



The Effect of Cognitive Avoidance and Fear of Failures on Academic Procrastination: The Mediating Role of the Difficulty of Emotion Regulation in Second Middle School Students

Mohammad Narimani, Ph.D

Department of psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Mohammad Herangza, PhD Student

Department of psychology, Faculty of Education and Psychology, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran

بررسی تأثیر اجتناب شناختی و ترس از شکست بر اهمال کاری تحصیلی: نقش واسطه‌ای دشواری تنظیم هیجان در دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه

محمد نریمانی

استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه

محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

محمد هرنگ‌زا*

دانشجوی دکتری گروه روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی،

دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

Abstract

The purpose of this study was to investigate the role of cognitive avoidance and fear of failure by mediating difficulty in regulating emotion in predicting academic procrastination. The method of this research is correlation. The statistical population of this study was secondary school students of Bastak In the academic year 2019-2020. 234 students (122 males and 112 females) were selected using random multistage cluster sampling method. data were collected using Sexton & Dugas' Cognitive Avoidance Questionnaire (2008), Conroy, Willow & Metzler's fear of failure Scale (2002), Gratz & Roemer's Difficulties in Emotion Regulation Scale (2004) and Solomon & Rothblum's Academic Procrastination Scale (1984). The data were analyzed using methods of multiple regression analysis and path analysis by SPSS 20 and Amos 20 software. Data analysis showed that difficulties in emotion regulation subscale including non acceptance of Emotional response, difficulties engaging in goal directed behavior and limited access of emotion regulation strategies mediated to some extent between cognitive avoidance and fear of failure with academic procrastination. Therefore, teachers, trainers and consultants to reduce academic procrastination should challenge with negative and maladaptive cognitive and emotional beliefs (Cognitive Avoidance & fear of failure) and, on the other, to replace more appropriate strategies for management and regulation of emotions.

Keywords: difficulties in emotion regulation; academic procrastination; second middle school students.

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی نقش اجتناب شناختی و ترس از شکست با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بود. روش این پژوهش همبستگی بود. جامعه‌ی آماری را دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه شهرستان بستک در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می‌دادند. ۲۳۴ دانش‌آموز (۱۲۲ پسر و ۱۱۲ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌ی اجتناب شناختی (Sexton & Dugas, 2008)، مقیاس ترس از شکست (Conroy, Willow & Metzler, 2002)، مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (Gratz & Roemer, 2004) و مقیاس اهمال کاری تحصیلی (Solomon & Rothblum, 1984) جمع‌آوری و با روش‌های تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر و به‌وسیله نرم‌افزارهای اس پی اس اس ۲۰ و ایموس ۲۰ بررسی شد. تحلیل داده‌ها نشان داد مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان شامل عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی در رابطه‌ی میان اجتناب شناختی و ترس از شکست با اهمال کاری تحصیلی تا اندازه‌ای واسطه شده‌اند. بنابراین، دبیران، مربیان و مشاوران برای کاهش اهمال کاری تحصیلی باید از یک سو به چالش با باورهای شناختی و هیجانی منفی و ناسازگار (اجتناب شناختی و ترس از شکست) پرداخته و از سوی دیگر برای مدیریت و تنظیم هیجان‌ات راهبردهای مناسب‌تر را جایگزین کنند.

واژگان کلیدی: دشواری در تنظیم هیجان؛ اهمال کاری

تحصیلی؛ دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه

مقدمه

(Cognitive Avoidance) « ، «ترس از شکست (Fear of failure) و «دشواری در تنظیم هیجان (Difficulties in Emotion Regulation) است. اجتناب شناختی یکی از راهبردهای شناختی غیرمؤثر افراد اضطرابی است که برای پردازش اطلاعات در محیط‌های اضطراب‌زا از آن استفاده می‌کنند و از این طریق سعی بر تغییر تفکرات و تصورات ذهنی خود دارند تا بتوانند خود را از نگرانی‌های محیطی رهایی دهند (Basaknejad, Moeini, & Mehrabizadeh, Honarmand, 2010). اجتناب شناختی از انواع راهبردهای شناختی است که براساس آن افراد تفکرات خویش را در جریان ارتباط اجتماعی تغییر می‌دهند (Sexton & Dugas, 2008). وجود اجتناب به عنوان یک محرک اصلی در اهمال‌کاران مزمن مشاهده شده است (Ferrari & Patel, 2004)؛ همچنین استفاده از راهبرد اجتناب شناختی به دلیل ایجاد تفکرات غیرمنطقی می‌تواند عملکرد اجتنابی و رفتارهای اهمال‌کارانه را به همراه داشته باشد (Diaz-Morales, cohen & Ferrari, 2008). نیمرخ رفتاری و انگیزشی افراد اهمال‌کار نشان می‌دهد که آن‌ها به‌طور فعال از فرآیندهای شناختی واقع بینانه‌تر و منطقی‌تر و اطلاعات عینی در مورد خود و محیط‌شان که موجب می‌شود ضعف‌های شخصی‌شان آشکار شود، اجتناب کنند. اهمال‌کاری تصویری از یک مغایرت و ناهماهنگی بین نیت انجام یک عمل و انجام دادن واقعی آن عمل ارائه می‌کند (Blunt & Pychyl, 2005). بنابراین اجتناب شناختی می‌تواند در ایجاد و تداوم نگرانی از عملکرد و به تبع آن عدم مدیریت صحیح هیجان‌ها و بروز رفتار اهمال‌کارانه نقش مهمی ایفا کند. در نهایت مانع پاسخ‌های مؤثر افراد به محرک‌های هیجانی و جایگزینی راهبردهای مدیریت هیجان می‌شود و به همین دلیل راهبرد مناسبی نیست (Ottenbreit & Dobson, 2004).

مشاهدات بالینی، ترس از شکست را به‌عنوان یکی از علت‌های اهمال‌کاری نام می‌برند (Burka & Yuen, 1983). محققان دریافته‌اند که بین ترس از شکست و اهمال‌کاری رابطه وجود دارد (Alexander & Onwuegbuzie, 2007)؛ ترس از شکست به عنوان یک گرایش به ارزیابی تهدید کننده احساس

اهمال‌کاری (Procrastination) اگرچه بخشی از رفتار تمامی انسان‌ها به ویژه دانش‌آموزان است ولی یک صفت نامطلوب و منفی تلقی می‌شود. از جهتی توجه به اهمیت پیامدهای اهمال‌کاری و تأثیر آن در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و از جهتی دیگر توجه به عواملی که منجر به بهبود عملکرد تحصیلی شده و مانع از افت آن می‌شود، پژوهشگران را وا داشته است که در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی تحقیقاتی را انجام دهند.

اهمال‌کاری به‌عنوان اجتناب آگاهانه یا ناآگاهانه و یا تأخیر در آغاز یا پایان بخشیدن به یک تکلیف یا یک فرآیند تصمیم‌گیری تعریف شده است (Fernie, Bharucha, Nikcevic, Marino & Spada, 2017). از بین انواع رفتارهای تأخیری، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان نوعی تأخیر غیرمنطقی و زیان‌بار شناسایی شده است زیرا رابطه‌ی منفی با بهداشت هیجانی، سلامت و به‌طور اخص عملکرد تحصیلی افراد دارد (Opdenakker & Ziegler, 2018). از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک عادت بدر رفتاری یاد شده است که بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی با آن روبه‌رو هستند (Zhu, Zhu, Liu, Chen, Li & Zhao, 2016). اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند مانع از فرآیند یادگیری شده و یا آن را به تأخیر انداخته تا در نهایت پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد (Chan & Chen, 2016)؛ بر این اساس درصد قابل توجهی از دانش‌آموزان اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی (Seo & Kim, 2015)، افسردگی و اضطراب (Steel, Klingsieck & Lay, 2016)، دشواری در پیگیری برنامه‌ها (Lay, 1986)، افزایش مشکلات سلامتی و حتی میزان سلامت ادراک شده ناپه‌نچار توسط فرد سهل‌انگار مواجه هستند (Sirois, Tosti & 2012).

