

## رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در دانشجویان

لیلا زارعی<sup>1</sup> و مهدیه سادات خشوعی<sup>2\*</sup>

### چکیده

اهمال کاری یکی از عوامل تأثیرگذار در عملکرد تحصیلی دانشجویان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام انجام شد. روش پژوهش توصیفی - همبستگی و جامعه آن کلیه دانشجویان دانشگاه اصفهان بودند که 120 نفر از آنها با روش نمونه‌گیری ساده چند مرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (با ابعاد اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی)، پرسشنامه فراشناخت ولز و کاترایت-هاتون، مقیاس دشواری در تنظیم هیجان گراتز و رومر و مقیاس تحمل ابهام احمدپور مبارکه جمع‌آوری و در دو سطح آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف استاندارد و آمار استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان و آزمون t مستقل تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی کلی و اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی (اهمال کاری بیشتر) با باورهای فراشناختی (باورهای فراشناختی منفی)، تنظیم هیجان (دشواری در تنظیم هیجان) و تحمل ابهام (قدرت تحمل ابهام پایین) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. بین اهمال کاری عمدی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی (اهمال کاری بیشتر) با تنظیم هیجان (دشواری در تنظیم هیجان) رابطه مثبت معنادار وجود دارد. تنظیم هیجان، اهمال کاری تحصیلی کلی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی را به صورت معنادار پیش‌بینی می‌کند. تحمل ابهام، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی را به صورت معنادار پیش‌بینی می‌کند. همچنین بین دانشجویان زن و مرد از نظر اهمال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام تفاوت معنادار وجود ندارد.

**کلید واژگان:** اهمال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان، تحمل ابهام.

1. کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی اصفهان (خوراسگان)، اصفهان، ایران: [zareil.leilah@gmail.com](mailto:zareil.leilah@gmail.com)

2. پژوهشگر فوق دکتری روانشناسی صنعتی و سازمانی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

\* نویسنده مسئول: [khoshouei.mahdieh@gmail.com](mailto:khoshouei.mahdieh@gmail.com)

پذیرش مقاله: 1395/9/28

دریافت مقاله: 1395/2/25

## مقدمه

اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> مشکلی رایج در میان دانش‌آموزان و دانشجویان و از مهم‌ترین علل شکست فراگیران در یادگیری و دستیابی به پیشرفت تحصیلی است. تقریباً یک چهارم دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌کنند که اهمال کاری در آنها تنش ایجاد می‌کند و این امر موجب اختلال در عملکرد آموزشی آنها می‌شود (Balkis & Duru, ۲۰۰۹) تا جایی که آنها نمی‌توانند در فرایند یادگیری توانمندیهای واقعی خود را به کار ببندند و بنابراین، شکست می‌خورند (Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir, ۲۰۱۰).

## مبانی نظری و پیشینه

اهمال کاری تحصیلی که یکی از متداول‌ترین انواع اهمال کاری محسوب می‌شود، به معنای تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی است و از نمونه‌های بارز این نوع اهمال کاری به تعویق انداختن مطالعه درسیها تا شب امتحان و شتاب ناشی از آن را می‌توان نام برد که گریبانگیر دانش‌آموز و دانشجو می‌شود (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) و از جمله پیامدهای آن عملکرد آموزشی ضعیف و تجربه هیجانهای منفی مانند شرم و گناه درباره خود و افسردگی است (Mirzaei, Gharraee & Birashk, ۲۰۱۴).

یکی از راهکارها برای کاهش اهمال کاری و پیامدهای منفی آن شناخت عوامل مرتبط با اهمال کاری و عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن است که در این پژوهش سه عامل باورهای فراشناختی<sup>۲</sup> (Ghasemi Jobaneh, Moosavim, ۲۰۱۳)، تنظیم هیجان<sup>۳</sup> (Zanipoor & Hoseini Seddigh, ۲۰۱۶) و تحمل ابهام<sup>۴</sup> (Shaterian Mohammadi, Alizadeh & Nikoukar, ۲۰۱۴) بررسی شده است.

باورهای فراشناختی عبارت از دانش انسان درباره فرایندهای شناختی خود و نحوه استفاده بهینه از آنها برای دستیابی به اهداف مورد نظر است (Kazemi & Ghorbani, ۲۰۱۲). بنابراین، باورهای فراشناختی حاوی فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (Rabiei, Rahnejat, Nikfarjam & Najafipoor, ۲۰۱۵). در خصوص باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی باید به این نکته توجه داشت که با شناسایی افکار غیرمنطقی و تحریفهای شناختی مرتبط با تمایل به اهمال کاری می‌توان اهمال کاری تحصیلی را کاهش داد (Ozer, Demir & Ferrari, ۲۰۱۳). همچنین با داشتن آگاهی از تفکرات بهتر می‌توان موقعیتهای بیرونی را کنترل کرد و این امر

۱. Academic Procrastination

۲. Metacognitive Beliefs

۳. Emotion Regulation

۴. Tolerance of Ambiguity

موجب کاهش اهمال کاری می‌شود (Sadeghi, Hajloo, Babayi & Shahri, ۲۰۱۴). بر اساس دیدگاه نظری مذکور، در پژوهش‌های مختلف رابطه مثبت اهمال کاری تحصیلی (Rostamoghli, Mosazade, Rezazadeh & Rostamoghli, ۲۰۱۳; Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳)، اهمال کاری عمومی (Sadeghi et al., ۲۰۱۴)، اهمال کاری رفتاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری (Ferne, Spada, Nikcevic, Georgiou & Moneta, ۲۰۰۹) با باورهای فراشناختی و نقش باورهای فراشناختی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری، اهمال کاری تصمیم‌گیری (Hosseini & Khayer, ۲۰۰۹)، اهمال کاری عمومی (Sadeghi et al., ۲۰۱۴) و اهمال کاری تحصیلی (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) تأیید شده است. البته، علاوه بر رابطه مستقیم بین اهمال کاری عمومی و باورهای فراشناختی، این دو متغیر از طریق باورهای وسواسی نیز با یکدیگر ارتباط دارند (Sadeghi et al., ۲۰۱۴).

