رویش روان شناسی، سال۱۳، شماره۱۰، شماره پیاپی ۱۰۳، دی ۱۴۰۳
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),13(10), 2025

نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان

The mediating role of Self-Efficacy in the relationship between Self-Control and Academic Procrastination in students

مرضیه داریوشی
گروه روانشناسی، واحد بین المللی عسلویه، دانشگاه پیام نور، عسلویه، ایران.
محمد مینویی
کارشناسی ارشد رشته مطالعات برنامه درسی،دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.
دکتر محسن طالب زاده نوبریان (نویسنده مسئول)
استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

Marzieh Dariushi
Department of Psychology, International Center Of Assaluyeh, Payame Noor University, Assalouyeh, Iran.
Mohammad Minouei
M.A. in Curriculum Studies, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
Dr. Mohsen Talebzadehnobarian*
Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
mohsen.talebzadehnobarian@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خود مهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد. روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه پیام نور-واحد بین المللی عسلویه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. در این مطالعه ۲۰۸ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (ASEQ؛ اون و فرامن، ۱۹۸۸)، مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان (APQ؛ سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴) و مقیاس خود مهارگری (SCS؛ تاجنی و همکاران، ۲۰۰۴) استفاده شد. تحلیل داده‌ها به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است. نتایج نشان داد خود مهارگری و خودکارآمدی به‌طور مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار داشتند؛ همچنین خودمهارگری به طور مثبت بر خودکارآمدی اثر معنادار داشت (P<۰/۰۵). نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که خودکارآمدی بین خود مهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی داشت (P<۰/۰۵). نتایج این مطالعه دلالت بر این دارد که خود مهارگری یک عامل مهم در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان است، همچنین این رابطه به وسیله خودکارآمدی میانجی‌گری شد؛ در واقع خود مهارگری به واسطه بهبود خودکارآمدی می‌تواند نقش مهمی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: *اهمال‌کاری، خودکارآمدی، خود مهارگری.*

Abstract

The present research aimed to determine the mediating role of self-efficacy in the relationship between self-control and academic procrastination in students. The present research utilized a descriptive correlational research method employing structural equation modeling. The statistical population for the research comprised all students of Payame Noor University, International Center Of Assaluyeh, in the academic year 2023-2024. In this study, 208 people were selected by the available sampling method. To collect the data, the Academic self-efficacy Questionnaire (ASEQ; Owen and Froman., 1988), Procrastination assessment scale-students (APQ; Solomon and Rothblum., 1984), and Self-controlling scale (Tangney et al., 2004) were used. Data analysis was conducted using structural equation modeling. The results demonstrate that the suggested model has describable fitness. The results showed that self-control and self-efficacy had a significant and negative direct effect on academic procrastination. Also, Self-control had a significant positive effect on self-efficacy (P<0/05). The results of the bootstrap test indicated that self-efficacy played a mediating role between self-control and academic procrastination (P<0/05). The results of this study suggest that self-control is an important factor in reducing academic procrastination among students, and this relationship is mediated by self-efficacy. Self-control can play a significant role in reducing academic procrastination among students through the improvement of self-efficacy.

Keywords: *Procrastination, Self-Efficacy, Self-Control.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : مرداد ۱۴۰۳** | **پذیرش: مرداد ۱۴۰۳** | **ویرایش نهایی: دی ۱۴۰۳**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

مقدمه

پیشرفت هر ملتی به سیستم آموزشی آن وابسته است. در همین راستا ملت‌ها اغلب برای سیستم آموزشی خود هزینه‌های زیادی پرداخت می‌کنند، اما یک سری از عوامل سبب به هدر رفتن بخشی از این سرمایه گذاری‌ها می‌شود. که یکی از عوامل شایع آن، اهمال‌کاری می‌باشد (حمیدی‌پور و همکاران، ۱۴۰۲). تقریبا ۸۰٪ دانشجویان درگیر سطوح مختلف اهمال‌کاری تحصیلی هستند. این برآورد، اهمال-کاری را به عنوان یکی از مشکلات اصلی در طی دوران تحصیل قرار می‌دهد (گنزالز بریگناردلو[1] و همکاران، ۲۰۲۳). اهمال‌کاری در دانشجویان معمولا یک پدیده نگران‌کننده است زیرا با عملکرد ضعیف تحصیلی، افزایش خطرات سلامتی و روابط تیره‌آمیز مرتبط است و با افسردگی و اضطراب رابطه دارد (وانگ[2] و همکاران، ۲۰۲۱). وجود اهمال‌کاری در سطوح بالاتر تحصیلی که در آن استقلال و خودتنظیمی بیشتری برای فرایند خودیادگیری[3] نیاز است، عاملی اخلال‌گر است (پریرا[4] و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین اهمال‌کاری تحصیلی به شدت با نتایج یادگیری ناکارآمد، مانند عملکرد تحصیلی پایین، کیفیت پایین کار تحصیلی، کمبود دانش، فشار زمان، ترک تحصیل و طولانی شدن دوره تحصیل رابطه دارد (گروشیت و هن[5]، ۲۰۲۱).

اهمال‌کاری تقریبا در همه انسان‌ها دیده می‌شود، اما بعضی از افراد آنقدر در انجام فعالیت‌هایشان تعلل می‌ورزند که این امر تقریبا به عادت رفتاری آن‌ها تبدیل شده است (حسینی و همکاران، ۱۴۰۱). اهمال‌کاری شامل به‌تعویق‌انداختن و موکول کردن فعالیت یا مسئولیتی به آینده، به علت ناخوشایندی و خسته‌کننده بودن آن است که در بیشتر مواقع سبب نارضایتی شخص از عملکرد خود می‌شود (کریمی و همکاران، ۱۴۰۳). یکی از شایعترین نوع اهمالکاری، اهمالکاری تحصیلی است (جونز و بالنکنشیپ[6]، ۲۰۱۹). که به عنوان تعلل‌ورزی در یک دوره زمانی مدنظر برای انجام اقدامی مرتبط با مطالعه به طور ارادی و علیرغم داشتن پیامدهای منفی اجتناب‌ناپذیر آن، تعریف می‌شود (استیل و کلینگسیک[7]، ۲۰۱۶). اهمال‌کاری تحصیلی شامل اهمال در سه مولفه آماده شدن برای تکلیف، آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای ارائه فعالیت های پایان ترم می‌باشد (صالحی‌تبار و همکاران، ۱۴۰۲).

