



## مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان

مریم صادقی ملکی<sup>۱</sup> ✉  
علیرضا ملازاده<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۲/۰۷ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱۰/۱۳

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین برازش مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان انجام شد. پژوهش حاضر از نوع کاربردی و در زمره تحقیقات توصیفی و همبستگی (تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری) بود. در پژوهش حاضر جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان (متوسطه دوم) منطقه ۷ و ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۸۵۲۲ نفر بود. حجم نمونه به تعداد ۲۵۰ دانش‌آموز بود که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و در دسترس انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های خودناتوان‌سازی جونز و رودالت (۱۹۸۲)، سبک‌های تنظیم شناختی هیجان گراس و جان (۲۰۰۳)، تحریف شناختی عبدالله‌زاده و سالار (۱۳۸۹) و اهمال‌کاری تحصیلی تاکنن (۱۹۹۱) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شد. نتایج نشان داد سبک‌های شناختی تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. خودناتوان‌سازی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد. سبک‌های شناختی تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد.

**واژگان کلیدی:** اهمال‌کاری تحصیلی، سبک‌های شناختی تنظیم هیجان، خطاهای شناختی، خودناتوان‌سازی.

۱. نویسنده مسئول: دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد الکترونیکی، تهران، ایران.

Maryam.sadeghimaleki@gmail.com

۲. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران. alimollazade@yahoo.com

## مقدمه

اهمال‌کاری<sup>۱</sup> یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت‌های خود یا وظایفی تجربه می‌کنند که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند (آرگیروپول و فراری<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). اهمال‌کاری تحصیلی متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر منفی دارد. راثبلوم، سولومون و موراکامی<sup>۳</sup> (۱۹۸۶) اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. نمونه بارز آن، به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر دانش‌آموزان و دانشجویان می‌شود.

اهمال‌کاری تحصیلی همچنین با دیگر سازه‌های روان‌شناختی رابطه مستقیم و متقابلی دارد. یکی از ویژگی‌های فردی تأثیرگذار در پیامدهای رفتاری، تنظیم شناختی هیجان است. تنظیم شناختی هیجان یک مفهوم پیچیده است که طیف گسترده‌ای از فرایندهای زیستی، اجتماعی، رفتاری و همچنین فرایندهای شناختی و هیجانی هوشیار و ناهوشیار را دربر می‌گیرد (یوسفی، اصغری و طغیانی، ۱۳۹۵). سبک‌های تنظیم هیجان به صورت فرایندهایی که از طریق آن، افراد می‌توانند بر اینکه چه هیجانی داشته باشند و چه وقت آن‌ها را تجربه و ابراز کنند، توصیف شده‌اند (راث، شهر، زهر-شفر، بنیتا، موید، بی بی و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۱۸). حبیب‌زاده، بیکی و پرزور (۱۴۰۰) نیز در مطالعه خود نشان دادند با توجه به نقش راهبردهای تنظیم شناختی هیجان در سلامت روان‌شناختی و عملکرد تحصیلی، آموزش راهبردهای مناسب تنظیم شناختی هیجانی (به‌ویژه ارزیابی مجدد مثبت) می‌تواند در افزایش سلامت روان دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنان مؤثر واقع شود. ربرت، روچات، بارسیس و ون در لیندن<sup>۵</sup> (۲۰۱۶) نشان دادند بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و اهمال‌کاری رابطه مثبتی وجود دارد.

از طرفی نیز پژوهش‌ها حاکی از تأیید ارتباط معنادار بین خطاهای شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی هستند (میشالوسکی، کوزیهوسکی، درودزیل، هارشیارک و ویپیچ<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷) و خطاهای شناختی به معنای اشتباهات و سوگیری‌های شناختی است، یعنی نحوه‌ای که بیمار موقعیت و فشارهای روانی را ارزیابی می‌کند. به اعتقاد بک و های<sup>۷</sup> (۲۰۱۵)، افراد فرآیندهای تفکر اختصاصی و متفاوتی را تجربه می‌کنند. برای مثال تفکر افراد افسرده با تفکر افراد مضطرب متفاوت است. به علاوه ممکن است افکار اضطراب‌آور یک فرد با فرد دیگر تفاوت داشته باشد. میشالوسکی<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۷) معتقدند که خطاهای شناختی نقش معناداری بر اهمال‌کاری دارند. حق محمدی شراهی، استوار و برماس (۱۴۰۰) در پژوهشی توصیفی-همبستگی روی دانش‌آموزان دبیرستانی شرق تهران نشان

1. Procrastination

2. Argiropoulou & Ferrari

3. Rothblum, Solomon & Murakami

4. Roth, Shahar, Zohar-Shefer, Benita, Moed & Bibi

5. Rebetez, Rochat, Barsics & Van der Linden

6. Michałowski, Koziejowski, Drożdźiel, Harciarek & Wypych

7. Beck & Haigh

8. Michałowski

دادند اهمال کاری با انواع خطاهای شناختی رابطه مثبت و معناداری دارد؛ بنابراین، خطاهای شناختی اهمیت زیادی در اهمال کاری دارند.

از طرفی نیز خودناتوان‌سازی می‌تواند در هر موقعیتی اتفاق بیفتد که توانایی فرد مورد تهدید قرار گیرد. تحقیقات نشان داده‌اند که خودناتوان‌سازی راهبردی پیشگیرانه و خودنظم‌دهنده است که برای مقابله با عملکرد ضعیف محتمل استفاده می‌شود (احمدیان، میردریکوند و قدم‌پور، ۱۳۹۸). خودناتوان‌سازی ابتدا در زمینه روان‌شناسی اجتماعی مطرح شد و بعد در حیطه‌های دیگر نظیر آموزش و پرورش وارد شد. کاوینگتون<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) با طرح نظریه خودارزشی، خودناتوان‌سازی را در حیطه آموزشگاهی مطرح کرد.

دانش‌آموزان به‌عنوان یکی از ارکان مهم آموزش، اغلب خود را در رویارویی با چالش‌های فکری، چالش‌های مدیریت زمان و همچنین تغییرات عملکرد در محیط علمی می‌بینند. در این راستا ممکن است برای مقابله با چالش‌هایی که آن‌ها را استرس‌آور تصور می‌کنند یا عقیده دارند که شکست می‌خورند، از سبک‌های خودناتوان‌سازی استفاده کنند (بوبو و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

مدارس و کلاس‌های درس زمینه مناسبی را برای استفاده از رفتار خودناتوان‌سازی فراهم می‌آورند. در چنین محیط‌های تحصیلی، دانش‌آموزان همواره با تکالیف و موقعیت‌هایی مواجه‌اند که توانایی و هوش آن‌ها را در معرض قضاوت دیگران قرار می‌دهد (دهقانی و حکمتیان فرد، ۱۳۹۹). خودناتوان‌سازی ممکن است به حفظ خودارزشی در یک محدوده زمانی کوتاه منجر شود، اما بهای طولانی‌مدت بالاتری را برای افراد استفاده‌کننده به دنبال دارد. زاگرمین و تسای<sup>۳</sup> (۲۰۰۵)، نشان دادند که سبک‌های خودناتوان‌سازی به کاهش بهزیستی روانی، احساس کفایت کمتر، انگیزش ذهنی پایین‌تر، افزایش نشانگان خلق منفی و گزارش استفاده بیشتر از مواد مخدر منجر می‌شود. خودناتوان‌سازی‌ها عملکرد ضعیف‌تری در مقایسه با افراد عادی دارند و از آنجایی که دانش‌آموزان با خودناتوان‌سازی باعث کاهش عملکرد تحصیلی خود می‌شوند و موفقیت تحصیلی شاخص پایایی و استواری وضعیت شغلی و اقتصادی است، می‌توان پیش‌بینی کرد که افراد خودناتوان‌ساز در دوران بعد از تحصیل هم از وضعیت شغلی و اقتصادی پایینی برخوردار شوند (احمدیان و همکاران، ۱۳۹۸).

