



Identifying Factors The effect of psychological needs and academic motivation on academic procrastination: Examining the invariance of the model in male and female students

Mahdi Akbari¹ 

1. Corresponding author, Department of Psychology and Counseling, Faculty of education & Psychology, Farhangian University of Tehran, Tehran, Iran. E-mail: Mahdiakbari1362@gmail.com

Article Info	ABSTRACT
<p>Article type: Research Article</p> <p>Article history: Received 2025/08/03 Received in revised form 2025/11/01 Accepted 2025/11/27 Published online</p> <p>Keywords: procrastination, intrinsic motivation, extrinsic motivation, apathy, psychological needs, gender.</p>	<p>A review of the research background shows that the causal relationships between the effects of basic psychological needs and motivation levels on academic procrastination differ between male and female students. For this purpose, the causal relationships of this model are examined for invariance in a sample of male and female students. This study sought to examine the effects of basic psychological needs and motivation levels on academic procrastination among university students. The present research method is considered a correlational study from the point of view of method. Using the Cochran online formula, finally 548 students were selected from the faculties of Ayatollah Amoli Islamic Azad University using a proportional stratified sampling method. Three standard procrastination questionnaires (Solomon and RothBlum, 1984), the Basic Psychological Needs Instrument (Desi and Ryan, 2000), and the Academic Motivation Instrument (Valerand, 1992) were used to collect data. Path analysis was used to analyze the data in this study using Amos software under Windows 8. The findings showed that for all students about eight percent of the variance in students' procrastination was explained by the model variables. The standardized beta of the path from basic psychological needs to intrinsic motivation, the path from basic psychological needs to intrinsic motivation, the path from amotivation to academic procrastination, the path from intrinsic motivation to academic procrastination, the path from extrinsic motivation to academic procrastination, and the path from extrinsic motivation to academic procrastination were significant for both female and male students. However, the standardized beta of the path from basic psychological needs to extrinsic motivation was not significant for male and female students. With some concession, the invariance of the model path coefficients in both genders has received the necessary support and has been confirmed. The causal relationships between the variables in the model for male and female students operate in the same way but with different intensities. More precisely, the remaining 6 paths were invariant between the two genders. It is suggested that the same approach should be used to manipulate and adjust the amount of academic procrastination in male and female students.</p>
<p>How To Cite: Akbari, M. (2025). Identifying Factors The effect of psychological needs and academic motivation on academic procrastination: Examining the invariance of the model in male and female students, <i>Research in Instructional Methods</i>, 3 (4), https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348</p> <p> © The Author(s) DOI:https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348 Publisher: University of Qom</p>	

Introduction

A review of research studies supports increase in procrastination behavior in work can be explained and predicted to a large extent through the occurrence of pathological and pathological symptoms, to the extent that by committing procrastination behavior, not only the mental health and quality of physical health of the individual are subjected to its comprehensive spread, but also a lot of damage is done to the individual in terms of financial, economic and social issues, some of which cannot be compensated (Klingsieck & et al, 2010; Goroshit & Hen, 2019). To reduce procrastination, first of all, the factors that cause it must be recognized, one of which is the issue of basic psychological needs (Cavusoglu & Karatas, 2015). Another variable affecting academic procrastination that has been mentioned many times in the past is motivation, which is always considered the most important areas of study in learning and educational psychology. A review of the research background shows that no study has yet compared the causal relationships between the effects of basic psychological needs and motivation levels on academic procrastination in female and male students. Therefore, the innovation of this study is that, given the importance of gender in psychological variables, it seeks to compare the effects of basic psychological needs and motivation levels on academic procrastination in two groups of male and female students to determine whether the causal relationships between these variables are different in female and male students.

Research findings

The present research method is considered a correlational study, a non-experimental descriptive study, and applied study. 580 online questionnaires were completed, of which the information of 558 people was considered valid. The research sample consisted of 558 students who were selected using the proportional stratified sampling method. Three standard and standardized national questionnaires, the Deci & Ryan Psychological Basic Needs Instrument (2000), the Valerand Academic Motivation Instrument, and the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Instrument (1984), were used to collect information. Therefore, this path is also the same between female and male students and the effect is invariant in the model. In the male student model, the standard beta of the path from apathy to academic procrastination was 0.22, which is significant according to the T-test value (3.71) at the ($p < 0.01$) level. Also, the standard beta coefficient of the path from apathy to academic procrastination was 0.16, which is significant according to the T-test value (2.28) at the ($p < 0.05$) level. The overall findings of the invariance of the model showed that the factor correlation and residuals did not receive the necessary support for the invariance or complete co-alignment of the proposed model in the two groups of female and male students, and among the 7 calculated path coefficients of the models in girl and son students, only one path (from basic psychological needs to intrinsic motivation) has a significant difference, so with a slight concession, the equivalence and invariance of the path coefficients of the model in students of both sexes received the necessary support and was confirmed. However, the remaining 6 paths were invariant between the girl and son students .

Conclusion

The The present study results showed that in this study, the effect of basic psychological needs on the intrinsic motivation of Girl and boy students was significantly observed. These results are in line with the findings of previous studies. To explain the results, it should be said that to explain the effect of competence needs on intrinsic academic motivation, it should be said that when students feel that they are capable and effective in completing their academic assignments, this sense of competence increases their self-confidence and intrinsic motivation. They believe that they can overcome academic challenges and succeed. This feeling of empowerment increases the likelihood of starting and completing tasks on time and reduces the tendency to procrastinate. In addition, Other results of the study show that there is a

significant difference in the effect of basic psychological needs on the intrinsic motivation of Girl and boy students. The model has a greater effect among girl students. To explain the results theoretically, it should be said that motivation is described as a process through which an individual motivates and sustains purposeful activities. The results also showed that the effect of levels of motivation, amotivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation on academic procrastination was significant for both Girl and boy students. According to the results of this study, it can be suggested to teachers, students, and education officials that if students are placed in appropriate supportive environments, they will gain more intrinsic motivation, which indirectly affects the reduction of procrastination of these students.

Author Contributions

All authors contributed equally to the conceptualization of the article and writing of the original and subsequent drafts.

Data Availability Statement

Data available on request from the authors.

Acknowledgements

The authors would like to thank all participants in the present study

Ethical Considerations

The authors avoided data fabrication, falsification, plagiarism, and misconduct

Funding

This research did not receive any specific grant from funding agencies in the public, commercial, or not-for-profit sectors

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

اثر نیازهای روانشناختی و انگیزش تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی: آزمون تغییر ناپذیری مدل در دانشجویان

دختر و پسر

مهدی اکبری^۱

۱. استادیار، گروه روانشناسی و مشاوره، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه فرهنگیان استان تهران، تهران، ایران. رایانامه: Mahdiakbari1362@gmail.com

اطلاعات مقاله	چکیده
<p>نوع مقاله: مقاله پژوهشی</p> <p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲</p> <p>تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰</p> <p>تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶</p> <p>تاریخ انتشار:</p>	<p>مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد روابط علی تاثیر نیازهای بنیادین روانشناختی و سطوح انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. به همین منظور روابط علی این مدل در نمونه دانشجویان پسر و دختر مورد بررسی تغییر ناپذیری (هم ارزی) قرار می‌گیرد. این مطالعه درصدد بوده است تاثیر نیازهای بنیادین روانشناختی و سطوح انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه را بررسی نماید. روش پژوهش حاضر از نقطه نظر روش جزو مطالعات همبستگی، از نقطه نظر ماهیت جزو مطالعات توصیفی غیر آزمایشی و از نظر هدف نیز جزو مطالعات کاربردی محسوب می‌گردد. از طریق فرمول آنلاین کوکران برای تعیین حجم نمونه ۳۸۴ نفر برآورد شد که در نهایت ۵۴۸ دانشجوی به روش نمونه گیری طبقه ای نسبتی از دانشکده های دانشگاه آزاد اسلامی آیت الله آملی انتخاب شدند. از سه پرسشنامه استاندارد اهمال کاری سولومن و راث بلوم (۱۹۸۴)، ابزار نیازهای بنیادین روانشناختی دسی و رایان (۲۰۰۰) و ابزار انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲) برای جمع آوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش از تحلیل مسیر با کمک نرم افزار اموس تحت ویندوز ۸ استفاده شده است. سطح معناداری این مطالعه با مرور پیشینه ی پژوهشی ($\alpha = 0/05$) انتخاب شده است. یافته ها نشان داد که برای کل دانشجویان حدود هشت درصد از واریانس اهمال کاری دانشجویان توسط متغیرهای مدل تبیین می‌شود. بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روانشناختی به انگیزش درونی، مسیر از نیازهای بنیادین روانشناختی به انگیزش درونی، مسیر بی انگیزگی به اهمال کاری تحصیلی، مسیر انگیزش درونی به اهمال کاری تحصیلی، مسیر انگیزش بیرونی به اهمال کاری تحصیلی و مسیر انگیزش بیرونی به اهمال کاری تحصیلی هم بین دانشجویان دختر و هم بین دانشجویان پسر معنی دار بوده است. اما بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روانشناختی به انگیزش بیرونی برای دانشجویان پسر و دختر معنی دار نمی‌باشد. با قدری اغماض، تغییر ناپذیری (هم ارزی) ضرایب مسیر مدل در دانشجویان دو جنس حمایت لازم را دریافت کرده و تایید شده است. روابط علی بین متغیر ها در مدل دانشجویان پسر و دختر به یک شکل اما با شدت متفاوت عمل می‌کند. به صورت دقیقتر ۶ مسیر باقی مانده بین دو جنس تغییرناپذیر بوده است. پیشنهاد می‌شود برای دستکاری و تعدیل مقدار اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر باید به یک صورت عمل کرد.</p>

کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی انگیزگی، نیازهای روانشناختی، جنسیت..

استناد: اکبری، مهدی. (۱۴۰۴). اثر نیازهای روانشناختی و انگیزش تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی: آزمون تغییر ناپذیری مدل در دانشجویان دختر و پسر، پژوهش در روش های آموزش، ۳ (۴)، DOI: <https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348>

© نویسندگان.

