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

Investigating the Relationship between Intelligence Believe and Academic Procrastination with Mediating Role of Social Cognition

Meraj Derakhshan[1], Gholam Hossein Maktabi[2], Mohsen Alizadeh[3], Samad Abdi Shahivand[4]

[1] *Educational Psychology, Faculty of Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran*
[2] *Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran*
[3] *Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran*
[4] *Educational Psychology, Allameh Tabatabaei University, Tehran, Iran*

**Corresponding author: Meraj Derakhshan, Educational Psychology, Faculty of Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran*
Email: meraj.derakhshan.@yahoo.com

Article Info

Keywords: *Social cognition, Academic procrastination, Intelligence believe, Students*

Abstract

Introduction: Academic procrastination is one of the important issues that have been considered by many researchers in recent years and it has been mentioned as a bad habit and a behavioral problem and a special type of behavioral procrastination. Many adults experience regular daily activities, so the present study aimed to investigate the relationship between IQ and academic procrastination through social cognition.
Methods: The present study was a descriptive research and correlational design and path analysis. The statistical population of the study consisted of all students of Shiraz universities in the academic year of 1995-96, of which 300 (174 girls and 126 boys) were selected by multi-stage cluster random sampling. Data were collected using the Rescue Social Cognition Questionnaire (2016), the Duke Intelligence Beliefs (2006), and the academic procrastination of Solomon and Rothblum (1984). Pearson correlation coefficient and path analysis using Emos software were used to analyze the data.
Results: The results showed that increasing belief in intelligence has a positive effect on the dimensions of social cognition (p=0.01) but the inherent belief in intelligence did not have a significant effect on these dimensions. Also, the dimensions of social cognition had a negative effect on academic procrastination (p=0.01). Finally, the dimensions of social cognition mediated the increased belief in intelligence and academic procrastination (p= 0.01) but did not mediate between the increasing belief in intelligence and academic procrastination.
Conclusion: In general, it can be concluded that social cognition and intelligence beliefs are two of the main factors for examining academic procrastination.

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 2026-11-09]

مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۵، شماره ۲، ۱۴۰۱
صفحات: ۱۱۰-۱۰۰

بررسی رابطهٔ باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی

معراج درخشان[۱]، غلامحسین مکتبی[۲]، محسن علیزاده[۳]، صمد عبدی شاهیوند[۴]

[۱] روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز
[۲] گروه روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز
[۳] روانشناسی تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز
[۴] روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی تهران

*نویسنده مسئول: معراج درخشان، روانشناسی تربیتی دانشگاه شیراز. ایمیل: meraj.derakhshan.@yahoo.com

چکیده

مقدمه: اهمال‌کاری تحصیلی یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد و یک مشکل رفتاری و نوع خاصی از اهمال‌کاری رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند، از این‌رو پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطهٔ باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی بود.

روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و طرح همبستگی و تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان دانشگاه‌های شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل می‌دادند که از این میان تعداد ۳۰۰ نفر (۱۷۴ دختر و ۱۲۶ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های شناخت اجتماعی نجاتی (۲۰۱۶)، باورهای هوشی دوئک (۲۰۰۶) و اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و روت‌بلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار ایموس استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که باور افزایشی هوش تأثیر مثبت بر ابعاد شناخت اجتماعی ($p=.01$) دارد ولی باور ذاتی هوش تأثیر معناداری بر این ابعاد نداشت. همچنین، ابعاد شناخت اجتماعی تأثیر منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی ($p=.01$) داشتند. در نهایت، ابعاد شناخت اجتماعی واسط باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی ($p=.01$) بودند اما در بین باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای نداشتند.

نتیجه‌گیری: به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که شناخت اجتماعی و باورهای هوشی دو مورد از عوامل اصلی برای بررسی اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد.

واژگان کلیدی: شناخت اجتماعی، اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای هوشی، دانشجویان

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی "Academic Procrastination" یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته و از آن به عنوان یک عادت بد [۱] و یک مشکل رفتاری و نوع خاصی از اهمال‌کاری رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می‌کنند [۲]. اهمال‌کاری به عنوان یک رفتار منفی ناشی از عدم تنظیم خودتنظیمی تلقی می‌شود [۳]. اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر انداختن ارادی انجام یک تکلیف تحصیلی است که باید در چارچوب زمانی مورد انتظار به انجام برسد [۴ و ۵] و در صورت انجام نشدن، با عواقب منفی همراه است [۶ و ۷]. این نوع از اهمال‌کاری در بین بیش از ۷۰ درصد از دانشجویان وجود دارد که منتج به عملکرد تحصیلی ضعیف و همچنین سطوح بالایی از استرس و اضطراب می‌شود [۸ و ۹].

اهمال‌کاری تحصیلی اغلب به عنوان یک الگوی رفتاری برای اجتناب از تکالیف سخت و اضطراب‌آور [۱۰]، یک مسئله انگیزشی که منعکس کننده تفاوت‌های فردی در ارزش‌های عمومی است [۱۱]، یک مشکل مدیریت زمان [۱۲] و یا شکست خودتنظیمی فراشناختی [۱۳] تعریف شده است و دارای دو ویژگی اصلی تأخیر در روند تکالیف دانشگاه و تردید همیشگی در مواجه با تکالیف دانشگاهی [۱۴] و دارای اشکال مختلفی از جمله عادت دیر آمدن به کلاس یا بی‌نظمی، به تعویق انداختن انجام وظایف تحصیلی، اجتناب از انجام دادن کارهایی مانند ارائه مقالات، از دست دادن کلاس، معدل کمتر از حد استاندارد، عدم قبولی و تهدید به اخراج از دانشگاه است [۱۵]. این رفتار ناسازگارانه با برخی از ویژگی‌های شخصیتی مانند کمال‌گرایی، ترس از شکست، خودکارآمدی پایین، خودتنظیمی پایین و همچنین با برخی جنبه‌های انگیزشی مانند جهت‌گیری هدف و جنبه‌های موقعیتی مانند جو کلاس و تکالیف سخت همراه است [۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۱].