تنظیم هیجان شامل نظارت، ارزیابی و اصلاح واکنش‌های هیجانی، به‌ویژه حالت‌های شدید و زودگذر هیجانی به‌منظور نیل به اهداف است (Salehi, Bagheban, Bahrami & Ahmadi, ۲۰۱۱). درخصوص تنظیم هیجان و اهمال کاری، افراد برای تنظیم هیجان‌های منفی خود از راهبرد اهمال کاری استفاده می‌کنند، زیرا آنها به کمک این راهبرد حداقل به‌صورت گذرا از هیجان‌های منفی دور می‌شوند و احساس بهتری را تجربه می‌کنند (Baumeister, Heatherton & Tice, ۱۹۹۴). تحقیقات نشان داده است که بین اهمال کاری رفتاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری با مشکل در نظم‌بخشی هیجانی رابطه مثبت وجود دارد (Mirzaei, Gharraee & Birashk, ۲۰۱۴). همچنین بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و اهمال کاری رابطه مثبت وجود دارد (Rebetez, Rochat, ۲۰۱۵) و Van der Linden &. در حقیقت، مشکل در نظم‌بخشی هیجانی، اهمال کاری رفتاری و تصمیم‌گیری را پیش‌بینی می‌کند (Mirzaei et al., ۲۰۱۴)؛ بنابراین، آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان موجب کاهش اهمال کاری می‌شود (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Berking, ۲۰۱۶).

تحمل ابهام نیز صفت شخصیتی‌ای است که بر اساس آن فرد به درک و رفتار با محرک‌های مبهم تمایل دارد و می‌تواند برای مدتی با آن کنار بیاید. در حقیقت، فردی که تحمل ابهام پایینی دارد، به محض روبه‌رو شدن با موقعیتی پیچیده، حل‌نشده و دشوار احساس ناراحتی می‌کند (Ahmadpour, ۲۰۰۹). Mobarakeh. براساس نتایج پژوهشگران نیز بین تحمل ابهام با عملکرد تحصیلی (Kong, ۲۰۱۰) و درگیری تحصیلی (Shaterian Mohammadi et al., ۲۰۱۴) رابطه وجود دارد و بنابراین، مدرسان باید در موقعیت‌های آموزشی به این ساختار شخصیتی توجه کنند.

البته، رابطه بین اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام ممکن است تحت تأثیر عوامل دیگری مانند جنسیت قرار گیرد. برای مثال، در برخی از تحقیقات نتایج حاکی از بیشتر

بودن اهمال کاری در دانشجویان مرد (۲۰۱۰; Tamadoni, Hatami & Hashemi Razini, ۲۰۱۰) و دانش‌آموزان پسر (۲۰۱۶; Habibi-Kaleybar, ۲۰۱۳; Ozer et al., ۲۰۱۳) و دانش‌آموزان پسر (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) و در برخی تحقیقات نتایج حاکی از بیشتر بودن میزان اهمال کاری در زنان است (۲۰۱۰; Gafni & Geri, ۲۰۱۰). در برخی دیگر از تحقیقات نیز تفاوتی بین دانش‌آموزان دختر و پسر مشاهده نشده است (۲۰۱۱; Kosari). همچنین با وجود آنکه دانشجویان زن بیشتر می‌توانند هیجان خود را تنظیم کنند (۲۰۱۴; Mikaili, Rajabi, Abbasi & Zamanlou)، نتایج حاکی از نبود تفاوت بین دانشجویان زن و مرد از نظر باورهای فراشناختی است (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳).

با توجه به پیامدهای منفی اهمال کاری تحصیلی (۲۰۰۹; Balkis & Duru) و لزوم کاهش این پیامدها، اهمیت شناسایی عوامل اثرگذار بر اهمال کاری تحصیلی، اجرای پژوهش‌های محدود در زمینه اهمال کاری تحصیلی (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳; Rostamoghli et al., ۲۰۱۳; Ozer et al., ۲۰۱۳) بررسی نشدن رابطه مستقیم بین تنظیم هیجان و تحمل ابهام با اهمال کاری تحصیلی و بررسی نشدن انواع اهمال کاری تحصیلی در پژوهش‌های قبلی، هدف اول پژوهش حاضر بررسی رابطه ابعاد اهمال کاری تحصیلی؛ یعنی اهمال کاری عمدی ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی (۲۰۱۲; Seviri) با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام بود. علاوه بر این، با توجه به اینکه در خصوص اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام تقریباً در همه پژوهش‌ها بجز یک پژوهش (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) صرفاً رابطه بین متغیرها بررسی یا به اهمال کاری تحصیلی کلی قناعت و به‌خصوص از نقش احتمالی پیش‌بینی کننده تنظیم هیجان و تحمل ابهام در انواع اهمال کاری تحصیلی غفلت شده است، بنابراین، هدف دوم پژوهش حاضر بررسی نقش باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی کلی و انواع آن بود. همچنین با توجه به نقش احتمالی جنسیت در اهمال کاری، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام و وجود یافته‌های متناقض در زمینه نقش جنسیت با اهمال کاری در برخی از پژوهش‌ها (Tamadoni, Hatami & Hashemi Razini, 2010; Ozer et al., 2013; Habibi-Kaleybar, 2016; Gafni & Geri, ۲۰۱۰) وجود پژوهشی در زمینه رابطه جنسیت با باورهای شناختی (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) و تنظیم هیجان (Mikaili et al., ۲۰۱۴) و نبود یافته‌ای در زمینه نقش جنسیت در تحمل ابهام، هدف سوم پژوهش حاضر بررسی تفاوت یا نبود تفاوت در دانشجویان زن و مرد از نظر متغیرهای چهارگانه مذکور بود. بر اساس اهداف مذکور، پژوهش حاضر به دنبال پاسخگویی به سؤالهای زیر بود:

۱. آیا بین اهمال کاری تحصیلی کلی و انواع آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) با باورهای فراشناختی رابطه وجود دارد؟

2. آیا بین اهمال کاری تحصیلی کلی و ابعاد آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) با تنظیم هیجان رابطه وجود دارد؟
3. آیا بین اهمال کاری تحصیلی کلی و ابعاد آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) با تحمل ابهام رابطه وجود دارد؟
4. آیا باورهای فراشناختی می‌توانند اهمال کاری تحصیلی کلی و انواع آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) را پیش‌بینی کنند؟
5. آیا تنظیم هیجان می‌تواند اهمال کاری تحصیلی کلی و انواع آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) را پیش‌بینی کند؟
6. آیا تحمل ابهام می‌تواند اهمال کاری تحصیلی کلی و انواع آن (عمدی، ناشی از خستگی جسمی - روانی و ناشی از بی‌برنامگی) را پیش‌بینی کند؟
7. آیا بین دانشجویان زن و مرد از نظر اهمال کاری تحصیلی کلی تفاوت وجود دارد؟
8. آیا بین دانشجویان زن و مرد از نظر باورهای فراشناختی تفاوت وجود دارد؟
9. آیا بین دانشجویان زن و مرد از نظر تنظیم هیجان تفاوت وجود دارد؟
10. آیا بین دانشجویان زن و مرد از نظر تحمل ابهام تفاوت وجود دارد؟

## روش پژوهش

با توجه به اهداف پژوهش، از رویکرد کمی و راهبرد پیمایشی برای اجرای پژوهش استفاده شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر ماهیت، توصیفی و از نوع همبستگی بود. در این پژوهش باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام به‌عنوان متغیر پیش‌بین و اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن؛ یعنی اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شدند.

جامعه آماری پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه اصفهان (13281 نفر) بودند که در سال تحصیلی 94-1393 تحصیل می‌کردند و از میان آنها تعداد 250 نفر به روش تصادفی ساده چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین ترتیب که از بین 13 دانشکده، هفت دانشکده (ادبیات و علوم انسانی، زبانهای خارجی، علوم تربیتی و روانشناسی، شیمی، علوم اداری و اقتصاد، تربیت بدنی و علوم ورزش و فنی و مهندسی) به‌طور تصادفی انتخاب و سپس، در هر یک از دانشکده‌ها دو گروه و از هر گروه دو کلاس به‌طور تصادفی برگزیده شدند. در هر کلاس برحسب معیار ورود (دانشجو بودن در گروه مربوط) تعداد 250 نفر به‌طور تصادفی انتخاب شدند. همچنین با کسب مجوز از بخشهای مربوط و با ارائه توضیحات لازم درباره پرسشنامه‌ها، اختیاری بودن شرکت در پژوهش و محرمانه بودن اطلاعات شخصی آنان، پرسشنامه‌های

مورد نظر بین دانشجویان توزیع شد. به دلیل خارج ساختن پرسشنامه‌های ناقص (معیار خروج)، تعداد نهایی نمونه به 120 نفر تقلیل یافت. در خصوص حجم نمونه نیز از فرمول مناسب در تعیین حجم نمونه در رگرسیون ( $N > 50 + 8m$ ) (Tabachnick & Fidell, ۲۰۰۷) استفاده شد. در این فرمول  $m$  تعداد متغیر پیش‌بین است. بر این اساس، در این پژوهش سه متغیر پیش‌بین (باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام) وجود دارد، پس حداقل به تعداد 74 آزمودنی نیاز است. از طرفی، بر اساس دیدگاه صاحب‌نظران به‌ازای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه، حداقل 10 تا 30 نفر پیشنهاد شده است (Knofczynski & Mundfrom, ۲۰۰۸). بنابراین، حجم نمونه 120 نفر مناسب است. چهار ویژگی جمعیت شناختی (نوع دانشکده، مقطع تحصیلی، سن و جنسیت) گروه نمونه در جدول 1 نشان داده شده است.

جدول 1- ویژگیهای جمعیت شناختی گروه نمونه

درصد	فراوانی	متغیرهای جمعیت شناختی
19/17	23	ادبیات و علوم انسانی
14/17	17	زبانهای خارجی
18/33	22	علوم تربیتی و روانشناسی
10	12	شیمی
11/67	14	علوم اداری و اقتصاد
11/67	14	تربیت بدنی و علوم ورزش
15	18	فنی و مهندسی
60/83	73	دانشجوی کارشناسی
32/50	39	دانشجوی کارشناسی ارشد
6/67	8	دانشجوی دکتری
27/50	33	زیر 20 سال
50/83	61	21 - 25
14/17	17	26 - 30
7/50	9	31 - 35
75/83	91	زن
24/17	29	مرد

در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از چهار پرسشنامه زیر استفاده شد: پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه که سواری (Sevari, ۲۰۱۲) آن را طراحی کرده است، 12 سؤال دارد و هدف آن سنجش اهمال کاری تحصیلی کلی و سه بُعد آن؛ یعنی اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی است. پاسخها در این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای (0-هرگز تا 4-همیشه) محاسبه شد و کسب نمره بالا

نشان‌دهنده اهمال‌کاری بیشتر بود. پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ 0/85 و روایی آن از طریق همبستگی با پرسشنامه اهمال‌کاری تاکنم<sup>1</sup> محاسبه و برابر 0/35 برآورد شد که در سطح 0/003 معنادار بود. در پژوهش حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ 0/83 محاسبه شد.

