

Research in School and Virtual Learning

ORIGINAL ARTICLE

Modeling Academic Procrastination Based on Psychological Flexibility with the Mediating Role of Academic Hope

Ruhollah Salehi Tabar*

Ph.D. Student in Educational Psychology, Rudehen Branch, Islamic Azad University, Rudehen, Iran.

Correspondence

Name: Ruhollah Salehi Tabar
Email: rst1372930@gmail.com

How to cite:

Salehi Tabar, R. (2025). Modeling Academic Procrastination Based on Psychological Flexibility with the Mediating Role of Academic Hope. Research in School and Virtual Learning, 13(3), 99-110.

ABSTRACT

One of the primary objectives of any educational system is to enhance the academic level and learning ability of students. Some students face challenges during their educational journey, hindering their academic success. Among these challenges, academic procrastination stands out as a significant issue encountered by many students and learners. The aim of this research was to model academic procrastination based on psychological flexibility with academic hope as a mediating factor. From the perspective of the purpose and method of data collection, the approach is descriptive and of the type of correlational designs based on the structural equation modeling method. The statistical population of this study was all students of Farhangian University in Hamadan, including 2860 students in the academic year of 2023–2024. A sample of 242 students selected using multistage cluster sampling. Data collected using questionnaires measuring academic procrastination (Solomon & Rothblum, 1986), psychological flexibility (Isaac, 2014), and academic hope (Sohrabi & Samani, 2012).

The findings of this study indicate that academic hope and psychological flexibility have direct negative effect on academic procrastination. Moreover, psychological flexibility with the mediating role of academic hope, has negative indirect effect on academic procrastination. Psychological flexibility and academic hope are significant factors in reducing academic procrastination.

Therefore, it can be said that psychological flexibility and academic hope are factors that affect the reduction of academic procrastination, and these findings can be a model for intervention.

KEYWORDS

Academic Procrastination, Psychological Flexibility, Academic Hope.

نشریه علمی

پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی

«مقاله پژوهشی»

مدل‌یابی اهمال‌کاری تحصیلی براساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی

روح اله صالحی تبار*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

چکیده

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزش و پرورش هر کشور ارتقای سطح علمی و توان تحصیلی دانش‌آموزان است. برخی از دانش‌آموزان در فرایند تحصیل با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شوند که مانع موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. از چالش‌های اساسی که اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان با آن‌ها مواجه هستند، اهمال‌کاری تحصیلی است. هدف از این پژوهش، مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی بود. از منظر هدف و شیوه گردآوری اطلاعات رویکرد توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانشجویان دانشگاه فرهنگیان همدان، شامل ۲۸۶۰ دانشجو در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. تعداد ۲۴۲ دانشجو با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۶)، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی ایژاک (۲۰۱۴) و امید تحصیلی سهرابی و سامانی (۱۳۹۰) استفاده شد.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که امید تحصیلی و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و مستقیم دارند. همچنین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با واسطه‌گری امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی دارد.

در نتیجه می‌توان گفت که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و امید تحصیلی از عوامل اثرگذار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی هستند و این یافته‌ها می‌تواند الگویی برای مداخله محسوب شود.

واژه‌های کلیدی

اهمال‌کاری تحصیلی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، امید تحصیلی.

نویسنده مسئول:

روح اله صالحی تبار

رایانامه: rst1372930@gmail.com

استناد به این مقاله:

روح اله صالحی تبار (۱۴۰۴). مدل‌یابی اهمال‌کاری تحصیلی براساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۱۳(۳)، ۹۹-۱۱۰.

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزش و پرورش هر کشوری ارتقای سطح علمی و توان تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است. برخی از دانش‌آموزان در فرایند تحصیل با چالش‌هایی روبه‌رو می‌شوند که مانع موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. از چالش‌های اساسی که اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان با آن‌ها مواجه هستند، اهمال‌کاری تحصیلی^۲ است (پورعبدل، قرامکی و عباسی، ۱۳۹۵). اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد از جمله اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری^۳، اهمال‌کاری روان‌رنجورانه^۴ و اهمال‌کاری وسواس‌گونه^۵ (استیل^۶، ۲۰۰۷). متداول‌ترین شکل به تعویق انداختن، اهمال‌کاری تحصیلی است (جونز و بلانکشیپ^۷، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی عبارت است از عدم انجام به موقع وظایف تحصیلی یا انجام ندادن آن، که می‌تواند پیامدهای نامطلوبی برای رشد تحصیلی و سلامت روان دانشجویان ایجاد کند (کورکر و سوروکو^۸، ۲۰۲۴). اهمال‌کاری تحصیلی به تمایل عمدی دانش‌آموزان برای به تأخیر انداختن تکمیل تکالیف یادگیری که باید در بازه‌های زمانی مشخص به پایان برسد، اشاره دارد؛ حتی زمانی که از پیامدهای منفی بالقوه چنین تأخیری آگاه باشند (ژینچان^۹، ۲۰۲۵). نتایج پژوهش جانبی و همکاران (۱۴۰۳) نشان می‌دهد که دانش‌آموزانی که تحت کنترل روان‌شناختی والدین هستند و ترس از ارزیابی منفی دارند به اهمال‌کاری تحصیلی شدید، تمایل دارند. این رفتار مستقیماً بر فرآیندهای یاددهی-یادگیری دانش‌آموزان و همچنین بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد که با شکست در فرآیندهای خودتنظیمی دانش‌آموزان مرتبط است (سالگروپازوس و رییس^{۱۰}، ۲۰۲۳). اهمال‌کاری تحصیلی به طور قابل ملاحظه‌ای بر قدرت همبستگی بین اعتیاد به رسانه‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (کارتیکیت و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۳). سنکال و همکاران^{۱۲} (۲۰۲۳) نشان دادند که خودتعیین‌گری ما برای تقویت درک ما از اهمال‌کاری تحصیلی مهم است.

پژوهش ژائو و همکاران^{۱۳} (۲۰۲۳) نشان دادند که حمایت شخصی‌سازی شده دانش‌آموزان به کاهش رفتار اهمال‌کاری منجر می‌شود. در دانشجویان به تعویق انداختن به عنوان یک استراتژی افزایش عملکرد استفاده می‌شود؛ در حالی که تعامل به موقع برای افزایش تسلط استفاده می‌شود (استرانک و همکاران^{۱۴}، ۲۰۲۳). کورکر و سوروکو (۲۰۲۴) پیشنهاد می‌کنند که خدمات روان‌شناختی پیشگیرانه و درمانی باید بر افزایش رضای نیازهای اساسی روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) تمرکز کنند که اهمال‌کاری تحصیلی را بیشتر کاهش می‌دهد. اهمال‌کاری یک عامل خطر است که باعث تشدید مشکلات پیشرفت دانش‌آموزان در دوران گذار از دبیرستان به دانشگاه می‌شود (کلجایک و گادراوو^{۱۵}، ۲۰۲۳). با آموزش ذهن‌آگاهی به دانشجویان می‌توان به بهبود اهمال‌کاری آنان کمک نموده و اقدامات مؤثر روان‌شناختی مناسبی انجام داد (رستمی و همکاران، ۱۳۹۷). در ایران حدود ۶۰ درصد از ۳۰۵ دانش‌آموز بررسی‌شده، سطوح مختلفی از اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش کرده‌اند، که از این میان حدود ۱۹ درصد دارای اهمال‌کاری شدید بودند (رسولی خورشیدی و جنگی، ۱۳۹۸).

