



The Fit of a Causal-Structural Model of Academic Procrastination Based on Academic Resilience with the Mediating Role of Social Anxiety

Mohammad Reza Tamannaefar^{1*}  , Safoura Khodaei¹  , Setareh Hadadi¹  

1. Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran.

*Corresponding Author: Associate Professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: tamannai@kashanu.ac.ir

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article History:
Received: 04 Sep 2023
Revised: 02 Dec 2023
Accepted: 11 Dec 2023
Published: 02 Oct 2026

Keywords:
Academic Procrastination,
Academic Resilience,
Social Anxiety.

ABSTRACT

The objective of this study was to examine the causal-structural fitness of academic procrastination in relation to academic resilience, with social anxiety serving as a mediator. The correlation study conducted in this study employs structural equation modeling. This study examined the statistical population of female high school pupils in the academic years of 2021-2022 in the cities of Tiran and Karvan County in Isfahan Province. The sample size was selected based on Kline model (2023) and with cluster sampling method of 322 students. The academic procrastination questionnaire (APQ), Academic Resilience Inventory (ARI), and Social Phobia Inventory (SPIN) were utilized for data collection. Statistical analysis of data was performed using AMOS-24 software. The findings showed that the direct effect of academic resilience and social anxiety were significant on academic procrastination. Additionally, the findings indicated that social anxiety serves as a mediator in the relationship between academic resilience and academic procrastination. In addition, the proposed model demonstrated an acceptable fit to the data (RMSEA=0/066, P-value<0/05). The analyzes also revealed that academic resilience accounted for 75% of the variance in academic procrastination through the mediating role of social anxiety. Consequently, academic resilience and social anxiety are factors that influence students' academic procrastination. Therefore, educational environments should endeavor to foster academic resilience and alleviate social anxiety among students.

Cite this article: Tamannaefar, M. R., Khodaei, S., & Hadadi, S. (2026). The Fit of a Causal-Structural Model of Academic Procrastination Based on Academic Resilience with the Mediating Role of Social Anxiety. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 277-290. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>

Publisher: University of Tehran Press.

The Fit of a Causal-Structural Model of Academic Procrastination Based on Academic Resilience with the Mediating Role of Social Anxiety

Extended Abstract

Aim

Academic procrastination refers to students' tendency to postpone academic activities such as completing assignments and preparing for examinations (Karla Silva Soares et al., 2022; Melgaard et al., 2022). It may result from intentional delay, physical and psychological fatigue, or lack of planning, and can have negative consequences such as anxiety, poor academic performance, and a sense of failure (Fentaw et al., 2022).

Various factors may explain students' academic procrastination, including academic resilience (Cahyani et al., 2022; Astutik & Firdana, 2023). Academic resilience refers to the ability to respond constructively to challenges and cope effectively with academic difficulties (Peixoto et al., 2018). Research has shown that academic resilience can act as a protective factor against academic procrastination (Namaki Bidgoli & Sedighi Arfaei, 2017).

Social anxiety may also play a mediating role in the relationship between resilience and academic procrastination. Ko and Chang (2019) found that social anxiety partially mediated this relationship, with greater resilience associated with lower procrastination through reduced social anxiety. Social anxiety, characterized by fear, anxiety, or avoidance of social situations due to concerns about criticism or humiliation, may also contribute to academic procrastination by reducing students' interaction with peers and their tendency to seek academic help (Alizadeh & Khojasteh, 2020).

However, the mediating role of social anxiety in the relationship between academic resilience and academic procrastination has received limited attention, particularly in Iranian samples. Given the negative consequences of academic procrastination, examining this relationship is important. Therefore, the present study aimed to examine the fit of a causal-structural model of academic procrastination based on academic resilience with the mediating role of social anxiety.

Methodology

The present descriptive-correlational study was conducted using structural equation modeling. The statistical population consisted of 3,250 female students enrolled in the second cycle of secondary education in Tiran and Karvan County, Isfahan Province, during the 2021–2022 academic year. Based on Kline's (2023) recommendation, an initial sample of 350 students was selected using cluster sampling, allowing for the possibility of incomplete or unusable questionnaires. Six schools were randomly selected, and three classes from each school were selected, resulting in 18 classes. Seventeen or 18 students from each class participated in the study. After examining the data for outliers, extreme values, and invalid responses, 28 questionnaires were excluded, and the final analysis was conducted on 322 students.

Data were collected using the Academic Procrastination Questionnaire (APQ) developed by Sevari (2011), the Academic Resilience Inventory (ARI) developed by Samuels (2004), and the Social Phobia Inventory (SPIN) developed by Connor et al. (2000). In the present study, Cronbach's alpha coefficients were .82, .71, and .90 for the APQ, ARI, and SPIN, respectively, indicating acceptable internal consistency. The inclusion criteria were being female, studying in the second cycle of secondary education, and having no specific physical or psychological illness. Incomplete questionnaires were considered an exclusion criterion. Before completing the questionnaires, participants were informed about the purpose and procedure of the study, confidentiality of their responses, voluntary participation, and their right to withdraw. They were also assured that their responses would be analyzed collectively.

Descriptive statistics, Pearson's correlation coefficient, and structural equation modeling were used to analyze the data. The analyses were performed using SPSS-24 and AMOS-24.

Findings

A total of 322 female students participated in the final analysis. Of these, 102 (31.7%) were in the tenth grade, 93 (28.9%) were in the eleventh grade, and 127 (39.4%) were in the twelfth grade. The mean age of the participants was 17.07 years ($SD = 0.881$). The mean scores were 12.51 ($SD = 9.237$) for academic procrastination, 70.92 ($SD = 25.720$) for academic resilience, and 21.64 ($SD = 14.914$) for social anxiety. The skewness and kurtosis values of the study variables were within the range of -2 to $+2$, indicating univariate normality. The Mardia coefficient (0.771) and critical ratio (0.492) were also below 5, supporting multivariate normality.

Pearson's correlation analysis showed significant relationships among the main study variables. Academic resilience was negatively correlated with academic procrastination and social anxiety, whereas social anxiety was positively correlated with academic procrastination ($p < 0.01$).

The structural model results showed that academic resilience had a significant negative direct effect on academic procrastination ($\beta = -0.408$, $p = 0.001$), whereas social anxiety had a significant positive direct effect on academic procrastination ($\beta = 0.633$, $p = 0.001$).

Table 1. Direct and Indirect Effects in the Structural Model

Path	Effect	S.E.	C.R.	p
Academic resilience → Academic procrastination	-0.408	0.015	-11.289	0.001
Social anxiety → Academic procrastination	0.633	0.020	15.526	0.001
Academic resilience → Social anxiety → Academic procrastination	95% CI: -0.296 to -0.165	—	—	0.003

Bootstrap analysis confirmed a significant indirect effect of academic resilience on academic procrastination through social anxiety, as the 95% confidence interval ranged from -0.296 to -0.165 and did not include zero ($p = 0.003$). Thus, social anxiety significantly mediated the relationship between academic resilience and academic procrastination.

The proposed structural model showed an acceptable fit to the data. The chi-square to degrees-of-freedom ratio was 2.734, and the RMSEA was 0.066. The other fit indices were also within acceptable ranges (NFI = 0.940, GFI = 0.933, IFI = 0.965, AGFI = 0.972, CFI = 0.962, PNFI = 0.715, and PCFI = 0.735).

Table 2. Fit Indices of the Proposed Structural Model

Fit index	χ^2/df	NFI	GFI	IFI	AGFI	CFI	RMSEA
Model	2.734	0.940	0.933	0.965	0.972	0.962	0.066
Acceptable criterion	<3	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	>0.90	<0.08

Finally, the squared multiple correlation (R^2) for academic procrastination was 0.75, indicating that academic resilience, through the mediating role of social anxiety, explained 75% of the variance in academic procrastination.

Conclusion

The findings showed that academic resilience had a significant negative direct effect on academic procrastination, consistent with previous studies (Namaki Bidgoli & Sedighi Arfaei, 2017; Cahyani et al., 2022; Astutik & Firdana, 2023). Students with greater academic resilience are better able to tolerate academic stress, persist in challenging situations, adhere to academic goals, and use effective coping strategies, which may improve time management and reduce procrastination.

