University of Qom
Faculty of Literature and Humanities

Research In Instructional Methods

Online ISSN:2981-1074

Homepage: https://jrim.qom.ac.ir

The Effects of Psychological Needs and Academic Motivation on Academic Procrastination: Testing Model Invariance Across Male and Female Students

Mahdi Akbari[1]

1. Department of Counseling, Faculty of Physical Education and Behavioral Sciences, Farhangian University, Tehran, Iran. Email.Mahdiakbari@cfu.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received 2025-08-03
Received in revised form 2025-11-01
Accepted 2025-11-27
Published online 2026-09-21

Keywords:
procrastination, intrinsic motivation, extrinsic motivation, apathy, psychological needs, gender.

ABSTRACT

A review of the research literature indicates that the causal relationships between basic psychological needs, academic motivation, and academic procrastination may differ between male and female students. Accordingly, the present study examined the invariance of the proposed model across male and female university students. Specifically, it aimed to investigate the effects of basic psychological needs and academic motivation on academic procrastination. Methodologically, the study employed a correlational design. Using Cochran's formula, a total of 548 students were selected from the faculties of Ayatollah Amoli Islamic Azad University through proportional stratified sampling. Data were collected using three standardized questionnaires: the Academic Procrastination Questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984), the Basic Psychological Needs Scale (Deci & Ryan, 2000), and the Academic Motivation Scale (Vallerand, 1992). The data were analyzed using path analysis in AMOS software. The findings indicated that the model variables explained approximately 8% of the variance in academic procrastination among the students. The standardized path coefficient from basic psychological needs to intrinsic motivation, as well as those from amotivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation to academic procrastination, was significant among both male and female students. However, the path from basic psychological needs to extrinsic motivation was not significant in either group. Overall, the invariance of the model's path coefficients across the two gender groups was supported, although the strength of the causal relationships differed between them. More specifically, six paths were found to be invariant across the two groups. The findings suggest that similar approaches may be adopted to address and reduce academic procrastination among male and female university students.

How To Cite: Akbari, M. (2026). The effects of psychological needs and academic motivation on academic procrastination: Testing model invariance across male and female students. *Journal of Research in Instructional Methods*, *4* (2), 84-105.
https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348

© The Author(s)
Publisher: University of Qom
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348

Introduction

A review of previous studies indicates that procrastination behavior can be largely explained and predicted by the occurrence of psychological and pathological symptoms. Engaging in procrastination not only negatively affects individuals' mental health and physical well-being but also causes considerable financial, economic, and social harm, some of which may be irreparable (Klingsieck et al., 2012; Goroshit & Hen, 2019). To reduce procrastination, it is first necessary to identify the factors that contribute to its occurrence. One such factor is the satisfaction of basic psychological needs (Cavusoglu & Karatas, 2015). Another variable that has frequently been identified as influencing academic procrastination is motivation, which has consistently been regarded as one of the most important areas of research in learning and educational psychology. A review of the research literature indicates that, to date, no study has compared the causal relationships between basic psychological needs, academic motivation, and academic procrastination among male and female students. Therefore, the novelty of the present study lies in examining these relationships across the two gender groups, considering the importance of gender in psychological variables. Specifically, this study aims to determine whether the relationships between basic psychological needs, academic motivation, and academic procrastination differ between male and female students.

Results

The present study was applied in terms of its purpose and employed a descriptive, non-experimental correlational design. A total of 580 online questionnaires were completed, of which 558 were considered valid and included in the analysis. The research sample consisted of 558 students selected through proportional stratified sampling. Data were collected using three standardized questionnaires: the Basic Psychological Needs Scale (Deci & Ryan, 2000), the Academic Motivation Scale (Vallerand, 1992), and the Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984). In the model for male students, the standardized beta coefficient for the path from amotivation to academic procrastination was 0.22, which was statistically significant ($t = 3.71$, $p < .01$). Similarly, in the model for female students, the standardized beta coefficient for this path was 0.16, which was statistically significant ($t = 2.28$, $p < .05$). The overall findings regarding model invariance indicated that factor correlations and residuals did not receive sufficient support for invariance, or complete equivalence, of the proposed model across male and female students. Among the seven path coefficients estimated for the two groups, only one path—from basic psychological needs to intrinsic motivation—showed a statistically significant difference. Therefore, with some qualification, the equivalence and invariance of the model's path coefficients across male and female students were supported. Specifically, the remaining six paths were invariant across the two groups.

Conclusions

The results of the present study showed that basic psychological needs had a significant effect on the intrinsic motivation of both female and male students. These findings are consistent with those of previous studies. To explain this relationship, it can be argued that when students feel competent and effective in completing their academic assignments, their sense of competence enhances their self-confidence and intrinsic motivation. They become more confident in their ability to overcome academic challenges and achieve success. This sense of competence may increase the likelihood of initiating and completing tasks on time, thereby reducing their tendency to procrastinate.

Furthermore, the findings revealed a significant gender difference in the effect of basic psychological needs on intrinsic motivation, with this effect being stronger among female students. From a theoretical perspective, motivation can be described as a process through which individuals initiate and sustain goal-directed activities. The results also indicated that amotivation, intrinsic motivation, and extrinsic motivation had significant effects on academic procrastination among both female and male students. Based on these findings, it is recommended that teachers, students, and educational administrators provide and promote supportive learning environments that satisfy students' basic psychological needs. Such environments may foster students' intrinsic motivation, which, in turn, may contribute to reducing academic procrastination.

Data Availability Statement

The data supporting this study are available from the author upon reasonable request.

Acknowledgements

The author would like to thank all participants in the present study.

Ethical Considerations

The author 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.

پژوهش در روش‌های آموزش
شاپا الکترونیکی: ۲۹۸۱-۱۰۷۴

اثر نیازهای روان‌شناختی و انگیزش تحصیلی بر اهمال‌کاری تحصیلی: آزمون تغییرناپذیری مدل در دانشجویان دختر و پسر

مهدی اکبری[۱]

۱. استادیار، گروه مشاوره، دانشکده تربیت بدنی و علوم رفتاری، دانشگاه فرهنگیان استان تهران، تهران. ایران. پست الکترونیک: Mahdiakbari@cfu.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله: مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۵/۱۲
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۰
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۶
تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۶/۳۰

کلیدواژه‌ها:
اهمال‌کاری، انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، بی‌انگیزگی، نیازهای روان‌شناختی، تغییرات جنسیتی.

