

Structural equation modeling of academic procrastination based on motivational beliefs with the mediating role of academic vitality among students

Ruhollah Salehi Tabar¹  | Rahim Davari²  | Hossein Ebrahimi Moghadam³ 

1. Ph.D. student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roudhan Branch, Iran. **E-mail:** rst1372930@gmail.com
2. **Corresponding Author**, Assistant Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roudhan Branch, Iran. **E-mail:** dr.davari-rahim@yahoo.com
3. Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Psychology, Islamic Azad University, Roudhan Branch, Iran. **E-mail:** hem-psy@yahoo.com

Article Info

Article Type:
Research Article

Received Date:
22 April 2022

Received in Revised From:
03 March 2023

Accepted Date:
28 August 2023

Published Online:
19 March 2023

Keywords:

Academic Procrastination, Motivational Beliefs, Academic Vitality

Abstract

This study aimed to conduct structural equations modeling of academic procrastination based on the role of motivational beliefs with academic vitality as a mediating factor among students. This descriptive correlational research utilized structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all 2nd-grade high school students in Hamedan during the academic year 2022. A total of 304 participants were selected using cluster multistage sampling. Data collection instruments included Solomon and Roth Bloom's Academic Procrastination Questionnaire (1986), Pintrich and Digrott's Motivational Strategies for Learning Questionnaire (1990), and Martin and Marsh's Academic Vitality Questionnaire (2008). Data were analyzed using SPSS-25 and Amos-24 software. The findings revealed that motivational beliefs directly predicted academic procrastination ($\beta = -0.47$), academic vitality directly predicted academic procrastination ($\beta = -0.45$), and motivational beliefs, with the mediating role of academic vitality, predicted academic procrastination ($\beta = -0.26$). These results underscored the significance of motivational beliefs and academic vitality as influential factors in academic procrastination. Accordingly, interventions targeting the enhancement of motivational beliefs and academic vitality could assist students in overcoming academic procrastination.

Cite this article: Salehi Tabar, R., Davari, R., & Ebrahimi Moghadam, H. (2024). Structural equation modeling of academic procrastination based on motivational beliefs with the mediating role of academic vitality among students. *Journal of Educational Psychology Studies*, 20(52), 65-80.

DOI: 10.22111/JEPS.2024.42170.5013



© The Author(s).

Publisher: University of Sistan and Baluchestan

مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان

روح‌الله صالحی تبار^۱ | رحیم داوری^۲ | حسین ابراهیمی مقدم^۳

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران. رایانامه: rst1372930@gmail.com
۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران. رایانامه: dr.davari-rahim@yahoo.com
۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، ایران. رایانامه: hem-psy@yahoo.com

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی مبتنی بر روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعداد ۳۰۴ دانش‌آموز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۶)، راهبردهای انگیزش یادگیری پینتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) و سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۸) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها از طریق نرم افزارهای SPSS-25 و Amos-24 صورت گرفت. نتایج نشان داد که باورهای انگیزشی اهمال‌کاری تحصیلی را به صورت مستقیم ($\beta = -0/47$)، سرزندگی تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی را به صورت مستقیم ($\beta = -0/45$) و باورهای انگیزشی با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند ($\beta = -0/26$). بر اساس نتایج این پژوهش باورهای انگیزشی و سرزندگی تحصیلی از عوامل اثر گذار بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی هستند. با تقویت باورهای انگیزشی و سرزندگی تحصیلی می‌توان به دانش‌آموزان کمک کرد تا بر اهمال‌کاری تحصیلی خود غلبه کنند.
تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۰۲	
تاریخ ویرایش: ۱۴۰۱/۱۲/۱۲	
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۶/۰۶	
تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۱۲/۲۹	
واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای انگیزشی، سرزندگی تحصیلی	

استناد به این مقاله: صالحی تبار، روح‌الله؛ داوری، رحیم و ابراهیمی مقدم، حسین. (۱۴۰۲). مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۰(۵۲)، ۶۵-۸۰
DOI: 10.22111/JEPS.2024.42170.5013

مقدمه

یکی از مهم‌ترین اهداف نظام آموزش و پرورش هر کشوری ارتقای سطح علمی و توان تحصیلی^۱ دانش‌آموزان است. برخی از دانش‌آموزان در فرایند تحصیل با چالش‌هایی روبرو می‌شوند که مانع موفقیت تحصیلی آنان می‌شود. از چالش‌های اساسی که اکثر دانش‌آموزان و دانشجویان با آن‌ها مواجه هستند، اهمال‌کاری تحصیلی^۲ است (پورعبدل، قرامکی و عباسی، ۱۳۹۵). از نظر استیل^۳ (۲۰۰۷) اهمال‌کاری یک پدیده پیچیده با عناصر رفتاری و شناختی محسوب می‌شود که شامل تعویق عمدی عملکرد، علی‌رغم آگاهی از نتایج منفی احتمالی می‌باشد که عبارت است از به آینده موکول کردن کاری که تصمیم به اجرای آن می‌باشد. اهمال‌کاری با توجه به پیچیدگی و مولفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد از جمله اهمال‌کاری تحصیلی، اهمال‌کاری تصمیم‌گیری^۴، اهمال‌کاری روان رنجورانه^۵ و اهمال‌کاری وسواس‌گونه^۶. متداولترین شکل به تعویق انداختن، اهمال‌کاری تحصیلی است (جونز و بلانکنشپ^۷، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی دارای سه جزء است: جزء اول، آماده شدن برای امتحانات است. جزء دوم مربوط به آماده کردن تکالیف است. جزء سوم، آماده شدن برای تکالیف پایان سال تحصیلی است (سولومون و راثبلوم^۸، ۱۹۸۶). براساس پژوهش لو، هی و تان^۹، (۲۰۲۱) مردان بیشتر از زنان در کارهای عمومی و تحصیلی تمایل به اهمال‌کاری دارند، و همچنین تمایل به اهمال‌کاری بر اساس موقعیت‌های اجتماعی جمعیت‌شناختی، از جمله وضعیت اجتماعی- اقتصادی، چندفرهنگی، ملیت، اندازه خانواده، و سابقه تحصیلی متفاوت نیست. در ایران پژوهش رسولی‌خورشیدی، سنگانی و جنگی (۱۳۹۸) نشان داد که حدود ۶۰ درصد از ۳۰۵ دانش‌آموز مورد بررسی، سطوح مختلفی از اهمال‌کاری تحصیلی را گزارش کرده‌اند، که از این میان حدود ۱۹ درصد دارای اهمال‌کاری شدید بودند. شیوع اهمال‌کاری تحصیلی بین دانش‌آموزان و دانشجویان نگران‌کننده است زیرا رفتار اهمال‌کاری تحصیلی موجب می‌شود که دانش‌آموزان فعالیت تحصیلی خود را به تعویق اندازند و در نهایت پیشرفت تحصیلی ضعیف، مشکلات جسمانی، اضطراب^{۱۰}، بی‌نظمی، سردرگمی و عدم مسئولیت‌پذیری^{۱۱} را برای آن‌ها به همراه خواهد داشت. همچنین موجب می‌شود فرد در رویارویی با محیط اطراف خود احساس درماندگی و ناکامی کند که این مسئله بر جنبه‌های مختلف آموزشی، سلامت و آینده شغلی دانش‌آموزان تاثیرگذار است. دانش‌آموزانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند از میزان استرس^{۱۲} و

