

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و
اضطراب امتحان در دانشجویان

The Prediction of Academic Procrastination based on Cognitive Strategies,
Metacognitive Strategies and Test Anxiety in University Students

علی شیخ‌الاسلامی*

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۲/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۲۲

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان دانشجویان انجام گرفت.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دادند که از میان آن‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۳۶۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. به‌منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی راهبردهای شناختی و فراشناختی موسویان، پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راتیلوم و پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیلبرگر استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که بین راهبردهای شناختی و مؤلفه‌هایش و راهبردهای فراشناختی و مؤلفه‌هایش با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی منفی معناداری و بین اضطراب امتحان و مؤلفه‌هایش با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین نتایج تحلیل رگرسیون آشکار کرد که راهبردهای شناختی و مؤلفه‌هایش و راهبردهای فراشناختی و مؤلفه‌هایش به‌طور منفی و معناداری و اضطراب امتحان و مؤلفه‌هایش به‌طور مثبت و معناداری، می‌توانند اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند ($p < 0/01$).
نتیجه‌گیری: بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان از متغیرهای مهم و مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان می‌باشند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی، اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی، دانشجویان

۱. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی

Email: a_sheikholslami@yahoo.com

* نویسنده مسئول:

مقدمه

اهمال‌کاری^۱ یکی از عواملی می‌باشد که صاحب‌نظران آن را به‌عنوان یک عادت بد (چس^۲، ۲۰۰۳) و یک مشکل رفتاری در نظر گرفته‌اند که بسیاری از افراد در کارهای منظم روزانه‌شان تجربه می‌کنند (جانسن، اَسوالد و سافران^۳، ۲۰۰۵)، به‌ویژه در کارها و وظایفی که بایستی در مدت زمان معینی انجام شوند (اوینی و هاراتی^۴، ۲۰۰۱، به نقل از آکینسولا، کولاول، تلا و تلاء^۵، ۲۰۰۷). اهمال‌کاری یعنی به عقب انداختن، تأخیر داشتن، درنگ کردن، از جنبش ایستادن و موکول کردن انجام تکلیف به آینده (پدرو، مارتا، جوس، نونز، پائولا و آنتونی^۶، ۲۰۰۹). به شهادت تحقیقات، اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان و به خصوص در زمینه‌ی تحصیل شایع‌تر است (تایس و بامستر^۷، ۱۹۹۷؛ لی^۸، ۲۰۰۵). راتیلوم، سولومن و مورکامی^۹ (۱۹۸۶)، به نقل از شیخ‌الاسلامی، درتاج، دللور و ابراهیمی‌قوام، (۱۳۹۳) اهمال‌کاری تحصیلی را تمایل همیشگی یادگیرندگان برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی تعریف کرده‌اند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است.

اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (اسکراو، وادکینز و الالفسون^{۱۰}، ۲۰۰۷). درواقع، اهمال‌کاری تحصیلی یعنی به تأخیر و تعویق انداختن وظایف تحصیلی که انجام آنها بسیار مهم می‌باشد (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر^{۱۱}، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری تحصیلی یک مشکل رایج در میان دانش‌آموزان و دانشجویان است و از مهمترین علل شکست یا فقدان موفقیت یادگیرندگان در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی می‌باشد. تقریباً یک‌چهارم دانش‌آموزان و دانشجویان گزارش می‌دهند که مکرراً تا اندازه‌ای اهمال‌کاری می‌کنند که برای آنها ایجاد استرس می‌نماید و این امر عملکرد آموزشی ضعیف آنها را موجب می‌شود (بالکیس و دورا^{۱۲}، ۲۰۰۹). استیل^{۱۳} (۲۰۰۷) در یک فراتحلیل، ارتباط منفی معناداری بین اهمال‌کاری و پیشرفت تحصیلی یافت.

رفتار اهمال‌کارانه باعث ایجاد تأثیراتی در افراد از قبیل بی‌قراری شبانه، سطوح بالای استرس، افسوس و پشیمانی، اضطراب، گوشه‌گیری و عقب‌نشینی به علت کمبود وقت یا انجام ناقص کارها

1. procrastination
2. Chase
3. Johansen, Oswald & Safran
4. Oweini & Harraty
5. Akinsola, Kolawole, Tella & Tella
6. Pedro, Marta, Jose, Nunez, Paula & Antoni
7. Tice & Baumeister
8. Lee
9. Rothblum, Solomon & murkami
10. Schraw, Wadkins & Olafson
11. Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir
12. Balkis & Duru
13. Steele

می‌شود. بعد از آن افراد به خودشان قول می‌دهند که کارهایشان را تا آخرین دقیقه به تأخیر نیندازند، اما دوباره این کار اتفاق می‌افتد (کاگان، کاکیر، ایلهان و کاندمیر^۱، ۲۰۱۰). اهمال‌کاری دو سطح رفتاری و شناختی را در برمی‌گیرد. در سطح رفتاری فرد کاری را که قصد انجام دادن آن را داشته، بدون هیچ دلیل خاصی و به‌طور کاملاً اختیاری در زمان تعیین‌شده انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی فرد در گرفتن تصمیمات به‌موقع، تعلل می‌ورزد. در نتیجه، چنین افرادی آنچه را که برای رسیدن به اهداف خود باید انجام دهند به‌موقع انجام نمی‌دهند (شونبورگ^۲، ۲۰۰۵).

اهمال‌کاری یکی از عوامل عمده‌ای است که می‌تواند مانع جدی در رسیدن یادگیرندگان، به‌ویژه دانشجویان به پیشرفت و موفقیت باشد. در واقع، اهمال‌کاری دانشجویان در طول تحصیل، مشکل بسیار شایع و مهمی است که به‌عنوان مانع در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی آنان در نظر گرفته می‌شود. گزارش‌های مربوط به میزان اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانشجویان، نشان‌دهنده شیوع بالای این پدیده می‌باشد. پژوهشگران گزارش کرده‌اند که بین ۹۵-۲۵ درصد دانشجویان، اهمال‌کاری می‌کنند (استیل، ۲۰۰۷). شونبورگ^۳ (۲۰۰۴)، به نقل از اوزون‌اوز^۴ (۲۰۱۰) نیز نمره‌های اهمال‌کاری بیش از ۲۰۰۰ دانشجوی کالج و دانشگاه را جمع‌آوری کرد و شیوع اهمال‌کاری را در جامعه‌ی دانشجویی بررسی نمود. نتایج نشان داد که تقریباً تمام دانشجویان تا حدی اهمال‌کاری می‌کنند.

با توجه به اینکه اهمال‌کاری پیامدهای مهم عینی مانند از دست دادن فرصت‌ها و زمان و پیامدهای عاطفی مانند تضعیف روحیه، افزایش استرس و اضطراب، انگیزه‌ی پایین و ... را در یادگیرندگان دربر دارد (مانچیک و همکاران^۵، ۱۹۸۸، به نقل از وان‌ویک^۶، ۲۰۰۴)، حوزه‌های جدیدی را برای انجام پژوهش ایجاد نموده است (فراری و دیاز‌مورالز^۷، ۲۰۰۷).