شیوع اهمال‌کاری تحصیلی بین دانش‌آموزان و دانشجویان نگران‌کننده است؛ زیرا رفتار اهمال‌کاری تحصیلی موجب می‌شود که دانش‌آموزان فعالیت تحصیلی خود را به تعویق اندازند و در نهایت پیشرفت تحصیلی ضعیف، مشکلات جسمانی، اضطراب^{۱۶}، بی‌نظمی، سردرگمی و عدم مسئولیت‌پذیری^{۱۷} را برای آن‌ها به همراه خواهد داشت. همچنین موجب می‌شود فرد در رویارویی با محیط اطراف خود احساس درماندگی و ناکامی کند که این مسئله بر جنبه‌های مختلف آموزشی، سلامت و آینده شغلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

در خصوص عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی، پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی و بهزیستی روانی (رستم اوف و همکاران^{۱۸}، ۲۰۲۳)، احساسات مثبت و احساسات منفی (رحیمی و همکاران، ۱۴۰۳)، هوش هیجانی و خودکارآمدی (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۸)، پیشرفت تحصیلی (کلجایک و گادراوو، ۲۰۲۳)، سلامت روان و سبک‌های دفاعی (ولاچوپانو و کاراگیانوپولو^{۱۹}، ۲۰۲۲)، اعتیاد اینترنتی (کورکر و سوروکو،

1 Academic Ability

2 Academic Procrastination

3 Procrastination of Decisions

4 Neurotic Procrastination

5 Obsessive-Compulsive Disorder

6 Steel

7 Jones & Blankenship

8 Kurker and Surucu

9 Xinchu

10 Salguero-Pazos et al

11 Caratiquet & Caratiquet

12 Senécal, Julien et al

13 Zhao, Sahebi et al

14 Strunk, Cho et al.

15 Kljajic & Gaudreau

16 Anxiety

17 Irresponsibility

18 Rustamov, Nuriyeva et al

19 Vlachopanou & Karagiannopoulou

(۲۰۲۴)، اضطراب، مدیریت زمان و خودکنترلی (ولترز و روزنتال^۱، ۲۰۰۰)، عزت نفس و انگیزش پیشرفت (عوضیان و همکاران، ۱۳۹۰)، خودتنظیمی (سالگروپازوس و رییس، ۲۰۲۳)، رضایت از زندگی و انسجام خانواده (اوندالوپز و همکاران^۲، ۲۰۲۲)، تعارض نقش بین مدرسه و روابط بین فردی (سینیکل و همکاران^۳، ۲۰۱۳)، رابطه معلم و یادگیرنده (ونگ و همکاران، ۲۰۲۲)، ابعاد شخصیت و اضطراب تحصیلی (ساگروپازوس و رییس، ۲۰۲۳)، امیدواری و پیشرفت تحصیلی (ستایشی‌اظه‌ری و محبی‌مینا، ۱۳۹۶)، کنترل روان‌شناختی والدین و ترس از ارزیابی منفی (جانبی، ۱۴۰۳)، استفاده از رسانه و فناوری (کورکر و سوراکا^۴، ۲۰۰۳)، حمایت تحصیلی عمومی (هن، ۲۰۱۸)، احساسات منفی (ونگ و همکاران^۵، ۲۰۲۲)، ذهن‌آگاهی (رستمی و همکاران، ۱۳۹۲)، امید تحصیلی (پورعبدل و همکاران)، کارگروهی (کپرنینگ و کلینجیک^۶، ۲۰۲۲)، ارزش تکالیف (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶)، عدالت سازمانی (قنبری و معجونی، ۱۳۹۹)، اهداف آموزشی (رستگار و همکاران، ۱۳۹۵)، اشاره کرد.

یک عامل مهم که به نظر می‌رسد در اهمال‌کاری تحصیلی نقش داشته باشد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی^۷ است. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد (ACT) یکی از درمان‌های نوظهور موج سوم است که به جای تغییر افکار، بر کاهش نفوذ فکر بر رفتار و عملکرد فرد و همچنین افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی متمرکز است (امانی و همکاران، ۱۴۰۳). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به معنای تماس کامل با لحظه حال به عنوان یک انسان آگاه و همچنین، تغییر و یا ادامه در رفتار، وقتی که این کار در خدمت به اهداف بارزش است (امانی و همکاران، ۱۴۰۳). افرادی که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالاتری دارند بیشتر احتمال دارد که به انجام رفتارهای مرتبط با ارزش‌های خود بپردازند و تجارب خود را بدون تلاش برای کنترل کردن یا حذف آن‌ها و آمیخته شدن بپذیرند و تجربه کنند (آسکینان و همکاران^۸، ۲۰۲۴). نتایج پژوهش (اساتکلیف و همکاران^۹، ۲۰۲۳) نشان می‌دهد که درمان گران ACT ممکن است رویکردهایی را برای افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به منظور کاهش اهمال‌کاری و افزایش رفاه دانش‌آموزان بررسی کنند. اهمال‌کاری با انعطاف روانی رابطه منفی دارد

(اساتکلیف و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین حالت‌های هیجانی منفی و اهمال‌کاری تحصیلی از طریق الگوی مشکل‌ساز خودتنظیمی با انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی مرتبط هستند (گلیک و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۴). انعطاف‌پذیری روان‌شناختی عامل مهمی در افزایش بهزیستی و یادگیری دانش‌آموزان است (آیزن‌بک و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۹). دانشجویانی که سطوح بالاتر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی را تجربه می‌کنند، می‌توانند در انجام وظایف در سطوح پایین شادی، پایداری داشته باشند (ریان^{۱۲}، ۲۰۱۹). مهارت‌های مدیریت زمان و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با اهمال‌کاری مرتبط هستند (آسکینان و کاتاجواری^{۱۳}، ۲۰۲۳). همچنین مارایس و همکاران^{۱۴} (۲۰۲۰) به اهمیت مهارت مدیریت زمان دانشجویان، برای بهبود سلامت روان و اهمال‌کاری تأکید داشتند. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانشجویان دختر، در رابطه با کاهش استفاده مشکل‌زا از تلفن هوشمند نقش مهمی دارد (آیدین و همکاران، ۲۰۲۴). یافته‌های دهلانی و سوری (۱۴۰۲) نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی می‌تواند حدود ۶۷ درصد از تغییرات بهزیستی روان‌شناختی را تبیین کند. همچنین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از سازه‌های مهم در افزایش تاب‌آوری در مشاغل مختلف از جمله حرفه معلمی است (صمیمی، ۱۴۰۳). با افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نوجوانان، می‌توان در آینده برنامه‌ریزی‌های بهتری برای مشارکت خانواده‌ها و آگاه‌سازی آن‌ها در مسائل روان‌شناختی دانش‌آموزان نوجوان انجام داد (مرادیان، ۱۴۰۲). نتایج پژوهش صفری و همکاران (۱۴۰۳) حاکی از آن است که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و تعدیل باورهای فراشناخت ناکارآمد، می‌توانند نشانه‌های وسواس را کاهش دهد و در این بین ذهن‌آگاهی به عنوان متغیر میانجی بخشی از فرایند اثرگذاری در کاهش نشانه‌های وسواس است. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی عامل مؤثری برای تجربه سازگاری زناشویی است (ویدی، ۲۰۲۴). بر اساس یافته‌های پژوهش امانی و همکاران (۱۴۰۳) گروه درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد می‌تواند برنامه مداخلاتی کارآمدی برای دانش‌آموزان دارای افت تحصیلی باشد. درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و خودناتوان‌سازی و بهبود انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در دانش‌آموزان معنادار به شبکه‌های اجتماعی می‌شود (شیخان و نوری، ۱۴۰۳). آموزش رویکرد

