

## تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی

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

Sayyedeh 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. [taghajani2014@gmail.com](mailto:taghajani2014@gmail.com)

Dr. Mohsen Jadidi

Associate Professor, Department of Psychology,  
Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran.

سیده طاهره زرگرنژاد

دانشجوی دکتری مشاوره، گروه مشاوره، واحد تکابن، دانشگاه آزاد اسلامی،  
تکابن، 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.

#### چکیده

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.

هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی انگیزگی 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 خوشای تصادفی انتخاب شدند و همه آن‌ها پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (PASS) سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، اضطراب تحصیلی (AAT) آلپرت و هابر (۱۹۶۰)، نگرش سوفو و همکاران (ATFSQ) (۲۰۱۲) و بی انگیزگی (AMS) والرند و همکاران (۱۹۹۲) را تکمیل کردند. برای تحلیل داده‌ها از معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد متغیرهای نگرش به رشته تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی اثرات مستقیم و معنی‌داری به ترتیب بر اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی داشتند ( $p<0.01$ ). همچنین اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری داشت ( $p<0.01$ ). افزون بر آن دو متغیر نگرش به رشته تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی به واسطه اضطراب تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی بود و هر سه متغیر اضطراب تحصیلی، نگرش برآش مطلوبی برخوردار بود. در نهایت می‌توان گفت مدل پژوهش از نسبت به رشته تحصیلی و بی انگیزگی تحصیلی اثرات مستقیم و غیرمستقیم معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی داشتند.

**واژه‌های کلیدی:** اضطراب تحصیلی، اهمال کاری تحصیلی، بی انگیزگی تحصیلی، دانشجویان، نگرش نسبت به رشته تحصیلی.

## 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، اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> است (عطایی و عبدالوحید، ۲۰۲۰). اهمال کاری وظایفی را به تعویق می‌اندازند که توانایی پایین آن‌ها را بر ملا می‌کند و رفتارهای اهمال کاری اغلب زمانی رخ می‌دهد که افراد تحت شرایط ارزیابی قرار می‌گیرند (نایاک، ۲۰۱۹). شیوه اهمال کاری 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 اهمال کاری در آن‌ها تنفس 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<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۲۱). در ادبیات پژوهشی، اهمال کاری را به عنوان ترس از شکست تعریف کرده‌اند (وانگ، ۲۰۱۳) که این امر خود باعث ایجاد اضطراب و استرس تحصیلی در فرآگیران می‌شود. از این رو می‌توان گفت، اضطراب تحصیلی<sup>۳</sup> یکی از مهمترین متغیرهایی است که می‌تواند در اهمال کاری تحصیلی نقش داشته باشد.

اضطراب حالتی است که تقریباً در همه انسان‌ها در طول زندگی‌شان به درجات مختلف بروز می‌کند به طوریکه هر کس در زندگی خود حداقل یکبار این احساس را تجربه کرده است (دسوكی و آلام، ۲۰۱۷). اضطراب تحصیلی به عنوان یک پدیده متداول و مهم آموزشی، رابطه تنگاتنگی با عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان دارد (توماس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). اگرچه اضطراب رقابت محركی 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<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). لایوو<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۲۰) فشارهای مرتبط با آموزش را مهم‌ترین منبع استرسی می‌دانند که فرآگیران با آن مواجه هستند. همچنین پژوهشگران معتقدند که اضطراب به عنوان یک عامل اساسی تاثیر بسیاری در ایجاد مشکلات تحصیلی دارد (مایر<sup>۷</sup> 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 این که ادامه پیدا کند، در زمینه سلامت روانی و بهزیستی مشکلاتی را برای افراد ایجاد می‌کند (یوآن<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۱۸). شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) در پژوهشی به این نتایج دست یافتند که بین کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی و همچنین بین اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در پژوهش دیگر ساپلاوسکا و جرکونکوا<sup>۹</sup> (۲۰۱۸) به این نتایج دست یافتند که اهمال کاری تحصیلی با اضطراب تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارد. یکی دیگر از مهمترین متغیرهای مرتبط با اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی، نگرش نسبت به رشته تحصیلی است. به عبارتی سرچشمۀ بسیاری از نارسایی‌های آموزشی در نظام آموزش عالی (مانند اهمال کاری 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<sup>۱۰</sup> 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. Saplavská & Jerkunková

