

## **The Mediating Role of Test Anxiety in the Relationship between Cognitive Emotion Regulation and Academic Procrastination in Students of Farhangian University**

**Mahdieh Khalili Khezrabadi<sup>1</sup>, Amin Rafieipour<sup>2\*</sup>, Alireza Safari<sup>3</sup>, Abolfazl Alizadeh<sup>4</sup>**

1. M.Sc. in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Iran

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

3. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Education, Islamic Azad University, Science and Research Branch, Tehran, Iran

4. Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Islamic Azad University, Anar Branch, Anar, Iran

(Received: June 29, 2019; Accepted: January 21, 2021)

### **Abstract**

Academic procrastination is one of the most common problems among students so it is necessary to know the related variables. The purpose of this study was to investigate the mediating role of test anxiety in the relationship between cognitive emotion regulation and academic procrastination among students. The present study was descriptive and from correlational studies. The statistical population included 980 students of Farhangian University of Urmia in the academic year 2016-2017. 212 students were selected by available sampling. The data collection tools include a questionnaire of academic procrastination (Solomon & Rothblum, 1984), Anxiety Test Questionnaire (ATQ; Abolghasemi, 1995), and Cognitive-Emotional Regulation strategies questionnaire (CERQ; Garnefski & Kraaij, 2006). The results showed that there is a negative correlation between adaptive cognitive emotion regulation strategies and academic procrastination. There was a positive correlation between test anxiety and maladaptive cognitive emotion regulation strategies with academic procrastination. The results of path analysis also indicated the role of the test anxiety mediator in the relationship between cognitive emotion regulation and academic proclivity. Therefore, psychological interventions should be directed toward cognitive-emotional regulation and test anxiety in the context of student's academic procrastination.

**Keywords:** Cognitive emotion regulation, Emotion regulation, Procrastination, Test anxiety.

---

\* Corresponding Author, Email: rafiepoor2000@yahoo.com

## نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان

مهدیه خلیلی خضرآبادی<sup>۱</sup>، امین رفیعی‌پور<sup>۲\*</sup>، علیرضا صفری<sup>۳</sup>، ابوالفضل علیزاده<sup>۴</sup>

۱. کارشناسی ارشد روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۳. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، واحد انار، دانشگاه آزاد اسلامی، انار، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۴/۰۸؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۱/۰۲)

### چکیده

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از مشکلات شایع در بین دانش‌آموزان و دانشجویان است و باید متغیرهای مرتبط با آن شناخته شود. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان انجام شد. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع مطالعات همبستگی بود. جامعه آماری شامل دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه به تعداد ۹۸۰ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که از بین آن‌ها با روش نمونه‌گیری در دسترس ۲۱۲ نفر انتخاب شدند و در این پژوهش شرکت کردند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، پرسشنامه اضطراب امتحان ابولقاسمی (۱۳۷۴) و پرسشنامه راهبردهای تنظیم شناختی هیجان گارنفسکی و کرایچ (۲۰۰۶) بود. نتایج پژوهش نشان داد راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی منفی و اضطراب امتحان و راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی همبستگی مثبت دارند. نتایج تحلیل مسیر نیز حاکی از نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی بود. بر این اساس، تنظیم سازش‌نیافته هیجان و اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی و افت عملکرد تحصیلی دانشجویان همراه است. بنابراین، متخصصان در زمینه آموزش و کار با بهبود امور تحصیلی باید مداخلات روان‌شناختی را به سمت تنظیم شناختی هیجان و اضطراب امتحان دهند.

**واژگان کلیدی:** اضطراب امتحان، تعلل‌ورزی، تنظیم شناختی هیجان، تنظیم هیجان.

## مقدمه

تعلل‌ورزی<sup>۱</sup> تحصیلی یکی از مشکلات شایع در بین فراگیران است که به صورت تأخیر غیر ضروری در انجام تکالیفی که باید انجام شوند، تعریف شده است (یانگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). تعلل‌ورزی پدیده گسترده و شناخته‌شده‌ای است که به عنوان تأخیر عمدی در فعالیت‌هایی که فرد قصد انجام آن‌ها را دارد، ظاهر می‌شود (کرمن، ینگا و پیکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) و بروز آن در حوزه تحصیل می‌تواند به طور بالقوه عملکرد تحصیلی را تضعیف کرده، و احتمال شکست تحصیلی را افزایش دهد (والترز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳). این تأخیر اغلب در موضوعاتی مانند نوشتن تکالیف پایان ترم و مطالعه برای امتحان همراه است (هاگیبین، مک‌کافری و پیکل<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲). پژوهش‌های کاردن، بریانت و ماس<sup>۶</sup> (۲۰۰۴) نشان می‌دهد ۲۷ درصد از دانش‌آموزان تعلل‌ورزی تحصیلی بالایی دارند. پژوهشگران معتقدند متغیرهای مختلفی از جمله خود ناتوان‌سازی (والترز، ۲۰۰۳)، روان‌نژندی (استیل<sup>۷</sup>، ۲۰۰۷)، ترس از شکست (کلاسن و کازاکو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۹؛ ون ارد و کلینگیسک<sup>۹</sup>، ۲۰۱۸)، ترس از ارزیابی منفی و اضطراب (چاو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۱) می‌تواند بر تعلل‌ورزی تأثیرگذار باشد. همچنین، یکی از مهم‌ترین متغیرها در تبیین علت تعلل‌ورزی خودتنظیمی است، به طوری که بسیاری از پژوهش‌ها تعلل‌ورزی را نقص در خودتنظیمی یادگیرنده عنوان می‌کنند (استیل، ۲۰۰۷؛ هن و گروشیت<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴). در واقع، تعلل‌ورزی فرایند پیچیده‌ای است که شامل مؤلفه‌های هیجانی، شناختی و رفتاری

