

## بررسی نقش شفقت به خود در اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دانشگاه یزد

زهره اطهری<sup>1</sup>، کاظم برزگر بفرولی<sup>2\*</sup>، مریم زارع<sup>3</sup>

1. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

2. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

3. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد، یزد، ایران

تاریخ دریافت: 1399/02/07 تاریخ پذیرش: 1399/06/22

### Investigating the Role of Self-Compassion on Academic Procrastination by Mediating Role of Experimental Avoidance in Students of Yazd University

Z. Athari<sup>1</sup>, K. Barzegar Bafrooi<sup>2\*</sup>, M. Zare<sup>3</sup>

1. M.A. Student, Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran

2. Associate Professor, Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran

3. Assistant Professor, Educational Psychology, Yazd University, Yazd, Iran

Received: 2020/04/26 Accepted: 2020/09/12

#### Abstract

One of challenges that students face with is academic procrastination. It means "delay in performing a task". Since academic procrastination could affect various aspects of students' personal and social life, by identifying related factors, steps can be taken toward reducing or eliminating it. This study aimed at determination the role of self-compassion on academic procrastination by mediating role of experimental avoidance in students of Yazd University. The research design was descriptive-correlational. The participants of this study were 375 (208 girls and 167 boys) undergraduate students of Yazd University in the academic year 2018-19, that were selected on the basis of random cluster sampling. Data were collected by academic procrastination questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984), self-compassion questionnaire (Neff, 2003) and acceptance and practice questionnaire (Bond and et al, 2011). Data analysis was performed by using correlation method based on structural equation modeling approach using AMOS software version 24. The results showed that compassion predicts directly, negatively and significantly, experiential avoidance ( $\beta = -0.69$ ) and academic procrastination ( $\beta = -0.33$ ). Experiential avoidance also directly, positively, and significantly predicts academic procrastination ( $\beta = 0.24$ ). Finally, the results showed that experiential avoidance plays a mediating role in the relationship between self-compassion and academic procrastination. Therefore, it can be concluded that by increasing self-compassion and psychology flexibility (reducing experiential avoidance) students' academic procrastination can be to some extent reduced.

#### Keywords

Academic Procrastination, Self-compassion, Experiential Avoidance, Student.

#### چکیده

یکی از چالش‌هایی که بیشتر دانشجویان با آن روبه‌رو هستند، اهمال کاری تحصیلی به معنای تاخیر در انجام امور است. از آنجایی که اهمال کاری تحصیلی می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی دانشجویان تاثیرگذار باشد، با شناسایی عوامل مرتبط، می‌توان گامی در جهت کاهش و یا رفع آن برداشت؛ بنابراین مطالعه حاضر با هدف تعیین نقش شفقت به خود در اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دانشگاه یزد انجام شده است. طرح پژوهش در این مطالعه، توصیفی- همبستگی بود. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل 375 نفر (208 دختر و 167 پسر) از دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد در سال تحصیلی 98-1397 بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و رابلوم (1984)، پرسش‌نامه شفقت به خود نف (2003) و پرسش‌نامه پذیرش و عمل بوند و همکاران (2011) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش همبستگی مبتنی بر رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش 24 انجام گرفت. نتایج نشان داد که شفقت به خود به صورت مستقیم، منفی و معنادار اجتناب تجربه‌ای ( $\beta = -0/69$ ) و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = -0/33$ ) را پیش‌بینی می‌کند. اجتناب تجربه‌ای نیز به صورت مستقیم، مثبت و معنادار اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = 0/24$ ) را پیش‌بینی می‌کند. در نهایت نتایج نشان داد اجتناب تجربه‌ای در رابطه بین شفقت به خود و اهمال کاری تحصیلی دارای نقش واسطه‌ای است؛ بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که با افزایش شفقت به خود و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی (کاهش اجتناب تجربه‌ای) می‌توان تا حدودی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را کاهش داد.

#### واژگان کلیدی

اهمال کاری تحصیلی، شفقت به خود، اجتناب تجربه‌ای، دانشجویان.

## مقدمه

(2007)، نبود مهارت (بالکس و دورا<sup>8</sup>، 2007)، نبود خودتنظیمی و دانش لازم برای انجام کار (هاول و واتسون<sup>9</sup>، 2007)، اضطراب امتحان (سویسا و ویس<sup>10</sup>، 2014)، مشکلات خانوادگی، اجتماعی، انگیزشی، شناختی، سبک‌های اسنادی و فقدان مهارت‌های ارتباطی (حسین و سلطان<sup>11</sup>، 2010)، چشم‌انداز زمان و عوامل شخصیتی (برزگر بفرویی و عارف منش، 1398)، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی (احمدی و زینالی، 1397) است.

یکی از دلایل احتمالی برای اهمال کاری می‌تواند فقدان شفقت به خود<sup>12</sup> باشد (حاجی عزیز و روبرت<sup>13</sup>، 2017). شفقت به خود، موضعی با محبت و پذیرا نسبت به ابعاد نامطلوب خود و زندگی است و سه مؤلفه اصلی را در بر دارد که عبارت‌اند از: مهربانی با خود<sup>14</sup> در مقابل قضاوت کردن خود<sup>15</sup>، اشتراکات انسانی<sup>16</sup> در مقابل انزوا<sup>17</sup> و ذهن آگاهی<sup>18</sup> (بهوشیاری) در مقابل همانندسازی افراطی<sup>19</sup>. شفقت به خود بر پذیرش خود یا پذیرش تجربه خود در چارچوب مهربانی با خویشتن و بهوشیاری (ذهن آگاهی) تاکید دارد (نف، کرک پاتریک و رود<sup>20</sup>، 2007). مهربانی با خود، درک خود به جای قضاوت خود و نوعی حمایت نسبت به کاستی‌ها و بی‌کفایتی‌های خود است. اعتراف به این که همه انسان‌ها دارای نقص هستند، اشتباه می‌کنند و درگیر رفتارهای ناسالم می‌شوند؛ ویژگی احساسات مشترک انسانی است (نف، 2009). ذهن آگاهی در مقابل همانندسازی افراطی در شفقت به خود، به آگاهی متعادل و روشن از تجارب زمان حال می‌انجامد و موجب می‌شود جنبه‌های دردناک یک تجربه نادیده گرفته شود و مکرراً ذهن را اشغال نکند (اختیاری صادق، ایمانی نائینی و میرزامحمدی، 1397). شفقت به خود موجب می‌شود فرد به جای سرزنش کردن خود یا نشخوار فکری پیرامون بی‌کفایتی و کاستی‌های خود،