چکیده

مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد روابط علی تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری 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 تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری 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 طرفی فرمول آنلاین کوکران برای تعیین حجم نمونه ۳۸٤ نفر برآورد شد که در نهایت ٥٤٨ دانشجو به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبتی از دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی آیت الله آملی انتخاب شدند. از سه پرسش‌نامه استاندارد اهمال‌کاری سولومن و راث بلوم را سولومن و راث بلوم (۱۹۸٤)، ابزار نیازهای بنیادین روان‌شناختی دسی و رایان (۲۰۰۰) و ابزار انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲) برای جمع آوری اطلاعات استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در این پژوهش از تحلیل مسیر با کمک نرم افزار اموس تحت ویندوز۸ استفاده شده است. سطح معناداری این مطالعه با مرور پیشینه پژوهشی (۰/۰۵ =α) انتخاب شده است. یافته ها نشان داد که برای کل دانشجویان حدود هشت درصد از واریانس اهمال‌کاری دانشجویان توسط متغیرهای مدل تبیین می‌شود. بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی، مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی، مسیر بی‌انگیزگی به اهمال‌کاری تحصیلی، مسیر انگیزش درونی به اهمال‌کاری تحصیلی، مسیر انگیزش بیرونی به اهمال‌کاری تحصیلی و مسیر انگیزش بیرونی به اهمال‌کاری تحصیلی هم بین دانشجویان دختر و هم بین دانشجویانپسر معنی‌دار بوده است. اما بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی برای دانشجویان پسر و دختر معنی‌دار نمی‌باشد. با قدری اغماض، تغییر ناپذیری (هم ارزی) ضرایب مسیر مدل در دانشجویان دو جنس حمایت لازم را دریافت کرده و تأیید شده است. روابط علی بین متغیرها در مدل دانشجویان پسر و دختر به یک شکل اما با شدت متفاوت عمل می‌کند. به صورت دقیق‌تر شش مسیر باقی‌مانده بین دو جنس تغییرناپذیر بوده است. پیشنهاد می‌شود برای دستکاری و تعدیل مقدار اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دختر و پسر باید به یک صورت عمل کرد.

استناد: اکبری، مهدی. (۱٤۰٥). اثر نیازهای روان شناختی و انگیزش تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی: آزمون تغییرناپذیری مدل در دانشجویان دختر و پسر، پژوهش در روش‌های آموزش. ٤ (۲)، ۸٤-۱۰٥.

https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348

© نویسندگان.
DOI: https://doi.org/10.22091/jrim.2025.13539.1348
ناشر: دانشگاه قم

مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی[1] 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 (میلگرام [2]و همکاران، ۱۹۸۸؛ اورام و راجرز[3]، ۲۰۲۲). مقوله اهمال‌کاری در روان‌شناسی تحصیلی ایران در دو دهه اخیر، سهم عمده ای از نگرانی‌ها برای برنامه‌ریزان، سیاست‌گذاران و مجریان آموزشی به خود اختصاص داده است (کرمی، ۲۰۰۹). این نگرانی در سطحی قرار دارد که در برخی از پژوهش‌های خارجی گزارش شده بیش از نود درصد از افراد جامعه برخی مواقع در اقدامات روزانه‌شان اهمال و تعلل می‌ورزند، اما برای ۱۵ تا۲۰ درصد از افراد، رفتار اهمال‌کار به عنوان بخش ثابت سبک زندگی روزانه به مثابه یك مسأله جدی خود را عیان می‌کند (کیلنگسیک[4]و همکاران، ۲۰۱۲). در برخی مطالعات گزارش شده بیش از ۵۰ درصد از دانشجویان در تکالیف درسی اهمال‌کاری ازخود نشان می‌دهند (سولومن و راثبلوم[5]، ۱۹۸٤).

در برخی مطالعات دیگر عنوان شده که ۷۰ درصد دانشجویان دانشگاه‌ها با آن مواجهه هستند (مالاتینکووا[6]، ۲۰۱۹؛ بالکیس و دورو[7]، ۲۰۱۹؛ ژانگ و فنگ[8]، ۲۰۲۰). در برخی از مطالعات نیز میزان شیوع آن بین ۷۰ تا ۹۵ درصد متغیر گزارش شده است (اورام و راجرز، ۲۰۲۲). در محیط دانشگاهی، اهمال‌کاری یکی از شایع‌ترین موانع پیشرفت تحصیلی و رشد شخصی دانشجویان محسوب می‌شود (هوانگ[9]و همکاران، ۲۰۲۵؛ مارویانتو و ویدهرسو[10]، ۲۰۲٦). اهمال‌کاری ریشه در عوامل شناختی، هیجانی و انگیزشی دارد (عوضیان و همکاران، ۲۰۱۱). 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 (حسین چاری و دهقانی، ۲۰۰۸). 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 ۱٤ درصد برآورد شده است (شهنی ییلاق، ۲۰۰٦).

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 علایم مرضی و بیمارگونه قابل تبیین و پیش‌بینی است، در حدی که با ارتکاب رفتار اهمال‌کارانه، سلامت روان و کیفیت سلامت جسمی‌فرد، 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 (کیلنگسیک و همکاران، ۲۰۱۰؛ گوروشیت و هن۱۱، ۲۰۱٤ و ۲۰۱۹). برای مثال در 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

1 academic procrastination

2 Milgram

3Oram & Rogers

4 Klingsieck

5 Solomon & Rothblum

6 Malatincová

7 Balkis & Duru

8 Zhang & Feng

9 Huang

10 Marvianto & Widhiarso

11 Goroshit & Hen

اهمال‌کاری تحصیلی در واقع، یك نوع درماندگی در انجام آنچه که بایستی برای رسیدن به هدف انجام می‌شد، را نشان می‌دهد (لی و لی[1]، ۲۰۲۰). فراگیرانی 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[2]، ماکیاولیستی[3] و روان‌پریشی[4] در خصیصه‌هایی همچون تکانش‌گری بالا و وظیفه‌شناسی پایین همراه است (ژو[5]، ۲۰۱۹؛ نایاک[6]، ۲۰۱۹). همچنین برخی مطالعات گزارش شده که با افزایش میزان روان رنجوری و انعطاف‌پذیری در فراگیران، میزان اهمال‌کاری تحصیلی نیز در آن‌ها افزایش یافته و با افزایش میزان وظیفه‌شناسی و تعهد، میزان اهمال کاری تحصیلی در آن ها کاهش می‌یابد (نصری و همکاران، ۲۰۱٤). 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 (دسای و ریان[7]، ۲۰۰۰؛ سئو[8]، ۲۰۱۳). فراگیرانی که میزان بالایی از اهمال‌کاری در تکالیف تحصیلی‌شان داشتند، به نسبت معنی‌داری کمتر از فراگیران دیگر، از راهبردهای شناختی و فراشناختی برای حل مسایل تحصیلی استفاده می‌کنند (والترز[9]، ۲۰۰۳؛ کلاسن[10] و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین فراگیرانی که میزان پایینی از اهمال‌کاری 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 خودتنظیمی‌استفاده می‌کنند، کمتر از بقیه فراگیرندگان از خود رفتار اهمال‌کاری نشان می‌دهند (کودینا[11] و همکاران، ۲۰۲۰؛ البلوی[12]، ۲۰۲۰). برخی نیز نشان دادند که با ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی می‌تواند اهمال کاری را پیش بینی کرد، به صورتی که ۹٤ درصد از افراد نمونه در طبقه‌ی اهمال‌کاری با نمره پایین و ۹۳ درصد از افرادی که در طبقه‌بندی اهمال کاری با نمره‌ی بالا، براساس نمرات ذهن‌آگاهی، خودکارآمدی و کمال‌گرایی به درست تشخیص داده‌شده‌اند (مطیعی، ۲۰۱۹). در ادامه این مطالعات برخی هم به این نتیجه دست یافتند که سبک شناختی نیز قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان را دارد (اسدزاده، ۲۰۱۸).