1 Wolters & Rosenthal

2 Unda-López et al

3 Sénécal et al

4 Kurker & Surucu

5 Wang et al

6 Koppenborg & Klingsieck

7 Self-Regulation Strategies

8 Asikainen et al

9 Sutcliffe et al

10 Glick

11 Eisenbeck

12 Ryan

13 Asikainen & Katajavuori

14 Marais et al

پژوهش بوده و بدون اسامی به صورت محرمانه در نظر پژوهشگر باقی می‌ماند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی^۱: این پرسش‌نامه را سولومون و راثبلوم^۲ در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این پرسش‌نامه را دهقانی (۱۳۹۹) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه است که ۳ مؤلفه را بررسی می‌کند: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات که شامل ۸ گویه است؛ مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف که شامل ۱۱ گویه است و مؤلفه سوم، آماده شدن برای تکالیف پایان‌ترم که شامل ۸ گویه است. نمره‌گذاری گویه‌های این ابزار از گزینه «هیچ وقت» ۱ نمره تا گزینه «همیشه» ۵ نمره است. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۴) نیز در پژوهشی ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آورد. روایی مقیاس در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب مقیاس است.

پرسش‌نامه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی ایژاک^۳: این پرسش‌نامه توسط بن ایژاک، بلووستین و مور^۴ در سال (۲۰۱۴) ساخته شده است. این پرسش‌نامه شامل ۲۰ گویه و ۵ عامل است. عامل اول درک مثبت از تغییر^۵ است که به معنای درک تغییرات به عنوان یک چالش مثبت و توانایی سازگار شدن با

آن است. عامل دوم، توصیف خود به عنوان یک شخص انعطاف‌پذیر^۶ است که به معنای شناخت خود به عنوان یک فرد انعطاف‌پذیر است که نسبت به تغییرات درونی و بیرونی دقیق و فعال است. عامل سوم، توصیف خود به عنوان فردی گشوده و خلاق^۷ است و به معنی درک کردن خود به عنوان فردی است که علاقه‌مند به تجربه‌های جدید و متفاوت است. عامل چهارم، درک واقعیت به صورت پویا و قابل تغییر^۸ است و به این معناست که واقعیت نسبی و قابل تغییر است و در تعارض‌ها مشخص می‌شود. در نهایت عامل پنجم که ادراک از واقعیت به عنوان یک مقوله چندبعدی^۹ است و به این معناست که برای درک و مدیریت یک موقعیت بیشتر از یک راه وجود دارد. نحوه امتیازدهی این مقیاس بر اساس مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت است که در دامنه هرگز با شماره ۱، تا خیلی زیاد با شماره ۶ قرار دارد. دسته‌بندی پاسخ‌ها به صورت ۱ تا ۶ است و نمره کل از ۲۰ تا ۱۲۰ است. نمره بالاتر در این پرسش‌نامه، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتر را نشان می‌دهد. در پژوهش اصلی، آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه مقدار ۰/۹۱۸ به دست آمد. پژوهش صفرزائی و همکاران (۱۳۹۹) روایی صوری، محتوایی و سازه این پرسش‌نامه بررسی و تأیید کرده‌اند. در پژوهشی صفرزائی و همکاران (۱۳۹۹) ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آوردند. همچنین میزان این ضریب برای تفسیر مثبت از تغییر ۰/۸۲، در نظر گرفتن خود به عنوان یک فرد منعطف ۰/۷۹، در نظر گرفتن خود به عنوان یک فرد گشوده و خلاق ۰/۸۰، تفسیر واقعیت به عنوان پویا و قابل تغییر بودن ۰/۸۴ و تفسیر واقعیت به عنوان چندوجهی بودن ۰/۷۷ به

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و امید تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱ امید	۱								
۲ تکالیف	۰/۴۹**	۱							
۳ امتحانات	۰/۵۱**	۰/۵۳	۱						
۴ پایان‌ترم	۰/۵۷**	۰/۳۷**	۰/۶۹**	۱					
۵ درک مثبت	۰/۶۵**	۰/۴۸**	۰/۵۲**	۰/۳۲**	۱				
۶ انعطاف	۰/۱۷	۰/۵۶**	۰/۳۲**	۰/۴۳*	۰/۲۹**	۱			
۷ گشودگی	۰/۴۵**	۰/۲۳*	۰/۵۲**	۰/۴۹**	۰/۶۹**	۰/۳۵**	۱		
۸ واقعیت پویا	۰/۴۰**	۰/۳۶**	۰/۴۵**	۰/۳۱**	۰/۶۴**	۰/۴۱**	۰/۳۰**	۱	
۹ چند بعدی	۰/۲۳**	۰/۱۹*	۰/۱۴	۰/۲۲*	۰/۵۱**	۰/۶۴**	۰/۶۲**	۰/۵۷**	۱
میانگین	۵/۹۵	۲/۲۰	۱/۸۴	۲/۳۵	۴/۶۵	۵/۵۴	۴/۶۲	۳/۷۱	۵/۳۱
انحراف استاندارد	۰/۷۹	۰/۶۶	۰/۸۰	۰/۷۲	۰/۴۲	۰/۳۸	۰/۳۴	۰/۳۸	۰/۲۵
کجی	-۰/۳۳	-۰/۴۹	-۰/۵۸	-۰/۸۰	-۰/۲۶	-۰/۱۶	-۰/۱۰	-۰/۱۶	۰/۱۷
کشیدگی	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۱۲	۰/۱۰	-۰/۹۸	۱/۴۳	-۱/۲۳	-۰/۹۷	-۰/۲۲

* در سطح ۰/۰۵ معناداری است. ** در سطح ۰/۰۱ معناداری است. n = ۲۴۲

6 Characterization of the Self as Flexible

7 Self-Characterization as Open and Innovative

8 Perception of Reality as Dynamic and Changing

9 Perception of Reality as Multifaceted

1 Academic Procrastination Questionnaire

2 Solomon & Roth Bloom

3 Isaac Psychological Flexibility Questionnaire

4 Ben Isaac, Bluestein and Moore

5 Positive Perception of Change

دست آمد.

