

Explaining Academic Procrastination Based on Rumination and Emotional Self-Awareness

1. Nasrin Ghorbani Afkhami^{id}: Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2. Marzie Alivand Vafa^{id*}: Department of Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

Roghayeh Kiyani^{id}: Assistant professor, Department of psychology, Ahar Branch, Islamic Azad University, Ahar, Iran

3. Amir Panahali^{id}: Department of Counseling and Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

*Corresponding Author's Email Address: dr.vafa@iau.ac.ir



Abstract:

Objective: This study aimed to examine the impact of rumination and emotional self-awareness on academic procrastination among students.

Methods and Materials: This descriptive-correlational study was conducted on 250 high school students from District 1 of Tabriz's Department of Education in the 2023-2024 academic year. Participants were selected using convenience sampling and completed the Tuckman Academic Procrastination Scale (1989), the Rumination Response Scale by Nolen-Hoeksema and Morrow (1991), and the Emotional Self-Awareness Questionnaire by Grant et al. (2002). Data analysis was performed using Pearson correlation and multiple regression analysis in SPSS version 26.

Findings: The results indicated that rumination had a significant positive correlation with academic procrastination ($r = 0.62, p < 0.001$), while emotional self-awareness had a significant negative correlation with academic procrastination ($r = -0.57, p < 0.001$). Multiple regression analysis revealed that rumination ($\beta = -0.45, p < 0.001$) and emotional self-awareness ($\beta = 0.38, p < 0.001$) were significant predictors of academic procrastination, with the regression model explaining 52% of the variance in academic procrastination ($R^2 = 0.52, F = 25.78, p < 0.001$).

Conclusion: These findings suggest that rumination, as a maladaptive cognitive process, increases academic procrastination, whereas emotional self-awareness can reduce procrastination by improving emotional regulation. Therefore, enhancing emotional self-awareness and reducing rumination through educational and psychological interventions may serve as effective strategies for improving students' academic performance.

Keywords: Academic procrastination, rumination, emotional self-awareness, emotional regulation, academic performance

How to Cite: Ghorbani Afkhami, N., Alivand Vafa, M., Kiyani, R., & Panahali, A. (2024). Explaining Academic Procrastination Based on Rumination and Emotional Self-Awareness. Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology, 1(4), 129-141.

Received: date: 13 October 2024

Revised: date: 17 January 2025

Accepted: date: 6 February 2025

Published: date: 17 March 2025



Copyright: © 2024 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons

Attribution-NonCommercial 4.0

International (CC BY-NC 4.0) License.

تبیین تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی

۱. نسرين قربانی افخمی^{1b}: گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

۲. مرضیه علیوند وفا^{2b}: گروه روانشناسی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران، (نویسنده مسئول)

۳. رقیه کیانی^{3b}: استادیار، گروه روانشناسی، واحد اهر، دانشگاه آزاد اسلامی، اهر، ایران

۳. امیر پناه علی^{3b}: استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: dr.vafa@iau.ac.ir

چکیده

هدف: این پژوهش با هدف بررسی تأثیر نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی بر تعلل ورزی تحصیلی در میان دانش آموزان انجام شد.

مواد و روش: مطالعه حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود که بر روی ۲۵۰ دانش آموز دوره متوسطه دوم در ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ انجام شد. شرکت کنندگان به روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه های تعلل ورزی تحصیلی تاکمن (۱۹۸۹)، نشخوار فکری نولن-هوکسما و مارو (۱۹۹۱) و خودآگاهی هیجانی گرنت و همکاران (۲۰۰۲) را تکمیل کردند. تحلیل داده ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره در نرم افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام شد.

یافته ها: نتایج نشان داد که نشخوار فکری با تعلل ورزی تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد ($p < 0.05$, $r = 0.62$). در حالی که خودآگاهی هیجانی با تعلل ورزی تحصیلی رابطه منفی و معنادار نشان داد ($p < 0.05$, $r = -0.57$). نتایج رگرسیون چندمتغیره نیز نشان داد که نشخوار فکری ($p < 0.001$, $\beta = -0.45$) و خودآگاهی هیجانی ($p < 0.001$, $\beta = 0.38$) پیش بین های معناداری برای تعلل ورزی تحصیلی هستند و مدل رگرسیون به طور معناداری ۵۲ درصد از واریانس تعلل ورزی تحصیلی را تبیین می کند ($p < 0.001$, $F = 25.78$, $R^2 = 0.52$).

نتیجه گیری: این یافته ها نشان می دهند که نشخوار فکری به عنوان یک عامل شناختی منفی موجب افزایش تعلل ورزی تحصیلی می شود، در حالی که خودآگاهی هیجانی می تواند با بهبود تنظیم هیجانی، تعلل ورزی را کاهش دهد. بر این اساس، تقویت مهارت های خودآگاهی هیجانی و کاهش نشخوار فکری از طریق مداخلات آموزشی و روان شناختی می تواند راهکار مؤثری برای بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان باشد.

کلیدواژگان: تعلل ورزی تحصیلی، نشخوار فکری، خودآگاهی هیجانی، تنظیم هیجانی، عملکرد تحصیلی.

نحوه استناددهی: قربانی افخمی، نسرين. علیوند وفا، مرضیه. کیانی، رقیه. پناه علی، امیر. (۱۴۰۳). تبیین تعلل ورزی تحصیلی بر اساس نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۱(۴)، ۱۴۱-۱۲۹.