اهمال‌کاری تحصیلی بر مدیریت زمان [۲۲]، اعتماد به‌نفس [۲۳]، رضایت از زندگی دانشجویی و عملکرد تحصیلی [۲۴] تأثیر منفی می‌گذارد و همچنین می‌تواند فرایند یادگیری را بازداری کند و پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد [۲۵] که به عنوان مشکلی رایج در میان افراد یکی از مهم‌ترین دلایل شکست یا موفق نشدن فراگیران در یادگیری و دست‌یابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی تلقی شود [۲۶] و با توجه به آمار بالای شیوع آن از یک سو و تأثیرات و عواقب منفی آن از سوی دیگر، بررسی پیشایندها و دلایل آن درخور بررسی است.

همان‌گونه که بیان شد، از عوامل همبسته با اهمال‌کاری تحصیلی هم می‌توان به عوامل انگیزشی اشاره کرد و هم به عوامل شناختی و جهت تبیینی بهتر از رفتارهای اهمال‌کارانه، در نظر گرفتن این دو بعد شناختی و انگیزشی کارسازتر خواهد بود. نظریه‌پردازان شناخت‌گرا با بکارگیری رویکرد کل‌گرایانه در تبیین یادگیری آموزشگاهی و با توجه به مجزا نمودن عوامل شناختی از الگوهای انگیزشی، مدل‌هایی را پیشنهاد کرده‌اند که طی آن، یادگیری را با توجه به ویژگی‌هایی انگیزشی و سبک‌های شناختی فراگیران توضیح دهند [۲۷]. در بین عناصر تأثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی، سازه‌هایی وجود دارد که در درون خود هم جنبه شناختی دارند و هم جنبه انگیزشی که از این بین می‌توان به سازه‌ی باورهای هوشی "Intelligence beliefs" اشاره کرد که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران مختلف بوده است.

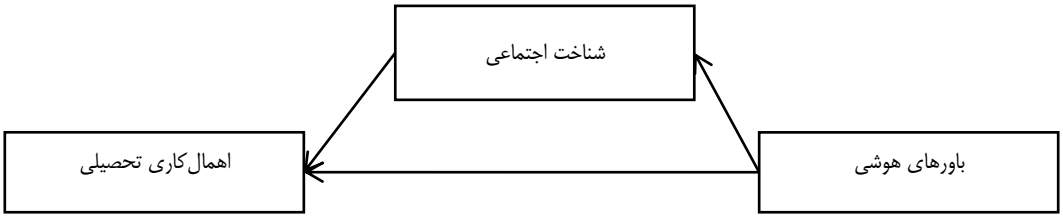
باورهای هوشی عوامل جانبی رفتار هستند و مستقیماً بر عملکرد تأثیر نمی‌گذارند [۲۸]. بر اساس رویکرد شناختی‌–اجتماعی Dweck و Leggett[۲۹]، Dweck و Molden [۳۰] و Dweck [۳۱] باورهای هوشی نظام‌های معنایی هستند که به رفتارهای فرد جهت می‌دهند و پیش‌بینی رفتار او را برای دیگران ممکن می‌سازند و همچنین زیربنای قضاوت افراد درباره‌ی خود است [۳۲]؛ در واقع به عقیدهٔ Dweck [۳۱] این باورهای ما هستند که به دنیای اطرافمان سازمان می‌دهند، به تجربه‌هایمان معنا می‌بخشند و به‌طور کلی نظام رفتاری و معنایی هر فرد را تشکیل می‌دهند. از نظر Dweck [۳۳] و Wellman [۳۴] باورهای هوشی شامل باورهای هوشی افزایشی و باورهای هوشی ذاتی است. باورهای هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر قابل افزایش و قابل کنترل است. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند به‌طور کلی بر بهبود شایستگی‌هایشان و اکتساب دانش جدید تأکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند. این افراد از آنجا که معتقدند هوش آنان قابل افزایش بوده، لذا در برخورد با موقعیت‌های دشوار تحصیلی، کوتاه نمی‌آیند و تسلیم نمی‌شوند و با مدیریت کردن عواطف منفی و انگیزه خویش، تلاش می‌کنند و لذا احتمال اهمال‌کاری در آنان کاهش می‌یابد. در مقابل، باور ذاتی در مورد هوش به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی ثابت، انعطاف‌ناپذیر و غیرقابل افزایش است. فراگیران با باور ذاتی هوش، بر دستیابی به عملکرد خوب تمرکز کرده و برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند [۳۰–۳۵] و هنگامی که متوجه شوند تکلیف یا مسئله از توان و هوش آنان بالاتر است، آن را رها کرده و لذا احتمال اهمال‌کاری تحصیلی در آنان افزایش می‌یابد. از همین‌رو است که Dweck [۳۳] معتقد است که باورهای هوشی با موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد و روی عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر می‌گذارد [۲۸].

از دیگر سوی، در علوم رفتاری و در چارچوب بررسی روابط میان مجموعه‌ای از متغیرها، شرایط به گونه‌ای است که نمی‌توان تأثیر متغیرهایی که به بافت مربوط می‌شوند را نادیده گرفت؛ چرا

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

که این عوامل بافتی می‌توانند در تعیین چگونگی و کیفیت این روابط نقش منحصر به فردی داشته باشند. از جمله سازه‌هایی که نقش محیط و تعامل شخص با محیط را به خوبی نشان می‌دهد، شناخت اجتماعی است. شناخت اجتماعی " social cognition" به عنوان توانایی شناخت خود، هیجان‌های افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آن‌ها، انطباق اجتماعی، بکارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را در بر می‌گیرد [۳۶، ۳۷، ۳۸ و ۳۹]. به عبارت ساده‌تر، شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت‌ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم‌گیری‌های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجهٔ آن است [۴۰، ۴۱، ۴۲، ۴۳ و ۴۴]. در تعریف دیگری شناخت اجتماعی را مجموعه‌ی پیچیده‌ای از فرایندهای عصبی شناختی می‌دانند که توانایی افراد در رمزگشایی ذهن دیگران برای برنامه‌ریزی اقدامات در محیط اجتماعی را تشکیل می‌دهد [۴۵]. خلأ موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود [۴۶]. بنابراین، نقص شناخت اجتماعی ممکن است موجب ایجاد یک چرخهٔ معیوب گردد که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می‌کنند؛ چراکه این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود و دیگران مشکل داشته و نمی‌توانند این نیازها را با مقاصد روزانه و اهداف زندگی خویش منطبق سازند [۳۸، ۴۷ و ۴۸]. لذا ضعف در شناخت اجتماعی می‌تواند باعث کاهش روابط و حمایت اجتماعی گردد و کاهش این روابط نیز به نوبه خود منجر به این نتیجه می‌گردد که فرد در مواقعی که احساس نماید نمی‌تواند از پس مسائل تحصیلی برآید نتواند از دیگران از جمله همکلاسی، استاد و غیره کمک گیرد و در نتیجه احتمال اهمال‌کاری تحصیلی آنان افزایش یابد.