امید، میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. مولفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رابطه منفی و معناداری با امتحانات، تکالیف و پایان سال دارند ($p=0/01$). به این معنی که با افزایش مولفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، ابتدا چند مفروضه مدلیابی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. در این پژوهش از جایگزینی داده‌های گمشده (۲ مورد) با میانگین استفاده شد و برای بررسی نرمال بودن متغیرها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده گردید. دامنه مقادیر ضریب کجی از $0/73$ تا $-0/79$ و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از $1/43$ تا $-1/23$ بود. در مجموع مقادیر مربوط به همه متغیرهای مشاهده شده، نشانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معناداری با توزیع نرمال ندارد. با استفاده از آماره تحمل، هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین بررسی شد. مقادیر ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرهای بزرگ‌تر از $0/10$ و دامنه $0/79$ تا $0/92$ بود که این مقادیر نشانگر نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای پیش‌بین است.

بعد از اجرای روش مدلیابی معادلات ساختاری، برازش مدل بررسی شد. از شاخص‌های برازندگی برای تعیین برازندگی و اعتبار مدل‌های طراحی شده، استفاده می‌شود. معمولاً برای تایید مدل، استفاده از ۳ تا ۵ شاخص کافی است. از مهم‌ترین این شاخص‌ها عبارتند از: CFI, NNFI, NFI, AGFI, GFI, RMSEA. شاخص اصلی که بسیار به تاکید می‌شود، شاخص خی دو بهنجار و شاخص RMSEA است. همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد مدل نهایی با توجه به شاخص‌های برازندگی دارای برازش مناسب است.

مدل آزمون شده نشان داد که مولفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از طریق نقش واسطه‌ای امید تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی اثر دارند. برای آزمون فرضیه‌های پژوهش از طریق روش مدلیابی معادلات ساختاری، سه رویکرد در دسترس پژوهشگران است. رویکرد اول متراکم‌سازی کلی نام دارد که در آن از نمره کل یک متغیر به عنوان نشانگر متغیر مکنون استفاده می‌شود.

جدول ۲. شاخص‌های برازش حاصل از تحلیل داده‌ها و متغیرها

شاخص	df/χ^2	SRMR	RMSEA	GFI	AGFI	PNFI	NNFI	NFI	CFI
قابل قبول	<3	$<0/05$	$<0/08$	$>0/9$	$>0/8$	$>0/60$	$>0/9$	$>0/9$	$>0/9$
برآورد	۲/۶۸	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۶۸	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۹۱

این رویکرد در ایران به نام تحلیل مسیر مشهور شده است. رویکرد دوم، تراکم‌سازی جزئی نام دارد که از مولفه‌های

پرسش‌نامه امید تحصیلی^۱: توسط سهرابی و سامانی در سال (۱۳۹۰) از مقیاس امیدواری حوضه‌های خاص (BSHS) که بر پایه کارهای اشنایدر در زمینه امیدواری ساخته شده بود، به منظور سنجش امید تحصیلی اقتباس شده است. این پرسش‌نامه دارای ۹ سوال است و بر اساس مقیاس ۸ درجه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (برای نمره خوب گرفتن می‌توانم به راه‌های متعددی فکر کنم) به سنجش امید تحصیلی می‌پردازد. برای محاسبه امتیاز، نمره تک تک گویه‌های مربوط به آن را با هم جمع کنید. برای محاسبه امتیاز کلی پرسش‌نامه، نمره همه گویه‌های پرسش‌نامه را با هم جمع کنید. دامنه امتیاز این پرسش‌نامه بین ۰ تا ۷۲ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسش‌نامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر امید تحصیلی خواهد بود و بالعکس. در پژوهش ربیعی (۱۳۹۲) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. قابلیت اعتماد یا پایایی با روش ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش ربیعی (۱۳۹۲) برای این پرسش‌نامه بالای ۰/۶ برآورد شد.

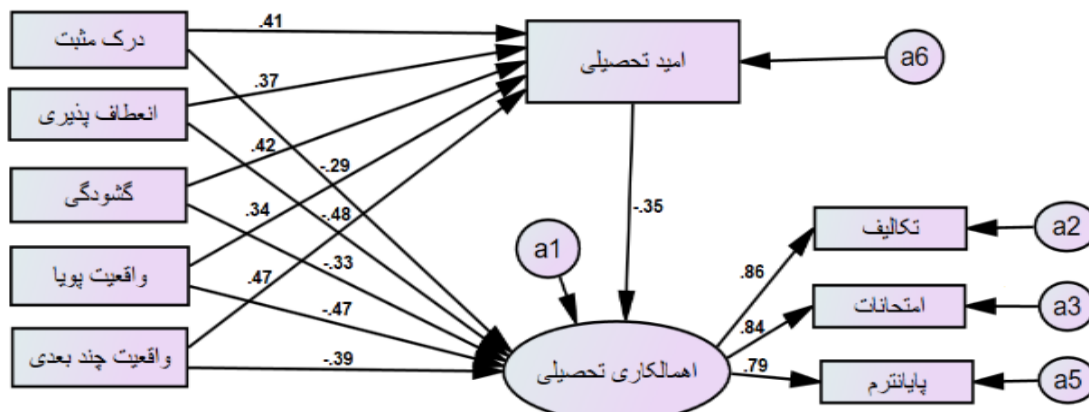
یافته‌ها

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، ضریب همبستگی پیرسون، مدلیابی معادلات ساختاری و روش بوت استرپ^۲ برای بررسی مسیرهای میانجی و نرم‌افزارهای آماری SPSS-25 و Amos-24 انجام شد. فرضیه پژوهش، مدلیابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی دارای برازش است. با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای پنهان و گویه‌های سنجش هر متغیر با متغیر مربوط قابل بررسی است.

همان طور که از نتایج به دست آمده در جدول شماره ۱، استنباط می‌شود، مولفه‌های انعطاف‌پذیری روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری با امید تحصیلی دارند ($p=0/01$). اما مولفه‌های امتحانات، تکالیف و پایان سال، رابطه منفی و معناداری با امید دارند ($p=0/01$). به این معنی که با افزایش

1 Academic Hope Scale (Persian Form)

2 Bootstrap



شکل ۲. مدل آزمون شده پژوهش

مسیرها در سطح اطمینان ۰/۹۵ معنادار است؛ زیرا نتایج آزمون بوت استرپ برای اثرات غیر مستقیم نشان داد که حد پایین و حد بالای این ضریب‌های مسیر، صفر را در بر نمی‌گیرد.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان استان همدان انجام شد. نتایج حاصل‌شده نشان داد که مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی با نقش واسطه‌ای امید تحصیلی دارای برآزش است. متغیرهای پژوهش حاضر در مسیر غیر مستقیم واریانس متغیر

پرسش‌نامه به عنوان نشانگرهای متغیر مکنون استفاده می‌شود. رویکرد سوم، نامتراکم‌سازی کلی نام دارد که از سوالات پرسش‌نامه به عنوان نشانگرهای متغیرهای مکنون استفاده می‌شود (هویل، ۲۰۱۴). در پژوهش حاضر از روش متراکم‌سازی جزئی استفاده شد.

