
پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با نقش میانجی فرانگرانی در دانشجویان

عطیه طارمی^۱ محمد رستمی گنجینه کتاب^{۲*}

۱. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد علوم پزشکی

۲. استادیار گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه شاهد

چکیده

این پژوهش با هدف پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با نقش میانجی فرانگرانی در دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران انجام شد. پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل سازی معادلات ساختاری بود و ۳۸۴ دانشجو به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی، سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر و فرانگرانی جمع‌آوری و با نرم‌افزار Smart PLS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که سوگیری شناختی و فرانگرانی باعث افزایش اهمال کاری تحصیلی می‌شوند. همچنین برخی راهبردهای کنترل فکر مانند ارزیابی دوباره و حواس‌پرتی با کاهش اهمال کاری و راهبرد نگرانی با افزایش اهمال کاری ارتباط دارند. از سوی دیگر، فرانگرانی در رابطه بین سوگیری شناختی و برخی راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی معناداری دارد. در مجموع، یافته‌ها نشان می‌دهند که افزایش سوگیری‌های شناختی و فرانگرانی می‌تواند اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را افزایش دهد، در حالی که استفاده از راهبردهای مناسب کنترل فکر می‌تواند به کاهش آن کمک کند.

واژگان کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر، فرانگر

مقدمه

دانشجویان به عنوان یکی از مهم ترین سرمایه های انسانی هر جامعه، نقش تعیین کننده ای در پیشرفت علمی، فرهنگی و اقتصادی ایفا می کنند. با این حال، این قشر با چالش های متعددی در مسیر تحصیل مواجه است که می تواند کیفیت عملکرد آنان را تحت تأثیر قرار دهد (سپیادو و متالیدو^۱، ۲۰۲۳). یکی از این چالش ها اهمال کاری تحصیلی است؛ پدیده ای که به صورت به تعویق انداختن مکرر تکالیف و فعالیت های درسی علی رغم آگاهی از پیامدهای منفی آن تعریف می شود (هال^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). پژوهش ها نشان داده اند که اهمال کاری تحصیلی نه تنها پیشرفت تحصیلی را کاهش می دهد، بلکه با افزایش استرس، کاهش انگیزه و افت کیفیت زندگی دانشجویان همراه است (صفری، ۲۰۲۲). بنابراین بررسی عوامل مرتبط با این متغیر و شناسایی سازوکارهای تبیینی آن در جامعه دانشجویان ضرورتی انکارناپذیر دارد. عوامل گوناگونی در بروز و تداوم اهمال کاری تحصیلی نقش دارند. یکی از این عوامل، ممکن است سوگیری های شناختی باشد، که به الگوهای نادرست پردازش اطلاعات و خطاهای سیستماتیک در قضاوت و تصمیم گیری اشاره دارد (وانگ^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). این سوگیری ها می توانند با افزایش اضطراب و کاهش اعتماد به توانایی های خود، به شکل گیری چرخه اهمال کاری دامن بزنند (روزنتال^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). از این منظر، پرداختن به نقش سوگیری های شناختی می تواند بینشی تازه در درک ریشه های اهمال کاری فراهم آورد. عامل دیگری که در این میان اهمیت دارد، می تواند راهبردهای کنترل فکر باشد. این راهبردها به مجموعه ای از شیوه ها و توانایی های شناختی اشاره دارند که افراد برای مدیریت محتوای ذهنی و جلوگیری از ورود یا ماندگاری افکار مزاحم به کار می گیرند (میسون^۵ و همکاران، ۲۰۲۴). کارآمدی یا ناکارآمدی در این راهبردها می تواند پیامدهای مهمی برای عملکرد تحصیلی داشته باشد. مطالعات نشان داده اند که ضعف در کنترل فکر با دشواری در تمرکز، افزایش حواس پرتی و به تعویق انداختن تکالیف ارتباط دارد (تائو^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). به همین دلیل بررسی نقش این راهبردها در کنار سوگیری های شناختی می تواند تصویری جامع تر از فرایندهای زمینه ساز اهمال کاری ارائه دهد. براساس نتایج به دست آمده از پژوهش ییلدریم و باهتیار^۷ (۲۰۲۲) که به بررسی ارتباط بین باورهای فراشناختی و نگرانی: نقش میانجی سوگیری های شناختی یا اجتناب تجربه ای پرداختند؛ می توان گفت این احتمال وجود دارد که نگرانی های افراطی یا به عبارتی فرانگرانی به عنوان سازوکار واسطه ای میان سوگیری های شناختی، راهبردهای کنترل فکر و اهمال کاری تحصیلی ایفا نقش کند. فرانگرانی، به نگرانی درباره ی خود فرایند نگرانی و پیامدهای آن اشاره دارد و به عنوان یکی از جنبه های محوری نظریه های فراشناختی شناخته می شود (سانچز-اسکامیلا^۸ و همکاران، ۲۰۲۵). شواهد نشان می دهد که باورهای فراشناختی ناسازگار و سطح بالای فرانگرانی با اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری دارند، زیرا این وضعیت موجب تشدید چرخه اجتناب، افزایش اضطراب و کاهش توانایی در مدیریت تکالیف می شود. از این رو، پرداختن به فرانگرانی می تواند به روشن شدن نحوه اثرگذاری عوامل شناختی و راهبردهای ذهنی بر اهمال کاری کمک کند.

۱. Sepiadou & Metallidou

۲. Hall

۳. Wang

۴. Rozental

۵. Mason

۶. Tao

۷. Yıldırım & Bahtiyar

۸. Sanchez-Escamilla

در یک جمع بندی کلی می توان گفت که اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان صرفاً یک الگوی رفتاری ساده در به تعویق انداختن تکالیف نیست، بلکه بازتابی از تعامل پیچیده میان فرایندهای شناختی، راهبردهای تنظیم فکر و الگوهای فراشناختی در موقعیت های فشار تحصیلی است. در سطح شناختی، سوگیری های شناختی می توانند با تحریف پردازش اطلاعات، افزایش ارزیابی های منفی از تکلیف، و کاهش ادراک کنترل پذیری، زمینه تعلل در آغاز یا ادامه فعالیت های تحصیلی را فراهم کنند. از سوی دیگر، راهبردهای کنترل فکر به نحوه مدیریت و مهار افکار مزاحم و ناخواسته اشاره دارند و ضعف در این راهبردها می تواند منجر به درگیری ذهنی، کاهش تمرکز و اجتناب از تکلیف شود. در این میان، فرانگرانی به عنوان یک سازوکار فراشناختی، نقش کلیدی در تداوم چرخه اهمال کاری دارد؛ زیرا با افزایش درگیری ذهنی تکرار شونده، تشدید ارزیابی تهدید آمیز از عملکرد و کاهش انعطاف شناختی، مانع ورود مؤثر فرد به رفتارهای هدف محور می شود. بنابراین، می توان انتظار داشت که اهمال کاری تحصیلی بر اساس سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با نقش میانجی فرانگرانی قابل تبیین باشد. در این زمینه، مرور پیشینه های پژوهشی نیز نشان می دهد که هوآنگ^۹ و همکاران (۲۰۲۵) ارتباط معنادار اهمال کاری تحصیلی با استرس، اضطراب و کیفیت محیط آموزشی را گزارش کردند. همچنین، ویواتوفسکا^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که ضعف در تنظیم هیجان و کنترل توجه با افزایش اهمال کاری مرتبط است. افزون بر این، صفری (۲۰۲۲) بیان کرد که باورهای فراشناختی می توانند اهمال کاری تحصیلی را به طور معنادار پیش بینی کنند. با وجود این، در ادبیات پژوهشی موجود، بیشتر مطالعات به صورت جداگانه به نقش عوامل شناختی یا فراشناختی در اهمال کاری پرداخته اند و کمتر پژوهشی سازوکار همزمان سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر و نقش میانجی فرانگرانی را در تبیین اهمال کاری تحصیلی بررسی کرده است. همچنین، تبیین این مدل می تواند روشن سازد که چگونه فرایندهای شناختی سطح پایین و فرایندهای فراشناختی سطح بالا در تعامل با یکدیگر، الگوی رفتار تعللی را در دانشجویان شکل می دهند. بر این اساس، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این پرسش است که آیا اهمال کاری تحصیلی بر اساس سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با نقش میانجی فرانگرانی در دانشجویان قابل پیش بینی است؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف در زمره پژوهش های کاربردی^{۱۱} قرار گرفت. از نظر روش شناسی، این پژوهش در دسته مطالعات توصیفی-همبستگی^{۱۲} قرار گرفت که مبتنی بر مدل سازی معادلات ساختاری^{۱۳} بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه

۹. Huang

۱۰. Wiwatowska

۱۱. Applied Research

۱۲. Descriptive–Correlational

۱۳. Structural Equation Modeling

۴. Non-random Convenience Sampling

۵. Solomon & Rothblum

۶. Woody

۷. Wells & Davies

دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران در نیمه سال اول سال تحصیلی ۱۴۰۴-۰۵ بود. حجم نمونه این پژوهش ۳۸۴ نفر با دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ سال به صورت غیر تصادفی در دسترس^۴ انتخاب شد. در این پژوهش جهت گردآوری داده ها از پرسشنامه های سولومون و راث بلوم^۵ جهت اندازه گیری مقیاس اهمال کاری تحصیلی، پرسشنامه سوگیری شناختی وودی^۶ برای ارزیابی سوگیری توجه افراد در تعاملات اجتماعی، پرسشنامه ولز و دیویس^۷ برای ارزیابی استفاده از راهبرد های کنترل فکر و پرسشنامه ولز^۸ جهت بررسی فرآیندهای استفاده شده است. همچنین برای بررسی روایی و اگر از معیار فورنل و لارکر^۹ استفاده شده است.

یافته ها

بر اساس اطلاعات جمعیت شناختی، تعداد ۴۰۰ نفر از دانشجویان شاغل به تحصیل در مقطع کارشناسی ارشد در این پژوهش شرکت کردند. از این تعداد، ۹۴ درصد دانشجویان زن و ۶ درصد مرد بودند. همچنین، سن ۱۴.۳ درصد بین ۱۸ تا ۲۵ سال، ۳۰.۳ درصد بین ۲۶ تا ۳۴ سال و ۵۵.۵ درصد بین ۳۵ تا ۴۵ سال بود. بعلاوه، ۳۶ درصد مجرد و ۷۵.۷ درصد متأهل بودند. از طرفی ۵ درصد افراد پاسخی به سؤال ندادند. این اطلاعات به صورت تفکیک شده و با استفاده از آمارهای توصیفی ارائه شده است.

وضعیت نمونه بر اساس جنسیت

جدول ۱: وضعیت نمونه ب

جنسیت	۱.۱	فراوانی	۱.۲	درصد	۱.۳	درصد	۱.۴	درصد	۱.۵
									تجمعی

بر اساس اطلاعات جدول ۱، از بین ۴۰۰ نمونه، ۹۴ درصد دانشجویان زن و ۶ درصد مرد بودند. وضعیت نمونه بر اساس سن

جدول ۲: وضعیت نمونه بر اساس سن

۸. Wells

۹. Fornell & Larker

۱,۱ سن	۱,۲ فراوانی	۱,۳ درصد	۱,۴ درصد	۱,۵ درصد
			معتبر	تجمعی
۱,۶ ۱۸ تا ۲۵ سال	۱,۷ ۵۷	۱,۸ ۱۴,۲۵	۱,۹ ۱۴,۲۵	۱,۱۰ ۱۴,۲۵
۱,۱۱ ۲۶ تا ۳۴ سال	۱,۱۲ ۱۲۱	۱,۱۳ ۳۰,۲۵	۱,۱۴ ۳۰,۲۵	۱,۱۵ ۴۴,۵۰
۱,۱۶ ۳۵ تا ۴۵ سال	۱,۱۷ ۲۲۲	۱,۱۸ ۵۵,۵۰	۱,۱۹ ۵۵,۵۰	۱,۲۰ ۱۰۰
۱,۲۱ کل	۱,۲۲ ۴۰۰	۱,۲۳ ۱۰۰	۱,۲۴ ۱۰۰	۱,۲۵ -

۱,۲۶

بر اساس اطلاعات جدول ۲، از بین ۴۰۰ نمونه مورد بررسی سن ۱۴,۳ درصد بین ۱۸ تا ۲۵ سال، ۳۰,۳ درصد بین ۲۶ تا ۳۴ سال و ۵۵,۵ درصد بین ۳۵ تا ۴۵ سال بود.

وضعیت نمونه بر اساس وضعیت تأهل

جدول ۳: وضعیت نمونه بر اساس وضعیت تأهل

۱,۲۷. وضعیت تأهل	۱,۲۸. فراوانی	۱,۲۹. درصد	۱,۳۰. درصد	۱,۳۱. درصد
		معتبر	تجمعی	
۱,۳۲. مجرد	۱,۳۳. ۱۴۴	۱,۳۴. ۳۶.۰۰	۱,۳۵. ۳۶.۰۰	۱,۳۶. ۳۶.۰۰
۱,۳۷. متأهل	۱,۳۸. ۲۵۶	۱,۳۹. ۶۴.۰۰	۱,۴۰. ۶۴.۰۰	۱,۴۱. ۱۰۰
۱,۴۲. کل	۱,۴۳. ۴۰۰	۱,۴۴. ۱۰۰	۱,۴۵. ۱۰۰	۱,۴۶. -

۱,۴۷.

بر اساس اطلاعات جدول ۳، از بین ۴۰۰ نمونه مورد بررسی ۳۶ درصد مجرد و ۷۵.۷ درصد متأهل بودند. از طرفی ۵ درصد افراد پاسخی به سؤال ندادند.

آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

در این بخش آمار توصیفی مربوط به نمرات متغیرهای تحقیق و هر یک از مؤلفه های آن آمده است.

