



فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی
سال شانزدهم شماره ۶۳ پاییز ۱۴۰۰



مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس طرحواره‌های هیجانی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان

حمید هاشمی‌پور^۱، هادی کرامتی^{۲*}، جواد کاووسیان^۳، مهدی عربزاده^۴

- ۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی
- ۲* - استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی
- ۳- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی
- ۴- استادیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۱۲

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۸/۱۸

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس طرحواره‌های هیجانی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بود. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی تهران در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند که از بین آنها ۳۲۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از مقیاس اهمال‌کاری دانشجویان، پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر و مقیاس طرحواره‌های هیجانی لیهی استفاده شد. داده‌ها با روش مدل معادلات ساختاری تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد که مدل مفهومی تدوین شده، برازندگی مطلوبی با داده‌های جمع‌آوری شده دارد. متغیرهای اضطراب امتحان و طرحواره‌های هیجانی به ترتیب بیشترین سهم را در تبیین واریانس اهمال‌کاری تحصیلی داشتند و در مجموع ۳۱ درصد واریانس آن را تبیین می‌کنند. طرحواره‌های هیجانی به صورت مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر داشت. این متغیر همچنین به صورت غیرمستقیم از طریق اضطراب امتحان بر اهمال‌کاری تحصیلی اثرگذار بود. بر این اساس، داشتن باورهای منفی درباره هیجان‌ها، دانشجویان را مستعد اضطراب امتحان بالاتر می‌کند و از طریق افزایش اضطراب امتحان اهمال‌کاری تحصیلی را بالا می‌برد. بنابراین به نظر می‌رسد می‌توان با شناسایی طرحواره‌های هیجانی افراد و طراحی مداخلات با هدف اصلاح این باورها به کاهش اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی آنها کمک کرد.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی؛ اضطراب امتحان؛ طرحواره‌های هیجانی



مقدمه

در روزگار کنونی که موفقیت تحصیلی و شغلی جزء ارزشهای سطح بالای جامعه و از دغدغه‌های اولیه والدین و فراگیران است، رقابت برای کسب استانداردهای بالا و جایگاه‌های برتر تحصیلی و شغلی، افراد را خواه ناخواه در برابر تکالیف متعدد و بعضاً دشوار قرار می‌دهد که غالباً شرایط الزام‌آوری برای انجام آنها در چهارچوب زمانی مشخص وجود دارد. اما به خاطر وجود موانع درونی و بیرونی، طبیعتاً همه افراد نمی‌توانند، تکالیف را در موعد مقرر تکمیل کنند و به صورت عمدی یا غیرعمدی در دام اهمال‌کاری اسیر می‌شوند. اهمال‌کاری^۱ را تأخیر عمدی در تکمیل یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی مطلوب یا مورد انتظار، علیرغم انتظار بدتر شدن اوضاع برای تأخیر تعریف کرده‌اند (استیل^۲، ۲۰۰۷؛ کلینگیسک^۳، ۲۰۱۳). مطالعات نشان می‌دهد که اهمال‌کاری با آسیب‌های مهمی در ارتباط است. اهمال‌کاری تحصیلی پیامدهای منفی درونی مهمی همچون سطوحی از افسردگی، اضطراب و استرس و پیامدهای منفی بیرونی همچون شکست و نارضایتی تحصیلی را برای فراگیران به دنبال دارد (فراری، اوکلاگان و نیوبگین^۴، ۲۰۰۵؛ کیم و سئو^۵، ۲۰۱۵). درصد قابل توجهی از فراگیران اهمال‌کار با عملکرد ضعیف تحصیلی (تایس و بامیستر^۶، ۱۹۹۷) مواجه هستند. برآوردها حاکی از شیوع ۸۰ تا ۹۵ درصدی اهمال‌کاری در دانشجویان است (الیس و ناوس^۷، ۱۹۷۷؛ اوبرین^۸، ۲۰۰۲؛ به نقل از استیل^۹، ۲۰۰۷)، تقریباً ۷۵ درصد دانشجویان خود را اهمال‌کار می‌دانند (پاتز^۹، ۱۹۸۷) و تقریباً ۵۰ درصد به صورت مداوم و مشکل‌ساز، اهمال‌کاری می‌کنند (دی، منسینک و اوسالیوان^{۱۰}، ۲۰۰۰).

یکی از دیدگاه‌ها درباره بروز اهمال‌کاری دیدگاه تقویت منفی است که برای آن کارکرد تنظیم هیجانی^{۱۱} قائل است، بدین معنا که افراد انجام تکلیف آزرنده را به تأخیر می‌اندازند یا از آن اجتناب می‌کنند تا بدین وسیله موقتاً از هیجان منفی همراه با آن رهایی یابند (تایس و براتسلاوسکی^{۱۲}، ۲۰۰۰). همین رها شدن موقت از هیجان منفی نقش تقویت‌کننده منفی را برای رفتار اهمال‌کاری دارد و فرد را در دام این رفتار مخرب و ناکارآمد نگاه می‌دارد. مؤلفان زیادی هیجان‌های منفی را به عنوان پیشامد اهمال‌کاری مطرح کرده‌اند (استیل^{۱۳}، ۲۰۰۷؛ تایس، براتسلاوسکی و بامیستر^{۱۴}، ۲۰۰۱؛ سولومون و راثبلوم^{۱۳}، ۱۹۸۴؛ وهل، پیچیل و بنت^{۱۴}، ۲۰۱۰). اضطراب امتحان یکی از هیجان‌های منفی اصلی است که فراگیران با آن روبرو هستند بنابراین اجتناب از اضطراب امتحان می‌تواند به صورت اهمال‌کاری بروز یابد. 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، ۱۹۸۰). پژوهش‌های فراوانی

¹ procrastination

² Steel

³ Klingsieck

⁴ Ferrari, O'Callaghan & Newbegin

⁵ Kim & Seo

⁶ Tice & Baumeister

⁷ Ellis & Knaus

⁸ O'Brien

⁹ Potts

¹⁰ Day, Mensink & O'Sullivan

¹¹ emotion regulation

¹² Tice & Bratslavsky

¹³ Solomon & rothblum

¹⁴ Wohl, Pychyl, & Bennett



مؤید رابطه اضطراب با اهمال کاری (برای مثال فریتز، یانگ، هیکسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۳؛ محمودزاده و محمدخانی، ۱۳۹۵) و به طور خاص رابطه اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی (برای مثال سویسا و ویز^۲، ۲۰۱۴؛ کوستر^۳، ۲۰۱۸؛ هاشمی و لطیفیان، ۱۳۹۲) بوده‌اند.

