

Predicting Academic Procrastination based on Early Maladaptive Schemas with the Mediating Role of Cognitive Flexibility and Metacognitive Beliefs

Aliaskar Najar, *Z., Yaghubi, H., HasanAbadi, H.R.

Abstract

Introduction: According to previous findings, early maladaptive schemas is influential cognitive factor in development and persistence of academic procrastination. Other studies also supported the role of metacognitive beliefs and cognitive flexibility in reducing academic procrastination. Different studies reported a significant negative relationship between early maladaptive schemas and metacognitive beliefs, and cognitive flexibility. The present study was conducted to evaluate the structural model of academic procrastination based on early maladaptive schemas and to investigate the mediating effects of cognitive flexibility and metacognitive beliefs.

Method: The study sample of 294 students selected in Tehran who were selected by the available sampling method through communication in student groups in virtual space. Data were collected using a questionnaire including the Academic Procrastination Questionnaire (APS), Young's Early maladaptive Schema Scale, Cognitive Flexibility (CFI), and Wells Metacognitive Beliefs and were analyzed with SPSS and PLS software.

Results: Findings of the study showed a significant relationship between the total score of academic procrastination and early maladaptive schemas, components of cognitive flexibility, and some components of metacognitive beliefs. The results of structural equation modeling and path analysis showed that early maladaptive schemas, directly and indirectly, affect academic procrastination due to metacognitive beliefs, but this path was not affected by the cognitive flexibility variable.

Conclusion: The findings of the present study showed the mediating role of metacognitive beliefs in the relationship between early maladaptive schemas and academic procrastination. Thus, in evaluating and treating procrastination people who have early maladaptive schemas, the variable of metacognitive beliefs can be considered and procrastination can be reduced by creating and increasing positive metacognitive beliefs.

Keywords: academic procrastination, early maladaptive schemas, cognitive flexibility, metacognitive beliefs.

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه با میانجی‌گری انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی

زهرا علی‌عسکر نجار^۱، حمید یعقوبی^۲، حمیدرضا حسن‌آبادی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۹/۰۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۰۹

چکیده

مقدمه: بنا بر یافته‌های پژوهشی یک عامل شناختی مؤثر در شکل‌گیری و تداوم اهمال‌کاری تحصیلی افراد، طرحواره‌های ناسازگار اولیه آنان است. گروه دیگری از مطالعات از نقش باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی حمایت می‌کنند. در پژوهش‌های مختلف نیز به ارتباط منفی معناداری میان طرحواره‌های ناسازگار اولیه و باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی اشاره شده است. در این راستا، پژوهش حاضر به منظور ارزیابی مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس طرحواره‌های ناسازگار اولیه و بررسی اثرات میانجی انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی صورت گرفت.

روش: نمونه مورد مطالعه ۲۹۴ نفر از دانشجویان شهر تهران بودند که به روش نمونه‌گیری در دسترس، از طریق ارتباط در گروه‌های دانشجویی در فضای مجازی انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از تهیه پرسشنامه‌ای شامل پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (APS)، فرم کوتاه طرحواره‌های ناسازگار اولیه یانگ، انعطاف‌پذیری شناختی (CFI) و باورهای فراشناختی ولز، گردآوری و با نرم افزارهای SPSS و PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: یافته‌های حاصل از پژوهش بیانگر ارتباط معنادار بین نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه، مؤلفه‌های انعطاف‌پذیری شناختی و برخی مؤلفه‌های باورهای فراشناختی بود. نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری و تحلیل مسیر نشان داد که طرحواره‌های ناسازگار اولیه به صورت مستقیم و غیرمستقیم، به واسطه باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثرگذار است، اما این مسیر از طریق متغیر انعطاف‌پذیری شناختی اثرگذار نبود.

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش حاضر، نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی را در رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی نمایان ساخت. بدین‌سان می‌توان در ارزیابی و درمان افراد اهمال‌کاری که دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه هستند به متغیر باورهای فراشناختی توجه نموده و از طریق ایجاد و افزایش باورهای فراشناختی مثبت، اهمال‌کاری را کاهش داد.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، طرحواره‌های ناسازگار اولیه، انعطاف‌پذیری شناختی، باورهای فراشناختی.

۱. نویسنده مسئول: کارشناسی ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
۲. دانشیار، گروه روانشناسی بالینی، دانشگاه شاهد، تهران، ایران
۳. دانشیار، گروه روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران

مقدمه

اهمال کاری^۱ از جمله مشکلات فراگیری است که بر بهره‌وری و بهزیستی افراد، به‌خصوص دانشجویان، تأثیر منفی دارد. بر حسب تعریف، اهمال کاری، رفتار به تعویق انداختن کارها است (۱). سولومون و روئبل در تعریفی دقیق‌تر اهمال کاری را عبارت از تأخیر بدون نیاز وظایف تا جایی که احساس ناراحتی ذهنی ایجاد شود، می‌دانند (۲). اهمال کاری دارای جلوه‌های مختلفی است اما رایج‌ترین شکل آن اهمال کاری تحصیلی^۲ است که یک مشکل رایج و از علل مهم عدم موفقیت در تحصیل دانشجویان به شمار می‌آید. فراری بیان می‌کند اهمال کاری تحصیلی تمایل غیرمنطقی برای آغاز و یا ادامه کار است. تقریباً یک چهارم دانشجویان و دانش‌آموزان گزارش می‌کنند که اهمال کاری سبب ایجاد تنش در آنها شده است و موجب اختلال در عملکرد آموزشی آنها می‌شود (۳). تأخیر در شروع و اتمام تکالیف باعث خواهد شد تا فرد فرصت یادگیری در زمان مناسب را از دست داده و هنگام انجام تکلیف با محدودیت زمانی روبرو شود، که همین امر منجر به اختلال در روند یادگیری، کاهش دقت، افزایش اشتباهات و افزایش استرس می‌شود (۴). همچنین اهمال کاری در بلندمدت تأثیرات منفی بر سلامت جسمانی و روانی فرد دارد (۵).

در تبیین علل اهمال کاری تحصیلی دیدگاه‌های مختلفی ذکر شده‌اند. براساس نظریه روانکاوی^۳ اهمال کاری تحصیلی حاصل اضطرابی است که به دنبال آن، فرد از مکانیزم اجتناب^۴ از تکلیف استفاده می‌کند (۶). رفتارگراها، رفتار اهمال‌کارانه را براساس تجارب قبلی فرد تبیین می‌کنند. شناخت‌گراها نیز اساس اهمال کاری را فرض‌ها و باورهای غیرمنطقی می‌دانند (۷). این باورهای غیرمنطقی، به دلیل وجود طرحواره‌های ناسازگار اولیه^۵ در سیستم شناختی فرد شکل می‌گیرد. طرحواره‌های ناسازگار اولیه ابتدا توسط مک‌گین و یانگ (۸) به کار برده شد و بیانگر تجربیات منحصر به فرد و خاص هر شخص در دوران کودکی ناشی از عدم ارضا نیازهای بنیادین است که سبب تشکیل یک مجموعه

باورهای اصلی متمایز درباره خود و دیگران می‌شود (۹). یانگ با توجه به پنج نیاز هیجانی ارضا نشده، ۱۸ طرحواره را در پنج حوزه بریدگی و طرد^۶، خودگردانی و عملکرد مختل^۷، محدودیت‌های مختل^۸، دیگرجهت‌مندی^۹ و گوش‌به‌زنگی بیش از حد^{۱۰} بیان می‌کند. طرحواره‌ها الگوهای عمیق و بانفوذی هستند که سبب تحریف اطلاعات شده و افکار خودکار منفی را فعال می‌گردانند و در نهایت نگرش‌ها و پردازش شناختی نابهنجار را به دنبال دارند.

