رویش روان شناسی، سال۱۱، شماره۷، شماره پیاپی ۷۶، مهر ۱۴۰۱
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),11(7), 2022

تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی

Explaining the Etructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and Academic Immaturity with the Mediating role of Academic Anxiety

سیده طاهره زرگرنتاج
دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.
دکتر طهمورث آقاجانی هشجین (نویسنده مسئول)
استادیار، گروه روانشناسی، واحد شهرقدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرقدس، ایران.
دکتر محسن جدیدی
دانشیار، گروه روانشناسی، واحد شهرقدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهرقدس، ایران.

Sayedeh Tahereh Zargar Nataj
PhD Student of Counseling, Department of Counseling, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran.
Tahmooras Aghajanyhashjin*
Assistant Professor, Department of Psychology, Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran. t.aghajani2014@gmail.com
Dr. Mohsen Jadidi
Associate Professor, Department of Psychology, Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran.

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بود. پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و به شیوه معادلات ساختاری بود. از بین کلیه دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱، تعداد ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و همه آن‌ها پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی (PASS) سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴)، اضطراب تحصیلی (AAT) آلپرت و هابر (۱۹۶۰)، نگرش نسبت به رشته تحصیلی (ATFSQ) سوفو و همکاران (۲۰۱۲) و بی‌انگیزگی (AMS) والراند و همکاران (۱۹۹۲) را تکمیل کرده‌اند. برای تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی اثرات مستقیم و معنی‌داری به ترتیب بر اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی داشتند (p<۰/۰۱). همچنین اضطراب تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری داشت (p<۰/۰۱). افزون بر آن دو متغیر نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی به واسطه اضطراب تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری بر اهمال‌کاری تحصیلی داشتند. در نهایت می‌توان گفت مدل پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود و هر سه متغیر اضطراب تحصیلی، نگرش نسبت به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی اثرات مستقیم و غیرمستقیم معنی‌داری بر اهمال‌کاری تحصیلی داشتند.

واژه‌های کلیدی: *اضطراب تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، دانشجویان، نگرش نسبت به رشته تحصیلی.*

Abstract

The purpose of the current research was to explain the structural model of academic procrastination based on the attitude towards the field of study and academic immaturity with the mediating role of academic anxiety. The research method was applied in terms of purpose and in the form of structural equations. 350 people were selected by random cluster sampling method among all the students of the Noshirvani University of Technology, Babol in 2020-2021. All of them completed the Procrastination Assessment Scale for Students (PASS) by Solomon and Rothblum (1984), the academic anxiety Test (AAT) by Alpert and Haber (1960), the attitude towards the field of study questionnaire (ATFSQ) by Sufo et al. (2012) and the academic immaturity scale (AMS) by Wallerand et al. (1992). Structural equations were used to analyze the data. The results showed that the variables of attitude towards the field of study and academic immaturity had direct and significant effects on academic procrastination and academic anxiety, respectively (p<0.01). Also, academic anxiety had a direct and significant effect on academic procrastination (p<0.01). In addition, academic anxiety had a mediating role for the two variables of attitude towards the field of study and academic immaturity which had an indirect and significant effect on academic procrastination. Finally, it can be said that the research model had a good fit and all three variables of academic anxiety, attitude toward the field of study, and academic immaturity had significant direct and indirect effects on academic procrastination.

Keywords: *Academic Anxiety, Academic Procrastination, Academic Immaturity, Attitude toward the Field of Study.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت :** اسفند ۱۴۰۰ | **پذیرش:** شهریور ۱۴۰۱ | **ویرایش نهایی:** مهر ۱۴۰۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

مقدمه

در دنیای امروز تحصیلات آکادمیک جایگاه ویژه‌ای را در زندگی افراد به خود اختصاص داده اما با این وجود از همه کسانی که وارد دانشگاه می‌شوند، تعداد کمی از آن‌ها می‌توانند استعدادهای خود را شکوفا کنند و در این عرصه موفق گردند و به اصطلاح عملکرد تحصیلی خوبی از خود نشان دهند (رستمی و همکاران، ۱۳۹۶). یکی از مشکلات دانشجویان که عملکرد تحصیلی آنان را تحت تاثیر قرار می‌دهد، اهمالکاری تحصیلی[1] است (عطایی و عبدالوحید[2]، ۲۰۲۰). اهمال‌کاری وظایفی را به تعویق می‌اندازند که توانایی پایین آن‌ها را برملا می‌کند و رفتارهای اهمال‌کاری اغلب زمانی رخ می‌دهد که افراد تحت شرایط ارزیابی قرار می‌گیرند (نایاک[3]، ۲۰۱۹). شیوع اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان به طور میانگین در ایران و دنیا بین ۱۵ تا ۲۰ درصد در نوسان می‌باشد و روی شخصیت، بهداشت روانی و موفقیت تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد (شعاعی و همکاران، ۱۳۹۹). بر اساس شواهد پژوهشی تقریباً یک چهارم دانشجویان گزارش می‌کنند که اهمال‌کاری در آن‌ها تنش ایجاد می‌کند و این امر در عملکرد آموزشی آن‌ها اختلال ایجاد می‌کند تا جایی که آن‌ها در فرآیند یادگیری نمی‌توانند توانمندی‌های واقعی خود را به کار بندند و به همین دلیل، شکست می‌خورند (ناز[4] و همکاران، ۲۰۲۱). در ادبیات پژوهشی، اهمال‌کاری را به عنوان ترس از شکست تعریف کرده‌اند (وانگ[5]، ۲۰۱۳) که این امر خود باعث ایجاد اضطراب و استرس تحصیلی در فراگیران می‌شود. از این رو می‌توان گفت، اضطراب تحصیلی[6] یکی از مهمترین متغیرهایی است که می‌تواند در اهمال‌کاری تحصیلی نقش داشته باشد.

