

## Presenting a Causal-structural Model for Academic Procrastination in Nursing and Midwifery Students (A path analysis study)

**Samira Seyedabadi:** MA of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Ferdows Branch, Ferdows, Iran.

**Ahmad Haghi:** Faculty member, Department of Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

**Hossein Hafezi:** Faculty member, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

**Mehdi Yousefvand:** PhD in Educational Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran.

**Neda Eskandari\*:** Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Iran.

**Abstract:** Academic procrastination is one of the most common problems at different academic levels. In recent years, procrastination has been defined as a lack of self-discipline. The aim of this study was to provide a causal-structural model for academic procrastination in nursing and midwifery students. The research method is correlational using structural equation modeling. The statistical population of the study included all nursing and midwifery students of Lorestan University of Medical Sciences in the academic year of 2019-2020, of whom 260 were selected by stepwise cluster sampling. The research instruments were: academic procrastination questionnaire, academic procrastination scale, motivational strategies for learning questionnaire, and measuring goal orientations, all of which had acceptable validity and reliability. AMOS-24 software was used to analyze the data. The results showed that all the indicators of the research model are in the desired range. In general, the fit indices were in acceptable ranges. The results showed that there is a positive significant relationship between the direction of goal orientation and academic procrastination ( $r = 0.41$ ), between academic procrastination and academic burnout ( $r = 0.57$ ), and between self-regulation and academic procrastination ( $r = 0.59$ ). Academic self-regulation also mediates between goal orientation and academic procrastination, but academic self-regulation does not mediate between academic procrastination and academic burnout. Therefore, according to the findings, officials of medical universities should pay serious attention to the issue of student procrastination and try to reduce it by taking into account goal setting and self-regulation.

**Keywords:** Self-regulation, Procrastination, Goal orientation, Academic procrastination.

**\*Corresponding author:** Master of Clinical Psychology, Islamic Azad University, Khorasgan Branch, Iran.

**Email:** neda2020eskandari@yahoo.com

## مقدمه

شناسایی علل و همبسته های تعلل ورزشی تحصیلی که از ناکامی های نظام آموزشی محسوب می شود، یکی از موضوعات کاربردی و مهم در حوزه پژوهش های آموزشی است. با توجه به فقدان بررسی جامع همه مستندات منتشر شده با وجود مقالات متعدد در این زمینه در ایران هنوز به طور دقیق به بررسی متغیرهای موثر بر تعلل ورزشی آموزشی پرداخته نشده است (حسینی و خاویز ۱۳۹۷). تعلل ورزشی آموزشی یکی از شایع ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است. در سال های اخیر، تعلل ورزشی به عنوان نوعی نقصان در خود - نظم جویی تعریف شده است. با توجه به اهمیت نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی به شمار می رود (مرادی، فتحی، غریب-زاده و همکاران ۱۳۹۶). از آنجاکه عوامل مؤثر بر یادگیری بسیار گسترده است، شناسایی این عوامل در رفع مشکلات و نارسایی های موجود در سیستم آموزشی بسیار مهم می باشد. مطالعه حوزه آموزشی دانشجویان از آنجا دارای اهمیت است که دانشجویان به عنوان قشر تحصیل کرده ای شناخته می شوند که بدنه اقتصادی و اجتماعی کشور توسط آنان ساخته می شود و بروز هرگونه ناکارآمدی در نهایت به ضرر کشور می باشد (اسماعیل پور و همکاران ۱۳۹۷). از نظر بسیاری از پژوهشگران عواملی چون امکانات، رقابت با هم کلاسی، کمبود زمان، ارتباط با هم کلاسی ها، محیط کلاس، شرایط تحصیلی و انتخاب شغل آینده و دوره های بالینی می تواند اضطراب زیادی به دانشجویان پرستاری و مامایی تحمیل کرده و تحت عنوان عوامل اضطراب زا مطرح باشد (واتسون و همکاران ۲۰۰۸). تحقیقات نشان داده اند که اضطراب های ادراک شده دانشجویان پرستاری و عوامل متعدد مانند نارسایی حمایت اجتماعی، اضطراب بیش از اندازه و ویژگی شخصیتی افراد، فشارهای خانواده، روابط اجتماعی و محیط های اجتماعی و نیز جو منفی حاکم بر دانشکده می تواند باعث فرسودگی تحصیلی شود و نقش مهمی در بروز آن دارد (بروس ۲۰۰۹).

امروزه تعلل ورزشی آموزشی از عوامل مهم تأثیرگذار و کاهش دهنده عملکرد آموزشی می باشد (سالانوا ۲۰۱۰). تعلل ورزشی آموزشی در دانشجویان به معنی ایجاد احساس خستگی نسبت به انجام تکالیف درسی و مطالعه نداشتن نگرش بدبینانه نسبت به تحصیل و احساس بی کفایتی آموزشی است (دیوید ۲۰۱۰). نیومن (۲۰۰۸) به نقل از بروس (۲۰۰۹) معتقد است که مطالعه تعلل ورزشی آموزشی در دانشجویان موضوع بسیار مهمی است، زیرا کلید فهم عملکرد آموزشی ضعیف دانشجویان، رابطه ای دانشجویان با دانشگاه و شوق و اشتیاق آن ها نسبت به ادامه تحصیل است. تعلل ورزشی آموزشی در واقع پاسخ و واکنش منفی نسبت به اضطراب های حاد و شدیدی است که در آن اغلب به دلیل خواسته های زیاد و خارج از توانی که از افراد می شود احساس خستگی هیجانی و جسمانی در آن ها ایجاد می کنند (گریسی ۲۰۱۵). تعلل ورزشی آموزشی می تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت ها شود (بروس ۲۰۰۹). به گونه ای که دانشجویان دچار تعلل ورزشی آموزشی انگیزه ای برای شرکت در کلاس ها و برنامه های آموزشی ندارند و برای عملکرد ضعیف آموزشی خود بهانه تراشی می کنند و لذا حس مسئولیت پذیری و پاسخگویی در برابر عملکرد ضعیف خود در این افراد وجود ندارد (لیان، سان، ژو و همکاران ۲۰۱۳).

