

نقش واسطه‌ای خود شفقت‌ورزی در رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان

Investigating the Mediating Role of Self-Cultivation in the Relationship between Cognitive Flexibility and Academic Procrastination among Students

Sedigheh Azad, MSc

Fariborz Nikdel, PhD✉

Mohammadreza Firouzi, PhD

صدیقه آزاد^۱

فریبرز نیکدل^۲

محمدرضا فیروزی^۱

Abstract

This research was conducted with the aim of identifying the mediating role of self-cultivation in the relationship between cognitive flexibility and academic procrastination. The current research was a description of the path analysis type. The statistical population of the research was all the second-grade female students of Yasuj city in the academic year of 1402-1403, and the number of 373 samples was selected according to the size of the population and in accordance with the Karjesi and Morgan table using multi-stage cluster sampling. The participants answered Solomon's academic procrastination, Dennis and Vanderwaal's cognitive flexibility, and Reyes' compassion questionnaires. In addition to descriptive statistics, Smart PLS software was used to investigate the mediating role of self-cultivation in the relationship between cognitive flexibility and procrastination. The results showed that cognitive flexibility and procrastination have a negative and significant relationship and this relationship can be mediated by self-compassion.

Keywords: Cognitive Flexibility, Procrastination, Self-Compassion.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی در رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر یاسوج انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری شامل ۱۰۳۰۰ دانش‌آموز بود که براساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۷۳ نفر به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی دنیس و وندروول (۲۰۱۰)، سیاهه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) و مقیاس خودشفقت‌ورزی نف (۲۰۰۳) بود که روایی و اعتبار آنها تأیید شد. داده‌ها با نرم‌افزار SmartPLS و SPSS تحلیل شد. یافته‌ها نشان داد بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد و خودشفقت‌ورزی نقش واسطه‌ای معناداری در این رابطه ایفا می‌کند. این نتایج بیانگر اهمیت توجه به آموزش مهارت‌های شناختی و هیجانی به‌ویژه خودشفقت‌ورزی در کاهش اهمال‌کاری دانش‌آموزان است. براساس این یافته‌ها، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مدارس با تأکید بر ارتقای انعطاف‌پذیری شناختی و پرورش خودشفقت‌ورزی طراحی و اجرا شود.

واژه‌های کلیدی: انعطاف‌پذیری شناختی، اهمال‌کاری، خودشفقت‌ورزی.

دریافت مقاله: ۱۴۰۴/۶/۲۰ تصویب نهایی: ۱۴۰۴/۱۱/۱۲

۱. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران. (نویسنده مسئول)

● مقدمه

بسیاری از دانش‌آموزان، علی‌رغم تمایل به پیشرفت تحصیلی، برخوردار از انگیزه کافی و داشتن اهداف مشخص، قادر نیستند وظایف تحصیلی خود را به‌موقع انجام دهند. یکی از موانع اساسی در این زمینه، اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) است که دستیابی موفقیت‌آمیز آنان به اهداف آموزشی را با مشکل مواجه می‌سازد (حاجی عزیزی و هو، ۲۰۱۵). این پدیده از جمله عواملی است که می‌تواند به‌طور معناداری بهزیستی، سلامت روانی و پیامدهای آموزشی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار داده و رفاه آنان را به خطر اندازد (سونمارک و مودین، ۲۰۱۷). اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان تمایل به تعویق انداختن تکالیف و وظایف مرتبط با مدرسه تعریف می‌شود؛ رفتاری شایع در میان دانش‌آموزان مقاطع مختلف تحصیلی که پیامدهایی همچون افزایش اضطراب و افت عملکرد تحصیلی را در پی دارد (والزئلا و همکاران، ۲۰۲۰). خوئی اسکویی و همکاران (۲۰۲۱) نیز اهمال‌کاری تحصیلی را به‌منزله ناتوانی در به پایان رساندن فرایندهای تحصیلی در بازه زمانی مورد انتظار تعریف کرده‌اند.

در سال‌های اخیر، شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان به‌طور چشمگیری افزایش یافته است (اسوارتدال و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزان اهمال‌کار معمولاً در مدیریت زمان با ضعف مواجه‌اند و گرایش بیشتری به باورهای غیرمنطقی درباره مطالعه نشان می‌دهند (لیئودمیلا و همکاران، ۲۰۲۳). افزون‌بر این، تجربه اضطراب بالا از دیگر ویژگی‌های این گروه از دانش‌آموزان است (سیگدم و همکاران، ۲۰۱۸). هم‌افزایی این عوامل، یعنی ضعف در مدیریت زمان، باورهای غیرمنطقی و اضطراب، در نهایت به افت تحصیلی منجر می‌شود (اسوارتدال و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با سازه‌هایی نظیر ترس از شکست (بک و همکاران، ۲۰۰۰) و ترس از ارزیابی منفی (بوی، ۲۰۰۷) ارتباط معناداری دارد.

در این راستا، گلیک و همکاران (۲۰۱۴) اهمال‌کاری را به‌عنوان نشانه‌ای از نبود انعطاف‌پذیری شناختی (cognitive flexibility) مطرح کردند و نشان دادند که فقدان انعطاف‌پذیری شناختی، حتی بیش از اضطراب، توان پیش‌بینی اهمال‌کاری را دارد. یافته‌های گانین و همکاران (۲۰۱۶) نیز این دیدگاه را تأیید کرده و بیان داشتند که سطوح پایین انعطاف‌پذیری شناختی با میزان بالاتری از اهمال‌کاری همراه است. در مجموع، این نتایج بر پیامدهای منفی اهمال‌کاری تأکید داشته و ضرورت اتخاذ راهبردهای پیشگیرانه برای کاهش آن را برجسته می‌سازد (بلا، ۲۰۲۲). پژوهش‌های داخلی نیز نشان داده‌اند که نارسایی توجه از طریق اهمال‌کاری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارد (شادبافی و همکاران، ۱۴۰۳). همچنین، نتایج پژوهش سوری و همکاران (۱۴۰۱) نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه با فرسودگی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد و سهم آن در مقایسه با کمال‌گرایی والدین بیشتر گزارش شده است.

انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی فرد در سازگاری با تغییرات، چالش‌ها و موقعیت‌های گوناگون محیطی اشاره دارد و بیانگر قابلیت تغییر دیدگاه، حل مسئله و پذیرش شرایط جدید است (پان و همکاران، ۲۰۲۱). این سازه، همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، یکی از متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی به‌شمار می‌رود (وستگیت و همکاران، ۲۰۱۷). انعطاف‌پذیری شناختی به فرد کمک می‌کند تا در صورت ناکارآمدی یک راهبرد، مسیر جایگزین مناسبی را انتخاب کند و در نتیجه، کمتر دچار اهمال‌کاری شود. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که انعطاف‌پذیری شناختی رابطه‌ای منفی با اهمال‌کاری تحصیلی داشته و قادر به پیش‌بینی آن است (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). یافته‌های خان و همکاران (۲۰۲۱) نیز مؤید آن است که دانش‌آموزان برخوردار از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتر، سطوح پایین‌تری از اهمال‌کاری را تجربه می‌کنند. در همین راستا، نتایج پژوهش عامری و نجفی (۱۴۰۳) نشان داد که انعطاف‌پذیری روان‌شناختی نقش واسطه‌ای میان متغیرهای هیجانی و رفتارهای پرخطر نوجوانان، از جمله ترک تحصیل، ایفا می‌کند. این یافته‌ها اهمیت نقش انعطاف‌پذیری را در کاهش پیامدهای منفی تحصیلی برجسته می‌سازد.

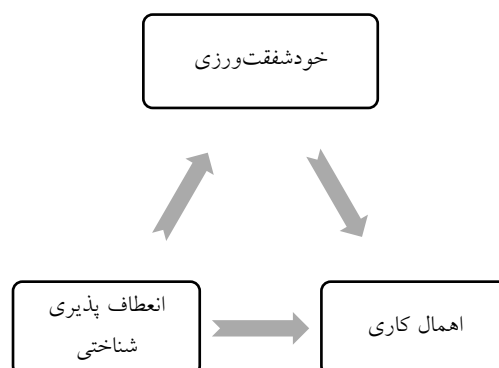
از سوی دیگر، شفقت به خود (self-compassion) به‌عنوان یکی از متغیرهای مهم مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی مطرح شده است (حاجی عزیزی و هو، ۲۰۱۵). شفقت به خود به معنای برخورد مهربانانه، درک‌آمیز و حمایتگرانه فرد با خویشتن در مواجهه با شکست‌ها و ناملایمات است (منصوری و همکاران، ۲۰۲۲). نف (۲۰۰۳) شفقت به خود را متشکل از سه مؤلفه می‌داند: مهربانی با خود در برابر خودقضاوتی، ذهن‌آگاهی در برابر همانندسازی افراطی، و احساس اشتراکات انسانی در برابر انزوا. مطالعات متعدد نشان داده‌اند که

شفقت به خود با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی دارد (نورماواتی، ۲۰۲۳). نتایج پژوهش دمیرچی و گولر (۲۰۲۳) نیز حاکی از آن است که افراد دارای سطح بالاتری از شفقت به خود، گرایش کمتری به اهمال‌کاری نشان می‌دهند. همچنین، اتری و همکاران (۱۳۹۹) گزارش کردند که شفقت به خود به‌طور مستقیم و معنادار، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های فتحی‌زادان و تجری (۱۴۰۰) نیز نشان داد که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم، موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و افزایش شفقت به خود می‌شود. افزون‌بر این، پژوهش‌ها شواهدی از ارتباط مؤلفه‌های شفقت به خود با اهمال‌کاری تحصیلی ارائه کرده‌اند (تقی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۵؛ تئو و همکاران، ۲۰۲۳).

مطالعه مارتین و همکاران (۲۰۱۱) نشان داد که بین انعطاف‌پذیری شناختی و شفقت به خود رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در ادامه، مارشال و بروکمن (۲۰۱۶) نیز این ارتباط مثبت را تأیید کردند. هرچند برخی پژوهش‌ها مسیر این رابطه را معکوس گزارش کرده و نشان داده‌اند که آموزش شفقت به خود می‌تواند به افزایش انعطاف‌پذیری شناختی منجر شود، اما در پژوهش حاضر، با تکیه بر مبانی نظری، این فرض مطرح می‌شود که انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند زمینه‌ساز رشد شفقت به خود باشد (خلج‌زاده و هاشمی، ۱۳۹۸). همچنین، ویژگی‌های افراد دارای انعطاف‌پذیری شناختی بالا ممکن است در تقویت شفقت به خود نقش داشته باشد (تورامان و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش هاشمی‌نیک و همکاران (۱۴۰۰) نیز نشان داد که شفقت به خود در رابطه بین انعطاف‌پذیری و سبک‌های حل تعارض نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. علاوه بر این، نتایج پژوهش پورطالب و همکاران (۱۴۰۴) حاکی از نقش مؤثر شفقت به خود و انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در کاهش فرسودگی تحصیلی است. یافته‌های ستاری و همکاران (۱۴۰۱) نیز نشان داد که انعطاف‌پذیری شناختی نقش معناداری در پیش‌بینی تاب‌آوری و شفقت به خود دارد؛ به‌گونه‌ای که افراد برخوردار از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتر، در مواجهه با چالش‌های زندگی سازگارتر و نسبت به خود مهربان‌تر هستند.

با وجود تأکید گسترده پژوهش‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یکی از شایع‌ترین مشکلات دانش‌آموزان در دوران رشد و تصمیم‌گیری (هن، ۲۰۱۸)، این معضل همچنان در بسیاری از نظام‌های آموزشی پابرجاست (میکالوسکی و همکاران، ۲۰۱۷). اگرچه برخی پژوهش‌ها، از جمله پورطالب و همکاران (۱۴۰۴)، اهمال‌کاری تحصیلی را به‌عنوان متغیر میانجی بررسی کرده‌اند، پژوهش حاضر با رویکردی متفاوت، اهمال‌کاری تحصیلی را متغیر ملاک و شفقت به خود را متغیر میانجی در رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته است. هرچند مطالعات پیشین به بررسی روابط دوتایی این متغیرها پرداخته‌اند، نقش واسطه‌ای شفقت به خود در این ارتباط کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این خلا پژوهشی، نوآوری مطالعه حاضر را شکل می‌دهد.

