

شناخت، رفتار، یادگیری

ساخت و هنجاریابی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان

فلورا جنابی^۱، نرگس باباخانی^۲، سیمین بشردوست^۱

۱. گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

* ایمیل نویسنده مسئول: Babakhani.n461@gmail.com

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۳/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۱۲

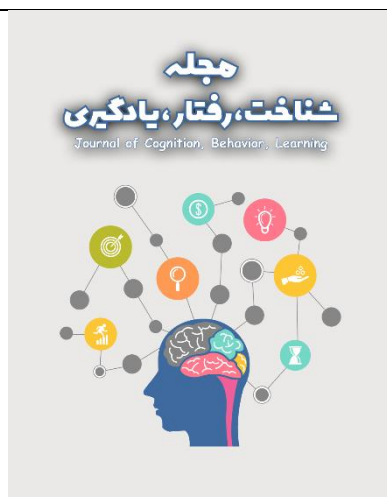
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۲

تاریخ چاپ: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱

چکیده

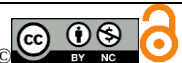
هدف پژوهش حاضر ساخت و بررسی ویژگی‌های روان سنجی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی در میان دانشجویان بود. پژوهش حاضر با رویکرد ترکیبی اکتشافی انجام شد. در بخش کیفی، ۱۵ دانشجوی دانشگاه تهران که طبق نمره پرسشنامه سولومون و راتیلوم در سطح بالای اهمال کاری قرار داشتند، با روش نمونه‌گیری نظری انتخاب و با مصاحبه نیمه ساختاریافته مورد بررسی قرار گرفتند. داده‌های کیفی با روش نظریه پردازی داده بنیاد و پارادایم کدگذاری استراوس و کوربین تحلیل شد. در بخش کمی، ۳۲۰ دانشجوی مقاطع مختلف دانشگاه تهران به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و پرسشنامه ۵۲ سؤالی ساخته شده بر مبنای یافته‌های کیفی را تکمیل کردند. تحلیل داده‌ها با SPSS-۲۶ و Smart PLS-۴ شامل بررسی روایی همگرا و واگرا، پایایی، بارعاملی و برازش مدل انجام شد. نتایج نشان داد که ساختار پرسشنامه از روایی و پایایی مطلوب برخوردار است؛ مقدار آلفای کرونباخ کل ۰.۸۸ و مقادیر AVE تمامی خرده‌مقیاس‌ها بالاتر از ۰.۵۰ گزارش شد. شاخص‌های برازش شامل $GOF=0.46$ ، $SRMR=0.076$ و $NFI=0.93$ حاکی از برازش قوی مدل بودند. ضرایب ساختاری نشان دادند که عوامل علی بیشترین تأثیر را بر مقوله محوری داشته و بسیاری از مسیرهای مدل معنادار بودند. پرسشنامه ساخته شده از نظر ویژگی‌های روان سنجی معتبر و قابل اعتماد است و می‌تواند به عنوان ابزاری کاربردی برای سنجش اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان مورد استفاده روان شناسان و مشاوران قرار گیرد.

کلیدواژه‌گان: اهمال کاری تحصیلی، دانشجویان، نظریه داده بنیاد، روان سنجی



شیوه‌ا ستاددهی: جنابی، فلورا، باباخانی، نرگس، و بشردوست، سیمین. (۱۴۰۵). ساخت و هنجاریابی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۱)، ۱-۱۶.

© ۱۴۰۵ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



Cognition, Behavior, Learning

Construction and Standardization of the Academic Procrastination Questionnaire in Students

Flora Jenabi¹, Narges Babakhani^{1*}, Simin Bashardoust¹

1. Department of Psychology, Ro.C., Islamic Azad University, Roudehen, Iran

*Corresponding Author's Email: Babakhani.n461@gmail.com

Submit Date: 2025-05-29

Revise Date: 2025-11-03

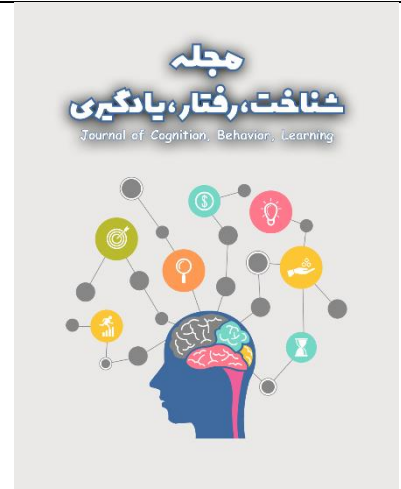
Accept Date: 2025-11-23

Publish Date: 2026-04-21

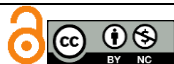
Abstract

This study aimed to construct and psychometrically validate an academic procrastination questionnaire for university students. A sequential exploratory mixed-methods design was employed. In the qualitative phase, 15 University of Tehran students who scored high on the Solomon and Rothblum Academic Procrastination Scale were selected through theoretical sampling and interviewed using a semi-structured protocol. Data were analyzed using grounded theory and the Strauss and Corbin coding paradigm. In the quantitative phase, 320 students from various academic levels were selected through convenience sampling. A 52-item researcher-made questionnaire based on qualitative findings was administered. Data analysis using SPSS-26 and SmartPLS-4 included assessment of internal consistency, convergent and discriminant validity, indicator loadings, and structural model fit. Results demonstrated strong psychometric properties for the developed questionnaire, with a Cronbach's alpha of 0.88 and AVE values above 0.50 for all subscales. Model fit indices were favorable (GOF=0.46, SRMR=0.076, NFI=0.93). Structural equation modeling revealed that causal factors exerted the strongest effect on the core category, and most structural paths were statistically significant, supporting the validity of the conceptual model. The developed questionnaire is a reliable and valid tool for assessing academic procrastination among students and can be effectively used by psychologists and academic counselors for diagnostic and intervention purposes.

Keywords: Academic procrastination, students, grounded theory, psychometrics



How to cite: Jenabi, F., Babakhani, N., Bashardoust, S. (2026). Construction and Standardization of the Academic Procrastination Questionnaire in Students. *Cognition, Behavior, Learning*, 3(1), 1-16.



© 2026 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

اهمال کاری تحصیلی در دهه‌های اخیر به یکی از مهم‌ترین و پیچیده‌ترین چالش‌های حوزه روان‌شناسی تربیتی و آموزش عالی تبدیل شده است؛ چالشی که نه تنها عملکرد تحصیلی دانشجویان را مختل می‌کند، بلکه پیامدهای گسترده‌ای در زمینه سلامت روان، بهزیستی فردی، انگیزش، و کیفیت یادگیری دارد. پژوهشگران، اهمال کاری را به عنوان تأخیر عمدی در انجام فعالیت‌هایی تعریف می‌کنند که فرد به پیامدهای منفی ناشی از آن آگاه است، اما به صورت غیرمنطقی انجام آن را به تعویق می‌اندازد (Solomon & Rothblum, 1984; Sommantico et al., 2024). این رفتار که غالباً نتیجه تعامل پیچیده‌ای میان عوامل شناختی، هیجانی، انگیزشی و رفتاری است، در دوران معاصر به‌ویژه میان دانشجویان دانشگاهی شیوع چشمگیری داشته و به‌طور روزافزون مورد توجه قرار گرفته است (Rad et al., 2025).

یکی از دلایل برجسته اهمیت این پدیده، شیوع بالای آن در میان دانشجویان دوره کارشناسی و پزشکی است. مطالعات گسترده نشان داده‌اند که نسبت بالایی از دانشجویان سطوح مختلف تحصیلی دچار نوعی از اهمال کاری هستند. احمد و همکاران گزارش کردند که میزان شیوع اهمال کاری تحصیلی و آثار منفی آن بر پیشرفت آموزشی دانشجویان بسیار قابل توجه است (Ahmed et al., 2023). در مطالعه‌ای دیگر، هیات و همکاران بر روی دانشجویان علوم پزشکی نشان دادند که اهمال کاری با کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش استرس تحصیلی رابطه معناداری دارد (Hayat et al., 2020). این نتایج بیانگر آن است که اهمال کاری نه تنها یک مشکل رفتاری ساده نیست بلکه می‌تواند بخشی از یک الگوی ناکارآمد تنظیم هیجان و مدیریت زمان باشد.