14. El-Hilali

پایگاه اجتماعی و منزلت رشته خود در جامعه و ادراک آنان از بازخوردهای پیرامونی و محیطی درباره رشته است (کلاک و زوکوسکی<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹). در پژوهشی که بهدادی (۱۳۹۱) به این نتایج رسید که نگرش نسبت به رشته تحصیلی با اضطراب تحصیلی فرآگیران 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 اهمال کاری تحصیلی در فرآگیران می‌شود. نتایج پژوهش جارامیلو و وارگاس<sup>۲</sup> (۲۰۱۹) نشان داد که ۹۰ درصد دانشجویان پژوهشی از برنامه‌های آموزشی رشته تحصیلی خود رضایت داشته و به آینده شغلی خود امید دارند.

افزون بر آنچه تاکنون مطرح شد، از میان عوامل متعدد دخیل در یادگیری، انگیزه تحصیلی<sup>۳</sup> یکی از ملزمات 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، 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، ۲۰۱۸). نقطه مقابل انگیزش، بی‌انگیزگی است. فروندنبرگ<sup>۴</sup> 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 تشیدید ناراحتی و ایجاد خستگی و فرسودگی شود (کمپک<sup>۵</sup> 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 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 اهمال کاری تحصیلی در فرآگیران می‌شود (افیقا و پانگستو، ۲۰۲۱).

با توجه به آنچه در فوق مطرح شد و از آنجایی که دانشجویان به عنوان 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 اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی برای دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت اعم از خانواده‌ها و نهادهای آموزشی حائز اهمیت است تا زمینه‌های بهبود عملکرد شناختی و کاهش اضطراب دانشجویان فراهم گردد. لذا هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال کاری 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 ۱۴۰۱-۱۴۰۰ 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)<sup>۶</sup> دانشکده (برق، عمران، مکانیک، شیمی) به صورت تصادفی انتخاب شد، از هر دانشکده یک گروه انتخاب گردید و در نهایت از هر گروه<sup>۷</sup> 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. Freudenberg

7. Kempke

8. Exhaustion

9. Afifah & Pangestu

تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بیانگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی  
Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and ...

تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵). همچنین پیشنهاد شده است که به ازای هر متغیر آشکار حدود ۱۵ نفر برای حجم نمونه در نظر گرفته شود (بیرن<sup>۲</sup>، 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 محترمانه 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 مدد نظر قرار داد. برای تحلیل اطلاعات از همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری با کمک نرم‌افزارهای SPSS<sup>۱۹</sup> و AMOS<sup>۲۰</sup> استفاده شد.

#### ابزار سنجش

**پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (PASS<sup>۳</sup>)**: این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم<sup>۴</sup> (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، ۱۸، ۸، ۲۶، ۱۹، ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل ورزی در نظر گرفته شده است. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ قرار دارد. روایی محتوا بر این پرسشنامه توسط سولومون و راث‌بلوم (۱۹۸۴) مورد سنجش قرار گرفت و این میزان 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 ۰/۷۰ گزارش شده است (جوکار و دلارپور، ۱۳۸۴). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمد.

**پرسشنامه اضطراب پیشرفت تحصیلی (AAT<sup>۵</sup>)**: آزمون اضطراب پیشرفت در سال ۱۹۶۰ توسط آلپرت و هابر<sup>۶</sup> به منظور ارزیابی اضطراب مربوط به پیشرفت تحصیلی ساخته شد. این مقیاس یک ابزار خودگزارشی است که از ۱۹ عبارت و ۲ مؤلفه اضطراب تسهیل‌کننده و اضطراب تضعیف‌کننده تشکیل شده است. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت 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 محظویابی 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 زیرمقیاس اضطراب تضعیف‌کننده ۰/۸۷ گزارش کردند. 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<sup>۷</sup>)**: این پرسشنامه ترجمه نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی AMS می‌باشد که ابتدا در فرانسه با عنوان EME طراحی شده است. این مقیاس، بر مبنای نظریه (خود تعیین‌گری) توسط والرند 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. والرند و همکاران (۱۹۹۲) روایی محتوا بر این 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

