مقاله پژوهشی
مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان
دوره ۲۲، اسفند ۱۴۰۲، ۱۲۷۸-۱۲۵۹

طراحی مدل اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی باورهای فراشناختی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱: یک مطالعه توصیفی

ملیحه نکوئی[۱]، میترا کامیابی[۲]، نجمه حاجی‌پور عبایی[۳]، آناهیتا بحرینی‌زاده[۴]

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۷/۰۴ ارسال مقاله به نویسنده جهت اصلاح: ۱۴۰۲/۰۸/۱۵ دریافت اصلاحیه از نویسنده: ۱۴۰۲/۱۲/۰۵ پذیرش مقاله: ۱۴۰۲/۱۲/۰۸

چکیده

زمینه و هدف: اهمال‌کاری پیامدهای منفی بسیاری هم بر سلامت جسمی و روحی و هم بر توانایی افراد در دست‌یابی به اهداف دارد. لذا مطالعه برای شناخت عوامل همبسته با آن معقول است. مطالعه حاضر با هدف تحلیل مسیر پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان بر اساس کمال‌گرایی و خودکارآمدی آنان با توجه به نقش واسطه‌ای باورهای فراشناختی انجام شد.

مواد و روش‌ها: مطالعه حاضر از نوع توصیفی به روش تحلیل همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود که تعداد ۲۲۷ دانشجو به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی Savari و همکاران، کمال‌گرایی Hill و همکاران، خودکارآمدی عمومی Sherer و Maddux و باورهای فراشناختی Wells و Cartwright را تکمیل کردند. داده‌ها با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که خودکارآمدی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت (β=۰/۳۹، P<۰/۰۱) و اثر معکوس، منفی و معناداری بر باورهای فراشناختی منفی (β=-۰/۴۲، P<۰/۰۱) و اهمال‌کاری تحصیلی (β=-۰/۳۲، P<۰/۰۱) دارد. نتایج هم‌چنین نشان داد کمال‌گرایی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت (β=۰/۸۳، P<۰/۰۱) و باورهای فراشناختی منفی (β=۰/۵۱، P<۰/۰۱) دارد.

نتیجه‌گیری: یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد که باورهای فراشناختی می‌تواند در رابطه بین خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی نقش مهمی داشته باشد. با توجه به پیامدهای منفی اهمال‌کاری بر سلامت تحصیلی دانشجویان پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های مداخله برای تغییر مناسب متغیرهای مؤثر بر اهمال‌کاری تدوین شود.

واژه‌های کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، خودکارآمدی، کمال‌گرایی، باورهای فراشناختی

۱- دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد شهید حاج قاسم سلیمانی کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران
۲- (نویسنده مسئول)، استادیار گروه روانشناسی، واحد شهید حاج قاسم سلیمانی کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران
تلفن: ۰۳۴-۳۳۲۲۴۴۰۸ دورنگار: ۰۳۴-۳۳۲۳۰۱۱۰، پست الکترونیکی: Kamyabi.mitra@gmail.com
۳- استادیار گروه روانشناسی، واحد شهید حاج قاسم سلیمانی کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران
۴- استادیار گروه روانشناسی، واحد شهید حاج قاسم سلیمانی کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

مقدمه

اهمال‌کاری (Procrastination) یا به تعویق انداختن، یک رفتار غیر انطباقی است که در آن فرد به طور غیرارادی یک برنامه از پیش تعیین شده را بدون دلیل روشن به تعویق می اندازد [۱]. انواع مختلف اهمال‌کاری شامل اهمال‌کاری تصمیم‌گیری، اهمال‌کاری روان‌رنجور، اهمال‌کاری اجباری، اهمال‌کاری در زندگی روزمره و اهمال‌کاری تحصیلی می باشد [۳-۲]. اهمال‌کاری مرتبط با یادگیری را اهمال‌کاری تحصیلی (Academic procrastination) می‌نامند. این مفهوم به شیوه نگرش یادگیرندگان به تکالیف یادگیری، راهبردهای یادگیری و نتایج عملکردشان در تکالیف اشاره دارد [۴]. بسیاری از دانشجویان، تکالیف و مطالعات خود را انباشته می‌کنند و از این رو زمان‌بندی نامناسب یا عدم زمان‌بندی و تأخیر در کار را تجربه می‌کنند [۵]. به‌نظر می‌رسد مفهوم تأخیر یک ویژگی مشترک در تعاریف مختلف اهمال‌کاری - باشد [۶]. مطابق با ادبیات پژوهشی موجود در این حوزه، عوامل متعدد شناختی و رفتاری می‌تواند در بروز و تداوم اهمال‌کاری مؤثر باشد. مطالعات مبتنی بر چشم‌انداز شناختی درباره اهمال‌کاری بدین موضوع پرداخته‌اند که چرا دانشجویان علی‌رغم اطلاع از پیامدهای نامطلوب، آگاهانه تصمیم می‌گیرند که فعالیت‌های تحصیلی خود را به تعویق بی‌اندازند [۷].

Bandura مفهوم خودکارآمدی (Self-efficacy) را معرفی کرد که عبارت است از باور افراد به توانایی‌شان برای انجام موفقیت‌آمیز یک کار که تأثیر زیادی بر تکمیل فعالیت‌های تحصیلی، پشتکار و تلاش تحصیلی آن‌ها می‌گذارد و ارتباط نزدیکی با اهمال‌کاری تحصیلی دارد [۸]. مطالعات متعدد نشان داده‌اند یادگیرندگان با خودکارآمدی پایین اهمال‌کاری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند [۱۰-۹]. مطالعات دیگر حاکی از این هستند که خودکارآمدی می‌تواند بر ارتباط سایر متغیرها با اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر بگذارد [۱۲-۱۱]. به طور مثال، چنین نشان داده شده که خودکارآمدی در بروز رفتارهای حاکی از کمال‌گرایی مثبت و منفی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند و افراد دارای کمال‌گرایی مثبت، خودکارآمدی بالایی دارند و عملکرد تحصیلی بهتری نشان می‌دهند در حالی‌که افراد با کمال‌گرایی منفی، سطوح پایین‌تری از خودکارآمدی را تجربه می‌کنند و عملکرد تحصیلی آنان کاهش می‌یابد [۱۲].

کمال‌گرایی (Perfectionism) با تلاش برای بی‌عیب و نقص بودن و تعیین استانداردهای بسیار بالا برای عملکرد همراه با گرایش به ارزیابی بیش از حد انتقادی از رفتار فرد مشخص می‌شود و شامل دو بعد اصلی کمال‌گرایی مثبت (Positive perfectionism) و کمال‌گرایی منفی (Negative perfectionism) می‌باشد [۱۳]. کمال‌گرایی یک ساختار شخصیتی است که اهمیت زیادی دارد و با پیامدهای زیادی (مانند افسردگی، اختلالات خوردن و اهمال‌کاری) مرتبط است [۱۴]. پژوهش‌های مختلف به مطالعه رابطه بین دو متغیر کمال‌گرایی و اهمال‌کاری پرداخته‌اند. این پژوهش‌ها