طبق مطالعات انجام‌شده با موضوع تمایل به اهمال‌کاری، دلایلی برای آن فهرست شده که می‌توان به مواردی از قبیل اضطراب امتحان (کابود، فراند و موری^۸، ۲۰۱۰)، مهارت‌های مدیریت زمان ضعیف، عدم خودکارآمدی، عدم خودنظم‌دهی، خصوصیات فردی (عدم مسئولیت‌پذیری، کمال‌گرایی، تمایلات روان‌نژند)، تفکر غیرمنطقی، ناتوانی در تمرکز، ترس از شکست، عزت‌نفس پایین، اضطراب، منبع کنترل بیرونی، مهارت‌های حل مسأله‌ی ضعیف، انتظارات غیرواقعی و ... اشاره نمود (الکساندر و انوگوزی^۹، ۲۰۰۷؛ فراری و

1. Kagan, Cakir, Ilhan & Kandemir
2. Schouwenburg
3. Schouwenburg
4. Uzun Özer
5. Munchik and et al.
6. Vanwyk
7. Ferrari & Diaz-morales
8. Chabaud, Ferrand & Maury
9. Alexander & Onwuegbuzie

دیاز‌مورالز^۱، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون^۲، ۲۰۰۷). ادبیات پژوهشی موجود نشان می‌دهند که ارتباط معکوسی بین کاربرد راهبردهای شناختی-فراشناختی و اهمال‌کاری وجود دارد. راهبردهای شناختی اقدام‌هایی هستند که ما به کمک آنها اطلاعات تازه را برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات قبلاً آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آنها در حافظه‌ی بلندمدت آماده می‌کنیم. این راهبردها عبارت‌اند از: تکرار یا مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی. راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند. در قیاس با آنها، راهبردهای فراشناختی تدبیرهایی هستند برای نظارت بر راهبردهای شناختی و کنترل و هدایت آنها. راهبردهای فراشناختی عمده را می‌توان در سه دسته قرا داد: برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی (سیف، ۱۳۹۳). اغلب یافته‌ها مربوط می‌شود به استفاده‌ی کم افراد اهمال‌کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان که هر دوی این‌ها جزء راهبردهای فراشناختی می‌باشند (والترز^۳، ۲۰۰۳). در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که به‌کارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی با اهمال‌کاری ارتباط معکوسی دارند (هاول و واتسون^۴، ۲۰۰۷).

میرزایی، غرایبی و بیرشک (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان "نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری"، به این نتیجه رسیدند که تمام متغیرها با اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری ارتباط دارند. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری به ترتیب شامل متغیرهای خودکارآمدی عمومی، مشکل در نظم‌بخشی هیجانی، کمال‌گرایی مثبت و نگرانی می‌باشد و کمال‌گرایی منفی از این مدل حذف شد. مدل پیش‌بینی اهمال‌کاری تصمیم‌گیری نیز شامل مشکل در نظم‌بخشی هیجانی، کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی بود. هاشمی، مصطفوی، ماشینی‌عباسی و بدری (۱۳۹۱) در پژوهشی تحت عنوان "نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیم‌گری و شخصیت در اهمال‌کاری"، به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس جهت‌گیری هدف، ادراکات خودکارآمدی خودتنظیم‌گری و ویژگی‌های شخصیتی نوزز‌گرایی و وظیفه‌شناسی قابل تبیین است. شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱) نشان دادند که افرادی که اهمال‌کاری بالایی دارند، از مهارت‌های مطالعه‌ی ضعیفی برخوردارند. پیکایل، مورین و سالمون^۵ (۲۰۰۰) در پژوهشی تحت عنوان "بررسی عادت‌های مطالعه‌ی دانشجویان دانشگاه"، دریافتند که دانشجویان با مهارت‌های ضعیف مطالعه، بیشتر اهمال‌کاری می‌کنند. سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال‌کار علاوه بر اینکه عادت‌های مطالعه‌ی ضعیفی دارند از مهارت

-
1. Ferrari & Diaz-morales
 2. Howell & Watson
 3. Walters
 4. Howell & Watson
 5. Pychyl, Morin & Salmon

مدیریت زمان نیز برخوردار نمی‌باشند. بیگاس و فلتون^۱ (۱۹۷۳) و شافر^۲ (۱۹۷۳) در ۴۴ درصد از افرادی که برای کالج ثبت‌نام کرده بودند، اهمال‌کاری را به نبود هدف‌گذاری و عادت‌های ضعیف مطالعه ارتباط دادند (به نقل از به نقل از اوزون‌اوزر، ۲۰۱۰). مطالعات میلر، وور و سمب^۳ (۱۹۷۴)، زیسات، روزنتال و وایت^۴ (۱۹۷۸) نشان دادند که اهمال‌کاری به دلیل مشکل در مدیریت زمان و یا نقص در مهارت‌های مطالعه می‌باشد (به نقل از به نقل از اوزون‌اوزر، ۲۰۱۰).

پژوهشگران، اضطراب امتحان را نیز به‌عنوان یک منبع اهمال‌کاری کشف کرده‌اند (سولومن و راتیلوم^۵، ۱۹۸۴). اضطراب امتحان عبارت است از حالت ناخوشایند همراه با احساس تنش، دلهره و افکار مزاحم که باعث فعال شدن سیستم عصبی خودمختار فرد در حین موقعیت‌های ارزیابی مستلزم پیشرفت، می‌گردد (اسپیلبرگر^۶، ۱۹۷۲، به نقل از هاریسون^۷، ۲۰۱۱). همچنین، اضطراب امتحان را به‌عنوان مجموعه‌ای از واکنش‌ها تعریف می‌کنند که با تجربه‌ای که افراد از موقعیت‌های ارزیابی یا امتحان کسب کرده‌اند مرتبط می‌باشد (سیبر، ۱۹۸۰، به نقل از چن^۸، ۲۰۰۷). درحالی‌که بعضی مطالعات یک همبستگی میان اضطراب و اهمال‌کاری نشان داده‌اند، اما بعضی دیگر از اضطراب به‌عنوان یک منبع اهمال‌کاری حمایت نکرده‌اند. برای مثال، بعضی محققان (از قبیل کسیدی و جانسون^۹، ۲۰۰۲) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان دارای اضطراب سطح بالا بیشتر از دیگران، اهمال‌کاری می‌کنند. از سوی دیگر، در مطالعه‌ای که توسط استوبر و جورمن^{۱۰} (۲۰۰۱) انجام گرفت، هیچ همبستگی معناداری میان اهمال‌کاری و اضطراب نیافتند. در کل، با توجه به نتایج پژوهش‌ها در رابطه با نقش اضطراب روی اهمال‌کاری تحصیلی، می‌توان گفت که هر یک از اشکال اضطراب تأثیر قوی بر روی فراوانی اهمال‌کاری دارند. اشکال گوناگون اضطراب می‌توانند دلیل بر اهمال‌کاری باشند و یا می‌توانند ناشی از به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی باشند (اوزون‌اوزر، ۲۰۱۰).