دانشجویان دلایل متعددی برای رفتار اهمال‌کاری خود اظهار می‌کنند. بسیاری از آنها، برای رفتار اهمال‌کارانه خود به ترس خودشان از شکست اشاره کرده، برخی دیگر به اضطراب شان 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 (کودینا و همکاران، ۲۰۲٤؛ گوتام[13] و همکاران، ۲۰۱۹ و ونستن‌کیسته[14] و رایان، ۲۰۱۳). در واقع ترکیب حالات منفی اضطراب، افسردگی و سطح پایین عزت نفس، می‌تواند انعکاس-

1 Li & Li

2 narcissism

3 machiavellianism

4 psychopathy

5 Zhou

6 Nayak

7 Deci & Ryan

8 Seo

9 Wolters

10 Klassen

11 Codina

12 Alblwi

13 Gautam

14 Vansteenkiste & Ryan

دهنده سطوحی از ارزشیابی ویژگی شخصیتی فردی باشد که به صورت عام دچار ترس از شکست بالایی است (یه[1]و همکاران، ۲۰۲۵). بسیاری از این افراد، به دلیل اسناد بیرونی ناپایدار بی ثبات این تکالیف تحصیلی‌شان را انجام می‌دهند، در واقع آنها تکالیف و وظایف درسی‌شان را به این دلیل انجام می‌دهند که والدین شان از آنها می‌خواهند (کوردیرو[2]، ۲۰۱٤؛ سدرلوند[3]و همکاران، ۲۰۲۰). وقتی کودکان رشد کرده و بزرگ‌تر می‌شوند دیگر دلایل درس خواندن و تحصیل شان وابسته به خواسته 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 اهمال‌کاری، در وهله اول باید عوامل بوجود آورنده آن را شناخت که یکی از آنها مسأله نیازهای‌بنیادین روان‌شناختی می‌باشد (کاواسوگلو و کاراتاس[4]، ۲۰۱۵). طبق نظریه خود تعیین گری سه نیاز بنیادین روان‌شناختی خودمختاری[5]، رابطه[6]و شایستگی[7] 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 (ونستن‌کیسته و رایان، ۲۰۱۳). حالت ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی با کلمه رضایت نشان می‌دهند و برای ارضای هریک از نیازها، کلمه رضایت را به کار می‌گیرند؛ برای مثال رضایت از خودمختاری، رضایت از رابطه و رضایت از شایستگی (دسای و ریان، ۲۰۰۰و ۲۰۰۱ و ۲۰۲۰؛ شلدن و هیلپرت[8]، ۲۰۱۲؛ شولر[9] و همکاران، ۲۰۱۳). 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 (هوانگ و همکاران، ۲۰۲۵). 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 ناکامی‌در 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 (چن[10] و همکاران، ۲۰۱۵؛ رینالدی و دمایانتی[11]، ۲۰۲۵).

متغیر دیگر موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی که در پیشینه به آن بارها اشاره شده انگیزش است که همواره مهمترین حوزه های مطالعاتی در یادگیری و روان‌شناسی تربیتی محسوب می‌شود. انگیزش به عنوان فرایندی توصیف می‌شود که از طریق آن فرد فعالیت-های هدفمند را برانگیخته و پایدار نگه می‌دارد. انگیزش به صورت کلی به عنوان فرایندی تلقی می‌شود که نیاز و خواسته اشخاص در حرکت و تکاپو است (وسل[12]و همکاران، ۲۰۱۹؛ هنسلی و مون[13]، ۲۰۲۰). همچنین برخی معتقدند که انگیزش تحصیلی سطوح

1 Ye

2 Cordeiro

3 Sederlund

4 Cavusoglu & Karatas

5 autonomy

6 relatedness

7 competence

8 Sheldon & Hilpert

9 Schuler

10 Chen

11 Rinaldi & Damayanti

12 Wessel

13 Hensley & Munn

استقامت و علاقه به یک موضوع خاص و کوشش تحصیلی را منعکس می‌کند (آریاس-چاوز[1] و همکاران، ۲۰۲۰). انگیزش تحصیلی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی در نظر می‌گیرند که افراد برای انجام یک عمل تحصیلی به آنها مراجعه می‌کنند و به موفقیت تحصیلی کمک شایان توجهی می‌کند (الکساندر[2]، ۲۰۰۶). وانگیزش را برای یادگیری بسیار مهم و حیاتی می‌دانند و فقدان انگیزش مشکلات متعددی را برای دانشجویان در همه سطوح ایجاد می‌کند (ستایشی ازهاری، ۲۰۱۹؛ امیرحسینی و همکاران، ۲۰۱۹؛ و فرج زاده و همکاران، ۲۰۱۹). انگیزش تحصیلی دارای سه مؤلفه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی است. مؤلفه 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[3] و خودکارآمدی بندورا[4] و جهت گیری هدف دویک[5] است. طبق نظریه اسناد، هنگامی‌که 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 جهت گیری هدف، وقتی افراد علاقمند به تسلط بر یک موضوع هستند انگیزه درونی نیز افزایش می‌یابد و نمرات بالاتری کسب می‌کنند. هنگامی‌که این عوامل با هم ترکیب یابند، منجر به سطح بالای انگیزش درونی می‌شوند، دانشجویان با احتمال زیادی، فراگیران موفقی خواهند شد (الکساندر، ۲۰۰۶). 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 معنی داری توانسته انگیزش درونی و اهمال‌کاری را پیش بینی نماید و دریافت که انگیزش درونی نقش متغیر میانجی را در این ارتباط بازی می‌کند (مارویانتو و ویدهرسو[6]، ۲۰۲۶). 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 (گوتام و همکاران، ۲۰۱۹). از این‌رو، زمانی که نیازهای بنیادین ارضا نمی‌شود، مسیر زوال انگیزش درونی در دختران سریع‌تر بر کیفیت مشارکت تحصیلی و احساس گناه از اهمال‌کاری تأثیر می‌گذارد، اما در پسران، فشارهای بیرونی ممکن است در کوتاه‌مدت مانع اهمال‌کاری شود و در بلندمدت اثر کمتری داشته باشد.

بررسی عوامل موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان در دانشگاه ها از این نظر اهمیت و ضرورت دارد که هم میزان درصد شیوع اهمال‌کاری در جامعه باید مشخص شود و هم اشکال آن از نوع اهمال‌کاری مطالعه، اهمال‌کاری در امتحان، اهمال‌کاری در نوشتن مقالات، اهمال‌کاری در انجام تکایف درسی و ...) شناخته شوند (لایبورن[7] و همکاران، ۲۰۱۹؛ هوانگ و همکاران، ۲۰۲۵). شناخت متغیرهای پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری 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 مددرسان است (وانگ[8] و همکاران، ۲۰۱۸؛ دای[9] و همکاران، ۲۰۱۸؛ ورتلر[10] و همکاران، ۲۰۱۹). همچنین بعضی از

1 Arias-Cháve

2 Alexander

3 Weiner

4 Bandura

5 Dweck

6 Marvianto & Widhiarso

7 Laybourn

8 Wang

9 Dai

10 Wörtler

مطالعات بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و اهمال‌کاری است. برخی دریافتند پسران در مقایسه با دختران، در معرض خطر بالای اهمال‌کاری هستند (فراری[1] و همکاران، ۱۹۹۵). برخی نیز گزارش دادند که در اهمال‌کاری دانشجویان دختر و پسر تفاوتی مشاهده نشد (پاتاک و جوشی[2]، ۲۰۱۷). برخی مطالعات نیز نشان داد که دختران در مواردی که محتوای یادگیری دشوارتر باشد، نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی‌بیشتری استفاده می‌کنند که اهمالکاری را کاهش می‌دهد (کودیناو همکاران، ۲۰۱۹؛ البلوی، ۲۰۱۹). به نظر می‌رسد تفاوت‌های هنجاری، فرهنگی و سبک‌های هیجانی بین دختران و پسران نیز بر شدت روابط علی متغیرها اثرگذار است. دختران معمولاً اهمال‌کاری 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 اهمال‌کاری را به‌صورت 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 اهمال‌کاری شدتِ متفاوت اما معناداری را در دو جنس نشان دهد. به بیان دیگر، ساختار انگیزشی و عاطفی دانشجویان تحت‌تأثیر جنسیت، به‌گونه‌ای شکل می‌گیرد که بر شدت و جهت اثرگذاری نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی تفاوت ایجاد می‌کند.

