

# Modeling Academic Procrastination, Based on Maladaptive Schemas and Personality Traits Mediated by Emotional Regulation and Self-Determination in Students

Zahra Mohtashami<sup>1</sup>, Hojjatollah Moradi<sup>2</sup>, Hossein Bigdeli<sup>3</sup>, Fereshteh Afkari<sup>4</sup>

## Abstract

**Purpose:** Academic procrastination indicates a delay in academic activities that can be intentional, accidental or habitual and is related to several factors. The aim of this study was to predict academic procrastination based on maladaptive schemas and personality traits mediated by emotional regulation and self-determination in students.

**Methodology:** The research method was descriptive-correlational. The statistical population of the study consisted of all female high school students in Tehran in 2009-2010. 350 students were selected by purposive sampling method and Solomon and Rothblom 1984 academic procrastination questionnaire, maladaptive schemas (Young, 1998), personality traits (McCurry and Costa, 1985), emotional regulation (Gross and John, 2003) and self-determination (Guardia, Desi and Ryan, 2000). Data were analyzed using structural equation modeling.

**Findings:** Based on the results of this study, the proposed model of causal relationships between the mentioned variables had an acceptable fit. In general, in the proposed research model, the results showed that maladaptive schema and personality traits both directly and indirectly through emotional regulation and self-determination in female students with procrastination. They have an educational relationship. Also, the results showed that the relationship between emotional regulation and self-determination with academic procrastination in female students is negative and significant.

**Conclusion:** It is recommended that educational psychologists and academic counselors develop a suitable educational program to reduce academic procrastination in students and teach them strategies to improve maladaptive schemas, personality traits, emotion regulation and self-determination.

**Keywords:** Academic Procrastination, Maladaptive Schema, Personality, Emotional Regulation, Self-Determination

---

<sup>1</sup> PhD Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, North Branch of Tehran, Tehran, Iran

<sup>2</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Imam Hossein University, Tehran, Iran.

(Corresponding Author) [hj.moradi@iran.ir](mailto:hj.moradi@iran.ir)

<sup>3</sup> Faculty Member, Department of Educational Sciences, Islamic Azad University, North Branch of Tehran, Iran

<sup>4</sup> Assistant Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, East Tehran Branch, Iran

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۷/۳۰

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۶/۰۴

## مدل یابی اهمال کاری تحصیلی، براساس طرحواره های ناسازگار و ویژگی های شخصیتی با میانجی - گری تنظیم هیجانی و خودتعیین گری در دانش آموزان زهرامحتشمی<sup>۱</sup>، حجت‌اله مرادی<sup>۲\*</sup>، حسین بیگدلی<sup>۳</sup>، فرشته افکاری<sup>۴</sup>

### چکیده

**هدف:** اهمال کاری تحصیلی بیانگر تأخیر در فعالیت‌های تحصیلی است که می‌تواند عمدی، اتفاقی و یا عادت‌ی بوده و با عوامل متعددی مرتبط باشد. پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان انجام شد.

**روش:** روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال ۲۰۱۹-۲۰ تشکیل داد. ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و پرسشنامه‌های اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)، طرحواره‌های ناسازگار یانگ (۱۹۹۸)، ویژگی‌های شخصیتی مک‌کری و کاستا (۱۹۸۵)، تنظیم هیجانی گراس و جان (۲۰۰۳) و خودتعیین‌گری گاردیا، دسی و ریان (۲۰۰۰) را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شد.

**یافته‌ها:** براساس نتایج این پژوهش، مدل پیشنهادی روابط علی بین متغیرهای مذکور، از برازش قابل قبولی برخوردار بود. به‌طور کلی، در مدل پیشنهادی پژوهش، نتایج نشان دادند که طرحواره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی هم‌به‌صورت مستقیم و هم‌به‌صورت غیرمستقیم از طریق تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دختران دانش‌آموز با اهمال کاری تحصیلی رابطه دارند. همچنین، نتایج نشان داد که رابطه بین تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری با اهمال کاری تحصیلی در دختران دانش‌آموز منفی و معنادار است.

**نتیجه‌گیری:** توصیه می‌شود روانشناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان برنامه آموزشی مناسبی را تدوین کرده و راهکارهای بهبود طرحواره‌های ناسازگار، ویژگی‌های شخصیتی، تنظیم هیجان و خودتعیین‌گری را به آنان آموزش دهند.

**کلید واژه:** اهمال کاری تحصیلی، طرحواره ناسازگار، شخصیت، تنظیم هیجانی، خودتعیین‌گری

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری روانشناسی آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال تهران، تهران، ایران

<sup>۲</sup> استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه امام حسین، تهران، ایران (نویسنده مسئول) [hj.moradi@iran.ir](mailto:hj.moradi@iran.ir)

<sup>۳</sup> عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شمال تهران، ایران

<sup>۴</sup> استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شرقی، ایران

## مقدمه

رشد و بالندگی هر جامعه‌ای مرهون نظام آموزشی آن جامعه است. به همین جهت کشورها همه ساله مبالغ قابل توجهی از درآمد ملی خود را صرف آموزش و پرورش می‌کنند اما برخی از عوامل موجب هدر رفتن بخشی از این سرمایه‌گذاری‌ها می‌شود. اهمال‌کاری<sup>۱</sup> یکی از رفتارهای معمول است که تقریباً همه افراد گاهی اوقات در زندگی خود با کنار گذاشتن مسئولیت‌های خود و یا وظایفی که باید در یک زمان مشخص تکمیل شوند، تجربه می‌کنند اوزر و یتکین<sup>۲</sup> (۲۰۱۸). اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۳</sup> یکی از متداول‌ترین انواع اهمال‌کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانش‌آموزان است که بر عملکرد تحصیلی آنان تأثیر منفی دارد (اردمیر<sup>۴</sup>، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری در محیط‌های تحصیلی باعث بروز مشکلات متعددی می‌شود. همچنین، تأثیر منفی بر روی یادگیری، انگیزش، خودکارآمدی تحصیلی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان می‌گذارد و استگایت<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۱۷).

از جمله سازه‌های مهم و جدیدی که به بررسی سبک پردازش شناختی و نحوه اثرگذاری آن بر مهارت‌های هیجانی و رفتاری در انسان می‌پردازد، سازه طرحواره‌های ناسازگار اولیه<sup>۶</sup> است. طرحواره‌های ناسازگار الگوهای هیجانی و شناختی خودآسیب‌رسان در فرد هستند که در ابتدای رشد و تحول در ذهن شکل گرفته و در مسیر زندگی تکرار می‌شوند یانگ<sup>۷</sup> (۲۰۰۵) به نقل از دونل<sup>۸</sup> و همکاران (۲۰۱۸). این طرحواره‌ها در عمیق‌ترین سطح شناخت، معمولاً بیرون از سطح آگاهی عمل می‌کنند و فرد را به لحاظ روان‌شناختی نسبت به ایجاد آشفتگی‌هایی چون افسردگی، اضطراب، تعلل در تصمیم‌گیری و ارتباطات ناکارآمد آسیب‌پذیر می‌سازند تیانیوان و بارلاس<sup>۹</sup> (۲۰۲۰). زمانی که این طرحواره‌ها فعال می‌شوند می‌توانند بر ادراک، واقعیت و پردازش شناختی فرد اثر بگذارند. از جمله حیطه‌هایی که انتظار می‌رود با فعال شدن طرحواره‌های ناسازگار به نقص در پردازش شناختی منجر شده، به دنبال آن آشفتگی ذهنی و روانی ایجاد کند، حیطه یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است ولی با مرور ادبیات پژوهش مشخص می‌شود که کمتر به این حیطه و ارتباط آن با اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته شده است قبادی‌زاده، یوسفی و قادری و (۱۳۹۷).