1. Procrastination
2. Yong
3. Kármén, Kinga & Réka
4. Wolters
5. Haghbin, McCaffrey & Pychyl
6. Carden, Bryant & Moss
7. Steel
8. Klassen & Kuzucu
9. Van Eerde & Klingsieck
10. Chow
11. Hen & Goroshit

است (ربرتز، روکات و وندرلیندن<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵، مریک<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵) و افرادی که نقص در خودتنظیمی دارند، نمی‌توانند با توجه به معیارهایی که برای خود در نظر گرفته‌اند، فرایندهای شناختی، رفتاری و عاطفی خود را تنظیم کنند. بنابراین، به نظر می‌رسد بدتنظیمی هیجان یکی از پیش‌بین‌های تعلق‌ورزی تحصیلی است.

تنظیم هیجان<sup>۳</sup> به ظرفیت نظارت، ارزیابی، درک و اصلاح واکنش‌های هیجانی اشاره دارد، به نحوی که برای عملکرد سازگارانه مفید است (ذاکری، حسنی و اسماعیلی، ۱۳۹۶؛ کال<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۵). تنظیم شناختی-هیجانی راهبردهایی است که افراد در شرایط پریشانی به کار می‌برند تا هیجان‌های خود را کنترل کنند (سلیمانی و حبیبی، ۱۳۹۳). نظریه‌های جدید در قلمرو هیجان، بر نقش مثبت و انطباقی هیجان تأکید دارند (اتکین، باکل و گراس<sup>۵</sup>، ۲۰۱۶). طبق این نظریه‌ها هیجان می‌تواند نقش سازنده‌ای در فرایند تصمیم‌گیری، حل مسئله و پردازش اطلاعات داشته باشد (اوریل<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵). با این همه، نباید فراموش کرد هیجان همواره سودمند نیست و بیشتر اوقات باید آن‌ها را تنظیم و مدیریت کرد. تحقیقات مختلف نشان داده‌اند که توانمندی افراد در تنظیم شناختی-هیجانی می‌تواند نقش مهمی را در سازگاری فرد با وقایع استرس‌زای زندگی داشته باشد (گراس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). راهبردهای تنظیم هیجان می‌توانند انطباقی یا غیر انطباقی باشند و توانایی تنظیم هیجان پیش‌بین سلامتی و بهزیستی است (کارل و همکاران، ۲۰۱۳). راهبردهای غیر انطباقی تنظیم هیجان نقش اساسی در شکل‌گیری یا تداوم اختلال‌های روان‌شناختی دارند (الدوا، نولن-هوکسما و شووایزر<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰) و افرادی که از راهبردهای ناسازگارانه تنظیم هیجان مانند

1. Rebetz, Rochat & Van der Linden

2. Myrick

3. Emotion regulation

4. Kahl

5. Etkin, Büchel & Gross

6. Averill

7. Gross

8. Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer

نشخوارگری و سرزنش استفاده می‌کنند در مقایسه با کسانی که از راهبردهای سازگارانه استفاده می‌کنند، در برابر آشفتگی‌های روانی آسیب‌پذیرترند (ارینگ<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۰؛ جزایری، اری و گراس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳).

یکی از هیجان‌های متداول در نظام‌های آموزشی، اضطراب امتحان<sup>۳</sup> است و از مهم‌ترین علل شکست یا فقدان موفقیت فراگیران در یادگیری محسوب می‌شود. اضطراب امتحان، نوع خاصی از اضطراب است که با نشانه‌های جسمی، شناختی و رفتاری به هنگام آماده‌شدن برای امتحان و انجام تست‌ها مشخص می‌شود و زمانی تبدیل به یک مشکل می‌شود که سطح بالایی این اضطراب با آماده‌شدن برای امتحان و انجام آزمون تداخل پیدا کند (والش و اگامبا-الگوبونی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). اضطراب امتحان با ترس شدید از عملکرد ضعیف در امتحانات و آزمون‌ها مشخص می‌شود (کاردن، بریانت و ماس، ۲۰۰۴). وقتی که فرد درباره کارایی و توانایی ذهنی خود در موقعیت امتحان، دچار نگرانی و تشویش شود، این احساس نه تنها با افت عملکرد همراه است بلکه همچنین خود می‌تواند موجب اضطرابی در یادگیرنده شود که به عنوان یکی از علل اصلی تضعیف عزت نفس، موفقیت، کارآمدی و عملکرد تحصیلی شناخته می‌شود (انگوبونی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). در مفهوم‌سازی اضطراب آزمون، مدل‌های اولیه به دو بعد شناختی و هیجانی تاکید داشتند (خالایلا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵)؛ بعد شناختی بر عنصر ارزیابی و بعد هیجانی بر تغییرات فیزیولوژیک دلالت دارند. عوامل شناختی و هیجانی اضطراب امتحان از تنظیم خود و هیجانات و راهبردهای مقابله‌ای (اسپیلبرگر، انتون و بیدل<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵) تأثیر می‌پذیرند. بنابراین، به نظر می‌رسد تنظیم هیجان می‌تواند اضطراب امتحان را از هر دو بعد شناختی و هیجانی تحت تأثیر قرار دهد. از سوی دیگر، نشان داده شده