با توجه به رابطهٔ تنگاتنگ میان شناخت و آموزش، توانایی‌های شناختی می‌توانند نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفاء کنند [۴۹]. بنابراین، از یک سو آمار شیوع اهمال‌کاری روز به روز در حال افزایش است [۵۰، ۵۱ و ۵۲] و از دیگر سو، شناخت متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، هم می‌تواند موجب پیش‌گیری از پیامدهای شکست در مدرسه شود و هم اینکه با تکیه بر این اطلاعات و بکارگیری روش‌های مناسب، محیط یادگیری خوشایندی را برای فراگیران فراهم آورد. بدین منظور در پژوهش حاضر فرض بر این است که روابط میان متغیرهای باور‌های هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی بر حسب میزان شناخت اجتماعی دانشجویان متفاوت است. لذا، پژوهشگران به دنبال آن هستند که با توجه به پیشینهٔ ذکر شده در مورد روابط میان متغیرها، نقش واسطه‌ای شناخت اجتماعی را در رابطه میان باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان مورد بررسی قرار دهند. بنابراین، برای بررسی تناسب مدل پرسش زیر مطرح می‌شود: آیا بین باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی رابطه‌ای وجود دارد؟



شکل ۱. نمودار کلی مدل علی پژوهش

روش‌ها

از آنجا که هدف پژوهش حاضر بررسی رابطهٔ باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی بود، لذا پژوهش حاضر از نوع همبستگی و مدل تحلیل مسیر می‌باشد. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان دانشگاه‌های شهر شیراز در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ تشکیل دادند که از این میان به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای، از بین تمامی دانشگاه‌های شهر شیراز، تعداد ۵ دانشگاه که شامل دانشگاه سراسری شیراز، دانشگاه پیام‌نور، دانشگاه آزاد و دو دانشگاه غیرانتفاعی بود، انتخاب شدند و از هر دانشگاه یک دانشکده و از هر دانشکده ۲ کلاس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. در مجموع ۳۰۰ نفر به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد که ۱۷۴ نفر را دختران و ۱۲۶ نفر را نیز پسران تشکیل دادند. معیار ورود به تحقیق رضایت دانشجویان و استاد و معیار خروج نیز ناقص بودن پرسشنامه بود که تعداد ۲۷ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شدند. به آزمودنی‌ها نیز گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها صرفاً جهت کار پژوهشی بوده و بدون نام و نام خانوادگی و به صورت محرمانه در نزد پژوهشگر می‌باشند.

برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسشنامه‌های باورهای هوشی، پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی و پرسشنامه شناخت اجتماعی استفاده شد. در ادامه به بررسی هر یک از این پرسشنامه‌ها خواهیم پرداخت.

پرسشنامه شناخت اجتماعی: این پرسشنامه توسط نجاتی [۵۳] برای بررسی وضعیت شناخت اجتماعی روی دانش آموزان و

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

دانشجویان ساخته شده است. پرسشنامه دارای ۱۹ گویه می‌باشد که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت مواردی را که افراد تجربه کرده‌اند را می‌سنجد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به این صورت است که گزینه تقریباً هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴) و تقریباً همیشه (۵)، را در بر می‌گیرد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه شناخت اجتماعی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان دهنده‌ی وجود ۴ مؤلفه شناخت اجتماعی بود که به ترتیب ذهن‌خوانی استاد، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی نام‌گذاری شدند. شاخص KMO در این مقیاس برابر ۰/۸۴۵ و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر ۲۴۹۱/۲۸ بود که با درجه آزادی ۱۷۱ در سطح P<۰/۰۰۰۱ معنی‌دار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه حاضر بود. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعه مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است [۳۸]. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنی‌دار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود (X^2/df=۰/۸۴، P=۰/۲۴، GFI=۰/۹۴، AGFI=۰/۹۵، IFI=۰/۹۹، CFI=۰/۹۵، RMSEA=۰/۰۰۳). برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۵۵ برای شناخت خود، ۰/۶۹ برای ذهن‌خوانی استاد، ۰/۵۱ برای درک محیط آموزشی و نهایتاً ۰/۷۰ برای تشخیص تهدید آموزشی به دست آمد.

مقیاس ارزیابی باورهای هوشی: این ابزار برای اولین بار توسط Abd-El-Fattah و Yates[۵۴] بر اساس نظریه‌ی طرز تفکر (نظریه‌های ضمنی هوش) Dweck [۳۳- ۵۵] تدوین شد که دارای ۱۴ ماده است. ۷ ماده آن برای اندازه‌گیری خرده مقیاس نظریه ذاتی هوش (باور ثابت هوش) و ۷ ماده دیگر برای خرده مقیاس نظریه افزایشی هوش (باور افزایشی هوش) استفاده می‌شوند. این ابزار، بر اساس یک مقیاس ۴ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۴ (کاملاً موافقم) درجه‌بندی شده‌اند. Abd-El-Fattahو Yates [۵۴] روایی این مقیاس را در مصر و استرالیا با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی بدست آوردند. در داده‌های مصر، به روش تأییدی هر دو عامل تأیید شدند و باور ضمنی ذاتی و باور ضمنی افزایشی به ترتیب ۳۵/۵ و ۱۵/۳ درصد از واریانس کل را نشان می‌دهند. در داده‌های استرالیا نیز هر دو عامل تأیید شدند و باور ضمنی ذاتی و باور ضمنی افزایشی به ترتیب ۲۶/۵ و ۱۸ درصد از واریانس کل را نشان می‌دهند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنی‌دار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود (X^2/df=۱/۰۸، P=۰/۰۹، GFI=۰/۹۸، AGFI=۰/۹۹، IFI=۰/۹۹، CFI=۰/۹۹، RMSEA=۰/۰۰۱). Abd-El-Fattah & Yates (۵۴) پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرونباخ نیز در مصر و استرالیا بررسی کردند. در مصر برای باور ضمنی ذاتی هوش ضریب ۰/۸۳ و برای باور ضمنی افزایشی هوش ضریب ۰/۷۵ به دست آوردند. اما در استرالیا، ضریب ۰/۷۸ برای باور ضمنی ذاتی هوش و ضریب ۰/۷۶ برای باور ضمنی افزایشی هوش به دست آوردند. در ایران نیز در پژوهش رستگار و همکاران [۵۶] آلفای کرونباخ کل این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش محبی نورالدین‌وند و همکاران [۵۷] آلفای کرونباخ باور ذاتی هوش (۰/۷۴) و باور افزایشی (۰/۸۲) به دست آمده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۸۵ برای باور ذاتی هوش و ضریب ۰/۶۶ برای باور افزایشی هوش بدست آمد.

مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی- نسخه‌ی دانشجو (PASS): این مقیاس را Solomonو Rothblum (۵۸) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را Dehghan [به نقل از، ۵۹] برای اولین بار در ایران به کار برده است. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (شامل ۸ گویه)، مؤلفه آماده شدن برای تکلیف (شامل ۱۱ گویه) و مؤلفه آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم (شامل ۸ گویه) را مورد بررسی قرار می‌دهد. پاسخ‌ها در یک طیف لیکرت ۴ درجه‌ای، از هرگز (نمره ۱) تا همیشه (نمره ۴) قرار گرفته‌اند. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. Solomon [به نقل از، ۵۹] روایی این مقیاس را با استفاده از روایی همسانی درونی خرده مقیاس‌ها با نمره کل، حدود ضریب ۰/۸۴ گزارش داده است. در پژوهش علی‌مدد [۵۹] جهت تعیین روایی مقیاس از همبستگی نمره کلی مقیاس با تک تک سؤالات تشکیل دهنده مقیاس استفاده شده است که همه ضرایب همبستگی در سطح p<۰/۰۱ معنی‌دار بوده‌اند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی مقیاس از روش تحلیل عامل تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS استفاده گردید که تمامی سؤالات بار عامل خود بار عاملی معنی‌دار داشتند و مدل نیز از برازش مطلوبی برخوردار بود (X^2/df=۰/۵۳، P=۰/۳۸، GFI=۰/۹۹، AGFI=۰/۹۷، IFI=۰/۹۸، CFI=۰/۹۹، RMSEA=۰/۰۰۰۱). برای بررسی پایایی مقیاس نیز از آلفای کرونباخ استفاده گردید که ضریب ۰/۷۰ برای آماده شدن برای امتحان، ۰/۶۶ برای آماده شدن برای تکلیف و ۰/۷۰ برای آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم به دست آمد.

برای ارزیابی ارتباط علی میان متغیرهای پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزار AMOS و برای بررسی نقش واسطه‌گری متغیر میانجی از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار ایموس استفاده شد.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

یافته‌ها

قبل از بررسی فرضیه‌ها، آمار توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین و انحراف معیارها متغیرها بررسی شد و نتایج نشان داد که آماده شدن برای تکلیف دارای بیشترین میانگین بود. نتایج کامل در جدول ۱ آورده شده است. به منظور بررسی رابطهٔ ساده بین متغیرهای پژوهش، همبستگی متغیرها محاسبه گردید و نشان داد که همبستگی بین متغیرها در اغلب موارد معنی‌دار هستند. از این‌رو امکان بررسی مدل فراهم می‌باشد.

در ابتدا، شاخص‌های برازش مدل محاسبه گردید که نتایج این تحلیل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر		میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
باورهای هوشی	هوش ذاتی	۱۵/۱	۳/۳	۷	۲۶
	هوش افزایشی	۲۱/۲	۴	۷	۲۸
شناخت اجتماعی	شناخت خود	۱۵/۹	۳/۵	۶	۲۴
	ذهن‌خوانی استاد	۱۰/۸	۳/۶	۱	۲۰
	درک محیطی	۹	۲/۹	۲	۱۶
	تشخیص تهدید آموزشی	۱۱/۸	۲/۶	۱	۱۶
اهمال‌کاری تحصیلی	آماده شدن برای امتحانات	۱۵/۹	۳/۸	۷	۲۸
	آماده شدن برای تکلیف	۳۱	۵	۱۷	۴۴
	آماده شدن برای مقاله	۲۲/۳	۴/۳	۸	۳۲

جدول ۲. ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱- هوش ذاتی	۱								
۲- هوش افزایشی	۰/۰۰۰۱	۱							
۳- شناخت خود	۰/۳۶**	-۰/۰۴	۱						
۴- ذهن‌خوانی استاد	۰/۲۷**	-۰/۰۴	۰/۵۲**	۱					
۵- درک محیطی	۰/۲۲**	-۰/۰۷	۰/۵۱**	۰/۵۸**	۱				
۶- تشخیص تهدید آموزشی	۰/۴۳**	۰/۰۲	۰/۵۹**	۰/۴۶**	۰/۵۰**	۱			
۷- آماده شدن برای امتحانات	۰/۰۰۰۱	۰/۰۷	-۰/۲۲**	-۰/۰۹	-۰/۲۶**	-۰/۱۳*	۱		
۸- آماده شدن برای تکلیف	۰/۳۶**	-۰/۰۲	۰/۳۲**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	-۰/۴۶**	۱	
۹- آماده شدن برای مقاله	۰/۳۱**	-۰/۱۲*	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۲۶**	۰/۲۳**	-۰/۴۲**	۰/۶۰**	۱

