www.edcbmj.ir e-ISSN: 2345-5284

Education Strategies in Medical Sciences (ESMS)

Journal homepage: www.edcbmj.ir/en e-ISSN: 2345-5284

Baqiyatallah University of Medical Sciences

Modeling of Medical Students' Procrastination Based on Metacognitive Beliefs Mediating Role of Learning Strategies

Hossein Pourmousa Bazanjani [1], Mohammad Ali Mohammadifar *[1], Siavash Tale Pasand [1], Ali Mohammad Rezaei [1]

[1] *Department of Psychology, Department of Psychology, Semnan University, Semnan, Iran*

**Corresponding author: Mohammad Ali Mohammadifar, Department of Psychology, Semnan University, Semnan, Iran., Email z. alimomammadifar@semnan.ac.ir*

Article Info

Keywords: *Students, Metacognitive beliefs, Learning strategies, Academic procrastination*

Abstract

Introduction: Academic procrastination is a behavior that can be created following cognitive beliefs and structures and also be influenced by cognitive processes. Various factors related to perception and abilities play an important role in the occurrence of procrastination. The present study aimed to investigate the mediating role of learning strategies in the relationship between metacognitive beliefs and academic procrastination.

Methods: To investigate the research model and hypotheses, the method of structural equations has been used. Among the statistical population of undergraduate students of Kerman University of Medical Sciences, 412 students are on the scale of metacognitive beliefs about procrastination (Ferine et al., 2009), learning strategies (Weinstein and Palmer, 2002) and procrastination Academic (McCloskey, 2012) responded by multi-stage random cluster sampling.

Results: In the findings section of the present study, it was found that metacognitive beliefs were directly ($\beta = 0.57$ $p = 0.0001$) and indirectly ($\beta = 0.17$ $p = 0.009$) through procrastination learning strategies. Academic work has a positive and significant effect.

Conclusion: The findings of the present study showed that metacognitive beliefs have a positive and significant effect on academic procrastination both directly and indirectly through learning strategies. According to cognitive-behavioral theory, it can be argued that metacognitive beliefs affect information processing and lead to different behavioral consequences.

Copyright © 2020, Education Strategies in Medical Sciences (ESMS). This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License (http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/) which permits copy and redistribute the material just in noncommercial usages, provided the original work is properly cited.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۵، شماره ۴، ۱۴۰۱
صفحات: ۴۰۱-۴۱۱

مدل یابی اهمال کاری دانشجویان پزشکی براساس باورهای فراشناختی با نقش واسطه ای راهبردهای یادگیری

حسین پورموسی بزنجانی[۱]، محمدعلی محمدی فر[۱]، سیاوش طالع پسند[۱]، علی محمدرضایی[۱]

[۱]گروه روانشناسی، گروه روانشناسی ،دانشگاه سمنان، سمنان،ایران

نویسنده مسوول: محمدعلی محمدی فر، گروه روانشناسی، گروه روانشناسی ،دانشگاه سمنان، سمنان،ایران. ایمیل: z.nasrollahi@muq.ac.ir

چکیده

مقدمه: اهمال کاری تحصیلی رفتاری است که می تواند به دنبال باورها و ساختارهای شناختی ایجاد شود و همچنین تحت تأثیر فرآیندهای شناختی قرار گیرد. عوامل مختلف مرتبط با ادراک و توانایی ها در بروز اهمال کاری نقش به سزایی دارند. پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه گری راهبردهای یادگیری در رابطه ی بین باورهای فراشناختی و با اهمال کاری تحصیلی بوده است.

روش‌ها: برای بررسی مدل پژوهش و فرضیه ها، از روش معادلات ساختاری استفاده شده است. از بین جامعه آماری دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی کرمان ،تعداد ۴۱۲ نفر دانشجو به مقیاس های باورهای فراشناختی نسبت به اهمال کاری (فرینی و همکاران ،۲۰۰۹)، راهبردهای یادگیری(وین اشتاین و پالمر ، ۲۰۰۲) و اهمال کاری تحصیلی (مک‌کلوسکی ، ۲۰۱۲) به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای تصادفی پاسخ دادند.

یافته‌ها: در بخش یافته های پژوهش حاضر مشخص شد که باورهای فراشناختی به صورت مستقیم (β= ۰/۵۷ p=۰/۰۰۰۱) و غیر مستقیم (β= ۰/۱۷ p=۰/۰۰۹) از طریق راهبردهای یادگیری بر اهمال کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد.

نتیجه‌گیری: یافته های پژوهش حاضر در این رابطه نشان داد که باورهای فراشناختی هم به صورت مستقیم و هم به غیر مستقیم از طریق راهبردهای یادگیری بر اهمال کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. بر طبق نظریه شناختی–رفتاری می‌توان مطرح کرد که باورهای فراشناختی بر پردازش اطلاعات اثر می گذارد و زمینه ساز پیامدهای رفتاری مختلف شود.

واژگان کلیدی: دانشجویان ، باورهای فراشناختی ، راهبردهای یادگیری ، اهمال کاری تحصیلی.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