به همین منظور تاکنون مطالعه‌ای روابط علی تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری 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 روان‌شناختی، درصدد بررسی مقایسه میزان تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری 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 کاربردی و همبستگی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر، دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی‌واحد آیت الله آملی در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ بودند که تعداد آنها بیش از ۷۰۰۰ دانشجو بود. برای تعیین حجم نمونه از جدول کرسی و مورگان استفاده شد که نمونه را حداقل ۳٦٤ نفر برآورد کرد. در مجموع اطلاعات ۵۵۸ نفر معتبر تشخیص داده شدکه به روش نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب شدند. از روش نمونه گیری طبقه‌ای (علوم پایه، فنی و مهندسی، علوم انسانی و علوم پزشکی) نسبی براساس نسبت دانشکده‌ها (علوم پایه ۰/۱۷، فنی و مهندسی۰/۲۶، علوم انسانی۰/۴۶ و علوم پزشکی ۰/۱۱) در این مطالعه استفاده شد. از سه پرسش‌نامه استاندارد و هنجاریابی شده ملی برای گردآوری اطلاعات استفاده شد.

از ابزار نیازهای بنیادین روان‌شناختی ساخته دسای و ریان (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 خرده مقیاس نیاز برای شایستگی، وابستگی وخودمختاری می‌باشد. پایایی این ابزار توسط سازندگان از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس نیاز به خودمختاری، نیاز به شایستگی و نیاز به ارتباط به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۸٤ گزارش شده است (دسای و ریان، ۲۰۰۰). در مقاله حاضر برای برآورد پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده و ضریب آن برای نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط به به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۳، ۰/۷۹و برای کل مقیاس برابر با ۰/۸۰ به دست آمد. برای سنجش این متغیر از ابزار انگیزش تحصیلی والرند استفاده شد که دارای ۲۸ سؤال و سه خرده مقیاس بی انگیزگی (۱۱ سوال)، انگیزش درونی (۱۱ سوال) و انگیزش بیرونی (٦سوال) می‌باشد. این نسخه بومی‌استاندارد و هنجاریابی شده است. مطیعی و همکاران (۲۰۱۲) روایی و پایایی ابزار را تأیید کردند. ضریب پایایی در مقاله حاضر برا ی بی انگیزگی (۰/۷۲)، انگیزش درونی (۰/۷۵) و انگیزش بیرونی (۰/۷۳)و برای کل ابزار برابر با ۰/۷۲ به دست آمد که نشان‌دهنده ضریب پایایی بالایی

1 Ferrari

2 Pathak& Joshi

نیست، اما در سطح قابل قبول است. همچنین از ابزار اهمال‌کاری تحصیلی ساخته سولومکن و راثبلوم (۱۹۸٤) استفاده شد که دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات (۸ سؤال)، آماده شدن برای تکالیف (۱۱گویه) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم که برای دانشجویان ایرانی به صورت تکالیف پژوهشی و پژوهش کلاسی (۸ گویه) را می‌سنجد. مطالعات مختلف ضمن تأیید روایی ابزار، پایایی از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷٦ گزارش کرده است (مطیعی و همکاران، ۲۰۱۹). در مقاله حاضر ضریب پایایی از روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس آماده شدن برای امتحانات (۰/۷٦)، آماده شدن برای تکالیف (۰/۸۲) و آماده شدن برای مقاله‌ها (۰/۷۱) برای کل ابزار ۰/۷٤ به دست آمد که نشان‌دهنده ضریب پایایی قابل قبول است. برای کاربرد آزمون آماری ضریب همبستگی پیرسون مفروضاتی وجود داردکه تحلیل نهایی به آن وابسته است.

در ادامه پیش‌از آزمون فرضیات مهمترین پیش‌فرض‌های 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 به دست آمده برای متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Sig=۰/۳۲)و برای انگیزش تحصیلی (Sig=۰/۲۱)و برای متغیر اهمال‌کاری تحصیلی (Sig=۰/۱۹) از مقدار بحرانی (α =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 داده ها در این پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد.. سطح معناداری این مطالعه با مرور پیشینه پژوهشی (α= ۰/۰۵) انتخاب شده است. نتایج شاخص‌های مرکزی و پراکندگی متغیرها نمونه دانشجویان پسر، دختر و کل برای توصیف مشخصات نمونه در جدول ۱ آمده است.

جدول۱. مشخصات مرکزی و پراکندگی متغیرهای مدل مفهومی

سازه‌ها و عامل‌ها	میانگین			انحراف استاندارد		
مؤلفه‌ها و جنسیت	پسر (n=۲۸۲)	دختر (n=۲۷۶)	کل (n=۵۵۸)	پسر (n=۲۸۲)	دختر (n=۲۷۶)	کل (n=۵۵۸)
نیازهای روان‌شناختی	۳/۸۹	۳/۹۶	۳/۹۲	۰/۸۱	۰/۸۷	**۰/۸۳**
نیاز شایستگی	۳/۷۴	۳/۷۳	۳/۷۴	۱/۰۹	۱/۰۲	۱/۰۶
نیاز خودمختاری	۴/۰۷	۴/۰۵	۴/۰۶	۱/۳۰	۱/۰۱	۱/۱۸
نیاز رابطه	۳/۸۴	۴/۰۵	۳/۹۴	۱/۰۳	۱/۱۴	۱/۰۹
انگیزش تحصیلی	۴/۰۱	**۴/۲۲**	۴/۱۰	۰/۹۳	۰/۹۵	**۰/۹۱**
انگیزش درونی	۴/۰۵	۴/۲۶	۴/۱۴	۱/۰۶	۱/۱۵	۱/۱۰
انگیزش بیرونی	۴/۱۳	۴/۵۳	۴/۳۱	۱/۰۶	۱/۲۷	۱/۱۷
بی‌انگیزگی	۳/۶۳	۳/۲۲	۳/۴۴	۱/۷۳	۱/۹۳	۱/۸۳
اهمال‌کاری‌تحصیلی	۳/۰۵	۳/۰۳	۳/۰۴	۰/۴۲	۰/۴۵	۰/۴۴
مطالعه برای آزمون	۲/۸۴	۲/۷۷	۲/۸۱	۰/۷۶	۰/۶۳	۰/۷۱
آمادگی حل‌تکلیف	۳/۰۳	۲/۸۹	۲/۹۷	۰/۸۰	۰/۵۸	۰/۷۱
آماده‌کردن مقاله	۲/۹۲	۲/۹۶	۲/۹۴	۰/۸۰	۰/۹۴	۰/۸۶
قصد تغییر	۳/۳۳	۳/۵۱	۳/۴۱	۰/۹۳	۰/۸۸	۰/۹۲

همان طور که در جدول ۱ نمایش داده شده است در این مطالعه ۲۸۲ دانشجو پسر و ۲۷٦ دانشجو دختر مشارکت داشتند که دانشجو پسر در متغیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی میانگین ۳/۸۹ و انحراف استاندارد۰/۸۱ و دانشجو دختران میانگین۳/۹٦ و انحراف استاندارد ۰/۸۷ به دست آوردند که عملکردشان نزدیک به هم است. در انگیزش تحصیلی و اهمال‌کاری تحصیلی نیز عمکرد دانشجو پسران و دانشجو دختران مشابه است.