اضطراب حالتی است که تقریباً در همهٔ انسان‌ها در طول زندگیشان به درجات مختلف بروز می‌کند به طوریکه هر کس در زندگی خود حداقل یکبار این احساس را تجربه کرده است (دسوکی و آلام[7]، ۲۰۱۷). اضطراب تحصیلی به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد (توماس[8] و همکاران، ۲۰۱۷). اگرچه اضطراب رقابت محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است اما اگر این اضطراب شدت یابد و یا ادامه پیدا کند، می‌تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تاثیر قرار دهد (اوریلی[9] و همکاران، ۲۰۱۸). لایوو[10] و همکاران (۲۰۲۰) فشارهای مرتبط با آموزش را مهم‌ترین منبع استرسی می‌دانند که فراگیران با آن مواجه هستند. همچنین پژوهشگران معتقدند که اضطراب به عنوان یک عامل اساسی تاثیر بسیاری در ایجاد مشکلات تحصیلی دارد (مایر[11] و همکاران، ۲۰۱۸). در بررسی پیشینه پژوهش، تجری (۱۳۹۹) نشان داد که راهبرد شناختی در رابطه اضطراب تحصیلی و باورهای انگیزشی نقش میانجی ایفاء می‌کند. اضطراب تحصیلی اگر شدت یابد یا این‌که ادامه پیدا کند، در زمینه سلامت‌روانی و بهزیستی مشکلاتی را برای افراد ایجاد می‌کند (یوآن[12] و همکاران، ۲۰۱۸). شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین کمال‌گرایی با اهمال‌کاری تحصیلی و همچنین بین اضطراب امتحان با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در پژوهش دیگر ساپلاوسکا و جرکونکوا[13] (۲۰۱۸) به این نتایج دست یافتند که اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد.

یکی دیگر از مهمترین متغیرهای مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی، نگرش نسبت به رشته تحصیلی است. به عبارتی سرچشمه بسیاری از نارسایی‌های آموزشی در نظام آموزش عالی (مانند اهمال‌کاری تحصیلی، ترک تحصیلی، کاهش کیفیت یادگیری و اضطراب تحصیلی دانشجویان) ریشه در نارضایتی دانشجویان از رشته تحصیلی خود دارد که ناشی از تأثیر و بازخورد جامعه و محیط پیرامونی دانشجویان درباره آن است (الهلالی[14] و همکاران، ۲۰۱۵). منظور از ارزیابی رشته تحصیلی، داوری ذهنی و فردی دانشجویان از

1. Academic Procrastination
2. Attia & Abdelwahid
3. Nayak
4. Kagan
5. Wang
6. Academic Anxiety
7. Desouky & Allam
8. Trifoni & Shahini
9. O'Reilly
10. Liu
11. Meyer
12. Yuan
13. Saplavska & Jerkunkova
14. El-Hilali

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

پایگاه اجتماعی و منزلت رشته خود در جامعه و ادراک آنان از بازخوردهای پیرامونی و محیطی درباره رشته است (کلاک و زوکوسکی[1]، ۲۰۱۹). در پژوهشی که بهدادی (۱۳۹۱) به این نتایج رسید که نگرش نسبت به رشته تحصیلی با اضطراب تحصیلی فراگیران ارتباط دارد. به این معنی که افرادی که نگرش مثبتی از رشته تحصیلی خود داشتند، اضطراب تحصیلی کمتری را گزارش کردند. همچنین بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که عدم رضایت از رشته تحصیلی باعث سکوت کلاسی و اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران می‌شود. نتایج پژوهش جارامیلو و وارگاس[2] (۲۰۱۹) نشان داد که ۹۰ درصد دانشجویان پزشکی از برنامه‌های آموزشی رشته تحصیلی خود رضایت داشته و به آینده شغلی خود امید دارند.

افزون بر آنچه تاکنون مطرح شد، از میان عوامل معتدد دخیل در یادگیری، انگیزه تحصیلی[3] یکی از ملزومات یادگیری به حساب می‌آید و چیزی است که به رفتار شدت و جهت می‌بخشد و در حفظ و تداوم آن به یادگیرنده کمک می‌کند (بانفیلد و ویلکرسون[4]، ۲۰۱۴). انگیزه نیز فرآیندی درونی است که رفتار را نیرومند و هدایت می‌کند، بنابراین انگیزه اصطلاحی کلی برای مشخص کردن زمینه مشترک بین نیازها، شناخت‌ها و هیجان‌ها است (ریو[5]، ۲۰۱۸). نقطه مقابل انگیزش، بی‌انگیزگی است. فرودنبرگ[6] و همکاران از جمله پیشگامان تحقیق در مورد بی‌انگیزگی تحصیلی هستند و اعتقاد دارند که بی‌انگیزگی تحصیلی با نشانه‌های مشخصی از خستگی بیشتر در افراد کمال‌گرا رخ می‌دهد؛ چرا که ناتوانی در دستیابی به استانداردهای بالایی که این افراد برای خود تعیین می‌کنند، می‌تواند موجب تشدید ناراحتی و ایجاد خستگی و فرسودگی شود (کمپک[7] و همکاران، ۲۰۱۶). نتایج تحقیقات نشان داده است، دانشجویانی که استرس بیش از اندازه و به دنبال آن، بی‌انگیزگی تحصیلی را تجربه می‌کنند، ممکن است علایم هشداردهنده جسمانی، عاطفی و ذهنی را از خود نشان دهند. منظور از بی‌انگیزگی تحصیلی، احساس خستگی[8] است که به دلیل انتظارات زیاد برای مطالعه (خستگی)، داشتن نگرش بدبینانه نسبت به دانشگاه محل تحصیل (بدبینی) و احساس بی‌کفایتی به عنوان یک دانشجو (کاهش اثربخشی) به وجود می‌آید (شفیع‌پور و ترابی، ۱۳۹۷). نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد بی‌انگیزگی تحصیلی باعث افزایش اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران می‌شود (افیفا و پانگستو[9]، ۲۰۲۱).

با توجه به آنچه در فوق مطرح شد و از آنجایی که دانشجویان به‌عنوان رکن اساسی نظام آموزشی، در دستیابی به اهداف نظام آموزشی جایگاه ویژه‌ای دارند، توجه به این قشر جامعه از لحاظ آموزشی، شکوفایی هر چه بیشتر نظام آموزشی را موجب می‌شود، از این رو آشنایی با عوامل تاثیرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا زمینه های بهبود عملکرد شناختی و کاهش اضطراب دانشجویان فراهم گردد. لذا هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بود.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات توصیفی با روش همبستگی و به شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر تصادفی خوشه‌ای بود. به این صورت که ابتدا از بین دانشکده‌های (برق، عمران، مکانیک، شیمی، علوم پایه و صنعتی) ۴ دانشکده (برق، عمران، مکانیک، شیمی) به صورت تصادفی انتخاب شد، از هر دانشکده یک گروه انتخاب گردید و در نهایت از هر گروه ۴ کلاس انتخاب شد. دلیل انتخاب ۳۵۰ نفر نمونه این بوده که حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. از سویی پژوهشگران بیان کرده‌اند که حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها

1. Cleak & Zuchowski
2. Jaramillo & Vargas
3. motivation student
4. Banfield & Wilkerson
5. Reeve
6. Freudenberger
7. Kempke
8. Exhaustion
9. Afifah & Pangestu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین[1]، ۲۰۱۵). همچنین پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۱۵ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن[2]، ۲۰۱۳). در این پژوهش تعداد ۳۵۰ نفر که ملاک‌های ورود (دانشجو بودن، رضایت آگاهانه، دامنه سنی ۱۸ تا ۳۵ و بالاتر و توانایی پاسخگویی به پرسشنامه‌ها) و خروج (عدم پاسخگویی به سؤالات و تکمیل نکردن پرسشنامه‌ها و نداشتن ملاک‌های ورود) از پژوهش را داشتند، شرکت داشتند. قابل ذکر است که از ۳۵۰ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۳۴۸ پرسشنامه وارد نرم‌افزار شد و ۲ پرسشنامه مخدوش و غیر قابل استفاده بوده که از بین داده‌ها، کنار گذاشته شدند. به منظور رعایت نکات اخلاقی، شرکت‌کنندگان مجاز بوده‌اند از نوشتن آدرس خود، خودداری نمایند و در صورت تمایل به داشتن نتایج، خواسته خود را اعلام نمایند. همچنین محرمانه بودن اطلاعات کسب شده، جلب رضایت آگاهانه آزمودنی‌های پژوهش، عدم انتشار اطلاعات آزمودنی‌ها به دیگران و ایجاد یک جو اطمینان‌بخش از جمله ملاحظاتی بود که پژوهشگران مد نظر قرار داد. برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزارهای $SPSS_{V19}$ و $AMOS_{V20}$ استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی ($PASS^{3}$): این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم[4] (۱۹۸۴) طراحی شده است. پرسشنامه ۲۷ گویه داشته که ۳ مؤلفه آماده نمودن تکلیف (گویه‌های ۹ تا ۱۷)، مطالعه برای امتحان (گویه‌های ۱ تا ۶) و تهیه مقالات نیم سال تحصیلی (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵) را در بر می‌گیرد. افزون بر ۲۱ سؤال فوق، ۶ سؤال (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال‌کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده است. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ قرار دارد. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) مورد سنجش قرار گرفت و این میزان ۰/۸۴ بدست آمد. همچنین پایایی ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش شده است. این ابزار در ایران مورد رواسازی قرار گرفت و در مطالعات متعددی استفاده شد. روایی این ابزار در نمونه ایرانی با استفاده از روش تحلیل عاملی برابر ۰/۸۸ بدست آمد و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۷۰ گزارش شده است (جوکار و دلاورپور، ۱۳۸۴). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمد.

پرسشنامه اضطراب پیشرفت تحصیلی (AAT^{5}): آزمون اضطراب پیشرفت در سال ۱۹۶۰ توسط آلپرت و هابر[6] به منظور ارزیابی اضطراب مربوط به پیشرفت تحصیلی ساخته شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که از ۱۹ عبارت و ۲ مؤلفه اضطراب تسهی‌کننده و اضطراب تضعیف‌کننده تشکیل شده است. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیگرت ۵ گزینه‌ای تا همیشه=۱ تا هرگز=۵ قرار دارد. به منظور هنجاریابی آزمون اضطراب پیشرفت، این مقیاس بر روی ۳۲۳ دانشجوی مرد رشته روانشناسی اجرا شد. تدوین‌کنندگان ضریب روایی محتوایی این پرسشنامه را به روش CVR مناسب و قابل قبول (۰/۸۸) گزارش کردند. همچنین پایایی این پرسشنامه را از روش بازآزمایی در فاصله ۱۰ هفته برای زیرمقیاس اضطراب تسهیل‌کننده ۰/۸۳ و برای زیر مقیاس اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. این پرسشنامه در ایران مورد رواسازی قرار گرفت. همبستگی معنادار آزمون اضطراب پیشرفت با مقیاس عملکرد تحصیلی حاکی از روایی ملاک (۰/۴۶) این آزمون بود. همچنین پایایی این آزمون به روش بازآزمایی در فاصله ۸ ماه برای زیرمقیاس اضطراب تسهیل‌کننده ۰/۷۵ و برای زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۷۶ بوده است (یحیی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۹). در پژوهش حاضر میزان پایایی این پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای اضطراب تسهیل‌کننده ۰/۶۱ و برای اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۶۶ بدست آمد.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی (AMS^{7}): این پرسشنامه ترجمه نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS می‌باشد که ابتدا در فرانسه با عنوان EME طراحی شده است. این مقیاس، برمبنای نظریه (خودتعیین‌گری) توسط والراند و همکاران (۱۹۹۲) ساخته شد. پرسشنامه دارای ۲۸ آیتم است که دارای هفت خرده‌مقیاس بوده و ۳ بعد انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت هفت‌گزینه‌ای (۱= به هیچ وجه در مورد من صادق نیست تا ۷= کاملاً در مورد من صادق است) قرار دارد. والراند و همکاران (۱۹۹۲) روایی محتوایی پرسشنامه را ۰/۷۶ و میزان پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ برای

1. Kline
2. Byrne
3. procrastination assessment scale-students
4. Solomon & Rothblum
5. achievement anxiety test
6. Alpert & Haber
7. academic motivation scale

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

انگیزش درونی ۰/۷۵، انگیزش بیرونی ۰/۷۳ و بی‌انگیزشی ۰/۷۷ گزارش کرد. این ابزار در ایران مورد استفاده قرار گرفت و در مطالعه ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) میزان همبستگی این سازه با اضطراب آمار ۰/۳۸- و میزان آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب ۸۴٪، ۸۶٪، ۶۷٪ بدست آمد. همچنین در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که این میزان برای انگیزش درونی ۰/۷۱، انگیزش بیرونی ۰/۷۳ و بی‌انگیزشی ۰/۶۹ بدست آمد.