مقدمه

نظریه شناختی-رفتاری، نظریه ای است که بر اهمیت فرآیندهای شناختی - رفتاری در تغییر رفتار اشاره کرده است. این نظریه یک روش تغییر رفتار دارای ساختار، کوتاه مدت و متمرکز بر حل مشکلات جاری و تغییر تفکر و رفتار ناکارآمد است. به طور کلی، مدل شناختی مطرح می‌کند که تفکر تحریف شده یا ناکارآمد باعث ناتوانی بر خلق و رفتار بیمار می شود و وجه مشترک تمامی آشفتگی ها است]۱[. با توجه به دیدگاه شناختی-رفتاری؛ پیامدهای رفتاری و هیجانی ناکارآمد در نتیجه ی ناتوانی پردازش اطلاعات ، ناتوانی در ادراک و افکار اساسی و فرآیندهای شناختی ناکارآمد" Inefficient cognitive processes "ایجاد می‌شود . اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان این ناسازگاری و رفتار ناکارآمد نیز می‌تواند تحت تاثیر افکار ناکارآمد"Thoughts did not work " قرار بگیرد. اهمال‌کاری مسئله ای است که در سیستم آموزش و پروش و آموزش عالی متداول شده است. همواره مشاهده می گردد که دانش‌آموزان و دانشجویان گاه تکالیف و کاربرگ‌های خود در آخرین مهلت تعیین شده انجام می دهند]۲[. به تعویق انداختن کار همواره به عنوان مشکلی برای موفقیت تحصیلی و رفاه عمومی در نظرگرفته می شود[۳]به عبارت دیگر، آنان اعمال خود را به تعویق می‌اندازد. در انجام تکالیف ، زمانی که دانشجویان کارها را به تاخیر می‌اندازند ممکن است این اعمال را تا جایی ادامه دهند که در آخرین روز و ساعات تعیین شده تکالیف خودرا انجام دهند. به بیان دیگر، فرد زمانی که فشارزمانی را احساس کند دست به عمل می‌زند. بر این اساس، به تاخیر انداختن ناصحیح و غیرمنطقی فعالیت‌ها، روند تکمیل کردن آن‌ها و ارجاع عمل به آینده به عنوان اهمال کاری مطرح می‌شود [۴]به دلیل تأثیرات منفی که اهمال کاری بر عملکرد تحصیلی و سلامت روانی و جسمی دانشجویان بر جای می گذارد ، شیوع این پدیده موجب نگرانی است[۵]. اهمال‌کاری جزء مشکلات رفتاری رایج و متداول است. در حوزه‌ی آموزشی این مشکل بیشتر خود را نشان داده است[۶]. کاهش بهره وری و خلاقیت در نتیجه ی اهمال‌کاری به وجود می‌آید [۷] و افزون بر این، اتلاف وقت، عملکرد ضعیف[۸]،احساس گناه، استرس و اضطراب افراد در پی آن نیز ایجاد می‌شود؛ شایان ذکر است که نداشتن تعهد به تکالیف و مسئولیت‌ها، منجر به عدم تایید اجتماعی نیز می‌شود که زمینه احساس گناه و اضطراب شدید را فراهم می‌کند [۹].امروزه به موضوع اهمال کاری وتاثیرات آن برعملکرد تحصیلی وعوامل ایجادکننده آن توجه زیادی شده ، خصوصا که با افزایش استفاده از امکانات رسانه ای وفناوری وتاثیرات آن برعملکرد تحصیلی ونقش واسطه ای اهمال کاری اهمیت آن بیشتر نمایان شده است[۱۰] . با توجه به این پیامدها لازم است که به بررسی اهمال‌کاری در حوزه تحصیلی پرداخته شود و پیشایندهای آن مورد توجه قرار گیرد. برای برخورد با رفتارهای اهمال کارگونه، بایستی تعدادی از قوانین وروش های رفتاری و شناختی را یادبگیرند و انگیزه ها را در خود گسترش نمایند [۱۱]. بررسی پیشینه پژوهشی در زمینه ی عوامل موثر بر اهمال کاری، مشخص شده است که عللی از جمله علل شخصیتی[۱۲]، علل مرتبط با تکالیف [۱۳]و علل مرتبط به ادراک از توانایی ها[۱۴]در اهمال‌کاری نقش موثری ایفاء می‌کنند. در خصوص ادراک و توانایی ها به نقش باورها می توانیم اشاره نماییم که در پژوهش حاضر به بررسی باورهای فراشناختی و رابطه آن با اهمال کاری پرداخته و نقش واسطه ای راهبرهای یادگیری در این رابطه بررسی شده است.

این مطالعه بر اساس نظریه شناختی-رفتاری انجام شده و باورهای فراشناختی"Metacognitive beliefs " عبارتند از اطلاعاتی که شخص از افکار خود دارد . فراشناخت یک مفهوم و مولفه ی چند بعدی است. فراشناخت شامل دانش، فرآیندها و رهنمودهایی است که به ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت می پردازد. بعضی از بخش های ویژه فراشناخت با اختلالات و مشکلات خاص روان شناختی همراه است [۱۵]. راهبردهای فراشناختی در پنج دسته راهبردهای نظارتی دسته‌بندی شده‌اند که شامل؛ توجه کردن برنامه‌ریزی نمودن، رمزگردانی کردن، مرورنمودن و ارزیابی می باشد. اطلاعات فرد به عنوان پیشایند شناختی معیوب (باورهای ناکارآمد) در زمینه ی اهمال کاری می‌تواند شناخته شود.این امر زمینه را برای نظارت فراشناختی فراهم می‌کند و به دامنه ای از کارکردهای اجرایی مانند توجه، کنترل، برنامه ریزی و تشخیص خطاها در عملکرد گسترش می یابد [۱۶]. در نظریه های شناختی، فراشناختی و درمان شناختی و فراشناختی با دو گونه ی محتوایی فراشناخت و باورهای فراشناختی مواجه هستیم. هر نوع اختلال یا مشکل روان شناختی در داخل این حوزه ها از محتوای ویژه ی خود برخوردارند. این حوزه ها شامل باورهای فراشناختی مثبت و باورهای فراشناختی منفی می‌شوند [۱۷].در حیطه ی درمان فراشناختی بر باورهای فراشناختی تاکید بسیاری شده و آن‌ها را به عنوان عوامل مهمی در نظر می‌گیرند. به طور کلی، باورها و عقاید نیروی نهان برانگیزاننده ی سبک فکر کردن آسیب‌زا هستند که به ناراحتی هیجانی و عاطفی طولانی مدت منجر می‌گردد[۱۵] .

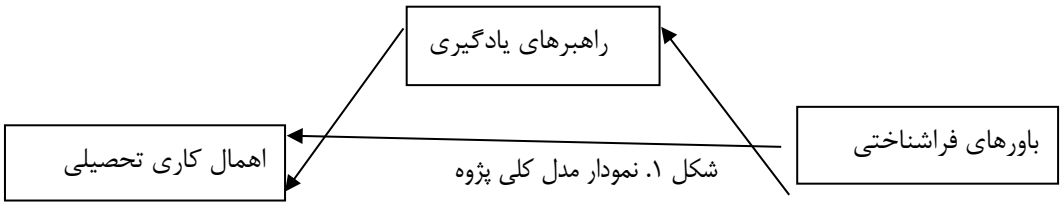
باورهای فراشناختی مثبت به سودمندی و فواید درگیر شدن در فعالیت های شناختی شکل‌دهنده ی نشانگان شناختی-توجهی مرتبط می‌گردد. به عنوان نمونه نگرانی در زمینه‌ی آینده به ما کمک می‌کند تا از خطر دوری کنیم. باورهای فراشناختی منفی شامل باورهایی می‌شوند که به کنترل‌نشدن، خطرناک

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

بودن و بسیار برجسته بودن افکار و تجربه های فراشناختی اشاره دارد.مثل اینکه شخص نمی‌تواند تکلیف خود در سر موعود تحویل دهد و با مشروطی در پایان ترم مواجه می‌شود یا در به خاطر سپردن اسامی ناتوان است و آن را نشانه ای از تومور مغزی می‌داند[۱۸].