-
1. academic ability
 2. academic procrastination
 3. Steel
 4. procrastination of decisions
 5. neurotic procrastination
 6. obsessive-compulsive disorder
 7. Jones & Blankenship
 8. Suleiman & Rathblum
 9. Lu, He & Tan
 10. anxiety
 11. irresponsibility
 12. stress

اضطراب بالاتری نسبت به بقیه برخوردارند (شفیع‌پورمطلق و ترابی‌نهاد، ۱۳۹۷). از نظر والنزوئلا، کدنا، کاستلو و پستان^۱ (۲۰۲۰) اهمال‌کاری تمایل به رفتار نامنظم است که ممکن است با افزایش سن تثبیت شود و به عنوان شکلی از بی‌نظمی، با محدود کردن رشد شخصی دانش‌آموزان، بر استقلال و رفاه آنان تأثیر منفی می‌گذارد.

در خصوص عوامل موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی، پژوهش‌های بسیاری انجام شده است که می‌توان به هوش هیجانی و خودکارآمدی (عزیزی، امیری، روحانی‌نسب و پران، ۱۴۰۰)؛ سلامت روان و سبک‌های دفاعی (ولاچوپانو و کاراگیانوپولو^۲، ۲۰۲۲)؛ استفاده از رسانه و فناوری (تورل و دوغماسی^۳، ۲۰۲۲)؛ عزت نفس و انگیزش پیشرفت (عوضیان، بدری، سرندی و قاسمی، ۱۳۹۰)؛ حمایت تحصیلی عمومی (هن^۴، ۲۰۱۸)؛ رضایت از زندگی و انسجام خانواده (اوندالوپز و همکاران^۵، ۲۰۲۲)؛ رابطه معلم و یادگیرنده (وانگ، ایکس‌این، ژانگ، دی‌یو و وانگ^۶، ۲۰۲۲)؛ امیدواری و پیشرفت تحصیلی (ستایشی‌اظه‌ری و محبی‌مینا، ۱۳۹۶)؛ احساسات منفی (وانگ، کی‌او، دی‌یو، وانگ و شوو^۷، ۲۰۲۲)؛ ذهن آگاهی (صیادی‌قصبه و مقتدر، ۴۰۰)؛ اضطراب، مدیریت زمان و خودکنترلی (اوسجوتاکو و همکاران، ۲۰۲۲)؛ سرزندگی تحصیلی (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۵)؛ کارگروهی (کوپنبرگ و کلینگزیک^۸، ۲۰۲۲)؛ ارزش تکالیف (محمدی، فتحی، بدری و ابراهیمی، ۱۳۹۶)؛ عدالت سازمانی (قنبری و معجونی، ۱۳۹۹)؛ اهداف آموزشی (رستگار، مظلومیان، سیف و قربانی‌چهرمی، ۱۳۹۵)؛ اعتماد به شبکه‌های اجتماعی (سوارز، پردومو، رویزدلگادو و گارس‌دلگادو^۹، ۲۰۲۲) اشاره کرد.

یک عامل مهم که به نظر می‌رسد در اهمال‌کاری تحصیلی نقش داشته باشد باورهای انگیزشی^{۱۰} است (لین، چن و ژانگ^{۱۱}، ۲۰۲۱). انگیزه به عنوان یک عامل تعیین‌کننده مهم در یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان در کلاس در نظر گرفته می‌شود، زیرا دانش‌آموزانی که انگیزه بیشتری دارند، تلاش بیشتری انجام می‌دهند و مدت طولانی‌تری در انجام وظایف تحصیلی ادامه می‌دهند، این تلاش و تداوم بیشتر برای وظایف تحصیلی، ناشی از باورهای انگیزشی است (ولترز و روزنتال^{۱۲}، ۲۰۰۰). در مدل اجتماعی-شناختی^{۱۳}، پینتریچ و دیگروت^{۱۴} (۱۹۹۰) باورهای انگیزشی از سه سازه تشکیل می‌شود که عبارتند از: خودکارآمدی^{۱۵}، ارزش‌گذاری درونی^{۱۶} و اضطراب امتحان^{۱۷}. خودکارآمدی به باورهای فراگیرنده در

1. Valenzuela, Codina, Castillo & Pestana
2. Vlachopanou & Karagiannopoulou
3. Türel & Dokumaci
4. Hen
5. Unda-López et al
6. Wang, Xin, Zhang, Du & Wang
7. Wang, Kou, Du, Wang & Xu
8. Koppenborg & Klingsieck
9. Suárez-Perdomo, Ruiz-Delgado & Garcés-Delgado
10. Motivational beliefs
11. Lin, Chen & Zhang
12. Wolters & Rosenthal
13. socio-cognitive model
14. Pintrich & Digrott
15. self-efficacy
16. internal valuation
17. test anxiety

خصوص توانایی‌هایش در انجام تکلیف مربوط می‌شود. ارزشگذاری درونی به اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف می‌دهد، باور و هدفی که از مطالعه آن دنبال می‌کند، اضطراب امتحان، احساس یا حالت هیجانی ناخوشایندی است که پیامدهای رفتاری و روان‌شناختی خاصی دارد. باورهای انگیزشی نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد (آرتینو، لاروشل و دورنینگ^۱، ۲۰۱۰). بوریچ و کیم^۲، (۲۰۲۰) رابطه مثبتی را بین کیفیت آموزشی (یعنی مدیریت کلاس درس، فعال‌سازی شناختی و جو حمایتی) و باورهای انگیزشی دانش‌آموزان (یعنی خودکارآمدی و انگیزه درونی) نشان دادند. باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در یادگیری زبان در کلاس‌های آنلاین تاثیر مثبتی دارد (یوساتورن، بینالی، ونگ و آوور^۳، ۲۰۲۲). در پژوهش‌های مختلف تاثیر انگیزش بر اهمال‌کاری تحصیلی نشان داده شده است. لین، چن و ژانگ^۴، (۲۰۲۱) رابطه بین جهت‌گیری هدف پیشرفت، ارزش تکلیف یادگیری آنلاین، استراتژی‌های تنظیم انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی را نشان دادند. انگیزش پیشرفت عامل مهمی در کاهش اهمال‌کاری تحصیلی است (عوضیان و همکاران، ۱۳۹۰). براساس پژوهش والنزوتلا و همکاران (۲۰۲۰) دستورالعمل‌هایی برای ارتقای خودکارآمدی در بین دانش‌آموزان پیشنهاد می‌شود که اهمال‌کاری دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد.