پرسشنامه استاندارد نگرش دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی (ATFSQ[1]): این پرسشنامه توسط سوفو[2] و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۱۷ سوال می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۱ تا کاملاً موافقم=۵ قرار دارد و با سوالاتی مانند (این رشته را انتخاب کردم زیرا نمرات من فقط اجازه پذیرش در این رشته را می‌داد) به سنجش نگرش دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی می‌پردازد. بر اساس نظر تدوین‌کنندگان، پرسشنامه از روایی محتوایی مطلوبی (۰/۸۲) برخوردار بود. همچنین آن‌ها ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. باقری و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود از این پرسشنامه استفاده کرده‌اند و روایی محتوایی پرسشنامه را ۰/۷۰ و ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که این میزان ۰/۷۵ بدست آمد.

یافته‌ها

نتایج مربوط به یافته‌های جمعیت‌شناختی حاکی از آن است که از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۲۰۵ نفر (۵۸/۹۰٪) در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۶، ۷۱ نفر (۲۰/۴٪) در دامنه سنی ۲۷ تا ۳۰ و ۷۲ نفر (۲۰/۷٪) در دامنه سنی بالاتر از ۳۱ سال قرار داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه نمونه ۶/۳۳±۲۵/۴۸ بدست آمد. همچنین از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۱۱۹ نفر (۳۴/۲٪) زن و ۲۲۹ نفر (۶۵/۸٪) مرد بودند. افزون بر آن از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۲۱۳ نفر (۵۵/۶٪) در مقطع کارشناسی، ۱۱۵ نفر (۲۹٪) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲۰ نفر (۵/۷٪) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها در جدول ۱ قرار دارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. انگیزش درونی	-						
۲. انگیزش بیرونی	۰/۴۳*	-					
۳. بی‌انگیزگی تحصیلی	-۰/۲۹*	-۰/۳۴*	-				
۴. نگرش نسبت به رشته تحصیلی	۰/۳۷*	۰/۴۴*	-۰/۲۵*	-			
۵. اضطراب تسهیل‌کننده	-۰/۲۵*	-۰/۲۳*	۰/۳۰*	-۰/۳۱*	-		
۶. اضطراب تضعیف‌کننده	-۰/۲۷*	-۰/۲۹*	۰/۳۲*	-۰/۳۷*	۰/۶۲*	-	
۷. اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۶*	-۰/۴۱*	۰/۳۸*	-۰/۳۰*	۰/۳۴*	۰/۳۶*	-
میانگین	۱۴/۷۷	۱۵/۳۲	۱۶/۱۷	۵۴/۹۳	۲۴/۶۳	۲۹/۳۲	۶۷/۹۹
انحراف استاندارد	۵/۴۵	۶/۱۲	۵/۲۳	۱۶/۹۸	۵/۲۲	۵/۹۲	۱۵/۵۳
کجی	۰/۲۳۵	۰/۷۶۲	۰/۳۹۷	۰/۳۴۰	۰/۵۰۰	۰/۸۴۸	۰/۸۶۵
کشیدگی	۰/۵۴۳	۰/۶۶۴	۰/۷۲۰	۱/۰۸	۰/۶۹۰	۰/۴۱۴	۰/۳۹۹

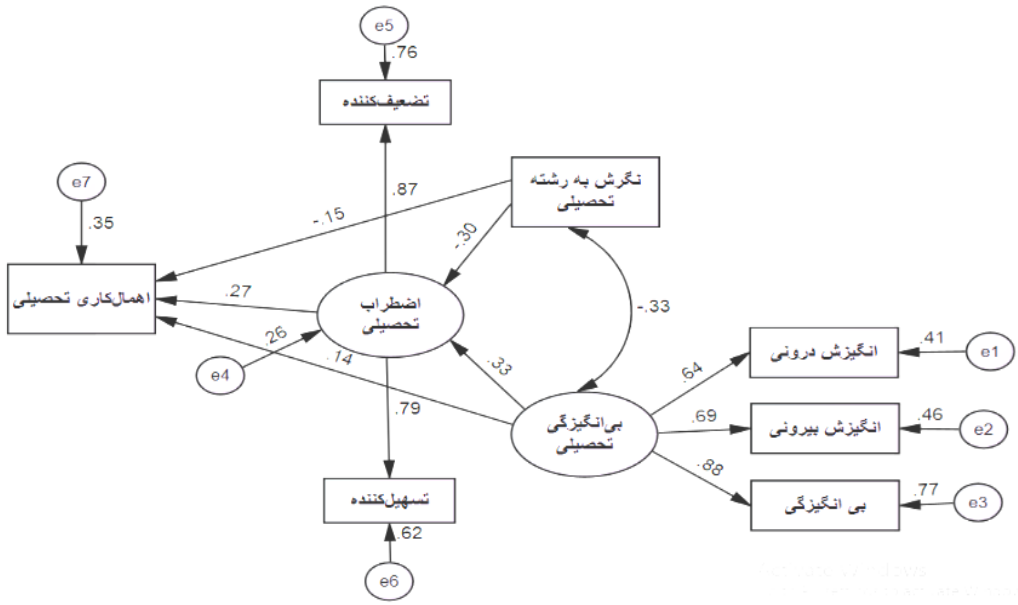
*P<۰/۰۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که انگیزش درونی و انگیزش بیرونی با نگرش به رشته تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و با اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری رابطه منفی و معنی‌داری داشتند. این در حالی بود که بی‌انگیزگی تحصیل با نگرش به رشته تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار و با اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. سایر نتایج مربوط به همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول فوق ارائه شده

1. attitudes toward the field of study questionnaire
2. Saffu

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

است. شایان ذکر است که کلیه همبستگی‌ها در سطح p<۰/۰۱ معنی‌دار بودند. پس از بررسی ماتریس همبستگی و شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش مفروضات آزمون بررسی شد. نتایج مربوط به کجی و کشیدگی و همچنین آزمون کولموگروف-اسمیرنوف حاکی از نرمال بودن داده‌ها داشت (P>۰/۰۵). به منظور استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون (DW=۲/۳۵) استفاده شد که نتایج نشان از برقراری این مفروضه بود. همچنین مفروضه همخطی چندگانه با استفاده از آماره‌های تلرانس و تورم واریانس مورد بررسی قرار گرفت که نتایج نشان داد هیچکدام از مقادیر تلرانس بالاتر از ۱ و هیچکدام از مقادیر تورم واریانس بالاتر از ۱۰ نبوده که نشان از برقراری این مفروضه است. در ابتدا مدل ساختاری پژوهش به شرح زیر آمده است.