پژوهش‌ها حاکی از این هستند که عوامل متعددی در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش دارند که بیشتر توجهات به سوی عوامل فردی معطوف شده است (Solomon & Watson & Markon, Krueger, 2005؛ Rothblum, 2013)؛ از جمله عواملی که می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد، «اجتناب شناختی

پذیرش هیجان‌ها و ج) توانایی برای کنترل کردن رفتارهای تکانشی و رفتار کردن مطابق با اهداف مطلوب به منظور دستیابی به اهداف فردی و مطالبات موقعیتی تعریف کرده‌اند (Gratz & Roemer, 2004).

چندین مطالعه هیجان‌های منفی را پیش‌بینی مهم اهمال‌کاری در نظر گرفته‌اند؛ بنابراین تنظیم هیجان نقش کلیدی برای تبیین شکست در خودتنظیمی در افراد اهمال‌کار دارد (Ellard, Fairholme, Boisseau, Farchione & Barlow, 2010). Wolters (2003) اهمال‌کاری را از دیدگاه یادگیری خودتنظیمی بررسی کرده است. نتایج پژوهش وی نشان داده است که اهمال‌کاری با خودتنظیمی پایین و جهت‌گیری هدف اجتنابی مرتبط است (Ziegler & Opendakker, 2018). این تبیین همسو با تعریف (Steel, 2007) از اهمال‌کاری است که آن را به عنوان شکست در خودتنظیمی معرفی کرده است (Steel & Klingsieck, 2016). همه پژوهش‌ها به طور باثباتی به این نتیجه رسیدند که شکست در خودتنظیمی هسته‌ی اصلی اهمال‌کاری تحصیلی محسوب می‌شود (Steel & Klingsieck, 2016). در مطالعه‌ای که (Mirzaei, Gharaei & Birshak, 2013) انجام دادند به بررسی ارتباط دشواری در تنظیم هیجان با اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری پرداختند که ارتباط مثبت معناداری نیز مشاهده شد. با این وجود پژوهشی که به نقش زیر مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط با اهمال‌کاری به ویژه اهمال‌کاری تحصیلی بپردازد، مشاهده نشده است.

علاوه بر تأثیرات مستقیم متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست بر اهمال‌کاری تحصیلی، تحقیق حاضر فرض می‌کند که اجتناب شناختی و ترس از شکست از طریق تأثیر بر میزان دشواری در تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر می‌گذارند. بنابراین، با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی فراگیران ضرورت می‌یابد از جهتی به شناسایی عامل‌های کلیدی که بهبود روند تحصیل را به تعویق می‌اندازد و یا متوقف می‌کند (اهمال‌کاری تحصیلی) پرداخت؛ از جهتی دیگر متغیرهای مهم پیش‌بین اهمال‌کاری تحصیلی را شناسایی کرده تا از یک سو، بتوان با پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه، محیطی خوشایند برای یادگیری را ایجاد کرده و از

اضطراب در شرایطی که امکان شکست وجود دارد تعریف شده است. و شکل چندوجهی انگیزه‌ی اجتناب است که با تجربه‌ی خجالت و شرم همراه است (Conroy, Willow & Metzler, 2002؛ McGregor & Elliot, 2005). افرادی که ترس از شکست بالایی دارند اغلب تأثیری منفی در عملکردشان مانند انگیزش درونی کم و گرفتن نمرات ضعیف دارد و منجر به بهزیستی و سلامت روانی کمتر مانند اضطراب بالا و کاهش رضایت و لذت از موفقیت در تحصیل و کاهش رفتارهای بین فردی مانند آستانه تحمل‌پذیری پایین‌تر و گوشه‌گیری می‌شود (Segar, Conroy & Elliot, 2004؛ Stead, Shanahan & Neufeld, Lavalley & Spray, 2009). (2010).

براساس تئوری شناختی-انگیزشی هیجان‌ها (Lazarus, 1991) موقعیت‌های تهدیدکننده ممکن است طرح‌واره‌های شناختی و باورها در مورد پیامدهای آزاددهنده‌ی عدم موفقیت را فعال کند که در نتیجه ترس از شکست را به دنبال دارد (Conroy & Elliot, 2004). با توجه به اهمیت نظری ارتباط اجتناب شناختی با تنظیم هیجان در نظریه‌های برخی صاحب‌نظران مانند (Ottenbreit & Dobson, 2004) و ارتباط ترس از شکست با تنظیم هیجان در نظریه‌های برخی صاحب‌نظران دیگر (Segar, Lavalley & Spray, Conroy & Elliot, 2004؛ Stead, Shanahan & Neufeld, 2010؛ 2009) که به احتمال فراوان، پیامد آن‌ها رفتارهای اهمال‌کارانه خواهد بود، دشواری در تنظیم هیجان را به‌عنوان متغیر میانجی بین اجتناب شناختی و ترس از شکست با اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شده است.

از نظر رویکردهای شناختی-رفتاری اهمال‌کاری به‌عنوان پیامد شکست در خودتنظیمی در نظر گرفته می‌شود (Fernie et al, 2017). بنابراین، دشواری در تنظیم هیجان، متغیر دیگری است که بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی می‌شود. تنظیم هیجان فرآیندی است که از طریق آن افراد هیجان‌های خود را به صورت هشیار یا ناهشیار تعدیل می‌کنند تا متناسب با تقاضاهای محیطی گوناگون پاسخ دهند (Gross & John, 2014). گراتز و رومر (Gratz & Roemer) تنظیم هیجان را به عنوان مقوله‌ای مشتمل بر الف) آگاهی و درک هیجان، ب)

فرضیه چهاردهم: ترس از شکست با واسطه‌گری راهبرد نظم‌بخشی هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش از لحاظ هدف جزء پژوهش‌های کاربردی و از لحاظ روش از نوع همبستگی است که به منظور آزمودن مدل فرضی اهمال کاری تحصیلی با هدف بررسی نقش پیش‌بین اجتناب شناختی و ترس از شکست در اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با در نظر گرفتن نقش متغیر واسطه‌گر دشواری در تنظیم هیجان انجام شد.

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در منطقه آموزش و پرورش بستک هرمزگان مشغول به تحصیل بودند تشکیل می‌دادند. در این پژوهش تعداد نمونه‌ی مورد مطالعه ۲۶۰ نفر دانش‌آموز دختر و پسر بود که به‌عنوان گروه نمونه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. با توجه به اینکه در متون مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری (Kalantari, 2009) پیشنهاد شده بود که برای هر مسیر ۱۵ آزمودنی در نظر گرفته شود، ابتدا حجم نمونه‌ای برابر ۲۰۰ نفر در نظر گرفته شد و چون احتمال می‌رفت تعدادی از پرسشنامه‌ها ناقص باشند، ۶۰ نفر به نمونه اضافه شد و بنابراین مجموعاً ۲۶۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ۲۶ نفر از اعضای نمونه به دلیل ناقص بودن پاسخ‌نامه‌هایشان (۱۵ نفر پسر و ۱۱ نفر دختر) از مطالعه حذف شدند و نمونه‌ی مورد بررسی نهایتاً به ۲۳۴ نفر (۱۲۲ نفر پسر و ۱۱۲ نفر دختر) رسید.

