



## The Fitness the Causal-Structural of Academic Procrastination based on Academic Resilience with Mediator Role of Social Anxiety

Mohammad Reza Tamannaefar<sup>1\*</sup> , Safoura Khodae<sup>2</sup> , Setareh Hadadi<sup>3</sup> 

1. Corresponding author, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: [tamannai@kashanu.ac.ir](mailto:tamannai@kashanu.ac.ir)
2. Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: [s.khodai0073@gmail.com](mailto:s.khodai0073@gmail.com)
3. Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Kashan, Kashan, Iran. Email: [starhadady@gmail.com](mailto:starhadady@gmail.com)

### ARTICLE INFO

**Article type:**  
Research Article

**Article History:**  
Received: 04 Sep 2023  
Revised: 02 Dec 2023  
Accepted: 11 Dec 2023  
Published Online: 02 Nov 2024

**Keywords:**  
*Academic Procrastination,*  
*Academic Resilience, Social Anxiety.*

### ABSTRACT

The purpose of the present study was to investigate the fitness the causal-structural of academic procrastination based on academic resilience with mediator role of social anxiety. The present research is the correlation study using structural equation modeling. The statistical population in this research included female high school students of Tiran and Karvan County city of Isfahan Province in academic year of 2021-2022. The sample size was selected based on Kline model (2023) and with cluster sampling method of 322 students. Data collection included academic procrastination questionnaire (APQ), academic resilience questionnaire (ARQ) and social phobia inventory (SPIN). 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. Also, the results showed that social anxiety has a mediating role in relationship between academic resilience with academic procrastination. Also, proposed model had an acceptable fitness to the data (RMSEA=0/066, P-value<0/05) and analyses also revealed that %75 of variance of academic procrastination was explained by academic resilience through the mediating role of social anxiety. Thus, the academic procrastination of students is influenced by academic resilience and social anxiety. Therefore, educational environments should seek to cultivate academic resilience and reducing social anxiety in students.

**Cite this article:** Tamannaefar, M. R., Khodae, S., & Hadadi, S. (...). The Fitness the Causal-Structural of Academic Procrastination based on Academic Resilience with Mediator Role of Social Anxiety, *Journal of Applied Psychological Research*, (Articles in Press / Accepted Manuscript). doi: 10.22059/japr.2024.364811.644718



**Publisher:** University of Tehran Press  
DOI: <https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718>

© The Author(s).



## فصل نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی

## برازش روابط علی- ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش

## میانجی اضطراب اجتماعی

محمد رضا تمنایی فر<sup>۱\*</sup>، صفورا خدایی<sup>۲</sup>، ستاره حدادی<sup>۳</sup>۱- نویسنده مسئول، دانشیار، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [tamannai@kashanu.ac.ir](mailto:tamannai@kashanu.ac.ir)۲- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [s.khodai0073@gmail.com](mailto:s.khodai0073@gmail.com)۳- کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. رایانامه: [starhhadady@gmail.com](mailto:starhhadady@gmail.com)

## چکیده

## اطلاعات مقاله

هدف از پژوهش حاضر تعیین برازش روابط علی-ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی بود. مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی- به روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این پژوهش شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان تیران و کرون استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. حجم نمونه بر اساس مدل کلاین و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ۳۲۲ نفر انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش شامل پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی (APQ)، پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی (ARQ) و سیاهه اضطراب اجتماعی (SPIN) بود. تحلیل آماری داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS ویرایش ۲۴ انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که اثرات مستقیم تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی معنادار بود. همچنین نتایج نشان داد که اضطراب اجتماعی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی نقش میانجی و معنادار دارد. همچنین مدل نهایی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بود ( $RMSEA=0/066$  و  $P-value<0/05$ ) و ۷۵ درصد اهمال کاری تحصیلی به وسیله تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی تبیین می‌شود. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بنابراین اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان متأثر از تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب اجتماعی است. بنابراین محیط‌های آموزشی باید به دنبال پرورش تاب‌آوری تحصیلی روان کاهش اضطراب اجتماعی در دانش‌آموزان باشد.

## نوع مقاله:

پژوهشی

## تاریخ‌های مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۶/۱۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۸/۱۲

## کلیدواژه‌ها:

اضطراب اجتماعی، اهمال کاری تحصیلی، تاب‌آوری تحصیلی.