*=P<۰/۰۵ **=P<۰/۰۱

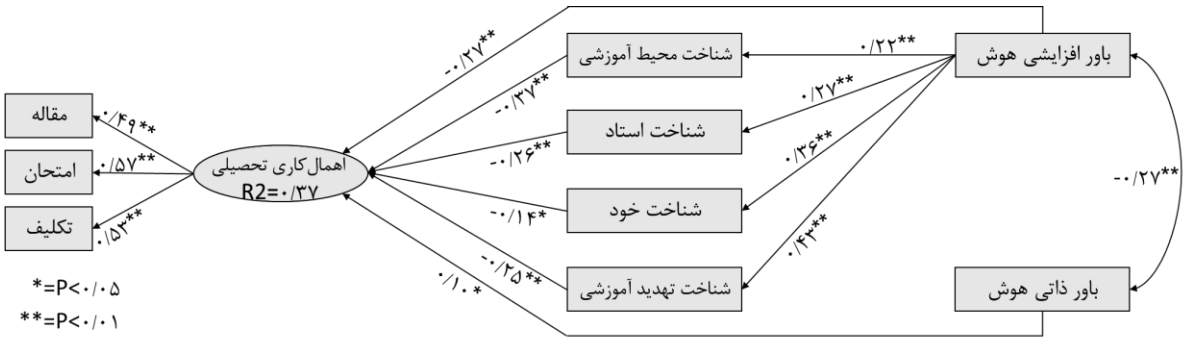
جدول ۳: شاخص‌های برازش مدل

شاخص	X^2/df	P	GFI	AGFI	IFI	CFI	RMSEA
قبل از اصلاح	۴۴/۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۸	۰/۳۲	۰/۳۷	۰/۳۵	۰/۲۸
بعد از اصلاح	۰/۵۸	۰/۸۶	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۰۰۱

در جدول ۳، هم شاخص‌های قبل از اصلاح و هم شاخص‌های بعد از اصلاح نشان داده شده است. شاخص‌های قبل از اصلاح نشان می‌دهد که مدل در ابتدا از برازش خوبی برخوردار نبود که با حذف مسیرهای پیشنهادی غیر معنی‌دار از جمله حذف مسیرهای باور ذاتی هوش به تمامی متغیرها (به جز اهمال‌کاری برای مقاله)، باور افزایشی هوش به اهمال‌کاری امتحان، شناخت خود به اهمال‌کاری مقاله و تکلیف و شناخت تهدید آموزشی به اهمال‌کاری امتحان و مقاله و همچنین با انجام اصلاحات مورد نیاز، مدل به برازش مطلوب رسید. شاخص‌های بعد از اصلاح نشان می‌دهد که مدل از برازش خوبی برخوردار است.

به منظور پاسخ به سؤال پژوهش مبنی بر این که "آیا بین باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی رابطه‌ای وجود دارد؟" نتایج پژوهش نشان می‌دهد که تنها بعد باور افزایشی هوش از طریق واسطه‌گری ابعاد شناخت اجتماعی، دارای اثر غیرمستقیم بر ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد؛ اما هم باور ذاتی هوش و هم باور افزایشی هوش دارای اثرات مستقیم بر ابعاد اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. نتایج دقیق حاصل از فرضیه اول پژوهش در شکل ۲ و جدول ۴ آورده شده است.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]



شکل ۲. ضرایب استاندارد مدل مفهومی پژوهش

جدول ۴. ضرایب مسیرهای مستقیم موجود در مدل پژوهش حاضر

مسیر	مقدار برآورد	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	T	P
باور افزایشی هوش بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۵	-۰/۲۷	۰/۰۷	۴/۹	۰/۰۰۰۱
باور ذاتی هوش بر اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۳	۰/۱۰	۰/۰۶	۲	۰/۰۵
باور افزایشی هوش بر شناخت محیط آموزشی	۰/۱۶	۰/۲۲	۰/۰۵	۳/۵	۰/۰۰۰۱
باور افزایشی هوش بر شناخت استاد	۰/۲۵	۰/۲۷	۰/۰۶	۴/۳	۰/۰۰۰۱
باور افزایشی هوش بر شناخت خود	۰/۳۲	۰/۳۶	۰/۰۵	۵/۹	۰/۰۰۰۱
باور افزایشی هوش بر شناخت تهدید آموزشی	۰/۲۹	۰/۴۳	۰/۰۴	۷/۳	۰/۰۰۰۱
شناخت محیط آموزشی بر اهمال‌کاری برای امتحان	-۰/۴۳	-۰/۳۷	۰/۱۰	۳/۹	۰/۰۰۰۱
شناخت استاد بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۱	-۰/۲۶	۰/۰۸	۲/۸	۰/۰۰۰۱
شناخت خود بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۱۸	-۰/۱۴	۰/۰۷	۲/۳	۰/۰۲
شناخت تهدید آموزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۳	-۰/۲۵	۰/۰۹	۴/۶	۰/۰۰۰۱

همان‌گونه که نتایج شکل ۲ و جدول ۴ نشان می‌دهند، باور افزایشی هوش دارای اثر منفی (β=-۰/۲۷ و P=۰/۰۱) و باور ذاتی هوش (β=۰/۱۰ و P=۰/۰۵) دارای اثر مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی هستند. باور افزایشی هوش همچنین دارای اثر مثبت بر شناخت محیط آموزشی (β=۰/۲۲ و P=۰/۰۱)، شناخت استاد (β=۰/۲۷ و P=۰/۰۱)، شناخت خود (β=۰/۳۶ و P=۰/۰۱) و شناخت تهدید آموزشی (β=۰/۴۳ و P=۰/۰۱) است؛ اما باور ذاتی هوش تأثیر معناداری بر هیچ کدام از ابعاد شناخت اجتماعی ندارد. در نهایت، هر ۴ بعد شناخت محیط آموزشی (β=-۰/۳۷ و P=۰/۰۱)، شناخت استاد (β=-۰/۲۶ و P=۰/۰۱)، شناخت خود (β=-۰/۱۴ و P=۰/۰۵) و شناخت تهدید آموزشی (β=-۰/۲۵ و P=۰/۰۱) تأثیر منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند. تمامی متغیرهای پیش‌بین مدل توانستند ۳۷ درصد از واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین نمایند.

به منظور بررسی سهم واسطه‌گری هر یک از ابعاد شناخت اجتماعی در بین متغیرهای پژوهش، از دستور بوت استراپ در نرم‌افزار ایموس استفاده شد که نتایج در جدول ۴ آورده شده است.

