Journal of Cognitive psychology

March 2021, Volume 8, Issue 4

Predicting academic procrastination of university students based on metacognitive beliefs about procrastination with mediating role of test anxiety: Structural model

Hamid Hashemipour[1], Hadi Keramati[2*], Javad Kavousian[3], Mehdi Arabzadeh[3]

[1] *PhD student, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.*

[2] *Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran. nnazarboland@gmail.com*

[3] *Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.*

[4] *Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Tehran, Iran.*

Citation: Hashemipour H, Keramati H, Kavousian J, Arabzadeh M. Predicting academic procrastination of university students based on metacognitive beliefs about procrastination with mediating role of test anxiety: Structural model. **J**ournal of **C**ognitive **P**sychology. 2021; 8(4): 1-15 [Persian].

Key words
Academic procrastination, test anxiety, metacognitive beliefs

Abstract

The aim of this research was to predict students' academic procrastination based on metacognitive beliefs about procrastination with the mediating role of test anxiety The research method was descriptive-correlational. The statistical population included all undergraduate students of Shahid Beheshti University of Tehran in the academic year of 2019-20, from which 320 (206 females and 114 males) were selected by multi-stage cluster sampling. The Procrastination Assessment Scale for Students, Spielberger test anxiety questionnaire and Metacognitive Beliefs about Procrastination Scale were used to collect data. Data were analyzed by structural equation modeling. Findings showed that the suggested conceptual model has a good fit with the data. The variables of test anxiety and metacognitive beliefs about procrastination accounted for most of the variance in academic procrastination, respectively, and explained a total of 28% of its variance. Negative metacognitive beliefs about procrastination only indirectly affected academic procrastination through test anxiety, and full mediation was endorsed. According to the results, it can be concluded that negative beliefs about procrastination make students prone to test anxiety and academic procrastination. Therefore, modifying these beliefs can be considered as an intervention program to decrease test anxiety and academic procrastination.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان: مدل معادلات ساختاری

حمید هاشمی پور[۱]، هادی کرامتی[۲]، جواد کاووسیان[۳]، مهدی عرب زاده[۴]

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

۲. (نویسندهٔ مسئول) استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. dr.hadikeramati@gmail.com

۳. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

۴. استادیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بود. روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بود که از بین آن‌ها ۳۲۰ نفر (۲۰۶ زن و ۱۱۴ مرد) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس اهمال‌کاری دانشجویان، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر و پرسشنامه باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری استفاده شد. داده‌ها با روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی پیشنهادی، برازندگی مطلوبی با داده‌ها دارد. متغیرهای اضطراب امتحان و باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی داشتند و در مجموع ۲۸ درصد واریانس آن را تبیین می‌کنند. باورهای فراشناختی منفی درباره اهمال‌کاری تنها به‌صورت غیرمستقیم و از طریق اضطراب امتحان بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر داشت و میانجی‌گری کامل مورد تأیید واقع شد. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده می‌توان نتیجه گرفت که باورهای منفی در مورد اهمال‌کاری، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی می‌کند. از این رو تعدیل این باورها می‌تواند به‌عنوان برنامه‌ای برای کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شود.

تاریخ دریافت
۱۳۹۹/۸/۲۳
تاریخ پذیرش نهایی
۱۳۹۹/۱۱/۴

واژگان کلیدی
اهمال‌کاری تحصیلی،
اضطراب امتحان،
باورهای فراشناختی

این مقاله برگرفته از رساله دکترای نویسنده اول است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

مقدمه

واژه اهمال‌کاری[1] برای غالب افراد به ویژه دانشجویان واژه‌ای آشناست و احساسات و افکار منفی و آسیب‌های همراه با آن برای همگان ملموس و قابل درک است. از همین رو بررسی اهمال‌کاری و عوامل شکل‌گیری آن همواره یکی از حیطه‌های مورد علاقه پژوهشگران بوده است. اهمال‌کاری به‌عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی[2] مفهوم‌پردازی شده است که شامل تأخیر هدفمند در انجام تکالیف مورد نظر می‌شود (چن، ۲۰۱۷ الف؛ فراری[3]، ۲۰۱۰؛ استیل[4]، ۲۰۰۷؛ به نقل از چن و کیو[5]، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری پدیده بسیار شایعی در بین دانشجویان است. ۹۵ تا ۹۹ درصد از دانشجویان خودشان را اهمال‌کار می‌دانند (دی، منسینک و اوسالیوان[6]، ۲۰۰۰) و بین ۳۲ تا ۴۶ درصد از دانشجویان دچار اهمال‌کاری مزمن هستند (سولومون و راثبلوم[7]، ۱۹۸۴؛ کلارک و هیل[8]، ۱۹۹۴). این میزان شیوع اهمیت خاصی دارد از این نظر که اهمال‌کاری با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و با علائم استرس، افسردگی، مراجعه به پزشک و ترک تحصیل رابطه مثبت دارد (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ تایس و بامیستر[9]، ۱۹۹۷؛ دوهرتی[10]، ۲۰۰۶؛ به نقل از یاکی[11]، ۲۰۱۶).

یکی از دیدگاه‌های نظری اخیر درباره فرایندهای زیربنایی این شکل از شکست در خودتنظیمی، این است که اهمال‌کاری را می‌توان به‌عنوان اولویت دادن به تنظیم هیجانی[12] کوتاه مدت نسبت به تحقق اهداف بلندمدت در نظر گرفت (سیرویس و پیچیل[13]، ۲۰۱۳). درواقع فراتحلیل از این ایده حمایت می‌کند که افراد اهمال‌کار نسبت به زمان حال و آینده سوگیری دارند که تا حدودی ناشی از حالت‌های خلقی منفی کنونی آن‌هاست؛ بنابراین افراد ممکن است به تکالیف و تجربه‌هایی توجه کنند که پاداش هیجانی فوری برای آن‌ها به همراه دارد و به‌عنوان شیوه‌ای برای تنظیم خلق منفی ناشی از تکالیف آزارنده یا چالش‌انگیز از آن استفاده کنند. این دیدگاه منطبق با دیدگاه تقویت منفی است که در آن، اجتناب از تکلیف باعث رهایی از هیجان منفی همراه با آن می‌شود و همین امر نقش تقویت‌کننده منفی را برای رفتار اهمال‌کاری دارد. (تایس و براتسلاوسکی[14]، ۲۰۰۰). یکی از هیجان‌های رایجی که فراگیران و به‌طور خاص دانشجویان با آن روبرو می‌شوند اضطراب امتحان[15] است. مطالعات نشان داده است که اضطراب امتحان یکی از موانع جدی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان و مؤثرترین عامل تضعیف‌کنندهٔ عملکرد تحصیلی در تمام مقاطع تحصیلی است و شیوع آن بین دانشجویان ۱۰ تا ۴۱ درصد برآورد شده است (هابرتی، ۲۰۰۹؛ وایتکرسنا، لووی لی، ۲۰۰۷؛ به نقل از دیانت و همکاران ۱۳۹۶). سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) نشان دادند افراد دارای اضطراب بالاتر، اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند؛ بنابراین اهمال‌کاری می‌تواند یکی از راهبردهای تنظیم هیجانی برای کاهش اضطراب امتحان باشد. تنظیم هیجانی فرایندی است که از طریق آن افراد، هیجان‌هایشان را نظارت، ارزشیابی و تعدیل می‌کنند تا پاسخی مناسب به اقتضائات محیطی بدهند و به هدف‌هایشان برسند (روتنبرگ و گروس[16]، ۲۰۰۳). درواقع افراد از راهبردهای تنظیم هیجانی استفاده می‌کنند تا شدت یا نوع تجربه هیجانی‌شان را تغییر دهند. به‌طور خلاصه می‌توان گفت رویارویی با تکالیف آزارنده و پیش‌بینی شکست باعث ایجاد اضطراب امتحان در فرد می‌شود و طبق دیدگاه تنظیم هیجانی، شخص در این موقعیت اولویت را به کاهش اضطراب می‌دهد بنابراین به دنبال راهکاری است که از آن طریق احساس بهتری پیدا کند و اجتناب از تکلیف (اهمال‌کاری) راهکاری است که با فاصله گرفتن از تکلیف، این احساس بهتر را موقتاً به شخص می‌دهد. کاهش موقت اضطراب از طریق مکانیسم تقویت منفی و پرداختن به فعالیت‌های لذت‌بخش دیگر مانند ارتباط با دوستان یا وقت‌گذرانی در فضای مجازی از طریق تقویت