در واقع طرحواره‌ها به عنوان یک عامل نفوذی در سراسر زندگی فرد تداوم دارند و برحافظه، شناخت، احساسات جسمانی و روابط بین فردی تأثیر دارند (۱۰). افرادی که اهمال کار هستند، اطلاعات خودارجاعی^{۱۱} را از سیستم تحلیل اطلاعات خود مانند افراد افسرده حذف می‌کنند و اطلاعات منفی خود را بهتر به خاطر می‌آورند. تأثیر طرحواره‌های ناکارآمد بر شناخت ما به این امر منجر می‌شود که فرد نمی‌تواند وقایع را به درستی پردازش کند، بنابراین تجزیه و تحلیل نادرست او منجر به اختلالات روانشناختی می‌شود. همچنین طرحواره‌های ناسازگار اولیه باعث ایجاد احساسات منفی در فرد می‌شوند و از این طریق یک عامل شناختی در شکل‌گیری و تداوم اهمال کاری تحصیلی محسوب می‌شوند (۱۱).

یکی از متغیرهای شناختی دیگر که براساس پژوهش‌های پیشین ارتباط نظری با متغیر اهمال کاری دارد، انعطاف‌پذیری شناختی^{۱۲} به معنای توانایی افراد در به موازنه رساندن روند شناخت برای مواجهه با شرایط تازه و غیرقابل پیش‌بینی است (۱۲). دنیس و همکاران، سه جنبه برای انعطاف‌پذیری شناختی بیان کرده‌اند: ۱. تمایل برای درک موقعیت‌های دشوار به عنوان شرایطی که می‌توان آنها را کنترل نمود؛ ۲. توانایی ارائه تبیین‌های گوناگون برای رخدادهای زندگی و رفتار انسان؛ و ۳. توانایی ایجاد راه‌حل‌های مختلف برای موقعیت‌های دشوار (۱۳).

6. disconnection and reject
7. impaired autonomy and performance
8. impaired limits
9. other- directedness
10. overvigilance/inhibition
11. Self-referential information
12. cognitive flexibility

1. procrastination
2. Academic procrastination
3. psychoanalysis
4. avoidance
5. early maladaptive schemas

و شرایط بیرونی سهل می‌گردد و به دنبال آن اهمال‌کاری کاهش می‌یابد (۲۲).

به طور خلاصه، طرحواره‌های ناسازگار اولیه از طریق شکل دهی باورها و فرض‌های بنیادین معیوب سبب شکل‌گیری مشکلات فردی در زمینه‌های مختلف اعم از تحصیلی می‌شود، از طرفی یکی از درمان‌های مؤثر در زمینه طرحواره‌ها تمرکز بر مؤلفه‌های شناختی و استفاده از تکنیک‌های شناختی ذکر شده است. طبق نتایج حاصل از پژوهش‌های صورت گرفته دو متغیر باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی با طرحواره‌های ناسازگار اولیه ارتباط معکوس داشتند. مؤلفه باورهای فراشناختی که شامل باورهای عمیق فرد درباره عملکردهای شناختی خود بوده و این باورها بر رفتار و عملکرد فرد نیز تأثیر دارند، می‌تواند در مسیر درمانی طرحواره‌ها برای فرد اهمال‌کار مؤثر بوده و همچنین می‌توانیم با ایجاد افکار فراشناختی مثبت تأثیرات طرحواره‌های ناکارآمد را کاهش دهیم. مؤلفه انعطاف‌پذیری شناختی نیز که به توانایی فرد برای کنترل موقعیت‌های دشوار و ارائه راه حل برای مسائل و مشکلات اشاره دارد، می‌تواند در درمان اهمال‌کاری تحصیلی افراد دارای طرحواره مؤثر باشد. لذا در درمان و بهبود مراجعین اهمال‌کار مراکز مشاوره بخصوص مراکز مشاوره دانشگاهی، که دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه هستند و این طرحواره‌ها یکی از دلایل ابتلای فرد به اهمال‌کاری تحصیلی است، می‌توان بهره برد (۸).

پس از مطالعه پژوهش‌های انجام شده، با توجه به اینکه دو متغیر انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی که هر دو از مؤلفه‌های مهم شناختی در زمینه یادگیری و تفکر بوده و می‌تواند تأثیر مهمی در نگرش و رفتار فرد در زمینه تحصیلی داشته باشد، در مسیر ارتباط بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی دیده نشد، مدل پیشنهادی این پژوهش طراحی و مطرح گردید. پژوهش حاضر به منظور بررسی کفایت برازش این مدل بر روی نمونه دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران صورت گرفت. در پژوهش حاضر نقش مستقیم متغیرهای انعطاف‌پذیری ناسازگار اولیه و نقش غیرمستقیم متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی در قالب یک مدل پیشنهادی (شکل ۱) ارزیابی شد.

هنگامی که شخص، انعطاف‌پذیری شناختی پایینی داشته باشد به طور منفعلانه با موقعیت‌ها برخورد می‌کند و معمولاً دچار خطا هم می‌شود و کارها را به تعویق انداخته و همراه با اهمال‌کاری انجام می‌دهد. لذا می‌توان نتیجه گرفت با بالابردن انعطاف‌پذیری شناختی می‌توان تغییرات مهم در شناخت و فکر فرد ایجاد کرده و موجبات کاهش رفتار اهمال‌کاری در فرد را فراهم نمود (۱۴).

باورهای فراشناختی^۱ نیز به عنوان یکی دیگر از سازه‌های شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط است. نخستین بار واژه فراشناخت توسط فلاول (۱۵) بیان شد که به فرآیند تفکر درباره تفکر و دانش درباره اینکه چه می‌دانیم و چه نمی‌دانیم اختصاص داده می‌شود. این متغیر یک سازه مفهومی چندوجهی است که شامل باورها، راهبردها و فرآیندهایی است که ارزیابی و نظارت بر شناخت را دربردارد (۱۶). باورهای فراشناختی عبارت است از آگاهی دانش انسان با محوریت فرآیندهای شناختی و نحوه استفاده شایسته و صحیح از آن‌ها برای دستیابی به اهداف موردنظر خود است (۱۷)، بنابراین باورهای فراشناختی شامل فرآیندها و راهبردهایی است که ارزیابی، نظارت^۲ و کنترل شناخت را برعهده دارند (۱۸).