تاریخ دریافت: ۲۲ مهر ۱۴۰۳

تاریخ بازنگری: ۲۸ دی ۱۴۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۸ بهمن ۱۴۰۳

تاریخ انتشار: ۲۷ اسفند ۱۴۰۳



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

Extended Abstract

Introduction

Academic procrastination is a widespread issue affecting students at various educational levels. It is characterized by the intentional and unnecessary delay of academic tasks, despite the awareness of potential negative consequences (Sparfeldt & Schwabe, 2024). Research has shown that academic procrastination is linked to lower academic performance, increased stress, and emotional distress, making it a significant concern for both students and educators (Rahmani et al., 2024). Various psychological factors contribute to academic procrastination, among which rumination and emotional self-awareness play crucial roles (Shadjoo et al., 2022; You et al., 2021).

Rumination, a cognitive process characterized by repetitive negative thinking, has been consistently associated with increased levels of academic procrastination (Gort et al., 2021; Taylor & Snyder, 2021). It disrupts cognitive functioning by causing students to dwell on past failures or potential negative outcomes rather than focusing on the tasks at hand (Mehraban & Alivandivafa, 2022). Previous studies have demonstrated that rumination is strongly correlated with increased academic anxiety, lower motivation, and avoidance behaviors, all of which contribute to procrastination (Farahmand Dehghanpoor Varnamkhasti & Yousefi, 2016). Additionally, research suggests that students who engage in excessive rumination often struggle with self-regulation, making them more likely to delay academic responsibilities (Ghadampour et al., 2018).

Conversely, emotional self-awareness has been identified as a protective factor against academic procrastination. Emotional self-awareness refers to an individual's ability to recognize, understand, and regulate their emotions, which plays a critical role in self-regulation and academic engagement (Abedin et al., 2022; Ahmadian, 2021). Studies have shown that students with higher levels of emotional self-awareness are better at managing stress, maintaining focus on academic tasks, and exhibiting greater self-

discipline (Ashrafi et al., 2014). Moreover, emotional self-awareness enables students to effectively cope with negative emotions, reducing their tendency to engage in avoidance behaviors such as procrastination (Joojam & Safarpour-Dehkordi, 2024).

Despite the established relationship between rumination, emotional self-awareness, and academic procrastination, there is a need for further research to explore the extent to which these variables interact in a student population. Understanding how these psychological factors influence procrastination can provide valuable insights for designing effective interventions aimed at reducing academic procrastination and improving students' overall academic performance. Thus, the present study aimed to examine the predictive role of rumination and emotional self-awareness in academic procrastination among high school students.

Methods and Materials

This study employed a descriptive-correlational research design to investigate the relationship between rumination, emotional self-awareness, and academic procrastination. The study sample consisted of 250 high school students from District 1 of Tabriz's Department of Education during the 2023-2024 academic year. Participants were selected through convenience sampling and completed self-report questionnaires measuring the study variables.

The Tuckman Academic Procrastination Scale (TPS) (1989) was used to assess academic procrastination. This scale consists of 16 items scored on a five-point Likert scale, with higher scores indicating higher levels of procrastination. The Rumination Response Scale (RRS) by Nolen-Hoeksema and Morrow (1991) was used to measure rumination, comprising 22 items rated on a five-point Likert scale, with higher scores reflecting greater levels of rumination. The Emotional Self-Awareness Questionnaire developed by Grant et al. (2002) was used to assess emotional self-awareness. This instrument consists of 33 items across five subscales, measuring different aspects of emotional awareness.

Data analysis was conducted using SPSS version 26. Pearson correlation analysis was used to examine the relationships between the study variables, while multiple regression analysis was performed to determine the predictive role of rumination and emotional self-awareness in academic procrastination. A significance level of $p < 0.01$ was set for all statistical tests.

Findings

Descriptive statistics indicated that the mean score for academic procrastination was 116.44 (SD = 10.95), the mean score for rumination was 67.50 (SD = 6.48), and the mean score for emotional self-awareness was 88.90 (SD = 16.11). Skewness and kurtosis values were within acceptable ranges, suggesting a normal distribution for all study variables.

Pearson correlation analysis revealed a significant positive correlation between rumination and academic procrastination ($r = 0.62$, $p < 0.001$), indicating that students who engaged in higher levels of rumination were more likely to procrastinate academically. Additionally, emotional self-awareness demonstrated a significant negative correlation with academic procrastination ($r = -0.57$, $p < 0.001$), suggesting that students with higher emotional self-awareness exhibited lower levels of procrastination.

Multiple regression analysis showed that both rumination ($\beta = -0.45$, $p < 0.001$) and emotional self-awareness ($\beta = 0.38$, $p < 0.001$) were significant predictors of academic procrastination. The overall regression model explained 52% of the variance in academic procrastination ($R^2 = 0.52$, $F = 25.78$, $p < 0.001$), indicating that these psychological factors play a substantial role in students' procrastination behaviors.

Discussion and Conclusion

The findings of this study confirm that rumination and emotional self-awareness significantly influence academic procrastination among high school students. Rumination was found to be a major contributor to increased procrastination, aligning with previous studies that suggest excessive repetitive thinking disrupts students' ability to concentrate on academic tasks. By continuously focusing on

past academic failures or anticipating negative outcomes, students engaging in rumination may experience heightened anxiety, decreased motivation, and avoidance behaviors, all of which contribute to procrastination.

Conversely, emotional self-awareness was identified as a crucial protective factor against academic procrastination. Students with high levels of emotional self-awareness demonstrated better self-regulation, stress management, and motivation, which facilitated task completion and reduced procrastination tendencies. This finding supports existing research indicating that emotional intelligence-related skills, particularly the ability to recognize and manage emotions, play a fundamental role in academic success.