Social anxiety also had a significant positive direct effect on academic procrastination, consistent with Alizadeh and Khojasteh (2020). Students with higher social anxiety may avoid interactions with

peers and teachers, seek less academic support, and become overly focused on concerns about social evaluation, which can interfere with academic tasks and contribute to procrastination.

Importantly, social anxiety significantly mediated the relationship between academic resilience and academic procrastination, consistent with Ko and Chang (2019). Academic resilience may promote constructive interactions and academic help-seeking, thereby reduce social anxiety and enable students to focus more effectively on academic tasks, manage their time, and avoid procrastinating behaviors. These findings highlight the importance of strengthening academic resilience and reducing social anxiety in school settings. School psychologists and educational counselors can use appropriate educational and therapeutic interventions to address these factors and reduce academic procrastination.

The findings should be interpreted in light of limitations such as the lack of control for age and socioeconomic status and reliance on self-report measures. Future research should control for relevant demographic and socioeconomic variables, use complementary methods such as interviews and observation, and examine the model in students from different cultural contexts. Overall, both academic resilience and social anxiety should be considered in understanding and addressing students' academic procrastination.

Keywords: Academic Procrastination, Academic Resilience, Social Anxiety.

Ethical Considerations

All procedures performed in this study adhered to the ethical standards of the Declaration of Helsinki.

Acknowledgments and Funding

The authors sincerely thank all participants for their time and cooperation in this study.

Conflict of Interest

The authors declare no conflict of interest.

Cite this article: Tamannaefar, M. R., Khodae, S., & Hadadi, S. (2026). The Fit of a Causal-Structural Model of Academic Procrastination Based on Academic Resilience with the Mediating Role of Social Anxiety. *Journal of Applied Psychological Research*, 17(3), 277-290. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>



© Author(s) retain the copyright.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>

Publisher: University of Tehran Press.

برازش روابط علی- ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی

محمد رضا تمنایی فر^{۱*}، صفورا خدایی^۱، ستاره حدادی^۱

۱. گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

*نویسنده مسئول: دانشیار، گروه روان شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: tamannai@kashanu.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف پژوهش حاضر تعیین برازش روابط علی-ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی بود. مطالعه از نوع مطالعات همبستگی به روش مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این پژوهش دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان تیران و کرون استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. حجم نمونه براساس مدل کلاین و به روش نمونه گیری خوشه ای تصادفی ۳۲۲ نفر تعیین شد. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی (APQ)، پرسشنامه تاب آوری تحصیلی (ARI) و سیاهه اضطراب اجتماعی (SPIN) بود. تحلیل آماری داده ها با نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 انجام گرفت. یافته ها نشان داد آثار مستقیم تاب آوری تحصیلی و اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی معنادار است. همچنین براساس نتایج، اضطراب اجتماعی در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ($RMSEA=0/066$; $P-value<0/05$) و ۷۵ درصد اهمال کاری تحصیلی به وسیله تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی تبیین شد؛ بنابراین اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان متأثر از تاب آوری تحصیلی و اضطراب اجتماعی است و محیط های آموزشی باید به دنبال پرورش تاب آوری تحصیلی و کاهش اضطراب اجتماعی در دانش آموزان باشند.

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخ های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۷/۱۰

کلیدواژه ها:

اضطراب اجتماعی،
اهمال کاری تحصیلی،
تاب آوری تحصیلی.

استناد: تمنایی فر، م. ر.، خدایی، ص.، و حدادی، س. (۱۴۰۵). برازش روابط علی-ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی.

فصل نامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۷(۳)، ۲۷۷-۲۹۰. <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>

ناشر: انتشارات دانشگاه تهران

© نویسندگان.

DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>



۱. مقدمه

مطالعه اهمال کاری تحصیلی^۱ در دهه ۱۹۸۰ به دلیل شیوع این پدیده در بین دانش آموزان آغاز شد (سولومون و روثبلوم^۲، ۱۹۸۴ به نقل از کارلا سیلوا سوارز و همکاران^۳، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی تمایلی در دانش آموزان است که در آن، رفتار خاصی از جمله انجام امور درسی و آماده شدن برای امتحانات را به تعویق می اندازند (ملگارد و همکاران^۴، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی می تواند به دلایل مختلفی از جمله اهمال کاری تعمدی، ناشی از خستگی جسمانی و روانی و ناشی از بی برنامه گی باشد. اهمال کاری تعمدی به عنوان هرگونه تأخیر عمدی اما غیرمنطقی در انجام یک کار پیش بینی شده تعریف می شود و معمولاً پیشرفت تحصیلی را تضعیف می کند؛ بنابراین، اهمال کنندگان تحصیلی که عمداً اهمال کاری می کنند، دانش آموزانی هستند که از آنچه از آن ها خواسته می شود آگاه هستند و به دلیل اینکه کار در تجارب درسی آن ها قرار دارد، قادر به انجام و در تلاش برای انجام آن هستند، اما آن را عمداً انجام نمی دهند (فنتاو و همکاران^۵، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی ناشی از خستگی جسمی و روانی به دلیل یک هیجان ناخوشایند و ملال آور است که فرد درمورد امور درسی خود دارد که این هیجان می تواند دائمی و همیشگی باشد (گاستاوسون و مایک^۶، ۲۰۱۷). اهمال کاری تحصیلی ناشی از بی برنامه گی رفتاری است که شامل تأخیر و تعلل ناشی از بی برنامه بودن وظایف آموزشی و تکالیف تحصیلی است و پیامدهای منفی ای مانند اضطراب، عملکرد پایین یا احساس شکست به بار می آورد (سوارز-پردومو و همکاران^۷، ۲۰۲۲).

عوامل مختلفی می توانند اهمال کاری دانش آموزان در زندگی تحصیلی را تبیین کنند که از جمله آن ها می توان تاب آوری تحصیلی^۸ (ساهیانی و همکاران^۹، ۲۰۲۲؛ استوتیک و فیردانا^{۱۰}، ۲۰۲۳) اشاره کرد. تاب آوری سازه ای چندوجهی و ناپایدار است که تفاسیر و تعاریف بسیاری دارد، مانند توانایی برگشتن یا بهبودی از استرس، ماندن در فرم خوب در هنگام ناملایمات و پاسخ مثبت به موقعیت های چالش برانگیز یا نامطلوب، و استفاده از سازگاری مثبت برای دستیابی به نتایج سودمند مشارکت، تعهد، عاملیت، اشتیاق و بهزیستی (پیسوتو و همکاران^{۱۱}، ۲۰۱۸). مفهوم تاب آوری نیز به عنوان ویژگی مهمی در آموزش و رشد فردی به کار گرفته شده و با شاخص های مثبت در زندگی تحصیلی دانش آموزان مرتبط بوده است (بولوک و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۱). تاب آوری در زندگی تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند که با بررسی خلاقانه مشکل، از تمرکز روی مشکل اجتناب ورزند (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۶) و با اتکا بر توانایی حل مسئله با این چالش ها مقابله کنند (قنبری طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴)؛ بنابراین می توان گفت تاب آوری تحصیلی، توانایی فراگیر در پاسخگویی سازنده به موانع اصلی است (تمنائی فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). در زمینه تأثیرگذاری تاب آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی، تحقیقات نشان داده است که تاب آوری تحصیلی در یادگیرندگان می تواند عاملی در برابر اهمال کاری تحصیلی یادگیرندگان در محیط های تحصیلی باشد (نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶). آنچه مشخص است، تاب آوری تحصیلی می تواند با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط باشد (نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶؛ ساهیانی و همکاران، ۲۰۲۲؛ استوتیک و فیردانا، ۲۰۲۳). از سوی دیگر اضطراب اجتماعی^{۱۳} می تواند در رابطه تاب آوری با اهمال کاری تحصیلی در یادگیرندگان نقش واسطه ای ایفا کند؛ به طوری که نتایج یک تحقیق اضطراب اجتماعی تا حدی واسطه رابطه بین تاب آوری و اهمال کاری است. یادگیرندگان تاب آورتر اهمال کاری کمتری را گزارش می کنند و تاب آوری از طریق