دو نوع باور فراشناختی در نظریه ولز شرح داده شده است. باورهای فراشناختی مثبت، که به آثار مطلوب فعالیت‌های شناختی شامل پیش‌تهدید، نگرانی، نشخوار فکری^۳ و... می‌پردازد و همچنین باورهایی که به خطرناک بودن افکار، ناتوانی در کنترل کردن و... اشاره دارند، باورهای فراشناختی منفی به حساب می‌آیند (۱۹). باورهای فراشناختی مفهومی بانفوذ و گسترده است که بسیاری از رفتارهای انسان بخصوص در زمینه تعلیم و تربیت و بسیاری از فرآیندهای تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، تحت تأثیر آن‌ها قرار می‌گیرد (۲۰). با توجه به اینکه یکی از اقدام‌های مؤثر جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی، شناسایی تحریف‌های شناختی و افکار غیرمنطقی که در ارتباط با عملکرد تحصیلی و اهمال‌کاری دانشجویان است، شناخت و تغییر باورهای فراشناختی منفی نیز در کاهش اهمال‌کاری مؤثر است (۲۱). همچنین با اطلاع داشتن از افکار شخص، کنترل موقعیت‌ها

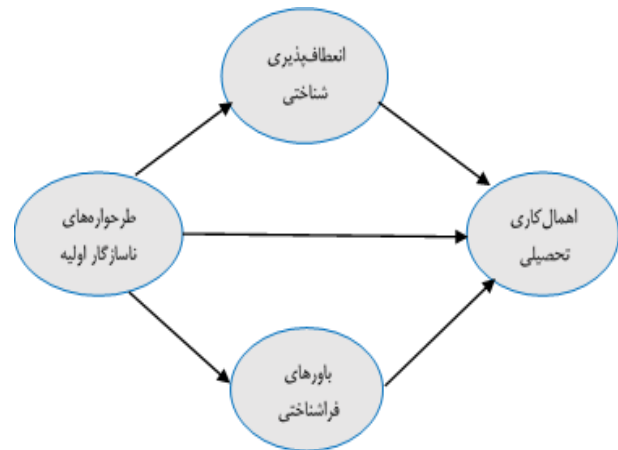
1. metacognitive beliefs
2. monitoring
3. rumination

کاری تحصیلی، طحرواره‌های ناسازگار اولیه، انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی با ترتیب یکسان بود. از میان این تعداد ۶ نفر که به ۳۰ درصد سؤالات پاسخ نداده بودند از نمونه حذف شدند و نمونه نهایی ۲۹۴ نفر شد. ۷۹/۹ درصد از شرکت‌کنندگان این پژوهش زن و ۲۰/۱ درصد مرد بودند. از ۲۹۴ شرکت‌کننده ۴۳/۶ درصد در رشته‌های مربوط به گروه علوم انسانی در حال تحصیل بودند. رشته‌های کشاورزی و هنر نیز با ۱ درصد، کمترین آمار شرکت‌کنندگان را داشتند. ۷۷/۶ درصد شرکت‌کنندگان در مقطع کارشناسی، ۱۷ درصد در مقطع کارشناسی ارشد و ۴/۱ درصد در مقطع دکتری در حال تحصیل بودند.

ابزار

۱. پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (APS)(۲۴): این پرسشنامه بوسیله میکلووزکی و سیلزو در سال ۲۰۱۵ برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی در ۵ خرده مقیاس باور به توانایی انجام کار، انحراف توجه، آغازگری، مهارت‌های مدیریت و تنبلی طراحی شده‌است که شامل ۳۴ گویه با مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از مخالفم (۱) تا موافقم (۵) است. بالاترین نمره برای هر شخص ۱۷۰ نمایانگر میزان بالای اهمال‌کاری تحصیلی و پایین‌ترین نمره (۳۴) نمایانگر میزان پایین اهمال‌کاری تحصیلی است. ویژگی‌های روان‌سنجی نسخه فارسی این ابزار در مطالعه‌ای توسط ترابی، حسن-آبادی و کدیور مورد بررسی قرار گرفته است که بر مبنای نتایج حاصل از روش تحلیل عاملی، ضرایب همه سؤالات مثبت و آماره آزمون در بازه ۴/۱۰ الی ۱۵/۱۰ گزارش شده است که بالاتر از ۲ بوده و این نشان دهنده روایی سازه سؤالات پرسشنامه است. ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه نیز ۰/۹۱ و ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس انحراف توجه ۰/۷۹، باور در مورد توانایی ۰/۷۶، بی-انگیزی - تنبلی ۰/۷۹ و مدیریت زمان و محیط اجتماعی ۰/۷۹ بدست آمد، که نشان می‌دهد مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است.

۲. طحرواره‌های ناسازگار اولیه (YSQ): این پرسشنامه توسط یانگ و براون(۲۵)، در سال ۲۰۰۱ طراحی شده است که دارای دو فرم بلند ۲۰۵ سؤالی و فرم کوتاه ۷۵ سؤال، که توسط خود فرد تکمیل می‌گردد. فرم کوتاه (YSQ) دارای مقیاس لیکرت ۶ درجه‌ای است. در پژوهش حاضر از فرم



شکل (۱) مدل پیشنهادی پژوهشی

روش

طرح پژوهش: پژوهش حاضر از نوع مطالعات همبستگی، به منظور بررسی برازش مدل ساختاری با داده‌های تجربی بود. داده‌ها توسط نرم‌افزار PLS2 و SPSS23 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

آزمودنی‌ها: جامعه شرکت‌کنندگان این پژوهش، دانشجویان دانشگاه‌های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. با توجه به اینکه اندازه نمونه مورد نیاز برای پژوهش‌های مدل‌یابی معادلات ساختاری در کتاب روش‌های آماری در پژوهش اثر باربارا هازارد مانرو (۲۳) ۲۰۰ نفر بیان شده است، و از طرفی یکی دیگر از روش‌های تعیین اندازه نمونه در نظر گرفتن میانگین نمونه حداقل سه پژوهش انجام شده مشابه با طرح پژوهشی مطالعه است؛ از این‌رو، اندازه نمونه با احتساب ریزش و داده‌های پرت ۳۰۰ نفر در نظر گرفته شد. در نهایت، تعداد ۲۹۴ دانشجو (با حذف ۶ نفر) با توجه به شرایط متأثر از بیماری کرونا به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از طریق فضای مجازی از میان دانشجویان عضو در پیام‌رسان‌های گروه‌های دانشجویی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران اعم از تهران، امیرکبیر، الزهراء، شاهد، خوارزمی و... انتخاب شدند.

ملاک انتخاب شرکت‌کنندگان، دانشجو بودن در یکی از دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود. با توجه به عدم دسترسی به تمام دانشجویان این دانشگاه‌ها در دانشکده‌های مختلف به علت تعطیلی ناشی از بیماری کرونا، پرسشنامه در سایت پرس‌لاین تدوین گردید و سپس لینک پرسشنامه در شخصی دانشجویان عضو در گروه‌های دانشجویی دانشگاه‌ها ارسال گردید. این پرسشنامه شامل پرسشنامه‌های اهمال

۴. باورهای فراشناختی (MCQ): جهت سنجش این سازه از فرم کوتاه پرسشنامه فراشناخت ولز و هاوتون (۱۹) (MCQ) که دارای ۳۰ سؤال و در مقیاس لیکرت ۴ درجه‌ای از موافق نیستم (۱) تا بسیار موافقم (۴) است، استفاده گردید. پنج مؤلفه باورهای مثبت، خودآگاهی شناختی، باورهای منفی در باب کنترل‌ناپذیری افکار و خطر و باورهایی در ارتباط با کنترل افکار نیز در این پرسشنامه مشخص می‌گردد. شخصی که نمره‌اش در بازه ۳۱ تا ۶۱ است، فراشناخت ضعیف دارد. شخصی که نمره‌اش در بازه ۶۱ تا ۹۱ است، فراشناخت متوسط دارد و نمره ۹۱ تا ۱۲۱ فراشناخت قوی و بالاتر در شخص نشان می‌دهد. طبق پژوهش ابوالقاسمی و همکاران در ایران ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۱ بیان شده است (۲۹).

این نکته قابل ذکر است که در مورد تکمیل پرسشنامه‌ها، توضیحاتی خدمت دانشجویان ارائه گردیده و شرکت در این پژوهش به صورت داوطلبانه بوده است. همچنین بیان شد که کلیه اطلاعات شرکت‌کنندگان اعم از نام و نام خانوادگی و... به صورت محرمانه نگهداری خواهند شد.