جدول ۴: آمار توصیفی نمرات متغیرهای پژوهش

۱,۴۸	۱,۴۹	۱,۵۰	۱,۵۱	۱,۵۲	۱,۵۳
۱,۵۴	۱,۵۵	۱,۵۶	۱,۵۷	۱,۵۸	۱,۵۹
۱,۶۰	۱,۶۱	۱,۶۲	۱,۶۳	۱,۶۴	۱,۶۵
۱,۶۷	۱,۶۸	۱,۶۹	۱,۷۰	۱,۷۱	۱,۷۲
۱,۷۳	۱,۷۴	۱,۷۵	۱,۷۶	۱,۷۷	۱,۷۸

۱,۴۸	۱,۴۹	۱,۵۰	۱,۵۱	۱,۵۲	۱,۵۳
۱,۷۹	۱,۸۰	۱,۸۱	۱,۸۲	۱,۸۳	۱,۸۴
۱,۸۵	۱,۸۶	۱,۸۷	۱,۸۸	۱,۸۹	۱,۹۰
۱,۹۲	۱,۹۳	۱,۹۴	۱,۹۵	۱,۹۶	۱,۹۷
۱,۹۸	۱,۹۹	۱,۱۰۰	۱,۱۰۱	۱,۱۰۲	۱,۱۰۳
۱,۱۰۴	۱,۱۰۵	۱,۱۰۶	۱,۱۰۷	۱,۱۰۸	۱,۱۰۹
۱,۱۱۱	۱,۱۱۲	۱,۱۱۳	۱,۱۱۴	۱,۱۱۵	۱,۱۱۶
۱,۱۱۷	۱,۱۱۸	۱,۱۱۹	۱,۱۲۰	۱,۱۲۱	۱,۱۲۲
۱,۱۲۳	۱,۱۲۴	۱,۱۲۵	۱,۱۲۶	۱,۱۲۷	۱,۱۲۸
۱,۱۲۹	۱,۱۳۰	۱,۱۳۱	۱,۱۳۲	۱,۱۳۳	۱,۱۳۴

۱,۱۳۵

براساس اطلاعات مندرج در جدول ۴، میانگین اهمال کاری تحصیلی برابر با ۷۴.۷۵، سوگیری شناختی برابر با ۳۰.۲۱ و فرانگرانی برابر با ۱۴.۸۵ است. در سطح مؤلفه های اهمال کاری تحصیلی، بیشترین میانگین با مقدار ۲۷.۸۲ مربوط به مؤلفه آماده شدن برای تکالیف و کمترین میانگین با مقدار ۲۳.۲۱ مربوط به مؤلفه آماده شدن برای مقاله های پایان ترم است. در میان مؤلفه های سوگیری شناختی، مؤلفه متمرکز بر خود با میانگین ۱۶.۲۱ بالاترین مقدار و مؤلفه متمرکز بر بیرون با میانگین ۱۴.۰۱ پایین ترین مقدار را به خود اختصاص داده است. در سطح راهبردهای کنترل فکر، بیشترین میانگین با مقدار ۱۴.۷۵ مربوط به مؤلفه حواس پرتی و کمترین میانگین با مقدار ۹.۷۷ مربوط به مؤلفه تنبیه است. از آنجا که توزیع داده های پژوهش نرمال نبود، برای آزمون مدل، از روش مدل سازی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی^{۱۴} با بهره گیری از نرم افزار SmartPLS نسخه ۳ استفاده شد. لذا قبل از مدلسازی معادلات ساختاری، پیش فرض های این روش آماری شامل ۱. پیش فرض عدم هم خطی چندگانه، ۲. پیش فرض استقلال بین خطاها و ۳. پیش فرض وجود رابطه بین نمرات متغیرهای وابسته مورد بررسی و تایید قرار گرفتند. همچنین قبل از استنباط نتایج، برازش مدل پژوهش مورد بررسی

قرار گرفت. برازش مدل در نرم افزار PLS ویرایش ۳ به سه بخش برازش مدل های اندازه گیری، برازش مدل ساختاری و برازش مدل کلی مربوط می شود.

جدول ۵: مقادیر برازش مدل های اندازه گیری و مدل ساختاری

۱,۱۳۶. متغ	۱,۱۳۷. آ	۱,۱۳۸. آ	۱,۱۳۹. م	۱,۱۴۰. ض	۱,۱۴۱. ض	۱,۱۴۲. Q	۱,۱۴۳. R
یر	لفای	لفای	یانگین	ریب تعیین	ریب تعیین	۲	ed
کرونباخ	کرونباخ	کرونباخ	واریانس	تعدیل شده	تعدیل شده		
	ترکیبی	استخراج- شده					
۱,۱۴۴. ارزیابی دوباره	۱,۱۴۵. ۷۳۱	۱,۱۴۶. ۷۸۲	۱,۱۴۷. ۵۳۶	۱,۱۴۸. -	۱,۱۴۹. -	۱,۱۵۰. ۲۳۸	۱,۱۵۱. -
۱,۱۵۲. اهمیت کاری تحصیلی	۱,۱۵۳. ۸۸۵	۱,۱۵۴. ۹۲۸	۱,۱۵۵. ۸۱۲	۱,۱۵۶. ۵۵۰	۱,۱۵۷. ۵۴۱	۱,۱۵۸. ۵۵۴	۱,۱۵۹. ۴۱۸
۱,۱۶۰. تنبیه	۱,۱۶۱. ۷۲۴	۱,۱۶۲. ۷۶۴	۱,۱۶۳. ۵۵۲	۱,۱۶۴. -	۱,۱۶۵. -	۱,۱۶۶. ۳۶۷	۱,۱۶۷. -
۱,۱۶۸. حس پرتی	۱,۱۶۹. ۷۴۹	۱,۱۷۰. ۷۹۳	۱,۱۷۱. ۵۸۴	۱,۱۷۲. -	۱,۱۷۳. -	۱,۱۷۴. ۳۱۹	۱,۱۷۵. -
۱,۱۷۶. سوگیری شناختی	۱,۱۷۷. ۷۵۵	۱,۱۷۸. ۷۹۴	۱,۱۷۹. ۶۱۰	۱,۱۸۰. -	۱,۱۸۱. -	۱,۱۸۲. ۲۳۵	۱,۱۸۳. -
۱,۱۸۴. گرانی	۱,۱۸۵. ۷۳۸	۱,۱۸۶. ۷۷۲	۱,۱۸۷. ۵۲۹	۱,۱۸۸. ۳۳۳	۱,۱۸۹. ۳۲۳	۱,۱۹۰. ۲۷۴	۱,۱۹۱. ۳۲۳
۱,۱۹۲. نگرا نی	۱,۱۹۳. ۷۵۵	۱,۱۹۴. ۷۸۳	۱,۱۹۵. ۵۸۸	۱,۱۹۶. -	۱,۱۹۷. -	۱,۱۹۸. ۲۹۳	۱,۱۹۹. -

۱,۱۳۶. متغ	۱,۱۳۷. آ	۱,۱۳۸. آ	۱,۱۳۹. م	۱,۱۴۰. ض	۱,۱۴۱. ض	۱,۱۴۲. Q	۱,۱۴۳. R
یر	لفای	لفای	یانگین	ریب تعیین	ریب تعیین	۲	ed
کرونباخ	کرونباخ	کرونباخ	واریانس	تعدیل شده	تعدیل شده		
ترکیبی	ترکیبی	استخراج- شده					
۱,۲۰۰. کنت	۱,۲۰۱. .	۱,۲۰۲. .	۱,۲۰۳. .	۱,۲۰۴. -	۱,۲۰۵. -	۱,۲۰۶. .	۱,۲۰۷. -
۷۶۲. رل اجتماعی	۷۹۵. .	۶۱۹. .	۲۸۱. .				