براساس شواهد موجود، انعطاف‌پذیری شناختی و شفقت به خود هر دو با اهمال‌کاری تحصیلی مرتبط‌اند و انعطاف‌پذیری شناختی می‌تواند پیش‌بینی‌کننده شفقت به خود باشد. پیام اصلی پژوهش حاضر آن است که شفقت به خود، به‌عنوان یک متغیر هیجانی-روان‌شناختی، می‌تواند مسیر اثر انعطاف‌پذیری شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کند و شواهد جدیدی درباره عوامل فردی مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی ارائه دهد. از این‌رو، پژوهش حاضر در پی پاسخ به این پرسش است که آیا شفقت به خود می‌تواند در رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند؟ این پرسش در قالب مدل مفهومی پژوهش (شکل ۱) مورد بررسی قرار گرفته است.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

• روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از حیث شیوه گردآوری داده‌ها، کمی و توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد تحلیل مسیر است. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر یاسوج در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که براساس آمار رسمی اداره آموزش و پرورش شهرستان بویراحمد، تعداد آنان ۱۰ هزار و ۳۰۰ نفر گزارش شده است. براساس جدول کرجسی و مورگان، حجم نمونه ۳۷۳ نفر برآورد شد؛ با این حال، به‌منظور جبران ریزش احتمالی، ۴۱۰ نفر به‌عنوان نمونه نهایی انتخاب شدند. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد. ابتدا شهر یاسوج به چهار منطقه جغرافیایی تقسیم گردید و دبیرستان‌های دخترانه هر منطقه شناسایی شدند. به‌منظور افزایش همگنی نمونه و کنترل متغیرهای مزاحم، مدارس خاص شامل تیزهوشان، نمونه دولتی، شبانه‌روزی و مدارس ویژه اقشار خاص از فرایند نمونه‌گیری حذف شدند. سپس از هر منطقه یک دبیرستان عادی به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر دبیرستان چهار کلاس به‌طور تصادفی گزینش شد؛ در مجموع ۱۶ کلاس به‌عنوان واحد نمونه در نظر گرفته شد.

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدیران مدارس، فرایند گردآوری داده‌ها آغاز گردید. با رعایت اصول اخلاق پژوهش، رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان اخذ شد و به آنان اطمینان داده شد که اطلاعات به‌صورت محرمانه و ناشناس ثبت شده و مشارکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه است. پرسشنامه‌ها به‌صورت حضوری در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت و پس از تکمیل، داده‌ها برای تحلیل آماری آماده‌سازی شد.

• ابزارها

الف) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم (procrastination assessment scale for student-PASS) (۱۹۸۴):

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) طراحی شده و یکی از پرکاربردترین ابزارها برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی است. ابزار شامل ۲۷ ماده است که سه مؤلفه «آماده شدن برای امتحانات»، «انجام تکالیف» و «انجام تکالیف پایان‌ترم» را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر ماده براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت از «هرگز (۱)» تا «همیشه (۵)» مشخص می‌کنند. در این مقیاس ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این ابزار برای نخستین بار توسط دهقانی (۱۳۸۷) در ایران استفاده شد. اعتبار آن در پژوهش نامیان و حسین‌چاری (۱۳۹۰) با آلفای کرونباخ ۰/۷۳ و روایی آن در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش شد. در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۷۷ تأیید گردید.

ب) سیاهه انعطاف‌پذیری شناختی (cognitive flexibility inventory-CFI) (۲۰۱۰): این سیاهه توسط دنیس و وندروال

(۲۰۱۰) ساخته شده و شامل ۲۰ ماده است که سه جنبه «درک موقعیت‌های دشوار به‌عنوان موقعیت‌های قابل کنترل»، «تشخیص چندین تبیین جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتارها» و «توانایی ایجاد راه‌حل‌های جایگزین برای مشکلات» را می‌سنجد. سیاهه پاسخ‌دهی براساس طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم (۱)» تا «کاملاً موافقم (۷)» است و نمره کل بین ۲۰ تا ۱۴۰ متغیر خواهد بود. دنیس و وندروال (۲۰۱۰) اعتبار همزمان این ابزار را با مقیاس افسردگی بک منفی و معنادار (۰/۳۹-) و روایی همگرایی آن را با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین مثبت و بالا (۰/۷۵) گزارش کردند. در ایران، شاره و همکاران (۲۰۱۳) اعتبار بازآزمایی ۰/۷۱ و آلفای کرونباخ کل ۰/۹۰ را گزارش نمودند. در پژوهش حاضر اعتبار ابزار با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به‌دست آمد.

ج) مقیاس استاندارد شفقت ورزی (self-compassion scale-short form-SCS) (۲۰۱۱): این مقیاس نخستین بار توسط

نفر (۲۰۰۳) تدوین شد و بعدها فرم کوتاه آن توسط ریس و همکاران (۲۰۱۱) ارائه گردید. نسخه کامل ابزار شامل ۲۶ ماده و فرم کوتاه آن شامل ۱۲ ماده است که هر دو نسخه در پژوهش‌های مختلف به‌کار رفته‌اند. پرسشنامه ابعاد شش‌گانه «مهربانی به خود»، «خودقضاوتی»، «اشتراک انسانی»، «انزوا»، «ذهن‌آگاهی» و «هماندسازی افراطی» را می‌سنجد. پاسخ‌دهی براساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «تقریباً هرگز (۱)» تا «تقریباً همیشه (۵)» است و نمره بالاتر نشان‌دهنده سطح بالاتر خودشفقت‌ورزی است. برخی ماده‌ها (۱، ۴، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲) به‌صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در ایران، شهبازی و همکاران (۱۳۹۴) آلفای کرونباخ فرم کوتاه را برای کل مقیاس ۰/۹۱ و برای خرده‌مقیاس‌ها بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۲ گزارش کردند. در پژوهش حاضر اعتبار مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۸۸ تأیید گردید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از نرم‌افزارهای Smart PLS و SPSS نسخه ۲۶ استفاده گردید. در بخش آمار توصیفی از نمودارها، جدول توزیع فراوانی، اندازه‌های گرایش به مرکز و پراکندگی بهره گرفته شد. در آزمون فرضیه‌ها از روش‌های آمار استنباطی شامل معادلات ساختاری، آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون خطی و چندگانه استفاده شد تا روابط بین متغیرهای مستقل و وابسته مورد بررسی قرار گیرد. با توجه به حجم پایین نمونه، ماهیت داده‌ها و نرمال نبودن برخی شاخص‌ها، از روش PLS-SEM و نرم‌افزار SmartPLS استفاده شد که برای داده‌های با این شرایط مناسب‌تر از AMOS است.