مطالعه‌ای توسط انوگبوزی (۲۰۰۴) با هدف بررسی شیوع اهمال‌کاری و ارتباط بین اهمال‌کاری و شش بعد اضطراب آماری انجام گرفت. نمونه‌ی مورد مطالعه، مقیاس درجه‌بندی اضطراب آماری و مقیاس دانش‌آموزی سنجش اهمال‌کاری را پر کردند. نتایج مطالعه نشان داد که درصد بالایی از دانش‌آموزان در نوشتن مقاله‌های ترم تحصیلی، مطالعه برای امتحان و تکمیل کردن تکالیف

-
1. Biggs & Felton
 2. Shaeffer
 3. Miller, Weaver & Semb
 4. Ziesat, Rosenthal & White
 5. Solomon & Rothblum
 6. Spielberger
 7. Harrison
 8. Chen
 9. Cassady & Johnson
 10. Stöber & Joormann

خواندنی هفتگی، دچار مشکل اهمال‌کاری هستند. یافته‌ها همچنین از این مساله حمایت کردند که اهمال‌کاری تحصیلی در نتیجه‌ی ترس از شکست می‌باشد و تکالیف آزارنده با اضطراب تفسیری^۱، اضطراب امتحان و کلاس و ترس از درخواست کمک، در ارتباط بود. کسیدی و جانسون (۲۰۰۲) در پژوهشی بین‌اشکال متفاوت اضطراب از قبیل اضطراب حالت و صفت^۲، اضطراب امتحان شناختی^۳ و بین اهمال‌کاری همبستگی به دست آوردند. اونز و نیوبگین^۴ (۲۰۰۰) یک مطالعه‌ی همبستگی با هدف بررسی رابطه‌ی میان اضطراب، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، انجام دادند. نتایج نشان داد که بین اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی مثبتی وجود دارد. داده‌ها همچنین از رابطه‌ی منفی بین اهمال‌کاری تحصیلی و نمره‌های کلاسی حمایت کردند.

بنابراین، با توجه به مطالب پیش‌گفته از آنجایی که اهمال‌کاری مساله‌ای رایج در میان دانشجویان می‌باشد و باعث ایجاد مشکلات عمده، به‌خصوص افت تحصیلی آنها می‌شود؛ شناسایی عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی، می‌تواند برای جلوگیری از این پدیده و کمک به دانشجویان در دستیابی به پیشرفت و موفقیت تحصیلی دارای ضرورت و اهمیت بوده و شایان توجه باشد. سؤالی که در اینجا مطرح می‌شود این است که آیا بین راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه وجود دارد؟ و آیا می‌توان بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمود؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. در این پژوهش راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است.

جامعه‌ی آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را کلیه‌ی دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ تشکیل می‌دادند که مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه‌ی آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر انتخاب شد که در نهایت ۳۶۲ پرسشنامه قابل‌تحلیل بود. فرآیند انتخاب نمونه بدین‌صورت بود که ابتدا از هر دانشکده دو گروه آموزشی (دانشکده علوم انسانی دو گروه آموزشی: جغرافیا و باستان‌شناسی، دانشکده علوم پایه دو گروه آموزشی: زیست‌شناسی و فیزیک، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دو گروه آموزشی: علوم تربیتی و روانشناسی، دانشکده علوم ریاضی دو گروه آموزشی: آمار و ریاضی، دانشکده علوم کشاورزی دو گروه آموزشی: علوم دامی

1. interpretation anxiety
2. state and trait anxiety
3. cognitive test anxiety
4. Owens & Newbegin

و علوم باغبانی، دانشکده فناوری کشاورزی و منابع طبیعی دو گروه آموزشی: مهندسی آب و علوم خاک، دانشکده فنی-مهندسی دو گروه آموزشی: مهندسی برق و مهندسی عمران)، سپس از هر گروه آموزشی دو کلاس و در نهایت از هر کلاس ۱۵ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده گردید:

۱- پرسشنامه‌ی راهبردهای شناختی و فراشناختی موسویان: این پرسشنامه بر اساس نظریه‌ی شناختی یادگیری و مطالعاتی که جان فلاول، ریچارد مایر و وین اشتاین انجام داده بودند؛ توسط واحدی در سال ۱۳۷۶ در ۵ مؤلفه و هر کدام ۶ سؤال که تعداد کل سؤالات پرسشنامه ۳۰ سؤال می‌باشد، تهیه و تنظیم گردید که پس از اصلاحات علمی و ادبی، روایی صوری آن توسط اساتید راهنما و مشاور ایشان تأیید شد و برای تعیین پایایی آن پیش از اجرای نهایی، بر روی ۵۰ نفر اجرا گردیده که با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۹ به دست آمد. پس از بررسی این پرسشنامه، موسویان در سال ۱۳۸۳ تغییراتی در آن ایجاد کرد، به‌طوری‌که پرسشنامه از ۵ مؤلفه به ۶ مؤلفه تغییر یافت که عبارت‌اند از: راهبرد تکرار و مرور (شامل سؤال‌های: ۱، ۴، ۷، ۹ و ۱۲)، راهبرد بسط‌دهی (شامل سؤال‌های: ۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۹ و ۲۶)، راهبرد سازمان‌دهی (شامل سؤال‌های: ۳، ۵، ۱۵، ۱۸، ۲۲ و ۲۹)، راهبرد برنامه‌ریزی (شامل سؤال‌های: ۸، ۱۲، ۱۷، ۲۳، ۲۸ و ۳۰)، راهبرد نظارت و ارزشیابی (شامل سؤال‌های: ۶، ۱۱، ۲۰ و ۲۴) و راهبرد نظم‌دهی (شامل سؤال‌های: ۱۰، ۲۵ و ۲۷) به‌عنوان یک مؤلفه‌ی جدیدی اضافه گشت و نیز با تغییراتی در بعضی سؤال‌ها بر اساس همان مقیاس چند درجه‌ای لیکرت (هرگز = ۰، گاهی = ۱، معمولاً = ۲، همیشه = ۳) و همانند قبل مشتمل بر ۳۰ سؤال، از نو ساخته شد. البته نمره‌گذاری سؤال‌های ۱۱، ۲۵ و ۲۶ به صورت معکوس می‌باشد. روایی صوری پرسشنامه توسط روانشناسان تربیتی مورد تأیید قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با اجرا بر روی ۵۰ نفر از دانشجویان رشته‌های مختلف با محاسبه‌ی ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۸ به دست آمد (به نقل از حقانی، ۱۳۸۶).