DOI: <https://doi.org/10.22091/JRIM.2025.12953.1286>

ناشر: دانشگاه قم



مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی^۱ به تعویق انداختن آگاهانه و غیرمنطقی فعالیت‌ها و وظایف درسی است، به‌گونه‌ای که فرد با وجود آگاهی از پیامدهای منفی آن، انجام تکالیف یا آمادگی برای امتحان را به زمان‌های بعد موکول می‌کند. این رفتار اغلب با احساس اضطراب، گناه، کاهش عملکرد تحصیلی و نارضایتی از خود همراه است (Oram & Rogers, Milgram, Sroloff & Rosenbaum, 1988). مقوله اهمال‌کاری در روانشناسی تحصیلی ایران در دو دهه اخیر، سهم عمده‌ای از نگرانی‌ها برای برنامه ریزان، سیاست‌گذاران و معجریان آموزشی به خود اختصاص داده است (Karami, 2009). این نگرانی‌ها در سطحی قرار دارد که در برخی از پژوهش‌های خارجی گزارش شده بیش از نود درصد از افراد جامعه برخی مواقع در اقدامات روزانه شان اهمال و تعلل می‌ورزند، اما برای ۱۵ تا ۲۰ درصد از افراد، رفتار اهمال‌کار به عنوان بخش ثابت سبک زندگی روزانه به مثابه یک مسأله جدی خود را عیان می‌کند (Klingsieck & et al., 2010). در برخی مطالعات گزارش شده بیش از ۵۰ درصد از دانشجویان در تکالیف درسی اهمال‌کاری از خود نشان می‌دهند (Solomon & Rothblum, 1984). در برخی مطالعات دیگر عنوان شده که ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه‌ها با آن مواجهه هستند (Malatinová, 2019; Balkis & Duru, 2019; Zhang & Feng, 2020). در برخی از مطالعات نیز میزان شیوع آن بین ۷۰ تا ۹۵ درصد متغیر گزارش داده است (Oram & Rogers, 2022). در محیط دانشگاهی، اهمال‌کاری یکی از شایع‌ترین موانع پیشرفت تحصیلی و رشد شخصی دانشجویان محسوب می‌شود (Marvianto & Widhiarso, Huang, Li, Li & Ding, 2025). اهمال‌کاری ریشه در عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی دارد (Awazian, Badri, Sarandi et al, 2011)؛ از جمله پایین بودن خودتنظیمی، ضعف در مدیریت زمان، ترس از شکست، یا انگیزش بیرونی ناکافی. همچنین، ویژگی‌های شخصیتی مانند کمال‌گرایی یا عدم خودکارآمدی می‌توانند این رفتار را تشدید کنند. همچنین در مقاله‌ای در ایران، نرخ شیوع اهمال‌کاری را در جامعه دانش‌آموزان متوسطه در شهر اهواز حدود پانزده درصد گزارش کردند که میزان شیوع در دانش‌آموز پسر ۱۷ درصد و برای دانش‌آموزان دختر ۱۴ درصد برآورد شده است (Shehne Yailagh, Salamati, Mehrabizadeh & Haghghi, 2006).

مرور مطالعات پژوهشی از رابطه اهمال‌کاری با بروز انواع ویژگی‌های شخصیتی حمایت می‌کند. به صورتی که افزایش رفتار اهمال‌کارانه در کارها تا اندازه زیادی از طریق بروز علائم مرضی و بیمارگونه قابل تبیین و پیش‌بینی است، در حدی که با ارتکاب رفتار اهمال‌کارانه، نه تنها سلامت روان و کیفیت سلامت جسمی فرد، تحت تسری همه جانبه خود قرار می‌دهد، همچنین لطمات زیادی از نظر مسایل مالی، اقتصادی و اجتماعی به فرد وارد کرده که بخشی از آن قابل جبران نیست (goroshit & Hen, 2019; Klingsieck & et al, 2010). برای مثال کشور ترکیه گزارش شده که اهمال‌کاری تحصیلی منجر به سطوح بالایی از مقدار اضطراب و میزان افسردگی در دانشجو می‌شود. در ادامه همین خط پژوهشی، برخی پژوهشگران در مطالعه خود به این نتیجه رسیدند که اهمال‌کاری تحصیلی در واقع، یک نوع درماندگی در انجام آنچه که بایستی برای رسیدن به هدف انجام می‌شد، را نشان می‌دهد (Li & et al. 2020). فراگیری که رفتار اهمال‌کارانه دارند، فرایند آمادگی برای آزمون را به شب ماقبل آزمون (شب امتحان) به تعویق می‌اندازند و در نتیجه در زمان آزمون و قبل آن، با میزان شدیدی از استرس و اضطراب مواجه می‌شوند که به صورت یکپارچه هجوم می‌آورند. اهمال‌کاری با سه عنصر شخصیتی خودشیفتگی^۲، ماکیاویلیستی^۳ و روان‌پریشی^۴ در خصیصه‌هایی همچون تکانش‌گری بالاو و وظیفه‌شناسی پایین همراه است (Zhou, ۲۰۱۹; Zhou, ۲۰۱۹).

¹ academic procrastination

² narcissism

³ machiavellianism

⁴ psychopathy

Nayak). همچنین برخی مطالعات گزارش شده که با افزایش میزان روان رنجوری و انعطاف پذیری در فراگیران، میزان اهمال کاری تحصیلی نیز در آن‌ها افزایش یافته و با افزایش میزان وظیفه‌شناسی و تعهد، میزان اهمال کاری تحصیلی در آن‌ها کاهش می‌یابد (Nasri, Damavandi & Ashoori, 2014). طبق پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که افرادی که بیشتر بتوانند رفتارهایشان را درونی‌سازی کنند، طبیعتاً طبق نظریه خودتعیین‌گری، بیشتر پیامدهای رفتاری خود را کنترل کرده و در نتیجه آن سطح بالایی از نیاز خودمختاری خود را برآورده می‌سازند (Seo, 2012؛ Deci & Ryan, 2000). فراگیرانی که میزان بالایی از اهمال کاری در تکالیف تحصیلی‌شان داشتند، به نسبت معنی‌داری کمتر از فراگیران دیگر، از راهبردهای شناختی و فراشناختی برای حل مسایل تحصیلی استفاده می‌کنند (Klassen Wolters, 2003؛ et al., 2010). همچنین فراگیرانی که میزان پایینی از اهمال کاری در تکالیف داشتند، به نسبت معنی‌داری بیشتر از فراگیران دیگر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند. در امتداد همین خط مطالعاتی، برخی پژوهش‌ها نیز گزارش دادند که آن دسته از فراگیرانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر از بقیه فراگیرندگان از خود رفتار اهمال کاری نشان می‌دهند (Alblwi & et al., 2020؛ Codina, Castillo, Pestana & Balaguer, 2019). برخی نیز نشان دادند که با ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی می‌تواند اهمال کاری را پیش‌بینی کرد به صورتی که ۹۴ درصد از افراد نمونه در طبقه‌ی اهمال کاری با نمره‌ی پایین و ۹۳ درصد از افرادی که در طبقه‌ی اهمال کاری با نمره‌ی بالا، براساس نمرات ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی به درست تشخیص داده شده‌اند (Motiei et al., 2019). در ادامه این مطالعات برخی هم به این نتیجه دست یافتند که سبک شناختی نیز قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را دارد (Asadzadeh, 2018).

دانشجویان دلایل متعددی برای رفتار اهمال کاری خود اظهار می‌کنند. بسیاری از آنها، برای رفتار اهمال‌کارانه خود به ترس خودشان از شکست اشاره کرده، برخی دیگر به اضطراب‌شان در حین عملکرد و برخی نیز انتظارات بالای کمال‌گرایی و برخی نیز اعتماد به نفس پایین خود را سبب‌ساز و زمینه‌ساز رفتار اهمال‌کارانه خود گزارش کردند (Vansteenkiste, Codina, Castillo, & Pestana, 2024). در واقع ترکیب حالات منفی اضطراب، افسردگی و سطح پایین عزت نفس، می‌تواند انعکاس‌دهنده‌ی سطوحی از ارزشیابی ویژگی شخصیتی فردی باشد که به صورت عام دچار ترس از شکست بالایی است (Ye & et al., 2025). بسیاری از این افراد، به دلیل اسناد بیرونی ناپایدار بی‌ثبات این تکالیف تحصیلی‌شان را انجام می‌دهند، در واقع آنها تکالیف و وظایف درسی‌شان را به این دلیل انجام می‌دهند که والدین‌شان از آنها می‌خواهند (Sederlund, Burns & Rogers, 2020؛ Cerino, 2014). وقتی کودکان رشد کرده و بزرگ‌تر می‌شوند دیگر دلایل درس خواندن و تحصیل‌شان وابسته به خواسته‌ی والدین و یا معلمان یا ارکان مدرسه نیست، بلکه برای درس خواندن ارزش‌های فردی و مهمتری پیدا می‌کنند که از نظر اسنادی «درونی، باثبات و پایدار» است.

برای کاهش اهمال کاری، در وهله اول باید عوامل بوجود آورنده آن را شناخت که یکی از آنها مسأله نیازهای بنیادین روان‌شناختی می‌باشد (Cavusoglu & Karatas, 2015). طبق نظریه خودتعیین‌گری سه نیاز بنیادین روان‌شناختی خودمختاری^۱، رابطه^۲ و شایستگی^۳ را مطرح شده که ارضای این نیازها حالتی از رضایت در افراد ایجاد می‌کند که منجر به کامیابی در زندگی انسانها می‌شود. در مقابل اگر این نیازها ارضا نشوند، منجر به سازگاری بد و آسیب‌های روانی خواهد شد (Vansteenkiste & Ryan, 2013). حالت ارضا نیازهای بنیادین روان‌شناختی با کلمه رضایت نشان می‌دهند و برای ارضای هر یک از نیازها، کلمه رضایت را بکار می‌گیرند؛ برای مثال رضایت از خودمختاری، رضایت از رابطه و رضایت از شایستگی (Shuler Brandstatter, Sheldon, 2013؛ Sheldon & Hilpert, 2013).

¹ autonomy

² relatedness

³ competence

؛ Deci & Ryan, 2000, 2001). مرور پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که مطالعات ده سال گذشته سعی نمودند مدل‌های ساختاری از نیازهای بنیادین روان‌شناختی ارائه دهد که برگرفته از شش خرده نظریه خود تعیین‌گری دسی و ریان می‌باشد (Huang et al., 2025)؛ Cordeiro et al., 2013؛ Schuler et al., 2013؛ Sheldon & Hilpert, 2012). متغیر تفاوت‌های جنسیتی در نحوه ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌تواند مسیر اثرگذاری این نیازها بر اهمال‌کاری تحصیلی را تعدیل کند. به‌عنوان نمونه دختران معمولاً حساسیت بیشتری نسبت به نیاز به ارتباط و حمایت اجتماعی دارند، در حالی که پسران، نیاز به شایستگی و استقلال را مهم‌تر تلقی می‌کنند. این تفاوت موجب می‌شود که احساس ناکامی در این نیازها اثرات متفاوتی بر انگیزش تحصیلی داشته باشد؛ برای مثال، کمبود ارتباط اجتماعی در دختران ممکن است سریع‌تر منجر به بی‌انگیزگی و در نهایت اهمال‌کاری شود، در حالی که در پسران، فشار برای عملکرد یا شایستگی پایین‌تر عاملی اصلی در تأخیر در انجام تکالیف است (Rinaldi & Damayanti, 2025؛ Chen et al., 2015).

