

مقاله پژوهشی

رابطه بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی با
عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

The Relationship Between Purposeful Control, Cognitive Flexibility and
Emotional Processing with Academic Performance Students

رامین حبیبی کلیبر^{*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۱۸

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۱/۲۸

چکیده

هدف: عملکرد تحصیلی یک عنصر چندبعدی است و به‌گونه‌ای ظریف به جنبه‌های شناختی و هیجانی مربوط است. هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر تبریز بوده است.

روش: پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می‌دادند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۳۵۳ نفر انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های کنترل هدفمند لونینگان و همکاران (۲۰۰۴)، انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰)، پردازش هیجانی باکر و همکاران (۲۰۰۷) و عملکرد تحصیلی در تاج (۱۳۸۳) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه انجام گرفت.

یافته‌ها: یافته‌های پژوهش نشان داد که عملکرد تحصیلی با کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی رابطه مثبت و معنادار و با پردازش هیجانی رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین بین مؤلفه‌های کنترل هدفمند حواسپرستی و پشتکار/تکانش‌وری و مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار رابطه مثبت و معنادار و با مؤلفه‌های پردازش هیجانی مزاحمت، سرکوبی، عدم کنترل تکانه، تجزیه و ناموزونی رابطه منفی و معناداری دارد. همچنین متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی قادرند تغییرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کنند.

نتیجه‌گیری: بنابراین کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی به‌عنوان عوامل شناختی و پردازش هیجانی به‌عنوان عامل عاطفی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان محسوب می‌شوند.

کلید واژه‌ها: عملکرد تحصیلی، کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی.

۱. مقدمه

عملکرد تحصیلی^۱ دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش است و تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام برای جامه عمل پوشاندن به این امر است (سماوی و نجارپوریان، ۱۳۹۸). مسئله موفقیت یا عدم موفقیت در امر تحصیل از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است (اعتماداھری و تختی‌پور، ۱۳۹۴). از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های مسئولان آموزش و پرورش و خانواده‌های دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانش‌آموزان است (کول، لوگان و والکر^۲، ۲۰۱۱). در ایران، این امر از مهم‌ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است که هر ساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می‌دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه که همان نیروی انسانی است، بی‌ثمر می‌ماند (نانوایی، ۱۳۹۴).

امر آموزش و ارتقاء سطح کیفی آن از دغدغه‌های همه جوامع می‌باشد. مسائل مربوط به تحصیل و موضوعاتی از قبیل افت تحصیلی و عملکرد تحصیلی هر ساله موضوع بسیاری از پژوهش‌های علمی می‌باشد. بدیهی است که شناسایی عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی و ارائه راهکارهای علمی ارتقاء آن می‌تواند در افزایش سطح کیفی تحصیل و آموزش از ارزش و اهمیت بسیار زیادی برخوردار باشد (بمبوتی^۳، ۲۰۰۸). عوامل مزاجی در نوع رفتار افراد نقش مهمی دارند (پلاتا، تروستی و گلاسگو^۴، ۲۰۰۵) و در بین عوامل مزاجی نیز میزان کنترل توجه و کنترل هدفمند مهم به نظر می‌رسند. کنترل توجه به توانایی تمرکز و برگرداندن آن از محرکی به محرکی دیگر گفته می‌شود. کنترل هدفمند نیز به درجه کنترلی که شخص بر حفظ تمرکز خود در پاسخ به محرک‌های پرت‌کننده حواس دارد، اطلاق می‌شود. کنترل بالای توجه و کنترل هدفمند که به‌عنوان بخشی از مزاج نظم‌جویی در نظر گرفته می‌شود، توانایی بازداري پاسخ مسلط را در فرد فراهم می‌آورد (روتبرت، ایس و پوسنر^۵، ۲۰۰۴)؛ بنابراین افرادی که کنترل پایینی دارند، به‌دلیل اینکه توانایی ضعیفی در تغییر دادن توجه خود از محرک‌های برانگیزاننده اضطراب و افسردگی دارند، ممکن است به اختلالات رفتاری آسیب‌پذیر باشند (آوریچ، گراس-تسور، مانور و شالو^۶، ۲۰۰۸). کنترل هدفمند به توانایی سرکوب یک پاسخ غالب برای ارائه یک پاسخ غیرقالب گفته می‌شود. این توانایی میزان کنترلی است که شخص بر تکانه‌ها و هیجان‌هایش دارد و توانایی تمرکز و تغییر توجه را شامل می‌شود (روتبرت، ایس، ردا و پوسنر، ۲۰۰۳). کنترل هدفمند نشان‌دهنده ظرفیت کلی برای خودنظارتی است که از طریق تلاش برای تنظیم انواع پاسخ‌های واکنشی مثلاً عواطف مثبت و منفی

-
1. academic performance
 2. Cole, Logan & Walker
 3. Bembentuty
 4. Plata, Trusty & Glasgow
 5. Rothbart, Ellis & Posner
 6. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev

در افراد، خطرها را به‌طور میانگین برای توسعه آسیب‌شناسی روانی در کودکان کاهش می‌دهد (شفیعی، بشرپور و حیدری‌راد، ۱۳۹۷). بنابراین دانش‌آموزان دچار ضعف در کنترل هدفمند، جهت انطباق و تنظیم رفتار مطابق خواسته‌های موقعیتی از عملکرد تحصیلی پایینی برخوردارند (ولیزاده، ۱۳۹۵).

انعطاف‌پذیری شناختی^۱ یکی دیگر از متغیرهایی است که نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد (شریفی، موسوی و حسنی، ۱۳۹۷). مفهوم انعطاف‌پذیری شناختی اهمیت زیادی در نظریه‌هایی که مبتنی بر شناخت هستند، دارد. انعطاف‌پذیری شناختی به‌عنوان آگاهی شخص از متفاوت بودن، انطباق با شرایط جدید و احساس شایستگی داشتن تعریف شده است (سداون و کواک^۲، ۲۰۱۵). شواهد همگرا نشان می‌دهد که انعطاف‌پذیری شناختی وابسته به مدار بزرگی است که مناطق چندگانه مغز مثل قشر پیش‌پیشانی، هسته آکومبنس، تالاموس و مخچه را در بر می‌گیرد (دالتون، فیلیپز و فلورسکو^۳، ۲۰۱۴)؛ بنابراین انعطاف‌پذیری شناختی نتیجه تفکر انعطاف‌پذیر افراد است (عطادخت، نریمانی، حضرتی‌ساقصلو و مجدی، ۱۳۹۷).

انعطاف‌پذیری فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد. توانایی تغییر آمیبه‌های شناختی به‌منظور سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی عنصر اصلی در تعاریف انعطاف‌پذیری شناختی است (دنيس و وندروال^۴، ۲۰۱۰)؛ بنابراین انعطاف‌پذیری که با ضعف در جاماندگی، حرکات تکراری، دشواری در تنظیم و تعدیل فعالیت‌های حرکتی مشخص می‌شود (هیل^۵، ۲۰۰۴). همچنین انعطاف‌پذیری شناختی شیوه‌ای از پردازش ذهنی است که فرد به تنظیم مجدد منابع ذهنی در نتایج متناوب می‌پردازد (شریفی و همکاران، ۱۳۹۷) و نتیجه درگیری چند سیستم شناختی است که از نظر واژگان معنایی و اجرایی برای تفکر بسیار مهم هستند (مارکو و ريسانسکی^۶، ۲۰۱۸). در این راستا ینالد، مالدا، مسمن، ایجنزندورن و پیپر^۷ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان نقش توانایی انعطاف‌پذیری شناختی در پیش‌بینی عملکرد ریاضی نشان دادند که توانایی انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در پژوهشی در این راستا بست، مایلر و نگلایر^۸ (۲۰۱۱) نقش انعطاف‌پذیری شناختی را در پیشرفت عملکرد ریاضی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دادند و نشان دادند که انعطاف‌پذیری شناختی نقش مهمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد و

1. cognitive flexibility

2. Sedaonen & Kocak

3. Dalton, Phillips & Floresco

4. Dennis & VanderWal

5. Hill

6. Marko & Riecansky

7. Yeniad, Malda, Mesman, Van IJzendoorn & Pieper

8. Best, Miller & Naglieri

عملکرد ریاضی آن‌ها بهبود می‌بخشد. پردازش هیجانی^۱ یکی دیگر از متغیرهایی است که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (ویسمن و زامبو^۲، ۲۰۱۳). پردازش هیجان، فرایندی است که به‌وسیله آن آشفتگی‌های هیجانی روبه‌زوال می‌روند تا رفتار و تجربه‌های دیگر در افراد بدون مانع پیش رود و افزایش یابد و استفاده از راهبردهای پردازش هیجان می‌تواند در افزایش مهارت‌های عاطفی برای کاهش آشفتگی و مشکلات هیجانی و روانی مؤثر باشد (عباسی، ۱۳۹۵).