راهبردهای تنظیم هیجان می‌توانند انطباقی یا غیرانطباقی باشند (آلدائو، نولن هوکسما و شوایزر^۴، ۲۰۱۰) راهبردهای غیرانطباقی، اثر هیجان منفی را بدتر کرده و رفتارهای غیرانطباقی را افزایش می‌دهند، در حالی که راهبردهای انطباقی بالعکس، با کاهش عاطفه منفی و کاهش برانگیختگی در پاسخ به محرک‌های هیجانی همراه است (ترینکاس، بیلوتا و مانچینی^۵، ۲۰۱۶). بنابراین اهمال کاری یکی از راهبردهای ناکارآمد برای تنظیم هیجان‌های منفی است، زیرا ماهیت اجتنابی دارد و باعث تشدید هیجان‌های منفی و نقص در کارایی و عملکرد می‌شود. اما چه عواملی زمینه را فراهم می‌کند تا افراد هنگام بروز هیجان‌های منفی (از جمله اضطراب) به جای استفاده از راهبردهای کارآمد رو به راهبردهای ناکارآمد، از جمله راهبردهای اجتنابی مانند اهمال کاری بیاورند؟ یکی از عواملی که می‌تواند زمینه‌ساز باشد، باورهایی است که افراد درباره هیجان‌ها دارند. براساس نظریه فراشناختی^۶ (ولز و ماتیوس^۷، ۱۹۹۴)، باورهای افراد درباره حالات درونی مانند افکار و هیجان‌ها، در تداوم اختلالات روانی نقش اصلی را دارند. هرچند نظریه فراشناختی بیشتر بر شناخت‌ها تمرکز داشته است اما ولز معتقد است که این نظریه قابل کاربرد برای سایر حالات از جمله هیجان نیز هست. فراشناخت در ارتباط با هیجان، در فرایند تنظیم هیجانی خود را نشان می‌دهد. براساس مدل فرایند^۸ (گروس^۹، ۲۰۱۳؛ ۲۰۱۵) ارزیابی از موقعیت، هیجان را فعال می‌کند و ارزیابی از هیجان، راهبردهای تنظیم هیجانی را به راه می‌اندازد. ارزیابی دوم مستقیماً مبتنی بر باورها درباره هیجان است که ممکن است شامل کنترل‌ناپذیری، شرم‌آور و غیرعقلانی بودن، نامعتبر و بی‌معنا بودن، آسیب‌زا و مسری بودن باشد (مانسر، کوپر و ترفیوسیس^{۱۰}، ۲۰۱۲). در صورت وجود باورهای غیرانطباقی قوی درباره هیجان‌ها، ارزیابی از هیجان، ممکن است پریشانی روانشناختی را بیشتر کند (گرینبرگ و سفران^{۱۱}، ۱۹۹۰؛ گرینبرگ، ۲۰۰۲؛ هیز، لوما، بوند^{۱۲} و همکاران، ۲۰۰۶؛ مین و فاراچ^{۱۳}، ۲۰۰۷) یا منجر به استفاده از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجانی شود (هیز و همکاران، ۲۰۰۶؛ ورنر^{۱۴} و گروس، ۲۰۱۰؛ نیلند و دوویدیو^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ پرداتو، دیوید و مافی^{۱۶}، ۲۰۲۰). لیهی^{۱۷} (۲۰۲۰؛ ۲۰۱۹) باورها درباره هیجان‌ها را تحت عنوان طرحواره‌های هیجانی^{۱۸} مفهوم‌پردازی کرده است. براساس این مدل، افراد در زمینه نظریه‌هایشان درباره هیجان و تنظیم هیجانی با هم تفاوت دارند و این نظریه‌ها منجر به استفاده از راهبردهای مشکل‌آفرین برای مقابله با هیجان، مانند سرکوبی، نشخوار فکری، اجتناب، سرزنش و