[1] procrastination
[2] self-regulation failure
[3] Ferrari
[4] Steel
[5] Chen & Qu
[6] Day, Mensink, & O'Sullivan
[7] Solomon & Rothblum
[8] Clark& Hill
[9] Tice & Baumeister
[10] Doherty
[11] Yokey
[12] emotion regulation
[13] Sirois & Pychyl
[14] Tice & Bratslavsky
[15] test anxiety
[16] Rottenberg & Gross

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

مثبت احتمال بروز چنین رفتاری را در آینده افزایش می‌دهد. هرچند چنین عملی در بلندمدت مخرب بوده و باعث افزایش اضطراب می‌شود اما طبق اصول تقویت، پیامد فوری نسبت به پیامد با تأخیر تأثیر بیشتری بر رفتار دارد. همسو با این دیدگاه، پژوهش‌های فراوانی نیز نشان داده‌اند که اضطراب و به‌طور خاص اضطراب امتحان، منجر به اهمال‌کاری می‌شود. برای مثال کوستر[1] (۲۰۱۸) رابطه معناداری بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان پرستاری یافت. او نتیجه گرفت که منطبق با نظریهٔ اجتناب شناختی[2] از نگرانی، دانشجویان پرستاری با اضطراب امتحان بالا گرایش بیشتری به نگرانی و اهمال‌کاری دارند. کریپنز، گورت، شولکه[3] و همکاران (۲۰۱۹) نشان دادند که درمان شناختی رفتاری بر کاهش اضطراب امتحان و از آن طریق کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر دارد. آن‌ها به دانشجویان یاد دادند که چگونه موقعیت اضطراب‌انگیز را بدون تحریفات ناشی از افکار همراه با نگرانی تجربه کنند و از این رهگذر اهمال‌کاری آن‌ها نیز کاهش یافت. ساپلاوفسکا و جرکنکوا[4] (۲۰۱۸) دریافتند که با افزایش اضطراب موقعیتی و شخصی، اهمال‌کاری نیز افزایش می‌یابد. همچنین نتایج صالح‌زاده عین‌آباد، دوربان و نائینیان (۲۰۱۷) نشان داد که شفقت خود نقش میانجی را در رابطه بین اضطراب و اهمال‌کاری دارد. آن‌ها اثر اضطراب بر اهمال‌کاری را در چهارچوب مدل ارزیابی-اضطراب-اجتناب شرح دادند و نشان دادند که اضطراب باعث افزایش خودقضاوتی و کاهش شفقت خود می‌شود و از این طریق اهمال‌کاری را افزایش می‌دهد. ژانگ، چن، ژو[5] و همکاران (۲۰۲۰) نیز ناحیه‌ای از هیپوکامپ سمت راست را شناسایی کردند که مسئول ارتباط بین اضطراب صفت و اهمال‌کاری است. هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) دریافتند که اضطراب امتحان نقش میانجی را در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی دارد. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) نیز طی بررسی خود دریافت که اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن یعنی هیجان‌پذیری و نگرانی به‌طور معناداری توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را داشتند. با توجه به اینکه اهمال‌کاری از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجان است، شناسایی عوامل زیربنایی که افراد را مستعد بروز آن می‌کند و باعث می‌شود افراد به هنگام بروز هیجان منفی به جای استفاده از راهبردهای انطباقی رو به اهمال‌کاری بیاورند، می‌تواند کمک مهمی به درک بهتر و تلاش در جهت کاهش آن باشد. درواقع تا اینجا به نقش اضطراب امتحان در ایجاد اهمال‌کاری تحصیلی پرداختیم و در ادامه به دنبال عوامل دیگری هستیم که پیش از اضطراب امتحان قرار دارند و با ایجاد و تشدید آن به اهمال‌کاری تحصیلی کمک می‌کنند. یکی از عواملی که در این زمینه می‌تواند مؤثر باشد باورهای فراشناختی[6] است.

در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی اهمال‌کاری را از چشم‌انداز فراشناختی بررسی کرده‌اند (دی‌پالو، موناسیس، میسلی[7] و همکاران، ۲۰۱۷؛ فرنی، باروچا[8] و نیکویک، ۲۰۱۷). براساس نظریه فراشناختی (ولز و ماتیوس[9]، ۱۹۹۴)، باورهای افراد درباره حالات درونی مانند افکار و هیجان‌ها، در تداوم اختلالات روانی نقش اصلی را دارند. نظریه ولز متمرکز بر نگرانی[10] است و بیان می‌کند که باورهای فراشناختی مثبت و منفی افراد دربارهٔ نگرانی که به ترتیب فعال‌سازی آن را مفید و مضر می‌دانند فرد را در تعارض میان فعال‌سازی یا کنترل آن گرفتار می‌سازند. اخیراً باورهای فراشناختی درباره نگرانی و نشخوار فکری[11] به اهمال‌کاری تعمیم داده شده است (فرنی، کوپار، پیتر[12] و همکاران، ۲۰۱۸). براساس مدل فراشناختی اهمال‌کاری، دو نوع باور مثبت و منفی فراشناختی شناسایی شده که از طریق پرسشنامه ساخته شده سنجیده می‌شود. برای مثال باور فراشناختی مثبت دربارهٔ اهمال‌کاری می‌تواند بدین‌صورت باشد: «اهمال‌کاری اجازه می‌دهد تا خلاقیت به‌طور طبیعی‌تر بروز پیدا کند» در حالی که باور منفی فراشناختی چنین گزاره‌هایی را در بر دارد: «اهمال‌کاری من غیرقابل کنترل است». براساس این مدل، فردی که باورهای فراشناختی مثبتی دربارهٔ اهمال‌کاری دارد، به

[1] Custer
[2] cognitive avoidance
[3] Krispenz. Gort, Schültke
[4] Saplavska & Jerkunkova
[5] Zhang, Chen & Xu