یکی از متغیرهایی که با تعلل ورزشی آموزشی در ارتباط است، اهمال کاری است و به معنای نبود عملکرد خودتنظیمی و گرایش رفتاری برای به تأخیر انداختن آنچه برای رسیدن به هدف ضروری است، تعریف می شود و یک مشکل جدی برای دانشجویان دانشگاه محسوب می شود. به تأخیر انداختن یا به تعویق انداختن عملی که شخص باید انجام دهد یا همان تعلل ورزشی موجب می شود فرد سطحی از اضطراب ناشی از تعلل ورزشی را نیز تجربه می کند (کاهیل ۲۰۱۳؛ حسینی و خاویز ۲۰۰۹). از نظر برخی افراد مانند باومیستر و همکاران (۲۰۰۵) به نقل از هاوول و واتسون (۲۰۰۷)، تعلل ورزشی راهبردی برای

جزئی از هوش هیجانی) با تعلق ورزی آموزشی در دانشجویان وجود دارد. در مطالعات مختلف ارتباط مثبتی بین تنظیم شناختی هیجان و موفقیت‌های آموزشی در دانشجویان یافت شده است (داونی ۲۰۱۹).

مطالعات بسیاری در خصوص تعلق ورزی آموزشی انجام شده است. در پژوهشی نشان داده شد که تعلق ورزی آموزشی می‌تواند منجر به عدم مشارکت و کاهش انرژی لازم برای انجام فعالیت‌ها شود (بروس ۲۰۰۹). سالملا-آرو و همکاران (۲۰۰۹) نشان دادند که دانشجویان در طی دوران تحصیل سطح متوسط تا بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند. اولیویرا، کارگناتو و کامارا (۲۰۱۲) نشان دادند که نگرانی دانشجویان در به دست آوردن شغل و آینده شغلی و رضایت از محیط آموزشی نیز از جمله عوامل مؤثر در فرسودگی تحصیلی می‌باشند (داونی ۲۰۱۹). میکائیلی و همکاران در مطالعه‌ای مشخص نمودند فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد به این معنا که هرچه فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بالاتر باشد عملکرد ضعیف‌تری خواهد داشت (میکائیل، افروز و قلی‌زاده ۱۳۹۲). حسینی و خیر (۱۳۹۵) اهمال‌کاری را یک مشکل جدی برای دانشجویان دانشگاه محسوب می‌دانند. وارگاس و همکاران (۲۰۱۹) نیز دریافتند که از عوامل اصلی ایجادکننده تعلق ورزی آموزشی دانشجویان پرستاری و مامایی فقدان یا کمبود مهارت خودتنظیمی هیجانی و بالا بودن سطح اهمال‌کاری و عدم انسجام آموزشی است. در پژوهش که زاهد بابلیان، پور بهرام، رحمانی (۱۳۹۸) نتایج حاکی از این بود که بین کمال‌گرایی، جهت‌گزینی هدف و عملکرد آموزشی با تعلق ورزی آموزشی رابطه معنی‌دار وجود دارد. رستم اوغلی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند ارتباط منفی و معناداری بین خودتنظیم‌گری و ناگویی خلقی وجود دارد. همچنین ارتباط مثبت و معناداری بین فراشناخت و تعلق ورزی با ناگویی خلقی وجود دارد. با توجه به مطالب بین شده هدف پژوهش حاضر ارائه مدل علی - ساختاری

تنظیم هیجان‌های منفی بوده و دست‌کم به‌صورت گذرا به افراد کمک می‌کند تا از هیجان‌های منفی دور شوند و احساس بهتری را تجربه کنند و نیز نوعی توانایی در کنترل شدید بر افکار، هیجان‌ها و عملکرد در راستای استانداردها است (هاول و واتسون ۲۰۰۷). خاستگاه جهت‌گیری‌های انگیزشی به میزان زیادی برخاسته از کارهای دینر و دوک، ایمز و آرچر، نیکولز، دودا و نیکولز، ایمز و همچنین روبرتز، تریشر و کاواسانیو (۲۰۰۸) به نقل از محمدی، فتحی‌آذر، بدری و همکاران (۱۳۹۴) است. تئوری‌ها و مدل‌های متعددی در بحث از جهت‌گیری هدف مطرح شده است؛ اما هسته مفهومی همه آن‌ها این است که چه قصد و نیتی برای فعالیت و رفتارهای مرتبط با پیشرفت وجود دارد. جهت‌گیری هدف این بحث را مطرح می‌سازد که چرا فرد می‌خواهد ده مسئله را صحیح حل نماید و چگونه به حل این مسائل مبادرت می‌ورزد. تفاوت این دو با رویکرد هدف-محتوی مانند تئوری فورد در این است که رویکرد هدف-محتوی تأکید بر اهدافی دارد که منجر به هدایت رفتار می‌شود. درحالی‌که جهت‌گیری هدف بر مقصد و نیت برای پیشرفت در تکالیف تأکید دارد (محمدی و همکاران ۱۳۹۴).