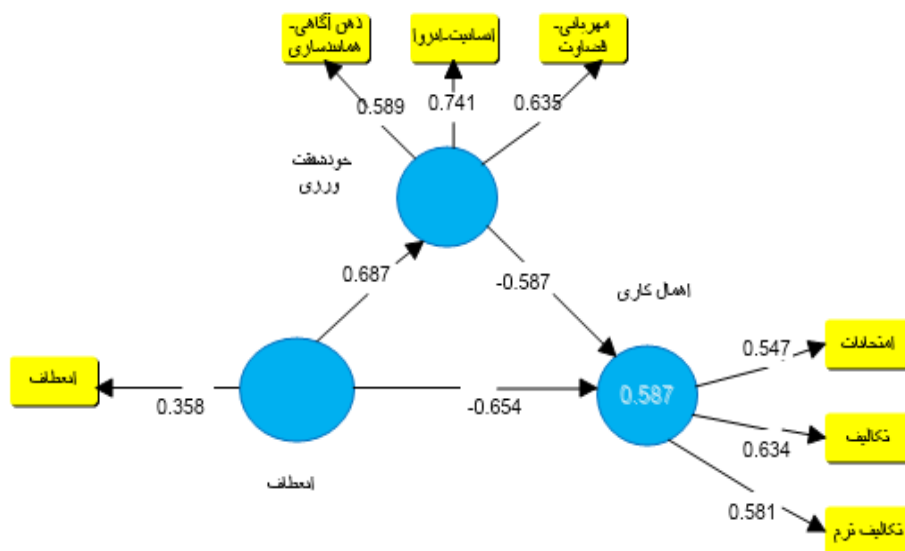
• یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه پژوهش حاضر نشان داد که از میان ۳۷۳ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوم شهر یاسوج، کمترین فراوانی مربوط به پایه دوازدهم با ۲۱/۴۰ درصد بود و پس از آن پایه یازدهم با ۳۸/۳۶ درصد و پایه دهم با ۴۰/۲۴ درصد قرار داشتند. همچنین توزیع معدل دانش‌آموزان بیانگر آن بود که ۳۸/۸۷ درصد در بازه معدل ۱۸-۱۶ قرار داشتند، ۳۲/۹۸ درصد معدل زیر ۱۶ و ۲۸/۱۵ درصد معدل بالای ۱۸ داشتند. این توصیف‌ها نشان‌دهنده تنوع در وضعیت تحصیلی پاسخگویان است که می‌تواند بر تبیین یافته‌های پژوهش اثرگذار باشد.

به منظور آشنایی با متغیرها و مفاهیم اصلی تحقیق، اعم از متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق، ابتدا به بررسی توصیفی آنها پرداخته می‌شود. بدین منظور جهت سنجش و گزارش آنها از جدول فراوانی و آماره‌های گرایش به مرکز نظیر میانگین استفاده شده است. جدول (۱) توزیع نسبی متغیرهای تحقیق را نمایش می‌دهد. بدین ترتیب، میانگین متغیر انعطاف پذیری شناختی (۶۱/۳۵)، اهمال کاری تحصیلی (۶۸/۰۰) و خودشفقت‌ورزی (۴۵/۲۸) به دست آمده است. علاوه بر این، شاخص انحراف معیار جهت اندازه‌گیری مقادیر هر متغیر در اطراف میانگین ارائه شده است؛ براساس تعریف انحراف معیار، داده‌ها پراکندگی اندکی نسبت به میانگین دارند. در ستون انحراف استاندارد، با توجه به اعداد به دست آمده، داده‌ها پراکندگی کمی نسبت به میانگین دارند و اگر نمونه‌ای انتخاب شود، مقدار آن به میانگین نزدیک است. در ستون چولگی مقادیر هر یک از متغیرها نمایش داده شده است؛ با توجه به مقادیر به دست آمده، هیچ یک از اعداد، بیشتر و یا کمتر از محدوده (۲ و -۲) به دست نیامده‌اند. بنابراین توزیع داده‌ها نسبت به میانگین متقارن است؛ و در نهایت، مقادیر کشیدگی هر یک از متغیرها است، که نشانگر کشیدگی نرمال توزیع متغیرها است.

جدول ۱. توزیع نسبی متغیرهای مستقل و وابسته تحقیق

متغیر	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
انعطاف‌پذیری شناختی	۲۰	۱۴۰	۶۱/۳۵	۴/۵۲	۰/۷۰	۱/۷۳
اهمال کاری تحصیلی	۲۷	۱۳۵	۶۸/۰۰	۶/۲۳	-۰/۲۱	۰/۸۹
خودشفقت‌ورزی	۲۶	۱۳۰	۴۵/۲۸	۵/۲۳	-۰/۸۳	۱/۱۵

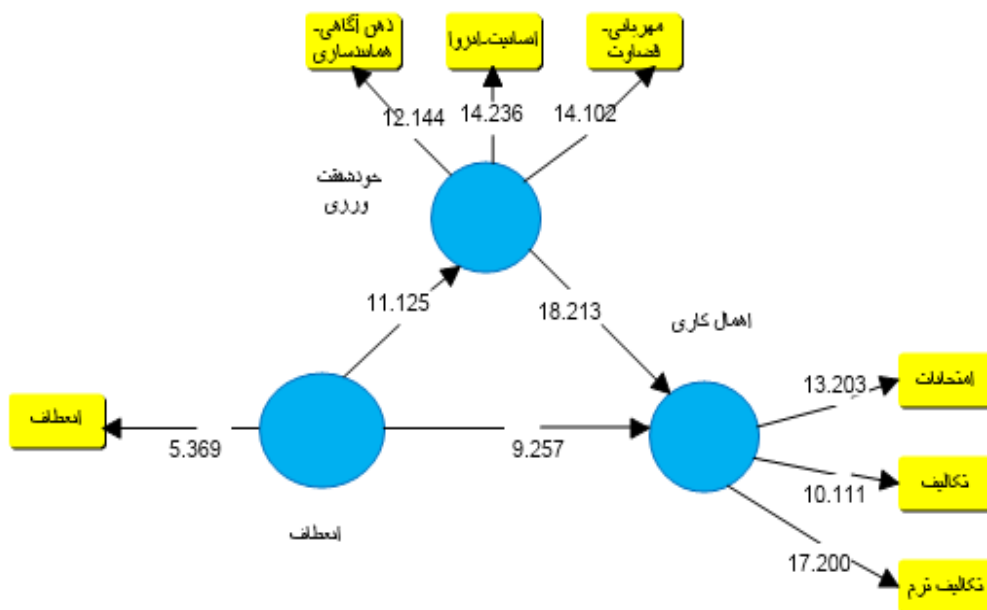


شکل ۲. آزمون مدل تحقیق در (حالت ضرایب استاندارد) براساس سوال تحقیق

شکل (۲) ضرایب مسیر استاندارد مدل را نشان می‌دهد که بیانگر شدت و جهت روابط بین متغیرها است. مقدار ملاک برای مناسب بودن ضرایب مسیر، ۰/۳ در نظر گرفته می‌شود. اعداد درج‌شده روی پیکان‌ها، ضرایب مسیر هستند و میزان اثر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته را مشخص می‌کنند؛ به‌گونه‌ای که هرچه مقدار ضریب بزرگ‌تر باشد، شدت رابطه قوی‌تر خواهد بود. ضریب مثبت نشان‌دهنده رابطه مستقیم و ضریب منفی بیانگر رابطه معکوس بین متغیرها است.

