



نقش خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی منفی در پیش‌بینی
اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان روان‌شناسی

ملیحه نکویی^۱، میترا کامیابی^{۲*}، نجمه حاجی پور عبایی^۳، آناهیتا بحرینی زاده^۴

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۰/۱۱ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۲/۰۸

چکیده

اهمال‌کاری پیامدهای منفی بسیاری هم بر سلامت جسمی و روانی و هم بر توانایی افراد در دستیابی به اهداف دارد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی منفی در دانشجویان دختر و پسر روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان انجام شد. روش پژوهش، توصیفی - همبستگی بود. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان به تعداد ۵۶۰ نفر بود و نمونه‌ی آماری با جدول کرجسی و مورگان تعداد ۲۲۷ نفر در نظر گرفته شد که به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی سواری و همکاران (۱۳۹۰)، باورهای فراشناختی MCQ30 ولز و کارترایت (۲۰۰۴)، کمال‌گرایی هیل و همکاران (۲۰۰۴) و خودکارآمدی عمومی GSE-17 شرر و مادوکس (۱۹۸۲) استفاده شد. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با خودکارآمدی - کمال‌گرایی رابطه منفی و معنادار و با باورهای فراشناختی منفی رابطه مثبت و معناداری دارد ($P < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد ۳۸ درصد واریانس اهمال‌کاری تحصیلی براساس متغیرهای وارد شده در مدل تبیین می‌شود. خودکارآمدی به‌صورت منفی و معنادار و باورهای فراشناختی منفی به‌صورت مثبت و معنادار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی تبیین می‌شود. نتایج مطالعه حاضر می‌تواند در غنی‌سازی دانش در حوزه‌ی یادگیرندگان و تهیه‌ی برنامه مداخله و اجرای کارگاه آموزشی برای دانشجویان در زمینه‌ی بهبود اهمال‌کاری، افزایش خودکارآمدی، اصلاح باورهای فراشناختی و تعدیل کمال‌گرایی به‌منظور کاهش عوارض منفی روان‌شناختی باشد، به درمانگران و مربیان یاری رساند.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، باورهای فراشناختی منفی.

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

۲. (نویسنده مسئول)، استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران.

تلفن: ۰۳۴۳۳۲۳۰۱۱۰، پست الکترونیکی: com.mitra@gmail.Kamyabi

۳. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران.

۴. استادیار گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد کرمان، کرمان، ایران.

مقدمه

اهمال‌کاری را می‌توان به‌عنوان به تعویق‌انداختن یا اجتناب از شروع، درگیر شدن در و یا تکمیل یک کار یا فرآیند تصمیم‌گیری، خواه عمدی یا غیرعمدی، تعریف کرد (فرنی^۱، مک‌کنزی^۲، نیک‌چویچ^۳، کاسلی^۴، و اسپادا^۵، ۲۰۱۵). طبق نظر محققان مختلف (اشمیت، ۲۰۰۸؛ مورلی، ۲۰۰۸؛ لتهام، ۲۰۰۴)، اهمال‌کاری را می‌توان به انواع مختلفی طبقه‌بندی کرد: اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، روان‌رنجور، اهمال‌کاری اجباری، اهمال‌کاری در زندگی روزمره و اهمال‌کاری تحصیلی (گوروشیت و هن^۶، ۲۰۲۱؛ یالین و اوزلم^۷، ۲۰۲۲). به اهمال‌کاری مرتبط با یادگیری، اهمال‌کاری تحصیلی^۸ می‌گویند. اهمال‌کاری تحصیلی به شیوه‌ی نگرش و رفتار یادگیرندگان نسبت به تکالیف، استفاده از راهبردهای یادگیری و نتایج عملکردشان در تکلیف یادگیری مرتبط است (شیکد و آلتاراک^۹، ۲۰۲۲؛ آریلی و ورتنبروک^{۱۰}، ۲۰۰۲). اهمال‌کاری ممکن است عمدی، عادت‌ی یا اتفاقی باشد، اما در تمام این اشکال می‌تواند یادگیری و پیشرفت تحصیلی را مختل کند. به‌تعویق‌انداختن کارها، یک رفتار رایج است، به‌طوری‌که یکی از چالش‌های اساسی دانشجویان، شمرده‌شده که می‌تواند مسیر موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان را با دشواری روبه‌رو کند (بالکیز^{۱۱}، ۲۰۱۳)، بنابراین شاید تعجب‌آور نباشد که با کاهش عملکرد تحصیلی و کاری و همچنین سلامت روان ضعیف مرتبط است (استابر و جورمن^{۱۲}، ۲۰۰۱). پژوهش حاضر بر ارتباط چند رفتار یادگیری در بین دانشجویان تمرکز دارد و در آن بر برخی از عوامل خودتنظیمی و انگیزشی، مانند باورهای فراشناختی^{۱۳}، خودکارآمدی^{۱۴}، کمال‌گرایی^{۱۵} و اهمال‌کاری که بر عملکرد دانشجویان تأثیر می‌گذارند، تأکید شده است. تحقیقات زیادی نشان داده است که اکثر دانشجویان در برنامه‌های منظم مطالعه‌ی خود تعلل می‌کنند (دی، منسینک و اسلیوان^{۱۶}، ۲۰۰۰). علاوه بر این، از پژوهش در میان دانشجویان درک شده است که بسیاری از آن‌ها تکالیف و مطالعات خود را انباشته می‌کنند و از این‌رو عملکرد آکادمیک سطح پایین (فریتز، رپ، و هیکسون^{۱۷}،

-
1. Fernie
 2. McKenzie
 3. Nikčević
 4. Caselli
 5. Spada
 6. Goroshit & Hen
 7. Yalin & Özlem
 8. Academic procrastination
 9. Shaked, & Altarac
 10. Ariely, & Wertenbroch
 11. Balkis
 12. Stöber & Joormann
 13. Metacognitive beliefs
 14. Self.Efficacy
 15. Perfectionism
 16. Day, Mensink & O'Sullivan
 17. Fritzsche, Rapp, & Hickson

۲۰۰۳)، زمان‌بندی نامناسب یا عدم زمان‌بندی و تأخیر در کار را تجربه می‌کنند (مالیک، پروین، اقبال و خان^۱، ۲۰۲۲).