درک بسیاری از رفتارهای انسان به علت پیچیده بودن آن بسیار مشکل و یکی از دغدغه‌های روان‌شناسان و پژوهشگران است. یکی از این رفتارها، اهمال کاری<sup>1</sup> است (اسکوئینرگ، لای، فیچیل و فراری<sup>2</sup>، 2004). امروزه این امر آشکار است که مولد بودن، فعال بودن و به انجام رساندن تکالیف از فعالیت‌های بسیار ارزشمند هستند، درحالی که به تعویق انداختن کارها و اهمال کاری، تخطی مستقیم از هنجارهای مقبول انجام امور است. اهمال کاری رفتاری است که در بسیاری از افراد وجود دارد و برخی از پژوهشگران آن را از ویژگی‌های ذاتی فرد بیان می‌کنند. اهمال کاری تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (کلینگیسک<sup>3</sup>، 2013). از جمله مشکلاتی که انسان‌ها به خصوص دانشجویان با آن مواجه هستند، اهمال کاری آنان در انجام تکالیف است. سولومون، راثلوم و مورکامی<sup>4</sup> (1986) اهمال کاری تحصیلی را تمایل غالب و همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت‌های تحصیلی می‌دانند که تقریباً همیشه با اضطراب همراه است. اهمال کاری تحصیلی<sup>5</sup> نوعی تأخیر غیر منطقی و غالباً مضر است که در میان سایر موارد منفی با عملکرد تحصیلی، سلامت دانشجویان و رفاه عاطفی مرتبط است (زیگلر و اپدناکر<sup>6</sup>، 2018). اگرچه تعلل و اهمال کاری همیشه مسئله‌ساز نیست، اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و دست نیافتن به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. در تحقیقات انجام شده، دلایل زیادی وجود دارد که زمینه و زیربنای رفتار اهمال کاری هستند از جمله: ترس از موفقیت، ترس از شکست (سولومون، راثلوم و مورکمی، 1986)، رفتارهای خودشکنا (رفتارهای آگاهانه و ناآگاهانه که موجب شکست و ناکامی در فرد می‌شود)، نداشتن انگیزه، سختی کار، خودناتوان‌سازی و روان‌رنجورخویی (استیل<sup>7</sup>،

8. Balkis & Duru  
9. Howell & Watson  
10. Soysa & Weiss  
11. Hussain & Sultan  
12. Self- Compassion  
13. Hajiaziz & Robert  
14. Self-Kindness  
15. Self-Judgment  
16. Common Humanity  
17. Isolation  
18. Mindfulness  
19. Over-Identification  
20. Neff & Kirkpatrick & Rude

1. Procrastination  
2. Schounwenburg & Lay & Pychyl & Ferrari  
3. Klingsieck  
4. Solomon & Rothblum & Murakami  
5. Academic Procrastination  
6. Ziegler & Opendakker  
7. Steel

اجتناب و فرار از رویارویی با این تجارب ناخوشایند دست به اهمال کاری بزنند. پژوهش حشمتی جدا، ساعد، محمدی بایتمر، زنونزبان و یوسفی (1397)، ریس<sup>9</sup> (2016)، گلیک، میلستن و ارسیلو<sup>10</sup> (2014) و ایسنیک، کارنو و یوکلس - جوارز<sup>11</sup> (2019) نشان داد بین اجتناب تجربه‌ای و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. پژوهش اسکنت و بوس<sup>12</sup> (2014) نشان داد که اهمال کاری در بین دانشجویان به دلایل اجتناب از افکار و هیجانات ناخوشایند اتفاق می‌افتد و ارائه مداخله مبتنی بر مؤلفه‌های پذیرش و تعهد موجب کاهش رفتارخودشکن اهمال کاری در دانشجویان می‌شود. گاگنون، دیون و فیچیل (2016) در پژوهشی نشان دادند که اهمال کاری با پذیرش، گسلسن شناختی، توجه به زمان حال و عمل متعهدانه رابطه منفی دارد. به عبارت دیگر هر چه انعطاف‌پذیری روان‌شناختی بیشتر (اجتناب تجربه‌ای کمتر) باشد، اهمال کاری تحصیلی کمتر می‌شود. نتایج پژوهش یوسفوند و رادمهر (1396) نشان داد روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر کاهش میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر معناداری داشته است. محققان بیان کردند که شناسایی مشکلات روانی و هیجانی ناشی از اختلال یادگیری و پیامدهای آن و همچنین پذیرش آنها به جای اجتناب از آنها از سوی دانش‌آموزان می‌تواند مانع اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان شود.

باید توجه داشت اگرچه اهمال کاری انواع مختلفی دارد (اهمال کاری عمومی، اهمال کاری تحصیلی، اهمال کاری نورتوتیک، اهمال کاری غیرسواسی یا غیر کارکردی و اهمال کاری در تصمیم‌گیری)، اما اهمال کاری تحصیلی بیشتر از سایر اهمال کاری‌ها مورد توجه و بررسی پژوهشگران قرار گرفته است؛ زیرا پیامدهای منفی این نوع اهمال کاری می‌تواند آسیب‌های جدی و جبران‌ناپذیری برای میلیون‌ها دانش‌آموز و دانشجو به همراه داشته باشد (اسدزاده، 1397). از سوی دیگر، پژوهشگران میزان شیوع اهمال کاری تحصیلی در میان دانشجویان را از 46 درصد تا 84 درصد گزارش کرده‌اند (به نقل از اوسطی، 1391).

