

The Relationship Between Metacognitive Beliefs about Procrastination and Decisional Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulation in Concentration

Saeed Jafari 

M.Sc. Student in Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail: saeidjf1373@gmail.com

Kazem Barzegar

Corresponding Author, Associate Professor, Department of Educational Sciences, Yazd University, Yazd, Iran. E-mail:

Bafrooei* 

k.barzegar@yazd.ac.ir

Abstract

The present study was conducted to analyze the determinants of decisional procrastination among students and evaluate a structural equation model, in which self-regulation in concentration mediates the relationship between metacognitive beliefs about procrastination and decisional procrastination. Based on Cochran's formula, 391 students from three courses of undergraduate, master, and doctoral studies who were studying at Yazd University in the academic year of 2021-2022 were selected by cluster random method and completed the metacognitive beliefs about procrastination questionnaire (Fernie et al., 2009), the procrastination scale of the Melbourne decision-making questionnaire (Mann et al., 1997) and the self-regulation in concentration scale of the learning and study strategies questionnaire (Weinstein & Palmer, 2002). Data analysis was done using structural equation modeling and the hypothesized model was largely confirmed. The results of structural equation modeling showed that: positive and negative metacognitive beliefs about procrastination have a negative effect on self-regulation in concentration. Also, self-regulation in concentration plays a mediating role in the relationship between positive and negative metacognitive beliefs about procrastination and decisional procrastination. These findings provided a basis for examining decisional procrastination as an obstacle to academic success and emphasized the vital role of self-regulated learning strategies in predicting the tendency to delay in decision-making situations.

Keywords: Decisional procrastination, Metacognitive beliefs about procrastination, Self-regulated learning strategies, Students

Cite this Article: Jafari, S., & Barzegar Bafrooei, K. (2024). The Relationship Between Metacognitive Beliefs about Procrastination and Decisional Procrastination: The Mediating Role of Self-Regulation in Concentration. *Educational Psychology*, 20(71), 225-248. <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73146.3824>



© 2016 by Allameh Tabataba'i University Press

Publisher: Allameh Tabataba'i University Press

DOI: <https://doi.org/10.22054/jep.2024.73146.3824>

1. Introduction

Achieving academic success, although it can be considered an important achievement for an individual or a community, in turn, lays the groundwork for further progress in various fields; but in this regard, it has been stated that learners (especially students) suffer from a wide range of problems in academic environments, such as academic failure, inability to control themselves, and mental discomfort, and therefore will experience negative emotions (DePalo et al., 2019). These problems may have consequences such as the tendency to delay the start and completion of academic assignments as well as postponing decisions about educational opportunities. This tendency to delay is generally conceptualized as procrastination. The basic point about the phenomenon of procrastination is that this phenomenon is considered a negative structure and an inefficient form of delay (Steel, 2010); because it requires long delays and unpleasant consequences for people's performance and psychological well-being (Klingsieck, 2013). The important point is that procrastination has been defined in different ways according to various theoretical approaches; Therefore, procrastination cannot be investigated and explained based on only one point of view (Klingsieck, 2013). To achieve the totality of this structure, the integration of different points of view is expected. Therefore, considering the high prevalence of procrastination, especially among students, as well as its negative and obvious consequences on their academic success and satisfaction, the present study focuses on a specific aspect of procrastination, that is, decisional procrastination, which was specifically defined by Janis and Mann (1977). It has been conceptualized as uncertainty caused by the conflict in decision-making situations. In this regard, the research question is: Does self-regulation in concentration mediate the relationship between metacognitive beliefs about procrastination and decisional procrastination?

2. Methodology

The population of the current research, considered a part of descriptive/correlational research, was formed by all students studying at Yazd University in the academic year of 2021-2022 from all three study courses, undergraduate, graduate, and doctorate. Using Cochran's formula and random cluster sampling, the research sample size was 391 people (173 male and 218 female). The entry criteria included informed

consent to participate in the research. Participants completed questionnaires that measured their metacognitive beliefs about procrastination, their self-regulation in concentration, and their reported level of decisional procrastination. The reliability and validity of the tools were favorably evaluated and reported. To investigate the descriptive statistics and Pearson correlation between research variables, SPSS software version 26 was used, and to evaluate the causal relationship between variables, structural equation modeling was used using AMOS software version 20.

3. Results

After checking the assumptions, the test of the hypothetical model was done using structural equation modeling, and the assumed model was confirmed to a large extent. The results of structural equation modeling showed that although metacognitive beliefs about procrastination do not have a significant direct effect on decisional procrastination, however, both positive and negative metacognitive beliefs about procrastination have a direct, significant, and negative effect on self-regulation in concentration, and self-regulation in concentration has a direct, significant and negative effect on decisional procrastination. Also, in examining the structural model of the research, all the fit indicators required by the model were satisfactory, and self-regulation in concentration played a mediating role in the relationship between positive and negative metacognitive beliefs about procrastination and decisional procrastination. These findings provided a theoretical basis for examining decisional procrastination as a barrier to academic success and emphasized the critical role of self-regulated learning strategies in predicting procrastination in decisional situations.

4. Conclusion

The current research was conducted to test a structural equation model with a causal order in which a component of self-regulation learning, i.e. self-regulation in concentration, played a mediating role in the relationship between metacognitive beliefs about procrastination and decisional procrastination. The assumed model was mostly confirmed. The conclusion was that positive (the belief that procrastination is useful in improving cognitive performance) and negative (the belief that procrastination cannot be controlled) inconsistent metacognitive beliefs hurt the effective management and control of the entire learning

process by learners, and therefore, it disrupts executive functions and facilitates dealing with procrastination with unique mechanisms and more likely leads to people being trapped in procrastination-related behaviors. Accordingly, these findings provided a basis for examining decisional procrastination as an obstacle to academic success and emphasized the vital role of self-regulated learning strategies in predicting the tendency to delay in decision-making situations.



رابطه باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در تمرکز

سعید جعفری

saeidj1373@gmail.com

دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه:

کاظم برزگر بفرولی*

k.barzegar@yazd.ac.ir

نویسنده مسئول، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران. رایانامه:

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تجزیه و تحلیل عوامل تعیین‌کننده اهمال کاری تصمیم‌گیری در بین دانشجویان و ارزیابی یک مدل معادلات ساختاری، که در آن خودتنظیمی در تمرکز رابطه بین باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری را واسطه‌گری می‌کند، انجام شد. بر اساس فرمول کوکران، ۳۹۱ دانشجوی از سه دوره تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دانشگاه یزد مشغول به تحصیل بودند، با روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری (Fernie et al., 2009)، مقیاس اهمال کاری پرسشنامه تصمیم‌گیری ملیورن (Mann et al., 1997) و مقیاس خودتنظیمی در تمرکز پرسشنامه راهبردهای یادگیری و مطالعه (Weinstein & Palmer, 2002) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد و مدل فرضی تا حد زیادی تأیید گردید. نتایج حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند که: باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری، بر خودتنظیمی در تمرکز تأثیر منفی دارند. همچنین خودتنظیمی در تمرکز، در رابطه بین باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری، نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. این یافته‌ها، مبنایی برای بررسی اهمال کاری تصمیم‌گیری، به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی فراهم کرده و بر نقش حیاتی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، در پیش‌بینی تمایل به تأخیر در موقعیت‌های تصمیم‌گیری، تأکید داشتند.