1. academic procrastination

2. Solomon L. J., & Rothblum E. D.

3. Karla Silva Soares et al.

4. Melgaard et al.

5. Fentaw et al.

6. Gustavson & Miyake

7. Suárez-Perdomo et al.

8. academic resilience

9. Cahyani et al.

10. Astutik & Firdana

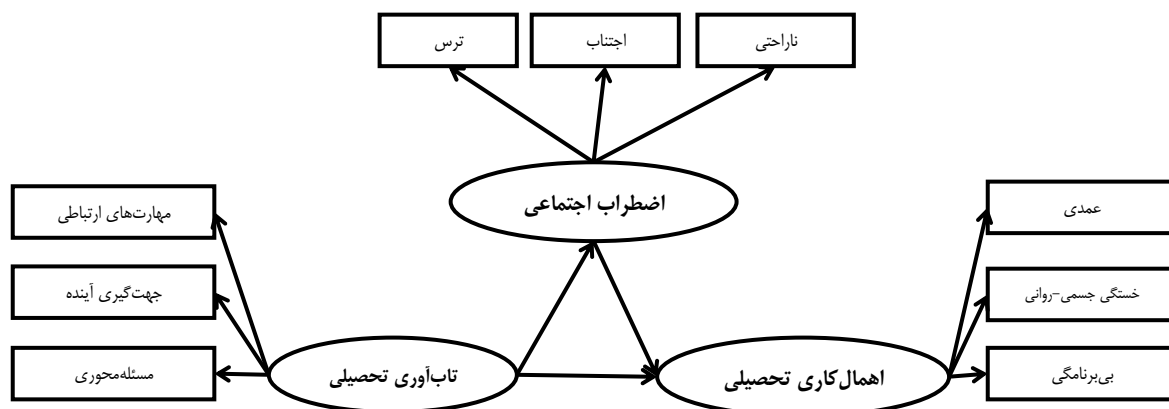
11. Peixoto et al.

12. Bullock et al.

13. social anxiety

اضطراب اجتماعی تأثیری غیرمستقیم بر اهمال کاری دارد (کو و چانگ^۱، ۲۰۱۹)، اما چنین تحقیقاتی گزارش کرده اند که اضطراب اجتماعی تا حدی می تواند این ارتباط را میانجی گری کند؛ بنابراین با تکرار این پژوهش، هدف آن است که نقش میانجی اضطراب اجتماعی بار دیگر بررسی شود. اضطراب اجتماعی یک وضعیت روان پزشکی رایج است که در صورت درمان نشدن سریع، با خطر زیاد بیماری روان پزشکی و اختلال در عملکرد اجتماعی و شغلی همراه است (نیومن و همکاران^۲، ۲۰۲۳).

اضطراب اجتماعی با ترس یا هراس، اضطراب یا اجتناب از موقعیت های اجتماعی مشخص می شود (میزی و همکاران^۳، ۲۰۲۲). این ترس یا اضطراب مداوم و شدید درمورد یک محیط اجتماعی خاص است؛ زیرا فرد مبتلا می ترسد که مورد انتقاد و تحقیر قرار گیرد (کسکین و همکاران^۴، ۲۰۲۳). براساس تحقیقات، بین اضطراب اجتماعی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود دارد؛ به طوری که می توان گفت اضطراب اجتماعی با دور کردن دانش آموزان از همسالان خود و اجتناب از آنان سبب می شود کمتر در امور درسی از دیگران کمک بگیرند. به همین دلایل امور درسی خود را کمتر پیگیری می کنند و همین می تواند عاملی برای اهمال کاری در امور تحصیلی آنان باشد. همچنین سبب می شود دانش آموزان تکالیف خود را به موقع انجام ندهند (علیزاده و خجسته، ۱۳۹۹). از سوی دیگر چنین ارتباطی از متغیرهای تاب آوری و اهمال کاری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی تاکنون در نمونه های ایرانی مطالعه نشده است. پژوهش های محدودی مانند کو و چانگ (۲۰۱۹) نیز درباره نمونه دانشجویان انجام شده است. باین حال پژوهشی دیگر به ویژه در نمونه ایرانی می تواند به پرکردن این خلأها کمک کند. همچنین در اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر می توان گفت با توجه به افزایش شیوع اضطراب اجتماعی در نوجوانان (مانوال پریو و همکاران^۵، ۲۰۲۳) و همچنین پیامدهای فراوان اهمال کاری تحصیلی برای دانش آموزان (ملگارد و همکاران، ۲۰۲۲)، مطالعه عوامل مؤثر بر آن مفید است و برنامه ریزان و سیاست گذاران آموزش و پرورش می توانند از نتایج این تحقیقات برای مقابله با اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان استفاده کنند. از طرفی یافته های این پژوهش می تواند اطلاعات مفیدی در اختیار خانواده ها، معلمان، مسئولان مدارس و نظام آموزشی کشورمان قرار دهد تا با شناخت عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان، ضمن چاره اندیشی برای کاهش آن، از بروز مشکلات دیگر و تبعات روانی و اجتماعی اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان جلوگیری کنند. به این ترتیب انجام این پژوهش با توجه به آنچه گفته شد، دارای اهمیت و ضرورت پژوهشی است. با توجه به موارد گفته شده، همان طور که در شکل ۱ مشخص است، این پژوهش به این سؤال پاسخ می دهد که آیا روابط علی- ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس تاب آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی دارای برآزش است. شکل ۱ مدل پیشنهادی این پژوهش را در رابطه با مباحث مطرح شده نشان می دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی و مفهومی پژوهش

1. Ko & Chang
2. Newman et al.
3. Mizzi et al.
4. Keskin et al.
5. Manuel Prieto et al.

۲. روش

۲-۱. جامعه، نمونه و روش اجرا

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی است و در قالب مدلیابی معادلات ساختاری انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و گرون استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۳۲۵۰ نفر هستند. با آنکه درمورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدلیابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، به زعم بسیاری از پژوهشگران، حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ نفر است. کلاین^۱ (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است؛ بنابراین، در پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلاین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه ها حجم نمونه ۳۵۰ نفر تعیین شد. بعد از بررسی داده های پرت، انتهای و مخدوش، ۲۸ پاسخنامه از تحلیل کنار گذاشته شدند و تحلیل نهایی روی ۳۲۲ نفر انجام گرفت. روش نمونه گیری در این پژوهش از نوع خوشه ای بود. به این صورت که از میان مدارس دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و گرون، شش مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد (در مجموع ۱۸ کلاس). از هر کلاس ۱۷ یا ۱۸ نفر وارد پژوهش شدند و به سؤالات پرسشنامه ها پاسخ دادند. جنسیت دختر و تحصیل در مقطع دوره دوم متوسطه و نداشتن بیماری جسمی و روان شناختی خاص از ملاک های ورود به پژوهش بود. همچنین نقص در پاسخنامه از ملاک های خروج از پژوهش بود. پس از دادن آگاهی درمورد هدف پژوهش، نحوه اجرا، اصل رازداری، حق انتخاب برای همکاری و حق انصراف در حین پاسخ به سؤالات، پرسشنامه ها روی دانش آموزان اجرا شد. همچنین توضیح هدف پژوهش و دادن اطمینان از اینکه پاسخنامه آن ها به صورت گروهی تحلیل می شود، از اصول اخلاقی این پژوهش بود.

