

رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان: نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی

The Relationship between Learning Motivation and Academic Vitality with Test Anxiety: The Mediating role of Academic Procrastination

Narges Pourtaleb PhD

Vahid Vahedigarebaba MSc✉

Fateme Nourkojouri MSc

Hadi Smkjani Akbarinejhad PhD

نرگس پورطالب^۱

وحید واحدی قره‌بابا^۲

فاطمه نورکجوری^۳

هادی اسمخانی اکبری‌نژاد^۴

Abstract

The aim of the present study was the relationship between learning motivation and academic vitality with students' exam anxiety with the mediation of academic procrastination. This research is based on the basic purpose and descriptive-correlation research method of structural equations. The statistical population of the present study was all the students of Siraj Higher Education Institute in the academic year of 2021-2022. According to Morgan's table, the statistical sample of this research was 350 people who were selected and studied using the available sampling method. Sarason's test anxiety questionnaire (1988), Hosseinihari and Dehghanizadeh's academic vitality questionnaire (2013), Kashif et al.'s (2013) learning motivation questionnaire, and Solomon and Rothblum's procrastination questionnaire (1984) were used to collect data. Data analysis was done with Pearson's correlation coefficient and structural equation analysis. The results of the research showed that learning motivation and academic vitality have a direct and negative effect on exam anxiety and academic procrastination in students. Also, procrastination has a direct and positive effect on students' exam anxiety. The results showed that the indirect effect of academic vitality and learning motivation through academic procrastination on exam anxiety is negative and significant. According to the results of the study, it can be said that learning motivation and academic vitality play an important role in reducing students' exam anxiety, and academic procrastination can lead to increased exam anxiety.

Keywords: Test Anxiety, Academic Procrastination, Learning Motivation, Academic Vitality

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی بود. این پژوهش از لحاظ هدف بنیادی و از نظر روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان مؤسسه آموزش عالی سراج در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. نمونه آماری این پژوهش با توجه به جدول مورگان ۳۵۰ نفر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اضطراب امتحان ساراسون (۱۹۸۸)، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی حسین‌چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، و انگیزش یادگیری کاشیف و همکاران (۲۰۱۳) و پرسشنامه اهمال کاری سولومن و راثبلوم (۱۹۸۴) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی بر اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان اثر مستقیم و منفی دارد. همچنین اهمال کاری بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر مستقیم و مثبت دارد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. با توجه به نتایج پژوهش می‌توان گفت انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان دانشجویان دارند و اهمال کاری تحصیلی می‌تواند به افزایش اضطراب امتحان منجر شود.

واژه‌های کلیدی: اضطراب امتحان، اهمال کاری تحصیلی، انگیزش یادگیری، سرزندگی تحصیلی

دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۱۱/۲۸ تصویب نهایی: ۱۴۰۳/۹/۱۸

۱. گروه آموزش روانشناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران

۲. گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، موسسه آموزش عالی سراج، تبریز، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی، موسسه آموزش عالی رشديه، تبریز، ایران.

۴. گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، موسسه آموزش عالی نبی اکرم(ص)، تبریز، ایران.

● مقدمه

دانشجویان به دلیل نقش مهمی که در اداره آینده کشور به عهده دارند، از گروه‌های مهم جامعه به حساب می‌آیند و اهمیت این نقش در این است که بخشی از دانشجویان در آینده عهده‌دار آموزش و پرورش نسل‌های بعد از خود خواهند بود و از این طریق به طور غیرمستقیم در کمال نسل‌های بعدی جامعه نیز دخالت دارند (مظلومی محمودآباد و همکاران، ۱۳۹۰). نیاز به افزایش دانش و تخصصی شدن حرفه‌ها، ضرورت ارزیابی‌ها را روشن می‌سازد و این امر به نوبه خود اهمیت اجرای آزمون‌ها و امتحانهای فزاینده را برای ورود به دانشگاه و کسب شغل مورد نظر نمایان می‌سازد. این سبک زندگی، وجود اضطراب امتحان (test anxiety) را تبیین می‌کند (لیو و همکاران ۲۰۲۰).

در جوامع رقابتی، آزمون‌ها در تمام مراحل تحصیلی به عنوان ابزار مهمی برای تصمیم‌گیری به کار می‌روند و افراد در همه سنین با توجه به پیشرفت، مهارت و توانایی‌هایشان ارزیابی می‌شوند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳) که این امر می‌تواند اضطراب و استرس‌های بی‌شماری را برای انجام هرچه بهتر تست‌ها، برای آزمون‌دهندگان به وجود آورد (لوو و همکاران، ۲۰۰۸). این شکل از اضطراب را، اضطراب امتحان می‌نامند. لو و همکاران (۲۰۰۸)، مطرح می‌کنند که عوامل زیستی (از قبیل برانگیختگی فیزیولوژیکی)، روان‌شناختی (مانند افکار مزاحم) و اجتماعی (به طور مثال فشار والدین، معلمان و ...) در ایجاد و بروز این نوع اضطراب نقش دارند (ووندرامبس و همکاران، ۲۰۱۳). زمانی که فرد یک امتحان را تهدیدکننده ادراک می‌کند، افکار، رفتارها و احساسات ناسازگار برانگیخته شده و متعاقب آن اضطراب افزایش می‌یابد (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب امتحان، سلامت روانی دانشجویان را تهدید می‌کند و بر کارآمدی، شکوفایی استعداد، شکل‌گیری شخصیت و کمال‌گرایی آنان تأثیر سوء می‌گذارد و به عنوان یکی از پدیده‌های فراگیر و مشکل‌ساز میان دانشجویان و دانش‌آموزان می‌تواند در پیشرفت تحصیلی و عملکرد بهینه آنان به ویژه هنگام ارزشیابی اثر منفی گذارد. همچنین در کاهش و یا بروز اضطراب امتحان عوامل متعددی همچون انگیزش یادگیری (learning motivation) و سرزندگی تحصیلی (academic vitality) می‌تواند موثر باشند (موسوی و همکاران، ۱۳۹۳).