¹ Fritzsche, Young & Hickson

² Soysa & Weiss

³ Custer

⁴ Aldado, Nolen-Hoeksema & Schweizer

⁵ Trincas, Bilotta & Mancini

⁶ metacognitive

⁷ Wells & Matthews

⁸ process model

⁹ Gross

¹⁰ Manser, Cooper & Trefusis

¹¹ Greenberg, Safran

¹² Luoma & Bond

¹³ Mennin & Farach

¹⁴ Werner

¹⁵ Kneeland, & Dovidio

¹⁶ Predatu, David, Maffei

¹⁷ Leahy

¹⁸ emotional schemas

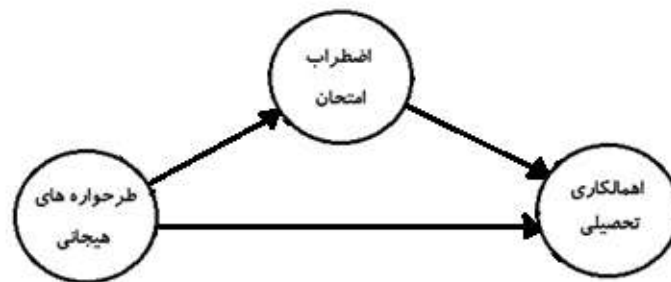


سوء مصرف مواد می‌شود. اگر فرد این هیجان‌ها را نرمال بداند، قادر خواهد بود تا احساسات ناخوشایند و «متعارض» را تحمل کند، این هیجان‌ها را به اهمیت رابطه ربط دهد، بپذیرد که این هیجان‌ها موقتی هستند و خطرناک نیستند و داشتن آن‌ها مایه شرمساری نیست، بنابراین بعید است که مشکلات هیجانی طولانی مدت ایجاد شود. برعکس اگر فرد باورهای متضاد این حالت را داشته باشد، شروع به نشخوار ذهنی، جداسازی، اجتناب، مصرف مواد و انتقاد از خود و سایر راهبردهای ناکارآمد خواهد کرد. (لیهی، ۲۰۱۹). براساس مدل طرحواره هیجانی، باورهای شخص درباره هیجان، ممکن است روی دامنه‌ای از آسیب‌های روانی اثر داشته باشد و منجر به تثبیت راهبردهای غیرسودمند تنظیم هیجانی شود (ادواردز و ووپرمن^۱، ۲۰۱۸؛ لیهی، ۲۰۰۲؛ ترینکاس و همکاران، ۲۰۱۶). با توجه به اینکه اهمال‌کاری از راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجانی است، می‌توان انتظار داشت که طرحواره‌های هیجانی غیرانطباقی به طور مستقیم و از طریق تشدید اضطراب امتحان منجر به اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر شود. درخصوص رابطه طرحواره‌های هیجانی با اضطراب، مدل طرحواره هیجانی بیان می‌کند در حالی که یکی از راه‌های کاهش اضطراب، مواجهه با آن و بازداری پاسخ اجتنابی است، طرحواره‌های منفی درباره اضطراب از جمله اینکه غیرقابل کنترل، پایان‌ناپذیر یا خطرناک است، باعث می‌شود افراد تمایل کمی برای مواجهه با موقعیت اضطراب‌انگیز داشته باشند و از این رو، اضطراب آنها تداوم می‌یابد (لیهی، ۲۰۰۷). مطالعات متعددی نیز نشان دهنده رابطه معنادار طرحواره‌های هیجانی و اضطراب بوده‌اند. از جمله لیهی و همکاران (۲۰۱۸) رابطه معناداری بین طرحواره‌های هیجانی منفی و علائم اضطراب یافتند و باورهای کنترل‌ناپذیری و خطر نگرانی و شایستگی شناختی این رابطه را میانجی‌گری می‌کردند. مطالعات متعدد دیگری نیز نشان دهنده رابطه طرحواره‌های هیجانی و انواع اضطراب فراگیر، اجتماعی و امتحان بوده است (برای مثال تیرچ^۲ و همکاران، ۲۰۱۲ به نقل از لیهی ۲۰۱۸؛ سعیدی و حاتمی، ۱۳۹۵؛ کرمی و همکاران، ۱۳۹۶؛ اقبالی، میرمحمدی و پاکدل بناب، ۱۳۹۵؛ فرخزادیان، رضایی و صادقی، ۱۳۹۸). همچنین با توجه به رویکرد درمانی مدل طرحواره‌های هیجانی، مطالعات متعددی به بررسی و تأیید اثربخشی طرحواره‌درمانی هیجانی بر نشانه‌های اضطراب و اختلالات مرتبط با آن پرداخته‌اند (برای مثال: خالقی، لیهی، اکبری و همکاران، ۲۰۱۷؛ مرواریدی، مشهدی، شاملو و همکاران، ۲۰۱۸؛ رضایی، سپهوندی و میرزایی هابیلی، ۱۳۹۶).

براساس دیدگاه‌های نظری و یافته‌های پژوهشی که بدان اشاره شد، با نقش و اهمیتی که طرحواره‌های هیجانی در شکل‌گیری اضطراب و راهبردهای ناکارآمد مقابله‌ای دارند، اما در پژوهش‌های گذشته به نقش طرحواره‌های هیجانی در شکل‌گیری و تداوم اهمال‌کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق اثر روی اضطراب امتحان پرداخته نشده است. براساس آنچه گفته شد، مدل مفهومی ارتباط بین طرحواره‌های هیجانی و اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی، به صورت شکل ۱ تدوین گردید. این مدل براساس نقش طرحواره‌های هیجانی در شکل‌گیری اضطراب و راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجانی مبتنی بر مدل طرحواره هیجانی لیهی بنا شده است. هدف پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس طرحواره‌های هیجانی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بود.

¹ Edwards & Wupperman

² Tirsch



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف بنیادی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی و با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ بودند. نمونه‌گیری با روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد بدین صورت که ابتدا دانشگاه براساس ماهیت دانشکده‌ها به سه خوشه علوم انسانی، علوم پایه و فنی مهندسی تقسیم شد و سپس به صورت تصادفی از هر خوشه دو دانشکده و از هر دانشکده دو رشته ورودی به صورت تصادفی انتخاب شد که در مجموع ۱۲ رشته ورودی از کل دانشجویان کارشناسی دانشگاه در نمونه قرار گرفت. درخصوص حجم نمونه مناسب برای انجام تحلیل معادلات ساختاری دیدگاه‌ها و روشهای متفاوتی ارائه گردیده است که برخی از آنها با حساب سرانگشتی مانند حداقل ۱۵۰ یا ۲۰۰ نمونه محاسبه می‌گردد. اما انتخاب دقیق‌تر نیازمند در نظر گرفتن عوامل مختلفی از جمله تعداد متغیرها، نرمال بودن متغیرها و تعداد پارامترهاست. یکی از روشهای رایج، محاسبه حجم نمونه بر مبنای تعداد پارامترهای موجود در مدل است (کلاین^۱، ۲۰۱۵). بر این اساس، حداقل حجم نمونه لازم ۵ برابر تعداد پارامترهای مدل است. با توجه به تعداد پارامترهای مدل پژوهش حاضر که ۳۵ می‌باشد، حداقل ۱۷۵ نفر نمونه لازم است. ۳۲۰ نفر از دانشجویان (۱۱۴ پسر و ۲۰۶ دختر) در نمونه حاضر قرار گرفتند که پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های ناقص و مشکل‌دار، داده‌های ۳۰۳ نفر وارد تحلیل شد.

ابزارهای گردآوری داده‌ها

مقیاس اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: توسط سولومون و رابلمون (۱۹۸۴) تهیه شده است. تعداد سؤالات ۲۷ بوده و براساس طیف لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار سه مؤلفه آمادگی برای امتحانات (شامل ۸ گویه)، آمادگی برای تکالیف (۱۱ گویه) و آمادگی برای مقاله‌های پایان ترم (۸ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. سولومون و رابلمون پایایی

¹ Kline



را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکلیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان‌ترم ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین در پژوهش حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) پایایی این مقیاس به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و در پژوهش مطیعی، حیدری و صادقی (۱۳۹۱)، ۰/۸۶ گزارش شده است. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاوری (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر، ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه اضطراب امتحان اسپیلبرگر: توسط اسپیلبرگر (۱۹۸۰) تدوین شده و دارای ۲۰ سؤال است که به صورت چهار گزینه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۴ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. حداقل نمره در این پرسشنامه ۲۰ و حداکثر ۸۰ می‌باشد. این پرسشنامه دارای دو مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری (سؤال‌های: ۱، ۲، ۴، ۸، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۵ و ۱۸) و نگرانی (سؤال‌های: ۳، ۵، ۷، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۹ و ۲۰) می‌باشد. پژوهش‌های انجام شده در خصوص روایی و پایایی این پرسشنامه رضایت‌بخش بوده‌اند. این پرسشنامه با مقیاس اضطراب امتحان ساراسون و استویز برای پسران و دختران به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۳ همبستگی دارد. همچنین با پرسشنامه‌ی اضطراب حالت-صفت در پسران و دختران به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۷۷ گزارش شده است. ضریب آلفای کرونباخ را اسپیلبرگر (۱۹۸۰) برای مؤلفه‌ی نگرانی ۰/۹۱ و برای مؤلفه‌ی هیجان‌پذیری ۰/۸۵ گزارش کرده است. ضرایب همسانی درونی ۰/۹۲، تصنیف ۰/۹۲ و بازآزمایی ۰/۹۰ به دست آمده است. آلفای کرونباخ برای کل این پرسشنامه در پژوهش حاضر ۰/۹۲ و برای نگرانی و هیجان‌پذیری به ترتیب ۰/۹۰ و ۰/۸۷ به دست آمد.