ادبیات پژوهشی نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی پیامدهای روان‌شناختی متعددی دارد. برای نمونه، پژوهش گوهین و گوگویی نشان داد که دانشجویان دچار اهمال کاری سطوح بالاتری از پریشانی و فشار روانی را تجربه می‌کنند (Gohain & Gogoi, 2021). همچنین، چونو و همکاران دریافتند که اهمال کاری تحصیلی با افسردگی، علائم اضطرابی و حتی افکار خودکشی در دانشجویان مرتبط است، به‌ویژه زمانی که عوامل استرس‌زای بیرونی همچون همه‌گیری کرونا تشدید می‌شود (Cjuno et al., 2023). از سوی دیگر، یوان، لی و همکاران نیز در مطالعه‌ای نشان دادند که سرمایه روان‌شناختی پایین و سبک‌های مقابله‌ای ناکارآمد در دانشجویان پرستاری نقش مهمی در افزایش رفتارهای اهمال کارانه دارد (Zeng et al., 2024).

افزون بر پیامدهای روان‌شناختی، اهمال کاری تحصیلی می‌تواند آثار جسمانی نیز داشته باشد. پژوهش باباییگیت و همکاران نشان داد که دانشجویان پزشکی و دندان پزشکی با سطوح بالای اهمال کاری، استرس بالاتری را تجربه کرده و حتی درگیر اختلالات فیزیولوژیکی همچون دندان‌قروچه‌های ناشی از استرس می‌شوند (Babayiğit et al., 2024). پژوهش لیکاتا و همکاران نشان داد که اهمال کاری با افزایش رفتارهای پرخطر سلامت‌محور در جوانان پیوند دارد، و ممکن است خطرات جسمی و روانی را در بلندمدت تشدید کند (Licata et al., 2024). جمع‌بندی این مطالعات گویای آن است که اهمال کاری تحصیلی یک مسئله چندبعدی است که سلامت عمومی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

در زمینه شناخت عوامل مؤثر بر بروز اهمال کاری، پژوهشگران به مؤلفه‌های گوناگونی اشاره کرده‌اند. از جمله می‌توان به اضطراب، کمال‌گرایی، شکست در تنظیم هیجان، سبک‌های شناختی ناکارآمد، و ضعف در مدیریت زمان اشاره کرد. مطالعه جین و همکاران نشان داد که حواس‌پرتی ناشی از گوشی‌های هوشمند و اضطراب تحصیلی نقش واسطه‌ای مهمی در بروز اهمال کاری دارند و تمایل افراد به مدیریت نامناسب زمان، این چرخه را تشدید می‌کند (Jin et al., 2024). بررسی کاررانزا استبان و همکاران نیز روشن ساخت که فرسودگی هیجانی و خودکارآمدی پایین نقش بسزایی در کاهش انگیزش پژوهشی و افزایش اهمال کاری تحصیلی دارند (Carranza Esteban et al., 2024). به همین ترتیب، تحقیقات متعدد نشان داده‌اند که کاهش انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و ناتوانی در مدیریت هیجانات منفی، مسیر شکل‌گیری اهمال کاری را هموار می‌سازد (Asikainen et al., 2024).

یکی دیگر از عواملی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران را به خود جلب کرده، ارتباط میان مشکلات تنظیم هیجان و اهمال کاری تحصیلی است. مطالعه فن و همکاران نشان داد که تحلیل رفتگی خود (ego depletion) و اضطراب حالت به‌طور معناداری احتمال بروز اهمال کاری را افزایش می‌دهد (Fan et al., 2024). همچنین غطاس و الاشری نشان دادند که راهبردهای ناکام تنظیم هیجان می‌تواند رابطه میان اضطراب تحصیلی و اهمال کاری در دانشجویان پرستاری را توضیح دهد (Ghattas & El-Ashry, 2024). یافته‌های راد و همکاران نیز تأیید می‌کند که دشواری در تنظیم هیجانات و سطح پایین خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های مهم اهمال کاری تحصیلی هستند (Rad et al., 2025). تعامل میان کمال‌گرایی، آسیب‌پذیری نارسیسیستی و بهزیستی روانی نیز از دیگر عواملی است که در شکل‌گیری اهمال کاری نقش دارد. مطالعه سومانتیکو و همکاران در ایتالیا نشان داد که کمال‌گرایی همراه با نیاز به تأیید بیرونی، می‌تواند به‌طور غیرمستقیم از مسیر کاهش سلامت روان به افزایش اهمال کاری منجر شود (Sommantico et al., 2024). این نتایج با یافته‌های پژوهش گونزالس-بریگناردلو و همکاران که نشان داده‌اند توسعه شناختی و هیجانی ناکافی در دوران نوجوانی می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری اهمال کاری در بزرگسالی باشد همسو است (González-Brignardello et al., 2023).

شیوع اهمال کاری همچنین تحت تأثیر تحولات فرهنگی، فناوری و تغییرات سبک زندگی نیز قرار دارد. ماناپ و همکاران نشان دادند که ترس از دست دادن (FoMO) و اعتیاد به اینترنت از طریق افزایش اهمال کاری بر وضعیت سلامت روانی دانشجویان اثرگذار است (Manap et al., 2023). همچنین مطالعات نشان داده‌اند که اهمال کاری با مصرف مواد ارتباط دارد؛ به‌طوری‌که مولین و سرونکا دریافتند که استفاده از کانابیس در برخی دانشجویان با کاهش عملکرد تحصیلی همراه بوده که نقش واسطه‌ای اهمال کاری در این رابطه مؤید این اثر است (Mullin & Cservenka, 2024).

از سوی دیگر، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اهمال کاری با پیامدهای بلندمدت سلامت نیز مرتبط است. مطالعه یوهانسون و همکاران بر روی دانشجویان سوئدی نشان داد که افراد اهمال‌کار در سال‌های بعد، مشکلات سلامت جسمی و روانی بیشتری را تجربه می‌کنند (Johansson et al., 2023). همچنین پرز-جرج و همکاران به خطرات اهمال کاری برای سلامت نوجوانان اشاره کردند و هشدار دادند که این رفتار می‌تواند به شکل‌گیری الگوهای ناسالم زندگی منجر شود (Pérez-Jorge et al., 2024).

در سوی دیگر، نقش مدیریت زمان در پیشگیری یا کاهش اهمال کاری نیز بارها تأیید شده است. نتایج پژوهش سانتوس و همکاران در دوران آموزش آنلاین نشان داد که ضعف در مدیریت زمان و ناتوانی در برنامه‌ریزی تحصیلی از اصلی‌ترین دلایل کاهش عملکرد تحصیلی و افزایش اهمال کاری است (Santos et al., 2022). مطالعه آرواگاسلان نیز رابطه میان بی‌صدافتی تحصیلی، اهمال کاری و مدیریت زمان را بررسی کرد و نشان داد که ضعف مدیریت زمان نه تنها بر اهمال کاری بلکه بر صداقت تحصیلی نیز اثر می‌گذارد (Aruğaslan, 2024). همچنین کودینا و همکاران دریافتند که چشم‌انداز زمانی و نیازهای روان‌شناختی بر روند اهمال کاری و رفتارهای تأخیری دانشجویان نقش تعدیل‌کننده دارد (Codina et al., 2024). نکته مهم دیگر، نقش فرایندهای انگیزشی و تصمیم‌گیری در بروز اهمال کاری است. مطالعه پاوایی و همکاران نشان داد که خودشکوفایی و سبک‌های تصمیم‌گیری می‌توانند در مسیر مقابله با اهمال کاری تأثیرگذار باشند (Pavai et al., 2021). یافته‌های کامیابی‌میترا و همکاران نیز تأکید می‌کند که مدل‌های مبتنی بر خودکارآمدی، کمال‌گرایی و باورهای فراشناختی می‌توانند روند هم‌افزایی عوامل مؤثر بر اهمال کاری دانشجویان را روشن سازند (Kamyabi Mitra et al., 2023). در ایران، یافته‌های حکمتیان‌فرد و همکاران نیز نشان می‌دهد که نگرش‌ها و ادراکات دانشجویان درباره اهمال کاری و راهبردهای مقابله با آن ماهیتی چندبعدی دارند و عوامل فردی، محیطی و انگیزشی در شکل‌گیری آن نقش دارند (Hekmatian Fard et al., 2024). این نتایج نشان می‌دهد که رویکردهای ترکیبی و مبتنی بر تحلیل عوامل مختلف می‌تواند برای طراحی ابزارهای معتبر سنجش اهمال کاری ضروری باشد. با توجه به آنچه گفته شد، اهمال کاری تحصیلی پدیده‌ای پیچیده، چندعاملی و تأثیرگذار است که نیازمند ابزارهای معتبر، بومی‌سازی‌شده و مبتنی بر شواهد برای شناسایی دقیق آن است، به‌ویژه در میان دانشجویان دانشگاهی که در مرحله حساسی از رشد، تصمیم‌گیری و ساختن هویت تحصیلی و حرفه‌ای قرار