هر چند که پدیده اهمال‌کاری کمابیش در امور زندگی عادی افراد نمود عینی دارد با این حال نمی‌توان از نقش صفات و ویژگی‌های شخصیتی<sup>۱۰</sup> در وقوع این پدیده غافل ماند، چرا که این صفات در بسیاری از موقعیت‌های زندگی فردی و اجتماعی تعیین‌کننده رفتارهای جاری و آتی افراد هستند. ویژگی‌های شخصیتی به عنوان شیوه‌های سازگاری عمل می‌کنند. آن‌ها از طریق تعامل عوامل زیستی و تجارب اجتماعی یعنی از روش ادراک، احساس، تفکر و عمل به وجود می‌آیند. بیرکاس، لانگ و میسکو<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۸). ظهور و پیدایش سازمان‌یافته پنج عامل بزرگ شخصیت زمینه را برای بررسی هرچه بیشتر ارتباط میان شخصیت و دیگر سازه‌های روان‌شناختی مانند عملکرد تحصیلی فراهم آورده است. این پنج عامل عبارت‌اند از وظیفه‌مداری<sup>۱۲</sup> (توصیف‌کننده قدرت کنترل تکانه‌ها به نحوی که جامعه مطلوب می‌داند و تسهیل‌کننده رفتار تکلیف‌محور و هدف‌محور است)، توافق‌پذیری<sup>۱۳</sup> (یک فرد موافق اساساً نوع دوست است، او نسبت به دیگران همدردی کرده و باور دارد که دیگران نیز متقابلاً کمک‌کننده هستند)، گشودگی در تجربه<sup>۱۴</sup> (تصور فعال، احساس زیباپسندی، توجه به احساسات درونی، تنوع‌طلبی، کنجکاو

1. Procrastination

2. Özer & yetkin

3. Academic procrastination

4. Erdemir

5. Westgate

6. Early maladaptive schemas

7. Young

8. Donnell

9. Tianyuan & barlas

10. Personality traits

11. Birkás, láng & meskó

12. Conscientiousness

13. Agreeableness

14. Openness to experience

ذهنی و استقلال در قضاوت)، روان‌نژندی<sup>۱</sup> (تمایل عمومی به تجربه عواطف منفی چون ترس، غم، دستپاچگی، عصبانیت، احساس گناه و نفرت) و برون‌گرایی<sup>۲</sup> (سرخوشی، با انرژی و خوش‌بین، با جرأت، فعال و پرحرف بودن) مک‌کری و کوستا<sup>۳</sup> (۱۹۸۷) به نقل از اشرفی، کاوسیان، کدیور و کریمی (۱۳۹۸).

از سوی دیگر براساس گزارش‌های پژوهشی یکی از عواملی که امروزه بیش از پیش در آسیب‌شناسی طیف وسیعی از مشکلات تحصیلی و رفتاری دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته، تنظیم هیجان<sup>۴</sup> می‌باشد گراس<sup>۵</sup> (۲۰۱۵). تنظیم هیجان فرایندی است که از طریق آن افراد خواسته یا ناخواسته هیجانات خود را برای رسیدن به یک پیامد مطلوب تعدیل می‌کنند. کرایج و گرانفسکی<sup>۶</sup> (۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده‌اند افرادی که سبک‌های شناختی ناسازگارانه مانند نشخوار فکری، فاجعه‌انگاری و سرزنش خود استفاده می‌کنند، نسبت به سایر افراد بیشتر در برابر مشکلات رفتاری و هیجانی آسیب‌پذیر می‌باشند و افرادی که سبک‌های سازگارانه مانند ارزیابی مجدد مثبت استفاده می‌کنند، آسیب‌پذیری کمتری دارند قبادی‌زاده و همکاران (۱۳۹۷). در واقع هیجانات خوشایند به همراه برخورداری از مهارت تنظیم هیجان باعث کسب نمرات بیشتر در محیط آموزشی می‌شود. همچنین، تنظیم هیجان با بسیاری از عوامل زمینه‌ساز اهمال‌کاری همچون افسردگی و اضطراب رابطه معناداری دارد روزنتال<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۱۵). همچنین، یکی از رویکردهای انگیزشی که در سال‌های اخیر توجه زیادی را به خود جلب کرده، نظریه خودتعیین‌گری<sup>۸</sup> است که توسط دسی و ریان<sup>۹</sup> (۲۰۰۲) مطرح شد لامارک<sup>۱۰</sup> و همکاران (۲۰۱۸). تمرکز عمده این نظریه بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به به نیاز بنیادین (خودمختاری، احساس شایستگی و ارتباط) در انسان است فلنرای<sup>۱۱</sup> (۲۰۱۷). چن و یانگ<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۰)، به نقل از اورگهارت<sup>۱۳</sup> و همکاران، (۲۰۱۶) در همین زمینه بیان می‌کنند که نظریه خودتعیین‌گری چارچوب مناسبی را برای پرداختن به مسائل شناختی و انگیزشی در تحصیل و در محیط‌های یادگیری فراهم می‌کند، زیرا این نظریه سه نیاز اساسی را به عنوان تعیین‌کننده‌های انگیزشی مطرح می‌سازد. با وجود اینکه مطالعات نقش خودتعیین‌گری را با سازه‌های تحصیلی مانند عملکرد تحصیلی مدرسی، فرزاد و کوشکی، (۱۳۹۶)، رضایت تحصیلی صادقی و برزگر بفروری، (۱۳۹۸) و فرسودگی تحصیلی دشتی داریان، هاشمیان و ابوالمعالی‌الحسینی (۱۳۹۸) نشان داده‌اند اما در زمینه نقش این سازه بر اهمال‌کاری تحصیلی همچنان خلأ مطالعاتی مشهود است. با اذعان به مطالب بالا مطالعه حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم انجام شد.

## روش

روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود و در آن از روی آورد مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۱۴</sup> بهره گرفته شد. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ به تعداد ۴۰۰۰ هزار نفر بود. با در نظر گرفتن این نکته که جامعه آماری انتخابی از سوی پژوهشگر یک جامعه غیربالیبی بود، بنابراین تعداد ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان دختر براساس جدول تعیین حجم نمونه مورگان و کرجسی<sup>۱۵</sup> (۱۹۹۷) و با روش نمونه‌گیری هدفمند

<sup>۱</sup>. Neuroticism

<sup>۲</sup>. Extraversion

<sup>۳</sup>. Mccrea & costa

<sup>۴</sup>. Emotion regulation

<sup>۵</sup>. Gross

<sup>۶</sup>. Kraaij & garnefski

<sup>۷</sup>. Rozental

<sup>۸</sup>. Self-determination theory

<sup>۹</sup>. Deci & ryan

<sup>۱۰</sup>. Lamarche

<sup>۱۱</sup>. Flannery

<sup>۱۲</sup>. Chen & jang

<sup>۱۳</sup>. Urquhart

<sup>۱۴</sup>. Structural equation modeling

<sup>۱۵</sup>. Krejcie & morgan

بعد از انجام غربالگری انتخاب شدند. غربالگری به این صورت انجام شد که ابتدا پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی بین ۱۰۰۰ نفر از دانش آموزان دختر مشغول به تحصیل در مقطع متوسطه دوم توزیع و سپس از بین افرادی که دارای نمره بالا در این متغیر بودند نمونه پژوهش انتخاب شد.