به‌طور مشابه، بسیاری از تحقیقات ارتباط بین فراشناخت و اهمال‌کاری را نشان می‌دهد که می‌تواند با استفاده از باورهای فراشناختی، نیاز به کنترل نگرانی، فقدان توانایی شناختی و آگاهی به‌عنوان متغیر تعدیل‌کننده رفتار اهمال‌کاری ارزیابی شود (فراری^۲، ۲۰۰۱؛ اسپادا^۳، هیو، و نیک‌جویج، ۲۰۰۶). فراشناخت اساساً بر سطح تعلل تأثیر می‌گذارد، چنانکه نتایج چندین مطالعه نشان می‌دهد که فراشناخت با اهمال‌کاری، همبستگی منفی و معنادار دارد (دیسث^۴، ۲۰۰۳؛ چامورو-پروموزیک^۵ و فورنهام^۶، ۲۰۰۸؛ حسینی و خیر، ۲۰۰۹). طبق یک مطالعه دیگر، فراشناخت رابطه‌ی مثبت، قوی و معناداری با اهمال‌کاری داشت (فرنی، اسپادا، و ماکارانتونیو^۷، ۲۰۰۹). ویجایا^۸ (۲۰۱۹) نیز چنین دریافت که دانش‌آموزان کاملاً سازمان‌دهی‌شده و خودتنظیم‌شده به‌طور خودکار، شروع‌کننده‌های بالایی هستند که قصد استفاده از استراتژی‌های مختلف از جمله فراشناخت را دارند، به این معنی که این دانش‌آموزان کمتر مستعد اهمال‌کاری هستند. در برخی تحقیقات دیگر (ولز و کارترایت^۹، ۲۰۰۴) باورهای فراشناختی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی برای اهمال‌کاری در نظر گرفته‌شده است که ممکن است منجر به عوارض اجتماعی، روانی و آموزشی برای یادگیرندگان شود. علاوه بر این، برخی روابط مستقیم و معکوس بین اهمال‌کاری و فراشناخت یافت شده است.

به‌عبارت‌دیگر؛ اهمال‌کاری ممکن است تا حدی به خودکارآمدی فرد بستگی داشته باشد. خودکارآمدی، به زبان ساده، احساس شایستگی است. این مؤلفه شامل این باور است که فرد می‌تواند رفتارهایی از خود نشان دهد که نتایج دلخواه را ایجاد می‌کند (شوهام-سالومون، آونر و نیمن^{۱۰}، ۱۹۸۹). درواقع، تحقیقات گذشته (به‌عنوان مثال ولترز^{۱۱}، ۲۰۰۳) روابط منفی بین اهمال‌کاری و خودکارآمدی را نشان داده است. افرادی که سطوح بالاتری از خودکارآمدی را گزارش کردند، اهمال‌کاری کمتر و دنبال‌کردن اهداف تعیین‌شده را بیشتر نشان دادند. رابطه‌ی بین اهمال‌کاری و خودکارآمدی چندان ساده نیست. چو و چل^{۱۲} (۲۰۰۵) تفاوتی را بین آن‌چه اهمال‌کاری فعال و اهمال‌کاری منفعل می‌گویند، پیشنهاد کردند. چو و چوی یک رابطه‌ی مثبت بین اهمال‌کاری فعال و خودکارآمدی را گزارش کردند. این نوع اهمال‌کاری برنامه‌ریزی‌شده نشان‌دهنده‌ی استفاده از

1 . Malik, Perveen, Iqbal, Khan

2 .Ferrari

3 .Spada, Hiou & NikGevil

4 .Diseth

5 .Chamorro.Premuzic & Furnham

6 .Furnham

7 .Macarantonio

8 .Wijaya

9 .Wells &Cartwright.Hatton

10 . Shoham.Salomon, Avner & Neeman

11 . Wells

12 . Chu & Chol

خودتنظیمی به‌جای فقدان خودتنظیمی است (چادری و پیکیل^۱، ۲۰۱۸). برعکس، اهمال‌کنندگان منفعل که در مقیاس اهمال‌کاری فعال به‌عنوان دارندگان امتیازهای کم تعریف می‌شوند، ممکن است کار را به دلیل اضطراب پیرامون کار و نتایج آن به تأخیر بیندازند. اهمال‌کنندگان منفعل برنامه‌ریزی نمی‌کنند یا قصد به تعویق انداختن کار را ندارند، بلکه تحت فشار فلج می‌شوند. میل آن‌ها برای موفقیت یا اجتناب از شکست، بر خلاف توانایی آن‌ها برای انجام این کار عمل می‌کند.

مفهوم دیگری که ماهیتاً با مفاهیم تعیین اهداف موفقیت و باورهای روان‌شناختی درباره‌ی توانایی فردی مرتبط است و از این جهت در زمره‌ی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی قرار گرفته است، کمال‌گرایی می‌باشد (جدیدی، محمدخانی، زاهدی تجریشی^۲، ۲۰۱۱). کمال‌گرایی به‌عنوان تلاش برای بی‌عیب و نقص‌بودن و تعیین استانداردهای بسیار بالا برای عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی بیش‌ازحد انتقادی از رفتار خود تعریف می‌شود (فلت و هیویت^۳، ۲۰۰۲). هنگام در نظر گرفتن رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری، محققان ادعا می‌کنند که بسیاری از افراد به دلیل کمال‌گرایی، کار را به تعویق می‌اندازند (آنوگیزی^۴، ۲۰۰۰). کمال‌گرایان استانداردهای غیرواقعی بالایی را برای خود تعیین می‌کنند و کار را به تعویق می‌اندازند، زیرا معتقدند؛ این استانداردها قابل دستیابی نیست، آن‌ها هرگز از عملکرد خود راضی نیستند یا از اشتباه‌کردن و ارزیابی منفی می‌ترسند. مطالعات به‌طور مداوم نشان می‌دهند که اهمال‌کاری به‌طور مثبت با جنبه‌های ناسازگار کمال‌گرایی مرتبط است، همان‌طور که در مدل‌های مختلف کمال‌گرایی مفهوم‌سازی شده است، در حالی‌که جنبه‌های انطباقی کمال‌گرایی با اهمال‌کاری غیرمرتبط یا دارای ارتباط منفی هستند. کمال‌گرایان سازگار و «سالم» برای دستیابی به موفقیت، انتظار موفقیت و احساس غرور در صورت دستیابی به انتظارات و اهداف خود تلاش می‌کنند (رایس و اشبی^۵، ۲۰۰۷؛ سئو^۶، ۲۰۰۸). آن‌ها در استفاده از مهارت‌های یادگیری فراشناختی و شناختی مؤثر، ماهر هستند (میلز و بلنکشتاین^۷، ۲۰۰۰)، مهارت‌های مدیریت، زمان مؤثرتری دارند (کلیبرت، لانگینریچسن-رولینگ و سائتو^۸، ۲۰۰۵) و سطح بالایی از خودکارآمدی را نشان می‌دهند (لوسیرو و اشبی^۹، ۲۰۰۰). کمال‌گرایی ناسازگار، «ناسالم» به‌عنوان ارزیابی و نگرانی مداوم در مورد اشتباهات، شک در توانایی‌های خود، احساس گناه و شرم توصیف می‌شود (فدوا، برنز، و گومز^{۱۰}، ۲۰۰۵). کمال‌گرایان ناسازگار در صورتی‌که به استانداردهایی که تعیین می‌کنند، نرسند، سطح بالایی از سرزنش خود را تجربه می‌کنند (رایس و اشبی^{۱۱}، ۲۰۰۷). آن‌ها با ترس از شکست و نگرانی در مورد قضاوت

- 1 . Chowdhury & Pychyl
- 2 . Jadidi, Mohammadkhani, Zahedi & Tajrishi
- 3 . Flett & Hewitt
- 4 . Onwuegbuzie
- 5 . Rice & Ashby
- 6 . Seo
- 7 . Mills & Blankstein
- 8 . Klibert, Langhinrichsen.Rohling & Saito
- 9 . Locicero & Ashby
- 10 . Fedewa, Burns & Gomez
- 11 . Rice & Ashby

دیگران، برانگیخته می‌شوند. علاوه بر این، از راهبردهای خاصی مانند امتناع از دادن پاسخ، مگر این که به آن اطمینان کامل داشته باشند و اهمال کاری استفاده می‌کنند.