متغیر دیگر موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی که در پیشینه به آن بارها اشاره شده انگیزش است که همواره مهمترین حوزه‌های مطالعاتی در یادگیری و روانشناسی تربیتی محسوب می‌شود. انگیزش به عنوان فرآیندی توصیف می‌شود که از طریق آن فرد فعالیت‌های هدفمند را برانگیخته و پایدار نگه می‌دارد. انگیزش به صورت کلی به عنوان فرآیندی تلقی می‌شود که نیاز و خواسته‌اشخاص در حرکت و تکاپو است (Wessel, Bradley & Hood, 2020؛ Hensley & Munn, 2020). همچنین برخی معتقدند که انگیزش تحصیلی سطوح استقامت و علاقه به یک موضوع خاص و کوشش تحصیلی را منعکس می‌کند (Arias-Chávez, Ramos-Quispe, Villalba-Condori & et al, 2021). انگیزش تحصیلی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل تحصیلی به آنها مراجعه می‌کنند و به موفقیت تحصیلی کمک شایان توجهی می‌کند (Alexander, 2006).

برخی پژوهشگران معتقد هستند انگیزش برای یادگیری بسیار مهم و حیاتی است و فقدان انگیزش مشکلات متعددی را برای دانشجویان در همه سطوح ایجاد می‌کند (Amirhosseini et al., 2019؛ Farajzadeh et al., 2019؛ Setayeshi Azhari, 2019). انگیزش تحصیلی دارای سه مولفه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است. مولفه انگیزش درونی به عنوان عمل کردن به وظیفه برای کسب رضایت درونی همراه با پیامدهای جداگانه است. ریشه متغیر انگیزش درونی از سه نظریه اسناد واینر (Weiner) و خودکارآمدی بندورا (Bandura) و جهت‌گیری هدف دوپک (Dweck) است. طبق نظریه اسناد، هنگامی که افراد نتایج آموزشی را به عامل درونی نسبت می‌دهند، انگیزش درونی افزایش می‌یابد، عوامل درونی آنها نیز قابل کنترل می‌شوند. طبق نظریه خودکارآمدی بندورا، انگیزش درونی زمانی بیشتر افزایش می‌یابد که افراد معتقدند که قادر به دستیابی به اهداف مورد نظر هستند. طبقه نظریه جهت‌گیری هدف، وقتی افراد علاقمند به تسلط بر یک موضوع هستند انگیزه درونی نیز افزایش می‌یابد و نمرات بالاتری کسب می‌کنند. هنگامی که این عوامل با هم ترکیب یابند و منجر به سطح بالای انگیزش درونی می‌شوند، دانشجویان با احتمال زیادی، فراگیران موفق خواهند شد (Alexander, 2006). بی‌انگیزگی، بدترین حالت انگیزشی است و منجر به اهمال‌کاری شدید، ناتوانی در شروع کارها و پیامدهای منفی جدی در عملکرد تحصیلی و سلامت روان می‌شود. انگیزش بیرونی، می‌تواند در کوتاه‌مدت محرک باشد اما در بلندمدت احتمال اهمال‌کاری را بالا می‌برد و کیفیت یادگیری را پایین می‌آورد، مگر اینکه به مرور درونی‌سازی شود، به صورتی که فرد ارزش پاداش بیرونی را بپذیرد و آن را بخشی از اهداف درونی خود کند. خودکارآمدی تحصیلی به صورت معنی‌داری توانسته انگیزش درونی و اهمال‌کاری را پیش‌بینی نماید و دریافت که انگیزش درونی نقش متغیر میانجی را در این ارتباط بازی می‌کند (Marvianto & Widhiarso, 2025). به نظر می‌رسد دختران تمایل بیشتری به انگیزش درونی (یعنی تمایل به یادگیری برای رشد شخصی و رضایت درونی) دارند، در حالی که پسران بیشتر تحت تأثیر انگیزش بیرونی (نمره، مقایسه، یا تأیید اجتماعی) قرار می‌گیرند (Gautam, Polizzi, & Mattson., 2019).

این‌رو، زمانی که نیازهای بنیادین ارضا نمی‌شود، مسیر زوال انگیزش درونی در دختران سریع‌تر بر کیفیت مشارکت تحصیلی و احساس گناه از اهمال کاری تأثیر می‌گذارد، اما در پسران، فشارهای بیرونی ممکن است در کوتاه‌مدت مانع اهمال کاری شود و در بلندمدت اثر کمتری داشته باشد.

بررسی عوامل موثر بر اهمال کاری تحصیلی دانشجویان در دانشگاه‌ها از این نظر اهمیت و ضرورت دارد که هم میزان درصد شیوع اهمال کاری در جامعه باید مشخص شود و هم اشکال آن از نوع اهمال کاری مطالعه، اهمال کاری در امتحان، اهمال کاری در نوشتن مقالات، اهمال کاری در انجام تکالیف درسی و ... شناخته شوند (Huang et al., 2025). شناخت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی از یک طرف از پیامدهای شکست تحصیلی در دانشگاه، پیشگیری کرده و محیطی خوشایند جهت یادگیری را ایجاد می‌کند؛ از طرف دیگر در دستیابی به رویکرد مناسب مداخله‌ای و تکیه بر اولویت‌های کاربردی مدرسان است (Wang et al., 2018؛ dai et al., 2018؛ Wörtler et al., 2019).

همچنین بعضی از مطالعات بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و اهمال کاری است (Codina et al., 2024؛ Pathak & Joshi, 2017). برخی دریافتند پسران در مقایسه با دختران، در معرض خطر بالای اهمال کاری هستند (Ferrari et al., 1995). برخی نیز گزارش دادند که در اهمال کاری دانشجویان دختر و پسر تفاوتی مشاهده نشد (Joshi & Pathak, 2017). برخی مطالعات نیز نشان داد که دختران در مواردی که محتوای یادگیری دشوارتر باشد، نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند که اهمال کاری را کاهش می‌دهد (Alblwi & et al., 2020؛ Codina et al., 2020). تفاوت‌های هنجاری، فرهنگی و سبک‌های هیجانی بین دختران و پسران نیز بر شدت روابط علی متغیرها اثرگذار است. دختران معمولاً اهمال کاری را رفتاری ناسازگار با ارزش‌های تحصیلی خود می‌دانند و هیجان‌های منفی مانند اضطراب، استرس، تنش کاری، عدم تمرکز و احساس گناه را تجربه می‌کنند، در حالی که پسران بیشتر اهمال کاری را به صورت استراتژی مقابله‌ای یا روش اجتناب از فشار تحصیلی می‌بینند. این تفاوت در پردازش شناختی و هیجانی باعث می‌شود روابط علی مسیرهای بین نیازهای روانشناختی، انگیزش و اهمال کاری شدت متفاوت اما معناداری را در دو جنس نشان دهد. به بیان دیگر، ساختار انگیزشی و عاطفی دانشجویان تحت تأثیر جنسیت، به گونه‌ای شکل می‌گیرد که بر شدت و جهت اثرگذاری نیازهای بنیادین روانشناختی بر اهمال کاری تحصیلی تفاوت ایجاد می‌کند.

به همین منظور تاکنون مطالعه‌ای روابط علی تأثیر نیازهای بنیادین روانشناختی و سطوح انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی در مدل دانشجویان دختر و پسر مقایسه نکرده است. به همین دلیل نوآوری این مطالعه این است که با توجه به اهمیت موضوع جنسیت در متغیرهای روان شناختی، درصد بررسی مقایسه میزان تأثیر نیازهای بنیادین روان شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی را در دو گروه دانشجویان پسر و دختر باشد تا مشخص کند که روابط علی این متغیرها با هم در دانشجویان دختر و پسر آیا متفاوت است یا خیر.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش حاضر از نقطه نظر روش جزو مطالعات همبستگی، از نقطه نظر ماهیت جزو مطالعات توصیفی غیر آزمایشی و از نظر هدف نیز جزو مطالعات کاربردی محسوب می‌شود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله آملی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند. بنا به گزارش معاونت آموزشی، بیش از ۷۰۰۰ دانشجو در سطح کارشناسی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرسی و مورگان (rejcie & Morgan) استفاده شده که نمونه را حداقل ۳۶۴ نفر برآورد کرده است. ۵۸۰ پرسشنامه آنلاین تکمیل شد که اطلاعات ۵۵۸ نفر معتبر تشخیص داده شد. نمونه پژوهش شامل ۵۵۸ دانشجوی کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله آملی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بوده است که

به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای (علوم پایه، فنی و مهندسی، علوم انسانی و علوم پزشکی) نسبی براساس نسبت دانشکده‌ها (علوم پایه ۰/۱۷، فنی و مهندسی ۰/۲۶، علوم انسانی ۰/۴۶ و علوم پزشکی ۰/۱۱) در این مطالعه استفاده شد. از سه پرسشنامه استاندارد و هنجاریابی شده ملی برای گردآوری اطلاعات استفاده شد. نتایج شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها نمونه دانشجویان پسر، دختر و کل برای توصیف مشخصات نمونه در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱. مشخصات مرکزی و پراکندگی متغیرهای مدل مفهومی