شکل ۱: مدل ساختاری پژوهش

شکل ۱ مدل بررسی روابط بین متغیرها را نشان می‌دهد. در این مدل نقش مستقیم متغیرهای نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمکال‌کاری تحصیلی و نقش غیر مستقیم آن‌ها بر اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. نقش مستقیم اضطراب تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی نیز در مدل ارائه شده است. در ادامه ضرایب مستقیم و غیرمستقیم روابط بین متغیرها در جداول ۲ و ۳ ارائه شده است.

جدول ۲: ضرایب مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر مستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	خطای استاندارد	آماره t	معنی‌داری
نگرش به رشته تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۳۸	-۰/۱۵	-۰/۰۷	-۳/۵۹	۰/۰۰۱*
نگرش به رشته تحصیلی بر اضطراب تحصیلی	-۰/۴۸	-۰/۳۰	-۰/۱۰	-۶/۶۸	۰/۰۰۱*
بی‌انگیزگی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۳۶	۰/۱۴	۰/۰۵	۳/۳۵	۰/۰۰۱*
بی‌انگیزگی تحصیلی بر اضطراب تحصیلی	۰/۵۲	۰/۳۳	۰/۱۲	۷/۲۱	۰/۰۰۱*
اضطراب تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۴۸	۰/۲۷	۰/۰۹	۶/۴۰	۰/۰۰۱*

تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از روابط متغیرها از طریق ضرایب مستقیم در جدول فوق نشان می‌دهد که اثر نگرش نسبت به رشته تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنی‌دار و اثر بی‌انگیزگی تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی منفی و معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان داد اضطراب تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنی‌داری داشت.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

جدول ۳: ضرایب غیر مستقیم متغیرهای پژوهش

مسیر غیر مستقیم	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	معنی‌داری	حد پایین ضریب استاندارد	حد بالای ضریب استاندارد
نگرش به رشته تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۲۱	-۰/۰۸۱	۰/۰۲۸	-۰/۵۳۳	-۰/۱۲۵
بی‌انگیزگی تحصیلی به اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۳	۰/۰۸۸	۰/۰۲۵	۰/۳۲۱	۰/۶۲۴

در روش بوت استرپ سطح اطمینان ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ در نظر گرفته شده است. اگر مقادیر حد بالا و حد پایین (فواصل اطمینان) شامل صفر نشود نقش متغیر میانجی معنادار است. بر اساس نتایج بوت استرپ مشخص شد که اثر غیر مستقیم نگرش به رشته تحصیلی مثبت و معنی‌دار و بی‌انگیزگی تحصیلی منفی و معنی‌دار بر اهمال‌کاری تحصیلی بود.

جدول ۴: شاخص‌های برازندگی برای الگوی تدوین‌شده

شاخص‌های برازش	RMSEA	CFI	NFI	GFI	AGFI	X^2/df	df	X^2
دامنه پذیرش	۰/۰۸<	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۳<		
مقدیر بدست آمده	۰/۰۶۷	۰/۹۵	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۱	۲/۱۰۲	۴۴	۹۲/۵۱