۲- پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیلبرگر: این پرسشنامه توسط اسپیلبرگر ساخته شده که دارای ۲۰ سؤال است و سؤال‌های آن به صورت چهارگزینه‌ای (هرگز = ۱، گاهی اوقات = ۲، اغلب = ۳ و همیشه = ۴) مطرح می‌شوند. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر نمره ۸۰ می‌باشد. گرفتن نمره‌ی بالا در این پرسشنامه، نشان‌دهنده‌ی اضطراب امتحان بیشتری می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری (سؤال‌های: ۱، ۲، ۴، ۶، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۸) و نگرانی (سؤال‌های: ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۰) می‌باشد. برخلاف مقیاس‌های سنتی اضطراب امتحان، پرسشنامه‌ی اضطراب امتحان اسپیلبرگر بیان می‌کند که نگرانی یک مؤلفه‌ی مهمتری نیست که با عملکرد امتحان تداخل کند، بلکه ترکیبی از نمره‌های نگرانی و هیجان‌پذیری بالا است که بر عملکرد امتحان اثر می‌گذارد. پژوهش‌ها در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت‌بخش بوده‌اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استویز (۱۹۷۸) در پسران و دختران به ترتیب

۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همچنین همبستگی این پرسشنامه با پرسشنامه‌ی اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌های دختر و پسر بالای ۰/۹۲ بوده است. ضرایب پایایی بازآزمایی این پرسشنامه نیز بعد از سه هفته و یک ماه ۰/۸۰ گزارش شده است (ریجستر و همکاران، ۱۹۹۱، به نقل از ابوالقاسمی، ۱۳۸۲).

۳- پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی سولومن و راتیلوم: پرسشنامه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی برای اولین بار توسط سولومن و راتیلوم (۱۹۸۴) ساخته شد. این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به این صورت می‌باشد که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های "بندرت" = ۱، بعضی اوقات = ۲، اغلب اوقات = ۳ و همیشه = ۴، نشان می‌دهند. در این پرسشنامه گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند و گویه‌های ۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷ به این علت که بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی نیستند در نمره‌ی کل محاسبه نمی‌شوند. در پژوهشی سولومن و راتیلوم (۱۹۸۴)، روایی این پرسشنامه را با استفاده از همسانی درونی، ۰/۸۴ و پایایی آن را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۶۴ گزارش کرده‌اند. در ایران نیز در بین جامعه‌ی دانشجویان، روایی این پرسشنامه با استفاده از آزمون کایزر-میر-اولکین در روش تحلیل عاملی، ۰/۸۸ و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه، ۰/۹۱ بدست آمده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۶).

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی، از گزارش فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی، از ضریب همبستگی پیرسون و تجزیه و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS16 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار
راهبردهای شناختی	۳۶۲	۱۰	۴۸	۲۴/۸۸	۷/۴۳
تکرار و مرور	۳۶۲	۳	۱۵	۸/۳۵	۲/۵۵
بسط و گسترش معنایی	۳۶۲	۳	۱۸	۸/۸۱	۳/۰۸
سازمان‌دهی	۳۶۲	۱	۱۸	۷/۷۲	۳/۴۰
راهبردهای فراشناختی	۳۶۲	۱۲	۳۳	۱۹/۸۶	۴/۳۸
برنامه‌ریزی	۳۶۲	۳	۱۸	۹/۲۸	۳/۲۳
نظارت و ارزشیابی	۳۶۲	۱	۱۲	۵/۴۴	۱/۸۴
نظم‌دهی	۳۶۲	۱	۹	۵/۱۲	۱/۵۰
اضطراب امتحان	۳۶۲	۲۰	۷۰	۴۷/۳۸	۸/۵۵
هیجان‌پذیری	۳۶۲	۱	۳۵	۲۲/۸۷	۴/۶۳
نگرانی	۳۶۲	۱۰	۳۹	۲۴/۵۱	۴/۷۸
اهمال‌کاری تحصیلی	۳۶۲	۳۲	۷۶	۴۸/۰۹	۷/۱۸

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین و انحراف معیار راهبردهای شناختی به ترتیب برابر با ۲۴/۸۸ و ۷/۴۳، میانگین و انحراف معیار تکرار و مرور به ترتیب برابر با ۸/۳۵ و ۲/۵۵، میانگین و انحراف معیار بسط و گسترش معنایی به ترتیب برابر با ۸/۸۱ و ۳/۰۸، میانگین و انحراف معیار سازمان‌دهی به ترتیب برابر با ۷/۷۲ و ۳/۴۰، میانگین و انحراف معیار راهبردهای فراشناختی به ترتیب برابر با ۱۹/۸۶ و ۴/۳۸، میانگین و انحراف معیار برنامه‌ریزی به ترتیب برابر با ۹/۲۸ و ۳/۲۳، میانگین و انحراف معیار نظارت و ارزشیابی به ترتیب برابر با ۵/۴۴ و ۱/۸۴، میانگین و انحراف معیار نظم‌دهی به ترتیب برابر با ۵/۱۲ و ۱/۵۰، میانگین و انحراف معیار اضطراب امتحان به ترتیب برابر با ۴۷/۳۸ و ۸/۵۵، میانگین و انحراف معیار هیجان‌پذیری به ترتیب برابر با ۲۲/۸۷ و ۴/۶۳، میانگین و انحراف معیار نگرانی به ترتیب برابر با ۲۴/۵۱ و ۴/۷۸، میانگین و انحراف معیار اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۴۸/۰۹ و ۷/۱۸، می‌باشد.

جدول ۲: ضرایب همبستگی راهبردهای شناختی، فراشناختی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	تکرار و مرور	بسط و گسترش معنایی	سازمان‌دهی	راهبردهای شناختی	برنامه‌ریزی	نظارت و ارزشیابی	نظم‌دهی	راهبردهای فراشناختی	هیجان‌پذیری	نگرانی	اضطراب امتحان	اهمال‌کاری تحصیلی
تکرار و مرور	۱											
بسط و گسترش معنایی	۰/۵۴**	۱										
سازمان‌دهی	۰/۳۷**	۰/۶۰**	۱									
راهبردهای شناختی	۰/۷۴**	۰/۸۸**	۰/۸۳**	۱								
برنامه‌ریزی	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۱**	۰/۳۸**	۱							
نظارت و ارزشیابی	۰/۲۵**	۰/۲۳**	۰/۲۱**	۰/۲۸**	۰/۲۴**	۱						
نظم‌دهی	۰/۱۰	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۰/۰۸	۰/۰۳	۱					
راهبردهای فراشناختی	۰/۳۸**	۰/۴۱**	۰/۴۰**	۰/۴۸**	۰/۸۴**	۰/۶۱**	۰/۳۶**	۱				
هیجان‌پذیری	-۰/۰۹	-۰/۱۸**	-۰/۲۹**	-۰/۲۴**	-۰/۲۷**	-۰/۱۲*	-۰/۰۷	-۰/۲۷**	۱			
نگرانی	-۰/۰۷	-۰/۲۶**	-۰/۲۱**	-۰/۲۲**	-۰/۲۸**	-۰/۰۸	-۰/۱۷**	-۰/۳۰**	۰/۶۵**	۱		
اضطراب امتحان	-۰/۰۹	-۰/۲۵**	-۰/۲۷**	-۰/۲۶**	-۰/۳۰**	-۰/۱۱*	-۰/۱۲*	-۰/۳۲**	۰/۹۰**	۰/۹۱**	۱	
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۲**	-۰/۴۱**	-۰/۴۴**	-۰/۴۸**	-۰/۴۶**	-۰/۳۲**	-۰/۱۸**	-۰/۵۴**	۰/۳۹**	۰/۴۲**	۰/۴۶**	۱

**p<۰/۰۱, *p<۰/۰۵

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، بین تکرار و مرور با اهمال‌کاری تحصیلی ($p < 0/01$)، بین بسط و گسترش معنایی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/41$ ، $p < 0/01$)، بین سازمان‌دهی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/44$ ، $p < 0/01$) و بین راهبردهای شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/48$ ، $p < 0/01$)، بین برنامه‌ریزی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/46$ ، $p < 0/01$)، بین نظارت و ارزشیابی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/32$ ، $p < 0/01$)، بین نظم‌دهی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/18$ ، $p < 0/01$) و بین راهبردهای فراشناختی با اهمال‌کاری تحصیلی ($p < 0/01$)، رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد. همچنین، بین هیجان‌پذیری با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = -0/54$ ، $p < 0/01$)، بین نگرانی با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = 0/39$ ، $p < 0/01$) و بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی ($r = 0/46$ ، $p < 0/01$) رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد.