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

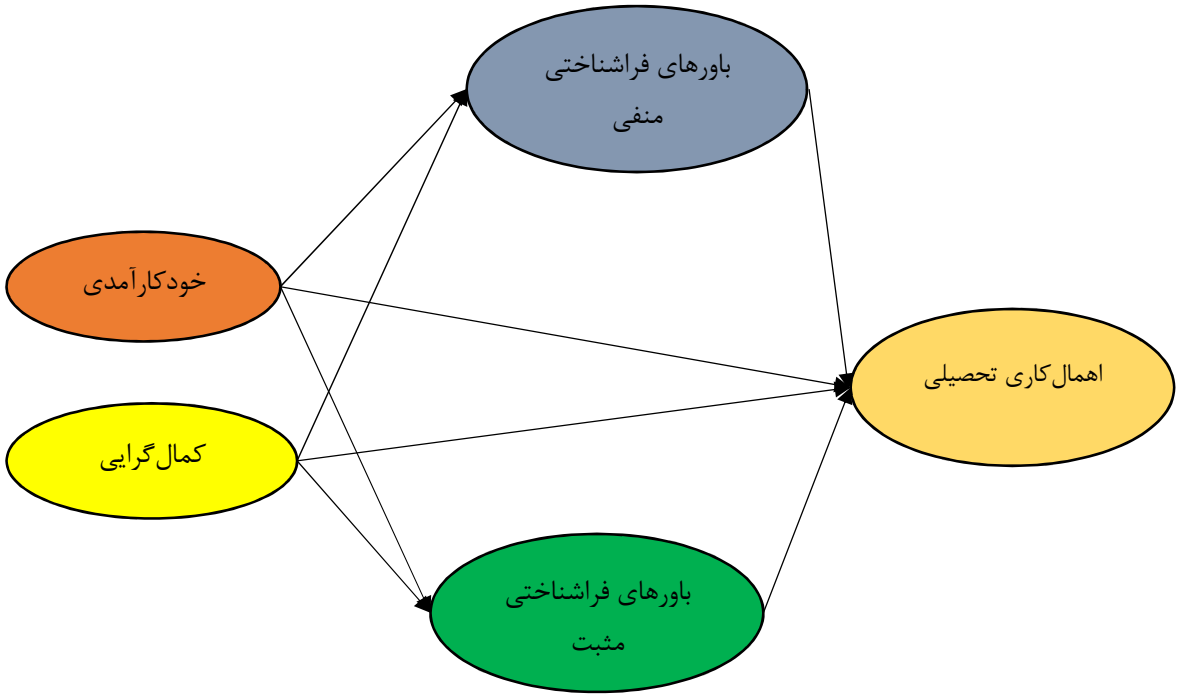
نشان داده‌اند که افراد با کمال‌گرایی منفی به دلیل تمرکز بر ارزیابی دیگران از خود و ترس از شکست در دست‌یابی به استانداردهای بالا از تکالیف اجتناب می‌کنند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. در مقابل افراد با کمال‌گرایی مثبت با وضع استانداردهای بالا، اجتناب منطقی از شکست و عملکرد بسیار دقیق همراه با انگیزه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز توأم با موفقیت استقبال می‌کنند [۱۵]. کمال‌گرایی منفی، با واسطه ترس از شکست منجر به اهمال‌کاری می‌شود [۱۶].

در سال‌های اخیر، مطالعات متعددی اهمال‌کاری را از چشم‌انداز فراشناختی (Metacognitive) بررسی کرده‌اند [۱۸-۱۷]. بر اساس مدل فراشناختی اهمال‌کاری، دو نوع باور مثبت و منفی فراشناختی (Positive and Negative metacognitive beliefs) شناسایی شده است. de Palo و همکاران چنین مطرح کردند که باورهای مثبت فراشناختی درباره اهمال‌کاری از طریق کاهش تمرکز بر مطالعه و سطحی کردن آن، منجر به اهمال‌کاری می‌شود. نتایج آن‌ها نشان داد که باورهای فراشناختی مثبت بیش از باورهای منفی اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند در حالی‌که باورهای منفی فراشناختی، اهمال‌کاری رفتاری را پیش‌بینی می‌کند [۱۷]. باورهای فراشناختی مثبت درباره اهمال‌کاری می‌تواند به این صورت باشد که اهمال‌کاری اجازه می‌دهد خلاقیت به‌طور طبیعی‌تر بروز یابد، در حالی‌که باورهای منفی فراشناختی، اهمال‌کاری را غیرقابل کنترل می داند [۱۸].

با توجه به اثرات اهمال‌کاری تحصیلی بر سلامت جسمی و روانی یادگیرندگان و نیز پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های اجتماعی‌شان، شناسایی ویژگی‌ها و راه‌کارهای مقابله با آن باید به مربیان و یادگیرندگان آموزش داده شود و برای پیش‌گیری و مقابله با آن انگیزه ایجاد شود تا از میزان شیوع آن تا حد امکان کاسته شود [۱۷]. از این رو، بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و شخصیتی مرتبط با این پدیده (همچون خودکارآمدی، کمال‌گرایی، باورهای فراشناختی) و روابط تعاملی بین آن‌ها در قالب یک مدل یکپارچه به شناخت عوامل پیش‌آیندی اهمال‌کاری تحصیلی کمک کرده و دارای ضرورت می‌باشد. بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف طراحی مدل اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با توجه به نقش میانجی باورهای فراشناختی (نمودار ۱) در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ انجام شده است.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]



نمودار ۱- مدل مفهومی اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با توجه به نقش میانجی باورهای فراشناختی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲- ۱۴۰۱

مواد و روش‌ها

روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش توصیفی از نوع همبستگی بود و روابط بین متغیرها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. این مطالعه با کد اخلاق IR.IAU.KERMAN.REC.1402.043 در کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان به تصویب رسیده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دوره کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس آمار اعلام شده، دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی در این نیم‌سال تعداد ۵۶۰ نفر بودند که بر مبنای جدول Krejcie و Morgan می‌توان برای جامعه‌ای با تعداد ۵۵۰ تا ۶۰۰ نفر تعداد نمونه را بین ۲۲۵ تا ۲۳۴ نفر انتخاب کرد [۱۹]. مطابق با این روش، در پژوهش حاضر تعداد ۲۲۷ دانشجو به صورت در دسترس انتخاب و به عنوان نمونه نهایی در تحلیل لحاظ شدند. ریزش نمونه و داده پرت وجود نداشت. برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامه کاغذی استفاده و به صورت خودگزارشی تکمیل شد که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌شود.

روش جمع‌آوری داده‌ها به این صورت بود که بعد از دریافت کد اخلاق و اخذ مجوز از دانشگاه آزاد اسلامی کرمان، به دانشکده روان‌شناسی مراجعه شده و در طول یک هفته، هر روز در ساعات مختلف به صورت تصادفی، تعدادی

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

از دانشجویان کارشناسی روان‌شناسی که در دانشکده حضور داشتند، پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی، کمال‌گرایی، خودکارآمدی و باورهای فراشناختی را که به صورت چاپ شده روی کاغذ بود، تکمیل کردند. ملاک ورود به پژوهش شامل داوطلب بودن آزمودنی و اشتغال به تحصیل در رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان بود. ملاک خروج شامل عدم تمایل آزمودنی به شرکت در پژوهش و عدم تکمیل پرسش‌نامه بود.

در این مطالعه، نکات اخلاقی از جمله توضیح اهداف به واحدهای پژوهش و کسب رضایت آگاهانه از آنان جهت شرکت در تحقیق، دادن حق انتخاب به واحدهای پژوهش برای ورود به پژوهش و خروج از آن در هر زمان، محرمانه ماندن اطلاعات، رعایت صداقت در انتخاب واحدهای مورد پژوهش و جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها، ارائه نتایج پژوهش به واحدهای مورد پژوهش و مسئولین محیط پژوهش در صورت درخواست و قدردانی از کلیه واحدهای مورد پژوهش و کلیه مسئولین مربوطه که همکاری داشته‌اند، رعایت شد. هم‌چنین، پژوهش‌گران تضمین نمودند که به واحدهای مورد پژوهش هیچ‌گونه آسیب جسمی و روانی وارد نشود.