یافته ها

در مشخصات همبستگی متغیرهای بین دختر و پسر می‌شود که تجزیه و براساس این صورت است.

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱)نیازهای بنیادین روان‌شناختی	۱				
۲)انگیزش درونی	**۰/۰۵** ۰/۱۷*	۱			
۳)انگیزش بیرونی	**۰/۰۷** ۰/۰۸	**۰/۸۰*** ۰/۷۹*	۱		
٤)بی انگیزگی	**۰/۱۷*** ۰/۱۸*	**-۰/۰۹** -۰/۱۷*	**-۰/۱٦*** -۰/۲۶*	۱	
۵)اهمال‌کاری تحصیلی	**۰/۰۵** ۰/۱۸*	**۰/۰۸*** ۰/۱۷*	**-۰/۰۹*** -۰/۱۵*	**۰/۲۳*** ۰/۲۲*	۱
تعداد دانشجویان پسر (n=282)					
تعداد دانشجویان دختر (n=276)					

* (p ‹ 0/05)

جدول ۲ ضریب پیرسون پژوهشی دانشجویان نمایش داده در ادامه تحلیل جدول گرفته

جدول۲. ضرایب همبستگی پیرسون (ضریب بالاپسران و ضریب پایین دختران)

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

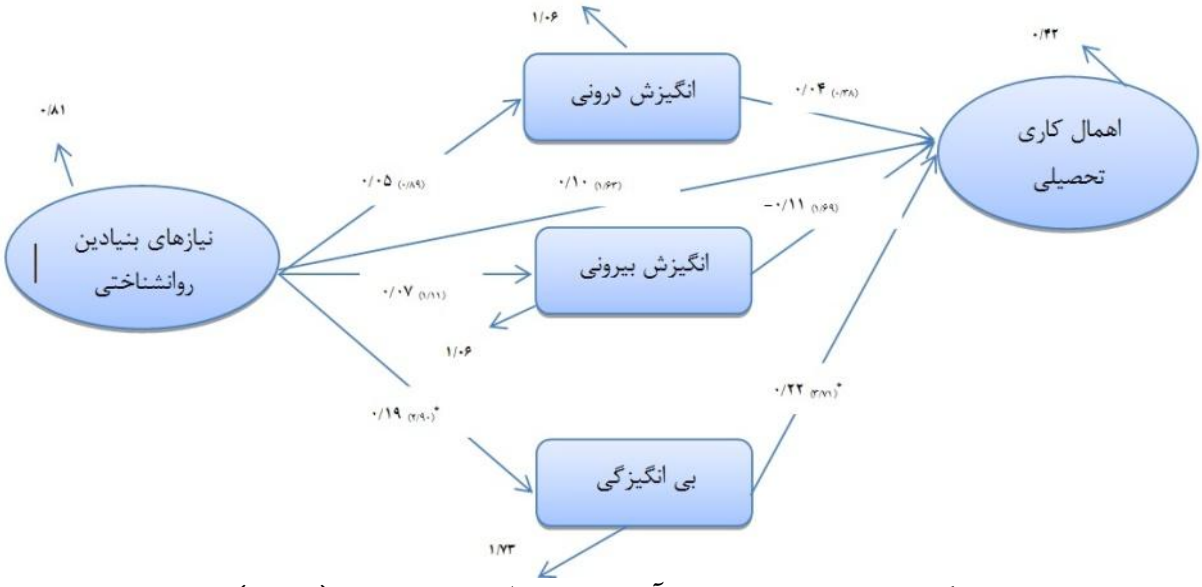
اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه انگیزش درونی با اهمال‌کاری تحصیلی معنی دار به دست نیامد، اما رابطه معنی دار در همبستگی نیازهای بنیادین روان‌شناختی با بی انگیزگی، همبستگی انگیزش بیرونی با اهمال‌کاری تحصیلی و رابطه بی انگیزگی با اهمال‌کاری تحصیلی پسران مشاهده شده است. در نمونه دانشجویان دختر، رابطه ضریب همبستگی پیرسون 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 ضریب همبستگی بین نیازهای بنیادین روان‌شناختی با انگیزش بیرونی معنی دار مشاهده نشده است. در ادامه در جدول ۳ و شکل۱ و ۲ ضرایب بتای اثرات مستقیم مسیر نمایش داده می‌شود.

جدول۳. ضرایب مسیر متغیرها بر همدیگر در مدل دانشجویان دختر و پسر

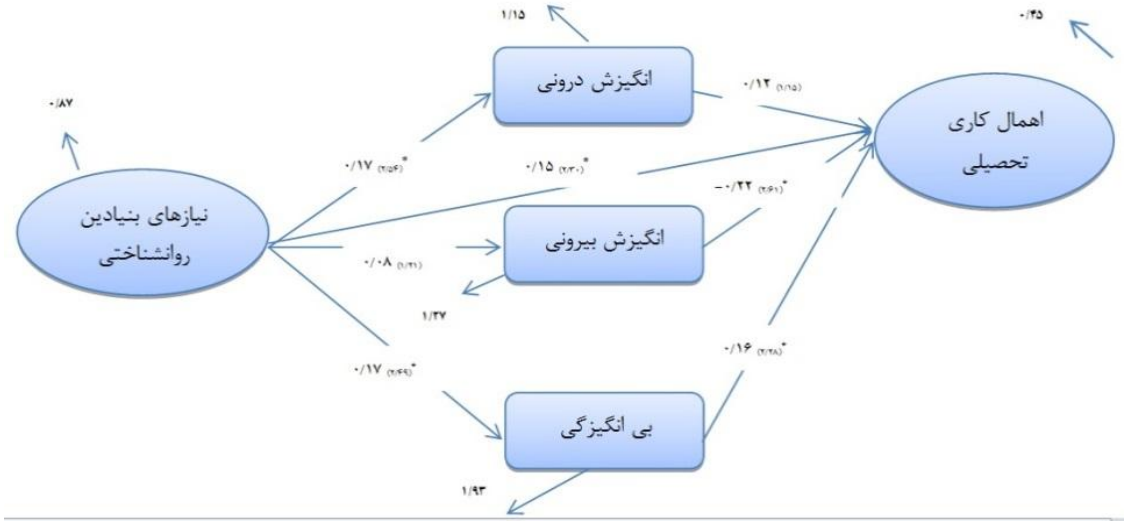
	از	بر	b	β	SEM	T (Sig)	نتیجه H.
پسر (n=۲۸۲)	نیازهای بنیادین روان‌شناختی	انگیزش درونی	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۱۷	۰/۸۹(۰/۳۷)	رد
		انگیزش بیرونی	۰/۱۹	۰/۰۷	۰/۱۸	۱/۱۱(۰/۲۸)	رد
		بی انگیزگی	۰/۲۳	۰/۱۹	۰/۲۰	*۲/۹۰(۰/۰۰۱)	عدم رد
		اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۰	۰/۱۰	۰/۰۶	۱/۶۳(۰/۱۰)	رد
	انگیزش درونی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۱	۰/۰۴	۰/۰۴	۰/۳۸(۰/۷۰)	رد
	انگیزش بیرونی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۳	-۰/۱۱	۰/۰۴	۱/۶۹(۰/۳۳)	رد
	بی انگیزگی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۷	۰/۲۲	۰/۰۲	*۳/۷۱(۰/۰۰۱)	عدم رد
دختر (n=۲۷۶)	نیازهای بنیادین روان‌شناختی	انگیزش درونی	۰/۲۲	۰/۱۸	۰/۲۱	*۲/۵۴(۰/۰۲)	عدم رد
		انگیزش بیرونی	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۲۲	۱/۲۱(۰/۳۰)	رد
		بی انگیزگی	۰/۲۳	۰/۱۷	۰/۲۵	*۲/۴۹(۰/۰۲)	عدم رد
		اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۱۹	۰/۱۵	۰/۰۸	*۲/۳۰(۰/۰۲)	عدم رد
	انگیزش درونی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۵	۰/۱۲	۰/۰۴	۱/۱۵(۰/۲۵)	رد
	انگیزش بیرونی	اهمال‌کاری تحصیلی	-۰/۰۸	-۰/۲۲	۰/۰۴	*۲/۶۱(۰/۰۴)	عدم رد
	بی انگیزگی	اهمال‌کاری تحصیلی	۰/۰۵	۰/۱۶	۰/۰۲	*۲/۲۸(۰/۰۲)	عدم رد
P *<۰/۰۵							