مقیاس طرحواره‌های هیجانی لیهی (LESS): توسط لیهی (۲۰۰۲) تدوین شده و نسخه اصلی دارای ۵۰ سؤال است. این مقیاس براساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود و شامل ۱۴ خرده مقیاس است (تأییدطلبی از دیگران، احساس گناه، ساده‌اندیشی درباره هیجانات، قابل کنترل بودن، پذیرش احساسات، تلاش برای منطقی بودن، توافق، نشخوار ذهنی، ابراز احساسات، سرزنش، قابل درک بودن، ارزش‌های والاتر، بی‌حسی هیجانی، تداوم هیجان). تحلیل عاملی نسخه فارسی این پرسشنامه توسط خانزاده، ادریسی، محمدخانی و سعیدیان (۱۳۹۲) انجام شده که از ۱۶ عامل استخراج شده، ۱۲ عامل با طرحواره‌های هیجانی لیهی هماهنگ هستند، ۳ عامل به خاطر بارگذاری تنها یک گویه حذف شده و یک عامل جدید به نام خودآگاهی هیجانی به مقیاس اضافه شده است. نهایتاً نسخه فارسی با ۳۷ آیتم و ۱۳ عامل (قابل کنترل بودن، تلاش برای منطقی بودن، خودآگاهی هیجانی، قابل درک بودن، نشخوار ذهنی، توافق، پذیرش، احساسات، تأیید طلبی از دیگران، ارزش‌های والاتر، ساده‌اندیشی هیجانات، گناه، ابراز احساسات و سرزنش) معرفی شده است. لیهی (۲۰۰۲) در پژوهش خود، روایی طرحواره‌های هیجانی را با استفاده از روایی همگرا با مقیاس‌های BAI و BDI (مقیاس‌های اضطراب و افسردگی بک) و پرسشنامه MCQ (پرسشنامه فراشناختی) بر روی ۵۳ بیمار روان‌پزشکی مورد بررسی قرار داد و نتایج نشان دهنده روایی قابل قبول بود. همچنین لیهی پایایی این مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ گزارش کرده است. سایر پژوهش‌ها نیز روایی و پایایی مناسبی برای LESS گزارش کرده‌اند. خانزاده و همکاران (۱۳۹۲) ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی را مورد بررسی قرار داده‌اند که نتایج آن‌ها نشانگر روایی همگرا با مقیاس‌های BAI و BDI و پایایی بازآزمایی آن در فاصله دو هفته برای کل مقیاس ۰/۷۸ و برای خرده‌مقیاس‌ها در دامنه ۰/۵۶ تا ۰/۷۱ بوده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ را برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس‌ها، از ۰/۵۹ تا ۰/۷۳ به دست آوردند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۳ به دست آمد.

**روش اجرا**

در مورد هر یک از رشته ورودی‌های موجود در نمونه، پس از هماهنگی با اساتید یکی از دروس، پژوهشگر در بیست دقیقه ابتدا یا انتهای ساعت، سر کلاس حاضر شده و پس از ارائه توضیحات لازم برای شرکت‌کنندگان درخصوص اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها و همچنین اطمینان دادن درخصوص محرمانه ماندن اطلاعات و عدم وجود پاسخ درست و نادرست برای سؤالات و همچنین کسب رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، مجموعه پرسشنامه‌ها به صورت گروهی بین آنها توزیع شده و جمع‌آوری می‌شد. تکمیل پرسشنامه‌ها زمانی بین ۱۰ تا ۲۰ دقیقه طول می‌کشید. از شرکت‌کنندگانی که تمایل به آگاهی از نتایج پژوهش و نمرات خود در پرسشنامه‌ها داشتند، ایمیل گرفته می‌شد تا پس از تکمیل فرایند پژوهش، نتایج برای آنها ارسال گردد.

یافته‌ها**جدول (۱) شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش**

۳	۲	۱	انحراف استاندارد	میانگین	
			۱۲/۸۳۰	۸۷/۵۹	۱. طرحواره‌های هیجانی
		۰/۳۱۷**	۱۲/۳۹۳	۴۲/۴۷	۲. اضطراب امتحان
	۰/۴۳۶**	۰/۲۷۸**	۹/۴۲۴	۶۸/۳۴	۳. اهمال‌کاری تحصیلی