زندگی روزمره پر از وسوسه‌هایی است که خود مهارگری یا قدرت اراده را به چالش می‌کشد و در چنین موقعیت‌هایی فرد کشش‌های دوسویه‌ای را تجربه می‌کند؛ در حالی که یک قدرت ما را به انجام کاری که فکر می‌کنیم درست است فرامی‌خواند، دیگری ما را به آنچه برای ما ایجاد لذت می‌کند تشویق می‌کند. این وضعیت با مفهوم خودمهارگری در ادبیات علمی تعریف می‌شود. و اهمال‌کاری در شکاف بین قصد انجام یک کار و عمل به آن به عنوان شکست خودتنظیمی تلقی می‌شود (کاردامیر[8]، ۲۰۲۳). در واقع یکی از رایج‌ترین تظاهرات خودمهارگری ضعیف در دانشجویان، اهمال‌کاری است. بر اساس آسیب‌شناسی روانی خودمهارگری، افراد با خودمهارگری پایین به جهت-گیری فوری تمایل دارند، به موجب آن، آن‌ها به دنبال ارضای فوری به جای تاخیر در رسیدن به خواسته‌هایشان هستند. علاوه براین ، آنها کارهای ساده‌ای که مستلزم مهارت و برنامه‌ریزی اندکی است را ترجیح می‌دهند و از فعالیت‌هایی که نیاز به سخت‌کوشی، سرسختی و پشتکار دارند اجتناب می‌کنند (ماهیتیر[9] و همکاران، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان با خودمهارگری پایین، تمایل دارند سایر فعالیت‌ها را در مقایسه با انجام تکالیف مدرسه خود در الویت قرار دهند. پژوهش مبارکه نشان داد سهم متغیر خودمهارگری در متغیر اهمال‌کاری تحصیلی ۳۰.۲ درصد است (به نقل از سعادا و ساری[10]، ۲۰۲۳). بسیاری از تحقیقات نشان می‌دهند که خودمهارگری یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های قوی و ثابت برای اهمال‌کاری است. و بین این دو یک رابطه منفی وجود دارد (اکشی[11] و همکاران، ۲۰۱۹؛ تو[12] و همکاران، ۲۰۲۱؛ ژائو[13] و همکاران، ۲۰۲۱). با توجه به تحقیقات انجام شده و این استدلال که افراد دارای خودمهارگری ضعیف احتمالا کارهای خود به ویژه آنان

1 González-Brignardello
2 Wang
3 learning process itself
4 Pereira
5 Goroshit and Hen
6 Jones and Blankenship
7 Steel and Klingsieck
8 Karademir
9 Muhetaer
10 Sa'adah and Sari
11 Ekşi
12 To
13 Zhao

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

که سخت و مستلزم بازداری و تلاش‌های قابل توجه‌ای هستند را به تعویق می‌اندازند،نشان دهنده این است که بین خودمهارگری و اهمال‌کاری یک رابطه منفی وجود دارد (توپی[1] و همکاران،۲۰۲۱).

با توجه به نظریه شناختی اجتماعی بندورا ، افزایش خودکارآمدی سبب افزایش پشتکار دانش‌آموزان برای انجام یک تکلیف می‌شود. بنابراین یک رابطه منفی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری، که تلاش و پافشاری کمی در آن است، مشخص شده‌است (نمتکان و همکاران[2]، ۲۰۲۲). مطالعات نشان می‌دهد خودکارآمدی تحصیلی در افراد (احساس شایستگی آن‌ها در یادگیری) اغلب با اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها رابطه‌ی معناداری دارد (لی[3] و همکاران، ۲۰۲۰). دانش‌آموزانی که دارای سطح بالاتری از خودکارآمدی هستند اهداف والاتری را برای خود درنظرمیگیرند که در آخر به موفقیت آنها ختم می‌شود. به عبارتی خودکارآمدی می‌تواند اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۱). برای اولین‌بار مفهوم خودکارآمدی توسط بندورا[4] در سال ۱۹۹۷ تعریف شد، که به باور فرد نسبت به توانایی‌هایش برای انجام یک امر به‌طور موفقیت آمیز، گفته می‌شود. که این نوع باور بر اتمام تکالیف تحصیلی، ممارست و کوشش تحصیلی شخص بسیار تاثیرگذار است (اسچانک و دیبندتو[5]، ۲۰۲۱). همچنین خودکارآمدی، به عنوان باور فرد به توانایی‌هایش برای تحقق موفقیت‌های معین با استفاده از منابع شناختی و انگیزشی خود نیز تعریف می‌شود (آتسام و کاست بادر[6]، ۲۰۲۲).

بررسی مطالعات دلالت بر این دارد که خودمهارگری می‌تواند خودکارآمدی را در بیماران افزایش دهد (بادیه[7] و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین خودمهارگری به طور معناداری می‌تواند پیش‌بینی کننده خودکارآمدی تحصیلی باشد، به اینصورت که هر چه میزان خودمهارگری بیشتر باشد، خودکارآمدی تحصیلی و به دنبال آن عملکرد تحصیلی بالاتر است (تقییان و پوربابا احمدی، ۱۴۰۰). بندورا (۲۰۱۱) پیشنهاد کرد که خودمهارگری نقش مهمی در ارتقای خودکارآمدی دارد. یکی از تفسیرهای زیربنایی آن این است که از یک سو، افرادی که خودمهارگری بالایی دارند، تمایل بیشتری به اهداف مورد نظر خود دارند، در حالی که از سوی دیگر، افراد با خودمهارگری بالاتر احتمال بیشتری دارد که با توجه به وظایف آینده، از خودکارآمدی پایدار برخوردار باشند. زیرا آن‌ها با موفقیت بر موانع مشابه در گذشته غلبه کرده‌اند (به نقل از یانگ[8] و همکاران، ۲۰۱۹).

مادالایف و مادوری[9] (۲۰۱۹) در پژوهش خود بیان کردند که رابطه معناداری بین خودکارآمدی و خودمهارگری بر اهمال‌کاری تحصیلی در تکمیل پایان نامه در دانشجویان آموزش اقتصادی وجود داشت. فجروتی[10] (۲۰۱۵) و کلارا[11] و همکاران (۲۰۱۷) نیز در پژوهش خود این رابطه را تایید کردند. رضاپور میرصالح و همکاران (۱۴۰۰) بیان کردند خودمهارگری شکاف بین قصد و عمل را تعدیل و از افزایش ترس و عدم اطمینان در راستای انجام عمل جلوگیری می‌کند. افراد با سطوح بالای خودمهارگری می‌توانند لذت‌ها را به تاخیر بیندازند و با دقت، منطقی و با حوصله رفتار کنند، در حالی که کسانی که خودمهارگری پایینی دارند تمایل دارند رفتار تکانشی داشته باشند و به راحتی حواسشان پرت می‌شود (سانر[12]، ۲۰۱۹). با توجه به ادبیات پژوهشی مطرح شده می‌توان این فرضیه را مطرح کرد که با افزایش خودمهارگری، شخص بین قصد انجام کار و عمل به آن از لذت‌های آنی و کشاننده‌هایی که به ضرر رسیدن به هدف است خودداری می‌کند و با نائل شدن به این توانایی رفتار منطقی‌تری از خود نشان خواهد داد. بنابراین به توانمندی خود برای رسیدن به هدف اطمینان بیشتری پیدا می‌کند و باور دارد به نتیجه مطلوب خواهد رسید، پس دست به عمل خواهد زد و فعالیت‌های خود را به تعویق نخواهد انداخت. در نتیجه اهمال‌کاری کمتری را از خود نشان خواهد داد.