پرسشنامه فراشناختی: این پرسشنامه که ولز و کارترایت - هاتون (Wells & Cartwright-Hatton, 2004) آن را ساخته‌اند، یک مقیاس خودگزارشی 30 گویه‌ای است که با آن می‌توان باورهای افراد درباره تفکراتشان را سنجید. پاسخها در این مقیاس بر اساس چهار درجه‌ای لیکرت (1- موافق نیستم تا 4- خیلی زیاد موافقم) محاسبه می‌شود. تحلیل عاملی اکتشافی پنج عامل را برای پرسشنامه آشکار ساخت که عبارت‌اند از: باورهای منفی درباره کنترل‌ناپذیری افکار و خطرها، باورهای مثبت درباره نگرانی، وقوف یا خودآگاهی شناختی [برای مثال، به نحوه کار ذهنم به‌شدت توجه می‌کنم]، عدم اطمینان شناختی [برای مثال، حافظه ضعیفی دارم] و باور درباره نیاز به کنترل افکار. بنابراین، با استفاده از این پرسشنامه کسی که نمره بالایی کسب کند، باورهای فراشناختی منفی بیشتری دارد. همسانی درونی این مقیاس حدود 0/93 و پایایی بازآزمایی آن نیز در فاصله چهار هفته 0/75 گزارش شده است که حاکی از پایایی قابل‌قبول پرسشنامه برای سنجش باورهای فراشناختی است (Wells & Cartwright-Hatton, 2004). در کشور ایران نیز با بررسی روایی (سازه، همزمانی، همبستگی ابعاد با کل پرسشنامه و یکدیگر و روایی افتراقی) و پایایی (بازآزمایی، همسانی درونی و تصنیفی) پرسشنامه مشخص شد که این پرسشنامه در جامعه ایرانی خصوصیات روانسنجی مطلوبی دارد (Shirinzadeh Dastgiri, 2009). Goodarzi, Rahimi & Naziri, 2009). شایان ذکر است که در این پژوهش از نمره کلی این پرسشنامه استفاده و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ 0/83 محاسبه شد.

مقیاس دشواری در تنظیم هیجان (DERS)<sup>2</sup>: این پرسشنامه 36 سؤالی را گراتز و رومر (Gratz & Roemer, 2004) ساختند و پاسخها در آن بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای (1- خیلی به‌ندرت تا 5- تقریباً همیشه) محاسبه می‌شود. تحلیل عاملی اکتشافی شش عامل را برای پرسشنامه آشکار ساخت که عبارت‌اند: از نپذیرفتن پاسخهای هیجانی، دشواری در داشتن رفتار هدفمند، دشواری کنترل تکانه، نداشتن وضوح هیجانی، نداشتن آگاهی هیجانی و دسترسی محدود به راهبردهای تنظیم هیجان. بنابراین، کسی که در این مقیاس نمره بالایی کسب کند، دشواری بیشتری در تنظیم هیجان خود دارد. پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ 0/93 گزارش شده که حاکی از پایایی قابل‌قبول پرسشنامه است. در کشور ایران نیز پایایی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ 0/86 بود و این میزان بیانگر پایایی مطلوب پرسشنامه است (Michaeli Manee, 2014). گفتنی است که در این پژوهش از نمره کلی این پرسشنامه استفاده و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ 0/90 محاسبه شد.

۱. Tuckman

۲. Difficulties in Emotion Regulation Scale (DERS)

مقیاس تحمل ابهام<sup>3</sup>: این مقیاس 33 سؤالی را احمدپور مبارکه (Ahmadpour Mobarakeh, 2009) ساخته است و پاسخها در آن بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای (1- کاملاً مخالف تا 5- کاملاً موافق) محاسبه می‌شود. برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ (0/77) و بازآزمایی (0/75 و  $p < 0/001$ ) استفاده شد که نتایج نشان‌دهنده مطلوب بودن پایایی پرسشنامه بود. روایی سازه این پرسشنامه نیز با استفاده از تحلیل عوامل و چرخش واریماکس هفت عامل به دست می‌دهد که عبارت‌اند از: ابهام عاطفی، اجتناب از پیچیدگی، اجتناب از بی‌نظمی، ضعف جرئت‌ورزی، اجتناب از چالش‌انگیزی، اجتناب از ابهام زیبایی‌شناختی و پیش‌بینی‌ناپذیری. بنابراین، کسی که در این مقیاس نمره بالایی کسب کند، قدرت تحمل پایینی دارد. در پژوهش حاضر از نمره کلی این پرسشنامه استفاده و پایایی پرسشنامه با استفاده از آلفای کرونباخ 0/87 محاسبه شد.

شایان ذکر است که داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون (پاسخگویی به سؤالهای اول تا سوم)، تحلیل رگرسیون همزمان (پاسخگویی به سؤالهای چهارم تا ششم) و آزمون  $t$  مستقل (پاسخگویی به سؤالهای هفتم تا دهم) تجزیه و تحلیل شدند. گفتنی است که تحلیل‌های مقدماتی برای اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن و یکسانی پراکندگی انجام و سپس، از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون همزمان و آزمون  $t$  مستقل استفاده شد. تمام موارد محاسباتی با استفاده از نرم‌افزار آماری محاسباتی بسته آماری برای علوم اجتماعی (SPSS)<sup>4</sup> نسخه 20 انجام شد.

## یافته‌ها

با توجه به پاسخهای پرسشنامه‌ها، مشخص شد که میانگین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان برای اهمال کاری تحصیلی کلی 21/29 و برای ابعاد اهمال کاری؛ یعنی اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب 8/88، 6/38 و 6/03 است. میانگین باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام نیز به ترتیب شامل 70/78، 92/53 و 70/80 است.