براساس نتایج جدول ۳، یافته‌ها در مورد مسیرهای مستقیم موجود در مدل نشان داد که مولفه‌های درک مثبت، انعطاف‌پذیری، گشودگی، واقعیت‌پویا، واقعیت‌چندبعدی و امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم و منفی دارند. همچنین مولفه‌های درک مثبت، انعطاف‌پذیری، گشودگی، واقعیت‌پویا و واقعیت‌چندبعدی بر امید تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارند.

جدول ۳. برآورد مسیرهای مستقیم موجود در مدل

از متغیر	به	متغیر	(b)	(β)	R ²	T	P	نتیجه
درک مثبت	اهمال‌کاری	درک مثبت	-۰/۳۴	-۰/۲۹	۰/۲۰	-۲/۷۹	۰/۰۱	تایید
انعطاف‌پذیری	اهمال‌کاری	انعطاف‌پذیری	-۰/۵۱	-۰/۴۸	۰/۱۷	-۳/۹۸	۰/۰۱	تایید
گشودگی	اهمال‌کاری	گشودگی	-۰/۴۱	-۰/۳۳	۰/۱۷	-۳/۴۳	۰/۰۱	تایید
واقعیت‌پویا	اهمال‌کاری	واقعیت‌پویا	-۰/۴۹	-۰/۴۷	۰/۱۶	-۳/۸۶	۰/۰۱	تایید
واقعیت‌چندبعدی	اهمال‌کاری	واقعیت‌چندبعدی	-۰/۴۴	-۰/۳۹	۰/۰۴	-۳/۵۸	۰/۰۱	تایید
درک مثبت	امید	درک مثبت	۰/۴۷	۰/۴۱	۰/۴۲	۳/۷۵	۰/۰۱	تایید
انعطاف‌پذیری	امید	انعطاف‌پذیری	۰/۴۹	۰/۳۷	۰/۰۳	۳/۴۷	۰/۰۱	تایید
گشودگی	امید	گشودگی	۰/۵۱	۰/۴۲	۰/۲۰	۳/۷۹	۰/۰۱	تایید
واقعیت‌پویا	امید	واقعیت‌پویا	۰/۴۴	۰/۳۴	۰/۱۶	۳/۴۹	۰/۰۱	تایید
واقعیت‌چندبعدی	امید	واقعیت‌چندبعدی	۰/۵۵	۰/۴۷	۰/۰۶	۳/۷۳	۰/۰۱	تایید
امید	اهمال‌کاری	امید	-۰/۴۹	-۰/۳۵	۰/۲۷	-۳/۵۱	۰/۰۱	تایید

ملاک یعنی اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند. یافته‌های به دست آمده در رابطه با فرضیه اول، حاکی از این است که

در ادامه، در جدول ۴، مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از آزمون بوت استرپ برآورد شده است. این ضریب

جدول ۴. برآورد مسیرهای غیر مستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استرپ

از متغیر	با میانجی	متغیر	(β)	حد بالا	حد پایین	P	فاصله اطمینان
درک مثبت	امید	اهمال‌کاری	-۰/۱۴	-۰/۴۱	-۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۹۵
انعطاف‌پذیری	امید	اهمال‌کاری	-۰/۱۳	-۰/۳۷	-۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۹۵
گشودگی	امید	اهمال‌کاری	-۰/۱۵	-۰/۴۴	-۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۹۵
واقعیت‌پویا	امید	اهمال‌کاری	-۰/۱۲	-۰/۲۹	-۰/۰۴	۰/۰۱	۰/۹۵
واقعیت‌چندبعدی	امید	اهمال‌کاری	-۰/۱۶	-۰/۵۱	-۰/۱۷	۰/۰۱	۰/۹۵

می‌تواند یک راهبرد مقابله‌ای قوی برای جلوگیری از اهمال‌کاری تحصیلی باشد. سطح پایین امید سطح بالای اضطراب را پیش‌بینی می‌کند و دانشجویان دارای امید پایین از استراتژی‌های مقابله‌ای اجتناب استفاده می‌کنند (ونگ و همکاران، ۲۰۲۲). سطح مناسبی از امید می‌تواند برای مقابله با موقعیت‌هایی که در آن‌ها فرد احساس نیاز نکرده و یا هدف‌گذاری مناسبی ندارد و یا حتی جرأت فکرکردن و روبه‌رو شدن با این اهداف را ندارد مناسب باشد. این می‌تواند یکی از دلایلی باشد که چرا روی بحث امید و ارتقای آن به این اندازه در برنامه‌های مرتبط با سلامت روان، سرمایه‌گذاری می‌شود تا با استفاده از آن بتوان مشکلات افراد به هنگام مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زای زندگی، مانند فعالیت‌های تحصیلی و پیامدهای نامطمئن آن‌ها از جمله اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش داد. داشتن امید، به زندگی فرد معنا داده و او را در مسیر خاصی قرار می‌دهد (پناهی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین امید تحصیلی موجب احساس مثبت یادگیرندگان در مورد خودشان خواهد شد و این امر موجب علاقه بیشتر آنان به امور تحصیلی و انگیزه آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم برای به پایان رساندن موفقیت‌آمیز تکالیف و رسیدن به اهداف را فراهم می‌آورد. دانشجویانی که امید تحصیلی بالایی دارند، علاقه بیشتری به تحصیل نشان داده و برای رسیدن به اهداف خود تلاش بیشتر می‌کنند. در مقابل، دانشجویانی که امید تحصیلی پایین دارند، علاقه چندان به تحصیل و فعالیت‌های تحصیلی نشان نمی‌دهند (گندای و همکاران، ۲۰۲۴).