تمرکز پژوهش حاضر بیشتر بر نقش میانجی «خودکارآمدی تحصیلی» در رابطه خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. زیرا با توجه به بررسی‌های گسترده‌ای که برادبیات پژوهشی داخلی و خارجی انجام شد، نقش میانجی خودکارآمدی در مدل عنوان شده به ندرت مورد بررسی قرار گرفته است؛ و تنها یک پژوهش تقریبا مشابه‌ی موضوع پژوهش حاضر یافت شد، که توسط روستانیا[13] و همکاران درسال ۲۰۲۳ بر روی ۱۰۵ دانش آموز در شهر جاکارتا انجام شده‌است. مطالعه حاضر از دو نقطه نظر دارای جنبه نوآورانه است اول اینکه تا کنون

1 To PY
2 Nemtcan
3 Li
4 Bandura
5 Schunk and DiBenedetto
6 Atsa'am and Kuset Bodur
7 Badie
8 Yang
9 Mudalifah and Madhuri
10 Fajarwati
11 Clara
12 Soner
13 Rostania

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

مدل پیشنهاد شده در ایران و دوم بر نمونه‌های دانشجویی بررسی نشده است. در همین راستا پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی خودکارآمدی تحصیلی در رابطه خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان انجام شد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش دانشجویان دانشگاه پیام نور-واحد بین المللی عسلویه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود. میزان حجم نمونه با توجه به فرمول کلاین[1] (۲۰۱۱) محاسبه شد. که تعداد ۲۰۸ نفر با روش نمونه‌گیری دردسترس انتخاب شدند. در بازه زمانی فروردین الی خردادماه ۱۴۰۳ به مدت سه ماه پرسشنامه‌ی پژوهش توزیع شد. از بین نمونه‌ها ۴۷ نفر پرسشنامه کاغذی و ۱۷۳ نفر از طریق پرسشنامه آنلاین که در برنامه پرس‌لاین طراحی و لینک آن توزیع شده بود به سوالات پاسخ دادند؛ لینک پرسشنامه در شبکه‌های اجتماعی مجازی تلگرام و واتس آپ توزیع شد و در اختیار دانشجویان قرار داده شد. معیارهای ورود به پژوهش رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، مشغول به تحصیل بودن در دانشگاه پیام نور-واحد بین المللی عسلویه و دامنه‌ی سنی ۱۸ تا ۴۵ سال بود. معیار خروج انصراف شرکت‌کنندگان یا عدم تکمیل پرسشنامه بود. به جهت حفظ اصول اخلاقی، نام شرکت‌کنندگان دریافت نشد و پیش از هدایت به سوالات به پاسخ‌دهندگان درباره هدف مطالعه، محتوای پرسشنامه و محرمانه بودن اطلاعات دریافت شده آگاهی لازم داده شد. در نهایت داده‌های دریافت شده از پرسشنامه کاغذی و آنلاین با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ و Amos نسخه ۲۴ مورد تحلیل و آزمون قرار گرفت.

ابزار سنجش

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی[2] (ASEQ): این پرسشنامه به‌وسیله اون و فرامن[3] (۱۹۸۸) با هدف سنجش میزان خودکارآمدی تحصیلی ساخته شده و شامل ۳۳ سوال با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵) است (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). به علت اینکه سوال ۲۸ این پرسشنامه در مورد آزمایشگاه می‌باشد و همه‌ی رشته‌ها درس آزمایشگاهی ندارند این سوال در نسخه فارسی آن حذف شده‌است. بنابراین تعداد سوالات به ۳۲ مورد کاهش یافته‌است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). بنابراین پاسخ‌دهندگان در کمترین حالت نمره ۳۲ و در بیشترین حالت نمره ۱۶۰ را کسب می‌کنند که نمرات بیشتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بیشتر است. اون و فرامن (۱۹۸۸) پایایی این پرسشنامه را از طریق روش بازآزمایی در بازه زمانی ۸ هفته ۰/۹۰ به‌دست‌آوردند (به نقل از تریواتان، ۲۰۰۲). همچنین پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آمد (چوی، ۲۰۰۵). و مقدار همسانی درونی برای کل مقیاس ۰/۹۱ گزارش شده است (فولادوند و همکاران، ۱۳۸۸). که این مقادیر نشان دهده همسانی درونی بالای این پرسشنامه است (صفرزاده و جایروند، ۱۳۹۸). روایی این پرسشنامه به روش تحلیل عامل تاییدی و تحلیل عامل اکتشافی برآورد و تایید شده است (سعادت و همکاران، ۱۳۹۴). در این پژوهش ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه شد.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان[4] (APQ): این مقیاس به وسیله سولومون و راثبلوم[5] (۱۹۸۴) ساخته شده و شامل ۲۷ گویه که با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (بندرت=۱ تا همیشه=۵) است. این مقیاس شامل سه مولفه آماده شدن برای تکلیف، آماده شدن برای امتحان و آماده شدن برای ارائه فعالیت‌های پایان‌ترم می‌باشد. در این مقیاس گویه‌های (۲،۴،۶،۱۱،۱۳،۱۵،۱۶،۲۱،۲۳،۲۵) به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شوند؛ کمترین و بیشترین نمره در این آزمون ۲۷ الی ۱۳۵ است و نمرات بالاتر نشان دهنده اهمال‌کاری بیشتر است. راثبلوم (۱۹۸۹)، پایایی مقیاس را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آورد و روایی آن به روش همبستگی درونی ۰/۸۴ گزارش شد. هاشمی و همکاران (۱۳۹۶) ضریب همبستگی هر کدام از زیرمولفه‌های اهمال‌کاری با نمره کل اهمال‌کاری را به ترتیب برای اهمال‌کاری در تکلیف، اهمال‌کاری در فعالیت‌های پاین ترم و اهمال‌کاری در امتحان برابر با ۰/۸۸، ۰/۸۰ و ۰/۷۵ به دست آوردند. همچنین جوکار و دلاورپور (۱۳۹۵) روایی این مقیاس را به روش تحلیل عاملی برای نمونه‌های ایرانی ۰/۸۸ گزارش کردند. در این پژوهش ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۴ محاسبه شد.