داده های پژوهش به روش کتابخانه ای و میدانی جمع آوری شد. در روش کتابخانه ای از مقالات علمی و پژوهشی و در روش میدانی برای گردآوری داده ها و توزیع پرسشنامه از روش مداخله-کاغذی (پرسشنامه های چاپ شده) استفاده شد. به این صورت که فایل چاپ شده پرسشنامه ها برای دانش آموزان ارسال شد تا داوطلبان به سؤالات پاسخ دهند و پاسخنامه خود را برای پژوهشگر ارسال کنند. از میان مدارس دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و گرون شش مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. در هنگام اجرا به مشارکت کنندگان اعلام شد که به عنوان سپاسگزاری از تکمیل پرسشنامه ها، کسانی که مایل باشند از نتایج آزمونشان مطلع شوند، می توانند نام یا نام مستعار خود را در پرسشنامه درج کنند تا محقق آن ها را از نتایج مطلع سازد. در ابتدای پرسشنامه، اصول اخلاقی پژوهش نوشته شده و شرکت آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ ها شرح داده شده بود. سپس براساس دستورالعملی که در بالای پرسشنامه ها نوشته شده بود، از دانش آموزان خواسته شد تمامی سؤالات را به دقت بخوانند و تا حد امکان سؤالی را بی پاسخ نگذارند. بعد از گردآوری داده ها، پاسخ های دانش آموزان تحلیل شدند.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

۲-۲-۱. پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی^۲ (APQ)

این پرسشنامه شامل ۱۲ است که توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده و سه خرده مقیاس عمدی (با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، خستگی جسمی-روانی (با سؤالات ۶، ۷، ۸ و ۹) و بی برنامه گی (با سؤالات ۱۰، ۱۱ و ۱۲) را اندازه می گیرد. نحوه نمره گذاری سؤالات آن به صورت پنج گزینه ای طیف لیکرت است (هرگز= صفر، به ندرت= ۱، گاهی= ۲، بیشتر اوقات= ۳، همیشه= ۴). دامنه نمرات از صفر تا ۴۸ و نمره بالاتر به معنای اهمال کاری بیشتر است. سازنده پرسشنامه ویژگی های روان سنجی آن را بررسی و پایایی از آلفای کرونباخ استفاده کرده و ضرایب خرده مقیاس ها را در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ و کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آورده است. همچنین برای بررسی روایی همگرایی از مقیاس اهمال کاری^۳ (PS) تاکمن^۴ (۱۹۹۱) استفاده شده و از طریق

1. Kline

2. Academic Procrastination Questionnaire (APQ)

3. Procrastination Scale (PS)

4. Tuckman

همبسته کردن این دو آزمون، ضریب همبستگی $0/35$ و معنادار در سطح $0/003$ به دست آمده است (سواری، ۱۳۹۰). در مطالعه اخیر آلفای کرونباخ این پرسشنامه محاسبه شد و ضریب کل سؤالات $0/82$ به دست آمد.

۲-۲-۲. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی^۱ (ARI)

پرسشنامه تاب‌آوری توسط ساموئلز^۲ (۲۰۰۴) ساخته شده است. پرسشنامه در نمونه ایرانی بررسی شده توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) ۲۹ سؤال دارد و سه خرده‌مقیاس شامل مهارت‌های ارتباطی^۳ (با سؤالات ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹)، جهت‌گیری آینده^۴ (با سؤالات ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۴) و مسئله‌محوری و مثبت‌نگری^۵ (با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱ و ۲۲) شناسایی شد. ساختار تک‌بعدی این پرسشنامه نیز در مطالعات گذشته نشان داده شده و اعتبار آن برای انجام تحقیقات مذکور گزارش شده است (فاچمی و کاستیوا^۶، ۲۰۲۲). نمره‌گذاری سؤالات در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای است (کاملاً موافقم= ۵، موافقم= ۴، بی‌نظر= ۳، مخالفم= ۲، کاملاً مخالفم= ۱). سؤالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره از ۲۹ تا ۱۴۵ و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بیشتر است. در مطالعه سازنده مقیاس، روایی و پایایی آن بررسی شده و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است (مقدار ضریب $0/89$). برای بررسی روایی از روایی پیش‌بین^۷ استفاده شده و ضریب همبستگی با متغیر خودانگیزشی $0/24$ و معنادار در سطح $0/01$ به دست آمده است (ساموئلز، ۲۰۰۴). این پرسشنامه در ایران توسط سلطانی‌نژاد و همکاران (۱۳۹۳) هنجاریابی و ویژگی‌های روان‌سنجی آن بررسی شده است. ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه دانش‌آموزی $0/63$ تا $0/77$ و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه $0/62$ تا $0/76$ در نمونه دانشجویی به دست آمده است. در تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی انجام‌شده، ساختار سه‌عاملی برای این پرسشنامه تأیید شده است. در نهایت با تحقیق روی نمونه‌های ایرانی نیز این پرسشنامه برای بررسی تاب‌آوری تحصیلی معتبر و پایا تشخیص داده شد. در مطالعه اخیر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه محاسبه شد و ضریب کل سؤالات $0/71$ به دست آمد.

۲-۲-۳. سیاهه اضطراب اجتماعی^۸ (SPIN)

این پرسشنامه توسط کانر و همکاران^۹ (۲۰۰۰) ساخته شده که شامل ۱۷ سؤال است و سه خرده‌مقیاس از جمله ترس و اجتناب^{۱۰} (با سؤالات ۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۴ و ۱۵)، اجتناب از تقابل اجتماعی^{۱۱} (با سؤالات ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱، ۱۲ و ۱۶) و ناراحتی فیزیولوژیکی^{۱۲} (با سؤالات ۲، ۷، ۱۳ و ۱۷) را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این سیاهه در طیف لیکرت چهاردرجه‌ای است (به هیچ وجه= صفر، کم= ۱، تا اندازه‌ای= ۲، زیاد= ۳، خیلی زیاد= ۴). دامنه نمرات از صفر تا ۶۸ و نمره بالاتر به معنای اضطراب اجتماعی بیشتر است. نقطه برش آن نمره ۱۹ و بیشتر است (سینق و سامانتاری^{۱۳}، ۲۰۲۲). سازندگان سیاهه پایایی آن را با روش بازآزمایی در گروه‌هایی با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی از $0/78$ تا $0/89$ به دست آورده و ضریب آلفای کرونباخ آن را $0/94$ گزارش کرده‌اند (کانر و همکاران، ۲۰۰۰). در ایران، این سیاهه ترجمه و هنجاریابی شده است. برای بررسی روایی از روایی هم‌زمان استفاده و همبستگی آن با چک‌لیست اختلالات روانی^{۱۴} دراگوتیس و همکاران^{۱۵} (۱۹۷۷) بررسی و ضریب $0/70$ و

1. Academic Resilience Inventory (ARI)

2. Samuels

3. communication skills

4. future orientation

5. problem-oriented approach, and optimistic orientation

6. Fachmi & Kustiwa

7. predictive validity

8. Social Phobia Inventory (SPIN)

9. Connor et al.

10. fear and avoidance

11. fear and avoidance of criticism

12. physiological symptoms

13. Singh & Samantaray

14. Symptom Check List- 90 (SCL-90)

15. Derogatis et al.

معنادار در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است. برای بررسی پایایی، ضرایب آلفای کرونباخ برای ترس ۰/۹۴، اجتناب ۰/۹۳، ناراحتی ۰/۹۴ و کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آمده است. ضرایب بازآزمایی نیز به فاصله زمانی دو هفته بررسی و ضرایب همبستگی برای کل مقیاس ۰/۹۶، ترس ۰/۹۵، ناراحتی فیزیولوژیکی ۰/۹۶ و اجتناب ۰/۹۴ گزارش شده است (حسنوند عموزاده، ۱۳۹۴). در سایر تحقیقات خارج از کشور ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ (ناکی و همکاران^۱، ۲۰۲۲) و در پژوهشی دیگر ۰/۹۴ گزارش شده است (اوبادجی و کومولالو^۲، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شد و ضریب آلفای کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمد.

۳-۲. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی و تحلیل داده‌های گردآوری شده از آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد) و آمار استنباطی (شامل ضریب همبستگی پیرسون و مدلیابی معادلات ساختاری^۳) استفاده شد. همچنین تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 صورت گرفت.

۳. یافته‌ها

۳-۱. توصیف جمعیت‌شناختی

جدول ۱. یافته‌های جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان

پایه تحصیلی	فراوانی	درصد
دهم	۱۰۲	۳۱/۷
یازدهم	۹۳	۲۸/۹
دوازدهم	۱۲۷	۳۹/۴
میانگین سن = ۱۷/۰۷ و انحراف معیار سن = ۰/۸۸۱		

تمامی افراد شرکت‌کننده در این پژوهش در دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل و دختر بودند. ۱۰۲ نفر (۳۱/۷ درصد) پایه دهم، ۹۳ نفر (۲۸/۹ درصد) پایه یازدهم و ۱۲۷ نفر (۳۹/۴ درصد) پایه دوازدهم بودند. میانگین سن افراد شرکت‌کننده ۱۷/۰۷ و انحراف معیار سن ۰/۸۸۱ بود.

