



## Evaluation of structural equation model explaining academic procrastination based on perception of learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety

Sayedeh Tahereh Zarga Nataj<sup>1</sup>, Tahmooras Aghajanyhashjin<sup>2</sup>, Mohsen Jadidi<sup>3</sup>

1. Ph.D Candidate in Counseling, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran. E-mail: [T.Zarganataj@yahoo.com](mailto:T.Zarganataj@yahoo.com)

2. Assistant Professor, Department of Psychology, Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran. E-mail: [t.aghajani2014@gmail.com](mailto:t.aghajani2014@gmail.com)

3. Associate Professor, Department of Psychology, Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran. E-mail: [jadidi.mohsen@gmail.com](mailto:jadidi.mohsen@gmail.com)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article history:**  
Received 01 September 2022  
Received in revised form 29 September 2022  
Accepted 04 November 2022  
Published Online 23 September 2023

**Keywords:**  
academic procrastination, perception of learning environment, social responsibility, academic anxiety, students

### ABSTRACT

**Background:** Academic procrastination as an educational problem affects all aspects of the educational system. students with procrastination experience problems in other psychoanalytical aspects. Although the literature of the current research has addressed academic procrastination, influential variables such as academic anxiety and social responsibility have been neglected.

**Aims:** The aim of this study was to evaluate the structural equation model of explaining academic procrastination based on the perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety.

**Method:** The method of the present research was applied in terms of purpose and in terms of method, structural equation modeling (path analysis). The statistical population of the research included all the students of Babol Noshirvani University of Technology in the academic year of 2021-2022, Among them, 350 people were selected by random cluster sampling, and they completed the questionnaires of academic procrastination (Solomon & Rothblum, 1984), academic achievement anxiety (Alpert & Haber, 1960), perception of the learning environment (Roff et al., 2001) and responsibility (Kordlow, 2014). Data analysis was done using Pearson correlation methods, structural equation modeling and with the help of SPSS-19 and AMOS-20 software.

**Results:** The results showed that the variables of perception of the learning environment (-0.35 and -0.21), and responsibility (0.22 and -0.13) had direct and significant effects on academic procrastination and academic anxiety, respectively ( $P < 0.05$ ). Also, academic anxiety (0.27) had a direct and significant effect on academic procrastination ( $P < 0.01$ ). The results also showed that the two variables of perception of the learning environment (-0.13) and responsibility (-0.12) had an indirect and significant effect on academic procrastination.

**Conclusion:** Based on the results of this study, all three variables of academic anxiety, perception of learning environment, and responsibility had significant direct and indirect effects on academic procrastination. This model showed that it can be a suitable model for reducing academic procrastination and academic anxiety and strengthening the learning environment and responsibility of students. Also, conducting the more studies with larger sample size could be helpful.

**Citation:** Zarga Nataj, S.T., Aghajanyhashjin, T., & Jadidi, M. (2023). Evaluation of structural equation model explaining academic procrastination based on perception of learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety. *Journal of Psychological Science*, 22(127), 1375-1396. [10.52547/JPS.22.127.1375](https://doi.org/10.52547/JPS.22.127.1375)

*Journal of Psychological Science*, Vol. 22, No. 127, 2023

© The Author(s). DOI: [10.52547/JPS.22.127.1375](https://doi.org/10.52547/JPS.22.127.1375)



✉ **Corresponding Author:** Tahmooras Aghajanyhashjin, Assistant Professor, Department of Psychology, Shahr-e-Qods Branch, Islamic Azad University, Shahr-e-Qods, Iran.

E-mail: [m.t.aghajani2014@gmail.com](mailto:m.t.aghajani2014@gmail.com), Tel: (+98) 9198332320

## Extended Abstract

### Introduction

One of the important goals and tasks of educational systems is to create a basis for the all-round development. Academic procrastination is one of the factors affecting academic performance, and failure to prevent it can cause irreparable damage to students (Hadadranjbar et al, 2018). In the research literature, many researchers have defined academic procrastination as fear of failure (Wang, 2013). This causes academic anxiety and stress in students. Therefore, it can be said that academic anxiety is one of the most important variables that can contribute to academic procrastination. Paying attention to the factors affecting successful education has been the focus of education experts and higher education system for many years, and academic anxiety is one of the important factors that is necessary for students to learn (Freire et al, 2019). Although the anxiety of competition is a positive stimulus for the progress of young people, if this anxiety intensifies or continues, it can affect the mental health and well-being of people (Dunne et al, 2010). The teaching and learning environment is different in every field of learning and teaching. The environment or space that governs learning is more related to how to implement curricula, teachers' attitude and performance towards learning, organizational culture, educational institution, students' perspective and understanding of existing social conditions (Wang, Zang & Shan, 2009).

Responsibility is another variable that can play a role in academic anxiety and academic procrastination. As a part of social institutions, higher education institutions will have an undeniable impact on the social development of societies by cultivating human resources aware of social responsibilities along with professional responsibilities. Several researches investigated the relationship between research variables separately. In a study by Custer (2018) titled the relationship between exam anxiety and academic procrastination in students, he obtained the results that according to the theory of cognitive avoidance of

worry, students who had higher exam anxiety had a greater tendency to worry and academic procrastination.

Also, the institution of education in curricular and non-curricular programs in the space of educational centers for young learners who are eager for education; He created topics in the minds of young people and teenagers that can keep positive emotions active among learners through various topics. Also, accepting and acting on social responsibilities in young people through the development of some desirable personality traits such as emphasizing the spirit of self-reliance, self-leadership, self-esteem and positive self-image will be effective in the willingness of young people to accept and play the roles of social responsibility. Based on this, it is necessary that educational centers and educational institutions place more emphasis on creating practical opportunities in order to expose young people to social situations and create the necessary social skills to fulfill social responsibilities. For this reason, the main question of this research is whether the structural model of academic procrastination based on the perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety has a good fit.

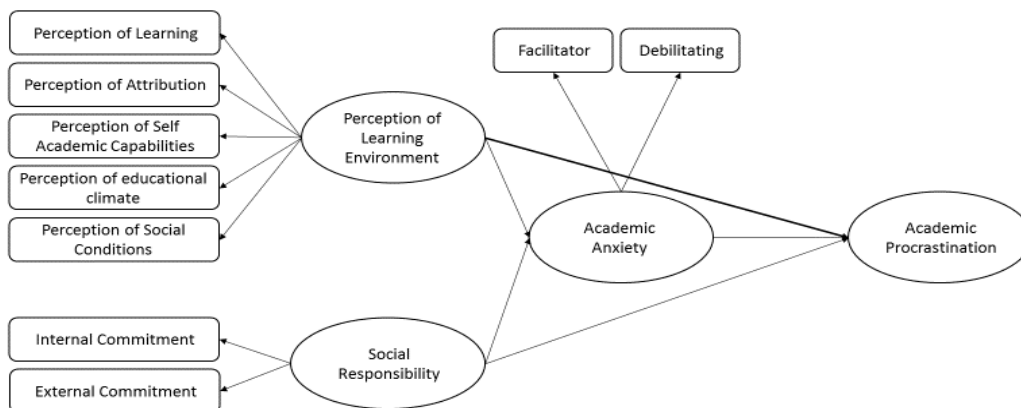


Figure 1. The conceptual model of study

**Method**

The current research was applied in terms of purpose, and in terms of the descriptive data collection method, it was a correlation method and a structural equation modeling method (path analysis). The statistical population of this research was made up of all the students of Noshirvani University of Technology in Babol. Based on the principles and rules of sampling in structural equation modeling presented below, the number of 350 students was considered as a sample for this research. The sampling method of the present study was cluster random. In this way, first, 4 faculties (electricity, civil engineering, mechanics, chemistry, chemistry, basic and industrial sciences) were randomly selected, one group was selected from

each faculty and in Finally, 4 classes were selected from each group. Academic procrastination questionnaire, academic achievement anxiety questionnaire, responsibility Questionnaire were used.

**Results**

The results related to the demographic findings indicate that among the people participating in the research, there are 205 people (58.90%) in the age range of 18 to 26, 71 people (20.4%) in the age range of 27 to 30 and 72 people (20.7%) were in the age range above 31 years. Among the people participating in the research, 119 people (34.2%) were women and 229 people (65.8%) were men. The correlation matrix of research variables is presented below.

Table 1. Table 1. Correlation matrix of research variables

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Perception of learning	-								
2. Perception of teacher	0.73**	-							
3. Perception of scientific ability	**0.69	**0.54	-						
4. Understand the educational climate	**0.57	**0.64	**0.69	-					
5. Perception of social conditions	**0.72	**0.75	**0.64	**0.54	-				
6. Internal commitment	**0.18	**0.16	**0.17	**0.21	**0.19	-			
7. External commitment	**0.24	**0.29	**0.27	-0.25**	**0.30	**0.57	-		
8. Facilitator anxiety	-0.10	-0.23**	-0.19**	-0.18**	-0.13*	-0.09	-0.05	-	
9. anxiety	-0.15**	-0.29**	-0.29**	-0.23**	**0.18	-0.06	-0.09	**0.62	-
10. Academic procrastination	-0.36**	-0.51**	-0.42**	-0.48**	-0.34**	-0.18**	-0.32**	**0.34	**0.36

As can be seen in the above table, all the components of perception of the educational environment and two components of responsibility had a negative and

significant relationship with academic procrastination at the level of  $p < 0.01$ . All three variables of academic anxiety, perception of learning environment and

responsibility had direct and significant effects on academic procrastination. As can be seen in the table below, all the fit indices of the final model are appropriate and within the desired range. The amount of  $df=45$ ,  $X^2=90.35$  and hence  $X^2/df=2.007$ . Therefore, it can be said that the final model of

perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety on academic procrastination has a favorable data-model fit. The final model and the table of fit indices are as follows.

Table 2. Fit indices of the structural model of perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety on academic procrastination

AGFI	GFI	RMSEA CI 90%	RMSEA	NFI	IFI	CFI	*X2
0.92	0.96	0.089-0.055	0.059	0.97	0.96	0.97	90.35

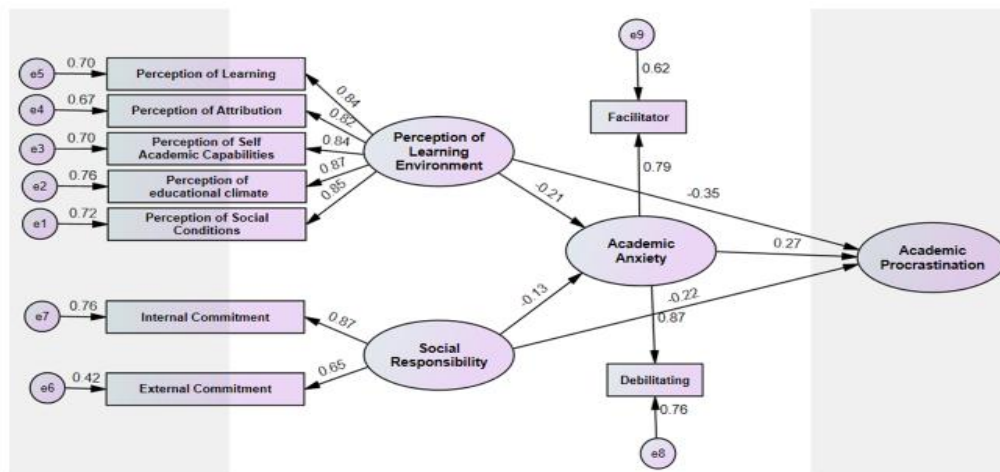


Figure 2. Structural model of perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety on academic procrastination