استرتژی‌های یاددهی – یادگیری"-Teaching learning strategies" که عبارتند از مهارت، اراده و خودتنظیمی[۱۹] می توانند نقش مهمی دراین زمینه داشته باشند و راه گشای بسیاری از مشکلات یادگیری و آموزش باشند. دراینجا راهبردها به عنوان متغیر واسطه مد نظر قرار گرفته اند که تمامی ممکن است به عنوان پیشایندهای اهمال‌کاری در نظر گرفته شوند. "Wittrock [۲۰]،راهبردهای یادگیری را شیوه هایی معرفی کرده‌اند که یادگیرنده در فرآیند یادگیری به واسطه ی آن‌ها اقدام به انتخاب و اکتساب اطلاعات و پس از آن یکپارچه سازی آن‌ها می‌کنند. برای تحقق یادگیری مؤثر، راهبردهای یادگیری مناسب مورد نیاز است[۲۱]. Flavel [۲۲] عنوان کرد که راهبردهای یادگیری دو دسته اند ؛ راهبرد شناختی و راهبرد فراشناختی : راهبردهای شناختی تحت عنوان دانش و یادگیری راه های ساده تر در انجام تکالیف بود در حالی که راهبردهای فراشناختی جهت نظارت نمودن بر این فعالیت ها به کار می آیند. راه حل های مدبرانه ای که توسط روان شناسان ابداع شده باشد ، تحت نام مهارت های یادگیری و مطالعه، یا به عبارتی راهبردهای شناختی و راهبرد های فراشناختی نام گذاری شده اند [۲۳].

انواع راهبردهای آموزشی در روش های متنوع تدریس به نسبت نوع دروس می تواند کارآیی ما را در خروجی یادگیری اقزایش دهد . در پژوهش های انجام شده در ادبیات پژوهشی تا کنون پژوهشی با درنظر گرفتن باورهای فراشناختی با میانجی راهبردهای یاددهی – یادگیری در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی صورت نگرفته است. هدف ما در این تحقیق این است که بررسی نماییم آیا نقش واسطه ای راهبردهای یاددهی – یادگیری در ارتباط بین باورهای فراشناختی و اهمال کاری تحصیلی موثراست؟.



شکل ۱. نمودار مدل کلی پژوه

روش ها

مطالعه حاضر با هدف ارایه مدل به منظوربررسی رابطه باورهای فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی وبا نقش واسطه ای راهبردهای یادگیری واز روش تحلیل مسیر صورت گرفت. در این پژوهش روابط بین یک متغیر برون‌زاد (باورهای فراشناختی)، یک متغیر واسطه‌ای (راهبردهای یادگیری) و یک متغیرملاک (اهمال‌کاری تحصیلی) مد نظر قرار گرفت. بدین منظور از جامعه‌ی آماری دانشجویان مقطع کارشناسی دختر و پسر دانشگاه علوم پزشکی کرمان به تعداد کل حدود ۳۰۰۰ نفر در نیم سال دوم تحصیلی۱۴۰۰-۱۳۹۹؛تعداد ۴۵۰ دانشجو به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای به تناسب دانشکده های مختلف انتخاب شدند و به پرسشنامه های باورهای فراشناختی مرتبط با اهمال کاری تحصیلی ،[۲۴]. راهبردهای یادگیری و مطالعه Weinstein , Palmer، [۲۵]و اهمال‌کاری تحصیلی McCloskey ،[۲۶]پاسخ دادند و نهایتا ۴۱۲ پرسشنامه وارد مرحله تحلیل شد . لازم به ذکر است که به دلیل شیوع کرونا پرسشنامه‌ها در قالب گوگل فرم طراحی شدند و پس از هماهنگی با اساتید کلاس‌ها، لینک پرسشنامه از طریق گروه های مجازی در اختیار دانشجویان دانشگاه‌های کرمان قرار گرفت از دانشجویان خواسته شد که پس از تکمیل از صفحه ارسال عکس تهیه و برای محقق بفرستند و پس از بررسی، پرسشنامه های حاوی داده پرت و گم شده حذف می شدند که ما در اینجا این نمونه پرسشنامه را نداشتیم . در صورت عدم پاسخ دانشجو با روش فوق دانشجوی دیگر جایگزین می شد. **باورهای فراشناختی مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی:** مقیاس حاضر توسط Fernie, Spada, Nikčević, Georgiou, & Monet در سال (۲۰۰۹) تدوین شد. این مقیاس شامل ۱۶ گویه در دو خرده مقیاس باورهای مثبت(گویه ۱ تا ۸) نسبت به اهمال‌کاری و باورهای منفی (گویه ۹تا۱۶)نسبت به اهمال کاری می‌شود. برای پاسخ به این پرسشنامه از لیکرت ۴ درجه‌ای از موافق نیستم ۱ تا کاملاً موافقم ۴ استفاده شد. جهت بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی بهره گرفته شد که نتایج آن‌ها در پژوهش فرینی و همکاران [۲۴] مطلوب گزارش شد. افزون بر این، آنان از روش آلفای کرنباخ برای محاسبه پایایی این مقیاس استفاده کردند که نتایج آن برای خرده مقیاس اول ۰/۸۱ و برای خرده مقیاس دوم ۰/۸۵ محاسبه شد. همچنین محمدی بایتمر و ساعد [۲۷]روایی سازه (تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی) وهمگرا را برای سیاهه فارسی این پرسشنامه مطلوب ارایه نمودند و آلفای کرونباخ را برای باورهای فراشناختی مثبت

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

و منفی به ترتیب ۰,۷۷و۰,۴۷ گزارش کرده اند. همچنین هاشمی پور وهمکاران[۲۸]روایی سازه را ۰,۹۹ و پایایی باورهای فراشناختی مثبت ومنفی را به ترتیب ۰,۷۶و۰,۸۷ گزارش نموده اند .در این پژوهش نیز از شیوه تحلیل عامل تاییدی بهره گرفتیم در پژوهش حاضر نیز از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نشان داد که تمام ضرایب گویه‌ها با خرده مقیاس‌های خود معنادار هستند. افزون بر این،از روش ضریب آلفای کرنباخ برای بررسی پایایی استفاده شد که این ضریب برای خرده مقیاس‌های باورهای فراشناختی مثبت نسبت به اهمال‌کاری ۰/۸۴ و باورهای فراشناختی منفی نسبت به اهمال‌کاری ۰/۸۳ به دست آمد . راهبردهای یادگیری و مطالعه: از سیاهه راهبردهای یادگیری , Weinstein Palmer(۲۰۰۲) برای بررسی راهبردهای یادگیری استفاده شد. مقیاس حاضر دربرگیرنده‌ی ۵۰گویه :