از دیگر متغیرهای تأثیرگذار بر تعلق ورزی آموزشی دشواری در تنظیم هیجان است که در این پژوهش به‌عنوان یک متغیر میانجی مدنظر است. یک نکته بسیار مهم این است که بی‌نظمی هیجانی ویژگی اصلی در ۵۵ درصد از اختلال‌های روانی است (نولن هوکسکا، ویسکو و لوبیرسکی ۲۰۰۸). تنظیم هیجان به فرایندهای درونی و بیرونی مسئولانه برای پردازش، ارزیابی و شناسایی واکنش‌های هیجانی اشاره دارد (دان، سان، نگیون و همکاران ۲۰۱۸). نتایج برخی از پژوهش‌ها نشان می‌دهد که تنظیم هیجان با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (تالیر و میلگران ۲۰۱۶). شواهد حاکی بر آن است که تنظیم هیجان از مهم‌ترین متغیرهای شناختی مؤثر بر سطح سلامت روان است و رابطه معناداری بین چگونگی تنظیم هیجان‌ها (به‌عنوان

مقیاس اهمال کاری آموزشی سولومون و رابنلوم: این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری آموزشی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به کار برده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال، مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف و شامل ۱۱ سؤال و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله های پایان ترم که شامل ۸ سؤال می باشد. همچنین در این مقیاس گویه های ۲۵-۲۳-۲۱-۱۶-۱۵-۲-۴-۶-۱۱-۱۳ به صورت معکوس نمره گذاری می شوند. نامیان و حسین چاری (۱۳۹۱) در تحقیقی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ به دست آورد. در این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده می شود.

پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (MSLQ): پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) از این پرسشنامه برای سنجش یادگیری خودتنظیمی استفاده کرده اند. این پرسشنامه ۴۴ سؤال دارد که در سه بخش ۱- باورهای انگیزشی، ۲- مهارت های فراشناخت و ۳- یادگیری خودتنظیمی گنجانده شده اند. سؤالات این پرسشنامه از نوع آزمون های بسته پاسخ پنج گزینه ای است. به افراد آموزش داده می شود تا به سؤالات این پرسشنامه بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای برحسب عملکرد خود در کلاس درس پاسخ دهند. ماده های این مقیاس را اکلز (۱۹۸۳)، هارتر (۱۹۸۱)، واینستان (۱۹۸۷) تنظیم کرده و ساخته اند (رفیعیان، ۱۳۷۹). همسانی درونی این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) بررسی کرده است که نتایج به دست آمده برای عوامل سه گانه باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان) و مهارت های فراشناختی و یادگیری خودتنظیمی به ترتیب ۰/۶۴/۰۰-۰/۷۷/۰۰-۰/۴۱/۰۰-۰/۶۸/۰۰ هستند. همچنین البرزی و سامانی (۱۳۷۸) برای به دست آوردن روایی این

برای تعلق ورزی آموزشی در دانشجویان پرستاری و مامایی و مامایی (کاربرد تحلیل مسیر) می باشد.

## روش کار

پژوهش حاضر از لحاظ هدف از نوع پژوهش های بنیادی و بر اساس روش، پژوهشی بر مبنای مفروضات همبستگی و غیرآزمایشی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال آموزشی ۹۹-۱۳۹۸ می شد. حجم جامعه مطالعه حاضر که شامل دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ می شدند، برابر با ۸۰۰ نفر بود که با توجه به این حجم جامعه و مبتنی بر جدول کرجسی مورگان تعداد ۲۶۰ نفر از بین آن ها به صورت تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه مورد مطالعه انتخاب شدند. برای انتخاب آزمودنی ها ابتدا دانشکده پرستاری و مامایی انتخاب گردیده و سپس از دانشجویان ورودی هر سال با توجه به نسبت دانشجویان هر سال به کل دانشجویان پرستاری و مامایی و با توجه به نسبت جنسیت (پسر و دختر) به صورت تصادفی انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از روش مدل یابی معادلات ساختاری و برای تعیین برازش مدل از نرم افزار AMOS استفاده شد.

ابزار: پرسشنامه تعلق ورزی آموزشی مسلش و جکسون (۱۹۸۱): این پرسشنامه از مقیاس تعلق ورزی آموزشی مسلش یا مزلاچ توسط رستمی، عابدی و همکاران (۱۳۹۱) استخراج گردیده است. طیف پاسخگویی آن از نوع ۷ درجه ای می باشد البته این شیوه نمره گذاری در مورد سؤالات ۱۱ تا ۱۵ معکوس می باشد. پرسشنامه فوق دارای سه بعد خستگی عاطفی (سؤال ۱-۷)، شک و بدبینی (سؤالات ۸-۹)، خودکارآمدی آموزشی (سؤالات ۱۰-۱۵) می باشد. در پژوهش رستمی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ برای بعد خستگی عاطفی (۰/۸۹)، شک و بدبینی (۰/۸۴)، خودکارآمدی آموزشی (۰/۶۷) و در کل (۰/۸۳) به دست آمده است.