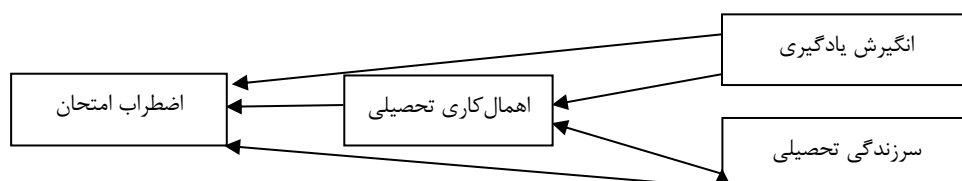
سرزندگی تحصیلی، یکی از توانمندی‌های اثرگذار در تعلیم و تربیت شناخته شده است که دانشجویان از آن به عنوان راهبرد مقابله با مسائل و چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند. سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی به معنای توانایی موفقیت‌آمیز دانشجویان در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و فائق آمدن بر آنها است (ایمانی و همکاران، ۱۳۹۴). پیشایندهای سرزندگی تحصیلی شامل عوامل روان‌شناختی، عوامل مدرسه و مشارکت و عوامل خانواده و همسالان هستند (جاری و همکاران، ۱۳۹۱). از توانمندی‌هایی که در سازگاری تحصیلی دانشجویان به آن توجه شده است، سرزندگی تحصیلی است. درواقع این متغیر تأثیر شگرفی بر افزایش توان مقابله‌ای دانشجویان در مقابل مشکلات تحصیلی آنها خواهد داشت (مارتین و مارش، ۲۰۲۰). سرزندگی تحصیلی با پیامدهای آموزشی انطباقی و سازگارانه مانند سطوح بالای اطمینان، برنامه‌ریزی و ایستادگی و سطوح پایین اضطراب و کنترل متزلزل به گونه‌ای مثبت همبسته است. ازسوی دیگر، سرزندگی تحصیلی به گونه‌ای معکوس و منفی با اضطراب تحصیلی کلی (مارتین و مارش، ۲۰۲۰) و اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی (پوتین و همکاران، ۲۰۲۰)، همبسته است و اضطراب تحصیلی آینده را پیش‌بینی می‌کند. علاوه بر این، تحقیقات پیشین نشان داده‌اند که سرزندگی تحصیلی به گونه‌ای منفی بی‌ثباتی هیجانی، نگرانی، تفکرات غلط مربوط به امتحان، تنش و علائم ناخوشایند بدنی را پیش‌بینی می‌کند (پوتین و همکاران، ۲۰۱۱).

ازسویی دیگر انگیزش علت رفتار است و یکی از ابعاد انگیزش، انگیزش یادگیری است که در پایستگی تحصیلی دانشجویان نیز اهمیت دارد. انگیزش یادگیری را می‌توان به عنوان جهت، تلاش، شدت و پایداری فراگیران تعریف کرد که قبل، حین و پس از آموزش در جهت‌دهی به فعالیت یادگیری نقش دارد، به عبارت دیگر انگیزش یادگیری، به رفتارهایی اطلاق می‌شود که منجر به یادگیری می‌شود (عرفانی، ۱۳۹۶). در این راستا ریو (۲۰۱۸) در پژوهشی نشان داد که انگیزش یادگیری می‌تواند با رسیدن به هدف یا دستیابی به درجه معینی از شایستگی، میزان پایستگی تحصیلی را افزایش دهد. دانشجویان در دوران تحصیل با موقعیت‌های چالش‌انگیز تحصیلی روبه‌رو می‌شوند و اگر به درستی عمل نکنند، سلامت روانی آنها به خطر می‌افتد که این مسئله منجر به افت تحصیل، نگرش

منفی به تحصیل و حتی ترک تحصیل آنها می‌شود. در مقابل انجام رفتار مناسب در این موقعیت‌ها و مدیریت زمان درست، باعث احساس رضایت، شادکامی، امید و نگرش مثبت به تحصیل می‌شود. این نکته نشان می‌دهد برای برخورد مناسب با چالش‌های تحصیلی نیاز به یادگیری چگونه سرزنده زیستن است تا در پرتو آن بتوان از ایجاد رفتارهای آسیب‌زننده به تحصیل پیشگیری کرد و از این طریق میزان درگیری تحصیلی، جهت‌گیری و انگیزش یادگیری را نیز افزایش داد (فولادی و همکاران، ۱۳۹۵). حسین‌پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، در پژوهشی نشان دادند که سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارد. درواقع انگیزش یادگیری نقش مهمی در افزایش عملکرد و بهبود فرایند یادگیری دارد.

یکی از متغیرهایی که نقش مهم واسطه‌ای در رابطه بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دارد، اهمال‌کاری تحصیلی (academic procrastination) است (حسین‌پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰). موفقیت و پیشرفت تحصیلی برای دانشجویان دانشگاه از اهمیت بالایی برخوردار است. چون هدف کسب مدرک در این مقطع دستیابی به شغل و وارد شدن به یک حرفه است. گاهی مشاهده می‌شود که دانشجویان توانایی انجام تکالیف و پروژه‌ها را در خود نمی‌بینند یا به دلایل گوناگون، انجام پروژه‌ها و تکالیف را به تعویق می‌اندازند و دچار اهمال‌کاری می‌شوند. اهمال‌کاری، تمایل به تعلل در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن است (نایاک، ۲۰۱۹). اهمال‌کاری تحصیلی، متداول‌ترین نوع اهمال‌کاری در بین دانشجویان است و یکی از بحث‌های مهمی است که در سال‌های اخیر موردتوجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (مولن، ۲۰۱۴). از اهمال‌کاری تحصیلی به‌عنوان یک عادت بدرفتاری یاد شده است که بسیاری از دانشجویان در عملکرد تحصیلی با آن مواجهه هستند (زو و همکاران، ۲۰۱۶). این نوع اهمال‌کاری در آماده‌سازی شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات و انجام تکالیف مشخص می‌شود (ادمیر، ۲۰۱۹). دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی دارند، آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند (رسولی و همکاران، ۱۳۹۸). اهمال‌کاری با درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانشجویان همراه است و بر عزت‌نفس آنها تأثیر می‌گذارد (استیل، ۲۰۱۶). کرمی (۱۴۰۰)، در پژوهشی که روی دانشجویان ایرانی انجام داد، نشان داد که ۶۱٪ درصد از آنها تمایل بالایی به اهمال‌کاری داشتند و این اهمال‌کاری رابطه معناداری با اضطراب و افسردگی دارد. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نشان می‌دهند که افراد اهمال‌کار، انگیزه پیشرفت کمتر و اضطراب امتحان بیشتری دارند (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ گئو و همکاران، ۲۰۱۹؛ ساپلاوسکا و جرکوٹکوا، ۲۰۱۸؛ افیفا و پانگستو، ۲۰۲۱). علاوه بر این، تحقیقات رابطه معناداری بین اهمال‌کاری تحصیلی با موفقیت تحصیلی نشان داده‌اند؛ به این معنا که دانشجویان اهمال‌کار از موفقیت تحصیلی کمتری نسبت به دانشجویانی که اهمال‌کاری تحصیلی کمتری دارند، برخوردارند (زرگرنجاج و همکاران، ۱۴۰۱؛ کیم و سیو، ۲۰۱۵).