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

پرسشنامه استاندارد نگرش دانشجویان نسبت به رشته تحصیلی (ATFSQ<sup>1</sup>)؛ این پرسشنامه توسط سفوف<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۲) طراحی شده است. پرسشنامه دارای ۱۷ سوال می‌باشد و بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=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 روابی محتوایی مطلوبی (۸۲/۰) برخوردار بود. همچنین آن‌ها ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۸۳/۰ گزارش کردند. باقی و همکاران (۱۳۹۹) در پژوهش خود از این پرسشنامه استفاده کردند و روابی محتوایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۷۷/۰ گزارش کردند. ضریب پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که این میزان ۷۵/۰ 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 نفر (۲۰/۴٪) در دامنه سنی ۲۷ تا ۳۰ و ۷۲ نفر (۷/۰٪) در دامنه سنی بالاتر از ۳۱ سال قرار داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سن گروه نمونه ۴۸/۴۸±۶/۳۳ 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/٪) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. ماتریس همبستگی و یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها در جدول ۱ فراز دارد.

جدول ۱: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

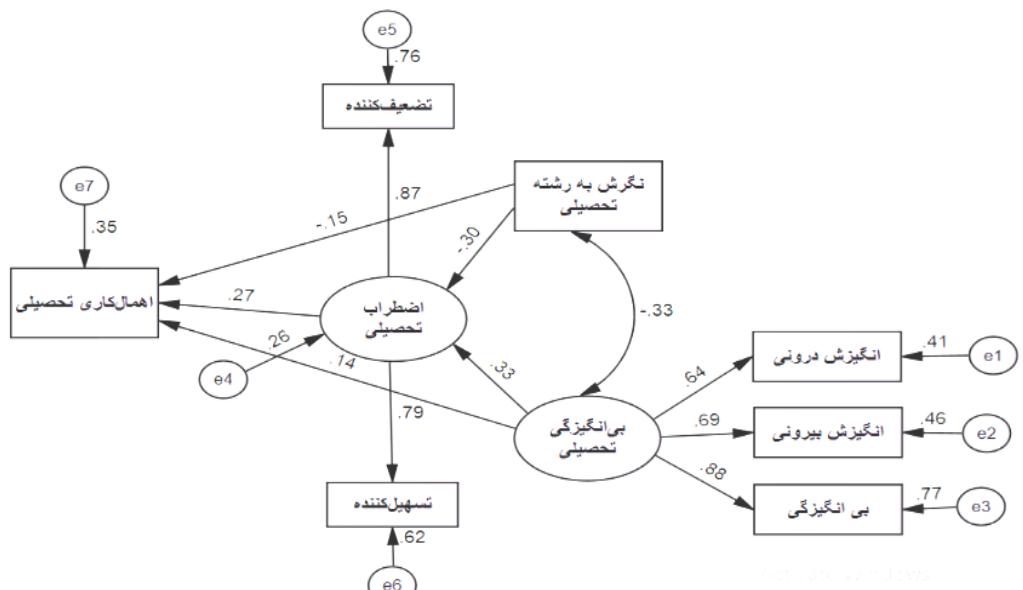
۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	متغیر
						-	۱. انگیزش درونی
					-	۰/۴۳*	۲. انگیزش بیرونی
				-	-۰/۳۴*	-۰/۲۹*	۳. بیانگیزگی تحصیلی
			-	-۰/۲۵*	۰/۴۴*	۰/۳۷*	۴. نگرش نسبت به رشته تحصیلی
		-	-۰/۳۱*	۰/۳۰*	-۰/۲۳*	-۰/۲۵*	۵. اضطراب تسهیل‌کننده
	-	۰/۶۲*	-۰/۳۷*	۰/۳۲*	-۰/۲۹*	-۰/۲۷*	۶. اضطراب تعییف‌کننده
-	۰/۳۶*	۰/۳۴*	-۰/۳۰*	۰/۳۸*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

\*P<0/01

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 اهمال کاری 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 اهمال کاری رابطه مثبت و معنی‌داری داشت. سایر نتایج مربوط به همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول فوق ارائه شده

تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بیانگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی  
Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and ...