رابین<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۱) اهمال‌کاری را به‌عنوان شکست در خودنظم‌دهی مطرح می‌کنند. به‌رغم این‌که اهمال‌کاری در همه انواع تکالیف روزمره اتفاق می‌افتد. اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان زیاد است و عاملی تعیین‌کننده در پیشرفت تحصیلی و موفقیت محسوب می‌شود. محققانی همچون فراری، اوکالاگان و نیوبگین<sup>۵</sup> (۲۰۰۵) اعتقاد دارند که اهمال‌کاری در تکالیف مرتبط با زندگی تحصیلی، پدیده شایعی در بین حدود ۷۰ درصد دانش‌آموزان است. آریاپوران، امیری منش، تقوایی و حق‌طلب (۱۳۹۳) تأثیر منفی اهمال‌کاری بر روی انگیزش نسبت به موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان؛ استید، شاناهان و نیوفلد<sup>۶</sup> (۲۰۱۰) تأثیر منفی اهمال‌کاری روی سلامتی

<sup>۱</sup>. Cavington

<sup>۲</sup>. Bobo

<sup>۳</sup>. Zuckerman & Tsai

<sup>۴</sup>. Rabin

<sup>۵</sup>. Ferrari, O'Callaghan & Newbegin

<sup>۶</sup>. Stead, Shanahan & Neufeld

و بهداشت؛ اوزر و ساکس<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) رابطه منفی اهمال‌کاری و رضایت از زندگی اقشار مختلف را بررسی کرده‌اند. پیامد منفی اهمال‌کاری در محیط‌های آموزشی و تحصیلی نیز، در گستره‌ای از عملکرد تحصیلی پایین (روتنستین، دیویس و تاتوم<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ حسین و سلطان<sup>۳</sup>، ۲۰۱۰؛ میچینوو، برونوت، بوهک، جوهل و دلاول<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱)، نمرات پایین‌تر و شرکت غیرفعال در کلاس‌ها و بحث‌ها (همان)، رضایت پایین از عملکرد و شکست در امور (کاگان، شاکیر، ایلهان و کاندمیر<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰) و حتی اضطراب عمومی بالاتر گزارش شده است. بررسی‌ها بیان‌کننده رابطه میان سبک‌های تنظیم هیجان و انواع گسترده‌ای از اختلال‌های روانی به‌ویژه اختلال‌های هیجانی، از جمله اختلال اضطراب فراگیر (ولز و کارتر<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱)، افسردگی (دریمن و هیمبرگ<sup>۷</sup>، ۲۰۱۸)، اضطراب امتحان (متیوسف، هیلپارد و کمپل<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹)، است. نتایج مطالعات آذربادکان و اصغری (۱۳۹۷) در رابطه با پیش‌بینی اهمال‌کاری بر اساس خود‌ناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی نشان داد متغیرهای خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری با متغیر اهمال‌کاری دارند. همچنین آن‌ها در بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی هر یک از متغیرها نشان دادند که متغیر خودناتوان‌سازی بیشترین میزان پیش‌بینی را دارد. بنابراین، می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را از روی خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی آن‌ها پیش‌بینی کرد. همچنین با کاهش استرس و مدیریت خودناتوان‌سازی، می‌توان از افزایش اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان پیشگیری کرد. نتایج مطالعات هاشمی زربنی، موسی پناه و شیرینی (۱۳۹۳) نشان داد بخش مهمی از اهمال‌کاری و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانش‌آموزان از راه جهت‌گیری اهداف پیشرفت و باورهای انگیزشی تبیین خواهد شد.

نتایج پژوهش‌ها و مطالعات حاکی از آن است که بین موفقیت تحصیلی و اجتماعی و اقتصادی و شناخت هیجانی افراد ارتباط بسیار گسترده‌ای وجود دارد و به‌کارگیری مهارت‌های هیجانی، شناخت احساسات و هیجانات خود و نحوه تنظیم و ابراز صحیح هیجانات، می‌تواند کاربردها و تأثیرات مهمی بر فعالیت‌های گوناگون و متنوع افراد و عملکرد آن‌ها داشته باشد (اویسی کهخا و همکاران، ۱۳۹۶). نگاهی مختصر به پژوهش‌های انجام‌شده بیان‌کننده آن است که عمده این مطالعات مرتبط با اهمال‌کاری روی دانشجویان بوده و در خصوص میزان اهمال‌کاری، مخصوصاً اهمال‌کاری تحصیلی در نوجوانان و متغیرهای مرتبط با آن مطالعات کمی انجام شده است. با توجه به اینکه نوجوانان، بیشتر وقت خود را در مدرسه سپری می‌کنند اجرای پژوهش‌های بیشتر ضروری به نظر می‌رسد تا با ارائه راهکارهایی در راستای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان، به پیشرفت هر چه بیشتر آن‌ها کمک شود. با توجه به مطالبی که گفته شد این پژوهش با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی

1. Özer & Saçkes

2. Rotenstein, Davis & Tatum

3. Hussain & ultan

4. Michinov, Brunot, Bohec, Juhel & Delaval

5. Kağan, Çakır, İlhan, & Kandemir

6. Wells & Carter

7. Dryman & Heimberg

8. Matthews, Hillyard & Cambell

بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان اجرا شد.

## روش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی و در زمره تحقیقات توصیفی - همبستگی (تحلیل مدلی معادلات ساختاری) بود. در پژوهش حاضر جامعه آماری کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان (متوسطه دوم) منطقه ۷ و ۸ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که تعداد آن ۸۵۲۲ نفر بوده که ۴۷۴۶ نفر دانش‌آموز دختر و ۳۷۷۶ نفر دانش‌آموز پسر هستند. بر اساس نظر استیونس (۱۹۹۴) که معتقد است در الگوی معادلات ساختاری جهت سازگاری مدل تعداد نمونه حداقل ۱۵ الی ۲۰ برابر تعداد متغیرهای مشاهده شده در تحقیق است (هومن، ۱۳۹۵)، در این پژوهش ۱۵ متغیر مشاهده شده شناسایی شد که ۱۵ برابر آن مساوی با ۲۲۵ نفر است و با بیش برآورد و پیش‌بینی ریزش آزمودنی به ۲۵۰ نفر افزایش یافت. روش نمونه‌گیری غیرتصادفی و در دسترس بود. از میان مدارس دخترانه و پسرانه متوسطه دوم منطقه ۷ و ۸ شهر تهران انتخاب شد.