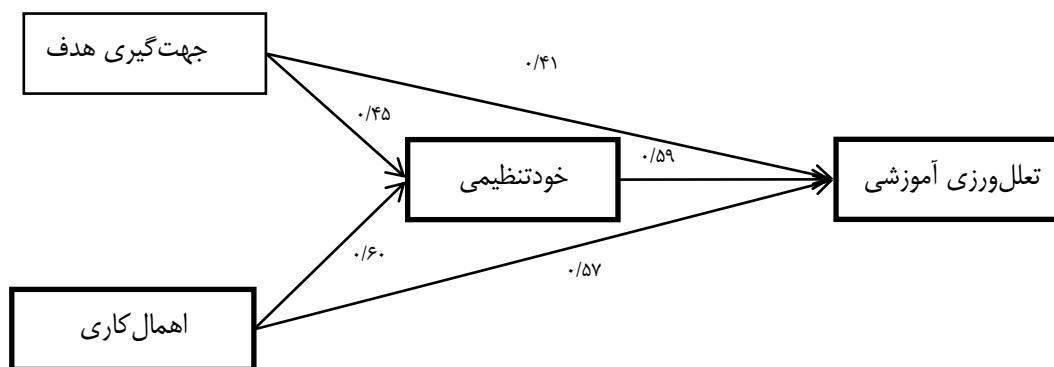
عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۸۶، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۸۲ به دست آوردند.

### یافته‌ها

برای آزمون مدل ساختاری از شاخص‌هایی که گیفن و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند.  $X^2/df$  که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند، شاخص برازش ایجاز (PNFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۶ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند.

پرسشنامه از روش باز آزمایی استفاده کرده‌اند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ به دست آمده است.

پرسشنامه سنجش جهت‌گیری‌های هدفی الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱): برای سنجش بُعد جهت‌گیری هدف افراد بر طبق الگوی چهاروجهی دو ضربدر دو تهیه شده توسط الیوت و مک گرگور (۲۰۰۱) که برای نخستین بار الگوی دو ضربدر دو هدف‌های پیشرفت را تهیه کردند استفاده شده است که مشتمل بر ۱۲ گویه خود گزارشی است. هر هدف ۳ گویه را در برمی‌گیرد. سؤال‌های ۱-۷-۹ جهت‌گیری هدفی عملکردی- رویکردی، سؤال‌های ۲-۸-۱۲ تبحری- رویکردی، سؤال‌های ۳-۵-۱۰ تبحری- اجتنابی و سؤال‌های ۴-۶-۱۱ عملکردی- اجتنابی را مورد سنجش قرار می‌دهند. پرسش‌های این پرسش‌نامه دارای هفت گزینه است. به پژوه و همکاران (۱۳۸۷) نیز با استفاده از روش مذکور برای خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدفی تبحری- رویکردی، تبحری- اجتنابی،



شکل ۱. مدل مفهومی اولیه تحقیق

Figure 1. Basic conceptual model of the research

در جدول ۱ شاخص‌های برازش مدل آزمون شده تحقیق گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل تحقیق

Table 1. Fit indicators of the research model

مدل	$X^2/df$	GFI	AGFI	CFI	PNFI	RMSEA
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰	بیشتر از ۰/۹۰	بیشتر از ۰/۶۰	کمتر از ۰/۰۸
مدل آزمون شده	۱/۷۴	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۶۵	۰/۰۵۰

CFI نیز به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۹۰ به دست آمد که بیشتر از حد ۰/۹۰ می‌باشند. شاخص PNFI نیز ۰/۶۵ به دست آمد که بیشتر از حد مجاز آن ۰/۶۰ می‌باشد.

با توجه به جدول ۱ شاخص مجذور خی دو بر درجه آزادی برای مدل آزمون شده، ۱/۷۴ به دست آمد که کمتر از حد قابل قبول ۳ می‌باشد. شاخص‌های GFI و

شاخص RMSEA نیز برای مدل آزمون شده  $0/050$  به دست آمد که کمتر از حد قابل قبول آن یعنی  $0/08$  می باشد. این نتایج نشان می دهند که تمام شاخص های مدل تدوین شده تحقیق، در دامنه مطلوب قرار دارند.

جدول ۲. اثر مستقیم بین متغیرهای پژوهش

Table 2. Direct effect between research variables

متغیرها	B	S.E.	Beta	C.R.	P
جهت گیری هدف -> خودتنظیمی	0/359	0/439	1/20	2/95	0/005
جهت گیری هدف -> تعلل ورزی آموزشی	-0/140	0/398	-0/58	1/52	0/140
اهمال کاری آموزشی -> خودتنظیمی	-0/007	0/241	-0/03	-0/063	0/895
اهمال کاری آموزشی -> تعلل ورزی آموزشی	0/10	0/308	0/305	1/078	0/369
خودتنظیمی -> تعلل ورزی آموزشی	-0/439	0/152	-0/498	-3/289	0/002

با توجه به جدول ۲ مشخص می شود که جهت گیری هدف بر خودتنظیمی آموزشی دارای ضریب تأثیر  $0/359$  می باشد که آماره بحرانی مربوط به اثر مستقیم ( $2/95$ ) بوده و در سطح  $0/05$  معنی دار می باشد. در رابطه با اثر خودتنظیمی آموزشی بر تعلل ورزی آموزشی مشاهده

می شود که ضریب تأثیر  $-0/439$  می باشد و آماره بحرانی در سطح  $0/05$  ( $-0/439$ ) منفی می باشد. چون سطح معناداری آن از  $0/05$  کمتر است. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می شود.