برای برآورد حجم نمونه از روش پیشنهادی شوماخر و لومکس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰) استفاده شد. آنان برای برآورد حجم نمونه در تحلیل مسیر و مدل‌یابی معادلات ساختاری روش نسبت شرکت‌کنندگان به تعداد پارامترهای مدل را معرفی کرده‌اند که در آن حجم نمونه مبتنی بر نسبت ۱۰ الی ۲۰ نفر به ازای هر خرده مقیاس را برای مدل‌یابی مناسب دانسته‌اند. طبق همین معیار، در پژوهش حاضر ۳۵۰ شرکت‌کننده به عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. تمامی شرکت‌کنندگان پرسشنامه‌های زیر را تکمیل کردند:

الف- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه در سال ۱۹۸۴ توسط سولومون و راث‌بلوم<sup>۲</sup> تدوین و دارای ۲۷ سؤال با ۳ زیرمقیاس شامل آمادگی برای امتحانات، آمادگی برای ارائه تکالیف و آمادگی برای پایان ترم می‌باشد. نمره‌گذاری سئوال‌ات پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای (به ندرت نمره ۱ تا همیشه نمره ۵) انجام می‌شود. در این پرسشنامه سئوال‌ات ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری و محاسبه می‌شوند. سازندگان پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۱ و زیرمقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۷۸ الی ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند (به نقل از نریمانی، امینی، زاهد و ابوالقاسمی، ۱۳۹۴). در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۷۳ تا ۰/۸۶ متغیر بوده است تمنایی فر و قاسمی (۱۳۹۶).

ب- پرسشنامه طرحواره‌های ناسازگار اولیه- فرم کوتاه: این پرسشنامه در سال ۱۹۹۸ توسط یانگ و براون<sup>۳</sup> تدوین و دارای ۷۵ سؤال با ۵ حوزه طرحواره‌های شامل طرد و بریدگی (رها شدگی/بی‌ثباتی، بی‌اعتمادی/سوءرفتار، محرومیت هیجانی، نقص/شرم، انزوای اجتماعی/بیگانگی)، خودگردانی و عملکرد مختل (وابستگی/بی‌کفایتی، آسیب‌پذیری نسبت به ضرر و بیماری، خودتحول نیافته، شکست)، محدودیت‌های مختل (استحقاق/بزرگ‌منشی، خویش‌تن‌داری و خودانضباطی ناکافی)، دیگرجهت‌مندی (اطاعت و ایثار) و هوشیاری افراطی و بازداری (بازداری هیجانی و معیارهای سرسختانه/عیب‌جویی افراطی) می‌باشد. نمره‌گذاری سئوال‌ات پرسشنامه به صورت لیکرت ۶ درجه‌ای (کاملاً نادرست نمره ۱ تا کاملاً درست نمره ۶) انجام می‌شود. در هر کدام از طرحواره‌ها که فرد نمره بیشتری کسب کند، آن طرحواره به عنوان طرحواره ترجیحی وی در نظر گرفته می‌شود. چنانچه میانگین هر خرده مقیاس بالاتر از ۲/۵ باشد، آن طرحواره ناکارآمد است. سازندگان پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۶ و زیرمقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۶۷ الی ۰/۸۲ گزارش کرده‌اند به نقل از حسین‌لو، آزادیکتا و نصرالهی (۱۳۹۸). در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ متغیر بوده است حسین‌لو و همکاران (۱۳۹۸).

پ- پرسشنامه صفات پنجگانه شخصیت- فرم کوتاه: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۴ توسط کوستا و مک‌گری تدوین و دارای ۶۰ سؤال با ۵ عامل شامل نوزگرایی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، مقبولیت و با وجدانی می‌باشد. نمره‌گذاری سئوال‌ات پرسشنامه به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۴ تا کاملاً موافقم نمره ۶) انجام می‌شود. سازندگان پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه را در عامل نوزگرایی ۰/۷۹، در عامل برون‌گرایی ۰/۷۶، در عامل گشودگی ۰/۵۴، در عامل مقبولیت ۰/۶۱ و با وجدانی ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند به نقل از نیکوگفتار و جزایری (۱۳۹۸). در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۵۹ تا ۰/۷۵ متغیر بوده است نیکوگفتار و جزایری (۱۳۹۸).

ت- پرسشنامه تنظیم هیجان: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۳ توسط گروس و جان<sup>۴</sup> تدوین و دارای ۱۰ سؤال با دو زیرمقیاس بازداری هیجانی و ارزیابی مجدد شناختی می‌باشد. نمره‌گذاری سئوال‌ات پرسشنامه به صورت لیکرت ۷ درجه‌ای (کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۷) انجام می‌شود. سازندگان پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه را

۱. Schumacker & Lomax

۲. Solomon & Rothblum

۳. Young & Brown

۴. Gross & John

۰/۷۹ و زیرمقیاس بازداری هیجانی را ۰/۶۷ و ارزیابی مجدد شناختی را ۰/۶۹ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۷۶ الی ۰/۸۰ متغیر بوده است ابراهیمی، جعفری و رنجبر سودجانی (۱۳۹۷).

ث- پرسشنامه خودتعیین‌گری: این پرسشنامه در سال ۲۰۰۰ توسط گاردیا، دسی و ریان تدوین و دارای ۲۱ سؤال با ۳ زیرمقیاس خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌باشد. نمره‌گذاری سئوالات پرسشنامه به صورت لیکرت ۷ درجه‌ای (هرگز نمره ۱ تا همیشه نمره ۷) انجام می‌شود. سازندگان پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی کل پرسشنامه را ۰/۹۱ و زیرمقیاس‌های آن را در دامنه‌ای بین ۰/۸۶ تا ۰/۹۲ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش ضریب آلفای کرونباخ در دامنه‌ای بین ۰/۷۶ الی ۰/۸۰ متغیر بوده است رحمانی زاهد، هاشمی و نقش (۱۳۹۷). پس از گردآوری داده‌ها و ورود آن‌ها به رایانه، تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS نسخه ۲۲ و AMOS نسخه ۱۸ انجام گرفت.

### یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از اینکه داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. در پژوهش حاضر از روش جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچک‌تر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود. در پژوهش حاضر هم خطی چندگانه متغیرهای پیش بین با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۱۰ هستند و نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرها است و همچنین، مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچک‌تر از ۱۰ بودند که نشان دهنده عدم هم‌خطی چندگانه بین متغیرها است. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول شماره ۱ میانگین و انحراف معیار و جدول شماره ۲ ضرایب همبستگی متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر تهران

متغیر پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف معیار
اهمال کاری تحصیلی	۳۵۰	۸۱/۷۳	۱۴/۴۶
تنظیم هیجان	۳۵۰	۳۴/۶۵	۱۶/۲۵
خودتعیین‌گری	۳۵۰	۶۱/۴۴	۳۵/۸۱
نورزگرایی	۳۵۰	۳۴/۷۵	۷/۷۶
برون‌گرایی	۳۵۰	۲۸/۱۶	۸/۳۹
گشودگی به تجربه	۳۵۰	۳۲/۸۸	۵/۷۰
مقبولیت	۳۵۰	۳۱/۷۹	۷/۴۵
با وجدانی	۳۵۰	۲۶/۰۹	۹/۷۶
حوزه طرد و بریدگی	۳۵۰	۷۵/۹۵	۱۴/۶۴
حوزه خودگردانی و عملکرد مختل	۳۵۰	۵۹/۲۹	۱۰/۲۴
حوزه محدودیت‌های مختل	۳۵۰	۲۹/۴۲	۵/۱۶
حوزه دیگرجهت‌مندی	۳۵۰	۳۰/۵۴	۵/۳۱
حوزه هوشیاری افراطی و بازداری	۳۵۰	۲۹/۹۷	۵/۷۹
نمره کل طرحواره ناسازگار اولیه	۳۵۰	۲۲۵/۱۷	۴۱/۱۴