### ابزار پژوهش شامل موارد زیر بود:

۱) پرسشنامه خودناتوان‌سازی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه را در سال ۱۹۸۲ جونز و رودوالد<sup>۲</sup> ساخته‌اند. این مقیاس در یک طیف پنج‌درجه‌ای از کاملاً موافق=۰ تا کاملاً مخالف=۵ گرایش افراد به خودناتوان‌سازی را می‌سنجد. نمره کل خودناتوان‌سازی از پاسخدهی به ۲۳ سؤال که شامل خرده‌مقیاس‌های عذرتراشی<sup>۳</sup>، تلاش<sup>۴</sup> و خلق منفی<sup>۵</sup> هستند، به دست خواهد آمد. روزنبرگ در سال ۱۹۶۵، برای ساخت این مقیاس آن را روی ۵۰۲۴ دانش‌آموز دبیرستانی در ایالت نیویورک اجرا کرده و ضرایب پایایی و روایی آن را به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۷ به دست آورد. این مقیاس در ایران توسط علیزاده (۱۳۸۲) به فارسی ترجمه شد و با اجرای آن روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، ضرایب پایایی و روایی آن به ترتیب ۰/۷۳ و ۰/۷۴ به دست آمد (حیدری و همکاران، ۱۳۸۸). سیدصالحی و دلاور (۱۳۹۴) در پژوهشی به بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس پرداختند و بیان داشتند که روایی محتوایی این مقیاس که توسط ۵ تن از متخصصان تأیید شده است. در این پژوهش نیز نشان داده شد که همسانی درونی بین سؤالات و کل مقیاس بالا بوده و میزان پایایی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱۸ و با روش دو نیمه کردن ۰/۷۶۷ به دست آمده است و این مقیاس از پایایی بسیار بالایی برخوردار است. نتیجه اینکه مقیاس ۲۳ ماده‌ای خودناتوان‌سازی جونز و رودوالد از روایی و پایایی بسیار بالایی برخوردار است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۸۱ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار قابل قبول این آزمون است.

<sup>۱</sup>. Self-handicapping scale

<sup>۲</sup>. Jones & Rhodewalt

<sup>۳</sup>. Apology

<sup>۴</sup>. Effortfulness

<sup>۵</sup>. Negative mood

۲) پرسشنامه سبک‌های تنظیم شناختی هیجان<sup>۱</sup>: گراس و جان<sup>۲</sup> در سال ۲۰۰۳، به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجان این پرسشنامه را ساخته‌اند. که شامل دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد و سرکوبی است. در پژوهش گراس و جان همبستگی درونی برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و سرکوبی ۰/۷۳ به دست آمده است. کارمین و وینگرهوست<sup>۳</sup> (۲۰۱۲) همبستگی درونی را برای ارزیابی مجدد ۰/۸۳ و برای سرکوبی ۰/۷۹ گزارش کردند. در ایران حسینی (۱۳۸۹) میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برای ارزیابی مجدد گزارش کرده است.

۳) پرسشنامه تحریف شناختی<sup>۴</sup>: این پرسشنامه را عبدالله‌زاده و سالار در سال ۱۳۸۹ با هدف دستیابی به ابزاری آسان برای آگاهی از تحریف‌های شناختی استفاده‌شده در زندگی روزمره ساخته‌اند. این پرسشنامه که با هدف سنجش ۹۱ تحریف شناختی شناسایی‌شده توسط الیس طراحی شده، ۲۰ گویه دارد. پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم= ۱ تا کاملاً مخالفم= ۵ نمره‌گذاری می‌شود و تنها سؤال شماره یک به صورت معکوس از ۵ تا ۱ نمره‌گذاری می‌شود. نمره بیشتر به منزله برخورداری از تفکر مناسب‌تر و نمره کمتر به معنای برخورداری از تحریف‌های شناختی بیشتر است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۶۳ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول این آزمون است.

۴) پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۵</sup>: این مقیاس را تاکن<sup>۶</sup> (۱۹۹۱) ساخته است و از ۱۶ ماده و یک عامل تشکیل شده و برای سنجش میزان اهمال‌کاری دانشجویان در دانشگاه تورنتو کانادا طراحی، اجرا و هنجار شد. سؤالات چهار گزینه‌ای بوده و به صورت عینی نمره‌گذاری و تفسیر می‌شوند. پایایی پرسشنامه در پژوهش بیات مقدس (۱۳۸۲) ۰/۷۳، در پژوهش تاکن (۱۹۹۱) ۰/۸۶ و در پژوهش آکینسولا<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۷) ۰/۸۸ گزارش شده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۰/۵۱ به دست آمد که نشان‌دهنده اعتبار قابل قبول این آزمون است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده در این پژوهش و پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر استفاده شد.

## یافته‌ها

در جدول شماره (۱) نتایج همبستگی بین تحریف‌های شناختی، تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری تحصیلی نشان داده شده است. بر اساس نتایج به دست آمده تمامی ضرایب همبستگی محاسبه‌شده مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار هستند ( $p < 0/01$ ). مثبت بودن ضرایب به دست آمده نشان می‌دهد که بین تحریف‌های شناختی، تنظیم هیجانی و خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد و با افزایش

<sup>۱</sup>. Cognitive emotion regulation styles questionnaire

<sup>۲</sup>. Gross & John

<sup>۳</sup>. Karreman & Vingerhoest

<sup>۴</sup>. Cognitive distortion questionnaire

<sup>۵</sup>. Academic procrastination scale

<sup>۶</sup>. Tuckman

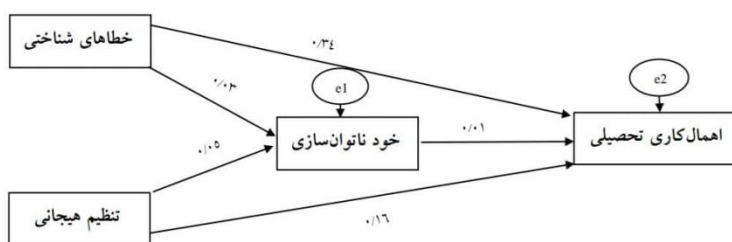
<sup>۷</sup>. Akinsola

تحریف‌های شناختی و خودناتوان‌سازی و کاهش تنظیم هیجانی، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد.

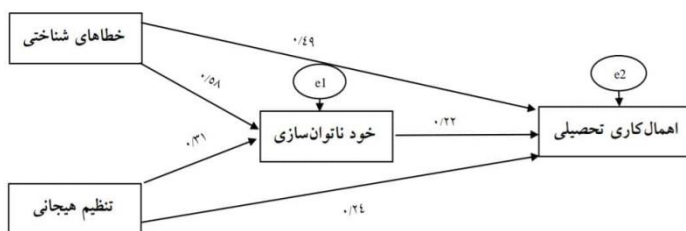
جدول ۱: ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱- تحریف‌های شناختی	۱			
۲- تنظیم هیجانی	**۰/۴۹۰	۱		
۳- خودناتوان‌سازی	**۰/۵۸۱	**۰/۴۹۶	۱	
۴- اهمال‌کاری تحصیلی	**۰/۵۱۱	**۰/۴۹۷	**۰/۵۵۰	۱

\* معنی‌داری در سطح ۰/۰۵، \*\* معنی‌داری در سطح ۰/۰۱



شکل ۱: ضرایب غیراستاندارد مدل مربوط به نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین تحریف‌های شناختی و تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی



شکل ۲: ضرایب استاندارد مدل مربوط به نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین تحریف‌های شناختی و تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی

شاخص‌های مربوط به برازش مدل در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازش مدل

شاخص برازش	دامنه مورد قبول	مقدار مشاهده شده	ارزیابی شاخص برازش
$\chi^2/df$	$\leq 3$	۲/۳۷	مناسب
IFI	$> 0.9$	۰/۹۳۰	مناسب
GFI	$> 0.9$	۰/۹۵۸	مناسب
SRMR	$< 0.08$	۰/۰۷۰	مناسب
CFI	$> 0.9$	۰/۹۳۰	مناسب
NFI	$> 0.9$	۰/۹۲۸	مناسب

در مجموع و با در نظر گرفتن مجموع شاخص‌های برازش محاسبه شده، برازش مدل رابطه تعریف‌های شناختی و تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی تأیید می‌شود.