1 Kline
2 Academic self-Efficacy Questionnaire
3 Owen and Froman
4 Procrastination assessment scale-students
5 Solomon and Rothblum

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

مقیاس خودمهارگری[1] (SCS): این مقیاس به‌وسیله تاجنی[2] و همکاران (۲۰۰۴) با ۱۳ گویه و طیف لیکرت پنج درجه‌ای (اصلا=۱ تا بسیار زیاد=۵) ساخته شده است. همچنین گویه‌های (۲،۳،۴،۵،۱۰،۱۲،۱۳) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. آزمودنی‌ها در پایین‌ترین حالت نمره ۱۳ و در بالاترین حالت نمره ۶۵ را کسب می‌کنند. نمرات بیشتر نشان دهنده خودمهارگری بیشتر است. تاجنی و همکاران (۲۰۰۴)، پایایی این مقیاس را به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و ۰/۸۳ گزارش کردند. مالونی[3] و همکاران (۲۰۱۲) ضریب روایی همگرای این مقیاس را با فرم بلند ۰/۷۲ محاسبه شد. سرافراز و همکاران (۱۳۹۱) برای این مقیاس از روش آلفای کرونباخ پایایی نسخه فارسی آن را ۰/۸۰ گزارش و روایی آن را با استفاده از روش تحلیل عاملی تایید کردند. روایی واگرای این پرسشنامه با مقیاس هیجان خواهی زاکرمن، ۰/۴۲ و روایی همگرای آن با مقیاس خودکنترلی ویلکاکسون، ۰/۴۹ گزارش شد؛ همچنین پایایی به روش همسانی درونی ۰/۷۳ آلفای کرونباخ گزارش شد (ریدر و همکاران، ۲۰۱۱؛ به نقل از اسمعیل نژاد و همکاران، ۱۴۰۱). در این پژوهش ضریب همسانی درونی با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰ محاسبه شد.

یافته ها

۲۲۰ نفر در پژوهش حاضر مشارکت داشتند، اما جهت نرمال‌سازی توزیع داده‌ها و شناسایی داده‌های پرت، تحلیل نهایی بر روی ۲۰۸ نفر انجام شد. دانشجویان در میانگین و انحراف معیار سنی ۴/۰۹±۲۳/۹۳ سال قرار داشتند. ۴۷ نفر (۲۲/۶ درصد) پسر و ۱۶۱ نفر (۷۷/۴ درصد) دختر بودند. ۱۱۱ نفر (۵۳/۴ درصد) مجرد و ۹۷ نفر (۴۶/۶ درصد) متاهل بودند. ۱۰۱ نفر (۴۸/۶ درصد) شاغل و ۱۰۷ نفر (۵۱/۴ درصد) بیکار بودند. ۱۸۳ نفر (۸۸ درصد) در مقاطع کاردانی یا کارشناسی و ۲۵ نفر (۱۲ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد بود. در جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرها و روابط بین آن‌ها گزارش شده است.

جدول۱: یافته‌های توصیفی و ضرایب همبستگی بین متغیرها

متغیر ها	۱	۲	۳
۱- اهمال‌کاری تحصیلی	۱		
۲- خودمهارگری	۰/۴۷- **	۱	
۳- خودکارآمدی	۰/۵۸- **	۰/۳۱ **	۱
میانگین	۷۵/۸۳	۴۵/۳۲	۱۰۴/۶۴
انحراف معیار	۴۵/۳۲	۵/۸۷	۲۳/۱۸
کجی	۰/۱۱-	۰/۲۱	۰/۲۹-
کشیدکی	۰/۴۳	۰/۴۹-	۰/۵۰-

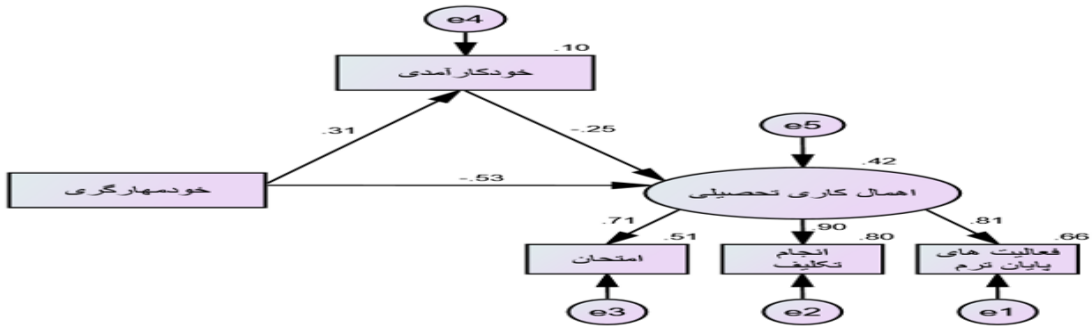
***** روابط در سطح ۰/۰۱ معنادار است.***

در جدول ۱ میانگین، انحراف معیار و شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، خودمهارگری و خودکارآمدی ارائه شده است. جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها هر یک از متغیرها از شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد، نتایج نشان داد همه شاخص‌ها در محدوده مطلوب قرار دارند، که نشان دهنده نرمال بودن توزیع داده‌ها است. هر[4] و همکاران (۲۰۱۰) و براین[5] (۲۰۱۰) بیان کردند که اگر کجی بین ۲- تا ۲+ و کشیدگی بین ۷- تا ۷+ باشد، توزیع داده‌ها طبیعی در نظر گرفته می‌شوند. نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۱ نشان داد که اهمال‌کاری تحصیلی با خودمهارگری (r=-۰/۴۷) و خودکارآمدی (r=-۰/۵۸) همبستگی منفی و معنادار داشت؛ همچنین بین خودمهارگری و خودکارآمدی (r=۰/۳۱) همبستگی مثبت و معنادار وجود داشت (P<۰/۰۵). قبل از اجرای مدل معادلات ساختاری نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دو پیش‌فرض

1 self control scale
2 Tangney
3 Maloney
4 Hair
5 Bryne

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

استقلال خطاها و عدم هم‌خطی چندگانه بررسی شد، نتایج نشان داد که این دو پیش‌فرض مطلوب می‌باشند و می‌توان از مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده کرد. در شکل ۱ مدل معادلات ساختاری در حالت ضرایب استاندارد ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش با ضرایب استاندارد

نتایج ضرایب مسیر در شکل ۱ بیانگر این است که مدل پیشنهادی در مجموع ۴۲٪ از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند. در ادامه در جدول ۲ نتایج اثرات مستقیم در مدل ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مسیر مستقیم و معناداری مسیرهای مدل

متغیر برونداد ← متغیر درونداد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	مقدار t	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معناداری
خودمهارگری ← اهمال‌کاری	-۰/۵۳	۰/۰۶	-۷/۸۴	-۰/۶۴	-۰/۴۱	۰/۰۱
خودکارآمدی ← اهمال‌کاری	-۰/۲۵	۰/۰۶	-۳/۹۶	-۰/۳۸	-۰/۱۳	۰/۰۱
خودمهارگری ←خودکارآمدی	۰/۳۱	۰/۰۶	۴/۷۴	۰/۱۹	-۰/۴۳	۰/۰۱