زغبی‌قناد، بارانیان و عالیپور (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان بررسی رابطه ادراکات از کیفیت کلاس درس و انعطاف‌پذیری شناختی با چالش‌پذیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی انجام دادند، نشان دادند که انعطاف‌پذیری شناختی، جذابیت و خودکارآمدی با چالش‌پذیری تحصیلی و جذابیت، خودکارآمدی، معناداری با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری نشان دادند. به‌علاوه، جذابیت و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی با میانجیگری چالش‌پذیری تحصیلی به‌طور معناداری در رابطه بود. نقش، رضائی‌خمسی و فطوره‌چی (۱۳۹۷) در پژوهش خود با عنوان بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری نشان دادند که تاب‌آوری نقش واسطه‌ای بین انعطاف‌پذیری شناختی عملکرد تحصیلی را ایفا می‌کند و عملکرد تحصیلی با تاب‌آوری و انعطاف‌پذیری شناختی رابطه داشته و توسط متغیرها قابل پیش‌بینی است. نریمانی، دریادل، صبحی‌قراملکی و میکائیلی (۱۳۹۶) در پژوهش خود با عنوان مقایسه نارسایی‌های شناختی، پردازش هیجانی و توجه انتخابی در دانش‌آموزان با و بدون نارسایی در حساب به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی ضعیف، به دلیل اینکه به‌صورت کند یاد می‌گیرند، لذا شبیه کودکان کم‌سن و سال‌تر عمل کرده، در نتیجه به دلیل سرعت پردازش پایین‌تر، از خطاهای بیشتری برخوردار هستند. به‌طوری‌که پردازش هیجانی پایین، میزان عملکرد دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد. تکلوی‌ورنیاب و زکی‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان مقایسه کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری در کنترل هدفمند و پردازش شناختی در سطح پایینی هستند و نیازمند برنامه‌هایی برای ارتقاء این متغیرها در دانش‌آموزان است. هم‌چنین ولیزاده (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان نقش کنترل هدفمند و طرحواره‌های شناختی در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال بی‌اعتنایی مقابله‌ای نشان داد که بین کنترل هدفمند با سازگاری اجتماعی و سازگاری تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد و کنترل هدفمند می‌تواند سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. هم‌چنین سلطانی، شاره، بحرینان و فرمانی (۱۳۹۲) در پژوهش خود با عنوان نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی در

1. emotional processing
2. Wasserman & Zambo

ارتباط بین سبک‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری با افسردگی گزارش کردند که انعطاف‌پذیری شناختی با حل مسئله و ارزیابی شناختی همبستگی مثبت و معناداری دارد و می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و میزان فرسودگی تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد.

اونن و کوکاک^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی با عنوان رابطه انعطاف‌پذیری شناختی و عملکرد تحصیلی انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که بین انعطاف‌پذیری شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و عملکرد موفقیت‌آمیز تحصیلی مستلزم توانایی درک انعطاف‌پذیر مسائل، استفاده از راهبردهای متفاوت یادگیری و تفکر سطح بالای شناختی است. ویسمن و زامبو (۲۰۱۳) در پژوهش خود با عنوان عملکرد یادگیری، پردازش هیجانی و هیجانات تحصیلی انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که عملکرد و یادگیری تحصیلی خوب، به دور از هیجانات نیست و زمانی که هیجانات در یادگیری درگیر می‌شوند و میزان پردازش هیجانی افزایش می‌یابد، به تناسب آن، عملکرد یادگیری نیز بهبود می‌یابد. لاندلر، فوسنگر، مول و ویلبورگر^۲ (۲۰۱۲) در پژوهش خود با عنوان نارساخوانی: با سه پروفایل شناختی متفاوت نشان دادند که دانش‌آموزان دارای عملکرد یادگیری پایین، میزان کنترل هدفمند پایینی داشته و در پردازش شناختی نارسایی بیشتری دارند. در این راستا مطالعه آوریچ و گروس-توسر، مانور و شالو^۳ (۲۰۰۸) با عنوان رابطه پردازش هیجانی و عملکرد تحصیلی در فراگیران نشان دادند که پردازش هیجانی پایین با عملکرد یادگیری در فراگیران رابطه منفی دارد. در واقع با افزایش پردازش هیجانی، عملکرد یادگیری فراگیران نیز کاهش می‌یابد. باکر، توماس، توماس و اونز^۴ (۲۰۰۷) براساس این مفهوم پردازش هیجانی را در سه سطح تشخیص و تجربه، کنترل و بیان و پردازش ناکافی هیجان طبقه‌بندی کرد و معتقد است که پردازش هیجانی در هر یک از این سه سطح می‌تواند با نقصان روبرو شود.

از آنجایی که کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند؛ لذا مطالعه پیشایندهای عملکرد تحصیلی در آن‌ها از اهمیت زیادی برخوردار است؛ بنابراین درک این عوامل در افزایش یادگیری و افت تحصیلی آن‌ها ضروری به نظر می‌رسد. از سوی دیگر به‌زعم مطالعات انجام شده در زمینه کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی بر عملکرد تحصیلی، کمتر مطالعه‌ای وجود دارد که به بررسی رابطه این متغیرها بر عملکرد تحصیلی را بررسی کرده باشد؛ بنابراین با توجه به این‌که کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر بر آن می‌انجامد و مطالعه این متغیرها یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزشی است، لذا

1. Onen & Koçak
2. Landerl, Fussenegger, Moll & Willburger
3. Auerbach, Gross-Tsur, Manor & Shalev
4. Baker, Thomas, Thomas & Owens

بدیع‌بودن موضوع پژوهش نیز بر ضرورت آن تأکید می‌کند. همچنین با توجه به اینکه این متغیرها که مبتنی بر نظریه یادگیری شناختی اجتماعی هستند، به‌طور مستقیم به فعال شدن کارکردهای اجرایی منتهی شده و با فعال شدن این کارکردها نظام بازداری رفتاری به کار می‌افتد. این تجربه موجب تمایل فرد به درگیر شدن با فعالیت‌های تحصیلی می‌گردد. از طرفی پیشرفت در فعالیت‌های تحصیلی موجب به‌کار افتادن فرایندهای کلامی می‌شود و در نتیجه یکی دیگر از منابع اطلاعاتی تحصیلی فعال می‌شود، از این‌رو است که کاربندی آموزه‌های یادگیری فراگیران موجب بهبود پیشرفت یادگیری آن‌ها می‌شود. در نهایت با توجه به مبانی نظری پژوهش و اینکه پژوهش‌های کمتری به بررسی نقش متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پرداخته است؛ لذا انجام پژوهش حاضر از اهمیت بالایی برخوردار است. همچنین با توجه به اینکه تحقیقات انجام یافته به بررسی تفاوت کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی در دانش‌آموزان مختلف از جمله ناشنوا، اختلال نافرمانی مقابله‌ای و اختلالات یادگیری پرداخته است و پژوهشی یافت نشد که به بررسی رابطه این متغیرها با عملکرد تحصیلی بپردازد؛ بنابراین این پژوهش، از سایر پژوهش‌ها متمایز شده و به تکمیل پیشینه پژوهشی در این زمینه کمک بیشتری خواهد کرد. لذا بر این اساس سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد؟