همان‌گونه که در جدول ۵، مشاهده می‌شود، ابعاد شناخت اجتماعی توانستند بین باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کنند، بدین صورت که شناخت محیط آموزشی (β=۰/۰۹ و P=۰/۰۱)، شناخت استاد (β=۰/۰۸ و P=۰/۰۱)، شناخت خود (β=۰/۰۶ و P=۰/۰۱) و شناخت تهدید آموزشی (β=۰/۱۱ و P=۰/۰۱) توانستند واسطه‌گر ارتباط باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی باشند؛ اما باور افزایشی هوش نتوانست از طریق ابعاد شناخت اجتماعی، اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی نماید.

جدول ۵. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از بوت استراپ

مسیر			مقدار برآورد	حد پائین	حد بالا	معناداری
متغیر برون‌زاد	متغیر واسطه	متغیر درون‌زاد نهایی				
باور افزایشی هوش	شناخت محیط آموزشی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۹	۰/۰۸	۰/۰۳	۰/۰۱
	شناخت استاد		۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۱۱	۰/۰۱
	شناخت خود		۰/۰۶	۰/۰۳	۰/۰۹	۰/۰۱
	شناخت تهدید آموزشی		۰/۱۱	۰/۱۳	۰/۰۸	۰/۰۱

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

بحث

همان‌طور که پیش‌تر اشاره شد پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطهٔ باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری شناخت اجتماعی انجام گرفت. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که باور افزایشی هوش تأثیر منفی و باور ذاتی هوش تأثیر مثبت بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته به صورت دقیق با نتایج پژوهش‌های [۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۳۳] که تأثیر سازه‌های شناختی و هوشی را بر اهمال‌کاری تحصیلی بررسی کرده‌اند، همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان چنین گفت که الگو-های نظری انگیزش پیشرفت، باورهای شخص را عمده‌ترین و اصلی‌ترین تعیین‌گرهای رفتار پیشرفت می‌دانند. مفروضهٔ اصلی این نظریه‌ها آن است که انتظارات افراد برای موفقیت و ادراک آنان از توانایی انجام تکالیف مختلف، نقش عمده‌ای در انگیزش و رفتار دارد [۲۹]؛ همچنین بر اساس شواهد [۲۹] باورهای هوشی بر چگونگی تفسیر فرد از شکست‌ها و موفقیت‌های خود اثر دارد. بنابراین، پیامدی که این تفسیرها در پی دارد می‌تواند فضایی هدفمندانه برای فرد ایجاد کرده و آنان را ترغیب کند که خود را توانا، ارزشمند و مسئول ببینند [۶۰]؛ در نتیجه این امر می‌تواند افراد را به سمت فعالیت‌های تحصیلی بیشتر سوق داده و از گرفتار شدن آنان در دام اهمال‌کاری تحصیلی تا حد امکان جلوگیری کند. علاوه بر این، هنگامی که فرد تصور خوبی دربارهٔ خود و توانایی‌هایش دارد، احساس می‌کند که موجودی تواناست و با اطمینان بیشتری فکر می‌کند و می‌کوشد تا رفتارش با موفقیت همراه باشد؛ و از آنجایی که افراد معتقد به باور هوشی افزایشی بر این باورند که دارد که هوش، کیفیتی انعطاف‌پذیر، قابل افزایش و قابل کنترل است [۳۰]. در نتیجه تلاش بیشتری می‌کنند تا با بهبود شایستگی‌های خود و اکتساب دانش جدید، فعالیت بیشتری در کارهای تحصیلی خود داشته باشند. در مقابل، افراد دارای باور ذاتی هوش، برای رسیدن به اهدافشان و غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند و در مواجهه با مشکلات به راحتی تسلیم می‌شوند. بنابراین، افراد با باور ذاتی هوش احتمالاً بیشتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند و لذا رابطه مثبت باور ذاتی هوش و اهمال‌کاری و رابطه منفی باور افزایشی هوش و اهمال-کاری منطقی به نظر می‌رسد.

نتایج همچنین حاکی از آن بود که باور افزایشی هوش دارای تأثیر مثبت بر ابعاد شناخت اجتماعی بود اما باور ذاتی هوش تأثیر معناداری بر این ابعاد نداشت. هر چند یافته‌ای جهت مقایسه با این نتایج بدست نیامد اما در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که افراد با باور افزایشی هوش از آنجا که به این معتقدند که هوش آنا در جنبه‌های مختلف قابل افزایش است، لذا در برخورد با چالش‌های زندگی و موقعیت‌های اجتماعی نه تنها تسلیم نمی-شوند بلکه تلاش می‌کنند در جهت شناسایی خویش، دیگران و موقعیت برآیند و بتوانند با شناسایی و فهم دقیق این ابعاد و به ویژه در محیط آموزشی برآیند.

نتایج پژوهش همچنین نشان دادند که ابعاد شناخت اجتماعی تأثیر منفی بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند. این یافته با نتایج پژوهش‌های [۴۶- ۶۱] همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که خلأ موجود در شناخت اجتماعی، موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود [۴۹]. شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد. به عنوان مثال [۶۰] اعتقاد بر این است که وقتی دختران می‌خواهند باورهای خود را شکل دهند، به نظرات دیگران بیشتر توجه می‌کنند. بر این مبنا شناخت اجتماعی موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید. حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با شناخت، اطمینان و کنترل بیشتری باشد، رفتارهای او نیز در برخورد با رویدادهای تحصیلی به مراتب منطقی‌تر و پخته‌تر خواهد بود. در همین راستا تجارب حاصل و رفتارهایی که با فعالیت‌های تحصیلی بیشتری همراه است منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود.

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را دربارهٔ ویژگی‌های کارکردی تجارب هیجانی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پسایندهای شناخت اجتماعی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم-پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. نخست اینکه نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه‌ی رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش-هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. محدودیت دوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانشجویان انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام گیرد. در نهایت پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های بعدی در رابطه بین باورهای هوشی و اهمال‌کاری تحصیلی، نقش سایر سازه‌های شناختی- اجتماعی همچون حمایت اجتماعی بررسی گردد تا دیدی روشن‌تر و جامع‌تر از این روابط حاصل گردد.