روابط بین کلیه مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی با تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری به صورت منفی و معنی دار است. پس از اجرای تحلیل مسیر، مدل تجربی و قابل استفاده به دست آمد. البته لازم به ذکر است که این مدل اولیه دارای برازشی حدود ۲/۴ بود. از این رو به کمک شاخص‌های اصلاحی پیشنهادی اقدام به دستکاری مدل شد. در این جریان، میزان برازش مدل با

واقعیت براساس گزارش P-Value تا سطح ۰/۶ پیش رفت و به برازش ۱/۵۸ اکتفا گردید. برای تعیین کفایت برازندگی مدل پیشنهادی با داده‌ها، ترکیبی از شاخص‌های برازندگی مانند کاس اسکوئر (مربع خی)، سطح معناداری، RMSEA (شاخص ریشه دوم برآورد واریانس خطای تقریب)، NFI، NNFI (شاخص نرم نشده برازش)، CFI (شاخص برازش تطبیقی)، IFI (شاخص برازش افزایشی) و GFI، میزان برازش مدل را مورد بررسی و تأیید قرار داد. همان‌گونه که در جدول شماره ۲ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش خوب است.

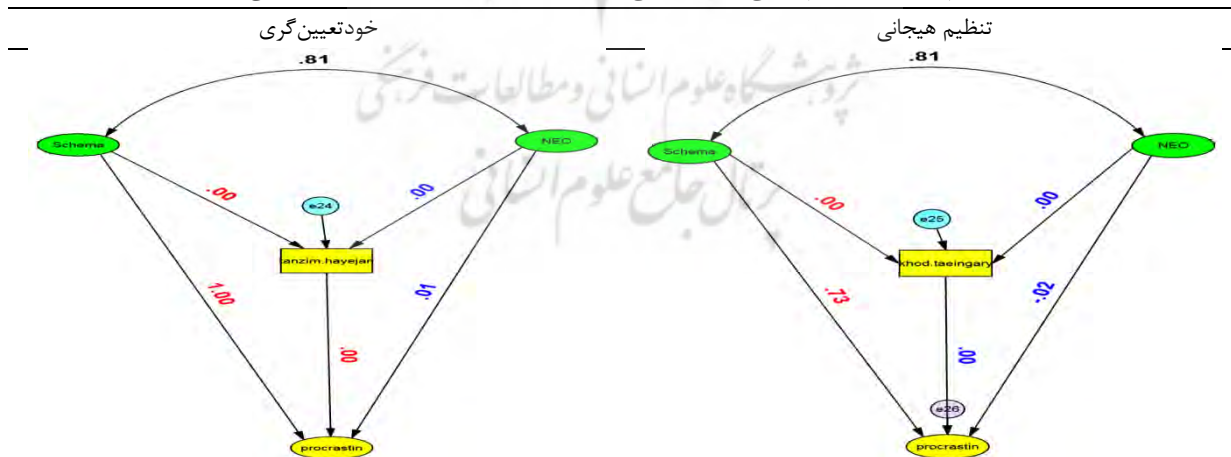
جدول ۲. شاخص‌های برازش مدل، قبل و بعد از اصلاح

شناسه‌های برازش	$\chi^2$	Df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	TLI	CFI	IFI	NFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۲۶۴/۸۲	۱	۳/۶۲۸	۰/۹۲	۰/۸۶	۰/۸۶	۰/۹۱	۰/۹۲	۰/۸۹	۰/۰۸
بعد از اصلاح	۲۱۰/۱۲	۱	۲/۸۴۰	۰/۹۴	۰/۸۹	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۰۷

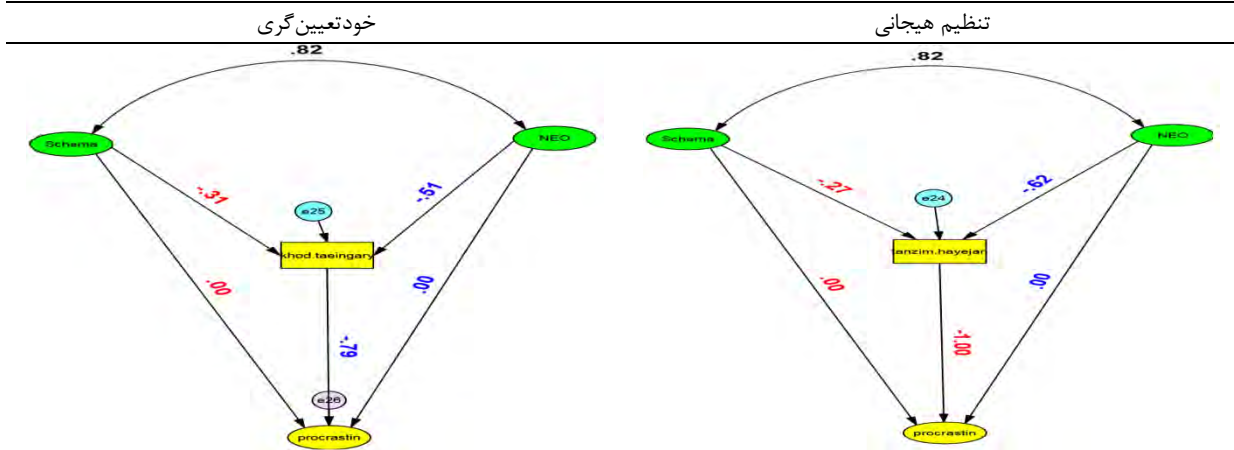
جدول ۳. ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد و آماره t متغیرهای پیش‌بینی‌کننده در پیش بینی متغیر ملاک

مسیر	سطح معنی‌داری	آماره t	خطا	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	پیش‌بین	ملاک	میانجی
A2	***	-۶/۳۴	۰/۲۲	-۱/۳۹	-۰/۶۲	ویژگی‌های شخصیتی	تنظیم هیجانی	تنظیم هیجانی
A3	۰/۰۰۶	-۲/۷۷	۰/۶۶	-۱/۸۲	-۰/۲۷	طرحواره‌های ناسازگار	تنظیم هیجانی	
B2	***	-۴/۰۳	۰/۰۲	-۰/۰۹	-۰/۵۳	تنظیم هیجانی	اهمال کاری تحصیلی	
C1	۰/۰۲۳	-۲/۲۸	۰/۰۵	-۰/۱۲	-۰/۳۳	ویژگی‌های شخصیتی	اهمال کاری تحصیلی	
C2	***	-۵/۳۵	۰/۱۷	۰/۹۰	۰/۸۲	طرحواره‌های ناسازگار	اهمال کاری تحصیلی	خودتعیین‌گری
A1	***	-۴/۵۵	۰/۵۴	-۲/۴۸	-۰/۵۰	ویژگی‌های شخصیتی	خودتعیین‌گری	
A4	۰/۰۰۳	-۲/۹۴	۱/۶۵	-۴/۸۵	-۰/۳۳	طرحواره‌های ناسازگار	خودتعیین‌گری	
B1	***	-۷/۴۸	۰/۰۱	-۰/۰۸	-۰/۷۵	خودتعیین‌گری	اهمال کاری تحصیلی	
C1	***	-۳/۲۹	۰/۰۶	-۰/۲۰	-۰/۳۹	ویژگی‌های شخصیتی	اهمال کاری تحصیلی	اهمال کاری تحصیلی
C2	***	۳/۸۹	۰/۱۸	۰/۷۱	۰/۴۶	طرحواره‌های ناسازگار	اهمال کاری تحصیلی	