دارند. بنابراین هدف پژوهش حاضر ساخت و هنجاریابی یک پرسشنامه بومی و روان‌سنجی‌شده برای سنجش اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان بود.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف مطالعه کاربردی و از لحاظ ماهیت از نوع روش ترکیبی (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی متوالی^۱ انجام می‌شود. روش‌شناسی ترکیبی، پژوهشی است که رهیافت‌های کمی و کیفی را در قالب روش‌شناسی واحد و یا یک مطالعه چندمرحله‌ای ترکیب می‌کند. در ابتدا مرحله کیفی پژوهش اجرا شد. مشارکت‌کنندگان پژوهش در بخش کیفی شامل دانشجویانی بودند که شاغل به تحصیل در دانشگاه تهران بودند و بر مبنای پرسشنامه اهمال‌کاری سولومون و راتبلوم نمره ۶۵ و بالاتر را کسب کرده بودند. روش نمونه‌گیری مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی پژوهش نمونه‌گیری نظری بود. در نمونه‌گیری نظری، در حقیقت، این مفاهیم هستند که نمونه‌گیری می‌شوند و لذا هنگامی که پژوهشگر به صورت نظری اقدام به نمونه‌گیری می‌نماید، در واقع به امکان، اشخاص و موقعیت‌هایی مراجعه می‌کند که اطلاعاتی را در مورد مفاهیمی که پژوهشگر می‌خواهد نسبت به آنها بیشتر بدانند، فراهم نمایند.

در پژوهش حاضر در بخش کیفی از ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته^۲ استفاده شده است. سؤالات مصاحبه در قالب ۶ سؤال اصلی مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی بود. سپس با استفاده از سؤالات کنکاشی دنبال گردید. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها به صورت حضوری و رو در رو و فردی صورت گرفت. در ابتدای هر مصاحبه پس از اطمینان از رضایت مشارکت‌کننده جهت بالابردن آگاهی نسبی مشارکت‌کنندگان با مفهوم اهمال‌کاری تحصیلی، به ذکر مختصر ابعاد و ارکان اهمال‌کاری تحصیلی پرداخته شد، به طوری که مشارکت‌کننده درک دقیقی از این مسئله و الزامات آن کسب کرد. پس از اطمینان بابت این موضوع به سؤالات پیرامون اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان پرداخته شد. مدت زمان هر مصاحبه بین ۳۱ تا ۴۵ دقیقه بود. نکاتی که در روند انجام مصاحبه مطرح می‌شد یادداشت و با کسب اجازه از افراد ضبط گردید، تا گاه با مرور چندباره گفتگوها، تحلیل و بررسی دقیق‌تری نسبت به دیدگاه‌های طرح شده مصاحبه‌شوندگان انجام شود. برای محاسبه پایایی مصاحبه‌های انجام گرفته در این پژوهش از روش پایایی بازآزمون استفاده شده است.

معیارهای ورود افراد نمونه به بخش کیفی مطالعه شامل دانشجو بودن، سکونت در استان تهران، اظهارنظر خود فرد پیرامون اهمال‌کاری و کسب نمره ۶۵ و بالاتر در آزمون اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم بود. انتخاب مشارکت‌کنندگان با روش نظری و استفاده از معیار اشباع نظری برای مشخص نمودن تعداد مشارکت‌کنندگان انجام شده است. بر این اساس، تعداد نمونه در بخش کیفی پژوهش حاضر میزان اشباع در نظر گرفته شده که پژوهش حاضر با مصاحبه با ۱۵ نفر به اشباع رسید، چرا که افراد مورد مصاحبه، با پدیده اهمال‌کاری تحصیلی آشنایی داشتند. روش پژوهش حاضر در بخش کمی توصیفی و طرح پژوهش، همبستگی از نوع الگویابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانشجویان دانشگاه تهران بودند که در سال ۱۴۰۳ در یکی از مقاطع تحصیلی کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری ثبت نام کرده بودند. حجم نمونه مورد مطالعه با توجه به پیشنهاد میشل^۳ در الگویابی معادلات ساختاری نسبت ۱۰ تا ۲۰ آزمودنی به ازای هر متغیر توصیه شده است. با توجه به تعداد متغیرهای مشاهده شده پرسشنامه برگرفته از بخش کیفی تحقیق (۱۶ خرده‌مقیاس) و توجه به پیشنهاد میشل تعداد ۳۲۰ نفر از دانشجویان با روش نمونه‌گیری در دسترس از جامعه تحت بررسی انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل تحصیل در دانشگاه تهران، سکونت در شهر تهران، عدم ابتلا به اختلالات روانپزشکی منجر به بستری، رضایت کامل و ابراز تمایل برای شرکت در پرسشنامه‌ها بود. همچنین از دست دادن هر کدام از ملاک‌های ورود به مطالعه، انصراف از ادامه همکاری در هر مرحله و عدم دقت در تکمیل پرسشنامه‌ها از جمله مهم‌ترین ملاک‌های خروج از مطالعه بود.

^۱ . Exploratory Sequential Design

^۲ . Interview guide approach

^۳ . Mishel

پرسشنامه محقق ساخت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان: این پرسشنامه بر اساس کدگذاری مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌های کیفی با رویکرد داده بنیاد بود که توسط محقق ساخته شده است که شامل ۵۲ آیتم بوده و مؤلفه‌های اهمال کاری تحصیلی دانشجویان شامل ۱۶ خرده مقیاس در ۶ بخش بود. کدهای انتخابی ویژگی‌های روانشناختی، کمال گرایی، اجتناب تجربی، اعتیاد به اینترنت، و عوامل فرهنگی اجتماعی خرده مقیاس عوامل علی را تشکیل دادند. کدهای انتخابی تعویق، بی‌اعتنایی، تنبلی، تکانشگری و عدم تمرکز پدیده محوری را تشکیل دادند. خودشکوفایی و مدیریت زمان استراتژی‌های مقابله با اهمال کاری در پرسشنامه بودند. مدیریت هیجان و اصلاح رفتار عوامل زمینه‌ای پرسشنامه بودند. مداخلات راهبردی و مداخلات کلان کدهای انتخابی بودند که خرده مقیاس عوامل مداخله‌گر بر راهبردها را تشکیل می‌دهند و در نهایت خودکارآمدی تحصیلی و سلامت به عنوان خرده مقیاس پیامدها در پرسشنامه بودند. شیوه نمره‌گذاری گویه‌های این پرسشنامه در مقیاس ۴ سطحی لیکرت (کاملاً مخالف ۰، مخالف ۱، موافق ۲ و کاملاً موافق ۳) بود. حداقل نمره آزمودنی ۰ و حداکثر ۱۵۶ بود که نمرات بالا به معنای اهمال کاری بیشتر است. بررسی مقدماتی روایی و پایایی پرسشنامه حاکی از ضراب قابل قبول روایی و پایایی پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بود. همسانی درونی این پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش شده است. ضریب همبستگی دو نیمه آزمون ۰/۸۱ و ضریب گاتمن ۰/۸۲ به دست آمده است.

آزمون اهمال کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم: برای غربالگری دانشجویان شرکت کننده در بخش کیفی این مطالعه از مقیاس اهمال کاری تحصیلی استفاده شد. مقیاس اهمال کاری تحصیلی توسط سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴) تدوین شده و ۲۷ عبارت و ۳ عامل دارد. عامل آماده شدن برای امتحانات (۸ عبارت)، عامل آماده شدن برای تکالیف (۱۱ عبارت) و عامل آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم (۸ عبارت) است. پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود با هر عبارت را با انتخاب یکی از گزینه‌ها (۱=هرگز، ۲=به ندرت، ۳=گاه‌گاهی، ۴=بیشتر اوقات، ۵=همیشه) نشان می‌دهند. همچنین در این مقیاس عبارت‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. نمره برش در این ابزار ۶۵ است که نمره بالاتر از آن نشان دهنده اهمال کاری بیشتر در فرد است. اعتبار این مقیاس را با روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شده است. همچنین روایی این مقیاس از طریق همبستگی درونی ۰/۸۴ گزارش شده است (زارعی، فولادوند و زبردی شعبانی، ۱۴۰۱).