نتیجه‌گیری

در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که ابعاد شناخت اجتماعی نقش واسطه‌ای در بین باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری تحصیلی دارند اما نقش واسطه‌ای در بین باور افزایشی هوش و اهمال‌کاری

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

تحصیلی ندارند. هر چند پژوهشی که دقیقاً به رابطه این سه سازه پرداخته باشد یافت نشد، اما جهت مقایسه این نتایج با پژوهش‌های پیشین می‌توان بیان داشت که این نتایج با یافته پژوهش‌های [۳۳، ۴۶- ۶۱] که نقش واسطه‌گر مؤلفه‌های شناختی اجتماعی در رابطه سازه‌های شناختی و هوشی با اهمال‌کاری تحصیلی را بررسی کرده‌اند همسو است. به بیان دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی افراد بر اساس باورهای هوشی افراد، به شناخت اجتماعی فراگیران در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی آن‌ها وابسته است. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز با تأکید بر نقش تعیین کننده‌ی شناخت اجتماعی نشان می‌دهد که الگوی پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی افراد بر اساس عنصر باورهای هوشی آنان، بر نقش‌آفرینی عنصر واسطه‌مند شناخت اجتماعی افراد وابسته است.

سپاسگزاری

از تمامی افرادی که در جهت اجرای مطلوب این پژوهش همکاری نمودند، به ویژه اساتید و دانشجویان دانشگاه شهیدهای شیراز، کمال تشکر و قدردانی صورت می‌گیرد.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش جهت اطمینان از رعایت اصول اخلاقی، به آنان اطمینان داده شد و نام و مشخصات فردی شرکت‌کنندگان یادداشت نگرید. همچنین شرکت در این پژوهش کاملاً آزادانه و با رضایت شرکت‌کنندگان صورت گرفت. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی با کد پایان‌نامه ۴۹۵۶۰۶ دانشگاه علامه طباطبایی تهران است.

تضاد منافع

این مطالعه بدون حمایت مالی سازمانی انجام گرفته است و یافته‌های آن به‌طور دقیق و شفاف ارائه شده است و امتیازات علمی و پژوهشی حاصل از آن با منافع مادی و معنوی هیچ فرد، گروه و نهادی در تعارض نیست.

منابع

1. Chase L. Procrastination: the new master skill of time management. Agency Sales. 2003;33(9):60.
2. Janssen T, Carton JS. The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. The Journal of Genetic Psychology. 1999 Dec 1;160(4):436-42.
3. Chen Z, Zhang R, Xu T, Yang Y, Wang J, Feng T. Emotional attitudes towards procrastination in people: A large-scale sentiment-focused crawling analysis. Computers in Human Behavior. 2020 Sep 1;110:106391.
4. Steel P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. Psychological bulletin. 2007 Jan;133(1):65.
5. Kandemir M. Akademik erteleme davranışını açıklayıcı bir model. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi. 2010;4(3):51-72.
6. Hen M. Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention. Journal of prevention & intervention in the community. 2018 Apr 3;46(2):199-212.
7. Goroshit, M. (2018). Academic procrastination and academic performance: An initial basis for intervention. Journal of Prevention & Intervention in the Community, 46(2), 131–142. https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198157.
8. Kim KR, Seo EH. The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. Personality and Individual Differences. 2015 Aug 1;82:26-33.
9. Krause K, Freund AM. Delay or procrastination–A comparison of self-report and behavioral measures of procrastination and their impact on affective well-being. Personality and Individual Differences. 2014 Jun 1;63:75-80.
10. Eckert M, Ebert DD, Lehr D, Sieland B, Berking M. Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. Learning and Individual Differences. 2016 Dec 1;52:10-8.
11. Grund A, Fries S. Understanding procrastination: A motivational approach. Personality and Individual Differences. 2018 Jan 15;121:120-30.
12. Wolters CA, Won S, Hussain M. Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. Metacognition and learning. 2017 Dec;12(3):381-99.
13. Fernie BA, Bharucha Z, Nikčević AV, Marino C, Spada MM. A Metacognitive model of procrastination. Journal of affective disorders. 2017 Mar 1;210:196-203.
14. Basri AS. Prokrastinasi Akademik Mahasiswa ditinjau dari Religiusitas. Hisbah: Jurnal Bimbingan Konseling dan Dakwah Islam. 2017;14(2).
15. Rahman IK, Indra H, Kasman R. Perilaku Prokrastinasi Akademik Dan Layanan Bimbingan Dan Konseling. TADBIR MUWAHHID. 2018 Oct 31;2(2):111-9.
16. Corkin DM, Shirley LY, Wolters CA, Wiesner M. The role of the college classroom climate on academic procrastination. Learning and Individual Differences. 2014 May 1;32:294-303.
17. Dunn K. Why wait? The influence of academic self-regulation, intrinsic motivation, and statistics anxiety on procrastination in online statistics. Innovative Higher Education. 2014 Feb;39(1):33-44.
18. Glick DM, Millstein DJ, Orsillo SM. A preliminary investigation of the role of psychological inflexibility in academic procrastination. Journal of Contextual Behavioral Science. 2014 Apr 1;3(2):81-8.
19. Grunschel C, Patrzek J, Fries S. Exploring reasons and consequences of academic procrastination: An interview study. European Journal of Psychology of Education. 2013 Sep;28(3):841-61.
20. Katz I, Eilot K, Nevo N. "I'll do it later": Type of motivation, self-efficacy and homework procrastination. Motivation and Emotion. 2014 Feb;38(1):111-9.
21. Malatincová T. The mystery of "should": Procrastination, delay, and reactance in academic settings. Personality and Individual Differences. 2015 Jan 1;72:52-8.
22. Shih SS. Factors related to Taiwanese adolescents' academic procrastination, time management, and perfectionism. The Journal of Educational Research. 2017 Jul 4;110(4):415-24.
23. Batool SS. Academic achievement: Interplay of