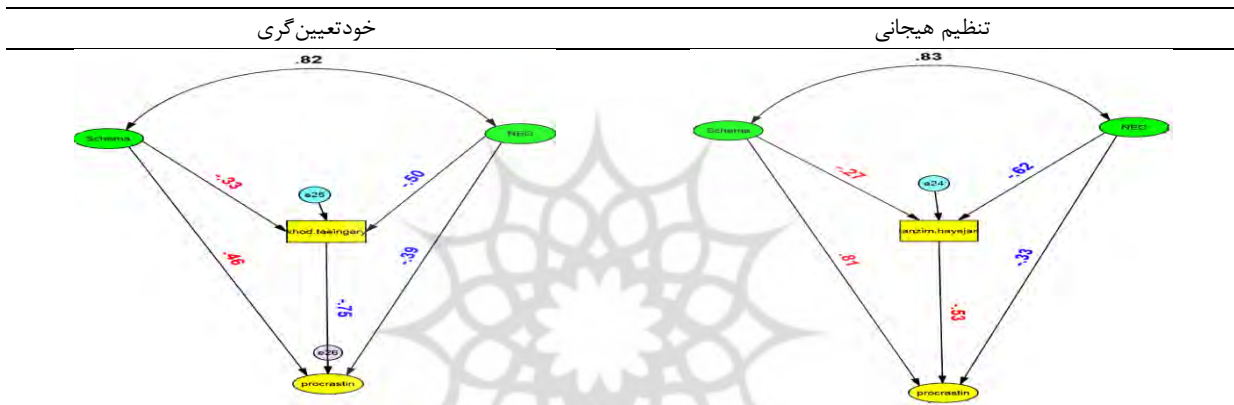
دیاگرام ۱. اثرات مستقیم ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های ناسازگار بر اهمال کاری تحصیلی



دیاگرام ۲. اثرات غیرمستقیم ویژگی های شخصیتی و طرحواره های ناسازگار بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی گری تنظیم هیجانی و خودتعیین گری



دیاگرام ۳. اثر میانجی تنظیم هیجانی و خودتعیین گری در رابطه بین ویژگی های شخصیتی و طرحواره های ناسازگار با اهمال کاری تحصیلی



جدول ۴. خلاصه نتایج مراحل چهارگانه بالا برای آزمون فرضیه های مطرح شده

فرضیه	نقش متغیر میانجی در رابطه بین متغیرهای پیش بین و ملاک	د-اثر میانجی	ج-اثر غیر مستقیم	ب-اثر مستقیم	متغیر میانجی	متغیر پیش بین	متغیر ملاک
		(C)	(A)	(C)			
۱	تفکیکی است (ج)	معنی دار	معنی دار	معنی دار	تنظیم هیجانی	طرحواره	اهمال کاری تحصیلی
۲	تفکیکی است (ج)	معنی دار	معنی دار	معنی دار	خودتعیین گری	ناسازگار	
۳	غیر مستقیم است (ب)	معنی دار	معنی دار	غیرمعنی دار	تنظیم هیجانی	ویژگی	
۴	غیر مستقیم است (ب)	معنی دار	معنی دار	غیرمعنی دار	خودتعیین گری	شخصیتی	

نتایج جدول شماره ۴ در ۴ بخش مبتنی بر فرضیه های اختصاصی به شرح ذیل قابل بررسی است:

۱. اهمال کاری تحصیلی بر اساس طرحواره های ناسازگار با میانجی گری تنظیم هیجانی دانش آموزان پیش بینی می شود. نقش متغیر میانجی (تنظیم هیجانی) در رابطه بین متغیر پیش بین (طرحواره های ناسازگار) و ملاک (اهمال کاری تحصیلی) براساس تقسیم بندی پیشنهادی بارون و کنی تفکیکی است. معنای این عبارت آن است که رابطه متغیر ملاک و پیش بین متأثر از متغیر اثرگذار زیربنایی ثالثی بنام تنظیم هیجانی است. اگر رویکردها و تدارکات تربیتی، آموزشی و فرهنگی طوری طراحی شوند که در آن تنظیم هیجانی را مورد توجه قرار گیرد. در آن صورت نتایج تلویحی چنین اقدامی کاهش طرحواره های ناسازگار و به تبع به کاهش اهمال کاری تحصیلی افراد منجر خواهد شد.

۲. اهمال کاری تحصیلی بر اساس طرحواره های ناسازگار با میانجی گری خودتعیین گری دانش آموزان پیش بینی می شود. نقش متغیر میانجی (خودتعیین گری) در رابطه بین متغیر پیش بین (طرحواره های ناسازگار) و ملاک (اهمال کاری تحصیلی) تفکیکی است. معنای این عبارت آن است که رابطه متغیر ملاک و پیش بین متأثر از متغیر اثرگذار زیربنایی ثالثی بنام



خودتعیین‌گری است. اگر رویکردها و تدارکات تربیتی، آموزشی و فرهنگی طوری طراحی شوند که در آن خودتعیین‌گری را مورد توجه قرار گیرد. در آن صورت نتایج تلویحی چنین اقدامی طرحواره‌های ناسازگار و به تبع به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی افراد منجر خواهد شد.

۳. اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. نقش متغیر میانجی (تنظیم هیجانی) در رابطه بین متغیر پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی) و ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) براساس تقسیم‌بندی پیشنهادی بارون و کنی غیرمستقیم است. طبق ماتریس همبستگی رابطه بین مولفه اول اهمال‌کاری با مولفه دوم (برون‌گرایی) و سوم (باز بودن نسبت به تجربه) ویژگی‌های شخصیت معنی‌دار نیست؛ اما رابطه بین تنظیم هیجانی هم با متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) معنی‌دار است هم با متغیرهای پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی). احتمالاً علت رابطه غیر مستقیم به چنین نتایجی وابسته است.

۴. اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری خودتعیین‌گری دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. نقش متغیر میانجی (خودتعیین‌گری) در رابطه بین متغیر پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی) و ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) براساس تقسیم‌بندی پیشنهادی بارون و کنی غیرمستقیم است. طبق ماتریس همبستگی رابطه بین مولفه اول اهمال‌کاری با مولفه دوم (برون‌گرایی) و سوم (باز بودن نسبت به تجربه) ویژگی‌های شخصیت معنی‌دار نیست؛ اما رابطه بین خودتعیین‌گری هم با متغیر ملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) معنی‌دار است هم با متغیرهای پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی). احتمالاً علت رابطه غیر مستقیم به چنین نتایجی وابسته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی، براساس طرحواره‌های ناسازگار و ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم انجام شد. لازم به ذکر است که به دلیل همپوشانی زیاد بین فرضیه اول و دوم و به دلیل بحث از رابطه طرحواره‌های ناسازگار و در فرضیه سوم و چهارم به دلیل بحث از رابطه ویژگی‌های شخصیت با اهمال‌کاری تبیین فرضیات با هم انجام شده است. ۱- اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار با میانجی‌گری تنظیم هیجانی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود و ۲- اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرحواره‌های ناسازگار با میانجی‌گری خودتعیین‌گری دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. در مدل حاضر طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ویژگی‌های شخصیتی متغیر پیش‌بین، تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری متغیر میانجی و اهمال‌کاری تحصیلی متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. براساس نتایج به دست آمده بین کلیه مولفه‌های اهمال‌کاری تحصیلی با مولفه‌های طرحواره‌های ناسازگار اولیه رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲)، قاسمی و شریفی (۱۳۹۶)، رنر و همکاران (۲۰۱۳)، مایرت<sup>۱</sup> (۲۰۱۵)، همسو است؛ و مبتنی بر طرح بارون و کنی نقش تنظیم هیجان و خودتعیین‌گری در رابطه بین این دو متغیر تفکیکی است. طبق داده‌های موجود بین خودتعیین‌گری با طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد. این نتایج با یافته‌های کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، استیل (۲۰۰۷)، گرانشل و همکاران (۲۰۱۳) و دراکویتکس (۲۰۱۶) همسو است.