### بررسی فرضیه‌های پژوهش

**فرضیه اول پژوهش:** سبک‌های شناختی تنظیم هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد.

در جدول (۳) نتایج مربوط به ضریب مسیر بین تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده ضریب مسیر مربوط به رابطه بین تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < 0.01$ ). با توجه به معناداری ضریب به دست آمده فرضیه پژوهش مبنی بر اثر مستقیم تنظیم هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأیید می‌شود. بر این اساس نتیجه گرفته شد که افزایش تنظیم هیجانی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شده است.

جدول ۳: ضریب مسیر رابطه بین سبک‌های شناختی تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی

سطح معناداری	ضریب استاندارد	آماره t	مسیر	
			اهمال‌کاری تحصیلی	تنظیم هیجانی
۰/۰۱	-۰/۲۴۴	۵/۰۳۵	←	

**فرضیه دوم پژوهش:** خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان اثر مستقیم دارد. در جدول (۴) نتایج مربوط به ضریب مسیر بین خطاهای شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده ضریب مسیر مربوط به رابطه بین خطاهای شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < 0.01$ ). با توجه به معناداری ضریب به دست آمده فرضیه پژوهش مبنی بر اثر مستقیم خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مورد تأیید قرار می‌گیرد. بر این اساس نتیجه گرفته شد که افزایش خطاهای شناختی موجب بهبود اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان شده است.



جدول ۴. ضریب مسیر رابطه بین خطاهای شناختی با اهمال کاری تحصیلی

سطح معناداری	آماره t	ضریب استاندارد	مسیر		
			خطاهای شناختی	←	اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۱	۳/۸۴۳	۰/۲۱۹			

فرضیه سوم پژوهش: خودناتوان سازی بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان اثر مستقیم دارد. در جدول (۵) نتایج مربوط به ضریب مسیر بین خودناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان ارائه شده است. بر اساس نتایج به دست آمده ضریب مسیر مربوط به رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان مثبت بوده و در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < ۰/۰۱$ ). با توجه به معناداری ضریب به دست آمده فرضیه پژوهش مبنی بر اثر مستقیم خودناتوان سازی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تأیید می شود. بر این اساس نتیجه گرفته شده که کاهش خودناتوان سازی تحصیلی، موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان شده است.

جدول ۵: ضریب مسیر رابطه بین خودناتوان سازی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی

سطح معناداری	آماره t	ضریب استاندارد	مسیر		
			خودناتوان سازی تحصیلی	←	اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۱	۵/۹۸۴	۰/۳۱۰			

فرضیه چهارم پژوهش: خطاهای شناختی بر اهمال کاری با نقش میانجی خودناتوان سازی در دانش آموزان اثر غیرمستقیم دارد. بر اساس نتایج به دست آمده در جدول (۶) ضرایب مربوط به تأثیر غیرمستقیم خطاهای شناختی بر اهمال کاری تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودناتوان سازی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < ۰/۰۱$ ). از این رو فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودناتوان سازی در رابطه بین خطاهای شناختی با اهمال کاری تحصیلی تأیید می شود.

جدول ۶: ضریب مسیر اثر غیرمستقیم خطاهای شناختی بر اهمال کاری تحصیلی از طریق متغیر خودناتوان سازی

سطح معناداری	ضریب استاندارد	مسیر غیرمستقیم		
		اهمال کاری تحصیلی	خودناتوان سازی	خطاهای شناختی
۰/۰۱	۰/۱۱۸			

**فرضیه پنجم پژوهش:** سبک‌های شناختی تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم دارد.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده در جدول (۷) ضرایب مربوط به تأثیر غیرمستقیم تنظیم هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودناتوان‌سازی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < ۰/۰۱$ ). از این رو فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌شود.

**جدول ۷: ضریب مسیر اثر غیرمستقیم خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق متغیر خودناتوان‌سازی**

سطح معناداری	ضریب استاندارد	مسیر غیرمستقیم		
		اهمال‌کاری تحصیلی	خودناتوان‌سازی	تنظیم هیجانی
۰/۰۱	۰/۱۸۰			

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین برآزش مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان‌سازی در دانش‌آموزان انجام شد.

همان‌طور که مشاهده شد نتایج نشان داد که تنظیم هیجان منفی با اهمال‌کاری در نوجوانان رابطه مستقیم و مثبت دارد. در نتیجه فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود. نتایج این پژوهش با پژوهش پورعبدل و همکاران (۱۳۹۸)، چهارراهی و حاجی‌آبادی (۱۳۹۵)، بیگلری و پویامنش (۱۳۹۵) همسو و همخوان است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت وجود رابطه مستقیم و مثبت میان اهمال‌کاری و تنظیم هیجان منفی به این معنا است اهمال‌کاری بیشتر در افراد دارای مشکل در تنظیم هیجان منفی رخ می‌دهد. با وجود همبستگی میان دو متغیر رابطه عکس نیز صدق می‌کند؛ بنابراین، افرادی که اهمال‌کاری بیشتری مرتکب می‌شوند اکثر اوقات در تنظیم هیجان با مشکل بیشتری مواجه می‌شوند. علاوه بر این مطابق با دیدگاه ربرت و همکاران (۲۰۱۵)، اهمال‌کاری را می‌توان رویکردی برای تنظیم هیجانات منفی در نظر گرفت، چرا که به کارگیری آن باعث می‌شود فرد از هیجانات منفی دوری کرده و احساس مثبت بیشتری تجربه کند. این مسأله همچنین تأییدکننده نوعی راهبرد نامناسب (اهمال‌کاری) در تنظیم هیجانات است. در واقع اهمال‌کاری، افراد را از دستیابی به اهداف بازمی‌دارد.