استناد: تمنایی فر، م. ر.، خدایی، ص.، و حدادی، س. (...). برازش روابط علی- ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی. فصل‌نامه پژوهش‌های کاربردی روانشناختی، (پذیرش شده). [Doi: 10.22059/japr.2024.364811.644718](https://doi.org/10.22059/japr.2024.364811.644718)



## ۱. مقدمه

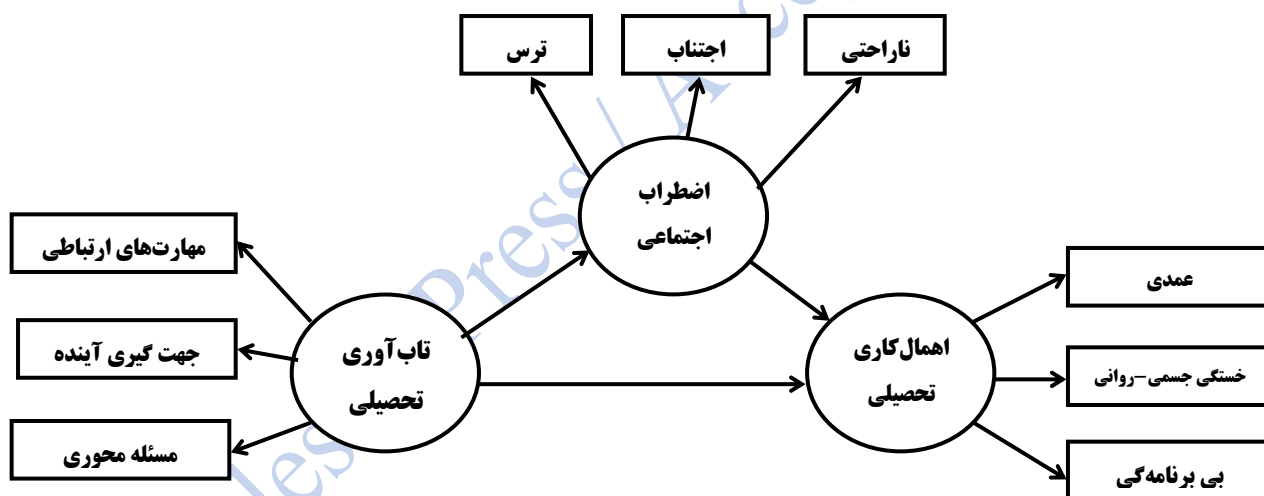
مطالعه اهمال کاری تحصیلی<sup>۱</sup> در دهه ۱۹۸۰ به دلیل شیوع این پدیده در بین دانش‌آموزان آغاز شد (سولومون و روثبلوم<sup>۲</sup>، ۱۹۸۴؛ به نقل از کارلا سیلوا سوارز و همکاران<sup>۳</sup>، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی تمایلی در دانش‌آموزان است که رفتار خاصی از جمله انجام امور درسی و آماده شدن برای امتحانات را به تعویق می‌اندازند (ملگارد و همکاران<sup>۴</sup>، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی می‌تواند به دلایل مختلفی از جمله اهمال کاری عمدی، ناشی از خستگی جسمانی و روانی و ناشی از بی برنامه‌گی باشد، که اهمال کاری عمدی به عنوان هرگونه تاخیر عمدی اما غیرمنطقی در انجام یک اقدام پیش‌بینی‌شده تعریف می‌شود و معمولاً منجر به پیشرفت تحصیلی ضعیف می‌شود. بنابراین، اهمال‌کنندگان تحصیلی که عمداً اهمال کاری می‌کنند دانش‌آموزانی هستند که از آنچه از آنها خواسته می‌شود آگاه هستند، به دلیل اینکه کار در تجارب درسی آنها قرار دارد، قادر به انجام آن هستند و در تلاش برای انجام آن هستند، اما آن را عمداً به انجام نمی‌رسانند (فتاوی و همکاران<sup>۵</sup>، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی ناشی از خستگی جسمانی و روانی به دلیل یک هیجان ناخوشایند و ملال‌آور است که فرد نسبت به امور درسی خود دارد که این هیجان دائمی و همیشگی می‌تواند باشد (گاستاوسون و مایک<sup>۶</sup>، ۲۰۱۷). اهمال کاری تحصیلی ناشی از بی برنامه‌گی به عنوان رفتاری درک می‌شود که شامل تأخیر و تعلل ناشی از بی برنامه بودن وظایف آموزشی و تکالیف تحصیلی است که منجر به پیامدهای منفی مانند اضطراب، عملکرد پایین یا احساس شکست می‌شود (سوارز-پردومو و همکاران<sup>۷</sup>، ۲۰۲۲).