کلیدواژه‌ها: اهمال کاری تصمیم‌گیری، باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانشجویان

استناد به این مقاله: جعفری، سعید، و برزگر بفرولی، کاظم. (۱۴۰۳). رابطه باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری: نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در تمرکز. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۲۰(۷۱)، ۲۴۸-۲۲۵.
<https://doi.org/10.22054/jep.2024.73146.3824>

مقدمه

امروزه، جوامع مختلف به دنبال دستاوردهایی هستند که آن‌ها را از سایر جوامع متمایز کند. دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی را، می‌توان به‌عنوان یک دستاورد مهم و مؤثر بر زندگی افراد جوامع مختلف، تلقی کرد؛ زیرا موفقیت در تحصیل، به نوبه خود می‌تواند یکی از عوامل زمینه‌ساز پیشرفت‌های بعدی، در حیطه‌های مختلف باشد. DePalo و همکاران (2017)، به تبع همین امر عنوان می‌کنند که یادگیرندگان (به‌ویژه دانشجویان)، در محیط‌های تحصیلی از طیف وسیعی از مشکلات نیز، مانند عدم موفقیت تحصیلی، ناتوانی در کنترل خود و ناراحتی ذهنی رنج برده و هیجان‌های منفی را تجربه می‌کنند. این مشکلات، در ادامه ممکن است پیامدهایی نظیر تمایل به تأخیر در شروع و تکمیل تکالیف دانشگاهی و نیز، به تعویق انداختن تصمیم‌گیری درباره فرصت‌های تحصیلی (DePalo et al., 2019) را به همراه داشته باشند. این گرایش به تأخیر، به‌طور کلی، به‌عنوان اهمال‌کاری^۱ مفهوم‌سازی شده است. نخست، می‌بایست اذعان نمود که پدیده اهمال‌کاری، یک سازه منفی و شکل ناکارآمد تأخیر به حساب می‌آید (Steel, 2010, 2007)؛ چراکه، مستلزم تأخیرهای طولانی و پیامدهای ناخوشایند در رابطه با عملکرد و بهزیستی روانی افراد است (Klingsieck, 2013).

نکته مهم دیگر این است که اهمال‌کاری با توجه به رویکردهای نظری مختلف، تاکنون به گونه‌های متفاوتی معنا شده است. طرفداران دیدگاه روان‌شناسی تفاوت‌های فردی، آن را یک ویژگی یا گرایش رفتاری می‌دانند که شامل تمایل به تأخیر در شروع یا تکمیل یک تکلیف، به دلیل فقدان خودتنظیمی^۲ است (Milgram & Tenne, 2000). از نقطه نظر انگیزشی، اهمال‌کاری به‌عنوان یک شکست در انگیزش و اراده افراد در نظر گرفته شده است که در نتیجه، منجر به شکاف میان قصد و عمل می‌شود (Steel & Klingsieck, 2016; Steel, 2010). رویکرد آسیب‌شناسی، بر قابلیت به‌کارگیری اهمال‌کاری در موقعیت‌های بالینی مرتبط با این سازه و به‌طور خاص ارتباط اهمال‌کاری با افسردگی (Flett et al., 2016; Constantine et al., 2018) و اضطراب (Spada et al., 2015; Spada et al., 2008) متمرکز است. در نهایت، دیدگاه موقعیتی/بافتی، به ویژگی‌های برون‌فردی مربوط به خصوصیات تکلیف، مانند دشواری و جذابیت یا بی‌زاری (Sirois & Pychyl, 2013) و موجه بودن تکلیف (Ferrari & Tibbett, 2017) پرداخته است.

1. procrastination
2. self-regulation

بنابراین، در پرتو رویکردهای نظری چندگانه‌ای که مطرح شدند، اهمال کاری را نمی‌توان تنها بر اساس یک دیدگاه بررسی و تبیین کرد؛ لذا، به‌منظور دستیابی به کلیت و پویایی این سازه، ادغام دیدگاه‌های مختلف موردنیاز است (Klingsieck, 2013).

تمایز دیگر، به انواع اهمال کاری، یعنی اهمال کاری عمومی/رفتاری^۱، اهمال کاری تصمیم‌گیری^۲ (Steel & Ferrari, 2013; Tibbett & Ferrari, 2018, 2015)، اهمال کاری برانگیختگی^۳ (یعنی، اهمال کاری ناشی از این که فرد باور دارد تحت فشار و محدودیت زمان، درست در آخرین دقایق از مهلت تعیین شده، تکالیفش را به شکلی بهتر و مطلوب‌تر انجام خواهد داد) و اهمال کاری اجتنابی^۴ (یعنی، به تعویق انداختن که ناشی از ترس‌های خیالی و واقعی از عدم کارآیی بوده و بنابراین، منجر به اجتناب یا تأخیر در انجام تکالیف شده است؛ Ferrari et al., 2018)، مربوط می‌شود. Fernie و همکاران (2016)، عنوان می‌کنند که اگرچه مقیاس‌های اندازه‌گیری مربوط به اهمال کاری برانگیختگی و اجتنابی، توسط مطالعاتی موردتردید قرار گرفته است (Simpson & Pychyl, 2009; Steel, 2010)، اما اشکال دیگر اهمال کاری، به‌ویژه اهمال کاری تصمیم‌گیری، همچنان موضوع اساسی و موردتوجه پژوهشگران به شمار می‌رود.

با توجه به شیوع بالای اهمال کاری در دانشجویان و پیامدهای منفی و آشکار آن بر موفقیت و رضایت تحصیلی آن‌ها (Balkis & Duru, 2016; Grunschel et al., 2016)، مطالعه حاضر، تمرکز بر یک جنبه خاص اهمال کاری، یعنی اهمال کاری تصمیم‌گیری که به‌طور خاص توسط Janis and Mann (1977)، به‌عنوان بلا تکلیفی^۵ ناشی از تعارض در موقعیت‌های تصمیم‌گیری مفهوم‌سازی شده است را، مدنظر قرار داده است.

با توجه به مدل «نظریه تعارض تصمیم‌گیری» (Janis and Mann, 1977; Quoting) (from Mann, 2016)، پنج الگو برای مقابله با استرس ناشی از تصمیم‌گیری در یک موقعیت متعارض وجود دارد که عبارت‌اند از: (۱) پایبندی بدون تعارض^۶، که مربوط به زمانی است که تصمیم‌گیرنده با نادیده گرفتن هشدارها درباره پیامدهای احتمالی قابل وقوع در رابطه با

-
1. general/ behavioral procrastination
 2. decisional procrastination
 3. arousal procrastination
 4. avoidance procrastination
 5. indecision
 6. decision-making conflict theory
 7. unconflicted adherence

موضوع تصمیم‌گیری، همچنان تصمیم به ادامه فعالیت‌های قبلی خود می‌گیرد و تمایلی به تغییر نشان نمی‌دهد؛ (۲) تغییر بدون تعارض^۱، نیز مربوط به زمانی است که فرد غیرمنتقدانه و بدون توجه به پیامدهای تغییر، بدیهی‌ترین یا قوی‌ترین پیشنهادها ارائه شده از جانب دیگران را، برای اقدام و پیگیری می‌پذیرد؛ (۳) اجتناب تدافعی^۲، یعنی زمانی که فرد با به تعویق انداختن تصمیم‌گیری درباره تکالیف، از تعارض موجود فرار می‌کند و در نتیجه، تصمیم‌هایی ناقص می‌گیرد. الگوی اجتناب تدافعی، به نوبه خود، سه نوع راهبرد مقابله‌ای را دربرمی‌گیرد که عبارت‌اند از: اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، پاس‌کاری کردن مسئولیت^۳ (واگذاری مسئولیت تصمیم‌گیری به دیگران) و توجیه منطقی^۴ (انتخاب رفتاری که کمترین اشکال و اعتراض را به همراه داشته باشد)؛ (۴) بیش‌هوشیاری^۵، مربوط به زمانی است که فرد، تحت تأثیر فشار/محدودیت زمان، در پاسخ به نزدیک شدن به مهلت تعیین شده قبلی، بدون در نظر گرفتن همه گزینه‌های ممکن و به‌طور تکانشی، تصمیمی ناقص را اتخاذ می‌کند و در نهایت (۵) هوشیاری^۶، به زمانی اشاره دارد که تصمیم‌گیرنده با گزینه‌هایی مواجه است که اگرچه ریسک بالایی دارند، اما فرد همچنان زمان کافی برای جست‌وجوی سایر گزینه‌های احتمالی دارد و امیدوار است که راه‌حل بهتری را از میان گزینه‌های موجود، یافته و دست به انتخابی هوشیار بزند.