لازم به ذکر است که ضرایب مسیر استاندارد صرفاً شدت و جهت رابطه را نشان می‌دهند و به‌تنهایی امکان قضاوت درباره معناداری آماری روابط را فراهم نمی‌کنند؛ بررسی معناداری ضرایب در بخش آزمون ضرایب معناداری ارائه شده است. بر این اساس، اثر مستقیم انعطاف‌پذیری شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی برابر با ۰/۶۵- و اثر غیرمستقیم آن از طریق خودشفقت‌ورزی برابر با ۱/۲۷- به‌دست آمد. این نتایج نشان می‌دهد با ورود خودشفقت‌ورزی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای، شدت اثر انعطاف‌پذیری شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی افزایش می‌یابد. همچنین حدود ۵۹ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی توسط دو متغیر انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی تبیین می‌شود ($t^2 = ۰/۵۸$). این امر بدان معناست که با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی، میزان اهمال‌کاری تحصیلی کاهش پیدا می‌کند.

شکل (۳)، آزمون مدل تحقیق (حالت ضرایب معناداری) را نشان می‌دهد. با استفاده از این آزمون می‌توان به معنادار بودن ارتباط بین متغیرهای تحقیق پی برد. در این حالت روابطی معنادار خواهند بود که عدد روی پیکان روابط، خارج از بازه (۱/۹۶ و -۱/۹۶-) باشند. به این معنی که اگر در این آزمون عددی بین ۱/۹۶ و -۱/۹۶- باشد، رابطه آنها بی‌معنا خواهد بود و به تبع آن ضریب مسیر آن رابطه نیز بی‌معنا خواهد بود. بدین ترتیب مقدار t محاسبه شده برای ضرایب مسیر فوق بزرگتر از ۱/۹۶ است که در سطح ۰/۰۵ معنادار محسوب می‌شود. جدول (۲)، ضرایب مسیر و معناداری آنها را نشان می‌دهد. ضریب مسیر استاندارد شده رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه خودشفقت‌ورزی، در سطح کمتر از ۰/۰۵ معنادار می‌باشد.



شکل ۳. آزمون مدل تحقیق در (حالت اعداد معنی داری) براساس سوال تحقیق

جدول ۲. ضرایب مسیر و معناداری

متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه‌ای	متغیر ملاک	مسیر	آماره t	معناداری
انعطاف‌پذیری شناختی	-	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۶۵	۹/۲۵	۰/۰۵
انعطاف‌پذیری شناختی	خود شفقت‌ورزی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۱/۲۷	۲۹/۳۳	۰/۰۵

جدول ۳. برازش مدل

Chi-square	NFI (NFI $\geq 0/90$)	d-G (d-G $\leq 0/95$)	d-ULS (d-UIS $\geq 0/95$)	SRMR (SRMR $\geq 0/08$)	Q ²	R ²
۲۹۶/۳۶	۰/۹۶	۰/۲۵	۰/۲۹	۰/۰۵	۰/۴۸	۰/۵۸

جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار R2 برابر با ۰/۵۸ و مقدار Q2 که معرف تناسب پیش‌بین مدل است، برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی برابر ۰/۴۸ محاسبه شده است که مثبت بودن این مقدار نشان‌دهنده تناسب پیش‌بین متغیر انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای است. همچنین براساس جدول فوق مشاهده می‌شود که ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) برابر با ۰/۰۵ به دست آمده است و شاخص برازش هنجار شده (NFI) نیز برابر با ۰/۹۶ و بزرگ‌تر از ۰/۹۰ محاسبه شده است که بیانگر برازش معتبر مدل است.

جدول ۴. نتایج آلفای کرونباخ، اعتبار و روایی همگرا

متغیر	آلفای کرونباخ (Alpha \geq 0/7)	اعتبار مرکب (Alpha \geq 0/7)	میانگین واریانس استخراج شده (AVE \leq 0/5)
انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۸۷	۰/۸۵	۰/۸۶
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۷۶	۰/۷۹	۰/۸۲
خودشفقت‌ورزی	۰/۷۸	۰/۷۹	۰/۸۲

جدول ۴ نشان می‌دهد که ضریب آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار ترکیبی برای اهمال‌کاری تحصیلی به ترتیب برابر با ۰/۷۹ و ۰/۷۹ محاسبه شده است و بزرگ‌تر از ۰/۷۰ است، همچنین میانگین واریانس استخراج شده نیز برابر ۰/۸۲ محاسبه شده که بزرگ‌تر از ۰/۵۰ است. همچنین براساس جدول فوق ضریب آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار ترکیبی برای انعطاف‌پذیری شناختی به ترتیب برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۵ محاسبه شده است و بزرگ‌تر از ۰/۷۰ است، همچنین میانگین واریانس استخراج شده نیز برابر ۰/۸۶ محاسبه شده که بزرگ‌تر از ۰/۵۰ است. علاوه بر این، ضریب آلفای کرونباخ و ضریب اعتبار ترکیبی برای خودشفقت‌ورزی به ترتیب برابر با ۰/۷۸ و ۰/۷۹ محاسبه شده است و بزرگ‌تر از ۰/۷۰ است، همچنین میانگین واریانس استخراج شده نیز برابر ۰/۸۲ محاسبه شده که بزرگ‌تر از ۰/۵۰ است. بنابراین می‌توان مناسب بودن وضعیت اعتبار و روایی همگرای مدل پژوهش را تأیید کرد.

جدول ۵. ماتریس همبستگی متغیرها

متغیر	۱	۲	۳
انعطاف‌پذیری شناختی	۰/۷۲		
اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۷۶	۰/۷۴	
خودشفقت‌ورزی	۰/۷۲	-۰/۷۱	۰/۶۹

جدول ۵ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، بین انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد ($r=0.72$)؛ بدین معنا که با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی، میزان خودشفقت‌ورزی نیز افزایش می‌یابد. درمقابل، بین اهمال‌کاری تحصیلی با هر دو متغیر انعطاف‌پذیری شناختی ($r=-0.76$) و خودشفقت‌ورزی ($r=-0.71$) رابطه‌ی منفی و معنادار مشاهده می‌شود؛ به این معنا که هرچه سطح انعطاف‌پذیری و شفقت‌ورزی بالاتر باشد، تمایل به اهمال‌کاری کاهش می‌یابد. تمامی ضرایب همبستگی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادارند ($p<0.01$) که نشان‌دهنده روابط خطی قوی و جهت‌دار بین متغیرها است.