1. Ehrling
2. Jazaieri, Urry & Gross
3. Test anxiety
4. Walsh & Ugumba-Agwunobi
5. Onwuegbuzie
6. Khalaila
7. Spielberger, Anton & Bedell

است روان‌نژندی (لویت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵)، ترس از شکست و اضطراب (الداو، شیپیز و گراس<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵) می‌تواند بر تعلل‌ورزی تحصیلی تاثیرگذار باشد (توماس، کاسادی و هیلر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۷؛ واندر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۸).

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از مشکلات عمده در نظام آموزشی است. از یک سو، مشکل در تنظیم هیجان است که در بروز هیجانات منفی و اضطراب امتحان نقش دارد و از سوی دیگر، به نظر می‌رسد اضطراب امتحان خود می‌تواند تعلل تحصیلی را به بار بیاورد. بر این اساس و با توجه به اینکه متون نظری پژوهشی توجه اندکی به نقش تنظیم هیجان در مشکلات دانش‌آموزان و دانشجویان به خصوص اضطراب امتحان و تنظیم هیجان کرده‌اند؛ مطالعه حاضر نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم هیجان و تعلل تحصیلی در دانش‌آموزان را بررسی می‌کند.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش همه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان شهر ارومیه به تعداد ۹۸۰ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بودند. از این بین، ۲۱۲ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس برای شرکت در مطالعه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها و پرکردن پرسشنامه توسط دانشجویان، در ابتدا اقدامات لازم برای جلب همکاری مسئولان دانشگاه به عمل آمد. در ادامه و به دنبال موافقت مسئولان دانشگاه، دانشجویان انتخاب شدند و پرسشنامه توسط آن‌ها کامل شد. قبل از تکمیل پرسشنامه توضیحات مختصری درباره اهداف پژوهش به شرکت‌کنندگان بیان شد و همچنین، این اطمینان خاطر به آن‌ها داده شد که اطلاعات کسب‌شده محرمانه خواهند ماند. ابزار پژوهش حاضر به شرح زیر بود:

1. Levitt
2. Aldao, Sheppes & Gross
3. Thomas, Cassady & Heller
4. Von der Embse

پرسشنامه اضطراب امتحان ابولقاسمی (۱۳۷۴): این پرسشنامه برای ارزیابی اضطراب امتحان به کار گرفته شد که مشتمل بر ۲۵ ماده است و آزمودنی بر اساس یک مقیاس چهارگزینه‌ای به آن پاسخ می‌دهد. حداقل نمره در این آزمون صفر و حداکثر نمره ۷۵ است و نتایج در سه سطح خفیف با دامنه نمره ۰-۲۵؛ متوسط با دامنه نمره ۲۶-۵۰ و شدید با دامنه نمره ۵۱-۷۵ تقسیم‌بندی می‌شوند. برای سنجش پایایی مقیاس اضطراب امتحان از روش‌های همسانی درونی و بازآزمایی استفاده شده است. در سنجش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ به کار گرفته شده به طوری که این ضریب برای کل نمونه‌ها، نمونه‌های پسر و دختر به ترتیب، ۰/۹۴، ۰/۹۵ و ۰/۹۰ گزارش شده است و در روش بازآزمایی، ضرایب همبستگی برای کل نمونه‌ها ۰/۷۷، نمونه‌های پسر ۰/۶۷ و دختر ۰/۸۸ گزارش شده است. برای سنجش اعتبار این ابزار، از مقیاس عزت نفس کوپر اسمیت استفاده شد به طوری که ضرایب همبستگی بین پرسشنامه اضطراب امتحان و مقیاس عزت نفس برای کل نمونه، نمونه‌های پسر و دختر به ترتیب، ۰/۵۷، ۰/۴۳ و ۰/۶۸ گزارش شده است (مهرابی‌زاده و همکاران، ۱۳۷۹). در مطالعه حاضر ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی<sup>۱</sup> سولومون و راث‌بلوم<sup>۲</sup> (۱۹۸۴): این مقیاس دارای ۷۲ گویه است که سه مؤلفه را بررسی می‌کند. مؤلفه اول، آماده‌شدن برای امتحانات است که ۹ گویه را دربرمی‌گیرد. مؤلفه دوم، آماده‌شدن برای تکالیف، که شامل ۳۳ گویه است و مؤلفه سوم، آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم با ۹ گویه است. پایایی مقیاس تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه سولومون<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) انجام شد و ضریب ۰/۶۹ به دست آمده است. درباره روایی مقیاس نیز سولومون (۱۹۸۸) با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۹۹ به دست آورد. همچنین، سولومون (۱۹۸۸) روایی سازه این مقیاس را با تحلیل عاملی اکتشافی و سه مؤلفه و