برای برآورد مدل ساختاری از روش بیشینه درست‌نمایی استفاده شد. در این مدل شاخص‌های برازندگی ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر ۰/۰۶۷، شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI) برابر ۰/۹۵، شاخص برازش نرم شده (NFI) برابر ۰/۹۴، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۹۴ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) برابر ۰/۹۱ بدست آمد. همچنین شواهد حاکی از آن است که مقدار خی‌دو در این تحلیل ۹۲/۵۱ بدست آمده و درجه آزادی ۴۴ بوده که در نتیجه میزان X^2/df=۲/۱۰۲ بدست آمد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بود. یکی از یافته‌های پژوهش حاضر این بود که اضطراب تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان داشت. به این صورت که با افزایش اضطراب تحصیلی، میزان اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) و ساپلاوسکا و جرکونکوا (۲۰۱۸) همسو است. به عقیده شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) افرادی که اضطراب امتحانی بالایی دارند، اهمال‌کاری بیشتری را از خود نشان می‌دهند. همچنین این پژوهشگران معتقدند که اضطراب امتحان پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی است. افزون بر آن ساپلاوسکا و جرکونکوا (۲۰۱۸) اشاره کرده‌اند که اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد. فرد در موقعیت استرس یا تکلیف ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن تکلیف اقدام می‌کند. اگر بر مبنای این ارزیابی این موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، فرد هیجانات منفی همچون اضطراب را تجربه می‌کند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب به استفاده از سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این تئوری گرچه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمال‌کاری است. بر همین مبنا، زمانی که فرد در موقعیت انجام دادن یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن، دست به اجتناب از این تکلیف می‌زند. در واقع فرد تقویت‌های کوچک و کوتاه‌مدت، رهایی از اضطراب را به تقویت‌های بزرگ‌تر مانند به چاپ رساندن یک مقاله ترجیح می‌دهد. به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف در واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشانند است. چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال‌کاری می‌شود (یانگ و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین می‌توان گفت، افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشد و دستیابی به آن‌ها آسان‌تر باشد. در نتیجه افراد فعالیت‌هایی را به تعویق می‌اندازند که رسیدن به آن‌ها سخت‌تر است و پاداش چندانی هم ندارد، در واقع مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند. افراد پاداش‌هایی را می‌پسندند که نه تنها بزرگ باشد، بلکه دستیابی به آن‌ها فوری باشد، در نتیجه هر فعالیت در حال حاضر ناخوشایند و اضطراب آور با به تعویق می‌اندازند. به عبارت دیگر اگر گزینه‌هایی وجود داشته باشد که منتهی به پاداش‌های فوری شود، افراد فعالیت‌های دیگر را به تعویق می‌اندازند.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که نگرش نسبت به رشته تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی اثر منفی و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (بهدادی، ۱۳۹۱، بهنام‌فر و همکاران، ۱۳۹۴ و جارامیلو و وارگاس، ۲۰۱۹) همخوان بود. بهدادی (۱۳۹۱) نشان داد نگرش نسبت به رشته تحصیلی با اضطراب تحصیلی فراگیران ارتباط دارد. به این معنی که افرادی دارای نگرش مثبت از رشته تحصیلی خود، اضطراب تحصیلی کمتری را گزارش کردند. همچنین بهنام‌فر و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند عدم رضایت از رشته تحصیلی باعث سکوت کلاسی و اهمال‌کاری تحصیلی در فراگیران می‌شود. همه این یافته‌ها با نتایج مطالعه حاضر همخوان بودند. برخی محققان معتقدند بررسی میزان رضایت از رشته تحصیلی در دانشجویان، ابزار بسیار خوبی برای ارزیابی دانشگاه و پیشرفت تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شود (اسنیرز و د ویت[1]، ۲۰۱۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت توجه کادر دانشگاه به دانشجویان، مناسب بودن محیط فیزیکی دانشگاه، برنامه‌ریزی‌های دقیق مدیران و مسؤولین دانشکده و دانشگاه، در نظر گرفتن کمک هزینه برای دانشجویان، ارائه مشاوره-های آموزشی و تربیتی از عواملی است که احتمالاً در افزایش سطح رضایت از رشته تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد. اولویت‌بندی عامل‌های اصلی تعیین‌کننده و تأثیرگذار بر انتخاب رشته تحصیلی به عنوان یک عامل بنیادی و ریشه‌ای در علاقمندی به تحصیل در رشته و ارزیابی مثبت از رشته تحصیلی میان دانشجویان دارد. عدم علاقه به رشته تحصیلی می‌تواند باعث فقدان انگیزه در ارتباط با مسایل مرتبط با تحصیل از جمله اهمال‌کاری تحصیلی شود. دانشجویی که به هر دلیلی احساس می‌کند به رشته خود علاقه‌مند نیست، از انگیزه کافی برای مطالعه مناسب در زمینه رشته خود برخوردار نخواهد بود و این امر می‌تواند منجر به ضعف ساختارشناختی او در زمینه رشته تحصیلی شده و در نتیجه منجر به بروز اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی شود. به‌طور منطقی، زمانی که انگیزه فراگیری مطالب مرتبط با رشته وجود نداشته باشد، ارتباط فراگیر با کلاس درس را نمی‌توان ارتباط کامل و کارآیی دانست و این امر خود به عدم مشارکت در کلاس درس و نشان‌دادن رفتار اهمال‌کاری تحصیلی منجر خواهد شد.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد بی‌انگیزگی تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (نعامی و پیریایی، ۱۳۹۱؛ آیسیک[2] و همکاران، ۲۰۱۸؛ افیفا و پانگستو، ۲۰۲۱) همسو بود. به عقیده نعامی و پیریایی (۱۳۹۱) مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احساس بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فراگیری مطالب درسی را تجربه می‌کنند. همچنین برخی از پژوهشگران پایین بودن میزان متغیرهای امید به آینده، عزت‌نفس، کیفیت عوامل آموزشی، درآمد خانواده و تأهل دانشجویان را از عوامل عمده بی‌انگیزگی به شمار می‌آورند (آیسیک و همکاران، ۲۰۱۸). بعلاوه افیفا و پانگستو (۲۰۲۱) معتقدند بی‌انگیزگی تحصیلی باعث افزایش اضطراب تحصیلی می‌شود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت افراد دارای انگیزش درونی به دلیل آنکه خودشان را تعیین‌کنندهٔ رفتارشان می‌دانند و احساس قوی از علیت شخصی دارند، مسئولیت‌پذیر بوده و در فعالیت‌هایی که برایشان ارزشمند است شرکت می‌کنند و کمتر دچار اهمال‌کاری تحصیلی می‌شوند (پینتریچ و شانک[3]، ۲۰۰۲)، اما افراد دارای انگیزش بیرونی خود را شایسته قلمداد نمی‌کنند و عوامل بیرونی نقش تعیین‌کننده در رفتار و تصمیم‌گیری آن‌ها دارد. بیشتر به افراد و وقایع بیرونی توجه دارند تا تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت و بعد از انجام تکلیف در انتظار دریافت پاداش و تنبیه اجتماعی‌اند. به همین دلیل انگیزش بیرونی بالا و وابستگی به قضاوت‌های بیرونی، فرد را به سمت اهمال‌کاری تحصیلی می‌کشاند. همان‌طور که استوبر[4] و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کند اهمال‌کاران بیشتر افرادی تنبل یا آسان‌گیر هستند که نمی‌توانند اضطراب خود را کنترل کنند و در مقابل افراد غیر اهمال‌کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند. این امر می‌تواند به این دلیل باشد که اهمال‌کاری بیشتر یک صفت شخصیتی است که ریشه در سبک شخصیتی افراد دارد تا یک عامل متغیر. بر خلاف انگیزش که می‌تواند با توجه به موقعیت‌های مختلف جلوه‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین می‌توان انتظار داشت که افراد، هر چند در زمینه‌ای دارای انگیره کافی باشند اما به دلیل سبک اهمال‌کارانه‌ای که در انجام تکالیف و فعالیت‌های مختلف خود دارند در انجام آن تعلل بورزند و این تعلل آن‌ها بیشتر به خاطر سبک شخصیتی‌شان باشد.

در مورد اثرات غیرمستقیم مدل پژوهش، نتایج نشان داد اضطراب تحصیلی نقش واسطه بین نگرش نسبت به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی داشت. بر اساس نظریه سه‌بخشی لازاروس و فولکمن[5] (۱۹۸۴) در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای مولفه ارزیابی از موقعیت را مقدم بر اضطراب و اجتناب در نظر می‌گیرند. در اینجا فرد برای رهایی از اضطراب تحصیلی به استفاده از