بعد از انتخاب نمونه و هماهنگی با مسئولین دانشگاه تهران و پس از انجام تشریفات لازم با معاونت و حراست دانشگاه اقدام به گردآوری داده‌ها شد. دانشجویان براساس ملاک‌های ورود و خروج پژوهش و به روش در دسترس انتخاب و در محل مناسبی در محیط دانشگاه اهداف پژوهش، نحوه رعایت موازین اخلاقی و تکمیل پرسشنامه‌ها برای آنها بیان شد و دانشجویان با رضایت و آگاهی از اهداف پژوهش وارد مطالعه شدند و سپس به صورت فردی در همان مکان و به تنهایی به دور از سایرین پرسشنامه‌ها را در محیطی امن و آرام تکمیل کردند. داده‌ها در بازه زمانی پاییز ۱۴۰۳ جمع‌آوری شد. آزمودنی‌ها در کنار سؤالات جمعیت شناختی پرسشنامه محقق ساخت اهمال کاری تحصیلی دانشجویان را تکمیل کردند. پس از گردآوری داده‌ها، با توجه به نظارت دقیق بر تکمیل پرسشنامه‌ها، موارد مخدوش و نقاط پرت آماری پس از ارزیابی اولیه از داده‌ها کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۲۰ پرسشنامه برای تحلیل نهایی انتخاب شدند.

برای تحلیل داده‌ها در بخش کمی این پژوهش از نرم‌افزارهای آماری SPSS-26 و SmartPLS-4 استفاده شد. ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق ارائه شد، در ادامه به بررسی شاخص‌های روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری پرداخته شد. سپس به منظور بررسی برازش مدل از روش معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزار PLS استفاده شد.

یافته‌ها

همانگونه که در بخش روش گفته شد تعداد آزمودنی‌ها در بخش کیفی ۱۵ نفر و در بخش کمی ۳۲۰ نفر بودند که از میان آنها ۱۷۷ نفر زن (۵۵،۳۱٪) و ۱۴۳ نفر مرد (۴۴،۶۹٪) بودند. همچنین بیشتر شرکت‌کنندگان در دامنه سنی ۱۸ تا ۲۳ سال بودند به طوری که بیش از ۶۷

^۱ . Solomon & Rothblum

درصد دانشجویان (۲۱۶ نفر) در این بازه سنی قرار داشتند. در جدول شماره ۱ مشخصات دموگرافیک شرکت کنندگان در مطالعه را به صورت کامل گزارش شده است.

جدول ۱. مشخصات دموگرافیک شرکت کنندگان در مطالعه

متغیر	تعداد	درصد
جنسیت	مرد	۱۴۳
	زن	۵۵,۳۱
وضعیت تاهل	مجرد	۸۱,۶
	متاهل	۱۸,۴
سن	۱۸-۲۰	۳۰,۳۱
	۲۱-۲۳	۳۷,۱۹
	۲۴-۲۶	۲۲,۸۱
	۲۷ و بالاتر	۹,۶۹
تحصیلات	کارشناسی	۷۳,۴۳
	کارشناسی ارشد	۱۹,۳۸
	دکتر	۷,۱۹

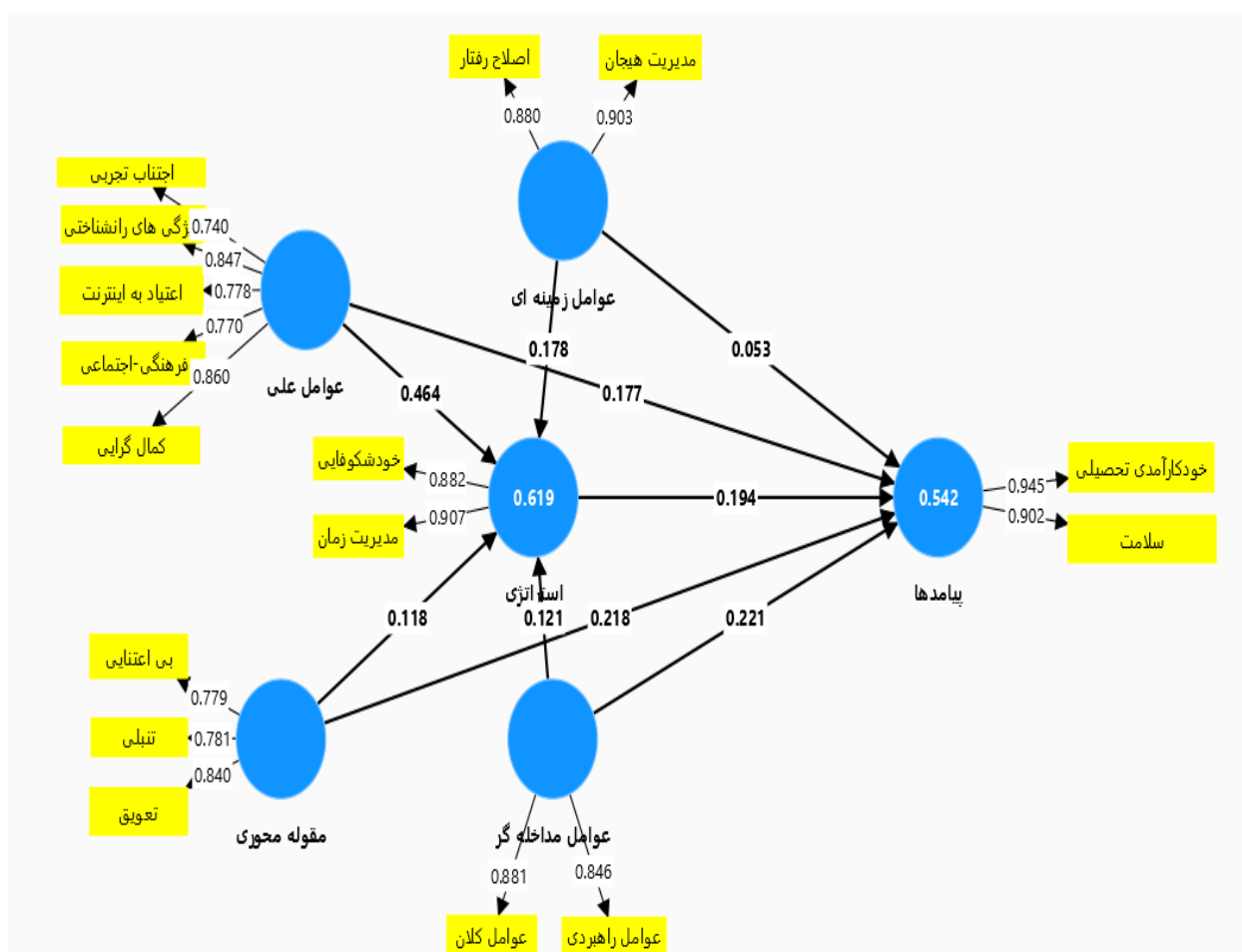
بررسی پایایی مدل اندازه گیری پژوهش با استفاده از روش آلفای کرونباخ حاکی از میزان قابل قبول پایایی پرسشنامه مورد استفاده در پژوهش بود. ضریب آلفای کرونباخ برای پرسشنامه برای عوامل علی، مقوله محوری، استراتژی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر و پیامدها به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۲، ۰/۷۵، ۰/۷۴، ۰/۷۱ و ۰/۸۳ بود. همچنین پایایی کل ابزار نیز دامنه مناسب قرار داشت که پایایی به روش آلفای کرونباخ مقدار ۰/۸۸ گزارش شد.

بررسی روایی همگرایی مدل با استفاده از میانگین واریانس استخراج شده انجام شد. با توجه به میزان مطلوب روایی همگرا در این آیتیم که ضرایب بالاتر از ۰/۵ است مقادیر به دست آمده که در جدول ۲ گزارش شده حاکی از میزان مطلوب ضرایب برای تمامی عوامل مدل اندازه گیری پژوهش است و این موضوع گویای روایی قابل قبول مدل اندازه گیری پژوهش است.