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از ۳ سؤال دموگرافیک (سن، جنسیت و ترم) و ۴ پرسش‌نامه شامل اهمال‌کاری تحصیلی Savari، کمال‌گرایی Hill، خودکارآمدی Sherer و Maddux و باورهای فراشناختی Wells و Cartwright-Hatto استفاده شد:

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی Savari (Academic procrastination): این پرسش‌نامه از دوازده گویه و سه عامل اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز (نمره صفر) تا همیشه (نمره ۴) نمره‌گذاری می‌شود. دامنه نمرات ۰ تا ۴۸ می‌باشد. برای هر گویه، پایین‌ترین نمره صفر و بالاترین نمره ۴ است. برای خرده‌مقیاس‌ها، پایین‌ترین نمره صفر و بالاترین نمره برای خرده‌مقیاس اول، نمره ۲۰ و برای خرده‌مقیاس دوم، نمره ۱۶ و برای خرده‌مقیاس سوم، نمره ۱۲ می‌باشد. نمره پایین در هر خرده‌مقیاس نشان دهنده پایین بودن میزان اهمال‌کاری در آن زمینه و بالا بودن نمره هر خرده‌مقیاس نشانگر بالا بودن میزان اهمال‌کاری در آن خرده‌مقیاس است. بالا بودن نمره کل پرسش‌نامه نشانه بالا بودن میزان اهمال‌کاری تحصیلی است. Savari در پژوهش خود پایایی و روایی آزمون را مورد بررسی قرار داد. پایایی آزمون از طریق آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۵، برای عامل اول ۰/۷۷، برای عامل دوم ۰/۶۵ و برای عامل سوم ۰/۷۰ به دست آمد. روایی آزمون یاد شده از طریق همبسته کردن با آزمون اهمال‌کاری Tuckman تعیین و مقدار آن ۰/۳۵ برآورد گردید که نشان از روایی نسبتاً خوب آن آزمون است [۲۰]. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۹ دست آمد. آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری عمدی، اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی و

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

روانی و اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۰ و ۰/۷۲ به دست آمد.

پرسش‌نامه کمال‌گرایی Hill و همکاران (Perfectionism): این مقیاس شامل ۵۸ گویه و ۶ خرده‌مقیاس می‌باشد که عبارتند از حساسیت بین فردی، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدفمندی، استانداردهای بالا. این قیاس بر پایه مقیاس لیکرت چهار گزینه‌ای کاملاً مخالف (نمره ۱)، مخالف (نمره ۲)، موافق (نمره ۳) و کاملاً موافق (نمره ۴) اعتباریابی و رواسازی شده است. تفسیر نمره کل به این شرح می‌باشد که چنان‌چه نمره محاسبه شده ۵۸ تا ۱۱۶ باشد، کمال‌گرایی فرد در حد پایین است. چنان‌چه نمره محاسبه شده در محدوده ۱۱۶ تا ۱۷۴ باشد، کمال‌گرایی فرد متوسط و چنان چه نمره محاسبه شده ۱۷۴ به بالا باشد، کمال گرایی در فرد بالا می‌باشد. در خرده مقیاس اول پایین‌ترین نمره ۲۰ و بالاترین نمره ۸۰ است و در خرده‌مقیاس دوم، سوم و چهارم نمره ۷ پایین‌ترین و ۲۸ بالاترین نمره می‌باشد. در خرده‌مقیاس پنجم نمره ۸ پایین‌ترین و ۳۲ بالاترین نمره را دارا است و در مقیاس ششم نمره ۹ پایین‌ترین و ۳۶ بالاترین نمره محسوب می‌شوند. نمره بالا در هر خرده‌مقیاس نشان دهنده دارا بودن میزان زیاد از آن مؤلفه در فرد و نمره پایین، نشان دهنده میزان کم از آن مؤلفه در فرد است. نتایج حاصل از محاسبه پایایی و روایی این مقیاس در پژوهش Hill و همکاران حاکی از آن است که ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ بین ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ به‌دست آمده است [۲۱]. در ایران Jamshidi و همکاران، سنجش پایایی و روایی این مقیاس را انجام دادند. پایایی کل مقیاس در بررسی مقدماتی (۶۸ آزمودنی) با استفاده از روش آلفای کرونباخ (همسانی درونی) ۰/۸۰ به‌دست آمد. در بررسی اصلی (با ۳۱۳ آزمودنی) نیز این ضریب برای کل مقیاس ۰/۹۰ به‌دست آمد. برای بررسی روایی پرسش‌نامه نیز از تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس استفاده گردید. نتایج حاکی از آن بود که مقیاس مذکور مشتمل بر ۶ عامل می‌باشد (سه عامل مثبت و سه عامل منفی) که مجموعاً ۴۳ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند [۲۲]. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۹۲ به‌دست آمد. آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های حساسیت بین فردی، تلاش برای عالی بودن، نظم و سازماندهی، ادراک فشار از سوی والدین، هدفمندی، و استانداردهای بالا به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۹۰ ، ۰/۸۳ ، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۹ بود.

پرسش‌نامه خودکارآمدی عمومی Sherer و Maddux (General self-efficacy; GSE-17): مقیاس خودکارآمدی عمومی (GSE-17) با اهداف زیر ساخته شده است: اول این که ابزاری برای پژوهش‌های بعدی تهیه گردد، دوم این که ابزاری برای تعیین سطوح مختلف خود کارآمدی عمومی افراد تهیه شود [۲۳]. نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ گویه بود که سازندگان آن بر اساس تحلیل‌های انجام شده، گویه‌هایی را نگه داشتند که بار عاملی ۰/۴۰ یا بیشتر را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی داشتند. بر این اساس ۱۳ گویه که دارای این ویژگی نبودند حذف و آزمون به ۲۳ گویه کاهش

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

یافت. از این ۲۳ گویه، ۱۷ سؤال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۵۷/۹۹ و انحراف معیار ۱۲/۰۸ می‌سنجد. نمره گذاری بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت کاملاً مخالف (نمره ۱)، مخالف (نمره ۲)، بی‌نظر (نمره ۳)، موافق (نمره ۴) و کاملاً موافق (نمره ۵) انجام می‌شود. گویه‌های شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ امتیازشان افزایش می‌یابد و بقیه گویه‌ها ۲، ۴، ۵، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۶ و ۱۷ به‌صورت معکوس یعنی از چپ به راست امتیازشان افزایش می‌یابد، یعنی مخالف (نمره ۵)، مخالف (نمره ۴)، بی‌نظر (نمره ۳)، موافق (نمره ۲) و کاملاً موافق (نمره ۱). نمرات بالاتر بیانگر خودکارآمدی بالاتر و نمرات پایین‌تر بیانگر خودکارآمدی پایین‌تر می‌باشد. نمرات ۱۷ تا ۳۴ نشان دهنده میزان خودکارآمدی پایین است. در صورتی که نمرات به دست آمده در دامنه ۳۴ تا ۵۱ باشد، میزان خودکارآمدی در سطح متوسط و نمرات بالای ۵۱ نشان دهنده میزان خودکارآمدی بالا است. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده‌مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ به دست آمد [۲۳]. در ایران، AsgharNejad و همکاران ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل بود. اعتبار مقیاس ازطریق آزمون آماری آلفای کرونباخ سنجیده شده و برابر با ۰/۸۳ به دست آمد [۲۴]. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل آزمون خودکارآمدی ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسش‌نامه باورهای فراشناختی Wells و-Cartwright Hatton (Metacognition Questionnaire; MCQ30): در پرسش‌نامه باورهای فراشناختی (MCQ30)، پاسخ‌ها بر اساس مقیاس چهار درجه‌ای لیکرت (نمره ۱: مخالفم، نمره ۲: کمی موافقم، نمره ۳: نسبتاً موافقم، نمره ۴: کاملاً موافقم) محاسبه می‌شوند. پرسش‌نامه مذکور دارای دو مؤلفه باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی و ۵ خرده‌مقیاس است که شامل باورهای مثبت درباره نگرانی، باورهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار و باورهای منفی در مورد نگرانی، اطمینان شناختی کم، کنترل کم افکار و فرآیندهای فراشناختی خودآگاهی شناختی (وقوف شناختی) می‌باشد. برای هر خرده‌مقیاس پایین‌ترین نمره ۶ و بالاترین نمره ۲۴ می‌باشد که نمره پایین نشان دهنده پایین بودن میزان آن مؤلفه در فرد است. در نهایت دو نمره کلی از این مقیاس به دست می‌آید که اولین نمره، باورهای فراشناختی مثبت است که پایین‌ترین نمره آن ۱۲ می‌باشد و این نمره، پایین بودن میزان باورهای فراشناختی مثبت را نشان می دهد و بالاترین نمره در آن ۴۸ است که نشان دهنده بالاترین میزان باورهای فراشناختی مثبت در فرد است. باورهای فراشناختی مثبت از مجموع نمره دو خرده‌مقیاس باورهای مثبت درباره نگرانی و وقوف شناختی حاصل‌می‌شود. دومین نمره کلی، باورهای فراشناختی منفی است که از مجموع نمرات باورهای منفی درباره کنترل‌پذیری افکار، باورهای منفی در مورد نگرانی و اطمینان شناختی کم حاصل می‌شود. پایین‌ترین نمره باورهای فراشناختی منفی