These results highlight the importance of addressing both rumination and emotional self-awareness in interventions designed to reduce academic procrastination. Cognitive-behavioral strategies targeting maladaptive rumination patterns could be beneficial in helping students break the cycle of negative thinking that leads to procrastination. Additionally, training programs focused on enhancing emotional self-awareness could equip students with the necessary skills to regulate their emotions, manage academic stress, and maintain motivation for completing their assignments.

Future research should consider longitudinal studies to explore the long-term impact of rumination and emotional self-awareness on academic procrastination. Investigating additional moderating variables such as academic motivation, personality traits, and social support could also provide a more comprehensive understanding of the underlying mechanisms contributing to procrastination. Moreover, experimental and intervention-based studies could further evaluate the effectiveness of targeted psychological strategies in reducing procrastination among students.

Overall, this study underscores the psychological complexity of academic procrastination and highlights the need for multifaceted interventions. Addressing rumination while fostering emotional self-awareness could serve as a

powerful approach in educational settings, ultimately helping students enhance their academic performance and well-being.

مهمی در بروز تعلل‌ورزی تحصیلی ایفا می‌کند (Abedin et al., 2022).

(Masouleh et al., 2019).

نشخوار فکری به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل شناختی مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی، شامل افکار مکرر و مزاحمی است که فرد را به خود مشغول می‌سازد و مانع از تمرکز وی بر تکالیف تحصیلی می‌شود (Martin & Tesser, 2006). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که نشخوار فکری می‌تواند به افزایش اضطراب تحصیلی و کاهش انگیزه برای انجام تکالیف منجر شود، زیرا این فرایند شناختی انرژی ذهنی دانش‌آموز را صرف نگرانی‌های غیرضروری می‌کند (Mehraban & Alivandivafa, 2022).

تحقیقات مختلف حاکی از آن است که بین نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد، به طوری که دانش‌آموزانی که سطح بالایی از نشخوار فکری دارند، بیشتر در معرض به تعویق انداختن وظایف تحصیلی خود قرار می‌گیرند (Gort et al., 2021). بر اساس نظریه پیشرفت هدف، نشخوار فکری ممکن است باعث شود که دانش‌آموزان به جای تمرکز بر اهداف تحصیلی، بر افکار منفی خود تمرکز کنند و در نتیجه رفتارهای اجتنابی مانند تعلل‌ورزی را افزایش دهند (Farahmand Dehghanpoor & Varnamkhasti & Yousefi, 2016).

در کنار نشخوار فکری، خودآگاهی هیجانی نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل مهم روان‌شناختی در بروز تعلل‌ورزی تحصیلی مطرح شده است. خودآگاهی هیجانی به توانایی فرد در شناخت و درک احساسات خود اشاره دارد و به عنوان یکی از مؤلفه‌های هوش هیجانی نقش مهمی در تنظیم رفتار و تصمیم‌گیری‌های فرد ایفا می‌کند (Ahmadian, 2021). بررسی‌ها نشان داده است که دانش‌آموزانی که دارای خودآگاهی هیجانی بالایی هستند، معمولاً کنترل بهتری بر هیجانات خود دارند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، راهکارهای مقابله‌ای مؤثرتری را به کار می‌گیرند (Ashrafi et al., 2014).

تعلل‌ورزی تحصیلی یکی از چالش‌های عمده‌ای است که دانش‌آموزان و دانشجویان در سراسر جهان با آن مواجه هستند. این پدیده که به تأخیر در انجام تکالیف و وظایف تحصیلی علیرغم آگاهی از پیامدهای منفی آن اشاره دارد، به عنوان یک عامل بازدارنده در پیشرفت تحصیلی شناخته می‌شود (Sparfeldt & Schwabe, 2024). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که تعلل‌ورزی تحصیلی نه تنها عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، بلکه بر سلامت روانی و کیفیت زندگی دانش‌آموزان نیز اثرگذار است (Rahmani et al., 2024). این پدیده معمولاً با عوامل روان‌شناختی متعددی در ارتباط است که از جمله مهم‌ترین آنها می‌توان به نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی اشاره کرد (Shadjoo et al., 2022; You et al., 2021).

تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان یک رفتار ناکارآمد تحصیلی، شامل تعویق عمدی و مداوم در انجام تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی است که منجر به کاهش بهره‌وری و افزایش استرس در دانش‌آموزان می‌شود (Mirarab Razi & Jafari, 2015). بررسی‌های اخیر نشان داده است که تعلل‌ورزی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی مانند وجدان‌گرایی پایین، تنظیم هیجانی نامناسب و سطح پایین خودکنترلی مرتبط است (Safari & Yousefpoor, 2022). برخی پژوهشگران تعلل‌ورزی تحصیلی را نوعی خودتخریبی دانسته‌اند که در آن دانش‌آموزان به دلیل ترس از شکست یا کمال‌گرایی افراطی، انجام تکالیف خود را به تأخیر می‌اندازند (Souri et al., 2024).