بنابراین با توجه به نحوه فعلی‌گزینش دانشجویان در دانشگاه‌ها و داشتن اضطراب امتحان در آنها، در چنین شرایطی تعیین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی می‌تواند در مشاوره‌های تحصیلی راه‌گشا باشد و در جهت‌دهی سیستم آموزشی کشور نیز مؤثر خواهد بود. به‌طوری که یک فرد با انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی خود می‌تواند راهبردهایی بیاموزد تا با کمک آنها از حداکثر نقاط قوت و مزیت سبک خود بهره گرفته و نقاط ضعف و محدودیت‌ها را به حداقل برساند و از این طریق میزان اهمال‌کاری تحصیلی خود را نیز کاهش دهد. حال با توجه به تنوع تحقیقات که رابطه تنگاتنگ بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان را نشان می‌دهد و نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی در رابطه بین این متغیرها با اهمال‌کاری تحصیلی و با توجه به معضلی که در بین دانشجویان در زمینه اضطراب امتحان مواجه هستیم، پژوهش حاضر به این امر پرداخته است. لذا با توجه به پیشینه نظری و تجربی پژوهش، سؤال اساسی این است که: آیا اهمال‌کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان را دارد؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

• روش

روش پژوهش حاضر از لحاظ هدف بنیادی و از نظر روش پژوهش توصیفی-همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانشجویان پسر مقطع کارشناسی در رشته‌های علوم انسانی در سطح شهر تبریز، در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند که تعداد آنها براساس گزارش اداره آموزش دانشگاه، ۳۸۰۰ نفر بود. نمونه آماری این پژوهش با توجه به نوع پژوهش و با استفاده از جدول مورگان ۳۵۰ نفر دانشجوی پسر بود که به روش نمونه‌گیری در دسترس از موسسه آموزش عالی سراج تبریز انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. به این صورت که از بین رشته‌های موجود در دانشگاه، دانشجویان رشته‌های تحصیلی روانشناسی، حقوق، تربیت بدنی، مدیریت بازرگانی و ادبیات فارسی به صورت در دسترس و به تعداد ۳۵۰ نفر با توجه به ملاک‌های ورود شامل (۱) جنسیت (پسر) (۲) سن (۱۸ تا ۲۵ سال) (۳) وضعیت تأهل (مجرد) (۴) رضایت آگاهانه برای شرکت در مطالعه (۵) نبود ابتلا به مشکلات روانی مانند افسردگی و اضطراب (به صورت خودگزارشی) و ملاک‌های خروج شامل داده‌های ناقص و نامربوط، انتخاب و بررسی شدند. پس از اطمینان بخشی از اینکه اطلاعات تنها برای اهداف مطالعه و بدون ذکر مشخصات هویتی استفاده می‌شود، به پرسشنامه‌ها پاسخ داده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از روش آماری توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) استفاده شد. همچنین برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار SPSS.21 و ایموس (Amos) استفاده گردید.

• ابزارها

الف) پرسشنامه اضطراب امتحان (test anxiety questionnaire- TAQ): این پرسشنامه توسط ساراسون در سال ۱۹۸۸ ساخته شده و این مقیاس شامل ۲۵ ماده است که پاسخ آن به صورت بلی و خیر است. حداکثر نمره‌ای که فرد در این پرسشنامه به دست می‌آورد ۲۵ است که نشان‌دهنده اضطراب شدید و حداقل نمره‌ای که آزمودنی می‌تواند بگیرد صفر است که نشان‌دهنده نبود وجود اضطراب است و نمرات پایین‌تر از ۱۲ در سطح خفیف و نمرات بالاتر از ۱۵ در سطح شدید است. ضریب اعتبار مقیاس اضطراب امتحان با روش دو نیمه کردن ۰/۸۸ و ضریب آلفا نیز ۰/۸۷ محاسبه شده است (ساراسون، ۱۹۸۸). ضریب روایی همگرا بین این مقیاس و پرسشنامه اضطراب مدرسه حدود ۰/۸۲ گزارش شده است (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲). اعتباریابی نسخه ایرانی این پرسشنامه توسط بیابانگرد (۱۳۸۶)، انجام شده که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۸ و همسانی درونی ۹۵ درصد و روایی معیار آن ۰/۷۲ گزارش شده است (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد.