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

۱۸ است که نشان دهنده پایین بودن میزان باورهای شناختی منفی در فرد و بالاترین نمره در آن ۷۲ می‌باشد که نشان دهنده بالاترین میزان باورهای فراشناختی منفی در فرد است. Wells و Cartwright-Hatton برای پایایی این مقیاس دامنه ضریب آلفای کرونباخ را برای مقیاس کل و خرده‌مقیاس‌ها از ۰/۹۳ تا ۰/۷۶ و پایایی بازآزمایی را ۰/۷۵ و برای خرده‌مقیاس‌ها ۰/۸۷ تا ۰/۵۹ گزارش کرده‌اند [۲۵]. Shirinzade Dastgiri و همکاران برای این پرسش‌نامه سه نوع روایی هم‌زمان، همبستگی خرده‌مقیاس ها با کل مقیاس و یکدیگر و روایی افتراقی را گزارش نموده‌اند که روایی بالا در پژوهش نشان داد. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس در نمونه ایرانی ۰/۹۱ گزارش شده است و برای خرده‌مقیاس های کنترل ناپذیری، باورهای مثبت، وقوف شناختی، اطمینان شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب در نمونه ایرانی ۰/۸۷، ۰/۸۶، ۰/۸۱، ۰/۸۰ و ۰/۷۱ گزارش شده است [۲۶]. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل مقیاس باورهای فراشناختی ۰/۸۹ و برای خرده‌مقیاس‌های کنترل ناپذیری، باورهای مثبت، وقوف شناختی، اطمینان شناختی و نیاز به کنترل افکار به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به‌دست آمد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۵ و AMOS نسخه ۲۴ انجام شد. به منظور تحلیل توصیفی داده‌ها از میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد استفاده شد. در بخش استنباطی، برای بررسی فرضیه پژوهش از روش‌های آماری ماتریس همبستگی Pearson، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. جهت بررسی داده‌های پرت چند متغیره از آماره Mahalanobis استفاده شد و بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، با استفاده از شاخص‌های چولگی و کشیدگی ارزیابی شد. سطح معنی‌داری در آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

نتایج

یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر نشان داد از مجموع ۲۲۷ دانشجوی شرکت کننده در پژوهش، ۳۱ نفر (۱۳/۷ درصد) پسر و ۱۹۶ نفر (۸۶/۳ درصد) دختر بودند. از مجموع ۲۲۷ دانشجوی شرکت کننده در پژوهش، ۱۰ نفر (۴/۴ درصد) ترم اول، ۹۷ نفر (۴۲/۷ درصد) ترم دوم، ۵ نفر (۲/۲ درصد) ترم سوم، ۴۶ نفر (۲۰/۳ درصد) ترم چهارم، ۹ نفر (۴/۰ درصد) ترم پنجم، ۳۸ نفر (۱۶/۷ درصد) ترم ششم، ۷ نفر (۳/۱ درصد) ترم هشتم و ۱ نفر (۰/۴ درصد) ترم نهم بودند؛ بنابراین، اکثریت دانشجویان شرکت کننده در پژوهش در ترم دوم مشغول به تحصیل بودند. میانگین سن افراد شرکت کننده در پژوهش برابر با ۲۲/۶۱ سال و انحراف معیار آن برابر با ۴/۶۴ سال بود. دامنه سنی افراد شرکت کننده در پژوهش ۱۸ تا ۴۴ سال بود.

باورهای فراشناختی مثبت دارای میانگین ۲۹/۹۳ و انحراف معیار ۶/۳۹ و باورهای فراشناختی منفی دارای میانگین ۴۱/۲۱ و انحراف معیار ۷/۹۷ بود. نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب دارای میانگین و انحراف معیار ۱۸/۷۱ و ۸/۶۹ و متغیر کمال‌گرایی دارای میانگین

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

۱۵۵/۸۸ و انحراف معیار ۱۹/۶۵ و متغیر خودکارآمدی دارای میانگین ۶۲/۹۲ و انحراف معیار ۹/۴۴ بود. در ادامه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در جدول ۱ گزارش شده است

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

بعد	مؤلفه	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	حداقل نمره	حداکثر نمره
نمره باورهای فراشناختی مثبت	باورهای مثبت درباره نگرانی	۱۲/۹۹	۴/۲۱	۰/۴۳	-۰/۳۲	۶	۲۴
	وقوف شناختی	۱۶/۹۱	۳/۴۸	-۰/۴	۰/۳۹	۶	۲۴
	نمره کل	۲۹/۹۳	۶/۳۹	۰/۰۴	۰/۲۲	۱۲	۴۸
نمره باورهای فراشناختی منفی	باورهای منفی درباره نگرانی	۱۴/۵۱	۴/۳۴	۰/۲	-۰/۵۵	۶	۲۴
	اطمینان شناختی کم	۱۲/۴۳	۴/۵۵	۰/۵۸	-۰/۳۱	۶	۲۴
	کنترل کم افکار	۱۴/۲۶	۳/۷۳	-۰/۱۲	-۰/۷۲	۶	۲۲
	نمره کل	۴۱/۲۱	۷/۹۷	۰/۱۵	-۰/۵۵	۲۱	۶۹
نمره اهمال کاری	اهمال‌کاری عمدی	۷/۱۴	۳/۶۸	۰/۲۳	-۰/۴۴	۰	۱۸
	اهمال‌کاری ناشی از خستگی	۶/۴۷	۳/۴۲	۰/۱۶	-۰/۴۴	۰	۱۵
	اهمال‌کاری ناشی از بی‌برنامگی	۵/۱۰	۲/۸۶	۰/۱۴	-۰/۵۴	۰	۱۲
	نمره کل	۱۸/۷۱	۸/۶۹	۰/۰۸	-۰/۴۴	۰	۴۲
نمره کمال گرایی	نمره کل	۱۵۵/۸۸	۱۹/۶۵	۰/۰۹	-۰/۰۵	۹۴	۲۰۴
نمره خودکارآمدی	نمره کل	۶۲/۹۲	۹/۴۴	-۰/۲۸	۰/۱۵	۳۴	۸۵

جدول ۲، نشان می‌دهد خودکارآمدی با کمال‌گرایی (r=-۰/۳۲، P<۰/۰۱)، باورهای فراشناختی منفی (r=-۰/۴۱، P<۰/۰۱) و اهمال‌کاری تحصیلی (r=-۰/۵۸، P<۰/۰۱) رابطه منفی و معناداری دارد. نتایج هم‌چنین نشان داد کمال گرایی با باورهای فراشناختی مثبت (r=۰/۵۲، P<۰/۰۱) و باورهای فراشناختی منفی (r=۰/۵۵، P<۰/۰۱) رابطه مثبت و معناداری دارد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی Pearson بین متغیرهای پژوهش در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱ خودکارآمدی	۱				
۲ کمال‌گرایی	-۰/۳۲**	۱			
۳ باورهای فراشناختی مثبت	۰/۰۳	۰/۵۲**	۱		
۴ باورهای فراشناختی منفی	-۰/۴۱**	۰/۵۵**	۰/۴۶**	۱	
۵ اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۵۸**	۰/۱۳	-۰/۰۸	۰/۳۴**	۱

P<۰/۰۱ *

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

جدول ۳، تمامی مسیرهای مدل پژوهش، ضرایب غیراستاندارد و ضرایب استاندارد مربوط به آن‌ها را نشان می دهد. نتایج نشان داد خودکارآمدی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت (β=۰/۳۹، P<۰/۰۱) و اثر معکوس، منفی و معناداری بر باورهای فراشناختی منفی (β=-۰/۴۲، P<۰/۰۱) و اهمال‌کاری تحصیلی (-۰/۳۲=β، P<۰/۰۱) دارد. نتایج هم‌چنین نشان داد کمال‌گرایی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت (β=۰/۸۳، P<۰/۰۱) و باورهای فراشناختی منفی (β=۰/۵۱، P<۰/۰۱) دارد. در نهایت نتایج نشان داد باورهای فراشناختی مثبت اثر معکوس، منفی و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی (β=-۰/۳۶، P<۰/۰۱) دارد در حالی‌که باورهای فراشناختی منفی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی (β=۰/۴۶، P<۰/۰۱) دارد.