۲. روش پژوهش

این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از جهت روش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها ۴۶۰۰ بودند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و براساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۵۳ نفر انتخاب شدند. فرایند انتخاب نمونه به این صورت که ابتدا از بین مناطق شهر تبریز، تعداد ۳ ناحیه آموزشی (شهید آوینی، شهید رضایی و آزادگان) به‌صورت تصادفی انتخاب شده و از هر منطقه به‌صورت تصادفی سه مدرسه انتخاب شده و در هر مدرسه برای انتخاب نمونه پژوهش، از بین مقاطع اول تا سوم به‌صورت تصادفی دو کلاس انتخاب و از لیست آن کلاس‌ها، تعدادی را به‌صورت تصادفی انتخاب شدند. پس از موافقت مسئولان آموزش و پرورش و با ایجاد اطمینان از محرمانه بودن نتایج و کسب رضایت آگاهانه از دانش‌آموزان، ابزارهای پژوهش در بین شرکت‌کنندگان در مطالعه توزیع گردید. شایان‌ذکر است که هنگام انجام پژوهش و مراجعه به کلاس‌ها و درخواست از دانش‌آموزان برای تکمیل پرسشنامه، به افراد مخالف با تکمیل پرسشنامه گفته شد که آن‌ها مجاز هستند کلاس

را ترک نمایند. معیارهای ورود به پژوهش شامل دانش آموز دبیرستانی بودن، جنسیت پسر، زندگی دانش آموز در کنار هر دو والد و تمایل به شرکت در پژوهش بود. معیارهای خروج نیز عدم تمایل به شرکت در پژوهش، تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها و شرکت در سایر مداخلات آموزشی بود.

۱-۲. ابزارهای پژوهش

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه عملکرد تحصیلی: جهت سنجش عملکرد تحصیلی فراگیران از آزمون عملکرد تحصیلی استفاده شد. این آزمون برداشتی از پژوهش‌های فام و تیلور است که توسط درتاج در سال ۱۳۸۳ برای جامعه ایرانی ساخته شده و دارای ۴۸ سؤال است و شامل مؤلفه‌های خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش بود. برای هر یک از سؤالات یک طیف پنج گزینه‌ای خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد در نظر گرفته شده که دارای نمرات ۰ تا ۴ است. دامنه نمرات بین صفر تا ۱۹۲ است. میزان اعتبار این آزمون با روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) ۰/۷۴ به دست آمده است. روایی این آزمون نیز از طریق روایی محتوا و روایی سازه ارزیابی گردیده است که در حد مطلوب گزارش گردیده است (درتاج، ۱۳۸۳). در پژوهش عباسی، مهدی‌نژاد و شیرازی (۱۳۹۸) ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمد.

پرسشنامه کنترل هدفمند: این مقیاس یک ابزار ۴۶ سؤالی است که توسط لوینگان و واسعی، فلیپس و هازن (۲۰۰۴) ساخته شده و میزان خودتنظیمی هیجان‌پذیری مثبت و منفی را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت اصلاً=۱، به ندرت=۲، هر چند وقت یکبار=۳، گاهی=۴ و همیشه=۵ در دو خرده‌مقیاس کنترل حواس‌پرتی و پشتکار/تکانش‌وری اندازه می‌گیرد. دامنه نمرات بین ۴۶ و ۲۳۰ است. در پژوهشی لوینگان، واسعی، فلیپس و هازن (۲۰۰۴) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ به دست آورده است. همچنین در پژوهش تکلوی‌ورنیاب و زکی‌زاده (۱۳۹۵) ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی: این پرسشنامه توسط دنیس و وندروال (۲۰۱۰) برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۲۰ گویه و سه مؤلفه ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار است که به صورت ۷ درجه‌ای لیکرت کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲ تا حدودی مخالفم=۳، تصمیمی نگرفته‌ام=۴، تا حدودی موافقم=۵، موافقم=۶ و کاملاً موافقم=۷ نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات تمام سؤالات، نمره کل فرد در انعطاف‌پذیری شناختی را به دست می‌دهد. نمره بالاتر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری شناختی بیشتر و نمره پایین‌تر نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری شناختی پایین‌تر است. دامنه نمرات بین ۲۰ و ۱۴۰ است. در پژوهش دنیس و وندروال (۲۰۱۰) اعتبار همزمان این پرسشنامه، با مقیاس افسردگی بک برابر با

۰/۳۹- و روایی همگرای آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین ۰/۷۵ به دست آمد. در ایران سلطانی، شاره، بحرینان و فرمانی (۱۳۹۲) ضریب بازآزمایی کل مقیاس ۰/۷۱ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۹۰ گزارش کردند. کهندانی، ابوالعمالی‌الحسینی (۱۳۹۶) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کردند. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

پرسشنامه پردازش هیجانی: مقیاس پردازش هیجانی توسط باکر و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده است و یک مقیاس خودگزارشی ۳۸ آیتمی است و برای اندازه‌گیری سبک‌های پردازش هیجانی استفاده می‌شود. هر ماده براساس مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵ نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات بین ۳۸ و ۱۹۰ است. این مقیاس دارای ۸ خرده‌مقیاس (مزاحمت، سرکوبی، فقدان همسویی، عدم کنترل، تجزیه، اجتناب، ناموزونی و برونی‌سازی) است. ضرایب آلفای کرونباخ و بازآزمایی این مقیاس به ترتیب ۰/۹۲ و ۰/۷۲ گزارش شده است (باکر، توماس، توماس و اونز، ۲۰۰۷). در پژوهشی تکلوی‌ورنیاب و زکی‌زاده (۱۳۹۵) ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی، از میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS.21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

۳. یافته‌های پژوهش

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان دادند که ۴۹/۲ درصد در فاصله سنی ۱۴ تا ۱۵ سال و ۵۰/۸ درصد در فاصله سنی ۱۶ سال و بالاتر قرار داشتند. از بین دانش‌آموزان ۴۱/۳ درصد پایه اول متوسطه، ۴۱/۹ درصد پایه دوم متوسطه و ۱۶/۸ درصد پایه سوم متوسطه بودند. در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
عملکرد تحصیلی	۳۵۳	۹۱/۴۲	۹/۸۸	۰/۵۲
کنترل حواس پرتی	۳۵۳	۵۹/۰۸	۱۲/۰۱	۰/۶۳
پشتکار/تکانش‌وری	۳۵۳	۵۹/۱۲	۱۲/۵۸	۰/۶۷
نمره کل کنترل هدفمند	۳۵۳	۱۱۸/۲۰	۱۷/۱۶	۰/۹۱
ادراک گزینه‌های مختلف	۳۵۳	۲۳/۰۸	۱۰/۸۸	۰/۵۸
ادراک کنترل‌پذیری	۳۵۳	۳۰/۴۴	۱۱/۸۱	۰/۶۲
ادراک توجیه رفتار	۳۵۳	۳۳/۹۱	۱۱/۸۹	۰/۶۳
نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی	۳۵۳	۸۷/۴۳	۲۱/۸۹	۱/۱۶
مزاحمت	۳۵۳	۱۹/۷۲	۱۲/۶۶	۰/۶۷
سرکوبی	۳۵۳	۱۱/۲۵	۷/۴۰	۰/۳۹
فقدان همسویی	۳۵۳	۱۴/۰۹	۸/۴۶	۰/۴۵
عدم کنترل تکانه	۳۵۳	۱۱/۳۲	۵/۱۲	۰/۲۷
تجزیه	۳۵۳	۱۰/۱۳	۲/۶۸	۰/۱۴
اجتناب	۳۵۳	۱۰/۸۲	۳/۳۰	۰/۱۷
ناموزونی	۳۵۳	۱۷/۶۰	۱۳/۰۲	۰/۶۹
برونی‌سازی	۳۵۳	۱۰/۲۴	۴/۲۷	۰/۲۲
نمره کل پردازش هیجانی	۳۵۳	۱۰۵/۲۰	۲۵/۵۹	۱/۳۶