جدول ۳. اثر کامل، مستقیم و غیر مستقیم بین متغیرها

Table 3. Complete, direct and indirect effect between variables

پیش بین	میانجی	ملاک	ضرایب	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
جهت گیری هدف	خودتنظیمی	تعلل ورزی	ضرایب استاندارد	-0/149	-0/178	-0/329
		آموزشی	مقدار t	-0/65	-0/829	-1/365
اهمال کاری آموزشی	خودتنظیمی	تعلل ورزی	ضرایب استاندارد	0/10	0/028	0/128
		آموزشی	مقدار t	0/352	0/074	0/419

نقش میانجی بین اهمال کاری آموزشی و تعلل ورزی آموزشی ایفا نمی کند.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی - ساختاری برای تعلل ورزی آموزشی در دانشجویان پرستاری و مامایی انجام گرفت. نتایج نشان داد که بین جهت گیری هدف و تعلل ورزی آموزشی ( $r^2=0/41$ )؛ اهمال کاری و تعلل ورزی آموزشی ( $r^2=0/57$ )؛ خودتنظیمی و تعلل ورزی آموزشی ( $r^2=0/59$ ) رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. همچنین نتایج نشان داد که اهمال کاری پیش بینی کننده معناداری برای تعلل ورزی آموزشی می باشد. نتایج این پژوهش با یافته های کاگان و همکاران (۲۰۰۹)، کاهیل و حسینی و خیر (۱۳۹۸) مغایر می باشد. در تبیین این یافته

با توجه به نتایج جدول ۳، اثر مستقیم جهت گیری هدف بر تعلل ورزی آموزشی ( $-0/149$ ) و اثر غیرمستقیم استاندارد جهت گیری هدف ( $-0/178$ ) بر تعلل ورزی آموزشی در سطح  $0/05$  معنادار می باشد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی تأیید می شود یعنی می توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی آموزشی نقش میانجی بین جهت گیری هدف و تعلل ورزی آموزشی ایفا می کند. اثر مستقیم اهمال کاری آموزشی بر تعلل ورزی آموزشی ( $0/10$ ) نیز از نظر آماری معنادار نمی باشد و اثر غیرمستقیم استاندارد اهمال کاری آموزشی ( $-0/037$ ) بر تعلل ورزی آموزشی در سطح  $0/05$  هم معنادار نمی باشد. لذا با ۹۵ درصد اطمینان فرضیه تحقیقی رد می شود و می توان نتیجه گرفت که خودتنظیمی آموزشی مثبت

عملکرد آموزشی را بهبود می‌بخشند. مطالعات انجام‌شده در زمینه ویژگی‌های افراد خودتنظیم گر حاکی از آن است که این افراد در زمینه یادگیری خودانگیخته‌اند؛ اهداف آموزشی واقع‌گرایانه‌ای برای خویش وضع می‌کنند؛ از راهبردهای کارآمد به‌منظور دستیابی به اهداف خود استفاده می‌نمایند و در صورت لزوم راهبردهای مورد استفاده را اصلاح می‌کنند یا تغییر می‌دهند. آنان سعی می‌کنند با استفاده بهینه از منابع در دسترس مانند زمان، مکان، همسالان، والدین، معلمان و منابع کمکی از قبیل فیلم، ویدئو و رایانه، به ساخت؛ آفرینش و انتخاب محیط‌هایی دست بزنند که یادگیری را افزایش دهد (بمبنتی ۲۰۰۷). فراگیران خودتنظیم به‌جای دریافت منفعلانه دانش، به‌گونه‌ای فعال در تعیین هدف، انتخاب مسیر، تعیین ابزارها، روش و راهبردهای مطالعه، نظارت بر عملکرد و در صورت لزوم اصلاح فرایند پیشرفت درگیر می‌شوند و مسئولیت یادگیری را به عهده می‌گیرند (پینتریچ ۲۰۰۷). مطالعات انجام‌شده بیانگر آن است که استفاده دانش آموزان از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی عملکرد آموزشی آنان را بهبود می‌بخشد. راهبردهای یادگیری به‌مثابه ابزاری است که در حل مشکلات آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرند و به دانش آموزان کمک می‌کنند تا مهارت‌هایی را که در طول دوران تحصیل به آن‌ها نیاز دارند، رشد و توسعه دهند. شناسایی و تقویت این راهبردها به فرد کمک می‌کند تا با تکیه بر توانایی‌های خود و کشف و تقویت آن‌ها، قادر باشد با موفقیت کامل تحصیلات دانشگاهی را پشت سر بگذارد (نولن و هالدینا ۲۰۱۰). یادگیری خودتنظیمی با ایجاد خودگردانی و نظم در دانشجو باعث می‌شود که عزت‌نفس آموزشی او بالا برود و لذا تعلل ورزی آموزشی وی کاهش یابد. همچنین یادگیری خودتنظیمی باعث می‌شود که دانشجو به‌موقع به امور آموزشی خود بپردازد و لذا از سوی اساتید و والدین پاداش دریافت کند و بدین ترتیب کمتر دچار خستگی و بی‌علاقگی به تحصیل شود. بعلاوه یادگیری خودتنظیم ممکن است، به خودتنظیمی در سایر امور هم کمک کند

می‌توان گفت اهمال‌کاری به معنای سهل‌انگاری، به تعویق انداختن کارهاست. به‌گونه‌ای که اهمال‌کاری را به‌عنوان فروگذاری از انجام وظایف و مسئولیت‌ها در یک‌شکل و اندازه و زمان به‌موقع و مورد انتظار، علیرغم اجتناب‌پذیر بودن و توانایی فرد جهت انجام آن و آگاهی از پیامدهای ناخوشایند طفره رفتن از انجام مسئولیت‌ها تعریف شده است.