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. Australian Journal of Psychology. 2020 Jun 1;72(2):174-87.
24. Balkis M, Erdinç DU. Gender differences in the relationship between academic procrastination, satifaction with academic life and academic performance. Electronic Journal of Research in Educational Psychology. 2017;15(1):105-25.
25. Chen BB, Chang L. Procrastination as a fast life history strategy. Evolutionary Psychology. 2016 Feb 24;14(1):1474704916630314.
26. Şirin EF. Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. Educational Research and Reviews. 2011 May 30;6(5):447-55.
27. Khoroshi P, Nili M. Abedi A. The relationship between emotional and emotional eagerness of learning with self-efficacy of students; Isfahan University of Cultural Sciences. Educational Strategies in Medical Sciences. 2014: 7 (2): 234-229.
28. Dweck CS. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. New York: 2016: Routledge.
29. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological review. 1988 Apr;95(2):256.
30. Dweck CS. Molden DC. Self-theories: Their impact on competence motivation and acquisition. In A. Elliot, & C.S. Dweck (Eds). The handbook of competence and motivation. New York: 2005: Guilford.
31. Dweck CS. Self-theories. In P. Van Lange, A. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds). Handbook of theories in social psychology. 2011.
32. Tan D, Yough M, Desmet OA, Pereira N. Middle School Students' Beliefs About Intelligence and Giftedness. Journal of Advanced Academics. 2019 Feb; 30 (1):50-73.
33. Dweck CS. Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia, PA: 2000: Psychology Press.
34. Wellman HM. The child's theory of mind. Cambridge, MA: MIT Press. 1990.
35. Blackwell LS, Trzesniewski KH, Dweck CS. Implicit theories of intelligence predict achievement across an adolescent transition: A longitudinal study and an intervention. Child development. 2007 Jan;78(1):246-63.
36. Pinkham AE, Penn DL, Green MF, Buck B, Healey K, Harvey PD. The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel. Schizophrenia bulletin. 2014 Jul 1;40(4):813-23.
37. Buck BE. The Narrative of Emotions Task: A psychometric study of social cognition and social functioning in individuals with schizophrenia. 2013.
38. Uekermann J, Kraemer M, Abdel-Hamid M, Schimmelmann BG, Hebebrand J, Daum I, Wiltfang J, Kis B. Social cognition in attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD). Neuroscience & biobehavioral reviews. 2010 Apr 1;34(5):734-43.
39. Arntz A, Bernstein D, Oorschot M, Schobre P. Theory of mind in borderline and cluster-C personality disorder. The Journal of nervous and mental disease. 2009 Nov 1;197(11):801-7.
40. Shettleworth SJ. Cognition, evolution, and behavior. Oxford university press; 2009 Dec 30.
41. Oliveira RF. Mind the fish: zebrafish as a model in cognitive social neuroscience. Frontiers in neural circuits. 2013 Aug 8;7:131.
42. Weitekamp CA, Hofmann HA. Evolutionary themes in the neurobiology of social cognition. Current opinion in neurobiology. 2014 Oct 1;28:22-7.
43. Simões JM, Barata EN, Harris RM, O'Connell LA, Hofmann HA, Oliveira RF. Social odors conveying dominance and reproductive information induce rapid physiological and neuromolecular changes in a cichlid fish. BMC genomics. 2015 Dec;16(1):1-3.
44. Cummings ME. The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain. Animal Behaviour. 2015 May 1;103:249-58.
45. Arioli M, Crespi C, Canessa N. Social cognition through the lens of cognitive and clinical neuroscience. BioMed research international. 2018 Sep 13;2018.
46. Couture SM, Granholm EL, Fish SC. A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative symptoms and real-world functioning in schizophrenia. Schizophrenia research. 2011 Feb 1;125(2-3):152-60.
47. Nijmeijer JS, Minderaa RB, Buitelaar JK, Mulligan A, Hartman CA, Hoekstra PJ. Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning. Clinical psychology review. 2008 Apr 1;28(4):692-708.
48. Dimaggio G, Lysaker PH, Carcione A, Nicolo G, Semerari A. Know yourself and you shall know the other… to a certain extent: multiple paths of influence of self-reflection on mindreading. Consciousness and cognition. 2008 Sep 1;17(3):778-89.
49. Gomila T, Calvo P. Directions for an embodied cognitive science: toward an integrated approach. InHandbook of cognitive science 2008 Jan 1 (pp. 1-25). Elsevier.
50. Özer BU, Demir A, Ferrari JR. Exploring academic procrastination among Turkish students: Possible gender differences in prevalence and reasons. The Journal of social psychology. 2009 Apr 1;149(2):241-57.
51. Wolters CA. Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. Journal of educational psychology. 2003 Mar;95(1):179.
52. Ferrari JR, O'Callaghan J, Newbegin I. Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: arousal and avoidance delays among adults. North American Journal of Psychology. 2005 Apr 1;7(1).
53. Nejati V. Social Cognitive Questionnaire, Quarterly Journal of Cognitive Psychology. 2016.
54. Abd-El-Fattah SM, Yates GC. Implicit Theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. InAustralian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia 2006 Nov (pp. 1-14).
55. Dweck CS. Mindset: The New Psychology of Success: New York City. NY: Random House Publications. 2006.
56. Rastegar A. Hejazi E. Gholamali Lavasani M. Ghorban Jahromi R. Investigating the Relationship between Intelligence Beliefs and Academic Achievement Based on the Mediating Role of Achievement Goals and Educational Conduct Dimensions. Psychological Research. 2009 Volume 12, Issue 1 & 2, pp. 11-25.
57. Mohbi Nouraldin Wand MH. Shahni Yailagh M. Pasha Sharifi H. Investigating Psychometric Indicators of Implicit Intelligence Theory (ITIS) in Student Society. Quarterly Journal of Educational Measurement. 2013. number 14. Year 4. Winter. Page 64-43. (Persian).
58. Solomon LJ, Rothblum ED. Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal of counseling psychology. 1984 Oct;31(4):503.
59. Alimadd Z. Investigating the role of self-determination mediates on the relationship between the dimensions of parenting and academic implementation of students in Shiraz University, Master's thesis, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University. 2009.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]

60. Usher EL, Pajares F. Sources of academic and self-regulatory efficacy beliefs of entering middle school students. Contemporary educational psychology. 2006 Apr 1;31(2):125-41.
61. Green MF, Nuechterlein KH, Kern RS, Baade LE, Fenton WS, Gold JM, Keefe RS, Mesholam-Gately R, Seidman LJ, Stover E, Marder SR. Functional co-primary measures for clinical trials in schizophrenia: results from the MATRICS Psychometric and Standardization Study. American Journal of Psychiatry. 2008 Feb;165(2):221-8.

[Downloaded from edcbmj.ir on 2026-11-09]