نتایج نشان داد خودمهارگری (P=۰/۰۱، β=-۰/۵۳) و خودکارآمدی (P=۰/۰۱، β=-۰/۲۵) به طور مستقیم بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار دارند؛ همچنین خودمهارگری به طور مثبت بر خودکارآمدی (P=۰/۰۱، β=۰/۳۱) اثر معنادار داشت (P<۰/۰۵). در ادامه، نتایج تحلیل میانجی در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: اثر میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی

متغیر برونداد ← میانجی← متغیر درونداد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	دامنه پایین	دامنه بالا	سطح معناداری
خودمهارگری ← خودکارامدی← اهمال‌کاری	-۰/۰۸	۰/۰۲	-۰/۱۴	-۰/۰۴	۰/۰۱

نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که خودکارآمدی بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی (P=۰/۰۱، β=-۰/۰۸) نقش میانجی داشت (P<۰/۰۵). در جدول ۴ شاخص‌های برازش ارائه شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری

شاخص‌های برازش	CMIN	DF	CMIN/DF	CFI	GFI	AGFI	TLI	IFI	NFI	RMSEA
مدل پژوهش	۴/۴۸	۴	۱/۱۲	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۰۵
معیار تصمیم	--	--	<۵	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	<۰/۰۸

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

نتایج جدول ۴ نشان داد، شاخص‌های برازندگی حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری مدل مفهومی پژوهش از برازش مطلوب مدل پژوهشی با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند (χ^2/df=۱/۱۲، CFI =۰/۹۹، GFI=۰/۹۸، AGFI=۰/۹۷، TLI=۰/۹۹، IFI=۰/۹۸، NFI =۰/۹۸ و RMSEA =۰/۰۵)، بر این اساس می‌توان گفت که مدل پیشنهادی از برازش مطلوب برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش تعیین نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان بود. یافته اول نشان داد که خودمهارگری به‌طور منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد؛ در واقع دانشجویانی که خودمهارگری بیشتری دارند؛ اهمال‌کاری کمتری را تجربه می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های سعادا و ساری (۲۰۲۳)، اکشی و همکاران (۲۰۱۹)، تو و همکاران (۲۰۲۱)، ژائو و همکاران (۲۰۲۱) و توپی و همکاران (۲۰۲۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که افراد با خودمهارگری پایین تمایل کمتری نسبت به مدیریت زمان دارند. این افراد منابع روانشناختی کافی برای حفظ انگیزه و اراده لازم برای انجام کار را ندارند که این امر باعث کاهش تمایل مدیریت زمان و به تعویق انداختن کار می‌شود (ژائو و همکاران، ۲۰۲۱). فردی که از خودمهارگری بالایی برخوردار است می‌تواند خود را کنترل کند و قبل از تصمیم‌گیری برای اقدام، جوانب رفتارش را ارزشیابی کند و تمام اعمال خود را به سمت موارد مثبت سوق دهد. در واقع فرد، دارای توانایی سازماندهی وهدایت رفتارهایش در جهت مثبت است. بر اساس تحقیقات برخی از جنبه‌ها می‌تواند بر فرد تأثیر بگذارد و در نتیجه به اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود، مانند: (الف). خودکنترلی کم، (ب). عزت نفس پایین، (ج). خودکارآمدی، و (د) اضطراب اجتماعی (سعادا و ساری، ۲۰۲۳). بنابراین استنباط می‌شود که افراد به دلیل ویژگی‌های شخصیتی توسعه یافته‌اشان احتمالاً خودمهارگری بالاتری خواهند داشت و کمتر تمایل به، به تعویق انداختن کار دارند و دارای وظیفه شناسی که با تعیین و حفظ اهداف بلندمدت تجلی می‌یابد خواهند بود (تو و همکاران، ۲۰۲۱). اهمال‌کاری در حوزه دانشگاهی باعث به تعویق انداختن وظایف تحصیلی مانند مشق شب، مطالعه برای آمادگی برای امتحانات، یا سایر وظایف دانشگاهی مانند نوشتن مقاله می‌شود که نتایج پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکنترلی بر این موارد ایفای نقش می‌کند (سعادا و ساری، ۲۰۲۳). از یک سو، فقدان خودمهارگری، انتظار موفقیت و انگیزه رفتاری فرد برای تغییر وضعیت موجود را کاهش می‌دهد و در نهایت باعث ایجاد رفتار اهمال‌کاری می‌شود. از سوی دیگر افراد با خودمهارگری پایین فاقد منابع خودتنظیمی لازم برای عملی کردن اراده خود هستند و به احتمال زیاد در انجام یک کار دچار اهمال‌کاری می‌شوند. علاوه بر این، افرادی که خودمهارگری پایینی را نشان می‌دهند، به راحتی حواسشان پرت می‌شود و با انجام کارهای نامربوط وسوسه می‌شوند که منجر به مشکل در انجام وظایف می‌شود که این نیز یکی از دلایلی است که آنها را درگیر اهمال‌کاری می‌کند (ژائو و همکاران، ۲۰۲۱).

یافته دوم نشان داد که خودکارآمدی به‌طور منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارد؛ در واقع دانشجویانی که خودکارامدی بیشتری دارند؛ اهمال‌کاری کمتری تجربه می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های لی و همکاران (۲۰۲۰)، نمتکان و همکاران (۲۰۲۲) و نعمتی و همکاران (۱۴۰۱) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که زندگی روزمره دانشجویان پر از موقعیت‌هایی است که می‌بایست به طور سازنده و کارآمد با آن مقابله کنند و مجهز نبودن آنان به ظرفیت‌ها و مهارت‌های لازم موجب ایجاد و تداوم رفتارهای بیهوده می‌شود؛ مانند رفتارهای اهمال‌کارانه که به نوعی از جمله راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد به حساب می‌آید. یکی از موارد موثر در بالا رفتن گرایش به اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان، عدم برخورداری آنان از ظرفیت‌های روانشناختی لازم مانند خودکارآمدی تحصیلی است. دانشجویان با خودکارآمدی بالا در انجام تکالیف تحصیلی خود دارای اهداف مثبتی هستند و برای عبور از مسائل چالش برانگیز و موانع پیش‌رو تلاش‌های کافی و موثر بسیاری می‌کنند. خودکارآمدی شامل اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای فائق آمدن بر مسائل چالش برانگیز و کنترل بر موقعیت‌ها می‌باشد. از این رو این ویژگی‌های مثبت و کنترل بالایی که این افراد بر وقایع زندگی خود دارند در وهله اول منجر به عدم استفاده آن‌ها از راهبردهای مقابله‌ای ناکارآمد مانند رفتارهای مرتبط با اهمال‌کاری می‌شود و در وهله دوم در مواقع اهمال‌کاری بر امور و انجام کارهای به تعویق انداخته خود کنترل بیشتر و موثرتری خواهند داشت (نعمتی و همکاران، ۱۴۰۱). با توجه به مطالعه نمکتان و همکاران (۲۰۲۲) به طور خاص، دانشجویان با خودکارآمدی پایین تمایل دارند تلاش و پشتکار کمتری را برای انجام یک کار معین اختصاص دهند در نتیجه دچار اهمال‌کاری می‌شوند. خودکارآمدی پایین ممکن است در یک دایره باطل همراه با اهمال‌کاری درگیر باشد (خودکارآمدی پایین، اهمال‌کاری ← عملکرد ضعیف← خودکارآمدی پایین ← اهمال‌کاری). با گذشت زمان، در مواجهه با شکست‌های