ابزارهای پژوهش

پرسشنامه اجتناب شناختی (Cognitive Avoidance Questionnaire): این پرسشنامه ابزار مداد کاغذی است که ۲۵ گویه دارد و نخستین بار (Sexton & Duga, 2008) آن را ساختند و اعتباریابی کردند. این پرسشنامه شامل پنج خرده‌مقیاس است و پنج نوع راهبرد شناختی فرونشانی فکر،

سوی دیگر، می‌توان در دست‌یابی به روش‌های مناسب و اولویت‌های کاربردی کمک کرد.

پژوهش به دنبال روشن‌تر کردن رابطه‌ی متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست بر اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان متوسطه‌ی دوره دوم بود؛ به عبارت دیگر، پژوهش حاضر قصد دارد مدل فرضی بیانگر نقش پیش‌بین اجتناب شناختی و ترس از شکست در اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان را بیازماید؛ از این رو، فرضیه‌های پژوهش عبارتند از:

فرضیه اول: اجتناب شناختی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.

فرضیه دوم: ترس از شکست بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد.

فرضیه سوم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری عدم پذیرش پاسخ هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه چهارم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری دشواری در رفتار هدفمند بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه پنجم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری کنترل تکانه بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه ششم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری ابهام هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه هفتم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری فقدان آگاهی هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه هشتم: اجتناب شناختی با واسطه‌گری راهبرد نظم‌بخشی هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه نهم: ترس از شکست با واسطه‌گری عدم پذیرش پاسخ هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه دهم: ترس از شکست با واسطه‌گری دشواری در رفتار هدفمند بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه یازدهم: ترس از شکست با واسطه‌گری کنترل تکانه بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه دوازدهم: ترس از شکست با واسطه‌گری ابهام هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

فرضیه سیزدهم: ترس از شکست با واسطه‌گری فقدان آگاهی هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر غیرمستقیم دارد.

است. ویژگی‌های روان‌سنجی این مقیاس در پژوهش‌های مختلف معتبر و معنادار به دست آمده است. (Conroy, Willow & Metzler, 2002) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ ۵ خرده مقیاس را از ۰/۷۴ تا ۰/۸۸ گزارش دادند. در این تحقیق از فرم ۵ سؤالی مقیاس ترس از شکست استفاده شد. طبق نظر کونروی و همکارانش این فرم روایی عاملی خوبی داشته و مشابه فرم ۲۵ سؤالی است. (Rajabi & Abbasi, 2011) پژوهشی ضرایب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) فرم ۵ سؤالی این مقیاس را در کل نمونه و در زنان و مردان به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷ و ۰/۸۳ گزارش کردند که حاکی از همسانی درونی ماده‌های مقیاس دارد. در این پژوهش آلفای کرونباخ برای آزمودنی‌های دختر ۰/۷۲، آزمودنی‌های پسر ۰/۷۹ و کل آزمودنی‌ها ۰/۷۶ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات: ۱. وقتی شکست می‌خورم، از این می‌ترسم که به اندازه‌ی کافی استعداد ندارم. ۲. وقتی شکست می‌خورم، شکست، برنامه‌ام را برای آینده آشفته می‌کند.

مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (Difficulties in Emotion Regulation Scale): این پرسشنامه، یک مقیاس ۳۶ سؤالی است که الگوهای تنظیم هیجان را در قالب شش خرده مقیاس (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه، نبود وضوح هیجانی، نبود آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای نظم بخشی هیجانی) می‌سنجد و بیش از هر چیز بر مشکلات در تنظیم هیجان، تاکید دارد. نمره گذاری گویه‌ها در این مقیاس از طریق یک درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای صورت می‌گیرد. (Gratz & Roemer, 2004) پایایی این مقیاس را براساس بازآزمایی، ۰/۸۸ و همسانی درونی مقیاس را براساس آلفای کرونباخ برای کل مقیاس، ۰/۹۳ و برای خرده مقیاس‌ها بالای ۰/۸ گزارش کرده‌اند. در یک مطالعه جدیدتر توسط Anderson, Reilly, Gorrell, Schaumberg & Anderson (2016) برای این مقیاس پایایی درونی با ضریب آلفای ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. روایی سازه و روایی پیش‌بین این مقیاس نیز تایید شده است. Askari, Pasha, & Aminian (2010) پایایی نسخه فارسی این مقیاس را براساس آلفای کرونباخ و روش تصنیف به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۸ گزارش

جانشیننی فکر، حواس پرتی، اجتناب از محرک تهدیدکننده و تبدیل تصورات به افکار را بررسی می‌کند. آزمودنی‌ها براساس طیف لیکرت بین یک (هرگز) تا پنج (همیشه) به سؤالات پاسخ می‌دهند. نمره‌ی بیشتر در این پرسشنامه نشانه تمایل به اجتناب شناختی بیشتر از وقایع تهدیدکننده است. (Gosselin, Langlois, Freeston, Ladouceur, Dugas & Pelletier, 2002) پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۵ و به روش بازآزمایی پس از چهار هفته برابر ۰/۸۱ گزارش کردند. پایایی پنج خرده مقیاس آن به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای فرونشانی فکر ۰/۹، برای جانشیننی فکر ۰/۷۱، برای حواس پرتی ۰/۸۹، برای اجتناب از محرک تهدیدکننده ۰/۹ و برای تبدیل تصور به فکر برابر با ۰/۸۴ گزارش شد. در پژوهش Basaknejad, Moeini & Mehrabizadeh Honarmand (2010) ضریب پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در آزمودنی‌های دختر، پسر و کل آزمودنی‌ها به ترتیب ۰/۹۷، ۰/۸۲ و ۰/۹۷ به دست آمد. ضریب روایی اجتناب شناختی و سیاهه فرونشانی فکر خرس سفید برابر ۰/۷۲ گزارش شد (Gosselin & et al, 2002). همچنین، در پژوهش Basaknejad, Moeini & Mehrabizadeh Honarmand (2010) ضریب همبستگی با سیاهه فرونشانی فکر خرس سفید برابر ۰/۴۸ به دست آمد. در این پژوهش نیز ضریب پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ در آزمودنی‌های دختر ۰/۸۶، در آزمودنی‌های پسر ۰/۸۹ و در کل آزمودنی‌ها ۰/۸۹ است. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه: ۱. از برخی موقعیتها اجتناب میکنم، چون باعث میشوند به مسایلی فکر کنم که دوست ندارم. ۲. از افرادی که به چیزهایی فکر میکنند که من نمیخواهم درباره آنها فکر کنم اجتناب میکنم.

مقیاس ترس از شکست (Fear of Failure Scale): برای بررسی ترس از شکست از فرم کوتاه ترس از ارزیابی عملکرد (The Performance Failure Appraisal Inventory) که توسط Conroy, Willow & Metzler (2002) با هدف بررسی ترس از شکست عمومی تدوین شده، استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۵ ماده و پاسخ به هر یک از این ماده‌ها در طیف لیکرت از اعتقادی ندارم (۱) تا کاملاً معتقدم (۵) تدوین شده

قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسشنامه‌ی افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معناداری دارد (Solomon & Rothblum, 1984). در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای آزمودنی‌های دختر ۰/۷۶، آزمودنی‌های پسر ۰/۸۵ و کل آزمودنی‌ها ۰/۷۹ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه: ۱. هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رؤیا پردازی می‌کنم و تمرکز کردن برایم دشوار است. ۲. تا لحظه‌ای که امکان داشته باشد، آماده شدن برای امتحانات را به تأخیر نمی‌اندازم.