• بحث

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودشفقت‌ورزی معنادار است؛ بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید گردید. به عبارت دیگر، دانش‌آموزانی که از انعطاف‌پذیری شناختی بالاتری برخوردارند، با تقویت خودشفقت‌ورزی کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند.

یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج تحقیقات گلیک و همکاران (۲۰۱۴)، گانیون و همکاران (۲۰۱۶)، لیو و همکاران (۲۰۲۰) و خان و همکاران (۲۰۲۱) همسو است که تأکید کرده‌اند انعطاف‌پذیری شناختی پایین می‌تواند زمینه‌ساز اهمال‌کاری تحصیلی و ناتوانی در مدیریت زمان باشد. همچنین این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های نف (۲۰۰۳)، دمیرچی و گولر (۲۰۲۳)، نورماواتی (۲۰۲۳) و اطری و همکاران (۱۳۹۹) هم‌خوانی دارد که نشان دادند خودشفقت‌ورزی با کاهش اضطراب و خودقضاوتی، نقش مؤثری در پیشگیری از

اهمال‌کاری ایفا می‌کند. علاوه بر این، نتایج پژوهش حاضر تأییدکننده مطالعات مارشال و بروکمن (۲۰۱۶)، ستاری و همکاران (۱۴۰۱) و پورطالب و همکاران (۱۴۰۴) است که بیان کرده‌اند انعطاف‌پذیری شناختی از طریق افزایش خودشفقت‌ورزی، می‌تواند به کاهش رفتارهای تحصیلی ناسازگار از جمله اهمال‌کاری بینجامد. در مجموع، نتایج نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی بالاتر، توانایی بیشتری در مدیریت هیجانات و انجام وظایف تحصیلی دارند و کمتر درگیر چرخه اهمال‌کاری و اضطراب می‌شوند.

از دیدگاه نظریه شناختی پیازه (۱۹۸۵)، انعطاف‌پذیری شناختی به معنای توانایی تغییر طبقه‌بندی‌ها و انتخاب راه‌حل‌های متنوع برای مواجهه با موقعیت‌های دشوار است. بنابراین دانش‌آموزانی که انعطاف‌پذیرتر هستند، کمتر در الگوهای ثابت و ناکارآمد شناختی گرفتار می‌شوند و راحت‌تر به مسیرهای جایگزین حرکت می‌کنند. نظریه‌های رفتارگرایی نیز توضیح می‌دهند که اهمال‌کاری نوعی راهبرد اجتنابی برای کاهش موقت اضطراب است (کهرامان گولر، ۲۰۲۲) که در بلندمدت پیامدهای منفی بیشتری به دنبال دارد. خودشفقت‌ورزی به‌عنوان یک عامل هیجانی، این چرخه را تعدیل می‌کند؛ زیرا فرد را قادر می‌سازد به‌جای خودسرزنی و شرم، با مهربانی، ذهن‌آگاهی و احساس مشترک انسانی با نقص‌ها و شکست‌ها برخورد کند. در نتیجه فرد می‌تواند سریع‌تر مسیر اشتباه را اصلاح کرده و از اهمال‌کاری رهایی یابد.

یافته‌های این پژوهش تلویحات مهمی برای نظام آموزشی دارد. نخست آنکه ارتقای انعطاف‌پذیری شناختی از طریق آموزش راهبردهای شناختی و حل مسئله می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک کند. دوم، گنجاندن برنامه‌های آموزشی خودشفقت‌ورزی در مدارس می‌تواند به دانش‌آموزان بیاموزد که با شکست‌ها و کاستی‌های خود برخورد ملایم‌تر و سازگارانه‌تری داشته باشند. این دو عامل در کنار یکدیگر می‌توانند چرخه معیوب اهمال‌کاری و اضطراب را بشکنند و منجر به بهبود عملکرد تحصیلی، افزایش انگیزش درونی و ارتقای سلامت روانی دانش‌آموزان شوند. بنابراین توصیه می‌شود سیاست‌گذاران آموزشی و مشاوران مدارس برنامه‌های مبتنی بر انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی را به‌عنوان بخشی از مداخلات پیشگیرانه در محیط‌های آموزشی طراحی و اجرا کنند.

• نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودشفقت‌ورزی در رابطه بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای معنادار دارد. همچنین بین انعطاف‌پذیری شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه‌ای منفی و معنادار مشاهده شد. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از انعطاف‌پذیری شناختی برخوردارند، در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، از راهبردهای انطباقی‌تر و خودمهربانانه‌تری استفاده می‌کنند که در نهایت منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی آنان می‌شود. این نتایج بر اهمیت فرایندهای شناختی و عاطفی در تنظیم رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارد.

یافته‌های این مطالعه از منظر نظری، مدل‌های موجود در زمینه تبیین اهمال‌کاری تحصیلی را گسترش می‌دهد و نشان می‌دهد که خودشفقت‌ورزی می‌تواند به‌عنوان سازوکاری درونی، تأثیر انعطاف‌پذیری شناختی را بر رفتارهای تحصیلی تنظیم کند. از نظر عملی نیز، این پژوهش پیام روشنی برای نظام آموزشی دارد: طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی مبتنی بر شناخت و شفقت‌ورزی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در مواجهه با شکست‌ها و فشارهای تحصیلی، از خودانتقادی افراطی فاصله گرفته و با ذهنی بازتر و منعطف‌تر عمل کنند. بدین ترتیب، مداخلات مبتنی بر افزایش انعطاف‌پذیری شناختی و آموزش مهارت‌های خودشفقت‌ورزی می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری و ارتقای بهزیستی تحصیلی دانش‌آموزان منجر شوند.

با توجه به محدودیت‌های پژوهش حاضر، از جمله مقطعی بودن طرح تحقیق، محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر یاسوج و بی‌توجهی به متغیرهای انگیزشی، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با طراحی طولی و در جوامع متنوع‌تر انجام شوند تا پایداری روابط مشاهده‌شده بررسی گردد. همچنین، بررسی نقش تعدیل‌کننده عواملی همچون انگیزش تحصیلی، حمایت والدین و باورهای یادگیری می‌تواند به درک جامع‌تری از سازوکارهای مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. از منظر سیاست‌گذاری آموزشی، پیشنهاد می‌شود مهارت‌های انعطاف‌پذیری شناختی و خودشفقت‌ورزی به‌عنوان بخشی از محتوای رسمی درس «مهارت‌های زندگی» در برنامه درسی مدارس گنجانده شود تا دانش‌آموزان از سنین پایین با راهبردهای مؤثر تنظیم شناختی و عاطفی آشنا شوند.