[6] metacognitive beliefs
[7] De Palo, Monacis & Miceli
[8] Bharucha
[9] Wells, & Matthews
[10] worry
[11] rumination
[12] Fernie, Kopar & Peter

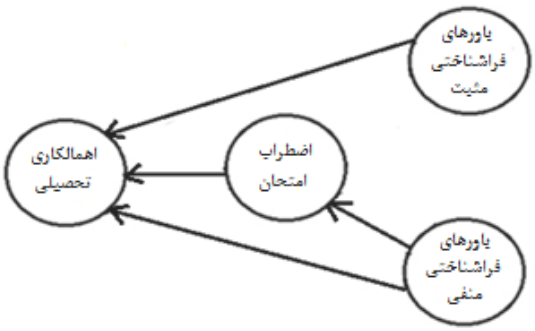
[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

خاطر مزایایی که برای این رفتار قائل است (از جمله افزایش خلاقیت، اطمینان از رعایت استانداردها، مقابله بهتر با شرایط، نگرفتن تصمیم‌های ضعیف و ...) بیشتر احتمال دارد که آگاهانه و عمدی اهمال‌کاری را به‌عنوان راهبردی مقابله‌ای در هنگام روبرو شدن با تکالیف به کار برد؛ بنابراین ارتباط باورهای مثبت فراشناختی با اهمال‌کاری می‌تواند به‌صورت مستقیم و بدون واسطه باشد. در حالی که اگر شخص باورهای فراشناختی منفی دربارهٔ اهمال‌کاری داشته باشد، به خاطر مضراتی که برای آن در نظر دارد (افزایش خستگی، استرس و نگرانی)، آن را مضر، خطرناک و غیرقابل کنترل خواهد دانست. چنین ارزیابی‌هایی منجر به افزایش اضطراب، از جمله نگرانی نسبت به نتایج تحصیلی (اضطراب امتحان) خواهد شد. تلاش فرد برای تنظیم حالت هیجانی (اضطراب امتحان)، منجر به تخلیه ایگو[1] می‌شود (بامیستر، موراون[2] و تایس، ۲۰۰۰)، یعنی منابع ذهنی شخص اساساً به این فرایند اختصاص داده می‌شود. در نتیجه، فرد دیگر ظرفیتی برای تکمیل تکلیف نخواهد داشت. این کمبود منابع، فرد را ناخواسته به سوی اهمال‌کاری سوق می‌دهد. (فرنی و همکاران، ۲۰۱۷). این تبیین با آنچه پیش از این تحت عنوان تنظیم هیجانی در رابطه بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی اشاره شد همخوانی دارد؛ بنابراین می‌توان پیش‌بینی کرد که باورهای فراشناختی مثبت درباره اهمال‌کاری به‌صورت مستقیم و باورهای فراشناختی منفی به‌صورت غیرمستقیم از طریق افزایش اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی در ارتباط باشد. تحقیقات گذشته نشان‌دهندهٔ رابطه باورهای فراشناختی با اضطراب (ولز و کارتر، ۲۰۰۱؛ به نقل از گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲) و به‌طور خاص رابطه باورهای فراشناختی با اضطراب امتحان (متیوس، هیلیارد و کمپل، ۱۹۹۹، به نقل از گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲؛ محمودعلی‌لو و همکاران، ۱۳۹۴؛ مرادی زاده و همکاران، ۱۳۹۵) بوده است. همچنین تحقیقات نشان‌دهندهٔ رابطه باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری (برای مثال اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶؛ گلستانی بخت و شکری، ۱۳۹۲؛ حسینی و خیر، ۱۳۸۸) و به‌طور خاص، رابطه باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با اهمال‌کاری (فرنی و همکاران، ۲۰۱۸؛ محمدی بایتمر و ساعد، ۱۳۹۷) بوده است. اسپادا و همکاران (۲۰۰۶) طی پژوهش خود با تحلیل رگرسیون دریافتند که باورهای فراشناختی دربارهٔ اطمینان شناختی و نگرانی مستقل از هیجان‌های منفی، اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند. زارعی و خشوعی (۱۳۹۵) نیز دریافتند که بین اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی با باورهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. دی‌پالو، موناسیس و سیناترا[3] (۲۰۱۹) دریافتند که باورهای مثبت فراشناختی درباره اهمال‌کاری از طریق کاهش تمرکز بر مطالعه و سطحی کردن آن، منجر به اهمال‌کاری می‌شود. نتایج آن‌ها نشان داد که باورهای فراشناختی مثبت فراشناختی بیش از باورهای منفی، یادگیری خودتنظیم و اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری دانشجویان را پیش‌بینی می‌کرد. این در حالی است که باورهای منفی فراشناختی، اهمال‌کاری رفتاری را پیش‌بینی می‌کند (اسپادا و همکاران، ۲۰۰۶).

براساس آنچه شرح داده شد و با توجه به اهمیت باورهای فراشناختی، هرچند اثر این متغیرها بر یکدیگر به‌صورت مجزا آن‌گونه که ذکر شد در پژوهش‌های پیشین به تأیید رسیده اما در پژوهش‌های گذشته به نقش باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری که سازه جدیدی است در بروز و تشدید اهمال‌کاری از طریق اثر بر فرایند تنظیم هیجانی برای کاهش اضطراب امتحان پرداخته نشده است؛ بنابراین پژوهش حاضر با قرار دادن این روابط در کنار هم و در یک مدل ساختاری که نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان را مطرح می‌سازد به بررسی این مسئله پرداخته است. مدل مفهومی پژوهش به‌صورت شکل ۱ تدوین شد. این مدل به بررسی نقش همزمان باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری و اضطراب امتحان در شکل‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته و مبتنی بر مدل فراشناختی و مدل تنظیم هیجانی است؛ بنابراین هدف پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بود.