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار عملکرد تحصیلی به ترتیب ۹۱/۴۲ و ۹/۸۸ است. همچنین میانگین و انحراف معیار متغیرهای کنترل حواس پرتی ۵۹/۰۸ و ۱۲/۰۱، پشتکار/تکانش‌وری ۵۹/۱۲ و ۱۲/۵۸ و نمره کل کنترل هدفمند نیز ۱۱۸/۲۰ و ۱۷/۱۶ است. از سویی میانگین و انحراف معیار متغیرهای ادراک گزینه‌های مختلف ۲۳/۰۸ و ۱۰/۸۸، ادراک کنترل‌پذیری ۳۰/۴۴ و ۱۱/۸۱، ادراک توجیه رفتار ۳۳/۹۱ و ۱۱/۸۹ و نمره کل انعطاف‌پذیری شناختی ۸۷/۴۳ و ۲۱/۸۹ می‌باشد. در نهایت میانگین و انحراف معیار متغیرهای مزاحمت ۱۹/۷۲ و ۱۲/۶۶، سرکوبی ۱۱/۲۵ و ۷/۴۰، فقدان همسویی ۱۴/۰۹ و ۸/۴۶، عدم کنترل تکانه ۱۱/۳۲ و ۵/۱۲، تجزیه ۱۰/۱۳ و ۲/۶۸، اجتناب ۱۰/۸۲ و ۳/۳۰، ناموزونی ۱۷/۶۰ و ۱۳/۰۲، برونی‌سازی ۱۰/۲۴ و ۴/۲۷ و نمره کل پردازش هیجانی ۱۰۵/۲۰ و ۲۵/۵۹ است.

برای بررسی همبستگی بین کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی و عملکرد تحصیلی از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه دوجه‌دوی این متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی و عملکرد تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳
۱- عملکرد تحصیلی	۱		
۲- انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۲۹**	۱	
۳- پردازش هیجانی	-۰/۲۶**	-۰/۲۴**	۱
۴- کنترل هدفمند	۰/۲۵**	-۰/۲۴**	۰/۲۰**

* $P < 0.05$ و ** $P < 0.01$ (آزمون دو دامنه)

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین پردازش هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۳: ماتریس همبستگی متغیرهای مؤلفه‌های کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی و عملکرد تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱- عملکرد تحصیلی	۱												
۲- کنترل حواس پرتی	۰/۱۶**	۱											
۳- پشتکار / تکانش‌وری	۰/۱۹**	-۰/۰۲	۱										
۴- ادراک گزینه مختلف	۰/۱۷**	۰/۱۱*	۰/۰۴	۱									
۵- ادراک کنترل‌پذیری	۰/۱۹**	۰/۱۱*	۰/۰۸	۰/۱۱*	۱								
۶- ادراک توجیه رفتار	۰/۱۹**	۰/۲۴**	۰/۰۴	۰/۱۲*	۰/۰۷	۱							
۷- مزاحمت	-۰/۱۷**	-۰/۱۰*	۰/۰۳	-۰/۱۳*	۰/۰۷	-۰/۱۲*	۱						
۸- سرکوبی	-۰/۱۲*	۰/۰۷	-۰/۱۴**	۰/۰۳	-۰/۰۱	۰/۰۹	۰/۱۱*	۱					
۹- فقدان همسویی	-۰/۰۲	۰/۰۴	-۰/۱۸**	۰/۰۷	-۰/۱۳*	۰/۰۸	-۰/۰۷	۰/۰۵	۱				
۱۰- عدم کنترل تکانه	-۰/۱۰*	-۰/۱۲*	-۰/۱۱*	-۰/۱۰	-۰/۰۶	-۰/۲۱**	۰/۲۱**	-۰/۰۴	۰/۰۳	۱			
۱۱- تجزیه	-۰/۲۶**	-۰/۱۰*	-۰/۱۵**	-۰/۰۵	-۰/۰۸	-۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۰۷	۰/۱۰*	-۰/۰۱	۱		
۱۲- اجتناب	-۰/۰۸	-۰/۰۴	-۰/۰۷	-۰/۰۷	-۰/۰۳	-۰/۱۰	-۰/۱۲*	-۰/۰۵	۰/۰۵	-۰/۰۹	۰/۰۱	۱	
۱۳- ناموزونی	-۰/۱۴**	-۰/۲۲**	۰/۰۲	-۰/۰۷	-۰/۱۱*	-۰/۳۰**	۰/۲۷**	-۰/۰۹	-۰/۰۵	۰/۲۰*	۰/۰۶	-۰/۰۴	۱
۱۴- برونی‌سازی	-۰/۰۱	۰/۰۴	-۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۰۵	-۰/۰۲	۰/۰۰۲	-۰/۰۱	-۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۴

* $P < 0.05$ و ** $P < 0.01$ (آزمون دو دامنه)

همچنین براساس جدول ۳، عملکرد تحصیلی با مؤلفه‌های کنترل هدفمند حواس‌پرتی، پشتکار/ تکانش‌وری رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین عملکرد تحصیلی با مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار نیز رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی بین عملکرد تحصیلی با مؤلفه‌های پردازش هیجانی مزاحمت، سرکوبی، عدم کنترل تکانه، تجزیه و ناموزونی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. در نهایت بین عملکرد تحصیلی با مؤلفه‌های فقدان همسویی، اجتناب و برونی‌سازی رابطه‌ای مشاهده نشد.

برای تعیین نقش هر یک از متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد استفاده شد. در رگرسیون چندگانه استاندارد همه متغیرهای پیش‌بین به‌طور همزمان وارد تحلیل می‌شوند و هر متغیر پیش‌بین براساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (پلنت، ۱۳۹۴). تحلیل مقدماتی به‌منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، هم‌خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF حاکی از آن است که از مفروضه هم‌خطی تخطی نشده است (ارزش Tolerance کمتر از ۰/۱ و ارزش VIF بالای ۱۰ بیانگر تخطی از این مفروضه است).

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون همزمان برای تبیین متغیر ملاک براساس متغیرهای پیش‌بین

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد
همزمان	۰/۴۴۹	۰/۲۰۱	۰/۱۷۱	۸/۹۹۷۹

همان‌طور که در جدول ۴ نشان مشاهده می‌شود رگرسیون نمرات متغیرهای پیش‌بین (کنترل حواس‌پرتی، پشتکار/ تکانش‌وری، ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار، مزاحمت، سرکوبی، عدم کنترل تکانه، تجزیه، ناموزونی) به طرف متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) از نظر آماری معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۰۱$) از سویی مقدار $R^2 = (۰/۲۰۱)$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به‌طور ترکیبی ۲۰٪ از تغییرات متغیر ملاک را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند. به‌طوری‌که $R = ۰/۴۴۹$ نشان‌دهنده این است که متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی دارای همبستگی چندگانه با ضریب ۰/۴۴ با عملکرد تحصیلی بودند.