طرحواره‌ها از همان اوان کودکی در تعامل محیط براساس تجارب خوشایند یا ناخوشایند شکل می‌گیرد و در اثر تکرار روز به روز پیچیده‌تر می‌شود. ساختار طرحواره براساس واقعیت شکل می‌گیرند تا افراد تجارب خود را به کمک آنها تبیین کنند. برخی از این طرحواره‌ها ناسازگار هستند فرد را از داشتن یک الگوی باثبات که بتواند از طریق آن رویدادهای بیرونی را تبیین کند ناتوان می‌سازند و در این صورت بروز اهمال‌کاری تحصیلی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. رهاشدگی، بی‌اعتمادی، محرومیت، نقص و شرم، انزوا، آسیب‌پذیری، خود تحول‌نیافته، شکست، اطاعت و بازداری هیجانی نمونه‌هایی از طرحواره‌های ناسازگار اولیه هستند (یانگ، ۲۰۰۳). مثلاً در طرحواره معیارهای سرسختانه فرد ابتدا به انجام تکالیف مصمم است اما در ادامه ممکن است توان خود را از دست بدهد و از ارائه تکلیف صرف نظر کند و دچار اهمال‌کاری تحصیلی کند.

<sup>۱</sup>. Mairet

همانطور که گفته شد در پژوهش حاضر نقش خودتعیین‌گری در روابط مثبت بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه با اهمال کاری تحصیلی تفکیکی است. طبق یافته‌های آکینسولا و تلا (۲۰۰۷) افراد به مرور و با افزایش سن تکنیک‌های حل مسئله را فرا می‌گیرند و از آن در گام‌های بعدی استفاده خواهد کرد. اگر در حین تکلیف هم با مشکلی مواجه شوند در حل آن اهتمام دارند و با اجتناب از پیش داوری‌های منفی، خود را اسیر طرحواره‌های ناسازگار نمی‌کنند این عوامل به احتمال زیاد در تعدیل اهمال کاری تحصیلی موثر واقع خواهد شد. همچنین مشخص شد که افراد خودتعیین‌گر از ویژگی‌های شخصیتی مثبت برخوردارند و مسئولیت شکست احتمالی خود را می‌پذیرند و انتظار پاداش از دیگران ندارند. افراد خودتعیین‌گر در عملیاتی نمودن اهداف طرحی مدون دارند؛ در اجرای تصمیم از برنامه‌های دقیق و حساب شده استفاده می‌کنند؛ در حین اجرای برنامه نیز از نظارت و کنترل دقیق برخوردارند (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۲). برآورد این افراد از شرایط و توانمندی خود واقع‌بینانه است و متناسب با شرایط توان خود را به کار می‌گیرند. آنها از ساختار ذهنی سالمی برخوردارند و به تعبیر پیازنه فرایند جذب و انطباق را در جهت سازمان ساختار ذهنی مورد استفاده قرار می‌دهند (سیف، ۱۳۹۵)؛ بنابراین ساختار ذهنی آنها آینه تمام‌نمایی از جهان پیرامون است به تعبیر کانت بین اژه و سوژه تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ارتباط یکی دیگر از ویژگی‌های افراد خودتعیین‌گر است (دسی و ریان، ۱۹۸۶). این افراد در تعاملات بین فردی تغییرات محیط پیرامون خود را در هر لحظه رصد می‌کنند و متناسب با آن ساختار ذهنی خود را به روز رسانی می‌کنند. طرحواره‌های آنها در گذشته و تجارب مرتبط با آن حبس نشده است. این ارتباط مستمر به آنها کمک می‌کند تا با خودآگاهی و واقع‌بینی اهدافی را انتخاب کنند که قادر به انجام آن باشند. این درحالی است که برای افراد خودتعیین‌گر نیستند عامل انگیزش منابع بیرونی است. آنها برای انجام یک عمل مدام یاری دیگران را جستجو می‌کند. یک تجربه شکست‌آمیز ممکن است انواع طرحواره‌های ناسازگار اولیه را فراخواند. مثلاً طرحواره شکست در حوزه تحصیلی ممکن است به طرحواره انزوا و نهایتاً اهمال کاری تحصیلی افراد منجر شود (نادلر و همکاران، ۲۰۱۴). مفهوم اساسی در طرحواره‌های ناسازگار اولیه روابط بین فردی است. به عبارتی اینکه فرد قادر نیست به باوری باثبات درباره افراد و پدیده‌های پیرامون خود دست یابد بن‌مایه طرحواره‌های ناسازگار اولیه است (برنشتاین، ۲۰۰۵ به نقل از آلفاسفوس، ۲۰۰۹). افراد با طرحواره‌های ناسازگار اولیه به دلیل دیگر تعیین‌گری و ساختار ذهنی ناسالم ناشی از تجارب دوران کودکی از پدیده‌ها تلقی واقع‌بینانه‌ای ندارند و لذا ممکن است هر بهانه‌ای طرحواره‌های ناسازگار را فراخوانی کند که در برابر تغییرات انعطاف ندارند و با مرور زمان عمیق‌تر و گسترده می‌شود.

یکی از دلایل اهمال کاری تحصیلی طرحواره‌ی کمال‌گرایی است. از نظر افراد کمال‌گرا زمانی فرد از سوی جامعه مورد پذیرش و تحسین واقع می‌شود که کارهایش را تمام و کمال انجام دهد. در صورتی که اقتضات محیطی ممکن است چنین امکانی را برای فرد فراهم نیابد. این افراد به دلیل باور غیرمنطقی بر انجام امور غیرضروری اصرار دارند و از اینکه تکلیف را کامل انجام نمی‌دهند احساس نارضایتی دارند. در طرحواره شکست افراد با پیش‌داورهای غیرواقعی فرصت آزمون تواناییهای خود را از دست می‌دهند و اینکه در انجام تکالیف شکست خواهند خورد یک باور غیرمنطقی است و نهایتاً بدون دلیل منطقی کارهای خود را به تعویق می‌اندازند (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲). باور غیرمنطقی در طرحواره وابستگی این است که فرد در صورتی توانایی انجام تکالیف را دارد که از یک حامی برخوردار باشد. لذا همین بهانه‌ای خواهد شد که تکالیف پیش‌رو را بدون منطق رها یا آنها را به تعویق بیندازد. باور غیرمنطقی در طرد این است که اگر فرد در تکالیف شکست بخورد و موفق نشود از سوی دیگران دچار طرد قرار می‌گیرد. از دلایل دیگر اهمال کاری تحصیلی وجود معیارهای سختگیرانه است کار منطقی آن است که معیارها را تا حدی متعادل کند تا از انجام آن طفره نرود. یا فرد به جای اینکه درگیر کارهای خود باشد کارهای دیگران را در اولویت قرار دهد. در مواقعی تلقی افراد با طرحواره‌ی خودتحوّل نیافته و وابسته آن است که در صورت انجام تکالیف دچار آسیب خواهند شد و لذا با شکست در تکالیف، از سوی دیگران سرزنش و نهایتاً شرمگین خواهند شد (یانگ، ۲۰۰۳). رهاشدگی، خویش‌داری، بازداری هیجان‌ات، بی‌اعتمادی، آسیب‌پذیری، انزوای اجتماعی، نقص و شرم، محرومیت هیجانی از دیگر طرحواره‌های ناسازگار اولیه است که تعویق و کناره‌گیری غیرمنطقی تکالیف اجتناب‌ناپذیر خواهد شد. در همه موارد فوق خودتعیین‌گری با مولفه‌های استقلال، خودانگیختگی و ارتباط می‌تواند با زدودن طرحواره‌های ناسازگار فرصتی فراهم کند که شخص با رهاشدن از ارزیابی و قضاوت دیگران، شایستگی‌های خود را به منصف ظهور برساند و با کوشش و خطا تجارب ارزشمندی را کسب و از آن در موقعیت‌های بعدی استفاده کند.