جدول ۲. شاخص‌های میانگین واریانس مدل اندازه گیری پژوهش

میانگین واریانس استخراج شده	
عوامل علی	۰/۶۴۰
مقوله محوری	۰/۶۴۱
استراتژی	۰/۸۰۱
عوامل زمینه‌ای	۰/۷۹۶
عوامل مداخله‌گر	۰/۷۴۶
پیامدها	۰/۸۵۳

قبل از بررسی معادلات ساختاری مدل ارائه شده پژوهش ابتدا به بررسی مدل اندازه گیری پژوهش پرداخته خواهد شد. بررسی بار عاملی در مدل اندازه گیری مربوط به متغیرهای مشاهده خرده مقیاس‌های مدل پژوهش حاکی از بار عاملی مطلوب هر یک از متغیرهای آشکار در مدل است. میزان مطلوب بار عاملی هر متغیر مشاهده شده به متغیر مکنون ضریب بالاتر از ۰/۴ است. بررسی ضرایب گزارش شده در نمودار ۱ حاکی از ضرایب قابل قبول برای تمامی متغیرهای مشاهده شده است. در ادامه بررسی مدل اندازه گیری به بررسی پایایی و روایی مدل پرداخته می‌شود.



شکل ۱. مدل اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش به روش معادلات ساختاری

جدول ۳ مربوط به بررسی روایی و اگرای مدل اندازه‌گیری پژوهش با استفاده از روش فورنل-لارکر است. ضرایب ارائه شده در قطر اصلی جدول فوق حاکی از این نکته است که ضرایب قطر از تمامی ضرایب سطر و ستون جدول بالاتر بوده و بر این اساس می‌توان نتیجه گرفت که روایی و اگرای مدل اندازه‌گیری پژوهش قابل قبول است.

جدول ۳. بررسی روایی و اگرا پرسشنامه محقق ساخته

پیامدها	مقوله محوری	عوامل مداخله‌گر	عوامل علی	عوامل زمینه‌ای	استراتژی
					۰/۸۹۵
				۰/۸۹۲	۰/۶۷۱
			۰/۸۰	۰/۷۵۶	۰/۷۶۱
		۰/۸۶۴	۰/۷۵۸	۰/۶۱۴	۰/۶۵۱
	۰/۸۰۱	۰/۵۸۰	۰/۵۹۸	۰/۵۷۴	۰/۵۶۸
۰/۹۲۴	۰/۵۹۳	۰/۶۴۱	۰/۶۶۳	۰/۵۷۸	۰/۶۳۲

^۱ . Fornell-Larcker criterion

اطلاعات جدول ۴ مربوط به بار عاملی هر کدام از کدهای محوری نسبت به کد انتخابی آن است. بالاترین میزان بار عاملی مربوط به کد محوری خودکارآمدی تحصیلی با مقدار ۰/۹۵ و کمترین بار عاملی مربوط به کد محوری اجتناب تجربی با میزان ۰/۷۵ است. اهمیت این ضرایب در محاسبه برازش کلی مدل است که در ادامه به آن پرداخته می‌شود.

جدول ۴. بارهای عاملی متغیرهای مشاهده شده

استراتژی	عوامل زمینه‌ای	عوامل علی	عوامل مداخله‌گر	مقوله محوری	پیامدها
اجتناب تجربی	۰/۷۴۵				
اصلاح رفتار	۰/۸۸۰				
اعتیاد به اینترنت	۰/۷۸۵				
بی‌اعتنایی				۰/۷۷۴	
تعویق				۰/۸۴۰	
تنبلی				۰/۷۸۵	
خودشکوفایی	۰/۸۸۲				
خودکارآمدی تحصیلی					۰/۹۴۵
سلامت					۰/۹۰۲
عوامل راهبردی			۰/۸۴۶		
عوامل کلان			۰/۸۸۱		
فرهنگی-اجتماعی		۰/۷۸۱			
مدیریت زمان	۰/۹۰۷				
مدیریت هیجان		۰/۹۰۳			
ویژگی‌های روانشناختی		۰/۸۳۵			
کمال‌گرایی		۰/۸۵۲			

برای بررسی برازش مدل ساختاری برگرفته از فاز کیفی پژوهش با داده‌های تجربی از سه شاخص اصلی استفاده شد. برای شاخص نیکویی برازش که با استفاده از میانگین هندسی شاخص ضرایب تعیین و میانگین شاخص‌های اشتراکی قابل محاسبه است، ضریب ۰/۴۶ به دست آمد که این میزان نشان دهنده برازش قوی مدل با داده‌های تجربی است. میزان شاخص ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد نیز حاکی از برازش مطلوب مدل بود و در نهایت ضریب به دست آمده برای شاخص برازش اصلاح شده برابر با ۰/۹۳ بود که این مقدار نیز تأیید کننده برازش مدل بود. به طور کلی و با توجه به شاخص‌های ارائه شده در جدول ۵ می‌توان نتیجه گرفت که مدل ساختاری پژوهش از برازش خوبی برخوردار است.

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص نیکویی برازش (GOF)	ریشه میانگین مربعات باقیمانده استاندارد (SRMR)	شاخص برازش اصلاح شده (NFI)
مقادیر قابل قبول	۰/۰۸ >	۰/۹۰ >
مقدار محاسبه شده	۰/۰۷۶	۰/۹۳

بررسی ضرایب ارائه شده برای رابطه کلی بین متغیرهای درون‌زا و برون‌زای مدل حاکی معناداری کل روابط گزارش شده به استثنای اثر کل عوامل زمینه‌ای بر پیامدها بود. تنها مسیر غیرمعنادار در مدل مربوط به اثر مستقیم عوامل زمینه‌ای روی پیامدها بود. از بین روابط معنادار نیز قوی‌ترین ضریب بتا مربوط به اثر عوامل علی روی مقوله محوری بود. ضرایب مربوط به سایر روابط مدل در جدول ۶ گزارش شده است.

^۱ . $GOF = \sqrt{\text{average (Commonality)} \times \text{average (R}^2\text{)}}$

جدول ۶. روابط کل متغیرهای پژوهش

ضریب بتا	مقدار t	سطح معناداری
استراتژی -> پیامدها	۰/۲۰۶	۲/۸۰۷
عوامل زمینه‌ای -> استراتژی	۰/۲۰۰	۴/۱۳۶
عوامل زمینه‌ای -> پیامدها	۰/۰۹۸	۱/۱۰۰
عوامل علی -> استراتژی	۰/۶۲۰	۷/۲۰۴
عوامل علی -> مقوله محوری	۰/۵۹۳	۱۲/۴۶۷
عوامل علی -> پیامدها	۰/۵۱۲	۴/۶۹۸
عوامل مداخله گر -> استراتژی	۰/۱۴۸	۲/۲۳۸
عوامل مداخله گر -> پیامدها	۰/۲۹۵	۴/۱۹۴
مقوله محوری -> استراتژی	۰/۱۳۹	۲/۶۱۶
مقوله محوری -> پیامدها	۰/۳۰۶	۳/۹۶۰

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که پرسشنامه ساخته‌شده بر پایه تحلیل کیفی و اعتبارسنجی کمی، از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و ساختار مفهومی مشتمل بر عوامل علی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، مقوله محوری، استراتژی‌ها و پیامدها توانست به‌خوبی پدیده اهمال‌کاری تحصیلی را در میان دانشجویان تبیین کند. شاخص‌های برازش به‌دست‌آمده در مدل معادلات ساختاری، از جمله $NFI=0.93$ و $SRMR=0.076$ ، نشان‌دهنده انطباق قوی مدل با داده‌های تجربی بودند؛ امری که بیانگر انسجام ساختاری پرسشنامه و توانایی آن در سنجش دقیق مؤلفه‌های نظری مرتبط است. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین در مورد چندعاملی بودن اهمال‌کاری و نقش عوامل شناختی، هیجانی و رفتاری در شکل‌گیری آن همسو است. برای مثال، هایات و همکاران نیز نشان دادند که اهمال‌کاری در میان دانشجویان حاصل تعامل چندین مؤلفه همزمان است که بر عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (Hayat et al., 2020). همچنین نتایج حاضر با یافته‌های گوهین و گوگوی هم‌راستا است که تأکید کرده‌اند اهمال‌کاری صرفاً یک رفتار تأخیری ساده نیست، بلکه منشأ روان‌شناختی و انگیزشی دارد که باید به‌صورت ساختاری مورد تحلیل قرار گیرد (Gohain & Gogoi, 2021).