جدول ۵: خلاصه نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		مدل
			خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰۱	۱۶/۸۳	-	۴/۷۰	۷۹/۱۶	ثابت
۰/۰۰۱	۳/۲۰	۰/۱۶	۰/۰۳	۰/۰۹	کنترل هدفمند
۰/۰۰۱	۴/۰۸	۰/۲۱	۰/۰۳	۰/۰۹	انعطاف‌پذیری شناختی
۰/۰۰۱	-۳/۵۰	-۰/۱۸	۰/۰۲	-۰/۰۷	پردازش هیجانی

براساس مندرجات جدول ۵، در این مدل سه متغیر از لحاظ آماری معنادار می‌باشند. به طوری که مؤلفه انعطاف‌پذیری شناختی دارای ارزش بتای ($\beta = 0/21$ ، $P = 0/001$)، پردازش هیجانی ($\beta = -0/18$ ، $P = 0/001$) و کنترل هدفمند با ارزش بتای ($\beta = 0/16$ ، $P = 0/001$) بودند. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت از لحاظ قدرت پیش‌بینی کنندگی ابتدا متغیر انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی و کنترل هدفمند قرار دارند. در واقع متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی، پردازش هیجانی و کنترل هدفمند قادرند تغییرات عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. بنابراین براساس ضرایب استاندارد بتا، متغیر انعطاف‌پذیری شناختی دارای بیشترین سهم در عملکرد تحصیلی و متغیر کنترل هدفمند دارای کمترین سهم بودند.

جدول ۶: خلاصه نتایج تجزیه مجزورات در تحلیل رگرسیون چندگانه برای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سطح معناداری	F	میانگین مجزورات	درجه آزادی	مجموع مجزورات	منابع تغییرات
		۵۳۲/۴۴	۱۳	۶۹۲۱/۷۳	رگرسیون
۰/۰۰۱	۶/۵۷	۸۰/۹۶	۳۳۹	۲۷۴۴۶/۶۷	باقی‌مانده
			۳۵۲	۳۴۳۶۸/۴۰	کل

براساس مندرجات جدول ۶، سطح معناداری $P = 0/001$ نیز نشان می‌دهد که حداقل از بین متغیرهای کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی یک متغیر قادر به پیش‌بینی متغیر ملاک (عملکرد تحصیلی) است.

جدول ۷ نیز نقش هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی را نشان

می‌دهد.

جدول ۷: خلاصه نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		مدل
			خطای استاندارد	B	
۰/۰۰۰۱	۱۵/۶۷	-	۵/۶۷	۸۸/۹۷	ثابت
۰/۱۷۷	۱/۳۵	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۵	کنترل حواس‌پرتی
۰/۰۱۴	۲/۴۷	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۰۹	پشتکار/ تکانش‌وری
۰/۰۲۳	۲/۲۷	۰/۱۱	۰/۰۴	۰/۱۰	ادراک گزینه مختلف
۰/۰۱۷	۲/۳۹	۰/۱۲	۰/۰۴	۰/۱۰	ادراک کنترل‌پذیری
۰/۰۴۷	۱/۹۹	۰/۱۰	۰/۰۴	۰/۰۹	ادراک توجیه رفتار
۰/۰۴۱	-۲/۰۵	-۰/۱۰	۰/۰۴	-۰/۰۸	مزاحمت
۰/۰۴۴	-۲/۰۲	-۰/۱۰	۰/۰۶	-۰/۱۳	سرکوبی
۰/۷۹۵	۰/۲۶	۰/۰۱	۰/۰۶	۰/۰۱	فقدان همسویی
۰/۶۹۴	-۰/۳۹	-۰/۰۲	۰/۱۰	-۰/۰۴	عدم کنترل تکانه
۰/۰۰۱	-۴/۱۳	-۰/۲۰	۰/۱۸	-۰/۷۶	تجزیه
۰/۰۹۴	-۱/۶۷	-۰/۰۸	۰/۱۴	-۰/۲۵	اجتناب
۰/۴۳۷	-۰/۷۷	-۰/۰۴	۰/۰۴	-۰/۰۳	ناموزونی
۰/۴۷۶	-۰/۷۱	-۰/۰۳	۰/۱۱	-۰/۰۸	برونی‌سازی

همان‌طور که در جدول ۷ مشاهده می‌شود که براساس میزان سطح معناداری متغیرها به دلیل رابطه قوی بین متغیرهای تجزیه، پشتکار/ تکانش‌وری، ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک توجیه رفتار، مزاحمت پردازش هیجانی و سرکوبی با عملکرد تحصیلی در مدل باقی ماندند و از سویی متغیرهای کنترل حواس‌پرتی، فقدان همسویی، عدم کنترل تکانه، اجتناب، ناموزونی و برونی‌سازی به دلیل رابطه ضعیف با متغیر عملکرد تحصیلی و چون میزان معناداری این متغیرها از مقدار ۰/۰۵ بیشتر است، از مدل حذف می‌شوند. بنابراین در این مدل هفت متغیر از لحاظ آماری معنادار می‌باشند. به طوری که مؤلفه تجزیه پردازش هیجانی دارای ارزش بتای (۰/۲۰) = بتا، (۰/۰۰۰۱) = P، مؤلفه پشتکار/ تکانش‌وری کنترل هدفمند (۰/۱۲) = بتا، (۰/۰۱) = P، مؤلفه ادراک کنترل‌پذیری انعطاف‌پذیری شناختی (۰/۱۲) = بتا، (۰/۰۱) = P، مؤلفه ادراک گزینه‌های مختلف (۰/۱۱) = بتا، (۰/۰۲) = P، ادراک توجیه رفتار (۰/۱۰) = بتا، (۰/۰۴) = P، و مؤلفه‌های مزاحمت پردازش هیجانی دارای ارزش بتای (۰/۱۰) = -بتا، (۰/۰۴) = P و سرکوبی با ارزش بتای (۰/۱۰) = -بتا، (۰/۰۴) = P بودند. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت از لحاظ قدرت پیش‌بینی کنندگی ابتدا متغیر تجزیه، پشتکار/ تکانش‌وری، ادراک کنترل‌پذیری، ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک توجیه رفتار، مزاحمت و

سرکوبی قرار دارند. در واقع متغیرهای پردازش هیجانی، کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی قادرند تغییرات عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. بنابراین براساس ضرایب استاندارد بتا مؤلفه تجزیه متغیر پردازش هیجانی دارای بیشترین سهم در عملکرد تحصیلی و مؤلفه سرکوبی متغیر پردازش هیجانی دارای کمترین سهم بودند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با کنترل هدفمند رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در واقع با افزایش کنترل هدفمند، میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و بالعکس. این یافته با نتایج پژوهش‌های لاندل و همکاران (۲۰۱۲) و تکلوی ورنیاب و زکی‌زاده (۱۳۹۵) از لحاظ اینکه بین کنترل هدفمند با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد، همسو است. فلیچ و شتمن (۲۰۱۰) در پژوهش خود نشان دادند که کنترل هدفمند که جزئی از خودتنظیمی است، نمی‌تواند به موفقیت و عملکرد تحصیلی بالا رسید. به این معنی که بدون تنظیم و کنترل هدفمند در همان مرحله اول، فرد نخواهد توانست به تشخیص درست دست یابد. در این صورت، دیگر حل مسئله به شکل درست اتفاق نخواهد افتاد. علاوه بر این کنترل توجه و هدفمند به‌عنوان عاملی مهم در پیشرفت تحصیلی، برقراری و نگهداری روابط و شایستگی اجتماعی محسوب می‌شود، هر چه دانش‌آموزان کنترل توجه و هدفمند کمتری داشته باشند، جذب و تحمل پایین و ارزیابی منفی از روابط، محیط و توانایی‌ها و کارکرد خود خواهند داشت. مشکلاتی که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین در تعاملات اجتماعی از خود نشان می‌دهند، معمولاً به فقدان مهارت‌های لازم در زمینه پیش‌قدم بودن و نگهداشتن ارتباطات اجتماعی مثبت برمی‌گردد که این عامل می‌تواند تأثیر سوء بر کنترل هدفمند آنان داشته باشد (تکلوی ورنیاب و زکی‌زاده، ۱۳۹۵).