• تعارض منافع

این پژوهش برای نویسندگان هیچ گونه تعارض منافع نداشته و نتایج به صورت شفاف بیان شده است.

• تشکر و قدردانی

این مقاله برگرفته‌شده از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است و به این وسیله از همه کسانی که در همه مراحل اجرای پژوهش یاری نمودند، سپاسگزاری می‌گردد.

• فهرست منابع

- اطهری، ز، برزگر بفرویی، ک، و زارع، م. (۱۳۹۹). بررسی نقش شفقت به خود در اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دانشگاه یزد. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.52759.3217>
- پورطالب، ن، مشفق قره‌بابا، ح، و کاردان حلویی، ژ. (۲۰۲۵). رابطه شفقت با خود و انعطاف‌پذیری روانشناختی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان. مجله روان‌شناسی. ۲۹(۲)، ۳۴۳-۳۵۲. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1404.29.2.13.3>
- پورطالب، ن، واحدی قره‌بابا، و، نورکجوری، ف، و اکبری‌نژاد، ه. (۲۰۲۵). رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. مجله روان‌شناسی، ۲۹(۱)، ۱۳۶-۱۴۶. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.18808436.1404.29.1.3.1>
- جوکار، ب، و دلاورپور، م. آ. (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه‌های نوین تربیتی. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312>
- خلج‌زاده، م، و هاشمی، ن. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خود شفقت‌ورزی بر ادراک شایستگی و انعطاف‌پذیری روانشناختی دختران بدسرپرست. روان‌شناسی تربیتی. <https://doi.org/10.22054/jep.2020.47123.2785>
- ستاری، م، اشرفی علویچه، م، و جراح، ا. (۱۴۰۱). پیش‌بینی تاب‌آوری و شفقت به خود براساس انعطاف‌پذیری شناختی در پدران دارای کودکان با اختلال طیف اوتیسم. مطالعات ناتوانی. <http://jdisabilstud.org/article-1-2050-fa.html>
- سوری، ا، آقاییوسفی، ع، و درتاج، ف. (۱۴۰۱). تبیین پدیده فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان براساس نقش اهمال‌کاری تحصیلی و کمال‌گرایی والدین (مطالعه موردی: دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر قم). جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱۰(۳)، ۹۸-۱۰۸. بازیابی از <https://www.iase-jm.ir/index.php/se/article/view/493>
- شادبافی، م، محمدی، ا، و زارعان، م. (۱۴۰۳). نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین علائم نارسایی توجه/فزون‌کنشی و ضرب‌آهنگ شناختی کند با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول. برنامه درسی و آموزش یادگیرنده‌محور، ۳(۳)، بدون صفحه. <https://doi.org/10.22034/cipj.2022.53538.1067>
- عامری، ن، و نجفی، م. (۲۰۲۴). روابط ساختاری ناگویی هیجانی و گرایش به رفتارهای پرخطر در نوجوانان: نقش میانجی انعطاف‌پذیری روان‌شناختی. مجله روان‌شناسی، ۲۸(۲)، ۱۴۲-۱۵۱. <http://iranapsy.ir/Article/45546/FullText#:~:text=http%3A/iranapsy.ir/Article/45546/FullText>
- فتحی‌زادان، ا، و تجری، ط. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر اهمال‌کاری تحصیلی و خودشفقت‌ورزی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در المپیاد ورزشی. مطالعات روان‌شناسی ورزشی، ۱۰(۳۷)، ۲۹-۵۲. <https://doi.org/10.22089/pspyj.2020.7142.1761>
- نمیان، س، و حسینچاری، م. (۱۳۹۰). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان براساس باورهای مذهبی و هسته کنترل. مطالعات روان‌شناسی تربیتی. <https://civilica.com/doc/1467169>
- هاشمی‌نیک، ا، حیدری، ح، داوودی، ح، و جعفری، ا. (۱۴۰۰). الگوی پیش‌بینی سبک‌های حل تعارض براساس ابعاد تمایز یافتگی و انعطاف‌پذیری شناختی با نقش میانجی شفقت‌ورزی به خود زوجین. تحقیقات علوم رفتاری، ۱۹(۱)، ۱۳-۲۳. <http://rbs.mui.ac.ir/article-1-965-fa.html>
- Beck, B., Koons, S., & Milgrim, D. (2000). Correlates and consequences of behavioral procrastination: The effects of academic procrastination, self-consciousness, self-esteem and self-handicapping. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 3-13.