در تحلیل روابط مدل، مشاهده شد که عوامل علی شامل ویژگی‌های روان‌شناختی، کمال‌گرایی، اعتیاد به اینترنت، اجتناب تجربی و عوامل فرهنگی-اجتماعی، قوی‌ترین اثر را بر مقوله محوری یعنی تعویق، تنبلی، بی‌اعتنایی، تکانشگری و عدم تمرکز داشتند. این یافته با پژوهش سومانتیکو و همکاران هم‌خوان است که نشان دادند کمال‌گرایی و آسیب‌پذیری هیجانی می‌تواند به‌طور مستقیم و غیرمستقیم به افزایش اهمال‌کاری منجر شود (Sommantico et al., 2024). همچنین پژوهش مناپ و همکاران تأکید می‌کند که اعتیاد به اینترنت و ترس از دست دادن (FoMO) از عوامل تقویت‌کننده رفتارهای اهمال‌کارانه در میان دانشجویان هستند (Manap et al., 2023). این هم‌سویی نظری نشان می‌دهد که درک ماهیت اهمال‌کاری بدون توجه به عوامل روان‌شناختی و فرهنگی میسر نیست و ابزار طراحی‌شده در مطالعه حاضر توانسته این عوامل را به‌خوبی در ساختار خود بنشانند.

در بخش دیگری از مدل، مشاهده شد که عوامل مداخله‌گر مانند مداخلات راهبردی و عوامل کلان نیز نقش مهمی در فرایند اهمال‌کاری دارند. این یافته با نتایج کاررانزا استبان و همکاران همسو است که نشان دادند شرایط محیطی و عوامل مرتبط با فرسودگی آموزشی و انگیزش علمی در شکل‌دهی رفتارهای اهمال‌کارانه بسیار اثرگذار هستند (Carranza Esteban et al., 2024). همچنین پژوهش ارواگاسلان نشان داد که ساختارهای آموزشی و کیفیت نظام یاددهی و یادگیری در محیط‌های آموزشی دورکاری می‌توانند به‌طور جدی بر میزان اهمال‌کاری دانشجویان اثر بگذارند (Aruğaslan, 2024). بنابراین، در مدل حاضر، شناسایی عوامل مداخله‌گر نشان می‌دهد که رفتار اهمال‌کارانه تنها یک واکنش فردی نیست بلکه نتیجه تعامل فرد با محیط اجتماعی، آموزشی و فرهنگی است.

یافته‌های تحقیق همچنین تأیید کرد که استراتژی‌های مقابله‌ای شامل مدیریت زمان و خودشکوفایی بر پیامدها تأثیر مثبت دارند. به عبارت دیگر، دانشجویانی که از توانایی‌های بالاتری در مدیریت زمان و خودنظم‌دهی برخوردارند، کمتر دچار پیامدهایی نظیر کاهش سلامت روان، کاهش خودکارآمدی تحصیلی و فرسودگی هیجانی می‌شوند. این نتیجه با پژوهش سانتوس و همکاران هم‌خوانی دارد که نشان داد مدیریت زمان نقش اساسی در کاهش اهمال‌کاری و بهبود عملکرد تحصیلی دارد (Santos et al., 2022). همچنین یافته‌های فن و همکاران که نشان دادند تحلیل‌رفتگی خود و ناتوانی در کنترل اضطراب موجب افزایش اهمال‌کاری می‌شود، مؤید نقش تنظیم هیجان و خودنظم‌دهی استراتژیک در کاهش این پدیده است (Fan et al., 2024). مجموع این نتایج گویای آن است که مداخلات آموزشی و روان‌شناختی مبتنی بر تقویت مهارت‌های خودنظم‌دهی، می‌توانند نقش اساسی در کاهش اهمال‌کاری داشته باشند.

بررسی پیامدهای اهمال‌کاری در این پژوهش نشان داد که اهمال‌کاری نه تنها بر عملکرد تحصیلی، بلکه بر سلامت روان، خودکارآمدی و کیفیت زندگی دانشجویان اثر منفی می‌گذارد. این یافته با نتایج باباییگیت و همکاران همسو است که نشان دادند دانشجویان اهمال‌کار، استرس بیشتری را تجربه کرده و پیامدهای جسمانی همچون دندان‌قروچه‌های ناشی از فشار روانی در آنان بیشتر دیده می‌شود (Babayigit et al., 2024). همین‌طور مطالعه یوهانسون و همکاران نشان داد که اهمال‌کاری در بلندمدت می‌تواند پیامدهای منفی برای سلامت عمومی به همراه داشته باشد (Johansson et al., 2023). همچنین، پرز-جرج و همکاران هشدار داده‌اند که اهمال‌کاری در نوجوانان می‌تواند به شکل‌گیری رفتارهای آسیب‌زا و ناسالم در بزرگسالی منجر شود (Pérez-Jorge et al., 2024). پژوهش کنونی این نتایج را تأیید کرده و نشان داده که دانشجویان دارای سطوح بالای اهمال‌کاری، سلامت روان پایین‌تری را گزارش می‌کنند.

نکته مهم دیگر در بحث نتایج، ارتباط میان عوامل شناختی، تنظیم هیجان و اهمال‌کاری است. نتایج نشان داد که دشواری در تنظیم هیجانات و اضطراب تحصیلی به‌طور معناداری بر افزایش اهمال‌کاری اثر می‌گذارند؛ یافته‌ای که با پژوهش غطاس و الاشری هم‌خوانی دارد که نشان دادند تنظیم هیجان می‌تواند رابطه میان اضطراب و اهمال‌کاری را میانجی‌گری کند (Ghattas & El-Ashry, 2024). همچنین نتایج راد و همکاران نیز تأیید می‌کند که تنظیم هیجان و خودکارآمدی نقش مهمی در پیش‌بینی اهمال‌کاری دارند (Rad et al., 2025). پژوهش حاضر نیز به کمک ساختار نظری پرسشنامه خود توانست این ارتباط را نشان دهد، به گونه‌ای که عوامل علی و زمینه‌ای در کنار استراتژی‌های مقابله‌ای، ساختار چندلایه‌ای از فرایند اهمال‌کاری را ترسیم کردند.

همچنین نتایج پژوهش حاضر نشان داد که عوامل فرهنگی-اجتماعی و ویژگی‌های فردی نیز در شکل‌گیری اهمال‌کاری نقش دارند، به‌ویژه در دانشجویان ایرانی که در محیط‌های پرچالش تحصیلی و اجتماعی زندگی می‌کنند. این امر با یافته‌های حکمتیان‌فرد و همکاران نیز همسو است که نشان دادند دانشجویان برداشت‌های متفاوت و چندلایه‌ای از اهمال‌کاری دارند و عوامل فرهنگی و آموزش‌محور بخشی تأثیرگذار از این الگو هستند (Hekmatian Fard et al., 2024). به علاوه، پژوهش کودینا و همکاران نشان داد که نگرش زمانی و نیازهای روان‌شناختی دانشجویان در میزان اهمال‌کاری آن‌ها نقش اساسی ایفا می‌کند (Codina et al., 2024). پیامد این یافته‌ها آن است که برنامه‌های آموزشی باید با در نظر گرفتن شرایط فرهنگی و اجتماعی طراحی شوند تا بتوانند بر عوامل عمیق‌تر مؤثر بر اهمال‌کاری اثر بگذارند.

در کنار عوامل فردی، نقش فناوری و سبک زندگی نیز در افزایش رفتارهای اهمال‌کارانه مهم است. برای مثال، مطالعه جین و همکاران نشان داد که وابستگی به گوشی هوشمند، اضطراب تحصیلی و مدیریت زمان ناکارآمد عوامل تقویت‌کننده اهمال‌کاری هستند (Jin et al., 2024). همچنین نتایج پژوهش مولین و سرونکا نشان داد که مصرف کانابیس نیز از مسیر اهمال‌کاری می‌تواند عملکرد تحصیلی را کاهش دهد (Mullin & Cservenka, 2024). این یافته‌ها بیانگر آن است که سبک زندگی دانشجویان و رفتارهای پرخطر نیز از عواملی هستند که باید در مداخلات آموزشی و پیشگیرانه مورد توجه قرار گیرند.

در مجموع، نتایج پژوهش حاضر همسو با مطالعات پیشین نشان می‌دهد که اهمال‌کاری تحصیلی پدیده‌ای چندبعدی، پویا و پیچیده است که در آن تعامل عوامل فردی، محیطی، شناختی، هیجانی و اجتماعی نقش دارد. ابزار طراحی‌شده در این پژوهش، با توجه به فرایند کیفی و

ساختار نظری جامع خود، می‌تواند به‌عنوان ابزاری معتبر برای سنجش این پدیده در دانشجویان ایرانی مورد استفاده قرار گیرد و به شناسایی دقیق‌تر علل و پیامدهای آن کمک کند.