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

مکرر مانند عملکرد پایین، دانشجویان ممکن است شروع به زیر سوال بردن مطلوبیت و امکان‌سنجی دستیابی به هدف خود کنند که منجر به عدم مشارکت یا فرسایش بعدی در آنان می‌شود (براندستاتر و برنکر[1]، ۲۰۲۱). البته باید درنظر داشت حتی اگر دانشجویان با باورهای خودکارآمدی محکم وارد دانشگاه شوند، بسیاری از آنان ممکن است فاقد شایستگی‌ها یا توانایی‌های لازم برای موفقیت در دانشگاه مانند تفکر انتقادی یا سواد اطلاعاتی باشند. فقدان چنین مهارت‌هایی در جعبه ابزار دانشجویان، آن‌ها را در وضعیت نامناسبی قرار می‌دهد که باعث کاهش خودکارآمدی و موفقیت ضعیف آنان می‌شود وهمانطور که توضیح داده شد، ممکن است منجر به اهمال‌کاری تحصیلی در آنان شود (نمتکان و همکاران، ۲۰۲۲).

یافته سوم نشان داد که خودمهارگری بر خودکارامدی اثر مثبت دارد؛ در واقع دانشجویانی که خودمهارگری بیشتری دارند، خودکارامدی بیشتری گزارش کردند. این یافته با پژوهش‌های بادیه و همکاران (۲۰۲۱)، تقییان و پوربابا احمدی (۱۴۰۰) همسو بود. به گفته بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی از طریق تعامل افراد با محیط اطراف خود ایجاد می‌شود، زیرا آنها به طور فزاینده‌ای با توانایی خود برای غلبه بر وظایف سخت آشنا هستند. هرچه یک کار سخت‌تر باشد، افراد ممکن است خودکارآمدی پایین تری داشته باشند و در نتیجه احتمال شرکت در آن کار کمتر می‌شود. بخش بزرگی از مطالعات اصرار دارند که خودمهارگری با خودکارآمدی همبستگی مثبت دارد (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین بندورا (۲۰۱۱) بیان کرد که خودمهارگری نقش مهمی در ارتقای خودکارآمدی دارد. از طرفی اینطور می‌توان تبیین کرد که، افرادی که خودمهارگری بالایی دارند، بیشتر تمایل دارند که به اهدافی که برای خود متصور شده‌اند جامع عمل بپوشانند و از طرف دیگر افراد با خودمهارگری بالا با توجه به اینکه در گذشته توانسته‌اند هنگام رویارویی با موانع و تکالیف مشابه آن‌ها را با موفقیت پشت سر بگذارند به احتمال زیاد می‌توانند برای وظایف آینده نیز خودکارآمدی پایداری داشته باشند (به نقل از یانگ و همکاران، ۲۰۱۹). البته شایان ذکر است برخی از مطالعات نشان داده‌اند که تحت شرایط خاص خودمهارگری با خودکارآمدی ارتباط منفی دارد. برای مثال آین‌گار و استاینهارت[2] (۲۰۱۷) نشان دادند که افرادی که خودمهارگری پایینی دارند ممکن است در مواجهه با وظایف آینده دور خود کارآمدی بالاتری را نشان دهند. آن‌ها ممکن است کار را به تعویق بیندازند نه به دلیل شکست در خودمهارگری، بلکه به این دلیل که قبل از پایان ضرب‌الاجل کار، خودکارآمدی به اندازه کافی بالا را تجربه کرده‌اند. با این حال، هیچ یافته کلی و غیرقابل انکاری در مورد رابطه بین خودکنترلی و خودکارآمدی وجود ندارد زیرا هر دو صفت مستعد عوامل موقعیتی هستند (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹).

یافته آخر نشان داد که خودکارآمدی بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی نقش میانجی داشت؛ که این یافته با پژوهش روستانیا و همکاران (۲۰۲۳) همسو است؛ از لحاظ تاریخی، تعریف خودمهارگری از مفهوم "کنترل تلاش" به مفهوم "پیگیری اهداف با ارزش پایدار" توسعه یافته‌است. افرادی که دارای سطوح بالاتری از خودمهارگری هستند، تمایل بیشتری به تأخیر در ارضای شخصی بر اساس انگیزه‌های آنی را دارند و انرژی مناسب بیشتری را به اهداف آینده خود اختصاص می‌دهند. در عین حال، خودمهارگری مستعد عوامل موقعیتی مختلف است (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹). خودکارآمدی نقش مهمی در شکل‌گیری خودقضاوتی در مورد اینکه آیا فرد می‌تواند اهداف مورد نظرخود را محقق کند، بازی می‌کند. خودکارآمدی را می‌توان به دو نوع خودکارآمدی عمومی و خودکارآمدی ویژه تکلیف تقسیم کرد. به گفته بندورا (۱۹۹۷)، خودکارآمدی عمومی به توانایی فرد برای انجام فعالیتی در موقعیت‌های مختلف اشاره دارد، در حالی که خودکارآمدی ویژه تکلیف به توانایی فرد برای انجام کاری در یک موقعیت خاص مربوط می‌شود (مطالعه حاضر خودکارآمدی ویژه تحصیلی را ارزیابی کرد). با توجه به منابع پژوهشی و مبانی علمی مطرح شده می‌توان اینطور تبیین کرد که افراد وقتی از سطوح بالای خودمهارگری برخوردار باشند، برای رسیدن به اهداف و تکالیفی که برای خود تعیین کردند به شکل کارآمدی می‌توانند در مقابله با وسوسه‌هایی که آن‌ها را از اهدافشان دور می‌کند بایستند در نتیجه احساس اطمینان و خودکارآمدی بالایی می‌کنند و به توانمند بودن خود باور پیدا می‌کنند، در نتیجه دست به اقدام می‌زنند و در انجام امور خود اهمال‌کاری کمتری را نشان می‌دهند.