### Conclusion

The purpose of the current research was to evaluate the structural equation model for explaining academic procrastination based on the perception of the learning environment and social responsibility with the mediating role of academic anxiety. The results showed that academic anxiety had a direct and significant effect on students' academic procrastination. This finding is in line with the results of studies (Onwuegbuzie, 2004; Vahedi, 2011; Akbari Booreng & Rahimi Booreng, 2016). According to Onwuegbuzie (2004), in a situation of stress or task, a person first evaluates his abilities and possessions and the degree of difficulty and threat of the task. If, based on this evaluation, this situation is annoying or unpleasant for the person, the person experiences negative emotions such as anxiety. Also,

all dimensions of perception of the learning environment have a negative and significant relationship with academic procrastination and academic anxiety. Also, the perception of the learning environment had a negative, direct and significant effect on academic procrastination and academic anxiety. This research finding was consistent with the results of previous studies (Corkin et al, 2014; Zarouj Hosseini et al, 2015; Salmani et al, 2017). In line with the results of this research, research evidence showed that the more satisfied the learners are with the learning environment, the lower their academic anxiety and procrastination (Salmani et al, 2017). In this regard, Hill & Epps (2010) showed that the condition of the materials in the classroom has an effect on the satisfaction of the learners. Moreover, accountability has a negative, direct and significant

effect on academic anxiety and academic procrastination. This means that by increasing the level of responsibility in students, the rate of academic procrastination and academic anxiety will decrease in them. The results obtained in this study were in line with the results obtained in (Çapri, Gündüz & Akbay, 2017; Yuan et al, 2018; Mameli, Molinari & Passini, 2019). In line with the results of this study, in a study conducted by Hossinkhanzadeh et al (2017), they found that accountability reduces exam anxiety in students, which is in line with the results of this study. In explaining this, it can be said that according to the opinion of Yuan et al (2018), academic motivation, as one of the methods of increasing responsibility, makes the learner consider himself responsible for his learning, the person does not feel It is under the control of others and their individual feelings are not shaped by external forces and experiences. Also, the indirect effect of perception of learning environment and responsibility on academic procrastination through academic anxiety was observed. This finding was in line with the results of studies (Hill & Epps, 2010; Alam, 2013; Vakili & Valipor, 2015; Han et al, 2018; Vafa et al, 2019). So, the perception of the learning environment has a direct and meaningful effect on students' academic procrastination. One of the limitations of the present study is that the findings were obtained through a questionnaire and in the form of self-reporting by the person. Also, the findings cannot be generalized to students of other cities and institutions.

It is suggested that this research be carried out on other students that can be implemented and compared with the results of this research. Considering the important and vital role of academic anxiety in academic procrastination, the perception of the learning environment and social responsibility of students, it is suggested that counselors working in academic counseling centers and education specialists, by teaching student's appropriate methods of coping with anxiety, in reducing anxiety their education to take the necessary action.

### Ethical Considerations

**Compliance with ethical guidelines:** This article is taken from the doctoral dissertation of the first author in the field of counseling at Tonekabon Branch, Islamic Azad University. Participants consciously and voluntarily participated in the research. The principle of confidentiality was observed in the research.

**Funding:** This study was conducted as a PhD thesis with no financial support.

**Authors' contribution:** The first author was the senior author, the second were the supervisors and the third was the advisors.

**Conflict of interest:** the authors declare no conflict of interest for this study.

**Acknowledgments:** The authors hereby express their gratitude to the supervisors and advisors of this research as well as to all the people who participated in the research, the personnel and all the people who cooperated in the research.



## ارزیابی مدل معادلات ساختاری تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی

سیده طاهره زرگر نتاج<sup>۱</sup>، طهمورث آقاجانی هشجین<sup>۲</sup>، محسن جدیدی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری، مشاوره، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد شهر قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهر قدس، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد شهر قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهر قدس، ایران.

### چکیده

### مشخصات مقاله

**زمینه:** اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک مسئله آموزشی همه ابعاد سیستم آموزشی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانشجویان اهمال کار در سایر جنبه‌های روانشناختی، مشکلاتی را تجربه می‌کنند. ادبیات پژوهش حاضر اگرچه به اهمال کاری تحصیلی پرداخته است، اما متغیرهای تأثیرگذاری مانند اضطراب تحصیلی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی مورد غفلت واقع شده‌اند.

**هدف:** پژوهش حاضر با هدف ارزیابی مدل معادلات ساختاری تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی انجام شد.

**روش:** روش پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و به شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود که از بین آن‌ها ۳۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (سولومون و روتبلام، ۱۹۸۴)، اضطراب پیشرفت تحصیلی (آلپرت و هابر، ۱۹۶۰)، ادراک از محیط یادگیری (راف و همکاران، ۲۰۰۱) و مسئولیت‌پذیری (کردلو، ۱۳۹۳) را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون، مدل‌سازی معادلات ساختاری و با کمک نرم‌افزارهای SPSS-19 و AMOS-20 انجام شد.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد متغیر ادراک از محیط یادگیری (۰/۳۵- و ۰/۲۱-)، مسئولیت‌پذیری (۰/۲۲- و ۰/۱۳-) اثرات مستقیم و معنی‌داری به ترتیب بر اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی داشتند ( $p < ۰/۰۵$ ). هم‌چنین اضطراب تحصیلی (۰/۲۷) بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری داشت ( $p < ۰/۰۱$ ). هم‌چنین نتایج نشان داد که دو متغیر ادراک از محیط یادگیری (۰/۱۳-) و مسئولیت‌پذیری (۰/۱۲-) به واسطه اضطراب تحصیلی، اثر غیرمستقیم و معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی داشتند.

**نتیجه‌گیری:** بر اساس نتایج حاصل از این پژوهش، هر سه متغیر اضطراب تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اثرات مستقیم و غیرمستقیم معنی‌داری بر اهمال کاری تحصیلی داشتند. این مدل نشان داد می‌تواند مدل مناسبی برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی و تقویت محیط‌های یادگیری و مسئولیت‌پذیری دانشجویان باشد. هم‌چنین انجام پژوهش‌های بیشتر با حجم نمونه‌های بزرگ‌تر می‌تواند مفید باشد.

### نوع مقاله:

پژوهشی

### تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۱۰

بازنگری: ۱۴۰۱/۰۷/۰۷

پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۱۳

انتشار برخط: ۱۴۰۲/۰۷/۰۱

### کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری، مسئولیت‌پذیری اجتماعی، اضطراب تحصیلی، دانشجویان

**استناد:** زرگر نتاج، سیده طاهره؛ آقاجانی هشجین، طهمورث؛ و جدیدی، محسن (۱۴۰۲). ارزیابی مدل معادلات ساختاری تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۲۷، ۱۳۷۵-۱۳۹۶.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۲، شماره ۱۲۷، ۱۴۰۲. DOI: [10.52547/JPS.22.127.1375](https://doi.org/10.52547/JPS.22.127.1375)



© نویسندگان.

✉ نویسنده مسئول: طهمورث آقاجانی هشجین، استادیار، گروه روانشناسی، واحد شهر قدس، دانشگاه آزاد اسلامی، شهر قدس، ایران. رایانامه: [t.aghajani2014@gmail.com](mailto:t.aghajani2014@gmail.com)

تلفن: ۰۹۱۹۸۳۳۲۲۲۰

## مقدمه

اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> از عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی است که عدم پیشگیری از آن می‌تواند خسارات جبران‌ناپذیری را به دانشجویان تحمیل نماید (حدادرنجبر و همکاران، ۱۳۹۷). به عبارتی می‌توان گفت یکی از مشکلاتی که عملکرد تحصیلی دانشجویان را به شدت تحت تأثیر قرار می‌دهد، اهمال کاری تحصیلی است (آتیا و ایلوچید، ۲۰۲۰). اهمال کاری به عنوان تکنیکی برای خودناتوان‌سازی است (گو و همکاران، ۲۰۱۹) و افراد اهمال کار، وظایف خود را به تعویق می‌اندازند، که این عمل توانایی پایین آن‌ها را بر ملا ساخته و رفتارهای اهمال کاری اغلب زمانی رخ می‌دهند که افراد تحت شرایط ارزیابی قرار می‌گیرند (رسولی خورشیدی، سنگانی و جنگی، ۱۳۹۸). اهمال کاری تحصیلی با وظایف تحصیلی مرتبط بوده و به عنوان یک تأخیر نامعقول در انجام تکالیف درسی که باید در زمان مشخص انجام شود، تعریف شده است، افراد با اهمال کاری در انجام فعالیت‌های تحصیلی خود کوتاهی می‌کنند (نایاک، ۲۰۱۹)، از این رو بیان شده است که اهمال کاری تحصیلی یکی از متداول‌ترین انواع اهمال کاری و یکی از مشکلات رایج در میان دانشجویان است که بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر منفی دارد (اردمیر، ۲۰۱۹). اهمال کاری تحصیلی از مهم‌ترین علل شکست یا عدم موفقیت فراگیران در یادگیری و دستیابی به برنامه‌های پیشرفت تحصیلی می‌باشد (غلامزاده، ۱۳۹۵). تقریباً یک چهارم دانشجویان گزارش می‌کنند که اهمال کاری در آن‌ها تنش ایجاد کرده و این امر در عملکرد آموزشی آن‌ها اختلال ایجاد می‌کند (بالکس و دورو، ۲۰۱۹)، تا جایی که آن‌ها در فرآیند یادگیری نمی‌توانند توانمندی‌های واقعی خود را به کار بندند و به همین دلیل، شکست می‌خورند (کاگان و همکاران، ۲۰۱۰).

در ادبیات پژوهش مرتبط بسیاری از پژوهشگران، اهمال کاری تحصیلی را به عنوان ترس از شکست نیز تعریف کرده‌اند (وانگ، ۲۰۱۳) که این امر خود باعث ایجاد اضطراب و استرس تحصیلی در فراگیران می‌شود. از این رو می‌توان گفت، اضطراب تحصیلی<sup>۲</sup> یکی از مهم‌ترین متغیرهایی است که می‌تواند در اهمال کاری تحصیلی نقش داشته باشد. فریر و همکاران (۲۰۱۹) در تعریف اضطراب تحصیلی بر ارزیابی فرد مبنی بر تجربه

ناهماهنگی بین مطالبات موقعیتی و منابع درون‌فردی خود اشاره کردند. اضطراب به عنوان یک عامل اساسی تأثیر بسیاری در ایجاد مشکلات تحصیلی دارد (میر و همکاران، ۱۳۹۸). در همین راستا عوامل شناختی مانند انگیزش و پردازش شناختی تأثیرات بسزایی در سطح تجربه اضطراب تحصیلی دارند (کارامان و واتسون، ۲۰۱۷). اضطراب، حالتی است که تقریباً در همه انسان‌ها در طول زندگی‌شان به درجات مختلف بروز می‌کند، به طوری که هر کس در زندگی خود حداقل یکبار این هیجان را تجربه کرده است (دسکی و آلام، ۲۰۱۷). توجه به عوامل مؤثر بر تحصیل موفق، سال‌های زیادی است که مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی قرار گرفته است و اضطراب تحصیلی نیز یکی از عوامل مهمی است که برای یادگیری دانشجویان ضروری است (فریر و همکاران، ۲۰۱۹)، همچنین عاملی مهم در تعیین رشد شخصی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان است (اوربو-گرانو و همکاران، ۲۰۱۹). اگرچه اضطراب، رقابت محرکی مثبت برای پیشرفت افراد جوان است اما اگر این اضطراب شدت یابد و یا ادامه پیدا کند، می‌تواند سلامت روانی و بهزیستی افراد را تحت تأثیر قرار دهد (دان و همکاران، ۲۰۱۰).