[1] ego depletion
[2] Muraven
[3] De Palo, V. Monacis, L. & Sinatra

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. نمونه‌گیری با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد بدین‌صورت که ابتدا دانشگاه براساس ماهیت دانشکده‌ها به سه خوشه علوم انسانی، علوم پایه و فنی مهندسی تقسیم شد و سپس به‌صورت تصادفی از هر خوشه دو دانشکده و از هر دانشکده دو رشته ورودی به‌صورت تصادفی انتخاب شد. از خوشه علوم انسانی دو دانشکده علوم ورزشی و تندرستی (رشته علوم ورزشی ورودی ۹۶ و ۹۸) و علوم تربیتی و روان‌شناسی (رشته‌های روان‌شناسی ورودی ۹۶ و مشاوره ورودی ۹۷)، از خوشه علوم پایه دو دانشکده علوم ریاضی (رشته‌های آمار و کاربردها ورودی ۹۵ و ریاضیات و کاربردها ورودی ۹۷) و فیزیک (رشته فیزیک ورودی ۹۵ و ۹۶) و از خوشه فنی مهندسی دو دانشکده مهندسی و علوم کامپیوتر (رشته مهندسی کامپیوتر ورودی ۹۵ و ۹۷) و معماری (رشته مهندسی معماری ورودی ۹۶ و ۹۷) انتخاب شدند که در مجموع ۱۲ رشته ورودی از کل دانشجویان کارشناسی دانشگاه در نمونه قرار گرفت درخصوص حجم نمونه مناسب برای انجام تحلیل معادلات ساختاری دیدگاه‌ها و روش‌های متفاوتی ارائه گردیده است که برخی از آن‌ها با حساب سرانگشتی مانند حداقل ۱۵۰ یا ۲۰۰ نمونه محاسبه می‌گردد. اما انتخاب دقیق‌تر نیازمند در نظر گرفتن عوامل مختلفی از جمله تعداد متغیرها، نرمال بودن متغیرها و تعداد پارامترهاست. یکی از روش‌های رایج، محاسبه حجم نمونه برمبنای تعداد پارامترهای موجود در مدل است (کلاین[1]، ۲۰۱۵). بر این اساس، حداقل حجم نمونه لازم ۵ برابر تعداد پارامترهای مدل است. با توجه به تعداد پارامترهای مدل پژوهش حاضر که ۴۲ می‌باشد، حداقل ۲۱۰ نفر نمونه لازم است. ۳۲۰ نفر از دانشجویان (۱۱۴ پسر و ۲۰۶ دختر) در نمونه حاضر قرار گرفتند که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و مشکل‌دار، داده‌های ۳۰۳ نفر وارد تحلیل شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان: توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) تهیه شده است. تعداد سؤالات ۲۷ می‌باشد و براساس طیف لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار سه مؤلفه آمادگی برای امتحانات (شامل ۸ گویه)، آمادگی برای تکالیف (۱۱ گویه) و آمادگی برای مقاله‌های پایان‌ترم (۸ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. سولومون و راثبلوم پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان‌ترم ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین در پژوهش حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱)، ۰/۸۶ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش مطلوب و در محدوده مناسب قرار گرفتند (مجذور خی بر درجات آزادی ۱/۱۷۴، GFI و AGFI به ترتیب ۰/۹۲۶ و ۰/۹۰۴ و RMSEA برابر با ۰/۰۵۴). همچنین آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر، ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) تدوین شده و دارای ۲۰ سؤال است که به‌صورت چهار گزینه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر ۸۰ می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو مؤلفهٔ

[1] Kline

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

هیجان‌پذیری (سؤال‌های: ۱، ۲، ۴، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۸) و نگرانی (سؤال‌های: ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۰) می‌باشد. پژوهش‌های انجام شده در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت‌بخش بوده‌اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استوپز برای پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همچنین با پرسشنامهٔ اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ را اسپیلبرگر (۱۹۸۰) برای مؤلفهٔ نگرانی ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌ای هیجان‌پذیری ۰/۸۵ گزارش کرده است. ضرایب همسانی درونی ۰/۹۲، تصنیف ۰/۹۲ و بازآزمایی ۰/۹۰ به‌دست‌آمده است. در پژوهش حاضر، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش مطلوب و در محدوده قابل قبول قرار گرفتند (مجذور خی بر درجات آزادی ۱/۹۸۰، GFI و AGFI به ترتیب ۰/۹۰۵ و ۰/۹۲۶ و RMSEA برابر با ۰/۰۵۷). آلفای کرونباخ برای کل این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰,۹۲ و برای نگرانی و هیجان‌پذیری به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری (MBPQ): توسط فرنی و همکاران (۲۰۰۹) تهیه شده است. تعداد سؤالات در نسخه اصلی ۱۶ می‌باشد و براساس طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه دارای دو مؤلفهٔ باورهای فراشناختی مثبت (سؤالات ۱ تا ۸) و باورهای فراشناختی منفی (سؤالات ۹ تا ۱۶) است. ویژگی‌های روان‌سنجی این پرسشنامه توسط فرنی و همکاران (۲۰۰۹) بررسی شد که ساختار دو عاملی آن تأیید شد و پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای باورهای فراشناختی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین محمدی بایتمر و ساعد (۱۳۹۷) روایی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی) و همگرا را برای نسخه فارسی این پرسشنامه مطلوب گزارش کردند و آلفای کرونباخ را برای باورهای فراشناختی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۷ و ۰/۸۴ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش مطلوب و در محدوده مناسب قرار گرفتند (مجذور خی بر درجات آزادی ۱/۴۳۸، GFI و AGFI به ترتیب ۰/۹۵۵ و ۰/۹۳۴ و RMSEA برابر با ۰/۰۳۸). همچنین آلفای کرونباخ برای باورهای فراشناختی مثبت و منفی به ترتیب ۰/۷۶ و ۰/۸۷ به دست آمد.

روش اجرا

در مورد هر یک از رشته ورودی‌های موجود در نمونه، پس از هماهنگی با اساتید یکی از دروس، پژوهشگر در بیست دقیقه ابتدا یا انتهای ساعت، سر کلاس حاضر شده و پس از ارائه توضیحات لازم برای شرکت‌کنندگان درخصوص اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و همچنین اطمینان دادن درخصوص محرمانه ماندن اطلاعات و عدم وجود پاسخ درست و نادرست برای سؤالات و همچنین کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، مجموعه پرسشنامه‌ها به‌صورت گروهی بین آن‌ها توزیع شده و جمع‌آوری می‌شد. تکمیل پرسشنامه‌ها زمانی بین ۱۰ تا ۲۰ دقیقه طول می‌کشید. از شرکت‌کنندگانی که تمایل به آگاهی از نتایج پژوهش و نمرات خود در پرسشنامه‌ها داشتند، ایمیل گرفته می‌شد تا پس از تکمیل فرایند پژوهش، نتایج برای آن‌ها ارسال گردد. بخش عمده داده‌ها (۲۲۵ نفر) به همین روش در نیمسال اول سال تحصیلی ۹۹-۹۸ جمع‌آوری شد اما با شروع نیمسال دوم و مجازی شدن دانشگاه‌ها به خاطر شیوع ویروس کرونا، پس از تهیه نسخه آنلاین پرسشنامه‌ها و گرفتن ایمیل دانشجویان از دانشگاه، لینک پرسشنامه‌ها به همراه توضیحات لازم از طریق ایمیل، برای دانشجویان نمونه ارسال گردید و مابقی داده‌ها (۹۵ نفر) از این طریق جمع‌آوری گردید.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر ۳۲۰ نفر از دانشجویان کارشناسی (۲۰۶ زن؛ ۶۴ درصد و ۱۱۴ مرد؛ ۳۶ درصد) با میانگین سنی ۲۰/۱۷ و انحراف استاندارد ۱/۴۱ حضور داشتند. از این تعداد ۳۳ درصد از خوشه علوم انسانی، ۲۷ درصد از علوم پایه و ۳۸ درصد از رشته‌های فنی مهندسی بودند به منظور بررسی داده‌های جمع‌آوری شده در سطح توصیفی، شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی بین متغیرهای تحقیق با استفاده از نرم‌افزار SPSS 18 محاسبه شد. برای آزمودن فرضیه‌های پژوهش،

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری و همچنین ضرایب اثرهای مستقیم و غیرمستقیم با استفاده نرم‌افزار Amos 20 برآورد شدند که در ادامه این نتایج ارائه شده است. جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق را نشان می‌دهد.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