ب) پرسشنامه سرزندگی تحصیلی (academic vitality questionnaire- AVQ): حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱)، با الگوگیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش، (۲۰۰۸) که دارای چهار ماده بود، پرسشنامه سرزندگی تحصیلی را با ۹ ماده توسعه دادند. بعد از ترجمه ماده‌های مقیاس مارتین و مارش، تعدادی ماده براساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد ماده‌ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی موافقم تا خیلی مخالفم است. نتایج حاصل از بررسی حسین چاری و دهقانی‌زاده (۱۳۹۱) نشان داد که ضرایب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف یک ماده برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر ۰/۷۳ بود. در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

ج) پرسشنامه انگیزش یادگیری (learning motivation questionnaire- LMQ): این پرسشنامه به وسیله کاشیف و همکاران (۲۰۱۳)، ساخته شده است و شامل ۲۶ ماده است که به صورت ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسشنامه حد پایین ۲۶ و حد بالای پرسشنامه ۱۳۰ است. روایی این پرسشنامه در پژوهش کاشیف و همکاران (۲۰۱۳)، مورد تأیید قرار گرفته است و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمده است. این پرسشنامه در ایران توسط مهدی‌پور (۱۳۹۳) اعتباریابی شده است و اعتبار آن را ۰/۸۱ محاسبه کرده است (ملازهی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

(د) پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (procrastination questionnaire- PQ): این پرسشنامه توسط سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، ساخته شده و شامل ۲۷ ماده است. پرسشنامه روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز (۱)، تا همیشه (۵) قرار دارد. روایی این پرسشنامه توسط سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴) با استفاده از همسانی درونی ۰/۸۴ و اعتبار آن با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش شده است. روایی این ابزار در نمونه ایرانی توسط جوکار و دلاورپور (۱۳۸۴) با استفاده از روش تحلیل عاملی برابر ۰/۸۸ به دست آمده است و اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ گزارش شده است (زرگرتاج و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین در پژوهش حاضر اعتبار پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

• یافته‌ها

در این پژوهش ۳۵۰ نفر دانشجوی پسر شرکت داشتند. مطابق یافته‌ها میانگین و انحراف معیار سن شرکت‌کنندگان در پژوهش ۲۰/۵۳ ± ۱/۱۹۸ بود. در جدول شماره ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است. طبق مندرجات جدول ۱ میانگین اضطراب امتحان ۱۶/۹۹، انگیزش یادگیری ۵۹/۹۹، سرزندگی تحصیلی ۳۱/۰۶ و اهمال کاری تحصیلی ۵۶/۲۲ است، که نشان می‌دهند داده‌ها از پراکندگی لازم جهت انجام مدل‌یابی معادلات برخوردارند. به منظور تعیین رابطه میان انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان و اهمال کاری تحصیلی با اضطراب امتحان از ماتریس همبستگی استفاده شد.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف معیار
اضطراب امتحان	۱۱	۲۴	۱۶/۹۹	۲/۷۲
انگیزش یادگیری	۲۸	۸۶	۵۹/۹۹	۱۳/۱۴
سرزندگی تحصیلی	۱۷	۴۴	۳۱/۰۶	۷/۰۸
اهمال کاری تحصیلی	۲۸	۸۴	۵۶/۲۲	۱۴/۴۴

یافته‌های جدول ۲ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد که بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان ($r = -0.25$ ، $P < 0.01$ و $r = -0.23$) رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین اهمال کاری تحصیلی با اضطراب امتحان ($r = 0.24$ ، $P < 0.01$) رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین پیش‌فرض بودن رابطه همه متغیرهای پژوهش برای بررسی واسطه‌گری وجود دارد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴
۱	اضطراب امتحان	۱			
۲	انگیزش یادگیری	-۰/۲۵ **	۱		
۳	سرزندگی تحصیلی	-۰/۲۳ **	۰/۲۱ **	۱	
۴	اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۴ **	-۰/۱۹ **	-۰/۲۰ **	۱

طبق مندرجات جدول ۳ برای بررسی استقلال باقی مانده‌ها، از آماره دوربین- واتسون استفاده شد که مقدار آن برابر با ۱/۷۵ بود که بین ۱/۵۰ تا ۲/۵۰ است و این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌فرض استقلال باقی مانده‌ها رعایت شده است و همبستگی چشمگیری بین خطاها وجود ندارد. در بررسی هم‌خطی چندگانه (یگانگی) متغیرها، بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخص‌های VIF و تحمل در هر یک از متغیرهای پیش‌بین در حد مطلوب است و بین متغیرهای پیش‌بین همبستگی‌های بزرگ وجود ندارد و هم‌خطی جدی مشهود نیست. (هرچه پارامتر تحمل به عدد یک نزدیک‌تر باشد، احتمال وجود هم‌خطی چندگانه کمتر است).

جدول ۳. نتایج هم‌خطی متغیرهای پیش‌بین

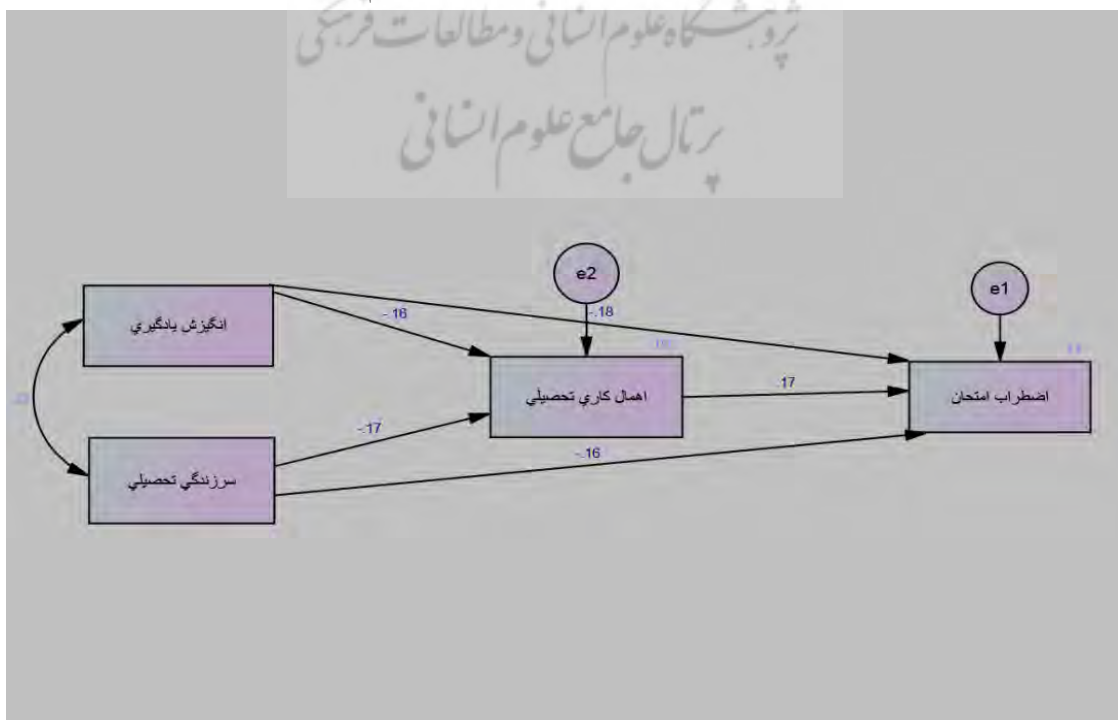
متغیرها	شاخص تحمل (تولرانس)	عامل اربیب واریانس VIF
انگیزش یادگیری	۰/۹۳	۱/۰۷
سرزندگی تحصیلی	۰/۹۲	۱/۰۸
اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۹۳	۱/۰۶