موقعیت مدارس و دیگر حوزه‌های تحصیلی به‌گونه‌ای است که چالش‌ها، سختی‌ها، فشارها و استرس‌ها از واقعیات زندگی روزمره تحصیلی است و داده‌های تجربی نیز این واقعیت را تأیید می‌کنند. احمدی، حسینی‌نسب و آزموده (۱۴۰۰) بیان می‌کنند که یک مؤلفه مهم در سازگاری، باعث می‌شود دانش‌آموزان در مقابله با چالش‌های تحصیلی سرزنده شوند. مفهوم سرزندگی تحصیلی^۵ را به‌عنوان سازه‌ای که به تاب‌آوری تحصیلی^۶ در بافت روانشناسی مثبت‌گرا^۷ اشاره دارد، پیشنهاد دادند. از نظر مارتین و مارش^۸ (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی عبارت از توانایی یادگیرنده در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش‌هایی است که در زندگی روزمره تحصیلی او به‌طور معمول رخ می‌دهد. سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت آمیز دانش‌آموزان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی است به طوری که وقتی فردی کاری را به صورت خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی نمی‌کند، بلکه احساس افزایش نیرو و انرژی می‌کند که لازمه سرزندگی تحصیلی است. تاب‌آوری تحصیلی در مواجهه با اضطراب و شکست‌های مزمن مطرح است اما سرزندگی تحصیلی با کاهش انگیزه و اشتیاق تحصیلی و نمرات ضعیف مرتبط است (دهقانی و رستم‌اوغلی، ۱۳۹۹). برخی از پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی به‌وسیله متغیرهایی همانند امید^۹، انگیزش و مثبت‌نگری^{۱۰} قابل پیش‌بینی است (زارعی‌محمودآبادی، ۱۳۹۶). سرزندگی تحصیلی به خودکارآمدی تحصیلی بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتر

1. Artino, La Rochelle & Durning
2. Burić & Kim
3. Yossatorn, Binali, Weng & Awuor
4. Lin, Chen & Zhang
5. academic vitality
6. academic resilience
7. positive psychology
8. Martin & Marsh
9. hope
10. positiveness

منجر می‌شود (لی، وانگ، دای، گوئو، شیانگ و هو، ۲۰۲۲). عملکرد آزمون زمانی بالاتر می‌شود که اضطراب تحصیلی کم و سرزندگی تحصیلی بالا باشد (پوتواین، وود و پکرون، ۲۰۲۲). سرزندگی تحصیلی با سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی و نیز جهت‌گیری‌های انگیزشی کنترل شده و خودمختار مرتبط است (داتو و یانگ، ۲۰۲۱). پژوهش پورعبدل و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که سرزندگی تحصیلی بالا باعث کاهش میزان اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از شاخص‌های مهم که بر تربیت و یادگیری ثمربخش تاثیر می‌گذارد و در فرد توانایی‌ها را به بار می‌نشانند.

از آنجایی که اهمال‌کاری تحصیلی می‌تواند بر جنبه‌های مختلف زندگی فردی و اجتماعی تاثیرگذار باشد؛ زمینه‌های آموزشی، اقتصادی، سلامت روانی و جسمانی فرد را تحت تاثیر قرار دهد، با انجام پژوهش در این حوزه می‌توان عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی را شناسایی نمود تا مداخلات لازم جهت کاهش یا رفع آنها طراحی شود. لذا هدف پژوهش حاضر ارائه مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان بود.

روش

پژوهش حاضر با روش همبستگی از نوع معادلات ساختاری که تلفیقی از تحلیل مسیر و تحلیل عاملی است، انجام شد. باورهای انگیزشی به عنوان متغیر برون‌زا (پیش‌بین)، اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان متغیر درون‌زا (ملاک) و سرزندگی تحصیلی به عنوان متغیر میانجی است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر همدان بود که در سال تحصیلی ۴۰۱-۱۴۰۰ مشغول به تحصیل بودند. شرکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، از بین مدارس دوره متوسطه دوم انتخاب شدند. ابتدا ناحیه یک به عنوان یکی از نواحی شهر همدان انتخاب و فهرست مدارس دوره متوسطه دوم ناحیه یک تهیه و سپس از بین این مدارس ۶ مدرسه (۳ مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) انتخاب شد؛ از کل دانش‌آموزان ۱۰۲ دانش‌آموز پایه دهم، ۱۲۳ دانش‌آموز پایه یازدهم و ۷۹ دانش‌آموز پایه دوازدهم (در مجموع ۳۰۴ نفر) به پرسشنامه‌ها به صورت فردی پاسخ دادند. به‌زعم بسیاری از پژوهشگران و استیوس^۳ (۱۹۹۴) در الگوی معادلات ساختاری، جهت‌سازگاری مدل، تعداد نمونه حداقل باید ۲۰۰ نفر باشد (هومن، ۱۳۸۷). در نهایت نمونه شامل ۱۲۴ دختر و ۱۸۰ پسر بود. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت‌کنندگان به ترتیب ۱۶/۲ و ۰/۹۷ سال بود. همچنین به شرکت‌کنندگان گفته شد که پاسخ‌های آن‌ها جهت انجام پژوهش بوده و بدون اسامی به صورت محرمانه در نظر پژوهشگر باقی می‌مانند. برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد.

1. Lei, Wang, Dai, Guo, Xiang & Hu
2. Datu & Yang
3. Steves

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۱: این پرسشنامه را سولومون و راثلوم^۲ در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس دارای ۲۷ ماده می‌باشد. نمره‌گذاری گویه‌های این ابزار از گزینه «هیچ‌وقت» ۱ نمره تا گزینه «همیشه» ۵ نمره است. این پرسشنامه ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ ماده می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ ماده می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای تکالیف پایان سال می‌باشد که شامل ۸ ماده می‌باشد. پایایی پرسشنامه در تحقیقات سولومون و راثلوم از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد شده است. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) در پژوهشی با عنوان تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی مقیاس را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آورد. روایی مقیاس در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب مقیاس بود.