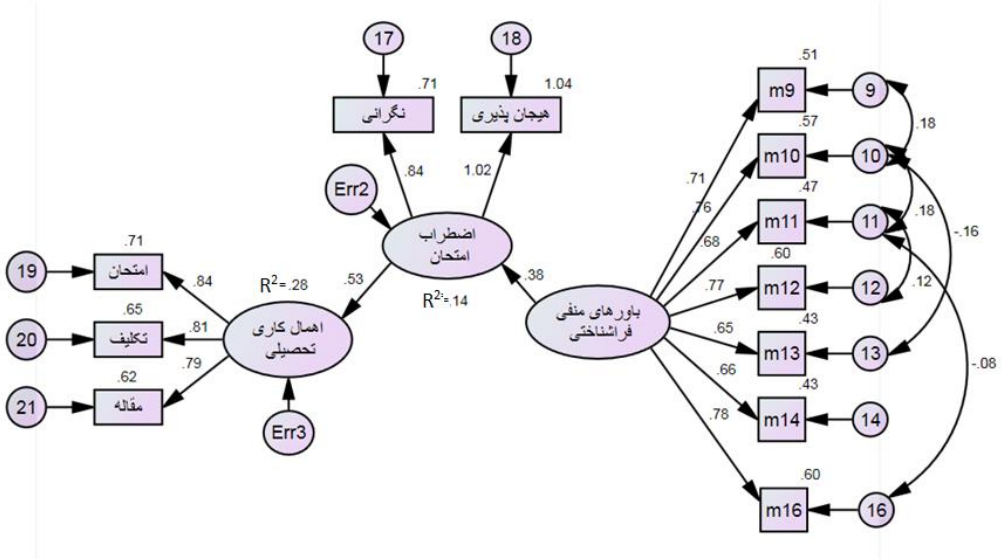
	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. باورهای فراشناختی مثبت	۱۵/۳۳	۴/۱۹								
۲. باورهای فراشناختی منفی	۲۰/۷۸	۵/۵۷	-۰/۲۸**							
۳. هیجان‌پذیری	۲۱/۱۹	۶/۶۹	۰/۰۳	۰/۳۶**						
۴. نگرانی	۲۱/۲۸	۶/۱۶	۰/۰۸	۰/۳۹**	۰/۸۶**					
۵. اهمال‌کاری امتحان	۲۰/۷۷	۳/۱۵	۰/۱۲*	۰/۳۲**	۰/۴۳**	۰/۵۳**				
۶. اهمال‌کاری تکالیف	۲۷/۱۲	۴/۱۳	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۲۸**	۰/۴۱**	۰/۶۶**			
۷. اهمال‌کاری مقالات	۲۰/۴۶	۳/۴۱	۰/۰۵	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۳۴**	۰/۶۶**	۰/۶۷**		
۸. نمره کل اضطراب امتحان	۴۲/۴۷	۱۲/۳۹	۰/۰۶	۰/۳۹**	۰/۹۷**	۰/۹۶**	۰/۵۰**	۰/۳۵**	۰/۳۱**	
۹. نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی	۶۸/۳۴	۹/۴۲	۰/۱۴*	۰/۲۸**	۰/۳۶*	۰/۴۸**	۰/۸۶**	۰/۹۰**	۰/۸۸**	۴۴/۰**

نتایج جدول نشان‌دهندهٔ رابطه معنادار اهمال‌کاری تحصیلی با سایر متغیرهای تحقیق یعنی باورهای فراشناختی مثبت (۰/۱۴، p<۰/۰۵) و منفی (۰/۲۸، p<۰/۰۱) درباره اهمال‌کاری و اضطراب امتحان (۰/۴۴، p<۰/۰۱) بود. همچنین رابطه اضطراب امتحان با باورهای منفی فراشناختی درباره اهمال‌کاری (۰/۳۹، p<۰/۰۱) معنادار بود. باورهای فراشناختی منفی نیز با باورهای فراشناختی مثبت رابطه منفی معنادار (۰/۲۸-، p<۰/۰۱) داشت. به منظور بررسی برازش مدل، شاخص‌های مجذور خی بر درجات آزادی، شاخص‌های نیکویی برازش[1] (GFI)، نیکویی برازش اصلاح شده[2] (AGFI)، برازش هنجار شده[3] (NFI)، برازش افزایشی[4] (IFI)، توکر-لوئیس[5] (TLI)، برازش تطبیقی[6] (CFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد[7] (RMSEA) برآورد شد که نتایج اولیه در جدول ۳ آمده است. همان‌طور که در جدول دیده می‌شود در تحلیل اولیه چند مورد از شاخص‌ها خارج از محدوده قابل قبول بودند. با توجه به اینکه مسیر باورهای فراشناختی مثبت به اهمال‌کاری معنادار نبود، این مسیر حذف شد و با توجه به اینکه باورهای فراشناختی مثبت درباره اهمال‌کاری مسیر دیگری با سایر متغیرها ندارد

[1] goodness of fit Index
[2] adjusted goodness of fit index
[3] normalized fit index
[4] Incremental fit index
[5] Tucker–Lewis index
[6] comparative fit index
[7] root mean square error of approximation

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

به‌طورکلی از مدل حذف شد. مسیر مستقیم باورهای منفی فراشناختی به اهمال‌کاری تحصیلی نیز معنادار نبوده و این مسیر نیز از مدل حذف گردید. همچنین از بین شاخص‌های پیشنهادی Amos برای اصلاح مدل، کوواریانس بین خطاهای مربوط به گویه‌های ۹-۱۰، ۱۰-۱۱، ۱۱-۱۲، ۱۰-۱۳ و ۱۱-۱۶ از پرسشنامه باورهای فراشناختی که منطقی بود در مدل اعمال گردید. سپس مجدداً برازش مدل مورد آزمون قرار گرفت که مقادیر شاخص‌ها پس از اصلاح نیز در جدول ۲ آمده است.



شکل ۲- مدل اصلاح‌شدهٔ اهمال‌کاری تحصیلی

جدول ۲- شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۳۳۸/۴۳	۱۴۹	۲/۲۷	۰/۹۰	۰/۸۷	۰/۸۷	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۰۶۵
بعد از اصلاح مدل	۹۲/۷۶	۴۷	۱/۹۷	۰/۹۵	۰/۹۲	۰/۹۵	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۸	۰/۰۵۷
دامنه قابل قبول			۵-۱	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	< ۰/۰۶

همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود، پس از اصلاح مدل، تمامی شاخص‌ها مطلوب و در محدوده قابل قبول قرار گرفتند؛ بنابراین مدل به‌صورت کلی دارای برازش با داده‌ها است. شکل ۲ مدل ساختار نهایی را پس از اعمال اصلاحات نشان می‌دهد. همان‌طور که شکل ۲ نشان می‌دهد، ۲۸ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی توسط باورهای منفی فراشناختی و اضطراب امتحان و ۱۴ درصد از واریانس اضطراب امتحان توسط باورهای منفی فراشناختی تبیین می‌شود. همچنین ضریب هر دو مسیر موجود در مدل معنادار است. نتایج جدول ۳ ضرایب استاندارد اثرات مستقیم و درصد واریانس تبیین شده را نشان می‌دهد. برای بررسی اثر غیرمستقیم باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز از روش بوت‌استراپ استفاده شد که نتایج نشان‌دهندهٔ معناداری این اثر بود. نتایج این آزمون در جدول ۴، آمده است.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