۱,۲۰۸.

برازش مدل های اندازه گیری شامل بررسی پایایی و روایی همگرای سازه های پژوهش است (فورنل و لارکر^{۱۵}، ۱۹۸۱). مقادیر پایایی برای همه سازه های پژوهش، بالاتر از ۰.۷ محاسبه شده است که نشان دهنده پایایی قابل پذیرش سازه های مدل است. همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراج شده برای همه سازه های پژوهش، بالاتر از ۰.۳ به دست آمده است. لذا می توان به روایی همگرای ابزارها اعتماد کرد. پس از حصول نتایج مقادیر بارهای عاملی و ضرایب آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و AVE از طریق تحلیل ها و خروجی نرم افزار و از آنجا که مقادیر هریک از معیارهای مذکور برای هریک از متغیرهای مکنون بیشتر از حد نصاب و آستانه تعریف شده است؛ بنابراین، می توان مناسب بودن وضعیت پایایی و روایی مدل پژوهش را تأیید کرد.

جدول ۶: خلاصه ضرایب غیرمستقیم مدل

۱۵. Fornell and Larcker

۱,۲۰۹. مسیر غیرمستقیم	۱,۲۱۰. ضرایب غیرمستقیم
۱,۲۱۱. ض	۱,۲۱۲. ۱,۲۱۳. سط
ریب مسیر	ت مقدار t ح معنی داری
۱,۲۱۴. ارزیابی دوباره -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۱۵. ۰. ۱,۲۱۶. ۱,۲۱۷. ۰.۵
	۰.۱۲ ۰.۵۹۹ ۵۰
۱,۲۱۸. تنبیه -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۱۹. ** ۱,۲۲۰. ۱,۲۲۱. ۰.۰
	۰.۱۴۰ ۰.۷۳۴ ۰.۱
۱,۲۲۲. حواس پرتی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۲۳. ** ۱,۲۲۴. ۱,۲۲۵. ۰.۰
	-۰.۰۵۳ ۰.۶۹۲ ۰.۷
۱,۲۲۶. سوگیری شناختی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۲۷. ** ۱,۲۲۸. ۱,۲۲۹. ۰.۰
	۰.۰۸۰ ۰.۳۳۹ ۰.۱
۱,۲۳۰. نگرانی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۳۱. ۰.۰۰ ۱,۲۳۲. ۱,۲۳۳. ۰.۸
	۳ ۰.۱۶۰ ۷۳
۱,۲۳۴. کنترل اجتماعی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۳۵. * ۱,۲۳۶. ۱,۲۳۷. ۰.۰
	-۶۴ ۰.۴۰۰ ۱۷
۱,۲۳۸. سوگیری شناختی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۳۹. ** ۱,۲۴۰. ۱,۲۴۱. ۰.۰
	۰.۸۰ ۰.۳۳۹ ۰.۱
۱,۲۴۲. ارزیابی دوباره -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۴۳. ۰.۰۱ ۱,۲۴۴. ۱,۲۴۵. ۰.۵
	۲ ۰.۵۹۹ ۵۰

۱,۲۰۹. مسیر غیرمستقیم	۱,۲۱۰. ضرایب غیرمستقیم
۱,۲۴۶. تنبیه -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۴۷.***. ۱,۲۴۸. ۱,۲۴۹. .۰.۰
	۱۴۰. ۰.۷۳۴. ۰.۱
۱,۲۵۰. حواس پرتی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۵۱.***. ۱,۲۵۲. ۱,۲۵۳. .۰.۰
	-۰.۵۳. ۰.۶۹۲. ۰.۷
۱,۲۵۴. نگرانی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۵۵. .۰.۰.۰. ۱,۲۵۶. ۱,۲۵۷. .۰.۸
	۳. ۰.۱۶۰. ۷۳
۱,۲۵۸. کنترل اجتماعی -> فرانگرانی -> اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۵۹.***. ۱,۲۶۰. ۱,۲۶۱. .۰.۰
	-۶۴. ۰.۴۰۰. ۱۷

۱,۲۶۲.*** معناداری در سطح ۹۹ درصد *معناداری در سطح ۹۵ درصد

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد مسیر غیرمستقیم سوگیری شناختی بر اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی با ضریب تأثیر ۰.۰۸ و مسیر غیرمستقیم راهبردهای کنترل فکر از جمله تنبیه بر اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی با ضریب تأثیر ۰.۱۴ مثبت و معنی دار است. همچنین مسیر غیرمستقیم راهبردهای کنترل فکر از جمله حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۰۵ و کنترل اجتماعی با ضریب تأثیر ۰.۰۶ بر اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی منفی و معنی دار است. بنابراین فرانگرانی در رابطه سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان نقش واسطه ای ایفا می کند ($P < 0.05$). همچنین، مسیر غیرمستقیم سوگیری شناختی بر اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی با ضریب تأثیر ۰.۰۸ مثبت و معنی دار است. بنابراین فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان را تبیین کند ($P < 0.05$). بعلاوه، مسیر غیرمستقیم راهبردهای کنترل فکر از جمله تنبیه بر اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی با ضریب تأثیر ۰.۱۴ مثبت و مسیر غیرمستقیم راهبردهای کنترل فکر از جمله حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۰۵ و کنترل اجتماعی با ضریب تأثیر ۰.۰۶ بر اهمال کاری تحصیلی از طریق

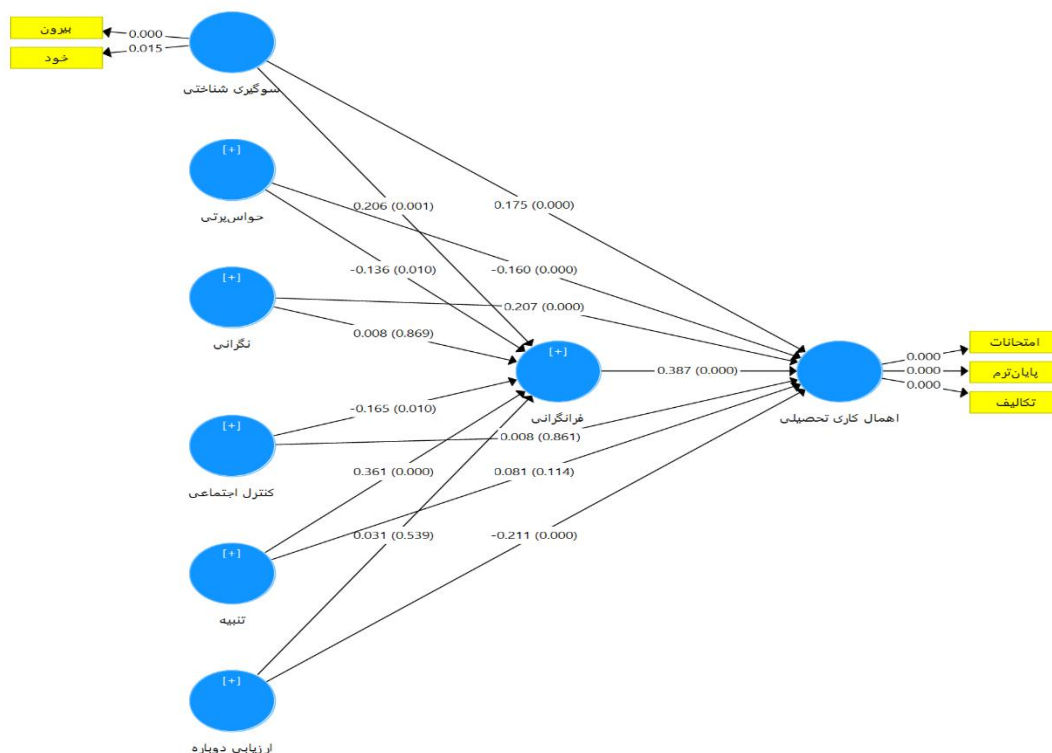
فرانگرانی منفی و معنی دار است. بنابراین فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان را تبیین کند ($P < 0.05$). خلاصه ضرایب برآورد شده روابط مستقیم مدل در جدول ۷ ذکر شده است.