از میان سبک‌های مقابله‌ای مذکور، چهار مورد اول، الگوهای ناسازگار به شمار می‌روند و تنها هوشیاری، الگوی سازگاری است که با جست‌وجوی منظم اطلاعات، در نظر گرفتن دقیق همه گزینه‌های ممکن و تصمیم‌گیری نهایی کامل و غیرتکانشی همراه است. در همین راستا، اولین الگوی اجتناب تدافعی، یعنی اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، یکی از مشکل‌سازترین مسائلی است که دانشجویان معمولاً به هنگام تصمیم‌گیری درباره تکالیف تحصیلی خود با آن دست‌وپنجه نرم می‌کنند (Mann, 2016). Balkis (2013)، همبستگی منفی واگذاری مسئولیت تصمیم‌گیری به دیگران و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری را به‌عنوان الگوهای مقابله‌ای اجتنابی، با رضایت از زندگی در دانشجویان و نیز اثرات منفی این الگوهای ناکارآمد را بر بهزیستی روانی آنها، گزارش کرده است.

1. unconflicted change
2. defensive avoidance
3. buck-passing
4. rationalization
5. hypervigilance
6. vigilance

از آنجایی که اهمال کاری، از نقطه نظر شناختی-انگیزشی، به عنوان شکلی از شکست در خودتنظیمی (Howell & Watson, 2007; Stober & Joormann, 2001)، مفهوم سازی شده است، در پژوهش حاضر، خودتنظیمی در یادگیری، به عنوان یک پیش آیند مهم و نزدیک برای اهمال کاری تصمیم گیری فرض شده است؛ بنابراین، با توجه به نقش اساسی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در پیش بینی نقاط ضعف یا قوت تحصیلی دانشجویان (Tann, 2008)، در مطالعه حاضر، رویکرد نظری Weinstein و همکاران به راهبردهای یادگیری^۱ (Weinstein et al., 2016; from Quoting Weinstein et al., 1987)، اتخاذ شده است.

مدل یادگیری راهبردی^۲ Weinstein and Acee (2018)، سه مؤلفه اساسی و مجموعاً ده شاخص را برای این مؤلفه ها در نظر می گیرد، که عبارت اند از: (۱) مؤلفه مهارت، که شامل شاخص های پردازش اطلاعات، انتخاب ایده های اصلی و راهبردهای آزمون است؛ (۲) مؤلفه اراده، که اضطراب، نگرش و انگیزش را در بر می گیرد و (۳) مؤلفه خودتنظیمی، که شامل تمرکز، خودآزمایی، کمک های مطالعه و مدیریت زمان می شود.

در همین راستا، به منظور تحقق هدف پژوهش حاضر، یک شاخص از مؤلفه خودتنظیمی، که به نحوه مدیریت و کنترل مؤثر کل فرآیند یادگیری توسط یادگیرندگان، اشاره دارد (یعنی، تمرکز^۳، به معنای توانایی توجه دقیق و متمرکز، گوش دادن با دقت و فکر کردن درباره آنچه گفته می شود؛ Weinstein & Acee, 2018)، به دلیل ارتباط نظری نزدیک با اهمال کاری، انتخاب شده است. در این خصوص، Rabin و همکاران (2011)، دریافتند دانشجویانی که گزارش داده اند نظارت شخصی بیشتری بر کارکردهای اجرایی خود دارند، به احتمال کمتری در دام رفتارهای اهمال کارانه و مرتبط با تأخیر گرفتار می شوند. در پژوهشی مشابه Corkin و همکاران (2011)، به بررسی تأخیرهای هدفمند و اهمال کاری از نقطه نظر رویکرد خودتنظیمی پرداختند و عنوان کردند که راهبردهای شناختی و فراشناختی، پرداختن به اهمال کاری را به میزان زیادی کاهش می دهد.

باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری^۴ (Fernie et al, 2009; Qouting from Fernie et al, 2016) نیز، پیش آیند اثرگذار دیگری است که مورد بررسی قرار گرفته است. این سازه، از نظریه فراشناختی اختلال های هیجانی^۵ Wells & Matthews (اولین نظریه ای که

1. learning strategies

2. Model of strategic learning

3. concentration

4. metacognitive beliefs about procrastination

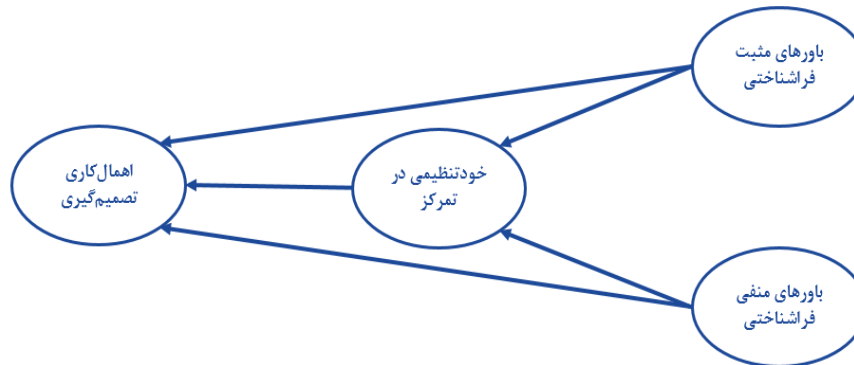
5. metacognitive theory of emotional disorders

چندین عامل فراشناختی را مسئول کنترل پردازش اطلاعاتی می‌داند که بر توسعه و تداوم اختلال‌های روانی تأثیر دارند؛ Matthews & Wells, 2000; Wells & Matthews, 1996)، استخراج شده است. در این نظریه، ترکیبی از راهبردهای مقابله‌ای ناسازگار مانند نگرانی و نشخوار فکری، نظارت بر تهدید، اجتناب و سرکوب افکار، که قادر به اصلاح باورهای ناکارآمد نبوده و دسترسی به اطلاعات منفی درباره خود را افزایش داده، یک سندرم شناختی-توجهی^۱ شکل می‌دهند که در موقعیت‌های مشکل‌ساز فعال شده و از مجموعه باورهای فراشناختی فرد، نشئت می‌گیرد. بر اساس این نظریه، باورهای فراشناختی، به‌عنوان اطلاعاتی در نظر گرفته می‌شوند، که افراد درباره شناخت و حالات درونی خود و نیز درباره راهبردهای مقابله‌ای که این دو (شناخت و هیجان) را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در اختیار دارند (Wells & Cartwright-Hatton, 2004).