جدول ۳– ضرایب استاندارد شده اثرهای مستقیم متغیرها

از متغیر	بر متغیر	اثر مستقیم	درصد واریانس تبیین شده
باورهای منفی فراشناختی	اضطراب امتحان	۰/۳۸**	۱۴
اضطراب امتحان	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۵۳**	۲۸

** معناداری در سطح ۰/۰۱

جدول ۴– روش بوت‌استراپ برای بررسی معناداری اثر غیرمستقیم

از متغیر	بر متغیر	اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
باورهای منفی فراشناختی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۰**	۰/۱۴	۰/۲۷	۰/۰۰۴

** معناداری در سطح ۰/۰۱

همان‌طور که در جدول دیده می‌شود، اثر کل باورهای فراشناختی منفی بر اضطراب امتحان معنادار و برابر با ۰/۳۸ است و این اثر تنها شامل اثر مستقیم است. اثر کل اضطراب امتحان بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز برابر با ۰/۵۳۲ است که کل این اثر به‌صورت اثر مستقیم و معنادار می‌باشد. همان‌طور که در جدول ۴ دیده می‌شود اثر غیرمستقیم باورهای منفی فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق اضطراب امتحان معنادار و برابر با ۰/۲۰ بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط ساختاری باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری و اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان انجام شد. نتایج نشان داد که همه شاخص‌های برازندگی پس از انجام اصلاحات در دامنه مطلوب قرار دارند؛ بنابراین مدل مفروض با داده‌های جامعه برازندگی مطلوبی داشت و فرضیه اصلی پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. نتایج نشان داد که اثر اضطراب امتحان به‌صورت مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار است و این یافته با نتایج پژوهش‌های کوستر (۲۰۱۸) کریپنز و همکاران (۲۰۱۹)، ساپلاوفسکا و همکاران (۲۰۱۸)، صالح‌زاده عین‌آباد و همکاران (۲۰۱۷)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۰)، شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵)، همسو است. این یافته را می‌توان در چهارچوب دیدگاه تنظیم هیجانی تبیین کرد که براساس آن افراد اهمال‌کاری می‌کنند تا بدین‌وسیله از هیجان منفی (اضطراب) ایجاد شده توسط تکلیف خود را رهایی بخشند. افراد اهمال‌کار گزارش می‌کنند که کار کردن روی تکالیف دشوار، آن‌ها را مضطرب و نگران می‌کند و اهمال‌کاری کمک می‌کند تا از این خلق منفی اجتناب کنند (فراری، ۱۹۹۱؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴؛ به نقل از تایس و براتسلاوسکی، ۲۰۰۰). هنگامی که افراد احساس بدی دارند، به‌طورکلی خواهان داشتن احساس بهتر هستند و این خواسته اغلب به‌صورت فوری بروز می‌یابد، یعنی پریشانی هیجانی منجر به رفتار تکانشی مانند پرخوری، مصرف مواد و ... می‌شود (تایس و همکاران، ۲۰۰۱). افراد تکلیف آزارنده را به تأخیر می‌اندازند یا از آن اجتناب می‌کنند تا در ازای از دست دادن اهداف بلندمدت، عاطفه مثبت کوتاه مدت به دست آورند (تایس و براتسلاوسکی، ۲۰۰۰).

اثر باورهای مثبت فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار نشد و این مسیر از مدل حذف گردید، هرچند همبستگی این دو متغیر مثبت و معنادار بود. این یافته با یافته‌های فرنی، مکنزی، نیکویک و همکاران (۲۰۱۵) فرنی و همکاران، (۲۰۱۸)، دی‌پالو وهمکاران (۲۰۱۷) و دی‌پالو و همکاران، (۲۰۱۹) که نشان‌دهندهٔ معناداری مسیر باورهای مثبت فراشناختی به اهمال‌کاری بود ناهمسو بود. علت این عدم انطباق را می‌توان به نحوه اندازه‌گیری اهمال‌کاری نسبت داد. در پژوهش حاضر ابزار سنجش اهمال‌کاری تحصیلی (سولومون و راثبلوم) که با دید غیرانطباقی و ناکارآمد بودن اهمال‌کاری تدوین شده، احتمالاً بیشتر با اهمال‌کاری غیرعمدی و هیجانی مطابقت

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

دارد و بعد اهمال‌کاری عمدی که در تحقیقات پیشین مدنظر بوده در این مقیاس انعکاس کمتری داشته و مانع معنادار شدن این مسیر شده است. این در حالی است که در تحقیقات اشاره شده اهمال‌کاری عمدی و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری مورد سنجش قرار گرفته که احتمالاً افراد در انجام این نوع اهمال‌کاری بیشتر تحت تأثیر باورهای مثبت درباره مفید بودن اهمال‌کاری قرار می‌گیرند. در پژوهش محمدی بایتمر و ساعد (۱۳۹۷) رابطه باورهای مثبت فراشناختی با اهمال‌کاری کلی معنادار بود که سازه‌ای متفاوت با اهمال‌کاری تحصیلی است. همچنین اسپادا و همکاران (۲۰۰۶) دریافتند که باورهای مثبت فراشناختی دربارهٔ اهمال‌کاری با اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری و باورهای منفی با اهمال‌کاری رفتاری ارتباط دارد.

اثر باورهای منفی فراشناختی درباره اهمال‌کاری بر اهمال‌کاری تحصیلی معنادار بود و این اثر به‌صورت غیرمستقیم و از طریق اضطراب امتحان بر روی اهمال‌کاری تحصیلی اعمال می‌شود. این یافته همسو با یافته‌های پیشین از جمله فرنی و همکاران (۲۰۱۵)، فرنی و همکاران (۲۰۱۸)، دی‌پالو و همکاران (۲۰۱۷) و دی‌پالو و همکاران (۲۰۱۹) و محمدی بایتمر و ساعد، (۱۳۹۷) است. در تبیین این اثر می‌توان به مدل فرنی و همکاران (۲۰۱۸) اشاره کرد. این مدل، اهمال‌کاری را جزء مؤلفه‌های سندرم شناختی-توجهی[1] می‌داند. براساس این مدل، اگر شخص باورهای فراشناختی منفی دربارهٔ اهمال‌کاری داشته باشد، آن را مضر، خطرناک و غیرقابل کنترل خواهد دانست. چنین ارزیابی‌هایی منجر به افزایش اضطراب می‌شود. برای تنظیم این هیجان، عناصر CAS مانند حواس‌پرتی، نشخوار فکری و نگرانی فعال می‌شوند. این فرایندها سنگین هستند و بنابراین منجر به تخلیه ایگو[2] می‌شوند (بامیستر، موراون و تایس، ۲۰۰۰)، یعنی منابع ذهنی شخص اساساً به این فرایندها اختصاص داده می‌شود. در نتیجه، فرد دیگر ظرفیتی برای تکمیل تکلیف نخواهد داشت. این کمبود منابع، اهمال‌کاری غیرعمدی را اجتناب‌ناپذیر می‌سازد. همچنین براساس رویکرد شفقت خود، واکنش همراه با بخشش دربارهٔ شکست‌های اجتناب‌ناپذیری که در تلاش برای ماندن در مسیر اتفاق می‌افتد، یعنی مهربانی و پذیرش خطاهای خود، تأیید اینکه اشتباه کردن در حال تلاش برای موفقیت، بخشی از ویژگی‌های انسانی است و کمتر درگیر احساس گناه یا ناکامی شدن در این موقعیت‌ها، به تنظیم هیجانی بهتر و رفتارهای انطباقی و سالم‌تری منجر خواهد شد (وهل، پیچیل و بنت[3]، ۲۰۱۰؛ سیرویس، ناوتز و مولنار[4]، ۲۰۱۹).