نتایج جدول۳و همچنین شکل۱و۲ نشان می‌دهدکه برای دانشجویان پسر میزان بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی ۰/۰۵ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۰/۸۹) در سطح (p‹0/05) معنی‌دار نیست. برای دانشجویان دختر میزان بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی ۰/۱۷ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۲/۵۴) در سطح (p‹0/05) معنی‌دار است. بنابراین در بتای استاندارد مسیر از نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش درونی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده شده و مدل در بین دانشجویان دختر دارای تأثیر بیشتری است. برای دانشجویان پسر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی ۰/۰۷ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۱/۱۱) در سطح (p‹0/05) معنی‌دار نمی‌باشد. برای دانشجویان دختر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به انگیزش بیرونی ۰/۰۸ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۱/۲۱)در سطح (p‹0/05)عنی‌دار 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 به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۲/۹۰)در سطح (p‹0/01) معنی‌دار می‌باشد. مسیر بتای استاندارد مسیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی به بی انگیزگی در بین

دانشجویان دختر نیز ۰/۱۷ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۲/۴۹) در سطح (p‹0/01) معنی‌دار می‌باشد. این مسیر نیز بین دانشجویان دختر و پسر یکسان است و اثر همترازی و تغییر ناپذیری دارد.



شکل۱ بتای استاندارد و مقدار آزمون T در مدل دانشجویان پسر (n=282)



شکل۲ 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 اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۰۴ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۰/۳۸)در سطح (p‹0/05) معنی‌دار نمی‌باشد. مسیر بتای استاندارد مسیر در بین دانشجویان دختر نیز ۰/۱۲ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۱/۱۵) در سطح (p‹0/05)عنی‌دار 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 اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۱۱- به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۰/۹۸) و بتای استاندارد مسیر بین دانشجویان دختر نیز ۰/۰۸ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۱/۲۱) در سطح (p‹0/05) معنی‌دار 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 اهمال‌کاری تحصیلی ۰/۲۲ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمونT (۳/۷۱) و ضریب بتای استاندارد مسیر دانشجویان دختر از

بی انگیزگی به اهمال‌کاری تحصیلی نیز ۰/۱۶ به دست آمده که با توجه به مقدار آزمون T (۲/۲۸)در سطح ($p<0/05$) معنی‌دار است. در جدول ۴ اثرات باقی مانده و مقدار ضریب تبیین متغیرهای درون زاد در مدل مفهومی‌پژوهش نمایش داده می‌شود:

جدول٤. اثرات پس‌ماند متغیرهای درونی در مدل کلی

مدل	متغیرها	R	ضریب تبیین R^2	SEM	$T_{(Sig)}$	نتیجه H.
پسر (n=۲۸۲)	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=۲۷۶)	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*						

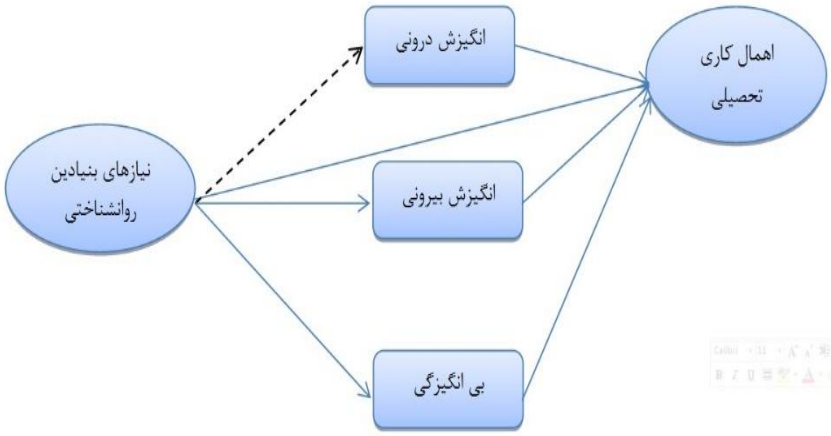
میزان ضریب تبیین جدول ٤ نیز نشان می‌دهد که حدود هفت درصد از واریانس اهمال‌کاری دانشجویان پسر توسط متغیرهای مدل و حدود نه درصد از واریانس اهمال‌کاری دانشجویان دختر توسط متغیرهای مدل تبیین می‌شود. در مدل دانشجویان پسر یک درصد از واریانس متغیر انگیزش درونی و در مدل دانشجویان دختر ۳ درصد از واریانس دانشجویان تبیین می‌شود. در تبیین واریانس متغیر انگیزش بیرونی توسط متغیرهای پژوهش مدل دانشجویان پسر و دختر تنها یک درصد موفق بوده است. همچنین سهم پیش 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. شاخص های مربوط به نیکویی برازش به دست آمده مدل مفهومی‌پژوهش

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 ۰/۰۹قابل قبول کمتر از۰/۰۵ 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 مفهومی‌در نمونه ۵۵۸ نفره نشان‌دهنده برازش عالی مدل است. برازش قابل قبول مدل مفهومی‌برگرفته از مطالعه کاواسوگلو و کاراتاس (۲۰۱۵) توانسته ۷ درصد از واریانس متغیر اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کند. نتایج نشان می‌دهد که مدل به دست 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 اسلامی‌واحد آیت الله آملی می‌باشد و برازش الگو را 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 غیرممتد (نقطه‌چین) مشخص شده است. مدل مفهومی‌در 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 تأثیر متغیرها در مدل دانشجویان دختر بیشتر مشاهده شده است، اما این تفاوتها در سطحی نبوده است که معنی دار باشد. بنابراین مدل روابط علی بیین متغیرهای پژوهش در بین دانشجویان دختر و پسر تغییر ناپذری و همترازی بوده است. یافته‌های کلی هم‌ارزی و تغییرناپذیری الگو نشان داد که همبستگی عاملی و باقی-مانده‌ها، 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 کمی‌اغماض هم‌ارزی و تغییرناپذیری ضرایب مسیر مدل در دانشجویان دو جنس حمایت لازم را دریافت کرده و تأیید شده است. ولی ٦ 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 مفهومی‌پژوهش دانشجویان دختر و پسر