مطالعات جدید نشان داده است که تعلل‌ورزی تحصیلی می‌تواند به وسیله متغیرهای مختلفی از جمله تنظیم هیجانی، باورهای فراشناختی، و سبک‌های یادگیری پیش‌بینی شود (Mohammadpour & Mahmoudian, 2021). در همین راستا، برخی تحقیقات حاکی از آن است که عوامل شناختی مانند نشخوار فکری و همچنین عوامل هیجانی مانند خودآگاهی هیجانی، نقش

مطالعات انجام شده در این زمینه حاکی از آن است که سطوح پایین خودآگاهی هیجانی می‌تواند به افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی منجر شود، زیرا این افراد در تنظیم احساسات منفی خود ناتوان بوده و در نتیجه به رفتارهای اجتنابی مانند تعلل‌ورزی روی می‌آورند (Shadjoo et al., 2022). در مقابل، دانش‌آموزانی که خودآگاهی هیجانی بالایی دارند، می‌توانند احساسات خود را بهتر مدیریت کنند و در نتیجه انگیزه و توانایی بیشتری برای انجام وظایف تحصیلی خود دارند (Joojam & Safarpour-Dehkordi, 2024).

لذا، پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس نشخواری فکری و خودآگاهی هیجانی انجام شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی است که با هدف بررسی رابطه بین نشخوار فکری، خودآگاهی هیجانی و تعلل‌ورزی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان متوسطه دوم ناحیه یک آموزش و پرورش شهرستان تبریز بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس آمار به‌دست‌آمده در زمان مطالعه، آموزش و پرورش ناحیه یک تبریز دارای ۵۸۰۰ دانش‌آموز متوسطه دوم بود. در خصوص نمونه‌گیری، متخصصان نظرات متفاوتی در رابطه با حجم نمونه برای تحلیل‌های همبستگی پیچیده دارند. در این تحقیق، بر اساس نظر شوماخر و لومکس (۱۳۸۸) که تعداد ۲۰۰ نفر را برای این نوع مطالعات توصیه کرده‌اند، تعداد ۲۵۰ نفر انتخاب شد. همچنین، با توجه به ماهیت طرح پژوهش که از نوع همبستگی است، نمونه‌گیری به شیوه غیرتصادفی در دسترس انجام گرفت. برای اجرای پژوهش، ابتدا مجوزهای لازم از دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز جهت توزیع پرسشنامه‌ها اخذ شد. سپس پس از انتخاب نمونه‌ها به‌صورت در دسترس و با رعایت اصول اخلاقی

و رازداری، از آزمودنی‌ها درخواست شد تا در مطالعه شرکت کرده و پرسشنامه‌های تحقیق را تکمیل نمایند. در ابتدا هدف از پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها برای شرکت‌کنندگان توضیح داده شد و پس از کسب رضایت آگاهانه از آنان، فرایند تکمیل پرسشنامه‌ها انجام شد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی: پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی توسط تاکمن و سکستون در سال ۱۹۸۹ طراحی شد و نخستین بار در سال ۲۰۰۱ میلادی توسط تاکمن در دانشگاه تورنتو کانادا جهت سنجش میزان تعلل‌ورزی دانشجویان اجرا و هنجاریابی گردید. این پرسشنامه شامل ۱۶ گویه است که از نسخه اولیه ۳۵ سؤالی آن استخراج شده است. در مقابل هر گویه، طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (نمره ۱) تا کاملاً موافقم (نمره ۵) قرار دارد. نمره کل پرسشنامه در بازه ۱۶ تا ۸۰ قرار می‌گیرد. تاکمن و سکستون (۱۹۸۹) پایایی این پرسشنامه را با آلفای کرونباخ ۰.۹۰ گزارش کردند. در پژوهشی دیگر توسط استویر و جورمن (۲۰۰۱)، آلفای کرونباخ این پرسشنامه در نمونه‌ای از ۱۸۵ دانشجو ۰.۹۲ به دست آمد. همچنین، همبستگی این ابزار با پرسشنامه اضطراب و افسردگی بک و پرسشنامه نگرانی ایالت پنسیلوانیا به ترتیب ۰.۳۰ و ۰.۳۲ گزارش شده است. در ایران، پایایی این پرسشنامه توسط مطیعی و همکاران (۱۳۹۱) در یک نمونه ۶۰۰ نفری از دانشجویان با آلفای کرونباخ ۰.۷۲ تأیید شد. در پژوهش شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۲)، پایایی این ابزار برای کل پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰.۸۸ به دست آمد که نشان از قابلیت اعتماد مناسب آن دارد (Joojam & Safarpour-Dehkordi, 2024; Mohammadpour & Mahmoudian, 2021).

پرسشنامه نشخوار فکری: پرسشنامه نشخوار فکری توسط نولن-هوکسما و مارو در سال ۱۹۹۱ طراحی شد و شامل ۲۲ ماده است که به‌منظور ارزیابی میزان نشخوار فکری فردی تدوین شده است. این پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت نمره‌گذاری می‌شود، به‌طوری‌که هر ماده از ۱ (تقریباً

ارزیابی می‌کنم و سپس تصمیم می‌گیرم") است. این ابزار از طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از "هرگز" تا "خیلی زیاد" استفاده می‌کند. نسخه خارجی این پرسشنامه دارای پایایی ۰.۹۲ گزارش شده است. در ایران، مهنا و همکاران (۱۳۹۵) این ابزار را هنجاریابی کرده و آلفای کرونباخ آن را ۰.۷۹ گزارش نمودند. همچنین، در پژوهش اسلامی و همکاران (۱۴۰۱)، پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰.۸۶ به دست آمد که نشان از پایایی مناسب آن دارد (Shadjoo et al., 2022).