است. شایان ذکر است که کلیه همبستگی‌ها در سطح  $p < 0.01$  معنی دار 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 ( $P > 0.05$ ). به منظور استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون ( $DW = 2/35$ ) 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 ۰ نبوده که نشان از برقراری این مفروضه است. در ابتدا مدل ساختاری پژوهش به شرح زیر آمده است.



جدول ۳: ضرایب غیر مستقیم متغیرهای پژوهش

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

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 اهمال کاری تحصیلی بود.

جدول ۴: شاخص‌های برازنده‌گی برای الگوی تدوین شده

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

برای برآورده مدل ساختاری از روش بیشینه درستنمایی استفاده شد. در این مدل شاخص‌های برازنده‌گی ریشه واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر .۰/۰۶۷، شاخص برازنده‌گی مقایسه‌ای (CFI) برابر .۰/۹۵، شاخص برازش نرم شده (NFI) برابر .۰/۹۴، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر .۰/۹۴ و شاخص نیکویی برازش تعدل شده (AGFI) برابر .۰/۹۱ بدست آمد. همچنین شواهد حاکی از آن است که مقدار خی دو در این تحلیل ۹۲/۵۱ بدست آمده و درجه آزادی ۴۴ بوده که در نتیجه میزان  $\chi^2/df = 2/10.2$  بدست آمد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری اهمال کاری 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 اهمال کاری تحصیلی دانشجویان داشت. به این صورت که با افزایش اضطراب تحصیلی، میزان اهمال کاری 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، اهمال کاری بیشتری را از خود نشان می‌دهند. همچنین این پژوهشگران معتقدند که اضطراب امتحان پیش‌بینی کننده اهمال کاری تحصیلی است. افزون بر آن ساپلاوسکا و جرکونکوا (۲۰۱۸) اشاره کرده‌اند که اهمال کاری 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 اهمال کاری است. بر همین مبنای 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 درصد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشانند است. چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال کاری 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 مرتكب اهمال کاری 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.

تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بیانگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی  
Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and ...