سؤال اول پژوهش عبارت بود از اینکه سهم راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان چقدر است؟ بدین منظور از تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۳: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان

مدل	R	R ²	تعدیل شده R	F	Sig
۱	۰/۶۵۶	۰/۴۳۱	۰/۴۲۶	۹۰/۲۲۵	۰/۰۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
اهمال‌کاری تحصیلی	مقدار ثابت	۵۳/۳۸۴	۲/۵۷۵	-	۲۰/۷۳۰	۰/۰۰۱
	راهبردهای شناختی	-۰/۲۴۴	۰/۰۴۴	-۰/۲۵۳	-۵/۵۲۳	۰/۰۰۱
	راهبردهای فراشناختی	-۰/۵۲۷	۰/۰۷۷	-۰/۳۲۷	-۷/۰۱۴	۰/۰۰۱
	اضطراب امتحان	۰/۲۴۲	۰/۰۳۶	۰/۲۸۸	۶/۷۹۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تقریباً ۴۳ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان معنادار می‌باشد. متغیر

راهبردهای شناختی با بتای $-0/253$ و متغیر راهبردهای فراشناختی با بتای $0/327$ ، به‌طور منفی و معناداری و متغیر اضطراب امتحان با بتای $0/288$ ، به‌طور مثبت و معناداری قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارند. با توجه به بتاهای به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر راهبردهای فراشناختی، سپس متغیر اضطراب امتحان و در نهایت متغیر راهبردهای شناختی قرار دارد.

سؤال دوم پژوهش عبارت بود از اینکه سهم مؤلفه‌های راهبردهای شناختی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان چقدر است؟ بدین منظور از تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۴: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های راهبردهای شناختی

مدل	R	R ²	تعدیل‌شده R	F	Sig
۱	۰/۴۸۹	۰/۲۳۹	۰/۲۳۲	۳۷/۴۴۷	۰/۰۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
	مقدار ثابت	۵۹/۲۲۹	۱/۲۲۳	-	۴۸/۴۴۰	۰/۰۰۱
اهمال‌کاری	تکرار و مرور	-۰/۳۳۷	۰/۱۵۵	-۰/۱۲۰	-۲/۱۸۱	۰/۰۳۰
تحصیلی	بسط و گسترش معنایی	-۰/۴۰۶	۰/۱۵۰	-۰/۱۷۴	-۲/۷۱۰	۰/۰۰۷
	سازمان‌دهی	-۰/۶۱۴	۰/۱۲۳	-۰/۲۹۰	-۵/۰۰۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تقریباً ۲۳ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی معنادار می‌باشد. متغیر تکرار و مرور با بتای $-0/120$ ، متغیر بسط و گسترش معنایی با بتای $-0/174$ و متغیر سازمان‌دهی با بتای $-0/290$ ، به‌طور منفی و معناداری قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارند. با توجه به بتاهای به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر سازمان‌دهی، سپس متغیر بسط و گسترش معنایی و در نهایت متغیر تکرار و مرور قرار دارد.

سؤال سوم پژوهش عبارت بود از اینکه سهم مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان چقدر است؟ بدین منظور از تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۵: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های راهبردهای فراشناختی

Sig	F	تعدیل شده R	R ²	R	مدل
۰/۰۰۱	۴۸/۲۲۹	۰/۲۸۲	۰/۲۸۸	۰/۵۳۶	۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین

Sig	T	β	STE	B	متغیرهای پیش‌بین	متغیر ملاک
۰/۰۰۱	۴۰/۱۹۷	-	۱/۶۲۱	۶۵/۱۵۴	مقدار ثابت	
۰/۰۰۱	-۸/۸۶۸	-۰/۴۰۸	۰/۱۰۲	-۰/۹۰۶	برنامه‌ریزی	اهمال‌کاری
۰/۰۰۱	-۴/۷۲۷	-۰/۲۱۸	۰/۱۷۹	-۰/۸۴۵	نظارت و ارزشیابی	تحصیلی
۰/۰۰۱	-۳/۶۸۹	-۰/۱۶۵	۰/۲۱۴	-۰/۷۸۸	نظم‌دهی	

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود که تقریباً ۲۸ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی معنادار می‌باشد. متغیر برنامه‌ریزی با بتای $-۰/۴۰۸$ ، متغیر نظارت و ارزشیابی با بتای $-۰/۲۱۸$ و متغیر نظم‌دهی با بتای $-۰/۱۶۵$ ، به‌طور منفی و معناداری قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارند. با توجه به بتاهای به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر برنامه‌ریزی، سپس متغیر نظارت و ارزشیابی و در نهایت متغیر نظم‌دهی قرار دارد.

سؤال چهارم پژوهش عبارت بود از اینکه سهم مؤلفه‌های اضطراب امتحان در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان چقدر است؟ بدین منظور از تحلیل رگرسیون به روش همزمان استفاده شد که نتایج آن در جدول ذیل ارائه شده است.

جدول ۶: نتایج تحلیل رگرسیون جهت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های اضطراب امتحان

مدل	R	R ²	تعدیل شده R	F	Sig
۱	۰/۴۵۹	۰/۲۱۰	۰/۲۰۶	۴۷/۸۴۷	۰/۰۰۱

ضرایب بتا و آزمون معناداری T برای متغیرهای پیش‌بین						
متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	B	STE	β	T	Sig
اهمال‌کاری تحصیلی	مقدار ثابت	۲۹/۸۷۱	۱/۸۹۸	-	۱۵/۷۴۰	۰/۰۰۱
	هیجان‌پذیری	۰/۲۹۷	۰/۰۹۶	۰/۱۹۲	۳/۱۰۵	۰/۰۰۲
	نگرانی	۰/۴۶۶	۰/۰۹۳	۰/۳۱۱	۵/۰۳۳	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تقریباً ۲۱ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای هیجان‌پذیری و نگرانی قابل پیش‌بینی است. نسبت F نیز بیانگر این است که رگرسیون متغیر اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس متغیرهای هیجان‌پذیری و نگرانی معنادار می‌باشد. متغیر هیجان‌پذیری با بتای ۰/۱۹۲ و متغیر نگرانی با بتای ۰/۳۱۱، به‌طور مثبت و معناداری قدرت پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارند. با توجه به بتاهای به‌دست‌آمده، می‌توان گفت که از لحاظ قدرت پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر نگرانی و سپس متغیر هیجان‌پذیری قرار دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه‌ی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان و میزان پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس این متغیرها انجام گرفت.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین راهبردهای شناختی و مؤلفه‌های آن شامل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازماندهی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) و راهبرد شناختی و مؤلفه‌های آن به‌طور منفی و معناداری توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را داشتند ($p < 0/01$). یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه به‌نوعی با یافته‌های شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱)، پیکایل، مورین و سالمون (۲۰۰۰) و سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴)، همسو می‌باشد. شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱) نشان دادند که افرادی که اهمال‌کاری بالایی دارند، از راهبردهای شناختی ضعیفی برخوردارند. پیکایل، مورین و سالمون (۲۰۰۰) دریافتند که دانشجویان با مهارت‌های ضعیف مطالعه (راهبردهای شناختی ضعیف)، بیشتر