از آن جایی که اهمال کاری و به‌ویژه اهمال کاری تحصیلی پدیده‌ای نسبتاً شایع بوده و همچنین با توجه به تأثیرات آن بر سلامت جسمی و روان‌شناختی یادگیرندگان و نیز پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های اجتماعی، شناسایی اهمال کاری تحصیلی، ویژگی‌های آن، راه‌کارهای مقابله با آن باید به مربیان و یادگیرندگان آموزش داده شود و برای پیشگیری و مقابله با آن انگیزه ایجاد شود تا از میزان شیوع آن تا حد امکان کاسته شود. باید به این نکته توجه داشت که با شناسایی افکار غیرمنطقی و تحریف‌های شناختی و هیجانی مرتبط با تمایل به اهمال کاری، می‌توان اهمال کاری تحصیلی را کاهش داد (اوزر، دیمیر و فراری^۱، ۲۰۰۳). همچنین با داشتن آگاهی از تفکرات بهتر، می‌توان موقعیت‌های بیرونی را کنترل کرد و این امر موجب کاهش اهمال کاری می‌شود (صادقی، حاجیلو، بابایی و شهری^۲، ۲۰۱۴). علاوه بر این، ممکن است روابط بین متغیرهایی که پیش‌بین فرض شده‌اند، تحت تأثیر متغیرهای دیگر همچون جنسیت نیز باشند که باید موردنظر قرار بگیرند. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه بین متغیرهای مزبور و نقش باورهای فراشناختی مثبت و منفی، کمال‌گرایی و خودکارآمدی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی طرح‌ریزی شده است. سؤال اساسی پژوهش این است که چقدر از واریانس اهمال کاری تحصیلی را باورهای مثبت و منفی فراشناختی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی تبیین می‌کنند.

روش شناسی

پژوهش حاضر با عنوان نقش خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی منفی در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان به لحاظ هدف، بنیادی و از نظر ماهیت و روش توصیفی از نوع همبستگی بود و روابط بین متغیرها به روش تحلیل رگرسیون موردبررسی قرار گرفت.

جامعه‌ی آماری پژوهش شامل دانشجویان دوره‌ی کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند.

روش نمونه‌گیری پژوهش، تصادفی ساده بود. بر اساس آمار اعلام‌شده دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی در این نیم‌سال تعداد ۵۶۰ نفر بودند که بر اساس جدول کرجسی و مورگان^۳ می‌توان برای جامعه‌ای با تعداد ۵۵۰ تا ۶۰۰ نفر تعداد نمونه را بین ۲۲۵ تا ۲۳۴ نفر انتخاب کرد. این جدول بر اساس فرمول کوکران^۴ در سطح خطای $p < 0.05$ است (کرجسی و مورگان، ۱۹۷۰). بر اساس جدول

1 . Ozer, Demir & Ferrari

2 . Sadeghi, Hajloo, Babayi & Shahri

3 . Krejcie , Morgan

4 . Cochran

کرجسی و مورگان، در پژوهش حاضر تعداد ۲۲۷ دانشجو به صورت تصادفی انتخاب و به عنوان نمونه‌ی نهایی در تحلیل لحاظ شدند و ریزش نمونه وجود نداشت.

روش جمع‌آوری داده‌ها به این صورت بود که بعد از دریافت کد اخلاق و اخذ مجوز از دانشگاه آزاد کرمان و دریافت آمار دانشجویان، به صورت قرعه‌کشی تعداد ۲۲۷ دانشجو انتخاب شده و پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، خودکارآمدی و باورهای فراشناختی را که به صورت چاپ شده روی کاغذ بود، تکمیل کردند. ویژگی‌های جمعیت شناختی، سن، جنسیت و ترم دانشجویان بررسی شد. ملاک ورود به پژوهش شامل داوطلب بودن آزمودنی، جنسیت (دختر و پسر)، اشتغال به تحصیل در رشته‌ی روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان، تکمیل پرسش‌نامه به صورت خودگزارشی و بر اساس رضایت کتبی برای شرکت در پژوهش بود. ملاک خروج شامل عدم رضایت به شرکت در پژوهش و عدم تکمیل پرسش‌نامه بود. در این مطالعه، نکات اخلاقی از جمله توضیح اهداف به واحدهای پژوهش و کسب رضایت کتبی آگاهانه از آنان برای شرکت در تحقیق، دادن حق انتخاب به واحدهای پژوهش برای ورود به پژوهش و خروج از آن در هر زمان، محرمانه‌ماندن اطلاعات، رعایت صداقت در انتخاب واحدهای موردپژوهش و جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، ارائه‌ی نتایج پژوهش به واحدهای موردپژوهش و مسئولین محیط پژوهش در صورت درخواست و قدردانی از کلیه‌ی واحدهای موردپژوهش و کلیه‌ی مسئولین ذی‌ربط که همکاری داشته‌اند، رعایت شد. هم‌چنین، پژوهشگران تضمین کردند که به واحدهای موردپژوهش هیچ‌گونه آسیب جسمی و روانی وارد نشود.

رعایت اصول نشر و اخلاق در پژوهش و انتشار یافته‌های مطالعه، طبق اصول کمیته‌ی بین‌المللی اخلاق نشر^۱ از دیگر تعهدات اخلاقی پژوهشگران است. این مقاله برگرفته از رساله‌ی دکترای نویسنده اول و دارای کد اخلاق IR.IAU.KERMAN.REC.1402.043 از دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان است.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی سواری (۱۳۹۰): این پرسش‌نامه از دوازده گویه و سه عامل اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای از هرگز (نمره‌ی صفر) تا همیشه (نمره‌ی ۴) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه‌ی نمرات بین ۰ تا ۴۸ می‌باشد که نمرات بالاتر، نشانگر میزان بالاتر اهمال‌کاری تحصیلی است. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۵ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون یادشده از طریق همبسته‌کردن با آزمون اهمال‌کاری تاکمن (۱۹۹۱؛ نقل از سواری، ۱۳۹۰) تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد شد که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است (سواری، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر؛ آلفای

کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹ به دست آمد. آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ به دست آمد.