پرسشنامه راهبردهای انگیزش یادگیری^۳ (MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ و دیگروت در سال (۱۹۹۰) ساخته شد. این ابزار براساس رویکرد شناختی- اجتماعی مبنی بر تعامل شناخت و انگیزش تدوین شده است که دارای ۴۷ ماده مقیاس است. این پرسشنامه که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای خودتنظیمی (۲۲ ماده) می‌باشد و هر بخش را می‌توان به طور جداگانه مورد استفاده قرار داد (پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰). ماده‌های این پرسشنامه از نوع آزمون «بسته پاسخ» پنج گزینه‌ای است (از کاملاً مخالفم = ۱، تا کاملاً موافقم = ۵) است. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی (۹ ماده)، ارزش‌گذاری درونی (۱۲ ماده) و اضطراب امتحان (۶ ماده) است. بررسی‌های پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی مقیاس راهبردهای انگیزش یادگیری نشان داد که قابلیت پایایی برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ بود. مرادی، (۱۳۹۳) ضرایب همسانی دورنی زیر مقیاس‌ها را بین ۷۸ تا ۰/۹۱ بدست آورد. همچنین بر اساس پژوهش سلمانی و همکاران، (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای این مقیاس بالای ۰/۷ برآورد شد.

پرسشنامه سرزندگی تحصیلی^۴: این ابزار توسط مارتین و مارش در سال (۲۰۰۸) ساخته شد و دارای شش ماده است که درطیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف مطرح شده است. حداکثر نمره ۳۰ و حداقل نمره ۶ است. هر چقدر نمره بیشتر باشد میزان سرزندگی تحصیلی بیشتر است. پایایی پرسشنامه در تحقیقات مارتین و مارش از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ برآورد شده است. دهقانی زاده و حسین چاری (۱۳۹۱) نشان دادند که این مقیاس از جنبه های همسانی درونی و بازآزمایی پایا می‌باشد (آلفای کرونباخ ۰/۸۰ و بازآزمایی ۰/۶۷) نتایج حاصل از

1. Academic Procrastination Questionnaire
2. Solomon and Roth Bloom
3. Motivated Strategies for Learning Questionnaire
4. Academic vitality Questionnaire

بررسی همسانی درونی نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک گویه برابر با ۰/۸۰ و ضریب باز آزمایی برابر ۰/۷۳ بود. صادقی و خلیلی (۱۳۹۵) در پژوهش خود برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس استفاده کردند که مقدار آن به ترتیب ۰/۷۰ و ۰/۸۶ محاسبه گردید.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از میانگین، انحراف استاندارد، کجی، کشیدگی، ضریب همبستگی پیرسون، مدل‌یابی معادلات ساختاری، روش بوت‌استرپ^۱ برای بررسی مسیرهای میانجی و نرم افزارهای آماری SPSS-25 و Amos-24 انجام شد. برای آزمون مدل پیشنهادی پژوهش، ابتدا چند مفروضه مدل‌یابی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شد. در این پژوهش از جایگزینی داده‌های گمشده با میانگین استفاده شد و برای بررسی نرمال بودن متغیرها از شاخص کجی و کشیدگی استفاده گردید. همچنین، پس از بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش بررسی و تایید شدند. نتایج میانگین واریانس‌های استخراجی (AVE) نشان می‌دهد تمامی خرده مقیاس‌های اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای انگیزشی و سرزندگی تحصیلی در مدل اندازه‌گیری مقادیر بدست آمده آن از حد معیار ۰/۵ بزرگتر است که نشان دهنده‌ی روایی از نوع پیش‌بین است. پایایی مرکب نشان دهنده آن است که مقادیر به دست آمده از مولفه‌ها از حد معیار ۷ بیشتر است. بنابراین، موضوع AVE و CR پرسشنامه‌ها تایید می‌شوند.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اهمال‌کاری تحصیلی، باورهای انگیزشی و سرزندگی تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. سرزندگی تحصیلی							
۲. خودکارآمدی	۰/۴۳***						
۳. ارزش‌گذاری	۰/۵۷**	۰/۵۸**					
۴. اضطراب امتحان	-۰/۱۶	-۰/۳۸**	-۰/۴۲**				
۵. امتحانات	-۰/۱۹*	-۰/۴۶**	-۰/۴۹**	۰/۵۳***			
۶. تکالیف	-۰/۵۱**	-۰/۵۲**	-۰/۵۸**	۰/۶۱**	۰/۴۳***		
۷. پایان‌سال	-۰/۴۶**	-۰/۵۵**	-۰/۴۷**	۰/۴۹**	۰/۵۴**	۰/۵۱**	
میانگین	۳/۹۵	۴/۱۷	۴/۱۲	۳/۳۰	۲/۷۹	۳/۳۱	۲/۲۹
انحراف استاندارد	۰/۷۹	۰/۹۰	۰/۷۴	۰/۴۸	۰/۴۵	۰/۶۰	۰/۳۲
کجی	-۰/۳۳	-۰/۳۵	۰/۱۴	-۰/۲۶	-۰/۱۸	-۰/۵۰	-۰/۷۹
کشیدگی	۰/۰۷	-۰/۲۲	-۰/۲۵	-۰/۲۸	-۰/۳۱	-۰/۶۶	-۰/۵۱

* در سطح ۰/۰۵ معنی داری است. ** در سطح ۰/۰۱ معنی داری است. n= ۳۰۴

نتایج مندرج در جدول ۱، رابطه معنادار بین باورهای انگیزشی، سرزندگی تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد. دامنه مقادیر ضریب کجی از ۰/۱۴ تا ۰/۷۹- و دامنه مقادیر ضریب کشیدگی از ۰/۰۷ تا ۰/۶۶- است. در مجموع مقادیر مربوط به همه متغیرهای مشاهده شده، نشانگر آن است که توزیع هیچ کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معناداری با توزیع نرمال ندارد.