عوامل مختلفی می‌تواند اهمال کاری دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی را تبیین کند که از جمله آنها می‌توان تاب‌آوری تحصیلی<sup>۸</sup> (ساهیانی و همکاران<sup>۹</sup>، ۲۰۲۳؛ استوتیک و فیردانا<sup>۱۰</sup>، ۲۰۲۳) اشاره کرد. تاب‌آوری یک سازه چندوجهی و ناپایدار است که دارای تفاسیر و تعاریف بسیاری است، مانند توانایی برگشتن یا بهبودی از استرس، ماندن در فرم خوب در هنگام ناملایمات و پاسخ مثبت به موقعیت‌های چالش برانگیز یا نامطلوب، و استفاده از سازگاری مثبت برای دستیابی به نتایج سودمند مشارکت، تعهد، عاملیت، اشتیاق و بهزیستی (پیسوتو و همکاران<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۸). مفهوم تاب‌آوری نیز به عنوان یک ویژگی مهم در آموزش و رشد فردی به کار گرفته شده است و با شاخص‌های مثبت در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط بوده است (بولوک و همکاران<sup>۱۲</sup>، ۲۰۲۱). تاب‌آوری در زندگی تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که با بررسی خلاقانه مشکل از تمرکزگرایی بر روی مشکل اجتناب کنند (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۶) و با اتکا بر توانایی حل مسئله با این چالش‌ها مقابله کنند (قبرری طلب و فولادچنگ، ۱۳۹۴).

بنابراین می‌توان گفت که تاب‌آوری تحصیلی، توانایی فراگیر در پاسخگویی سازنده به موانع اصلی تعریف می‌شود (تمنایی فر و اربابی قهرودی، ۱۴۰۱). در زمینه تاثیرگذاری تاب‌آوری تحصیلی بر روی اهمال کاری تحصیلی تحقیقات نشان داده است که تاب‌آوری تحصیلی در یادگیرندگان می‌تواند عاملی در برابر بروز اهمال کاری تحصیلی یادگیرندگان در محیط‌های تحصیلی باشند (نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶). آنچه مشخص است تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند با اهمال کاری تحصیلی در ارتباط باشد (نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی، ۱۳۹۶؛ ساهیانی و همکاران، ۲۰۲۳؛ استوتیک و فیردانا، ۲۰۲۳). از سوی دیگر اضطراب اجتماعی<sup>۱۳</sup> می‌تواند در رابطه بین تاب‌آوری با اهمال کاری تحصیلی در یادگیرندگان نقش واسطه‌ای ایفا کند. به طوری که نتایج یک تحقیق اضطراب اجتماعی تا حدی واسطه رابطه بین تاب‌آوری و اهمال کاری است و یادگیرندگان با سطوح بالاتر تاب‌آوری فراوانی کمتری از رفتار اهمال کاری را گزارش می‌کنند و تاب‌آوری از طریق اضطراب اجتماعی تأثیر غیرمستقیم بر اهمال کاری دارد (کو و چانگ<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۹). اما نتایج چنین تحقیقاتی گزارش کرده‌اند که اضطراب اجتماعی تا حدی می‌تواند این ارتباط را میانجی‌گری کند، لذا با تکرار این پژوهش هدف آن بوده است که نقش میانجی اضطراب اجتماعی مجدد مورد بررسی قرار گیرد. اضطراب اجتماعی یک وضعیت روانپزشکی رایج است که در صورت عدم درمان سریع، با خطر بالای بیماری روانپزشکی و اختلال در عملکرد اجتماعی / شغلی همراه است (نیومن و همکاران<sup>۱۵</sup>، ۲۰۲۳).