به مهربانی با خود بپردازد؛ بنابراین تاثیر تجربه‌های هیجانی منفی به حداقل می‌رسد (یانگ<sup>1</sup>، 2016). شاکرمی، لطیفی و موسوی (1398) در پژوهشی نشان دادند که درمان متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری و خودتنظیمی هیجانی تاثیر معنادار دارد اما بر انگیزش تحصیلی تاثیر معناداری ندارد. تحقیقات متعدد از جمله دشت بزرگی و همایی (1397)، اسکندر<sup>2</sup> (2011)، سیرویس<sup>3</sup> (2014) و حاجی عزیز و روبرت (2017) نشان داده‌اند که سطح بالای شفقت به خود با سطوح پایین‌تر اهمال کاری تحصیلی ارتباط دارد.

یکی دیگر از عواملی که به نظر می‌رسد با اهمال کاری در ارتباط باشد، اجتناب تجربه‌ای<sup>4</sup> است (گاگنون، دیون و فیچیل<sup>5</sup>، 2016). هایس<sup>6</sup> اجتناب تجربه‌ای را شامل دو بخش می‌داند: بی‌میلی نسبت به برقراری تماس با تجارب شخصی (هیجانات، افکار، خاطرات و زمینه‌های رفتاری) و تلاش برای اجتناب از تجارب دردناک یا وقایعی که باعث فراخواندن این تجارب می‌شوند (هایس، استروسال، ویلسون، بیست، پیسترلو و ترمینو<sup>7</sup>، 2004). اجتناب تجربه‌ای نشان دهنده تمایل نداشتن فرد به در تماس بودن با تجارب درونی ناخواسته است و حدس زده می‌شود که می‌تواند موجب پیامدهای ناخوشایندی شده و افزایش شدت پریشانی را در درازمدت به همراه داشته باشد (باردن و فرگوس<sup>8</sup>، 2016). اجتناب از تجربه، تلاش برای تغییر شکل، فراوانی و طول مدت رویدادهایی است که به گونه‌ای منفی ارزیابی شده‌اند، به طوری که فرد از موقعیت‌های برانگیزاننده آنها اجتناب می‌کند. این اجتناب زمانی اتفاق می‌افتد که فرد تمایل ندارد در تماس با تجارب درونی و ناخواسته (هیجانات، افکار، خاطرات و رفتارها) باقی بماند و در تلاش برای تغییر شکل و فراوانی این رویدادهای درونی است (اسماعیلیان، دهقانی، اکبری و حسونند، 1395). بنابراین افراد ممکن است با توجه به دشواری تکالیف یا موفق نشدن در امور تحصیلی و به دنبال آن تجربه‌های ناخوشایند در زمینه تحصیلی و برای

1. Yang
2. Iskender
3. Sirois
4. Experimental Avoidance
5. Gagnon & Dionne & Pychyl
6. Hayes
7. Hayes & Strosahl & Wilson & Bissett & Pistorello & Toarmino
8. Bardeen & Fergus

9. Reiss

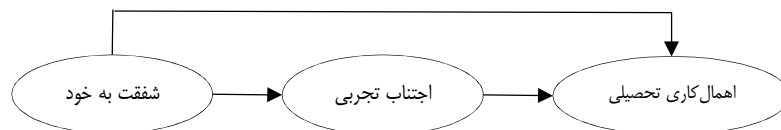
10. Glick, Millstein & Orsillo

11. Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez

12. Scent & Boes

**پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی:** مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی را سولومون و راثلوم (1984) ساخته‌اند. این مقیاس دارای 27 گویه است که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (گویه‌های 1 تا 8)، آماده شدن برای تکالیف (گویه‌های 9 تا 19) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم (گویه‌های 20 تا 27) را می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس به صورت لیکرت پنج درجه‌ای است (از هرگز=1، تا همیشه=5). همچنین گویه‌های 2-4-6-11-13-15-16-21-23-25 به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود؛ بنابراین در این پرسش‌نامه نمره بالا، بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی بیشتر و نمره پایین، بیانگر اهمال‌کاری تحصیلی کمتر خواهد بود. در پژوهش هاشمی و لطیفیان (1392) پایایی آزمون به روش

بنابراین با توجه به شیوع بالای اهمال‌کاری در بین دانشجویان لازم و ضروری است که تحقیقاتی در این زمینه انجام شود و عوامل تاثیرگذار بر آن شناسایی شود تا از این طریق بتوان بر بهبود پیشرفت تحصیلی آنان کمک کرد. از طرفی اهمال‌کاری می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی تاثیرگذار باشد. در صورتی که جامعه به دنبال رشد و پیشرفت در زمینه‌های مختلف باشد چنین وضعیتی از اهمال‌کاری در بین دانشجویان نگران کننده خواهد بود؛ چرا که در آینده این دانشجویان در موقعیت‌های شغلی قرار می‌گیرند که احتمال بروز رفتار اهمال‌کاری در موقعیت‌های شغلی نیز افزایش می‌یابد. بنابراین شناخت عوامل تاثیرگذار بر اهمال‌کاری می‌تواند در زمینه کاهش



شکل 1. مدل فرضی پژوهش حاضر

آلفای کرونباخ 0/81 و در پژوهش همتی (1394) پایایی مقیاس 0/79 برآورد شده است. روایی آن را نیز جوکار و دلاورپور (1386) 0/81 به دست آورده‌اند. سازندگان آن نقطه برش برای آن تعیین نکرده‌اند، اما هاپه<sup>1</sup>، نمره 60 به بالا در این آزمون را اهمال‌کاری بالا و نمره 35 به پایین را اهمال‌کاری پایین تعریف کرده است (به نقل از همتی، 1394). پایایی ابزار در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/85 به دست آمد.