همچنین بین مؤلفه‌های کنترل حواس‌پرتی و پشتکار/تکانش‌وری کنترل هدفمند با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در واقع با افزایش کنترل هدفمند، میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. به طوری که لاندل و همکاران (۲۰۱۲) در پژوهش خود نشان دادند که دانش‌آموزان دارای عملکرد یادگیری پایین، میزان کنترل هدفمند پایینی داشته و در پردازش شناختی نارسایی بیشتری دارند. همچنین تکلوی ورنیاب و زکی‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان با مشکلات یادگیری در کنترل هدفمند و پردازش شناختی در سطح پایینی هستند و نیازمند برنامه‌هایی برای ارتقاء این متغیرها در دانش‌آموزان است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد دارای عملکرد تحصیلی پایین، ممکن است به علت توجه به اطلاعات بی‌ربط در میدان دید خود، نتوانند بر یک موضوع خاص تمرکز کنند. به همین علت ممکن است پشتکار ضعیف‌تری نسبت به افراد دارای عملکرد تحصیلی بالا، برای رسیدن به

اهداف خاص داشته باشند. در واقع دانش‌آموزانی که عملکرد تحصیلی پایینی دارند، توانایی کمتری برای کنترل پاسخ‌های غالب خود دارند و نمی‌توانند به راحتی پاسخ‌های غالب را سرکوب کنند و یک پاسخ غیرغالب را جایگزین آن کنند؛ یعنی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، توانایی کمتری برای کنترل شخصی بر تکانه‌ها و هیجان‌های خود دارند و همچنین توانایی تمرکز و تغییر توجه ضعیف‌تری را دارند (دیزا، سیلورب، ریوز-کوادرا و لویز-لوپز، ۲۰۱۴). در توجیه این یافته می‌توان گفت ممکن است افرادی که دارای کنترل ضعیف توجه هستند، نمی‌توانند به جنبه‌های مشکل‌زای رفتار خود توجه نموده و آن‌ها را شناسایی کنند، همچنین به نظر می‌رسد افراد دارای کنترل ضعیف اولاً در برابر مشکلات رفتاری خود آگاه نبوده و به راحتی نمی‌توانند آن‌ها را بازشناسی کنند و دوماً به دلیل مقاومت در برابر افکار مزاحم در تصمیم‌گیری دوسوگرایی بیشتری نشان می‌دهد (دی و هاسر، ۲۰۱۴). در مجموع می‌توان گفت که افراد دارای عملکرد تحصیلی پایین، کنترل هدفمند ضعیف‌تری نسبت به افراد دارای عملکرد تحصیلی بالا دارند؛ چون کنترل هدفمند به درجه کنترلی گفته می‌شود که شخص بر تمرکز خود در پاسخ به محرک‌های مزاحم دارد و کنترل هدفمند بالا به‌عنوان بخشی از مزاج نظم‌جویی در نظر گرفته می‌شود که توانایی بازداری پاسخ مسلط را در فرد فراهم می‌آورد (شفیعی، بشرپور و حیدری‌راد، ۱۳۹۷).

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با انعطاف‌پذیری شناختی رابطه مثبت وجود دارد. همچنین بین مؤلفه‌های ادراک گزینه‌های مختلف، ادراک کنترل‌پذیری و ادراک توجیه رفتار رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در واقع با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی، میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد و بالعکس. این یافته با نتایج پژوهش‌های ینالد و همکاران (۲۰۱۳) معتقد بودند که توانایی انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند عملکرد ریاضی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در واقع انعطاف‌پذیری شناختی نقش مهمی در عملکرد تحصیلی دارد. همچنین سلطانی و همکاران (۱۳۹۲) که انعطاف‌پذیری شناختی با حل مسئله و ارزیابی شناختی همبستگی مثبت و معناداری دارد و می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر گذاشته و میزان فرسودگی تحصیلی آن‌ها را کاهش دهد، همسو است.

انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی انسان برای سازگار کردن راهکارهای فرایند شناختی در مواجهه با شرایط جدید و غیره منتظره در محیط اطلاق می‌شود. طبق نظریه انعطاف‌پذیری شناختی، انعطاف‌پذیر شناختی کسی است که می‌تواند به راحتی در پاسخ به خواست‌های موقعیتی متنوع، اطلاعات را مجدداً سازماندهی کرده و به کار ببرد. دانش‌آموزان برای به دست آوردن این انعطاف‌پذیری شناختی باید پیچیدگی کامل مسائل را درک کنند و به دفعات فضای مسئله را بررسی

1. Dazaa, Silverb, Ruiz-Cuadraa & López-López
2. Dye & Hauser

کنند تا ببینند چگونه تغییر در متغیرها و اهداف می‌تواند فضا را تغییر دهد. اینکه فرد چگونه می‌تواند این کار را انجام دهد، تابعی از شیوه‌ی بازنمایی دانش (برای مثال، ابعاد مفهومی متعدد به‌جای یک بعد واحد) و فرایندهایی است که بر پایه‌ی بازنمایی‌های ذهنی عمل می‌کنند (اسکندری، پژوهی‌نیا و ابویسانی، ۱۳۹۵). انعطاف‌پذیری شناختی طیف وسیعی از توانایی‌های فردی را در بر می‌گیرد تا فرد بتواند موقعیت‌های مختلف را شناسایی کرده و خود را با آن سازگار کند. با توجه به اینکه شرایط تنش‌زا، ماهیتی هیجانی دارد، میزان انعطاف‌پذیری فرد در نحوه روبرو شدن با آن، نقش مهم و اساسی ایفا می‌کند. به‌طوری‌که افرادی انعطاف‌پذیری پایینی دارند، در مواجهه با تجارب ناخوشایند، به‌جای ادراک موقعیت تنش‌زا به‌عنوان موقعیت قابل کنترل، از یک الگوی انعطاف‌ناپذیر در سازش با موقعیت پیروی می‌کنند (ینالد و همکاران، ۲۰۱۳). زمانی که این الگوی انعطاف‌ناپذیر در عملکرد تحصیلی فرد تداوم یابد منجر به پایین آمدن ظرفیت فرد در تحمل تجارب و حالت‌های ناخوشایند درونی می‌گردد. به‌طوری‌که فرد با فاصله گرفتن و بی‌توجهی، اقدام به فرار از موقعیت تنش‌زا نموده و خیلی زود احساس ناکامی، کم‌ارزشی و ناتوانی می‌کند (لوگهید و هولنستین، ۲۰۱۶).

در تبیین انعطاف‌پذیری شناختی بر عملکرد تحصیلی می‌توان گفت انعطاف‌پذیری فرایندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش‌های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می‌یابد. جبران آسیب‌ها به فرد قدرت بیشتری برای رویارویی با ناملازمات زندگی را می‌دهد. انعطاف‌پذیری شناختی توانایی افراد در تعدیل روند شناخت برای روبرو شدن با موقعیت‌های جدید و غیرقابل‌پیش‌بینی می‌باشد (استرنبرگ و فرنچ، ۱۹۹۲). به‌طوری‌که وقتی فرد انعطاف‌پذیری شناختی نداشته باشد به‌طور غیرفعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود و کارها را با تعلل انجام می‌دهد و این باعث کاهش عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. پس با انعطاف‌پذیری شناختی می‌توان تغییرات اساسی در ارائه مجدد فکری را رخ داد و همین زمینه ارتباط بین انعطاف‌پذیری شناختی و عملکرد تحصیلی را تبیین می‌کند (رستمی، جهانگیرلو، سهرابی و احمدیان، ۱۳۹۵).

نتایج دیگر پژوهش حاضر نشان داد که بین عملکرد تحصیلی با پردازش هیجانی و مؤلفه‌های مزاحمت، سرکوبی، عدم کنترل تکانه، تجزیه و ناموزونی و نمره کل پردازش هیجانی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین عملکرد تحصیلی با مؤلفه‌های فقدان همسویی، اجتناب و برونی‌سازی رابطه‌ای مشاهده نشد. در واقع با افزایش پردازش هیجانی، میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز کاهش می‌یابد. به‌طوری‌که ویسمن و زامبو (۲۰۱۳) در پژوهش خود نشان دادند که عملکرد و یادگیری تحصیلی خوب، به دور از هیجانات نیست و زمانی که هیجانات در یادگیری

1. Lougheed & Hollenstein

2. Sternberg & Frensch

درگیر می‌شوند و میزان پردازش هیجانی افزایش می‌یابد، به تناسب آن، عملکرد یادگیری نیز بهبود می‌یابد، با نتایج این پژوهش همسو است.