طبق اطلاعات جدول ۱، رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و تعلل ورزی آموزشی معنی‌دار بود برخی از نتایج مطالعات پیشین که همسو با یافته‌های این مطالعه هستند، اشاره می‌شود. در مطالعه‌ای که نتایج تحلیل همبستگی نشان داد که یادگیری خودتنظیمی، انگیزش و خودکارآمدی آموزشی ارتباط مثبتی با عملکرد دانشجویان در دوره‌های آنلاین دارند. لین و هانگ (۲۰۱۴) در مطالعه خود بیان کردند اضطراب هویت خود، اضطراب بین فردی، اضطراب تحول آینده و اضطراب آموزشی توانستند به‌طور مشترک تعلل ورزی آموزشی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. در تحقیق فولر (۲۰۱۴) مشاهده شد که کمال‌گرایی و تعلل ورزی، پیش‌بین‌های معناداری برای تعلل ورزی هستند، درحالی‌که رضایت از اوقات فراغت تنها برای متغیر تعلل ورزی کارآمدی یک پیش‌بین معنادار بود. همچنین کمال‌گرایی ارتباط بین رضایت از فراغت و تعلل ورزی را میانجی نمی‌کرد. در پژوهشی دیگر نیز نشان داده شده است که یادگیری راهبردهای خودتنظیمی، هم بر رضایت یادگیرندگان از نظام آموزشی و هم بر عملکرد آموزشی آنان اثرگذار بوده است و یادگیرندگان محیط‌های یادگیری یادگیرنده محور در مقایسه با یادگیرندگان محیط‌های محتوا محور و یا معلم محور از راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری برخوردار بوده‌اند. در تبیین ارتباط میان یادگیری خودتنظیمی و تعلل ورزی آموزشی می‌توان گفت به اعتقاد پینتریچ (۱۹۹۹) ویژگی‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی آن است که سطح برانگیختگی را بالا برده، میزان درگیری شناختی را افزایش می‌دهند و نهایتاً

اتکینسون (۱۹۵۳) می‌توان گفت که دانشجویان با جهت‌گیری هدف، تمایل دارند اهدافی را دنبال کنند که در جامعه جزء هنجارهای شایستگی محسوب می‌شود. در این دسته از فراگیران، تأکید بر عملکرد بهتر در مقایسه با دیگر فراگیران و تمرکز بر مقایسه‌ی خود با دیگران جهت ابراز و اثبات توانایی خود امری اجتناب‌ناپذیر بوده، تلاش می‌کنند تا موفقیت خود را که معمولاً در قالب نمرات پیشرفت آموزشی نمود می‌یابد، به رخ دیگران بکشند. برای دانشجویان با جهت‌گیری هدف، تکالیف یادگیری وسیله‌ای برای رسیدن به اهداف بیرونی است. این دسته، زمانی احساس شایستگی می‌کنند که خود را برای عملکرد بهتر در کلاس توانا ببینند. این‌گونه هدف‌گزینی در تحصیل منجر به افزایش عملکرد آموزشی فراگیران گردیده، با تعلل ورزی آموزشی به‌مثابه‌ی قطب مخالف درگیری آموزشی ارتباط معکوسی برقرار می‌کند.

با توجه به یافته‌های مطالعه حاضر می‌توان پیشنهاد داد که برای اینکه بتوانیم سطح اهمال کاری آموزشی را در دانشجویان پرستاری و مامایی پایین آورد باید به سطح خودتنظیمی و همچنین سطح اهمال کاری آن‌ها توجه ویژه داشت تا با افزایش سطح خودتنظیمی از میزان اهمال کاری آموزشی کاسته شود. این مطالعه همانند هر پژوهش دیگری دارای محدودیت‌هایی بود که تعمیم نتایج را با مشکل مواجه می‌کند. مهمترین محدودیت مطالعه حاضر این بود که دانشجویان رشته پرستاری و مامایی که به عنوان نمونه در مطالعه حاضر بودند، صرفاً از بین دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان انتخاب شدند که این کار تعمیم‌دهی نتایج به سایر دانشجویان پرستاری و مامایی در دانشگاه‌های علوم پزشکی دیگر را با محدودیت مواجه می‌کند و لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط کرد.

### تشکر و قدردانی

نویسندگان مطالعه حاضر از کلیه دانشجویان شرکت کننده در پژوهش کمال تشکر و قدردانی را دارند. این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی انجام شده در دانشگاه علوم پزشکی لرستان با کد مصوب ۱۵۱۴۴۹۵۱ می‌باشد.

و از این طریق نیز به سلامت روانی و نیز کاهش تعلل ورزی آموزشی کمک کند. دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی در یادگیری و امور آموزشی هستند از تحصیل و امور مربوط به آن لذت بیشتری می‌برند و بنابراین علاقه آن‌ها به تحصیل کم نخواهد شد. در توجیه رابطه بین سازگاری آموزشی و تعلل ورزی آموزشی نیز باید اشاره کرد که سازگاری آموزشی نیز منجر به فعالیت‌هایی می‌شود که موجب افزایش بازدهی مانند تمرکز و توجه در کلاس، انجام تکالیف آموزشی، برنامه‌ریزی و ... می‌گردد، (کاتز ۲۰۰۸). وجود سازگاری آموزشی باعث علاقه به مدرسه و تحصیل، تلاش و پشتکار، انجام تکالیف درسی، پیشرفت آموزشی، پایبندی به قوانین و مقررات محل تحصیل، احترام به دیگر دانشجویان و داشتن ارتباط سالم و سازنده با آن‌ها و احترام به اساتید و کارکنان محل تحصیل می‌گردد (مونتگومری ۲۰۱۳) و بدین ترتیب از ایجاد تعلل ورزی آموزشی جلوگیری می‌نماید.