دیگر یافته این پژوهش نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق امید تحصیلی اثر منفی و غیر مستقیم دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش رایان (۲۰۱۹)، صمیمی (۱۴۰۳)، رامیس و تومون (۲۰۱۹) و صفری (۱۴۰۳) همسو است. در تبیین دلایل تأثیر این اقدام می‌توان گفت دانشجویان با منابع استرس‌زای تحصیلی مختلفی در دوران تحصیل خود روبه‌رو می‌شوند؛ این درحالی است که آن‌ها ممکن است استراتژی‌های روان‌شناختی لازم برای مواجهه با آن‌ها را نداشته باشند که این خود احتمال رفتارهای اجتنابی و اهمال‌کاری را در فرد بیشتر می‌کند (صفری، ۱۴۰۳). در واقع، رابطه‌ای قوی بین استراتژی‌های انطباقی و ارزیابی فرد از موقعیت ترسناک و کنترل‌ناشدنی وجود دارد. در استراتژی‌های اجتنابی، ارزیابی فرد از موقعیت چالش‌انگیز ولی کنترل‌شدنی است؛ بنابراین زمانی که فرد نمی‌تواند موقعیت را کنترل‌شدنی و چالش‌انگیز تصور کند، به تدریج جرئت روبه‌رو شدن با آن را از دست می‌دهد و آسیب رسیدن به بهزیستی روانی او از جمله ناامیدی نیز وجود دارد. با این ناامیدی از موقعیت و فعالیت‌های مرتبط با آن کناره‌گیری می‌کند و نه تنها احتمال شکست‌های پیاپی، بلکه می‌تواند سبب تشدید کناره‌گیری و انجام رفتارها و واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند اهمال‌کاری و به تعویق

انعطاف‌پذیری روان‌شناختی به طور منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتایج در مورد اثر منفی و مستقیم انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی با یافته‌های پژوهش امانی و همکاران (۱۴۰۳)، کیلینک و همکاران (۲۰۲۳)، شیخان و همکاران (۱۴۰۳)، سلیمانی (۱۴۰۰) و آسکینان (۲۰۲۳) همسو است. نقش و تاثیر انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی در چارچوب نظریه‌های مختلف قابل تبیین است. در تبیین می‌توان گفت از دلایل مهم اهمال‌کاری می‌تواند اضطراب، ترس از موقعیت مبهم، ترس از شکست، وجود مشغولیت‌های متفاوت ذهنی، عدم شناخت ارزش‌های زندگی خود و یا ناتوانی در اولویت‌بندی آن‌ها است. پذیرش واقعیت چندبعدی به دانشجو کمک می‌کند تا به طور کامل و بدون دفاع‌های بی‌اثر، این تجارب روان‌شناختی را همان گونه که هست، تجربه نمایند (امانی و رضایی، ۱۴۰۳). دانشجویان با انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالا از تمامی حالات روانی، افکار و رفتار خود در لحظه حال آگاهی می‌یابند و این خود باعث می‌شود تا از تجارب ذهنی جدا شوند، به نحوی که بتوانند مستقل از این تجارب عمل کنند؛ بنابراین دانشجویان یاد می‌گیرند که چگونه تجارب ذهنی را در مورد اهمال‌کاری تحصیلی کنترل کند (کیلینک و همکاران، ۲۰۲۳). شیخان و همکاران (۱۴۰۳) بر این باورند که دانشجویانی که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بالا دارند، در انجام تکالیف اصرار بیشتری می‌ورزند. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی باعث می‌شوند که عملکرد دانشجویان بهبود یابد؛ به عبارتی درک مثبت از تغییر، انعطاف‌پذیری، گشودگی، درک واقعیت پویا و پذیرش واقعیت چندبعدی، به بهبود عملکرد یادگیرنده منجر می‌شوند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که امید تحصیلی به طور منفی و مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش بوزکنی و همکاران (۲۰۲۱)، ونگ و همکاران (۲۰۲۲)، گندای و همکاران (۲۰۲۴)، پناهی و همکاران (۱۴۰۳) و هیلیر و همکاران (۲۰۲۴) همسو است. امید تحصیلی به عنوان واکنش دانشجو به شکست تحصیلی و چالش‌های تحصیلی است. امید به طور مثبت مربوط به تطبیق نتایج آموزشی، خودتنظیمی بیشتر، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب کمتر است (گندای و همکاران، ۲۰۲۴). ناامیدی می‌تواند سبب تشدید کناره‌گیری و انجام رفتارها و واکنش‌های اجتنابی مختلف مانند اهمال‌کاری و به تعویق انداختن فعالیت‌ها در فرد شود. لذا آموزش امید به فرد و تعیین اهداف قابل دسترس و در حد توان برای او همراه با آموزش نحوه تعریف گذرگاه‌هایی برای این اهداف، می‌تواند علاوه بر زنده کردن امید در وجود فرد، سبب دستیابی تدریجی او به موفقیت شده و ضمن بالا بردن سطح خودباوری در او بتواند بر کاهش اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی او مؤثر باشد. در همین زمینه نتایج بررسی‌ها نشان می‌دهد که امید

در مجموع، بر اساس این پژوهش پیشنهاد می‌شود که دانشجویان از وضعیت انعطاف‌پذیری روان‌شناختی خودشان آگاه شوند؛ چون انعطاف‌پذیری روان‌شناختی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان، موثر اقدام می‌کنند. انعطاف‌پذیری روان‌شناختی از طریق افزایش توان‌مندی‌ها و قابلیت فردی در مواجهه با مشکلات تحصیلی موجب امید تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را تجربه می‌کند. از سوی دیگر بهبود امید تحصیلی دانشجویان می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. با این وجود، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بود که در مجموع تعمیم نتایج و کاربست آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. پژوهش در قالب یک طرح همبستگی انجام شد. لذا، استنباط علی از یافته‌ها نسبی خواهد بود. همچنین استفاده از پرسش‌نامه تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. استفاده از مصاحبه و حتی مشاهده در محیط و موقعیت‌های واقعی می‌تواند به استخراج و استنباط نتایج جامع کمک کند.

سپاسگزاری

از همکاران محترم، مسئولین دانشگاه فرهنگیان استان همدان و همچنین از دانشجویانی که در راستای انجام این پژوهش ما را یاری نمودند، سپاسگزارم.

انداختن فعالیت‌ها در فرد شود. رایان (۲۰۱۹) نیز می‌گوید افراد امیدوار و خوش‌بین نگرانی چندانی از پیامدهای احتمالی رفتارهای خود ندارند و بنابراین احتمال ترس از شکست که از پایه‌های اهمال‌کاری است، در آن‌ها یا وجود ندارد یا حداقل است. در همین زمینه، در پژوهشی صفری و همکاران (۱۴۰۳) دریافته‌اند که ارتقای امید به ایجاد ارزیابی مثبت در فرد (در بعد شناختی، هیجانی و انگیزشی و همچنین تفکر به سوی آینده) منجر می‌شود که در انتظار پیامدهای موقعیت‌های اجتنابی مانند اهمال‌کاری نقش یگانه‌ای دارد. به این دلیل که توان‌مندی امید حالتی مطلوب، باور به اینکه امور به خوبی پیش خواهند رفت و حس اعتمادی را مبنی بر اینکه تمام این‌ها در اثر تلاش‌های مناسب اتفاق می‌افتد، در فرد زنده می‌شود و امید، انگیزش و نشاط را به همراه دارد و باعث پیدایش رفتارهای هدفمند در او می‌شود. در واقع سطح مناسبی از امید می‌تواند برای مقابله با موقعیت‌هایی مانند اهمال‌کاری که در آن‌ها فرد نیازی را احساس نکرده یا هدف‌گذاری مناسبی ندارد یا حتی جرئت فکرکردن و روبه‌روشدن با این اهداف را ندارد، مناسب است (رامیس و تومون، ۲۰۱۹). این یکی از دلایلی است که می‌توان گفت که چرا امید، اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش می‌دهد. بنابراین انعطاف‌پذیری روان‌شناختی سازه مهمی است که به صورت منفی و غیر مستقیم با میانجی‌گری امید تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارند.