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که نگرش نسبت به رشته تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی اثر منفی و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (بهدادی، ۱۳۹۱، بهنامفر و همکاران، ۱۳۹۴ و جرامیلو و وارگاس، ۲۰۱۹) همخوان بود. بهدادی (۱۳۹۱) نشان داد نگرش نسبت به رشته تحصیلی با اضطراب تحصیلی فرآگیران 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 اهمال کاری تحصیلی در فرآگیران 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 (اسنیز و دویت<sup>۱</sup>، ۲۰۱۷). در تبیین این یافته می‌توان گفت توجه کادر دانشگاه به دانشجویان، مناسب بودن محیط فیزیکی دانشگاه، برنامه‌ریزی های دقیق مدیران و مسؤولین دانشکده و دانشگاه، در نظر گرفتن کمک هزینه برای دانشجویان، ارائه مشاوره‌های آموزشی و تربیتی از عواملی است که احتمالاً در افزایش سطح رضایت از رشته تحصیلی دانشجویان اثر می‌گذارد. اولویت‌بندی عامل‌های اصلی تعیین کننده و تأثیرگذار بر انتخاب رشته تحصیلی به عنوان یک عامل بنیادی و ریشه‌ای در علاوه‌مندی 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 اهمال کاری تحصیلی شود. دانشجویی که به هر دلیلی احساس می‌کند به رشته خود علاوه‌مند نیست، از انگیزه کافی برای مطالعه مناسب در زمینه رشته خود برخوردار نخواهد بود و این امر می‌تواند منجر به ضعف ساختارشناسی او در زمینه رشته تحصیلی شده و در نتیجه منجر به بروز اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی شود. بهطور منطقی، زمانی که انگیزه فرآگیری مطالب مرتبط با رشته وجود نداشته باشد، ارتباط فرآگیر با کلاس درس را نمی‌توان ارتباط کامل و کارآبی دانست و این امر خود به عدم مشارکت در کلاس درس و نشان دادن رفتار اهمال کاری تحصیلی منجر خواهد شد.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد بیانگیزگی تحصیلی بر اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی اثر مثبت و معنی‌داری دارد. این یافته با نتایج مطالعات (نعمانی و پیریابی، ۱۳۹۱؛ آیسیک<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۸؛ افیفا و پانگستو، ۲۰۲۱) همسو بود. به عقیده نعمانی و پیریابی (۱۳۹۱) مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، غیبت‌های مکرر و احسان‌بی‌معنایی و بی‌کفایتی در فرآگیری 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 عده 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 تعیین کننده رفتارشان می‌دانند و احسان قوی از علیت شخصی دارند، مسئولیت‌پذیر بوده و در فعالیت‌هایی که برایشان ارزشمند است شرکت می‌کنند و کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می‌شوند (پینتریچ و شانک<sup>۳</sup>، ۲۰۰۲)، اما افراد دارای انگیزش بیرونی خود را شایسته قلمداد نمی‌کنند و عوامل بیرونی نقش تعیین کننده در رفتار و تضمیم‌گیری آنها دارد. بیشتر به افراد و قایع بیرونی توجه دارند تا تمرکز بر تکلیف و احسان رضایت و بعد از انجام تکلیف در انتظار دریافت پاداش و تنبیه اجتماعی‌اند. به همین دلیل انگیزش بیرونی بالا و واستگی به قضاوت‌های بیرونی، فرد را به سمت اهمال کاری تحصیلی می‌کشاند. همان‌طور که استوبر<sup>۴</sup> و همکاران (۲۰۱۴) بیان می‌کنند اهمال کاران بیشتر افرادی تنبل یا آسان‌گیر هستند که نمی‌توانند اضطراب خود را کنترل کنند و در مقابل افراد غیر اهمال کار از خود اثربخشی بالا، بارآور و عملکرد بالایی برخوردارند. این امر می‌تواند به این دلیل باشد که اهمال کاری بیشتر یک صفت شخصیتی است که ریشه در سبک شخصیتی افراد دارد تا یک عامل متغیر. برخلاف انگیزش که می‌تواند با توجه به موقعیت‌های مختلف جلوه‌های متفاوتی داشته باشد. بنابراین می‌توان انتظار داشت که افراد، هر چند در زمینه‌ای دارای انگیزه کافی باشند اما به دلیل سبک اهمال کارانهای که در انجام تکالیف و فعالیت‌های مختلف خود دارند در انجام آن تعلل بورزنده و این تعلل آنها بیشتر به خاطر سبک شخصیتی‌شان باشد.

در مورد اثرات غیرمستقیمی مدل پژوهش، نتایج نشان داد اضطراب تحصیلی نقش واسطه بین نگرش نسبت به رشته تحصیلی و بیانگیزگی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی داشت. بر اساس نظریه سه‌بخشی لازروس و فولکمن<sup>۵</sup> (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

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 اهمال کاری است. بر همین مبنای، 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 اقع 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 اقع درصد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است. در چنین شرایطی فرد تکلیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال کاری می‌شود (به نقل از Biggs<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۷). در توجیه این مطلب می‌توان گفت کروس و ریدر<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) نشان می‌دهد که روان‌نژادی 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 اهمال کاری بیشتری را گزارش کنند. همچنین طبق نظر هودا و ساینی<sup>۳</sup> (۲۰۱۷) اضطراب تحصیلی دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات) استناد رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن و عدم مشارکت) و جسمانی (ضریبان سریع قلب و تنفس عضلانی) می‌باشد. افرادی که دارای این ویژگی‌ها می‌باشند و مضطرب هستند، برای به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال کاری می‌شوند. همچنین تئوری انتظار تنزل بافته بیان می‌کند که افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشند 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 اقع مرتكب اهمال کاری 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 فعالیت‌های دیگر را به تعویق می‌اندازند.