به نظر می‌رسد یکی از متغیرهایی که می‌تواند بر اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی دانشجویان تأثیر داشته باشد، ادراک از محیط یادگیری<sup>۳</sup> است (سلمانی، خامسان و اسدی یونسی، ۱۳۹۶). محیط آموزشی و یادگیری در هر عرصه از یادگیری و یاددهی متفاوت است. محیط یا فضای حاکم بر یادگیری بیشتر بر چگونگی اجرای برنامه‌های درسی، نگرش و عملکرد معلمان نسبت به یادگیری، فرهنگ سازمانی، مؤسسه آموزشی، دیدگاه و درک دانشجویان از شرایط اجتماعی موجود مربوط می‌شود (وانگ، ژانگ و شان، ۲۰۰۹). محیط حاکم بر فضای آموزشی، عامل تعیین‌کننده در ایجاد انگیزه یادگیری در دانشجویان است، زیرا رفتارهای منتج به یادگیری بهتر و پیشرفت تحصیلی را تقویت می‌کند (فرج‌پور و همکاران، ۱۳۹۴). علاوه بر این، محیط آموزشی بر رفتار دانشجو تأثیر بسزایی دارد و با موفقیت، رضایت و تحقق اهداف دانشجو ارتباط دارد. لذا درک و شناخت مسایل محیط آموزش و عوامل مرتبط با آن برای دگرگونی، تعدیل و مدیریت برنامه‌های آموزشی اساسی، در یک محیط یادگیری خوب برای ارائه

1. academic procrastination

2. Academic Anxiety

3. Perception of Learning Environment

داشتند. نتایج پژوهش اکیئلکه (۲۰۱۲) نیز نشان داد که دانشجویان با خودپنداشت بالاتر نسبت به دانشجویان با خودپنداره پایین تر در زمینه تحصیلی، مسئولیت پذیرتر هستند. پژوهش‌های متعدد به بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش حاضر به صورت جداگانه پرداختند.

در یک مطالعه، کاستر (۲۰۱۸) با عنوان رابطه اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان به این نتایج دست یافت که منطبق با نظریه اجتناب شناختی از نگرانی، دانشجویانی که از اضطراب امتحان بالاتری برخوردار بودند، گرایش بیشتری به نگرانی و اهمال کاری تحصیلی داشتند. همچنین کیسپانز و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی که انجام دادند به این نتایج دست یافتند که درمان شناختی - رفتاری بر کاهش اضطراب تحصیلی و از آن طریق بر کاهش اهمال کاری تحصیلی تأثیر دارد. آن‌ها به دانشجویان یاد دادند که چگونه موقعیت اضطراب‌انگیز را بدون تحریفات ناشی از افکار همراه با نگرانی تجربه کنند و از این رهگذر، اهمال کاری آن‌ها نیز کاهش یافت. از سوی دیگر، سلمانی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در ارتباط ادراک از جو کلاس و تعلق‌ورزی دانشجویان، به این نتایج دست یافتند که ادراک از جو کلاس با تعلق‌ورزی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. همچنین نتایج نشان داد جو کلاس به طور غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بر تعلق‌ورزی تأثیر دارد. جو کلاس و باورهای انگیزشی، ۴۲ درصد از کل تغییرات تعلق‌ورزی را تبیین کردند. علاوه بر این، یافته‌ها نشان داد اضطراب امتحان و خودکارآمدی از متغیر باورهای انگیزشی، توان پیش‌بین معنادار تعلق‌ورزی را داشتند. شیخ‌الاسلامی (۱۳۹۵) نیز طی بررسی خود دریافت که اضطراب امتحان و مؤلفه‌های آن یعنی هیجان‌پذیری و نگرانی به طور معناداری، توانایی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی را داشتند. افزون بر آن، حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر به این نتایج دست یافتند که هر دو مؤلفه مسئولیت‌پذیری (تعهد درونی و تعهد بیرونی) با اضطراب امتحان رابطه منفی و معنی‌داری داشتند. در مطالعه دیگری که توسط شاهرخی و نصری (۱۳۹۳) تحت عنوان رابطه کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی انجام شد، نتایج نشان داد که کمال‌گرایی و اضطراب امتحان به طور مثبت و معناداری

آموزش با کیفیت، حیاتی است (خطیبان و همکاران، ۱۳۹۳). در همین زمینه، زاروج حسینی، ابراهیمی و ابوالحسنی (۱۳۹۵) در پژوهش خود با عنوان بررسی دیدگاه دانشجویان از محیط یاددهی یادگیری بر اساس مدل دریم به این نتیجه دست یافتند که نمره دیدگاه کلی اغلب دانشجویان از محیط یاددهی و یادگیری بسیار مطلوب است. همچنین بین دیدگاه کلی دانشجویان بر حسب جنسیت، رضایت از رشته تحصیلی و علاقه به رشته تحصیلی از محیط یاددهی و یادگیری تفاوت معناداری وجود دارد.

در مطالعه دیگری کورکین و همکاران (۲۰۱۴) نیز اثرات مشترک جنبه‌های متعدد محیط یادگیری روی اهمال کاری تحصیلی را به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق باورهای انگیزشی بررسی کردند. نتایج این مطالعه نشان داد که ابعاد مختلف ادراک از محیط یادگیری از جمله به طور منفی و معنادار با اهمال کاری تحصیلی مرتبط بودند و رابطه معکوس داشتند.

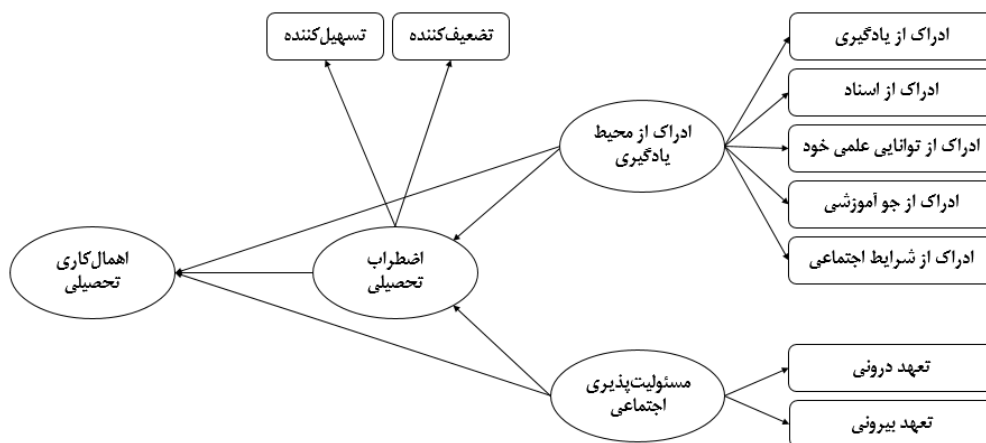
مسئولیت‌پذیری متغیر دیگر است که می‌تواند بر اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نقش داشته باشد. نهاد آموزش عالی به عنوان بخشی از نهادهای اجتماعی، با پرورش نیروی انسانی آگاه به مسئولیت اجتماعی<sup>۱</sup> در کنار مسئولیت‌های حرفه‌ای تأثیر غیر قابل انکاری در توسعه اجتماعی جوامع خواهد داشت، دستیابی به جامعه مدنی و دموکراسی اجتماعی امکان‌پذیر نخواهد بود، مگر با وجود شهروندانی آگاه به حقوق مدنی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی. فارغ‌التحصیلان آموزش عالی نیز فقط متخصص در رشته‌ای خاص نیستند، آن‌ها در عین حال شهروندانی با نقش‌هایی گسترده در سیستم اجتماعی هستند که ضرورتاً همیشه فعالیت‌های درآمدزا قلمداد نمی‌شوند (اقدام‌پور، کشتی‌آرای و اسماعیلی، ۱۴۰۱). مسئولیت‌پذیری یک الزام و تعهد درونی از سوی فرد برای انجام مطلوب فعالیت‌هایی است که بر عهده‌اش گذاشته شده است. از جمله نظریاتی که در رابطه با مسئولیت‌پذیری بحث می‌کند، نظریه وجودگرایان است. مطابق این نظریه مسئولیت‌پذیری امری وجودی است که از طریق تعلیم و تربیت شکوفا می‌شود. از این رو، هر چه انسان آگاه‌تر باشد بیشتر احساس مسئولیت خواهد کرد و با تداوم آگاهی، انسان نیز همواره احساس مسئولیت می‌کند (آلاک، کوین و ویلسون، ۲۰۱۶). در پژوهشی شفیع و چشمه (۱۳۹۱) نشان دادند که میزان مسئولیت‌پذیری در نوجوانان بسیار پایین بوده به طوری که حدود ۷۱ درصد از پاسخگویان از نظر مسئولیت‌پذیری در حد متوسط و پایین قرار

<sup>۱</sup> Social Responsibility



دانشجویان را به طور عملی با عملکرد مسئولانه اجتماعی آشنا نماید، در واقع این عملکرد عملی، همان آموزش مهارت‌های اجتماعی لازم برای حضور مطلوب در صحنه‌های اجتماعی است، که باید در جوانان و نوجوانان به وجود آورد. بر این اساس، ضروری است که مراکز و نهادهای آموزشی به خلق فرصت‌های عملی به منظور مواجه ساختن جوان با موقعیت‌های اجتماعی و بوجود آوردن مهارت‌های اجتماعی لازم برای عمل به مسئولیت‌های اجتماعی، تأکید بیشتر داشته باشند. بنابراین پژوهش حاضر، به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال اساسی است که آیا مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی، از برازش مطلوبی برخوردار است؟ مدل مفهومی پژوهش حاضر در شکل ۱ آمده است.

اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند و در مجموع این دو متغیر توانستند ۸ درصد از واریانس متغیر اهمال کاری تحصیلی را تبیین کنند. همچنین نهاد آموزش در برنامه‌های درسی و غیر درسی در فضای مراکز آموزشی در یادگیرندگان جوان که مشتاق تعلیم و تربیت هستند؛ موضوعاتی را در اذهان نوجوانان و جوانان به وجود آورده است که بتواند از طریق موضوعات متنوع، عواطف مثبت را در بین تعلیم‌گیرندگان، فعال نگه دارد. همچنین پذیرش و عمل به مسئولیت‌های اجتماعی در جوانان از طریق رشد پاره‌ای از صفات شخصیتی مطلوب مانند تأکید بر روحیه خوداتکایی، خودرهبی، عزت‌نفس و خودپنداری مثبت در تمایل جوانان به پذیرش و ایفای نقش مسئولیت‌های اجتماعی مؤثر خواهند بود. در بُعد عملکردی، باید برنامه‌های درسی را به گونه‌ای تنظیم و تدوین کرد که



شکل ۱. مدل مفهومی تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی

تصادفی انتخاب شد، از هر دانشکده یک گروه انتخاب گردید و در نهایت از هر گروه ۴ کلاس انتخاب شد. دلیل انتخاب ۳۵۰ نفر نمونه در مطالعه حاضر این بود که حداقل حجم نمونه برای مدل‌یابی معادلات ساختاری ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر است. برخی پژوهش‌ها تعداد بیشتری در حد ۲۰۰ نفر را پیشنهاد می‌کنند (کلاین، ۲۰۱۵). در این پژوهش با توجه به تعداد متغیرهای پژوهش تعداد ۳۵۰ نفر در نظر گرفته شد تا اطمینان لازم را در مورد توان آماری مطلوب و کفایت نمونه‌برداری فراهم کند. در این پژوهش از چهار پرسشنامه زیر استفاده شد:

## روش

**الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:** پژوهش حاضر از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش گردآوری اطلاعات، توصیفی با روش همبستگی و به شیوه مدل‌سازی معادلات ساختاری (تحلیل مسیر) بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل بود. بر اساس اصول و قواعد نمونه‌گیری در مدل‌یابی معادلات ساختاری که در ادامه ارائه شده است، تعداد ۳۵۰ دانشجو به عنوان نمونه برای این پژوهش در نظر گرفته شد. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر، تصادفی خوشه‌ای بود. به این صورت که ابتدا از بین دانشکده‌های (برق، عمران، مکانیک، شیمی، علوم پایه و صنعتی) ۴ دانشکده (برق، عمران، مکانیک، شیمی) به صورت

**(ب) ابزار**

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup>: این پرسشنامه توسط سولومون و روتبلام (۱۹۸۴) ساخته شده است. این پرسشنامه ۲۷ گویه دارد که ۳ مؤلفه آماده نمودن تکلیف (گویه‌های ۹ تا ۱۷)، مطالعه برای امتحان (گویه‌های ۱ تا ۶) و تهیه مقالات نیمسال تحصیلی (گویه‌های ۲۰ تا ۲۵) را در بر می‌گیرد. افزون بر ۲۱ سؤال فوق، ۶ سؤال (۷، ۸، ۱۸، ۱۹، ۲۶ و ۲۷) برای سنجش دو ویژگی احساس ناراحتی نسبت به اهمال کار بودن و تمایل به تغییر عادت تعلل‌ورزی در نظر گرفته شده است. این پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از هرگز=۱ تا همیشه=۵ قرار دارد. روایی این پرسشنامه توسط سولومون و روتبلام (۱۹۸۴) از طریق همبستگی درونی ۰/۸۴ بدست آمد. همچنین پایایی این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش شده است. این ابزار در ایران نیز 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 دلاورپور، ۱۳۹۵). پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ بدست آمد.

پرسشنامه اضطراب پیشرفت تحصیلی<sup>۲</sup>: آزمون اضطراب پیشرفت تحصیلی در سال ۱۹۶۰ توسط آلپرت و هابر 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 محتوایی این پرسشنامه را به روش CVR مناسب و قابل قبول 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 کرده‌اند. این پرسشنامه در ایران مورد رواسازی قرار گرفته است. همبستگی معنادار آزمون اضطراب پیشرفت با مقیاس عملکرد تحصیلی حاکی از اعتبار ملاک این آزمون بود. همچنین میزان 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 درزی، حسین‌زاده و کیان‌پور، 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 ادراک از محیط یادگیری<sup>۳</sup>: این پرسشنامه توسط راف و همکاران (۲۰۰۱) ساخته شده است. این پرسشنامه شامل ۵۰ سؤال مربوط به سنجش ادراک و انتظار فراگیران از محیط یادگیری و آموزشی می‌باشد و شامل ۵ بُعد است: ادراک دانشجویان از یادگیری ۱۲ سؤال و حداکثر امتیاز ۴۸، ادراک دانشجویان از مدرسین ۱۱ سؤال و حداکثر امتیاز ۴۴، ادراک دانشجویان از توانایی علمی خود ۸ سؤال و حداکثر امتیاز ۳۲، ادراک دانشجویان از جو آموزشی ۱۲ سؤال و حداکثر امتیاز ۴۸، ادراک دانشجویان از شرایط اجتماعی آموزش ۷ سؤال و حداکثر امتیاز ۲۸. حداکثر نمره کل این پرسشنامه ۲۰۰ امتیاز است. هر عبارت با مقیاس لیکرت ۵ امتیازی بین صفر تا چهار از کاملاً موافقم (۴) تا کاملاً مخالفم (۰) نمره‌گذاری شده است. گویه‌های ۴، ۸، ۹، ۱۷، ۲۵، ۳۵، ۳۹، ۴۸ و ۴۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان این پرسشنامه، ضریب روایی پرسشنامه را با استفاده از روایی ملاکی، قابل قبول گزارش کردند. همچنین پایایی پرسشنامه و مؤلفه‌های آن را به روش آلفای کرونباخ از ۰/۷۰ تا ۰/۸۳ گزارش کرده‌اند. این ابزار در ایران نیز مورد استفاده قرار گرفته است و روایی محتوایی و سازه ابزار آن را مناسب گزارش کردند و میزان پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه و نمره کل را از ۰/۷۲ تا ۰/۷۷ گزارش کردند (نصیری زیبا، فتح‌الهی و هنانی، ۱۳۹۶). همچنین در این مطالعه میزان پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ محاسبه شد و این میزان برای ادراک دانشجویان از یادگیری ۰/۷۸، ادراک دانشجویان از مدرسین ۰/۵۱، ادراک دانشجویان از توانایی علمی خود ۰/۵۷، ادراک دانشجویان از جو آموزشی ۰/۵۳، ادراک دانشجویان از شرایط اجتماعی ۰/۶۵ بدست آمد. پرسشنامه مسئولیت‌پذیری: این پرسشنامه توسط کردلو (۱۳۹۳) به منظور سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانشجویان در خانه و دانشگاه تهیه شده و دارای ۵۶ سؤال است که ۵ مقیاس را اندازه‌گیری می‌کند (مقیاس اول:

3. Perception of Learning Environment questionnaire

1. Academic procrastination questionnaire

2. Academic achievement anxiety questionnaire

اطلاعات جمع‌آوری شده و وارد نرم‌افزار شد. قابل ذکر است که از ۳۵۰ پرسشنامه توزیع شده، تعداد ۳۴۸ پرسشنامه وارد نرم‌افزار شد و ۲ پرسشنامه یا تحویل داده نشد، یا مخدوش و غیر قابل استفاده بود که از بین داده‌ها، کنار گذاشته شدند. برای توصیف اطلاعات پژوهش از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی و شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد)، برای آزمون مفروضه نزدیک بودن توزیع داده‌ها به توزیع نرمال از شاخص‌های کجی و کشیدگی و برای آمار استنباطی و پاسخگویی به سؤال اصلی پژوهش از همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تمامی تحلیل‌های آماری در مطالعه حاضر با کمک نرم‌افزارهای SPSS-19 و AMOS-20 تحلیل شده است.

### یافته‌ها

نتایج مربوط به یافته‌های جمعیت‌شناختی حاکی از آن است که از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۲۰۵ نفر (۵۸/۹ درصد) در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۶، ۷۱ نفر (۲۰/۴ درصد) در دامنه سنی ۲۷ تا ۳۰ و ۷۲ نفر (۲۰/۷ درصد) در دامنه سنی بالاتر از ۳۱ سال قرار داشتند. هم‌چنین از بین افراد شرکت‌کننده در پژوهش تعداد ۱۱۹ نفر (۳۴/۲ درصد) زن و ۲۲۹ نفر (۶۵/۸ درصد) مرد بودند. علاوه بر این، از بین افراد شرکت‌کننده در این پژوهش تعداد ۲۱۳ نفر از دانشجویان (۶۱/۲ درصد) در مقطع کارشناسی، ۱۱۵ نفر از دانشجویان (۳۳ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۲۰ نفر از آنان (۵/۸ درصد) در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) در جدول ۱ آمده است.

فعالیت‌های دانشجویان در داخل و خارج از دانشگاه پرسیده می‌شود، مقیاس دوم: مسئولیت‌های دانشجویان را در منزل مورد سؤال قرار می‌دهد، مقیاس سوم: میزان غیبت و تأخیر آزمودنی را مورد سؤال قرار می‌دهد، مقیاس چهارم و پنجم: میزان مسئولیت‌پذیری، احساس امنیت، عزت‌نفس و تعلق را مورد سنجش قرار می‌دهد. در یک پژوهش، این پرسشنامه بر روی جامعه آماری دانشجویان شهر تهران اجرا شده است که در آن تعداد ۴۷۹ نفر از دانشجویان دختر و پسر شهر تهران مورد آزمون قرار گرفتند. این پژوهش، روایی این پرسشنامه را از طریق همبسته کردن سؤالات ۰/۸۲ گزارش کرده و پایایی ابزار را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بیان کرده است (مقدم، ۱۳۸۹). در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ برای تعهد بیرونی ۰/۶۹ و برای تعهد درونی ۰/۶۳ بدست آمد.

### ج) روش اجرا

در این پژوهش جمع‌آوری اطلاعات از دو طریق صورت گرفت. نخست روش کتابخانه‌ای که اطلاعات با مطالعه کتاب‌ها، مجلات، مقالات و پایان‌نامه‌ها در دانشگاه‌های مختلف، مرکز اسناد و مدارک ایران و دیگر مراکز علمی گردآوری شد. دوم روش میدانی، با توجه به این که ابزار اندازه‌گیری در این پژوهش پرسشنامه بود، پژوهشگران به افراد نمونه داوطلب پرسشنامه‌ها را ارائه داد. پژوهش از نظر اجرا به روش پیمایشی اجرا شد. به این صورت که پس از کسب رضایت آگاهانه و شناسایی افراد و تعیین تعداد نمونه، پرسشنامه‌های پژوهش بین افراد نمونه توزیع شد. پرسشنامه‌ها به صورت فردی و گروهی در بین افراد نمونه اجرا شد که برای تکمیل آن‌ها محدودیت زمانی لحاظ نشد. پس از تکمیل پرسشنامه‌ها،

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
ادراک از یادگیری	۳۹/۸۶	۱۵/۰۵	۰/۵۲۶	۰/۸۰۵
ادراک از استاد	۱۳/۱۱	۴/۶۷	۰/۳۹۷	۰/۸۳۳
ادراک از توانایی علمی خود	۱۵/۱۶	۵/۳۵	۰/۵۲۴	۰/۸۱۹
ادراک از جو آموزشی	۱۴/۵۱	۴/۷۶	۰/۲۵۵	۰/۷۳۰
ادراک از شرایط اجتماعی	۱۷/۹۷	۶/۹۵	۰/۶۸۱	۱/۰۴۵
تعهد درونی	۳۴/۱۸	۵/۳۱	۰/۷۲۸	۰/۴۲۶
تعهد بیرونی	۲۸/۲۶	۴/۸۷	۰/۷۸۴	۰/۲۷۷
تسهیل‌کننده	۲۴/۶۳	۵/۲۲	۰/۵۰۰	۰/۶۹۰
تضعیف‌کننده	۲۹/۳۲	۵/۹۲	۰/۸۴۸	۰/۴۱۴
اهمال کاری تحصیلی	۶۷/۹۹	۱۵/۵۳	۰/۸۶۵	۰/۳۹۹

در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در این جدول، نتایج مقدار کجی و کشیدگی جهت تشخیص نرمال بودن داده‌ها آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است

در جدول ۱ میانگین، انحراف استاندارد مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همچنین در این جدول، نتایج مقدار کجی و کشیدگی جهت تشخیص نرمال بودن داده‌ها آمده است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، شاخص‌های کجی و کشیدگی همه متغیرهای آشکار بین ۲- و ۲ قرار دارد که بیانگر عدم انحراف بیش از حد توزیع نمرات متغیرها از توزیع نرمال است