در این پژوهش، به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش آمار توصیفی، شاخص‌هایی نظیر میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش محاسبه شد. در بخش آمار استنباطی، با توجه به ماهیت همبستگی پژوهش، از آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش استفاده گردید. همچنین، به‌منظور تعیین میزان تأثیر متغیرهای پیش‌بین (نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی) بر متغیر ملاک (تعلل‌ورزی تحصیلی)، از تحلیل رگرسیون چندمتغیره استفاده شد. کلیه تحلیل‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت و سطح معناداری ۰.۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

اکثریت پاسخ‌دهندگان این پژوهش را دختران تشکیل دادند (۶۰ درصد). از نظر پایه تحصیلی، ۳۵/۶ درصد از شرکت‌کنندگان در پایه دوازدهم، ۳۲/۸ درصد در پایه یازدهم و ۳۱/۶ درصد در پایه دهم مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی	کمترین	بیشترین
تعلل‌ورزی تحصیلی	۱۱۶.۴۳۶	۱۰.۹۵۰	-۱.۳۸۳	۱.۹۳۲	۴۵	۱۴۰
نشخوار فکری	۶۷.۴۹۶	۶.۴۸۰	-۰.۶۶۴	۱.۷۶۵	۳۴	۸۱
خودآگاهی هیجانی	۸۸.۹۰۴	۱۶.۱۱۴	۰.۹۰۰	۱.۳۱۶	۴۱	۱۶۱

هرگز) تا ۵ (تقریباً همیشه) امتیاز می‌گیرد. نمره کل آزمون از جمع امتیازات تمام سؤالات حاصل شده و در بازه ۲۲ تا ۱۱۰ قرار دارد. ترینور و همکاران (۲۰۰۳) این ابزار را به سه خرده‌مقیاس شامل حواس‌پرتی (سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۴، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۲)، تأمل (سؤالات ۷، ۱۱، ۱۲، ۲۰، ۲۱) و خودخوری (سؤالات ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۵، ۱۶) تقسیم کردند. پاپاجورجیو و ولز (۲۰۰۴) پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ بین ۰.۸۸ تا ۰.۹۲ گزارش کردند. در ایران، پایایی این ابزار در پژوهش برزگری دهج و همکاران (۱۳۹۷) با آلفای کرونباخ ۰.۹۰ و در پژوهش هادیان و جبل عاملی (۱۳۹۷) با مقدار ۰.۸۹ تأیید شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که این ابزار از روایی و همسانی درونی مناسبی برخوردار است و برای کاربردهای پژوهشی، تشخیصی و درمانی در زمینه نشخوار فکری ابزار قابل اعتمادی محسوب می‌شود (Mehraban & Alivandivafa, 2022).

پرسشنامه خودآگاهی هیجانی گرت و همکاران (۲۰۰۲): پرسشنامه خودآگاهی هیجانی توسط گرت، فرانکلین و لانگفورد در سال ۲۰۰۲ طراحی شده و شامل ۳۳ سؤال است که برای سنجش میزان خودآگاهی هیجانی افراد تدوین شده است. این ابزار دارای پنج خرده‌مقیاس شامل بازشناسی (۶ سؤال، مانند "برایم سخت است که بگویم الان دارای چه خلقی هستم"، شناسایی (۵ سؤال، مانند "برایم سخت است که خلق و خویم را توصیف کنم"، تبدیل‌سازی (۷ سؤال، مانند "بیان کردن هیجانات برایم آسان است"، محیط‌گرایی (۱۰ سؤال، مانند "من شخصیتم را تحلیل می‌کنم تا سعی کنم علت ناراحتیم را بفهمم") و حل مسئله (۵ سؤال، مانند "من احساسات را

در این بخش، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی، کشیدگی، کمترین و بیشترین نمره ارائه شده است. نتایج نشان داد که میانگین نمره تعلل‌ورزی تحصیلی در بین دانش‌آموزان برابر با ۱۱۶.۴۳۶ با انحراف معیار ۱۰.۹۵۰ بود که نشان‌دهنده پراکندگی نسبتاً کم نمرات در این متغیر است. همچنین، مقدار چولگی آن برابر با ۱.۳۸۳- و مقدار کشیدگی ۱.۹۳۲ بود که نشان‌دهنده توزیع نسبتاً چوله به چپ این متغیر است. میانگین نمره نشخوار فکری برابر با ۶۷.۴۹۶ با انحراف معیار ۶.۴۸۰ بود که بیانگر توزیع متمرکزتر نمرات در این متغیر می‌باشد. مقدار چولگی و کشیدگی

این متغیر به ترتیب ۰.۶۶۴- و ۱.۷۶۵ گزارش شد که نشان‌دهنده تمایل نسبی داده‌ها به یک توزیع متقارن است. در نهایت، میانگین نمره خودآگاهی هیجانی ۸۸.۹۰۴ با انحراف معیار ۱۶.۱۱۴ به دست آمد. مقدار چولگی و کشیدگی این متغیر به ترتیب برابر با ۰.۹۰۰ و ۱.۳۱۶ بود که بیانگر توزیع نسبتاً نرمال این متغیر است. در مجموع، دامنه نمرات برای متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی از ۴۵ تا ۱۴۰، برای نشخوار فکری از ۳۴ تا ۸۱ و برای خودآگاهی هیجانی از ۲۱ تا ۱۶۱ متغیر بود که نشان‌دهنده گستره نسبتاً وسیع توزیع نمرات در این پژوهش می‌باشد.