انحراف استاندارد			میانگین			سازه‌ها و عامل‌ها
کل (n=۵۵۸)	دختر (n=۲۷۶)	پسر (n=۲۸۲)	کل (n=۵۵۸)	دختر (n=۲۷۶)	پسر (n=۲۸۲)	مولفه‌ها و جنسیت
0/83	۰/۸۷	۰/۸۱	۳/۹۲	۳/۹۶	۳/۸۹	نیازهای روان‌شناختی
۱/۰۶	۱/۰۲	۱/۰۹	۳/۷۴	۳/۷۳	۳/۷۴	نیاز شایستگی
۱/۱۸	۱/۰۱	۱/۳۰	۴/۰۶	۴/۰۵	۴/۰۷	نیاز خودمختاری
۱/۰۹	۱/۱۴	۱/۰۳	۳/۹۴	۴/۰۵	۳/۸۴	نیاز رابطه
0/91	۰/۹۵	۰/۹۳	۴/۱۰	4/22	۴/۰۱	انگیزش تحصیلی
۱/۱۰	۱/۱۵	۱/۰۶	۴/۱۴	۴/۲۶	۴/۰۵	انگیزش درونی
۱/۱۷	۱/۲۷	۱/۰۶	۴/۳۱	۴/۵۳	۴/۱۳	انگیزش بیرونی
۱/۸۳	۱/۹۳	۱/۷۳	۳/۴۴	۳/۲۲	۳/۶۳	بی‌انگیزگی
۰/۴۴	۰/۴۵	۰/۴۲	۳/۰۴	۳/۰۳	۳/۰۵	اهمال کاری تحصیلی
۰/۷۱	۰/۶۳	۰/۷۶	۲/۸۱	۲/۷۷	۲/۸۴	مطالعه برای آزمون
۰/۷۱	۰/۵۸	۰/۸۰	۲/۹۷	۲/۸۹	۳/۰۳	آمادگی حل تکلیف
۰/۸۶	۰/۹۴	۰/۸۰	۲/۹۴	۲/۹۶	۲/۹۲	آماده‌کردن مقاله
۰/۹۲	۰/۸۸	۰/۹۳	۳/۴۱	۳/۵۱	۳/۳۳	قصد تغییر

همان‌طور که در جدول ۱ نمایش داده شده است در این مطالعه ۲۸۲ دانشجوی پسر و ۲۷۶ دانشجو دختر مشارکت داشتند که دانشجو پسر در متغیر نیازهای بنیادین روانشناختی میانگین ۳/۸۹ و انحراف استاندارد ۰/۸۱ و دانشجو دختران میانگین ۳/۹۶ و انحراف استاندارد ۰/۸۷ بدست آوردند که عملکردشان نزدیک بهم است. در انگیزش تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نیز عملکرد دانشجو پسران و دانشجو دختران مشابه است.

از ابزار نیازهای بنیادین روان‌شناختی ساخته Deci & Ryan (۲۰۰۰) استفاده شد که نسخه اصلی آن اولین بار در سال ۱۳۸۸ در نمونه دانشجویان ایرانی ترجمه شد. این ابزار شامل ۲۱ عبارت و ۳ خرده‌مقیاس نیاز برای شایستگی، وابستگی و خودمختاری می‌باشد. پایایی این ابزار توسط سازندگان از طریق آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۸۴ گزارش شده است (Deci & Ryan, ۲۰۰۱). در مقاله حاضر برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آن برای نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۷۹ و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ بدست آمد. برای سنجش این متغیر از ابزار انگیزش تحصیلی Valerand استفاده شد که دارای ۲۸ سوال و سه خرده‌مقیاس بی‌انگیزگی (۱۱ سوال)، انگیزش درونی (۱۱ سوال) و انگیزش بیرونی (۶ سوال) می‌باشد. این نسخه بومی استاندارد و هنجاریابی شده است. روایی و پایایی ابزار را تایید کردند (Motiei & et al. 2012). ضریب پایایی در مقاله حاضر برای بی‌انگیزگی (۰/۷۲)، انگیزش درونی (۰/۷۵) و انگیزش بیرونی (۰/۷۳) و برای کل ابزار برابر با ۰/۷۲ بدست آمد که نشان‌دهنده ضریب پایایی بالایی نیست، اما در سطح قابل قبول است. همچنین از ابزار اهمال کاری تحصیلی ساخته Solomon و Rothblum (۱۹۸۴) استفاده شد که دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ سوال)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱ گویه) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که برای دانشجویان ایرانی به صورت

تکالیف پژوهشی و پژوهش کلاسی (۸ گویه) را میسنجد. مطالعات مختلف ضمن تایید روایی ابزار، پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده است (Motiei & et al, 2012). در مقاله حاضر ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات (۰/۷۶)، آماده شدن برای تکالیف (۰/۸۲) و آماده شدن برای مقاله‌ها (۰/۷۱) برای کل ابزار ۰/۷۴ بدست آمد که نشان‌دهنده ضریب پایایی قابل قبول است. برای کاربرد آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون مفروضاتی وجود دارد که تحلیل نهایی به آن وابسته است. در ادامه پیش از آزمون فرضیات مهمترین پیش فرض‌های آزمون ضریب همبستگی پیرسون شامل نرمال بودن توزیع مورد بررسی قرار می‌گیرد. نتایج تجزیه و تحلیل نرمال بودن توزیع توسط آزمون کالموگروف اسمیرنوف (KS) نشان می‌دهد که مقدار معنی‌داری بدست آمده برای متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Sig=۰/۳۲) و برای انگیزش تحصیلی (Sig=۰/۲۱) و برای متغیر اهمال کاری تحصیلی (Sig=۰/۱۹) از مقدار بحرانی ($\alpha=۰/۰۵$) بسیار بیشتر است؛ بنابراین برای هر سه متغیر فرض صفر مبنی بر وجود توزیع نرمال رد نمی‌شود و فرض یک مبنی بر عدم توزیع نرمال رد می‌شود. براساس اطلاعات بالا می‌توان گفت که توزیع متغیرها نرمال است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از تحلیل مسیر استفاده می‌شود. از نرم افزار لیزرل و اموس تحت ویندوز ۸th استفاده شده است. سطح معناداری این مطالعه با مرور پیشینه‌ی پژوهشی ($\alpha=۰/۰۵$) انتخاب شده است.

یافته‌ها

در جدول ۲ مشخصات ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای پژوهشی بین دانشجویان دختر و پسر نمایش داده می‌شود که در

ادامه تجزیه و تحلیل جدول این صورت گرفته

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون (ضریب بالاپسران و ضریب پایین دختران)					
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱) نیازهای بنیادین روان‌شناختی	۱				
۲) انگیزش درونی	۰/۰۵*	۱			
۳) انگیزش بیرونی	۰/۰۷*	۰/۷۹*	۱		
۴) بی‌انگیزگی	۰/۱۷*	۰/۱۷*	۰/۱۶*	۱	
۵) اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۵*	۰/۰۸*	۰/۰۹*	۰/۲۳*	۱
	۰/۱۸*	۰/۱۷*	۰/۱۵*	۰/۲۲*	۰/۱۸*

تعداد دانشجویان پسر (n=282)
تعداد دانشجویان دختر (n=276)
*(p < 0.05)

همان طور که در جدول ۲ نمایش داده شده است ضریب بالایی متعلق به پسران است که پررنگ شده و زیر آن خط کشیده شده است و ضریب پایینی برای مدل دختران است. در نمونه دانشجویان پسر، رابطه ضریب همبستگی پیرسون بین متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی

با انگیزش درونی، ضریب نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزش بیرونی، رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه انگیزش درونی با اهمال‌کاری تحصیلی معنی دار بدست نیامد، اما رابطه معنی دار در همبستگی نیازهای بنیادین روان‌شناختی با بی انگیزگی، همبستگی انگیزش بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه بی انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی پسران مشاهده شده است. در نمونه دانشجویان دختر، رابطه ضریب همبستگی پیروسون بین متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزش درونی، ضریب رابطه همبستگی نیازهای بنیادین روان‌شناختی با بی انگیزگی، ضریب رابطه همبستگی نیازهای بنیادین روان‌شناختی با اهمال‌کاری تحصیلی و ضریب رابطه همبستگی انگیزش درونی با اهمال‌کاری تحصیلی، ضریب رابطه همبستگی انگیزش بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه بی انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی معنی دار مشاهده شده است. اما در ضریب همبستگی بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزش بیرونی معنی دار مشاهده نشده است. در ادامه در جدول ۳ و شکل ۱ و ۲ ضرایب بتای استاندارد و بتای استاندارد نشده اثرات مستقیم مسیرها و آزمون معنی داری برای آنها نمایش داده می‌شود.

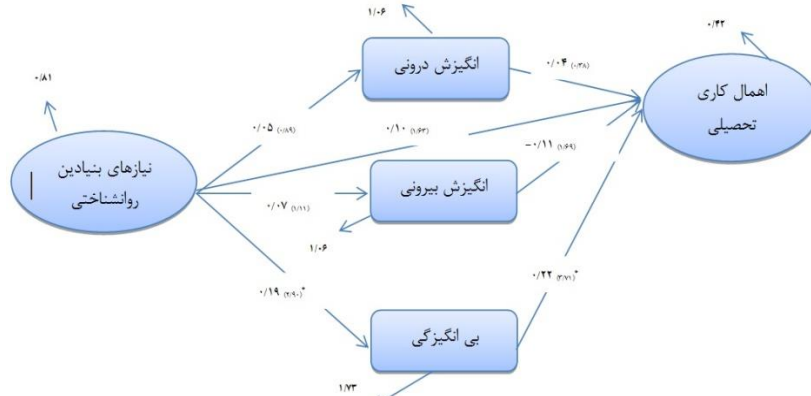
جدول ۳. ضرایب مسیر متغیرها بر همدیگر در مدل دانشجویان دختر و پسر

نتیجه H ₀	T (Sig)	SEM	β	b	بر	از	نتایج جدول ۳ و همچنین
رد	۰/۸۹ (۰/۳۷)	۰/۱۷	۰/۰۵	۰/۰۷	انگیزش درونی	نیازهای بنیادین روان‌شناختی	پسر (n=282)
رد	۱/۱۱ (۰/۲۸)	۰/۱۸	۰/۰۷	۰/۱۹	انگیزش بیرونی		
عدم رد	*۲/۹۰ (۰/۰۰۱)	۰/۲۰	۰/۱۹	۰/۲۳	بی انگیزگی		
رد	۱/۶۳ (۰/۱۰)	۰/۰۶	۰/۱۰	۰/۱۰	اهمال‌کاری تحصیلی		
رد	۰/۳۸ (۰/۷۰)	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۰۱	اهمال‌کاری تحصیلی	انگیزش درونی	
رد	۱/۶۹ (۰/۳۳)	۰/۰۴	-۰/۱۱	-۰/۰۳	اهمال‌کاری تحصیلی	انگیزش بیرونی	
عدم رد	*۳/۷۱ (۰/۰۰۱)	۰/۰۲	۰/۲۲	۰/۰۷	اهمال‌کاری تحصیلی	بی انگیزگی	
عدم رد	*۲/۵۴ (۰/۰۲)	۰/۲۱	۰/۱۸	۰/۲۲	انگیزش درونی	نیازهای بنیادین روان‌شناختی	
رد	۱/۲۱ (۰/۳۰)	۰/۲۲	۰/۰۶	۰/۰۹	انگیزش بیرونی		
عدم رد	*۲/۴۹ (۰/۰۲)	۰/۲۵	۰/۱۷	۰/۲۳	بی انگیزگی		
عدم رد	*۲/۳۰ (۰/۰۲)	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۱۹	اهمال‌کاری تحصیلی		
رد	۱/۱۵ (۰/۲۵)	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۰۵	اهمال‌کاری تحصیلی	انگیزش درونی	
عدم رد	*۲/۶۱ (۰/۰۴)	۰/۰۴	-۰/۲۲	-۰/۰۸	اهمال‌کاری تحصیلی	انگیزش بیرونی	
عدم رد	*۲/۲۸ (۰/۰۲)	۰/۰۲	۰/۱۶	۰/۰۵	اهمال‌کاری تحصیلی	بی انگیزگی	
P * < ۰/۰۵							