1. Sneyers & De Witte
2. Isik
3. Pintrich & Shank
4. Stoeber
5. Lazarus & Folkman

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

سبک‌های مقابله‌ای چون اجتناب از موقعیت روی می‌آورد. این تئوری گرچه در زمینه استرس و سبک‌های مقابله‌ای تدوین شده است، اما به خوبی قادر به تبیین روابط هیجانات منفی و اهمال‌کاری است. بر همین مبنا، زمانی که فرد در موقعیت انجام یک تکلیف آزارنده قرار می‌گیرد، برای رهایی از هیجانات منفی آن، دست به اجتناب از این تکلیف می‌زند. در واقع فرد تقویت‌های کوچک و کوتاه‌مدت، رهایی از اضطراب را به تقویت‌های بزرگ‌تر مانند به چاپ رساندن یک مقاله ترجیح می‌دهند. به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف در واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است. در چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال‌کاری می‌شود (به نقل از بیگس[1] و همکاران، ۲۰۱۷). در توجیه این مطلب می‌توان گفت کروس و ریدر[2] (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که روان‌نژندی خیلی شبیه به صفات اضطرابی و نگرانی می‌باشد، کسانی که اضطراب تحصیلی دارند به دلیل نگرانی زیاد و استرس احتمالاً باید نسبت به افراد دیگر اهمال‌کاری بیشتری را گزارش کنند. همچنین طبق نظر هودا و ساینی[3] (۲۰۱۷) اضطراب تحصیلی دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات) اسناد رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن و عدم مشارکت) و جسمانی (ضربان سریع قلب و تنش عضلانی) می‌باشد. افرادی که دارای این ویژگی‌ها می‌باشند و مضطرب هستند، برای به تاخیر انداختن این مشکلات تکالیف‌شان را به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. همچنین تئوری انتظار تنزل‌یافته بیان می‌کند که افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشد و دستیابی به آن‌ها آسان‌تر باشد. در نتیجه فعالیت‌هایی که افراد رسیدن به آن‌ها سخت‌تر می‌باشد و یا پاداش چندانی هم ندارد را به تعویق می‌اندازند و در واقع مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند. افراد پژوهش خود گزارش پاداش‌هایی را می‌پسندند که نه تنها بزرگ باشد، بلکه دستیابی به آن‌ها فوری باشد در نتیجه هر فعالیتی که در حال حاضر ناخوشایند و اضطراب‌آور باشد را به تعویق می‌اندازند. به عبارت دیگر اگر گزینه‌هایی وجود داشته باشد که منتهی به پاداش‌های فوری شود افراد فعالیت-های دیگر را به تعویق می‌اندازند.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بوده و متغیرهای نگرش به رشته تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در امر تحصیل دانشجویان مؤثر بودند و لذا آگاهی روانشناسان تربیتی، مشاوران تحصیلی و سایر متخصصان از این متغیرها و بکارگیری و استفاده از آن‌ها در امر تحصیلی دانشجویان می‌تواند کمک‌کننده باشد.

این پژوهش محدودیت‌هایی چند داشته است. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که یافته‌های بدست آمده از طریق پرسشنامه و به صورت خودگزارش‌دهی توسط شخص بدست آمده و مشخص نیست تا چه اندازه با رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. محدودیت مهم این پژوهش مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. این مطالعه بر روی دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل اجرا شد. لذا در صورت تعمیم‌دهی نتایج باید جوانب احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از مهمترین محدودیت این پژوهش، وجود بیماری کرونا بود که همراستایی این پژوهش با همه‌گیری بیماری کرونا محدودیت‌هایی را در پژوهش ایجاد کرده است. بر اساس این محدودیت‌های پیشنهاد می‌شود این تحقیق بر روی سایر دانشجویان که قابلیت اجرا دارد، اجرا شود و با نتایج این تحقیق مقایسه گردد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که نقش نگرش نسبت به رشته تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی در کنار متغیرهای مختلف دیگر مانند پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. با توجه به برجسته بودن نقش اهمال‌کاری تحصیلی در زندگی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌هایی از قبیل سخنرانی، جلسات آموزش ویژه جهت بهبود نگرش دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب و اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند اثرگذار باشد.

منابع

باقری، م؛ امینی، ع؛ نیکبخت، ا؛ شایق، ا (۱۳۹۹). تصویر برند، نگرش به رشته تحصیلی و نقش ارتباطات دهان به دهان الکترونیک (مورد مطالعه: دانشگاه شیراز). *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۹(۱۷)، ۱۰۶-۸۱. DOI: 10.22080/eps.2021.3196

بهدادی، ف (۱۳۹۱). مقایسه سطح اضطراب در دانش‌آموزان دبیرستانی روستایی و شهری در مشهد. *مجله اصول بهداشت روانی*، ۱۴(۵۵)، ۳۰۱-۲۹۴. DOI: 10.22038/jfmh.2013.888

1. Biggs
2. Kroese & de Ridder
3. Hooda & Saini

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

بهنام‌فر، ر؛ ضامنی، ف و عنایتی، ت (۱۳۹۴). تاثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۳)، ۱۴۹-۱۴۵. http://edcbmj.ir/article-1-844-fa.html

تجری، ط (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی. *مجله مطالعات روانشناسی ورزشی*، ۲۷(۳)، ۲۱۰-۱۹۳. DOI: 10.22089/spsyj.2019.7050.1753

جوکار، ب و دلاورپور، م (۱۳۸۶). رابطه تعلل‌ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهرا*، ۳(۳ و ۴)، ۸۰-۶۱. DOI: 10.22051/jontoe.2007.312

رستمی، ب؛ معین، ز؛ فکور، ا؛ امینی، ک و رستمی، ح (۱۳۹۵). انگیزش تحصیلی و برخی عوامل پیش بینی کننده آن در دانشجویان داروسازی دانشگاه علوم پزشکی زنجان سال ۱۳۹۵. *مجله توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۰(۲۸)، ۳۸-۲۷. http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-875-fa.html

شاهرخی، م و نصری، ص (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲)، ۱۸۵-۱۶۳. DOI: 10.22051/jontoe.2014.373

شعاعی، ل؛ حیدرئی، ع؛ بختیارپور، س و عسکری، پ (۱۳۹۹). نقش تعدیل کننده اضطراب امتحان در تأثیر آموزش هم شاگردی بر اهمال کاری تحصیلی: فایده اضطراب امتحان. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۳(۵۱)، ۴۹-۳۳. DOI: 10.30495/jinev.2020.1886741.2089

شفیع‌پور، ف و ترابی نهاد، م (۱۳۹۷). رابطه استرس تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه گری ناامیدی تحصیلی. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۳)، ۶۸-۴۵. http://jinev.iaut.ac.ir/article_545732.html

مایلز، ج و شولین، م (۲۰۰۱). *رگرسیون و همبستگی کاربردی*. ترجمه کیامنش، ع و کبیری، م (۱۳۸۷)، تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی واحد علامه طباطبایی تهران. https://www.gisoom.com/book/11208524

نعامی، ع و پیریایی، ص (۱۳۹۱). رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان های شهر اهواز. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۶(۱۶)، ۴۲-۲۹. DOI: 20.1001.1.23831324.1391.6.16.2.9

ویسانی، م؛ غلامعلی لواسانی، م و اژه‌ای، ج (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علّی. *مجلهٔ روان‌شناسی*، ۱۶(۲)، ۱۶۰-۱۴۲. https://www.magiran.com/paper/1030094