جدول ۲. شاخص‌های برازش حاصل از تحلیل داده‌ها و متغیرها پس از یک مرحله اصلاح

شاخص برازش	نام شاخص	قابل قبول	قبل از تصحیح	پس از تصحیح
df, χ^2	کای اسکوئر نسبی	< ۳	۳/۰۹۴	۲/۶۸۹
RMSEA	ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب	< ۰/۱	۰/۳۴۲	۰/۰۵۶
GFI	شاخص برازندگی تعدیل یافته	> ۰/۹	۰/۸۹۹	۰/۹۱۱
NFI	شاخص برازش نرم	> ۰/۹	۰/۸۸۷	۰/۹۳۲
CFI	شاخص برازش مقایسه‌ای	> ۰/۹	۰/۹۳۷	۰/۹۰۱
AGFI	نیکویی برازش اصلاح شده	> ۰/۹	۰/۸۹۶	۰/۹۴۲
Df	۵۷			

بر اساس جدول فوق، مقدار RMSEA برابر با ۰/۰۵۶ است. این مقدار کمتر از ۰/۱ است که نشان می‌دهد میانگین مجذور خطاهای مدل مناسب است و مدل قابل قبول است. میزان و مقدار کای دو به درجه آزادی ۲/۶۸۹ بین مقدار ۱ و ۳ قرار دارد. شاخص‌های دیگر نظیر GFI, NFI, CFI, AGFI نشان دادند که مقدار آن‌ها برابر و یا بزرگتر از ۰/۹ می‌باشد که بیانگر مناسب بودن مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش است.

جدول ۳. نتایج معادلات ساختاری مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

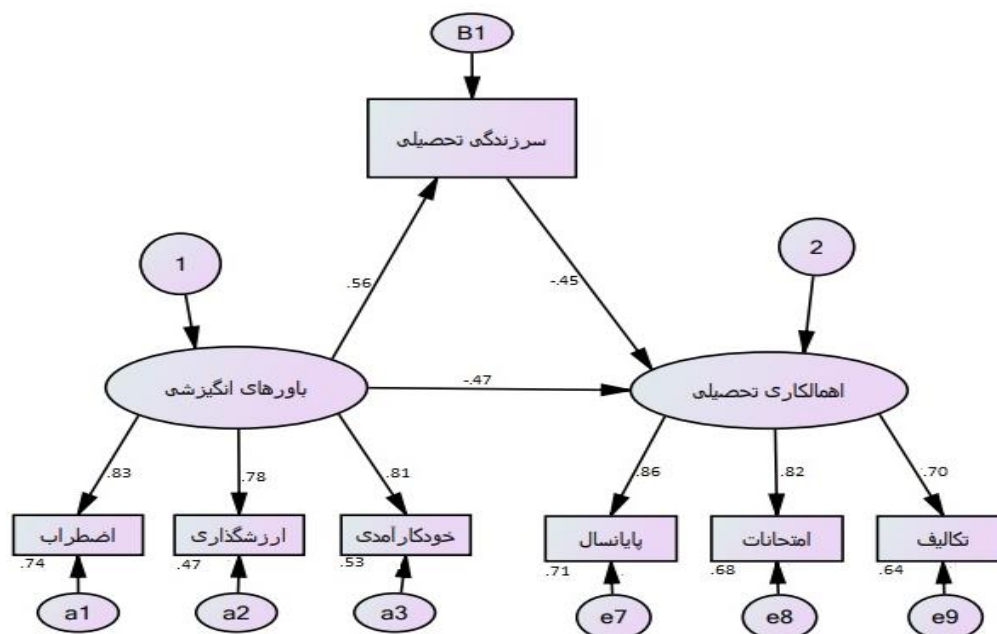
مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	از متغیر	
				به متغیر	باورهای انگیزشی
	-۰/۴۷	-۰/۲۶	-۰/۷۳	اهمال کاری تحصیلی	

همانطور که از جدول ۳ مشخص است، اثر مستقیم باورهای انگیزشی بر اهمال کاری تحصیلی برابر با (-۰/۴۷) است. همچنین اثر غیرمستقیم متغیر باورهای انگیزشی بر اهمال کاری تحصیلی با تاثیر متغیر میانجی سرزندگی تحصیلی برابر با (-۰/۲۶) است.

جدول ۴. نتایج حاصل از ارزیابی مدل ساختاری مربوط به فرضیه‌های پژوهش

P	T	R ²	B	b	مسیرهای مستقیم
۰/۰۰۳	-۴/۷۴۶	۰/۲۸۵	-۰/۴۷	-۰/۵۲	از باورهای انگیزشی به اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۴	-۳/۹۸۲	۰/۲۴۱	-۰/۴۵	-۰/۴۹	از سرزندگی تحصیلی به اهمال کاری تحصیلی
P	فاصله اطمینان ۹۵٪		B	مسیر غیرمستقیم (با روش بوت‌استرپ)	
	حد بالا	حد پایین			
۰/۰۰۱	-۰/۱۵	-۰/۳۹	-۰/۲۶	از باورهای انگیزشی با میانجی‌گری سرزندگی به اهمال کاری	

با توجه به داده‌های جدول ۴، باورهای انگیزشی ($-0/47$) و سرزندگی تحصیلی ($-0/45$)، اثر مستقیم و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند. بنابراین فرضیه‌های اول و دوم پژوهش تایید می‌شوند. نتایج حاصل از روش بوت‌استرپ در برنامه AMOS نشان داد که تاثیر غیرمستقیم باورهای انگیزشی با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی، مقدار ($-0/26$) است. بنابراین فرضیه سوم پژوهش تایید می‌شود.



نمودار ۱. مدل نهایی به همراه آماره‌های پیش‌بینی استاندارد شده

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با میانجی‌گری نقش سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهر همدان انجام شد. نتایج حاصل شده نشان داد که مدل‌یابی روابط ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس باورهای انگیزشی با نقش میانجی سرزندگی تحصیلی دارای برآزش می‌باشد. متغیرهای پژوهش حاضر در مسیر غیرمستقیم واریانس متغیر ملاک یعنی اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین می‌کند، یافته‌های به دست آمده در رابطه با فرضیه اول، حاکی از این است که باورهای انگیزشی ($-0/47$) به طور منفی اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این نتایج درمورد اثر منفی و مستقیم باورهای انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی با یافته‌های پژوهش یوساتورن و همکاران (۲۰۲۲)، والنزیولا و همکاران (۲۰۲۰) و عزیزی و همکاران (۱۴۰۰) همسو است. لین و همکاران (۲۰۲۱) رابطه بین جهت‌گیری هدف پیشرفت، ارزش تکلیف‌یادگیری آنلاین، استراتژی‌های تنظیم انگیزشی و اهمال‌کاری تحصیلی را بررسی کردند. نتایج نشان داد که جهت‌گیری تسلط-رویکرد رابطه منفی دارد، در حالی که جهت‌گیری عملکرد-اجتناب با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه مثبت دارد. تحلیل میانجی‌گری ارزش وظیفه را به‌عنوان واسطه‌ای جزئی از تأثیر رویکرد تسلط بر اهمال‌کاری تحصیلی، و اثر سرکوب‌کننده