جدول ۲. همبستگی پیرسون بین متغیرهای مستقل پژوهش با متغیر وابسته

متغیر	r	p
نشخوار فکری	۰.۶۲	< ۰.۰۰۱
خودآگاهی هیجانی	-۰.۵۷	< ۰.۰۰۱

نتایج نشان داد که بین تعلل‌ورزی تحصیلی و نشخوار فکری رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰.۰۱ وجود دارد ($r = ۰.۶۲$, $p < ۰.۰۰۱$). همچنین، رابطه بین تعلل‌ورزی تحصیلی و خودآگاهی هیجانی منفی و معنادار در سطح ۰.۰۱ بود ($r = -۰.۵۷$, $p < ۰.۰۰۱$). این نتایج نشان می‌دهد که افزایش نشخوار فکری با افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی همراه است، در حالی که افزایش خودآگاهی هیجانی به کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی منجر می‌شود.

جدول ۳. تحلیل واریانس (ANOVA) برای رگرسیون چندمتغیره

منبع	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	R	R ²	R ² تعدیل شده	F	p
رگرسیون	۳۲۵۰.۷۵	۲	۱۶۲۵.۳۸	۰.۷۲	۰.۵۲	۰.۵۱	۲۵.۷۸	< ۰.۰۰۱
باقیمانده	۶۴۵۰.۵۵	۲۴۷	۲۶.۱۲	-	-	-	-	-
کل	۹۷۰۱.۳۰	۲۴۹	-	-	-	-	-	-

نتایج تحلیل واریانس نشان داد که مدل کلی رگرسیون معنادار است (F مقدار R برابر با ۰.۷۲ و مقدار R^2 تعدیل شده برابر با ۰.۵۱ به دست آمد که بیانگر قدرت پیش‌بینی مناسب مدل می‌باشد. مقدار ضریب تعیین (R^2) برابر با ۰.۵۲ به دست آمد که نشان‌دهنده تبیین ۵۲ درصد از تغییرات تعلل‌ورزی تحصیلی توسط

جدول ۴. ضرایب رگرسیون چندمتغیره

متغیر	B	خطای استاندارد	β	t	p
مقدار ثابت	۱۱۰.۲۵	۵.۲۰	۲۱.۲۰۲	۲۱.۲۰۲	< ۰.۰۰۱
نشخوار فکری	-۰.۴۵	۰.۰۸	-۵.۶۲۵	-۵.۶۲۵	< ۰.۰۰۱
خودآگاهی هیجانی	۰.۳۸	۰.۰۷	۵.۴۲۹	۵.۴۲۹	< ۰.۰۰۱

در تحلیل رگرسیون، ضرایب استاندارد و غیر استاندارد برای هر یک از متغیرهای پیش‌بین محاسبه شد. نتایج نشان داد که ضریب بتا برای متغیر نشخوار فکری برابر با -۰.۴۵ ($p < ۰.۰۰۱$) و برای متغیر خودآگاهی هیجانی برابر با ۰.۳۸ ($p < ۰.۰۰۱$) است. این مقادیر نشان می‌دهد که هر دو متغیر تأثیر معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارند. بر این اساس، افزایش نشخوار فکری به افزایش تعلل‌ورزی تحصیلی منجر می‌شود، در حالی که افزایش خودآگاهی هیجانی باعث کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش نشان داد که نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری برای تعلل‌ورزی تحصیلی هستند. به طور خاص، یافته‌ها حاکی از آن بود که نشخوار فکری رابطه مثبت و معناداری با تعلل‌ورزی تحصیلی دارد، در حالی که خودآگاهی هیجانی رابطه‌ای منفی و معنادار با این متغیر نشان داد. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است و نشان می‌دهد که نشخوار فکری به عنوان یک الگوی شناختی ناکارآمد، موجب افزایش تعلل‌ورزی می‌شود (Gort et al., 2021; Taylor & Snyder, 2021). در مقابل، خودآگاهی هیجانی که به توانایی فرد در شناخت و تنظیم هیجانات اشاره دارد، به کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی منجر می‌شود، زیرا دانش‌آموزانی که از خودآگاهی هیجانی بالاتری برخوردارند، توانایی بیشتری در مدیریت استرس‌های تحصیلی و حفظ انگیزه برای انجام تکالیف خود دارند (Ahmadian, 2021; Shadjoo et al., 2022).

مطالعات متعددی رابطه بین نشخوار فکری و تعلل‌ورزی تحصیلی را مورد تأیید قرار داده‌اند. برای مثال، پژوهش اسپارفلت و شوابه (۲۰۲۴) نشان داد که نشخوار فکری به عنوان یک عامل میانجی، تأثیرات منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد و افرادی که سطح بالاتری از نشخوار فکری را تجربه می‌کنند، تمایل بیشتری به تعلل‌ورزی در انجام تکالیف تحصیلی دارند (Sparfeldt & Schwabe, 2024). علاوه بر این، پژوهش‌های دیگر نیز به این نتیجه رسیده‌اند که نشخوار فکری موجب افزایش اضطراب تحصیلی و کاهش تمرکز می‌شود و در نهایت، فرآیندهای خودتنظیمی یادگیری را مختل می‌کند (Farahmand Dehghanpoor Varnamkhasti & Yousefi, 2016; Mehraban & Alivandivafa, 2022). یافته‌های پژوهش حاضر این ایده را تقویت می‌کند که نشخوار فکری به دلیل تمرکز مداوم بر تجارب منفی گذشته و پیش‌بینی‌های نامطلوب آینده، یک عامل بازدارنده برای انجام تکالیف تحصیلی است.