(هم‌ارز ــــــــ و غیر هم‌ارز -------)

برای محققین این مساله مهم بوده که مشخص کنند روابط ساختاری متغیرها در مدل مفهومی‌بین 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 تعدیل کنندگی متغیرهای جنسیتی در رابطه نیازهای بنیادین روان‌شناختی با سطوح انگیزش بر اهمال‌کاری تحصیلی تأیید نشده است. روابط ساختاری متغیرهای مدل مفهومی‌یکسان بوده است. بنابراین در نمونه اجرا شده دانشگاه آزاد اسلامی‌واحد آیت الله آملی متغیر جنسیت از حمایت تجربی لازم برای نقش تعدیل کنندگی برخوردار نبوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله درصدد بوده تا تأثیر 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 تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی مدل دانشجویان پسر و دختر معنی‌دار مشاهده شده است. نتایج این مطالعه با نتایج مطالعه دسی و ریان (۲۰۰۰، ۲۰۰۱ و ۲۰۲۰)و کاواسوگلو و کاراتاس (۲۰۱۵)، لایبورن و همکاران (۲۰۱۹)و سدرلوند و همکاران (۲۰۲۰) همسو می‌باشد. اما نتایج نشان داد که تأثیر 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 ناهمسویی می‌تواند نمونه متفاوت و پس زمینه فرهنگی و اجتماعی و کاربست ابزارهای پژوهشی متفاوت مطالعه حاضر در مقایسه با مطالعه های مذکور می‌باشد. برای تبیین نتایج باید گفت که برای تبیین تأثیر 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 تأثیر 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 تأثیر 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 می‌دهد که تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی-داری مشاهده شده است. مدل در بین دانشجویان دختر دارای تأثیر بیشتری است. با نتایج مطالعات اورام و راجرز (۲۰۲۲) و رینالدی و دامانتی (۲۰۲۵) همسو می‌باشد. در این مطالعات به این نتیجه رسیدند که دانشجویان همواره انگیزه یا فقدان آن را به عنوان یکی از منابع اصلی اهمال‌کاری خود ذکر کرده‌اند. برای تبیین نظری نتایج باید گفت که انگیزش به عنوان فرایندی توصیف می‌شود که از

طریق آن فرد فعالیت‌های هدفمند را برانگیخته و پایدار نگه می‌دارد. انگیزش به صورت کلی به عنوان فرایندی تلقی می‌شود که نیاز و خواسته‌اشخاص 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 می‌کند و انگیزش تحصیلی به موفقیت تحصیلی کمک شایان توجهی می‌کند. انگیزش برای یادگیری بسیار مهم و حیاتی است و فقدان انگیزش مشکلات متعددی را برای دانشجویان در همه سطوح ایجاد می‌کند.

همچنین نتایج نشان داد که تأثیر سطوح انگیزش بی انگیزگی، انگیزش درونی و انگیزش بیرونی به اهمال‌کاری تحصیلی هم برای دانشجو دختران و هم برای دانشجوپسران معنی‌دار مشاهده شده است. نتایج این مطالعه حاضر مورد حمایت پژوهشی مطالعه های کللند و همکاران (۲۰۱۹)، کلانسیک و همکاران (۲۰۱۲)، گورشیت و هن (۲۰۱۹)، هن و گورشیت (۲۰۱۲)، والترز (۲۰۱۳)، سئو (۲۰۱۳)، هانوک (۲۰۱۱)، کلیسن و همکاران (۲۰۱۰)، میلگرام و همکاران (۱۹۸۸) می‌باشد. رشد مناسب دانشجویان در سایه حمایت از نیازهای بنیادین روان‌شناختی 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 تأثیر تجارب کنترل بیرونی، خواه با احترام و مواخذه بدست می‌آید. نیاز شایستگی به حسی که فرد می‌تواند موفق و رشد کندو احساس تسلط مربوط است. نیاز به شایستگی در محیط ساختارمند که چالش‌های بهینه، بازخورد مثبت و فرصت هایی برای رشد دارند. به بهترین وجه برآورده می‌شود. نیاز رابطه به احساس تعلق و پیوند مربوط است و از طریق احترام و مراقبت ایجاد می‌شود. برای تبیین نتایج باید گفت که تفاوت چشمگیری در روابط میان نیازهای بنیادین روان‌شناختی، سطوح انگیزش و اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو دختران و دانشجوپسران وجود دارد. بر اساس نظریه خودتعیین‌گری نیازهای بنیادین شامل خودمختاری، شایستگی و ارتباط، زیربنای شکل‌گیری انگیزش درونی هستند و ناکامی‌در هر یک از این نیازها می‌تواند به کاهش انگیزش و بروز اهمال‌کاری منجر شود. دختران نسبت به نیاز به ارتباط و حمایت اجتماعی حساس‌ترند، در حالی که پسران بیشتر بر احساس شایستگی و استقلال تمرکز دارند. بنابراین، ناکامی‌در برآورده شدن نیاز به ارتباط در دختران باعث افت انگیزش درونی و افزایش اهمال‌کاری می‌شود، در حالی که در پسران، کاهش احساس شایستگی نقش پررنگ‌تری در اهمال‌کاری دارد. دختران غالباً اهمال‌کاری را رفتاری ناسازگار و ناکارآمد تلقی می‌کنند که با ارزش‌های تحصیلی و احساس مسئولیت آن‌ها در تضاد است؛ بنابراین تجربه هیجان‌هایی مانند اضطراب و احساس گناه در آن‌ها بیشتر است. در مقابل، پسران اهمال‌کاری را اغلب به شکل راهبردی برای کاهش تنش یا حفظ عزت‌نفس تجربه می‌کنند. این تفاوت احساسی و شناختی از نظر ایجابی منجر به شکل‌گیری مسیرهای علی یکسانی میان نیازهای بنیادین، انگیزش و اهمال‌کاری در دو جنس دانشجو دختران و دانشجوپسران می‌شود و اما نوع و شدت ارتباط بین این متغیرها وابسته به ساختار انگیزشی و هیجانی خاص هر جنسیت است. باید مطالعات بیشتری با کنترل تفاوتهای اولیه در دو جنسیت این تفاوت ها را بیشتر و عمیق تر بررسی کند.