بر اساس جدول 2، بین اهمال کاری کلی تحصیلی با باورهای فراشناختی ( $r = 0/18$  و  $P < 0/05$ )، تنظیم هیجان ( $r = 0/40$  و  $P < 0/01$ ) و تحمل ابهام ( $r = 0/24$  و  $P < 0/01$ ) رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. همچنین از بین ابعاد اهمال کاری، بین اهمال کاری ناشی از خستگی با باورهای فراشناختی ( $r = 0/43$  و  $P < 0/01$ )، تنظیم هیجان ( $r = 0/24$  و  $P < 0/01$ ) و تحمل ابهام ( $r = 0/47$  و  $P < 0/01$ )

<sup>۳</sup>. Tolerance of Ambiguity Scale

<sup>۴</sup>. Statistical Package for Social Sciences (SPSS)



رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بین اهمال کاری عمدی ( $P < 0/01$  و  $r = 0/24$ ) و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی با تنظیم هیجان ( $P < 0/01$  و  $r = 0/36$ ) نیز رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

جدول 2- ضرایب همبستگی اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام

تحمل ابهام		تنظیم هیجان		باورهای فراشناخت		اهمال کاری تحصیلی
سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0	0/24**	0	0/40**	0/05	0/18*	اهمال کاری تحصیلی کلی
0/49	0/06	0	0/24**	0/21	0/12	اهمال کاری عمدی
0	0/43**	0	0/47**	0	0/24**	اهمال کاری ناشی از خستگی
0	0/15	0	0/36**	0/17	0/13	اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی

\* $P < 0/05$  \*\* $P < 0/01$

همان‌گونه که در جدول 3 نشان داده شده است، با توجه به آماره  $t$  و سطح معناداری می‌توان گفت که در صورت وارد شدن هر سه متغیر پیش‌بین، تنظیم هیجانی می‌تواند معناداری اهمال کاری تحصیلی کلی ( $P < 0/01$  و  $t = 3/94$ )، اهمال کاری ناشی از خستگی ( $P < 0/01$  و  $t = 3/99$ ) و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی ( $P < 0/01$  و  $t = 4/14$ ) را پیش‌بینی کند. مقدار ضریب بتای استاندارد تنظیم هیجانی برای اهمال کاری تحصیلی کلی، اهمال کاری ناشی از خستگی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب 0/46، 0/44 و 0/50 بود؛ یعنی یک واحد افزایش در نمرات پرسشنامه تنظیم هیجان، به ترتیب 0/44 و 0/50 واحد افزایش در اهمال کاری تحصیلی کلی، اهمال کاری ناشی از خستگی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی را به وجود می‌آورد.

همچنین بر اساس جدول 3 و با توجه به آماره  $t$  و سطح معناداری، می‌توان گفت که در صورت وارد شدن هر سه متغیر پیش‌بین، تحمل ابهام می‌تواند معناداری برای اهمال کاری ناشی از خستگی ( $P < 0/05$  و  $t = 3/01$ ) را پیش‌بینی کند. مقدار ضریب بتای استاندارد تحمل ابهام برای اهمال کاری ناشی از خستگی 0/28 است؛ یعنی یک واحد افزایش در نمرات پرسشنامه تحمل ابهام، 0/28 واحد افزایش در اهمال کاری ناشی از خستگی را به وجود می‌آورد.

جدول 3- نتایج رگرسیون چندگانه همزمان برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی و ابعاد آن از طریق باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام

سطح معناداری (Sig)	t	ضرایب استاندارد		سطح معناداری (Sig)	ضریب F	خطای استاندارد برآورد (SE)	محدود ضریب همبستگی چندگانه تعدیل شده (Adjusted R)	محدود ضریب همبستگی چندگانه (R <sup>2</sup> )	ضریب همبستگی چندگانه (R)	شاخص آماری		
		ضرایب غیر استاندارد	خطای استاندارد							مقدار ثابت و متغیر پیش‌بین	متغیر ملاکی	
0/12	1/59	-	4/05	6/41	0	8/26**	8/51	0/12	0/14	0/42	ثابت	اهمال کاری تحصیلی کلی
0/18	-1/35	-0/15	0/07	-0/09							فراشناخت	
0	3/94**	0/46	0/05	0/20							تنظیم هیجان	
0/46	0/75	0/07	0/05	0/04							تحمل ابهام	
0	3/04	-	1/86	5/62	0/06	2/54	3/89	0/04	0/06	0/25	ثابت	اهمال کاری عمدی
0/64	-0/47	-0/06	0/03	-0/01							فراشناخت	
0/02	2/45	0/31	0/02	0/06							تنظیم هیجان	
0/53	-0/64	-0/07	0/02	-0/01							تحمل ابهام	
0/30	-0/04	-	1/46	-1/52	0	15/31**	3/07	0/27	0/28	0/53	ثابت	اهمال کاری ناشی از حساسی
0/11	-1/60	-0/17	0/02	-0/04							فراشناخت	
0	3/99**	0/44	0/02	0/07							تنظیم هیجان	
0/03	3/01*	0/28	0/02	0/05							تحمل ابهام	
0/09	1/73	-	1/34	2/32	0	6/96**	2/83	0/13	0/15	0/39	ثابت	اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی
0/09	-1/68	-0/19	0/02	-0/04							فراشناخت	
0	4/14**	0/50	0/02	0/07							تنظیم هیجان	
0/88	-0/15	-0/02	0/02	0							تحمل ابهام	

\*P&lt;0/05

\*\*P&lt; 0/01

بر اساس جدول 4، با توجه به اینکه در اهمال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام سطح معناداری آزمون لوین بزرگ‌تر از سطح 0/05 است، در کلیه متغیرهای یادشده از نتایج سطر اول برای بررسی داده‌ها استفاده شد. بر اساس جدول 4، بین اهمال کاری تحصیلی کلی ( $t=-0/98$ ،

123

ابهام (P=0/03، t=-2/22) تفاوت معناداری میان دانشجویان زن و مرد وجود ندارد.

هیجان (P=0/81، t=0/24)، تنظیم هیجان (P=0/09، t=-1/72) و تحمل (P=0/33، t=0/24) باورهای فراشناختی (P=0/81، t=0/24)، تنظیم هیجان (P=0/09، t=-1/72) و تحمل (P=0/33، t=0/24) تفاوت معناداری میان دانشجویان زن و مرد وجود ندارد.