مقیاس باورهای فراشناختی MCQ30 (ولز و کارترایت - هانون، ۲۰۰۴): باورهای افراد را درباره‌ی تفکرشان موردسنجش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها بر اساس مقیاس چهاردرجه‌ای لیکرت (۱: مخالفم، ۲: کمی موافقم، ۳: نسبتاً موافقم، ۴: کاملاً موافقم) محاسبه می‌شوند. پرسش‌نامه‌ی مذکور دارای ۵ خرده‌مقیاس است که شامل باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار و باورهای منفی در مورد نگرانی، اطمینان شناختی کم، کنترل کم افکار و فرآیندهای فراشناختی خودآگاهی شناختی (وقوف شناختی) می‌باشند. درنهایت دو نمره‌ی کلی از این مقیاس به دست می‌آید که اولین آن باورهای فراشناختی مثبت از مجموع خرده‌مقیاس‌های باورهای مثبت درباره نگرانی و وقوف شناختی حاصل می‌شود و دومین نمره‌ی کلی باورهای فراشناختی منفی است که از مجموع نمرات باورهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار، باورهای منفی در مورد نگرانی و اطمینان شناختی کم حاصل می‌شود. ولز و کارترایت برای پایایی این مقیاس دامنه‌ی ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس کل و خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۹۳ تا ۰/۷۶ و پایایی بازآزمایی را ۰/۷۵ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۸۷ تا ۰/۵۹ گزارش کرده‌اند. شیرین‌زاده^۲ و همکاران (۱۳۸۷) برای این پرسش‌نامه سه نوع روایی هم‌زمان، همبستگی خرده‌مقیاس‌ها با کل مقیاس و یک‌دیگر و روایی افتراقی را گزارش کرده‌اند که روایی بالا در پژوهش نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در نمونه‌ی ایرانی ۰/۹۱ گزارش شده است و برای خرده‌مقیاس‌های کنترل‌ناپذیری، باورهای مثبت، وقوف شناختی، اطمینان شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب در نمونه‌ی ایرانی ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۱ گزارش شده است. در پژوهش حاضر؛ آلفای کرونباخ برای کل آزمون باورهای فراشناختی ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آمد.

مقیاس کمال‌گرایی هیل^۳ و همکاران (۲۰۰۴): این پرسش‌نامه شامل ۵۸ گویه و ۶ خرده‌مقیاس شامل حساسیت بین فردی، تلاش برای عالی‌بودن، نظم و سازمان‌دهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدف‌مندی و استانداردهای بالا برای می‌باشد. این مقیاس بر پایه مقیاس لیکرت چهارگزینه‌ای کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، موافق (۳) و کاملاً موافق (۴) اعتباریابی و رواسازی شده است. نتایج حاصل از محاسبه‌ی پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش هیل و همکاران حاکی از آن است که ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ به دست آمده است، پایایی و روایی این مقیاس را در ایران جمشیدی در سال ۱۳۸۸ انجام داد. پایایی کل مقیاس در بررسی مقدماتی (۶۸ آزمودنی) با استفاده از روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) ۰/۸۰ به دست آمد. در بررسی اصلی (با ۳۱۳ آزمودنی) نیز پس از انجام تحلیل عاملی، این ضریب برای کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ

1. Wells و Cartwright.Hatto

2. Shirinzade

3. Hill

برای کل آزمون ۰/۹۲ به دست آمد. آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌ها به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۹۰، ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ بود.

مقیاس خودکارآمدی عمومی^۱ GSE-17: این مقیاس توسط شرر و مادوکس^۲ (۱۹۸۲) برای اندازه‌گیری انتظارات خودکارآمدی عمومی، مانند مهارت‌های اجتماعی و شایستگی‌های حرفه‌ای طراحی شده است. نمره‌گذاری بر اساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، بی‌نظر (۳)، موافق (۴) و کاملاً موافق (۵) انجام می‌شود. گویه‌های شماره‌ی ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ امتیازشان افزایش می‌یابد و بقیه‌ی گویه‌ها ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷ به صورت معکوس یعنی از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد: مخالف (۵)، مخالف (۴)، بی‌نظر (۳)، موافق (۲) و کاملاً موافق (۱).

ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هریک به دست آمد (شرر و مادوکس، ۱۹۸۲). در ایران، اصغرنژاد^۳ و همکاران (۱۳۸۵) ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل بود. اعتبار مقیاس از طریق آزمون آماری آلفای کرونباخ سنجیده شده و برابر با ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل آزمون خودکارآمدی ۰/۸۷ دست آمد.

نتایج

یافته‌های توصیفی پژوهش نقش خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی منفی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ نشان داد؛ از مجموع ۲۲۷ دانشجوی شرکت‌کننده در پژوهش، ۳۱ نفر (۱۳/۷ درصد) پسر و ۱۹۶ نفر (۸۶/۳ درصد) دختر بوده‌اند. نتایج هم‌چنین نشان داد اکثریت دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش، فرزند اول خانواده بوده‌اند. (۱۰۵ نفر معادل ۴۶/۳ درصد) را دانشجویان دختر تشکیل داده‌اند. میانگین سنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش نیز ۲۲/۶ سال بوده است. از مجموع ۲۲۷ دانشجوی شرکت‌کننده در پژوهش، ۱۰ نفر (۴/۴ درصد) ترم اول، ۹۷ نفر (۴۲/۷ درصد) ترم دوم، ۵ نفر (۲/۲ درصد) ترم سوم، ۴۶ نفر (۲۰/۳ درصد) ترم چهارم، ۹ نفر (۴/۰ درصد) ترم پنجم، ۳۸ نفر (۱۶/۷ درصد) ترم ششم، ۷ نفر (۳/۱ درصد) ترم هشتم و ۱ نفر (۰/۴ درصد) ترم نهم بوده‌اند، بنابراین اکثریت دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش در ترم دوم مشغول به تحصیل بوده‌اند. میانگین سن افراد شرکت‌کننده در پژوهش برابر با ۲۲/۶ و انحراف معیار آن برابر با ۴/۶۴ بوده است. دامنه‌ی سنی افراد شرکت‌کننده در پژوهش بین ۱۸ تا ۴۴ سال بوده است.

1 . General Self.Efficacy
2 . Sherer & Maddux
3 . AsgharNejad

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانشجویان روان‌شناسی
در سال ۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

بُعد	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	حداقل نمره	حداکثر نمره
نمره‌ی باورهای فراشناختی منفی	باورهای منفی درباره‌ی نگرانی	۱۴/۵۱	۴/۳۴	۰/۲	-۰/۵۵	۶	۲۴
	اطمینان شناختی کم	۱۲/۴۳	۴/۵۵	۰/۵۸	-۰/۳۱	۶	۲۴
	کنترل کم افکار	۱۴/۲۶	۳/۷۳	-۰/۱۲	-۰/۷۲	۶	۲۲
	نمره‌ی کل	۴۱/۲۱	۷/۹۷	۰/۱۵	-۰/۵۵	۲۱	۶۹
نمره‌ی اهمال‌کاری	اهمال‌کاری عمدی	۷/۱۴	۳/۶۸	۰/۲۳	-۰/۴۴	۰	۱۸
	اهمال‌کاری ناشی از خستگی	۶/۴۷	۳/۴۲	۰/۱۶	-۰/۴۴	۰	۱۵
	اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی	۵/۱	۲/۸۶	۰/۱۴	-۰/۵۴	۰	۱۲
	نمره‌ی کل	۱۸/۷۱	۸/۶۹	۰/۰۸	-۰/۴۴	۰	۴۲
نمره‌ی کمال‌گرایی	نمره‌ی کل	۱۵۵/۸۸	۱۹/۶۵	۰/۰۹	-۰/۰۵	۹۴	۲۰۴
نمره‌ی خودکارآمدی	نمره‌ی کل	۶۲/۹۲	۹/۴۴	-۰/۲۸	۰/۱۵	۳۴	۸۵