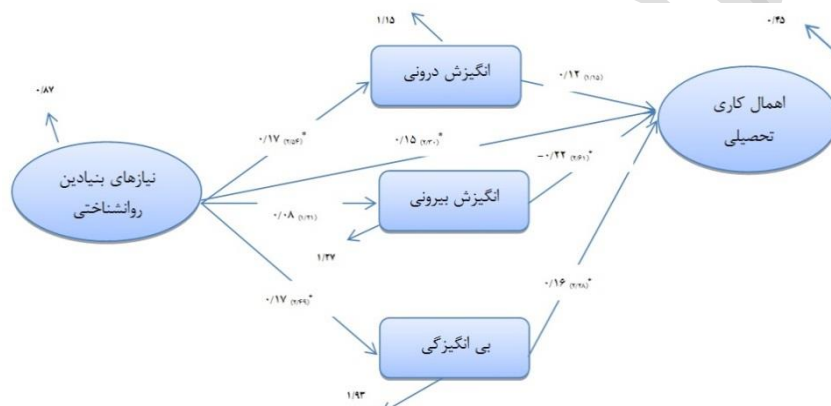
شکل ۱ و ۲ نشان می‌دهد که برای دانشجویان پسر میزای بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی ۰/۰۵ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۰/۸۹) در سطح (P_{0.05}) معنی دار نیست. برای دانشجویان دختر میزان بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی ۰/۱۷ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۲/۵۴) در سطح (P_{0.05}) معنی دار است. بنابراین در بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری مشاهده شده و مدل در بین دانشجویان دختر دارای تاثیر بیشتری است. برای دانشجویان پسر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی ۰/۰۷ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۱/۱۱) در سطح (P_{0.05}) معنی دار نمی‌باشد. برای دانشجویان دختر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی ۰/۰۸ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۱/۲۱) در سطح (P_{0.05}) معنی دار نمی‌باشد. بنابراین در مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی دار نیست و اثر کلی در هر دو مدل دختر و پسر یکسان است. در مدل دانشجویان پسر مسیر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به بی انگیزگی ۰/۱۹ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۲/۹۰) در سطح (P_{0.01}) معنی دار می‌باشد. مسیر بتای استاندارد مسیر نیازهای

اثر نیازهای روانشناختی و انگیزش تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی: آزمون تغییرناپذیری مدل در دانشجویان دختر و پسر ۱

بنیادین روان‌شناختی به بی انگیزگی در بین دانشجویان دختر نیز ۰/۱۷ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۲/۴۹) در سطح (p<0.01) معنی دار می‌باشد. این مسیر نیز بین دانشجویان دختر و پسر یکسان است و اثر همترازی و تغییر ناپذیری دارد.



شکل ۱ بتای استاندارد و مقدار آزمون T در مدل دانشجویان پسر (n=282)



شکل ۲ بتای استاندارد و مقدار آزمون T در مدل دانشجویان دختر (n=276)

طبق اطلاعات جدول ۳ و شکل ۱ و ۲ در مدل دانشجویان پسر مسیر بتای استاندارد مسیر انگیزش درونی به اهمال کاری تحصیلی ۰/۰۴ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۰/۳۸) در سطح (p<0.05) معنی دار نمی‌باشد. مسیر بتای استاندارد مسیر در بین دانشجویان دختر نیز ۰/۱۲ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۱/۱۵) در سطح (p<0.05) معنی دار نمی‌باشد. بنابراین این مسیر نیز بین دانشجویان دختر و پسر یکسان است و اثر تغییر ناپذیر است. در مدل دانشجویان پسر مسیر بتای استاندارد مسیر انگیزش بیرونی به اهمال کاری تحصیلی ۰/۱۱ - بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۰/۹۸) و بتای استاندارد مسیر بین دانشجویان دختر نیز ۰/۰۸ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۱/۲۱) در سطح (p<0.05) معنی دار نمی‌باشد. بنابراین این مسیر هم بین دانشجویان دختر و پسر یکسان است و اثر در مدل تغییر ناپذیر است. در مدل دانشجویان پسر بتای استاندارد مسیر بی انگیزگی به اهمال کاری تحصیلی ۰/۲۲ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۳/۷۱) و ضریب بتای استاندارد مسیر دانشجویان دختر از بی انگیزگی به اهمال کاری تحصیلی نیز ۰/۱۶ بدست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۲/۲۸) در سطح (p<0.05) معنی دار است.

در جدول ۴ اثرات باقی مانده و مقدار ضریب تبیین متغیرهای درون زاد در مدل مفهومی پژوهش نمایش داده می‌شود:

جدول ۴. اثرات پس‌ماند متغیرهای درونی در مدل کلی

مدل	متغیرها	R	ضریب تبیین R ²	خطای- مانداری برآورد	T(Sig)	نتیجه H ₀
پسر (n=282)	انگیزش درونی	۰/۰۵	۰/۰۱	۱/۰۰	۰/۶۹ (۰/۴۵)	رد
	انگیزش بیرونی	۰/۰۷	۰/۰۱	۱/۰۵	۰/۷۴ (۰/۴۲)	رد
	بی انگیزگی	۰/۱۷	۰/۰۳	۱/۲۳	*۳/۶۱ (۰/۰۰۱)	عدم رد
	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۲۶	۰/۰۷	۰/۳۶	*۲/۲۶ (۰/۰۰۱)	عدم رد
دختر (n=276)	انگیزش درونی	۰/۲۲	۰/۰۳	۱/۰۴	*۳/۲۳ (۰/۰۰۱)	عدم رد
	انگیزش بیرونی	۰/۰۸	۰/۰۱	۱/۱۰	۰/۶۹ (۰/۴۶)	رد
	بی انگیزگی	۰/۱۷	۰/۰۳	۱/۳۰	*۳/۱۱ (۰/۰۰۱)	عدم رد
	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۳۰	۰/۰۹	۰/۴۰	*۲/۷۰ (۰/۰۰۱)	عدم رد
P < ۰/۰۵ *						

میزان ضریب تبیین جدول ۴ نیز نشان می‌دهد که حدود هفت درصد از واریانس اهمال‌کاری دانشجویان پسر توسط متغیرهای مدل و حدود نه درصد از واریانس اهمال‌کاری دانشجویان دختر توسط متغیرهای مدل تبیین می‌شود. در مدل دانشجویان پسر یک درصد از واریانس متغیر انگیزش درونی و در مدل دانشجویان دختر ۳ درصد از واریانس دانشجویان تبیین می‌شود. در تبیین واریانس متغیر انگیزش بیرونی توسط متغیرهای پژوهش مدل دانشجویان پسر و دختر تنها یک درصد موفق بوده است. همچنین سهم بیش بینی بی انگیزگی در مدل دانشجویان دختر و پسر به یک اندازه بوده است (سه درصد). در جدول ۷ شاخص مربوط به سطح برازش مدل نمایش داده شده است.

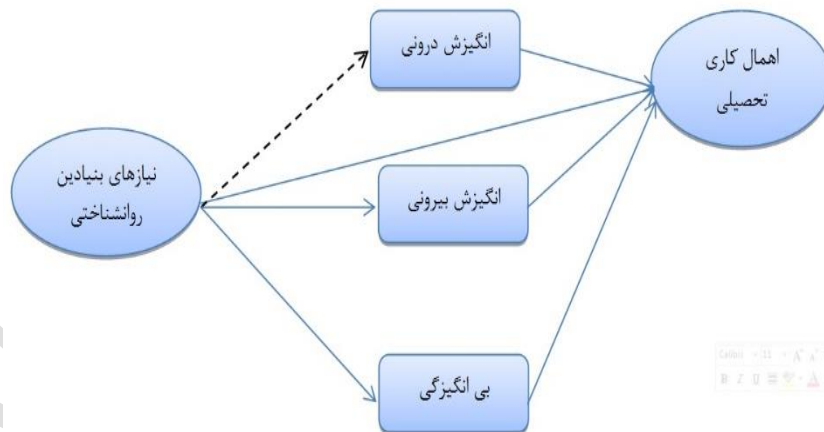
جدول ۵. شاخص‌های مربوط به نیکویی برازش به دست آمده مدل مفهومی پژوهش

شاخص برازش	X ² به DF نسبت	RMSEA	RFI	NFI	GFI
مدل پسران (۲۸۲ نفر)	۲/۲۱	۰/۰۷	۰/۸۴	۰/۹۰	۰/۸۷
مدل دختران (۲۷۶ نفر)	۱/۸۷	۰/۰۵	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۸۹
کل نمونه (۵۵۸ نفر)	۱/۵۹	۰/۰۴	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۰
شاخص ارزیابی	کمتر از ۳ قابل قبول کمتر از ۲ برازش عالی	کمتر از ۰/۰۹ قابل قبول کمتر از ۰/۰۵ برازش عالی	مقادیر بزرگتر ۰/۹۰ قابل قبول مقادیر بزرگتر از ۰/۹۵ برازش عالی		

با توجه به جدول ۵ در کل نمونه پژوهش از پنج شاخص‌های ارائه شده، چهار شاخص برازش قابل قبول و یک شاخص RMSEA برازش عالی را نشان می‌دهد. در مدل دانشجویان پسر از پنج شاخص برازش، سه شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی پایین تر از ۳ و شاخص RMSEA کمتر از ۰/۹ و شاخص NFI بیشتر از ۰/۹ از برازش قابل قبول برخوردار بود. در مدل دانشجویان دختر دو شاخص RMSEA کمتر از ۰/۰۵ و شاخص نسبت مجذور کای به درجه آزادی پایین تر از ۲ دارای برازش عالی و دو شاخص NFI و RFI دارای برازش قابل قبول است. مدل مفهومی در نمونه ۵۵۸ نفره نشان‌دهنده برازش عالی مدل است. برازش قابل قبول مدل مفهومی برگرفته از مطالعه کاواسوگلو و کاراتاس (۲۰۱۵) توانسته ۷ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کند. نتایج نشان می‌دهد که مدل بدست آمده با داده‌های مشاهده شده در هر دو مدل دانشجویان دختر و پسر انطباق دارد. به عبارت دیگر الگوی مذکور با پذیرش

احتمال خطای ۰/۰۵ قابل تعمیم به جامعه دانشجویان دختر و پسر دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله آملی می‌باشد و برازش الگورا نمی‌توان رد کرد.