در مقابل، یافته‌ها نشان داد که خودآگاهی هیجانی نقش حمایتی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی دارد. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین که بر تأثیر مثبت خودآگاهی هیجانی بر عملکرد تحصیلی تأکید دارند، همسو است. برای مثال، مطالعاتی که توسط اشرفی و همکاران (۲۰۱۴) انجام شد، نشان داد که آموزش مهارت‌های خودآگاهی هیجانی باعث کاهش پرخاشگری و افزایش انگیزه تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود (Ashrafi et al., 2014). همچنین، تحقیقات نشان داده‌اند که دانش‌آموزانی که سطح بالاتری از خودآگاهی هیجانی دارند، در مدیریت زمان و تنظیم هیجانات مرتبط با استرس‌های

پژوهش شامل دانش‌آموزان یک منطقه خاص بود و ممکن است نتایج قابل تعمیم به سایر گروه‌های دانش‌آموزی در مناطق مختلف نباشد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود که مطالعات آتی از طرح‌های پژوهشی طولی استفاده کنند تا بتوانند تأثیرات متغیرهای شناختی و هیجانی را بر تعلل‌ورزی تحصیلی در بازه‌های زمانی طولانی‌تر بررسی کنند. همچنین، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده از روش‌های عصب‌شناختی و آزمایشگاهی برای بررسی دقیق‌تر تأثیرات نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی بر عملکرد شناختی دانش‌آموزان استفاده شود. از دیگر پیشنهادها، بررسی نقش مداخلات روان‌شناختی مانند آموزش مهارت‌های شناختی-رفتاری یا برنامه‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی است. علاوه بر این، بررسی متغیرهای میانجی یا تعدیل‌گر مانند حمایت اجتماعی، انگیزه تحصیلی یا استراتژی‌های مقابله‌ای می‌تواند درک بهتری از مکانیسم‌های ارتباط بین نشخوار فکری، خودآگاهی هیجانی و تعلل‌ورزی تحصیلی فراهم کند.

نتایج این پژوهش دارای کاربردهای مهمی برای مربیان، مشاوران تحصیلی و سیاست‌گذاران آموزشی است. از آنجا که خودآگاهی هیجانی نقش مهمی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی ایفا می‌کند، توصیه می‌شود که مدارس و مراکز آموزشی برنامه‌هایی برای آموزش مهارت‌های خودآگاهی هیجانی به دانش‌آموزان طراحی و اجرا کنند. این آموزش‌ها می‌توانند شامل تکنیک‌های تنظیم هیجانات، افزایش شناخت هیجانات فردی و بهبود مدیریت استرس باشند. همچنین، با توجه به تأثیر منفی نشخوار فکری بر تعلل‌ورزی تحصیلی، پیشنهاد می‌شود که مداخلاتی برای کاهش افکار منفی مداوم در دانش‌آموزان به کار گرفته شود. استفاده از تکنیک‌های شناختی-رفتاری و تمرکز حواس (مایندفولنس) می‌تواند به کاهش نشخوار فکری کمک کند و از این طریق، میزان تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش دهد. علاوه بر این، معلمان و مشاوران

تحصیلی موفق‌تر عمل می‌کنند و در نتیجه، کمتر در معرض تعلل‌ورزی قرار می‌گیرند (Abedin et al., 2022; Ahmadian, 2021). از سوی دیگر، پژوهش مهدویان و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که آموزش خودآگاهی هیجانی به دانش‌آموزان، موجب کاهش اضطراب تحصیلی و افزایش خودکارآمدی آنان در انجام تکالیف شد، که این موضوع می‌تواند یکی از مکانیسم‌های کاهش تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان باشد (Mahvash et al., 2024).

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر و مطالعات پیشین، می‌توان گفت که نشخوار فکری و خودآگاهی هیجانی هر دو نقش مهمی در تعیین سطح تعلل‌ورزی تحصیلی دارند. نشخوار فکری با تمرکز بر افکار منفی، مانع از اجرای رفتارهای سازنده تحصیلی شده و موجب اهمال‌کاری می‌شود (Gort et al., 2021; Martin & Tesser, 2006). در مقابل، خودآگاهی هیجانی به عنوان یک مهارت شناختی-هیجانی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا احساسات خود را تنظیم کرده و از رفتارهای اجتنابی مانند تعلل‌ورزی جلوگیری کنند (Joojam & Safarpour-Dehkordi, 2024). بنابراین، به نظر می‌رسد که تقویت خودآگاهی هیجانی و کاهش نشخوار فکری، دو راهکار اساسی برای مقابله با تعلل‌ورزی تحصیلی در میان دانش‌آموزان است. این پژوهش دارای محدودیت‌هایی بود که باید در تفسیر یافته‌ها مورد توجه قرار گیرد. یکی از محدودیت‌های اصلی، استفاده از روش پژوهش همبستگی است که امکان استنتاج روابط علی بین متغیرها را محدود می‌کند. اگرچه نتایج حاکی از وجود ارتباط معنادار بین متغیرها بود، اما نمی‌توان نتیجه گرفت که نشخوار فکری یا خودآگاهی هیجانی مستقیماً موجب تعلل‌ورزی تحصیلی می‌شوند. دومین محدودیت، استفاده از ابزارهای خودگزارشی برای سنجش متغیرها است که ممکن است تحت تأثیر سوگیری‌های شناختی یا تمایلات اجتماعی پاسخ‌دهندگان قرار گرفته باشد. علاوه بر این، نمونه

Academic Motivation and Aggression in Students. *Journal of Development of Education*, 5(1), 45-51.