روند اجرای پژوهش: در گام نخست، برای سنجش متغیرها بعد از انتخاب ابزارها، نسخه‌های فارسی هریک بررسی و نسخه‌های مدنظر، آماده شدند. با توجه به تعطیلی دانشگاه‌ها به علت بیماری کرونا، جمع‌آوری داده‌ها به صورت مجازی صورت گرفت. در این راستا، ابتدا گروه‌های "دانشجویی" دانشگاه‌های مختلف دولتی شهر تهران در شبکه‌های اجتماعی شناسایی شدند. موافقت اولیه برای توزیع پرسشنامه در بین اعضای این گروه‌ها، گرفته شد. پس از آماده‌سازی پرسشنامه‌ها، پرسشنامه تدوین شده در یکی از سایت‌های پرسشنامه‌ساز اینترنتی وارد شد. سپس لینک پاسخگویی به همراه توضیحاتی درباره پژوهش و اهداف آن، ملاک‌های ورود به پژوهش، نحوه پاسخ دادن به سؤالات و زمان تقریبی پاسخگویی، در شبکه‌های اجتماعی برای دانشجویان ارسال شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ و نرم‌افزار PLS استفاده شد.

کوتاه ۷۵ سؤالی که ۱۵ طرحواره را در قالب ۵ حوزه می-سنجد، استفاده شده است. این پنج حوزه شامل بریدگی و طرد، عملکرد مختل، محدودیت‌های مختل، دیگرجهت‌مندی و گوش به زنگی بیش از حد هستند. طبق اولین بررسی که در جهت برآورد ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه YSQ-SF توسط اشمیت و همکاران (۲۶) انجام شده است، برای هر طرحواره ضریب آلفایی از ۰/۸۳ (برای طرحواره خود تحول نیافته / گرفتار) تا ۰/۹۶ (برای طرحواره نقص و شرم) گزارش شده و ضریب بازآزمایی در جامعه غیر بیمار بین ۰/۵۰ و ۰/۸۲ بود. براساس یافته حاصل از پژوهش ذوالفقاری، فاتحی‌فر و عابدی (۲۷) بر ۷۰ زوج ایرانی، ضریب همسانی درونی پرسشنامه که از طریق ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده بود، برای کل پرسشنامه ۰/۹۴ بیان شده است.

۳. انعطاف‌پذیری شناختی (CFI): طراحی مقیاس خودگزارشی ۲۰ سؤالی انعطاف‌پذیری شناختی (CFI) به وسیله دنیس و وندروال (۱۳) صورت گرفته است. کاربرد این پرسشنامه جهت برآورد میزان پیشرفت فرد در محیط‌های بالینی و غیر آن و جهت بررسی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر در درمان شناختی - رفتاری افسردگی و... است. نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای کاملاً مخالفم - کاملاً موافقم (۱-۷) صورت گرفته است. دامنه نمره کل آن بین صفر تا ۱۴۰ است. پایین‌ترین نمره ۲۰ است و نمره کل فرد نیز، حاصل جمع نمرات کلیه سؤالات است. این پرسشنامه دارای ۳ زیر مقیاس جایگزین در شرایط مختلف، قابل کنترل بودن و جایگزین برای رفتارهای انسانی است که هرکدام سؤالات مشخصی را شامل می‌شوند. فردی که نمره ۱۴۰ گرفته نمایانگر بالاترین میزان انعطاف‌پذیری شناختی و شخصی که نمره ۲۰ گرفته نمایانگر پایین‌ترین نمره انعطاف‌پذیری شناختی است.

جهت بررسی اعتبار این پرسشنامه از اعتبار همزمان با افسردگی بک (BDI-II) استفاده شد که میزان این اعتبار ۰/۳۹- گزارش شده است. همچنین جهت بررسی روایی از روش همگرایی با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی روبین و مارتین استفاده شد که میزان آن ۰/۷۵ گزارش شده است. شماره و همکاران (۲۸) نیز در جامعه ایرانی ضریب بازآزمایی کل مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی را ۰/۷۱ بیان نموده و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس را ۰/۹۰ ذکر کرده‌اند.

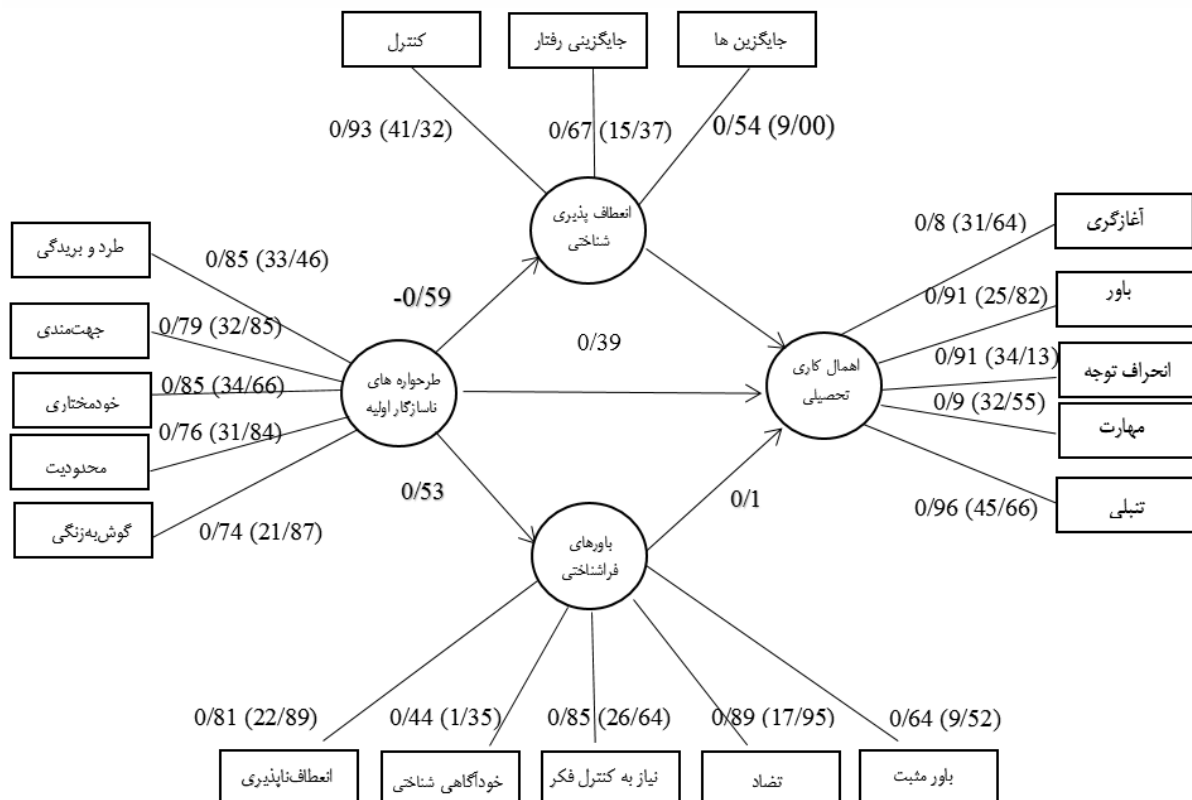
یافته‌ها

در پژوهش حاضر طرحواره‌های ناسازگار اولیه متغیر برونزاد، اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر درونزاد و متغیرهای باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان متغیرهای واسطه‌ای در نظر گرفته شدند. یافته‌های پژوهش در سه بخش اطلاعات توصیفی مربوط به متغیرهای بررسی شده در پژوهش، بخش دوم یافته‌های حاصل از برازش مدل و بخش سوم ضرایب مسیر گزارش شد.