همان‌طور که مشاهده شد نتایج همچنین نشان داد که بین خطاهای شناختی با اهمال‌کاری در نوجوانان رابطه مستقیم و مثبت به‌طور معنادار وجود دارد. در نتیجه فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود. نتایج این پژوهش به‌طور ضمنی با پژوهش پیتترین، سوینی و پیهالتو<sup>۱</sup> (۲۰۱۴)، میشلوسکی و همکاران (۲۰۱۷)، ریتز<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۸) همسو و همخوان است. در تبیین این یافته‌ها باید گفت در تحریف شناختی تعمیم مبالغه‌آمیز یا خطای تعمیم افراطی، فرد کوچک‌ترین مطلب ناخوشایندی را به کل زندگی خود تعمیم می‌دهد. مثلاً اگر در یک آزمون نمره

<sup>۱</sup>. Pietarinen Soini & Pyhälto

<sup>۲</sup>. Rebetez

ضعیفی بگیرد به خود می‌گوید، این نشان می‌دهد که من همیشه در زندگی شکست خواهم خورد و در هیچ زمینه‌ای موفق نخواهم شد. این دیدگاه فرد را از انجام کارهایی که قبلاً در آن موفق نشده یا آزمایش کارهای جدید دور می‌کند و باعث می‌شود رفتارهای اهمال‌کارانه از خود نشان دهد. علاوه بر این افرادی که اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند نسبت به اتفاقات آینده بدبین می‌شوند و همواره انتظار دارند حادثه ناگواری برای آن‌ها رخ دهد که این موضوع باعث بی‌انگیزگی و دلسردی و در نهایت اهمال‌کاری می‌شود. در تبیین رابطه مستقیم و مثبت خطاهای شناختی و اهمال‌کاری همچنین می‌توان گفت در برخی مواقع فرد خودش را در برابر هر مسأله‌ای مسئول می‌داند و آن را به خود نسبت می‌دهد، در مطالعات این خطا، خطای شخصی‌سازی نامیده می‌شود. در واقع فرد با این نوع خطا ارتباط اجتماعی خود را هدف قرار می‌دهد و سعی دارد به تنهایی و بدون کمک گرفتن از دیگری به انجام امور اقدام کند که نتیجه آن تأخیر در کارها و اهمال‌کاری است. خطای نتیجه‌گیری به صورت انتزاعی مورد دیگری است که موجب اهمال‌کاری دانش‌آموزان می‌شود. فرد بدون داشتن مدارک و شواهد نتیجه‌گیری می‌کند و در ادامه تصور صحیحی از نتیجه خود دارد. به عنوان مثال اگر در زمینه‌ای فکر منفی داشته و نتیجه دلخواه را نگرفته باشد؛ همان نتیجه را پیامد قطعی آن رویداد می‌داند. این خطا نیز فرد را در انجام کارهای بی‌انگیزه می‌کند و در نتیجه تأخیر و تعلل به همراه دارد (حق محمدی شراهی و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت که محققان ریشه رفتارهای ناسازگارانه را باورهای غیرعقلانی می‌دانند، به گونه‌ای که این باورها بر روان فرد سلطه دارند و عامل تعیین‌کننده نحوه تعبیر و تفسیر و معنی‌دادن به رویدادهاست (ماسودا<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۴).

نتایج نشان داد که بین خودناتوان‌سازی با اهمال‌کاری در نوجوانان رابطه مستقیم و مثبت به‌طور معنادار وجود دارد. نتایج این پژوهش با پژوهش آذربادکان و اصغری ابراهیم آباد (۱۳۹۷) همسو و همخوان است. در تبیین این یافته‌ها باید گفت افراد خودناتوان‌ساز در برخورد با مسائل زندگی به خصوص تحصیل همواره در صدد انصراف و دوری از موقعیت هستند. در واقع آن‌ها به توانایی‌ها خود اطمینان ندارند و از شکست می‌ترسند و همواره به دنبال راه‌های خودناتوان‌سازی برای توجیه شکست احتمالی خود هستند. این افراد در رویارویی با اتفاقاتی که نتیجه آن‌ها مشخص نیست یا زمانی که نمی‌توانند نتیجه کار خود را به عوامل بیرونی نسبت دهند، برای انجام ندادن فعالیت‌های خود موانع ایجاد می‌کنند. بنابراین، دانش‌آموزان هنگامی که پیش‌بینی کنند عملکرد تحصیلی آن‌ها در آینده خوب نباشد؛ برای پیشگیری از پیامدهای منفی عدم موفقیت خود خصوصیات را به خود نسبت می‌دهند یا دست به انجام کارهایی می‌زنند که عملکرد درست آن‌ها را کاهش می‌دهد و در این صورت بهانه‌ای قابل باور برای توجیه شکست خواهند داشت. در نتیجه عملکرد تحصیلی ضعیف‌تری نسبت به دانش‌آموزان عادی خواهند داشت و در موقعیت‌هایی که توانایی آن‌ها ارزیابی می‌شود، اهمال‌کاری می‌کنند (حبیب‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). همچنین در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت سبک‌های خودناتوانی، از جمله دست‌کشیدن از تلاش‌های مؤثر، خودداری از درخواست کمک، تعویق‌انداختن کارها و مشارکت در بسیاری از فعالیت‌ها، به‌منظور انتساب شکست به عوامل خارجی، مخفی نگه‌داشتن ضعف توانایی، و اجتناب از ادراک ناشایستگی استفاده می‌شوند.

<sup>۱</sup>. Masuda

همان‌طور که مشاهده شد بر اساس نتایج به‌دست‌آمده ضرایب مربوط به تأثیر غیرمستقیم خطاهای شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودناتوان‌سازی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است. از این‌رو فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین خطاهای شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌شود. به علت نبود پژوهش مشابه مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های دیگر مقدور نیست. در تبیین این یافته‌ها باید گفت انسان‌هایی که تفکر غیرمنطقی دارند یا خطاهای شناختی در افکارشان هویدا است، در بسیاری از موارد اطلاع چندانی از این خطاها ندارند. شاید عدم اطلاع، باعث آلودگی این افکار با خطاهای شناختی می‌شوند. در این نوشتار سعی بر آن است که خطاهای شناختی به‌صورت ساده و در قالب مثال‌های روشن و واضح بیان شوند. امید است بسیاری از نگرانی‌ها، حالات و افکار نامطلوب که در پشت این خطاهای شناختی وجود دارند، با اطلاع‌رسانی از بین بروند (برنز، ۱۳۸۶). در چند دهه پیش برگلاس و جونز<sup>۱</sup> (۱۹۷۸) نظر دادند که افراد تلاش می‌کنند تا شرایط رفتارشان را طوری تنظیم کنند که اگر عملکردشان ضعیف باشد، این شرایط پیش از فقدان توانایی و ارزشمندی به‌عنوان عملکرد ضعیف جلوه کند. به‌عبارت‌دیگر، افراد مجموعه‌ای از سبک‌ها را به کار می‌گیرند تا به‌عنوان قربانیان شرایط و نه ناتوان به آن‌ها نگرسته شود. برگلاس و جونز (۱۹۷۸) این سبک‌ها را خودناتوان‌سازی نامیدند، زیرا استفاده از آن‌ها ممکن است به تضعیف عملکرد منتهی شود. سبک‌های خودناتوان‌سازی آن شرایط پیش‌آیندی هستند که افراد فراهم می‌کنند به این امید که جانشین عواملی شوند که در آینده ممکن است درباره شایستگی آن‌ها تردید شود. آرمانی آن است که افراد این شرایط را در عوامل بیرونی جست‌وجو کنند نه در عوامل درونی. به نظر برگلاس و جونز (۱۹۷۸) خودناتوان‌سازی عبارت است از هر عمل یا زمینه عملی که به فرد امکان می‌دهد تا شکست را به عوامل بیرونی (بهانه) و موفقیت را (به‌منظور کسب افتخار) به عوامل درونی نسبت دهد. از طرفی نیز دیدگاه رفتاری بر تقویت شدن رفتار اهمال‌کارانه، نقش تنبیه‌کنندگی تکلیف، شرطی شدن فرار و اجتناب و نقش پاداش‌های ویژه تأکید دارد. الیس و نوس در نخستین تبیین شناختی - رفتاری، اهمال‌کاری را به باورهای غیرمنطقی و خودانتقادی نسبت دادند (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۱).