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. ادراک از یادگیری	-								
۲. ادراک از استاد	۰/۷۳**	-							
۳. ادراک از توانایی علمی	۰/۶۹**	۰/۵۴**	-						
۴. ادراک از جو آموزشی	۰/۵۷**	۰/۶۴**	۰/۶۹**	-					
۵. ادراک از شرایط اجتماعی	۰/۷۲**	۰/۷۵**	۰/۶۴**	۰/۵۴**	-				
۶. تعهد درونی	۰/۱۸**	۰/۱۶**	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	-			
۷. تعهد بیرونی	۰/۲۴**	۰/۲۹**	۰/۲۷**	-۰/۲۵**	۰/۳۰**	۰/۵۷**	-		
۸. اضطراب تسهیل‌کننده	-۰/۱۰	-۰/۲۳**	-۰/۱۹**	-۰/۱۸**	-۰/۱۳*	-۰/۰۹	-۰/۰۵	-	
۹. اضطراب تضعیف‌کننده	-۰/۱۵**	-۰/۲۹**	-۰/۲۹**	-۰/۲۳**	۰/۱۸**	-۰/۰۶	-۰/۰۹	۰/۶۲**	-
۱۰. اهمال کاری تحصیلی	-۰/۳۶**	-۰/۵۱**	-۰/۴۲**	-۰/۴۸**	-۰/۳۴**	-۰/۱۸**	-۰/۳۲**	۰/۳۴**	۰/۳۶**

آمده است. افزون بر آن، به منظور بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و اثر کل ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی از تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود همه مؤلفه‌های ادراک از محیط آموزشی و دو مؤلفه مسئولیت‌پذیری با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری در سطح  $P < ۰/۰۱$  داشتند. این در حالی بود که دو مؤلفه اضطراب پیشرفت تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری داشتند. سایر نتایج مربوط به همبستگی بین متغیرها در جدول ۲

جدول ۳. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی

مسیرها	اثرات مستقیم		اثرات غیرمستقیم		اثرات کل
	اثر	معنی‌داری	اثر	سطح اطمینان ۹۵٪	
به اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۶۷	۰/۰۰۱	---	---	۰/۲۶۷
اضطراب تحصیلی	---	---	---	---	---
ادراک از محیط یادگیری	-۰/۳۴۶	۰/۰۰۱	-۰/۱۳۵	-۰/۶۳۵	-۰/۴۸۱
مسئولیت‌پذیری	-۰/۲۱۹	۰/۰۰۱	-۰/۱۲۶	-۰/۴۳۳	-۰/۳۴۵
به اضطراب تحصیلی	---	---	---	---	---
ادراک از محیط یادگیری	-۰/۲۰۷	۰/۰۰۱	---	---	-۰/۲۰۷
مسئولیت‌پذیری	-۰/۱۳۳	۰/۰۴۲	---	---	-۰/۱۳۳

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، هر سه متغیر اضطراب تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اثرات مستقیم و معنی‌داری بر

همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، هر سه متغیر اضطراب تحصیلی، ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اثرات مستقیم و معنی‌داری بر

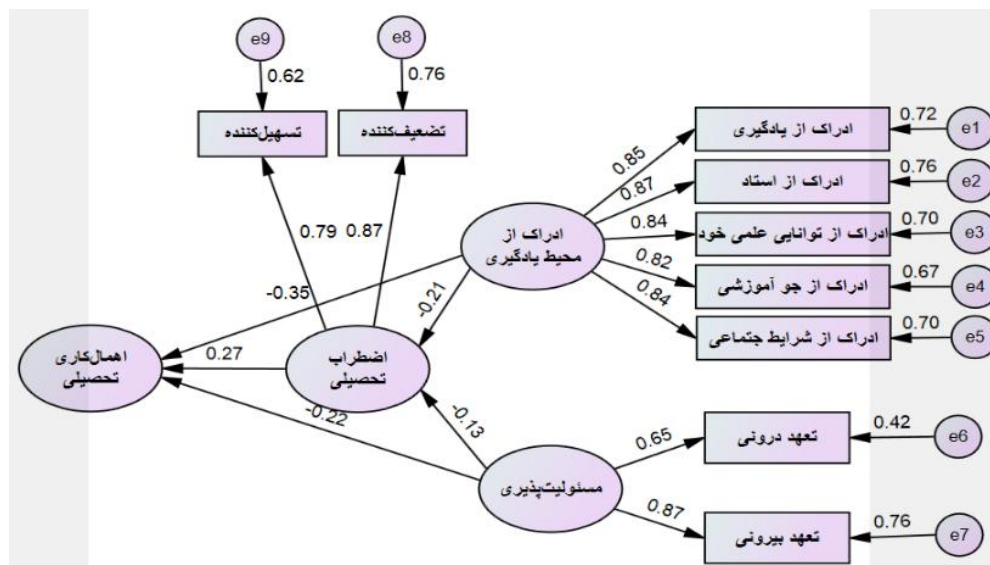
یا بالاتر از ۰/۹۶ برای شاخص برازندگی مقایسه‌ای و برازش نرم شده، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۷ برای ریشه استاندارد واریانس پس ماند، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است. از طرف دیگر، پیشنهاد شده است که اگر شاخص‌های برازندگی مقایسه‌ای، نیکویی برازش و نیکویی برازش تعدیل شده بزرگ‌تر از ۰/۹ و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب و ریشه واریانس پس ماند کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش بسیار مطلوب و کوچک‌تر از ۰/۱ بر برازش مطلوب دلالت دارد (جورسکوک و سوربوم، ۱۹۹۳). همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، همه شاخص‌های برازش مدل نهایی مناسب و در حد مطلوب قرار دارند. میزان  $df=45$ ،  $X^2=90/35$  و از این رو  $X^2/df=2/07$  بود. بنابراین می‌توان گفت، مدل نهایی ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی از برازش مطلوب داده - مدل برخوردار است. مدل نهایی و جدول شاخص‌های برازش به در جدول ۴ ارائه شده است.

متغیرهای ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اثرات منفی، مستقیم و معنی‌داری بر اضطراب تحصیلی داشتند. همچنین نتایج نشان داد که دو متغیر ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری بر اهمال کاری تحصیلی اثر غیرمستقیم و معنی‌داری دارند. هر دو این متغیرها، اثر منفی داشتند. به منظور معنی‌داری اثرات غیرمستقیم از روش بوت‌استرپ استفاده شده است که نتایج آن نشان داد، هر دو حد بالا و پایین، منفی بوده و صفر در این بازه قرار ندارد و از این رو می‌توان استنباط نمود که روابط غیرمستقیم متغیرهای پژوهش، معنی‌دار است. پس از بررسی اثرات مدل پژوهش برای برآورد مدل ساختاری از روش بیشینه درست‌نمایی و شاخص‌های ریشه واریانس خطای تقریب<sup>۱</sup>، ریشه استاندارد واریانس پس‌مانده<sup>۲</sup>، شاخص برازندگی مقایسه‌ای<sup>۳</sup>، شاخص برازش نرم‌شده<sup>۴</sup>، شاخص نیکویی برازش<sup>۵</sup> و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده<sup>۶</sup> استفاده شد. برای شاخص‌های برازندگی، برش‌های متعددی توسط متخصصان مطرح شده است. برای مثال، مقدار مساوی یا کمتر از ۰/۰۵ برای ریشه واریانس خطای تقریب، مقدار مساوی

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل ساختاری ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با واسطه اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی

AGFI	GFI	CI 90%	RMSEA	RMSEA	NFI	IFI	CFI	*X2
۰/۹۲	۰/۹۶	۰/۰۸۹-۰/۰۵۵	۰/۰۵۹	۰/۰۵۹	۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۷	۹۰/۳۵

\* مجذور کای به روش بیشینه درست‌نمایی



شکل ۲. مدل ساختاری ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش واسطه اضطراب تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی

4. Normed Fit Index  
5. Goodness of Fit Index  
6. Adjusted Goodness of Fit Index

1. Root Mean Square Error of Approximation  
2. Standardized Root Mean Square Residual  
3. Comparative Fit Index

## بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارزیابی مدل معادلات ساختاری تبیین اهمال کاری تحصیلی بر اساس ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت پذیری اجتماعی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی انجام شد. یکی از یافته‌های این پژوهش این بود که اضطراب تحصیلی اثر مستقیم و معنی داری بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دارد. به این صورت که با افزایش اضطراب تحصیلی، میزان اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات آنوگبوزی، ۲۰۰۴؛ بورگن و رحیمی بورگن، ۲۰۱۶ همسو است. به عقیده آنوگبوزی (۲۰۰۴) 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 مانند اضطراب را تجربه می‌کند. در این شرایط، 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 منتشر کردن یک مقاله ترجیح می‌دهد. به عبارت دیگر، فرد با انجام ندادن تکلیف در واقع درصدد به تعویق انداختن هیجانات ناخوشایند است. در چنین شرایطی فرد تکالیف را به تعویق می‌اندازد و دچار اهمال کاری می‌شود. در تبیین این موضوع می‌توان گفت استیل (۲۰۰۷) نشان داد که روان‌نژندی خیلی شبیه به صفات اضطرابی و نگرانی است، کسانی که اضطراب امتحان دارند به دلیل نگرانی زیاد و استرس، احتمالاً باید نسبت به افراد دیگر اهمال کاری بیشتری را گزارش کنند. همچنین سولومون و روتلام (۱۹۸۴) به این نتیجه رسیدند که ترس از شکست در امتحان، که یک پاسخ اضطرابی است، باعث می‌شود که سطح اضطراب فرد بالا رود و در نتیجه برای کاهش این اضطراب، شخص دچار اهمال کاری می‌شود تا اضطراب خود را به تأخیر بیندازد. درباره این یافته‌ها می‌توان گفت بین اهمال کاری و ویژگی‌های مانند اضطراب رابطه پیچیده‌ای وجود دارد. این که آیا بعضی از ویژگی‌های شخصیتی خاص مثل روان

نژندی یا برون‌گرایی باعث اهمال کاری می‌شود، هنوز به درستی معلوم نیست. ولی می‌توان گفت افراد مضطرب به دلیل داشتن ویژگی‌های مانند تمایل عمومی به تجربه عواطف منفی مثل ترس، غم، دستپاچگی، عصبانیت و... معمولاً بیشتر در معرض رفتارهای مانند به تأخیر انداختن تکالیف یا کارهای روزمره هستند. همچنین طبق نظر هابرتی (۲۰۱۲) اضطراب امتحان دارای ویژگی‌های شناختی (مشکلات تمرکز، مشکلات حل کردن، مشکلات اسناد) رفتاری (بی‌قراری بدن، دنبال کارهای آسان رفتن و عدم مشارکت) و جسمانی (ضربان سریع قلب و تنش عضلانی) است. افراد دارای این ویژگی‌ها مضطرب هستند، برای به تأخیر انداختن این مشکلات، تکالیف خود را به تأخیر می‌اندازند و دچار اهمال کاری می‌شوند (آنوگبوزی، ۲۰۰۴). 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 و به این صورت مرتکب 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 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.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد، همه ابعاد ادراک از محیط یادگیری با اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی، رابطه منفی و معنی داری دارند. همچنین ادراک از محیط یادگیری بر اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی اثر منفی، مستقیم و معنی داری دارد. این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های پیشین (اکبری بورنگ و رحیمی بورنگ، ۱۳۹۵؛ زاروج حسینی و همکاران، ۱۳۹۴، کورکین و همکاران، ۱۳۹۳، سلمانی و همکاران، ۱۳۹۴). همسو بود. هم‌راستا با نتایج این پژوهش، شواهد پژوهشی نشان داد، هر چقدر که فراگیران رضایت بیشتری نسبت به محیط یادگیری داشته باشند، میزان اضطراب تحصیلی و اهمال کاری در آنان پایین‌تر است (سلمانی و همکاران، ۱۳۹۶). در این راستا، هیل و اپز (۲۰۱۰) نشان دادند، وضعیت وسائل موجود در کلاس بر رضایت فراگیران تأثیر دارد. بر اساس این نتایج به نظر می‌رسد، هر چقدر دانشجویان از وسائل موجود در کلاس راضی باشند اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی کمتری را تجربه