به طور کلی از یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که خودمهارگری و خودکارآمدی با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارند. و همچنین خودکارآمدی رابطه بین خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی را واسطه‌گری می‌کند. در واقع خودکارآمدی را می‌توان به عنوان یک مکانیسم زیر بنایی در رابطه خودمهارگری و اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفت. نمونه‌گیری دردسترس و جامعه آماری محدود، دانشجویان دانشگاه پیام نور عسلویه، از محدودیت‌های پژوهش حاضر بود. پیشنهاد می‌شود مدل مطرح شده در این مطالعه در سایر شهرها و در مقاطع تحصیلی مختلف و با روش نمونه‌گیری تصادفی انجام شود تا امکان تعمیم یافته‌ها برای تمام محصلین کشور امکان پذیر باشد.

1 Brandstätter and Bernecker
2 Ein-Gar and Steinhart

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

در حوزه کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود با طرح‌ریزی و اجرای برنامه‌های آموزشی و مهارت افزایی در زمینه خودمهارگری و خودکارآمدی در دانشگاه‌ها توسط متخصصان روانپزشکی و روانشناسی در جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان اقدام شود.

منابع

اسمعیل نژاد، ی.، اسماعیلی ینگجه، س.، و بشرپور، س. (۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر خودمهارگری و بازداری هیجانی دانش‌آموزان پسر دارای رفتارهای پرخطر. *نشریه علمی رویش روان شناسی، ۱۱*(۷)، ۱۵۵-۱۶۶. https://frooyesh.ir/article-1-3695-fa.html

تقییان، ح.، پورابا احمدی، ع. (۱۴۰۰). پیشبینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان براساس ویژگی‌های شخصیتی مادر و خودمهارگری فرزندان. *مجله پژوهش های روان شناسی اسلامی*، ۴ (۲)، ۱۰۱-۱۱۹. https://civilica.com/doc/1907179

جوکار، ب.، و دلاورپور، م. الف. (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۶۱-۸۰. https://doi.org/10.22051/jontoe.2007.312

حسینی، م.، تهرانیان، ا.، بهزادی، م. ح.، و علم الهدائی، س. ح. (۱۴۰۱). بررسی رابطه مهارت‌های معلمی در ارزشیابی کیفی درس ریاضی با اضطراب ریاضی، اهمال کاری تحصیلی و سبک تفکر دانش آموزان. *دانشکده پزشکی مشهد، ۶۵* (۲)، ۸۷۰-۸۸۴. https://doi.org/10.22038/mjms.2022.22443

حمیدی پور، ر.، و ایزدیان، الف. (۱۴۰۲). پیش بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس رفتارهای قلدری، قربانی و جوعاطفی خانواده در نوجوانان. *پویش در آموزش علوم تربیتی و مشاوره*، ۹ (۱۸)، ۲۶۲-۲۸۳. https://educationscience.cfu.ac.ir/article_3106.html

رضاپورمیرصالح، ی.، یزدانی، م. ع.، و امینی، ر. (۱۴۰۰). بررسی نقش سخت رویی، حمایت اجتماعی و خودکنترلی در پیش بینی خودکارآمدی زنان باردار. *مجله سلامت و مراقبت*، ۲۳ (۲)، ۱۷۹-۱۹۰. http://dx.doi.org/10.52547/jhc.23.2.179

سرافراز، م. ر.، قربانی، ن.، و جواهری، ع. (۱۳۹۱). خودمهارگری: ظرفیتی واحد یا دو وجهی؟ تمایز بین وجوه بازدارندگی و برانگیزندگی در دانشجویان دانشگاه های تهران. *پژوهش در سلامت روانشناختی، ۶*(۴)، ۶۹-۷۵ . https://sid.ir/paper/134001/fa

سعادت، س.، اصغری، ف.، و جزایری، ر. (۱۳۹۴). رابطه خودکارآمدی تحصیلی با استرس ادراک شده، راهبردهای مقابله‌ای و حمایت‌های اجتماعی ادراک شده در دانشجویان دانشگاه گیلان. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳۹۴* (۱۵)، *۶۷-۷۸*. http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3531-fa.html

صالحی تبار، ر. الف.، داوری، ر.، و ابراهیمی مقدم، ح. (۱۴۰۲). مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای‌انگیزشی با نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰ (۵۲)، ۱۵۹-۱۷۴. https://doi.org/10.22111/jeps.2024.42170.5013

صفرزاده، س.، و جایروند، ح. الف. (۱۳۹۸). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس سبکهای یادگیری خودتنظیمی، راهبردهای فراشناخت و جهت گیری هدف-پیشرفت در دانشجویان. نشریه رویش روانشناسی، ۸ (۱۱)، ۶۷-۷۶. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1398.8.11.7.3

فولادوند، خ.، فرزاد، و.، الف.، شهرآرای، م.، و سنگری، ع، الف. (۱۳۸۸). اثر حمایت اجتماعی، استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی بر سلامت روانی-جسمانی. *نشریه روانشناسی معاصر، دو فصلنامه انجمن روانشناسی ایران*. ۴ (۲)، ۸۱-۹۳. https://bjcp.ir/browse.php?a_code=A-10-428-1&slc_lang=fa&sid=1

کریمی، پ.، باصری، الف.، و هاشمی رزینی، ه. (۱۴۰۳). اثربخشی شناخت درمانی مبتنی بر ذهن آگاهی بر اهمال کاری و خود ناتوان سازی دانش آموزان درگیر اُفت تحصیلی. *نشریه علمی رویش روان شناسی، ۱۳*(۱)، ۱۷۱-۱۸۰. https://frooyesh.ir/article-1-3781-fa.html

نعمتی، م.، شمالی اسکویی، الف.، و صابری، ه. (۱۴۰۱). نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی در رابطه بین سرمایه روانشناختی با اهمالکاری تحصیلی در دانش آموزان. *سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۶*(۳)، ۳۲۱-۳۳۲ https://sid.ir/paper/1115469/fa .

هاشمی، س. الف.، شاهرخی، م.، احمدی، ز.، خانزاده، م.، و گروسی، الف. (۱۳۹۶). پیش بینی تعلل ورزی تحصیلی بر اساس ابعاد کمال گرایی. *روان شناسی تربیتی (روانشناسی و علوم تربیتی)، ۱۳*(۴۶)، ۱۹۱-۲۰۲. https://doi.org/10.22054/jep.2018.8482

Atsa'am, D. D., & Kuset Bodur, E. (2020). Knowledge mining on the association between psychological capital and educational qualifications among hospitality employees. *Current Issues in Tourism, 23(9),* 1073-1077. https://doi.org/10.1080/13683500.2019.1597026

Badie, A., Makvandi, B., Bakhtiarpour, S., & Pasha, R. (2021). Association of Quit Addiction Self-Efficacy, Social Support, and Perceived Stress Through the Mediation of Self-Control among Addicts Treated with Methadone. *Journal of Human Environment and Health Promotion*, *7*(2), 76-82. http://dx.doi.org/10.52547/jhehp.7.2.76