اهمال کاری می‌کنند. کنوس^۱ (۲۰۰۰) یک چارچوب ۵ مرحله‌ای برای غلبه بر اهمال کاری ارائه کرده است. او اظهار می‌دارد که یادگیری مهارت‌های جدید مطالعه می‌تواند اهمال کاری را کاهش دهد. سولومن و راتیلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال کار از راهبردهای شناختی ضعیفی استفاده می‌کنند. بیگاس و فلتون (۱۹۷۳) و شافر (۱۹۷۳) در ۴۴ درصد از افرادی که برای کالج ثبت‌نام کرده بودند، اهمال کاری را به عادت‌های ضعیف مطالعه (استفاده کمی از راهبردهای شناختی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی) ارتباط دادند (به نقل از اوزون‌اوز، ۲۰۱۰). مطالعات میلر، وور و سبمب (۱۹۷۴)، زیسات، روزنتال و وایت (۱۹۷۸) نشان دادند که اهمال کاری نقص در راهبردهای شناختی می‌باشد (به نقل از اوزون‌اوز، ۲۰۱۰).

همان‌طور که پژوهش‌ها نیز می‌دهند، ارتباط معکوسی بین راهبردهای شناختی با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد. اغلب یافته‌ها در این زمینه مربوط می‌شود به استفاده کمی افراد اهمال کار از راهبردهای شناختی (والترز، ۲۰۰۳). همچنین در رابطه با راهبردهای یادگیری شناختی، مطالعات نشان داده‌اند که به‌کارگیری راهبردهایی از قبیل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی با اهمال کاری ارتباط معکوسی دارند (هاول و واتسون، ۲۰۰۷). در اهمال کاری تحصیلی، بر تعلق در زمینه‌ی انجام تکالیف تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پایین تأکید می‌شود (استیل، ۲۰۰۷) و عبارت است از عمل به تأخیر و یا به تعویق انداختن عمدی تکالیفی که باید انجام شوند (اسکراو، وادکینز و الافسون، ۲۰۰۷)؛ اما راهبردهای شناختی راه‌های یادگیری هستند؛ بنابراین، می‌توان گفت که بین راهبردهای شناختی و اهمال کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد و با کاهش استفاده از راهبردهای شناختی مثل تکرار و مرور، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی، اهمال کاری تحصیلی افزایش می‌یابد.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین راهبردهای فراشناختی و مؤلفه‌های آن شامل برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) و راهبرد فراشناختی و مؤلفه‌های آن به‌طور منفی و معناداری توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را داشتند ($p < 0/01$). یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه به‌نوعی با یافته‌های میرزایی، غرابی و بیرشک (۱۳۹۲)، هاشمی، مصطفوی، ماشینی‌عباسی و بدری (۱۳۹۱)، دیگدان و هاوول (۲۰۰۸)، تان و همکاران (۲۰۰۸)، هاوول و واتسون (۲۰۰۷)، داتیز، هوفو و فرایس^۲ (۲۰۰۷)، شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱)، پیکایل، مورین و سالمون (۲۰۰۰)، سولومن و راتیلوم (۱۹۸۴)، همسو می‌باشد. در پژوهش دیگدان و هاوول (۲۰۰۸) خودنظم‌دهی کم (راهبرد فراشناختی) علت اهمال کاری شناخته‌شده است. شونبورگ و گرون‌وود (۲۰۰۱) نشان دادند که افرادی که اهمال کاری بالایی دارند، از راهبردهای فراشناختی ضعیفی

1. Knaus

2. Dietz, Hofer & Fries

برخوردارند. سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) نشان دادند که افراد اهمال‌کار از مهارت مدیریت زمان (راهبرد فراشناختی) برخوردار نمی‌باشند. مطالعات زیسات، روزنتال و وایت (۱۹۷۸) و میلر، وور و سِمب (۱۹۷۴)، نشان داد که اهمال‌کاری به دلیل مشکل در مدیریت زمان (راهبرد فراشناختی) می‌باشد (به نقل از اوزون‌اوزر، ۲۰۱۰). بیگاس و فلتون (۱۹۷۳) و شافر (۱۹۷۳) در ۴۴ درصد از افرادی که برای کالج ثبت‌نام کرده بودند، اهمال‌کاری را به نبود هدف‌گذاری (راهبرد فراشناختی) ارتباط دادند (به نقل از اوزون‌اوزر، ۲۰۱۰).

در سراسر ادبیات پژوهشی، اهمال‌کاری به‌طور ادراکی به‌عنوان شکست در خودنظم‌دهی (راهبرد فراشناختی) بازنمایی شده است (تان و همکاران، ۲۰۰۸؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ استیل، ۲۰۰۷؛ هاول، واتسون، پاول و بورو، ۲۰۰۶؛ والترز، ۲۰۰۳؛ فراری، ۲۰۰۱؛ دویت و لنز، ۲۰۰۰) که شامل نقص در رفتارهای خودنظم‌دهی از قبیل هدف‌گذاری، استفاده از راهبردها و نظارت بر فرآیندهای شناختی می‌باشد، که منجر به اجتناب و یا ناتمام گذاشتن تکلیف می‌شود. مشخصه‌ی شکست در استفاده از راهبردهای فراشناختی در زمینه‌ی اهمال‌کاری عبارت است از ادامه ندادن کارها، نظم کم، مدیریت زمان ضعیف و استفاده کم از سایر راهبردهای فراشناختی از قبیل برنامه‌ریزی برای انجام تکالیف و غیره می‌باشد (آرلی و ورتن‌بروش، ۲۰۰۲؛ داتیز و همکاران، ۲۰۰۷؛ دویت و شونبورگ^۱، ۲۰۰۲؛ هاول و واتسون، ۲۰۰۷؛ اسکراو، وادکینز و لافسون، ۲۰۰۷؛ شونبورگ، ۲۰۰۱؛ والترز، ۲۰۰۳).