**پرسش‌نامه شفقت به خود:** این مقیاس را نف در سال 2003 ساخته است. پرسش‌نامه شفقت به خود شامل 26 گویه و سه مؤلفه کلی مهربانی با خود در برابر قضاوت خود (گویه‌های 1، 5، 8، 11، 12، 16، 19، 21، 23 و 26)، اشتراکات انسانی در برابر انزوا (گویه‌های 3، 4، 7، 10، 13، 15، 18 و 25) و بهشیاری در برابر همانندسازی افراطی (گویه‌های 2، 6، 9، 14، 17، 20، 22 و 24) است. نمره‌گذاری این مقیاس در یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم=1 تا کاملاً موافقم=5 است. گویه‌های 1، 2، 4، 6، 8، 11، 13، 16، 18، 20، 21، 24 و 25 دارای نمره‌گذاری

اهمال‌کاری دانشجویان راهکارهای موثری را پیشنهاد دهد. براساس مبانی نظری و با توجه به پژوهش‌های انجام گرفته در حیطه اهمال‌کاری تحصیلی مدل فرضی پژوهش حاضر بدین گونه ترسیم شده است:

## روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک تحقیق بنیادی است و از منظر گردآوری داده‌ها در تحقیقات توصیفی جای می‌گیرد و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل همه دانشجویان کارشناسی دختر و پسر دانشگاه یزد در سال تحصیلی 98-1397 بود؛ طبق آمار ارائه شده از طرف مرکز آمار دانشگاه در این سال تحصیلی، در مقطع کارشناسی 8759 دانشجو در دانشگاه یزد مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش شامل 375 نفر (208 دختر و 167 پسر) از دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش همبستگی مبتنی بر رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویرایش 24 انجام گرفت.

که میانگین آلفای کرونباخ 0/84 و پایایی بازآزمایی در فاصله 3 تا 12 ماه به ترتیب 0/81 و 0/79 به دست آمد. در پژوهش عباسی کردآبادی و قمرانی (1396) نیز ضریب آلفای این پرسش‌نامه 0/83 به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/75 به دست آمد.

### یافته‌ها

اطلاعات جمعیت‌شناختی در جدول شماره 1 خلاصه شده است.

یافته‌های توصیفی همچنین نشان داد میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش 20/40 بوده است و این افراد در دامنه سنی بین 18 تا 23 سال قرار داشتند. همچنین میانگین معدل تحصیلی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش برابر با 15/6 بوده است.

نتایج نشان داد میزان شفقت به خود در دانشجویان بالاتر از حد متوسط (78)، میزان اجتناب تجربه‌ای پایین‌تر از حد متوسط (40) و میزان اهمال کاری تحصیلی در حد متوسط (81) است.

نتایج همبستگی پیرسون نشان داد بین متغیرهای پژوهش روابط معناداری وجود دارد؛ بنابراین می‌توان مدل

جدول 3. ماتریس همبستگی بین متغیرها

ردیف	متغیرها	1	2	3
1	شفقت به خود	1		
2	اجتناب تجربه‌ای	-0/38**	1	
3	اهمال کاری تحصیلی	-0/40**	0/34**	1

پژوهش را مورد بررسی قرار داد. باید توجه داشت که مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در دو بخش بررسی شد: الف)

جدول 4. ضرایب مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	(B)	(β)	(S.E)	(C.R)	(P)
شفقت به اجتناب تجربه‌ای	-0/69	-0/69	0/15	-6/56	0/001
اجتناب تجربه‌ای به اهمال کاری	0/28	0/24	0/13	2/22	0/02
شفقت به اهمال کاری	-0/53	-0/33	0/16	-3/26	0/001

مدل اندازه‌گیری: تا مشخص شود که آیا مدل اندازه‌گیری

معکوس هستند. در این پرسش‌نامه نمره بالا بیانگر شفقت به خود بیشتر و نمره پایین بیانگر شفقت به خود کمتر است. در پژوهش خسروی و همکاران (1392) ضریب آلفا برای نمره کلی مقیاس 0/76 است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های مهربانی با خود، قضاوت نسبت به خود، اشتراکات انسانی، انزوا، به‌شیریاری یا ذهن آگاهی و همانندسازی افراطی به ترتیب 0/81، 0/79، 0/84، 0/85، 0/80 و 0/83 هستند. روایی پرسش‌نامه نیز مطلوب گزارش گردیده است. پایایی ابزار در این پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ 0/84 به دست آمد.

**پرسش‌نامه پذیرش و عمل (AAQ-II):** این پرسش‌نامه در سال 2011 به وسیله بوند و همکاران ساخته شده است که دارای 10 سوال و دو خرده آزمون اجتناب از تجارب هیجانی (گویه‌های 1 تا 7) و کنترل روی زندگی (گویه‌های 8 تا 10) است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر

جدول 1. اطلاعات دموگرافیک نمونه پژوهش

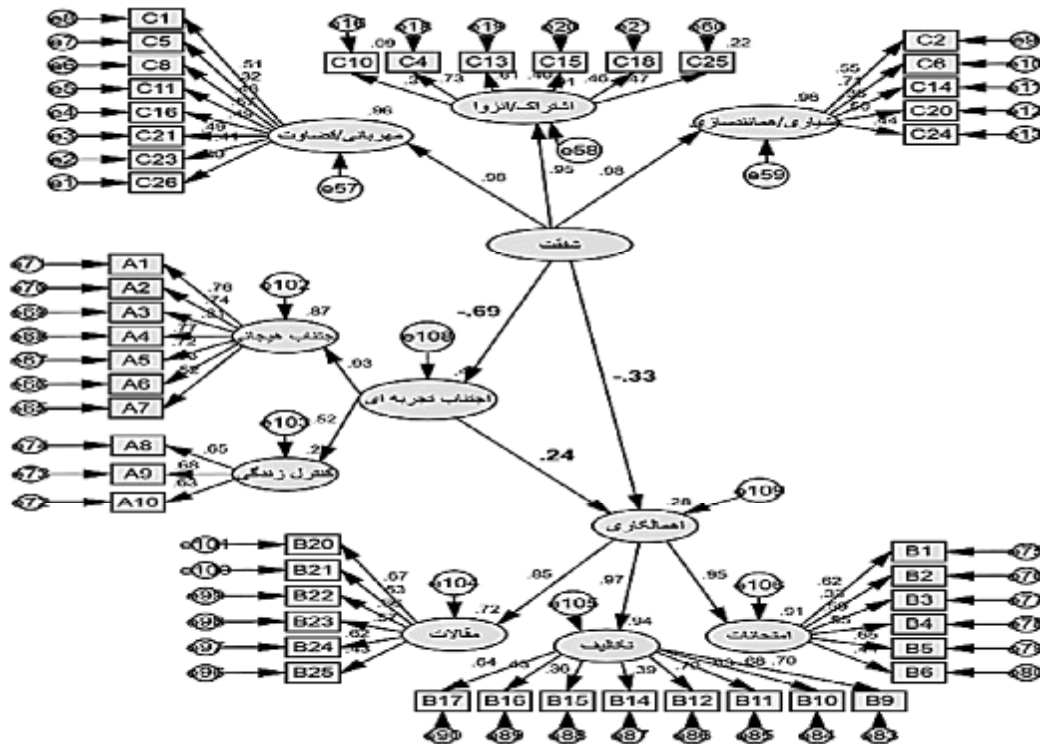
جنسیت	وضعیت تاهل	سکونت	وضعیت تحصیلی	فروانی	درصد
دختر	مجرد	خوابگاهی	غیر خوابگاهی	208	55/5
پسر	متاهل	غیر خوابگاهی	مشروط	167	44/5
مجرد	متاهل	خوابگاهی	غیر مشروط	308	82/1
مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	مشروط	67	17/9
غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	155	41/3
غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	220	58/7
غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	84	22/4
غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	غیر مشروط	291	77/6

اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای (هرگز = 1 تا همیشه = 7) می‌باشد. پرسش‌نامه پذیرش و عمل سازه‌ای را می‌سنجد که به تنوع، پذیرش و اجتناب تجربه‌ای و انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی بر می‌گردد. این پرسش‌نامه شامل سوالات مثبت و منفی است و سوالات 8 و 9 و 10 معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمرات بالاتر نشان دهنده اجتناب تجربه‌ای بیشتر است. بوند و همکاران (2011) در پژوهشی با

جدول 2. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
شفقت به خود	81/93	12/39	38	117
اجتناب تجربه‌ای	33/47	7/77	10	59
اهمال کاری	80/21	13/52	43	119

2816 شرکت‌کننده در شش نمونه نشان داد که این ابزار پایایی، روایی و اعتبار سازه رضایت‌بخشی دارد؛ به طوری



شکل 2. مدل نهایی پژوهش بر اساس مقادیر استاندارد

پیش‌بینی می‌کند. نتایج همچنین نشان داد اجتناب تجربه‌ای به صورت مستقیم و مثبت (0/24) و در سطح  $P < 0/01$  اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پیش‌بینی می‌کند. برای تعیین معناداری مسیر غیرمستقیم، خروجی دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است.

همان‌طور که نتایج آزمون بوت استرپ در جدول شماره 5 نشان می‌دهد، اجتناب تجربه‌ای نقش واسطه‌ای بین شفقت به خود با اهمال کاری تحصیلی برقرار کرده است. به

جدول 6. شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

HOELTER	RMSEA	PCFI	CFI	CIMIN/df
201	0/06	0/68	0/91	2/7

عبارت دیگر شفقت به خود با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای بر اهمال کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار دارد.

همان‌طور که در جدول شماره 6 مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است.

تدوین شده برای سازه‌ها دارای حداقل معیارهای علمی تعریف شده است یا خیر. نتایج مدل اندازه‌گیری نشان داد در پرسش‌نامه شفقت به خود آیتم‌های 3، 7، 9، 12، 17، 19 و 22 و در پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی آیتم‌های 7، 8، 13، 18، 19، 26 و 27 بار عاملی کمتر از 0/3 دارند؛ بنابراین آیتم‌های مذکور از مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری حذف شدند. ب) مدل ساختاری.

براساس ضرایب استاندارد شده (بتا) در جدول شماره 4 ملاحظه می‌شود مسیرهای مدل ساختاری پژوهش حاضر معنادار هستند.

جدول 5. نتایج آزمون بوت استرپ

سطح معناداری	اثر غیرمستقیم	متغیر واسطه متغیر ملاک	اجتناب تجربه‌ای
0/002	-0/17	اهمال کاری	شفقت به خود

به عبارت دیگر شفقت به خود به طور مستقیم و منفی اجتناب تجربه‌ای (-0/69) و اهمال کاری تحصیلی (-0/33) در سطح  $P < 0/01$  را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد

## نتیجه‌گیری و بحث

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه بین شفقت به خود و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد بود. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد شفقت به خود به صورت مستقیم، منفی و معنادار اجتناب تجربه‌ای را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش صیدی (1394)، عجم، فرزانه و شکوهی فرد (1395)، دشت بزرگی و همایی (1397)، اسکندر (2011)، سیرویس (2014) و حاجی عزیز و روبرت (2017) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بر مبنای نظر رانس و همکاران<sup>2</sup> (2011) شفقت به خود به عنوان شکلی از ارتباط با خود، میزان تلاش فرد را افزایش می‌دهد و افراد دارای شفقت به خود بالا در موقعیت‌های مختلف و چالش‌برانگیز، کارآمد عمل می‌کنند. افراد دارای شفقت به خود بالا زمانی که رویدادهای منفی (دشواری تکالیف و امتحانات و شکست تحصیلی) را تجربه می‌کنند به واسطه مهربانی و ملاحظت با خود، شایستگی‌های خود را شناسایی و بر مشکلات غلبه می‌کنند که این امر ابتدا باعث کاهش انتقاد از خود، نشخوار فکری و سرکوبی افکار منفی مثل اضطراب می‌شود و در نهایت باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌گردد. همچنین این افراد از تمرکز مثبت، برنامه‌ریزی منظم و پذیرش خود برخوردارند که این عوامل از طریق افزایش سلامت و انسجام روانی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آنان می‌شود. همچنین افراد در هنگام مواجهه با تکالیف درسی و امور مربوط به تحصیل، با توجه به ذهن آگاهی و به دور از درگیری ذهنی مکرر به انجام به موقع تکالیف تحصیلی می‌پردازد. از طرف نیز فردی که شفقت به خود دارد با توجه به حس مشترک انسانی و اینکه همه دانشجویان نیز موظف به انجام تکالیف تحصیلی هستند، با برنامه‌ریزی منظم سعی در انجام به موقع تکالیف و آماده شدن برای امتحانات را دارد، بنابراین اهمال کاری کاهش می‌یابد. از طرفی پژوهش‌های انجام شده در خصوص نقش شفقت به خود در محیط‌های دانشگاهی، نشان داده‌اند که شفقت به خود با کاهش احساس فرسودگی تحصیلی همراه است؛ بنابراین برخورداری از ویژگی‌های شفقت به خود به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند تا با ناتوانی‌ها و محدودیت‌های خود مواجه شوند و به پرورش اهداف تحصیلی بپردازند. با این اوصاف می‌توان نتیجه گرفت که شفقت به خود در نتیجه اجتناب تجربه‌ای در این افراد پایین است.

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه بین شفقت به خود و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد بود. نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد شفقت به خود به صورت مستقیم، منفی و معنادار اجتناب تجربه‌ای را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش صیدی (1394)، عجم، فرزانه و شکوهی فرد (1395)، دشت بزرگی و همایی (1397)، اسکندر (2011)، سیرویس (2014) و حاجی عزیز و روبرت (2017) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت بر مبنای نظر رانس و همکاران<sup>2</sup> (2011) شفقت به خود به عنوان شکلی از ارتباط با خود، میزان تلاش فرد را افزایش می‌دهد و افراد دارای شفقت به خود بالا در موقعیت‌های مختلف و چالش‌برانگیز، کارآمد عمل می‌کنند. افراد دارای شفقت به خود بالا زمانی که رویدادهای منفی (دشواری تکالیف و امتحانات و شکست تحصیلی) را تجربه می‌کنند به واسطه مهربانی و ملاحظت با خود، شایستگی‌های خود را شناسایی و بر مشکلات غلبه می‌کنند که این امر ابتدا باعث کاهش انتقاد از خود، نشخوار فکری و سرکوبی افکار منفی مثل اضطراب می‌شود و در نهایت باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می‌گردد. همچنین این افراد از تمرکز مثبت، برنامه‌ریزی منظم و پذیرش خود برخوردارند که این عوامل از طریق افزایش سلامت و انسجام روانی باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آنان می‌شود. همچنین افراد در هنگام مواجهه با تکالیف درسی و امور مربوط به تحصیل، با توجه به ذهن آگاهی و به دور از درگیری ذهنی مکرر به انجام به موقع تکالیف تحصیلی می‌پردازد. از طرف نیز فردی که شفقت به خود دارد با توجه به حس مشترک انسانی و اینکه همه دانشجویان نیز موظف به انجام تکالیف تحصیلی هستند، با برنامه‌ریزی منظم سعی در انجام به موقع تکالیف و آماده شدن برای امتحانات را دارد، بنابراین اهمال کاری کاهش می‌یابد. از طرفی پژوهش‌های انجام شده در خصوص نقش شفقت به خود در محیط‌های دانشگاهی، نشان داده‌اند که شفقت به خود با کاهش احساس فرسودگی تحصیلی همراه است؛ بنابراین برخورداری از ویژگی‌های شفقت به خود به دانش‌آموزان و دانشجویان کمک می‌کند تا با ناتوانی‌ها و محدودیت‌های خود مواجه شوند و به پرورش اهداف تحصیلی بپردازند. با این اوصاف می‌توان نتیجه گرفت که شفقت به خود در نتیجه اجتناب تجربه‌ای در این افراد پایین است.

اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پیش‌بینی می‌کند. در توضیح این یافته می‌توان گفت شفقت به خود، باعث می‌شود افراد چشم‌انداز گسترده‌ای نسبت به مشکلات خود داشته باشند، چالش‌های زندگی و شکست‌های فردی را به عنوان بخشی از زندگی خود در نظر بگیرند، در هنگام درد و رنج به جای احساس انزوا بیش از پیش با دیگران رابطه برقرار کنند و به جای سرکوب کردن، قضاوت کردن و اجتناب از افکار، هیجانات و احساسات، آگاه باشند. این عوامل به افراد کمک می‌کند که ذهنی گشوده‌تر داشته باشند، توانایی بیشتری برای تغییر دادن شناخت‌ها و پاسخ‌های رفتاری مناسب با مشکل و سختی کسب نمایند و راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری به کار ببرند که این امر، باعث می‌شود فرد برای مدیریت تجارب هیجانی اش از سرکوب، اجتناب و دیگر راهبردهای مبتنی بر کنترل استفاده نکند. در این زمان است که اجتناب تجربه‌ای کاهش پیدا می‌کند و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی افزایش می‌یابد. کاهش اجتناب تجربه‌ای به فرد کمک می‌کند تا از طریق افزایش ذهن‌آگاهی و تماس با رویدادها به جای کنترل کردن و به چالش کشیدن افکار و احساسات انعطاف‌پذیری خود را افزایش دهد، همچنین فرد را ترغیب می‌کند تا انرژی خود را از کنترل هیجانات به سمت اعمال ارزشمند تغییر دهد و با وجود مشکلات شخصی و رنج‌ها، اعمال مناسبی را انتخاب و در جهت ارزش‌های خود گام بردارد که باعث کاهش معنادار اهمال کاری می‌شود. در این زمان است که دانشجو هنگام رویارویی با مقالات، تکالیف و امتحانات، به جای به تعویق انداختن آنها، سعی می‌کند تکالیف را به درستی و در جهت اهداف و ارزش‌های خود (موفقیت تحصیلی) انجام دهد؛ بنابراین مشخص می‌شود که شفقت به خود می‌تواند از طریق (به واسطه) کاهش اجتناب تجربه‌ای به کاهش اهمال کاری تحصیلی کمک کند.