** معناداری در سطح ۰/۰۱

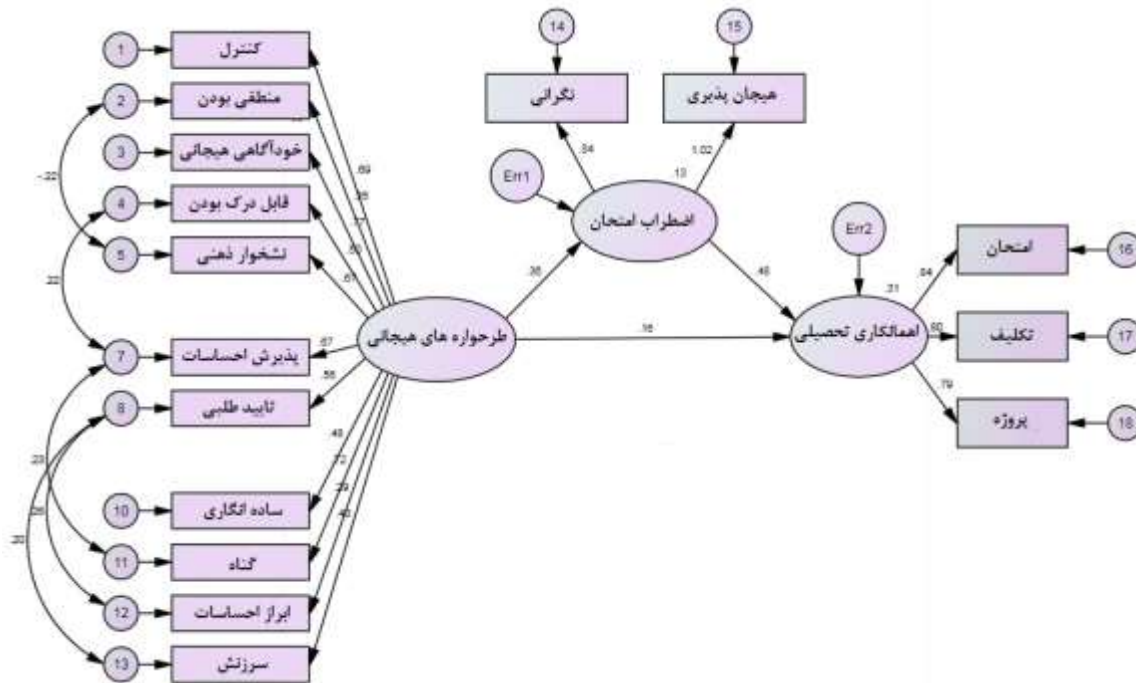
جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش و ماتریس همبستگی متغیرهای تحقیق را نشان می‌دهد. نتایج جدول نشان‌دهنده رابطه معنادار اهمال‌کاری تحصیلی با طرحواره‌های هیجانی (۰/۲۷۸، $p < ۰/۰۱$) و اضطراب امتحان (۰/۴۳۶، $p < ۰/۰۱$) است. همچنین رابطه اضطراب امتحان با طرحواره‌های هیجانی (۰/۳۱۷، $p < ۰/۰۱$) معنادار است.



جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

شاخص	χ^2	df	χ^2/df	GFI	AGFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح مدل	۳۱۹/۸۰۴	۱۳۲	۲/۴۲۳	۰/۸۸۹	۰/۸۵۶	۰/۸۵۲	۰/۹۰۷	۰/۸۹۱	۰/۹۰۶	۰/۰۶۹
بعد از اصلاح مدل	۱۷۵/۵۰۳	۹۶	۱/۸۲۸	۰/۹۳۳	۰/۹۰۵	۰/۹۱۵	۰/۹۵۹	۰/۹۴۹	۰/۹۵۹	۰/۰۵۲
دامنه قابل قبول			۵-۱	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۶

برای پاسخ به سؤال اصلی پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و نرم‌افزار آماری Amos نسخه ۲۰ استفاده شد. به منظور بررسی برازش مدل، شاخص‌های مجذور خی بر درجات آزادی، شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، نیکویی برازش اصلاح شده (AGFI)، برازش هنجار شده (NFI)، برازش افزایشی (IFI)، توکر-لوئیس (TLI)، برازش تطبیقی (CFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) برآورد شد که نتایج اولیه در جدول شماره ۳ آمده است. همانطور که در جدول دیده می‌شود در تحلیل اولیه چند مورد از شاخص‌ها خارج از محدوده قابل قبول هستند. برای اصلاح مدل، دو طرحواره توافق و ارزش‌های والاتر به خاطر بار عاملی کمتر از ۰/۳ حذف شدند. همچنین از بین شاخص‌های پیشنهادی Amos برای اصلاح مدل، کواریانس بین خطاهای مربوط به طرحواره‌های منطقی بودن با نشخوار ذهنی، قابل درک بودن با پذیرش احساسات، پذیرش احساسات با گناه و تأییدطلبی با ابراز احساسات و سرزنش که همخوان با مبانی نظری بود در مدل اعمال گردید. سپس مجدداً برازش مدل مورد آزمون قرار گرفت که مقادیر شاخص‌ها پس از اصلاح نیز در جدول ۳ آمده است. همانطور که در جدول مشاهده می‌شود، پس از اصلاح مدل، تمامی شاخص‌ها مطلوب و در محدوده قابل قبول قرار گرفتند. بنابراین مدل به صورت کلی دارای برازش با داده‌ها است.



شکل ۲

شکل ۲ مدل ساختار نهایی را پس از اعمال اصلاحات نشان می‌دهد. شکل ۲ نشان می‌دهد که ۳۱ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی توسط طرحواره‌های هیجانی و اضطراب امتحان و ۱۳ درصد از واریانس اضطراب امتحان توسط طرحواره‌های هیجانی تبیین می‌شود. همچنین تمامی ضرایب مسیر در مدل معنادار هستند.

جدول (۳) ضرایب استاندارد شده اثرات متغیرها

اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	بر متغیر	از متغیر
۰/۳۶**	-	۰/۳۶**	اضطراب امتحان	طرحواره‌های هیجانی
۰/۳۳۵**	۰/۱۷۱**	۰/۱۶۴**	اهمال‌کاری تحصیلی	طرحواره‌های هیجانی
۰/۴۷۶**	-	۰/۴۷۶**	اهمال‌کاری تحصیلی	اضطراب امتحان