می‌کنند. همان‌گونه که ذکر شد در واقع اضطراب تحصیلی غالباً به ارزیابی شناختی منفی، عدم تمرکز حواس، واکنش فیزیولوژیک نامطلوب مثل بالا رفتن ضربان قلب، سردی انگشتان و افت فشار خون و در نهایت اهمال کاری تحصیلی فرد منجر می‌شود. هر چقدر دانشجو احساس رضایت بیشتری نسبت به محیط یادگیری کلاس شامل صندلی و میز و نیمکت‌ها داشته باشد، طبیعتاً کمتر دچار عدم تمرکز حواس می‌شود، تعلل کمتری در کارها دارد و همان‌گونه که در مطالعات قبل ذکر شد رضایت بیشتری از یادگیری دارد. از این رو یادگیری بهتر، ارزیابی شناختی منفی را از فراگیر دور کرده و او کمتر دچار اضطراب و اهمال کاری تحصیلی می‌شود. افزون بر آن و همراستا با این یافته، پژوهش هان و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که شرایط محیط کلاس و طرح و عملکرد فضایی آن به طور قابل توجهی اثرات شناختی و عاطفی بر ارزیابی رضایت دانشجویان از دوره را داشته است. در مطالعه وکیلی و ولی‌پور (۱۳۹۴) نیز نشان داده شد، تجهیزات سمعی و بصری دانشگاه با میزان یادگیری و شادکامی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان، رابطه معناداری دارد. بر این اساس به نظر می‌رسد هر چه میزان رضایت از محیط یادگیری کلاسی و فضای کلاس بالاتر باشد، عملکرد تحصیلی بهتری دارد و متعاقباً این عملکرد تحصیلی باعث اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی کمتر می‌شود. از سوی دیگر همراستا با نتایج این مطالعه، وفا و همکاران (۲۰۱۹) نیز مطالعه‌ای را با هدف ارائه الگوی ساختاری به منظور پیش‌بینی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی‌گری اهمال کاری تحصیلی در فراگیران انجام دادند. نتایج پژوهش مذکور نشان داد، هر هفت مؤلفه ادراک محیط کلاس (همبستگی، حمایت معلم، درگیری با کلاس، تحقیق، جهت‌گیری تکلیف، همکاری و عدالت) با هر چهار مؤلفه اضطراب تحصیلی به صورت منفی همبسته بودند. همچنین نتایج نشان داد، ادراک از محیط کلاس با اهمال کاری تحصیل رابطه منفی و معنی‌داری دارد. در تبیین این یافته می‌توان اذعان داشت که کیفیت آموزش دانشجویان نتیجه محیط یادگیری آن‌ها است. بر همین اساس جهت رسیدن به این مهم که دانشجویان، دانش خود را بسازند، طراحی محیط یادگیری مناسب از اولویت بالایی برخوردار است. از این رو زمانی که محیط یادگیری به صورت مناسب طراحی شده باشد، افراد می‌توانند با اضطراب کمتر در این محیط‌ها به یادگیری بپردازند

و از این رو داشتن اضطراب تحصیلی کمتر، متعاقباً اهمال کاری تحصیلی کمتری را هم در پی خواهد داشت. یافته دیگر این پژوهش نشان داد، مسئولیت‌پذیری بر اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی اثر منفی، مستقیم و معنی‌داری دارد. به این معنی که با افزایش میزان مسئولیت‌پذیری در دانشجویان، میزان اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی در آن‌ها کاهش می‌یابد. نتایج به دست آمده در این پژوهش با نتایج بدست آمده در مطالعات یان و همکاران، ۲۰۱۸؛ پاپری، گاندوز و آبابی، ۲۰۱۷، مارملی، مولیناری، پاسینی، ۲۰۱۸ همسو است. همراستا با نتایج این مطالعه، در پژوهشی که حسین‌زاده و همکاران (۱۳۹۸) انجام دادند، به این نتایج دست یافتند که مسئولیت‌پذیری باعث کاهش اضطراب امتحان در فراگیران می‌شود که این یافته با نتایج این مطالعه همسو است. در تبیین این امر می‌توان گفت بر اساس مطالعه نظریان و همکاران (۲۰۱۸) انگیزه تحصیلی، به عنوان یکی از روش‌های افزایش مسئولیت‌پذیری موجب می‌شود که یادگیرنده خود را مسئول یادگیری خود بداند، فرد احساس نمی‌کند تحت کنترل دیگران است و احساس فردی آن‌ها را نیروها و تجارب بیرونی شکل نمی‌دهند، بلکه تشخیص می‌دهند که خود دقت انتخاب داشته و مسئول ساختن زندگی خود هستند. این امر را می‌توان این‌گونه عنوان نمود که رفتارهای مسئولانه در فراگیران سبب بوجود آمدن رشد و انگیزه درونی می‌شود که عملکرد تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین یادگیرندگان با سطح بالای انگیزه تحصیلی در یادگیری، یادگیرندگان فعالی هستند که اشتیاق زیادی برای یادگیری داشته و به طور خودکار مسئولیت بیشتری پذیرفته و یادگیری خود را کنترل می‌کنند. از سوی دیگر، در مطالعه کاپری و همکاران (۲۰۱۷) نتایج نشان داد، اهمال کاری تحصیلی با مسئولیت‌پذیری تحصیلی رابطه دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، فراگیرانی که اهمال کاری تحصیلی کمتری دارند، بیشتر از راهبردهای یادگیری خودتنظیم برای موفقیت در یادگیری استفاده می‌کنند و همان‌گونه که قبلاً عنوان شد، خودتنظیمی می‌تواند به این نتیجه منجر شود که فرد نسبت به یادگیری تعهد درونی پیدا کرده و در نهایت باعث ایجاد مسئولیت‌پذیری در فرد شود. افزون بر آن می‌توان گفت یکی از مهارت‌های زندگی که در رسیدن دانشجویان به موفقیت ضروری است، مسئولیت‌پذیری است. به نحوی که اگر جوانان با نگرشی صحیح نسبت به کار، قواعد و ارتباط‌های انسانی، برای ورود به دانشگاه آماده شوند و

مسئولانه عمل نمایند، با انواع تقویت‌های مثبت اساتید و مربیان دانشگاه مواجه شده و پاداش می‌گیرند که این تقویت‌ها بر کیفیت فعالیت‌های آنان مؤثر بوده و در نتیجه احتمال اهمال کاری تحصیلی و اضطراب تحصیلی آنان را کاهش می‌دهد.

یافته دیگر این مطالعه مربوط به اثر غیر مستقیم ادراک از محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری بر اهمال کاری تحصیلی از طریق اضطراب تحصیلی بود. این یافته با نتایج مطالعات و کیلی و ولی‌پور، ۱۳۹۴، آلام، ۲۰۱۳، هیل و اپز، ۲۰۱۰، وفا و همکاران، ۲۰۱۹، هان و همکاران، ۲۰۱۸) همسو بود. بر اساس یافته‌های این پژوهش، ادراک از محیط یادگیری بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان اثر مستقیم و معنی‌دار. همان‌گونه که مشاهده می‌شود میزان این اثر منفی است به این معنی که با افزایش میزان ادراک از محیط یادگیری، اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان کاهش می‌یابد. در این راستا می‌توان گفت، محیط زمینه‌ای است که دانشجویان از آن به عنوان یک ابزار استفاده می‌کنند تا به یادگیری و عملکرد مطلوب برسند. در این محیط، سلامت روانی دانشجویان، با کیفیت و عملکرد تحصیلی آنان در ارتباط است. در صورتی که دانشجویان از انگیزه بالایی برخوردار باشند، می‌توانند سلامت روانی خود را در برابر چالش‌های موجود در محیط حفظ کنند و از این رو اهمال کاری کمتری را داشته باشند (نصیری و زیبا و همکاران، ۱۳۹۶). همچنین جاود (۲۰۱۷) تأثیر محیط کلاس، انگیزش و بازخورد استاد را بر موفقیت تحصیلی در فراگیران پاکستانی بررسی کرد. نتایج پژوهش او نشان داد محیط کلاس، انگیزش و بازخورد استاد تأثیر مثبت و معنی‌داری بر موفقیت تحصیلی در میان فراگیران دارد. از سوی دیگر، نتایج نشان می‌دهد دانشجویان مسئولیت‌پذیر، خود را عامل اعمال خود می‌دانند و مسئولیت عملکرد خود را می‌پذیرند. آن‌ها باور دارند که اعمال و توانایی‌های آن‌ها تعیین‌کننده موفقیت یا شکست آن‌ها است و شکست‌ها و موفقیت‌های خود را به عوامل درونی مثل تلاش و انگیزه ربط می‌دهند. این دسته از دانشجویان، انگیزه و اشتیاق زیادی برای یادگیری دارند و احساس می‌کنند که قادرند در صورت تلاش به موفقیت برسند. این دانشجویان به، جای این که خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، معتقدند که می‌توانند تا حد زیادی وقایع بیرونی را تحت کنترل داشته باشند و متعهدانه و با حس وظیفه‌شناسی بالا تکالیف خود را دنبال می‌کنند (آلام، ۲۰۱۳). در مورد نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی، بسیاری از پژوهشگران معتقدند که افراد

در انجام تکالیف، اهمال کاری می‌کنند، زیرا تکالیف آزردهنده یا استرس آور هستند، پس کسانی که بیشتر مستعد تجربه کردن اضطراب هستند بایستی بیشتر اهمال کاری کنند (وفا و همکاران، ۲۰۱۹). به عبارت دیگر، کسانی که اضطراب تحصیلی زیادی دارند، یعنی افرادی که تفسیرهای فاجعه‌آمیز از رویدادهای نه چندان مهم دارند، به شکلی غیرمنطقی بسیاری از وظایف کوچک و بزرگ زندگی را به تعویق می‌اندازند (وکیلی و ولی‌پور، ۱۳۹۴). از سوی دیگر می‌توان گفت، دانشجویانی که اضطراب تحصیلی بالایی دارند، در انجام تکالیف پشتکار ندارند یا از تکالیف دشوار اجتناب می‌کنند و رفتارهایی مشابه با اهمال کاری نشان می‌دهند. بنابراین زمانی که دانشجویان از مسئولیت‌پذیری بیشتری برخوردار باشند، از جو و محیط یادگیری درک مثبتی بدست آورند، می‌توانند اضطراب تحصیلی خود را کنترل کنند و در نهایت از اهمال کاری تحصیلی خود بکاهند. پژوهش حاضر خالی از محدودیت نبوده است. یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر آن است که یافته‌های بدست آمده از طریق پرسشنامه و به صورت خود گزارش‌دهی توسط شخص بدست آمده و مشخص نیست تا چه اندازه با رفتارهای واقعی در زندگی روزمره مرتبط است. دیگر محدودیت مهم این پژوهش مربوط به قلمرو مکانی و زمانی مطالعه است. این مطالعه بر روی دانشجویان دانشگاه صنعتی نوشیروانی بابل اجرا شد. لذا نمی‌توان یافته‌های آن را به دانشجویان سایر شهرها و نهادهای دیگر تعمیم داد. در صورت تعمیم‌دهی باید جوانب احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش حاضر، وجود بیماری کرونا بود که شرکت‌کنندگان هم از طرف خانواده تحت فشار بودند و هم خودشان نگران بودند. لذا هم‌زمانی این پژوهش با همه‌گیری بیماری کرونا محدودیت‌هایی را در اجرای پژوهش ایجاد کرده بود. بر اساس محدودیت‌های ذکر شده پیشنهاد می‌شود، این پژوهش بر روی سایر دانشجویان اجرا شود و با نتایج مطالعه حاضر مقایسه شود. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که در آینده مطالعاتی را طرح‌ریزی کنند که نقش ادراک از محیط یادگیری، مسئولیت‌پذیری، اضطراب تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی در کنار متغیرهای مختلف دیگر مانند انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی و سرزندگی تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد تا از این طریق دانش منسجمی در خصوص متغیرهای ذکر شده و روابط این سازه با سایر سازه‌ها که قابلیت بیشتری در