روش اجرا و تحلیل داده‌ها

روش اجرا و نحوه انتخاب نمونه‌ها بدین صورت بود که پس از دریافت آمار کل دانش‌آموزان دختر (۹۳۸ نفر) و پسر (۹۹۰ نفر) در دوره‌ی دوم متوسطه (جمعا ۱۹۲۸ نفر) از اداره آموزش و پرورش منطقه، از بین کل دبیرستان‌های دوره‌ی دوم متوسطه دخترانه و پسرانه‌ی شهرستان (۲۰ دبیرستان)، ۱۰ دبیرستان دوره‌ی دوم متوسطه به طور تصادفی انتخاب و سپس متناسب تعداد پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم هر دبیرستان، در نهایت ۱۵ کلاس (۷ کلاس دخترانه و ۸ کلاس پسرانه) که جمعا ۲۶۰ دانش‌آموز (۱۳۷ پسر و ۱۲۳ دختر) بود، انتخاب گردید. پس از هماهنگی با مدیریت آموزش و پرورش منطقه و مدیران مدارس با مراجعه به مدارس، با کسب اجازه وارد کلاس شده و پس از آمادگی ذهنی دانش‌آموزان و اعلام محرمانه بودن اطلاعات و با کسب رضایت، پرسشنامه‌ها پخش و اجرا شد. ۲۶ نفر از اعضای نمونه به دلیل ناقص بودن پاسخ نامه هایشان (۱۵ نفر پسر و ۱۱ نفر دختر) از مطالعه حذف شدند و نمونه‌ی مورد بررسی نهایتاً به ۲۳۴ نفر (۱۲۲ پسر و ۱۱۲ نفر دختر) رسید که ۵۲/۱۴ درصد از افراد گروه نمونه، پسر و ۴۷/۸۶ درصد دختر بودند.

روش تحلیل این پژوهش، تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر بود که با استفاده از آن روابط علی متغیرهای پژوهش بررسی شد. متغیرهای برون‌زاد در این پژوهش اجتناب شناختی و ترس از شکست، متغیر واسطه‌ای دشواری تنظیم هیجان و متغیر درون‌زاد اهمال کاری تحصیلی بود.

کرده‌اند و داده‌های حاصل از همبستگی این مقیاس با مقیاس هیجان‌خواهی زاکرمن نیز، روایی همگرای مقیاس را تأیید کرده است. در پژوهش حاضر نیز، برای تعیین روایی سازه این ابزار از روش تحلیل عاملی تأییدی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد. تعداد عوامل، بر اساس مقادیر ویژه و نمودار اسکری تعیین شد که در نهایت، نتیجه نشان داد که ساختار ۶ عاملی می‌تواند به بهترین شکل، داده‌های پژوهشی را با ساختار نظری مقیاس، برازش دهد. به طوری که این ساختار توانست بیش از ۶۴ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین کند. همچنین، در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۲ و برای هر یک از خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۶۴ تا ۰/۸۱ به دست آمد. دو نمونه از سؤالات پرسشنامه: ۱. هیجانان خودم را شدید و خارج از کنترل حس می‌کنم. ۲. وقتی ناراحت هستم، از اینکه چنین احساسی دارم، خجالت‌زده می‌شوم.

مقیاس اهمال کاری تحصیلی Academic Procrastination (Assessment Scale): این مقیاس را Solomon & Rothblum (1984) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند که (Dehghani 2008) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد. مؤلفه‌ی اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه‌ی دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه‌ی سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه‌ی سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه‌ی پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات» و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «به ندرت» نمره ۱، «بعضی اوقات» نمره ۲، «اکثر اوقات» نمره ۳ و «همیشه» نمره ۴ تعلق می‌گیرد. در پژوهش (Dehghani 2008) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به‌علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد

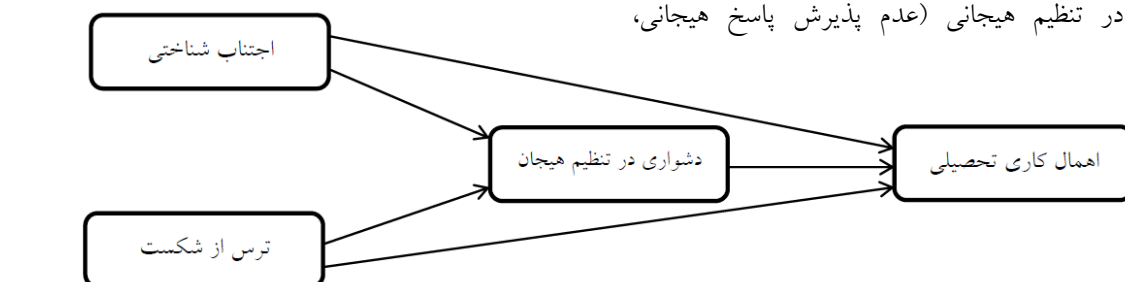
داده‌ها نیز با نرم افزارهای اس پی اس اس ۲۰ (Statistical Package for the Social Sciences 20) و ایموس ۲۰ (Analysis of moment structures 20) تحلیل شد. یافته‌ها جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

انحراف استاندارد	میانگین	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱۶/۳۲	۷۲/۶۸									۱
۳/۴۱	۱۴/۳۸								۰/۳۱**	۲
۶/۴۵	۱۴/۲۳							۱	۰/۴۲**	۰/۴۸**
۴/۱۷	۱۶/۳۴						۱	۰/۸۷**	۰/۳۸**	۰/۳۵**
۵/۷۳	۱۶/۲۱					۱	۰/۷۷**	۰/۸۸**	۰/۱۴	۰/۲۹**
۲/۶۱	۸/۵۳				۱	۰/۷۳**	۰/۸۹**	۰/۸۳**	۰/۳۱**	۰/۰۸
۳/۲۷	۱۵/۶۴		۱	۰/۶۶**	۰/۶۵**	۰/۶۳**	۰/۷۶**	۰/۰۹	۰/۱۱	۰/۱۱
۷/۱۳	۱۸/۴۲		۱	۰/۰۹	۰/۲۹*	۰/۳۱**	۰/۴۲**	۰/۳۹**	۰/۴۴**	۰/۵۲**
۷/۲۳	۶۹/۵۴	۱	۰/۴۱**	۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۰۹	۰/۴۶**	۰/۳۸**	۰/۶۲**	۰/۴۳**

۰/۰۱ $P < 0.05$ ** $P < 0.01$ * ۱- اجتناب شناختی ۲- ترس از شکست ۳- عدم پذیرش پاسخ هیجانی ۴- رفتار هدفمند ۵- کنترل تکانه ۶- ابهام هیجانی ۷- فقدان آگاهی هیجانی ۸- راهبرد نظم‌بخشی هیجانی ۹- اهمال‌کاری تحصیلی

همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، میان اجتناب شناختی و ترس از شکست با اهمال‌کاری تحصیلی در سطح ۰/۰۱ رابطه‌ی معناداری وجود دارد. ارتباط اجتناب شناختی با برخی مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی) و ارتباط ترس از شکست با برخی مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی و عدم وضوح هیجانی) در سطح ۰/۰۱ و نیز همبستگی برخی مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی (عدم پذیرش پاسخ هیجانی،



شکل ۱. مدل فرضی چگونگی تأثیر اجتناب شناختی، ترس از شکست و دشواری در تنظیم هیجان بر اهمال‌کاری تحصیلی

مطابق با Baron & Kenny (1986) با استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه به بررسی نقش واسطه‌گر مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی در چهار گام متمایز پرداخته شد. در جدول ۲ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و درصد واریانس تبیین شده در مدل نهایی پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۲. اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده از متغیرهای پژوهش