جدول ۳- ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش در جامعه دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

مسیر			ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	مقدار P
خودکارآمدی	←	باورهای فراشناختی مثبت	۰/۰۹	۰/۳۹	۰/۰۲	۴/۸۱	< ۰/۰۰۱
کمال‌گرایی	←	باورهای فراشناختی منفی	۰/۰۸	۰/۵۱	۰/۰۱	۶/۶۶	< ۰/۰۰۱
خودکارآمدی	←	باورهای فراشناختی منفی	-۰/۱۳	-۰/۴۲	۰/۰۲	-۵/۳۰	< ۰/۰۰۱
کمال‌گرایی	←	باورهای فراشناختی مثبت	۰/۱	۰/۸۳	۰/۰۱	۹/۴۰	< ۰/۰۰۱
باورهای فراشناختی مثبت	←	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۴۵	-۰/۳۶	۰/۱۴	-۳/۲۵	< ۰/۰۰۱
باورهای فراشناختی منفی	←	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۴۵	۰/۴۶	۰/۱۴	۳/۲۳	< ۰/۰۰۱
خودکارآمدی	←	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۹	-۰/۳۲	۰/۰۳	-۲/۸۷	< ۰/۰۱

برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم نمودار ۲، خروجی دستور Bootstrap در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است. در ادامه، جدول ۴ نتایج آزمون Bootstrap برای مسیرهای غیرمستقیم را نشان می‌دهد. همان‌طور که نتایج آزمون Bootstrap در جدول ۴ نشان می‌دهد، باورهای فراشناختی به صورت کلی در رابطه بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی، نقش میانجی ایفاء نمی‌کند، اما در رابطه بین کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تحصیلی (P<۰/۰۱) نقش میانجی دارد.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

جدول ٤- نتایج آزمون Bootstrap برای ضرایب مسیرهای غیرمستقیم مدل ساختاری پژوهش در جامعه دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱٤۰۲-۱٤۰۱ (n=۲۲۷)

متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	مقدار P
خودکارآمدی	باورهای فراشناختی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۶	-۰/۱۶	۰/۰۴	۰/۳۳۱
کمال‌گرایی	باورهای فراشناختی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۲	-۰/۳۲	-۰/۰۹	۰/۰۰۲

برای به‌دست آوردن چشم‌انداز بهتر، از نقش متغیرهای میانجی (باورهای فراشناختی مثبت و منفی) با استفاده از آزمون Preacher و Hayes، مسیرهای میانجی (نمودار ۲) به صورت مجزا مورد بررسی قرار گرفته‌اند. جدول ۵، نتایج آزمون Preacher و Hayes را به صورت مجزا برای هر مسیر غیرمستقیم نشان می‌دهد. از آن‌جا که در همه مسیرها به جزء مسیر رابطه خودکارآمدی به اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه باورهای فراشناختی مثبت مقدار صفر بین حد بالا و پایین قرار نگرفته است، می‌توان گفت که تمامی مسیرهای غیرمستقیم به جزء مسیر مذکور در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار می‌باشند [۲۷]. بنابراین، خودکارآمدی تنها به واسطه باورهای فراشناختی منفی باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. نتایج هم‌چنین نشان داد کمال‌گرایی به واسطه باورهای فراشناختی مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش اما به واسطه باورهای فراشناختی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی را افزایش می‌دهد.

جدول ٥- نتایج آزمون Preacher و Hayes برای ضرایب مسیر غیرمستقیم مدل ساختاری پژوهش در جامعه دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱٤۰۲-۱٤۰۱ (n=۲۲۷)

متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	نتیجه
خودکارآمدی	باورهای فراشناختی مثبت	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۰۵	-۰/۰۴	۰/۰۱	غیرمعنادار
خودکارآمدی	باورهای فراشناختی منفی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۸	-۰/۱۳	-۰/۰۲	معنادار
کمال‌گرایی	باورهای فراشناختی مثبت	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۷	-۰/۱۱	-۰/۰۳	معنادار
کمال‌گرایی	باورهای فراشناختی منفی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۱	۰/۰۷	۰/۱۵	معنادار

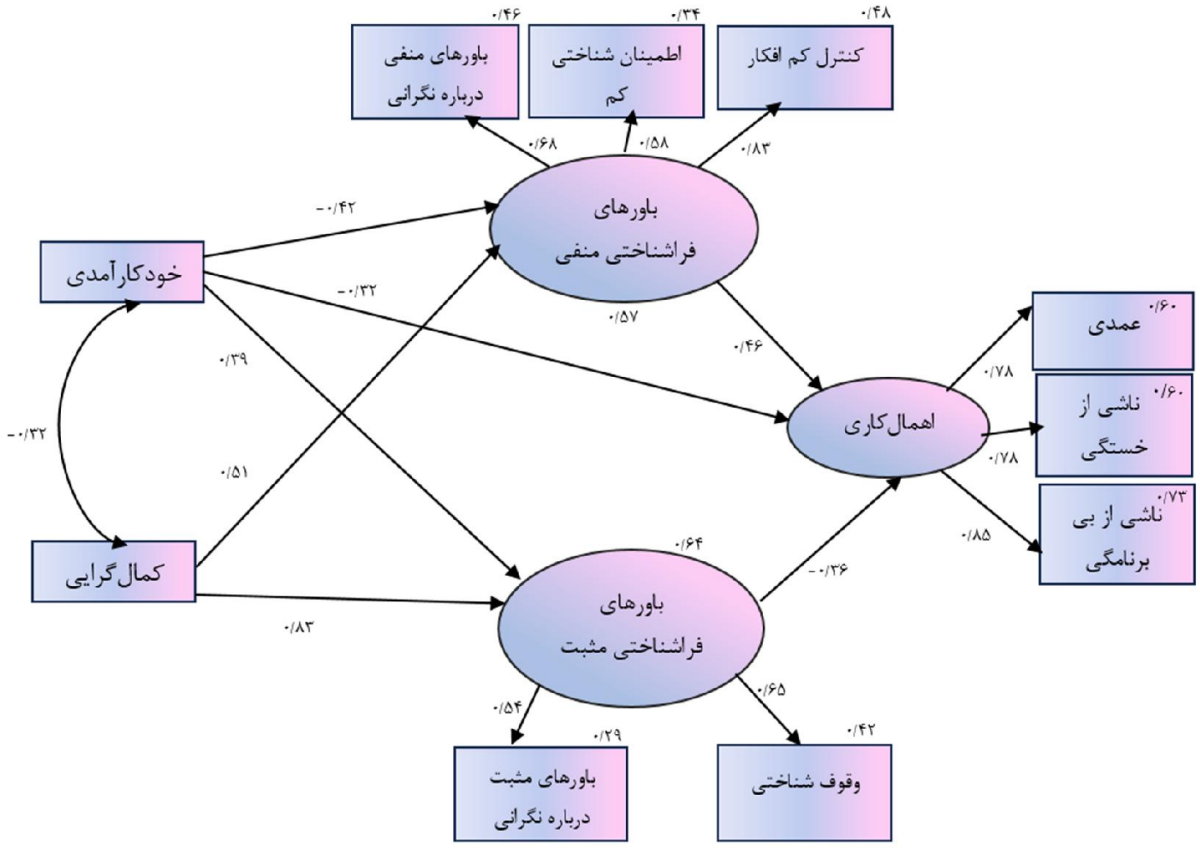
نتایج بررسی شاخص‌های برازش نشان داد که مدل ساختاری پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. شاخص برازش افزایشی Incremental Fit Index مقدار ۰/۹۴، شاخص برازش تطبیقی Comparative Fit Index مقدار ۰/۹۴، شاخص نیکوئی برازش Goodness of Fit Indexمقدار ۰/۹۴ و ریشه میانگین مربع خطای تقریب Root Mean Square Error of Approximation مقدار ۰/۰۶ است که این مقادیر مطلوب می باشند و نشان دهنده برازش مدل هستند [۲۸].