برای آزمون معناداری مسیرهای دو یا چند مدل از آزمون « این واریانس » استفاده شد که به معنای تغییرناپذیری و یا هم تراز بودن مدل در دانشجویان دختر و پسر است. لذا در این پژوهش برابری مسیرهای ساختاری بین مدل دانشجویان دختر و پسر با استفاده از آزمون « این واریانس یا تغییرناپذیری » مورد تحلیل قرار گرفت در شکل ۳ مسیرهای هم‌ارز و غیر هم‌ارز نمایش داده شده است. مسیرهایی هم‌ارز با خط ممتد سیاه و مسیرهای غیر هم‌ارز نیز با خط غیر ممتد (نقطه چین) مشخص شده است. مدل مفهومی در نمونه ۵۵۸ نفره نشان‌دهنده برازش عالی مدل است. البته مدل پژوهش در بین دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر از برازش بهتری برخوردار بوده است و همانطوری که در بخش قبل توضیح داده شده شدت تاثیر متغیرها در مدل دانشجویان دختر بیشتر مشاهده شده است، اما این تفاوتها در سطحی نبوده است که معنی دار باشد. بنابراین مدل روابط علی بین متغیرهای پژوهش در بین دانشجویان دختر و پسر تغییر ناپذیری و هم‌ترازی بوده است. یافته‌های کلی هم‌ارزی و تغییرناپذیری الگو نشان داد که همبستگی عاملی و باقی‌مانده‌ها، حمایت لازم را برای تغییرناپذیری یا هم‌ترازی کامل مدل پیشنهادی را در دو گروه دانشجویان دختر و پسر دریافت نکرده است و از بین ۷ ضریب مسیر محاسبه شده مدل‌ها در دانشجویان دختر و پسر، تنها یک مسیر (از نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی) تفاوت معناداری با هم دارند، لذا با کمی اغماض هم‌ارزی و تغییرناپذیری ضرایب مسیر مدل در دانشجویان دو جنس حمایت لازم را دریافت کرده و تایید شده است. ولی ۶ مسیر باقی‌مانده بین دو جنس تغییرناپذیر بوده است. در نتیجه در تفسیر تنها ضریب مسیر (از نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی) ناهم‌تراز و تغییرناپذیر مدل پیشنهادی مطالعه حاضر در جامعه دانشجویان دختر و پسر باید محتاط بود. در مابقی تفسیر ضرایب مسیر هم‌تراز و تغییرناپذیر مدل پیشنهادی مطالعه حاضر در جامعه دانشجویان دختر و پسر باید با دقت صورت گیرد.



شکل ۳ آزمون هم‌ارزی و تغییرناپذیری مدل مفهومی پژوهش دانشجویان دختر و پسر (هم‌ارز ————— و غیر هم‌ارز - - - - -)

برای محققین این مساله مهم بوده که مشخص کنند روابط ساختاری متغیرها در مدل مفهومی بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد یا اینکه روابط ساختاری مدل در دو جنس تفاوت ندارد. با توجه به نتایج تجزیه و تحلیل در سطح $(p < 0.05)$ باید نتیجه گرفت که روابط ساختاری متغیرهای پژوهش بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت زیادی ندارند. در تفسیر کل مدل می‌توان خلاصه کرد که نقش تعدیل‌کنندگی متغیرهای جنسیتی در رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی با سطوح انگیزش بر اهمال کاری تحصیلی تایید نشده است. روابط ساختاری متغیرهای مدل مفهومی یکسان بوده است. بنابراین در نمونه اجرا شده دانشگاه آزاد اسلامی واحد آیت الله آملی متغیر جنسیت از حمایت تجربی لازم برای نقش تعدیل‌کنندگی برخوردار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله درصدد بوده تا تاثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری تحصیلی را در دو مدل دانشجویان پسر و دختر بررسی و مقایسه کند که نتایج نشان داد که در این مطالعه تاثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی مدل دانشجویان پسر و دختر معنی‌دار مشاهده شده است. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه دسی و ریان (Deci & Ryan, 2000) و کاواسوگلو و کاراتاس (Cavusoglu & Karatas, 2015) سدرلند و همکاران (Sederlund & et al., 2020) همسو می‌باشد. اما نتایج نشان داد که تاثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش بیرونی برای دانشجویان پسر و دختر معنی‌دار نمی‌باشد. نتایج این مطالعه با نتایج این مطالعه همسو نمی‌باشد. از دلایل این ناهمسوئی می‌تواند نمونه متفاوت و پس زمینه فرهنگی و اجتماعی و کاربست ابزارهای پژوهشی متفاوت متفاوت مطالعه حاضر در مقایسه با مطالعه های مذکور می‌باشد. برای تبیین نتایج باید گفت که برای تبیین تاثیر نیازهای شایستگی بر انگیزش درونی تحصیلی باید گفت که وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که در انجام تکالیف تحصیلی خود توانمند و موثر هستند، این حس شایستگی باعث افزایش اعتماد به نفس و انگیزه درونی آن‌ها می‌شود. آن‌ها باور می‌کنند که می‌توانند از پس چالش‌های تحصیلی برآیند و موفق شوند. این احساس توانمندی، احتمال شروع و تکمیل به موقع وظایف را بالا می‌برد و میل به تعویق انداختن را کاهش می‌دهد. همچنین عدم ارضای نیاز به شایستگی می‌تواند منجر به احساس بی‌کفایتی، ناامیدی و اضطراب شود. اگر دانش‌آموزی باور داشته باشد که توانایی لازم برای انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف را ندارد (حتی اگر واقعاً اینطور نباشد)، ممکن است از ترس شکست یا عدم توانایی درک مطلب، آن را به تعویق بیندازد. اهمال‌کاری در این حالت به نوعی مکانیسم دفاعی برای محافظت از خود در برابر حس عدم شایستگی است. به عنوان مثال، دانش‌آموزی که ریاضیات را دشوار می‌یابد و بارها در آن نمره‌های پایین گرفته است، ممکن است حل تمرینات ریاضی را تا آخرین لحظه به تعویق بیندازد. برای تبیین تاثیر نیازهای خودمختاری بر انگیزش درونی باید گفت که وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که در فرآیند یادگیری خود حق انتخاب دارند و مسئولیت‌پذیری آن‌ها به رسمیت شناخته می‌شود، انگیزه درونی آن‌ها برای تحصیل افزایش می‌یابد. این حس کنترل بر یادگیری، باعث می‌شود که فعالیت‌های تحصیلی را به عنوان انتخاب خودشان بپذیرند و نه تحمیلی از جانب دیگران. در نتیجه، تمایل بیشتری به درگیر شدن فعال در تکالیف و کاهش اهمال‌کاری پیدا می‌کنند. همچنین اگر محیط آموزشی یا والدین بیش از حد کنترلی باشند و به دانش‌آموزان حق انتخاب ندهند، آن‌ها احساس می‌کنند که بر سرنوشت تحصیلی خود کنترلی ندارند. برای تبیین تاثیر نیازهای وابستگی و ارتباط بر انگیزش درونی باید گفت که وقتی دانش‌آموزان احساس کنند که در محیط آموزشی خود مورد حمایت هستند، ارتباطات مثبتی با همکلاسی‌ها و معلمان دارند و به گروهی تعلق دارند، احساس امنیت و پذیرش می‌کنند. این حس ارتباط می‌تواند اضطراب و استرس آن‌ها را کاهش دهد و به آن‌ها اعتماد به نفس لازم برای مواجهه با چالش‌های تحصیلی را بدهد. یک شبکه حمایتی قوی می‌تواند به دانش‌آموزان کمک کند تا در مواقع دشواری از دیگران کمک بگیرند و کمتر به اهمال‌کاری روی آورند. همچنین احساس انزوا، طرد شدگی یا عدم حمایت در محیط آموزشی می‌تواند منجر به افزایش اضطراب، تنهایی و از دست دادن انگیزه شود. دانش‌آموزی که احساس می‌کند کسی او را درک نمی‌کند یا به او اهمیتی نمی‌دهد، ممکن است انگیزه‌ای برای تلاش تحصیلی نداشته باشد و به دلیل عدم وجود حمایت اجتماعی، در مواجهه با مشکلات تحصیلی به سمت اهمال‌کاری سوق پیدا کند. در یک کلام، نیازهای بنیادین روان‌شناختی مانند ستون‌هایی عمل می‌کنند که ساختمان انگیزه درونی و سلامت روان تحصیلی بر روی آن‌ها بنا شده است. اگر هر یک از این ستون‌ها ضعیف یا تخریب شوند، کل ساختمان دچار لرزش می‌شود و اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از پیامدهای اصلی این ضعف بروز پیدا می‌کند. بنابراین، فراهم کردن محیطی که این نیازها را برآورده سازد، یکی از مؤثرترین راه‌ها برای کاهش اهمال‌کاری و افزایش انگیزه درونی در دانش‌آموزان و دانشجویان است.