یحیی‌زاده درزی، م؛ حسین‌زاده ب و کیاپور، آ (۱۳۹۹). مدل‌یابی روابط ساختاری کمال‌گرایی تحصیلی با میانجی‌گری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۶(۳)، ۷۰-۵۳. http://qjoe.ir/article-1-2555-fa.html

Afifah, R., & Pangestu, A. B. (2021). Relationship of Academic Self-Management and Academic Anxiety towards Academic Achievement of First Year Students In Institut Teknologi Bandung. *Syntax Idea*, *3*(8), 1979-1989. https://doi.org/10.36418/syntax-idea.v6i8.1415

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, 61(2), 207. https://doi.org/10.1037/h0045464

Attia, N. M., & Abdelwahid, A. E. (2020). Grit, Self-regulation and self-efficacy as predictors of academic procrastination among nursing students. *Amarjeet Kaur Sandhu*, *12*(1), 130-142. DOI: 10.5958/0974-9357.2020.00029.X

Banfield, J., & Wilkerson, B. (2014). Increasing student intrinsic motivation and self-efficacy through gamification pedagogy. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, *7*(4), 291-298. https://doi.org/10.19030/cier.v7i4.8843

Biggs, A., Brough, P., & Drummond, S. (2017). Lazarus and Folkman's psychological stress and coping theory. *The handbook of stress and health: A guide to research and practice*, 351-364. https://doi.org/10.1002/9781118993811.ch21

Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203807644

Cleak, H., & Zuchowski, I. (2019). Empirical support and considerations for social work supervision of students in alternative placement models. *Clinical Social Work Journal*, *47*(1), 32-42. https://link.springer.com/article/10.1007/s10615-018-0692-3

Desouky, D., & Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of epidemiology and global health*, *7*(3), 191-198. https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002

El-Hilali, N., Al-Jaber, S., & Hussein, L. (2015). Students' satisfaction and achievement and absorption capacity in higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *177*, 420-427. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.384

Hooda, M., & Saini, A. (2017). Academic anxiety: An overview. *Educational Quest*, *8*(3), 807-810. DOI:10.5958/2230-7311.2017.00139.8

Isik, U., Tahir, O. E., Meeter, M., Heymans, M. W., Jansma, E. P., Croiset, G., & Kusurkar, R. A. (2018). Factors influencing academic motivation of ethnic minority students: A review. *Sage Open*, *8*(2), 2158244018785412. https://doi.org/10.1177/2158244018785412

Jaramillo, M., & Vargas, K. L. (2019). Interpersonal comparisons and risk attitudes: An artefactual field experiment. *Economics Letters*, *179*, 16-18. https://doi.org/10.1016/j.econlet.2019.03.011

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

Kempke, S., Luyten, P., Mayes, L. C., Van Houdenhove, B., & Claes, S. (2016). Self-critical perfectionism predicts lower cortisol response to experimental stress in patients with chronic fatigue syndrome. *Health Psychology*, *35*(3), 298. https://doi.org/10.1037/hea0000299

Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344

Kroese, F. M., & de Ridder, D. T. (2016). Health behaviour procrastination: a novel reasoned route towards self-regulatory failure. *Health psychology review*, *10*(3), 313-325. https://doi.org/10.1080/17437199.2015.1116019

Liu, X., Zhao, Y., Li, J., Dai, J., Wang, X., & Wang, S. (2020). Factor structure of the 10-item perceived stress scale and measurement invariance across genders among chinese adolescents. *Frontiers in Psychology*, *11*, 537. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00537

Meyer, E. C., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B., & Morrisette, S. B. (2018). The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility, and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans. *Journal of clinical psychology*, *74*(7), 1272-1280. https://doi.org/10.1002/jclp.22596

Nayak, S. G. (2019). Impact of Procrastination and Time-Management on Academic Stress among Undergraduate Nursing Students: A Cross Sectional Study. *International Journal of Caring Sciences*, *12*(3), 54-61. https://web.p.ebscohost.com/abstract?

Naz, S., Hassan, G., & Luqman, M. (2021). Influence of perfectionism and academic motivation on academic procrastination among students. *Journal of Educational Sciences & Research*, *8*(1), 13-20. https://jesar.uos.edu.pk/article/250

Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 45-53. https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6

Pintrich, P. R., & Shank, D. H. (2002). Motivation in education (theory, research and strategies). https://www.amazon.com/Motivation-Education-Theory-Research-Applications/dp/0133017524

Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons. https://www.wiley.com/en-us/Understanding+Motivation+and+Emotion%2C+7th+Edition-p-9781119367604

Saffu, K., Walker, J. H., & Mazurek, M. (2012). Perceived strategic value and e-commerce adoption among SMEs in Slovakia. *Journal of Internet commerce*, *11*(1), 1-23. https://doi.org/10.1080/15332861.2012.650986

Saplavska, J., & Jerkunkova, A. (2018). Academic procrastination and anxiety among students. In *Engineering for rural development-International Scientific Conference 2018* (pp. 1192-1197). DOI:10.22616/ERDev2018.17.N357

Sneyers, E., & De Witte, K. (2017). The effect of an academic dismissal policy on dropout, graduation rates and student satisfaction. Evidence from the Netherlands. *Studies in Higher Education*, *42*(2), 354-389. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1049143

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (*1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. Journal* of counseling psychology, 31(4), 503 https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503.

Stoeber, J., Kobori, O., & Brown, A. (2014). Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt (2014). *Assessment*, *21*(6), 666-668. https://doi.org/10.1177/1073191114550676

Thomas, C. L., Cassady, J. C., & Heller, M. L. (2017). The influence of emotional intelligence, cognitive test anxiety, and coping strategies on undergraduate academic performance. *Learning and Individual Differences*, *55*, 40-48. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.001

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Briere, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, *52*(4), 1003-1017. https://doi.org/10.1177/0013164492052004025

Wang, J. (2013). Active and passive procrastination of university students enrolled in writing courses delivery models. *Submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of master of science Pennsylvania State University*, *1*, 107-117. https://etda.libraries.psu.edu/catalog/19878

Yang, Z., Asbury, K., & Griffiths, M. D. (2019). An exploration of problematic smartphone use among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, *17*(3), 596-614. https://link.springer.com/article/10.1007/s11469-018-9961-1

Yuan, H. B., Williams, B. A., Fang, J. B., & Pang, D. (2012). Chinese baccalaureate nursing students' readiness for self-directed learning. *Nurse education today*, *32*(4), 427-431. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.03.005

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-18]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1401.11.7.4.3]