هدفمندی ۱۵گویه :(۴،۵،۹،۱۱،۱۷،۲۱،۲۵،۲۶،۲۹،۳۱،۳۲،۴۰،۴۵،۴۷،۴۹

)خودتنظیمی۱۴گویه: (۳،۷،۱۰،۱۴،۱۶،۱۸،۲۲،۲۳،۲۷،۴۳،۴۶،۵۰)توجه و تمرکز ۹گویه: (۶،۱۲،۱۹،۲۷،۲۸،۳۴،۳۶،۳۸،۴۹)پردازش اطلاعات ۷گویه:(۲،۱۳،۲۰،۲۴،۳۳،۳۵،۴۲) خودآزمایی ۵ گویه: (۱،۸،۱۵،۳۹،۴۱) . جهت پاسخ به سیاهه حاضر از لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده شد. لازم به ذکر است، سیاهه راهبردهای یادگیری و مطالعه در آمریکا هنجاریابی شده است و پایایی آن ۰/۷۷ محاسبه شد. روایی این سیاهه در ایران از طریق تحلیل عامل اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت و نتایج آن مطلوب گزارش شده است. افزون بر این، پایایی این مقیاس از طریق آلفای کرنباخ ۰/۸۹ به دست آمد [۲۹] . برای بررسی روایی این مقیاس از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که نتایج آن نشان داد تمام ضرایب گویه‌ها با خرده مقیاس‌های خود معنادار هستند.از روش ضریب آلفای کرنباخ برای محاسبه پایایی استفاده شد که این ضریب برای خرده مقیاس‌های هدفمندی ۰/۷۷، خودتنظمی ۰/۷۷، تمرکز ۰/۸۵، پردازش اطلاعات ۰/۶۱، خودآزمایی ۰/۶۸ و نمره کل ۰/۹۲ محاسبه شد. **اهمال‌کاری تحصیلی:** برای سنجش اهمال کاری تحصیلی از مقیاس McCloskey (۲۰۱۱) بهره گرفته شد. مقیاس حاضرشامل ۲۵ گویه می‌شود که نمره کل اهمال‌کاری تحصیلی را محاسبه می‌کند و از لیکرت ۵ درجه‌ای استفاده شد .به عنوان مثال، دانشجویان میزان موافقت خود را با گویه "من پروژه را تا آخرین لحظه تحویل به تاخیر می‌اندازم" از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم اعلام می‌کنند.در ایران پایایی و روایی این پرسشنامه مطلوب گزارش شد[۳۰] . بررسی روایی این مقیاس از طریق تحلیل عامل اکتشافی و تایید مطلوب گزارش شد و روایی این مقیاس در پژوهش حاضر برابر با ۰/۹۴ به دست آمد. برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عامل تاییدی استفاده شد که نتایج آن نشان داد که تمام ضرایب گویه‌ها با خرده مقیاس های خود معنادار هستند .علاوه بر این، از روش ضریب آلفای کرنباخ برای محاسبه پایایی استفاده شد که این ضریب برای کل مقیاس در این پژوهش ۰/۹۱ محاسبه شد.

یافته‌ها

در این بخش از پژوهش به بررسی یافته های توصیفی و استنباطی براساس فرضیات پژوهش پرداخته شده است. لازم به ذکر است که میانگین سنی دانشجویان ۲۲ سال، تعداد دختران ۲۲۰ (۵۳/۴ درصد) و تعداد پسران ۱۹۲ (۴۶/۶ درصد) بود. همچنین، مشخص شد که ۱۶۶ (۵۹/۷ درصد) نفر آنان متاهل و ۲۴۶ (۴۰/۳ درصد) نفر آنان مجرد هستند. در ابتدا یافته های توصیفی مورد بررسی قرار گرفته است. در جدول شماره ۱ میانگین، انحراف معیار، کمترین نمره و بیشترین نمره متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱: میانگین، انحراف معیار و حداقل و حداکثر نمرات متغیرهای پژوهش

نقش متغیر	متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
برون‌زاد	باورهای فراشناختی مثبت	۱۵/۹۳	۵/۱۱	۸	۳۲
	باورهای فراشناختی منفی	۲۰/۵۰	۵/۳۶	۸	۳۲
واسطه‌ای	هدفمندی	۳۹/۸۱	۶/۵۵	۲۳	۵۵
	خودتنظیمی	۳۹/۲۹	۷/۰۱	۱۸	۶۰
	تمرکز و توجه	۲۹/۵۱	۷/۰۶	۹	۴۵
	پردازش اطلاعات	۱۴/۲۴	۳/۰۷	۴	۲۰
	خودآزمایی	۱۳/۲۷	۳/۱۶	۴	۲۰
	نمره کل	۱۳۶/۱۶	۲۱/۵۵	۷۸	۲۰۰
درون زاد	اهمال کاری تحصیلی	۶۷/۳۲	۱۴/۸۹	۳۰	۱۰۹

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

نتایج تحلیل نشان که هدفمندی دارای بیشترین مقدار میانگین است .در ادامه به بررسی همبستگی بین متغیرها پرداخته می‌شود. روابط ساده و اولیه بین متغیرها با محاسبه ضریب همبستگی پیرسون مورد بررسی قرار گرفت. در جدول ۲ ماتریس همبستگی (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای پژوهش

متغیّرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. باورهای فراشناختی مثبت	۱								
۲. باورهای فراشناختی منفی	۰/۱۹**	۱							
۳. هدفمندی	۰/۲۷**	−۰/۰۱	۱						
۴. خودتنظیمی	۰/۲۴**	−۰/۰۷	۰/۷۳**	۱					
۵. توجه و تمرکز	−۰/۳۷**	−۰/۲۱**	۰/۶۲**	۰/۶۳**	۱				
۶. پردازش اطلاعات	۰/۰۳	۰/۰۶	۰/۵۳**	۰/۵۷**	۰/۱۴**	۱			
۷. خودآزمایی	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۵۲**	۰/۵۴**	۰/۱۳**	۰/۶۸**	۱		
۸. نمره کل	−۰/۲۷*	−۰/۰۷	۰/۸۹**	۰/۹۲**	۰/۷۶**	۰/۶۳**	۰/۶۲**	۱	
۹. اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۸**	۰/۱۴**	−۰/۶۱**	−۰/۷۴**	−۰/۶۱**	−۰/۴۶**	−۰/۳۶**	−۰/۷۴**	۱

** P <۰/۰۱

* P <۰/۰۵

نتایج جدول ۲، روابط بسیاری از متغیرهای برون‌زاد، واسطه ای و درون‌زاد به صورت مثبت و منفی معنی‌دار است. افزون بر این، دامنه ضرایب همبستگی بین کل متغیرهای مورد مطالعه از ۰/۰۱− تا ۰/۹۲ است. همچنین، روابط بین متغیرهای پژوهش، در سطح ۰/۰۱ یا ۰/۰۵ معنی‌دار شد. بر طبق این، مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی مدلی طراحی شد که در آن باورهای فراشناختی به عنوان متغیر برون‌زاد، اهمال کاری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زاد و راهبردهای یادگیری به عنوان متغیر واسطه ای در نظر گرفته شد. شاخص های برازش مدل نهایی پژوهش به تفکیک شاخص ها، در جدول ۳ گزارش شده است.