آن از تأثیر مستقیم جهت‌گیری‌های تسلط-اجتناب و عملکرد-رویکرد بر اهمال‌کاری تحصیلی تأیید کرد. تجزیه و تحلیل همچنین تنظیم انگیزشی را به عنوان واسطه‌ای جزئی از تأثیر رویکرد تسلط بر اهمال‌کاری تحصیلی، و اثر سرکوبگر تسلط-اجتناب و رویکرد عملکرد بر اهمال‌کاری تحصیلی تأیید کرد. ارزش کار و تنظیم انگیزشی نیز نقش میانجی زنجیره‌ای بین رویکرد تسلط و اهمال‌کاری تحصیلی ایفا می‌کند، در حالی که اثرات میانجی زنجیره‌ای آن‌ها از تسلط-اجتناب و رویکرد-عملکرد بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر سرکوب کننده است. نقش و تاثیر باورهای انگیزشی بر اهمال‌کاری تحصیلی در چارچوب نظریه‌های مختلف انگیزش قابل تبیین است. دسی و رایان^۱ (۱۹۹۱) بر این باورند؛ برای اینکه یک جامعه عملکردی درست داشته باشد، افراد آن جامعه باید گاهی دست به فعالیت‌هایی بزنند که برای انجام آن انگیزه درونی ندارند و صرفاً برای آن‌ها لذت بخش نیست. در ابتدا یک تنظیم بیرونی لازم است، اما امید می‌رود که در طی زمان این تنظیم درونی شود. درونی کردن به عنوان فرایندی تعریف می‌شود که افراد فعالانه تنظیم بیرونی را به تنظیم درونی تغییر شکل می‌دهند. بنابراین به نظر لزوم آموزش‌هایی برای دانش‌آموزان ایرانی که این ارزشگذاری بیرونی را تبدیل به ارزشگذاری درونی کنند به چشم می‌خورد. بندورا بیان می‌دارد که هیچ یک از باورهای شاخه افراد به اندازه کارآمدی در برخورد با مشکلات و شرایط استرس‌زا اساسی نیست. طبق نظریه پینتریچ و دیگران (۱۹۹۳) خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان بهترین پیش‌بینی‌کننده‌های عملکرد تحصیلی هستند. دانش‌آموزانی که خود را کارآمد می‌دانند، ارزشگذاری درونی دارند و اضطراب امتحان پایین‌تری را تجربه می‌کنند، در انجام تکالیف اسرار بیشتری می‌ورزند. رفتارهای انگیزشی ارتباط تنگاتنگی با باورهایی دارد که دانش‌آموزان درباره خودشان و تکالیف دارند. این باورها شامل معیارهایی است که فرد به منظور انتخاب روش‌های انجام تکالیف، در سر می‌پروراند. این معیارهای شخصی در هر شرایط و به هر شکلی که صورت پذیرد، برای انگیزش شخصی نقش زیر بنای اصلی را ایفا می‌کنند در واقع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل اصلی موفقیت در تحصیل هستند. باورهای انگیزشی باعث می‌شوند عملکرد دانش‌آموزان بهبود یابد به عبارتی تلاش، پشتکار و فرآیندهای شناختی، به بهبود عملکرد یادگیرنده منجر می‌شوند. عواملی که منجر به افزایش کارآمدی و انگیزش درونی گردند می‌توانند منجر به توانایی شناختی بالاتر و توانمندی بیشتر افراد در مواجهه با اهمال‌کاری تحصیلی شوند.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که سرزندگی تحصیلی (۰/۴۵-) به طور منفی و مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته با نتایج پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۲)، پوتواین و همکاران (۲۰۲۲)، داتو و یانگ (۲۰۲۱) و پورعبدل و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. احساس سرزندگی، نوعی تجربه مخصوص روانشناختی است و طی آن افراد در خود شور و شوق زندگی را تجربه می‌کنند. افراد از نظر میزان تجربه سرزندگی با هم تفاوت‌هایی دارند و این تفاوت‌ها در میزان سرزندگی ناشی از تاثیرات جسمی (خستگی یا بیماری) و عوامل روانشناختی (مانند: عاشق شدن و احساس موثر بودن) است. در واقع سرزندگی بازتاب سلامت روانشناختی و جسمانی فرد است (رایان و فردریک^۲، ۱۹۹۷). براساس

1. Desi & Ryan
2. Ryan & Frederick

نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی به طور معمول به ظرفیت فرد برای پاسخ سازنده و منطقی به چالش‌های عمده و موانع اشاره دارد. این موضع در مورد تمام دانش‌آموزان صدق می‌کند. در نتیجه سرزندگی تحصیلی به عنوان واکنش دانش‌آموز به شکست تحصیلی و چالش‌های تحصیلی است. سرزندگی به طور مثبت مربوط به تطبیق نتایج آموزشی، خودکارآمدی بیشتر، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب کمتر است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). وقتی دانش‌آموزان در مورد غلبه بر موقعیت‌های پرتنش، احساس ناتوانی می‌کنند، تکالیف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازند و البته دور از انتظار نیست که این شرایط بر اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. با ادامه این شرایط در دانش‌آموزان به صورت بی‌علاقگی و در نهایت ارزیابی منفی و کارآمدی پایین تجلی می‌یابد و این موجب ناکارآمدی در تحصیل می‌شود. با توجه به اینکه سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری را منعکس می‌کند، دانش‌آموزانی که از سرزندگی تحصیلی مطلوبی برخوردارند، در برخورد با موانع، چالش‌ها، سطوح مختلف استرس و نظایر این موفق عمل می‌کنند. بنابراین؛ دانش‌آموزان با سرزندگی تحصیلی بالاتر بر موقعیت‌های پرتنش غلبه می‌کنند و احساس خودکارآمدی در آنان بوجود می‌آید که باعث می‌شود تکالیف تحصیلی خود را انجام دهند. سرزندگی تحصیلی موجب احساس مثبت یادگیرندگان در مورد خودشان خواهد شد و این امر موجب علاقه بیشتر آنان به امور تحصیلی و انگیزه آنان خواهد شد. این عامل تحرک لازم برای به پایان رساندن موفقیت آمیز تکالیف و رسیدن به اهداف را فراهم می‌آورد. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند علاقه بیشتری به تحصیل نشان داده برای رسیدن به اهداف خود تلاش بیشتر می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی پایین دارند، علاقه چندانی به تحصیل و فعالیت‌های تحصیلی نشان نمی‌دهند (پورعبدل و همکاران، ۱۳۹۵).