مسیرهای به‌دست آمده در نمودار ۲، نشان می‌دهد که خودکارآمدی رابطه مستقیم با باورهای فراشناختی مثبت و رابطه معکوس با باورهای فراشناختی منفی و اهمال‌کاری

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

تحصیلی دارد. هم‌چنین، کمال‌گرایی رابطه مستقیم و مثبت با باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی دارد. خودکارآمدی به‌واسطه باورهای فراشناختی منفی باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و کمال‌گرایی به واسطه باورهای فراشناختی مثبت، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش، اما به واسطه باورهای فراشناختی منفی، اهمال‌کاری تحصیلی را افزایش می‌دهد.



نمودار ۲- مدل برازش شده ساختاری نهایی اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با توجه به نقش میانجی باورهای فراشناختی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ (n=۲۲۷)

بحث

هدف پژوهش حاضر طراحی مدل اهمال‌کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با توجه به نقش میانجی باورهای فراشناختی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ بود. یافته‌ها نشان داد که خودکارآمدی رابطه معکوس، منفی و معناداری با اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگری همچون [۳۲-۲۹] همسو است که دریافتند خودکارآمدی یک پیش‌بینی کننده مهم و پایدار اهمال‌کاری است و ارتقاء خودکارآمدی می‌تواند در کاهش

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]
[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مؤثر باشند. خودکارآمدی می‌تواند بر رفتار از طریق چهار فرآیند تأثیر بگذارد: شناختی، انگیزشی، عاطفی و انتخابی. از یک سو، خودکارآمدی بالا، انتظارات مثبت افراد از نتایج کار را افزایش می‌دهد. از سوی دیگر، تجربه منفی افراد از فرآیند کار را نیز کاهش می‌دهد و در نتیجه از اهمال‌کاری جلوگیری می‌کند. به تعویق انداختن به عنوان یک تأخیر داوطلبانه در برنامه زمان‌بندی شده آشکار می‌شود، حتی وقتی می‌دانیم که نباید کار را به تعویق بی‌اندازیم. این نیز بدان معنی است که ویژگی تداوم و پایداری در فرد قوی نیست [۳۳].

علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که خودکارآمدی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت و اثر معکوس، منفی و معناداری بر باورهای فراشناختی منفی دارد. Sherer و Maddux توضیح می‌دهند که خودکارآمدی صرفاً اختصاص به موقعیت یا رفتار خاصی ندارد، بلکه الگویی از فرآیندهای شناختی برای سازش‌یافتگی می‌باشد [۲۳]. بنابراین، افرادی با خودکارآمدی بالا در زمینه‌های گوناگون از فعالیت‌های خودکنترلی که جنبه‌ای از دانش فراشناختی می‌باشد، استفاده می‌کنند [۳۴]. برخی پژوهش‌ها نشان می‌دهند که یاد گیرندگان دارای خودکارآمدی سطح بالاتر، توانایی‌های فراشناختی را بیشتر به کار می‌گیرند و باورهای خودکارآمدی و فراشناختی با یکدیگر رابطه مثبت و معنادار دارند. در واقع، هرچه باور فرد نسبت به توانایی‌های خود بیشتر باشد، بهتر می‌تواند موقعیت‌های گوناگون را تحلیل کند که این تحلیل نقش مهمی در فرآیندهای فراشناختی دارد [۳۵]. از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که کمال‌گرایی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی دارد. این یافته با پژوهش دیگری همسو می‌باشد که نشان داد باورهای فراشناختی می‌توانند از کمال گرایی تأثیر بگیرند [۳۶].

در توضیح این یافته می‌توان گفت که بعد مثبت کمال گرایی به علت انگیزه قوی فرد برای ادامه دادن هدف معقول و منطقی و در نظر گرفتن تمام جوانب شکست و موفقیت، باعث تکاپو و پویایی فرد می‌شود و موجب در جریان قرار گرفتن باورهای فراشناختی می‌گردد. افرادی که باورهای فراشناختی قوی دارند، در زندگی شخصی و اجتماعی خود عاقلانه‌تر و با منطق بیشتری تصمیم‌گیری می‌کنند. این افراد به علت فراشناخت بالا در حل مسائل موفق‌تر هستند به همین دلیل تمام جوانب شکست و موفقیت را در کارها مدنظر قرار می دهند.

افرادی که کمال‌گرایی مثبتی دارند تمام جنبه‌های یک کار را در نظر می‌گیرند و بعد اقدام به انجام آن کار می‌کنند و می‌دانند هر عملی یا با موفقیت همراه است و یا شکست. این افراد به علت دارا بودن باورهای فراشناختی که برای آن‌ها موقعیت و شرایط را در هر زمان آن‌طور که هست ترسیم می کند، از موقعیت‌ها برداشت‌های مناسبی کسب می‌کنند. افراد دارای کمال‌گرایی مثبت باورهای فراشناختی مناسبی در

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

مورد خودشان و محیط اطرافشان دارند که سبب می‌شود شرایط را آن‌طور که هست بپذیرند و با توجه به توانایی هایشان تصمیم بگیرند. افرادی که کمال‌گرایی مثبت دارند از توانایی‌ها و قدرت عمل خود به خوبی آگاهی دارند و نقاط ضعف و قوت خود را می‌شناسند و با توجه به این موارد به عملی دست می‌زنند. این افراد از باورهای فراشناختی مناسب و راستین برخوردارند و تمام موقعیت‌ها را ارزیابی می‌کنند، نه این‌که به خود امیدواری کاذب دهند. علاوه بر این، باورهای فراشناختی در مورد دیگران هم صدق می‌کند؛ یعنی این افراد توانایی در نظر گرفتن شرایط دیگران را هم دارند و بالاتر از حد، کاری را از دیگران طلب نمی‌کنند.

بخش دوم این یافته، یعنی این‌که کمال‌گرایی رابطه مثبت و معنی‌داری با باورهای فراشناختی منفی دارد، با نتایج پژوهش Rayegani و همکاران ناسازگار است که معتقدند افرادی که باورهای فراشناختی مناسبی ندارند ممکن است مشکلات زیادی را در زندگی خود تجربه نمایند. این مشکلات می‌تواند هم گریبان‌گیر خود شخص باشد و هم به دیگران آسیب برساند. یکی از مهم‌ترین این مشکلات، کمال گرایی منفی است. افرادی که باورهای فراشناختی منفی دارند برای جبران اشتباهاتشان دست به کارهای نامناسب و غیرمنطقی برای دیده شدن می‌زنند و این اعمال را آن‌قدر تکرار می‌کنند که هم برای خودشان و هم برای دیگران سختی به وجود می‌آورند [۳۷].

یک یافته دیگر نیز نشان داد که کمال‌گرایی اثر مستقیم و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان ندارد. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌ها مبنی بر اثر مستقیم کمال گرایی بر اهمال‌کاری تحصیلی مغایر است [۳۸]. اما با پژوهش Raoof و همکاران همخوان است که نشان دادند کمال‌گرایی رابطه مستقیم با اهمال‌کاری تحصیلی ندارد [۳۹]. بخش دیگری از یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از این است که باورهای فراشناختی مثبت اثر معکوس، منفی و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد در حالی‌که باورهای فراشناختی منفی اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر همسو است که دریافتند که باورهای فراشناختی درباره اطمینان شناختی و نگرانی مستقل از هیجان‌های منفی، اهمال‌کاری را پیش‌بینی می‌کند و بین اهمال‌کاری تحصیلی و اهمال‌کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی با باورهای فراشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد [۴۳-۴۰، ۱۵].