---

1. Procrastination academic scale  
2. Solomon & Rothblum  
3. Solomon

تحلیل عاملی تأییدی و برازش مناسب مدل تأیید کرد. در مطالعه‌ای بر روی جمعیت دانشجویان در ایران، پایایی مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی با مقدار ضریب آلفای ۰/۸۹ و روایی سازه با وجود سه مؤلفه در تحلیل عاملی اکتشافی و برازش مدل آن با تحلیل عاملی تأییدی بررسی و تأیید شد (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۵). در این پژوهش، پایایی مقیاس تعلق‌ورزی تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ مقدار ۰/۹۲ به دست آمد.

**پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان<sup>۱</sup>:** گارنفسکی و کرایج<sup>۲</sup> (۲۰۰۶): این پرسشنامه برای شناسایی راهبردهای مقابله‌ای شناختی افراد پس از تجربه وقایع یا موقعیت‌های منفی مورد استفاده قرار می‌گیرد. این پرسشنامه خودگزارشی ۱۸ ماده دارد. این پرسشنامه ۹ خرده‌مقیاس ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد، برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه‌گیری، فاجعه‌سازی و ملامت دیگران را ارزیابی می‌کند. دامنه نمرات مقیاس از ۱ (تقریباً هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) است. در پژوهش گارنفسکی و کرایج (۲۰۰۶) ضریب آلفای کرونباخ برای ۹ خرده‌مقیاس یادشده بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۰ گزارش شده است و روایی همزمان این پرسشنامه با بررسی همبستگی آن با مقیاس افسردگی، اضطراب و استرس<sup>۳</sup> با ضریب ۰/۵۹ تأیید کردند. این پرسشنامه در ایران توسط حسنی (۱۳۹۰) مورد بررسی خصوصیات روان‌سنجی قرار گرفته و پایایی (ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ تا ۰/۸۲) و روایی آن مطلوب گزارش شده است. در این پژوهش، بررسی پایایی پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان از طریق آلفای کرونباخ انجام شد که ضریب ۰/۸۸ برای کل پرسشنامه به دست آمد.

### یافته‌های پژوهش

در مطالعه حاضر ۲۱۲ نفر شرکت کردند. میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۲۱/۸۸ سال، با انحراف

1. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire
2. Garnefski & Kraaij
3. Depression, Anxiety and stress Scales



معیار ۲/۳۱ بود. از این تعداد، ۱۷۸ نفر (۸۳ درصد) زن و ۳۴ نفر (۱۷ درصد) مرد بودند. ۲۸ نفر (۱۳ درصد) از شرکت‌کنندگان متأهل و ۱۸۴ نفر (۸۷ درصد) مجرد بودند. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف استاندارد و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. نتایج پژوهش نشان داد راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان و اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای همبستگی منفی معنادار هستند. راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای همبستگی مثبت معنادار بود.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی راهبردهای سازش‌یافته و نیافته تنظیم هیجان، اضطراب امتحان و

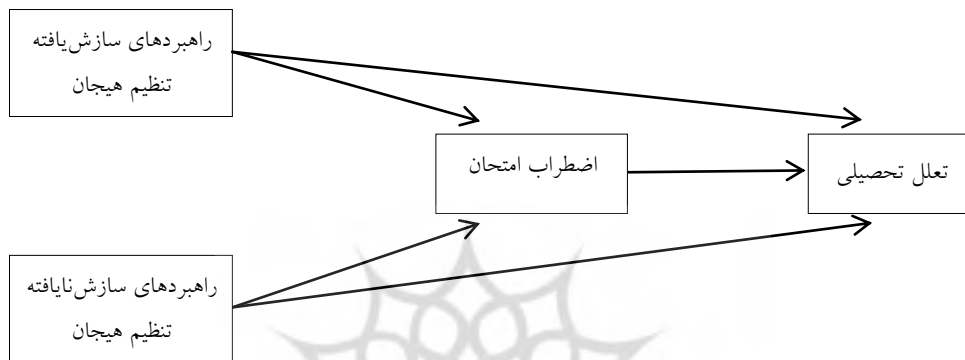
تعلل‌ورزی تحصیلی

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
۱. راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان	۲۳٫۶۵	۵٫۴۱	۱			
۲. راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان	۲۸٫۳۷	۷٫۶۸	-۰٫۴۸**	۱		
۳. اضطراب امتحان	۲۴٫۸۵	۱۰٫۴۸	-۰٫۱۵*	۰٫۱۸*	۱	
۴. تعلل‌ورزی تحصیلی	۳۸٫۲۳	۷٫۳۶	-۰٫۰۸	۰٫۰۹	۰٫۳۹**	۱