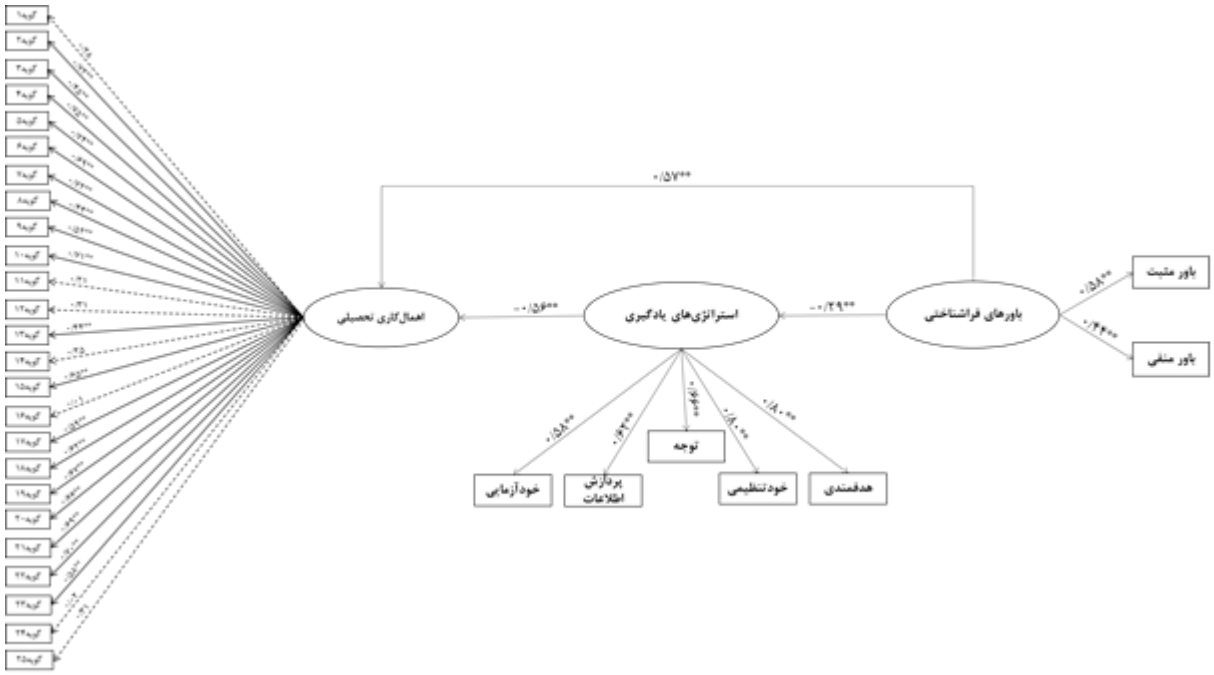
جدول ۳: شاخص های برازش مدل

مدل	X^2/df	P	CFI	NFI	IFI	RFI	TLI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
قبل از اصلاح	۳/۹۵	۰/۰۰۰۱	۰/۸۲	۰/۷۸	۰/۸۳	۰/۷۶	۰/۸۱	۰/۶۴	۰/۰۸	۰/۰۰۰۱
بعد از اصلاح	۲/۱۶	۰/۰۰۰۱	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۸۸	۰/۰۵	۰/۱۷

همان‌طور که ملاحظه می شود، شاخص‌های مطلق "absolute" (مجذور کای، ریشه دوم میانگین مجذورات باقیمانده و نیکویی برازش نسبت به جامعه "Close Fit of the population") نسبی" relative" (برازش تطبیقی "Comparative Fit Index"، برازش هنجار شده "Normed Fit Index"، برازش رشدیابنده" Incremental Fit Index"، برازش نسبی "Relative Fit Index" و شاخص تاکر–لویس) و ایجازی "parsimonious" (برازش تعدیل‌یافته ایجازی "Adjusted Goodness-of-Fit Index") گزارش شده است. این شاخص ها قبل از اصلاح مدل، نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش مطلوبی برخوردار نبود. پس از انجام اصلاحات و حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنادار از مدل، برازش مدل مطلوب شد. شاخص های نیکویی برازش مدل نیز مطلوب (x^2=۲/۱۶)، (CFI=۰/۹۴)، (AGFI=۰/۸۸)، (TLI=۰/۹۰)، (IFI=۰/۹۴)، (RAMSEA=۰/۰۵)، (PClOSE=۰/۱۷) گزارش شد.پس از تعیین برازش مدل، وزن رگرسیون متغیرهای پژوهش و اثرات مستقیم آن‌ها در ذیل هر فرضیه ارائه شده است. **باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی؛** بر طبق نتایج به دست آمده (جدول ۴) نشان داده می‌شود که مسیر باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد (β= ۰/۵۷ p,=۰/۰۰۰۱). **باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری؛** بررسی مسیرهای باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری مشخص شد (جدول ۴) که باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری (β= −۰/۲۹p, =۰/۰۰۰۱) اثر منفی و معنادار دارد. **راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی؛** بر طبق نتایج جدول ۴، راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار است (β= −۰/۵۶ p,=۰/۰۰۰۱). این امر بدان معناست که با استفاده از راهبردهای یادگیری موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. **واسطه‌گری راهبردهای یادگیری در رابطه‌ی بین باورهای فراشناختی با اهمال‌کاری تحصیلی؛** به منظور بررسی معناداری نقش واسطه گری راهبردهای یادگیری در

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

رابطه‌ی بین باورهای فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی از دستور بوت استراپ در نرم افزار AMOS استفاده شد. جدول ۴ شامل اثرات غیرمستقیم و اثرات کلی متغیرهای پژوهش است. همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، باورهای فراشناختی (β= ۰/۱۷ p,=۰/۰۰۹) از طریق راهبردهای یادگیری به صورت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد.در نهایت، شکل ۲ مدل نهایی پژوهش نشان داده است.