بررسی برازش مدل با بهره‌گیری از مشخصه‌های برازش انجام گرفت. در این پژوهش از میان مشخصه‌های مختلف برازش، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI)، ریشه میانگین مربعات باقی‌مانده استاندارد شده (SRMR) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI)، به‌عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی و مجذور خی بر درجه آزادی، شاخص برازش ایجاز (PNFI) و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) به‌عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در نظر گرفته شده‌اند. در جدول ۴، این شاخص‌ها به تفکیک گزارش شده‌اند. با توجه به مندرجات جدول ۴، مدل آزمون‌شده پژوهش از برازش خوبی برخوردار است. زیرا مقدار GFI و AGFI بالاتر از ۰/۹۰ است. همچنین NFI نیز بالای ۰/۹۰ است. مقدار خی دو بر درجه آزادی نیز باید کمتر از ۳ باشد که در آن محدوده قرار دارد و لذا مدل از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول ۴. شاخص‌های نیکویی برازش مدل آزمون‌شده پژوهش

شاخص			
شاخص	GFI	AGFI	SRMR
مقدار به‌دست آمده	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲
شاخص			
مقدار به‌دست آمده	۱	۰/۹۹	۰/۹۷
شاخص			
مقدار به دست آمده	۲/۲۸	۰/۶۴	۰/۰۱

در شکل ۲، مدل آزمون‌شده پژوهش گزارش شده است. برای آزمون این مدل از نرم‌افزار AMOS22 استفاده شده است.



شکل ۲. مدل آزمون‌شده اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی

در جدول ۵ نتایج مربوط به ضرایب اثرات مستقیم گزارش شده است. با توجه به جدول ۴، اثر مستقیم اهمال کاری تحصیلی ($0/17$)، انگیزش یادگیری ($-0/18$) و سرزندگی تحصیلی ($-0/16$) بر اضطراب امتحان معنادار است. همچنین اثر مستقیم انگیزش یادگیری ($-0/16$) و سرزندگی تحصیلی ($-0/17$) به اهمال کاری تحصیلی منفی و معنادار است.

جدول ۵. اثرات مستقیم مدل آزمون شده پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	آماره t	سطح معناداری
به روی اضطراب امتحان از طریق اهمال کاری تحصیلی	$0/17$	$3/37$	$0/001$
انگیزش یادگیری	$-0/18$	$-3/53$	$0/001$
سرزندگی تحصیلی	$-0/16$	$-3/08$	$0/002$
به روی اهمال کاری تحصیلی از طریق انگیزش یادگیری	$-0/16$	$-2/94$	$0/003$
سرزندگی تحصیلی	$-0/17$	$-3/13$	$0/002$

برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم از روش بوت استراپ استفاده گردید. در جدول ۶ نتایج تحلیل مسیر گزارش شده است. با توجه به مندرجات جدول ۶، اثر غیرمستقیم انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان، ($-0/03$) در سطح $0/01$ منفی و معنادار است و می توان گفت که انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. همچنین، اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان، ($-0/03$) در سطح $0/01$ منفی و معنادار است و می توان گفت که سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد.

جدول ۶. نتایج تحلیل مسیر مربوط به داده های پژوهش

ضریب مسیر (استاندارد شده)	خطای استاندارد برآورد	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
$-0/03$	$0/01$	$-0/05$	$-0/01$	$0/004$
$-0/03$	$0/01$	$-0/05$	$-0/01$	$0/002$

• بحث

هدف پژوهش حاضر رابطه انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان با میانجی گری اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج حاصل از یافته های این مطالعه نشان می دهد که اثر غیرمستقیم انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. به طوری که انگیزش یادگیری از طریق اهمال کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. این یافته با نتایج پژوهش های فولادی و همکاران (1395)، رسولی خورشیدی و همکاران (1398)، کرمی (1400)، زرگرنجاج و همکاران (1401)، کیم و سیو (2015)، ساپلا و سکاوجر کوتکو (2018)، گئو و همکاران (2019)، افیفا و پانگستو (2021)، مطابقت دارد. در تبیین رابطه انگیزش یادگیری با اهمال کاری تحصیلی می توان گفت که، هنگامی که دانشجویی به راهبردهای یادگیری خاص تکالیف مثل انگیزش یادگیری مجهز باشند، بهتر می توانند درگیر فعالیتهای آموزشی شوند و موفقیت تحصیلی بیشتری کسب کنند. دانش آموزانی که از انگیزش بالایی برخوردارند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می کنند با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند و خودشان را به عنوان افرادی که می توانند فعالیت تحصیلی را انجام داده و عملکرد تحصیلی بهتری داشته باشند در نظر می گیرند؛ لذا این عوامل باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی می شود (لایو و همکاران، 2020).