همچنین مشاهده شد که یافته پژوهش حاکی از آن بود که بین جهت‌گیری هدف و تعلل ورزی تحصیلی دانشجویان رابطه معنی‌دار وجود ندارد. به بیان دیگر بین جهت‌گیری هدف در دانش جویان مورد مطالعه با تعلل ورزی تحصیلی رابطه وجود ندارد؛ که این یافته ناهم‌سو با یافته‌های سالملا و همکاران (۲۰۱۸)، زاهد بابلیان و همکاران (۱۳۹۸) می‌باشد که نشان دادند جهت‌گیری هدف پیش‌بینی کننده سطح بالایی از تعهد کاری و سطح پایینی از تعلل ورزی است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ترس و اجتناب از وارد عمل شدن و به تبع آن ماهیت انفعالی افراد مذکور باعث می‌شود که انگیزه‌ی تلاش و فعالیت در زمینه انجام فعالیت‌های درسی در آن‌ها پایین باشد. در نتیجه دچار افت در عملکرد شده و به‌مرور زمان می‌تواند منجر به تعلل ورزی تحصیلی در آنان شود. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که بین جهت‌گیری هدف با تعلل ورزی آموزشی همبستگی رابطه معنی‌داری وجود ندارد. در تبیین این یافته مطابق با نظر



Guilan University of Medical Sciences, Vol.9 ., No.3 , Pp. 72-65.

Fuller L 2014, The effects of leisure satisfaction and perfectionism on academic burnout. *Burn out (Psychology)*. Vol.7 ., No.9 , Pp. 244-255.

Grigsby ML 2015, *Personality, coping, and burnout in online doctoral psychology students* (doctoral studies), Walden University. Retrieved from <http://scholarworks.waldenu.edu/dissertations>.

(2015); Hosseini F, Khayyer M 2009, Prediction of Behavioral and Decisional Procrastination Considering Meta-Cognition Beliefs in University Students. *IJPCP*, Vol.15 ., No.3 , Pp.265-273. [In Persian]

Howell AJ, Watson DC 2009, Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*. Vol.43 ., No.1 , Pp. 167-178.

Kagan M, Cakir O, Ilhan T et al 2010, The explanation of the academic procrastination behavior of university students with perfectionism, obsessive-compulsive and five factor personality traits. *Procedia social and behavioral sciences*, Vol.2 ., No.9 , Pp. 2121-2125.

Katz S 2008, *Individual and environmental factors associated with college adjustment*. (Doctoral Dissertation), Wayne State University.

Lee JK 2008, The effects of self-regulated learning strategies and system satisfaction regarding learner, performance. *Information and Management*, Vol.40 ., No.9 , Pp. 133-146.

Lian P, Sun Y, Ji Z et al 2014, Moving away from exhaustion: How core self-evaluations influence academic burnout. *PLoS One*, Vol.9 ., No.8 , Pp. 458-469.

Lin S, Huang Y 2014, Life stress and academic burnout. *Active Learning in Higher Education*, Vol.15 ., No.1 , Pp. 77-90.

Mikaeili N, Afrooz G, Gholiezhadeh L 2013, The relationship of self-concept and academic burnout with academic

## References

Basila CL 2016, Academic performance in college online courses: The role of self-regulated learning, motivation and academic self-efficacy. *State University of New York at Albany*. Vol.7 ., No.9 , Pp. 42-57.

Bembenutty H 2007, Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, Vol.18 ., No.10 , Pp. 586-616.

Bruce SP 2009, Recognizing Stress and Avoiding Burnout. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. Vol.1 ., No.1 , Pp. 57-64.

Cahill A 2013, Procrastination and relating components of cognition and perceived stress. *Dublin Business School*, Vol.8 ., No.11 , Pp. 42-57.

Dahm G, Lauterbach O 2016, Measuring Students' Social and Academic Integration—Assessment of the Operationalization in the National Educational Panel Study. In *Methodological Issues of Longitudinal Surveys*. Springer Fachmedien Wiesbaden. Vol.14 ., No.7 , Pp. 313-329.

David AP 2010, Examining the relationship of personality and burnout in college students: The role of academic motivation. *Educational Measurement and Evaluation Review*, Vol.1 ., No.9 , Pp. 90-104.

Downey LA, Mountstephen J, Lloyd J et al 2008, Emotional intelligence and scholastic achievement in Australian adolescents. *Australian J Psychol*, Vol.60 ., No.1 , Pp.10-7.

Dunne M, Sun J, Nguyen N et al 2010, The influence of educational pressure on the mental health of the adolescence in east Asia. *JSci Res Hue Univ*. Vol.61 ., No.1 , Pp.18-27.