منابع

References

- Asikainen, H., & Katajavuori, N. (2023). Exhausting and difficult or easy: the association between psychological flexibility and study related burnout and experiences of studying during the pandemic. *Frontiers in education, Frontiers Media SA*, 46(2), 199-212. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1215549>
- Azhari, S. (2020). The relationship between hope and academic achievement with the mediating role of academic procrastination in students. *Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 10(37): 125-142.
- Amani, A., & Rezaeimirghaied, S. (2024). The effectiveness of group therapy based on acceptance and commitment on cognitive flexibility, rumination and academic procrastination in female high school students with academic failure. *Achievements in Clinical Psychology*, 10(4): 45-51. <https://doi.org/10.22055/jacp.2024.48188.1422>
- Azizi, F.; Amiri, A.; Rouhani-Nasab, M. & Paran, M. (2022). Investigating the correlation between academic procrastination with emotional intelligence and self-efficacy in operating room students of Shiraz University of Medical Sciences. *Journal of Qom University of Medical Sciences*, 15(7), 507-498. <http://journal.muq.ac.ir/article-1-3235-en.html>
- Awazian, F.; Badri, R.; Sarandi, P., & Ghasemi, Z. (2017). Investigating the relationship between procrastination and self-esteem with achievement motivation of female high school students in Kashan. *Scientific Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 4(14), 164-151. NAHQ/NAHQ.2024.194507
- Abdi-Zarrin, S. (2022). Hope for choosing a job: Investigating the role of academic procrastination and academic motivation. *Career and Organizational Counseling*, 11(40): 115-136. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Ahmadi, D.; Fathi, A.; Badri, R., & Ebrahimi, A. (2017). Predicting academic procrastination based on the importance value and cost associated with the task. *Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*, 10(39): 95-108. https://journals.iau.ir/article_533377.html
- Aydn, Y. & Aydn, G. (2024). Predictors of procrastination in a moderated mediation analysis: the roles of problematic smartphone use, psychological flexibility, and gender. *Psychological Reports*, 127(2): 531-549. <https://doi.org/10.1177/00332941221119404>
- Barani, M. (2021). The relationship between hope for education and academic truancy: the mediating role of academic self-regulation. *Developmental Psychology: Iranian Psychologists*, 15(59): 323-335. <https://sanad.iau.ir/journal/jip>
- Ben-Itzhak S.; Bluvstein, I.; & Maor, M. (2017). The Psychological Flexibility Questionnaire (PFQ): Development, Reliability and Validity. *WebmedCentral psychology*, 5 (4):70-82.
- Bozğun, K., & Baytemir, K. (2021). Academic self efficacy and dispositional hope as predictors of academic procrastination: the mediating effect of academic intrinsic motivation. *Participatory*

- Educational Research*, 9 (3): 296-314. <https://doi.org/10.17275/per.22.67.9.3>
- Dami, Z. (2020). The predictive role of academic hope in academic procrastination among students: a mixed methods study. *Pedagogika/Pedagogy*, 137 (1): 208-229. <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=870985>
- Dolatli, M.; Amini-Zarar, M.; Zahid, A., & Abolghasemi, A. (2015). Comparing the effectiveness of teaching self-regulated learning strategies and problem solving on academic motivation of procrastinating students. *Journal of School Psychology*, 4(1), 155-139. https://www.sid.ir/fa/VEWSSID/J_pdf/4009113941309
- Dehlani, M. & Souri, N. (2023). Predicting Psychological Well-Being of Psychology Students of Karaj Azad University. *Journal of School Psychology*, 11(2): 54-67. <http://noo.rs/S45zD>
- Dartaj, F. (2022). The effectiveness of mindfulness-based stress reduction training on academic hope, academic hardiness, academic adjustment and mindfulness. *Positive Psychology Research Paper*, 6(3): 69-90. 10.22108/PPLS.2021.125120.1991
- Dehghani, M. & Rostam-oghli, Z. (2019). Predicting academic hope based on perception of learning environment and hope for employment in physical education students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 17(38), 173-158. 10.22111/JEPS.2020.5308
- Eisenbeck, N. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 13: 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2019.07.007>
- Glick, D. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3(2): 81-88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Ghanbari, S. & Majoni, H. (2021). The role of destructive leadership in burnout through the mediation of organizational justice and procrastination. *Strategic Research on Social Issues of Iran*, 10(3): 98-69. 10.22108/SRSP.2021.130961.1738
- Gadosey, C. (2024). Vicious and virtuous relationships between procrastination and emotions: an investigation of the reciprocal relationship between academic procrastination and learning-related anxiety and hope. *European Journal of Psychology of Education*, (3) 9: 2005-2031. 10.29252/rme.9.4.29
- Hen, M. (2018). Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 46(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198173>
- Hoyle, R. (2014). Handbook of structural equation modeling, Guilford Publications.
- Jokar, B., & Delavarpour, M. (2011). The relationship between academic procrastination and achievement goals. *New Educational Ideas*, 3, 3-4: 61-80. https://www.islamiilife.com/article_189264_en.html
- Jenabi, F. (2025). Designing and explaining the model of academic procrastination: A qualitative study based on grounded theory. *Journal of Research in Educational Psychology*, 18(4): 45-60.
- Jones, I. & Blankenship, D. (2023). The effect of procrastination on academic performance of online students at a Hispanic serving institution. *The Journal of Business Diversity*, 19(2), 10-15. <http://www.na-businesspress.com/JBD/JBD19>
- Kurker, F. & Surucu, A. (2024). Social media addiction mediates the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic procrastination. *Psychology in the Schools*, 61(7): 2701-2721. <https://doi.org/10.1002/pits.23190>
- Kljajic, K. & Gaudreau, P. (2023). Examining the association between procrastination and decreases in academic achievement during the transition from high school to university: A piecewise growth model. *European Journal of Psychology of Education*, 38(3): 1011-1030.
- Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2023). Group work and student procrastination. *Learning and Individual Differences*, 94, Article 102117. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102117>
- Marais, G. (2020). Mindfulness-based programs improve psychological flexibility, mental health, well-being, and time management in academics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4): 1035-1050. <https://www.mdpi.com/2254-9625/10/4/73>
- Moradian, D. (2023). Investigating the relationship between family support and psychological distress through the mediation of psychological flexibility in high school students in online classes. *Quarterly Journal of Psychological Methods and Models*, 14(51): 97-112. <http://noo.rs/FE0zB>
- Nabaei, S. (2021). Predicting academic procrastination based on basic psychological needs academic hope and academic identity in tenth grade male high school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(9): 103-114. 20.1001.1.2383353.1400.10.9.7.3
- Namian, S. & Hosseinchari, M. (2011). Explaining students' academic procrastination based on religious beliefs and locus of control. *Educational Psychology Studies*, 8, 14, 99-126. 10.22111/JEPS.2012.705
- Rostami, M. (2013). The Role of Cognitive Flexibility and Mindfulness in Predicting Students' Procrastination." *Zanko Journal of Medical Sciences*, 17(53): 50-61. <https://www.sid.ir/paper/356650/en>
- Rustamov, E. (2023). Academic self-efficacy, academic procrastination, and well-being: A mediation model with large sample of Azerbaijan. *International Online Journal of Primary Education*, 12(2): 84-93. <https://doi.org/10.55020/iojpe.1250574>
- Ryan, C. (2019). Investigating the interaction effects of academic procrastination and psychological flexibility on happiness. *Psychology and Education*, 9(3): 103-110. <https://e-space.mmu.ac.uk/id/eprint/623957>
- Rasouli-Khorshidi, F.; Sangani, A. & Jangi, P. (2020). The Relationship Between Academic Procrastination, Locus of Control and Motivation with Academic Achievement of Nursing Students. *Nursing Education*, 8(1), 28-21. <http://jne.ir/article-1-1026-en.html>
- Rastegar, A.; Mazlounian, S.; Seif, M. & Ghorbani-Jahromi, R. (2018). Investigating the Mediating Role of Achievement Goals in the Effect of Need Deprivation and Academic Procrastination. *New*