باورهای مثبت فراشناختی درباره اهمال‌کاری از طریق کاهش تمرکز بر مطالعه و سطحی کردن آن منجر به اهمال‌کاری می‌شود [۱۷]. باورهای فراشناختی مثبت بیش از باورهای منفی اهمال‌کاری در تصمیم‌گیری دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند، در حالی‌که باورهای منفی فراشناختی، اهمال‌کاری رفتاری را پیش‌بینی می‌کند. برای مثال باور فراشناختی مثبت درباره اهمال‌کاری می‌تواند به این صورت باشد «اهمال‌کاری اجازه می‌دهد که خلاقیت به طور

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

طبیعی‌تر بروز یابد»، در حالی‌که باور منفی فراشناختی چنین گزاره‌هایی دارد «اهمال‌کاری من غیر قابل کنترل است». بر اساس این مدل، فردی که باورهای فراشناختی مثبتی درباره اهمال‌کاری دارد، به خاطر مزایایی که برای این رفتار قائل است (از جمله افزایش خلاقیت، اطمینان از رعایت استانداردها، مقابله بهتر با شرایط، نگرفتن تصمیم‌های ضعیف و غیره) بیشتر احتمال دارد که آگاهانه و عمدی اهمال‌کاری را به عنوان راهبردی مقابله‌ای در هنگام روبه‌رو شدن با تکالیف به کار برد؛ بنابراین ارتباط باورهای مثبت فراشناختی با اهمال‌کاری می‌تواند به صورت مستقیم و بدون واسطه باشد. در حالی‌که اگر شخص باورهای فراشناختی منفی درباره اهمال‌کاری داشته باشد، به خاطر مضراتی که برای آن در نظر دارد (افزایش خستگی، استرس و نگرانی) آن را مضر، خطرناک و غیرقابل کنترل خواهد دانست. چنین ارزیابی‌هایی منجر به افزایش اضطراب، از جمله نگرانی نسبت به نتایج تحصیلی (اضطراب امتحان) خواهد شد. تلاش فرد برای تنظیم حالت هیجانی خود باعث می‌گردد منابع ذهنی شخص اساساً به این فرآیند اختصاص داده شود، در نتیجه فرد دیگر ظرفیتی برای تکمیل تکلیف نخواهد داشت. این کمبود منابع، فرد را ناخواسته به سوی اهمال‌کاری سوق می‌دهد [۴۰-۴۳].

پژوهش حاضر دارای چند محدودیت بود. برای جمع‌آوری داده‌ها تنها از ابزارهای خودگزارشی استفاده شد که می‌تواند دقت نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. هم‌چنین، آزمودنی‌های پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشکده روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان بودند، لذا تعمیم نتایج به دانشجویان سایر رشته‌ها و سطوح تحصیلی باید با احتیاط انجام شود. نمونه‌گیری در پژوهش حاضر به روش در دسترس انجام شد، بنابراین محتمل است که نمونه پژوهش به طور کامل نماینده جامعه مورد مطالعه نباشد و این موضوع نیز می‌تواند تعمیم نتایج پژوهش را با محدودیت مواجه سازد. محدودیت دیگر این پژوهش، عدم جمع‌آوری اطلاعات جمعیت‌شناختی مانند رتبه تولد، معدل تحصیلی، سطح تحصیلات والدین، شغل والدین، وضعیت اقتصادی خانواده، محل سکونت و غیره بود. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اطلاعات جمعیت شناختی کامل‌تری جمع‌آوری شود. هم‌چنین، از ابزارهای روان‌شناختی دیگری نظیر مصاحبه نیز برای جمع آوری داده‌ها استفاده شود. پیشنهاد دیگر این‌که این مطالعه در مورد سایر یادگیرندگان در حوزه‌ها و سطوح مختلف تحصیلی و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی انجام شود تا نتایج با اطمینان بیشتری قابل تعمیم باشد.

نتیجه‌گیری

به‌طور کلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد خودکارآمدی رابطه مستقیم با باورهای فراشناختی مثبت و رابطه معکوس با باورهای فراشناختی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی دارد. هم چنین، کمال‌گرایی اثر مستقیم و مثبت بر باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی دارد. نظر به این‌که اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند پیامدهای منفی بسیاری

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

هم بر سلامت جسمی و هم بر توانایی افراد در دست‌یابی به اهداف داشته باشد، پیشنهاد می‌شود محققان مطالعات گسترده‌تری در رابطه با عوامل و متغیرهای مؤثر بر بروز اهمال‌کاری تحصیلی انجام داده و هم‌چنین با طراحی و اجرای برنامه‌های مداخله و کارگاه‌های آموزشی در زمینه مهارت‌های کاهش‌دهنده اهمال‌کاری تحصیلی، به ارتقاء سلامت تحصیلی و هیجانی یادگیرندگان بپردازند.

تشکر و قدردانی

به این وسیله نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از دانشجویان کارشناسی رشته روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان که در جهت گردآوری یافته‌های این مطالعه با ما همکاری داشتند و در این پژوهش شرکت نمودند، تقدیر و تشکر نمایند.

References

[1] Johansson F, Rozental A, Edlund K, Côté P, Sundberg T, Onell C, et al. Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA Network Open* 2023; 6(1): e2249346.

[2] Goroshit M, Hen M. Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology* 2021; 40(9): 1-10.

[3] Yalın K, Özlem D. Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence. *Participatory Educational Research (PER)* 2022; 9(2): 481-97.

[4] Shaked L, Altarac H. Exploring academic procrastination: Perceptions, self-regulation and consequences. *Journal of University Teaching & Learning Practice* 2022; 19(3): 14-23.

[5] Malik AA, Perveen A, Iqbal S, Khan Z. Review of Education. *Administration and Law (REAL)* 2022; 5(3): 345-53.

[6] Rebetez MML, Barsics C, Montisci T, Rochat L. Towards a dimensional, multifactorial, and integrative approach to procrastination in everyday life: An illustration through interviews. *Psychol Belg* 2022; 62(1): 166-183.

[7] Xie Y, Yang J, Chen F. Procrastination and multidimensional perfectionism: A meta-analysis of main, mediating, and moderating effects. *Social Behavior and Personality: an international journal* 2018; 46(3): 395-408.

[8] Schunk DH, Di Benedetto MK. Self-efficacy and human motivation. *Advances in Motivation Science* 2021; 8: 153-79.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

[9] Hernández YCU, Cueto OFA, Shardin-Flores N, Luy-Montejo CA. Academic procrastination, self-Esteem and self-Efficacy in university students: comparative study in two peruvian cities. *International Journal of Criminology and Sociology* 2020; 9: 2474-80.

[10] Guoqing L, Gang Ch, Juan H, Yun P, Shouying Z. Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology* 2020; 11: 1752.

[11] Zhang YT, Dong SQ, Fang WJ, Chai XH, Mei JJ, Fan XZ. Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Adv Health Sci Educ* 2018; 23: 817-30.

[12] Amani M, Kiani A. Study of relationship between perfectionism and academic performance: mediating role of self-regulation and academic self-efficacy. *Journal of Applied Psychological Research* 2017; 8(2): 51-68. [Farsi]

[13] P Sederlund A, R Burns L, Rogers W. Multidimensional Models of Perfectionism and Procrastination: Seeking Determinants of Both. *Int J Environ Res Public Health* 2020; 17: 5099.

[14] Smith MM, Sherry SB, Ge SYJ, Hewitt PL, Flett GL, Baggley DL. Multidimensional perfectionism turns 30: A review of known knowns and known unknowns. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne* 2022; 63(1): 16-31.

[15] Ashraf MA, Sahar N, Kamran M, Alam J. Impact of Self-Efficacy and Perfectionism on Academic Procrastination among University Students in Pakistan. *Behav Sci* 2023; 13: 537.

[16] Zhang Y, Bai X, Yang W. The Chain Mediating Effect of Negative Perfectionism on Procrastination: An Ego Depletion Perspective. *Int J Environ Res Public Health* 2022; 19: 9355.

[17] de Palo V, Monacis L, Miceli S, Sinatra M, Di Nuovo S. Decisional Procrastination in Academic Settings: The Role of Metacognitions and Learning Strategies. *Front Psychol* 2017; 8: 973.

[18] Fernie BA, Bharucha Z, Nikčević AV, Marino C, Spada MM. A Metacognitive model of procrastination *J Affect Disord* 2017; 1(210): 196-203.

[19] Krejcie RV, Morgan DW. Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement* 1970; 30(3): 607-10.