اغلب یافته‌های پژوهشی به استفاده‌ی کم افراد اهمال‌کار از راهبردهای برنامه‌ریزی و مدیریت زمان که هر دوی این‌ها جزء راهبردهای فراشناختی می‌باشند، اشاره کرده‌اند (والترز، ۲۰۰۳). مخصوصاً افراد اهمال‌کار، توانایی ضعیفی در تعیین اهداف (راهبرد فراشناختی) برای انجام موفقیت‌آمیز تکالیف دارند و در تخمین دقیق زمان مورد نیاز برای کامل کردن تکالیف (راهبرد فراشناختی)، مشکل دارند (فراری، ۲۰۰۱). هاول و واتسون (۲۰۰۷) دریافتند که اهمال‌کاری با استفاده‌ی کم از راهبردهای فراشناختی از قبیل برنامه‌ریزی، نظارت و نظم‌دهی ارتباط دارد. به‌طور کلی، افراد اهمال‌کار فاقد توانایی برنامه‌ریزی برای تلاش‌های تحصیلی خود (که یکی از راهبردهای مؤثر می‌باشد) هستند (وان‌ارد^۲، ۲۰۰۰). پس می‌توان گفت همان‌طور که پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند بین راهبردهای فراشناختی که عبارت است از تمرین بررسی دانش موجود و فرآیندهای فکری خود به‌منظور ارزیابی پیشرفت تحصیلی و شامل مؤلفه‌های برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی می‌باشد با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد و با کاهش استفاده از راهبردهای فراشناختی مثل برنامه‌ریزی، نظارت و ارزشیابی و نظم‌دهی، اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد.

1. Dewitte & Schouwenburg
2. Van Eerde

در نهایت نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که بین اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن شامل هیجان‌پذیری و نگرانی با اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان رابطه‌ی مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$) و اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن به‌طور مثبت و معناداری توانایی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی را داشتند ($p < 0/01$). یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه به‌نوعی با یافته‌های انوگبوزی (۲۰۰۴)، کسدی و جانسون (۲۰۰۲)، میلگرام، دانگروس و راویو، (۲۰۰۱)، اونز و نیوبگین (۲۰۰۰)، فراری (۱۹۹۱)، سولومن و راتبلوم (۱۹۸۴) همسو می‌باشد. یکی از همبسته‌های بارز اهمال‌کاری، اضطراب است. پژوهش‌های زیادی نشان داده‌اند که اهمال‌کاری و اضطراب، همبسته هستند (وانارد، ۲۰۰۳)، پژوهشگران برجسته‌ای از قبیل شونبورگ (۱۹۹۵) و استیل (۲۰۰۷) این چنین نتیجه‌گیری کرده‌اند که این دو سازه باهم ارتباط دارند. بعضی محققان (از قبیل کسدی و جانسون، ۲۰۰۲؛ میلگرام، دانگروس و راویو، ۲۰۰۱) گزارش کرده‌اند که دانش‌آموزان دارای اضطراب سطح بالا بیشتر از دیگران، اهمال‌کاری می‌کنند. اشکال متفاوت اضطراب از قبیل اضطراب حالت و صفت، اضطراب امتحان شناختی (کسدی و جانسون، ۲۰۰۲؛ راتبلوم و همکاران، ۱۹۸۶)، اضطراب آماری (انوگبوزی، ۲۰۰۴) و اضطراب اجتماعی (فراری، ۱۹۹۱) در ارتباط با اهمال‌کاری مطالعه شده و درک بهتری را نسبت به اینکه چرا دانش‌آموزان اهمال‌کاری می‌کنند، فراهم آورده است. در زیر به بعضی از این مطالعات اشاره می‌شود.

اهمال‌کاری اساساً در نتیجه‌ی اضطراب به وجود می‌آید. اضطراب علامتی هشداردهنده برای خواسته‌های ناهشیار سرکوب‌شده‌ی خود است. به‌محض اینکه خود اضطراب را تشخیص می‌دهد، برای دفاع آماده می‌شود. بر اساس مکانیزم‌های دفاعی پویا و اجتناب از تکلیف، تکالیفی که به اتمام نمی‌رسند در درجه‌ی اول به این دلیل کنار گذاشته می‌شوند که تهدیدی برای خود محسوب می‌شوند (اونز و نیوبگین، ۲۰۰۰). دانشجویانی که اضطراب امتحان دارند دچار علائم فیزیکی خاصی مانند تنش عضلانی، تعریق، افزایش ضربان قلب و افسردگی می‌شوند. چنین حالاتی ممکن است حتی در افرادی که به‌خوبی آماده‌ی امتحان شده‌اند و دارای پیشرفت بالایی هستند نیز دیده شود، فقط به دلیل اینکه مرتکب اشتباهات غیرمنتظره‌ای در حین امتحانات می‌شوند. برای دانشجویانی که اضطراب امتحان دارند، امتحانات در واقع تهدیدهای بی‌نهایتی به شمار می‌آیند که می‌توانند منجر به شکست گردند؛ بنابراین، اضطراب امتحان هنگامی روی می‌دهد که افراد تحت شرایط تهدیدآمیز یا ارزیابی، نگران نتایج امتحانات و عملکرد ضعیف باشند. به دلیل آن که امتحانات به‌عنوان اصلی‌ترین ابزار ارزیابی توانایی درک و فهم دانش‌آموزان پذیرفته شده‌اند، قطعاً باعث ایجاد تهدیدها و ناراحتی‌هایی برای دانشجویان خواهند شد. چنین احساسات رنج‌آور و پراضطرابی می‌تواند با توقعات والدین یا محیط آموزشی در هم آمیخته و در نتیجه دانشجویان دارای اضطراب امتحان را وادار به تأخیر انداختن انجام تکالیف و اهمال‌کاری تحصیلی نماید. در واقع، افرادی که از سطوح بالای اضطراب امتحان رنج می‌برند، مستعد توجه به واکنش‌های غیرمرتبط با تکالیف (اهمال‌کاری