بر اساس یافته‌های حاصل از پژوهش Spada et al. (2008)، Fernie et al. (2009)، دو نوع باور فراشناختی خاص درباره اهمال‌کاری را شناسایی کردند که عبارت‌اند از: (۱) باورهای فراشناختی مثبت^۲، که به این نگرش در فرد اشاره دارد که اهمال‌کاری در بهبود عملکرد شناختی، مفید است و (۲) باورهای فراشناختی منفی^۳، که به کنترل‌ناپذیر بودن اهمال‌کاری اشاره دارد. از آنجایی که این باورها با مکانیسم‌های خاصی پرداختن به اهمال‌کاری را تسهیل می‌کنند، لذا، هر دوی باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال‌کاری، راهبردهای مقابله‌ای ناسازگاری معرفی می‌شوند که در مشکلات روان‌شناختی مختلف، از جمله افسردگی (Flett et al., 2016; Papageorgiou & Wells, 2003)، اضطراب و نیز انواع اهمال‌کاری (Eckert et al., 2016; Spada et al., 2015)، نقش مؤثری ایفا می‌کنند. بنا بر آنچه مطرح شد، به‌منظور درک بهتر عوامل تعیین‌کننده اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، در نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه یزد، پژوهش حاضر قصد دارد یک مدل معادلات ساختاری را ارزیابی کند که در آن خودتنظیمی در تمرکز، رابطه بین باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری را، واسطه‌گری می‌کند. لذا، بر اساس مبانی نظری مدل توصیفی تعارض تصمیم‌گیری Janis and Mann (1977) و نیز با توجه به پژوهش‌های پیشین، مدل مفهومی پژوهش بدین گونه (شکل ۱) ترسیم شده است:

-
1. cognitive-attentional syndrome
 2. positive metacognitive belief
 3. negative metacognitive belief

شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش



روش

یکی از مطالعه حاضر، از منظر هدف، جزء پژوهش‌های بنیادی و از لحاظ روش شناسی، جزء پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی و با بهره‌گیری از مدل‌یابی معادلات ساختاری به حساب می‌آید. جامعه پژوهش حاضر را، تمامی دانشجویان دانشگاه یزد در سه دوره تحصیلی کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری (۱۴۵۰۰ نفر)، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تشکیل داده‌اند. به منظور تعیین حجم نمونه، از فرمول کوکران استفاده شد و حداقل حجم نمونه، ۳۷۵ نفر مشخص گردید. به منظور پیشگیری از تأثیرگذاری مواردی همچون ریزش نمونه و مخدوش بودن داده‌های جمع‌آوری شده در محاسبات و تحلیل داده‌های آماری، حجم نمونه، ۱۰ درصد بیشتر از مقدار حداقل آن در نظر گرفته شد و بنابراین، ۴۱۳ پرسشنامه تدوین، ارائه و تکمیل گردید و سرانجام، پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های غیر کاربردی، مجموعاً ۳۹۱ نفر (شامل، ۱۷۳ مرد و ۲۱۸ زن)، گروه نمونه را تشکیل دادند، که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی، از نوع خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند. بدین صورت که، پس از هماهنگی با گروه‌های آموزشی هر بخش به منظور اجرای طرح، از میان هر کدام از پردیس‌های اصلی دانشگاه (شامل ۳ پردیس علوم انسانی و اجتماعی، فنی و مهندسی و علوم پایه)، ۴ دانشکده (مجموعاً ۱۲ دانشکده) و سپس از میان دانشکده‌های انتخاب شده هر پردیس، ۳۳ رشته تحصیلی در هر سه دوره کارشناسی (۱۲ رشته)، کارشناسی ارشد (۱۲ رشته) و دکتری (۹ رشته) به‌طور تصادفی، انتخاب شدند. ملاک ورود، شامل رضایت آگاهانه به مشارکت در پژوهش بود. ابزارها در محیط کلاس در اختیار دانشجویان

قرار گرفتند و در خصوص شرکت در طرح و تکمیل ابزارها، توضیحات لازم ارائه گردید. هم‌چنین، به منظور حفظ حریم خصوصی و جلب اعتماد مشارکت‌کنندگان، نام و اطلاعات محرمانه از آن‌ها دریافت نگردید.

اهمال‌کاری تصمیم‌گیری مشارکت‌کنندگان، با استفاده از مقیاس اهمال‌کاری پرسشنامه تصمیم‌گیری ملبورن (Mann et al., 1997)، اندازه‌گیری شد. این مقیاس، پنج گویه خودگزارشی دارد، که برای سنجش میزان اهمال‌کاری تصمیم‌گیری افراد، تدوین شده است. گویه‌های این پرسشنامه به روش لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز درباره من مصداق نمی‌کند، نمره ۱» تا «همیشه درباره من مصداق می‌کند، نمره ۵» نمره‌گذاری می‌شوند و مقدار نمره بالاتر در ابزار، نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر افراد است. دامنه نمرات مشارکت‌کنندگان در مقیاس حاضر از ۵ تا ۲۵ در نوسان است. به‌عنوان مثال، یک گویه از ابزار، عبارت است از: «قبل از رسیدن به تصمیم نهایی، زمان زیادی را روی مسائل بی‌اهمیت تلف می‌کنم». از روش تحلیل عاملی تأییدی، برای بررسی روایی ابزاری بهره گرفته شد؛ نتایج این تحلیل نشان داد که بارهای عاملی تمامی گویه‌ها، بر اساس توصیه Stevens (2012)، بالای ۰/۴ است. هم‌چنین، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مؤید روایی مطلوب مقیاس بودند. به این صورت که مقادیر شاخص‌های برازش RMSEA، PCFI، CFI، AGFI، CMIN/DF و HOLTER به ترتیب ۲/۳۹، ۰/۹۶، ۰/۹۹، ۰/۵۱، ۰/۰۶ و ۳۶۰ به دست آمدند. به منظور تعیین پایایی، از آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقدار ضریب ۰/۸۵ به دست آمد.

به‌منظور سنجش باورهای فراشناختی مشارکت‌کنندگان درباره اهمال‌کاری، از پرسشنامه Fernie و همکاران (2009)، استفاده شد. این ابزار، شامل ۱۶ گویه است، که بر اساس یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. پرسشنامه حاضر، متشکل از دو عامل باورهای فراشناختی مثبت (گویه‌های ۱ تا ۸) و باورهای فراشناختی منفی (گویه‌های ۹ تا ۱۶)، است. دامنه نمرات مشارکت‌کنندگان، از ۸ تا ۳۲ برای هر عامل به‌طور مجزا محاسبه می‌شود و نمرات قابل جمع نیستند. برخی گویه‌های این ابزار برای باورهای فراشناختی مثبت و منفی به ترتیب عبارت‌اند از: «با فرصتی که اهمال‌کاری برایم فراهم می‌کند، خلاقیتم به‌طور طبیعی تری بروز و نمود پیدا می‌کند» و «اهمال‌کاری من، غیرقابل کنترل است». نمرات بالاتر در هر دو عامل، نشان‌دهنده سطوح بالاتر ناسازگاری در باورهای فراشناختی فرد است. از روش تحلیل عاملی تأییدی، برای بررسی روایی ابزاری بهره گرفته شد؛ نتایج این تحلیل نشان

دادند که بارهای عاملی تمامی گویه‌ها، بر اساس شاخص مورد قبول Stevens (2012)، بالای ۰/۴ است. هم‌چنین، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مؤید روایی مطلوب مقیاس بودند. به این صورت که مقادیر شاخص‌های برازش RMSEA، PCFI، CFI، AGFI، CMIN/DF و HOLTER به ترتیب ۱/۴۵، ۰/۹۴، ۰/۹۷، ۰/۸۳، ۰/۰۳ و ۳۳۳ به دست آمدند. به منظور تعیین پایایی، از آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقدار ضریب برای باورهای مثبت ۰/۸۳ و برای باورهای منفی ۰/۷۸ به دست آمد.