برنامه‌ریزی‌های مربوطه دارد، حاصل شود. با توجه به برجسته بودن نقش اهمال کاری تحصیلی در زندگی دانشجویان، پیشنهاد می‌شود، برنامه‌هایی از قبیل برگزاری کارگاه آموزشی، جلسات آموزش ویژه جهت مسئولیت‌پذیری و کاهش اضطراب و اهمال کاری تحصیلی می‌تواند اثرگذار باشد. در نهایت می‌توان گفت این پژوهش اهمیت و نقش مهم محیط‌های یادگیری دانشگاهی را در رشد دانشجویان نشان می‌دهد، این که دانشگاه‌ها برای همگام شدن با روند تغییرات جامعه و آماده کردن دانشجویان برای یادگیرنده مادام‌العمر شدن باید فضاهای یادگیری را طراحی کنند تا دانشجویان از خود تعیین‌گری در یادگیری برخوردار شوند و سازنده‌گرایانه به یادگیری بپردازند، لذا پیشنهاد می‌شود تا در سیاست‌گذاری‌های آموزشی این مهم لحاظ گردد و از نظام آموزشی تأکید صرف بر محتوای مورد یادگیری به سوی آموزش روش‌ها و تکنیک‌های یادگرفتن تغییر رویه دهند. با توجه به نقش مهم و حیاتی اضطراب تحصیلی در اهمال کاری تحصیلی، ادراک محیط یادگیری و مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان پیشنهاد می‌شود تا مشاوران شاغل در مراکز مشاوره دانشگاهی و متخصصان امر آموزش و تعلیم و تربیت، با آموزش شیوه‌های مقابله‌ای مناسب اضطراب به دانشجویان، در کاهش اضطراب تحصیلی آنان اقدام لازم را صورت دهند.

### ملاحظات اخلاقی

**پیروی از اصول اخلاق پژوهش:** این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن است. شرکت کنندگان آگاهانه و داوطلبانه در پژوهش مشارکت نمودند. اصل رازداری در پژوهش نیز رعایت شد.

**حامی مالی:** این پژوهش در قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می‌باشد.

**نقش هر یک از نویسندگان:** نویسنده اول پژوهشگر اصلی این پژوهش است. نویسنده دوم استاد راهنما و نویسنده سوم استاد مشاور رساله می‌باشند.

**تضاد منافع:** نویسندگان هیچ تضاد منافی در رابطه با این پژوهش اعلام نمی‌نمایند.

**تشکر و قدردانی:** نویسندگان بدین وسیله از اساتید راهنما و مشاوران این پژوهش و نیز از تمامی افراد شرکت‌کننده در پژوهش، پرسنل و همه افرادی که در پژوهش همکاری داشتند، نهایت تقدیر و تشکر را دارند.

## منابع

اقدام پور، رضا؛ کشتی آرای، نرگس و اسماعیلی، رضا (۱۴۰۱). شناسایی عوامل اثرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشجویان نظام آموزش عالی.

پژوهش‌های کیفی در برنامه درسی، ۹(۲)، ۱۳۹-۱۶۹.

<https://doi.org/10.22054/qric.2019.38643.254>

اکبری بورنگ، محمد، رحیمی بورنگ، حسن (۱۳۹۵). تبیین سرزندگی و انگیزش تحصیلی دانشجویان بر اساس ادراک آنان از محیط یادگیری در دانشگاه علوم پزشکی بیرجند. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶(۲۷)، ۲۲۲-۲۳۱.

<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3884-fa.html>

حدادرنجبر، سمیه؛ سعدی پور، اسماعیل؛ درتاج، فریبرز؛ دلاور، علی و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مبتنی بر رویکرد پذیرش و تعهد بر کاهش رفتارهای خودشکن تحصیلی دانشجویان: براساس بسته آموزشی تدوین شده. *پژوهش در آموزش علوم پزشکی*، ۱۰(۲)، ۸-۱۷.

<http://rme.gums.ac.ir/article-1-591-en.html>

حسین‌خانزاده، عباسعلی؛ طاهر، محبوبه؛ سیدنوری، سیده زهرا؛ حبیبی، زهره؛ بهزادفر، فاطمه و محمدی، حاتم (۱۳۹۶). رابطه خودنظم‌دهی تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اضطراب امتحان دانش‌آموزان دختر. *فصلنامه علمی پژوهش‌نامه تربیتی دانشگاه آزاد واحد بجنورد*، ۱۲(۵۱)، ۷۸-۶۳.

[https://edu.bojnourd.iau.ir/article\\_532944.html?lang=en](https://edu.bojnourd.iau.ir/article_532944.html?lang=en)

خطیبان، مهناز؛ بازار گادی، مهرنوش و اشک تراب، طاهره (۱۳۹۳). مطالعه تطبیقی نظام‌های ارزشیابی عملکرد اعضای هیئت علم دانشگاه‌های مختلف جهان بر اساس الگوی تشخیصی: تحلیل کیفی محتوا، *مجله گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۱(۱)، ۲۳-۳۴.

[https://sdme.kmu.ac.ir/article\\_90307.html](https://sdme.kmu.ac.ir/article_90307.html)

رسولی خورشیدی، فاطمه، سنگانی، علیرضا؛ جنگی، پریا (۱۳۹۸). رابطه بین اهمال کاری تحصیلی، منبع کنترل و انگیزش با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری. *آموزش پرستاری*، ۸(۱)، ۲۱-۲۸.

<http://jne.ir/article-1-1026-fa.html>

سفیری، خدیجه و چشمه، اکرم (۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری نوجوان و رابطه آن با شیوه‌های جامعه‌پذیری در خانواده. *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۱(۱)، ۱۰۳-۱۳۰.

<https://doi.org/10.22034/ijes.2015.43656>

سلمانی، علی؛ خامسان، احمد و اسدی یونسی، محمدرضا (۱۳۹۶). نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در رابطه ادراک از جو کلاس و تعلل‌ورزی دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۳(۴۳)، ۱۳۹-۱۶۷.

<https://doi.org/10.22054/jep.2017.7765>

شاهرخی، مسلم و نصری، صادق (۱۳۹۳). بررسی ارتباط کمال‌گرایی و اضطراب امتحان با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲)، ۱۶۳-۱۸۵.

<https://doi.org/10.22051/jontoe.2014.373>

شیخ‌الاسلامی، علی (۱۳۹۵). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و اضطراب امتحان در دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۶)، ۸۱-۱۰۱.

<https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2016.1438>

غلامزاده، پریسا (۱۳۹۵). مقایسه اثربخشی آموزش خودتنظیمی تحصیلی و منطقی-هیجانی الیس بر کاهش خود ناتوان‌سازی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان. *(پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی، دانشگاه فروس مشهد)*.

<https://libepl2.um.ac.ir/index.php?module=Dis&func=display&disid=1636>

فرج‌پور، آرزو؛ سرافراز یزدی، محمد؛ همام، مهران؛ رئیس‌السادات، محمدعلی و سروقدمقدم، سمانه (۱۳۹۴). بررسی ادراک دانشجویان پرستاری از محیط آموزشی یادگیری با استفاده از مدل DREEM در دانشگاه آزاد اسلامی مشهد. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور اهواز*، ۷(۲)، ۱۹۴-۲۰۳.

[https://edj.ajums.ac.ir/article\\_79796.html?lang=fa](https://edj.ajums.ac.ir/article_79796.html?lang=fa)

میکاییلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و قلیزاده، لیلیا (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.

[https://doi.org/d\\_1\\_4\\_91\\_12\\_1\\_6](https://doi.org/d_1_4_91_12_1_6)

نصیری‌زیبا، فریبا؛ فتح‌الهی، سجاد و حنایی، صدیقه (۱۳۹۶). بررسی تفاوت کیفیت ادراک از محیط آموزشی از دیدگاه دانشجویان مرد و زن کارشناسی اتاق عمل دانشگاه علوم پزشکی ایران در سال ۹۶-۱۳۹۵. *علوم پیراپزشکی و بهداشت نظامی*، ۱۲(۳)، ۲۹-۳۴.

<http://jps.ajaums.ac.ir/article-1-122-fa.html>

وفا، شیماء؛ باقری، نسرین؛ مجتبابی، مینا و ابوالمعالی الحسینی، خدیجه (۱۳۹۸). آزمون روابط علی اضطراب تحصیلی بر اساس ادراک محیط کلاس با میانجی سبک‌های مقابله‌ای در دانش‌آموزان. *پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۵۳-۶۹.

<https://doi.org/10.22034/jiera.2019.158699.1718>

وکیلی، نجمه و ولی‌پور، ناهیده (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین محیط فیزیکی با میزان یادگیری و شادکامی دانشجو معلم پسر دانشگاه فرهنگیان. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۶(۳)، ۲۷-۵۴.

[https://jeaq.riau.ac.ir/article\\_231\\_1934266443c2664058fbc4b34bcda472.pdf](https://jeaq.riau.ac.ir/article_231_1934266443c2664058fbc4b34bcda472.pdf)

یحیی زاده درزی، مهدی؛ حسین زاده، بابک و کیاپور، آزاده (۱۳۹۹). مدل یابی روابط ساختاری کمال گرایی تحصیلی با میانجی گری هوش معنوی بر اضطراب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *فصلنامه علمی - پژوهشی تعلیم و تربیت*، ۳۶ (۳)، ۵۳-۷۰.

<http://qjoe.ir/article-1-2555-fa.html>

## References

Akbari, B. M., & Rahimi, B. H. (2016). Explanation of academic vitality and motivation of students based on their perception of the learning environment in Birjand University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 16(27): 222-231. [Persian] <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-3884-en.html>

Akinleke, W. O. (2012). An investigation of the relationship between test anxiety, self-esteem and academic performance among polytechnic students in Nigeria. *International Journal of Computer Applications*, 51(1): 47-50. <http://eprints.federalpolyilaro.edu.ng/id/eprint/669>

Alam, M. M. (2013). A study of test anxiety, self-esteem and academic performance among adolescents. *IUP Journal of Organizational Behavior*, 12(4), 33-43. <https://ssrn.com/abstract=2458799>

Alpert, R., & Haber, R. N. (1960). Anxiety in academic achievement situations. *The Journal of abnormal and social psychology*, 61(2), 207. <https://psycnet.apa.org/doi/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. <https://doi.org/10.5958/0974-9357.2020.00029.X>.