Esmailpour-Bandboni M, Naderi Shad S, Kobrai F et al 2017, Gholami-Chaboki B. Students' Viewpoints about Academic Failure and Some Related Factors in

- Rostamoghli Z, Mosazade T, Rezazadeh B 2013, The role of procrastination, self-regulation and meta cognitive beliefs in predicting alexitimea and academic burnout in female high school students. *Journal of School Psychology*, Vol.2 ., No.3 , Pp. 76-96. [In Persian]
- Salanova M, Schaufeli I, Martínez O et al 2010, How Obstacles and Facilitators Predict Academic Performance: The Mediating Role of Study Burnout and Engagement, *Anxiety, Stress & Coping*. Vol.23 ., No.1 , Pp. 53-70.
- Salmela-Aro K, Savolainen H, Holopainen L 2009, Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, Vol.38 ., No.10 , Pp. 1316-1327.
- Tamir M, Millgram Y 2017, Motivated Emotion Regulation. *Adv Motiv Sci*. Vol.4 ., No.14 , Pp. 207-247.
- Vargas C, Cañadas GA, Aguayo R et al 2014, Which occupational risk factors are associated with burnout in nursing? A meta-analytic study. *International Journal of Clinical and Health Psychology*. Vol.14 ., No.1 , Pp.28-38.
- Watson R, Deary I, Thompson D et al 2019, A Study of Stress and Burnout in Nursing Students in Hong Kong: A Questionnaire Survey. *IntJ Nurs Stud*. Vol.45 ., No.10 , Pp. 42-57.1534-1542.
- Zahed babelan A, Ghasempour A, Hasanzade S 2017, The Role of Forgiveness and Psychological Hardiness in Prediction of Hope. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, Vol.12 ., No.45 , Pp. 12-19. [In Persian]
- performance of girl students. *Journal of School Psychology*, Vol.1 ., No.4 , Pp. 90-103.
- Mohammadi D, Fathi Azar E, Badri gargari R 2015, Predicting academic procrastination based on utility value and intrinsic value of assignments among 10th grade high school students of Tabriz. *Journal of Instruction and Evaluation*, Vol.7 ., No.28 , Pp. 99-110. [In Persian]
- Montgomery S 2013, *Intrapersonal variables associated with academic adjustment in college students*. wayne State University.
- Moradi M, Fathi D, Gharibzadeh R 2016, Comparison of Academic Burnout, Academic Procrastination and Feelings Comparison of Academic Burnout, Academic Negligence and Feeling of Loneliness in Students with and without Learning Disabilities. *Stud Med Sci*. Vol.27 ., No.3 , Pp. 248-256. [In Persian]
- Nolen SB, Haladyna TM 2010, Personal and environmental influences on students` belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, Vol.15 ., No.9 , Pp.116-130.
- Nolen-Hoeksema S, Wisco BE, Lyubomirsky S 2008, Rethinking Rumination. *Perspect Psychol Sci*. Vol.3 ., No.5 , Pp.
- Oliveira Rd, Caregnato R 2012, Camara SG. Burnout syndrome in senior undergraduate nursing. *Acta Paulista de Enfermagem*. Vol.25 ., No.11 , Pp. 54-60.
- Pintrich P 2007, conceptual framework for assessing motivation and selfregulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, Vol.16 ., No.54 , Pp. 385-407.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور  
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی  
سال دوازدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۰

## ارائه مدل علی - ساختاری برای تعلل ورزی آموزشی در دانشجویان پرستاری و مامایی (کاربرد تحلیل مسیر)

**سمیرا سیدآبادی:** دانش‌آموخته کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد فردوس، فردوس، ایران.  
**احمد حقی:** عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.  
**حسین حافظی:** عضو هیات علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.  
**مهدی یوسفوند:** دکترای تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم‌آباد، ایران.  
**ندا اسکندری\*:** دانش‌آموخته کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، ایران.

**چکیده:** تعلل‌ورزی آموزشی یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی است. در سال‌های اخیر، تعلل‌ورزی به عنوان نوعی نقصان در خود - نظم‌جویی تعریف شده است. پژوهش حاضر با هدف، ارائه مدل علی - ساختاری برای تعلل‌ورزی آموزشی در دانشجویان پرستاری و مامایی انجام گرفت. روش پژوهش همبستگی با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانشجویان پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال آموزشی ۹۹-۱۳۹۸ بود که از میان آن‌ها تعداد ۲۶۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش عبارت بودند از: پرسشنامه تعلل‌ورزی آموزشی، مقیاس اهمال‌کاری آموزشی، پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری و سنجش جهت‌گیری‌های هدف که همگی از اعتبار و پایایی قابل‌قبولی برخوردار بودند. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار Amos-24 استفاده گردید. یافته‌ها نشان داد که بین جهت‌گیری هدف و تعلل‌ورزی آموزشی ( $r=0/41$ )؛ اهمال‌کاری و تعلل‌ورزی آموزشی ( $r=0/57$ )؛ خودتنظیمی و تعلل‌ورزی آموزشی ( $r=0/59$ ) رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. همچنین خودتنظیمی آموزشی نقش میانجی بین جهت‌گیری هدف و تعلل‌ورزی آموزشی ایفا می‌کند اما خودتنظیمی آموزشی نقش میانجی بین اهمال‌کاری آموزشی و تعلل‌ورزی آموزشی ایفا نمی‌کند. بنابراین و با توجه به یافته‌های به دست آمده باید دست‌اندرکاران دانشگاه‌های علوم پزشکی موضوع تعلل‌ورزی آموزشی دانشجویان را به‌طور جدی مورد توجه قرار دهند و از طریق توجه به هدف‌گزینی و خودتنظیمی در صدد کاهش آن برآیند.

**واژگان کلیدی:** خود نظم‌بخشی، اهمال‌کاری، هدف‌گزینی، تعلل‌ورزی آموزشی.

\***نویسنده مسئول:** دانش‌آموخته کارشناس ارشد روانشناسی بالینی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد خوراسگان، ایران.

Email: neda2020eskandari@yahoo.com