در تبیین رابطه انگیزش یادگیری با اضطراب امتحان می توان گفت که دانشجویان با انگیزش پایین، اضطراب امتحان بالایی را تجربه می کنند و در مقابل دانشجویان با انگیزش پیشرفت بالا اضطراب امتحان کمتری را تجربه می کنند. لذا یکی از دلایل وجود اضطراب امتحان در افراد، کمبود انگیزش پیشرفت در آنان است (افیفا و پانگستو، 2021). با توجه به اینکه انگیزش یادگیری باعث افزایش عملکرد

تحصیلی دانشجویان می‌شود، بنابراین یادگیری مهارت‌هایی مانند فراگیری، سازمان‌دهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آنها، برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، مدیریت در تنظیم وقت، نحوه تلاش، انتخاب محیط مطالعه و کمک‌گرفتن از افراد دیگر، کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و یادداشت‌برداری، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد سبب بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان می‌شود. راهبردهای مذکور با نظم‌دادن به ذهن و نوع مطالعه افراد، آنان را قادر خواهد ساخت تا بر فرایند یادگیری و مطالعه خود مسلط شوند و برای آن برنامه‌ریزی کنند که به‌نظر می‌رسد تمرین این مهارت‌ها در درازمدت موجب افزایش عملکرد تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان شود (ریو، ۲۰۱۸).

در تبیین رابطه انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویانی که از انگیزش یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، در هنگام تدریس معلم یا هنگام مطالعه سعی می‌کنند همان زمان با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرآیند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و عملکرد تحصیلی خود را بالا ببرند و درواقع این دانشجویان با توجه به انگیزش زیاد در تحصیل، بهتر می‌توانند تکالیف درسی را انجام دهند و لذا از اضطراب امتحان پایی‌نی نیز برخوردارند (لایو و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان و مشاوران مدارس باید دانش‌آموان را برای امتحان برانگیزانند، تکنیک‌هایی را برای امتحان دادن به آنها آموزش دهند، حتی بعد از کلاس درس به آنها مشاوره دهند، موضوعات و سؤالات مهم را به آنها گوشزد کنند. که این عوامل موجب افزایش اعتمادبه‌نفس، کاهش اضطراب و افزایش انگیزش در آنها می‌شود (رسولی خورشیدی و همکاران، ۱۳۹۸). فراگیران از طریق انگیزش، برانگیخته می‌شوند تا تکالیف تحصیلی خود را برای رسیدن به اهداف و سطح مشخصی از تخصص، مهارت و موفقیت کامل کنند. رفتارهای افراد با انگیزه بالا، پر انرژی، هدف‌مند، جهت‌دار و باثبات است. چنین فراگیرانی خود را درگیر فعالیت‌های تحصیلی سخت و دشوار کرده و برای یادگیری در حد تسلط تلاش می‌کنند. درواقع انگیزش تحصیلی بالاتر می‌تواند میزان اضطراب را کاهش داده و از این طریق نیز میزان اهمال‌کاری را کاهش دهد (زرگرنجاج و همکاران، ۱۴۰۱).

یافته دیگر تحقیق نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است. درواقع سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. این یافته با نتیجه پژوهش حبیبی کلیبر و همکاران (۱۳۹۹)، حسین‌پناه و کاظمیان مقدم (۱۴۰۰)، واکسل و همکاران (۲۰۱۴)، مارتین و مارش (۲۰۲۰) و پوتین و همکاران (۲۰۲۰)، مطابقت دارد. در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی با اهمال‌کاری می‌توان گفت؛ سرزندگی تحصیلی به‌طورمعمول به ظرفیت فرد برای پاسخ سازنده و منطقی به چالش‌های عمده و موانع اشاره دارد. درنتیجه مفهوم سرزندگی تحصیلی به‌عنوان واکنش دانش‌آموز به شکست تحصیلی، چالش‌ها و فشارهایی که متمایز از انعطاف‌پذیری و سازگاری است اشاره دارد. سرزندگی تحصیلی به‌طور مثبت مربوط به تطبیق نتایج آموزشی، ازجمله اعتمادبه‌نفس بیشتر، برنامه‌ریزی، پشتکار و اضطراب کمتر و یکی از عواملی است که به دانش‌آموزان برای مقابله با مشکلات و معضلات تحصیلی، به‌ویژه مشکلاتی که نسبتاً به دفعات و به‌صورت مداوم و هرروزه تکرار می‌شود، کمک می‌کند و اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش دهد (حسین‌پناه و کاظمیان مقدم، ۱۴۰۰).

در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ سرزندگی تحصیلی به‌صورت توانایی یادگیرندگان برای موفقیت در برخورد با موانع و چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول قرار دارند تعریف شده است. همچنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصه مداوم و جاری تحصیل تجربه می‌شوند، اشاره دارند (مارتین و مارش، ۲۰۲۰) و از آنجایی که دانشجویان دارای اضطراب امتحان پایین بهتر می‌توانند این چالش‌ها را تحمل کرده و کنار بیایند، اضطراب امتحان پایین‌تری دارند. به‌طوری‌که وقتی فرد کاری را به‌طور خودجوش انجام می‌دهد نه تنها احساس خستگی و ناامیدی به او دست نمی‌دهد، بلکه احساس می‌کند انرژی و نیروی او افزایش یافته است. به‌طور کلی احساس درونی سرزندگی، شاخص معنادار برای سلامت ذهنی است که زمینه‌های فکر سالم از این طریق فراهم می‌شود و لذا داشتن سرزندگی تحصیلی بالا، می‌تواند نقش مهمی در کاهش اضطراب امتحان داشته باشد (قاسمی‌جو و حقیقت، ۱۴۰۲).