جدول شماره ۱ نشان داد که مؤلفه‌ی باورهای منفی درباره‌ی نگرانی دارای میانگین ۱۴/۵۱ و انحراف معیار ۴/۳۴، مؤلفه‌ی اطمینان‌شناختی کم دارای میانگین ۱۲/۴۳ و انحراف معیار ۴/۵۵، مؤلفه‌ی کنترل کم افکار دارای میانگین ۱۴/۲۶ و انحراف معیار ۳/۷۳ و بعد باورهای فراشناختی منفی دارای میانگین ۴۱/۲۱ و انحراف معیار ۷/۹۷ بوده است. مؤلفه‌ی اهمال‌کاری عمدی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۷/۱۴ و ۳/۶۸، مؤلفه‌ی اهمال‌کاری ناشی از خستگی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۶/۴۷ و ۳/۴۲، مؤلفه‌ی اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۵/۱ و ۲/۸۶ و نمره‌ی کل اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۸/۷۱ و ۸/۶۹ است. متغیر کمال‌گرایی دارای میانگین ۱۵۵/۸۸ و انحراف معیار ۱۹/۶۵ بوده است. کمترین نمره‌ی کسب‌شده در این پرسش‌نامه ۹۴ و بیشترین نمره‌ی کسب‌شده ۲۰۴ بوده است. متغیر خودکارآمدی دارای میانگین ۶۲/۹۲ و انحراف معیار ۹/۴۴ بوده است. کمترین نمره‌ی کسب‌شده در این پرسش‌نامه ۳۴ و بیشترین نمره‌ی کسب‌شده ۸۵ بوده است. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول شماره ۱ آورده شده‌اند.

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش در بین دانشجویان روان‌شناسی در سال ۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱ خودکارآمدی	۱			
۲ کمال‌گرایی	۰/۱۷*	۱		
۳ باورهای فراشناختی منفی	-۰/۴۱**	۰/۱۴*	۱	
۴ اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۵۸**	-۰/۲۲**	۰/۳۴**	۱

آزمون همبستگی پیرسون $p < ۰/۰۱$ **

جدول شماره ۲ نشان داد اهمال‌کاری تحصیلی با خودکارآمدی ($r = -۰/۵۸$ و $p < ۰/۰۱$) و کمال‌گرایی ($r = -۰/۲۲$ و $p < ۰/۰۱$) رابطه منفی و معنادار و با باورهای فراشناختی منفی ($r = ۰/۳۴$ و $p < ۰/۰۱$) رابطه مثبت و معناداری دارد.

جدول ۳- خلاصه مدل رگرسیون در جامعه دانشجویان روان‌شناسی در سال ۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

متغیر پیش‌بین	R	R ²	f	p ≤	β	t	p ≤
ثابت						۸/۱۷	۰/۰۰۱
خودکارآمدی	۰/۶۱	۰/۳۸	۲۶/۶۴	۰/۰۰۱	-۰/۴۷	-۶/۶۱	۰/۰۰۱
کمال‌گرایی					-۰/۱۲	-۱/۷۲	۰/۰۸
باورهای فراشناختی منفی					۰/۲۱	۲/۷۹	۰/۰۰۶

نتایج جدول ۳ با عنوان خلاصه مدل رگرسیون، نشان داد؛ ۳۸ درصد از تغییرات متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) توسط متغیرهای وارد شده در مدل، تبیین می‌شود. هم‌چنین F به‌دست‌آمده (۲۶/۶۴) در سطح $P < ۰/۰۰۱$ معنادار بود و این مطلب گویای آن است که رگرسیون معنادار است و می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی را از متغیرهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی منفی پیش‌بینی کرد. بر اساس اطلاعات موجود در جدول ۳، نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل رگرسیون هم‌زمان بر روی اهمال‌کاری تحصیلی، نشان داد که؛ خودکارآمدی ($t = -۶/۶۱$, $p \leq ۰/۰۱$, $\beta = -۰/۴۷$) به‌صورت منفی و معنادار و باورهای فراشناختی منفی ($t = ۲/۷۹$, $p \leq ۰/۰۱$, $\beta = ۰/۲۱$) به‌صورت مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند.

جدول ۴- آزمون t مستقل برای مقایسه‌ی متغیرهای پژوهش بین دانشجویان دختر و پسر در جامعه‌ی دانشجویان روان‌شناسی در سال ۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

متغیر	اطلاعات توصیفی			آزمون لوین		نتایج آزمون t	
	گروه	فراوانی	میانگین	F	سطح معناداری	t	درجه آزادی
اهمال کاری تحصیلی	پسر	۳۱	۱۸/۹۳	۱/۰۵	۰/۳۱	۰/۱۵	۲۲۵
	دختر	۱۹۶	۱۸/۶۸				
خودکارآمدی	پسر	۳۱	۶۳/۹۶	۰/۵۲	۰/۴۷	۰/۶۶	۲۲۵
	دختر	۱۹۶	۶۲/۷۵				
کمال‌گرایی	پسر	۳۱	۶۵/۸	۰/۸۱	۰/۳۶	۰/۳۳	۲۲۵
	دختر	۱۹۶	۶۵/۲۷				
باورهای فراشناختی منفی	پسر	۳۱	۴۲/۹	۰/۹	۰/۳۴	۱/۰۱	۲۲۵
	دختر	۱۹۶	۴۰/۹۴				

نتایج آزمون t مطابق جدول ۴ نشان داد که بین دو گروه دانشجویان دختر و پسر از نظر هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش، تفاوت معناداری وجود ندارد.

بحث

هدف پژوهش حاضر؛ بررسی نقش خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی منفی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان روان‌شناسی بود. یافته‌ها نشان داد که؛ خودکارآمدی رابطه‌ی مستقیم، منفی و معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش استیل^۱ (۲۰۰۷)، گی، لی و لی^۲ (۲۰۱۸)، زیگلر و اپدناکر^۳ (۲۰۱۸)، وانگ^۴ (۲۰۲۲)، قدم‌پور^۵ و همکاران (۱۳۹۴) و نیکوگفتار و حاج‌کاظمی^۶ (۱۴۰۰) همسو است که دریافتند خودکارآمدی یک پیش‌بینی‌کننده‌ی مهم و پایدار اهمال‌کاری است و ارتقای خودکارآمدی می‌تواند در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مؤثر باشد.