- Educational Approaches*, 10(2), 60-41. https://nea.ui.ac.ir/article_20904_en.html
- Raziyeh, M., & Vidaei, V. (2024). Investigating the relationship between psychological flexibility and marital adjustment with the mediating role of tolerance for ambiguity. *Clinical Psychology*, 13(2): 36-48. DOI: <https://doi.org/10.63053/ijhes.126>
- Rabiei, S. (2017). Comparing self-esteem, adjustment, mental health and academic hope among adolescents with and without a relationship with the opposite sex, Master's thesis, Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Islamic Azad University, Marvdasht Branch.
- Salguero-Pazos, M., & Reyes-de-Cózar, S. (2023). Interventions to reduce academic procrastination: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 121: 102228.
- Senécal, C. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European journal of social psychology*, 33(1): 135-145. <https://doi.org/10.1002/ejsp.144>
- Soleimani, H. (2021). The effectiveness of acceptance and commitment-based therapy on academic self-efficacy and academic procrastination of students. *Iranian Psychology and Behavioral Sciences*. 32(5): 59-68. <http://noo.rs/e4HOX>
- Sohrabi, S. & Samani, Z. (2018). Academic Hope Questionnaire, *Agah Publications*.
- Setayshi-Azhari, M.; Mohebimi-Mina, M., & Mohebimi-Mina, M. (2019). The relationship between hope and academic achievement with the mediating role of academic procrastination in students. *Scientific Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*. 10(37), 125-142. https://journals.iau.ir/article_530995.html
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytical and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133 (1), 65-9. <https://psycnet.apa.org/buy/2006-23058-004>
- Sheikhan, R., & Nouri, N. (2024). The Effectiveness of Acceptance and Commitment Therapy on Academic Procrastination, Self-Disability, and Cognitive Flexibility in Students Addicted to Social Networks. *Social Cognition*. 12(23): 137-147. <https://doi.org/10.30473/sc.2024.70230.2949>
- Samimi, S. (2024). Comparison of Psychological Flexibility, Resilience, and Job Burnout in Secondary School Teachers. *Theory and Practice in Teacher Education*, 10(17): 90-77. 10.48310/TTT.2023.3085
- Safarzaei, M., Ameri, F., Mehrinejad, S., Khodabakhsh, S., & Mehrangiz, G. (2020). Psychometric Properties of the Psychological Flexibility Questionnaire in Students. *Research in Psychological Health*. 14(2): 65-50. *Journal of Research in Psychological Health*, 2020, Vol 14, Issue 2, p50
- Safari, T. (2023). Presenting a causal model of obsessive-compulsive disorder in adolescents based on psychological flexibility and metacognition with the mediating role of mindfulness. *Clinical Psychology*, 14(1): 25-35. 10.22075/JCP.2021.20817.1912
- Sutcliffe, K. (2019). Relationships among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior Analysis: Research and Practice*, 19(4): 315-326
- Solomon, J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Unda-López, A., Osejo-Taco, G., Vinueza-Cabezas, A., Paz, C., & Hidalgo-Andrade, P. (2023). Procrastination during the COVID-19 Pandemic: A Scoping Review. *Behavioral Sciences*, 12(2), Article 38. <https://doi.org/10.3390/bs12020038>
- Vlachopanou, P., & Karagiannopoulou, E. (2022). Defense Styles, Academic Procrastination, Psychological Wellbeing, and Approaches to Learning: A Person-Oriented Approach. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 210(3), 86-193. <https://doi.org/10.1097/NMD.0000000000001423>
- Vang, Q., Kou, Z., Du, Y., Wang, K., & Xu, Y. (2022). Academic Procrastination and Negative Emotions Among Adolescents During the COVID-19 Pandemic: The Mediating and Buffering Effects of Online-Shopping Addiction. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 789505. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.789505>
- Pourabdol, S; Sobhi-Gharamaleki, N; & Abbasi, M. (2017). Comparison of academic procrastination and academic hope in students with and without specific learning disabilities. *Learning Disabilities*. 4(3), 38-22. <https://jld.uma.ac.ir/%20https://jld.uma.ac.ir>
- Panahi, G. (2023). The effect of academic enthusiasm on academic hope through the mediating role of academic optimism in students. *Educational Psychology Studies*. 20(50): 33-20. DOI: 10.22111/JEPS.2023.41871.4989
- Xinchun, W. (2025). Academic Procrastination. *The ECPH Encyclopedia of Psychology*, Springer: 13-14.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' self-regulation strategies and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7-8), 801-820. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00051-3](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00051-3)
- Wang, M., Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., & Du, J. (2022). The Effect of the Supervisor-Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), Article 2621. <https://doi.org/10.3390/ijerph19052621>
- Wang, S. (2022). Hope and Academic Procrastination in Adolescents: A Moderated Mediation Model. *International Journal of Mental Health Promotion*. 24. 10.32604/ijmh.2022.023083
- Woo, C. M. & Lee, C. (2022). Moderated mediation effect of hope on the relationship between academic procrastination, psychological wellbeing, and problem behaviors in adolescents. *Special Education*, 143.
- Zhao, S. (2023). Curb your procrastination: A study of academic procrastination behaviors vs. a planning and time management app. *Proceedings of the 31st ACM Conference on User Modeling, Adaptation and Personalization*. <https://doi.org/10.1145/3565472.3592953>
- Zare, H. (2019). The effect of cognitive training to promote hope on reducing academic procrastination and self-handicapping of students at Payam Noor University of Bukan. *Scientific Journal of Education and Evaluation (Quarterly)*. 8(32): 93-110. <https://doi.org/10.47679/jopp.7110682025>