مسیر	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	کل	واریانس تبیین شده
به نپذیرفتن پاسخ هیجانی:				
از اجتناب شناختی	۰/۴۲*	-	۰/۴۲	
از ترس از شکست	۰/۳۸*	-	۰/۳۸	۰/۴۸
به دشواری در رفتار هدفمند:				
از اجتناب شناختی	۰/۲۹*	-	۰/۲۹	
از ترس از شکست	۰/۳۵*	-	۰/۳۵	۰/۴۲
به راهبردهای هیجانی:				
از اجتناب شناختی	۰/۴۸*	-	۰/۴۸	
از ترس از شکست	۰/۴۱*	-	۰/۴۱	۰/۵۷
به اهمال کاری تحصیلی:				
از اجتناب شناختی	۰/۲۹*	۰/۰۸	۰/۳۷	
از ترس از شکست	۰/۳۶*	۰/۱۳	۰/۴۹	
از نپذیرفتن پاسخ هیجانی	۰/۳۳*	-	۰/۳۳	۰/۵۲
از دشواری در رفتار هدفمند	۰/۴۱*	-	۰/۴۱	
از راهبردهای هیجانی	۰/۳۶*	-	۰/۳۶	

توانست عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($P < ۰/۰۱$) $\beta = ۰/۴۲$ ، دشواری در انجام رفتار هدفمند ($P < ۰/۰۱$) و $\beta = ۰/۲۹$ ، دشواری در کنترل تکانه ($P < ۰/۰۵$) $\beta = ۰/۲۱$ و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی ($P < ۰/۰۱$) $\beta = ۰/۴۸$ را به‌طور معنادار و مستقیم پیش‌بینی کنند. همچنین، ترس از شکست توانست عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($P < ۰/۰۱$) $\beta = ۰/۳۸$ ، دشواری در انجام رفتار هدفمند ($P < ۰/۰۱$) $\beta = ۰/۳۵$ ، دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی ($P < ۰/۰۱$) $\beta = ۰/۴۱$ ، و عدم وضوح هیجانی ($P < ۰/۰۵$) $\beta = ۰/۲۲$ را به‌طور معنادار و مستقیم پیش‌بینی کنند. با توجه به این‌که هیچ کدام از متغیرهای پیش بین (اجتناب شناختی و ترس از شکست) نتوانستند مؤلفه‌ی فقدان آگاهی هیجانی را پیش‌بینی

همان‌طور که جدول ۲ نشان می‌دهد، در گام اول با وارد کردن متغیرهای پیش‌بین در تحلیل رگرسیون نتایج نشان دادند که اجتناب شناختی و ترس از شکست به ترتیب با ضریب تأثیر (۰/۲۹ و ۰/۳۶) در سطح معناداری ($P < ۰/۰۱$) بدون واسطه و به‌طور مستقیم قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بودند و ترکیب خطی این مؤلفه‌ها توانستند ۰/۴۳ از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند که با توجه به یافته‌های فوق‌الذکر، فرضیه‌های ۱ و ۲ تأیید شدند.

در گام دوم، مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان به صورت جداگانه، به‌عنوان متغیر ملاک و دو متغیر اجتناب شناختی و ترس از شکست حاصل از مرحله‌ی اول، به‌عنوان متغیر پیش‌بین وارد تحلیل رگرسیون شدند. اجتناب شناختی

تحصیلی در دانش‌آموزان استخراج شد (جدول ۲). به طور کلی، پس از این‌که مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان وارد تحلیل رگرسیون شدند کاهش بسیار زیادی در ضرایب رگرسیون دیده شد. ضریب تأثیر اجتناب شناختی از ۰/۳۷ به ۰/۲۹ و ترس از شکست از ۰/۴۹ به ۰/۳۶ کاهش پیدا کرد. با وجود کاهش اساسی، این ضریب هنوز معنادار (P < ۰/۰۱) بود. بنابراین، این نتایج بدین معنا می‌باشد که مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان نه به صورت کامل بلکه تا اندازه‌ای بین اجتناب شناختی و ترس از شکست با اهمال‌کاری تحصیلی واسطه شده اند (جدول ۲).

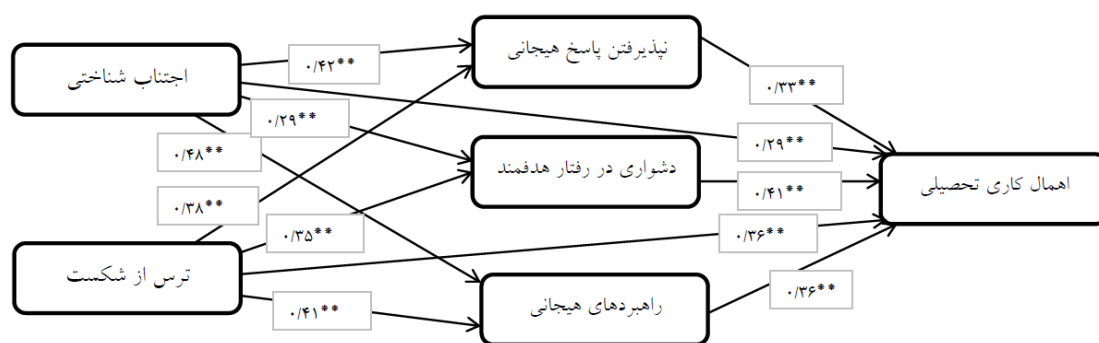
در مجموع با توجه به اطلاعات نشان داده شده در جدول ۲، می‌توان نتیجه گرفت که فرضیه‌های ۵، ۶ و ۷ در خصوص اثر اجتناب شناختی بر مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی و فرضیه‌های ۱۱، ۱۲ و ۱۳ در خصوص اثر ترس از شکست بر مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجانی مورد تأیید قرار نگرفتند. اما سایر فرضیه‌ها (۱، ۲، ۳، ۴، ۸، ۹، ۱۰ و ۱۴) تأیید شدند.

در نهایت، برای بررسی میزان برازش مدل استخراج شده از روش تحلیل مسیر و روش تحلیل مدل‌سازی معادلات ساختاری تعبیه شده در نرم افزار ایموس استفاده شد. در گام اول پس از تنظیم معادلات ساختاری، برازش مدل حاضر مورد بررسی قرار گرفت. در گام بعدی، با توجه به شاخص‌های برازش و شاخص‌های اصلاح در برون‌زاد نرم افزار ایموس این مدل اصلاح شد. شکل ۲ مدل نهایی پس از اعمال تغییرات بر مبنای شاخص‌های ایموس، نمودار مسیر همراه با ضرایب استاندارد مسیرها را نشان می‌دهد.

کنند از تحلیل کنار گذاشته شد که با توجه به یافته‌های فوق‌الذکر، فرضیه‌های ۷ و ۱۳ تأیید نشدند.

در گام سوم نیز، تمام مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (به استثنای فقدان آگاهی هیجانی) و متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست حاصل از گام اول به‌عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک وارد معادله رگرسیون شدند. علاوه بر پیش‌بینی معنادار متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست (گام اول)، عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی ($\beta=0/33, P < 0/01$)، دشواری در انجام رفتار هدفمند ($\beta=0/41, P < 0/01$) و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی ($\beta=0/36, P < 0/01$) توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند و ترکیب خطی این مؤلفه‌ها توانستند ۰/۵۲ از تغییرات اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین، مؤلفه‌های دشواری در کنترل تکانه و عدم وضوح هیجانی به خاطر این‌که قادر به پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نبودند از ادامه تحلیل حذف شد که با توجه به یافته‌های فوق‌الذکر، فرضیه‌های ۵، ۶، ۱۱ و ۱۲ تأیید نشدند.