خودکارآمدی می‌تواند از طریق چهار فرآیند بر رفتار تأثیر بگذارد: شناختی، انگیزشی، عاطفی و انتخابی (بندورا^۷، ۱۹۹۳). از یک‌سو، خودکارآمدی بالا، انتظارات مثبت افراد از نتایج کار را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، تجربه‌ی منفی افراد از فرآیند کار را نیز کاهش می‌دهد و در نتیجه از اهمال‌کاری جلوگیری می‌کند. خودکارآمدی نه‌تنها بر انتخاب رفتارهای افراد تأثیر می‌گذارد، بلکه می‌تواند بر

- 1 . Steel
- 2 .Ge, Li & Li
- 3 . Ziegler N, Opdenakker
- 4 . wang
- 5 .Ghadampoor
- 6 Nikoogoftar & Hajkazemi
- 7 .Bandura

پشت‌کار و تلاش افراد نیز تأثیر بگذارد (بندورا، ۱۹۷۷، ۱۹۹۳). به تعویق‌انداختن به‌عنوان یک تأخیر داوطلبانه در برنامه‌ی زمان‌بندی‌شده، آشکار می‌شود، حتی وقتی می‌دانیم که نباید کار را به تعویق بیندازیم، این نیز بدان معنی است که ویژگی تداوم و پایداری در فرد قوی نیست. تأثیر خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی توسط بسیاری از محققان تشخیص داده شده است. فراتحلیل هم‌چنین نشان می‌دهد که؛ خودکارآمدی یک پیش‌بینی‌کننده‌ی مهم و پایدار اهمال‌کاری است (استیل، ۲۰۰۷).

از منظر انگیزشی، به نظر می‌رسد یکی از دلایل خودکارآمدی ضعیف در دانشجویان، انتخاب رشته‌ی اصلی تحصیلی و تکالیف درسی بر اساس پیشنهادهای دیگران و مدل‌های اجتماعی باشد. برای برخی دانشجویان که انتخاب رشته‌های کاربردی که منعکس‌کننده‌ی حوزه‌های مهارت و هیجان آن‌ها باشد، صورت می‌گیرد، به‌طور ذاتی خودکارآمدی و انگیزه‌ی درونی آن‌ها افزایش می‌یابد. اهمال‌کنندگان، بیشتر از انگیزه‌های درونی توسط انگیزه‌ی بیرونی برانگیخته می‌شوند (براونلو و ریسینگر^۱، ۲۰۰۰؛ کانتی^۲، ۲۰۰۰)، بنابراین دانشجویانی که به دلایلی غیر از علاقه و توانمندی خود وارد دانشگاه می‌شوند، ممکن است بیشتر به‌طور غیرفعال اهمال‌کاری کنند، بنابراین، ارائه‌ی خدمات مشاوره‌ای به دانش‌آموزان در حال گذار از مدرسه به دانشگاه بر اساس دلایل و انگیزه‌های درونی می‌تواند مستقیماً بر سطوح و استراتژی‌های اهمال‌کاری دانشجویان تأثیر بگذارد. از دیگر نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش حاضر این بود که؛ باورهای فراشناختی منفی به‌صورت مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر مانند اسپادا و همکاران (۲۰۰۶)، فرنی و همکاران (۲۰۱۷)، محمدی بایتمر و ساعد (۱۳۹۷)، پورموسی بزنجانی، محمدی‌فر، طالع‌پسند و محمدرضایی (۱۴۰۱) و علیزاده و یاهک (۱۴۰۲) همسو است که دریافتند؛ باورهای فراشناختی درباره‌ی اطمینان شناختی و نگرانی مستقل از هیجان‌های منفی، اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند و بین اهمال‌کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. افرادی که دارای باورهای منفی نسبت به‌کفایت شناختی، شک به توانایی‌های خود در شروع و تکمیل تکلیف هستند، درنهایت رفتار اهمال‌کاری بیشتری از خود نشان می‌دهند. افراد دارای نگرانی شدید، اغلب معتقدند که؛ نگرانی، راهبرد مقابله‌ای مفیدی است و این نگرش باعث تقویت تمایل آن‌ها به نگرانی می‌شود. نگرانی (صادقی، ۲۰۱۱)، با تقویت چنین گرایشی، فرد نسبت به پیامدهای تکلیف بسیار نگران خواهد بود، بنابراین تعلق زیادی در رفتار نشان خواهد داد. به همین ترتیب، داشتن نیاز شدید به کنترل افکار، افراد را وادار می‌کند که دائماً افکار خود را بررسی و کنترل کنند و به دلیل ترس از دست‌دادن کنترل، انجام تکلیف را به تعویق می‌اندازند (فرنی و همکاران، ۲۰۰۹). در همین جهت، هرچه دانش فرد از فرآیند پردازش شناختی خود (خودآگاهی شناختی) کمتر باشد، تحلیل‌شان از موقعیت بیرونی ضعیف‌تر شده و به دنبال آن اهمال‌کاری بیشتری در برابر انجام تکالیف نشان می‌دهند

(صادقی، ۲۰۱۱). باور فراشناختی دیگری که اهمیت زیادی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دارد، کنترل‌ناپذیری و خطر است (حسینی و خیر، ۲۰۰۹). این مؤلفه مرتبط است با باور فرد درباره‌ی کنترل‌ناپذیری فکر و کنترل فکر برای داشتن عملکرد خوب. تحقیقات در این زمینه نشان می‌دهند که؛ افراد دارای سطح بالای اهمال‌کاری از فقدان حس کنترل شخصی و توانایی فردی ادراک‌شده و همچنین خودکارآمدی ضعیف رنج می‌برند (چو و چل، ۲۰۰۵). به‌بیان‌دیگر، باورهای فراشناختی خطر و کنترل‌ناپذیری می‌توانند احساس کنترل شخصی را کاهش داده و به دنبال آن نگرانی درباره‌ی انجام تکالیف را افزایش دهند که منجر به تأخیر در آغاز و تکمیل تکلیف می‌شود (صادقی، ۲۰۱۱). یافته‌ی دیگری که از پژوهش حاضر به دست آمد این بود که؛ متغیر کمال‌گرایی، نقشی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی نداشت. این یافته با نتایج پژوهش‌های جدیدی، محمدخانی و زاهدی تجربی (۲۰۱۱)، محمودزاده و محمدخانی (۱۳۹۵)، هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) مبنی بر اثر مستقیم کمال‌گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی مغایر است، اما با پژوهش رئوف، خادمی و نقش (۱۳۹۸) همخوان است که نشان داد؛ کمال‌گرایی رابطه‌ی مستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی ندارد.

متغیر جنسیت تأثیری در ارتباط بین اهمال‌کاری تحصیلی با سایر متغیرهای پژوهش ندارد. پیشینه‌ی پژوهشی در این باره یک‌دست نیست. چنان‌که، در برخی از تحقیقات نتایج حاکی از بیشتربودن اهمال‌کاری در دانشجویان مرد (اوزر و همکاران^۱، ۲۰۱۳، حبیبی- کلیر^۲، ۲۰۱۶) و در برخی تحقیقات نتایج حاکی از بیشتربودن میزان اهمال‌کاری در زنان است (گافنی و گری، ۲۰۱۰) در برخی دیگر از تحقیقات نیز تفاوتی بین دانشجویان دختر و پسر مشاهده نشده است (کوثری^۳، ۲۰۱۱). در نهایت، نتایج تحلیل نشان داد که؛ رگرسیون معنادار است و تحلیل رگرسیون چندگانه بر روی اهمال‌کاری تحصیلی نشان داد که؛ می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی را از متغیرهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی پیش‌بینی کرد و خودکارآمدی به‌صورت منفی و معنادار و باورهای فراشناختی منفی به‌صورت مثبت و معناداری اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند، بنابراین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای خودکارآمدی و باورهای فراشناختی منفی تبیین می‌شود.