نتایج دیگر پژوهش نشان می دهد که تاثیر نیازهای بنیادین روان شناختی بر انگیزش درونی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی داری مشاهده شده است. مدل در بین دانشجویان دختر دارای تاثیر بیشتری است. با نتایج مطالعات اورام و راجرز (Oram & Rogers, 2022) و رینالدی و دامانتی (Rinaldi & Damayanti, 2025) همسو می باشد. در آن مطالعات به این نتیجه رسیدند که دانشجویان همواره انگیزه یا فقدان آن را به عنوان یکی از منابع اصلی اهمال کاری خود ذکر کرده اند. برای تبیین نظری نتایج باید گفت که انگیزش به عنوان فرایندی توصیف می شود که از طریق آن فرد فعالیت های هدفمند را برانگیخته و پایدار نگه می دارد. انگیزش به صورت کلی به عنوان فرایندی تلقی می شود که نیاز و خواسته اشخاص در حرکت و تکاپو است. همچنین برخی معتقد هستند که انگیزش تحصیلی سطوح استقامت و علاقه به یک موضوع خاص و کوشش تحصیلی را منعکس می کند و انگیزش تحصیلی به موفقیت تحصیلی کمک شایان توجهی می کند. انگیزش برای یادگیری بسیار مهم و حیاتی است و فقدان انگیزش مشکلات متعددی را برای دانشجویان در همه سطوح ایجاد می کند.

همچنین نتایج نشان داد که تاثیر سطوح انگیزش بی انگیزگی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به اهمال کاری تحصیلی هم برای دانشجو دختران و هم برای دانشجو پسران معنی دار مشاهده شده است. نتایج این مطالعه حاضر مورد حمایت پژوهشی مطالعه های کلند و همکاران (Cleland, Pellicori & Clark, 2019)، کلانسیک و همکاران (Klingsieck et al., 2012)، گورشیت و هن (Goroshit & Hen, 2019)، هن و گورشیت (Hen & Goroshit, 2012)، والترز (Wolters, 2013)، سو (Seo, 2013)، هانوک (Hannok, 2011)، کلیسن و همکاران (Klassen et al., 2010)، میلگرام و همکاران (Milgram et al., 1988) می باشد. رشد مناسب دانشجویان در سایه حمایت از نیازهای بنیادین روان شناختی شایستگی، خودمختاری و ارتباط میسر است. نیاز خودمختاری مربوط به احساس ابتکار عمل و احساس مالکیت اعمال خود شخص است. نیاز خودمختاری با تجارب مورد علاقه، ارزشمند و تحت تاثیر تجارب کنترل بیرونی، خواه با احترام و مواخذه بدست می آید. نیاز شایستگی به حسی که فرد می تواند موفق و رشد کند و احساس تسلط مربوط است. نیاز به شایستگی در محیط ساختارمند که چالش های بهینه، بازخورد مثبت و فرصت هایی برای رشد دارند. به بهترین وجه برآورده می شود. نیاز رابطه به احساس تعلق و پیوند مربوط است و از طریق احترام و مراقبت ایجاد می شود. برای تبیین نتایج باید گفت که تفاوت چشمگیری در روابط میان نیازهای بنیادین روان شناختی، سطوح انگیزش و اهمال کاری تحصیلی دانشجو دختران و دانشجویان وجود دارد. بر اساس نظریه خودتعیین گری نیازهای بنیادین شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، زیربنای شکل گیری انگیزش درونی هستند و ناکامی در هر یک از این نیازها می تواند به کاهش انگیزش و بروز اهمال کاری منجر شود. دختران نسبت به نیاز به ارتباط و حمایت اجتماعی حساس ترند، در حالی که پسران بیشتر بر احساس شایستگی و استقلال تمرکز دارند. بنابراین، ناکامی در برآورده شدن نیاز به ارتباط در دختران باعث افت انگیزش درونی و افزایش اهمال کاری می شود، در حالی که در پسران، کاهش احساس شایستگی نقش پررنگ تری در اهمال کاری دارد. دختران غالباً اهمال کاری را رفتاری ناسازگار و ناکارآمد تلقی می کنند که با ارزش های تحصیلی و احساس مسئولیت آن ها در تضاد است؛ بنابراین تجربه هیجان هایی مانند اضطراب و احساس گناه در آن ها بیشتر است. در مقابل، پسران اهمال کاری را اغلب به شکل راهبردی برای کاهش تنش یا حفظ عزت نفس تجربه می کنند. این تفاوت احساسی و شناختی از نظر ایجابی منجر به شکل گیری مسیرهای علی یکسانی میان نیازهای بنیادین، انگیزش و اهمال کاری در دو جنس دانشجو دختران و دانشجویان می شود و اما نوع و شدت ارتباط بین این متغیرها وابسته به ساختار انگیزشی و هیجانی خاص هر جنسیت است. باید مطالعات بیشتری با کنترل تفاوت های اولیه در دو جنسیت این تفاوت ها را بیشتر و عمیق تر بررسی کند.

نتایج نشان داد که تاثیر نیازهای بنیادین روان شناختی بر انگیزش درونی مدل دانشجو دختران و مدل دانشجو پسران معنی دار می باشد. نتایج این مطالعه کاملاً مورد حمایت نتایج مطالعات روسن بوم و همکاران (Rosenbaum et al., 2019)، گوتوم و

همکاران (Gautam et al., 2019)، کودینا و همکاران (Codina et al., 2024) و رینالدی و دامانتی (Rinaldi & Damayanti, 2025) است که نشان دادند انگیزش درونی منجر به افزایش دریافت شخصی شایستگی و ارتباط می‌شود و اگر انگیزش درونی در سطح بالایی باشد منجر به خودمختاری نیز می‌شود. همچنین انگیزش نقش بسیار مهمی در ارتباط مستقیم نیازهای روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی بازی می‌کند. نتایج مطالعه حاضر همچنین مورد حمایت مطالعات یه و همکاران (Ye & et al., 2025)، استیل (Steel, 2007)، ساتن (Sutton, 2009)، سیرین (sirin, 2011) است. برای تبیین نتایج می‌توان گفت بر اساس این مطالعه، دختران بیشتر توسط انگیزش درونی (علاقه، رشد و رضایت شخصی) هدایت می‌شوند، در حالی که انگیزش بیرونی در پسران (رقابت، نمره، جایگاه اجتماعی) قوی‌تر است. به همین دلیل، هنگامی که نیازهای بنیادین روان‌شناختی ارضا نمی‌شوند، دختران درگیر کاهش انگیزش درونی و در نهایت احساس گناه از اهمال‌کاری می‌شوند، اما پسران، به دلیل تکیه بر انگیزش بیرونی، ممکن است کوتاه‌مدت عملکرد مناسبی داشته باشند و اهمال‌کاری را به‌عنوان ابزاری برای کنترل فشار تحصیلی یا به تعویق اندازی آن به کار گیرند.

تفاوت میزان روابط علی میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی، سطوح انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی مدل دانشجوی دختران و مدل دانشجوی پسران را می‌توان به نقش‌های اجتماعی، انتظارات فرهنگی و تفاوت‌های فردی در تجربه و ارضای این نیازها نسبت داد. به‌طور مثال، ممکن است احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط در دختران بیشتر تحت تأثیر حمایت اجتماعی و عاطفی محیط دانشگاه و خانواده باشد، در حالی که در پسران، عوامل رقابتی و عملکردی نقش پررنگ‌تری داشته باشند. همچنین سبک‌های انگیزشی می‌تواند بر اساس تجربه‌های جنسیتی متفاوت شکل گیرد؛ به‌گونه‌ای که یک سطح انگیزش مشابه، در بافت تجربه‌ای متفاوت، اثرات متفاوتی بر میزان اهمال‌کاری بگذارد. این تفاوت‌ها موجب می‌شود مسیرهای علی میان نیازهای بنیادین و انگیزش و نهایتاً اهمال‌کاری، در دو جنس مسیرها و شدت‌های متفاوتی پیدا کنند. دختران بیشتر توسط انگیزش درونی (علاقه، رشد و رضایت شخصی) هدایت می‌شوند، در حالی که انگیزش بیرونی در پسران (رقابت، نمره، جایگاه اجتماعی) قوی‌تر است.

با توجه به نتایج برای تأثیر نیاز خودمختاری بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دختران و پسران راهکارهایی پیشنهاد می‌شود از قبیل ارائه حق انتخاب محدود، توضیح هدف و اهمیت مطالب، تشویق به خودتنظیمی و برای تقویت تأثیر وابستگی بر کاهش اهمال‌کاری نیز ایجاد فضای حمایتی و دوستانه در کلاس، تشویق به کار گروهی و همکاری، رابطه مثبت معلم و دانش‌آموز، مشاوره و حمایت روان‌شناختی پیشنهاد می‌شود. همچنین به معلمان و اساتید اقداماتی از قبیل الگوسازی، تشویق و تقویت مثبت، ایجاد جذابیت در محتوای آموزشی پیشنهاد می‌شود. برای کاهش میزان اهمال‌کاری می‌توان از بسته‌های روان‌درمانی ویژه استفاده کرد. با توجه به نتایج این مطالعه می‌توان به مدرسان، دانشجویان، مسئولان آموزش پیشنهاد نمود که اگر دانشجویان در محیط‌های حمایتی مناسب قرار گیرند آنها انگیزش درونی بیشتری را کسب می‌کنند که به صورت غیر مستقیم روی کاهش اهمال‌کاری این دانشجویان تأثیر گذار است. همچنین اگر دانشجویان در محیط‌های حمایتی مناسب قرار گیرند نیازهای روان‌شناسی آنها برآورده می‌شود و فعالیت‌های تحصیلی بیشتری خواهند داشت. می‌توان به مدرسان، ارکان آموزشی دانشگاه‌ها پیشنهاد نمود که با ایجاد جو حمایتی بیشتر باید سعی کنند انگیزه‌های واقعی تکالیف دانشگاهی را تبیین کنند تا تأکید روی نمره جای خود را به تأکید روی فعالیت‌های تحصیلی دهد. همچنین به اساتید توصیه می‌شود از ویژگی‌های دانشجویان خود بر حسب نیاز بنیادین روان‌شناختی و انگیزش بیشتر آگاه باشند. این دو می‌توانند بهبود یابند. توجه به استفاده از منابع جدید و به‌روزرسانی اطلاعات اساتید و درگیرکردن دانشجویان در اطلاعات علمی جدید در قالب روش‌های آموزشی فرآیندمحور موجب گرایش دانشجویان به استفاده از رویکرد مناسب یادگیری یعنی نوع عمیق می‌شود. اساتید از برآورده شده نیاز خودمختاری حمایت کنند و کمتر از کنترل استفاده کنند. زمانی که نیاز خودمختاری برآورده شود، افراد خودشان را آغازگر و هدایت‌گر فعالیت‌ها بدانند، در

انجام امور تحصیلی احساس شایستگی خواهند داشت. با توجه به همبستگی بالای نیازهای بنیادین روانشناختی با انگیزش پیشنهاد می‌شود به این مقوله‌ها در طراحی برنامه درسی، رویکرد یاددهی و یادگیری و حتی در ارزشیابی توجه شود.