در نهایت، با مقایسه‌ی ضرایب تأثیر متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست حاصل در گام اول و سوم و نظر به معناداری ضرایب تأثیر مؤلفه‌های عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی از بین مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان، مدل واسطه‌گری دشواری در تنظیم هیجان در ارتباط بین متغیرهای اجتناب شناختی و ترس از شکست با اهمال‌کاری



شکل ۲. مدل نهایی پس از اعمال تغییرات بر مبنای شاخص‌های ایموس

یافته‌ها نشان داد که شاخص جذر میانگین مجذور خطای تقریب کمتر از ۰/۰۵ است و سایر شاخص‌های نشان داده شده در جدول ۴، هر چه به ۱ نزدیک تر باشند نشان از برازش مطلوب مدل خواهد بود.

به طور کلی، با توجه به منابع موجود (Structural Equation Modeling in Socio-Economic Research, 2009) در زمینه‌ی مدل‌سازی معادلات ساختاری و شاخص‌های برازش، نتایج حاصل از این تحلیل نشان داد که مدل نهایی از برازش مطلوبی برخوردار است (جدول ۴). بدین شکل که

جدول ۳. شاخص‌های نیکویی برازش مدل اصلاح شده

مقدار	ویژگی‌های برازندگی
۱	شاخص نیکویی برازش (Goodness of Fit Index)
۰/۹۷	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (Adjusted Goodness of Fit Index)
۰/۹۶	شاخص برازندگی هنجار شده (Normed Fit Index)
۰/۹۹	شاخص برازندگی تطبیقی (Comparative Fit Index)
۰/۹۳	شاخص برازندگی افزایشی (Incremental Fit Index)
۱	شاخص توکر-لویس (Tucker Lewis index)
۰/۰۴	جذر میانگین مجذور خطای تقریب (Root Mean Square Error of Approximation)

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش پیش‌بین اجتناب شناختی و ترس از شکست در اهمال کاری تحصیلی و نقش دشواری در تنظیم هیجان به‌عنوان متغیر واسطه‌ای بود. نتایج بیانگر این است که سه مؤلفه‌ی مربوط به دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی) در بررسی نقش اجتناب شناختی و ترس از شکست در اهمال کاری تحصیلی تا اندازه‌ای واسطه شده‌اند. با وجود این، ترس از شکست نیز به تنهایی رابطه‌ی مثبت معناداری با اهمال کاری تحصیلی نشان داد. این نتیجه هماهنگ با پژوهش‌های Alexander & Onwuegbuzie (2007)؛ Haghbin, McCaffrey & Pychyl (2012)؛ Mohsenzadeh, Jahanbakhshi, Keshavarz (2012) و Afshar, Iftari, Shokooh & Goodarzi (2015) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که اهمال کاری یک سبک مقابله‌ای برای نگرانی عزت‌نفس است، Rosario, Costa, Nunez, Gonzalez-Pienda, Solano & Valle, (2009)؛ دانش‌آموزانی که دچار اهمال کاری تحصیلی می‌شوند در انجام دادن وظایف تحصیلی خود ناتوانند که این ناتوانی با سطوح

پایین عزت‌نفس در ارتباط است (Motiei, Heidari & Sadeghi, 2011). عزت‌نفس پایین نشان دهنده‌ی شخصیتی است که از شکست می‌ترسد، به گونه‌ای که تصورشان از خود و کارآمدی‌شان در انجام تکالیف منفی است و به این خاطر غالباً در آغاز، ادامه و اتمام تکالیف و اهداف تحصیلی خود اهمال کاری نشان می‌دهند (Schouwenburg, 1992). Klassen, Ang, Chong, Krawchuk, Huan, Wong & Yeo, (2010). بنابراین منطقی به نظر می‌رسد که ترس از شکست نقش معناداری در تبیین اهمال کاری تحصیلی داشته باشد. اجتناب شناختی به تنهایی نیز رابطه‌ی مثبت معناداری با اهمال کاری تحصیلی نشان داد. این نتیجه با تحقیقات Weiner (2012)؛ Carton & Ferrari (2012)؛ Basaknejad, Moeini, & Ferrari & Patel (2004)؛ (2008)؛ Mahmoudzadeh & Mehrabizadeh Honarmand (2010)؛ Mohammadkhani (2016) همخوانی دارد. Lynbomirsky, Kasri, Chang & Chung (2006) در پژوهش خود نشان دادند، افرادی که تمایل بیشتری برای استفاده از راهبردهای مقابله‌ای اجتنابی دارند به احتمال بیشتری در هنگام تکالیف ناخوشایند و تهدیدآمیز دچار اهمال کاری هستند؛ این افراد به

دنبال تمامی این پیامدهای منفی، افراد از هیجانات واقعی خود آگاهی روشنی نداشته، ناتوان در مدیریت کردن هیجانات خود بوده و در استفاده درست از راهبردهای صحیح هیجانی ناکام می‌شوند و طبیعی است که چنین افرادی در مقیاس دشواری در تنظیم هیجان، نمرات بالاتری را گزارش کنند.

در این پژوهش، اجتناب شناختی توانست برخی مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دشواری در کنترل تکانه و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی) را پیش‌بینی کند. به این معنی که، افرادی که اجتناب شناختی در آنها بالا بود در تنظیم هیجان مشکلات بیشتری گزارش دادند. این یافته با نتایج (Weiner & Carton, 2012) و Mahmoudzadeh & Mohammadkhani (2016) سازگار است. در تبیین نتیجه‌ی به دست آمده، اجتناب به کناره‌گیری از فعالیت‌ها و تغییرات شناختی اشاره دارد که به دنبال رهایی از موقعیت‌های تنیدگی‌زا است تا پریشانی را به حداقل برساند ولی در طولانی مدت باعث نگرداشتن اضطراب انجام ندادن تکلیف تحصیلی می‌شود. اجتناب باعث می‌شود که افراد نتوانند به محرک‌های هیجانی پاسخ مؤثر دهند و راهبردهای مدیریت هیجان متناسب را جایگزین کنند و به همین دلیل راهبرد مؤثری نیست (Hayes & Smith, 2005). در واقع محققین نشان می‌دهند که فرونشانی فکر و اجتناب از محرک تهدیدکننده موجب محو کامل افکار نگران کننده نمی‌شود بلکه زمینه‌ای برای ایجاد نشخوار ذهنی آزاردهنده می‌شود (Basaknejad, Moeini & Mehrabizadeh Honarmand, 2010).

همچنین، در این پژوهش برخی از مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ‌های هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند و دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی) توانستند اهمال‌کاری تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی کنند. این نتیجه همسو با تحقیقات Ellard, Fairholme, Ziegler, Boisseau, Farchione, Barlow (2010) و Opdenakker (2018) می‌باشد. همچنین با نتیجه تحقیقات (Mirzaei, Gharaei & Steel & Klingsieck, 2016) و Birshak (2013) که از متغیرهای به نسبت مشابهی (به ترتیب نقش خودتنظیمی در اهمال‌کاری تحصیلی و نقش دشواری

احتمال بیشتری، تکالیف خود را ناتمام می‌گذارند و این عمل بیشتر به‌عنوان یک تسکین موقت و زودگذر برای تجارب هیجانات آزاردهنده‌ی برخاسته از تکالیف به کار گرفته می‌شود (Smith & Alloy, 2009). در واقع، استفاده از راهبردهای نابهنجار مقابله‌ای (اجتناب شناختی) چرخه معیوبی را تشکیل می‌دهد که خود افزایش اضطراب را به دنبال داشته چرا که مشکلات فرد حل نشده پابرجا می‌ماند. اضطراب مضاعف از پیشرفت بهنجار عملکرد جلوگیری کرده و باعث تأیید افکار منفی می‌شود (Weiner & Carton, 2012). بنابراین، زمانی که افراد در دام اجتناب شناختی گیر می‌کنند، اضطراب بیشتری را تجربه کرده و ر نتیجه تعلل‌ورزی و اهمال‌کاری بیشتری را به همراه دارد.