نتایج نشان داد که تأثیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی بر انگیزش درونی مدل دانشجو دختران و مدل دانشجوپسران معنی‌دار می‌باشد. نتایج این مطالعه کاملا مورد حمایت نتایج مطالعات روسن بوم و همکاران (۲۰۱۹)، گوتوم و همکاران (۲۰۱۹)، کودینا و همکاران (۲۰۲٤) و رینالدی و دامانتی (۲۰۲۵) 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 مهمی‌در ارتباط مستقیم نیازهای روان‌شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی بازی می‌کند. نتایج مطالعه حاضر همچنین مورد حمایت مطالعات یه و همکاران (۲۰۲۵)، استیل (۲۰۰۷)، ساتن (۲۰۰۹) و سیرین (۲۰۱۱) 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، هنگامی‌که 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 دانشجو دختران و مدل دانشجوپسران 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 تحت‌تأثیر حمایت اجتماعی و عاطفی محیط دانشگاه و خانواده باشد، در حالی که در پسران، عوامل رقابتی وعملکردی 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 اهماکاری تحصیلی دختران و پسران راهکارهایی پیشنهاد می‌شود از قبیل ارائه حق انتخاب محدود، توضیح هدف و اهمیت مطالب، تشویق به خودتنظیمیو 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 روان درمانی 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 اهمال کاری این دانشجویان تأثیرگذار است. همچنین اگر دانشجویان در محیط های حمایتی مناسب قرار گیرند نیازهای روان‌شناسی آنها برآورده می‌شودو فعالیت های تحصیلی بیشتری خواهند داشت. می‌توان به مدرسان، ارکان آموزشی دانشگاه ها پیشنهاد نمود که با ایجاد جو حمایتی بیشتر باید سعی کنند انگیزه‌های واقعی تکالیف دانشگاهی را تبیین کنند تا تاکید روی نمره جای خود را به تاکید روی فعالیت های 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 ار منابع جدید و به‌روزبودن اطلاعات اساتید و درگیرکردن دانشجویان در اطلاعات علمی‌جدید در قالب روش‌های آموزشی فرآیندمحور موجب گرایش دانشجویان به استفاده از رویکرد مناسب یادگیری یعنی نوع عمیق می‌شود. اساتید از برآورده شدن 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.

ملاحظات اخلاقی

مقاله حاضر بدون حمایت مالی و معنوی و با هزینه شخصی انجام شده است.نویسنده اصول اخلاقی را در انجام و انتشار این پژوهش علمی‌رعایت نموده‌اند و این موضوع مورد تأیید است.

تعارض منافع

این مقاله تعارض منافع ندارد.

بیانیه دسترسی به داده‌ها

بیانیهٔ دسترسی به داده‌ها و سیاست اشتراک‌گذاری داده‌ها به شرح زیر است. داده‌هایی پژوهش حاضر از طریق درخواست از نویسنده قابل دسترسی است.

سپاسگزاری

نویسنده بر خود لازم می‌دانند از کلیه مشارکت کننده در پژوهش به خاطر تکمیل ابزارهای پژوهش سپاسگزاری نمایند.

فهرست منابع

اسدزاده حسن. (۱۳۹۷). پیش‌بینی عملکرد درسی دانشجویان براساس سبک‌های شناختی و اهمال‌کاری تحصیلی. دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی.۱۱ (۱):۳۰-۳۹ .

امیرحسینی، زهرا، شیرافکن، علی، و رجب پور، مجتبی. (۱۳۹۹). پیش بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس توان متغیرهای مدیریت زمان, باور هوشی, عزت نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۱ (۷۹)): ۱۱۷-۱۲۸.

ستایشی اظهری، محمد. (۱۳۹۸). فراتحلیل رابطه بین اهمال‌کاری و عملکرد تحصیلی. پژوهش‌های کاربردی روانشناختی. روانشناسی و علوم تربیتی. ۱۰ (۱): ۱۱۵-۱۳۳.

طیعی، حورا.، حیدری، محمود.، باقریان، فاطمه.، زرانی، فریبا. (۱۳۹۸). ساخت و بررسی اثر بسته آموزشی مبتنی بر ذهن‌آگاهی کاهش اهمال‌کاری تحصیلی. مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران. ۲۵ (۱): ۲۶-۴۱.

عوضیان، فاطمه، بدری، رحیم، سرندی، پرویز، و قاسمی، زهره. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین اهمال کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. آموزش و ارزشیابی (علوم تربیتی). ۴ (۱۴): ۱۵۱-۱۶۳.

فرج زاده، پروین.، غضنفری، احمد.، چرامی، مریم و شریفی، طیبه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه‌های روان‌شناختی بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجومعلممان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی. ۷. (۴): ۳۱-۴۲.

کرمی، داوود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمالکاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی (اندیشه و رفتار). ۴ (۱۳): ۳۴-۲۵.

نصری، صادق، دماوندی، مجیدابراهیم، و عاشوری، اکرم. (۱۳۹۳). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی, سبک های هویت و تعهد. شخصیت و تفاوت های فردی، ۳ (۴): ۱-۱۷.

References

Alblwi, A., McAlaney, J., Altuwairiqi, M., Stefanidis, A., Phalp, K., & Ali, R. (2020). Procrastination on social networks. *Psihologija*, (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.

Alexander, P. A. (2006). *Psychology in learning and instruction*. Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Amirhosseini, Z., Shirafkan, A., & Rajabpour, M. (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. (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. (2018).Anticipating university students' academic performance based on their cognitive style and academic procrastination. *Educ Strategy Med Sci*; 11 (1), 30-39. (In Persian).

Awazian, F, Badri, R, Sarandi, P, & Ghasemi, Z. (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.

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., Paixa˜o ، P., Lens ، W., & Silva, T. (2014). 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, P., Ghazanfari,. Cherami, M., & Sharifi, T. (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*. 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* [Doctoral dissertation, University of Alberta]. https://era.library.ualberta.ca/items/b49f5bb7-1729-4d28-bb48-f2f3638c3139

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.

Hosein Chari, M. & Dehghani, Y. (2008). Predicting the level of academic procrastination based on self-regulation strategies in learning. *Research in Educational Systems* , 2 (4), 63-74. (in persian)

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, D. (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 Persian).

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.

Li, L., & Li, M. (2020). Effects of mindfulness training on psychological capital, depression, and procrastination of the youth demographic. *Iranian Journal of Public Health*, *49*(9), 1692–1700. https://doi.org/10.18502/ijph.v49i9.4086

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 [Conference presentation]. Masaryk University.

Marvianto, R. D., & Widhiarso, W. (2026). Does motivation mean the same for everyone? Exploring factor structure and gender invariance of the academic motivation scale in Indonesian student samples. *Acta Psychologica*, *264*, 106532.

Milgram, N. A., Sroloff ، B., & Rosenbaum, M. (1988). The procrastination of everyday life. *Journal of Research in Personality*, *22*, 197–212.

Motiei, H, Heidari, M.,& Sadat Sadeghi, M. (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulation components in first grade high school students in Tehran. Qu*arterly Journal of Educational Psychology* , *8* (24), 50-72.

Motiei, H, Heydari, Ma, Bagherian, F, & Zarani, F. (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. 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.

Pathak, P., & Joshi, S. (2017). Psychological mindedness and procrastination among university students. *The International Journal of Indian Psychology*, *4*(2), 1–13. https://doi.org/10.25215/0402.021

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.

Sederlund, A. P., 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.

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. (In Persian).

Shehne Yailagh, M. , Salamati, A. , Mehrabizadeh Honarmand, M. and Haghighi, J. (2006). -. *Psychological Achievements*, *13* (1), 1-30.

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*, *6* (5), 447-455.

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). The Free Press.

Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitivebehavioral correlates. *Journal of Counseling* Psychology, *31*, 503–509.

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin, 133*(1), 65–94. https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65

Susilawati, E. (2019). The influence of gadget towards information technology addict and procrastination behaviour. *IOP Conference Series: Materials Science and Engineering, 662*(2), Article 022054. https://doi.org/10.1088/1757-899X/662/2/022054

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.