنابراین با توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جوامع جدید و در سایر مقاطع تحصیلی نیز انجام شود و در پژوهش‌های آتی علاوه بر پرسشنامه از ابزارهای دیگری مثل مصاحبه با والدین و معلمان و بررسی مشاهدات معلم از دانش‌آموز که می‌تواند این متغیرها را دقیق‌تر موردسنجش قرار دهند استفاده شود. پیشنهاد کاربردی بدین شرح است که مسئولین و دست‌اندرکاران حوزه آموزش با توجه به نتایج پژوهش حاضر بر نقش پررنگ متغیرهای هم چون خودتنظیمی عاطفی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی توجه کنند. پیشنهاد می‌شود در آموزش و پرورش، با طراحی و اجرای دوره‌های ضمن خدمت جهت استفاده کاربردی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی که موجب ایجاد انگیزه پیشرفت تحصیلی، آگاهی از توانمندی‌ها و بالا بردن خودتنظیمی در دانش‌آموزان عادی می‌گردد، ایجاد شود.

از تمامی کسانی که ما را در انجام پژوهش یاری‌رساندن تشکر می‌کنیم.

منابع

- رستگار، احمد. (۱۳۹۱). *الگوی ساختاری روابط ادراک از ساختار کلاس، اهداف پیشرفت، هیجانات پیشرفت و درگیری تحصیلی: مطالعه تطبیقی نظام آموزشی سنتی و مجازی*. رساله دکتری، رشته برنامه‌ریزی آموزش از راه دور، دانشگاه پیام نور تهران.
- شیخ‌الاسلامی، علی و کریمیان‌پور، غفار. (۱۳۹۶). «پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان براساس حمایت تحصیلی و جو روانی اجتماعی کلاس». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۶)، ۹۵-۱۱۱.
- صالحی مورکانی، بتول (۱۳۸۵). *بررسی و مقایسه راهبردهای خودتنظیمی عاطفی در بین دانشجویان مبتلا به اختلالات اضطرابی و افسردگی یا دانشجویان عادی شهر اصفهان*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء (س).
- عابدی، احمد. (۱۳۸۴). *فراتحلیل عوامل مؤثر بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه*. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان.
- عباسی، مسلم؛ درگاهی، شهریار؛ پیرانی، ذبیح و بنیادی، فرزانه. (۱۳۹۴). «نقش تعلل‌ورزی و خودتنظیمی انگیزشی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۲۳)، ۱۶۰-۱۶۹.
- کریمی، مهین و فرحبخش، کیومرث. (۱۳۹۰). «رابطه خودتنظیمی عاطفی و مهارت‌های مطالعه با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی اصفهان». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱(۹)، ۱۱۴۹-۱۱۶۱.
- محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه‌علی کبوری، فاطمه. (۱۳۹۶). «نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۱۰(۶)، ۱۹۶-۲۰۷.
- موسوی، افروز؛ پیوسته‌گر، مهرانگیز و پورشهریاری، مه‌سیما. (۱۳۸۹). «اثربخشی آموزش مهارت‌های خودنظم بخشی بر شادکامی دانش‌آموزان دختر اول دبیرستانی». *مطالعات اجتماعی- روانشناختی زنان*، ۸(۴)، ۱۰۲-۱۳۰.
- نجات، سحرناز؛ غلامی، ژاله و مجدزاده، سیدرضا. (۱۳۸۷). «تمایل به ترک دانشگاه و عوامل مرتبط با آن در اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی تهران». *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۵(۱)، ۹-۱.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). "Emotion-regulation strategies across psychopathology". *A meta-analytic review. Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.
- Arsal, Z. (2010). "The effects of diaries on self regulation strategies of preservice science teachers International". *Journal of Environmental & Science Education*, 5, 85-103.

- Balkis, M., & Duru, E. (2009). "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.
- Burka, J. B., Ve Yuen, L. M. (1983). *Procuastination: Why you do it and What to do about it*. Reading, PA: Addison-wesley.
- Desrosiers, A., Vine, V., Curtiss, J., & Klemanski, D. H. (2014). "Observing nonreactively: A conditional process model linking mindfulness facets, cognitive emotion regulation strategies, and depression and anxiety symptoms". *Journal of Affective Disorders*, 165, 31-37.
- Diaz-morales, J., Ferrari, J., Argumedo, D. (2006). "Factorial structure of three procrastination scales with a spanish adult population". *European Journal of Psychological Assessment*, 22, 132-137.
- Dryden, W. and Neenan, M., (2002). *Life coaching: A cognitive behavioral approach*, Burnner routledge, east sasses England.
- Fee, R. L. Tangney, J. P., (2000). "Procrastination: A mean of avoiding shame or guilt?". *Journal of social behavior and personality*, 15, 167-184.
- Ferrary, J. R., Morales, J. F. (2006). "Procrastination, different time orientation reflect different motives". *Journal of research in personality*, 7(11), 37-48.
- Ferrary, J. R., Tice, D. M., (2002). "Procrastination as a self handicapping for men and women: a task avoidance strategy in a laboratory setting". *Journal of research in personalit*, 24, 73-83.
- Franzoi, S. L. (2000). *Social psychology*. Second edition McGraw- hill.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., Friedel, J., & Paris, A. (2005). *School engagement*. In K.A. Moore & Lippman (Eds.), *What do children need to flourish?: Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York, NY: Springer Science and Business Media.
- Gunuc, S., Kuzu, A., (2015). "Student engagement scale: development, reliability and validity". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610.
- Haycock, L. A., me Carthy, P., Skay, C. L. (1998). "Procrastination in college students: The role of self- efficacy and anxiety". *Journal of counselling and Development*, 76, 317-324.
- Hatamian, P., Sepehri Nezhad, M. (2018). "The prediction of academic burnout based on the emotion dysregulation and social support in nursing students". *Educ Strategy Med Sci*, 2018, 11 (1): 59-65. URL: <http://edcbmj.ir/article-1-1327-fa.html>.
- Hofmann, S. G. (2014). "Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders". *Cognitive Therapy and Research*, 38(5), 483-492.
- Karami, J., Hatamian, P. (2016). "The relationship between self-efficacy and perfectionism with academic burnout students". *Pajoohande*, 21(4), 186-191 URL: <http://pajoohande.sbm.ac.ir/article-1-2247-fa.html>
- Karami, J., Momeni, K. M., Hatamian, P. (2017). "The relationship between emotion dysregulation with psychoactive substance abuse in nurses working at hospitals of Kermanshah Iran 2016". *Bali Medical Journal*, 6(3), 502-506. DOI:10.15562/bmj.v6i3.640

- Klassen, R. M. (2010). "Confidence to manage learning: The self- efficacy for self-regulated learning of earlyadolescents with learning disabilities". *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P.R. (2003). "The role of self efficacy belifes in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly*, 19, 137-119.
- Steel, P. (2007). "The nature of procrastination: A met analytic and theoretical review of quintessential self regulatory failure". *Psychological bulletin*, 133, 65-81.
- Tuckman, B. W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web-course performance*. The Ohio State University. APA Symposium Paper. Chicago.
- Walker, K.W. & Pearce, M. (2014). "Student engagement in one-shot library instruction". *Journal Academic Library*, 40(3-4), 281-90.
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., Salmela-Aro, K. (2015). "The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents". *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- Zimmerman, B. J. (1990). *Model of self – regulated learning and academic achievement*.