جدول ۷: خلاصه ضرایب مستقیم مدل

۱,۲۶۴. ضرایب مستقیم	۱,۲۶۳. مسیر مستقیم
۱,۲۶۵. ض. ۱,۲۶۶. ۱,۲۶۷. سط	۱,۲۶۸. سوگیری شناختی <-
ریب مسیر مقدار t ح معنی داری	۱,۲۶۹. ** ۱,۲۷۰. ۱,۲۷۱. .۰.۰
	۰.۱۷۵. ۰.۷۸۰. ۰.۱
۱,۲۷۲. ارزیابی دوباره <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۷۳. .** ۱,۲۷۴. ۱,۲۷۵. .۰.۰
	-۲۱۱. ۰.۳۴۳. ۰.۱
۱,۲۷۶. تنبیه <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۷۷. .۰.۰۸ ۱,۲۷۸. ۱,۲۷۹. .۰.۱
	۱. ۰.۵۸۵. ۱۴
۱,۲۸۰. حواس پرتی <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۸۱. .** ۱,۲۸۲. ۱,۲۸۳. .۰.۰
	-۱۶۰. ۰.۰۹۳. ۰.۱
۱,۲۸۴. نگرانی <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۸۵. .** ۱,۲۸۶. ۱,۲۸۷. .۰.۰
	۲۰۷. ۰.۹۳۹. ۰.۱
۱,۲۸۸. کنترل اجتماعی <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۸۹. .۰.۰۰ ۱,۲۹۰. ۱,۲۹۱. .۰.۸
	۸. ۰.۱۷۵. ۶۱
۱,۲۹۲. فرانگرانی <- اهمال کاری تحصیلی	۱,۲۹۳. ** ۱,۲۹۴. ۱,۲۹۵. .۰.۰
	۰.۳۸۷. ۰.۶۰۱. ۰.۱

۱,۲۹۶. ** معناداری در سطح ۹۹ درصد

نتایج حاصل از برآورد مدل پژوهش نشان داد بین سوگیری شناختی و اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر ۰.۱۸ رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بر این اساس سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد ($P < 0.05$). همچنین، بین راهبردهای کنترل فکر از جمله ارزیابی دوباره با ضریب تأثیر ۰.۲۱ و حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۱۶ با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و بین راهبردهای کنترل فکر از جمله نگرانی با ضریب تأثیر ۰.۲۱ با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. بر این اساس راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد ($P < 0.05$). بعلاوه، بین فرانگرانی با ضریب تأثیر ۰.۳۹ و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بر این اساس فرانگرانی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد ($P < 0.05$).



در این مدل اهمال کاری تحصیلی معیاد ملاک، سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر متغیرهای پیش بین و فرانگرانی متغیر میانجی هستند.

بحث در نتایج

فرضیه اصلی

فرانگرانی در رابطه سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان نقش واسطه ای ایفا می کند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که فرانگرانی در رابطه سوگیری شناختی با ضریب تأثیر ۰.۰۸ و راهبردهای کنترل فکر از جمله تنبیه با ضریب تأثیر ۰.۱۴ به طور مثبت و راهبردهای حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۰۵ و کنترل اجتماعی با ضریب تأثیر ۰.۰۶ به طور منفی، با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان نقش واسطه ای ایفا می کند.

پژوهشگرانی مانند پیروزی و همکاران (۱۴۰۲)، صادقی ملکی و هلال زاده (۱۴۰۱)، صفری (۲۰۲۲)، هوشیارحسن باروق و ولی زاده شفق (۱۴۰۴)، ویتواتوفسکا و همکاران (۲۰۲۵)، تائو و همکاران (۲۰۲۵)، مرادی و همکاران (۱۴۰۳) و طباطبایی کرین و رضایی (۱۳۹۸) به بررسی روابط مستقیم میان سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر و فرآینگرانی با اهمال کاری تحصیلی پرداخته اند و شواهد تجربی درباره پیوندهای دوتایی میان این متغیرها فراهم شده است. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده نقش واسطه ای فرآینگرانی در رابطه بین سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که فرآینگرانی به عنوان یکی از سازه های کلیدی در حوزه روان شناسی شناختی، به فرایندی اشاره دارد که در آن فرد نسبت به خود نگرانی واکنش شناختی و هیجانی نشان می دهد و در واقع نگرانی درباره خود نگرانی است (کوالچیک و همکاران، ۲۰۲۴) و این سازه به عنوان یک متغیر واسطه ای عمل می کند که مکانیسم تأثیر متغیرهای شناختی مختلف بر اهمال کاری تحصیلی را تبیین می کند. بر اساس نظریه فراشناختی ولز، باورهای فراشناختی منفی درباره کنترل ناپذیری و خطرناک بودن نگرانی، موجب آغاز و تداوم چرخه هایی از نگرانی، نشخوار ذهنی و تلاش های مکرر برای کنترل فکر می شوند که در نهایت موجب تثبیت و تشدید آن افکار می گردند (رن و همکاران، ۲۰۲۰؛ سیلوا-سانتوس و همکاران، ۲۰۲۲). سوگیری شناختی با ایجاد الگوهای نظام مند انحراف از قضاوت منطقی در نتیجه استفاده از میانبرهای ذهنی (الساری و همکاران، ۱۴۰۲)، زمینه را برای شکل گیری نگرانی اولیه درباره تکالیف تحصیلی فراهم می کند و این نگرانی اولیه، هنگامی که با باورهای فراشناختی منفی همراه شود، به فرآینگرانی تبدیل می شود.