Aulak, D. S., Quinn, B., & Wilson, N. (2016). Student burnout. *British dental journal*, 220(5), 219-220. <https://doi.org/10.1038/sj.bdj.2016.156>

Balkis, M., & Duru, E. (2019). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32. [http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis\\_eduru.pdf](http://eku.comu.edu.tr/index/5/1/mbalkis_eduru.pdf)

Çapri, B., Gündüz, B., & Akbay, S. E. (2017). Utrecht Work Engagement Scale-Student Forms'(UWES-

SF) Adaptation to Turkish, Validity and Reliability Studies, and the Mediator Role of Work Engagement between Academic Procrastination and Academic Responsibility. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(2), 411-435. <https://doi.org/10.12738/estp.2017.2.0518>

Corkin, D. M., Shirley, L. Y., Wolters, C. A., & Wiesner, M. (2014). The role of the college classroom climate on academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 32, 294-303. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.04.001>

Custer, N. (2018). Test anxiety and academic procrastination among prelicensure nursing students. *Nursing Education Perspectives*, 39(3): 162-163. <https://doi.org/10.1097/01.NEP.0000000000000291>

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>

Dunne, M. P., Sun, J., Do Nguyen, N., Truc, T. T., Loan, K. X., & Dixon, J. (2010). The influence of educational pressure on the mental health of adolescents in East Asia: Methods and tools for research. *Journal of Sciences*, 109-122. <https://www.researchgate.net/profile/Jiandong-Sun/3/publication/265990087>

Eghdampour, R., Kashti, A. N., Esmaeili, R. (2018). Identifying factors affecting social responsibility of higher education students. *Qualitative Research in Curriculum*, 3(9): 139-169. [Persian] <https://doi.org/10.22054/qric.2019.38643.254>

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. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1201783>

Faraj Pour, A., Sarafraz Yazdi, M., Homam, M., Raisolsadat, M. A., & Sarvghad Moghadam, S. (2016). Appraise of Students' Perception of Educational-Learning Environment Utilizing DREEM Model in Islamic Azad University of Mashhad. *Educational Development of Judishapur*, 7(2), 194-203. [Persian] [https://edj.ajums.ac.ir/article\\_79796.html?lang=en](https://edj.ajums.ac.ir/article_79796.html?lang=en)

Freire, C., Ferradás, M. D. M., Núñez, J. C., Valle, A., & Vallejo, G. (2019). Eudaimonic well-being and coping with stress in university students: The

- mediating/moderating role of self-efficacy. *International journal of environmental research and public health*, 16(1), 48. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010048>
- Gholamzadeh, P. (2016). *Compare the effectiveness of self-regulation of academic and Ellis's rational emotive reduced Academic self-handicapping and procrastination. (M. A thesis on Psychology. Ferdowsi University of Mashhad)*. [Persian] <https://libepl2.um.ac.ir/index.php?module=Dis&func=display&disid=1636>
- Guo, M., Yin, X., Wang, C., Nie, L., & Wang, G. (2019). Emotional intelligence a academic procrastination among junior college nursing students. *Journal of advanced nursing*, 75(11), 2710-2718. <https://doi.org/10.1111/jan.14101>
- Hadadranjbar, S., Sadipour, E., Dortaj, F., Delavar, A., & Ebrahimi Qavam, S. (2018). Effect of education based on acceptance and commitment approach in reducing students' self-defeating behaviors: According to the educational package developed. *Research in Medical Education*, 10(2), 8-17. [Persian] <http://rme.gums.ac.ir/article-1-591-en.html>
- Han, H., Kiatkawsin, K., Kim, W., & Hong, J. H (2018). Physical classroom environment and student satisfaction with courses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(1), 110-125. <https://doi.org/10.1080/02602938.2017.1299855>
- Hill, M. C., & Epps, K. K. (2010). The impact of physical classroom environment on student satisfaction and student evaluation of teaching in the university environment. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(4), 65. <https://digitalcommons.kennesaw.edu/facpubs/1308>
- Hossinkhanzadeh, A., Taher, M., Seydnori, Z., Habibi, Z., Behzadfar, F., Mohammadi, H. (2017). The Relationship between Academic Self -Regulation and Responsibility with Test Anxiety in Female Students. *Scientific Quarterly "Educational Research*, 12(51): 63-78. [Persian] [https://edu.bojnourd.iau.ir/article\\_532944.html?lang=en](https://edu.bojnourd.iau.ir/article_532944.html?lang=en)
- Huberty, T. J. (2012). *The developmental psychopathology of depression. In Anxiety and Depression in Children and Adolescents* (pp. 55-75). Springer, New York, NY. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3110-7\\_3](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3110-7_3)
- Javed, T. (2017). Effect of Classroom Environment, Motivation, and Teacher Feedback on Academic Achievement of Secondary School Students in Pakistan (*Doctoral Dissertation, Mohi-Ud-Din Islamic University Nerian Sharif AJ&K*). <http://173.208.131.244:9060/xmlui/handle/123456789/5623>
- Kağan, M., Çakır, O., İlhan, T., & Kandemir, M. (2010). The explanation of the academic procrastination behaviour of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 2121-2125. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.292>
- Karaman, M. A., & Watson, J. C. (2017). Examining associations among achievement motivation, locus of control, academic stress, and life satisfaction: A comparison of US and international undergraduate students. *Personality and Individual Differences*, 111, 106-110. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.02.006>
- Khatiban, M., Pazargadi, M., & Ashktorab, T. (2014). Comparative Study of the Performance Appraisal Systems for Academic Members Performance Appraisal Systems in the Various Universities in around the World According to the Diagnostic Model: A Qualitative Research. *Strides in Development of Medical Education*, 11(1), 23-34. [Persian] [https://sdme.kmu.ac.ir/article\\_90307.html](https://sdme.kmu.ac.ir/article_90307.html)
- Krispenz, A., Gort, C., Schültke, L., & Dickhäuser, O. (2019). How to reduce test anxiety and academic procrastination through inquiry of cognitive appraisals: A pilot study investigating the role of academic self-efficacy. *Frontiers in psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.1111/bjep.12215>
- Mameli, C., Molinari, L., & Passini, S. (2019). Agency and responsibility in adolescent students: A challenge for the societies of tomorrow. *British Journal of Educational Psychology*, 89(1), 41-56. <https://doi.org/10.1111/bjep.12215>
- Meyer, E. C., Frankfurt, S. B., Kimbrel, N. A., DeBeer, B. B., Gulliver, S. B., & Morrisette, S. B. (2018). The influence of mindfulness, self-compassion, psychological flexibility, and posttraumatic stress disorder on disability and quality of life over time in war veterans. *Journal of clinical psychology*, 74(7), 1272-1280. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/jclp.22596>
- Michaeli N, Afrooz GH, Gholizadeh L. The relationship between self-concept and academic burnout with academic performance of female students. *Journal*

- of *School Psychology*. 2017; 1 (4): 90-103. [Persian] [https://doi.org/d\\_1\\_4\\_91\\_12\\_1\\_6](https://doi.org/d_1_4_91_12_1_6)
- Miles, J., & Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Sage. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/5017790>
- Nasiri, F., Fatollahi, S., & Hanani, S. (2017). Comparing a View point of Male and Female Undergraduate Surgical Technologists toward a Quality of Educational Environment in Iran University of Medical Sciences in 2016-2017. *Paramedical Sciences and Military Health*, 12(3): 29-34. [Persian] <http://jps.ajaums.ac.ir/article-1-122-fa.html>
- 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. [http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/18\\_nayak\\_original\\_12\\_3.pdf](http://internationaljournalofcaringsciences.org/docs/18_nayak_original_12_3.pdf)
- Onwuegbuzie, A. J. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 29(1), 3-19. <https://doi.org/10.1080/0260293042000160384>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy. *Revista de Psicodidáctica* (English ed.), 22(1), 45-53. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14280>
- Rasouli, F., & Sangani, A., Jangi, P (2019). The relationship between academic procrastination, locus of control and achievement motivation with academic achievement in nursing student. *Journal of Nursing Education*, 8(1), 21-28. [Persian] <http://jne.ir/article-1-1026-en.html>
- Roff, S., McAleer, S., Ifere, O. S., & Bhattacharya, S. (2001). A global diagnostic tool for measuring educational environment: comparing Nigeria and Nepal. *Medical teacher*, 23(4), 378-382. <https://doi.org/10.1080/01421590120043080>
- Rostami, B., Moein, Z., Fakour, E., Amini, K., & Rostami, H. (2018). Academic Motivation and Relevant Predictive Factors in Pharmaceutical Students of Zanjan University of Medical Sciences, Zanjan, Iran in 2016. *Journal of Medical Education Development*, 10(28), 27-38. <https://doi.org/10.29252/edcj.10.28.27>
- Salmani, M., Khamesan, A., & Asadi Younesi, M. R. (2017). Mediating Role of Motivational Beliefs on Relationship between Perception of Classroom Climate and Procrastination in Students. *Educational Psychology*, 13(43), 141-169. [Persian] <https://doi.org/10.22054/jep.2017.7765>
- Safiri, K. H., & Cheshmeh, A. (2012). Adolescent's Responsibility and Its Relationship to the Methods of Socialization in Family. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(1): 103-130. [Persian] [http://www.iase-jrn.ir/article\\_43656.html?lang=en](http://www.iase-jrn.ir/article_43656.html?lang=en)
- Shahrokhi, M., Nasri, S. (2014). The Study on the Relationship between Perfectionism and Test Anxiety and Academic Procrastination in University Students. *Quarterly Journal of New Thoughts on Education*, 10(2): 163-185. [Persian] <https://doi.org/10.22051/jontoe.2014.373>
- Shaykh al-Islami, A. (2016). The Prediction of Academic Procrastination based on Cognitive Strategies, Metacognitive Strategies and Test Anxiety in University Students. *Bi-Quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 4 (6). 81-101. [Persian] <https://doi.org/10.22084/j.psychogy.2016.1438>
- 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>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>
- Vafa, S. H., Bagheri, N., Mojtabaei, M., Abolmaali Alhosseini, K. H. (2019). Presenting Structural Pattern to Predict School Anxiety According to Perception of Classroom Environment with Coping Styles Mediation. *Journal of Research in Educational science*, 13(44): 53-69. [Persian] <https://doi.org/10.22034/jiera.2019.158699.1718>
- Vahedi, S. (2011). Canonical correlation analysis of procrastination, learning strategies and statistics anxiety among Iranian female college students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1620-1624. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.314>
- Vakili, N., Valipour, N. (2015). The Relationship between Physical Environment with Learning and Happiness of the Pre-Service Teachers Farhangian University. *Journal of Educational Administration Research Quarterly*, 6(23): 27-55. [Persian]

[https://jeaq.riau.ac.ir/article\\_231\\_1934266443c2664058fbc4b34bcda472.pdf](https://jeaq.riau.ac.ir/article_231_1934266443c2664058fbc4b34bcda472.pdf)

- Wang, J. (2013). Active and Passive Procrastination of University Students Enrolled in Writing Courses Across Varying Course Delivery Models. <https://etda.libraries.psu.edu/catalog/19878>
- Wang, J., Zang, S., & Shan, T. (2009). Dundee ready education environment measure: Psychometric testing with Chinese nursing students. *Journal of advanced nursing*, 65(12), 2701-2709. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2009.05154.x>
- Yahyaazaadeh Darzi M, Hosseinzaadeh B, Kiyaapoor A. Students' Achievement Anxiety as a Function of Spiritual Intelligence and Academic Perfectionism. *QJOE*. 2020; 36 (3) :53-70. [Persian] <http://qjoe.ir/article-1-2555-en.html>
- Yuan, G., Xu, W., Liu, Z., Liu, C., Li, W., & An, Y. (2018). Dispositional mindfulness, posttraumatic stress disorder symptoms and academic burnout in Chinese adolescents following a tornado: The role of mediation through regulatory emotional self-efficacy. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 27(5), 487-504. <https://doi.org/10.1080/10926771.2018.1433258>
- Zarouj Hosseini, R., Ebrahimi, H., Abolhassani, M. (2015). Evaluating Students' Viewpoints on Teaching and Learning Environment based on DREEM Model at Shahrood University of Medical sciences in 2014. *Journal of Education in Ethics Nursing*, 4 (3): 1-10. <http://ethic.jums.ac.ir/article-1-316-fa.html>