1. academic procrastination
2. Solomon and Rothblum
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
14. Ko & Chang
15. Newman et al

اضطراب اجتماعی با ترس یا هراس، اضطراب و/یا اجتناب از موقعیت‌های اجتماعی مشخص می‌شود (میزی و همکاران<sup>۱</sup>، ۲۰۲۲) و این ترس یا اضطراب مداوم و شدید در مورد یک محیط اجتماعی خاص است زیرا فرد مبتلا می‌ترسد که ممکن است مورد انتقاد و تحقیر قرار گیرد (کسکین و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۲۳). بر اساس تحقیقات بین اضطراب اجتماعی و اهمال‌کاری تحصیلی رابطه وجود دارد، به طوری که می‌توان گفت که اضطراب اجتماعی با دور کردن دانش‌آموزان از همسالان خود و اجتناب از آنان باعث می‌شود که کمتر در امور درسی از دیگران کمک بگیرند و به همین دلایل امور درسی خود را کمتر پیگیری کنند و همین می‌تواند عاملی برای اهمال‌کاری در امور تحصیلی آنان باشد و سبب می‌شود که دانش‌آموزان تکالیف خود را به موقع انجام ندهند (علیزاده و خجسته، ۱۳۹۹). از سوی دیگر خلاء پژوهش حاضر آن است که چنین ارتباطی از متغیرهای تاب‌آوری و اهمال‌کاری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی تاکنون در نمونه ایرانی کار نشده است، پژوهش‌های محدودی همچون **کو و چانگ** (۲۰۱۹) نیز انجام شده است، در نمونه دانشجویان بوده است، لذا انجام یک پژوهش دیگر به ویژه در نمونه ایرانی می‌تواند به پر کردن این خلاءها کمک خواهد کرد. همچنین در اهمیت و ضرورت پژوهش حاضر می‌توان گفت که توجه به افزایش شیوع اضطراب اجتماعی در نوجوانان (**مانوال پریئو و همکاران**<sup>۳</sup>، ۲۰۲۳) و همچنین وجود پیامدهای فراوان اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانش‌آموزان (**ملگارد و همکاران**، ۲۰۲۲)، عوامل موثر بر آن می‌تواند مفید باشد و برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش از نتایج این تحقیقات برای مقابله با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده کنند. همچنین یافته‌های این پژوهش می‌تواند اطلاعات مفیدی در اختیار خانواده‌ها، جامعه دبیران، مسئولان مدارس و نظام آموزشی کشورمان قرار دهد تا با شناخت عوامل موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، ضمن چاره‌اندیشی برای کاهش آن از بروز مشکلات دیگر و تبعات روانی و اجتماعی اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان جلوگیری کنند. لذا انجام این پژوهش با توجه به آنچه گفته شد دارای اهمیت و ضرورت پژوهشی خواهد بود. لذا انجام یک پژوهش در جهت شناخت عوامل موثر بر اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمیت و ضرورت است. از این رو، با توجه به موارد گفته شده همان‌طور که در شکل ۱ مشخص است این پژوهش بر آن است که به این سوال پاسخ دهد که آیا روابط علی-ساختاری اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی دارای برآزش است؟ شکل ۱ مدل پیشنهادی این پژوهش را در رابطه با مباحث مطرح شده نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی و مفهومی پژوهش

## ۲. روش

### ۲-۱. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر از نوع توصیفی همبستگی و در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و کرون استان اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ به تعداد ۳۲۵۰ نفر بود. با وجود آنکه در مورد حجم نمونه لازم برای تحلیل عاملی و مدل‌یابی معادلات ساختاری توافق کلی وجود ندارد، اما به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم ۲۰۰ می‌باشد. **کلاین**<sup>۴</sup> (۲۰۲۳) نیز معتقد است برای هر متغیر ۲۰ نمونه لازم است، بنابراین، در

1. Mizzi et al
2. Keskin et al
3. Manuel Prieto et al
4. Kline

پژوهش حاضر بر مبنای پیشنهاد کلاین و با احتساب احتمال ریزش برخی پاسخنامه‌ها حجم نمونه ۳۵۰ نفر انتخاب شد. بعد از بررسی داده‌های پرت، انتهایی و مخدوش تعداد ۲۸ پاسخنامه از تحلیل کنار گذاشته شد و تحلیل نهایی بر روی ۳۲۲ نفر انجام شد. روش نمونه‌گیری در این پژوهش از نوع خوشه‌ای بود به این صورت که از میان مدارس دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و گرون ۶ مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. به این صورت که در مجموع ۱۸ کلاس انتخاب شد و از هر کلاس ۱۷ الی ۱۸ نفر وارد پژوهش شدند و به سوالات پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. جنسیت دختر و تحصیل در مقطع دوره دوم متوسطه و نداشتن بیماری جسمانی و روانشناختی خاص از ملاک‌های ورود به پژوهش بود. همچنین نقص در پاسخنامه از ملاک‌های خروج از پژوهش بود. پس از دادن آگاهی در مورد هدف پژوهش، نحوه اجرا، اصل رازداری، حق انتخاب برای همکاری و حق انصراف در حین پاسخ به سوالات، پرسشنامه‌ها بر روی دانش‌آموزان اجرا شد. همچنین توضیح هدف پژوهش، دادن اطمینان از اینکه پاسخنامه آنها به صورت گروهی تحلیل می‌شود از اصول اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود.