از مقیاس خودتنظیمی در تمرکز ویراست دوم پرسشنامه راهبردهای مطالعه و یادگیری (Weinstein & Palmer, 2002)، به منظور اندازه‌گیری میزان خودتنظیمی مشارکت‌کنندگان در تمرکز، بهره گرفته شد. برای این مقیاس، ۸ گویه با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از «هرگز درباره من مصداق نمی‌کند، نمره ۱» تا «همیشه درباره من مصداق می‌کند، نمره ۵» وجود دارد. دامنه نمرات برای این مقیاس، از ۸ تا ۴۰ متغیر است. در این مقیاس، گویه‌های «۱»، «۵»، «۷» و «۸» نمره‌گذاری معکوس به خود می‌گیرند. نمرات بالاتر این مقیاس، بیانگر سازگاری بیشتر و برخورداری فرد از یک خصیصه مثبت به نام خودتنظیمی است. نمونه‌ای از گویه این مقیاس عبارت است از: «اگر در کلاس حواسم پرت شود، دوباره می‌توانم توجهم را متمرکز کنم». از روش تحلیل عاملی تأییدی، برای بررسی روایی ابزار بهره گرفته شد؛ نتایج این تحلیل نشان دادند که بارهای عاملی تمامی گویه‌ها، بر اساس شاخص مورد قبول Stevens (2012)، بالای ۰/۴ است. به همین ترتیب، نتایج حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مؤید روایی مطلوب مقیاس بودند. به این صورت که، مقادیر شاخص‌های برازش RMSEA، PCFI، CFI، AGFI، CMIN/DF و HOLTER به ترتیب ۱/۷۰، ۰/۹۲، ۰/۹۷، ۰/۸۳، ۰/۰۴ و ۲۸۵ به دست آمدند. به منظور تعیین پایایی، از آلفای کرونباخ استفاده گردید، که مقدار ضریب برای خودتنظیمی در تمرکز، ۰/۸۸ به دست آمد. در مطالعه حاضر، به منظور بررسی آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش، از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ و به منظور ارزیابی رابطه علی میان متغیرها، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری با بهره‌گیری از نرم‌افزار AMOS نسخه ۲۰، استفاده شد. هم‌چنین، از دستور بوت‌استرپ نرم‌افزار AMOS، جهت بررسی نقش واسطه‌ای متغیر میانجی استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌ها در بخش حاضر، قبل از بررسی و آزمون مدل مفهومی پژوهش، مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری به‌منظور کسب مجوز ورود به تحلیل مطرح می‌شوند. سپس، به بررسی میانگین، انحراف معیار و ماتریس همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهش پرداخته شده و در نهایت به ارزیابی مدل ساختاری پژوهش و شاخص‌های برازش پرداخته می‌شود.

نتایج حاصل از غربال‌گری اولیه داده‌ها^۱ (بررسی داده‌های پرت^۲ و ازدست‌رفته^۳)، نشان دادند که با وجود توضیحات لازم از جانب پژوهشگر نسبت به تکمیل نمودن کامل پرسشنامه‌های پژوهش، شماری از پرسشنامه‌ها، دارای تعداد اندکی گویه‌های بی‌پاسخ بوده، که تعدادی به روش جایگزینی با میانگین تکمیل شده و تعدادی نیز، به دلیل برآورده نکردن انتظارات پژوهشگر و اهداف مطالعه، از تحلیل‌ها کنار گذاشته شدند.

جهت شناسایی داده‌های پرت چندمتغیره، از شاخص فاصله مهالانوبیس^۴، از طریق نرم‌افزار AMOS استفاده شد. این فاصله، به معنای فاصله خاص هر مشارکت‌کننده با مرکزواره هندسی (محل تلاقی میانگین‌ها) است (Meyers et al., 2006). در این خصوص، با در نظر گرفتن معیار فاصله قابل توجه یک مشارکت‌کننده نسبت به سایرین، شاخص‌های $p1$ کوچک‌تر از ۰/۰۵ (یعنی، احتمال بیشتر بودن مقدار واقعی فاصله مهالانوبیس، برای مورد مشاهده‌شده، از مقدار برآورد شده موردنظر) و موارد پرت چندمتغیره، شناسایی و از تحلیل حذف شدند.

هم‌چنین، به‌منظور بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، از شاخص‌های کجی^۵ و کشیدگی^۶ استفاده شد؛ نتایج نشان دادند که قدر مطلق ضریب کجی و کشیدگی متغیرهای پژوهش به ترتیب کمتر از ۳ و کمتر از ۱۰ است، لذا توزیع متغیرهای پژوهش نرمال است (Byren, 2001). شاخص‌های بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها در جدول ۱ آمده‌اند.

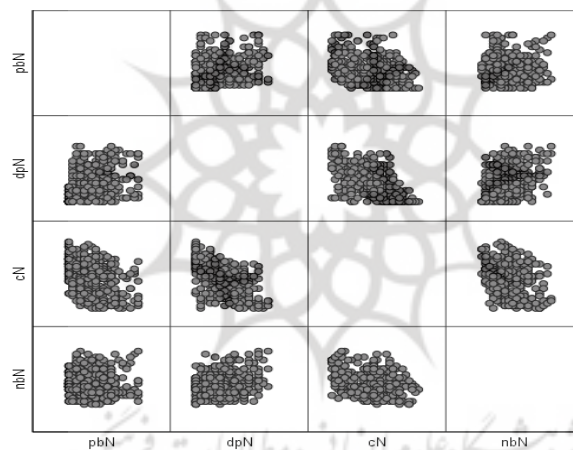
-
1. data screening
 2. outliers
 3. missing data
 4. Mahalanobis
 5. skewness
 6. kurtosis

جدول ۱. شاخص‌های بررسی نرمالیتی متغیرهای پژوهش

متغیر	کجی	کشیدگی
باورهای مثبت	۰/۶۸	-۰/۰۹
باورهای منفی	۰/۴۸	-۰/۳۸
خودتنظیمی در تمرکز	-۰/۲۳	-۰/۵۳
اهمال کاری تصمیم‌گیری	۰/۴۹	-۰/۶۴

از ماتریس نمودارهای پراکندگی، به منظور تشخیص خطی بودن روابط بین متغیرها، استفاده شد و نشان داده شد که تمامی نمودارها تقریباً بیضی شکل بوده و همین امر، خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش را، تأیید می‌کند. در ادامه، شکل ۲ ماتریس نمودارهای پراکندگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

شکل ۲. ماتریس نمودارهای پراکندگی متغیرهای پژوهش



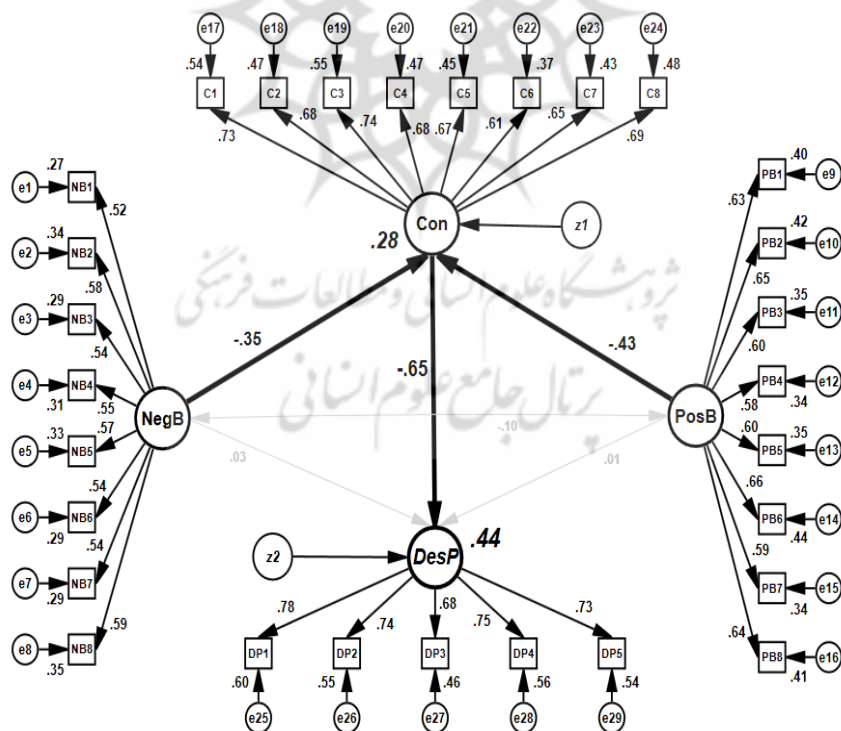
به طور کلی، نتایج بخش حاضر بیانگر برقراری تمامی مفروضه‌های اساسی تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری بوده و بنابراین به منظور انجام تحلیل مانعی وجود ندارد. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرها (** $p \leq 0/01$) نیز، در جدول ۲ قابل مشاهده است.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
باورهای مثبت (Pos B)	۱۵/۰۸	۴/۳۵	۱			
باورهای منفی (Neg B)	۱۶/۰۶	۳/۹۰	-۰/۰۸	۱		
خودتنظیمی در تمرکز (Con)	۲۳/۴۰	۶/۰۸	-۰/۳۳**	-۰/۲۶**	۱	
اهمال کاری تصمیم‌گیری (Dec P)	۱۱/۴۲	۳/۸۰	۰/۲۶**	۰/۱۹**	-۰/۵۸**	۱