این پژوهش همچون سایر مطالعات در حوزه روان‌شناسی محدودیت‌هایی دارد. نخست، نمونه مورد بررسی تنها شامل دانشجویان دانشگاه تهران بود و ممکن است ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، فرهنگی و آموزشی آنان با دانشجویان سایر شهرها و دانشگاه‌ها متفاوت باشد. دوم، بخش کیفی پژوهش تنها بر اساس مصاحبه با ۱۵ دانشجو انجام شد که اگرچه از نظر نظری به اشباع رسیده بود، اما ممکن است تنوع بیشتری از تجربه‌های زیسته به‌دست نمی‌آمد. سوم، ابزار خودگزارش‌دهی ممکن است شامل خطای گزارش‌دهی، سوگیری مطلوبیت اجتماعی یا عدم دقت در پاسخ‌گویی باشد. چهارم، عوامل موقعیتی مانند شرایط تحصیلی، فشارهای خانوادگی یا تغییرات محیطی می‌توانند بر پاسخ‌ها اثر گذاشته باشند و امکان کنترل کامل آن‌ها وجود نداشت.

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده این پرسشنامه را در نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از جمله دانشجویان شهرهای مختلف، دانش‌آموزان دبیرستانی، و شاغلان جوان اجرا کنند تا قابلیت تعمیم ابزار افزایش یابد. همچنین مطالعات طولی می‌توانند به بررسی پایداری ساختار عاملی و تغییرات اهمال‌کاری در گذر زمان کمک کنند. پیشنهاد می‌شود ابزار حاضر در کنار سایر متغیرهای مهم مانند خودتنظیمی، انگیزش تحصیلی، خودشفقت‌ورزی، یا کارکردهای اجرایی بررسی شود تا روابط پیچیده‌تر میان متغیرها مشخص شود. همچنین استفاده از روش‌های عصب‌روان‌شناسی یا ارزیابی‌های رفتاری می‌تواند به روشن‌تر شدن سازوکارهای زیربنایی اهمال‌کاری کمک کند.

برای کاهش اهمال‌کاری در دانشجویان، لازم است مداخلاتی مبتنی بر مهارت‌های مدیریت زمان، تنظیم هیجان، خودکارآمدی و خودنظم‌دهی طراحی شود. آموزش مداوم راهبردهای یادگیری، برنامه‌ریزی تحصیلی، کاهش حواس‌پرتی، و بهبود مهارت‌های مقابله با استرس می‌تواند نقش مؤثری در کاهش رفتارهای تعویقی داشته باشد. همچنین مشاوران تحصیلی و روان‌شناسان می‌توانند از پرسشنامه حاضر به‌عنوان یک ابزار غربالگری دقیق برای شناسایی دانشجویان دارای اهمال‌کاری بالا استفاده کنند و مداخلات فردی و گروهی مناسب را برای آنان طراحی نمایند.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic procrastination has emerged as one of the most pervasive behavioral and psychological challenges facing contemporary university students, with extensive implications for learning processes, academic performance, psychological well-being, and developmental trajectories (Ahmed et al., 2023). Since the foundational work of Solomon and Rothblum conceptualized procrastination as a maladaptive delay in intended actions despite foreseeable negative consequences (Solomon & Rothblum, 1984), research in the past decades has documented a substantial rise in procrastinatory behaviors across academic settings. Studies emphasize that procrastination cannot be reduced to simple laziness or poor time management; rather, it is a multifaceted construct involving cognitive, emotional, motivational, and behavioral mechanisms (Gohain & Gogoi, 2021). Evidence has shown that more than half of students in various fields experience moderate to high levels of procrastination, which may impair achievement and well-being (Hayat et al., 2020).

Recent empirical findings indicate that procrastination is closely associated with stress, anxiety, depression, emotional dysregulation, and a spectrum of psychological vulnerabilities (Cjuno et al., 2023). Among young adults and university students, procrastination is further tied to unhealthy behavioral patterns, including poor sleep quality, internet addiction, and risk-taking behaviors (Licata et al., 2024). As demonstrated by Mullin

and Cservenka, procrastination mediates the negative relationship between cannabis use and academic performance, illustrating its broader behavioral relevance (Mullin & Cservenka, 2024). Such findings suggest that procrastination plays a crucial role in mediating the links between lifestyle, mental health, and educational outcomes.

The psychological mechanisms underlying procrastination have also been explored. Studies highlight the roles of emotional exhaustion and academic self-efficacy (Carranza Esteban et al., 2024), ego depletion and state anxiety (Fan et al., 2024), and cognitive emotion regulation difficulties (Ghattas & El-Ashry, 2024), all of which contribute significantly to procrastinatory tendencies. In addition, evidence suggests that perfectionism, narcissistic vulnerability, and diminished psychological well-being predict heightened procrastination among young adults (Sommantico et al., 2024). Research by Rad and colleagues further demonstrates that emotional regulation difficulties and low academic self-efficacy are strong predictors of academic procrastination among students (Rad et al., 2025). Together, these studies indicate that procrastination is strongly rooted in emotional and cognitive processes, reinforcing the need for robust measurement tools capable of capturing its multifactorial nature.

Environmental and contextual influences have also been shown to shape procrastinatory behaviors. During remote and distance education, time-management deficits and academic dishonesty are strongly associated with increased procrastination (Aruğaslan, 2024). Similarly, smartphone distraction and academic anxiety contribute to delay behaviors, particularly when students lack strong time-management dispositions (Jin et al., 2024). Internet addiction and fear of missing out (FoMO) play mediating roles in the procrastination patterns of university students (Manap et al., 2023). Moreover, findings show that the satisfaction of basic psychological needs moderates the relationship between time perspectives and procrastination, emphasizing the importance of motivational and temporal factors (Codina et al., 2024). Developmentally, children and adolescents who experience maladaptive cognitive-emotional patterns appear more vulnerable to adopting procrastinatory behaviors in later academic contexts (González-Brignardello et al., 2023). Studies have even linked procrastination to long-term adverse health outcomes, reinforcing the need for early detection and intervention (Johansson et al., 2023).

Given this complexity, as demonstrated in qualitative research conducted in Iran, students perceive procrastination as a multi-layered experience influenced by personal, emotional, social, and contextual factors (Hekmatian Fard et al., 2024). Research also suggests that self-efficacy, perfectionism, metacognitive beliefs, and decision-making styles shape students' proclivity toward academic delay (Kamyabi Mitra et al., 2023; Pavai et al., 2021). Consequently, a comprehensive measurement tool that reflects the diverse factors contributing to academic procrastination—one grounded in both qualitative insight and rigorous psychometric validation—is essential. This study was designed to construct and standardize such an instrument for use among university students.

Methods and Materials

The study adopted a sequential exploratory mixed-methods design consisting of a qualitative phase followed by a quantitative validation phase. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 15 undergraduate students exhibiting high levels of procrastination based on Solomon and Rothblum's Academic Procrastination Scale. Interviews were analyzed using grounded theory with Strauss and Corbin's coding framework, yielding categories that informed questionnaire item generation. In the quantitative phase, a sample of 320 students from various academic levels completed the 52-item questionnaire created from qualitative findings. Psychometric analyses included assessments of internal consistency, convergent and discriminant validity, factor loadings, and structural equation modeling (SEM) using SPSS and SmartPLS. Ethical standards were observed throughout.

Findings

Descriptive results indicated that 55.31% of participants were female and most students (67%) fell between the ages of 18 and 23. The questionnaire included six major domains—causal factors, core phenomenon, strategies, contextual factors, intervening factors, and outcomes—totaling 52 items derived from the qualitative phase.

Cronbach's alpha values for all major domains demonstrated strong internal consistency, ranging from 0.71 to 0.86, with an overall reliability of 0.88. Convergent validity was supported by average variance extracted (AVE) values exceeding 0.50 for each domain. Discriminant validity was confirmed via Fornell–Larcker criteria, as the square root of AVE for each construct exceeded inter-construct correlations.