جدول 4- نتایج آزمون t در خصوص ارتباط جنسیت با اهمال کاری تحصیلی، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام

متغیر	دانشجویان زن		دانشجویان مرد		آزمون t لاین برای برابری واریانسها			آزمون t برای برابری میانگینها			
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	معناداری	F	برابری یا عدم برابری واریانس	t	درجه آزادی	معناداری	تفاوت بین میانگینها
اهمال کاری تحصیلی کلی	21/76	9/56	19/83	8/21	0/43	0/64	با فرض برابری واریانس	-0/98	118	0/33	-1/93
							با فرض عدم برابری واریانس				
باورهای فراشناختی	70/58	15/08	71/38	18/02	0/11	2/60	با فرض برابری واریانس	0/24	118	0/81	0/80
							با فرض عدم برابری واریانس				
تنظیم هیجان	94/41	21/34	86/66	20/59	0/78	0/09	با فرض برابری واریانس	-1/72	118	0/09	-7/75
							با فرض عدم برابری واریانس				
تحمل ابهام	72/89	18/31	64/24	18/21	0/71	0/14	با فرض برابری واریانس	-2/22	118	0/03	-8/65
							با فرض عدم برابری واریانس				
							با فرض برابری واریانس				
							با فرض عدم برابری واریانس				

## بحث و نتیجه گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که بین اهمال کاری تحصیلی کلی و اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی با باورهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، با توجه به اینکه در این مقیاس کسب نمره بالاتر به معنای داشتن باورهای فراشناختی منفی بیشتر است، پس وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر بدین معناست که افراد با باورهای فراشناختی منفی بیشتر، اهمال کاری بیشتری را مرتکب می‌شوند و براساس قانون ضریب همبستگی، عکس این رابطه نیز پذیرفتنی است؛ بدین معنا که افراد اهمال کارتر باورهای فراشناختی منفی بیشتری دارند. این یافته با نتایج پژوهشهای مختلف در زمینه رابطه مثبت اهمال کاری تحصیلی (Shokri, ۲۰۱۳; Golestani Bakht & Sadeghi et al., ۲۰۱۴)، اهمال کاری عمومی (۲۰۱۳)، اهمال کاری رفتاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری (Ferne et al., ۲۰۰۹) با باورهای فراشناختی هماهنگ است. علاوه بر این، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای فراشناختی در اهمال کاری تحصیلی و انواع آن تأیید نشد. این یافته با نتایج پژوهشهای قبلی در زمینه نقش پیش‌بینی‌کننده باورهای فراشناختی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری (Hosseini & Khayyer, ۲۰۰۹)، اهمال کاری عمومی (Sadeghi et al., ۲۰۱۴) و اهمال کاری تحصیلی (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) هماهنگ نیست. در تبیین این ناهماهنگی باید توجه داشت که اگر چه باورهای فراشناختی حاوی فرایندها و راهبردهایی است که شناخت را ارزیابی، نظارت یا کنترل می‌کند (Rabiei et al., ۲۰۱۵)، باید بین باورهای فراشناختی مربوط به افکار منطقی و افکار غیرمنطقی تمایز قایل شد، زیرا با شناسایی افکار غیرمنطقی و تحریفهای شناختی مرتبط با تمایل به اهمال کاری می‌توان اهمال کاری تحصیلی را کاهش داد (Ozer et al., ۲۰۱۳). ضمن آنکه با توجه به وجود متغیر باورهای وسواسی در رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری (Sadeghi et al., ۲۰۱۴)، شاید توانایی پیش‌بینی‌کننده باورهای فراشناختی در اهمال کاری زمانی مشخص شود که با باورهای وسواسی همراه شود.

بر اساس یافته این پژوهش بین اهمال کاری تحصیلی کلی، اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی با تنظیم هیجان رابطه معنادار و مثبت وجود دارد؛ یعنی با توجه به اینکه در این مقیاس کسب نمره بالاتر به معنای وجود دشواری و مشکلات در تنظیم هیجانی است، پس وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر بدین معناست که افرادی که در تنظیم هیجانهای خود مشکلات بیشتری دارند، اهمال کاری بیشتری را مرتکب می‌شوند و بر اساس قانون ضریب همبستگی، عکس این رابطه نیز پذیرفتنی است؛ یعنی افراد اهمال کارتر در تنظیم هیجانهای خود مشکلات بیشتری دارند. این یافته با پژوهشهای مبنی بر رابطه مثبت بین اهمال کاری رفتاری و اهمال کاری تصمیم‌گیری با مشکل در نظم‌بخشی هیجانی (Mirzaei et al., ۲۰۱۴) و رابطه مثبت

بین راهبردهای نامناسب تنظیم هیجان مانند مقصر دانستن دیگران و اهمال کاری (Rebetez et al., 2015) هماهنگ است.

همچنین بر اساس دیدگاه برخی از پژوهشگران، اهمال کاری به‌عنوان نوعی راهبرد برای تنظیم هیجانهای منفی تلقی می‌شود، زیرا استفاده از آن موجب می‌شود فرد به‌صورت گذرا از هیجانهای منفی دور شود و احساس بهتری را تجربه کند (Baumeister et al., 1994) که این مسئله نیز تأیید کننده نوعی راهبرد نامناسب (یعنی اهمال کاری) در تنظیم هیجانات است. علاوه بر این، بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر نقش پیش‌بینی‌کننده تنظیم هیجان در اهمال کاری تحصیلی کلی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی تأیید می‌شود. این یافته با نتایج پژوهشهای قبلی در این زمینه؛ یعنی نقش پیش‌بینی‌کننده مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال کاری رفتاری و تصمیم‌گیری (Mirzaei et al., 2014) و تأثیر آموزش مهارت‌های تنظیم هیجان در کاهش اهمال کاری (Eckert et al., 2016) هماهنگ است. در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره کرد فردی که در تنظیم هیجانات خود دچار مشکل است، در پذیرش پاسخهای هیجانی، داشتن رفتار هدفمند، کنترل تکانه، وضوح هیجانی، آگاهی هیجانی و دسترسی به راهبردهای تنظیم هیجان نیز مشکل دارد (Gratz & Roemer, 2004) و بنابراین، امکان دارد به رفتارهای اهمال‌کارانه متوسل شود. همچنین چون در تنظیم هیجان، هیجانات نظارت، ارزیابی و اصلاح می‌شوند (Salehi et al., 2011)، این امر می‌تواند زمینه را برای اجتناب از اهمال کاری به‌دلیل پیامدهای عاطفی منفی ناشی از آن مانند افسردگی فراهم آورد (Mirzaei et al., 2014).