نتیجه‌گیری

افراد دارای خودکارآمدی پایین با باورهای فراشناختی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی بالا و افراد دارای خودکارآمدی بالا با باورهای فراشناختی مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی پایین دارند. همچنین افراد با کمال‌گرایی بالا که باورهای فراشناختی آن‌ها مثبت است، اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند، درحالی‌که افراد با کمال‌گرایی بالا با داشتن باورهای فراشناختی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند و در مقایسه این متغیرها، تفاوت معناداری بین دختران و پسران وجود نداشت. پژوهش، همچنین نشان داد که باورهای فراشناختی منفی و خودکارآمدی می‌توانند اهمال‌کاری

1. Ozer
2. Habibi.Kaleybar
3. Kosari

تحصیلی را پیش‌بینی کنند. نظر به این‌که اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی بسیاری هم بر سلامت جسمی و هم بر توانایی افراد در دست‌یابی به اهداف دارد و اثرات منفی آن در پیشرفت و دست‌یابی به اهداف تحصیلی در دانشجویان چشمگیر است، این پژوهش می‌تواند به‌عنوان یک چهارچوب نظری برای فهم و شناساندن عوامل مرتبط و تأثیرگذار در اهمال‌کاری تحصیلی مورد استفاده قرار گیرد. همین‌طور این پژوهش می‌تواند به متخصصان بهداشت روانی، مشاوران، معلمان، اساتید دانشگاه و دانشجویان کمک کند که با شناخت عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی در پیشگیری و درمان آن اقدامات لازم را انجام دهند و در نتیجه به پیشرفت تحصیلی و نیل به اهداف به دانشجویان کمک کنند و با تهیه‌ی برنامه‌های مداخله و با لحاظ‌کردن متغیرهای مورد پژوهش به ارتقای سلامت تحصیلی و هیجانی یادگیرندگان بپردازند.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از دانشجویان کارشناسی رشته‌ی روان‌شناسی دانشگاه آزاد کرمان که برای گردآوری یافته‌های این مطالعه با ما همکاری داشتند و در این پژوهش شرکت کردند و هم‌چنین از دانشگاه آزاد اسلامی برای همکاری‌های لازم تشکر و قدردانی کنند.

تعارض منافع

در این پژوهش، هیچ‌گونه تعارض منافی وجود نداشت.

منابع

- اصغرنژاد، ط؛ احمدی ده قطب الدینی، م، فرزاد، و؛ و خداپناهی، م. ک. (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روانسنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. *مجله روانشناسی*، ۱۰(۳)، ۲۶۲ - ۲۷۴. <https://www.sid.ir/paper/54517/en>
- حبیبی کلیبر، ر. (۱۳۹۵). تفاوت‌های جنسیتی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز از نظر میزان اهمال کاری و سبک‌های کمک‌خواهی تحصیلی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۱۳(۲)، ۱۴۲ - ۱۵۰. <https://civilica.com/doc/185017>
- حسینی، ف؛ خیر، م. (۱۳۸۸). پیش «بینی تعلق‌ورزی رفتاری و تصمیم‌گیری» با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵(۳)، ۲۶۵ - ۲۷۳. <https://doi.org/10.47067/real.v5i3.254>
- شیرین زاده دستگیری، ص؛ گودرزی، م. ع؛ رحیمی، چ؛ نظیری، ق. (۱۳۸۷). بررسی ساختار عاملی، روایی و اعتبار پرسشنامه فراشناخت ۳۰. *مجله روانشناسی*، ۴: ۴۴۵ - ۴۶۱. <https://sid.ir/paper/54377/fa>
- کوثری، ر. (۱۳۹۰). رابطه بین اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان با انگیزه پیشرفت و اضطراب امتحان آنها. رساله دکتری. دانشگاه فردوسی مشهد. http://dx.doi.org/10.4103/jehp.jehp_867_20
- Ariely, D., Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, Deadlines and Performance: Self-control by Precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219-224. [doi/10.1111/1467-9280.00441](https://doi.org/10.1111/1467-9280.00441)
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 15-34. <https://doi.org/10.30703/cije.452633>
- Chamorro-Premuzic, T., Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.003>
- Chowdhury, S. F., Pychyl, T. A. (2018). A critique of the construct validity of active procrastination. *Personality and Individual Differences*, 120, 7-12. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2017.08.016>
- Chu, A. C., & Chou, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264. <http://dx.doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Conti, R. (2000). Competing demands and complimentary motives: Procrastination on intrinsically and extrinsically motivated summer projects. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 47-59. <https://psycnet.apa.org/record/2002-10572-004>
- Day, V., Mensink, D., O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134. <http://dx.doi.org/10.1080/10790195.2000.10850090>
- Dietz, F., Hofer, M., Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906. <https://doi.org/10.1348/000709906x169076>

- Diseth, A. (2003). Personality and approaches to learning as predictors of academic achievement. *European Journal of Personality*, 17, 143-155. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/per.469>
- Fedewa, B. A., Burns, L. R., Gomez, A. A. (2005). Positive and negative perfectionism and the shame/guilt distinction: adaptive and maladaptive characteristics. *Personality and Individual Differences*, 38, 1609-1619. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.638641>
- Fernie, B. A., McKenzie, A.-M., Nikčević, A. V., Caselli, G., Spada, M. M. (2015). A Metacognitive model of procrastination. *Journal of affective disorders*, 210, 196-203. doi:10.1016/j.jad.2016.12.042
- Fernie, B. A., Spada, S., Macarantonio, M. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23 (4), 283-293. <http://dx.doi.org/10.1891/0889-8391.23.4.283>
- Ferrari, J. R. (1994). Dysfunctional procrastination and its relationship with selfesteem, interpersonal dependency, and self-defeating behaviors. *Personality and Individual Differences*, 17(5), 673-679. [https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869\(94\)90140-6](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/0191-8869(94)90140-6)
- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on working best under pressure. *European Journal of Personality*, 15, 391-406. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/per.413>
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., McCown, W. G. (1995). *Procrastination Research*: Springer. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6>
- Fritzsche, B., Rapp, B. Y., Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1558. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00369-0](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00369-0)
- Gafni, R., Geri, N. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks Interdisciplinary. *Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5, 115-125. <http://dx.doi.org/10.28945/1127>
- Ge C, Li C D, Li S J.(2018). Study on the relationship between the junior high school students' self-efficacy and academic procrastination. *J. Zhoukou Norm. Univ.*, 35, 146-152. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2020.01752> .
- Goroshit, M., Hen, M.(2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, 40, 9, 1-10. <https://www.semanticscholar.org/paper/Academic-procrastination-and-academic-performance%3A-Goroshit-Hen/77e533354368b048cc88f73182e61d953664b476>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., & Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self - efficacy and anxiety. *Journal of Counseling & Development*, 76(3), 317-324 . <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Haycock, L. A., McCarthy, P., Skay, C. L. (1998). Procrastination in college students: The role of self- efficacy and anxiety. *Journal of Counseling and Development*, 76, 317-324. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1002/j.1556-6676.1998.tb02548.x>
- Klibert, J. J., Langhinrichsen-Rohling, J. Saito, M. (2005). Adaptive and maladaptive aspects of self-oriented versus socially prescribed perfectionism. *Journal of College Student*, 46, 141-157. <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2005.0017>