۲- مدل نهایی پژوهش

در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش گزارش شده است و مسیرهای معنادار و غیرمعنادار در این شکل مشخص شده است. همان‌طور در شکل ۲ مشخص شده است که ضریب تعیین راهبردهای یادگیری (R^2=۰/۷۴) و اهمال‌کاری تحصیلی (R^2=۰/۸۳) است. باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد (β= ۰/۵۷ p,=۰/۰۰۰۱). باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری (β= -۰/۲۹ p,=۰/۰۰۰۱) اثر منفی و معنادار دارد. راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار است (β= -۰/۵۶ p,=۰/۰۰۰۱). این امر بدان معناست که استفاده از راهبردهای یادگیری موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. باورهای فراشناختی (=۰/۰۰۹ p, β= ۰/۱۷) از طریق راهبردهای یادگیری به صورت مثبت اهمال‌کاری تحصیلی را تحت تاثیر قرار می‌دهد.بنابراین نقش واسطه ای راهبرهای یادگیری در رابطه بین باورهای فراشناختی خودرا نشان می دهد . مشخص شد که باورهای فراشناختی نسبت به اهمال کاری به صورت مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد و علاوه بر این، از طریق راهبردهای یادگیری نیز به صورت مثبت و معنادار بر اهمال‌کاری تحصیلی اثردارد. نتایج حاصل از روابط واسطه ای با استفاده از آزمون بوت استرپ در برنامه MACROتوسط [Preacher, Hayes۳۱] به جهت آزمودن مسیر واسطه ای بررسی شده است. برای تعیین معناداری رابطه واسطه ای و اثر غیر مستقیم متغیر مستقل بر متغیر وابسته از طریق میانجی از روش بوت استرپ استفاده گردیده است. اثر غیرمستقیم باورهای فراشناختی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق راهبردهای یادگیری به ترتیب در دانشجویان برابر ۰/۱۰۷۳- و ۰/۰۵۵۶- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار بودند. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان ۹۵٪ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به اینکه صفر بیرون از این فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، رابطه غیرمستقیم بین متغیرها معنادار می‌باشد. علاوه براین، نتایج آزمون بوت استرپ نیز نشان داد که این رابطه غیرمستقیم در سطح P<۰/۰۰۱ معنادار می-باشد. بنابراین باورهای فراشناختی مثبت و منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان با میانجیگری راهبردهای یادگیری اثر غیرمستقیم دارد.

بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری در رابطه ی بین باورهای فراشناختی با اهمال کاری تحصیلی صورت گرفت. جهت بررسی این هدف از روش مدل یابی استفاده شد و اثرات مستقیم و غیرمستقیم موجود در مدل مورد نظر قرار گرفت. بر طبق یافته های پژوهشی مشخص شد که باورهای فراشناختی نسبت به اهمال کاری به صورت مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد و علاوه بر این، از طریق راهبردهای یادگیری نیز به صورت مثبت و معنادار بر اهمال‌کاری تحصیلی اثردارد. در تفسیر یافته‌ی مختص به باورهای فراشناختی و اهمال‌کاری تحصیلی می‌توان گفت که داشتن باورهای فراشناختی در زمینه ی اهمال‌کاری ،

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

منجر به اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. این یافته همسو با پژوهش های Ziegler, Opdenakker[۳۲] ؛ محمدی و همکاران [۳۳] و Çikrikci [۳۴] است. *یافته‌های پژوهشی در زمینه ی اثر راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی مشخص کرد که راهبردهای یادگیری بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنادار دارند. این یافته با پژوهش‌های San , Sabouripour , Roslan[۳۵] ، نوری و نیل فروشان [۳۶] و عسری و همکاران [۳۷]همسو است. یافته حاضر بدان معناست که هنگامی شخص از راهبردهای مناسب یادگیری بهره می‌گیرد؛ اهمال‌کاری تحصیلی در او کاهش پیدا می‌کند. در زمینه ی اثر باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری مشخص شد که باورهای فراشناختی بر راهبردهای یادگیری اثر منفی و معنادار دارد. این یافته بدان معناست شخصی که دارای باورهای فراشناختی در زمینه اهمال‌کاری هستند؛ نمی‌توانند از راهبردهای یادگیری به صورت مناسب و مطلوب استفاده کنند. این یافته با پژوهش های Xing , Spencer , wang[۳۸] Graham [۳۹] ، Pintrich [۴۰] و Bahri , Corebima [۴۱] همسو است. درپژوهشی که De Palo , Monacis , Miceli ,Sinatra & Di Nuovo [۴۲] انجام دادند و طی آن مدلی را طراحی نمودندکه ازارتباط بین اهمال کاری با نقش واسطه ای راهبردهای یادگیری در بین۲۷۳ دانش آموز انجام و نتیجه گرفتند رابطه بین باورهای فراشناختی منفی و مثبت در مورد اهمال کاری و تعلل در تصمیم گیری تنها با مدیریت زمان و اضطراب واسطه شد. چنین یافته هایی بر نقش حیاتی راهبردهای یادگیری در پیش بینی تأکید می کنند.*

در مورد اثر غیرمستقیم باورهای فراشناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز این‌گونه می‌توان این یافته را معنا کرد که این باورهای فراشناختی نسبت به اهمال‌کاری در صورت وجود منجربه آن می‌شود که شخص در به کارگیری راهبردهای یادگیری ناتوان باشد و همین مورد زمینه را برای اهمال‌کاری تحصیلی ایجادمی‌کند. در ادامه این نتایج مورد تبیین قرار می‌گیرند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که باورهای فراشناختی به عنوان اطلاعاتی که شخص در مورد شناخت خود و راهبردهای یادگیری مطرح می‌کند شناخته می‌شود [16]این باورهای در حوزه ی اهمال‌کاری تحصیلی دو گونه باور مثبت و منفی را شامل می‌شود.گونه اول به این شناخت و اطلاعات می‌پردازد که اهمال‌کاری یا زمینه را برای عملکرد بهتر به وجود می آورد. گونه دوم آن است که اهمال‌کاری باعث کاهش عملکرد شخص در یادگیری و تحصیل می‌گردد[۴۴]. هنگامی که شخص این باور را پیدا می‌کند که عملکرد او در پی اهمال‌کاری افزایش پیدا می‌کند؛ دلیلی برای ادامه و پیشبرد کار و اهداف خود در نظر نمی‌گیرد بلکه این روند را مثبت در نظر می‌گیرد. در نهایت نیز همین امر موجب آن می‌شود که شخص دچار اهمال‌کاری تحصیلی شود. در زمینه باور منفی نسبت به اهمال‌کاری نیز زمانی که شخص این باوررا پیدا می‌کند، اضطراب و تنش‌های زیادی را تجربه می‌کند و همین امر می‌تواند منجر به کاهش عملکرد بهینه ی شخص گردد. چرا که افکار ناکارآمد در پی باورهای فراشناختی در ذهن شخص وجود دارد منجر به آن می‌شود که او اضطراب و استرس بالاتر از سطح بهینه را تجربه کند و شخص در تلاش است که این اضطراب را کاهش دهد و همین امر منجر به اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. در پژوهش دیگری نیز به بررسی تبیین سهم باورهای فراشناختی در پیش‌بینی علایم افسردگی، اضطراب و استرس در پرستاران پرداخت که ۱۲۰ نفر از پرستاران در این پژوهش مشارکت داشتند، نتایج این پژوهش نشان داد که باورهای فراشناختی (کنترل‌ناپذیری فکر و نیاز به مهار افکار) بیشترین سهم را در پیش‌بینی علایم افسردگی، اضطراب و استرس دارند [۴۵].