دیگر یافته‌های پژوهش نشان داد که باورهای انگیزشی (۰/۲۶-) بر اهمال‌کاری تحصیلی از طریق سرزندگی تحصیلی اثر منفی و غیرمستقیم دارد. این یافته‌ها با نتایج پژوهش ستایشی‌اظه‌ری و همکاران (۱۳۹۶) و آرتیو و همکاران (۲۰۱۰) همسو است. رابطه مولفه‌های انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان)، با اهمال‌کاری تحصیلی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که انگیزش به عنوان علت رفتار، باعث نیرومند شدن رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان شده و به علاوه آن‌ها را به سمت سرزندگی تحصیلی سوق می‌دهد. بر اساس نظریه اضطراب یک سری از اضطراب‌ها مربوط به دلایلی است که تصور می‌شود باعث اهمال‌کاری است. در اصل، تصور می‌شود که افراد در وظایف اهمال‌کاری می‌کنند، زیرا آنها آشفته و پر دغدغه هستند. در نتیجه کسانی که در معرض تجربه استرس قرار می‌گیرند باید بیشتر اهمال‌کاری کنند. در ارزیابی این نظریه می‌توان عنوان نمود که چرا این افراد ممکن است از انجام کل وظایف اجتناب کنند اما چرا آنها را به تاخیر نیندازیم حقیقت این است که اضطراب بیشتر در مواقع بیکار پیش می‌آید، بنابراین از سرباز زدن و اهمال‌کاری روشی برای افزایش استرس و اضطراب محسوب می‌شود نه روشی برای کاهش آن. (استیل، ۲۰۰۷). رابطه مولفه‌های انگیزشی با اهمال‌کاری تحصیلی را می‌توان این‌گونه تبیین کرد که انگیزش به عنوان علت رفتار، باعث نیرومند شدن رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان شده و به علاوه آنها را به سمت پایستگی تحصیلی سوق می‌دهد. طبق نظریه مارتین و مارش (۲۰۰۸) باورها، نگرش‌ها، ظرفیت‌ها و ارزش‌های افراد به عنوان منابع درونی سرزندگی تحصیلی هستند. دانش‌آموزانی که سرزندگی تحصیلی بالایی دارند، توان بیشتری در امور تحصیلی خود دارند و در رویارویی با

مشکلات تحصیلی تلاش بیشتری می‌کنند. هنگامی که مهارت لازم را دارند در فعالیت تحصیلی و برخورد با مسائل و چالش‌ها توانایی بیشتری دارند. برای رسیدن به اهداف خود تلاش می‌کنند و با مدیریت شرایط، ضمن مساعد سازی موقعیت، با فشارها و چالش‌های پیش‌آمده مقابله می‌کنند. دانش‌آموزان با باورهای کارآمدی، با انتقال مهارت‌های خود در موقعیت‌های تازه، کنترل بیشتری بر تکالیف و وظایف تحصیلی خود دارند و هم بر اقدامات خود نظارت می‌کنند. چو و لی (۲۰۲۲) معتقدند که احساس خود اطمینانی، انگیزه دانش‌آموزان را برای درگیری با تکالیف، شرایط مناسب و چالش‌های آینده ترغیب می‌کند. دانش‌آموزان کارآمد، در عملکردهای تحصیلی پر انرژی هستند و باور دارند که بر مشکلات غلبه می‌کنند. بنابراین: باورهای انگیزشی سازه مهمی هستند که به صورت منفی و غیر مستقیم با میانجی‌گری سرزندگی تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی اثر دارند.

در مجموع، بر اساس این پژوهش پیشنهاد می‌شود که دانش‌آموزان از وضعیت باورهای انگیزشی خودشان آگاه شوند چون باورهای انگیزشی موجب کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان، موثر اقدام می‌کنند. باورهای انگیزشی از طریق افزایش توانمندی‌ها و قابلیت فردی در مواجهه با مشکلات تحصیلی موجب سرزندگی تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان اهمال‌کاری تحصیلی کمتری را تجربه می‌کند. از سوی دیگر بهبود سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان می‌تواند به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی منجر شود. با این وجود، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی برخوردار بود که در مجموع تعمیم نتایج و کاربرد آن را با رعایت احتیاط همراه می‌کند. پژوهش در قالب یک طرح همبستگی انجام شد. لذا، استنباط علی از یافته‌ها نسبی خواهد بود. همچنین، استفاده از پرسشنامه تنها ابزار جمع‌آوری داده‌ها بود. استفاده از مصاحبه و حتی مشاهده در محیط و موقعیت‌های واقعی می‌تواند به استخراج و استنباط نتایج جامع کمک کند.

منابع

- احمدی، رحیم؛ حسینی‌نسب، سید داود و آزموده، معصومه. (۱۴۰۰). «مقایسه اثربخشی آموزش مهارت‌های خودتنظیمی انگیزشی و آموزش مهارت‌های هیجانی- اجتماعی بر سرزندگی تحصیلی، تاب‌آوری و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوره اول دارای عملکرد تحصیلی پایین ناحیه پنج تبریز». نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)، ۱۴(۵۳)، ۸۲-۵۹.
- پورعبدل، سعید؛ صبحی‌فراملکی، ناصر و عباسی، مسلم. (۱۳۹۵). «مقایسه‌ی اهمال‌کاری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون اختلال یادگیری خاص». ناتوانی‌های یادگیری، ۴(۳)، ۳۸-۲۲.
- رسولی‌خورشیدی، فاطمه؛ سنگانی، علیرضا و جنگی، پریا. (۱۳۹۸). «رابطه بین اهمال‌کاری تحصیلی، منبع کنترل و انگیزش با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری». آموزش پرستاری، ۸(۱)، ۲۸-۲۱.
- رستگار، علی؛ مظلومیان، سعید؛ سیف، محمدحسن و قربانی‌جهرمی، رضا. (۱۳۹۵). «بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در تأثیر محرومیت از نیاز و اهمال‌کاری تحصیلی». رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۲)، ۶۰-۴۱.
- زارعی‌محمودآبادی، حسین. (۱۳۹۶). «اثر بخشی آموزش زوج درمانی مثبت نگر بر صمیمیت زناشویی و امید به زندگی زنان عادی شهرستان بافق». طلوع بهداشت یزد، ۱۶(۲)، ۹۸-۱۰۹.