- Locicero, K. A., Ashby, J. S. (2000). Multidimensional Perfectionism and Self-Reported Self Efficacy in College Students. *Journal of college students psychotherapy*, 15, 47- 56.
http://dx.doi.org/10.1300/J035v15n02_06
- Malik, A. A., Perveen, A., Iqbal, S., Khan, Z. (2022). Review of Education. *Administration and Law (REAL)*, 5(3), 345 – 353. <https://doi.org/10.47067/real.v3i2>
- Mills, J., & Blankstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs. extrinsic motivation, and motivated strategies for learning: A multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191-1204.
[https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869\(00\)00003-9](https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0191-8869(00)00003-9)
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). Attitudes towards statistics assessments. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 25, 321-339. <http://dx.doi.org/10.1080/713611437>
- Ozer, B., Demir, A., Ferrari, J. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31 (3), 127- 135. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-013-0165-0>
- Pychyl, T. A., Flett, G. L. (2012). Procrastination and self-regulatory failure: an introduction to the special issue. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30, 203-212. <http://dx.doi.org/10.1007/s10942-012-0149-5>
- Rice, K. G., Ashby, J. S. (2007). An efficient method for classifying perfectionists. *Journal of Counseling Psychology*, 54, 72-85. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.54.1.72>
- Sadeghi, H. (2011). The study of relationship between Meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30 , 287 – 291.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.057>
- Sadeghi, H. (2012). The study of relationship between Meta cognition beliefs and procrastination among students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili universities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 287 – 291.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.057>
- Seo (2008). Self-efficacy as a Mediator in the Relationship between Selforiented perfectionism and academic procrastination. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 36(6), 753– 764. <https://doi.org/10.2224/sbp.2008.36.6.753>
- Shoham-Salomon, V., Avner, R., & Neeman, R. (1989). You're changed if you do and changed if you don't: Mechanisms underlying paradoxical interventions. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 590-598.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-006X.57.5.590>
- Shaked, L., Altarac, H. (2022). Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation, and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 19, 3, 14- 23. [doi:10.53761/1.19.3.15](https://doi.org/10.53761/1.19.3.15)
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination - Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Spada, M. M., Hiou, K., & NikGevil, A. V. (2006). Metacognitions, emotions and procrastination. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20, 319-326.
<http://dx.doi.org/10.1891/088983906780644028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
<http://dx.doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Stöber, J., Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy*

- and Research*, 25(1), 49- 60.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1023/A:1026474715384>
- Wang S.(2022). The relationship between academic procrastination and self-efficacy in online educational model. *Advances in Social Science. Education and Humanities Research*, 653, 380- 385. <http://dx.doi.org/10.11591/edulearn.v10i3.3990>
- Wells, A., Cart- Wright Hatton, S. (2004). A short form of metacognitions questionnaire: properties of the MCQ 30. *Behavioral Research & Therapy*, 42(4), 385-396. [http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](http://dx.doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
- Wijaya, H. E. (2019). The mediating role of metacognitive self-regulation on student procrastination and academic performance. *ICLI 2018*, 57. <http://dx.doi.org/10.5220/0008407700570062>
- Wolters, C.A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 179-187. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.95.1.179>
- Yalin, K., Özlem, D. (2022). Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research (PER)*, 9, 2, 481-497.
[doi:10.17275/per.22.50.9.2](https://doi.org/10.17275/per.22.50.9.2)
- Ziegler N, Opdenakker MC.(2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: the link with metacognitive self-regulation, self-efficacy and effort regulation.. *Individ. Diff.*, 64: 71–82. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>

The role of self-efficacy, perfectionism and negative metacognitive beliefs in predicting academic procrastination in psychology students of Kerman Azad University

Malihe Nekooie¹, Mitra Kamyabi², Najme Hajipour Abaei³, Anahita Bahreini Zade⁴

Abstract

Procrastination has many negative consequences both on physical and mental health and on people's ability to achieve goals. The present study was conducted with the aim of predicting academic procrastination based on self-efficacy, perfectionism and negative metacognitive beliefs in male and female psychology students of Kerman Azad University. The research method was descriptive-correlation. The statistical population consisted of 560 psychology students of Kerman Azad University, and the statistical sample was considered to be 227 people using the Karjesi and Morgan table, who were investigated by simple random sampling. To collect data, the academic procrastination scales of Sowari et al. (2018), metacognitive beliefs MCQ30 Wells and Cartwright (2004), perfectionism Hill et al. (2004) and general self-efficacy GSE-17 Scherer and Maddox (1982) were used. Data were analyzed using Pearson correlation and multiple regression analysis. Pearson correlation results showed that academic procrastination has a negative and significant relationship with self-efficacy and perfectionism, and a positive and significant relationship with negative metacognitive beliefs ($P < 0.01$). The results of multiple regression analysis showed that 38% of the variance of academic procrastination is explained based on the variables included in the model. Self-efficacy negatively and significantly and negative metacognitive beliefs positively and significantly predict academic procrastination, so academic procrastination is explained based on self-efficacy variables and metacognitive beliefs. The results of the present study can help therapists and educators in enriching knowledge in the field of learners and preparing an intervention program and implementing a training workshop for students in the field of improving procrastination, increasing self-efficacy, modifying metacognitive beliefs and adjusting perfectionism in order to reduce negative psychological effects.

Key words: Academic procrastination, Self-Efficacy, Perfectionism, Negative metacognitive beliefs.

1 . Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Psychology, Kerman Unit, Kerman, Islamic Azad University, Kerman, Iran.

malihenekooie@yahoo.com , <https://orcid.org/0009.0001.5004.8024>

2 . Assistant Professor of Psychology, Department of Education and Psychology, (Corresponding author), PhD , Department of Psychology, Kerman Unit, Kerman, Islamic Azad University, Kerman, Iran.

Kamyabi.mitra@gmail.com , <https://orcid.org/0000.0002.2572.7527>

3 . Assistant Professor of Psychology, Department of Education and Psychology, Kerman Unit, Kerman, Islamic Azad University, Kerman, Iran.

Hajipour_1359@yahoo.com , <https://orcid.org/0000.0001.6111.6224>

4 . Assistant Professor of Psychology, Department of Psychology, Kerman Unit, Kerman, Islamic Azad University, Kerman, Iran.

romina.radan@yahoo.com , <https://orcid.org/0000.0001.5758.9176>