همان‌طور که مشاهده شد نتایج نشان داد ضرایب مربوط به تأثیر غیرمستقیم تنظیم هیجانی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای خودناتوان‌سازی، در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادار است ( $p < 0/01$ ). از این‌رو فرضیه پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌ای خودناتوان‌سازی در رابطه بین تنظیم هیجانی با اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌شود. به علت نبود پژوهش مشابه مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های دیگر مقدور نیست. در تبیین این یافته‌ها باید گفت اهمال‌کاری رفتاری به تعویق انداختن انجام تکالیف اصلی و فرعی و تأخیر در تصمیم‌گیری در محدوده‌های زمانی مهم و خاص می‌باشد. اهمال‌کاری به خصوص در مسائل تحصیلی امری شایع بوده، ولی داشتن این خصیصه در حد متوسط طبیعی است (شیخی و همکاران، ۱۳۹۱). با وجود اینکه این ویژگی همیشه مشکل‌آفرین نیست، اما به دلیل جلوگیری و ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، نتایج نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه دارد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶). با در نظر گرفتن این دلیل و همچنین لحاظ کردن این مورد که ۵۵ تا ۶۰ درصد اهمال‌کاران تمایل به درمان این ویژگی دارند، اهمال‌کاری به‌عنوان سازه روان‌شناختی

<sup>۱</sup>. Berglas & Jones

سازش‌نیافته معرفی شده است. شواهد تجربی بیان‌کننده آن هستند که اهمال‌کاری با مسائل ناهنجار گوناگونی در زمینه‌های بهداشت روانی، عملکرد تحصیلی و مشکلات اجتماعی همراه شده است (کندی<sup>۱</sup> و تاکن، ۲۰۱۰). از دیدگاه فراشناختی اهمال‌کاری را می‌توان راهبردی برای تنظیم شناخت‌ها و هیجان‌های منفی در نظر گرفت. از نظر بامیستر، هیدرتون و تیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۴) اهمال‌کاری راهبردی است که اشخاص به منظور تنظیم عواطف منفی به کار می‌گیرند و به وسیله آن دست‌کم به‌صورت گذرا از عواطف منفی دور شده و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (حسینی و خیر، ۱۳۸۸). از طرفی نیز بر اساس دیدگاه شناختی - رفتاری، رفتارهایی همچون تعلل عمدی در انجام یک تکلیف، انجام دادن فعالیت‌های لذت‌بخش به‌جای فعالیت اصلی، انجام دادن تکالیف کم‌اهمیت، معاشرت‌های غیرضروری و خواب روزانه بیش‌ازحد و شناخت‌های غیرمنطقی نظیر کمال‌گرایی، نسبت دادن دلایل کار افراد به عوامل خارجی، کم‌تخمین زدن زمان موردنیاز برای انجام تکلیف، باور نداشتن به توانایی خود به عبارتی خودناتوان‌سازی برای انجام تکلیف می‌توانند با ایجاد هیجان‌های منفی نظیر ناکامی، غم و اضطراب وارد چرخه اهمال‌کاری شده و دوره معیوبی برای تداوم اهمال‌کاری ایجاد کنند (قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۴).

انجام هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه است که از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به این موارد اشاره کرد: نتیجه تحقیق فقط به جامعه‌ای تعمیم‌پذیر است که دانش‌آموزان دختر پایه تحصیلی دهم ناحیه یک از بین آن‌ها انتخاب شده‌اند، لذا در تعمیم نتایج آن به سایر گروه‌ها یا جوامع دیگر باید احتیاط کرد؛ تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات در این پژوهش پرسشنامه بوده که جنبه خودگزارشی دارد. به همین دلیل خالی از اشکال و سوگیری در پاسخ‌گویی نیست؛ از سوی دیگر چون داده‌های مربوط به پرسشنامه سبک‌های تعامل آموزگار از طریق گزارش‌دهی دانش‌آموزان به دست می‌آید، بنابراین، نتایج بیشتر ادراک آن‌ها از رفتارهای آموزگار را نشان می‌دهد تا رفتار واقعی آموزگار؛ با توجه به اینکه برای ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از روش تحلیل مسیر استفاده شده است، نتیجه‌گیری علت و معلولی باید با احتیاط صورت گیرد؛ به دلیل شرایطی که شیوع کرونا در کشور به وجود آورده بود، نمونه‌گیری در این پژوهش غیرتصادفی و در دسترس انجام شد؛ به دلیل استفاده از پرسشنامه که یک ابزار خودگزارشی است، ممکن است پاسخ‌دهندگان دچار سوگیری شده باشند.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این موارد مدنظر قرار گیرد: استفاده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته؛ بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای دیگر در رابطه بین اهمال‌کاری با تحریف‌های شناختی و تنظیم هیجان مانند متغیر جهت‌گیری هدف؛ انجام تحقیقات آزمایشی با کنترل متغیرهای مداخله‌گر به‌ویژه فاکتورهای شخصی و شخصیتی دانش‌آموزان؛ اجرای پژوهشی با همین عنوان در بین مدارس سایر دوره‌های تحصیلی و سایر اقصای سنی؛ پرداختن به تفاوت‌های جنسیتی موجود میان مؤلفه‌های موردپژوهش؛ استفاده از روش‌های کیفی در جمع‌آوری اطلاعات از جمله مصاحبه با نوجوانان؛ بررسی آثار ویژگی‌های خانواده از جمله موقعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده در ناگویی هیجانی و تنظیم هیجان.

<sup>1</sup>. Kennedy

<sup>2</sup>. Baumeister, Heatherton and Tice

از آنجاکه بین تنظیم هیجان و اهمال‌کاری رابطه معنادار وجود دارد، پیشنهاد می‌شود مشاوران و متخصصان آموزش و پرورش یا روانه می‌توانند در فرایند ارزیابی مراجعان خود که از مسائل مربوط به اهمال‌کاری رنج می‌برند، مؤلفه‌های سبک‌های تنظیم هیجان و مؤلفه‌هایش را بررسی کنند و از نتایج این پژوهش در راستای خود بهره‌گیرند؛ پیشنهاد می‌شود آموزش‌های عمومی و اختصاصی و مهارت‌های انگیزشی در مراکز مشاوره که به‌صورت جلسه‌های عمومی و خصوصی تشکیل می‌شود که می‌تواند به افراد در بهبود اطلاعات آن‌ها در امر اهمال‌کاری یاری رساند.

### تشکر و قدردانی

از تمامی شرکت‌کنندگان در این پژوهش تشکر و قدردانی می‌شود.