تحصیلی) می‌باشند. دانشجویان دچار اضطراب امتحان، اغلب نشخوار فکری در رابطه با شکست بالقوه در امتحان همراه با پریشانی عاطفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی را تجربه می‌نمایند که مکرراً به‌عنوان تهدید و خطر تفسیر می‌شوند و باعث دست از کار کشیدن و اهمال‌کاری تحصیلی می‌گردد. در کل، با توجه به مطالب مطرح‌شده و نتایج پژوهش‌ها در رابطه با نقش اضطراب روی اهمال‌کاری تحصیلی، می‌توان گفت که اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن (هیجان‌پذیری و نگرانی) رابطه‌ی مثبت و معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی داشته و با افزایش اضطراب امتحان، اهمال‌کاری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و نقش راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود که دانشجویان را با راهبردهای شناختی و فراشناختی مناسب آشنا نموده و راهکارهایی جهت کاهش اضطراب امتحان به آنها توصیه شود. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به جامعه‌ی آماری آن است که فقط متشکل از دانشجویان مقطع کارشناسی بود و تعمیم نتایج به دانشجویان سایر مقاطع تحصیلی را با مشکل مواجه می‌کند. انجام پژوهش به روش همبستگی که دستیابی به روابط علّت و معلولی بین متغیرها را دشوار می‌سازد، از دیگر محدودیت‌های این پژوهش می‌باشد؛ بنابراین، به پژوهشگران دیگر توصیه می‌شود که جهت تعمیم‌پذیری بیشتر نتایج و دستیابی به روابط علّت و معلولی، این‌چنین پژوهش‌هایی را روی دانشجویان سایر مقاطع تحصیلی و در صورت امکان به روش آزمایشی انجام دهند.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس (۱۳۸۲)؛ *اضطراب امتحان، تشخیص، علل و شیوه‌های مقابله مبتنی بر پژوهش*. اردبیل: نیک آموز.
- جوکار، بهرام و دلاورپور، محمدآقا (۱۳۸۶)؛ رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، (۴ و ۳)، ۳-۸۰، ۶۱.
- حقانی، مظفر (۱۳۸۶)؛ بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی و فراشناختی بر کاهش اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر پیش‌دانشگاهی شهرستان سقز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد چاپ‌نشده. دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیف، علی‌اکبر (۱۳۹۳)؛ *روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش*. تهران: نشر دوران.
- شیخ‌الاسلامی، علی؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی‌قوام، صغری (۱۳۹۳)؛ تأثیر آموزش برنامه‌ی کاهش استرس مبتنی بر ذهن‌آگاهی بر تعلل‌ورزی دانش‌آموزان. *فصلنامه‌ی روانشناسی تربیتی*، (۳۴)، ۱۰۹-۹۳.
- میرزایی، مصلح؛ غرابی، بنفشه و بیرشک، بهروز (۱۳۹۲)؛ نقش کمال‌گرایی مثبت و منفی، خودکارآمدی، نگرانی و مشکل در نظم‌بخشی هیجانی در پیش‌بینی اهمال‌کاری رفتاری و تصمیم‌گیری. *مجله روان‌پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، (۳)، ۱۹، ۲۴۰-۲۳۰.
- هاشمی، تورج؛ مصطفوی، فریده؛ ماشینچی‌عباسی، نعیمه و بدری، رحیم (۱۳۹۱)؛ نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، خودتنظیم‌گری و شخصیت در اهمال‌کاری. *فصلنامه روانشناسی معاصر*، (۱)، ۷، ۸۴-۷۳.
- Akinsola, M. K.; Tella, A. and Tella, A. (2007); Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students eurasia. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3(4), 363-370.
- Alexander, E. S. and Onwuegbuzie, A. J. (2007); Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42 (7), 1301-1310.
- Ariely, D. and Wertenbroch, K. (2002); Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by pre-commitment. *Journal of Psychological Science*, 13, 219-224.
- Balkis, M. and 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.
- Cassady, J. C. and Johnson, R. E. (2002); Cognitive test anxiety and academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 27(2), 270-295.
- Chabaud, P.; Ferrand, C. and Maury, J. (2010); Individual differences in undergraduate student athletes: the roles of perfectionism and trait anxiety perception of procrastination behavior. *Social Behavior & Personality: An International Journal*, 38(8), 1041-1056.
- Chase, L. (2003); Procrastination: the new Master's skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.
- Chen, M. L. (2007); *Test anxiety, reading anxiety and reading performance among university English as second language learners*. Unpublished Master's Thesis, Ming Chuan University.

- Dewitte, S. and Schouwenburg, H. C. (2002); Procrastination, temptations, and incentives: the struggle between the present and the future in procrastinators and the punctual. *European Journal of Personality*, 16(6), 469-489.
- Dietz, F.; Hofer, M. and Fries, S. (2007); Individual values, learning routines and academic procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 893-906.
- Digdon, N. L. and Howell, A. J. (2008); College students who have an eveningness preference report lower self-control and greater procrastination. *Chronobiology International: The Journal of Biological & Medical Rhythm Research*, 25(6), 1029-1046.
- Ferrari, J. R. and Diaz-morales, J. F. (2007); Perceptions of self-concept and self-presentation by procrastinations: further evidence. *The Spanish Journal of Psychology*, 10, 91-96.
- Ferrari, J. R. (1991); Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458.
- Ferrari, J. R. (2001); Procrastination as self regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Harrison, J. A. (2011); *Effects of a brief yoga intervention on test anxiety in fifth grade students*. Unpublished Master's Thesis, University of Dayton.
- Howell, A. J. and Watson, D. C. (2007). Procrastination: associations with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Howell, A. J.; Watson, D.C.; Powell, R.A. and Burro, K. (2006); Academic procrastination: the pattern and correlates of behavioural postponement. *Personality and Individual Difference*, 40, 1519-1530.
- Johansen, G.; Oswald, K. and Safran, S. (2005); Preventing trouble: Making schools safer places using positive behavior supports. *Journal of Education & Treatment of Children*, 28(3), 265-279.
- Kagan, M.; Cakir, O.; Ilhan, T. and Kandemir, M. (2010); *The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits*. Ankara University.
- Knaus, W. (2000); Procrastination, blame, and change. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 153-166.
- Lee, E. (2005); The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5-14.
- Milgram, N. A.; Dangour, W. and Raviv, A. (2001); Situational and personal determinants of academic procrastination. *The Journal of General Psychology*, 119(2), 123-133.
- Onwuegbuzie, A. J. (2004); Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-9.
- Owens, A.M. and Newbegin, I. (2000); Academic procrastination of adolescents in English and Mathematics: Gender and personality variations. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 111-124.

- Pedro, R.; Marta, C.; Jose, C.; Nunez, J. G. P.; Paula, S. and Antonia, V. (2009); Academic procrastination: Association with personal school and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 118-127.
- Pychyl, T. A.; Morin, R. W. and Salmon, B. R. (2000); Procrastination and the planning fallacy: an examination of the study habits of university students. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15(5), 135-150.
- Schouwenburg, H. (2005); *On counseling the procrastinator in academic setting*. Presented at The Fedora Psyche Conference.
- Schouwenburg, H. C. and Groenewoud, J. T. (2001); Study motivation under social temptation: effects of trait procrastination. *Personality and Individual Differences*, 30, 229-240.
- Schraw, G.; Wadkins, T. and Olafson, L. (2007); Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99, 12-25.
- Solomon, L. J. and Rothblum, E. D. (1984); Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Steel, P. (2007); The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65-94.
- Stöber, J. and Joormann, J. (2001); Worry, procrastination, and perfectionism: differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy & Research*, 25(1), 49.
- Tan, C. X.; Ang, R. P.; Klassen, R. M.; Yeo, L. S.; Wong, I. Y. F.; Huan, V. S. and et al. (2008); Correlates of academic procrastination and students' grade goals. *Current Psychology*, 27 (2), 135-144.
- Tice, D.M. & Bratslavsky, E. (2000). Giving in to feel good: the place of emotion regulation in the context of general self-control. *Psychological Inquiry*, 11(3), 149-159.
- Tice, D. M. and Baumeister, R. F. (1997); Longitudinal study of procrastination, performance, stress, and health: the cost and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8(6), 454-458.
- Uzun Özer, B. (2010); *A path analytic model of procrastination: testing cognitive, affective, and behavioral components*. Unpublished Doctoral Dissertation, Middle East Technical University.
- Van Eerde, W. (2000); Procrastination: self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 3, 372-389.
- Van Eerde, W. (2003); A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.
- Vanwyk, L. (2004); *The relationship between procrastination and stress in the life of the high school teacher*. A Thesis for Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Human Resource Management, The University of Pretoria.
- Walters, C. A. (2003); Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-185.