یافته‌های توصیفی: نمرات میانگین، انحراف معیار، همبستگی و اعتبار برای هرکدام از متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. همانگونه که اطلاعات جدول ۱ نشان می‌دهد، میانگین نمرات اهمال کاری تحصیلی در بین شرکت‌کنندگان این پژوهش ۹۰/۱۷، میانگین نمرات

طرحواره‌های ناسازگار اولیه ۲۰۱/۷۲، میانگین نمرات انعطاف‌پذیری شناختی ۳۶/۰۱ و میانگین نمرات باورهای فراشناختی ۶۵/۵۶ است.

براساس یافته‌های به دست آمده، میان متغیرهای اهمال کاری تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه همبستگی مثبت و معنادار با ضریب ۰/۴۳ مشاهده شده است. همچنین میان متغیر اهمال کاری تحصیلی و انعطاف‌پذیری شناختی رابطه منفی و معناداری با ضریب ۰/۲۷- مشاهده شده است. میان متغیرهای باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی نیز همبستگی رابطه مثبت و معنادار با ضریب ۰/۲۳ مشاهده شده است، که همگی در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. باتوجه به معنادار شدن تمامی همبستگی‌ها امکان بررسی مدل فراهم گردید.



شکل ۲) ضرایب مسیر برای مدل پیشنهادی

جدول (۱) میانگین، انحراف معیار، همبستگی‌ها و اعتبار (در قطر ماتریس) متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	
۱. آغازگری	۰/۸۴																		
۲. باور به توانایی	**۰/۷۵	۰/۵۲																	
۳. انحراف توجه	**۰/۷۵	**۰/۷۷	۰/۷۹																
۴. مهارت	**۰/۷۴	**۰/۷۸	**۰/۷۷	۰/۴۹															
۵. تنبلی	**۰/۸۲	**۰/۸۶	**۰/۸۴	**۰/۷۸	۰/۸۵														
۶. کنترل	**۰/۳۱	**۰/۲۰	**۰/۳۷	**۰/۳۰	**۰/۳۲	۰/۸۰													
۷. جایگزین‌ها	**۰/۱۲	**۰/۱۳	**۰/۱۷	**۰/۲۴	**۰/۱۷	**۰/۴۶	۰/۹۳												
۸. جایگزینی رفتار	**۰/۱۵	**۰/۱۱	**۰/۱۲	**۰/۰۸	**۰/۱۴	**۰/۴۵	۰/۰۵	۰/۳۳											
۹. انعطاف‌ناپذیری	**۰/۲۲	**۰/۱۹	**۰/۲۵	**۰/۲۳	**۰/۲۴	**۰/۳۸	**۰/۱۴	**۰/۲۳	۰/۸۳										
۱۰. خودآگاهی شناختی	۰/۰۵	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۰۸	۰/۱۱	**۰/۳۴	**۰/۱۴	**۰/۳۸	۰/۸۱										
۱۱. نیاز به کنترل فکر	**۰/۲۰	**۰/۱۶	**۰/۲۲	**۰/۲۱	**۰/۲۲	**۰/۵۳	**۰/۲۰	**۰/۳۴	**۰/۶۱	**۰/۲۶	۰/۶۵								
۱۲. تضاد	**۰/۳۱	**۰/۲۵	**۰/۳۵	**۰/۲۵	**۰/۳۲	**۰/۴۱	**۰/۱۷	**۰/۱۹	**۰/۳۶	**۰/۳۲	۰/۸۴	**۰/۲۲							
۱۳. باروهای مثبت	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۸	**۰/۱۷	۰/۰۳	**۰/۱۷	**۰/۴۰	**۰/۴۲	**۰/۲۲	**۰/۵۱	۰/۸۴						
۱۴. طرد و بریدگی	**۰/۳۴	**۰/۲۹	**۰/۳۴	**۰/۳۴	**۰/۵۱	**۰/۲۷	**۰/۲۸	**۰/۳۳	**۰/۴۷	**۰/۳۲	**۰/۲۴	**۰/۲۴	۰/۹۲						
۱۵. جهت‌مندی	**۰/۲۹	**۰/۳۰	**۰/۳۴	**۰/۲۹	**۰/۳۰	**۰/۴۲	**۰/۱۷	**۰/۳۴	**۰/۳۴	**۰/۲۷	**۰/۱۴	**۰/۲۷	**۰/۵۷	۰/۸۱					
۱۶. خودمختاری و عملکرد مختل	**۰/۳۱	**۰/۲۸	**۰/۳۵	**۰/۳۱	**۰/۳۳	**۰/۶۳	**۰/۳۴	**۰/۳۶	**۰/۵۳	**۰/۴۰	**۰/۲۳	**۰/۴۰	**۰/۶۲	**۰/۷۳	**۰/۶۲	۰/۹۳			
۱۷. محدودیت	**۰/۴۶	**۰/۳۵	**۰/۴۴	**۰/۴۴	**۰/۳۹	**۰/۴۲	**۰/۱۲	**۰/۳۴	**۰/۱۷	**۰/۴۰	**۰/۳۴	**۰/۳۴	**۰/۲۴	**۰/۵۲	**۰/۵۰	**۰/۴۵	۰/۸۰		
۱۸. گوش‌بزدلی	**۰/۳۰	**۰/۱۸	**۰/۲۴	**۰/۲۶	**۰/۲۲	**۰/۳۵	**۰/۰۸	**۰/۲۹	**۰/۳۲	**۰/۲۲	**۰/۴۱	**۰/۲۱	**۰/۱۸	**۰/۵۳	**۰/۵۱	**۰/۴۵	**۰/۵۹	۰/۸۶	
میانگین	۱۳/۶۳	۲۳/۵۸	۲۳/۳۹	۱۴/۱۷	۱۵/۱۱	۳۶/۰۱	۵۴/۵۵	۸/۴۳	۱۳/۶۹	۱۶/۲۲	۱۳/۶۹	۱۱/۲۵	۱۱/۸۴	۶۳/۵۶	۲۹	۴۰/۷۲	۳۶/۶۱	۳۴/۸۵	
انحراف معیار	۴/۵۱	۸/۴۶	۷/۴۲	۴/۱	۵/۴۸	۸/۱۱	۹/۸۵	۲/۰۶	۱۳/۱۰	۳/۸۸	۳/۶۴	۴/۴۷	۴/۲۸	۲۳/۸۱	۸/۹	۱۸/۷۲	۹/۳۶	۱۰/۷۲	

۰/۷۰ قرار دارند، می‌توان از کفایت دستگاه اندازه‌گیری متغیرهای پنهان اطمینان حاصل نمود. در جدول ۲ نتایج این شاخص‌ها ذکر گردید.