در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بوده و متغیرهای نگرش به رشتہ تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و اهمال کاری 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 کمک کننده باشد. این پژوهش محدودیت‌هایی چند داشته است. یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر آن است که یافته‌های بدست آمده از طریق پرسشنامه و به صورت خودگزارش دهی 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 هم‌استایی 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 رشتہ تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در کنار متغیرهای مختلف دیگر مانند پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی، سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا 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 بر جسته بودن نقش اهمال کاری تحصیلی در زندگی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌هایی از قبیل سخنرانی، جلسات آموزش ویژه جهت بهبود نگرش دانشجویان نسبت به رشتہ تحصیلی و کاهش بی‌انگیزگی تحصیلی، اضطراب و اهمال کاری تحصیلی می‌تواند اثرگذار باشد.

## منابع

- باقری، م؛ امینی، ع؛ نیکبخت، ا؛ شایق، ا (۱۳۹۹). تصویر برند، نگرش به رشتہ تحصیلی و نقش ارتباطات دهان به دهان الکترونیک (مورد مطالعه: دانشگاه شیراز). *دوفصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، ۹ (۱۷۹)، ۸۱-۱۰۶.
- [DOI: 10.22080/eps.2021.3196](https://doi.org/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](https://doi.org/10.22038/jfmh.2013.888)

1. Biggs

2. Kroese & de Ridder

3. Hooda & Saini

تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بیانگری تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی  
Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and ...

بهنام‌فر، ر؛ ضامنی، ف و عنایتی، ت (۱۳۹۴). تأثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۳(۸)، ۱۴۵-۱۴۹.

تجربی، ط (۱۳۹۸). رابطه استرس تحصیلی و باورهای انگیزشی با تعلل ورزی تحصیلی در دانش آموزان ورزشکار: نقش میانجی راهبردهای شناختی.  
[DOI: 10.22089/spsyj.2019.7050.1753](https://doi.org/10.22089/spsyj.2019.7050.1753)

جوکار، ب و دلاورپور، م (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. اندیشه های نوین تربیتی دانشگاه الزهراء، ۳(۴)، ۶۱-۸۰.  
[DOI: 10.22051/jontoe.2007.312](https://doi.org/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، ۲۸(۱۰)، ۲۷-۳۸.

<http://zums.ac.ir/edujournal/article-1-875-fa.html>

شهرخی، م و نصری، ص (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. مجله اندیشه های نوین تربیتی، ۲۱(۲)، ۱۸۳-۱۸۵.  
[DOI: 10.22051/jontoe.2014.373](https://doi.org/10.22051/jontoe.2014.373)

شعاعی، ل؛ حیدری، 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](https://doi.org/10.30495/jinev.2020.1886741.2089)

شفیع‌بور، 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 نالمیدی تحصیلی. مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۱(۴۳)، ۶۸-۴۵.  
[http://jinev.iaut.ac.ir/article\\_545732.html](https://jinev.iaut.ac.ir/article_545732.html)

مايلز، 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>

نعمی، 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، ۱۶(۶)، ۴۲-۲۹.

[DOI: 10.20101.1.23831324.1391.6.16.2.9](https://doi.org/10.20101.1.23831324.1391.6.16.2.9)

ویسانی، م؛ غلامعلی لوسانی، م و ازهاری، ج (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدلی علی.  
مجلة روان شناسی، ۱۶(۲)، ۶۰-۱۶۰.

<https://www.magiran.com/paper/1030094>

يحيى زاده درزي، م؛ حسين زاده ب و كياپور، آ (۱۳۹۹). مدل يادگاري روابط ساختاري كمال گرایی تحصیلی با میانجی گری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت، ۳(۳۶)، ۷۰-۵۳.  
[http://qjoe.ir/article-1-2555-fa.html](https://doi.org/10.2555-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](https://doi.org/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](https://doi.org/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>

- 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., & Morissette, 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](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>
- Saplavská, J., & Jerkunková, 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](https://doi.org/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., & Vallières, 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>

تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بیانگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی  
Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and ...