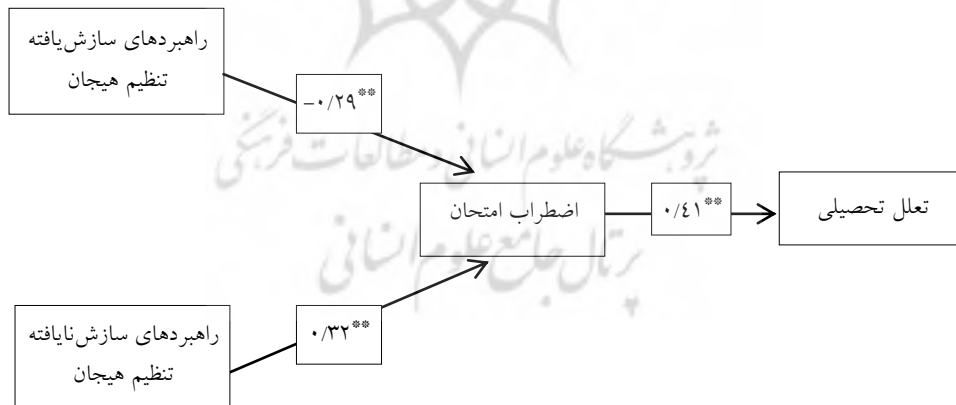
\*\*  $P < ۰٫۰۱$  \*  $P < ۰٫۰۵$

بر اساس جدول ۱، راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان و راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای رابطه معنادار نبود و اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی تحصیلی دارای رابطه مثبت معنادار بود ( $P < ۰٫۰۱$ ). به منظور بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحلیل مسیر انجام گرفت. در مدل مفهومی فرض می‌شود راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان از طریق اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه دارند. شکل ۱ مسیرهای مدل فرضی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان را در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان با تعلل تحصیلی نشان می‌دهد. در این مدل اولیه، به دلیل اینکه ضریب مسیر راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم هیجان به تعلل تحصیلی معنادار نشد، این مسیرها به منظور برازش بهتر مدل با داده‌ها حذف شدند. شکل ۲ مسیرها و ضرایب استانداردشده مسیرها

برای مدل فرضی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان و تعلل تحصیلی نشان می‌دهد. بر اساس، نتایج تحلیل مسیر، ضرایب همه مسیرهای این مدل معنادار شد.



شکل ۱. مسیرهای مستقیم برای مدل فرضی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان و تعلل تحصیلی



شکل ۲. ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم برای مدل فرضی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی

جدول ۲. ضرایب استاندارد و غیر استاندارد مسیرهای مستقیم و غیر مستقیم نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای سازش‌یافته و سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان و تعلل تحصیلی

مسیرها	B	$\beta$
اثر مستقیم راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان بر اضطراب امتحان	-۰,۵۸**	-۰,۲۹**
اثر مستقیم راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان بر اضطراب امتحان	۰,۴۵**	۰,۳۲**
اثر مستقیم اضطراب امتحان بر تعلل تحصیلی	۰,۲۷**	۰,۴۱**
اثر غیر مستقیم راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان بر تعلل تحصیلی	-۰,۱۶*	-۰,۱۲*
اثر غیر مستقیم راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم شناختی هیجان بر تعلل تحصیلی	۰,۱۲*	۰,۱۳*

از آنجا که یکی از اهداف تحلیل مسیر، ارائه میزان اثر غیر مستقیم متغیرهای مستقل بر متغیرهای وابسته است، اثر غیر مستقیم متغیر مستقل بر وابسته در جدول ۲ نشان داده شده است. همان‌طور که می‌توان مشاهده کرد، اثر غیر مستقیم راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان (۰,۱۲) و راهبردهای سازش‌یافته تنظیم شناختی هیجان (۰,۰۶) بر تعلل تحصیلی سازش به لحاظ آماری در سطح خطای کمتر از ۰,۰۵ معنادار بود.

جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل فرضی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود، شاخص‌های مدل حاکی از برازش کامل مدل است. مقدار  $\chi^2/df$  دو معنادار نیست، همچنین، مقدار GFI و AGFI مدل و شاخص مقایسه‌ای برازش مدل مطلوبند. CFI نشان‌دهنده برازش مدل نسبت به مدل استقلال است و شاخص اقتصاد مدل  $\chi^2/df$  و RMSEA حاکی از اقتصادی بودن آن است.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل واسطه‌ای

CFI	AGFI	IFI	TLI	GFI	RMSEA	$\chi^2/df$	P	df	$\chi^2$
۰,۹۳	۰,۸۸	۰,۹۴	۰,۹۶	۰,۹۱	۰,۰۰۶	۲,۷۶	$P > ۰,۰۱$	۳	۸,۲۹

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف مطالعه حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان در رابطه بین تنظیم شناختی هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان بود. نتایج پژوهش نشان داد تعلل‌ورزی تحصیلی با راهبردهای سازش‌نیافته تنظیم هیجان رابطه مثبت و با راهبردهای سازش‌یافته تنظیم هیجان رابطه منفی دارد.