با توجه به نتایج شاخص AVE (میانگین واریانس استخراجی) که برای کلیه متغیرها بالاتر از ۰/۵۰ و همچنین شاخص آلفای کرونباخ و شاخص پایایی ترکیبی که بالاتر از

جدول ۲) شاخص‌های دستگاه‌های اندازه‌گیری متغیرهای پنهان

عامل پنهان	میانگین واریانس استخراج شده	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی
اهمال کاری	۰/۸۲	۰/۹۴	۰/۹۵
انعطاف‌پذیری	۰/۵۳	۰/۷۰	۰/۷۷
فراشناخت	۰/۴۹	۰/۸۲	۰/۷۶
طرحواره	۰/۶۴	۰/۹۰	۰/۸۶

گزارش شد. اثر غیر مستقیم متغیر میانجی باورهای فراشناختی ۳/۲۷ و اثر کل آن ۳/۶۶ گزارش شد؛ که VAF آن برابر ۰/۸ یعنی در بازه اثر جزئی به شمار می‌آید که بخشی از اثر طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال کاری تحصیلی را منوط به حضور خود می‌کند.

یافته‌های به‌دست آمده از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که در مدل پیشنهادی اولیه، اثر مستقیم طرحواره‌های ناسازگار اولیه با پنج زیرمقیاس بریدگی و طرد، خودگردانی و عملکرد مختل، دیگرجهت‌مندی، گوش‌به‌زنگی بیش از حد و بازداری و محدودیت‌های مختل بر اهمال کاری تحصیلی با پنج زیرمقیاس باور، انعطاف، آغازگری، مهارت و تنبلی و همچنین اثرهای غیرمستقیم طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال کاری تحصیلی از طریق باورهای فراشناختی معنا دار است.

بحث

مجموعه‌ای از مطالعات بیانگر نقش مهم طرحواره‌های ناسازگار اولیه در ایجاد و یا افزایش اهمال کاری تحصیلی است (۳۱)، (۳۲). مجموعه دیگری از مطالعات نیز بر نقش عوامل شناختی مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، مانند مفاهیم انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی اشاره کرده‌اند (۳۳، ۳۴). به نظر می‌رسد تأثیر این دو مفهوم بر باورهای بنیادین و نحوه تفکر فرد می‌تواند اثر نامطلوب طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال کاری تحصیلی را از طریق این مداخلات شناختی کاهش داده و از درمان‌های مؤثر در این زمینه به حساب می‌آیند. لذا هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه میان اهمال کاری تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه با نقش میانجی‌گری انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین

همچنین با توجه به کمتر از ۲ بودن شاخص آماره آزمون مسیر انعطاف‌پذیری بر اهمال کاری، این مسیر از مدل حذف و مدل دوباره برازش داده شد. همچنین مقدار همبستگی چندگانه متغیرهای اهمال کاری تحصیلی، انعطاف‌پذیری و باورهای شناختی به ترتیب ۰/۲۰، ۰/۳۵ و ۰/۲۸ محاسبه گردید. با توجه به مقدار GOF این مطالعه که ۰/۴۱ گزارش گردید (مقادیر بالاتر از ۰/۳۶ نشان‌دهنده برازش مناسب) و همچنین ضریب تبیین بالای متغیر اهمال کاری تحصیلی می‌توان از کفایت مدل گزارش شده در این مطالعه اطمینان حاصل نمود.

طبق یافته‌های به‌دست آمده در پژوهش رابطه بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اهمال کاری تحصیلی $\beta = ۰/۳۹$ گزارش شد به این معنا که طرحواره‌های ناسازگار اولیه ۱۵ درصد اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. از طرف دیگر بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و باورهای فراشناختی رابطه معنا دار وجود دارد ($\beta = ۰/۵۳$) و طرحواره توانسته ۲۸ درصد از واریانس باورهای فراشناختی را پیش‌بینی نماید. همچنین بین طرحواره‌های ناسازگار و انعطاف‌پذیری شناختی رابطه معنا دار وجود دارد ($\beta = -۰/۵۹$) و طرحواره‌های ناسازگار اولیه توانسته ۳۵ درصد واریانس انعطاف‌پذیری شناختی را تبیین نماید. رابطه بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی نیز معنا دار گزارش شده است ($\beta = ۰/۱$) یعنی باورهای فراشناختی توانسته ۱ درصد واریانس اهمال کاری را تبیین نماید. رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال کاری تحصیلی $-۰/۰۶$ و آماره آزمون $۱/۶۱$ گزارش شد.

در رابطه با متغیرهای میانجی اثر غیرمستقیم متغیر انعطاف‌پذیری شناختی با توجه به معنا دار نشدن این متغیر در مدل

می‌توان راهبردهای شناختی، تجربی، رفتاری و بین فردی را نام برد. تکنیک‌های شناختی با محک‌زدن اعتبار طرحواره‌ها، و استفاده از تکنیک‌هایی مانند تعریف جدید شواهد تأییدکننده طرحواره، برقراری گفتگو بین جنبه سالم و جنبه طرحواره، تدوین کارت‌های آموزشی، آگاهی عقلانی بیماران را افزایش داده، و آنان را به این نتیجه خواهد رساند که طرحواره‌های غلط است. بنابراین، این انتظار وجود دارد که با افزایش مهارت‌های انعطاف‌پذیری شناختی و به‌کار بستن آن‌ها، فاصله گرفتن از طرحواره‌های ناسازگار اولیه در فرد مشاهده شود.

از دیگر یافته‌های این پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و ۴ مؤلفه تضاد، باور مثبت، انعطاف‌ناپذیری و نیاز به کنترل فکر باورهای فراشناختی، رابطه‌ی مثبت معنادار وجود دارد. همچنین بین طرحواره ناسازگار اولیه و مؤلفه خودآگاهی شناختی در باورهای فراشناختی رابطه معنادار وجود ندارد. باورهای فراشناختی شامل دانشی پایدار در مورد باورهای مربوط به نظام شناختی و دانش مربوط به عواملی است که کارکرد نظام شناختی فرد را تحت تأثیر قرار داده و به دو دسته باورهای مثبت و منفی تقسیم می‌شوند. براساس نظریه فراشناختی ولز، باورهای فراشناختی بر پردازش هیجانی و واکنش افراد از طریق تأثیر دانش و راهبردهای فراشناختی بر روی تغییر باورها و نیز تعبیر و تفسیر علائم خاص مانند افکار مزاحم اثر گذاشته و سبب افزایش رفتارهای نادرست می‌شود. از طرفی طبق پژوهش‌های صورت گرفته، آموزش مهارت‌های فراشناختی از طریق تأثیر بر باورهای فراشناختی فرد می‌تواند سبب کنترل تأثیر طرحواره‌ها و مانعی بر سر راه فعالیت طرحواره‌های ناسازگار شود. از طرفی باورهای فراشناختی منفی و مهارت‌های پایین فراشناختی باعث می‌شود فرد، موقعیت‌ها را غیرقابل کنترل و خطرناک دانسته و مغلوب طرحواره‌های ناسازگار شود.

در مؤلفه خودآگاهی شناختی تنها با دو حوزه گوش‌بزننگی بیش از حد و بازداری و محدودیت‌های مختل رابطه معنادار مشاهده شده‌است. این مؤلفه به آگاهی فرد از نحوه فکر کردن خود اشاره دارد. معنادار بودن رابطه میان این مؤلفه‌ها و عدم همخوانی با سایر مطالعات انجام شده، جای تأمل و بررسی دارد که آیا مؤلفه خودآگاهی شناختی در جامعه ایرانی

طرحواره‌های ناسازگار اولیه و اهمال‌کاری تحصیلی، رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود دارد. به بیان دیگر، هرچه فرد طرحواره‌های ناسازگار اولیه‌ی بیشتری را تجربه کند، با احتمال بیشتری دچار اهمال‌کاری تحصیلی خواهد شد. این یافته‌ها همسو با نتایج مطالعات پژوهش‌های صورت گرفته است (۳۱)، (۳۲)، (۳۵).