بر اساس یافته این پژوهش بین اهمال کاری تحصیلی کلی و اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی با تحمل ابهام رابطه مثبت و معنادار وجود دارد؛ به عبارت دیگر، با توجه به اینکه در این مقیاس کسب نمره بالاتر به معنای داشتن قدرت تحمل پایین‌تر است، پس وجود رابطه مثبت بین این دو متغیر بدین معناست که افراد با قدرت تحمل ابهام پایین، اهمال کاری بیشتری را مرتکب می‌شوند و بر اساس قانون ضریب همبستگی، عکس این رابطه نیز پذیرفتنی است؛ یعنی افراد اهمال‌کارتر قدرت تحمل ابهام پایین‌تری دارند. درخصوص مقایسه این یافته با یافته پژوهشهای قبلی، همان‌گونه که قبلاً ذکر شد، در هیچ پژوهشی رابطه مستقیم بین اهمال کاری تحصیلی و تحمل ابهام بررسی نشده است، بلکه پژوهشگران به سایر موارد مانند عملکرد تحصیلی (Kong, 2010) و درگیری تحصیلی (Shaterian Mohammadi et al., 2014) توجه کرده‌اند. علاوه بر این، بر اساس یافته این پژوهش نقش پیش‌بینی‌کننده تحمل ابهام فقط برای اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی تأیید شد. اما در تبیین رابطه این دو متغیر به این نکته می‌توان اشاره کرد که افرادی که قدرت تحمل ابهام پایین‌تری دارند، در حقیقت دچار ابهام عاطفی و ضعف جرئت‌ورزی هستند و از پیچیدگی، بی‌نظمی، چالش‌انگیزی و ابهام زیبایی‌شناختی اجتناب می‌کنند و همچنین به محض روبه‌رو شدن با موقعیتی

پیچیده، حل‌نشدنی و دشوار احساس ناراحتی می‌کنند (Ahmadpour Mobarakeh, ۲۰۰۹) و بنابراین، امکان دارد که کمتر به اهمال کاری روی آورند.

در این پژوهش رابطه بین جنسیت با اهمال کاری، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام نیز بررسی شد. یافته‌ها نشان داد دانشجویان زن و مرد از نظر میزان اهمال کاری، باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام با یکدیگر تفاوت معناداری ندارند. یافته‌ها در زمینه نبود تفاوت میان دانشجویان زن و مرد در متغیر اهمال کاری با نتایج برخی از پژوهشها (Kosari, ۲۰۱۱) هماهنگ است، اما با سایر پژوهشها (Golestani, ۲۰۱۰; Tamadoni et al., ۲۰۱۰; Gafni & Geri, ۲۰۱۰) هماهنگی ندارد. یافته‌ها در زمینه نبود تفاوت در دانشجویان زن و مرد در متغیر فراشناختی نیز با پژوهش گلستانی بخت و شکری (Golestani Bakht & Shokri, ۲۰۱۳) هماهنگ است، اما در زمینه تفاوت دانشجویان زن و مرد در متغیر تنظیم هیجان با پژوهش میکائیلی و همکاران (Mikaili et al., ۲۰۱۴) مبنی بر بیشتر بودن تنظیم هیجان در دانشجویان زن همسویی ندارد. در خصوص نبود تفاوت در دانشجویان زن و مرد در متغیر تحمل ابهام نیز به دلیل نبودن پژوهشی در این زمینه، امکان مقایسه یافته‌ها وجود ندارد. اما در تبیین این یافته باید به این نکته اشاره کرد که با توجه به اینکه هر چهار متغیر مذکور به نوعی عادت محسوب می‌شوند که حاصل شرایط محیطی هستند، بنابراین، یکسانی محیط آموزشی می‌تواند دلیلی بر شباهت دانشجویان زن و مرد در این موارد باشد.

## پیشنهادات

با توجه به محدودیتها و نتایج پژوهش پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

1. به عنوان یک محدودیت باید اشاره کرد که نتایج این پژوهش به دانشجویان دانشگاه اصفهان محدود می‌شد، لذا، پیشنهاد می‌شود برای اطمینان از نتایج، این پژوهش در سایر شهرها و سازمانهای آموزشی مانند مدارس اجرا شود؛
2. با توجه به چندبعدی بودن متغیرهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام پیشنهاد می‌شود درباره رابطه ابعاد اهمال کاری با ابعاد متغیرهای مذکور بررسی شود؛
3. با توجه به وجود اهمال کاری در میان دانشجویان (کسب نمره 21/29 از 48 نمره)، برگزاری سخنرانیها، نشستها و غیره توسط مسئولان در سطح دانشگاه و جامعه برای آگاهی‌بخشی در زمینه اهمال کاری، پیامدها و عوامل مؤثر بر آن ضروری است.
4. با توجه به رابطه مثبت بین اهمال کاری با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام و قابلیت پیش‌بینی اهمال کاری از طریق تنظیم هیجان و تحمل ابهام می‌توان با سنجش باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان و تحمل ابهام، هر گونه کاستی در این عوامل را رفع کرد، زیرا این متغیرهای سه‌گانه

آموزش دادنی هستند و بنابراین، در سطح فردی به افراد و در سطح سازمانی به مدیران مؤسسات آموزشی همانند آموزش و پرورش در ابتدا و دانشگاه در مرتبه‌های بعدی پیشنهاد می‌شود که در کنار آموزشهای رسمی، دوره‌های آموزشی در زمینه آموزش باورهای فراشناختی مثبت و کاهش باورهای فراشناختی منفی، آموزش راهبردهای مثبت تنظیم هیجان و مهارتهای افزایش قدرت تحمل ابهام مانند مهارت جرئت‌ورزی برگزار کنند.