این یافته با نتایج مطالعات چاو (۲۰۱۱)، هن و گروهی (۲۰۱۴)، ربرتز و همکاران (۲۰۱۵)، و مریک (۲۰۱۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد تنظیم شناختی هیجانی، فرایندی است که فرد وقتی در شرایط بالقوه استرس‌زا قرار می‌گیرد به وی این امکان را می‌دهد تا از توانمندی شناختی خود استفاده کند و با به کارگیری راهبردهایی به مدیریت هیجانات نامطلوب خود بپردازد تا قادر به پاسخگویی بهینه به تقاضاهای محیطی، ارتقای عملکرد شخصی و حفظ وضعیت سلامتی خود باشد. در واقع، قرارگیری در موقعیت بالقوه پرتنش و اضطراب‌آور، توانایی فرد در استفاده از راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجانی می‌تواند وی را در جهت تعدیل بار هیجانات از جمله هیجانات ناخوشایند یاری کرده و کمک کند تا با غلبه بر فشار و اضطراب ناشی از این هیجانات، اثرات منفی آن را تا حد زیادی کاهش داده و عملکرد خود را در هر شرایط ارتقا بخشد. در طی چنین فرایندی است که یک دانش‌آموز یا دانشجو می‌تواند با یادگیری و استفاده از راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان مانند تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد، برنامه‌ریزی و ارزیابی مجدد مثبت، با اصلاح نگرش و دیدگاه خود نسبت به امتحان، خود و توانایی‌های خود، بار هیجانات منفی خود از جمله ترس و اضطراب را کاهش دهند و این فرایند خود با کاهش اضطراب امتحان همراه است. در ادامه، چنین فرایندی است که دانشجو یا دانش‌آموزی که تحت فشار اضطراب امتحان بوده است، از طریق به کارگیری راهبردهای سازگارانۀ تنظیم شناختی هیجان می‌تواند به احساسات مثبتی نسبت به درس و محیط آموزش پیدا کند که این خود با افزایش حس توانمندی و در نتیجه، کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی همراه است.

همچنین، در تبیین ارتباط بین تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی می‌توان استدلال کرد که دانشجویان برخوردار از مهارت تنظیم هیجانی به دلیل اینکه میزان بیشتری از بهزیستی و سلامتی را تجربه می‌کنند و از مهارت‌های رفتاری بیشتری برخوردار هستند، در صورت مواجهه با شرایط زمینه‌ساز تعلل‌ورزی، بهتر می‌توانند با آن مقابله سازنده کنند، در نتیجه، میزان کمتری از تعلل‌ورزی را نیز از خود بروز می‌دهند. در همین راستا، یافته‌های مطالعات نیز بیان‌کننده این است که افراد موفق در حرفه و زندگی خود، افرادی هستند که به منظور دستیابی به اهداف خود قادرند راهبردهای سازگارانۀ

تنظیم شناختی هیجان را در پاسخ به تقاضاهای محیطی تعدیل کنند (کلیمانسی<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷؛ اتکین، باکل و گراس، ۲۰۱۶). افراد هنگام تنظیم هیجان سعی دارند بر نحوه تجربه و ابراز هیجان‌های خود تأثیر بگذارند و تنظیم سازگارانۀ هیجان با افزایش سطح بهزیستی روان‌شناختی، افزایش برخورداری از مهارت‌های خود‌مدیریتی و خودنظم‌بخشی و کاهش آشفتگی‌های روان‌شناختی و هیجانی همراه است.

نتایج پژوهش نشان داد اضطراب امتحان با تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه مثبت دارد. این یافته با نتایج مطالعات انگوبوزی، (۲۰۰۰)، خالایلا (۲۰۱۵)، کاستر<sup>۲</sup> (۲۰۱۸)، یاردلن، مک‌کافری و کلاسن<sup>۳</sup> (۲۰۱۶)، و یانگ، اسبوری و گریفیتر<sup>۴</sup> (۲۰۱۸) همسو است. دانشجویان ممکن است به دلایل مختلف از جمله افسردگی، اضطراب، استرس، عزت نفس پایین و عدم برخورداری از مهارت‌های مناسب مانند خود‌مدیریتی، خودنظم‌بخشی و مدیریت زمان، در انجام کارها تعلل‌ورزی از خود نشان دهند و در نتیجه، نتوانند در راه رسیدن به اهدافشان گام بردارند. در تبیین چنین یافته‌ای می‌توان بیان کرد اضطراب و استرس سطح بالا باعث کاهش کنترل افراد بر موقعیت‌ها و رویدادها می‌شود.