در بررسی مدل پژوهش، شاخص‌های برازش مدل محاسبه شده و شاخص کای اسکوتر نسبی ($CMIN/DF=1/32$)، شاخص نیکویی برازش ($GFI=0/92$)، شاخص نیکویی برازش تعدیل شده ($AGFI=0/90$)، شاخص برازش تطبیقی ($CFI=0/97$)، شاخص برازش تطبیقی مقتصد ($PCFI=0/88$)، ریشه میانگین مربعات خطای برآورد ($RMSEA=0/03$) و شاخص هولتر ($HOLTER=332$)، مطلوب و مورد تأیید به دست آمدند. مقادیر قابل قبول برای موارد مطرح شده در بالا با توجه به توصیه Stivense (2012) به ترتیب، مقدار کمتر از ۵ (محتاطانه‌ترین ۱ و ۳)، مقدار بیشتر از ۰/۹، مقدار بیشتر از ۰/۸، مقدار بیشتر از ۰/۹، مقدار بیشتر از ۰/۵ (مقدار کمتر از ۰/۰۵ (و در حالت سهل گیرانه ۰/۰۸) و مقدار بیشتر از ۲۰۰ است. در رابطه با بررسی فرضیه پژوهش مبنی بر پیش‌بینی اهمال کاری تصمیم‌گیری بر اساس باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری با نقش واسطه‌ای خودتنظیمی در تمرکز، نتایج پژوهش (با استفاده از آزمون بوت‌استراپ، با فاصله اطمینان ۰/۹۵ و ۵۰۰۰ بار نمونه) نشان داد که خودتنظیمی در تمرکز توانست نقش واسطه‌گری ایفا کند (شکل ۳، جدول ۳).

شکل ۳. مدل ساختاری پژوهش



جدول ۳. جدول اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم $P \beta$	اثر غیرمستقیم $P \beta$	اثر کل $P \beta$
باورهای مثبت به خودتنظیمی در تمرکز	۰/۰۰۰۱ - ۰/۴۳	-	۰/۰۰۰۱ - ۰/۴۳
باورهای منفی به خودتنظیمی در تمرکز	۰/۰۰۰۱ - ۰/۳۵	-	۰/۰۰۰۱ - ۰/۳۵
خودتنظیمی در تمرکز به اهمال کاری تصمیم‌گیری	۰/۰۰۰۱ - ۰/۶۵	-	۰/۰۰۰۱ - ۰/۶۵
باورهای مثبت به اهمال کاری تصمیم‌گیری	۰/۸۵۳ ۰/۰۱	۰/۰۰۰۱ ۰/۲۰	۰/۰۰۰۱ ۰/۲۱
باورهای منفی به اهمال کاری تصمیم‌گیری	۰/۶۴۳ ۰/۰۳	۰/۰۰۰۱ ۰/۱۵	۰/۰۰۰۱ ۰/۱۸

همان گونه که اطلاعات شکل و جدول ۳ نشان می‌دهند، باورهای مثبت ($\beta = -0/43$) و باورهای منفی ($\beta = -0/35$ و $P = 0/0001$)، هر کدام دارای اثرات منفی معنی‌داری بر خودتنظیمی در تمرکز هستند. همچنین، خودتنظیمی در تمرکز اثر منفی معنی‌داری بر اهمال کاری تصمیم‌گیری دارد ($\beta = -0/65$ و $P = 0/0001$). اگرچه، اثرات مستقیم باورهای مثبت ($\beta = 0/01$ و $P = 0/853$) و منفی ($\beta = 0/03$ و $P = 0/643$) بر اهمال کاری تصمیم‌گیری معنی‌دار نشدند، اما هر کدام از باورهای مثبت ($\beta = 0/20$ و $P = 0/0001$) و منفی ($\beta = 0/15$ و $P = 0/0001$)، به واسطه خودتنظیمی در تمرکز، اهمال کاری تصمیم‌گیری را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، آزمون مدلی با یک نظم علی بود، که در آن یک مؤلفه یادگیری خودتنظیمی، یعنی خودتنظیمی در تمرکز، در رابطه بین باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری، نقش واسطه‌گری ایفا می‌کرد. به‌طور کلی، یافته‌های حاصل از پژوهش درباره اهمال کاری تصمیم‌گیری از دیدگاه فراشناختی، بین متغیرهای پژوهش، همکاری جالب و قابل توجهی را گزارش کردند.

یافته‌های حاصل از آزمون مدل معادلات ساختاری، تا حد زیادی، روابط فرضی را تأیید کردند. مدل ساختاری نهایی، نشان داد که هر دوی باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری، نقش مهمی را در پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (خودتنظیمی در تمرکز) به‌طور مستقیم و نیز، اهمال کاری تصمیم‌گیری دانشجویان به‌طور غیرمستقیم (با واسطه‌گری خودتنظیمی در تمرکز) ایفا می‌کنند. این یافته‌ها، با توجه به این که De Palo و همکاران (2019) در یک مدل تحلیل مسیر نشان دادند که باورهای فراشناختی مثبت،

خودتنظیمی در تمرکز و نگرش را به‌طور مستقیم و منفی معنی‌دار و نیز، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری را از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به‌طور غیرمستقیم پیش‌بینی می‌کند، همسو است.

در رابطه با مکانیسم اثرگذاری این متغیرها، می‌بایست اذعان داشت که باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره‌ی اهمال‌کاری که شکل ناسازگار فراشناخت‌ها به‌شمار می‌روند (Fernie et al., 2009)، با به‌کارگیری و مصرف حداکثری منابع ذهنی فرد به‌منظور حل مسئله از طریق فعال‌سازی مکانیسم «حل مسئله ذهنی» (Borkovec et al., 1983) در خصوص باور یا نگرش‌های مثبت خاصی که درباره‌ی اهمال‌کاری دارند، انرژی موردنیاز فرد برای ادامه‌ی کار را تحلیل می‌برند و در نتیجه، مانع فرآیندهای تصمیم‌گیری هوشیارانه در موقعیت‌های تصمیم‌گیری می‌شوند. باورهای منفی نیز به‌طور خاص، ممکن است با فعال‌سازی تفکر پایدار شبیه به نگرانی، افراد را به سمتی سوق دهد که به قابلیت‌های عملکردی خود شک کنند؛ در نتیجه، بر انگیزه، شروع تکلیف (تصمیم‌گیری درباره‌ی تکلیف) و تکمیل آن تأثیر منفی می‌گذارد؛ بنابراین، یافته‌ها نشان می‌دهند که نظریه‌ی فراشناختی، برای درک رفتار اهمال‌کارانه مرتبط است (Fernie et al., 2016).