Factor loadings were robust, with key indicators such as academic self-efficacy (0.945), health outcomes (0.902), management of time (0.907), and management of emotion (0.903) demonstrating strong measurement properties. The structural model showed a good overall fit, with GOF = 0.46, SRMR = 0.076, and NFI = 0.93. The strongest structural relationship was observed between causal factors and the core phenomenon ($\beta = 0.593$, $t = 12.467$). Causal variables also significantly predicted outcomes ($\beta = 0.512$), and strategies positively influenced outcomes ($\beta = 0.206$). Only one path—contextual factors to outcomes—was nonsignificant. Intervening factors had significant effects on both strategies and outcomes, highlighting their role in shaping students' academic behaviors.

Discussion and Conclusion

The findings of this study provide strong evidence that the newly developed Academic Procrastination Questionnaire is a valid and reliable tool for assessing procrastinatory behaviors among university students. The multidimensional structure of the instrument reflects the complex nature of academic procrastination described extensively in the literature. The strong predictive role of causal factors—including psychological traits, perfectionism, internet addiction, and experiential avoidance—corroborates prior findings showing that emotional, cognitive, and behavioral vulnerabilities are core components of procrastination.

The significant impact of strategies such as time management and self-actualization on positive outcomes supports research highlighting the protective role of self-regulatory capacities. Likewise, the influence of intervening and contextual factors reinforces the argument that procrastination is not solely an intrapersonal phenomenon but is shaped by broader educational, environmental, and cultural conditions. The non-significant path from contextual factors to outcomes may indicate that contextual influences operate indirectly through strategies or core processes rather than directly shaping consequences.

Overall, the results affirm that academic procrastination is a complex, multi-determinant construct requiring nuanced measurement. With strong psychometric properties, the developed instrument offers an effective means for researchers, educators, and mental health professionals to identify and address procrastinatory tendencies in student populations. The questionnaire provides a culturally relevant and theoretically grounded tool suitable for both diagnostic and intervention-oriented applications.

References

- Ahmed, I., Bernhardt, G. V., & Shivappa, P. (2023). Prevalence of academic procrastination and its negative impact on students. *Biomedical and Biotechnology Research Journal (BBRJ)*, 7(3), 363-370. https://doi.org/10.4103/bbrj.bbrj_64_23
- Aruğaslan, E. (2024). Examining the relationship of academic dishonesty with academic procrastination, and time management in distance education. *Heliyon*, 10(19), e38827. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e38827>
- Asikainen, H., Hailikari, T., & Katajavuori, N. (2024). Explaining the changes in procrastination in an ACT-based course - psychological flexibility and time and effort management as mediators. *Frontiers in psychology*, 15, 1331205. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1331205>
- Babayiğit, O., Büyükkalaycı, F. N., & Altun, S. (2024). The interplay of academic procrastination, self-generated stress, and self-reported bruxism among medical and dental students: a cross-sectional study. *BMC psychology*, 12(1), 586. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-02105-w>

- Carranza Esteban, R. F., Mamani-Benito, O., Castillo-Blanco, R., Elguera Pajares, A., & Ligan, S. K. (2024). Emotional exhaustion, academic self-efficacy, and academic procrastination as predictors of research motivation. *Frontiers in Education*, 8, 1147599. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1147599>
- Cjuno, J., Palomino-Ccasa, J., Silva-Fernandez, R. G., Soncco-Aquino, M., Lumba-Bautista, O., & Hernández, R. M. (2023). Academic procrastination, depressive symptoms and suicidal ideation in university students: a look during the pandemic. *Iranian Journal of Psychiatry*, 18(1), 11-17. <https://doi.org/10.18502/ijps.v18i1.11408>
- 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. <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01494-8>
- Fan, J., Cheng, Y., Tang, M., Huang, Y., & Yu, J. (2024). The mediating role of ego depletion in the relationship between state anxiety and academic procrastination among University students. *Scientific reports*, 14(1), 15568. <https://doi.org/10.1038/s41598-024-66293-6>
- Ghattas, A. H. S., & El-Ashry, A. M. (2024). Perceived academic anxiety and procrastination among emergency nursing students: the mediating role of cognitive emotion regulation. *BMC Nursing*, 23(1), 670. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-02302-3>
- Gohain, R. R., & Gogoi, S. (2021). Academic procrastination among college students of jorhat-an explorative study. *Asian Journal of Agricultural Extension, Economics & Sociology*, 39(11), 365-375. <https://doi.org/10.9734/ajaees/2021/v39i1130762>
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic procrastination in children and adolescents: A Scoping review. *Children*, 10(6), 1016. <https://doi.org/10.3390/children10061016>
- Hayat, A. A., Jahanian, M., Bazrafcan, L., & Shokrpour, N. (2020). Prevalence of academic procrastination among medical students and its relationship with their academic achievement. *Shiraz E-Medical Journal*, 21(7), e96049. <https://doi.org/10.5812/semj.96049>
- Hekmatian Fard, S., Golestaneh, S. M., Jokar Kamal Abadi, M., & Dehghani, Y. (2024). Explaining the Perception and Attitude Towards Procrastination and Coping Strategies in Students: A Qualitative Research. *Journal of Modern Psychological Researches*, 19(75), 144-154. https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18579.html
- Jin, Y., Zhou, W., Zhang, Y., Yang, Z., & Hussain, Z. (2024). Smartphone Distraction and Academic Anxiety: The Mediating Role of Academic Procrastination and the Moderating Role of Time Management Disposition. *Behavioral Sciences*, 14(9), 820. <https://doi.org/10.3390/bs14090820>
- Johansson, F., Rozental, A., Edlund, K., Côté, P., Sundberg, T., Onell, C., Rudman, A., & Skillgate, E. (2023). Associations between procrastination and subsequent health outcomes among university students in Sweden. *JAMA Network Open*, 6(1), e2249346-e2249346. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49346>
- Kamyabi Mitra, N. M., Hajipour Abaei, N., & Bahreinizadeh, A. (2023). Designing a Model of Academic Procrastination Based on Self-Efficacy and Perfectionism with an Emphasis on the Mediating Role of Metacognitive Beliefs in Psychology Students of Islamic Azad University, Kerman in the 2023-2024 Academic Year: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(12), 1259-1278. <https://doi.org/10.61186/jrums.22.12.1259>
- Licata, F., Citrino, E. A., Maruca, R., Di Gennaro, G., & Bianco, A. (2024). Procrastination and risky health behaviors: a possible way to nurture health promotion among young adults in Italy. *Frontiers in Public Health*, 12, 1432763. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1432763>
- Manap, A., Rizzo, A., Yildirmaz, A., Dilekçi, Ü., & Yıldırım, M. (2023). The mediating role of procrastination in the relationship between fear of missing out and internet addiction in university students. *International journal of environmental research and public health*, 21(1), 49. <https://doi.org/10.3390/ijerph21010049>
- Mullin, C. J., & Cservenka, A. (2024). Cannabis use and academic performance in college students: The role of procrastination. *Cannabis*, 7(2), 108-122. <https://doi.org/10.26828/cannabis/2024/000215>
- Pavai, P. S., Geetha, K., Vigneshwari, J., & Suganthi, L. M. (2021). Investigation of relation between decision making and Self-Actualization. *Materials Today: Proceedings*, 37, 785-788. <https://doi.org/10.1016/j.matpr.2020.06.002>
- Pérez-Jorge, D., Hernández-Henríquez, A. C., Melwani-Sadhwani, R., & Gallo-Mendoza, A. F. (2024). Tomorrow never comes: the risks of procrastination for adolescent health. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(8), 2140-2156. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14080143>
- Rad, H. F., Bordbar, S., Bahmaei, J., Vejdani, M., & Yusefi, A. R. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Scientific reports*, 15(1), 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Santos, J. P. E., Villarama, J. A., Adsuaara, J. P., Gundran, J. F., De Guzman, A. G., & Ben, E. M. (2022). Students' time management, academic procrastination, and performance during online science and mathematics classes. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(12), 142-161. <https://doi.org/10.26803/ijlter.21.12.8>

- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sommantico, M., Postiglione, J., Fenizia, E., & Parrello, S. (2024). Procrastination, Perfectionism, Narcissistic Vulnerability, and Psychological Well-Being in Young Adults: An Italian Study. *International journal of environmental research and public health*, 21(8), 1056. <https://doi.org/10.3390/ijerph21081056>
- Zeng, L., Wang, J., Liu, G., Yuan, Z., Li, L., & Peng, Y. (2024). Rumination, psychological capital and academic procrastination among nursing students: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 137, 106170. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106170>