فرضیه فرعی اول

سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که سوگیری شناختی با افزایش اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر ۰.۱۸ در دانشجویان رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش های پیروزی و همکاران (۱۴۰۲)، صادقی ملکی و هلال زاده (۱۴۰۱) و صفری (۲۰۲۲) همسو است. پیروزی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند که بین خطای شناختی با خودناتوان سازی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و این همسویی از آن جهت قابل تبیین است که در هر دو پژوهش، سوگیری ها و خطاهای شناختی به عنوان عوامل پیش بینی کننده رفتارهای منفی تحصیلی شناسایی شده اند و هر دو بر این نکته تأکید دارند که الگوهای شناختی ناسازگارانه با افزایش ارزیابی های منفی از توانایی ها و کاهش انگیزه، به افزایش رفتارهای اجتنابی مانند اهمال کاری منجر می شوند. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده وجود رابطه مستقیم بین سوگیری شناختی با افزایش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که سوگیری شناختی به عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در روانشناسی شناختی، به الگوهای نظام مند انحراف از قضاوت منطقی یا هنجاری اشاره دارد که در نتیجه محدودیت های پردازش اطلاعات و استفاده از میانبرهای ذهنی ایجاد می گردد (الساری و همکاران، ۱۴۰۲) و اهمال کاری تحصیلی نیز به عنوان ناکامی در انجام یک تکلیف در چارچوب زمانی خواسته شده یا به تعویق انداختن فعالیت ها تا دقایق آخر که سرانجام فرد تصمیم می گیرد تکمیلشان کند، تعریف می شود (تولان، ۲۰۲۴).

فرضیه فرعی دوم

راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که راهبردهای کنترل فکر از جمله ارزیابی دوباره با ضریب تأثیر ۰.۲۱ و حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۱۶ با کاهش اهمال کاری و نگرانی با ضریب تأثیر ۰.۲۱ با افزایش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش های هوشیار حسن باروق و ولی زاده شفق (۱۴۰۴)، ویتواتوفسکا و همکاران (۲۰۲۵) و تائو و همکاران (۲۰۲۵) همسو است. هوشیار حسن باروق و ولی زاده شفق (۱۴۰۴) نشان دادند که بین نگرانی و خودتنبیهی با بیگانگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار و بین کنترل اجتماعی فکر و بیگانگی تحصیلی رابطه منفی وجود دارد و این همسویی از آن جهت قابل تبیین است که در هر دو پژوهش، راهبردهای کنترل فکر به عنوان عوامل پیش بینی کننده رفتارهای تحصیلی شناسایی شده اند و هر دو بر این نکته تأکید دارند که راهبردهای ناسازگارانه کنترل فکر با افزایش نشخوار فکری و کاهش انعطاف پذیری شناختی، به افزایش رفتارهای اجتنابی مانند اهمال کاری منجر می شوند، در حالی که راهبردهای سازگارانه با کاهش فشار روانی و افزایش تمرکز، به کاهش اهمال کاری کمک می کنند. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده وجود رابطه بین راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که راهبردهای کنترل فکر به مجموعه ای از فرایندهای شناختی و رفتاری اشاره دارد که فرد از آن ها برای مدیریت، حذف، تغییر یا مهار افکار ناخواسته و مزاحم استفاده می کند (پاندی و همکاران، ۲۰۲۵) و اهمال کاری تحصیلی به عنوان ناکامی در انجام یک تکلیف در چارچوب زمانی خواسته شده یا به تعویق انداختن فعالیت ها تا دقایق آخر تعریف می شود (تولان، ۲۰۲۴).

فرضیه فرعی سوم

فرانگرانی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان رابطه دارد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که فرانگرانی با افزایش اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر ۰.۳۹ در دانشجویان رابطه دارد. این یافته با نتایج پژوهش های مرادی و همکاران (۱۴۰۳) و طباطبایی کرین و رضایی (۱۳۹۸) تا حدی همسو و در عین حال نیازمند تبیین های نظری و روش شناختی است. مرادی و همکاران (۱۴۰۳) نشان دادند که بین حساسیت اضطرابی با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و این نتیجه با یافته حاضر از آن جهت قابل جمع بندی است که در هر دو پژوهش، متغیرهای مرتبط با اضطراب و فرانگرانی به عنوان عوامل پیش بینی کننده پیامدهای منفی تحصیلی شناسایی شده اند و هر دو بر این نکته تأکید دارند که افزایش نگرانی و اضطراب با کاهش توانایی مدیریت مؤثر وظایف، به افزایش رفتارهای اجتنابی و کاهش عملکرد تحصیلی منجر می شود. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده وجود رابطه مستقیم بین فرانگرانی با افزایش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که فرانگرانی به عنوان یکی از سازه های کلیدی در حوزه روان شناسی شناختی، به فرایندی اشاره دارد که در آن فرد نه تنها درگیر نگرانی درباره رویدادها و پیامدهای بیرونی می شود، بلکه نسبت به خود نگرانی نیز واکنش شناختی و هیجانی نشان می دهد و در واقع نگرانی درباره خود نگرانی است (کوالچیک و همکاران، ۲۰۲۴؛ محمد علی پور شلمانی و همکاران، ۱۴۰۳) و اهمال کاری تحصیلی نیز به عنوان ناکامی در انجام یک تکلیف در چارچوب زمانی خواسته شده یا به تعویق انداختن فعالیت ها تا دقایق آخر تعریف می شود (تولان، ۲۰۲۴).

فرضیه فرعی چهارم

فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان را تبیین کند.

نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی با ضریب تأثیر ۰.۰۸ در دانشجویان را به طور مثبت تبیین کند. در خصوص هماهنگی و همسویی نتایج حاضر، می توان بیان کرد که بر اساس جستجوی نظاممند پژوهشگر در منابع علمی داخلی و خارجی و با توجه به امکانات و فرصت های پژوهشی موجود، هر چند پژوهشگرانی مانند پیروزی و همکاران (۱۴۰۲)، صادقی ملکی و هلال زاده (۱۴۰۱)، صفری (۲۰۲۲)، مرادی و همکاران (۱۴۰۳) و طباطبایی کرین و رضایی (۱۳۹۸) به بررسی روابط مستقیم میان سوگیری شناختی و فرانگرانی با اهمال کاری تحصیلی پرداخته اند و شواهد تجربی درباره پیوندهای دوتایی میان این متغیرها فراهم شده است. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده نقش واسطه ای مثبت فرانگرانی در رابطه بین سوگیری شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که سوگیری شناختی به عنوان الگوهای نظام مند انحراف از قضاوت منطقی که در نتیجه محدودیت های پردازش اطلاعات و استفاده از میانبرهای ذهنی ایجاد می گردد (الساری و همکاران، ۱۴۰۲)، فرانگرانی به عنوان نگرانی درباره خود نگرانی که در آن فرد نسبت به تجربه افکار نگران کننده خود، ارزیابی های شناختی ثانویه انجام می دهد (کوالچیک و همکاران، ۲۰۲۴) و اهمال کاری تحصیلی نیز به عنوان ناکامی در انجام یک تکلیف در چارچوب زمانی خواسته شده یا به تعویق انداختن فعالیت ها تا دقایق آخر تعریف می شود (تولان، ۲۰۲۴)