در تبیین رابطه اهمال‌کاری تحصیلی با اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ اهمال‌کاری اساساً درنتیجه اضطراب به‌وجود می‌آید. اضطراب علامتی هشداردهنده برای خواسته‌های ناهشیار سرکوب‌شده خود است. به محض اینکه خود اضطراب را تشخیص می‌دهد، برای دفاع آماده می‌شود. براساس مکانیزم‌های دفاعی پویا و اجتناب از تکلیف، تکالیفی که به اتمام نمی‌رسند در درجه اول به این دلیل کنار گذاشته

می‌شوند که تهدیدی برای خود محسوب می‌شوند. دانشجویانی که اضطراب امتحان دارند دچار علائم فیزیکی خاصی مانند تنش عضلانی، تعریق، افزایش ضربان قلب و افسردگی می‌شوند. چنین حالاتی ممکن است حتی در افرادی که به‌خوبی آماده امتحان شده‌اند و دارای پیشرفت بالایی هستند نیز دیده شود، فقط به دلیل اینکه مرتکب اشتباهات غیرمنتظره‌ای در حین امتحانات می‌شوند. دانشجویان دچار اضطراب امتحان، اغلب نشخوار فکری در رابطه با شکست بالقوه در امتحان همراه با پریشانی عاطفی و برانگیختگی فیزیولوژیکی را تجربه می‌نمایند که مکرراً به‌عنوان تهدید و خطر تفسیر می‌شوند و باعث دست از کار کشیدن و اهمال‌کاری تحصیلی می‌گردد (جهانگیر، ۱۴۰۰). در تبیین رابطه سرزندگی تحصیلی از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان می‌توان گفت؛ افراد دارای اضطراب امتحان بالا معمولاً زمانی که در موقعیت‌های ارزیابی (مانند امتحانات) قرار می‌گیرند دچار دستپاچگی شده، و درحالی‌که پاسخ سؤالات درسی را می‌دانند، شدت اضطراب امتحان مانع از آن می‌شود که از دانسته‌های خود به درستی استفاده کنند. همچنین، اضطراب امتحان می‌تواند هنگام قرارگرفتن در موقعیت‌های ارزیابی، تأثیر خود را بر عملکرد تحصیلی افراد از طریق ایجاد اختلال و بی‌نظمی شناختی در ذهن افراد بگذارد. در نتیجه، می‌توان انتظار داشت که رابطه‌ای معکوس و معنادار بین اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی افراد وجود دارد (لیو و همکاران، ۲۰۲۰). از طرف دیگر، هنگام روبه‌رو شدن با تهدید ارزیابی (مانند امتحان) دانشجویان با سرزندگی تحصیلی بالاتر ممکن است خودآگاهی و انگیزه‌های مثبت‌تری داشته و موفق‌تر از دیگر دانشجویان باشند. آنها ممکن است اسنادهای مثبتی داشته باشند که از آنها در مقابل کناره‌گیری تحصیلی و خودپیش‌بینی‌کنندگی محافظت کرده و به‌دنبال آن موجب شود تا آنها اضطراب امتحان کمتری را تجربه کنند (پوتین و همکاران، ۲۰۲۰). همچنین سرزندگی تحصیلی و باورهای مثبت نسبت به آگاهی خود می‌تواند مانع از اجتناب و کناره‌گیری افراد از تلاش و پشتکار در امورات تحصیلی شوند. بنابراین، دانشجویانی که سرزندگی تحصیلی بالاتر و اضطراب امتحان کمتری دارند، متقابلاً عملکرد تحصیلی بهتری را نیز دارند و این باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در آنها می‌شود (هیرون و همکاران، ۲۰۲۰).

• نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به تعیین نقش واسطه‌ای اهمال‌کاری تحصیلی بین انگیزش یادگیری و سرزندگی تحصیلی با اضطراب امتحان دانشجویان پرداخت که براساس آن تمامی فرضیه‌های پژوهش تأیید شد. نتایج نشان داد که اثر غیرمستقیم سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان منفی و معنادار است و سرزندگی تحصیلی و انگیزش یادگیری از طریق اهمال‌کاری تحصیلی بر اضطراب امتحان دانشجویان اثر غیرمستقیم و منفی دارد. درنهایت براساس نتایج تحلیل مدل نظری پژوهش تأیید شد و یافته‌ها حاکی از برازش خوب مدل بود.

این پژوهش مانند هر پژوهشی با محدودیت‌هایی مواجه بود. ازجمله این محدودیت‌ها این بود که از آنجایی‌که یافته‌های پژوهش براساس مقیاس نگرش‌سنجی بود، ممکن است به‌دلیلی ناخودآگاه شرکت‌کنندگان در پژوهش از پاسخ دادن طفره روند و این می‌تواند نتایج پژوهش را به مخاطره بیندازد. این پژوهش روی دانشجویان مؤسسه آموزش عالی سراج تبریز انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانشگاه‌های دیگر با محدودیت مواجه است. با توجه به روش نمونه‌گیری دردسترس و استفاده از این نمونه‌گیری از لحاظ روش شناختی با محدودیت مواجه است. با توجه به محدودیت‌های ذکرشده، پیشنهاد می‌شود که پژوهش‌هایی در مورد دانشجویان دانشگاه‌های دیگر نیز انجام و به‌صورت مقایسه‌ای تحقیق و بررسی شود. همچنین به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود با یک مدل جامع‌تر نقش دانشگاه، دانشجو، والدین، ویژگی‌ها و نوع تکالیف درسی را در علاقه به انجام تکالیف، عملکرد تکالیف و احساس و هیجان دانش‌آموزان نسبت به تکالیف درسی را مورد بررسی قرار دهند.

• تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان، این مقاله تعارض منافع ندارد.

• تشکر و قدردانی

این پژوهش علاوه‌بر تلاش پژوهشگران، حاصل همکاری بی‌دریغ مسئولین دانشگاه و دانشجویان مورد مطالعه بود. بدین‌وسیله از تمامی افرادی که ما را در انجام این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