پژوهش حاضر همانند سایر پژوهش‌ها محدودیت‌هایی داشته است؛ از جمله این که این پژوهش تنها در بین دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد اجرا شده است؛ بنابراین در تعمیم یافته‌ها به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها و سایر مقاطع تحصیلی باید احتیاط کرد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های مشابهی در سایر دانشگاه‌ها و دانشجویان دیگر مقاطع تحصیلی انجام شود و نتایج با پژوهش حاضر مقایسه گردد. از آنجایی که متغیر شفقت به خود و اجتناب تجربه‌ای بیانگر دو رویکرد درمانی یعنی درمان مبتنی بر شفقت و

خود با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی دارد و با افزایش شفقت به خود، اهمال کاری تحصیلی کاهش می‌یابد.

در نهایت نتایج مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد اجتناب تجربه‌ای به صورت مستقیم، مثبت و معنادار اهمال کاری تحصیلی را در دانشجویان کارشناسی دانشگاه یزد پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش پورعبدل، صبحی قراملکی، بسطامی و غضنفری (1395)، یوسف وند و رادمهر (1396)، حشمتی جدا، ساعد، محمدی بایتمر، نوزویان و یوسفی (1397)، اسکنت و بوس (2014)، ریس (2016)، گاگون، دیون و فیچیل (2016)، وانگ، زو، یو، ران، لیو و چن (2017) و ایسنبک، کارنو و یوکلس - جوارز (2019) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت اجتناب تجربه‌ای (انعطاف‌پذیری روان‌شناختی) باعث می‌شود فرد در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد نامناسب و ناکارآمد داشته باشد. وقتی فرد انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نداشته باشد به طور غیرفعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود و کارها را با تعلل انجام می‌دهد. از سوی دیگر یکی از جدیدترین تبیین‌های نظری در زمینه اهمال کاری، تبیین رویکرد پذیرش و تعهد است. از دیدگاه درمان پذیرش و تعهد، اهمال کاری نوعی رفتار ناسازگارانه است که انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی (اجتناب) را منعکس می‌کند. تبیین احتمالی این رویکرد بدین صورت است که بعضی دانشجویان زمانی که با تکالیف و امور درسی و مشکلات و سختی‌های آن مواجه می‌شوند، در تلاش برای اجتناب از تجارب هیجانی منفی حاصل از آن مثل اضطراب، و برای کنترل کردن آن، انجام به موقع امور و تکالیف تحصیلی را به تعویق می‌اندازند و دست به اهمال کاری می‌زنند. حمایت از این تبیین از مجموعه مطالعاتی حاصل شده است که فرض می‌کند اهمال کاری ممکن است در خدمت کارکرد تنظیم هیجان باشد (گلیک، میلستین و ارسیلو، 2014)؛ بنابراین اجتناب تجربه‌ای را می‌توان به عنوان پیش‌بیننده‌ای اهمال کاری تحصیلی در نظر گرفت بدین صورت که دانشجویان اهمال کار با افکارشان درباره یک تکلیف آمیخته می‌شوند و تمایل طبیعی به اجتناب از ناراحتی دارند که نتیجه آن اهمال کاری و تأثیرات بالقوه مخرب آن است.

بررسی مسیر غیرمستقیم مدل نشان داد شفقت به خود به صورت غیرمستقیم و منفی و با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای،



تحصیلی از روش‌های مختلف جهت تقویت شفقت به خود در دانش‌آموزان و دانشجویان استفاده شود. به مراکز مشاوره موجود در دانشگاه‌ها نیز پیشنهاد می‌شود به منظور کاهش اهمال کاری تحصیلی در بین دانشجویان، کارگاه‌هایی را جهت آموزش و تقویت شفقت به خود و افزایش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی، برگزار کنند.

در تنظیم هیجان: کارآزمایی بالینی تصادفی شده. مجله علوم پزشکی دانشگاه کردستان، 23، 65-77.

خسروی، صدرالله؛ صادقی، مجید؛ یابنده، محمدرضا (1392). کفایت روان‌سنجی مقیاس شفقت خود (SCS). فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، سال سوم، شماره 13، صص 47-59.

دشت بزرگی، زهرا و همایی، رضوان (1397). رابطه شفقت خود، حمایت اجتماعی و امیدواری با تعلل‌ورزی تحصیلی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد اسلامی اهواز. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، 11(1).

شاکرمی، محمود؛ لطیفی، زهره و موسوی، شکوفه (1398). اثربخشی گروه‌درمانی متمرکز بر شفقت بر میزان پرخاشگری، خودتنظیمی هیجانی و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع ابتدایی. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال هفتم، شماره دوم (پیاپی 26)، 77-87.

عباسی کردآبادی، زهرا و قمرانی، امیر (1396). اثربخشی درمان مبتنی بر افق زمان بر اجتناب تجربه‌ای مادران با دختران مبتلا به ناتوانی هوشی. مطالعات ناتوانی، شماره 7، 5-1.