در این پژوهش، ترس از شکست توانست برخی مؤلفه‌های دشواری در تنظیم هیجان (عدم پذیرش پاسخ هیجانی، دشواری در انجام رفتار هدفمند، دسترسی محدود به راهبردهای هیجانی و عدم وضوح هیجانی) را پیش‌بینی کند. این یافته همسو با تحقیقات (Van Ypren, 2011) و Weiner & Carton (2012) و Dunkley & Blankstein (2000) می‌باشد. براساس مطالعات انجام شده، ترس از شکست با شکست خود-تنظیمی فراشناختی همراه است (Bartels & Magun- Jackson, 2009). بنابراین منطقی به نظر می‌رسد که چنین افرادی، در تنظیم هیجان از عملکرد خوبی برخوردار نباشند. افرادی که ترس از شکست بالایی دارند موقعیت‌های پیشرفت را به جای فرصتی برای رقابت با دیگران، بهبود شایستگی و یا فرصتی برای یادگیری به‌عنوان رویدادهای بالقوه‌ی شرم‌آور تلقی می‌کنند (Sagar & Lavalley, 2010). بنابراین ترس از شکست احساس اضطراب را برای دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. طبق دیدگاه شناختی-انگیزشی-رابطه‌ای، شکست برای افراد، تهدیدکننده بوده و افرادی که ترس از شکست را آموخته‌اند در هنگام روبه‌رو شدن با فعالیت‌های ترس‌آور بیشتر از بقیه می‌ترسند. پیامدهایی که با ترس از شکست می‌توانند همراه شوند: خود ارزیابی بی ارزش کننده، شرم و خجالت، از دست دادن علاقه و افت تحصیلی را می‌توان نام برد (Conroy, Willow & Metzler, 2002)؛ Kaye & Fifer, 2007) ترس از شکست، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموزان را متزلزل می‌کند و به

پرداخته و در جهت تقویت و ارتقاء تنظیم هیجان و استفاده درست از راهبردهای هیجانی مبادرت ورزند. مانند سایر پژوهش‌های رفتاری و اجتماعی، این تحقیق نیز محدودیت‌هایی داشته است که می‌توان به مواردی چون اجرای پژوهش بر جمعیت غیربالینی دانش‌آموزی و عدم اطمینان در تعمیم دادن نتایج به سایر جمعیت‌ها و مقاطع تحصیلی، عدم استفاده از ابزارهای دیگر جمع‌آوری اطلاعات در کنار پرسشنامه‌های خودسنجی و همبستگی بودن روش پژوهش و عدم قطعیت در مورد روابط علی اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود این پژوهش در سایر جمعیت‌ها تکرار شده و نتایج مقایسه شود، همچنین در پژوهش‌های آتی، تأثیر سایر متغیرهای محیطی، فردی و روانی مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

از مدیریت آموزش و پرورش وقت شهرستان بستک و تمامی مدیران و دانش‌آموزانی که در پژوهش حاضر همکاری‌های لازم را انجام دادند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

منابع

- Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Journal of Personality Individual Difference*, 42(7), 1301-1310.
- Anderson LM, Reilly EE, Gorrell S, Schaumberg K, Anderson DA. (2016). Gender-based differential item function for the difficulties in emotion regulation scale. *Personality and Individual Differences*. 92: 87-91.
- Askari, P., Pasha, Gh., & Aminian, M. (2010). The relationship between emotional regulation, life pressures and body image with eating disorders in women. *Thought and Behavior*, (13): 78-65. (per).
- Baron RM, Kenny DA. (1986). Moderator – Mediator Variables Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*; 51(6):1173-82.
- Bartels, J. M., & Magun-Jackson, S, (2009). Approach-avoidance motivation and metacognitive self-

تنظیم هیجان در اهمال کاری رفتاری و تصمیم) استفاده کرده‌اند همخوانی دارد. با توجه به مطالعات Heshmati Jedda, Saed, Mohammadi Baitmer, Zenoian & Yousefi (2018) پیشایندهای اهمال کاری از جمله دشواری در تنظیم هیجان منجر به تعدیل اهمال کاری تحصیلی می‌شود. آنچه در توجیه این یافته می‌توان گفت که توانایی درک، فهم و تنظیم هیجان‌ها، یکی از اصول موفقیت در زندگی محسوب می‌شود و عدم موفقیت در تنظیم هیجان‌ها می‌تواند پیامدهای منفی از جمله نگرانی و اضطراب، به تعویق انداختن فعالیت‌ها را به دنبال داشته باشد که در نهایت در یک سیکل معیوب، فرد مجدداً در مدیریت کردن هیجان‌اتش با مشکل روبه‌رو می‌شود. بنابراین، می‌توان گفت افرادی که دچار اجتناب شناختی و ترس از شکست هستند، به جای مواجهه شدن با مسائل و یادگیری و استفاده از راهبردهای حل مسئله و راهبردهای هیجانی مؤثر می‌کوشند از مشکلات فرار و کناره‌گیری کنند که همین مشکل حل نشده باعث افزایش نگرانی و تشویش در او می‌شود و به عبارتی زمانی که اطلاعات هیجانی نتوانند در فرآیند پردازش شناختی، به‌طور صحیح ادراک و ارزشیابی گردند، افراد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی شده و این ناتوانی می‌تواند سازمان عواطف و شناخت‌های آنان را مختل سازد (Besharat, 2005) و در نهایت جهت تسکین موقت، با به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی به صورت رفتار اهمال‌کارانه نمود پیدا می‌کند.

به طور کلی، یافته‌های این پژوهش علاوه بر این که می‌تواند به بسط و گسترش دانش در حوزه‌های مختلف پژوهش از جمله اهمال کاری تحصیلی کمک کند، در شناسایی عوامل شناختی و هیجانی معنی‌دار و مؤثر در شکل‌گیری اهمال کاری تحصیلی و تدوین روش‌های مناسب پیشگیری و درمان مؤثر واقع شود، نشان داد که در این مدل اجتناب شناختی و ترس از شکست بر دشواری در تنظیم هیجان اثر گذارند و دشواری در تنظیم هیجان خود بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر می‌گذارند؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که دبیران، مربیان و مشاوران تحصیلی باید برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان به تغییر باورهای شناختی و هیجانی دانش‌آموزان (اجتناب شناختی و ترس از شکست)