** معناداری در سطح ۰/۰۱



در جدول ۳، ضرایب استاندارد شده اثر کل، اثر مستقیم و اثر غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر آمده است. همانطور که در جدول دیده می‌شود، اثر کل طرحواره‌های هیجانی بر اضطراب امتحان معنادار و برابر با $0/360$ است که کل این اثر به صورت مستقیم اعمال می‌شود. اثر کل طرحواره‌های هیجانی بر اهمال کاری تحصیلی برابر با $0/335$ است که اثر مستقیم معنادار و برابر $0/164$ و اثر غیرمستقیم نیز معنادار و برابر با $0/171$ است. و در نهایت اثر کل اضطراب امتحان بر اهمال کاری تحصیلی برابر با $0/476$ است که کل این اثر به صورت اثر مستقیم و معنادار می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس طرحواره‌های هیجانی با نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان بود. با توجه به اینکه همه شاخص‌های برازش مدل پس از اعمال اصلاحات در دامنه مورد قبول قرار گرفتند، به طور کلی برازش مدل با داده‌ها و فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. همچنین اثرات مستقیم و غیرمستقیم مفروض در مدل تأیید شد. اثر مستقیم اضطراب امتحان بر اهمال کاری تحصیلی معنادار بود. این یافته همسو با یافته‌های فریتز و همکاران، (۲۰۰۳)، محمودزاده و محمدخانی، (۱۳۹۵)، سویسا و ویز، (۲۰۱۴)، کوستر، (۲۰۱۸) و هاشمی و لطیفیان (۱۳۹۲) است. در تبیین این یافته می‌توان به دیدگاه تنظیم هیجانی (تایس و براتسلاوسکی، ۲۰۰۰) اشاره کرد که براساس آن دانشجویان انجام تکالیف و آماده شدن برای امتحان را به تعویق می‌اندازند تا موقتاً از هیجان منفی همراه با آن (اضطراب امتحان) رهایی پیدا کنند. سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) بیان می‌کنند که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است باعث می‌شود سطح اضطراب فرد بالا رود و شخص برای کاهش این اضطراب، اهمال کاری می‌کند تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. به علاوه اضطراب علامتی هشداردهنده است که نشان می‌دهد در موقعیت، تهدیدی برای خود وجود دارد و تکالیف به این خاطر که تهدید محسوب می‌شوند کنار گذاشته می‌شوند (اونز و نیوبگین، ۲۰۰۰؛ به نقل از شیخ الاسلامی، ۱۳۹۵) همچنین لازاروس^۱ و فولکمن (۱۹۸۴) در نظریه سه‌بخشی خود در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای، مؤلفه ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند. آنها بر این باورند که شخص در موقعیت استرس یا تکلیف، ابتدا توانایی‌های خود و میزان دشواری تکلیف را ارزیابی می‌کند، اگر بر مبنای این ارزیابی موقعیت برای فرد آزارنده باشد، دچار هیجان منفی مانند اضطراب می‌شود و در نهایت برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای همچون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. تئوری لازاروس گرچه برای استرس تدوین شده اما منطبق آن قابل تعمیم به ارتباط اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی است.

طرحواره‌های هیجانی، هم به صورت مستقیم و هم غیرمستقیم از طریق اضطراب امتحان بر اهمال کاری تحصیلی اثر داشت که مؤید فرضیه‌های پژوهش و همسو با پژوهش‌های پیشین از جمله لیهی و همکاران (۲۰۱۸)، سعیدی و حاتمی (۱۳۹۵)، کرمی و همکاران (۱۳۹۶) و اقبالی و همکاران (۱۳۹۵) است. در تبیین اثر مستقیم طرحواره‌های هیجانی بر اضطراب امتحان می‌توان به نظریه طرحواره‌های هیجانی لیهی (۲۰۰۲؛ ۲۰۱۹) اشاره کرد که براساس آن، طرحواره‌های هیجانی منفی باعث تفسیر و ارزیابی معیوب و مداوم از هیجان‌های منفی و در نتیجه، اغراق در شدت و مدت آن‌ها می‌شوند و تفسیرهای منفی می‌تواند مانع ابراز هیجان‌ها و نقص در پردازش هیجانی شوند. درواقع ترس از تجربه هیجان منفی اضطراب باعث افزایش اضطراب می‌شود و او را آماده اجتناب از تجربه

¹ Lazarus & Folkman



آن می‌کند. بنابراین اگر شخص طرحواره‌های منفی دربارهٔ اضطراب امتحان داشته باشد این طرحواره‌ها به هنگام بروز این هیجان منفی فعال شده و به تشدید اضطراب امتحان منجر می‌شود.

طبق جستجوی پژوهشگر، طرحواره‌های هیجانی برای اولین بار در ارتباط با اهمال کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است اما اثر طرحواره‌های هیجانی بر اهمال کاری با نظریه طرحواره‌های هیجانی لیهی (۲۰۰۲) منطبق است. براساس دیدگاه لیهی، داشتن ارزشیابی‌های منفی دربارهٔ هیجان‌ها ممکن است به مقابله مشکل‌آفرین مانند تکیه بر اجتناب، پرنوشی، پرخوری، سوء مصرف، دارو، سرزنش، نشخوار فکری و نگرانی شود. با توجه به اینکه اهمال کاری نیز یکی از راهبردهای ناکارآمد مقابله‌ای است، داشتن طرحواره‌های منفی نسبت به هیجان و از جمله اضطراب امتحان باعث می‌شود که فرد بیشتر اهمال کاری را به عنوان راهبردی برای رهایی از هیجان‌های منفی ترجیح دهد و همچنین داشتن این طرحواره‌های منفی باعث می‌شود شخص تحمل هیجان منفی را نداشته و همین امر باعث تشدید همان هیجان منفی می‌شود و از طریق افزایش اضطراب منجر به اهمال کاری بیشتر می‌گردد. همچنین براساس دیدگاه شفقت خود، رویکرد همراه با مهربانی نسبت به خود و پذیرش اشتباهاتی که هر انسان معمولی در مسیر رسیدن به اهداف خود ممکن است مرتکب شود منجر به بهبود تنظیم هیجانی و استفاده از رفتارهای سالم‌تر و انجام کمتر اهمال کاری خواهد شد (وهل، پیچیل و بنت، ۲۰۱۰؛ سیرویس، ناوتر و مولنار، ۲۰۱۹).

به طور کلی نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که داشتن باورهای منفی درباره هیجان‌ها فرد را مستعد اضطراب امتحان بالاتر و در نهایت اهمال کاری بیشتر می‌کند. این یافته‌ها با دو مدل طرحواره هیجانی لیهی (۲۰۰۲؛ ۲۰۱۹) و مدل تنظیم هیجانی گروس (۲۰۱۵) سازگار هستند، که براساس هر دو مدل، باورهای منفی درباره هیجان باعث تشدید هیجان و روی آوردن فرد به راهبردهای مشکل‌ساز و غیرانطباقی تنظیم هیجانی می‌شود که اهمال کاری نیز در زمره این راهبردها قرار می‌گیرد. همچنین یافته‌ها با تحقیقات پیشین که اهمال کاری را نتیجه ترجیح تنظیم هیجانی کوتاه مدت می‌دانند (مانند سیرویس و پیچیل، ۲۰۱۳؛ اکرت و همکاران، ۲۰۱۶؛ ویپیچ، ماتوسوزکی و دراگان^۲، ۲۰۱۸) و تحقیقاتی که نشان دهنده نقش باورهای منفی درباره هیجان در شکل‌گیری رفتارهای اجتنابی و راهبردهای ناکارآمد تنظیم هیجانی بوده‌اند (مانند نیلند و همکاران، ۲۰۲۰؛ دی کاستلا، گولدین، جزایری^۳ و همکاران، ۲۰۱۳؛ پرداتو و همکاران، ۲۰۲۰؛ بیاضی و همکاران، ۱۳۹۲) همسو است. اگر فرد اضطراب را هیجانی درک‌نشده، آسیب‌زا یا شرم‌آور بداند و به گذرا بودن آن معتقد نباشد، زمانی که دچار اضطراب امتحان شود، ماندن در آن وضعیت را که شرط رویارویی و کنترل اضطراب است راهکاری مؤثر نمی‌داند و همین امر از طرفی موجب تشدید اضطراب او و از طرفی سوق دادن او به سمت راهبردهای اجتنابی که یکی از مهمترین آنها اهمال کاری تحصیلی است می‌شود. از آنجایی که باورها قابل اصلاح هستند، تلاش در جهت اصلاح باورهای نادرست دربارهٔ هیجان‌ها می‌تواند منجر به تعدیل رفتار و مدیریت و تنظیم بهتر هیجان‌های منفی و بروز رفتارهای سالم و رویارویی با موقعیت‌های اضطراب‌زا و رهایی از اهمال کاری به عنوان پاسخ غالب خواهد شد. بنابراین براساس نتایج پژوهش حاضر، کاربرد طرحواره‌درمانی هیجانی برای درمان و کاهش اهمال کاری تحصیلی توصیه می‌شود.