García, Panadero [46] عنوان کردند که دانش آموزان عمدتاً راهبردهای یادگیری پایه را گزارش کرده اند، اما سطح بسط عملیات شناختی و فراشناختی آنها متفاوت است، همان‌طور که مطرح شد باورهای فراشناختی بر پردازش اطلاعات شخص اثر می‌گذارد[۱] راهبردهای یادگیری جنبه‌ای از پردازش اطلاعات شخص است. مطالعه Yeh, Helen [۴۴] نشان داده شد که دانش آموزان توانا و ناتوان در استفاده از راهبردهای یادگیری دستور زبان تفاوت هایی از خود نشان می‌دهند و دلایل آن به باورها و نگرش یادگیری آنها مربوط می‌شود. هنگامی که شخص باورهای مثبت و منفی نسبت به اهمال‌کاری در ذهن خود داشته باشد به جنبه های مختلف تکلیف ها نمی‌تواند توجه کافی کند و آن‌ها را پردازش کند چون یا در باورهای مثبت به کارها و اولویت های دیگر زندگی خود توجه می‌کند یا در باور منفی نسبت به اهمال‌کاری صرفاً بر تنش‌ها و کاهش تنش ها می‌پردازد. بعلاوه ، این موارد زمینه ساز عملکرد ناسازگار در خودتنظیمی، خودآزمایی و هدفمندی است. همگی این موارد در نهایت منجر به اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یک پیامد رفتاری می‌شود.

به دلیل آنکه باورها در نهادهای اجتماعی از جمله خانواده، مدرسه و سایر نهادها و سازمان‌ها به وجود می‌آید لازم است که در پژوهش‌های آتی به بررسی نقش این نهادها در تشکیل باورها و در نهایت، رفتارهای ناکارآمد و ناسازگار پرداخته شود. پژوهش حاضر دربین دانشجویان کارشناسی دانشگاه کرمان انجام گرفته است ، پیشنهاد می‌شود پژوهشی مشابه بر روی دانشجویان دوره‌های مختلف و همچنین دانشجویان در سایر استان ها نیز انجام گیرد. افزون بر این، پیشنهاد می‌شود در

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

پژوهش های آینده دیگر حیطه های شناختی دیگر مانند طرح واره‌های ناسازگار، سبک‌های یادگیری، تنظیم شناختی هیجان ،آزمون های انلاین ومیانی و سایر متغیرهای مشابه به عنوان پیش‌آیندهای اهمال‌کاری بررسی شود. در نهایت پیشنهاد می‌شود متغیرهای وابسته دیگری مانند بی صداقتی تحصیلی، حساسیت به عدالت، تاب‌آوری تحصیلی، خودناتوان‌سازی، درگیری تحصیلی و غیره در این مدل مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، لزوم بررسی متغیرهای واسطه ای دیگر که به فرآیندهای شناختی اشاره دارند خالی از اهمیت نیست.

دراین پژوهش یکی از محدودیت‌ها به شیوع ویروس کرونا و افزایش آموزش و تدریس مجازی مربوط می‌شد. این رخداد در تمام موسسات آموزشی و دانشگاه‌ها شاید منجر به آن شده باشد که از نظر شناختی افراد ادراک شان نسبت به متغیرهای پژوهشی تغییر کند و نوع پاسخ‌هایشان ممکن است متفاوت با شرایط عادی باشد. یکی دیگر از محدودیت های این روش استفاده از پرسشنامه های خودسنجی بود که امکان اغراق و سوگیری دربرآورد ویژگیها وخطاهای حافظه وجود دارد .همچنین، باتوجه به ماهیت همزمانی روابط کشف شده واز آنجاکه داده ها بصورت گزارش شخصی جمع آوری شده ، لذاخطاهای ذاتی این روش قابل کنترل نیست.

نتیجه‌گیری

با در نظر گرفتن این نتایج می‌توان براساس نظریه شناختی–رفتاری با هدف قرار دادن باورهای فراشناختی و آموزش راهبردهای یادگیری اقدام کرد تا زمینه را برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی فراهم کرد. از آنجا که راهبردهای مختلفی برای امر یاددهی و یادگیری وجوددارد، چنانچه اساتید و مربیان به نقش راهبردهای یاددهی – یادگیری توجه داشته باشند و روش های صحیح مطالعه را به دانشجویان بیاموزند ، اهمال کاری تحصیلی را که نقش مضری در انجام تکالیف ووظایف داشته باشد کاهش دهد . در کنار این امر، نیاز است که در سازمان‌ها و نهادهای آموزشی و در خانواده ها افراد بتوانند به راحتی عقاید و باورهای خود را نسبت به تکالیف و تحصیل ابراز کنند تا بتوانند باورهای زیربنایی دانشجویان را شناسایی کنند و اگر آنان با باورها ناکارآمد و ناسازگار روبه رو هستند، نیاز می‌شود که به اصلاح باورها بپردازند و با توجه به رشد شناختی آنان اصلاحات را انجام دهند.

سپاسگزاری: از همکاری دانشگاه علوم پزشکی کرمان و دانشجویان این دانشگاه و همچنین از گروه روانشناسی دانشگاه سمنان تشکر می نماییم .

ملاحظات اخلاقی

تمامی شرکت کنندگان با آگاهی کامل و رضایت در تکمیل پرسشنامه ها شرکت نمودند و مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول است که دارای شماره مجوز ۱۵۳۰۱ ازدانشگاه سمنان می باشد.

تضاد منافع

هیچ گونه تضاد منافعی وجود ندارد.

منابع مالی

کلیه منابع مالی توسط محققیق تامین گردیده است.

منابع

1-Beck A T, (Ed.). Cognitive therapy of depression. Guilford press.1979.https://www.example.edu/paper.

2- Razeqi F S, Mirza Hosseini H, Zargham H M. [Modeling the relationship between achievement goals and motivational beliefs with academic procrastination: The mediating role of self-regulatory learning strategies]. Journal of Jundishapur Educational Develop Quart.2020;11(3),335-358. [Persian].

3-Hailikari T, Katajavuori N, Asikainen H. Understanding Procrastination: A Case of a Study Skills Course Social Psychology of Education: An International Journal.2021; v24 n2 p589-606

4-ZakeriH, Esfahani BN, Razmjoee M. [Parenting styles and academic procrastination]. Proc-Social and Behayvioral Sciences.2013; 84, 57-60. DOI: 10.1016/j.sbspro.2013.06.509[Persian].

5-Bakhtiari, E, Forough and Orizi S.H. [Investigating the effect of Morita-art therapy on students' academic procrastination]. J Cogn and Beha Sci Res .2022; 11 (1), 1-12. [Persian].

6-Kandemir M, Palancı M. Academic functional procrastination: Validity and reliability study. Procedia-Social and Behavioral Sciences,2014, 152, 194-198.

7- Khudabakhshi M, Sepahvand, M A, Shaykh al-I A, and Habibi.[inspiration. Predicting organizational procrastination and life satisfaction based on burnout and service history], J Military Med,2015; 17 (4), 207-213. [Persian]

8-Beheshtifar M, Hoseinifar H, Moghadam M. [Effect procrastination on work-related stress]. European J Economic , Finance and Admin Science.2011, 38(38), 59-64.