[20] Savari K. The construction and validation of the educational work procrastination test. *Educational Measurement Journal* 2010; 5: 97-110.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

[21] Hill RW, Huelsman TJ, Furr RM, Kibler J, Vicente BB, Kennedy C. A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personal Assessment* 2004; 24(1): 11-20.

[22] Jamshidi B, Hosseinchari M, Haghighat Sh, Razmi MR. Validation of new measure of perfectionism. *Journal of Behavioral Sciences* 2009; 3(1): 35-43. [Farsi]

[23] Sherer M, Maddux JA. The self-efficacy scale: construction and validation. *Psychological Report* 1982; 51: 663-71.

[24] Asgharnejad T, Ahmadi Dehghotbadini M, Farzad V, Khodapanahi MK. A study of the psychometric properties of the Scherer General Self-Efficacy Scale. *Journal of psychology* 2006; 10(3): 262-74. [Farsi]

[25] 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.

[26] Shirinzade Dastgiri S, Goodarzi MA, Rahimi Ch, Naziri Gh. Investigating the factorial structure, validity and reliability of metacognition questionnaire 30. *Journal of Psychology* 2008; 12(4): 445-61. [Farsi]

[27] Preacher KJ, Hayes AF. Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behav Res Methods* 2008; 40(3): 879-91.

[28] Habibi A, Kolahi B. Structural equation modeling and factor analysis. Second edition, Tehran, University Jihad 2022: 35. [Farsi]

[29] Ge C, Li CD, Li SJ. Study on the relationship between the junior high school students' self-efficacy and academic procrastination. *J Zhoukou Norm Univ* 2018; 35: 146-52.

[30] Ziegler N, Opdenakker MC. The development of academic procrastination in first-year secondary education students: the link with metacognitive self-regulation, self-efficacy and effort regulation. *Learn Individ Diff* 2018; 64: 71-82.

[31] Wang S. The relationship between academic procrastination and self-efficacy in online educational model. *Advances in Social Science*, *Education and Humanities Research* 2022; 653: 380-5.

[32] Nikoogoftar M, Hajkazemi Z. Relationship between anxiety and self-efficacy with academic procrastination in Tehran students: the mediating role of perfectionism. *Journal of Educational Psychology Studies* 2022; 19(45): 123-41.

[33] Bandura A. Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change.*Adv Behav Res Ther* 1997; 84: 139-61.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

[34] Pakmehr H, Kareshki H. The role of self-efficacy in students' metacognitive beliefs. *The first national conference of cognitive science findings in education* 2011: 11-23. [Farsi]

[35] Dehghani M, Javadipoor M. Eslamdoost S. Examining the relationship between metacognitive beliefs and teachers' self-efficacy with their professional qualifications. *Quarterly Journal of Applied Psychological Research* 2014; 5(4): 51-68. [Farsi]

[36] Nasirzade S, Nargesian J. The effect of metacognitive beliefs on academic well-being mediated by perfectionist students. *Journal of School Psychology* 2019; 8(3): 177-95. [Farsi]

[37] Rayegani FS, Eesazadegan A, Zeynali Sh. Structural relationships between perfectionism and marital satisfaction: the mediating role of psychological flexibility and metacognitive beliefs. *Development of Psychology* 2022; 11(7): 67-78. [Farsi]

[38] Mahmoodzade R, Mohamadkhani Sh. Perfectionism and academic procrastination: the mediating role of rumination. *Clinical Psychology and Personality Biannual Scientific-Research Journal (Behavioral Science)* 2016; 54(5). Serial 21: 125-34. [Farsi]

[39] Raoof K, Khademi M, Naghsh Z. The relationship between perfectionism and academic procrastination: the mediating role of academic self-efficacy, self-esteem and academic self-disability variables. *New Educational Ideas* 2019; 15(1): 207-37. [Farsi]

[40] Mohammadi Bytamar J, Saed O. Psychometric Properties of Metacognitive Beliefs about Procrastination Questionnaire in Students of Zanjan University of Medical Sciences, Zanjan, Iran. *JMED* 2018; 11(30): 40-55. [Farsi]

[41] Poormoosa Bezenjani H, Mohamadifar MH, Taleipasand S, Rezaee AM. Structural relationships of metacognitive and motivational beliefs with students' procrastination based on the mediating role of learning strategies. *Psychological Science Monthly* 2021; 108(20): 2211-24. [Farsi]

[42] Alizade S, Yahak A. explaining the mediating role of self-directed learning in the relationship between metacognitive beliefs and academic procrastination of secondary school students. *Scientific Journal of Education and Evaluation* 2023; 61: 75-95. [Farsi]

[43] Spada MM, Nikcevic AV, Moneta GB, Ireson J. Metacognition as a mediator of the effect of test anxiety on a surface approach to studying. *Educational Psychology* 2006; 26(5): 615-24.

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]

Designing a Model of Academic Procrastination Based on Self-Efficacy and Perfectionism in Kerman Islamic Azad University Psychology Students in the Academic Year 2022-2023 with the Mediating Role of Metacognitive Beliefs: A Descriptive Study

Malihe Nekooie[1], Mitra Kamyabi[2], Najme Hajipoor Abaei[3], Anahita Bahreini Zade[4]

Received: 26/09/23 Sent for Revision: 06/10/23 Received Revised Manuscript: 21/02/24 Accepted: 27/02/24

Background and Objectives: Procrastination has many negative consequences on both physical and mental health and the ability of people to achieve goals. Therefore, it is reasonable to study to know the related factors. The present study was conducted with the aim of analyzing the path of predicting academic procrastination of students based on their perfectionism and self-efficacy, considering the mediating role of metacognitive beliefs.

Materials and Methods: The current research is a descriptive-correlational study. The statistical population included undergraduate psychology students of Kerman Islamic Azad University in the academic year 2022-2023, and 227 students were selected by convenience sampling and completed the scales of Savari et al.'s Academic Procrastination, Sherer and Maddux's General Self-Efficacy, Hill et al.'s Perfectionism, and Wells and Cartwright's Metacognitive Beliefs. Data were analyzed using structural equations modelling.

Results: The results indicated that self-efficacy has a direct, positive and significant effect on positive metacognitive beliefs (β=0.39, $p<0.01$) and an inverse, negative and significant effect on negative metacognitive beliefs (β=-0.42, $p<0.01$) and academic procrastination (β=-0.32, $p<0.01$). The results also showed that perfectionism has a direct, positive and significant effect on positive metacognitive beliefs (β=0.83, $p<0.01$) and negative metacognitive beliefs (β=0.51, $p<0.01$).

Conclusion: The results of the current study showed that metacognitive beliefs can play an important role in the relationship between self-efficacy and perfectionism and academic procrastination. Considering the negative consequences of procrastination on the academic health of students, it is recommended that intervention programs be prepared to appropriately change the variables affecting procrastination.

Key words: Academic procrastination, Self-efficacy, Perfectionism, Metacognitive beliefs

Funding: This study did not have any funds.

Conflict of interest: None declared.

Ethical approval: The Ethics Committee of Islamic Azad University of Kerman approved the study (IR.IAU.KERMAN.REC.1402.043).

How to cite this article: Nekooie Malihe, Kamyabi Mitra, Hajipoor Abaei Najme, Bahreini Zade Anahita. Perfectionism in Kerman Islamic Azad University Psychology Students in the Academic Year 2022-2023 with the Mediating Role of Metacognitive Beliefs: A Descriptive Study. *J Rafsanjan Univ Med Sci* 2024; 22 (12): 1259-78 [Farsi]

1- PhD Student in Educational Psychology, Dept. of Psychology, Shahid Haj Qassem Soleimani (Kerman) Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

2- Assistant Prof., Dept. of Psychology, Shahid Haj Qassem Soleimani (Kerman) Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran, ORCID: 0000-0002-2572-7527

(Corresponding Author) Tel: (034) 33224408, Fax: (034) 33230110, E-mail: Kamyabi.mitra@gmail.com

3- Assistant Prof., Dept. of Psychology, Shahid Haj Qassem Soleimani (Kerman) Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

4- Assistant Prof., Dept. of Psychology, Shahid Haj Qassem Soleimani (Kerman) Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

[Downloaded from journal.rums.ac.ir on 2026-11-22]

[DOI: 10.61186/jrums.22.12.1259]