۳-۲. شاخص‌های توصیفی

جدول ۲. تعداد، میانگین، انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشی‌دگی
اهمال کاری عمدی	۳۲۲	۴/۲۵	۳/۲۷۲	۱/۷۰۹	۱/۹۲۰
اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی-روانی	۳۲۲	۴/۵۱	۳/۳۵۷	۱/۹۳۰	۱/۸۲۳
اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی	۳۲۲	۳/۷۴	۳/۳۷۲	۰/۹۹۷	-۰/۱۸۹
نمره کل اهمال کاری تحصیلی	۳۲۲	۱۲/۵۱	۹/۲۳۷	۱/۵۹۱	۱/۵۸۵
مهارت‌های ارتباطی	۳۲۲	۲۸/۰۹	۱۰/۳۸۶	۰/۳۴۱	-۰/۸۱۶
جهت‌گیری آینده	۳۲۲	۲۵/۴۲	۸/۵۷۲	-۰/۰۹۹	-۱/۰۹۵
مسئله‌محوری و مثبت‌نگری	۳۲۲	۱۷/۴۱	۷/۳۶۹	۰/۱۶۴	-۰/۶۱۰
نمره کل تاب‌آوری تحصیلی	۳۲۲	۷۰/۹۲	۲۵/۷۲۰	۰/۰۶۵	-۱/۰۰۴
ترس	۳۲۲	۵/۶۰	۵/۲۰۸	۱/۴۰۱	۲/۰۳۸
اجتناب از تقابل اجتماعی	۳۲۲	۱۱/۱۶	۶/۳۳۸	۰/۴۶۸	-۰/۳۶۷
ناراحتی فیزیولوژیکی	۳۲۲	۴/۸۸	۴/۴۱۲	۰/۸۹۸	-۰/۲۱۶
نمره کل اضطراب اجتماعی	۳۲۲	۲۱/۶۴	۱۴/۹۱۴	۰/۹۴۹	۰/۵۷۶
نرمال بودن چندمتغیره (Multivariate)		ضریب مردیا: ۰/۷۷۱	نسبت بحرانی: ۰/۴۹۲		

1. Nakie et al.

2. Obadeji & Kumolalo

3. Structural Equation Model (SEM)

جدول ۲ تعداد، میانگین و انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می دهد. تعداد آزمودنی ها ۳۲۲ نفر بود.

۳-۳. بررسی پیش فرض های آزمون های پارامتریک

برای بررسی نرمال بودن تک متغیره، از چولگی و کشیدگی استفاده شد که مقادیر آن در بازه ۲- تا ۲+ قرار داشت و نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره توزیع نمرات است. بررسی نرمال بودن چندمتغیره با ضریب مردیا و نسبت بحرانی صورت گرفت که مقادیر ضریب مردیا و نسبت بحرانی کمتر از ۵ بود و نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است؛ بنابراین مطابق جدول ۲، چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه ۲- تا ۲ قرار دارد. به این ترتیب توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. مقدار ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد. در این پژوهش ضریب مردیا ۰/۷۷۱ و نسبت بحرانی ۰/۴۹۲ به دست آمد که نشان دهنده برقراری فرض نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است. در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش آمده است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. اهمال عمدی	۱											
۲. ناشی از خستگی	۰/۷۲۱**	۱										
۳. ناشی از بی برنامگی	۰/۷۱۵**	۰/۷۰۱**	۱									
۴. نمره کل اهمال کاری	۰/۷۱۴**	۰/۷۴۷**	۰/۷۱۰**	۱								
۵. مهارت های ارتباطی	۰/۳۷۶**	۰/۴۶۴**	۰/۶۱۱**	۰/۵۲۵**	۱							
۶. جهت گیری آینده	۰/۴۱۱**	۰/۵۶۳**	۰/۷۳۴**	۰/۶۱۸**	۰/۷۴۴**	۱						
۷. مسئله محوری	۰/۴۱۹**	۰/۵۴۹**	۰/۶۸۰**	۰/۵۹۶**	۰/۷۰۱**	۰/۷۴۹**	۱					
۸. نمره کل تاب آوری	۰/۴۰۹**	۰/۵۳۳**	۰/۶۸۶**	۰/۵۸۹**	۰/۷۷۷**	۰/۷۸۶**	۰/۶۶۷**	۱				
۹. ترس	۰/۷۹۶**	۰/۷۱۷**	۰/۶۷۸**	۰/۷۹۰**	۰/۵۳۴**	۰/۴۹۳**	۰/۵۲۶**	۰/۵۳۷**	۱			
۱۰. اجتناب از تقابل	۰/۴۹۹**	۰/۴۰۱**	۰/۴۹۵**	۰/۵۰۳**	۰/۵۵۳**	۰/۴۵۹**	۰/۴۹۶**	۰/۵۱۸**	۰/۷۳۶**	۱		
۱۱. ناراحتی فیزیولوژیکی	۰/۵۸۰**	۰/۴۲۳**	۰/۳۹۳**	۰/۵۰۲**	۰/۵۰۳**	۰/۴۳۰**	۰/۴۹۴**	۰/۴۸۸**	۰/۷۱۹**	۰/۵۴۱**	۱	
۱۲. نمره کل اضطراب	۰/۶۶۱**	۰/۵۴۶**	۰/۵۶۳**	۰/۶۳۸**	۰/۵۶۷**	۰/۴۹۵**	۰/۵۴۰**	۰/۵۴۸**	۰/۴۴۷**	۰/۶۵۱**	۰/۷۱۳**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱

۳-۴. بررسی مدل ساختاری

جدول ۴. ضرایب استاندارد و مستقیم در مدل پژوهش

مسیرهای مستقیم	Beta	S. E	C.R.	معناداری
تاب آوری تحصیلی ← اهمال کاری تحصیلی	-۰/۴۰۸	۰/۰۱۵	-۱۱/۲۸۹	۰/۰۰۱
اضطراب اجتماعی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۶۳۳	۰/۰۲۰	۱۵/۵۲۶	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول ۴- مشاهده می شود، ضریب استاندارد و مستقیم تاب آوری تحصیلی ($\beta = -0/408$ و $sig = 0/001$) و اضطراب اجتماعی ($\beta = 0/633$ و $sig = 0/001$) بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار دارد. در جدول ۵ تأثیر بوت استرپ تاب آوری تحصیلی با میانجی اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی آمده است.

جدول ۵. تأثیر بوت استرپ تاب آوری تحصیلی با میانجی گری اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی

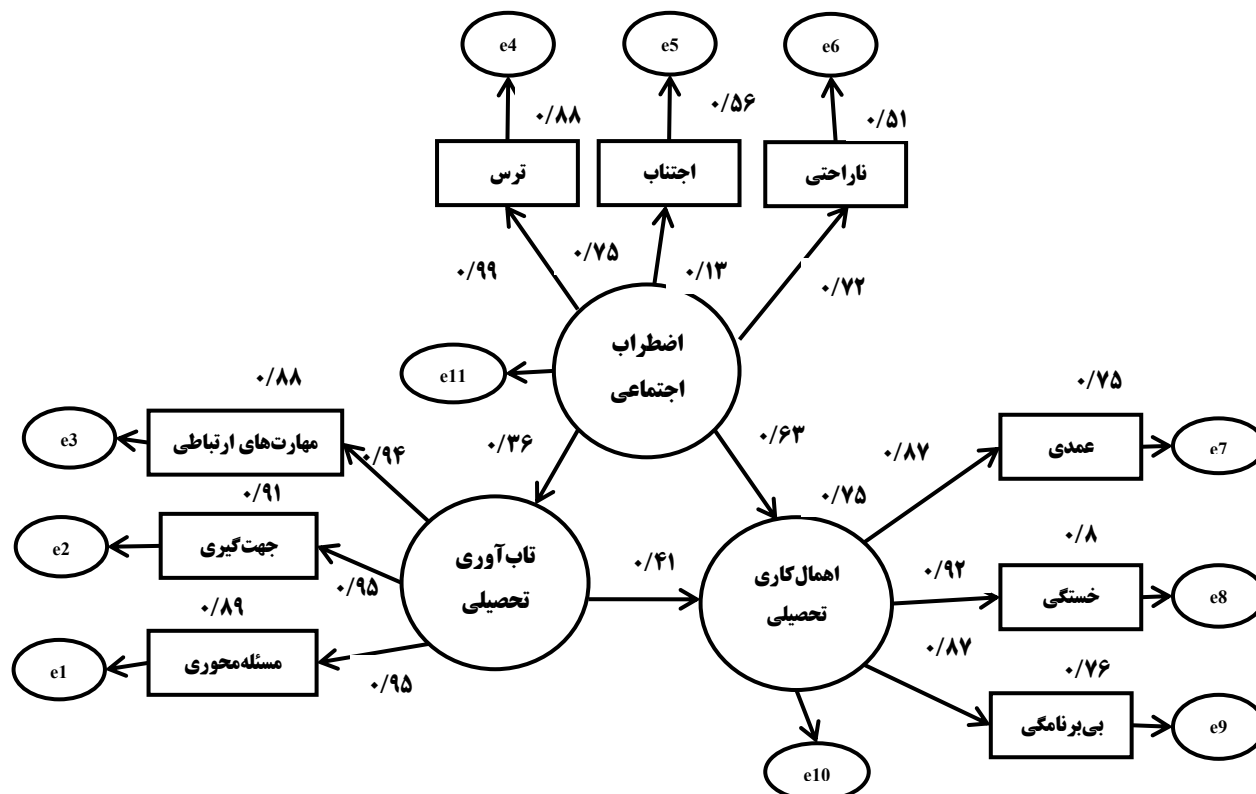
مسیر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح اطمینان ۰/۹۵	معناداری
تاب آوری تحصیلی ← اضطراب اجتماعی ← اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۹۶	-۰/۱۶۵	۰/۰۰۳	

براساس جدول ۵، حد بالا و پایین این آزمون هر دو منفی است و صفر بین این دو حد قرار نگرفته است؛ بنابراین، مسیر علی به شکل غیرمستقیم معنی دار است. در جدول ۶ شاخص های برازندگی مدل پژوهش ذکر شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص	χ^2/df	NFI	GFI	IFI	PNFI	PCFI	AGFI	CFI	RMSEA
مقدار مدل	۲/۷۳۴	۰/۹۴۰	۰/۹۳۳	۰/۹۶۵	۰/۷۱۵	۰/۷۳۵	۰/۹۷۲	۰/۹۶۲	۰/۰۶۶
مقدار مطلوب	< ۳	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	> ۰/۶۰	> ۰/۶۰	> ۰/۹۰	> ۰/۹۰	< ۰/۰۸

براساس جدول ۶ همگی شاخص‌ها در بازه قابل قبول و مطلوب قرار دارند. همچنین شاخص RMSEA برابر ۰/۰۶۶ است که براساس مدل کلاین (۲۰۲۳) نشان‌دهنده برازش مدل است. در شکل ۲ مدل پیشنهادی و برازش‌شده پژوهش آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

شکل ۲ مدل ساختاری و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا واریانس تبیین‌شده برای اهمال کاری تحصیلی براساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی برابر با ۰/۷۵ به‌دست آمد. این موضوع بیانگر آن است که تاب‌آوری تحصیلی با میانجی اضطراب اجتماعی در مجموع ۷۵ درصد واریانس اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی براساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی بود. نتایج نشان داد تاب‌آوری تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۶)، ساهیان و همکاران (۲۰۲۲) و استوتیک و فیردانا (۲۰۲۳) همسویی دارد. اما برخی تحقیقات نیز نشان داده‌اند که بین تاب‌آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی رابطه وجود ندارد (فروغی پردنجانی و شریفی، ۱۳۹۹). در تبیین این نتیجه می‌توان گفت تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی سبب می‌شود آنان علی‌رغم دشواری، در برابر این موقعیت‌ها و چالش‌ها استقامت از خود ورزند و احتمال موفقیت خود را افزایش دهند. این‌گونه دانش‌آموزان شرایط استرس‌زای تحصیلی را تحمل می‌کنند، انعطاف و کنش‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و علی‌رغم شرایط سخت، به‌صورت هدفمند برای رسیدن به اهداف درسی خود تلاش می‌کنند. این

ویژگی یعنی تاب آوری تحصیلی شامل مؤلفه های مختلفی است که از جمله آن ها می توان به ثبات قدم، سرسختی در امور درسی، سخت کوشی و تلاش، تسلیم نشدن در برابر موقعیت های استرس زای درسی، پایبندی به برنامه ها و اهداف درسی، توانایی حل مسئله، آینده نگر و همچنین جهت گیری مثبت به امور مختلف درسی است؛ بنابراین تاب آوری تحصیلی با بهبود روابط بین فردی، نمرات تحصیلی بالاتر، تلاش بیشتر برای پیشرفت و رضایتمندی از تحصیل مرتبط است و موجب بهبود کیفیت یادگیری و ارتقای راهبردهای مقابله کارآمد مانند راهبردهای مسئله محور در دانش آموزان می شود. وقتی دانش آموزان پشتکار بیشتری داشته باشند، از راهبردهای مقابله ای کارآمد برای مقابله با چالش های تحصیلی استفاده می کنند، به برنامه های درسی و انجام وظایف تحصیلی خود پایبند هستند و کمتر در مدیریت زمان و انجام امور تحصیلی خود اهمال می کنند. به این ترتیب منطقی است که گفته شود تاب آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم داشته باشد.

نتایج نشان داد اضطراب اجتماعی اثر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارد. این نتیجه با نتایج پژوهش علیزاده و خجسته (۱۳۹۹) همسویی دارد. در تبیین این نتیجه می توان گفت اضطراب اجتماعی یکی از اختلالات شایع روان پزشکی است (اسمیت و همکاران^۱، ۲۰۲۰) که به صورت ترس از ارزیابی شدن یا مشاهده شدن توسط دیگران خود را نشان می دهد (دیکسون و همکاران^۲، ۲۰۲۰). اضطراب اجتماعی یک اختلال بسیار شایع و ناتوان کننده با ویژگی های رفتاری کلیدی ترس اجتماعی^۳، اجتناب اجتماعی^۴ و تسلیم^۵ است (وان هونک و همکاران^۶، ۲۰۲۲). این اختلال به عنوان اضطراب غیرمنطقی از ارزیابی شدن توسط دیگران توصیف شده (آزولای و همکاران^۷، ۲۰۲۰) و یک اختلال اضطرابی همراه با ترس زیاد در یک یا چند موقعیت اجتماعی همراه است که موجب ناراحتی فراوان و اختلال در عملکرد روزمره می شود. دانش آموزان دارای اضطراب اجتماعی ممکن است از تماس چشمی خودداری کنند یا از مکالمه با دیگران اجتناب ورزند (نیکولیچ و همکاران^۸، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، دانش آموزانی که اضطراب اجتماعی بیشتری دارند، خود را از تهدید اطلاعات اجتماعی دور و از چالش ها پرهیز می کنند. این دانش آموزان نمی توانند با دیگران ارتباط برقرار کنند و از روابط با دیگران به ویژه همسالان، همکلاسی ها، معلمان و... اجتناب می ورزند. به این ترتیب نمی توانند در مواقع لازم در امور تحصیلی از دیگران کمک بگیرند، مدیریت زمان درستی ندارند، تمام تمرکز خود را روی ترس از ارتباط با دیگران قرار می دهند و کمتر به امور درسی و تحصیلی خود می رسند. این تبیینی است درمورد اینکه چرا این گونه دانش آموزان که اضطراب اجتماعی بیشتری از دیگران دارند، اهمال کاری تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می کنند. به این ترتیب منطقی است گفته شود که اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم دارد.