### منابع

- احمدیان، حسام، میردریکوند، فضل‌الله و قدم‌پور، عزت‌الله (۱۳۹۸). تدوین مدل خودناتوان‌سازی تحصیلی پنجم ابتدایی. *فصلنامه تدریس پژوهی*، ۷ (۲)، ۲۳۳-۲۱۳.
- اویسی کهخا، عاطفه، درخشان، مرضیه و هاشمی، سیده رباب (۱۳۹۶). نقش تنظیم هیجان در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان. *چهارمین کنفرانس بین‌المللی نوآوری‌های اخیر در روان‌شناسی، مشاوره و علوم رفتاری*، تهران.
- آذربادکان، فاطمه و اصغری ابراهیم آباد، محمدجواد (۱۳۹۷). خودناتوان‌سازی و استرس ناشی از انتظارات تحصیلی در دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۴ (۳)، ۹۹-۱۱۶.
- آریان‌پوران، سعید، امیری منش، مرضیه، تقوایی، داود و حق‌طلب، طاهره (۱۳۹۳). رابطه ابعاد خودپنداره با انگیزش تحصیلی (خواندن، نوشتن و ریاضی) دانش‌آموزان ابتدایی دارای ناتوانی‌های یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۴ (۱)، ۷۲-۵۶.
- برنز، دیوید (۱۳۸۶). *روان‌شناسی افسردگی*. ترجمه: مهدی قرچه‌داغی، تهران: دایره.
- بیگلری، راحله و پویامنش، جعفر (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین راهبردهای شناختی تنظیم هیجان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان سیرجان. *اولین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روان‌شناسی و مطالعات اجتماعی ایران*، قم.
- پورعبدل، سعید، صبحی قراملکی، ناصر، قائدی، غلامحسین و نبی دوست، علیرضا (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش تنظیم هیجان بر کاهش فرسودگی و تعلق‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷ (۱۳)، ۴۹-۶۸.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلق‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۰-۶۱.

چهارراهی، متین و حاجی آبادی، مهدی. (۱۳۹۵). رابطه‌ی راهبردهای تنظیم شناختی هیجان با اضطراب تحصیلی دانش‌آموزان. *چهارمین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روان‌شناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران*.

حبیب‌زاده عباس، بیکی مهدی و پرزور، پرویز. (۱۴۰۰). نقش سبک‌های تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی سلامت روان شناختی و عملکرد تحصیلی دانشجویان. *رویش روان‌شناسی، ۱۰ (۷)*، ۱۱۴-۱۰۵

حسینی، فریده‌السادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش‌بینی تعلق‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۳*: ۲۷۳-۲۶۵.

حق محمدی شراهی قباد، استوار زهره و برماس حامد (۱۴۰۰). اهمال‌کاری: نقش پیش‌بین خطاهای شناختی و کمال‌گرایی. *رویش روان‌شناسی، ۱۰ (۳)*، ۱۰۰-۸۹.

حیدری، محمود، خداپناهی، کریم و دهقانی، محسن. (۱۳۸۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *فصلنامه تحقیقات علوم رفتاری، ۷ (۲)*، ۹۷-۱۰۶.

دهقانی، یوسف و حکمتیان فرد، صادق. (۱۳۹۹). بررسی نقش خوش‌بینی تحصیلی، باورهای فراشناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی خودناتوان‌سازی دانش‌آموزان با اختلال یادگیری ویژه. *فصلنامه روان‌شناسی افراد/استثنایی، ۱۰ (۳۷)*، ۱۵۹-۱۳۵.

سیدصالحی، محمد و دلاور، علی. (۱۳۹۴). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودناتوان‌سازی. *اندازه‌گیری تربیتی، ۶ (۲۰)*، ۹۷-۱۱۷.

شیخی، محسن، فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمو. (۱۳۹۱). ارتباط اضطراب، خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری در تدوین پایان‌نامه. *مجله روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۳۵ (۹)*، ۲۸۳-۲۹۵.

عبدالله زاده، حسن و سالار، مریم (۱۳۸۹). *طراحی و اعتبار سنجی تحریف‌های شناختی*. تهران: مؤسسه آزمون یار پویا.

قدم‌پور، عزت‌الله، امیری، فاطمه، زنگی آبادی، معصومه و اصلی آزاد، مسلم (۱۳۹۴). اثربخشی مداخله شناختی - رفتاری مبتنی بر تعلق بر عزت‌نفس، عملکرد و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *نشریه پژوهش توان‌بخشی در پرستاری، ۱ (۳)*، ۳۳-۴۴.

مقدس بیات، مریم (۱۳۸۲). *هنجاریابی آزمون سنجش اهمال‌کاری تاکنم برای دانشجویان: پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن، تهران*.

میرزایی، مصلح، غرابی، بنفشه، بیرشک، بهروز (۱۳۹۱). نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری. *مجله روان‌پزشکی و روان‌شناسی بالینی ایران، ۱۹ (۳)*، ۲۴۰-۲۳۰.

هومن، حیدرعلی (۱۳۹۵). *کتاب مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار لیزرل، سمت*.

یوسفی، رحیم، اصغری، حمید و طغیان، الهه. (۱۳۹۵). مقایسه طرح‌واره‌های ناسازگار اولیه و تنظیم شناختی هیجان در بیماران قلبی و افراد عادی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی زنجان، ۲۴ (۱۰۷)*، ۱۴۳-۱۳۰.

- Abdollahzadeh, H. and Salar, M. (1389). *Design and validation of cognitive distortions*. Tehran: Azmoun Yar Poya Institute.
- Ahmadian, H., Mirdarikvand, F. and Ghadmpour, E. (2018). Compilation of the self-handicapping model of the fifth elementary school. *Journal of Teaching Research*, 7(2), 213-233.
- Akinsola, M. K., Tella, A. and Tella, A. (2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Argiropoulou, M. I. and Ferrari, J. R. (2015). Chronic procrastination among emerging adults: Factor structure of the Greek version of the general procrastination scale. *Hellenic Journal of Psychology*, 12(2), 85-104.
- Arian Pouran, S., Amirmanesh, M., Taghvaie, D. and Haghtalab, T. (2013). The relationship between self-concept dimensions and academic motivation (reading, writing and math) of elementary school students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 56-72.
- Azarbadkan, F. and Asghari Ebrahimabad, M.J. (2017). Self-handicapping and stress caused by academic expectations in students. *New Educational Thoughts*, 14(3), 116-99.
- Baumeister, R.F., Heatherton, T.F. and Tice, D.M. (1994). *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Bayat Moghadas, M. (2002). *Normization of Tuckman's procrastination test for students: master's thesis in psychology*, Islamic Azad University, Roudhan Branch, Tehran.
- Beck, A. T. and Haigh, E. A. P. (2015). Advances in cognitive theory and therapy: the generic cognitive model. *Annual Review of Clinical Psychology*, 10, 1-24.
- Berglas, S. and Jones, E. E. (1978). Drug choice as a self-handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of personality and social psychology*, 36(4), 405-417.
- Biglari, R. and Pouyamanesh, J. (2015). Determining the relationship between cognitive emotion regulation strategies and exam anxiety among female students in the third year of Sirjan High School. *The first international conference of modern researches in the field of educational sciences*, psychology and social studies of Iran, Qom.
- Bobo, J. L., Whitaker, K. C. and Strunk, K. K. (2013). Personality and student self-handicapping: A cross-validated regression approach. *Personality and Individual Differences*, 55(5), 619-621.
- Burns, David. (1386). *Psychology of depression*. Translated by: Mehdi Qarchedaghi, Tehran: Nosh Dekhr.
- Chaharrahi, M. and Hajiabadi, Mehdi. (2015). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and students' academic anxiety. *Fourth National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology*, Social and Cultural Studies, Tehran.
- Covington, M. V. (1984). The self-worth theory of a chievement motivation: Findings and implications. *Elementary school Journal*, 85 (1), 5-20.
- Dehghani, Y. and Hekmatian Fard, S. (2019). Examining the role of academic optimism, metacognitive beliefs and cognitive emotion regulation in predicting self-disability of students with special learning disorder. *Quarterly Journal of Psychology of Exceptional Individuals*, 10(37), 159-135.
- Dryman, M. T. and Heimberg, R. G. (2018). Emotion regulation in social anxiety and depression: A systematic review of expressive suppression and cognitive reappraisal. *Clinical Psychology Review*, 65, 17-42.
- Ferrari, J. R., O'Callaghan, J. and Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.