- دهقانی، ماهرخ و رستم‌اوغلی، زهرا. (۱۳۹۹). «پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و امید به اشتغال در دانشجویان تربیت بدنی». *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۷(۳۸)، ۱۷۳-۱۵۸.
- ستایشی‌اظه‌ری، محمد؛ محبی‌مینا، میرنوب و محبی‌مینا، میرمحمود. (۱۳۹۶). «رابطه امیدواری و پیشرفت تحصیلی با نقش میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۰(۳۷)، ۱۲۵-۱۴۲.
- شفیع‌پورمطلق، فرهاد و ترابی‌نهاد، منیژه. (۱۳۹۷). «رابطه استرس تحصیلی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودپنداره منفی تحصیلی با احساس بی‌هویتی اجتماعی مبتنی بر واسطه‌گری ناامیدی تحصیلی». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۱(۴۳)، ۴۵-۶۸.
- عزیزی، فرنوش؛ امیری، آزاده؛ روحانی‌نسب، مهرداد و پران، مریم. (۱۴۰۰). «بررسی همبستگی بین اهمال‌کاری تحصیلی با هوش هیجانی و خودکارآمدی در دانشجویان اتاق عمل دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۳۹۸». *مجله دانشگاه علوم پزشکی قم*، ۱۵(۷)، ۴۹۸-۵۰۷.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). «بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت‌نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۴(۱۴)، ۱۶۴-۱۵۱.
- صیادی‌قصبه، محدثه و مقتدر، لیلا. (۱۴۰۰). «اثر بخشی آموزش ذهن‌آگاهی بر انگیزه پیشرفت و اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۴(۵۴)، ۱۳۵-۱۱۳.
- قنبری، سیروس و معجونی، حسین. (۱۳۹۹). «نقش رهبری مخرب در فرسودگی شغلی با میانجی‌گری عدالت سازمانی و اهمال‌کاری». *پژوهش‌های راهبردی مسائل اجتماعی ایران*، ۱۰(۳)، ۹۸-۶۹.
- محمدی، دل‌آرام؛ فتحی، آذر؛ بدری، رحیم و ابراهیمی، امید. (۱۳۹۶). «پیش‌بینی تعلل‌ورزی تحصیلی بر اساس ارزش‌اهمیت و هزینه‌ی مرتبط با تکلیف». *نشریه علمی آموزش و ارزشیابی (فصلنامه)*، ۱۰(۳۹)، ۱۰۸-۹۵.

References

- Artino, A. R., La Rochelle, J. S., & Durning, S. J. (2010). "Second-year medical students' motivational beliefs, emotions, and achievement". *Medical education*, 44(12), 1203-1212.
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). "Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling". *Learning and Instruction*, 66, 101302.
- Datu, J. A. D., & Yang, W. (2021). "Academic vitality, academic motivation, and academic achievement among filipino high school students". *Current Psychology*, 40(8), 3958-3965.
- Hen, M. (2018). "Academic procrastination and feelings toward procrastination in LD and non-LD students: Preliminary insights for future intervention". *Journal of Prevention and Intervention in the Community*, 46(2), 199-212.
- Hoferichter, F., Hirvonen, R., & Kiuru, N. (2021). "The development of school well-being in secondary school: High academic vitality and supportive class-and school climate as buffers". *Learning and Instruction*, 71, 101377 .

- Jones, I. S & Blankenship, D. C. (2019). "The effect of procrastination on academic performance of online students at a Hispanic serving institution". *The Journal of Business Diversity*, 19(2), 10-15 .
- Khalaf, M. A., & Abulela, M. A. A. (2021). "The academic vitality scale: Measurement invariance across culture and gender in Egyptian and Omani undergraduates. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 2121-2131
- Koppenborg, M., & Klingsieck, K. B. (2022). Group work and student procrastination". *Learning and Individual Differences*, 94, Article 102117.
- Lei, W., Wang, X., Dai, D. Y., Guo, X., Xiang, S., & Hu, W. (2022). "Academic self-efficacy and academic performance among high school students: A moderated mediation model of academic vitality and social support". *Psychology in the Schools*.
- Lin, Y., Chen, Y., & Zhang, Y. (2021). "A study of the relationship between achievement goal orientation on online academic procrastination among junior high school students: Multiple mediation analysis of task value and motivational regulation". ACM International Conference Proceeding Serie.
- Lu, D., He, Y., & Tan, Y. (2021). "Gender, Socioeconomic Status, Cultural Differences, Education, Family Size and Procrastination: A Sociodemographic Meta-Analysis". *Frontiers in Psychology*, 12, Article 719425.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). "Academic vitality: Towards an understanding of students' everyday academic resilience". *Journal of school psychology*, 46(1), 53-83 .
- Pishgah Hadian, H., & Hejazi, A. (2010). "Iran Common Hydro-Politics Challenges with Iraq & Afghanistan: The Case Study of Hirmand/Helmand & Arvand/Shatt Al-Arab From 2001-2010". *Research Letter of International Relations*, 3(12), 119-168 .
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2022). "Achievement Emotions and Academic Achievement: Reciprocal Relations and the Moderating Influence of Academic Buoyancy". *Journal of Educational Psychology*, 114(1), 108-126.
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Delgado, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). "Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers and Education*, 181, Article 104459.
- Türel, Y. K., & Dokumaci, Ö. (2022). "Use of media and technology, academic procrastination, and academic achievement in adolescence". *Participatory Educational Research*, 9(2), 481-497.
- Uzun, B., LeBlanc, S., Guclu, I. O., Ferrari, J. R., & Aydemir, A. (2022). "Mediation effect of family environment on academic procrastination and life satisfaction: Assessing emerging adults". *Current Psychology*.
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). "Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination:

- Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations”. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 354.
- Vlachopanou, P., & Karagiannopoulou, E. (2022). “Defense Styles, Academic Procrastination, Psychological Wellbeing, and Approaches to Learning: A Person-Oriented Approach”. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 210(3), 1 .
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). “The relation between students’ motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies”. *International journal of educational research*, 33(7-8), 801-820.
- Wang, Q., Kou, Z., Du, Y., Wang, K., & Xu, Y. (2022). “Academic Procrastination and Negative Emotions Among Adolescents During the COVID-19 Pandemic: The Mediating and Buffering Effects of Online-Shopping Addiction”. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 789505.
- Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (2022). “The Effect of the Supervisor–Student Relationship on Academic Procrastination: The Chain-Mediating Role of Academic Self-Efficacy and Learning Adaptation”. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(5), Article 2621.
- Yossatorn, Y., Binali, T., Weng, C., & Awuor, N. O. (2022). “Relating university students’ online self-regulated English learning to motivational beliefs: a structural equation modelling analysis”. *Behaviour & Information Technology*, 1-16.