در خصوص رابطه‌ی بین هر دوی باورهای فراشناختی مثبت و منفی ناسازگار و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، که در مدل ساختاری خودتنظیمی در تمرکز نشان داده شد، مسیرهای مستقیم اثرگذاری باورهای فراشناختی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، غیرمعنی‌دار شدند؛ این یافته، حاکی از وجود یک نظم علی در مدل نظری تعارض تصمیم‌گیری Janis and Mann (1977) است که در آن، هنگامی که راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، به‌عنوان واسطه، وارد مدل مفهومی پژوهش می‌شوند، تحلیل و آزمون مدل مفروض با داده‌های موجود، بیانگر نقش واسطه‌ای این راهبردها، در زنجیره‌ی علی مدل توصیفی است؛ به این صورت که، روابط مستقیمی که باورهای فراشناختی مثبت و منفی، به‌طور مثبت و معنی‌دار، با اهمال‌کاری تصمیم‌گیری داشتند (در ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش و قبل از ورود به مدل ساختاری، به‌عنوان یک پیش‌فرض زیربنایی، که اجازه‌ی آزمون مدل ساختاری را با نظم موجود در مدل پیشنهادی به پژوهشگر می‌دهد)، زمانی که در قالب یک مدل جامع ساختاری، با فرض یک مدل نظری اساسی و حامی در نظر گرفته می‌شوند، تمامی اثرات پیش‌بینی‌کنندگی باورهای فراشناختی، از طریق واسطه‌ی بالقوه (خودتنظیمی در تمرکز) اتفاق

می‌افتد. به این معنی که این متغیر، در مدل ساختاری، نقش واسطه‌گری کامل ایفا کرده و درست در جای خود نشسته است؛ لذا، با ورود متغیر واسطه به مدل و آزمون آن، مسیرهای اثرگذاری مستقیم باورهای فراشناختی مثبت و منفی بر اهمال کاری تصمیم‌گیری، غیرمعنی‌دار شده‌اند.

در خصوص اثر پیش‌بینی‌کنندگی باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری بر خودتنظیمی در تمرکز، مدل برآوردشده نشان داد که باورهای فراشناختی مثبت و منفی درباره اهمال کاری، اثر مستقیم و منفی معنی‌دار بر خودتنظیمی در تمرکز دارند. این یافته‌ها را، می‌توان در پرتو تعریف Fernie و همکاران (2009, 2016) از باورهای فراشناختی درباره اهمال کاری، این‌گونه تفسیر کرد که بر اساس آن، این اعتقاد وجود دارد که اهمال کاری، یک راهبرد مقابله‌ای سودمند برای بهبود عملکرد شناختی (باور مثبت درباره اهمال کاری) است، که دانشجویان را به سمت پرداختن و متمرکز شدن بر اهمال کاری خود سوق می‌دهد و به دنبال آن، میزان تمرکز و توجه آن‌ها بر تکالیف تحصیلی خود را (یا خودتنظیمی در متمرکز شدن بر تصمیم‌گیری درباره تکالیف تحصیلی)، کاهش می‌دهد؛ در نتیجه، Weinstein and acee (2018)، عنوان می‌کنند که دانشجویان ظرفیت محدودی برای پردازش دقیق و هوشیار آنچه در اطرافشان در رابطه با تصمیم‌گیری درباره تکالیف تحصیلی اتفاق می‌افتد، نشان می‌دهند و تمایل بیشتری به تمرکز بر افکار، هیجان‌ها و موقعیت‌های منحرف‌کننده نشان می‌دهند (همسو با یافته‌های پژوهش Weinstein et al., 2011).

در خصوص اثر پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی در تمرکز بر اهمال کاری تصمیم‌گیری، می‌بایست اذعان داشت که، تمرکز نیز به نوبه خود، به‌طور مستقیم و منفی، اهمال کاری تصمیم‌گیری را پیش‌بینی می‌کند؛ این یافته، به این معنا است که، دانشجویانی که مهارت‌های تمرکز خوبی را گزارش نکرده‌اند (خودتنظیمی پایین در تمرکز)، به آسانی، با افکار رقیبی که تمایل به اهمال کاری تصمیم‌گیری را تقویت می‌کنند، حواسشان پرت می‌شود. به عبارتی، تأخیر در تصمیم‌گیری، در چارچوبی خاص، نتیجه دشواری دانشجویان در توجه متمرکز و کنترل آن برای تکمیل کارآمد تکالیف تحصیلی است (Weinstein & acee, 2018). در همین راستا Balkis and Duru (2016) نیز، گزارش کردند که شکست در خودتنظیمی دانشجویان، منجر به کاهش بهزیستی روانی و رضایت تحصیلی ایشان و نیز پرداختن به اهمال کاری در انجام تکالیف تحصیلی می‌شود؛ بنابراین، به نظر می‌رسد که اهمال کاری،

یک شکل ریزتنظیم تحت نظارت خودتنظیمی است، که منعکس‌کننده کمبودهایی در ارزیابی، نظارت شخصی و مدیریت توجه است (Rabin et al., 2011).

سرانجام، اثر غیرمستقیم باورهای فراشناختی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، که از طریق خودتنظیمی در تمرکز اتفاق می‌افتد، اظهار می‌دارد که این باورهای ناسازگار (چون بر انتخاب و اجرای ضعیف راهبردهای توجه تأثیر می‌گذارند؛ Wells & Cartwright-Hatton, 2004)، ممکن است از طریق سرگرم کردن دانشجویان با افکار و هیجانات مزاحمی که منابع شناختی (یا ظرفیت روانی) موردنیاز برای تمرکز و توجه بر تکالیف تحصیلی را تحلیل می‌برند، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری را تقویت کنند (Fernie et al., 2016, 2009). به عبارتی، Weinstein and acee (2018)، این‌گونه استدلال می‌کنند که یادگیرندگان خودتنظیم، به دلیل انگیزه بالایی که دارند، هوشیارانه و هدفمند برنامه‌ریزی می‌کنند، قادر به تعیین اولویت‌های اساسی برای خود هستند و نیز در مدیریت یادگیری خود، توانمند و کارآمد عمل می‌کنند؛ بنابراین، انتظار نمی‌رود که مکرراً در دام اهمال‌کاری بیفتند. این نتیجه‌گیری، با یافته‌های سایر پژوهش‌ها در سطحی گسترده، که بین راهبردهای یادگیری شناختی و فراشناختی با انواع اهمال‌کاری، رابطه منفی نشان داده‌اند، همسو است (Balkis & Duru, 2016; De palo et al., 2019; De palo et al., 2017; Ferrari & Tibbett, 2017; Grunschel et al., 2016; Howell & Watson, 2007; corkin et al., 2011).

به‌طور کلی، اگرچه یافته‌های پژوهش حاضر شواهد مطلوبی را در تأیید نقش واسطه‌ای راهبرد یادگیری خودتنظیمی (تمرکز) در رابطه بین باورهای فراشناختی درباره اهمال‌کاری و اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، ارائه کرده است؛ اما استفاده از ابزارهای خودگزارشی به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات و عدم استفاده از روش‌های مؤثر دیگر مانند مطالعه رفتار در موقعیت‌های واقعی و به دنبال آن مطلوبیت اجتماعی، سوگیری‌های خودگزارش‌دهی، اثرات زمینه‌بافت و نیز یادآوری ضعیف آزمودنی‌ها در مواقع پاسخ‌دهی، ممکن است در ایجاد خطاهای احتمالی نقش ایفا کرده باشند؛ بنابراین، به‌منظور رفع این محدودیت‌ها، انتظار می‌رود که در پژوهش‌های بعدی پژوهشگران از روش‌هایی که برآوردهای واقع‌بینانه‌تری را از رفتار مشارکت‌کنندگان ارائه می‌دهند، استفاده کنند.

ازلحاظ نظری، پژوهش حاضر جزء معدود پژوهش‌هایی است که از یک نقطه‌نظر شناختی به بررسی پیشایندهای اثرگذار بر اهمال‌کاری تصمیم‌گیری پرداخته است؛ لذا، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران در مطالعات آتی، به بررسی نقش سایر پیشایندهای مؤثر و

نیز واسطه‌های بالقوه احتمالی در مدل نظری تعارض تصمیم‌گیری (Janis and Mann, 1977) پردازند. از جهتی، یافته‌های پژوهش حاضر از لحاظ کاربردی متضمن آن است که مسئولان و برنامه‌ریزان آموزشی/تربیتی و سیاست‌گذاران حوزه تصمیم‌گیری و اجرایی، به ارائه آموزش‌هایی در خصوص شناخت و اصلاح باورهای ناسازگار و نیز ارتقای راهبردها و مهارت‌های خودتنظیمی پرداخته تا در نهایت یادگیرندگان در موقعیت‌های یادگیری و تصمیم‌گیری درباره فعالیت‌های یادگیری خود، با در نظر گرفتن توانمندی‌ها و قابلیت‌های عملکردی خود، به شیوه‌ای کارآمد عمل کنند.