Reference

- Alblwi, A., McAlaney, J., Altuwairiqi, M., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2020). Procrastination on social networks. *Psychologia*, (00), 16-16.
- Alblwi, A., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2019). Procrastination on social networks: types and triggers. In *2019 6th International Conference on Behavioral, Economic and Socio-Cultural Computing (BESC)* (pp. 1-7). IEEE.
- Amirhosseini, Zahra, Shirafkan, Ali, and Rajabpour, Mojtaba. (2019). Predicting academic procrastination based on the power of time management variables, intelligence belief, and self-esteem in female students of Payam Noor University in Damghan city. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 21(1 (79)), 117-128. SID. (in persian)
- Arias-Chávez, D., Ramos-Quispe, T., Villalba-Condori, K. O., & Cangalaya-Sevillano, L. M. L. M. (2020). Self-efficacy and academic procrastination: a study conducted in university students of Metropolitan Lima. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 11(3), 374-390.
- Asadzadeh H. (۲۰۱۸). Anticipating University students' academic performance based on their cognitive style and academic procrastination. *Educ Strategy Med Sci*; 11 (1) :30-39. (in persian)
- Awazian, Fatemeh, Badri, Rahim, Sarandi, Parviz, and Ghasemi, Zohreh. (2011). Investigating the relationship between procrastination and self-esteem with achievement motivation of female high school students in Kashan city. *Education and Evaluation (Educational Sciences)*, 4(14), 151-163. SID. (in persian)
- Balkis, M., & Duru, E. (2019). Procrastination and rational/irrational beliefs: A moderated mediation model. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 37(3), 299-315.
- Cavusoglu C. & Karatas H. (2015). Academic Procrastination of Undergraduates: Self-determination Theory and Academic Motivation. *Anthropologist* 20(3): 735-743.
- Chari, Masoud Hossein and Dehghani, Yousef. (2008). Predicting the level of academic procrastination based on self-regulation strategies in learning. *Research in Educational Systems* , 2 (4), 63-74. (in persian)
- Chen B. (2014). Does perceived parental autonomy support relate to adolescent autonomy? An examination of a seemingly simple question. *Journal of Adolescent Research* 29 : 299–330
- Chen B. , Vansteenkiste M. , Beyers W. , Bone L. , Deci E. L. , Van der Kaap J. , Bart Duriez D. , Lens W. , Matos B. , Mouratidis A. , Ryan R. M. , Sheldon K.M. , Soenens Bart . , Van Petegem S. & Verstuyf J. (2015). Basic psychological need satisfaction , need frustration , and need strength across four cultures. *Motivate Emotion Journal*. 39:216–236.
- Cleland, J. G., Pellicori, P., & Clark, A. L. (2019). Prevention or procrastination for heart failure?: why we need a universal definition of heart failure. *Journal of the American College of Cardiology*, 73(19), 2398-2400.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Balaguer, I. (2020). Preventing Procrastination Behaviours: Teaching Styles and Competence in University Students. *Sustainability*, 12(6), 2448.
- Codina, N., Castillo, I., Pestana, J. V., & Valenzuela, R. (2024). Time perspectives and procrastination in university students: exploring the moderating role of basic psychological need satisfaction. *BMC psychology*, 12(1), 5.
- Cordeiro P. , Paixão P. , Lens W. & Silva T. (2014 , in press). The Portuguese adaptation of the Balanced Measure of Psychological Needs Scale: Dimensionality and construct validity. *Spanish Journal of Psychology*.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11 : 227–268.
- Deci E. L. & Ryan R. M. (2012). *Motivation , personality , and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory*. In R. M. Ryan (Ed.) , Oxford Handbook of human motivation (pp. 85–107). Oxford , UK: Oxford University Press.
- Farajzadeh, Parvin, Ghazanfari, Ahmad, Cherami, Maryam, and Sharifi, Tayyebeh. (2019). The effectiveness of psychological capital training on academic procrastination in female student teachers with low academic motivation. *Quarterly Journal of Research in Educational and Virtual Learning* , 7 (4), 31-42. doi: 10.30473/etl.2020.50537.3144 (in persian)
- Ferrari J. R. , Johnson J. L. & McCown W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory , research , and treatment*. New York , NY: Plenum Press.
- Gautam, A., Polizzi, C. P., & Mattson, R. E. (2019). Mindfulness, procrastination, and anxiety: Assessing their interrelationships. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice*.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, 1-9.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2019). Academic procrastination and academic performance: Do learning disabilities matter?. *Current Psychology*, 1-9.
- Hannok W. (2011). *Procrastination and motivation beliefs of adolescents: A cross-cultural study*. Unpublished PhD Dissertation , University of Alberta.
- Hen M. & Goroshit M. (2012). Academic procrastination , emotional intelligence , academic self-efficacy , and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities* 47(2) , 116-124.

- Hensley, L. C., & Munn, K. J. (2020). The power of writing about procrastination: journaling as a tool for change. *Journal of Further and Higher Education*, 1-16.
- Huang, S., Li, Z., Li, J., & Ding, X. (2025). A network analysis of academic procrastination, psychological and environmental factors among medical students. *BMC psychology*, 13(1), 574.
- Karami, Davood. (2009). The prevalence of procrastination in students and its relationship with anxiety and depression. *Thought and Behavior in Clinical Psychology (Thought and Behavior)*, 4(13), 25-34. SID. (in persi
- Klassen, R.M., Ang, R.P., Chong, W.H., Krawchuk, L.L., Huan, V.S., Wong, I.Y.F., & Yeo, L.S. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioural patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An International Review* 59 (3) 361-679.
- Klingsieck, K. B., Fries, S., Horz, C., & Hofer, M. (2012). Procrastination in a distance university setting. *Distance Education* 33(3) 295-310.
- Laybourn, S., Frenzel, A. C., & Fenzl, T. (2019). Teacher Procrastination, Emotions and Stress—A Qualitative Study. *Frontiers in psychology*, 10, 2325.
- Malatincová, T. (2019). A Conflict Model of procrastination: Explaining the need for deadlines, and why negative affect should not be a defining feature of procrastination.
- Marvianto, R. D., & Widhiarso, W. (2025). Does Motivation Mean the Same for Everyone? Exploring Factor Structure and Gender Invariance of the Academic Motivation Scale in Indonesian Student Samples. *Exploring Factor Structure and Gender Invariance of the Academic Motivation Scale in Indonesian Student Samples*.
- Milgram, N. A., Sroloff, B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality* 22 197-212.
- Motiei, Hoor, Heidari, Mahmoud and Sadat Sadeghi, Mansoureh. (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulation components in first grade high school students in Tehran. *Quarterly Journal of Educational Psychology* , 8 (24), 50-72.(in persian)
- Motiei, Hoor, Heydari, Mahmoud, Bagherian, Fatemeh, and Zarani, Fariba. (2019). Development and evaluation of the effect of mindfulness-based educational package on reducing academic procrastination. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology (Thought and Behavior)*, 25(1), 26-41. SID. (in persian)
- Nasri, S., Damavandi, M. E., & Ashoori, A. (2014). Prediction of academic procrastination according to personality characteristics, identity styles and commitment. *Journal of personality & individuality differences*, 3(4), 1-17. SID. <https://sid.ir/paper/249721/en>.(in persian)
- 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).
- Nordby, K. (2020). Student procrastination: Measurement, reduction and environmental factors.
- Oram, R., & Rogers, M. (2022). Academic procrastination in undergraduate students: Understanding the role of basic psychological need satisfaction and frustration and academic motivation. *Canadian Journal of Education*, 45(3), 619-645.
- P Sederlund, A., R Burns, L., & Rogers, W. (2020). Multidimensional Models of Perfectionism and Procrastination: Seeking Determinants of Both. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(14), 5099.
- Rinaldi, M. R., & Damayanti, L. D. (2025). Cyberslacking and Academic Procrastination Among Studens: The Moderating Role Of Gender. *IDEA: Jurnal Psikologi*, 9(2), 213-225.
- Rosenbaum, D. A., Fournier, L. R., Levy-Tzedek, S., McBride, D. M., Rosenthal, R., Sauerberger, K., ... & Zentall, T. R. (2019). Sooner rather than later: Precrastination rather than procrastination. *Current Directions in Psychological Science*, 28(3), 229-233.
- Schuler, J., Brandstatter, V., & Sheldon, K. M. (2013). Do implicit motives and basic psychological needs interact to predict wellbeing and flow? testing a universal hypothesis and a matching hypothesis. *Motivation and Emotion* 37 480-495.
- Seo, E. H. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality* 41(5) 777-786.
- Setayeshi Azhari, M. (2019). Procrastination and Academic Performance: A Meta-Analysis Study. *Journal of Applied Psychological Research*, 10(1), 115-133. doi: 10.22059/japr.2019.72624.(in persian)
- Shehne Yailagh, M., Salamati, A., Mehrabizadeh Honarmand, M. and Haghghi, J. (2006). -. *Psychological Achievements*, 13(1), 1-30. doi: 10.22055/psy.2006.16744
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion* 36 439-451.
- sirin, F. E. (2011). Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. *Educational Research and Reviews* Vol. 6(5) pp. 447-455.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology* 31 503-509.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice* (Volume 2, pp. 446-452). New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The Nature of Procrastination: A Meta-Analytic and Theoretical Review of Quintessential Self-Regulatory Failure. *Psychological Bulletin*. Vol. 133, No. 1, P 65-94.
- Susilawati, E. (2019). The Influence of Gadget towards Information Technology Addict and Procrastination Behaviour. In *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering* (Vol. 662, No. 2, p. 022054). IOP Publishing.

- Sutton, J. (2009). *Avoid procrastination. Urges a ction now, not later.*
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 3*, 263–280.
- Wessel, J., Bradley, G. L., & Hood, M. (2019). Comparing effects of active and passive procrastination: A field study of behavioral delay. *Personality and Individual Differences, 139*, 152-157.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Ye, Z., Chi, S., Ma, X., & Pan, L. (2025). The impact of basic psychological needs on academic procrastination: the sequential mediating role of anxiety and self-control. *Frontiers in Psychology, 16*, 1576619.
- Zhang, S., & Feng, T. (2020). Modeling procrastination: Asymmetric decisions to act between the present and the future. *Journal of Experimental Psychology: General, 149*(2), 311.
- Zhou, M. (2019). The role of personality traits and need for cognition in active procrastination. *Acta psychologica, 199*, 102883.

آماده به انتشار

آماده به انتشار