- regulation: The role of need for achievement and fear of failure. *Journal of learning and Individual Differences*, 19, 459-463.
- Basaknejad, S., Moeini, N., & Mehrabizadeh Honarmand, M. (2010). The relationship between post-event processing and cognitive avoidance with social anxiety in students. *Journal of Behavioral Sciences*, 4, 340-335. (per).
- Besharat, m. A. (2005). Exploratory analysis of the relationship between perfectionism and personality. *Journal of Educational and Psychological Studies*, 6 (1) 86-81. (per).
- Blunt, A., Pychyl, A. T. (2005). Project systems of procrastinators: a personal project analytic and action control perspective. *Personality and Individual Differences*, 38, 1771-1780.
- Burka, J. B., & Yuen, L. M. (1983). Procrastination: Why you do it, what to do about it. *Reading, MA: Addison-Wesley*.
- Chen B-B, Chang L. (2016). Procrastination as a Fast Life History Strategy. *Evolutionary Psychology*. 14(1): 147470491663031. DOI:10.1177/1474704916630314.
- Conroy, D. E., & Elliott, A. J. (2004). Fear of failure and achievement goals in sport addressing the issue of the chicken and the egg. *Anxiety, Stress & Coping: An International Journal*, 17, 271-286.
- Conroy, D. E., Willow, J. P., & Metzler, J. N. (2002). Multidimensional measurement of fear of failure: The performance failure appraisal inventory. *Journal of Applied Sport Psychology*, 14, 76-90.
- Dehghani, Y. (2008). Predicting academic procrastination based on self-regulatory strategies in learning. Master Thesis. Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. (per).
- Diaz-Morales, F. J., Cohen, R. J., & Ferrari, R. J. (2008). An integrated view of personality styles related to avoidance procrastination. *Personality and Individual Differences*, 45, 554-558.
- Dunkley, D. M., & Blankstein, K. R. (2000). *Self-critical perfectionism, coping, hassles, and current distress: A structural equation modeling approach*.
- Ellard K, Fairholme C, Boisseau C, Farchione T, Barlow D.(2010). Unified protocol for the trans diagnostic treatment of emotional disorders: Protocol development and initial outcome data. *Cognitive Behavior Practical*, 17: 101-88.
- Fernie BA, Bharucha Z, Nikčević AV, Marino C, Spada MM.(2017). A Metacognitive model of procrastination. *Journal Affect Disorder* . 210: 196-203.
- Ferrari, J. R., & Patel, T. (2004). Social comparisons by procrastinators: Rating peers with similar or dissimilar delay tendencies. *Personality and Individual Differences*, 37, 1493-1501.
- Gosselin P, Langlois F, Freeston MH, Ladouceur R, Dugas MJ, Pelletier O.(2002). [The Cognitive Avoidance Questionnaire(CAQ): Development and validation among adult and adolescent samples (French)]. *Journal de The'rapie Comporte mentale et Cognitive*, 12(1):24-37.
- Gratz KL and Roemer L.(2004). Multidimensional Assessment of Emotion Regulation and Dysregulation: Development, Factor Structure and Initial Validation of The difficulties in Emotion Regulation Scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1): 41- 54.
- Gross JJ, & John OP.(2014). Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85: 348-362.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 249-263.
- Hayes Sc, Smith S.(2005). Get out of your mind and into your mind and into your life: *the new acceptance and commitment therapy*, Oakland, CA: New Harbinger.
- Heshmati Jedda, A., Saed, A., Mohammadi Baitmer, J., Zenoian, S., & Yousefi, F. (2018). Effectiveness of treatment Acceptance and group commitment on reducing academic procrastination and improving difficulty in emotion regulation: Coincidence of randomized clinical trials. *Scientific Journal of Kurdistan University of Medical Sciences: Volume 23*, 65-67. (per).
- Kalantari, Kh. (2009). *Structural Equation Modeling in Socio-Economic Research: Saba Culture Publications*. (per).
- Kaye, M. P. & Fifer, A. M. (2007). Cognitive links between fear of failure and perfectionism. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 25, 237-252.

- Kim KR, Seo EH.(2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82: 26-33.
- Klassen, R. M., Ang, R., Chong, W.H., Krawchuk, L., Huan, V.S., Wong, I., & Yeo, S. (2010). Academic Procrastination in Two Settings: Motivation Correlates, Behavioral Patterns, and Negative Impact of Procrastination in Canada and Singapore. *Applied psychology: an international review*, 59(3): 361-379.
- Lay CH.(1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20: 474-495.
- Lazarus, R.S. (1991). Emotion and adaptation. *New York: Oxford University press*.
- Lyubomirsky, S., Kasri, F., Chang, O., Chung, I. (2006). Ruminative response styles and delay of seeking diagnosis of breast cancer symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 25, 276-304.
- Mahmoudzadeh, R., & Mohammadkhani, Sh. (2016). The mediating role of anxiety and cognitive avoidance in the relationship between negative perfectionism and procrastination. *Journal of Psychological Achievements (Educational Sciences and Psychology)*, Shahid Chamran University of Ahvaz, Fourth Volume, Year 23, Issue 1, 73-94. (per).
- Markon KE, Krueger RF, Watson D. (2005). Delineating the normal and abnormal personality: An integrative hierarchical approach. *Journal Personality Social Psychology*, 88(1): 139-157.
- McGregor, H. A., & Elliot, A. J. (2005). The shame of failure: examining the link between fear of failure and shame. *Journal of Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 218-231.
- Mirzaei, M., Gharaei, B., & Birshak, B. (2013). The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, concern and difficulty in emotional regulation in predicting behavioral procrastination and decision making. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, Year 19, No. 3, 230-240. (per).
- Mohsenzadeh, F., Jahanbakhshi, Z., Keshavarz Afshar, H., Iftari, Shokooh., & Goodarzi, R. (2015). The role of fear of failure and personality traits in predicting students' academic procrastination. *Journal of School Psychology*, Volume 5, Number 2, 108-92. (per).
- Motiei, H., Heidari, M., & Sadeghi, M. (2011). Predicting academic procrastination based on self-regulatory components in first grade high school students in Tehran. *Journal of Educational Psychology*, 24 (8), 70-49. (per).
- Ottenbreit ND, Dobson KS (2004). Avoidance and depression: The construction of the cognitive behavioral avoidance scale. *Behavior Research Therapy*, 42(3):293-313.
- Rajabi, Gh., & Abbasi, Q. (2011). A study of self-critical relationship, social anxiety and fear of failure with internalized shame in students. *Journal of Clinical Psychology and Counseling Research*, Volume 1, Number 2, 171-182. (per).
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J.C., Gonzalez-Pianda, J., Solano, P. & Valle, A.(2009). Academic procrastination: association with personal, school and family variables. *Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Sagar, S., & Lavalley, D. (2010). The developmental origins of fear of failure in adolescent athletes: Examining parental practices. *Journal of Psychology of sport and Exercise*, 11, 177-187.
- Schouwenburg, H. (1992). Procrastinators and fear of failure: an exploration of reasons for procrastination, *European Journal of Personality*, 6(3), 225-236.
- Segar, S. S., Lavalley, D., & Spray, C. M. (2009). Coping with the effects fear of failure: A preliminary investigation of young athletes. *Journal of clinical Sport of Psychology*, 3, 73-98.
- Sexton, K. A., & Dugas, M. J. (2008). The cognitive avoidance questionnaire: validation of the english translation. *Journal of Anxiety Disorder*, 22, 335-370.
- Sirois FM, Tosti N.(2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 4: 237- 248.
- Smith, M. J., & Alloy, B. L. (2009). A roadmap to rumination: A review of the definition, assessment, and conceptualization of this multifaceted construct. *Clinical Psychology Review*, 29, 116-128.

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (2013). Procrastination Assessment Scale-Student(PASS) In J. Fischer and K. Cororan (Eds.) Measure for clinical practice(Volume 2, pp. 446-452). *New York: The Free Press.*
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D.(1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Stead, R., Shanahan, M. J., & Neufeld, R. W. J. (2010). I will go to therapy, eventually: procrastination, stress and mental health. *Journal of Personality and Individual Differences*, 49, 175-180.
- Steel P & Klingsieck KB.(2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1):36-46.
- Van Ypern, W. N. (2011). Perfectionism and clinical disorder among employees. *Personality and Individual Differences*, 50, 1126-1130.
- Weiner, A. B., & Carton, S. J. (2012). Avoidant coping: a mediator of maladaptive perfectionism and test anxiety and test anxiety. *Personality and Individual Differences*, 52, 632-636.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.
- Zhu Y, Zhu H, Liu Q, Chen E, Li H, Zhao H.(2016). Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective. In International Conference on Database Systems for Advanced Applications: 258-273. *Springer International Publishing.*
- Ziegler N, Opendakker MC.(2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learn Individual Different*, 64: 71-82.