فرضیه فرعی پنجم

فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان را تبیین کند. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که فرانگرانی می تواند به عنوان واسطه رابطه راهبردهای کنترل فکر از جمله تنبیه با ضریب تأثیر ۰.۱۴ به طور مثبت و حواس پرتی با ضریب تأثیر ۰.۰۵ و کنترل اجتماعی با ضریب تأثیر ۰.۰۶ به طور منفی با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان را تبیین کند. در خصوص هماهنگی و همسویی نتایج حاضر، می توان بیان کرد که بر اساس جستجوی نظاممند پژوهشگر در منابع علمی داخلی و خارجی و با توجه به امکانات و فرصت های پژوهشی موجود، هر چند پژوهشگرانی مانند هوشیارحسن باروق و ولی زاده شفق (۱۴۰۴)، ویتواتوفسکا و همکاران (۲۰۲۵)، تائو و همکاران (۲۰۲۵)، مرادی و همکاران (۱۴۰۳) و طباطبایی کرین و رضایی (۱۳۹۸) به بررسی روابط مستقیم میان راهبردهای کنترل فکر و فرانگرانی با اهمال کاری تحصیلی پرداخته اند و شواهد تجربی درباره پیوندهای دوتایی میان این متغیرها فراهم شده است. در ارتباط با تبیین یافته حاضر که نشان دهنده نقش واسطه ای فرانگرانی در رابطه بین راهبردهای کنترل فکر با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان است، باید گفت که راهبردهای کنترل فکر به مجموعه ای از فرایندهای شناختی و رفتاری اشاره دارد که فرد از آن ها برای مدیریت، حذف، تغییر یا مهار افکار ناخواسته و مزاحم استفاده می کند (پاندی و همکاران، ۲۰۲۵) و فرانگرانی به عنوان نگرانی درباره خود نگرانی تعریف می شود که در آن فرد نسبت به تجربه افکار نگران کننده خود، ارزیابی های شناختی ثانویه انجام می دهد (کوالچیک و همکاران، ۲۰۲۴) و اهمال کاری تحصیلی نیز به عنوان ناکامی در انجام یک تکلیف در چارچوب زمانی خواسته شده تعریف می شود (تولان، ۲۰۲۴)

نتیجه گیری

به طور کلی، یافته های پژوهش نشان داد که سوگیری شناختی و راهبرد تنبیه با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و مستقیم، و راهبردهای حواس پرتی و کنترل اجتماعی با آن رابطه منفی و مستقیم دارند. همچنین، فرانگرانی به طور مستقیم با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت داشته و نقش واسطه ای معناداری در ارتباط میان سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل

فکر با اهمال کاری ایفا می کند؛ به گونه ای که در مسیر سوگیری شناختی و تنبیه، اثر فرانگرانی مثبت و در مسیر حواس پرتی و کنترل اجتماعی، اثر آن منفی است.

این نتایج را می توان بر اساس نقش فرانگرانی به عنوان یک سازوکار فراشناختی تبیین کرد. سوگیری های شناختی و راهبرد تنبیه از طریق ایجاد ارزیابی های نادرست، خودسرزنی و تلاش های ناکارآمد برای کنترل افکار، نگرانی اولیه را افزایش می دهند. در ادامه، فرانگرانی با فعال سازی باورهای منفی درباره نگرانی، افزایش درگیری شناختی و اضطراب و تضعیف تنظیم هیجان، این نگرانی را به چرخه ای پایدار از اجتناب و تأخیر تبدیل می کند. در مقابل، راهبردهای حواس پرتی و کنترل اجتماعی با کاهش درگیری با افکار مزاحم و فراهم کردن زمینه مناسب برای تنظیم هیجان و دریافت حمایت، از تشدید فرانگرانی جلوگیری کرده و به کاهش اهمال کاری کمک می کنند. بنابراین، یافته ها بر اهمیت باورهای فراشناختی و فرانگرانی در تبیین و کاهش اهمال کاری تحصیلی تأکید دارند.

پیشنهادهای پژوهشی

- با توجه به محدودیت ذکر شده مبنی بر مقطعی بودن طرح پژوهش و عدم امکان بررسی قطعی روابط میانجی، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با طرح طولی انجام شوند تا بتوان توالی زمانی روابط بین سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر، فرانگرانی و اهمال کاری تحصیلی را به صورت واقعی بررسی کرد و نقش میانجی فرانگرانی با اطمینان بیشتری تأیید یا رد گردد.

- با توجه به محدودیت ذکر شده مبنی بر شیوه نمونه گیری غیرتصادفی در دسترس با وجود جامعه آماری گسترده و نامعین، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با هماهنگی و اخذ مجوز از دانشگاه علوم پزشکی آزاد اسلامی تهران و با استفاده از سامانه های ثبت شده دانشجویی، از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای بر اساس دانشکده ها، رشته های تحصیلی و جنسیت استفاده کنند تا نمونه ای معرف از کل دانشجویان کارشناسی ارشد این دانشگاه به دست آید و تعمیم پذیری یافته ها افزایش یابد. همچنین پیشنهاد می شود با ارائه مشوق های مناسب، نرخ مشارکت دانشجویان افزایش یابد.

- با توجه به محدودیت ذکر شده مبنی بر اتکا به ابزارهای خودگزارشی و حساسیت موضوع، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده از روش های چندگانه سنجش استفاده کنند؛ از جمله استفاده از مصاحبه بالینی نیمه ساختاریافته برای سنجش فرانگرانی و سوگیری شناختی، گرفتن گزارش از اساتید و مشاوران تحصیلی درباره رفتارهای تحصیلی و اهمال کاری مشاهده شده دانشجویان، استفاده از نمرات واقعی و زمان بندی تحویل تکالیف به عنوان شاخص عینی اهمال کاری، و نیز افزودن مقیاس مطلوبیت اجتماعی به پرسشنامه ها و انجام تحلیل با و بدون کنترل این متغیر برای شناسایی میزان تأثیر سوگیری پاسخ.

- با توجه به محدودیت ذکر شده مبنی بر عدم کنترل بر متغیرهای مداخله گر مرتبط با ویژگی های فردی، تحصیلی و بالینی، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با استفاده از مدل یابی معادلات ساختاری شرطی یا تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی، متغیرهایی مانند جنسیت، رشته تحصیلی، معدل، وضعیت اشتغال، حمایت اجتماعی، فشارهای تحصیلی و سابقه اختلالات اضطرابی را به عنوان متغیرهای کنترل کننده یا تعدیل گر وارد مدل کنند تا سهم مستقل سوگیری شناختی و راهبردهای کنترل فکر در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی از طریق فرانگرانی، پس از حذف اثر متغیرهای زمینه ای مشخص گردد.

- با توجه به محدودیت ذکر شده مبنی بر عدم تفکیک و تحلیل جداگانه بر اساس جنسیت و رشته تحصیلی، پیشنهاد می شود پژوهش های آینده با حجم نمونه بزرگ تر و با استفاده از نمونه گیری طبقه ای تصادفی متناسب با حجم هر طبقه بر اساس جنسیت و رشته تحصیلی، امکان تحلیل مجزا و مقایسه بین گروه های مختلف را فراهم کنند و با استفاده از تحلیل مدل یابی معادلات ساختاری چندگروهی، نقش تعدیل کننده جنسیت و رشته تحصیلی را در روابط بین سوگیری شناختی، راهبردهای کنترل فکر، فرآینگرانی و اهمال کاری تحصیلی بررسی نمایند.