- Ghadampur, E., Amiri, F., Zangi Abadi, M. and Asli Azad, M. (2014). The effectiveness of cognitive-behavioral intervention based on procrastination on self-esteem, performance and academic procrastination of high school students. *Journal of Nursing Rehabilitation Research*, 1(3), 33-44.
- Gross, J. J. and John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and wellbeing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85, 348-362.
- Habibzadeh, A., Beiki, M., & Porzour, P. (2021). The role of cognitive emotion regulation styles in predicting students' psychological health and academic performance. *Development of Psychology*, 10(7), 105-114
- Haghmohammadi Shrahi, Gh., Ostovar, Z. and Bermas, H. (2021). Procrastination: the predictive role of cognitive errors and perfectionism. *Development of Psychology*, 10(3), 89-100.
- Hashemi Zarini, H., Mosavi Panah, S. M. and Shiri, M. (2016). Relationship between the orientation of progress goals and motivational beliefs with the procrastination and academic self-sufficiency the students. *Two Quarterly Journal of Educational and Educational Studies*, 5(15), 86-99.
- Heydari, M., Khodapanahi, K. and Dehghani, M. (2008). Examining the psychometric properties of the self-handicapping scale. *Behavioral Science Research Quarterly*, 7(2), 106-97.
- Homan, H. (2015). *The book of structural equation modeling using Lisrel software*. Samt Publications.
- Hosseini, F. and Khayyer, M. (2008). Predicting behavioral procrastination and decision-making according to metacognitive beliefs in students. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 3, 273-265.
- Hussain, I. and Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Jokar, B. and Delavarpour, M. (2006). The relationship between educational procrastination and achievement goals. *New Educational Thoughts*, 3(3), 61-80.
- Jones, E. E. and Rhodewalt, F. (1982). *The Self-Handicapping Scale*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T. and Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive – compulsive and five factor personality traits. *Proc Soc Behav Sci*, 2(2), 2121-5.
- Karreman, A. and Vingerhoest, AdJ. (2012). Attachment and well-being: The mediating role of emotion regulation and resilience. *Personality and Individual Differences*, 53(7), 821-826.
- Kennedy, G. J. and Tuckman, B. W. (2010). The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen. Retrieved May 10 2011 from: [www.oesar.osu.edu/docs/kennedytuckman\\_AERA20\\_10\\_Paper\\_032310.pdf](http://www.oesar.osu.edu/docs/kennedytuckman_AERA20_10_Paper_032310.pdf).
- Masuda, A., Hayes, S. C., Sackett, C. F. and Twohig, M. P. (2004). Cognitive defusion and self-relevant negative thoughts: examining the impact of a ninety year old technique. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 477-485.
- Masuda, A., Hayes, S. C., Sackett, C. F. and Twohig, M. P. (2004). Cognitive defusion and self-relevant negative thoughts: examining the impact of a ninety year old technique. *Behaviour Research and Therapy*, 42(4), 477-485.
- Matthews, G., Hillyard, E. J., Cambell, S. E. (1999). Metacognition and maladaptive coping as component of test anxiety. *Clinical psychology and psychotherapy*, 6, 111-125.
- Michałowski, J. M., Koziejowski, W., Drożdźiel, D., Harciarek, M., & Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117, 198-204.

- Michałowski, J. M., Koziejowski, W., Drożdżiel, D., Harciarek, M. and Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117, 198-204.
- Michinov, N., Brunot, S., Bohec, O. L., Juhel, J., & Delaval, M. (2011). Procrastination, participation, and performance in online learning environments. *Computers & Education*, 56, 243-252.
- Mirzaei, M., Gharraei, B. and Birashk, B. (2012). The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, anxiety and the problem of emotional regulation in predicting behavioral procrastination and decision making. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19 (3), 240-230. [In Persian]
- Oveisi Kakhka, A., Derakhshan, M. and Hashemi, R. (2016). The role of emotion regulation in students' academic success. *The fourth international conference on recent innovations in psychology, counseling and behavioral sciences*, Tehran.
- Özer, B. U. and Saçkes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college students' life satisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 512-519.
- Pietarinen, J., Soini, T. and Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- PourAbdol, S., Sobhi Gharamaleki, N., Ghaedi, Gh. and NabiDoost, A. (2019). The effectiveness of emotion regulation training on reducing burnout and academic procrastination of students with special learning disabilities. *Cognitive Strategies in Learning*, 7 (13), 68-49. [In Persian]
- Rabin, L.A., Fogel, J. and Nutter-Upham, K.E., (2011). Academic Procrastination in College students: The role of self-reported executive function, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344-357.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., Barsics, C. and Van der Linden, M. (2018). Procrastination as a self-regulation failure: The role of impulsivity and intrusive thoughts. *Psychological Reports*, 121(1), 26-41.
- Rotenstein, A., Davis, H. Z. and Tatum, L. (2009). Early birds versus just-in-timers: The effect of procrastination on academic performance of accounting students. *Journal of Accounting Education*, 27, 223-232.
- Roth, G., Shahar, B. H., Zohar-Shefer, Y., Benita, M., Moed, A., Bibi, U. and Ryan, R. M. (2018). Benefits of emotional integration and costs of emotional distancing. *Journal of Personality*, 86, 919-934, doi:10.1111/jopy.12366
- Rothblum, E. D., Solomon, L. J. and Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), 387-394.
- Sadat Hosseini f. and Khayyr, m. (2010). Survey the role teacher in Mathematic Academic Emotions and Emotional Regulation of students. *fasnameh elmi-pazhoshi university of Tabriz*, 5(20), 1-20.
- Seyyed Salehi, M. and Delavare, A. (2014). Examining the psychometric properties of the self-handicapping scale. *Educational Measurement*, 6(20), 117-97.
- Sheikhi, M., Fathabadi, J. and Heydari, M. (2011). The relationship between anxiety, self-efficacy and perfectionism with procrastination in thesis writing. *Journal of Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 35(9), 295-283.
- Stead, R., Shanahan, M. J. and Neufeld, R. W. J. (2010). I'll go to therapy, eventually: "Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the Procrastination Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 473-480.

- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51, 473-480.
- Wells, A. and Carter, K. (2001). Further tests of a cognitive model of Generalized Anxiety Disorder: Meta-cognitions and worry in GAD, panic disorder, social phobia, depression, and non-patients. *Behavior Therapy*, 32, 85-102.
- Yousefi, R., Asghari, H and Toghiani, E. (2015). Comparison of primary maladaptive schemas and cognitive regulation of emotion in heart patients and normal people. *Journal of Zanjan University of Medical Sciences*, 24(107), 133-143.
- Zuckerman, M. and Tsai, F. F. (2005). Costs of Self-Handicapping. *Journal of Personality*, 73, 411-442

<https://doi.org/10.30495/hpsbjourna.2023.1953636.1072>

??????

1  
2  
3

Submission Date: 2021- 01-10      Acceptance Date: 2021- 04-05

**Abstract**

**Keywords:**

1  
2  
3