یکی از دلایل اهمال کاری تحصیلی این است که پیامد انجام یا عدم انجام یک تکلیف علی السویه است. اگر فرد بداند که تکلیف گامی کوچک اما اساسی در راستای رسیدن به هدف است تاخیرانداختن آن غیرمنطقی است. یا یک تکلیف به این دلیل به تعویق انداخته می‌شود که در نظر فرد از اهمیت چندانی برخوردار نیست. یا فرد دارای مهارت پیش نیاز نیست و لذا به دلیل عدم مهارتهای پیش نیاز تکلیف به تعویق می‌افتد؛ بنابراین ضروری است که شایستگی دانش آموز قبل از انجام تکالیف بررسی شود (هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۱). چپستی، چرایی و چگونگی تکالیف، بی‌علاقه‌گی، احساس جدایی از تکلیف، اضطراب بالا، بی‌هدفی، اختلالات نقص توجه، شرایط محیط، دشواری و جذابیت تکالیف، روش تدریس، ویژگی‌های شخصیتی نظیر شرم، آسیب‌پذیری و... از عواملی هستند که در اهمال کاری تحصیلی نقش دارند.

۳- اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری تنظیم هیجانی دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود و ۴- اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با میانجی‌گری خودتعیین‌گری دانش‌آموزان پیش‌بینی می‌شود. نقش متغیر میانجی (تنظیم هیجانی) در رابطه بین متغیر پیش‌بین (ویژگی‌های شخصیتی) و ملاک (اهمال کاری تحصیلی) براساس تقسیم‌بندی پیشنهادی بارون و کنی غیرمستقیم است. طبق ماتریس همبستگی رابطه بین مولفه اول اهمال کاری تحصیلی (آمادگی برای امتحان پایان ترم) با برخی ویژگی‌های شخصیت نظیر وظیفه شناسی و توافق پذیری از معنی‌دار نشد اما سایر مولفه‌های هر دو متغیر با هم معنی‌دار است. این نتایج با یافته‌های تیم (۲۰۱۱)، ابرهارت و همکاران (۲۰۱۱)، گیلک و همکاران (۲۰۱۴)، چانگ (۲۰۱۴)، اکسوز و گاون (۲۰۱۴)، اکسوز و گاون (۲۰۱۴)، وان‌دانا (۲۰۱۶)، همسو است؛ اما رابطه بین تنظیم هیجانی و خودتعیین‌گری هم با کلیه مولفه‌های اهمال کاری تحصیلی هم با ویژگی‌های شخصیتی معنی‌دار است این نتایج با یافته‌های کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، استیل و همکاران (۲۰۱۳)، گرانشل و همکاران (۲۰۱۳)، سرینو (۲۰۱۴)، کچار و همکاران (۲۰۱۵)، دراکویتکس (۲۰۱۶) همسو است. احتمالاً علت رابطه غیر مستقیم به چنین نتایجی وابسته است.

در توضیح اینکه چرا رابطه بین مولفه آمادگی برای امتحان پایان ترم با وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری معنی‌دار نیست به این دلیل است در این پایان ترم فرد از روی اجبار تکالیف را انجام دهد. او می‌داند که اگر این موقع از ترم تحصیلی در انجام تکلیف اهمال کند عواقب نامطلوبی در پی خواهد داشت و لذا نه از روی اقناع بلکه با اکراه تکلیف را انجام می‌دهد به عبارتی با افزایش تنظیم شناختی هیجان اهمال کاری تحصیلی کاهش می‌یابد. وجه مشخصه انسان سالم آن است که از هیجانات بستری برای رشد قوای شناختی فراهم سازد. در حوزه انجام تکلیف با سازوکار شناختی در تنظیم هیجان و غرایز می‌توان زمینه را برای توجه به نیازهای انسانی (به تعبیر مازلو فرانیازها) فراهم کرد و برای تحقق اهداف قدرت برنامه‌ریزی و کنترل را در اجرای تکالیف افزایش داد. این راهبردها ضمن کنترل اهمال کاری تحصیلی می‌توانند در برآورده شدن اهداف جزئی و کلی و دستیابی به رضایت درونی به فرد کمک کنند.

از نظر گراس و تامپسون (۲۰۰۷) تنظیم شناختی هیجان سرکوب هیجانات نیست بلکه به معنی است که فرد با تعدیل شدت و طول مدت هیجان بتواند کارها را با کیفیت بهتر انجام داد. طبق نتایج اهمال کاری تحصیلی با افسردگی و اضطراب همراه است. تجربه مداوم این حالات به عملکرد ضعیف و احتمالاً اهمال کاری تحصیلی منجر می‌شود (گیلک و همکاران، ۲۰۱۴ و چانگ، ۲۰۱۴). از نظر دراکویتکس (۲۰۱۶) افراد اهمال کار به دلیل روان‌جورخویی در نظم دهی به هیجاناتشان دچار مشکل هستند. با سازوکار خودنظم دهی می‌توان از ظرفیت هیجانی حداکثر استفاده را برد و آثار روان رنجور خوبی اضطراب یا افسردگی را کاهش داد عنصر شناخت با تعدیل هیجانات منفی انرژی روانی را بهینه و در مسائل واقعی به جریان خواهد انداخت. طبق نتایج به دست آمده مسئولیت‌پذیری و ارتباط با دیگران در افراد خودنظم‌ده بالاست. آنها به تجربه دریافته‌اند که اهمال کاری تحصیلی در تعمیق و گسترش حالات منفی موثر است و لذا با تلاشی که اکنون صرف تکلیف می‌کنند آن حالات را از خود می‌زدایند. با عدم تعادل هیجان نظم دهی به امور تضعیف می‌شود و لذا اهمال کاری تحصیلی امری اجتناب‌ناپذیر خواهد شد (کچار و همکاران، ۲۰۱۵). افراد در انجام کارها تکانشی هستند؛ تفکیک و اولویت‌بندی کارهای اصلی و غیراصلی رعایت نمی‌شود؛ و به طور غیرمنطقی به امور نامربوط مشغول می‌شوند. با تکنیک‌های تنظیم شناختی هیجان می‌توان به آنها کمک کرد تا طرحواره‌های ناسازگارانه و هیجانات منفی را تعدیل و خود را از بلا تکلیفی نجات دهند. حالات مزبور ظرفیت استفاده از قوای جسمی و روانی را کاهش می‌دهد.

این مطالعه نیز با محدودیت‌هایی همراه بود. از جمله محدودیت‌های مطالعه حاضر مربوط به روش نمونه‌گیری و جنسیت افراد نمونه می‌باشد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده جمعیت بزرگ‌تری شامل دو گروه دانش‌آموزان و با روش‌های نمونه‌گیری تصادفی انتخاب و ارزیابی شوند. همچنین، پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی نقش میانجی‌گر تنظیم هیجان و خودتعیین‌گری بر سایر سازه‌های تحصیلی دانش‌آموزان به ویژه در مقطع متوسطه اول ارزیابی گردد.