9- Hashemi T, Mustafav F, Abbasi M N,and Badri R.[The role of goal orientation, self-regulatory self-efficacy and personality in procrastination]. Contemp Psy.2012; 7 (1), 73-84[Persian].

10-Turel Y K, Dokumaci O. Use of Media and Technology, Academic Procrastination, and Academic Achievement in Adolescence, Participatory Educational Research, 2022; 9 (2),481-497.

11- Aylin S A , Qualitative Study among Self-Identified Perfectionists and Procrastinators in Academic Tasks,(, Participatory Educational Research,2022, 9 (2)1-24 .

12-Sokolowska J. Behavioral, cognitive, affective, and motivational dimensions of academic procrastination among community college students: AQ methodology approach. Fordham University.2009.

13-Solomon LJ, Rothblum E D. Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. J couns psychol.1984; 31(4), 503. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0167.31.4.503

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]

14-Wolters CA. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. J0urnal of education psycology, 2003;95(1), 179.
15-Wells A. Metacognitive therapy: Cognition applied to regulating cognition. Behavioural and cognitive psychotherapy, 2008;36(6), 651-658.
16-Wells A. Emotional disorders and metacognition: Innovative cognitive therapy. John Wiley & Sons2002. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9780470713662
17- Fisher P, Wells A. Metacognitive therapy: Distinctive features. Routledge 2009.
18-Wells, A. Metacognitive therapy for anxiety and depression. Guilford press 2011.
19-Fu S, Chinese EFL University Students' Self-Reported Use of Vocabulary Learning Strategies, English Language Teaching,2021; 14 (12),117-125.
20- Wittrock M C. Handbook of research on teaching. Macmillan Publishing Ltd 1986.
21- Samsilayurni S, Rambat N, Kristiawan, M . The Effect of Expository and Cooperative Learning Strategies on Student Learning Result in Class X Office Governance Automation of State Vocational High School I Palembang, Education Quarter Revilation.2021; 4 (2),41-50.
22- Flavell J. Theories of learning in Educational Psychology. Metacognition.1976.
23- Seif A A. Modern parenting psychology, learning and teaching psychology. Tehran: Doran.2013. [persian]
24-Fernie B A, Spada M M , Nikčević A V, Georgiou G A, Moneta GB. Metacognitive beliefs about procrastination: Development and concurrent validity of a self-report questionnaire. Journal of Cognitive Psy.2009; 23(4), 283-293.
25-Weinstein C E, Palmer DR. L. User's Manual for those adm Lea and Study Strategies Inventory.2002.
25-McCloskey J. Finally, my thesis on academic procrastination.2012;1-84.http://hdl.handle.net/10106/9538
26-Mohammadi B J, Zenoozian S, Dadashi M, Saed O, Hemmat A, Mohammadi G. Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanjan University of Medical Sciences, Iran. Journal of Mhedical Education Development,2017; 10(27), 84-97. [Persian].
27-Hashemipour H, Keramati H, Kavousian J, Arabzadeh M. [Predicting Student Procrastination Based on Metacognitive Beliefs Mediating Test Anxiety: Structural Equation Modeling], Cognative Psycology Quartry , 2020; 8 (4), 9-24.[Persian
28-Zahedi S, Fakhri Z. [Analysis of the factor structure of the list of "learning and study strategies" in students]. Education and Learning Research,2014; 12 (1), 67-82. doi: 10.22070 / 2.6.67.
29- pourmousa bzanjani,H, Mohammadifar,M, Talehpasand S,Rezaee A.M. [Stractural relation of metacognitive and motivation belief with students procrastination based on the mediating rol of lerning strategies].Journal of psycology science.2022; 20(1): 2211-222408. [Persian].
30- Preacher K J, Hayes A F. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. Behavior research methods, instruments, & computers, 2008;36(4), 717-731.
31- Preacher K. Hayes A. SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. Behavior research methods, instruments, & computers,2008; 36(4), 717-731.
32- Ziegler N,Opdenakker M. 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,2018; 64, 71-82.
33-MohammadiB J, Zenoozian S, Dadashi M, Saed O, Hemmat A, Mohammadi G. [Prevalence of academic procrastination and its association with metacognitive beliefs in Zanjan University of Medical Sciences, Iran. J Med Edu Dev, 2017;10(27), 84-97. [persian]
34-Çikrikci Ö, Academic procrastination: The role of metacognitive awareness and educational stress. Mediterran J Educ Res.2016; 19(1), 39-52.
35- San Y L, Roslan S B, Sabouripour F. Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. American Journal of Applied Sciences, 2016;13(4), 459-466.
36- Noori,T, Nilforooshan P. [University Students' Academic Procrastination: The Role of Coping Styles with Stress and the Dual Dimensions of Perfectionism] New Educational Approaches,2016; 11(1), 21-40.[persian]
37- Asri D N, Setyosari P, Hitipeuw I, Chusniyah T. [The influence of project-based learning strategy and self-regulated learning on academic procrastination of junior high school students' mathematics learning]. American Journal of Educational Research,2017; 5(1), 88-96. [persian].
38- Wang J, Spencer K, Xing M. Metacognitive beliefs and strategies in learning Chinese as a foreign language. System, 2009;37(1), 46-56.
39- Graham S. A study of students' metacognitive beliefs about foreign language study and their impact on learning. Foreign language annals,2006;39(2), 296-309.
40- Pintrich P R. The role of metacognitive knowledge in learning, teaching, and assessing. Theory into practice, 2002;41(4), 219-225.
41- Bahri A, Corebima A D. The contribution of learning motivation and metacognitive skill on cognitive learning outcome of students within different learning strategies. Journal of Baltic Science Education,2015;14(4), 487.
42- De Palo V, Monacis L, Miceli S,Sinatra M, Di Nuovo S.Decisional Procrastination in Academic Settings: The Role of Metacognitions and Learning Strategies. Frontiersin. Psychology,2017; 8,973. .
43-Yeung M W L, Yau A H Y A. Thematic Analysis of Higher Education Students' Perceptions of Online Learning in Hong Kong under COVID-19: Challenges, Strategies and Support, Education and Information Technology, 2022;27 (1),181-208.
44- Yeh, Helen W. M., A Study of the Relationship between the Use of Grammar Learning Strategies and Student Achievement, International Journal Adult Education and Technology ,2021; 12 (3), 34-46.
45- Pournamdarian, S, Birshak, B, Asgharnejad F A. [Explain the role of metacognitive beliefs in predicting symptoms of depression, anxiety and stress in nurses]. Knol and Research in Applied Psyc,2016; 13 (49), 86_94 .[Persian].
46-García P D, Fraile J. Panadero E Learning Strategies and Self-Regulation in Context: How Higher Education Students Approach Different Courses, Assessments, and Challenges, European Journal Psycology of Education, 2021;36 (2),533-550.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-10-06]