یک دلیل احتمالی برای مشکلات هیجانی دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین این است که آن‌ها نقایصی در حوزه شناخت هیجانی دارند. آن‌ها نشانه‌های اجتماعی را غلط درک کرده و ممکن است احساسات و هیجانات دیگران را سوءتعبیر کنند. به‌طوری‌که کودکان دارای عملکرد تحصیلی پایین، با مشکلاتی در تمیز علائم اشاره، نشانه‌های موقعیتی و رمزگشایی نشانه‌های غیرکلامی - هیجانی دارند. به‌طوری‌که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی پایین، اطلاعات غیرکلامی هیجانی را به روشی متفاوت از دانش‌آموزان دیگر دریافت و ارسال می‌نمایند که این عامل می‌تواند منجر به عملکرد ضعیف آنان در پردازش هیجانی گردد (آوریچ و همکاران، ۲۰۰۸). به‌طوری‌که دانش‌آموزانی که از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردارند، به‌دلیل منابع و توانمندی شناختی و هوشی بیشتر، بهتر می‌توانند هیجانات خود را نظم‌دهی کنند. به‌عبارتی آنان از توانایی نظم‌بخش شناختی بالاتری در مورد هیجانات‌شان برخوردارند. در نتیجه پردازش شناختی مناسب‌تری دارند؛ اما در آنجا که دانش‌آموزان دارای عملکرد تحصیلی بالا، اتکای زیادی بر این توان هوشی و شناختی خود می‌کنند و می‌خواهند هیجانات و احساسات خود را به‌طور کامل با توان شناخت و هوشی خود تجربه و کنترل کنند، در برخی از مؤلفه‌های پردازش هیجانی مانند مزاحمت، سرکوبی، عدم‌کنترل تکانه، تجزیه و ناموزونی نمرات بالا و مشکل‌سازی می‌گیرند. شاید به همین دلیل است که این دانش‌آموزان به‌دلیل توانایی‌های شناختی خود نسبت به تعارضات بین‌فردی حساس‌تر بوده و احساس از خودبیگانگی و فشار روانی بیشتری را تجربه می‌کنند (عباسی، ۱۳۹۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که متغیرهای پردازش هیجانی، کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی قادرند تغییرات عملکرد تحصیلی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که کنترل هدفمند نیز به درجه‌کنترلی که شخص بر حفظ تمرکز خود در پاسخ به محرک‌های پرت‌کننده حواس دارد، اطلاق می‌شود. کنترل بالای توجه و کنترل هدفمند که به‌عنوان بخشی از مزاج نظم‌جویی در نظر گرفته می‌شود، توانایی بازداري پاسخ مسلط را در فرد فراهم می‌آورد و از این طریق میزان کنترل‌پذیری، توجیه رفتار و انعطاف‌پذیری شناختی نیز افزایش می‌یابد و لذا این دو متغیر می‌توانند بر عملکرد تحصیلی نقش داشته و پردازش هیجانی را در دانش‌آموزان نیز تحت تأثیر قرار دهند و باعث بهبود مشکلات این دانش‌آموزان شوند. بنابراین با توجه به پردازش هیجانی، کنترل هدفمند و انعطاف‌پذیری شناختی توان تبیین واریانس عملکرد تحصیلی را دارند و لذا آموزش و پرورش می‌تواند نسبت به ایجاد محیط یادگیری پرورش‌دهنده هیجان‌های مثبت اهتمام ویژه‌ای داشته باشند چراکه تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی در

دانش‌آموزان و توجه به جنبه‌های شناختی می‌تواند در چنین موقعیت‌های تحت تأثیر قرار گیرد و این متغیرها را بهبود بخشد.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. اول این‌که در پژوهش حاضر از روش خودگزارشی و پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی این متغیرها، از مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته‌شده، گفتگو یا مکالمه‌ها و یادداشت‌های روزانه استفاده گردد تا نتایج دقیق‌تری حاصل گردد. همچنین این تحقیق ممکن است در بافت‌های تحصیلی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابد؛ بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چندمتغیری بین عملکرد تحصیلی و مؤلفه‌های کنترل هدفمند، انعطاف‌پذیری شناختی و پردازش هیجانی و گروه‌های سنی متفاوت بپردازد. از سویی این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفته است؛ که برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل دانش‌آموزان، استفاده از نمونه‌های آماری از مدارس و شهرهای دیگر، ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به این‌که نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقداری از واریانس عملکرد تحصیلی توسط عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران عوامل دیگری که در عملکرد تحصیلی نقش دارند را مورد پژوهش قرار دهند؛ بنابراین براساس یافته‌ها پیشنهاد می‌شود که به معلمان آموزش‌هایی داده شود تا بتوانند جویگویی مسائل و نیازهای دانش‌آموزان باشند و میزان هدفمندی و کنترل دانش‌آموزان بر روی عملکرد تحصیلی را بهبود بخشند. همچنین پیشنهاد می‌گردد که متخصصان حوزه روان‌شناسی با ایجاد فضاهای آموزشی پردازش‌های هیجانی مناسب، استفاده از راهبردهای پردازش هیجانی درست را به افراد آموزش دهند و زمینه را برای کاهش مشکلات ناشی از استفاده از پردازش‌های هیجانی منفی فراهم آورند. با توجه به اینکه نحوه استفاده از انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل هدفمند معمولاً در دوران کودکی آموخته می‌شوند و تقریباً در نوجوانی تثبیت می‌شوند؛ بنابراین توصیه می‌شود آموزش نحوه استفاده از راهبردهای انعطاف‌پذیری شناختی و کنترل هدفمند از سنین کودکی آغاز گردد.

تشکر و قدردانی

از کلیه دانش‌آموزان که در اجرای این پژوهش مشارکت داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- اسکندری، حسین؛ پژوهی‌نیا، شیما و ابویسانی، یلدا. (۱۳۹۵). «تیین مشکلات روانی مبتنی بر انعطاف‌پذیری شناختی و تمایز یافتگی خود»، *مجله علوم اعصاب شفای خاتم*، ۴(۳)، ۱۸-۲۷.
- اعتماداهری، علاءالدین و تختی‌پور، مریم. (۱۳۹۴). «رابطه میزان خودنظم دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه (دوره دوم) منطقه ۲ تهران»، *مجله تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۲۵، ۳۳-۶۳.
- تک‌لوی‌ورنیاب، سمیه و زکی‌زاده، مریم. (۱۳۹۵). «مقایسه کنترل هدفمند و پردازش هیجانی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی‌های یادگیری»، *مجله پژوهشنامه تربیتی*، ۱۱(۴۸)، ۲۱-۴۰.
- درتاج، فریبرز. (۱۳۸۳). *بررسی تأثیر شبیه‌سازی ذهنی فرآیندی و فرآورد‌های بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی*. رساله دکترا، روان‌شناسی تربیتی، تهران، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- رستمی، چنگیز؛ جهانگیرلو، اکرم؛ سهرابی، احمد و احمدیان، حمزه. (۱۳۹۵). «نقش انعطاف‌پذیری شناختی و ذهن آگاهی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دانشجویان»، *مجله علوم پزشکی زانکو*، ۳، ۵-۶۱.
- زغیبی‌قناد، سیمین؛ بارانیان، سحر؛ و عالیپور، سیروس. (۱۳۹۸). «بررسی رابطه ادراکات از کیفیت کلاس درس و انعطاف‌پذیری شناختی با چالش‌پذیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی»، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۸(۴)، ۱۱۲-۱۳۰.
- سلطانی، اسماعیل؛ شاره، حسین؛ بحرینان، سید عبدالمجید و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۲). «نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی در ارتباط بین سبک‌های مقابله‌ای و تاب‌آوری با افسردگی»، *مجله پژوهنده*، ۱۸(۲)، ۸۸-۹۶.
- سماوی، سیدعبدالوهاب و نجارپوریان، سمانه. (۱۳۹۸). «رابطه علی‌انگیزش درونی، درگیری تحصیلی و خودنظم‌جویی تحصیلی با عملکرد تحصیلی از طریق یادگیری خود-هدایتی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۴۷-۶۸.
- شریفی، پریسا؛ موسوی، سیدعلی‌محمد و حسنی، جعفر. (۱۳۹۷). «نقش تشخیصی مدل حساسیت به تقویت، راهبردهای فرآیندی نظم‌جویی هیجان و انعطاف‌پذیری شناختی در تشخیص افراد دارای اعتیاد به اینترنت»، *مجله روان‌شناسی شناختی*، ۶(۲)، ۵۱-۶۰.
- شفیعی، معصومه؛ بشرپور، سجاد و حیدری‌راد، حدیث. (۱۳۹۵). «مقایسه کنترل هدفمند و اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان ناشنوا و عادی»، *مجله رویش روان‌شناسی*، ۷(۲۷)، ۹۱۹-۲۲۲.
- عباسی، مسلم. (۱۳۹۵). «مقایسه سبک‌های مقابله‌ای و پردازش هیجانی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی مقطع متوسطه»، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۵(۳)، ۱۳۲-۱۴۷.
- عباسی، حمیدرضا؛ مهدی‌نژاد، ولی و شیرازی، محمود. (۱۳۹۸). «اثربخشی روش یاددهی-یادگیری مشارکتی (جیگ ساو) بر عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته علوم تربیتی ورودی سال ۱۳۹۵ پردیس شهید مطهری دانشگاه فرهنگیان استان سیستان و بلوچستان». *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۳)، ۹۷-۱۱۶.