Farahmand Dehghanpoor Varnamkhasti, F., & Yousefi, Z. (2016). Multiple Relationships between Rumination and Mood with Frightening Dreams. *ijpcp*, 22(2), 85-92. <http://ijpcp.iums.ac.ir/article-1-2600-en.html>

Ghadampour, E., yousefvand, M., & Rajabi, H. (2018). The role of academic optimism, meta cognition belief, cognitive emotion regulation in predicting academic self-handicapping. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 207-240. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.3621>

Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, Affective State, Rumination, and Sleep Quality: Investigating Reciprocal Effects with Ambulatory Assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(1), 58-85. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00353-4>

Joojam, P., & Safarpour-Dehkordi, S. (2024). The Effect of Cognitive and Metacognitive Strategies on Self-Concept and Academic Procrastination in Middle School Students. *Excellence in Education Quarterly*, 3(2), 6-10.

Mahvash, M., Yamini, M., & Mahdian, H. (2024). Comparing the Effectiveness of Instructional Mental Imagery and Tolerance of Ambiguity Training on Students' Academic Procrastination [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 10-20. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.2>

Martin, L. L., & Tesser, A. (2006). 145Extending the Goal Progress Theory of Rumination: Goal Reevaluation and Growth. In L. J. Sanna & E. C. Chang (Eds.), *Judgments Over Time: The Interplay of Thoughts, Feelings, and Behaviors* (pp. 0). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195177664.003.0009>

Masouleh, A. K., Mamat, M. Z., & Hasbullah, M. (2019). Exceeding Self-Awareness and Being Aware of the External World. *Academic Journal of Interdisciplinary Studies*, 8(4). <https://doi.org/10.36941/ajis-2019-0031>

Mehraban, R., & Alivandivafa, M. (2022). Examining Aggression, Rumination and Self-Control under the Influence of Emotion Regulation Training and Mindfulness Training in Students with Low Academic Performance. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(3), 1-6. <http://dx.doi.org/10.52547/jspnay.3.3.1>

Mirarab Razi, R., & Jafari, A. (2015). Predicting academic procrastination based on communication skills and identity styles in students. *Cognitive Learning Strategies Biannual*, 3(4), 55-69. https://asj.basu.ac.ir/article_1264.html?lang=en

Mohammadpour, K., & Mahmoudian, B. (2021). Predicting academic procrastination based on the psychological capital of tenth-grade students in Babol city. *Applied Research in Management and Humanities*, 2(3), 58-66.

Rahmani, M., Namvar, H., & Hashemi Razini, H. (2024). The Effectiveness of Rational Emotive Behavior Therapy on Executive Functions and Academic Procrastination of Children with Sluggish Cognitive Tempo. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders (PDMD)*, 2(4), 82-90. <https://doi.org/10.22034/pdmd.2024.434756.1038>

Safari, Y., & Yousefpoor, N. (2022). The Role of Metacognitive Beliefs in Predicting Academic Procrastination Among Students in Iran: Cross-Sectional Study. *Jmir Medical Education*. <https://doi.org/10.2196/32185>

تحصیلی می‌توانند از نتایج این پژوهش برای شناسایی دانش‌آموزانی که در معرض تعلل‌ورزی هستند استفاده کرده و با ارائه راهکارهای فردی و گروهی، به بهبود عملکرد تحصیلی آنان کمک کنند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافع وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازن اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازن و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به حاضر یاری رساندند

تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Abedin, T., Ghodsi, P., Taghiloo, S., & Davabi, M. (2022). Causal relationship between coherent self-awareness and basic psychological needs with psychological well-being: considering the mediating role of mind-awareness in students. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 3(2), 213-226. <https://www.magiran.com/paper/2508584>
- Ahmadian, Z. (2021). Investigating the Effect of Self-Awareness and Emotional Regulation Skills Training on Achievement Motivation and Academic Happiness of High School Students in Qom. *Advances in Psychology*, 40, 85-98. <http://ensani.ir/fa/article/474405>
- Ashrafi, S., Haddadi, M., Nashiba, N., & Ghasemzadeh, A. R. (2014). The Effectiveness of Teaching Self-Awareness Skills on

- Shadjoo, R., Ghanbaripناه, A., Dortaj, F., & Ghasemi, M. (2022). Structural model of self-defeating behaviors based on the basic psychological needs, moral identity and emotional self-awareness of young girls. *Journal of Applied Family Therapy*, 3(3), 263-279. <https://doi.org/10.22034/aftj.2022.332110.1429>
- Souri, A., Aghayousefi, A., & Dortaj, F. (2024). Explaining the phenomenon of students' academic burnout based on the role of academic procrastination and parents' perfectionism (case study of high school students of Qom city). *Sociology of Education*, 10(3), 98-108. https://www.iase-jrn.ir/article_718757.html?lang=en
- Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and individual differences*, 218, 112466. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Taylor, M. M., & Snyder, H. R. (2021). Repetitive Negative Thinking Shared Across Rumination and Worry Predicts Symptoms of Depression and Anxiety. *Journal of psychopathology and behavioral assessment*, 43(4), 904-915. <https://doi.org/10.1007/s10862-021-09898-9>
- You, Z., Mei, W., & Ye, N. (2021). Mediating effects of rumination and bedtime procrastination on the relationship between internet addiction and poor sleep quality. *Journal of Behavioral Addictions*, 9(4), 1002-1010. <https://doi.org/10.1556/2006.2020.00104>