## References

1. Ahmadpour Mobarakeh, A. (2009). The construct and validate a scale for evaluating tolerance of ambiguity in university students. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 11 (40), 115- 136 (in Persian).
2. Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
3. Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., & Tice, D.M. (1994). *Losing control: How and why people fail at self-regulation*. San Diego: Academic.
4. Eckert, M., Ebert, D.D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18.
5. Fernie, B.A., Spada, M.M., Nikcevic, A.V., Georgiou, G.A., & Moneta, G.V. (2009). Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 23 (4), 283- 293.
6. Gafni, R., & Geri, N. (2010). Time management: Procrastination tendency in individual and collaborative tasks Interdisciplinary. *Journal of Information, Knowledge, and Management*, 5, 115-125.
7. Ghasemi Jobaneh, R., Moosavim, S.V., Zanipoor, A., & Hoseini Seddigh, M.S. (2016). Role of mindfulness and emotion regulation in procrastination of students. *Education Strategies in Medical Sciences*, 9(2) (in Persian).

8. Golestani Bakht, T., & Shokri, M. (2013). Relationship between academic procrastination with metacognitive beliefs. *Social Cognition*, 2 (3), 89-100 (in Persian).
9. Gratz, K.L., & Roemer, E. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26 (1), 41-54.
10. Habibi-Kaleybar, R. (2016). Gender-based differences among the students of Tabriz University of Medical Sciences in academic help-seeking styles and procrastination. *Journal of Strides in Development of Medical Education*, 13 (2), 142-150 (in Persian).
11. Hosseini, F., & Khayer, M. (2009). Prediction of behavioral and decisional procrastination considering meta-cognition beliefs in university students. *Iraninan Psychiatry and Clinical Psychology*, 15 (3), 265-273 (in Persian).
12. Kagan, M., Cakir, O., Ilhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia- Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2121-2125.
13. Kazemi, H., & Ghorbani, M. (2012). Evaluation of relationship between metacognition components and dysfunctional attitudes in outpatients with bipolar mood disorder II. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences*, 20 (1), 90-100 (in Persian).
14. Knofczynski, G.T., & Mundfrom, D. (2008). Sample sizes when using multiple linear regression for prediction. *Educational and Psychological Measurement*, 68(3), 431-442.
15. Kong, B. (2010). Academic procrastination and tolerance of ambiguity among undergraduate and graduate students. Doctor of Psychology. Faculty of the Chicago School of Professional Psychology. Umi.
16. Kosari, R. (2011). The relationship between procrastination among high school students and its relationship with achievement motivation and test anxiety. (Doctoral dissertation). Ferdowsi University of Mashhad (in Persian).



17. Michaeli Manee, F. (2014). Emotion dysregulation in individuals with risky sexual behaviors and normal people. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*, 23 (109), 206- 214 (in Persian).
18. Mikaili, N., Rajabi, S., Abbasi, M., & Zamanlou, Kh. (2014). A study of the relationship between regulation of positive and negative emotions and academic performance and burnout among university students. *Educational Psychology*, 10 (32), 31-53 (in Persian).
19. Mirzaei, M., Gharraee, B., & Birashk, B. (2014). The role of positive and negative perfectionism, self-efficacy, worry and emotion regulation in predicting behavioral and decisional procrastination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 19 (3), 230-240 (in Persian).
20. Ozer, B., Demir, A., & Ferrari, J. (2013). Reducing academic procrastination through a group treatment program: A pilot study. *Journal of Rational Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 31 (3), 127-135.
21. Rabiei, M., Rahnejat, A.M., Nikfarjam, M., & Najafipoor, F. (2015). The investigation of correlation between metacognitive subscales, metaworry and thoughts–fusion with body dysmorphic disorder. *Journal of Nurse and Physician within War*, 2 (4), 162-167 (in Persian).
22. 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.
23. Rostamoghli, Z., Mosazade, T., Rezazadeh, B., & Rostamoghli, S. (2013). The role of procrastination, self-regulation and metacognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Journal of School Psychology*, 3 (2), 76- 96 (in Persian).
24. Sadeghi, H., Hajloo, N., Babayi, K., & Shahri, M. (2014). The relationship between metacognition and obsessive beliefs, and procrastination in students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities. *Iran Journal of Psychiatry Behavioral Sciences*, 8(1), 42-50.

25. Salehi, A., Bagheban, I., Bahrami, F., & Ahmadi, S.A. (2011). Relationships between cognitive emotion regulations strategies and emotional problems with regard to personal and familial factors. *Journal of Family Counseling & Psychotherapy*, 1 (1), 1-18 (in Persian).
26. Sevari, K. (2012). Construction and standardization of academic procrastination test. *Educational Measurement*, 5 (2), 98- 109 (in Persian).
27. Shaterian Mohammadi, F., Alizadeh, F., & Nikoukar, A. (2014). The efficiency of tolerance of ambiguity on meta-cognition believes and academic engagement among college students. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 1 (1), 31- 47 (in Persian).
28. Shirinzadeh Dastgiri, S., Goodarzi, M.A., Rahimi, Ch., & Naziri, Gh. (2009). Study of factor structure, validity and reliability of metacognition questionnaire- 30. *Journal of Psychology*, 12 (4), 245- 261 (in Persian).
29. Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). Boston: Allyn and Bacon.
30. Tamadoni, M., Hatami, M., & Hashemi Razini, H. (2010). General self-efficacy, academic procrastination and academic achievement in University students. *Educational Psychology*, 6 (17), 66-88 (in Persian).
31. Wells, A., & Cartwright-Hatton, S. (2004). A short form of the metacognitions questionnaire: Properties of the MCQ-30. *Behaviour Research and Therapy*, 42, 385-396.