طرحواره‌های ناسازگار اولیه عبارتند از تجربیات منحصر به فرد هر شخص در دوران کودکی که منجر به ایجاد یک مجموعه متمایز از باورهای اصلی در مورد خود و دیگران می‌شود و در طول زمان شکل می‌گیرد، به خودی خود پایدار است و در برابر تغییر نیز بسیار مقاوم است. چنین دیدگاهی نسبت به طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان عاملی تأثیرگذار بر عملکرد، رفتار و افکار و احساسات فرد، می‌تواند قدرت طرحواره‌های ناسازگار اولیه را در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی و اثر بر آن تبیین کند. در صورتی که فرد در شرایط و محیط‌هایی قرار گیرد که طرحواره‌ی او را فعال کند، فرد همان تجارب کودکی را به طور سهوی دوباره بازسازی و تجربه می‌کند و رفتارهای فرد بر اساس طرحواره‌ها تنظیم گردد و او مستعد اهمال‌کاری تحصیلی و یا دیگر مشکلات رفتاری می‌شود. در واقع فردی که طرحواره‌های ناسازگار اولیه دارد با انتخاب سبک پاسخ‌دهی ناکارآمد، از تجربه نمودن هیجان‌های شدید و استیصال‌کننده دوری می‌کند و با انتخاب سبک مقابله‌ای از موقعیت‌های برانگیزاننده طرحواره‌ای، مثل چالش‌های تحصیلی نیز اجتناب می‌کند و می‌تواند نتایج مخربی را به دنبال داشته باشد.

همچنین طبق یافته‌های پژوهشی می‌توان گفت بین طرحواره‌های ناسازگار اولیه و انعطاف‌پذیری شناختی، رابطه منفی معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه فرد طرحواره‌های ناسازگار اولیه بیشتری را تجربه کند، احتمال می‌رود از انعطاف‌پذیری شناختی کمتری برخوردار باشد. انعطاف‌پذیری شناختی، توانایی انتزاع و تغییر راهبردهای شناختی بر اساس تغییر در بازخوردهای محیطی است. انعطاف‌پذیری شناختی همچنین به عنوان توانایی فرد در بازداری از یک پاسخ غالب اما ناکارآمد و نامناسب و توانایی دستیابی به پاسخ‌های جایگزین دوردست‌تر تعریف می‌شود. از جمله عوامل تأثیرگذار دیگر در فرآیند تعدیل طرحواره

گرفت که مسیر واسطه‌ای متغیر انعطاف‌پذیری شناختی به دلیل عدم معناداری از مدل حذف گردید.

مسیر واسطه‌ای که در این پژوهش مورد تأیید قرار گرفت، نقش میانجی‌گری متغیر باورهای فراشناختی در رابطه میان اهمال‌کاری تحصیلی و طرحواره‌های ناسازگار اولیه بود. یکی از مؤلفه‌های مهم شناختی مؤثر در فکر و به تبع آن در رفتار فرد، باورهای فراشناختی است. از طرفی از جمله مداخلات مهم در زمینه طرحواره‌های ناسازگار نیز راهبردها و تکنیک‌های شناختی است. این نکته قابل ذکر است در صورتی که شخص دارای باورهای فراشناختی مثبت باشد می‌تواند بر کاهش میزان اثرگذاری طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال‌کاری تحصیلی مؤثر باشد. به بیان دیگر، با استفاده از مهارت‌های باورهای فراشناختی مثبت می‌توانیم اثرگذاری طرحواره‌های ناسازگار اولیه را کنترل کنیم به گونه‌ای که در حیطه تحصیلی فرد کمتر منجر به اهمال‌کاری تحصیلی شود.

به طور خلاصه می‌توان گفت که در مدل پیشنهادی نهایی، زمانی که متغیرها به صورت همزمان حضور دارند، در تأثیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای متغیر باورهای فراشناختی، تأیید گردید. به بیانی دیگر، زمانی که فرد درگیر درجاتی از طرحواره‌های ناسازگار اولیه باشد، باورهای فراشناختی منفی داشته باشد، احتمال ابتلایش به اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر خواهد بود. لذا زمانی که در بررسی فرد اهمال‌کار تحصیلی، با نقش مهم طرحواره‌های ناسازگار اولیه به عنوان عوامل ایجادکننده و یا تداوم بخش روبرو می‌شویم، یکی از مداخلات مؤثر افزایش باورهای فراشناختی مثبت در شخص است تا از این طریق اثرات طرحواره‌های ناسازگار را در ایجاد و تداوم اهمال‌کاری تحصیلی کاهش دهیم.

یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر این است که چون پژوهش به صورت مقطعی صورت گرفته و جمع‌آوری داده‌ها در یک دوره‌ی زمانی محدود صورت گرفته، پژوهش حاضر در شناسایی روابط علت و معلولی بین متغیرها توانمندی محدودی دارد. حتی با وجود استفاده از مدل ساختاری، روابط علی و معلولی مشاهده نمی‌گردد. از محدودیت‌های اصلی و مهم این پژوهش، شرایط خاص ناشی از بیماری کرونا بود که سبب عدم دسترسی حضوری به جامعه آماری و نمونه

به عنوان یک زیر مقیاس وضوح کافی ندارد یا سؤالات ابزار مورد استفاده در این پژوهش در این مؤلفه نتوانسته به خوبی خودآگاهی شناختی را برای شرکت‌کنندگان تصریح نماید، زیرا اکثر سؤالات این مؤلفه انتزاعی هستند.

همچنین طبق یافته‌های منتج از این پژوهش، رابطه‌ی منفی و معنادار بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی مشاهده می‌شود. به بیان دیگر، هرچه فرد انعطاف‌پذیری شناختی کمتری را تجربه کند، با احتمال بیشتری دچار اهمال‌کاری تحصیلی خواهد شد. وقتی فرد انعطاف‌پذیری شناختی نداشته‌باشد به طور غیرفعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود و کارها را با اهمال و تاخیر انجام می‌دهد پس با انعطاف‌پذیری که فرآیندی است که طی آن توانایی فرد در برابر چالش‌های عاطفی، اجتماعی و جسمی افزایش می‌یابد، به فرد قدرت بیشتری برای روبرویی با چالش‌های زندگی در ابعاد مختلف اعم از بعد تحصیلی می‌دهد، و از این طریق می‌توان اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش داد.

رابطه مثبت و معنادار میان اهمال‌کاری تحصیلی و مؤلفه انعطاف‌ناپذیری در متغیر باورهای فراشناختی بیانگر این مطلب است که چون فرد انعطاف لازم برای روبرویی با موقعیت‌های مختلف و ناسازگار را ندارد، در وی ایجاد تنش و اضطراب کرده و به عنوان یک دفاع، فرد اقدام به اهمال‌کاری می‌کند. در مؤلفه نیاز به کنترل فکر و خطرناک بودن نیز بیانگر این مطلب است که هرچه فرد عدم کنترل بیشتری بر افکارش داشته باشد، در موقعیت‌های تحصیلی به جهت روبرویی با افکار مختلف و ذهن آشفته، قادر به تمرکز نبوده و همین آشفتگی سبب بالاتر رفتن میزان اهمال‌کاری فرد می‌شود. در مؤلفه تضاد شناختی، گویه‌ها شامل عدم اطمینان به حافظه است. به عبارتی نتایج نشان می‌دهد میزان بالا بودن عدم اطمینان فرد به حافظه‌اش، اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری را به دنبال دارد. زمانیکه فرد به حافظه‌اش اطمینان ندارد، ممکن است کارهای محول شده به خود را فراموش کند و همین عدم اطمینان سبب کاهش اعتماد به نفس و تأثیر در عملکرد شخص بخصوص در حیطه تحصیلی دارد و باعث افزایش اهمال‌کاری می‌شود.