## References

- Ashrafi K, Kavousian J, Kadivar P, Karimi K. (2019). The role of emotional intelligence and five personality factors in Predicting Components of goal achievement. *Knowledge & Research in Applied Psychology*; 20(4):101-112. [[Link](#)][In Persian]
- Birkás B, Láng A, Meskó N. (2018). Self-Rated Attractiveness Moderates the Relationship between Dark Personality Traits and Romantic Ideals in Women. *Psychol Rep*; 121(1):184-200. [[Link](#)]
- Cerino, E.S. (2014). Relationships between academic motivation, self- Efficacy, and academic procrastination. *Journal of Psychological research*; 19(4):121-30. [[Link](#)][In Persian]
- Dashti Daryan E, Hashemian K, Abolma'ali Al Husseini, H. (2019). Combining the Education of Psychological Capital and Self-determination on Reducing Academic Burnout among Students. *MEJDS*; 9(31):1-10. [[Link](#)][In Persian]
- Donnell EM, Hevey D, McCauley M, Noel Ducray K. (2018). Exploration of Associations between Early Maladaptive Schemas, Impaired Emotional Regulation, Coping Strategies and Resilience in Opioid Dependent Poly-Drug Users. *Subst Use Misuse*; 53(14):2320-2329. [[Link](#)]
- Durakiewicz T. (2016). A universal law of procrastination. In *Physics Today*; 69(2):11-12. [[Link](#)]
- Ebrahimi SH, Jafari F, Ranjbar Soodjani Y. (2018). The relationship between mindfulness and emotion regulation strategies of students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi*; 7(5):13-30. (Persian)[[Link](#)][In Persian]
- Erdemir N. (2019). Determining the effect of reducing procrastination tendency on the academic achievement in physics course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*; 11(1):1-11. [[Link](#)]
- Flannery M. (2017). Self-Determination Theory: Intrinsic Motivation and Behavioral Change. *Oncol Nurs Forum*; 44(2):155-156. [[Link](#)]
- Ghobadizade SH, Yosefi N, Ghadery F. (2019). The role of early maladaptive schemas, coping styles and cognitive emotion regulation strategies in predicting students' tendency to addiction. *Journal of School Psycholog*; 7(4):121-142. [[Link](#)][In Persian]
- Gross JJ, John OP. (2003). Individual difference in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*; 85:348-362. [[Link](#)]
- Grunschel C, Patrzek J, Fries S. (2013). Exploring different types of academic delayers. A latent profile analysis. In *Learning and Individual Differences*; 23(7):225–233. [[Link](#)]
- Guardia GJ, Deci EL, Ryan RM. (2000). Within person variation in security of attachment: A self-theory perspective on attachment, Need Fulfillment and wellbeing. *Journal of personality and social psychology*; 79: 367- 384. [[Link](#)]
- Hosseini Z, Azadyekta M, Nasrolahi B. (2019). Investigating the relationship between attachment styles and early maladaptive schemas with incidence of Narcissistic personality traits in medical students of Tehran universities. *Quarterly Journal of Psychological Studies*; 15(3):141-158. [[Link](#)][In Persian]

- Klassen RM, Krawchuk LL, Rajani S. (2008). Academic procrastination of undergraduates. Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *In Contemporary Educational Psychology*; 33(4):915-931. [[Link](#)]
- Kraaij V, Garnefski N. (2019). The Behavioral Emotion Regulation Questionnaire: Development, psychometric properties and relationships with emotional problems and the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire. *Personality and Individual Differences*; 137:56-61. [[Link](#)]
- Lamarche L, Tejpal, A, Mangin, D. (2018). Self-efficacy for medication management: a systematic review of instruments. *Patient preference and adherence*; 12:1279. [[Link](#)]
- Mairet K. (2015). An examination of the theoretical pathways proposed by Young's schema therapy model in relation to social anxiety. Macquarie University Department of Psychology. [[Link](#)]
- McCrae RR, Costa P. (1985). Openness to experience and ego level in loevinger'sentce completion test: Dispositional contribution to developmental models of personality. *Journal of personality and social psychology*; 39: 1179-1190. 27[[link](#)]
- Modaressi N, Farzad V, Kooshki SH. (2017).The Role of Self-determination on Academic Performance in Adolescent students with Mediating Academic Engagement and Attitude toward E-learning. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*; 5(3):85-100. [[Link](#)][In Persian]
- Narimani M, Amini M, Zahed A, Abolghasemi A. (2015). A comparison of effectiveness of training self-regulated learning strategies and problem-solving on academic motivation in male students with academic procrastination. *Journal of school psychology*; 4(1):156-164. [[Link](#)] [In Persian]
- NikooGofar M, Jazayeri F. (2019). Five-factor traits of personality are a predictor of mothers' aggression. *Knowledge & Research in Applied Psychology*; 20(2):58-68. [[Link](#)] [In Persian]
- Özer Z, Yetkin R. (2018). Walking through different paths: Academic self-efficacy and academic procrastination behaviors of preservice teachers. *Journal of Language and Linguistic Studies*; 14(2):89-99. [[Link](#)]
- Rahmani Zahed F, Hashemi Z, Naghsh Z. (2018). The Causal Modeling of Creativity: The Role of TeacherStudent Interaction Styles and Basic Psychological Needs. *New Thoughts on Education Faculty of Education and Psychology*; 14(1):32-54. [[Link](#)] [In Persian]
- Rozental A, Forsell E, Svensson A, Forsstrom D & et al. (2015). Differentiating Procrastinators from Each Other: A Cluster Analysis. *Cogn Behav Ther*; 44(6):480-90. [[Link](#)]
- Sadeghi M, Barzegar Befroee M. (2019). Mediating role of academic emotions on the relationship between basic psychological needs and academic satisfaction among students. *Research in Medical Education*; 11(2):32-43. [[Link](#)][In Persian]
- Schumakher RE, Lomax RG. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3<sup>rd</sup> ed). Mahwah, NJ: Erlbaum. [[Link](#)]
- Solomon LJ, Rothblum ED. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*; 31: 503-509. [[link](#)]
- Steel P. (2007). The nature of procrastination. A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. In *Psychological bulletin*; 133(1):65-94. [[Link](#)]
- TamanaeeFar M, Ghasemi E. (2017). Explaining Academic procrastination based on personality traits and time management skill. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*; 5(8):223-244. [[Link](#)] [In Persian]
- Thimm JC. (2010). Personality and early maladaptive schemas: A five- factor model perspective. *Journal of behavior Therapy and Experimenral psychiatry*: 41:273-380. [[Link](#)]

- Tianyuan K, Barlas J. (2020). Thinking about feeling: Using trait emotional intelligence in understanding the associations between early maladaptive schemas and coping styles. *Psychol Psychother*; 93(1):1-20. [[Link](#)]
- Urquhart SM, Urquhart SM, Maher MA, Maher MA, Feldon DF, Feldon DF, Gilmore J. (2016). Factors associated with novice graduate student researchers' engagement with primary literature. *International Journal for Researcher Development*; 7(2):141-158. [[Link](#)]
- Vandana D. (2016). Parental involvement and Procrastination: A correlational study on school students. *International journal of Research in Economics Social sciences*; 6(5):120-135. [[Link](#)]
- Westgate EC, Wormington S, Oleson K, Lindgren K. (2017). Productive procrastination: academic procrastination style predicts academic and alcohol outcomes. *J Appl Soc Psychol*; 47(3):124-135. [[link](#)]
- Young JE. (1998) Cognitive therapy for personality disorders (Cognitive Therapy for Personality)