هاشمی، لادن و لطیفیان، مرتضی (1392). کمال‌گرایی و اهمال کاری تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای اضطراب امتحان. فصلنامه شخصیت و تفاوت‌های فردی، 2، 2-99-73.

همتی، حمیده (1394). نقش چشم‌انداز زمان در عملکرد تحصیلی با واسطه‌گری متغیرهای اهمال کاری و خودکارآمدی تحصیلی در دانشجویان دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه یزد.

یوسف وند، لیلا و رادمهر، پروانه (1396). بررسی اثر روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر میزان اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روان‌شناسی، آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 7, 376-385.

Bardeen, J.R., & Fergus, T.A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress

درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد هستند، پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی به مقایسه تاثیر این دو رویکرد درمانی بر اهمال کاری، در قالب یک پژوهش آزمایشی پرداخته شود. با توجه به این که نتایج نشان داد شفقت به خود رابطه منفی و معناداری با اهمال کاری تحصیلی دارد پیشنهاد می‌شود در مراکز آموزشی و دانشگاه‌ها به منظور کاهش اهمال کاری

## منابع

احمدی، ژاله و زینالی، علی (1397). تاثیر اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان: نقش میانجی کیفیت خواب، اهمال کاری تحصیلی و استرس تحصیلی. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال ششم، شماره دوم (پیاپی 22)، 32-21.

اختیاری صادق، مهرداد؛ ایمانی نائینی، محسن و میرزامحمدی، محمدرضا (1397). پیش‌بینی احساس تنهایی در مردان سالمند شهر کرمانشاه بر اساس شفقت به خود، معنویت و سبک زندگی اسلامی. پژوهش در دین و سلامت، 4(2)، 80-69.

اسدزاده، حسن (1397). پیش‌بینی عملکرد درسی دانشجویان بر اساس سبک‌های شناختی و اهمال کاری تحصیلی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، 11(1)، 31-39.

اسماعیلیان، نسرین؛ دهقانی، محسن؛ اکبری، فاطمه و حسونند، مرجان (1395). ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی فرم کوتاه پرسش‌نامه چند بعدی اجتناب از تجربه. اندیشه و رفتار، 10(39)، 88-57.

اوسطی، لیلا (1391). همبسته‌های فردی و دانشگاهی اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان عادی و دارای تاخیر سنوات. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی.

برزگر برفروئی، کاظم و عارف منش، مروارید (1398). نقش ابعاد چشم‌انداز زمان و عوامل شخصیتی در اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه یزد. پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی، سال هفتم، شماره اول (پیاپی 25)، 68-59.

جوکار، بهرام و دلاورپور، محمداقا (1386). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، 3(4)، 80-61.

حشمتی جدا، آرزو؛ ساعد، امید؛ محمدی بایتمر، جهانگیر؛ نوزیان، سعیده و یوسفی، فائق (1397). اثربخشی درمان پذیرش و تعهد گروهی بر کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود دشواری

and posttraumatic stress symptoms. *Journal Contextual Behavioral Science*, 5(1): 1-6.

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: a revised measure of psychological inflexibility and

- experiential avoidance. *Behavioral Ther*, 42(4), 676-688.
- Ehret, A.M.; Joormann, J; Berking, M. (2018). Self-compassion is more effective than acceptance and reappraisal in decreasing depressed mood in currently and formerly depressed individuals. *Journal Affect Disord*; 226: 220-226.
- Eisenbeck N., Carreno D.F. & Uclés-Juárez Rubén. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*.
- Gagnon, J; Dionne, F; Pychyl, T.A. (2016). Committed action: An initial study on its association to procrastination in academic settings. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(2):97-102.
- Glick, D.M; Millstein, D.J; Orsillo, S.M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal Contextual Behavior Science*; 3: 81-88.
- Hajiaziz, A., & Robert, H. (2017). The relationship between self-compassion and academic procrastination being mediated by shame and anxiety. *Journal content*, 9(1), 13-22.
- Hayes, S.C., Strosahl, K., Wilson, K.G., Bissett, R.T., Pistorello, J., Toarmino, D. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *Psychological Record*.54 (4):553-78.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Hussain I, Sultan S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia social and behavioral sciences*, 5, 1897 - 1904.
- Iskender, M. (2011). The influence of self-compassion on academic procrastination and dysfunctional attitudes. *Educational Research and Reviews*. 6(2), pp. 230-234.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 18 (1), 24-34.
- Neff, K.D. (2009). The role of self-compassion in development: A healthier way to relate to oneself. *Human development*. 52(4):211-4.
- Neff, K.D., Kirkpatrick, K.L., Rude, S.S. (2007). Self-compassion and adaptive psychological functioning. *Journal of research in personality*. 41(1):139-54.
- Raes, F; Pommier, E; Neff, K.D; Van Gucht, D. (2011). Construction and factorial validation of a short form of the SelfCompassion Scale. *Clinical Psychology Psychother*; 18(3):250-5.
- Reiss A. (2016). Experiential avoidance as a moderator of the relationship between worry and academic procrastination: Pacific University.
- Scent CL, Boes SR. (2014). Acceptance and Commitment Training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*. 28(2):144-156.
- Schouwenburg, H. C., Lay, C., Pychyl, T. A., & Ferrari, J. R. (2004). Counseling the procrastinator in academic contexts. American Psychological Association: Washington, D. C.
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and Stress: Exploring the Role of Self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128-145.
- Solomon, L. J., Rothblum, E. D., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 387 - 394.
- Soysa, C. K., & Weiss, A. (2014). Mediating perceived parenting styles-test anxiety relationships: Academic procrastination and maladaptive perfectionism. *Learning and Individual Differences*, 34, 77-85.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta - analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133, 65-94.
- Yang, X. (2016). Self-compassion, relationship harmony, versus self-enhancement: Different ways of relating to well-being in Hong Kong Chinese. *Personality and Individual Differences*.89:24-7.
- Ziegler, M & Opendakker, N. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64, 71-82.