تحقیق حاضر محدودیت‌هایی دارد، از جمله اینکه در آن از ابزارهای خودسنجی استفاده شده است که در معرض آسیب مطلوبیت اجتماعی و خطا در به یادآوری موقعیت‌ها هستند و شاید ابزارهایی که هرکدام از متغیرها را در موقعیت واقعی و از طریق ابزارهای دیگر می‌سنجند بتوانند کمک‌های بیشتری به درک موضوع کنند. در نهایت یکی از محدودیت‌های مهم، مبتنی بودن تحقیق بر روابط

¹ Sirois, Nauts, & Molnar

² Wypych, Matuszewski, & Dragan

³ De Castella, Goldin, & Jazaieri



حمید هاشمی‌پور و همکاران

مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس...

همبستگی است که بایستی تفسیر اثر علی متغیرها با احتیاط انجام گیرد. پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌هایی آزمایشی به بررسی اثر مداخله‌ای اصلاح طرحواره‌های هیجانی در کاهش اهمال‌کاری پرداخته شود. همچنین بررسی مدل مذکور در جامعه دانش‌آموزان می‌تواند به روشن‌تر شدن ابعاد مسئله و تعیین تشابهات و افتراقات احتمالی کمک کند.

منابع

- اقبال، علی؛ میرمحمدی، میرهاشم؛ پاکدل بناب، سعیده (۱۳۹۵). نقش ویژگی‌های شخصیتی و طرحواره‌های هیجانی در اضطراب امتحان دانش‌آموزان پسر دوره اول مقطع متوسطه. **فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی**، ۱۱(۴۴). ۱۹-۱.
- جوکار، بهرام؛ و دلاورپور، محمد آقا (۱۳۸۶). رابطه‌ی تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. **اندیشه‌های نوین تربیتی**، ۳(۳ و ۴). ۶۱-۸۰.
- حسین چاری، مسعود؛ و دهقانی، یوسف (۱۳۸۷). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خود‌تنظیمی در یادگیری. **فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزش**، ۲، ۴. ۶۴-۷۳.
- خانزاده، مصطفی؛ ادریسی، فروغ؛ محمدخانی، شهرام و سعیدیان، محسن (۱۳۹۲). بررسی ساختار عاملی و مشخصات روانسنجی مقیاس طرحواره‌های هیجانی بر روی دانشجویان. **فصلنامه روان‌شناسی بالینی**، ۳(۱۱). ۹۱-۱۱۹.
- رضایی، فاطمه؛ سهوندی، محمدعلی؛ و میرزایی‌هابیلی، خدیجه. (۱۳۹۶). اثربخشی طرحواره‌درمانی هیجانی بر اجتناب‌شناختی-رفتاری و شدت نشانه‌های اختلال اضطراب فراگیر در دانشجویان دختر مبتلا به اضطراب فراگیر. **مطالعات روان‌شناختی**، ۱۳(۱). ۴۳-۵۵.
- سعیدی، آزاده؛ حاتمی، محمد (۱۳۹۵). مقایسه طرحواره‌های هیجانی و راهبردهای شناختی تنظیم هیجان در بیماران مبتلا به اختلال اضطراب فراگیر و افسردگی اساسی. **فصلنامه پرستار و پزشک در رزم**، ۴(۱۰-۱۱). ۴۴-۴۹.
- شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. **دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۴(۳). ۸۱-۱۰۱.
- فرخزادیان، علی اصغر؛ رضایی، فاطمه؛ و صادقی، مسعود. (۱۳۹۸). نقش میانجی طرحواره‌های هیجانی در رابطه بین آسیب‌های دوران کودکی با اختلال اضطراب فراگیر. **روان‌شناسی بالینی و شخصیت**، ۱۷(۲). ۸۹-۱۰۱.
- کریمی، سوما؛ بنی‌جمالی، شکوه‌السادات؛ خسروی، زهره؛ و پرهون، هادی (۱۳۹۶). نقش طرحواره‌های هیجانی در پیش‌بینی اضطراب و افسردگی بیماران مبتلا به سرطان. **تحقیقات علوم رفتاری**، ۱۵(۳). ۲۹۱-۲۹۸.
- محمودزاده، رقیه و محمدخانی، شهرام (۱۳۹۵). نقش میانجی اضطراب و اجتناب‌شناختی در رابطه بین کمال‌گرایی منفی و اهمال‌کاری. **مجله دست آوردهای روان‌شناختی (علوم تربیتی و روان‌شناسی)**، ۲۳(۱). ۷۳-۹۴.
- مطیعی، حورا؛ حیدری، محمود؛ و صادقی، منصوره‌السادات (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۸(۲۴). ۴۹-۷۰.
- هاشمی، لادن؛ و لطیفیان، مرتضی (۱۳۹۲). کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. **فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی**، ۲(۳). ۷۳-۹۹.

Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S., & Schweizer, S. (2010). Emotion-Regulation Strategies across Psychopathology: A Meta-Analytic Review. *Clinical Psychology Review*, 30, 217-237.



- Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 39(3), 162-163.
- Day, V., Mensink, D., & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and Learning*, 30, 120-134.
- De Castella, K., Goldin, P., Jazaieri, H., Ziv, M., Dweck, C. S. & Gross, J. J. (2013) Beliefs About Emotion: Links to Emotion Regulation, Well-Being, and Psychological Distress, *Basic and Applied Social Psychology*, 35:6, 497-505,
- Edwards, E. & Wupperman, P. (2018). Research on emotional schemas: A review of findings and challenges. *Clinical Psychologist*. Advance online publication.
- Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
- Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
- Greenberg, L. S. (2002). *Emotion-Focused Therapy: Coaching Clients to Work through Their Feelings*, Washington DC: *American Psychological Association*.
- Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1990). *Emotion in Psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Gross, J. J. (2013). Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward. *Emotion*, 13, 359- 365.
- Gross, J. J. (2015). The extended process model of emotion regulation: Elaborations, applications, and future directions. *Psychological Inquiry*, 26, 130-137
- Hayes, S. C., Luoma, J. B., Bond, F. W, Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Processes and Outcomes. *Behaviour Research and Therapy*, 44, 1-25.
- Khaleghi, M., Leahy, R. L., Akbari, E., Mohammadkhani, S., Hasani, J., & Tayyebi, A. (2017). Emotional schema therapy for generalized anxiety disorder: a single-subject design. *International Journal of Cognitive Therapy*, 10(4), 269-282.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th ed.). New York: *Guilford Press*.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination. When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24-34.
- Kneeland, E. T., & Dovidio, J. F. (2020). Emotion malleability beliefs and coping with the college transition. *Emotion*, 20(3), 452-461.
- Lazarus, R. S & Folkman S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. Springer: New York. Mc Cown W, Johnson JL. 1989. 'Diferential arousal gradients in chronic procrastination', *paper presented at the American Psychological Society*, Alexandria, VA.
- Leahy, R. L. (2002). Model of emotional schemas. *Cognitive and Behavioral Practice*, 9, 177-190.
- Leahy, R. L. (2019). Introduction: Emotional Schemas and Emotional Schema Therapy. *International Journal of Cognitive Therapy*. 12,1-4
- Leahy, R.L., Wupperman, P., Edwards, E., Shivaji, S., & Molina, N. (2018). Metacognition and Emotional Schemas: Effects on Depression and Anxiety, *International Journal of Cognitive Therapy*,



- Manser, R., Cooper, M. & Trefusis, J. (2012). Beliefs about Emotions as a Metacognitive Construct: Initial Development of a Self-Report Questionnaire Measure and Preliminary Investigation in Relation to Emotion Regulation. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 19, 235–246
- Mennin, D., & Farach, F. (2007). Emotion and Evolving Treatments for Adult Psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14, 329-352.
- Morvaridi, M., Mashhadi, A., Shamloo, Z. S. & Leahy, R. L. (2018). The Effectiveness of Group Emotional Schema Therapy on Emotional Regulation and Social Anxiety Symptoms. *International Journal of Cognitive Therapy*.
- Potts, T. J. (1987). Predicting procrastination on academic tasks with self-report personality measures. (Doctoral dissertation, Hofstra University, 1987). *Dissertation Abstracts International*, 48, 1543.
- Predatu, R., David, D.O., & Maffei, A., (2020). The effects of irrational, rational, and acceptance beliefs about emotions on the emotional response and perceived control of emotions. *Personality and Individual Differences*, 155.
- Sirois, F.M., Nauts, S. & Molnar, D.S. (2019) Self-Compassion and Bedtime Procrastination: an Emotion Regulation Perspective. *Mindfulness* 10, 434–445.
- Solomon, L.J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503–509.
- Soysa, C.K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles–test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*; 34:77–85.
- Spielberger, C. D. (1980). *The test anxiety inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press Inc.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65–94.
- Tice, D. M., & Baumeister, R. F. (1997). Longitudinal study of procrastination, performance, stress and health: The costs and benefits of dawdling. *Psychological Science*, 8, 454-459.
- 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., Bratslavsky, E., & Baumeister, R. F. (2001). Emotional distress regulation takes precedence over impulse control: If you feel bad, do it! *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 53–67.
- Trincas, R., Bilotta, E., & Mancini, F. (2016). Specific Beliefs about Emotions Are Associated with Different Emotion-Regulation Strategies. *Psychology*, 7, 1682-1699
- Wells, A., & Matthews, G. (1994). Attention and emotion: A clinical perspective. *Hove: Psychology Press Ltd*.
- Werner, K., & Gross, J. J. (2010). Emotion Regulation and Psychopathology. A Conceptual Framework. In A. M. Kring, & D. M. Sloan (Eds.), *Emotion Regulation and Psychopathology. A Transdiagnostic Approach*
- Wohl, M. J.A., Pychyl, T. A., & Bennett, S.H. (2010). I forgive myself, now I can study: How self-forgiveness for procrastinating can reduce future procrastination. *Personality and Individual Differences*, 48, 803–808.
- Wypych, M., Matuszewski, J., & Dragan W.L. (2018) Roles of Impulsivity, Motivation, and Emotion Regulation in Procrastination – Path Analysis and Comparison Between Students and Non-students. *Frontiers in Psychology*,



سال شانزدهم شماره ۶۳ پاییز ۱۴۰۰

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

Structural Modeling of Academic Procrastination, based on Emotional Schemas: Mediating role of Test Anxiety

Hashemipour, H¹., & Keramati, H^{2*}., Kavousian, J³., & Arabzadeh, M⁴

¹. PhD student, Educational Psychology, Kharazmi University

^{*2}. Ph.D., Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Iran

Email: dr.hadikeramati@gmail.com (Corresponding Author)

³. Ph.D., Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Iran

⁴. Ph.D., Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Kharazmi University, Iran

Abstract

The aim of this research was to predict students' academic procrastination based on emotional schemas through the mediating role of test anxiety. The study was conducted with correlational a method. The study population included all undergraduate students of Shahid Beheshti University of Tehran in the academic year of 2019-20. Using multi-stage cluster sampling 320 subjects were selected. The Procrastination Assessment Scale for Students, Spielberger test anxiety questionnaire and Leahy emotional schemas scale were used to collect data. Data were analyzed by structural equation modeling. Findings showed that the developed conceptual model had a good fitness with the collected data. Test anxiety and emotional schemas explained a total of 31% of variance in academic procrastination. Emotional schemas had a direct effect on academic procrastination. This variable also had an indirect effect on academic procrastination through test anxiety. Accordingly, having negative beliefs about emotions predisposes students to higher test anxiety and increases academic procrastination through increasing test anxiety. Therefore, it seems that by identifying people's emotional schemas and designing interventions to correct these beliefs, it could help reduce their test anxiety and academic procrastination.

Key words: Academic procrastination; Test anxiety; Emotional schemas