در نهایت نتایج نشان داد اضطراب اجتماعی نقشی میانجی در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دارد. این نتیجه با نتایج تحقیقات کو و چانگ (۲۰۱۹) همسو است که نقش میانجی اضطراب اجتماعی در رابطه بین تاب آوری و اهمال کاری تحصیلی در نمونه دانشجویان را نشان داده اند. در تبیین این نتیجه می توان گفت تاب آوری تحصیلی عاملی تأثیرگذار در موفقیت تحصیلی است. دانش آموزان ظرفیت های مهمی دارند که شکوفا کردن آن ها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب های کوتاه مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش آموزان در زمان تحصیل با موقعیت های مشکل ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می شوند که می تواند به شکست آن ها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه رو کند (فاستر^۹، ۲۰۱۳؛ به نقل از همتی و غفاری، ۱۳۹۵). موفقیت دانش آموزان در مواجهه با شرایط تنش آور و نامناسب زندگی تحصیلی به تاب آوری تحصیلی مرتبط می شود (بخشی و فولادچنگ، ۱۳۹۷). همین تاب آور بودن در امور تحصیلی به

1. Smith et al.
2. Dixon et al.
3. social fearfulness
4. social avoidance
5. submissiveness
6. Van Honk et al.
7. Azoulay et al.
8. Nikolić et al.
9. Foster

دانش آموزان کمک می کند که با دیگران تعاملات سازنده داشته باشند، در زمان چالش های تحصیلی از دیگران کمک بگیرند و کمک طلبی تحصیلی بیشتری داشته باشند. چنین ویژگی های سبب می شود که این گونه دانش آموزان کمتر ترس و اضطراب اجتماعی را تجربه کنند و اگر چنین اضطراب هایی را احساس کنند، طبیعی به نظر برسند؛ بنابراین، نداشتن اضطراب اجتماعی به علت تاب آوری در امور تحصیلی به دانش آموزان کمک می کند که تکالیف خود را به موقع انجام دهند، مدیریت زمان درستی داشته باشند و کمتر مرتکب رفتارهای خودناتوان ساز و اهمال کارانه شوند. به این ترتیب منطقی است که گفته شود اضطراب اجتماعی در رابطه بین تاب آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان نقش میانجی ایفا می کند.

علی رغم نقاط قوت این مطالعه، مانند بررسی فرایندهای میانجی و جهت گیری آثار مستقیم و غیرمستقیم، نتایج این مطالعه باید با در نظر گرفتن برخی محدودیت ها تفسیر شود. از محدودیت های این پژوهش می توان به عدم کنترل متغیرهایی مانند وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سن دانش آموزان اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم داده ها را بیشتر می کند. متغیر ملاک یعنی اهمال کاری تحصیلی در این پژوهش از مفاهیمی هستند که میزان گزارش آن ها تحت تأثیر فرهنگ و انتظارات فرهنگی دانش آموزان قرار می گیرد. در راستای رفع محدودیت های پژوهش می توان پیشنهاد کرد که در پژوهش های بعدی متغیرهایی نظیر وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سن دانش آموزان کنترل شود و در کنار استفاده از پرسشنامه، از سایر ابزارها مانند مشاهده و مصاحبه نیز برای بررسی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان استفاده شود. همچنین پیشنهاد می شود این مطالعه روی دانش آموزان دیگر شهرها انجام شود؛ چرا که اهمال کاری ممکن است از مسائل فرهنگی و تفاوت های قومیتی و نژادی تأثیر بپذیرد. از آنجا که اثر مستقیم اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان دارای ضریب تأثیر بیشتری بود، به روان شناسان و مشاوران تربیتی مدارس پیشنهاد می شود که در حل مشکلات تحصیلی مانند اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان به نقش تاب آوری و اضطراب اجتماعی توجه کنند؛ چرا که تاب آوری تحصیلی قابل آموزش و ارتقا و اضطراب اجتماعی قابل درمان است. براین اساس روان شناسان و مشاوران تربیتی که در زمینه اهمال کاری تحصیلی فعالیت می کنند، با مداخله های آموزشی-درمانی از جمله اجرای کارگاه های آموزشی مناسب می توانند به بهبود مشکلات تحصیلی نوجوانان مانند اهمال کاری تحصیلی آنان کمک کنند.

۵. ملاحظات اخلاقی

شرکت کنندگان از بی ضرر بودن پاسخ به سؤالات، صلاحیت پژوهشگر، علمی بودن روش، اختیاری بودن پژوهش و حق خروج از مطالعه آگاه شدند.

۶. سپاسگزاری و حمایت مالی

از همه دانش آموزانی که به سؤالات پژوهش پاسخ دادند و به پژوهشگران در اجرای این پژوهش کمک کردند، قدردانی می شود. مقاله حاضر هیچ گونه حمایت سازمانی و خصوصی ای نداشته و با هزینه های شخصی استادان راهنما و همکاران پژوهشی انجام شده است.

۷. تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، در این مقاله هیچ گونه تعارض منافی وجود ندارد.

منابع

- بخشی، ن. و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). رابطه جو مدرسه و تاب آوری تحصیلی: نقش واسطه ای سرزندگی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۸۰-۵۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4007>
- تمنایی فر، م. و اربابی قهرودی، ف. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه ای تاب آوری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۸)، ۶۱-۳۹. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7168>

- حسنوند عموزاده، م. (۱۳۹۴). هنجاریابی سیاهه اضطراب اجتماعی در نمونه غیربالینی ایرانی. *مجله مطالعات علوم پزشکی / رومیه*، ۲۶(۱)، ۳۰-۱۷. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-2717-fa.html>
- سلطانی نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه تاب آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۱۵(۵)، ۳۴-۱۷. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html
- سواری، ک. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه گیری تربیتی*، ۵(۲)، ۹۷-۱۱۱. https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html
- عظیمی، د.، قدیمی، س.، خزان، ک.، و درگاهی، ش. (۱۳۹۶). نقش سرمایه های روان شناختی و اشتیاق تحصیلی در سرزندگی تحصیلی و تعلل ورزی تصمیم گیری دانشجویان پرستاری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۲(۳)، ۱۴۷-۱۵۷. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-807-fa.html>
- علیزاده، ن.، و خجسته، ا. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر اشتیاق به رایانه بر اضطراب اجتماعی با نقش میانجی اهمال کاری تحصیلی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد محمودآباد). *مطالعات رفتاری در مدیریت*، ۱۱(۲۴)، ۸۳-۱۰۴. <https://sanad.iau.ir/Journal/bsm/Article/1043322>
- فروغی پردنجانی، ب.، و شریفی، ع. (۱۳۹۹). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه های خودنهمخوانی و تاب آوری تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۸(۲)، ۸۳-۹۲. https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_7271.html
- قنبری، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب آوری و نشاط ذهنی با استعداد اعتیاد دانشجویان. *اعتیادپژوهی*، ۹(۳۴)، ۲۲-۹. <http://etiadpajohi.ir/article-1-270-fa.html>
- نمکی بیدگلی، ز.، و صدیقی ارفعی، ف. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن آگاهی و تاب آوری با اهمال کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی*، ۱۲(۴۵)، ۳۰۱-۲۸۱. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1396.12.45.13.6>
- همتی، ر.، و غفاری، م. (۱۳۹۵). تحلیل چند سطحی عوامل مؤثر بر تاب آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش آموزان مقطع متوسطه مناطق کمتر توسعه یافته شهرستان مبارکه). *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۱(۲)، ۸۷-۱۰۶. <https://doi.org/10.22108/nea.2016.21383>