امتحان با تجربه اضطراب خود دچار نوعی درماندگی روانی می‌شوند، بر نقص‌های خود تمرکز می‌کنند و هرگز از عملکرد خود خشنود نخواهند شد و به شدت از شکست می‌ترسند چون نمره‌نگرفتن را برابر با شکست می‌دانند و همه چیز را در گرو برنده شدن و موفق شدن می‌دانند بازده عملکرد آن‌ها به دلیل اشتغال ذهنی مداوم و نگرانی از عواقب امتحان پایین می‌آید و نوعی ناهمخوانی بین رفتار کنونی و رفتار دلخواه خود می‌بینند و نتیجه معکوس می‌شود و این باعث کاهش انگیزه در آن‌ها و تعلل‌ورزی و اهمال بیشتر در تحصیل می‌شود. اضطراب امتحان یک واکنشی هیجانی ناخوشایند به موقعیت ارزیابی است. این هیجان با احساس نوعی از تنش،

- 
1. Klemanski
  2. Custer
  3. Yerdelen, McCaffrey & Klassen
  4. Yang, Asbury & Griffiths

تشویش و برانگیختگی سیستم عصبی خودکار مشخص می‌شود. وقتی شدت اضطراب امتحان شدید باشد می‌تواند بر توانایی دانش‌آموز برای عملکرد مطلوب تأثیر منفی شایان توجهی داشته باشد. به علاوه، موجب کاهش عزت نفس، تلاش و انگیزه برای انجام تکالیف درسی می‌شود. همچنین، اضطراب امتحان، سلامت روانی دانش‌آموزان را تهدید می‌کند و بر خودکارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و هویت اجتماعی آنان تأثیر سوء می‌گذارد (یانگ، اسبوری و گریفیتز، ۲۰۱۸). همه این عوامل با اهمال‌کاری و تعلل تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان همراه است.

نتایج پژوهش نشان داد اضطراب امتحان در رابطه بین راهبردهای تنظیم هیجان و تعلل‌ورزی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که از سویی تنظیم هیجان به شکلی سالم و مؤثر باعث کاهش اضطراب امتحان و در نتیجه، کاهش میزان تعلل‌ورزی و انجام به‌موقع تکالیف می‌شود. همچنین، باید توجه کرد تنظیم هیجان‌ات می‌تواند به بهبود خودکارآمدی و احساس کنترل در فرد منجر شود که خود با کاهش سطح اضطراب و تعلل‌ورزی تحصیلی همراه است. در واقع، افراد با تنظیم هیجانی سازش‌نا یافته به دلیل ناتوانی در تنظیم هیجان‌ات خود در همه امور احساس ناتوانی و ضعف کرده که این با تشدید سطوح اضطراب، تیدگی و فشار روانی تحصیلی همراه است. بر اساس نتایج حاصل، تنظیم سازش‌نا یافته هیجان و اضطراب امتحان و به عبارت دیگر، هیجان‌ات منفی و ناتوانی در کنترل آن‌ها با تعلل‌ورزی و افت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان همراه است. از محدودیت‌های پژوهش حاضر، عدم دسترسی به جامعه وسیع و محدود شدن مطالعه به جمعیتی محدود است و در نتیجه، عدم امکان تعمیم نتایج به جامعه کلی است. محدودیت دیگر مطالعه حاضر این است که به دلیل اینکه این پژوهش از نوع همبستگی است امکان بررسی رابطه علی بین متغیرها وجود ندارد. همچنین، با توجه به اینکه جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه خودگزارشی است، امکان سوگیری در پاسخ‌دهی آزمودنی‌ها وجود دارد. پیشنهاد می‌شود مطالعات بعدی بر روی نمونه‌ای وسیع‌تر و با در نظر گرفتن طرح آزمایشی به منظور دست‌یافتن به نتایج علی صورت پذیرد. همچنین، پیشنهاد می‌شود متخصصان

فعال در زمینه آموزش و کار با بهبود امور تحصیلی، در تدوین برنامه‌های خود به موضوع اثرات منفی هیجان‌ات منفی و راهبردهای ناسازگارانه تنظیم شناختی هیجان در افزایش سطح اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان و دانشجویان توجه داشته باشند و برنامه‌های آموزشی خود را با محوریت ارتقای راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان در راستای کاهش اضطراب امتحان و تعلل‌ورزی تحصیلی قرار دهند.



## منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۷۴). ساخت و اعتباریابی مقدماتی پرسشنامه اضطراب امتحان و بررسی رابطه اضطراب امتحان با اضطراب عمومی، عزت نفس، پایگاه اجتماعی - اقتصادی، عملکرد تحصیلی و انتظارات معلم در دانش‌آموزان پسر سال سوم راهنمایی شهرستان اهواز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- جوکار، بهرام، و دلاورپور، علی (۱۳۸۵). رابطه بین تعلیم و تربیت علمی با گرایش دستیابی به هدف. آموزش تفکر جدید، ۳، ۸۰-۶۱.
- حسینی، جعفر (۱۳۹۰). پایایی و روایی فرم کوتاه پرسشنامه تنظیم شناختی هیجان. تحقیقات علوم رفتاری، ۹، ۲۴۰-۲۲۰.
- ذاکری، محمدمهدی، حسینی، جعفر، و اسماعیلی، نفیسه (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش نظم‌جویی فرایندی هیجان بر پریشانی روان‌شناختی افراد مبتلا به ویتیلیگو. روان‌شناسی سلامت، ۶، ۳۹-۵۶.
- سلیمانی، اسماعیل، و حبیبی، یعقوب (۱۳۹۳). ارتباط تنظیم هیجان و تاب‌آوری با بهزیستی روان‌ناختی در دانش‌آموزان. روان‌شناسی مدرسه، ۳، ۷۲-۵۱.
- مهرابی‌زاده، مهناز، نجاریان، بهرام، ابوالقاسمی، عباس، و شکرکن، حسین (۱۳۷۹). بررسی میزان همه‌گیرشناسی اضطراب امتحان و رابطه خودکارآمدی و جایگاه مهار با آن با توجه به متغیر هوش معنوی. علوم تربیتی و روان‌شناسی اهواز، ۱ و ۲، ۴۱-۳۸.
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217-237.
- Aldao, A., Sheppes, G., & Gross, J. J. (2015). Emotion regulation flexibility. *Cognitive Therapy and Research*, 39(3), 263-278.
- Averill, J. R. (2015). Emotion and anxiety: Sociocultural, biological, and psychological determinants. In *Emotions and Anxiety (PLE: Emotion)* (pp. 99-142). Psychology Press.
- Carden, R., Bryant, C., & Moss, R. (2004). Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. *Psychological Reports*, 95(2), 581-582.



- Carl, J. R., Soskin, D. P., Kerns, C., & Barlow, D. H. (2013). Positive emotion regulation in emotional disorders: A theoretical review. *Clinical Psychology Review*, 33(3), 343-360.
- Chow, H. P. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self-evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(2), 234-240.
- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 39(3), 162-163.
- Ehring, T., Tuschen-Caffier, B., Schnulle, J., Fischer, S., & Gross, J. J. (2010). Emotion regulation and vulnerability to depression: spontaneous versus instructed use of emotion suppression and reappraisal. *Emotion*, 10(4), 563-577.
- Etkin, A., Büchel, C., & Gross, J. J. (2016). Emotion regulation involves both model-based and model-free processes. *Nature Reviews Neuroscience*, 17(8), 532.
- Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1659-1669.
- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1-26.
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249-263.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities*, 47(2), 116-124.
- Jazaieri, H., Urry, H. L., & Gross, J. J. (2013). Affective disturbance and psychopathology: An emotion regulation perspective. *Experimental Psychopathology*, 4, 584-599.
- Kahl, K. G., Schweiger, U., Correll, C., Müller, C., Busch, M. L., Bauer, M., & Schwarz, P. (2015). Depression, anxiety disorders, and metabolic syndrome in a population at risk for type 2 diabetes mellitus. *Brain and Behavior*, 5(3), e00306.
- Kármén, D., Kinga, S., & Réka, J. (2015). Associations between academic performance, academic attitudes, and procrastination in a sample of undergraduate students attending different educational forms. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 187, 45-49.
- Khalaila, R. (2015). The relationship between academic self-concept, intrinsic motivation, test anxiety, and academic achievement among nursing students: Mediating and moderating effects. *Nurse Education Today*, 35(3), 432-438.
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational Psychology*, 29(1), 69-81.
- Klemanski, D. H., Curtiss, J., McLaughlin, K. A., & Nolen-Hoeksema, S. (2017). Emotion regulation and the trans diagnostic role of repetitive negative thinking in adolescents with social anxiety and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 41(2), 206-219.
- Levitt, E. E. (2015). *The psychology of anxiety*. Routledge.
- Myrick, J. G. (2015). Emotion regulation, procrastination, and watching cat videos

- online: Who watches Internet cats, why, and to what effect?. *Computers in human behavior*, 52, 168-176.
- Onwuegbuzie, A. J. (2000). I'll Begin My Statistics Assignment Tomorrow: The Relationship between Statistics Anxiety and Academic Procrastination.
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1-6.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Counsel Psychology*, 31, 503-509.
- Spielberger, C. D., Anton, W. D., & Bedell, J. (2015). The nature and treatment of test anxiety. *Emotions and Anxiety: New Concepts, Methods, And Applications*, 317-344.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-74.
- Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, 55, 40-48.
- van Eerde, W., & Klingsieck, K. B. (2018). Overcoming procrastination? A meta-analysis of intervention studies. *Educational Research Review*, 12(4), 102-113.
- von der Embse, N., Jester, D., Roy, D., & Post, J. (2018). Test anxiety effects, predictors, and correlates: A 30-year meta-analytic review. *Affective Disorders*, 227, 483-493.
- Walsh, J. J., & Ugumba-Agwunobi, G. (2002). Individual differences in statistics anxiety: The roles of perfectionism, procrastination and trait anxiety. *Personality and Individual Differences*, 33(2), 239-251.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Educational Psychology*, 95(1), 179-188.
- Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2018). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *Mental Health and Addiction*, 1-19.
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal Examination of Procrastination and Anxiety, and Their Relation to Self-Efficacy for Self-Regulated Learning: Latent Growth Curve Modeling. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(1), 5-22.
- Yong, F. L. (2010). A study on the assertiveness and academic procrastination of English and Communication students at a private university. *Scientific Research*, 9, 62-71.