- عطادخت، اکبر؛ نریمانی، محمد؛ حضرتی ساقصلو، شیوا و مجدی، هادی. (۱۳۹۷). «مقایسه توانایی برنامه‌ریزی- سازماندهی و انعطاف‌پذیری شناختی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص»، *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶(۱۰)، ۱-۱۵.
- کهندانی، مهدیه و ابوالعمالی‌الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۶). «ساختار عاملی و ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی دنیس، وندروال و جیلون»، *مجله روش‌ها و مدل‌های روش‌شناختی*، ۸(۲۹)، ۵۳-۷۰.
- نانوایی، فریبا. (۱۳۹۴). *بررسی اثربخشی آموزش خودتعلیمی کلامی و مهارت‌های مدیریت زمان بر خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه ناحیه ۵ تبریز*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز.
- نریمانی، محمد؛ دریادل، سید جواد؛ صبحی‌قراملکی، ناصر و میکائیلی، نیلوفر. (۱۳۹۶). «مقایسه نارسایی‌های شناختی، پردازش هیجانی و توجه انتخابی در دانش‌آموزان با و بدون نارسایی در حساب»، *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۶(۴)، ۱۵۳-۱۶۸.
- نقش، زهرا؛ رضانی‌خمس، زهرا؛ و فطوره‌چی، شادی. (۱۳۹۷). *بررسی رابطه انعطاف‌پذیری شناختی عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری*. دومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، مشاوره، تعلیم و تربیت، مشهد، مؤسسه آموزش عالی شان‌دیز.
- ولیزاده، حمیده. (۱۳۹۵). *نقش کنترل هدفمند و طرحواره‌های شناختی در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال بی‌اعتنایی مقابله‌ای*. سومین کنفرانس بین‌المللی روان‌شناسی، علوم تربیتی و سبک زندگی، دانشگاه تربت حیدریه.
- Auerbach, J. G., Gross-Tsur, V., Manor, O., Shalev, R. S. (2008). "Emotional and Behavioral characteristics over a six year period in youths with persistent and nonpersistent dyscalculia". *Journal of Learning Disabilities*, 41, 263-273.
- Baker, R., Thomas, S., Thomas, P. W., Owens, M. (2007). "Development of an emotional processing scale". *Journal of Psychosomatic Research*, 62(2), 167-178.
- Bembentuy, H. (2008). "Self- Regulation of Learning and Academic Delay of Grafication: Gender and Ethnic Difference among College students". *Journal of advanced academics*, 18(4), 586-616.
- Best, J. R., Miller, P. H., Naglieri, J. A. (2011). "Relations between executive function and academic achievement from ages 5 to 17 in a large, representative national sample". *Learning and Individual Differences*, 21(4), 327-36.
- Cole, J., Logan, T. K., Walker, R. (2011). "Social exclusion, Personal control, Self-regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients". *Drug and Alcohol Dependence*, 113, 13-20.
- Dalton, G. L., Phillips, A. G., Floresco, S. B. (2014). "Preferential involvement by nucleus accumbens shell in mediating probabilistic learning and reversal shifts". *Journal Neurosci*, 34, 4618-4626
- Dazaa, T. M., Silverb, J. P., Ruiz-Cuadraa, M. D., López-López, F. (2014). "Language skills and nonverbal cognitive processes associated with reading

- comprehension in deaf children". *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3526-3533.
- Dennis, J. P., VanderWal, J. S. (2010). "The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity". *Cognitive Therapy Research*, 34(3), 241-253.
- Dye, M. W. G., Hauser, P. C. (2014). "Sustained attention, selective attention and cognitive control in deaf and hearing children". *Hearing Research*, 309, 74-102
- Hill, E. L. (2004). "Evaluating the theory of executive dysfunction in Autism". *Developmental Review*, 24, 189-233.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., Willburger, E. (2012). "Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with three different cognitive profiles". *Journal of Experimental Child Psychology*, 4(3), 234-244.
- Lonigan, C. Vasey, M. Phillips, B., Hazen, R. (2004). "Temperament, Anxiety, and the Processing of Threat-Relevant Stimuli". *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 33(1), 8-20.
- Lougheed, J.P., Hollenstein, T. (2016). "Social motional flexibility in mother-daughter dyads: Riding the emotion- al rollercoaster across positive and negative contexts". *Emotion*, 16(5), 620-633.
- Marko, M., & Riečanský, R. (2018). "Sympathetic arousal, but not disturbed executive functioning, mediates the impairment of cognitive flexibility under stress". *Cognition*, 174, 94-102.
- Onen, A. S., Koçak, C. (2015). "The effect of cognitive flexibility on higher school students' study strategies". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(2), 2346-2350.
- Plata, M., Trusty, J., Glasgow, D. (2005). "Adolescents with learning disabilities: Are they allowed to participate in activities?", *Journal of Educational Research*, 98, 136-143.
- Rothbart, M. K. (1986). "Longitudinal home observation of temperament". *Journal of Developmental Psychology*, 22, 356-365.
- Rothbart, M. K. Ellis, L. K., Posner, M. I. (2004). *Temperament and self-regulation*. In R. F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Research, theory, and applications. Handbook of self-regulation* (pp. 357-370). New York: Guilford Press.
- Rothbart, M. K., Ellis, L.K., Rueda, M.R., Posner, M.I. (2003). "Developing mechanisms of temperamental effortful control". *Journal of Personality*, 71(6), 1113-1143.
- SedaÖnen, A., Koçak, C. (2015). "The effect of cognitive flexibility on higher school students: Study strategies". *Social and Behavioral Sciences*, 191, 2346-2350.
- Sternberg, R.J., Frensch, P. A. (1992). *On being an expert: A cost-benefit analysis*. The psychology of expertise: Springer, 191-203.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., Van IJzendoorn, M. H., Pieper, S. (2013). "Shifting ability predicts math and reading performance in children: a metaanalytical study". *Learning and Individual Differences*, 23, 1-9.
- Wasserman, L. H., Zambo, D. (2013). *Early Childhood and Neuroscience: Links to Development and Learning* (pp. 43-54). New York: Springer.