Reference

- Alizadeh, N., & Khojasteh, A. (2021). Investigating the effect of enthusiasm for computers on social anxiety with the mediating role of academic procrastination. *Behavioral Studies in Management*, 11(24), 83-104. <https://sanad.iau.ir/Journal/bsm/Article/1043322> (In Persian)
- Astutik, F., & Firdana, W. D. (2023,). The use of academic resilience in mediating the effect of self-efficacy on students' academic procrastination during the Covid-19 pandemic. In *Conference of Psychology and Flourishing Humanity (PFH 2022)* (pp. 33-41). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-2-38476-032-9_5
- Azimi, D., Gadimi, S., Khazan, K., & Dargahi, S. (2017). The role of psychological capitals and academic motivation in academic vitality and decisional procrastination in nursing students. *Journal of Medical Education and Development*, 12(3), 147-157. <http://jmed.ssu.ac.ir/article-1-807-en.html> (In Persian)
- Azoulay, R., Berger, U., Keshet, H., Niedenthal, P. M., & Gilboa-Schechtman, E. (2020). Social anxiety and the interpretation of morphed facial expressions following exclusion and inclusion. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 66, 101511. <https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2019.101511>
- Bakhshi, N., & Fooladchang, M. (2018). The relationship between school climate and academic resilience: The mediating role of academic vitality. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 51-80. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4007> (In Persian)
- Bullock, A., Stumpf, B. C., & Chang, K. B. (2021). Virtues, resilience, and well-being of indigenous youth in Peru. *International Journal of Child and Adolescent Resilience*, 8(1), 98-109. <https://doi.org/10.7202/1077720ar>
- Cahyani, L. M., Kristiani, K., & Sabandi, M. (2022). The phenomenon of academic procrastination during the Covid-19 pandemic influenced by academic resilience and social support. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 13(1), 41-49. <https://doi.org/10.47750/pegegog.13.01.05>

- Connor, K. M., Davidson, J. R., Churchill, L. E., Sherwood, A., Foa, E., & Weisler, R. H. (2000). Psychometric properties of the Social Phobia Inventory (SPIN). *British Journal of Psychiatry*, 176(4), 379–386. <https://doi.org/10.1192/bjp.176.4.379>
- Dixon, M. L., Moodie, C. A., Goldin, P. R., Farb, N., Heimberg, R. G., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation in social anxiety disorder: Reappraisal and acceptance of negative self-beliefs. *Biological Psychiatry: Cognitive Neuroscience and Neuroimaging*, 5(1), 119-129. <https://doi.org/10.1016/j.bpsc.2019.07.009>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*, 1(5), 1277866. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Fachmi, T., & Kustiwa, D. (2022). Construct validity test of Academic Resilience Inventory (ARI): A potential scale for assessing students' academic resilience during pandemic COVID-19. *Indonesian Journal of Islamic Psychology*, 4, 36-49. <https://doi.org/10.18326/ijip.v4i2.14>
- Foroghi Pordanjani, B., & Sharifi, A. (2021). Predicting academic procrastination on the basis of the components of self-discrepancies and academic resilience. *Research in School and Virtual Learning*, 8(2), 83-92. <https://doi.org/10.30473/etl.2020.54102.3275> (In Persian)
- Ghanbari-Talab, M., & Fooladchang, M. (2015). On the relationship of resilience and mental vitality with addiction potential among students. *Research on Addiction*, 9(34), 9-22. <http://etiadpajohi.ir/article-1-270-en.htm> (In Persian)
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160-172. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.01.010>
- Hassanvand Amouzadeh, M. (2015). The standardization of social phobia inventory (SPIN) in nonclinical Iranian samples. *Studies in Medical Sciences*, 26(1), 17-30. <http://umj.umsu.ac.ir/article-1-2717-en.html> (In Persian)
- Hemmati, R., & Ghaffari, M. (2016). Multilevel analysis of effective factor on academic resilience among high school students of underdeveloped regions of Mobarakeh. *New Educational Approaches*, 11(2), 87-106. <https://doi.org/10.22108/nea.2016.21383> (In Persian)
- Karla Silva Soares, A., Lins de Holanda Coelho, G., Alves Freires, L., & Nunes da Fonseca, P. (2022). Psychometric properties of the Academic Procrastination Scale (APS) in Brazil. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(5), 634-648. <https://doi.org/10.1177/07342829221079948>
- Keskin, S., Şahin, M., Uluç, S., & Yurdugul, H. (2023). Online learners' interactions and social anxiety: The social anxiety scale for e-learning environments (SASE). *Interactive Learning Environments*, 31(1), 201-213. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1769681>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling* (5th ed.). Guilford publications.
- Ko, C. Y. A., & Chang, Y. (2019). Investigating the relationships among resilience, social anxiety, and procrastination in a sample of college students. *Psychological Reports*, 122(1), 231-245. <https://doi.org/10.1177/0033294118755111>
- Manuel Prieto, J., Salas Sánchez, J., Tierno Cordon, J., ... & Castro López, R. (2023). Social anxiety and academic performance during COVID-19 in schoolchildren. *Plos One*, 18(1), e0280194. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0280194>
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 196, 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>
- Mizzi, S., Pedersen, M., Lorenzetti, V., Heinrichs, M., & Labuschagne, I. (2022). Resting-state neuroimaging in social anxiety disorder: A systematic review. *Molecular Psychiatry*, 27(1), 164-179. <https://doi.org/10.1038/s41380-021-01154-6>

- Nakie, G., Melkam, M., Desalegn, G. T., & Zeleke, T. A. (2022). Prevalence and associated factors of social phobia among high school adolescents in Northwest Ethiopia. *Frontiers in Psychiatry*, 13, 949124. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2022.949124>
- Namaki Bidgholi, Z., & Sadighi Arfaee, F. (2017). Relationship between mindfulness and resiliency with academic procrastination in Kashan University. *Journal of Modern Psychological Researches*, 12(45), 281-301. <https://dorl.net/dor/20.1001.1.27173852.1396.12.45.13.6> (In Persian)
- Newman, M. G., Rackoff, G. N., Zhu, Y., & Kim, H. (2023). A transdiagnostic evaluation of contrast avoidance across generalized anxiety disorder, major depressive disorder, and social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 93, 102662. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2022.102662>
- Nikolić, M., Colonnese, C., de Vente, W., Drummond, P., & Bögels, S. M. (2015). Blushing and social anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(2), 177-193. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12102>
- Obadeji, A., & Kumolalo, B. F. (2022). Social anxiety disorder among undergraduate students: Exploring association with self-esteem and personality traits. *World Social Psychiatry*, 4(1), 24-30. https://doi.org/10.4103/wsp.wsp_3_22
- Peixoto, F., Wosnitza, M., Pipa, J., Morgan, M., Cefai, C. (2018). A multidimensional view on pre-service teacher resilience in Germany, Ireland, Malta and Portugal. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield, (eds), *Resilience in Education* (pp 73-89). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_5
- Samuels, W. E. (2004). Development of a non-intellective measure of academic success: Towards the quantification of resilience. *Doctoral thesis, Faculty of the Graduate School, University of Texas at Arlington*. https://wesamuels.net/pdfs/Dissertation_Mechanical_for_William_Ellery_Samuels.pdf
- Sevari, K. (2011). Construction and standardization of academic procrastination test. *Quarterly of Educational Measurement*, 2(5), 1-15. https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html (In Persian)
- Singh, P., & Samantaray, N. N. (2022). Brief Cognitive behavioral group therapy and verbal-exposure-augmented cognitive behavioral therapy for social anxiety disorder in university students: A randomized controlled feasibility trial. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 44(6), 552-557. <https://doi.org/10.1177/02537176211026250>
- Smith, A. R., Nelson, E. E., Kircanski, K., ... & Jarcho, J. M. (2020). Social anxiety and age are associated with neural response to social evaluation during adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 42, 100768. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100768>
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavanaiee yosefian, S. (2014). A study of the psychometric properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 5(15), 17-35. https://jem.atu.ac.ir/article_267.html (In Persian)
- Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>
- Tamannaefar, M. R., & Arbabi Ghohroudi, F. (2023). Relationship between Self-regulation and Self-efficacy with students' academic buoyancy: Mediating of academic resilience. *Journal of Educational Psychology Studies*, 19(48), 61-39. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7168> (In Persian)
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Van Honk, J., Bos, P. A., Terburg, D., Heany, S., & Stein, D. J. (2022). Neuroendocrine models of social anxiety disorder. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 17(3), 287-293. <https://doi.org/10.31887/DCNS.2015.17.3/jhonk>