هم‌چنین، برخی محدودیت‌های پژوهشی حاضر، احتمالاً تعمیم‌پذیری نتایج را با مشکل مواجه می‌سازند. لذا، انتظار می‌رود که پژوهش‌هایی با این مضمون در آینده با استفاده از گروه‌های نمونه دیگر و در محیط‌های تحصیلی متفاوت نیز، به انجام برسند.

تعارض منافع

نویسندگان مقاله حاضر، هیچ‌گونه تعارض منافی ندارند.

References

- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: the mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive & Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57-74.
- Balkis, M., & Duru, E. (2016). Procrastination, self-regulation failure, academic life satisfaction, and affective well-being: underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 439-459. <https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Borkovec, T. D., Robinson, E., Pruzinsky, T., & DePree, J. A. (1983). Preliminary exploration of worry: Some characteristics and processes. *Behavior research and therapy*, 21(1), 9-16. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(83\)90121-3](https://doi.org/10.1016/0005-7967(83)90121-3)
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86. https://doi.org/10.1207/S15327574IJT0101_4
- Constantin, K., English, M. M., & Mazmanian, D. (2018). Anxiety, depression, and procrastination among students: Rumination plays a larger mediating role than worry. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 36, 15-27. <https://doi.org/10.1007/s10942-017-0271-5>
- Corkin, D. M., Shirley, L. Y., & Lindt, S. F. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, 21(5), 602-606. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.07.005>
- De Palo, V., Monacis, L., & Sinatra, M. (2019). How self-regulated learning strategies interfere between metacognitions and decisional procrastination. *Psychology, Society & Education*, 11(1), 39-52.

- De Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional procrastination in academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00973>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduces procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikcevic, A. V., & Spada, M. M. (2016). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 35, 136-149. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0247-x>
- Fernie, B. A., Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Georgiou, G. A., & Moneta, G. B. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(4), 283-293. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1891/0889-8391.23.4.283>
- Ferrari, J. R., & Tibbett, T. (2017). Procrastination. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences* (pp. 1-8). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_2272-1
- Ferrari, J. R., Crum, K. P., & Pardo, M. A. (2018). Decisional procrastination: Assessing characterological and contextual variables around indecision. *Current Psychology*, 37, 436-440. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9681-x>
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational Emotional Cognitive Behavior Therapy*, 34, 169-286. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0235-1>
- Grunschel, C., Schwinger, M., Steinmayr, R., & Fries, S. (2016). Effects of using motivational regulation strategies on students' academic procrastination, academic performance, and well-being. *Learning and individual differences*, 49, 162-170. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.06.008>
- Howell, A. J., and Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Janis, I. L. & Mann, L. (1977). *Decision making: A psychological Analysis of conflict. Choice and commitment*. New York: Free Press.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination in different life domains: Is procrastination domain specific? *Current Psychology*, 32, 175-185. <https://doi.org/10.1007/s12144-013-9171-8>
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Australian Psychologist*, 51(1), 47-51. <https://doi.org/10.1111/ap.12208>
- Mann, L., Burnett, P., Radford, M., & Ford, S. (1997). The Melbourne Decision Making Questionnaire: An instrument for measuring patterns for coping with decisional conflict. *Journal of Behavioral Decision Making*, 10(1), 1-19. [https://doi.org/10.1002\(SICI\)1099-0771\(199703\)10:1%3C1::AID-BDM242%3E3.0.CO;2-X](https://doi.org/10.1002(SICI)1099-0771(199703)10:1%3C1::AID-BDM242%3E3.0.CO;2-X)
- Matthews, G., & Wells, A. (2000). Attention, automaticity, and affective disorder. *Behavior modification*, 24(1), 69-93. <https://doi.org/10.1177/0145445500241004>

- Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Data screening. *Applied Multivariate Research-Design and Interpretation*, (Ed 3), SAGE Publications, Inc. pp. 43-73.
- Milgram, N., & Tenne, R. (2000). Personality correlates of decisional and task avoidant procrastination. *European journal of Personality*, 14(2), 141-156. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)10990984\(200003/04\)14:2%3C141::AID-PER369%3E3.0.CO;2-V](https://doi.org/10.1002/(SICI)10990984(200003/04)14:2%3C141::AID-PER369%3E3.0.CO;2-V)
- Papageorgiou, C., & Wells, A. (2003). An empirical test of a clinical metacognitive model of rumination and depression. *Cognitive therapy and research*, 27, 261-273. <https://doi.org/10.1023/A:1023962332399>
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of clinical and experimental neuropsychology*, 33(3), 344-357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Simpson, W. K., & Pychyl, T. A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, arousal-based personality traits and beliefs about procrastination motivations. *Personality and Individual Differences*, 47(8), 906-911. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2009.07.013>
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/spc3.12011>
- Spada, M. M., Caselli, G., Nikcevic, A. V., & Wells, A. (2015). Metacognition in addictive behaviors. *Addictive behaviors*, 44, 9-15. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.08.002>
- Spada, M. M., Nikcevic, A. V., Moneta, G. B., & Wells, A. (2008). Metacognition, perceived stress, and negative emotion. *Personality and Individual Differences*, 44, 1172-1181. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.11.010>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant, and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and individual differences*, 48(8), 926-934. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P., & Ferrari, J. (2013). Sex, education, and procrastination: An epidemiological study of procrastinators' characteristics from a global sample. *European Journal of Personality*, 27(1), 51-58. <https://doi.org/10.1002/per.1851>
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Stevens, J. P. (2012). Exploratory and confirmatory factor analysis. In *Applied multivariate statistics for the social sciences* (pp. 337-406). Routledge.
- Stober, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive therapy and research*, 25, 49-60. <https://doi.org/10.1023/A:1026474715384>
- Tan, C. X., Ang, R. P., Klassen, R. M., Yeo, L. S., Wong, I. Y., Huan, V. S., & Chong, W. H. (2008). Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27, 135-144. <https://doi.org/10.1007/s12144-008-9028-8>
- Tibbitt, T. P., & Ferrari, J. R. (2015). The portrait of the procrastinator: Risk factors and results of an indecisive personality. *Personality and individual differences*, 82, 175-184. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.03.014>

- Tibbett, T. P., & Ferrari, J. R. (2018). The US as a 'Procrastination': Assessing indecision on life satisfaction and life regret. *North American Journal of Psychology*, 20(1), 111-116.
- Weinstein, C. E., & Acee, T. W. (2018). Study and Learning Strategies. Edited By Rona F. Flippo, Thomas W. Bean. (3rd Edition). *Handbook of College Reading and Study Strategy Research*. (227-240). New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315629810>
- Weinstein, C. E., Acee, T. W., & Jung, J. (2011). Self-regulation and learning strategies. *New directions for teaching and learning*, 2011(126), 45-53. <https://doi.org/10.1002/tl.443>
- Weinstein, C. E., and Palmer, D. R. (2002). *Learning and Study Strategies Inventory (LASSI): User's Manual*. 2. Clearwater, FL: H & H Publishing.
- Weinstein, C. E., Palmer, D. R., & Acee, T. W. (2016). *Learning and Study Strategies Inventory* (3rd ed). Clearwater, FL: H&H Publishing.
- Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behavior research and therapy*, 42(4), 385-396. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(03\)00147-5](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(03)00147-5)
- Wells, A., & Matthews, G. (1996). Modeling cognition in emotional disorder: The S-REF model. *Behavior Research and Therapy*, 34, 881-888. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(96\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(96)00050-2)