• منابع

- ایمانی، مینا؛ و مهاجران، بهناز. (۱۳۹۴). بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی و هوش معنوی با سرزندگی دانشجویان دانشگاه ارومیه. *کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی*، مازندران، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش.
- حبیبی کلپور، رامین؛ فرید، ابوالفضل؛ و صیادی، صادق. (۱۳۹۹). نقش خوشه‌های اضطراب امتحان و سرزندگی تحصیلی در عملکرد تحصیلی دانشجویان: یک تحلیل خوشه‌ای. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱): ۱۴۳-۱۵۷.
- حسین‌پناه، زهرا؛ و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۴۰۰). رابطه علی هوش فرهنگی و سرزندگی تحصیلی با یادگیری خودراهبر از طریق میانجی‌گری اهمال‌کاری تحصیلی. *دست‌آوردهای روان‌شناختی*، ۲۸(۱): ۱۷۷-۱۹۶.
- حسین چاری، مسعود؛ و دهقانی زاده، محمدحسین. (۱۳۹۱). سرزندگی تحصیلی و ادراک از الگوی ارتباطی خانواده، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲): ۴۷-۲۲.
- رسولی خورشیدی، فاطمه؛ صرامی، غلامرضا؛ نادری، حبیب‌اله؛ و شجاعی، علی‌اصغر. (۱۳۹۸). الگویابی انگیزش در ارتباط بین اضطراب امتحان و اهمال‌کاری تحصیلی با پیشرفت. *راهبردهای آموزش (راهبردهای آموزش در علوم پزشکی)*، ۱۲(۱): ۸۴-۹۱.
- زرگرنجاج، سیده طاهره؛ آقاجانی هاشجین، طهمورث؛ و جدیدی، محسن. (۱۴۰۱). تبیین مدل ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی براساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی. *رویش روانشناسی*، ۱۱(۷): ۹۷-۱۰۹.
- عرفانی، نصراله. (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای انگیزش یادگیری در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان. *فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۲۶: ۱۶۷-۱۹۸.
- غلامعی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ و داودی، مریم. (۱۳۸۹). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان خودتنظیمی. *مجله روانشناسی*، ۱۷(۲): ۱۶۹-۱۸۱.
- فولادی، اسماء؛ کجباف، محمدباقر؛ و قمرانی، امیر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر موفقیت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲): ۳۷-۵۳.
- قاسمی‌جو، راحله؛ حقیقت، سارا. (۱۴۰۲). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی هیجانی و کمال‌گرایی در دانش‌آموزان. *فصلنامه ایده‌های نوین روانشناسی*، ۱۷(۲۱): ۱-۲۰.
- کرمی، جهانگیر. (۱۴۰۰). رابطه کمال‌گرایی منفی مثبت با خودناتوان‌سازی، اهمال‌کاری آموزشی و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرمانشاه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه رازی.
- مظلومی محمودآباد، سید سعید؛ ذوالقدر، راضیه؛ میرزایی عبویچه، مهدی؛ و حسن بیگی، افسانه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین استرس مزمن و کیفیت زندگی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی در شهر یزد در سال ۱۳۸۹. *مجله طلوع بهداشت*، ۱۰(۲): ۱-۱۰.
- ملازهی، مصطفی؛ میرعبدی، حسنعلی؛ و خواجه خسروی، محمدرضا. (۱۴۰۲). بررسی تأثیر استفاده از تکنولوژی آموزشی بر بهبود انگیزش یادگیری سوادآموزان استان سیستان و بلوچستان. *فصلنامه روانشناسی و علوم رفتاری ایران*، ۳۴(۳): ۱۰۸-۱۲۲.
- موسوی، سید سمیرا؛ احمدی، وحید؛ نصرالهی، عباس؛ پیریایی، صالحه؛ سلیمانی، خدیجه؛ و محمودی، طیبه. (۱۳۹۳). رابطه بین کمال‌گرایی ناهنجار و اضطراب امتحان: بررسی نقش واسطه‌ای راهبرد مقابله اجتنابی. *مجله علوم پزشکی ایلام*، ۲۲(۱): ۱۰۲-۱۱۰.
- Afifah, R., & Pangestu, A. B. (2021). Relationship of Academic Self-Management and Academic Anxiety Towards Academic Achievement of First Year Students in Institute Technology Bandung. *Syntax Idea*, 3(8), 1979-1989.
- Erdemir, N. (2019). Determining the Effect of Reducing Procrastination Tendency on the Academic Achievement in Physics Course. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 11(1), 1-11.
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence an academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of Advanced Nursing*, 75(11), 2710-2718.
- Hirvonen, R., Putwain, D. W., Määttä, S., Ahonen, T., & Kiuru, N. (2020). The role of academic buoyancy and emotions in students' learning related expectations and behaviors in primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 948-963.
- Kashif, M., Ayyaz, M., Raza, A., & Hamid, W. S. (2013). Business undergraduates' perceptions of motivation to learn: Empirical evidence from Pakistan. *The International Journal of Management Education*, 11(2), 75-84.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- 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.
- Lowe, P.A., Lee, S.W., Witteborg, K.M., Prichard, K.W., Luhr, M.E., Cullinan, CM, et al. (2008). The test anxiety inventory for children and adolescents (TAICA): Examination of the psychometric properties of a new

- ultidimensional measure of test anxiety among elementary and secondary school students. *Psychoeducat Assess*; 26: 215-30.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46(1), 53-83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2020). Investigating the reciprocal relations between academic buoyancy and academic adversity: Evidence for the protective role of academic buoyancy in reducing academic adversity over time. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 301-312.
- Mullen, A. (2014). *The Role of Psychological Flexibility in Procrastination* (Master's Thesis). The university of Louisiana, Lafayette
- 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).
- Putwain, D. V & Connors, L., & Symes, W., & Douglas-Osborn. E. (2011). Is academic buoyancy anything adaptive coping? *Anxiety, Stress & Coping*, 1-10.
- Putwain, D. W., Wood, P., & Pekrun, R. (2020). Achievement emotions and academic achievement: Reciprocal relations and the moderating influence of academic buoyancy. *Journal of Educational Psychology*, 8(24): 125-137.
- Reeve, J. (2018). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.
- Saplavaska, J., & Jerkunkova, A. (2018, May). Academic procrastination and anxiety among students. In *17th International Scientific Conference Engineering for Rural Development* (pp. 23-25).
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interference: Reactions to tests. *Journal Personality and Soc Psy*; 46: 929-938.
- Solomon, L. J., & Rothbhum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-209.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Von Der Embse, N., Barterian, J., Segool, N. (2013). Test anxiety interventions for children and adolescents: a systematic review of treatment studies from 2000–2010. *Psychol School*; 50: 57-71.
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., & Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Tracing vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and instruction*, 29, 103-114.
- Zhu, Y., Zhu, H., Liu, Q., Chen, E., Li, H., & Zhao, H. (2016). *Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective*. In *International Conference on Database Systems for Advanced Applications*. pp. 258-273. Cham, Switzerland: Sp