به‌طورکلی یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش نشان داد که داشتن باورهای منفی درباره اهمال‌کاری زمینه را برای اضطراب امتحان بالاتر و در نهایت اهمال‌کاری فراهم می‌کند. اهمال‌کاری رفتاری است که گرچه غیرانطباقی است اما پذیرش آن به‌عنوان بخش طبیعی و جدایی‌ناپذیر از رفتار انسان که نیازمند مدیریت است، نتیجه بهتری به بار خواهد آورد، در حالی که باورهای منفی شدید نسبت به آن باعث تشدید اضطراب و از این طریق کمک به افزایش رفتار غیرانطباقی اهمال‌کاری خواهد شد؛ بنابراین با توجه به یافته‌های این پژوهش، برنامه‌های مداخله‌ای برای اصلاح و تعدیل باورهای فراشناختی غیرانطباقی درباره اهمال‌کاری می‌تواند در کاهش اضطراب امتحان و مدیریت مؤثرتر هیجان‌های منفی از جمله اضطراب امتحان و استفاده از راهبردهای سالم‌تر برای تنظیم هیجان‌ها کمک کند. در زمینه طراحی مداخلات درمانی برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی تحقیقات نشان داده است که اثربخشی رویکرد کلاسیک شناختی با سطح مورد انتظار فاصله دارد (ساوندرز[5]، هووارد[6] و نیومن[7]، ۱۹۸۸). یکی از دلایلی که برای این اثربخشی محدود ذکر شده این است که رویکرد کلاسیک متمرکز روی باورهای منفی شخص دربارهٔ خود است و توجه کمتری به باورهای شخص دربارهٔ فرایندهای شناختی دارد (اسپادا[8]، هیو[9] و نیکویک[10]، ۲۰۰۶). در حالی که موج دوم شناختی-رفتاری (رویکرد کلاسیک) بر الگوهای غیرانطباقی تفکر تأکید دارند، موج سوم بیشتر بر ارتباط افراد با افکار و

[1] CAS
[2] ego depletion

[3] Wohl, Pychyl, & Bennett
[4] Sirois & Nauts &. Molnar
[5] Saunders
[6] Howard
[7] Newman
[8] Spada
[9] Hiou
[10] Nikcevic

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

هیجان‌هایشان تأکید دارند تا بر محتوای آن افکار و هیجان‌ها. در این موج بیشتر به مفاهیمی همچون ذهن‌آگاهی، پذیرش و فراشناخت پرداخته می‌شود (هیز[1] و هافمن[2]، ۲۰۱۷). همان‌طور که ترس از شکست (باور ناکارآمد) منجر به پریشانی هیجانی و بروز رفتارهای اجتنابی مانند اهمال‌کاری می‌شود، ترس از اهمال‌کاری نیز این پریشانی را دوچندان کرده و به افزایش این رفتار ناکارآمد کمک می‌کند؛ به عبارت دیگر شخص همزمان هم از امتحان می‌ترسد و هم از اهمال‌کاری که احتمال شکست او را بیشتر می‌کند. برنامه‌های مداخله‌ای می‌توانند اینگونه به اصلاح باورهای افراد بپردازند که هر چند لازم است تلاش کنند تا کمتر دچار اهمال‌کاری شوند اما هر زمان به دام این رفتار افتادند شدند آن را به‌عنوان بخشی طبیعی از وجود خود و البته به‌عنوان یک نقطه ضعف بپذیرند و از طریق مکانیسم‌هایی چون شفقت خود و بخشش خود، از هیجان منفی مضاعف آن جلوگیری کنند تا در نهایت با آرامش و اطمینان بیشتری به تنظیم هیجان و کاهش این رفتار بپردازند؛ بنابراین همان‌قدر که اصلاح باورهای ناکارآمد افراد درباره موفقیت و شکست اهمیت دارد، لازم است باورهای افراطی و ناکارآمد افراد درباره رفتار اهمال‌کاری اصلاح شود تا شخص بتواند برخورد منطقی‌تر و متعادل‌تری با این پدیده داشته باشد. با توجه به تفاوت ابزارها و نتایج مربوط به انواع اهمال‌کاری (کلی، رفتاری، تصمیم‌گیری، عمدی، غیرعمدی و تحصیلی) در این پژوهش با پژوهش‌های پیشین بایستی در تعمیم نتایج به موقعیت‌های دیگر مانند اهمال‌کاری شغلی، رفتارهای مرتبط با سلامتی و ... همچنین به جامعه عمومی احتیاط کرد. در عین حال یافته‌های این پژوهش می‌تواند برانگیزاننده تحقیقات مکملی باشد تا ابعاد این مسئله را که دید تازه‌ای مطرح می‌سازد در زمینه‌ها و نمونه‌های دیگر مورد بررسی قرار دهند.

یکی از محدودیت‌های این پژوهش استفاده از پرسشنامه‌هاست که جزء ابزارهای خودسنجی هستند و امکان سوگیری و اغراق در برآورد ویژگی‌ها و یا خطاهای حافظه در آن‌ها وجود دارد؛ بنابراین سنجش هر یک از متغیرها در حین انجام تکالیف و یا نزدیک به موقعیت واقعی می‌تواند دید واقع‌بینانه‌تری نسبت به روابط یاد شده ارائه دهد. همچنین با توجه به استفاده از روش معادلات ساختاری که مبنای آن همبستگی است، پژوهشگر در تبیین روابط متغیرها به‌صورت علّی با محدودیت روبرو است؛ بنابراین انجام پژوهش‌هایی با طرح آزمایشی که به بررسی اثر مداخله‌ای اصلاح باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری بر کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی بپردازد، به تأیید و تکمیل نتایج پژوهش حاضر کمک خواهد کرد.

[1] Hayes
[2] Hoffman

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

منابع

Baumeister, R.F., Muraven, M., Tice, D.M., (2000). Ego depletion: a resource model of volition, self-regulation, and controlled processing. Soc. Cogn. 18 (2), 130.

Chen, B. B., & Qu, W. (2017). Life history strategies and procrastination: The role of environmental unpredictability. Personality and Individual Differences. 117 (2017) 23–29.

Clark, J. L., & Hill, O. W. (1994). Academic procrastination among African-American college students. Psychological Reports, 75, 931–936.

Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. Nursing Education Perspectives, 39(3): 162-163.

Dainat, Hamideh; Rezaei, Ali Mohammad; Talepsand, Siavash and Mohammadifar, Mohammad Ali. (2016). the predictive effect of self-regulation and academic self-efficacy on test anxiety: A mediating role of academic procrastination. Journal of Teaching and Learning Studies. 9 (2). 122-145. [Persian].

Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. Journal of College Reading and Learning, 30, 120–134.

De Palo, V. Monacis, L. & Sinatra. M. (2019). How self-regulated learning strategies interfere between metacognitions and decisional procrastination. Psychology, Society, & Education. 11(1). 39-52.

De Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., Di Nuovo, S., 2017. Decisional procrastination in academic settings: the role of metacognitions and learning strategies. Front. Psychol. 8, 973.

Fernie, B.A., Bharucha, Z., Nikcevic, A.V., Marino, C., Spada, M.M., 2017. A metacognitive model of procrastination. J. Affect. Disord. 210, 196–203.

Fernie, B.A., McKenzie, A.-M., Nikčević, A.V., Caselli, G., Spada, M.M., (2015). The contribution of metacognitions and attentional control to decisional procrastination. J. Ratl.-Emot. Cogn.-Behav. Ther. 1–13. [Persian].

Fernie, B.A., Spada, M.M., Nikčević, A.V., Georgiou, G.A., Moneta, G.B., 2009. Metacognitive beliefs about procrastination: development and concurrent validity of a self-report questionnaire. J. Cogn. Psychother. 23 (4), 283–293.

Fernie, Bruce. A., Kopar, Umran. Y., Fisher, Peter. L., Spada, Marcantonio. M. (2018). Further development and testing of the metacognitive model of procrastination: Self-reported academic performance. Journal of Affective Disorders. 1-5.

Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. Personality and Individual Differences, 35, 1549-1557.

Golestani Bakht, Tahereh and Shokri, Mahnaz (2013). The relationship between academic procrastination and metacognitive beliefs. Bi-Quarterly Journal of Social Cognition. 2 (3). 89-100. [Persian].

Hashemi, Ladan and Latifian, Morteza (2013). Perfectionism and academic procrastination: Investigating the mediating role of exam anxiety. Quarterly Journal of Personality and Individual Differences. 2 (3). 73-99. [Persian].

Hayes, S. C., & Hofmann, S. G. (2017). The third wave of cognitive behavioral therapy and the rise of process-based care. World Psychiatry, 16(3), 245-246.

Hossein Chari, Massoud; Dehghani, Yousef (2007). Predicting academic procrastination based on self-regulatory strategies in learning. Journal of Research in Education Systems, Second Year, No. 4. Pp. 64 -73. [Persian].

Hosseini, Farideh Al-Sadat and Khayyer, Mohammad (2008). Predicting behavioral procrastination and decision making according to metacognitive beliefs in students. Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology. 15 (3). 265-273. [Persian].

Jokar, Bahram and Delavarpour, Mohammad Agha (2006). "The relationship between

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

academic procrastination and achievement goals". New educational ideas. 3 (3 and 4). 61-80. [Persian].

Krispenz. A., Gort C, Schültke L. and Dickhäuser O. (2019) How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination Through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. Front. Psychol. 10:1917.

Mahmoud Alilou, Majid; Movahedi, Yazdan and Kharazi Notash, Hanieh (2014). The role of metacognitive beliefs in predicting pathological (morbid) anxiety in students with test anxiety. Journal of School Psychology. 4 (3). 86-101. [Persian].

Mahmoudzadeh, Roghayeh and Mohammadkhani, Shahram (2015). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination. Journal of Psychological Achievements (Educational Sciences and Psychology). 23 (1). 73-94. [Persian].

Mohammadi Baytmer, Jahangir; Saed, Omid (2017). Psychometric properties of metacognitive beliefs questionnaire about procrastination in students of Zanjan University of Medical Sciences. Journal of Education Development in Medical Sciences. 11 (30). 40-55. [Persian].

Moradizadeh, Yazdan; Nouri Ghasemabadi, Robabeh and Hassani, Jafar (2015). The role of metacognitive beliefs and thought control strategies in students' test anxiety symptoms. Cognitive Psychology Quarterly. 4 (4). 22-31. [Persian].

Motiei, hoora; Heidari, Mahmoud and Sadeghi, Mansoura Sadat (2011). Predicting academic procrastination based on self-regulatory components in first grade high school students in Tehran. Quarterly Journal of Educational Psychology. 8 (24). 49-70. [Persian].

Rottenberg, J., & Gross, J. (2003). When Emotion Goes Wrong: Realizing the Promise of Affective Science. Clinical Psychology: Science and Practice, 10, 227-232.

Salehzadeh Einabad, Z., Dorban, G. & Nainian, M. (2017). The Mediating Role of Self-Compassion in the Relationship between Anxiety and Procrastination. Journal of Research in Medical Sciences. 19(9).

Saplavska, J. & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. Engineering for rural development.05. 23.-25.

Saunders, S. M., Howard, K. I., & Newman, E. L (1988). Evaluating the clinical significance of treatment effects: Norms and normality. Behavioral Assessment, 10, 207-218.

Shaykh al-Islami, Ali (2016). The Prediction of Academic Procrastination based on Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies and Test Anxiety in University Students. Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning. 4 (6). 81-101. [Persian].

Sirois, F. M., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. Social and Personality Psychology Compass, 7(2), 115–127.

Sirois, F.M., Nauts, S. & Molnar, D.S. (2019) Self-Compassion and Bedtime Procrastination: an Emotion Regulation Perspective. Mindfulness 10, 434–445.

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

Soysa CK, Weiss A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. Learning and Individual Differences; 34:77–85.

Spada, M. M., Hiou, K., & Nikcevic, A. V. (2006). Metacognitions, Emotions, and Procrastination. Journal of Cognitive Psychotherapy, 20(3), 319-326.

Spielberger, C. D. (1980). The test anxiety inventory. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological Bulletin, 133, 65–94.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]

Tice, D. M., & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: The place of emotion regulation in the context of general self-control. Psychological Inquiry, 11(3), 149–159.

Tice, D. M., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! Journal of Personality and Social Psychology, 80, 53–67.

Wells, A., & Matthews, G. (1994). Attention and emotion: A clinical perspective. Hove: Psychology Press Ltd.

Wohl, M. J.A., Pychyl, T. A., & Bennett, S.H. (2010). I forgivemyself, nowI can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. Personality and Individual Differences, 48, 803–808.

Yokey, R. D. (2016). Validation of the Short Form of the Academic Procrastination Scale. Psychological Reports. Vol. 118(1) 171–179.

Zarei, Leila and Khoshoei, Mahdieh Sadat (2016). The relationship between academic procrastination and metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in students. Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education. 22 (3). 113-130. [Persian].

Zhang, R., Chen, Z., Xu, T., Zhang, L. & Feng, T. (2020). The overlapping region in right hippocampus accounting for the link between trait anxiety and procrastination. Neuropsychologia.

[Downloaded from ndea10.khu.ac.ir on 2026-10-30]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1399.8.4.5.6]