منابع فارسی

- الساری، مرتضی، نمازی، نویدرضا، و ناظمی، امین. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر سوگیری شناختی بر بودجه ریزی عملیاتی با تأکید بر نقش تعدیلی مسئولیت پذیری اجتماعی. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، پردیس بین الملل.
- پیروزی، ح؛ پاکدامن، م. و صاحب دل، ح. (۱۴۰۲). مدل خودناتوان سازی تحصیلی در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه: نقش خطای شناختی، ترومای کودکی، غفلت عاطفی و امنیت روانی. نشریه مطالعات ناتوانی، ۱۳ (۲)، ۸۷-۱۱۴.
- صادقی ملکی، م. و هلال زاده، ع. (۱۴۰۱). مدل ساختاری پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودناتوان سازی در دانش آموزان. نشریه روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی، ۲ (۴)، ۴۳۱-۴۴۶.
- طباطبایی کرین، س. و رضایی، س. (۱۳۹۸). نقش راهبردهای تنظیم هیجان، حساسیت اضطرابی و ذهن آگاهی در پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه دوم. پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی - مشاوره خانواده، دانشگاه آزاد اسلامی واحد رشت، دانشکده علوم انسانی.
- محمد علی پور شلمانی، معصومه، معصومی، فریمه و خلعتبری، آمنه. (۱۴۰۳). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر فرآینگرانی و کیفیت خواب بیماران مبتلا به بیماری های روماتولوژیک. مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، ۲ (۴)، ۶۷-۶۰.
- مرادی، ز؛ عنبری، ا. و حسینی، آ. (۱۴۰۳). رابطه بین حساسیت اضطرابی و بدتنظیمی هیجانی با فرسودگی تحصیلی در دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم ناحیه یک قزوین. پایان نامه کارشناسی ارشد مشاوره خانواده، موسسه آموزش عالی تانکستان، دانشکده علوم انسانی.
- هوشیارحسن باروق، س. و ولی زاده شفق، ش. (۱۴۰۴). نقش راهبردهای کنترل فکر، دشواری در تنظیم هیجان و باورهای غیرمنطقی در پیش بینی بیگانگی تحصیلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، دانشکده علوم انسانی.

منابع انگلیسی

۱. Blanco, I., Boemo, T., & Sanchez, A. (۲۰۲۱). Cognitive biases and emotional regulation: A systematic review. *Cognition and Emotion*, ۳۵(۶), ۱۰۳۷-۱۰۵۴.
۲. Hall, N. C., Rahimi, S., & Sticca, F. (۲۰۲۳). Understanding academic procrastination: A Longitudinal analysis of procrastination and emotions in undergraduate and graduate students. *Motivation and Emotion*, ۴۷(۴), ۵۵۴-۵۷۴.
۳. Huang, S., Zhang, W., Wang, Y., & Li, M. (۲۰۲۵). A network analysis of academic procrastination: Key roles of impulsivity and depression in medical students. *BMC Psychology*, ۱۳ (۱), ۱۵۶.
۴. Kowalczyk, M., Kornacka, M., Kostrzewa, Z., & Krejtz, I. (۲۰۲۴). Differences in anxiety, worry, and perceived stress among naturally cycling women and oral contraceptives users: a cross-sectional study investigating the role of contraceptive types. *Archives of Women's Mental Health*, ۲۷(۲), ۲۴۱-۲۴۷.
۵. Pandey, S. R. (۲۰۲۵). Cultivating Critical Thinking Strategies and Skills in English Education. *Journal of Janta Multiple Campus*, ۴(۱), ۲۴۰-۲۶۰.
۶. Ren, L., Yang, Z., Wang, Y., Cui, L. B., Jin, Y., Ma, Z., Zhang, Q., Wu, Z., Wang, H. N., & Yang, Q. (۲۰۲۰). The relations among worry, meta-worry, intolerance of uncertainty and attentional bias for threat in men at high risk for generalized anxiety disorder: a network analysis. *BMC psychiatry*, ۲۰(۱), ۴۵۲.
۷. Rozental, A., Forsell, E., Svensson, A., & Carlbring, P. (۲۰۲۲). Procrastination among university students: Differentiating severe cases in need of support from less severe cases. *Frontiers in Psychology*, ۱۳, ۷۸۳۵۷۰.
۸. Safari, Y. (۲۰۲۲). The role of metacognitive beliefs in predicting academic procrastination among students in Iran: Cross-sectional study. *JMIR Medical Education*, ۸ (۳), e۳۲۱۸۵.
۹. Sanchez-Escamilla F, Redondo-Delgado M, Jiménez-Ros AM, Pérez-Nieto MÁ. Metabeliefs about worry, cognitive fusion, and acceptance: associations and mediations analysis. *Front Psychol*, ۲۰ (۱۶), ۱۶۳-۹۱۰..
۱۰. Sepiadou, I., & Metallidou, P. (۲۰۲۳). Academic procrastination in university students: The role of gender and year of studies. *Hellenic Journal of Psychology*, ۲۰(۱), ۵۴-۷۷.
۱۱. Silva-Santos, L. C., Carvalho Silva, M., & Faro, A. (۲۰۲۲). Meta-worry, anxiety, and depression in the coronavirus ۲۰۱۹ (COVID-۱۹) pandemic: Brazil, June ۲۰۲۰. *Salud Mental*, ۴۵(۴), ۱۵۱-۱۵۸.
۱۲. Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (۱۹۸۴). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, ۳۱, ۵۰۳-۵۰۹.
۱۳. Tao, X., Hanif, H., & Wang, L. (۲۰۲۵). The effects of self-regulated learning strategies on academic procrastination and academic success among college EFL students in China. *Frontiers in Psychology*, ۱۶, ۱۵۶۲۹۸۰.
۱۴. Tolan, Ö. Ç. (۲۰۲۴). Developing University Students Coping Skills with Academic Procrastination Behavior: A Cognitive Behavioral Theory Based Psychoeducation Practice. *Journal of Computer and Education Research*, ۱۲(۲۳), ۱-۱.
۱۵. Wang, L., Gu, C., Zhou, S., Wen, S., Zhang, Y., & Li, Q. (۲۰۲۳). Can the negative cognitive bias be predicted by early victimization of college students? The dual role of resilience. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, ۱۵۷(۷), ۴۰۹-۴۲۲.
۱۶. Wells A, Davies MI. (۱۹۹۴). The thought control questionnaire: A measure of individual differences in the control of unwanted thoughts. *Behav Res Ther*, ۳۲, ۸: ۸۷۱-۸.
۱۷. Wells, A. (۲۰۰۵). The metacognitive model of GAD: Assessment of meta-worry and relationship with DSM-IV generalized anxiety disorder. *Cognitive Therapy and Research*, ۲۹, ۱۰۷-۱۲۱.
۱۸. Wiwatowska, E., Prost, M., Coll-Martín, T., & Lupiáñez, J. (۲۰۲۵). Is poor control over thoughts and emotions related to a higher tendency to delay tasks? The link between procrastination, emotional dysregulation and attentional control. *British Journal of Psychology*, ۱۱۶ (۴), ۸۰۷-۸۳۰.

۱۹. Woody, S. R., Chambless, D. L., & Glass, C. R. (۱۹۹۷). Self-focused attention in the treatment of social phobia. *Behavior Research and Therapy*, ۳۵(۲), ۱۱۷-۱۲۹.
۲۰. Yıldırım, J. C., & Bahtiyar, B. (۲۰۲۲). The Association between Metacognitions and Worry: The Mediator Role of Experiential Avoidance Strategies. *The Journal of Psychology*, ۱۵۶(۸), ۵۵۲-۵۶۷.