- https://www.researchgate.net/publication/232585298_Correlates_and_Consequences_of_Behavioral_Procrastination_The_Effects_of_Academic_Procrastination_Self-Consciousness_Self-Esteem_and_Self-Handicapping
- Bella, Cintia, Puspitaningrum. (2022). Self Regulated Learning, Academic Interest in Learning, and Academic Procrastination of Psychology Freshman. *International journal of research publications*, 109(1). <https://doi.org/10.47119/IJRP1001091920223888>
- Bui, N. H. (2007). Effect of evaluation threat on procrastination behavior. *The Journal of Social Psychology*, 147, 197–209. <https://doi.org/10.3200/socp.147.3.197-210>
- Cigdem, Atalayin., Murat, Balkis., Hüseyin, Tezel., Gul, Kayrak. (2018). Procrastination and predictor variables among a group of dental students in Turkey. *Psychology Health & Medicine*, 23(6):726-732. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1418014>
- Dajani, D. R., & Uddin, L. Q. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in neurosciences*, 38(9), 571-578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>
- Demirci, Onur, Güler, Kahraman., (2023). An examination of the relationship between self-compassion, temperament types and cognitive flexibility according to deceiving tendency. *Anatolian Current Medical Journal*, 5(2):168-176. <https://doi.org/10.38053/acmj.1252898>
- Dennis JP, Vander Wal JS. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cogn Ther Res*; 34(3):241-53. <https://doi.org/10.1007/s10608-009-9276-4>
- Effat, S., Elshahawi, H., Refaat, G., Rabie, M., Nasr, A., & Elrassas, H. (2022). Adult attention-deficit hyperactivity disorder among patients with substance use disorders. *Middle East Current Psychiatry*, 29(1). <https://doi.org/10.1186/s43045-022-00249-2>
- Elices, M., Carmona, C., Pascual, J. C., Feliu-Soler, A., Martin-Blanco, A., & Soler, J. (2017). Compassion and self-compassion: Construct and measurement. *Mindfulness & Compassion*, 2(1), 34-40. <https://doi.org/10.1016/j.mincom.2016.11.003>
- 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. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2016.04.002>
- Glick, D. M., Millstein, D. J., & Orsillo, S. M. (2014). A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 3, 81–88. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2014.04.002>
- Hajiazizi, A., & Ho, R. (2015). The relationship between self-compassion and academic procrastination being mediated by Shame and Anxiety. *The International Journal of Indian Psychology*, Forthcoming. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2703405#paper-references-widget
- Hen, M. (2018). Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. *Journal of prevention & intervention in the community*, 46(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198173>
- Khan, I., Schommer-Aikins, M., & Saeed, N. (2021). Cognitive Flexibility, Procrastination, and Need for Closure Predict Online Self-Directed Learning Among Pakistani Virtual University Students. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 6(2), 31-41. <https://doi.org/10.36261/ijdeel.v6i2.1860>
- Khooei-Oskoei, S., Ahangari, S., & Seifoori, Z. (2021). Procrastination in Language Learning Process: A Constructive Strategy or Merely a Destructive Time Loss?. *Journal of Applied Linguistics and Applied Literature: Dynamics and Advances*, 9(1), 243-259. <https://doi.org/10.22049/JALDA.2021.26939.1202>
- Leary, M. R., Tate, E. B., Adams, C. E., Batts Allen, A., & Hancock, J. (2007). Self-compassion and reactions to unpleasant self-relevant events: The implications of treating oneself kindly. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(5), 887–904. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.5.887>
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic Self-Efficacy and Postgraduate Procrastination: A Moderated Mediation Model. *Frontiers in psychology*, 11, 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- Lyudmila, M., Gubaidulina., Anastasia, A., Kachina., Valentina, V., Barabanshchikova. (2023). Psychological predictors of procrastination among psychology students. *National psychological journal*, 48(4):91-101. https://www.researchgate.net/publication/370248533_Psychological_predictors_of_procrastination_among_psychology_students/citation/download?tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbIIsInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19
- Mansouri, K., Ashouri, A., Gharaei, B., & Farahani, H. (2022). The Mediating Role of Fear of Failure, Self-Compassion and In-tolerance of Uncertainty in the Relationship Between Academic Procrastination and Perfectionism. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 28(1), 34–47. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.28.1.3706.1>
- Marshall, E. J., & Brockman, R. N. (2016). The Relationships Between Psychological Flexibility, Self-Compassion, and Emotional Well-Being. *Journal of cognitive psychotherapy*, 30(1), 60–72. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.30.1.60>

- Martin, M. M., Staggers, S. M., & Anderson, C. M. (2011). The relationships between cognitive flexibility with dogmatism, intellectual flexibility, preference for consistency, and self-compassion. *Communication Research Reports*, 28(3), 275-280. <https://doi.org/10.1080/08824096.2011.587555>
- Michalowski, A., Siemann-Herzberg, M., & Takors, R. (2017). Escherichia coli HGT: engineered for high glucose throughput even under slowly growing or resting conditions. *Metabolic engineering*, 40, 93-103. <https://doi.org/10.1016/j.ymben.2017.01.005>
- Neff, K. D. (2003). Self-compassion: An alternative conceptualization of a healthy attitude toward oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>
- Nurmawati, Nurmawati. (2023). The Relationship between Self-Management and Student Academic Procrastination. *Jurnal Neo Konseling*, 5(2):90-90. <https://doi.org/10.24036/00751kons2023>
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2021). A Perceived Zone of Certainty and Uncertainty: Propositions for Research Development. *Frontiers in psychology*, 12, 666274. [doi: 10.3389/fpsyg.2021.666274](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.666274)
- Piaget, J. (1985). The equilibration of cognitive structures: The central problem of intellectual development. (T. Brown & K. J. Thampy, Trans.). University of Chicago Press. (Original work published 1975) <https://www.scirp.org/reference/index>
- Shareh H, Farmani A, Soltani E. Investigating the Reliability and Validity of the Cognitive Flexibility Inventory (CFI-I) among Iranian University Students. *PCP* 2014; 2 (1) :43-50 <http://jpcp.uswr.ac.ir/article-1-163-en.html>
- Sonmark, K., & Modin, B. (2017). Psychosocial work environment in school and students' somatic health complaints: an analysis of buffering resources. *Scandinavian Journal of Public Health*, 45, 64-72. <https://doi.org/10.1177/1403494816677116>
- Svartdal, F., Dahl, T. I., Gamst-Klaussen, T., Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2020). How Study Environments Foster Academic Procrastination: Overview and Recommendations. *Frontiers in psychology*, 11, 540910. <https://www.citefast.com/?s=APA7# Journal::~:~:text=https%3A//doi.org/10.3389/fpsyg.2020.540910>
- Taghizadeh, F., & Yazdani Cherati, J. (2015). Procrastination and Self-Efficacy Among Intravenous Drug Users on a Methadone Maintenance Program in Sari City, Iran, 2013. *Iranian journal of psychiatry and behavioral sciences*, 9(4), e3738. <https://doi.org/10.17795/ijpbs-3738>
- Taghizadeh, N., Davidson, A., Williams, K., & Story, D. (2015). Autism spectrum disorder (ASD) and its perioperative management. *Pediatric Anesthesia*, 25(11), 1076-1084. <https://doi.org/10.1111/pan.12732>
- Teoh, A. N., & Wong, J. W. K. (2023). Mindfulness is Associated with Better Sleep Quality in Young Adults by Reducing Boredom and Bedtime Procrastination. *Behavioral sleep medicine*, 21(1), 61-71. <https://doi.org/10.1080/15402002.2022.2035729>
- Toraman, Ç., Özdemir, H. F., Koşan, A. M., & Orakçı, Ş. (2020). Relationships between cognitive flexibility, perceived quality of faculty life, learning approaches, and academic achievement. *International Journal of Instruction*, 13(1), 85-100. <https://doi.org/10.29333/iji.2020.1316a>
- Uddin, L. Q. (2021). Cognitive and behavioural flexibility: neural mechanisms and clinical considerations. *Nature Reviews Neuroscience*, 22(3), 167-179. <https://doi.org/10.1038/s41583-021-00428-w>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in psychology*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Waring, S. V., & Kelly, A. C. (2019). Trait self-compassion predicts different responses to failure depending on the interpersonal context. *Personality and Individual Differences*, 143, 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.01.043>
- Westgate, E. C., Wormington, S. V., Oleson, K. C., & Lindgren, K. P. (2017). Productive procrastination: academic procrastination style predicts academic and alcohol outcomes. *Journal of applied social psychology*, 47(3), 124-135. <https://doi.org/10.1111/jasp.12417>
- Zentall, T. R. (2021). Basic behavioral processes involved in procrastination. *Frontiers in Psychology*, 12, 769928. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.769928>