Bandura, A. (1997). Self-efficacy the exercise of control. New York: H. *Freeman & Co. Student Success*, *333*, 48461. https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000

Brandstätter, V., and Bernecker, K. (2021). Persistence and disengagement in personal goal pursuit. *Annu. Rev. Psychol. 73*, 271–299. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-020821-110710

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]

Byrne, B. M. (2010). Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming. *New York: Routledge*. https://doi.org/10.4324/9780203807644
Choi, N. (2005). Self-efficacy and self-concept as predictors of college students' academic performance. *Psychology in the Schools*, *42*(2), 197-205. https://doi.org/10.1002/pits.20048
Clara, C., Dariyo, A., & Basaria, D. (2017). Peran Self Efficacy dan Self Control terhadap prokrastinasi akademik pada siswa SMA (studi pada siswa SMA X Tangerang). *Jurnal Muara Ilmu Sosial, Humaniora, dan Seni*, *1*(2), 159 - 169. https://doi.org/10.24912/jmishumsen.v1i2.802
Ein-Gar, D., & Steinhart, Y. (2017). Self-control and task timing shift self-efficacy and influence willingness to engage in effortful tasks. *Front Psychol*. 1788. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01788
Ekşi, H., Turgut, T. ve Sevim, E. (2019). Üniversite öğrencilerinde öz kontrol ve sosyal medya bağımlılığı ilişkisinde genel erteleme davranışlarının aracı rolü. [The mediating role of general procrastination behaviors in the relationship between self-control and social media addiction in university students]. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*، *6*، 717–745. https://doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0069
Fajarwati, S. (2015). Hubungan antara Self Control dan Self Efficacy dengan Prokrastinasi Akademik pada Mahasiswa BK UNY yang sedang menyusun skripsi. *Jurnal Bimbingan Konseling*, *8*, 1-11. https://journal.student.uny.ac.id/index.php/fipbk/article/view/253
Goroshit, M., & Hen, M. (2021). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, *40*, 2490-2498. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00183-3
González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A Scoping review. *Children*, *10*(6), 1016. https://doi.org/10.3390/children10061016
Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International. *Multivariate data analysis (7th ed.)*. https://researchdiscovery.drexel.edu/esplo
Jones, I. S & ,.Blankenship, D. C. (2019). The effect of procrastination on academic performance of online students at a Hispanic serving institution. *The Journal of Business Diversity*, *19*(2), 10-15 . https://articlearchives.co/index.php/JBD/article/view/1781
Karademir, Ç. (2023). The Relationship between Self-Control and General Procrastination in University Students: The Mediating Role of Optimism. *The Universal Academic Research Journal*, *5*(3), 182-197. https://doi.org/10.55236/tuara.1345561
Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, *159*(3): 104001. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001
Maloney, P. W., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2012). The multi-factor structure of the Brief Self-Control Scale: Discriminant validity of restraint and impulsivity. *Journal of Research in Personality*, *46*(1), 111-115. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jrp.2011.10.001
Mudalifah, K., & Madhuri, N. I. (2019). Pengaruh kontrol diri dan efikasi diri terhadap prokrastinasi akademik dalam menyelesaikan skripsi mahasiswa program studi pendidikan ekonomi stkip pgri tulungagung. *Jurnal Inovasi Pendidikan Ekonomi (JIPE)*, *9*(2), 91-98. https://doi.org/10.24036/011052050
Muhetaer, P., Leng, J., & Hu, P. (2024). Deficiency in Self-Control: Unraveling Psychological and Behavioral Risk Factors for Obsessive-Compulsive Symptoms in College Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1329-1338. https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/PRBM.S456685
Nemtcan, E., Sæle, R. G., Gamst-Klaussen, T., & Svartdal, F. (2022). Academic self-efficacy, procrastination, and attrition intentions. *Frontiers in Education*, *7*, 768959. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.768959
Owen, S., & Froman, R.D. (1988). Development of a college academic self-efficacy scale. Paper presented at the annual meeting of the Natioanl Council on Measurement in Education. *New Orleans. LA*. https://www.researchgate.net
Pereira, L. D. C., & Ramos, F. P. (2021). Academic procrastination in university students: A systematic review of the literature. *Psicologia Escolar e Educacional*, *25*, e223504. https://doi.org/10.1590/2175-35392021223504
Sa'adah, N., & Sari, C. A. K. (2023). The Influence Of Self-Control On The Academic Procrastination Behavior Of Al-Khoiriyah Islamic Middle School Students Living In Islamic Boarding Schools. *AL-WIJDÃN Journal of Islamic Education Studies*, *8*(4), 647-664. https://doi.org/10.58788/alwijdn.v8i4.2818
Schunk, D. H., & DiBenedetto, M. K. (2021). Self-efficacy and human motivation. *Advances in motivation science* (Vol. 8, pp. 153-179). Elsevier. https://doi.org/10.1016/bs.adms.2020.10.001
Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, *31*(4), 503. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503
Soner, A. (2019). The relations among university students' academic self-efficacy, academic motivation, and self-control and self-management levels. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *7*(4), 23-34. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.7n.4p.23
Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, *51*(1), 36–46. https://doi.org/10.1111/ap.12173.
Tangney, J.P., Baumeiste,r R.F., & Boone, A.L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of Personalized Medicine*, *72*(2), 271 -324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x
To, P. Y. L., Lo, B. C. Y., Ng, T. K., Wong, B. P. H., & Choi, A. W. M. (2021). Striving to avoid inferiority and procrastination among university students: The mediating roles of stress and self-control. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(11), 5570. https://doi.org/10.3390/ijerph18115570
Trevathan, V. (2002). A profile of psychosocial, learning style, family, and academic selfefficacy characteristics of the transition program students at North Carolina state university. *Unpublished Ph.D. dissertation, North Carolina state university*. https://www.proquest.com
Wang, Y., Gao, H., Liu, J., & Fan, X. L. (2021). Academic procrastination in college students: The role of self-leadership. *Personality and Individual Differences*, *178*, 110866. https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110866
Yang, C., Zhou, Y., Cao, Q., Xia, M., & An, J. (2019). The relationship between self-control and self-efficacy among patients with substance use disorders: resilience and self-esteem as mediators. *Frontiers in psychiatry*, *10*, 388. https://doi.org/10.3389%2Ffpsyt.2019.00388
Yu, H.; Yang, L.; Tian, J.; Austin, L.; Tao, Y. (2022). The Mediation Role of Self-Control in the Association of Self-Efficacy and Physical Activity in College Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health. 19*, 12152. https://doi.org/10.3390/ijerph191912152
Zhao, J., Meng, G., Sun, Y., Xu, Y., Geng, J., & Han, L. (2021). The relationship between self-control and procrastination based on the self-regulation theory perspective: The moderated mediation model. *Current Psychology*, *40*(10), 5076-5086. https://doi.org/10.1007/s12144-019-00442-3

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-10-10]