در این پژوهش دو مسیر نقش میانجی‌گری باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی نیز مورد بررسی قرار

10. Stallard P. Early maladaptive schemas in children: Stability and differences between a community and a clinic referred sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*. 2007;14(1):10-8.

11. Mohammad Beigi A, Mohammadkhani Sh, Sadegh Z. The Relation between Early Maladaptive Schema and Procrastination and Mental Health of Medical and Non-medical Students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences. *Journal of Mazandaran University of Medical Sciences*. 2012;22(97):24-32.

12. Cañas J, Quesada J, Antolí A, Fajardo I. Cognitive flexibility and adaptability to environmental changes in dynamic complex problem-solving tasks. *Ergonomics*. 2003;46(5):482-501.

13. Dennis JP, Vander Wal JS. The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*. 2010; 34(3):241-253.

14. Sternberg RJ, Frensch PA. On being an expert: A cost-benefit analysis. *The psychology of expertise*: Springer-Verlag New York, Inc; 1992. p. 191-203.

15. Flavell JH. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American psychologist*. 1979;34(10):906.

16. Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy: John Wiley & Sons; 2002.

17. Kazemi H GM. Evaluation of relationship between metacognition components and dysfunctional attitudes in outpatients with bipolar mood disorder II. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences*. 2012;20(1):90-100.

18. Rabiei M RA, Nikfarjam M, Najafipoor F. The investigation of correlation between metacognitive subscales, Meta worry and thoughts-fusion with body dysmorphic disorder. *Journal of Nurse and Physician Within War*. 2014;3(4):162-7.

19. Wells A, Cartwright-Hatton S. A short form of the metacognitions questionnaire: properties of the MCQ-30. *Behaviour research and therapy*. 2004;42(4):385-96.

20. Fischer TD, Smout MF, Delfabbro PH. The relationship between psychological flexibility, early maladaptive schemas, perceived parenting and psychopathology. *Journal of contextual behavioral science*. 2016;5(3):169-77.

21. Özer BU, Demir A, Ferrari JR. Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. *The Journal of social psychology*. 2009;149(2):241-57.

22. Sadeghi H, Hajloo N, Babayi K, Shahri M. The relationship between metacognition and obsessive beliefs, and procrastination in students of Tabriz and Mohaghegh Ardabili Universities, Iran. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*. 2014;8(1):42.

گیری بیشتر و دقیق‌تر شد. به همین علت، پرسشنامه‌ها به صورت مجازی پخش شده که در شرایط انجام پژوهش اثرگذار بوده است. به نظر می‌رسد در مطالعات آزمایشی که قدرت بیشتری در شناسایی روابط علی دارند، با سنجش میزان اهمال‌کاری تحصیلی در افراد دارای طرحواره‌های ناسازگار اولیه که آموزش مهارت‌های انعطاف‌پذیری شناختی و باورهای فراشناختی را گذرانده‌اند، نقش میانجی‌گری این دو متغیر مورد بررسی مجدد قرار گیرد.

یافته‌های به‌دست‌آمده از این مطالعه به تبیین بهتر و جامع‌تر اهمال‌کاری تحصیلی با نگاهی بر رویکرد طرحواره درمانی و شناختی کمک می‌کند. همچنین این مدل، نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی و انعطاف‌پذیری شناختی را در تغییر میزان تأثیر طرحواره‌های ناسازگار اولیه بر اهمال‌کاری تحصیلی تأیید می‌نماید.

منابع

- Burka JB, Yuen LM. Why you do it, what to do about it. *Psychology Today*. 1982; 32-44.
- Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*. 1984;31(4):503-9.
- Ferrari JR. Compulsive Procrastination :Some Self-Reported Characteristics. *Psychological Reports*. 1991;68(2):455-8.
- Saddler CD, Sacks LA. Multidimensional perfectionism and academic procrastination: relationships with depression in university students. *Psychol Rep*. 1993;73(3 Pt 1):863-71.
- Steel P, Ones DS. Personality and happiness: A national-level analysis. *Journal of personality and social psychology*. 2002;83(3):767.
- Sepehrian F, Hosseinzadeh M. Structural modeling analysis of the relationship between coping styles and academic procrastination in students *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*. 1390;7(4):77-93.
- Jaradat A-KM. Test Anxiety in Jordanian Students: Measurement, Correlates and Treatment; Psychometric Properties of the Differential Test Anxiety Inventory (DAI), and a Comparison of Cognitive Therapy and Study Skills Counseling in the Treatment of Test Anxiety 2004.
- McGinn LK, Young JE. Schema-focused therapy. *Frontiers of cognitive therapy*. New York, NY, US: The Guilford Press; 1996. p. 182-207.
- Dozois DJ, Martin RA, Bieling PJ. Early maladaptive schemas and adaptive/maladaptive styles of humor. *Cognitive therapy and research*. 2009;33(6):585-596.

23. Munro BH. Statistical methods in health care research and application of SPSS in data analysis. Socialist: Salemi; 1389. p. 584.
24. Torabi S, Hasanabadi H, Kadivar P.
25. Young JE, Brown G. Young schema questionnaire-short form; Version 3. Psychological Assessment. 2005.
26. Schmidt NB, Joiner TE, Young JE, Telch MJ. The schema questionnaire: Investigation of psychometric properties and the hierarchical structure of a measure of maladaptive schemas. *Cognitive therapy and research*. 1995;19(3):295-321.
27. Zolfaghari M, Fatehi Zadeh M, Abedi M. Determining relationships between early maladaptive schemas and marital intimacy among Mobarakeh Steel Complex personnel. *J Fam Res*. 2008;4(3):261-47.
28. Shareh H, Gharraee B, ATEF VMK, Eftekhar M. Metacognitive therapy (MCT), fluvoxamine, and combined treatment in improving obsessive-compulsive, depressive and anxiety symptoms in patients with obsessive-compulsive disorder (OCD). *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences* 2010; 4(2):17-25.
29. Aboighasem A, Asadi Moghaddam A, Najarian B, Shokrkon H. Construction and Validation of a Test for the Measurement of Test Anxiety Among Ahwaz Guidance School Students. *Journal of Education Sciences*. 1996;3(2):62-73.
30. Baron RM, Kenny DA. The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*. 1986;51(6):1173.
31. Aftab S, Klibert J, Holtzman N, Qadeer K, Aftab S. Schemas mediate the link between procrastination and depression: Results from the United States and Pakistan. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*. 2017;35(4):329-45.
32. Shirkavand M, Taj S. Predicting nursing students' academic procrastination based on initial maladaptive schemas and self-efficacy. *Quarterly Journal Of New Strategies In Instructional Administration*. 2018;1(2):15-23.
33. Gagnon J, Dionne F, Pychyl TA. Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of contextual behavioral science*. 2016;5(2):97-102.
34. Zarei L, Sadat Khoshouei M. Relationship of academic procrastination with metacognitive beliefs, emotion regulation and tolerance of ambiguity in university students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*. 2016;22(3):113-30.
35. Azhari MS. Early Maladaptive Schemas and Academic Procrastination in Students: The Mediating Role of Perfectionism. *International Journal of Psychological Studies*. 2017;9(4):76-82.