## ۲-۲. ابزارهای پژوهش

### ۲-۲-۱. پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی<sup>۱</sup> (APQ)

این پرسشنامه شامل ۱۲ است که توسط سواری (۱۳۹۰) ساخته شده است و سه خرده مقیاس عمدی (با سوالات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، خستگی جسمی/روانی (با سوالات ۶، ۷، ۸ و ۹) و بی‌برنامگی (با سوالات ۱۰، ۱۱ و ۱۲) را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. نحوه نمره‌گذاری سوالات آن به صورت ۵ گزینه‌ای طیف لیکرت است (هرگز ۰ نمره، به ندرت ۱ نمره، بعضی اوقات ۲ نمره، بیشتر اوقات ۳ نمره و همیشه ۴ نمره). دامنه نمرات بین ۰ تا ۴۸ است و نمره بالاتر به معنای اهمال کاری بیشتر در فرد پاسخ دهنده است. سازنده پرسشنامه ویژگی‌های روانسنجی آن را بررسی و پایایی از آلفای کرونباخ استفاده کرده است که ضرایب خرده مقیاس‌ها در دامنه ۰/۶۰ تا ۰/۷۰ و کل پرسشنامه ۰/۸۵ به دست آورده است و برای بررسی روایی همگرایی از مقیاس اهمال کاری<sup>۲</sup> (AS) تاکمن<sup>۳</sup> (۱۹۹۱) استفاده و از طریق همبسته کردن این دو آزمون مقدار ضریب همبستگی ۰/۳۵ و معنادار در سطح ۰/۰۰۳ به دست آمده است (سواری، ۱۳۹۰). در مطالعه اخیر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه محاسبه و ضریب کل سوالات ۰/۸۲ محاسبه شد.

### ۲-۲-۲. پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی<sup>۴</sup> (ARQ)

پرسشنامه تاب‌آوری توسط ساموئلز<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) ساخته شده است که ۲۹ سوال دارد و سه خرده مقیاس مهارت‌های ارتباطی (با سوالات ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹)، جهت‌گیری آینده (با سوالات ۴، ۶، ۸، ۱۲، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۴) و مسئله محوری و مثبت‌نگری (با سوالات ۱، ۲، ۳، ۹، ۲۱ و ۲۲) را برآورد می‌کند. نمره‌گذاری سوالات در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است (کاملاً موافقم ۵ نمره، موافقم ۴ نمره، بی تفاوت ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره). سوالات ۴، ۵، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۵، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمره بین ۲۹ تا ۱۴۵ است که نمره بالاتر نشان دهنده تاب‌آوری تحصیلی بالاتر در فرد پاسخ دهنده می‌باشد. در مطالعه سازنده مقیاس روایی و پایایی آن بررسی شده است و برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کرونباخ ۰/۸۹ به دست آورده است و برای بررسی روایی از روایی پیش‌بین<sup>۶</sup> استفاده شده است که ضریب همبستگی با متغیر خودانگیزی ۰/۲۴ و معنادار در سطح ۰/۰۱ به دست آورده است (ساموئلز، ۲۰۰۴). این پرسشنامه در ایران هنجاریایی و ویژگی‌های روانسنجی آن بررسی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ در نمونه دانش‌آموزی بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ و ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۶ در نمونه دانشجویی به دست آمده است (سلطانی نژاد و همکاران، ۱۳۹۳). در مطالعه اخیر نیز آلفای کرونباخ این پرسشنامه محاسبه و ضریب کل سوالات ۰/۷۱ محاسبه شد.

### ۲-۲-۳. سیاهه اضطراب اجتماعی<sup>۷</sup> (SPIN)

این پرسشنامه توسط کنان و همکاران<sup>۸</sup> (۲۰۰۰) ساخته شده که شامل ۱۷ سوال است و سه خرده مقیاس از جمله ترس (با سوالات ۱، ۳، ۵، ۱۰، ۱۴ و ۱۵)، اجتناب از تقابل اجتماعی (با سوالات ۴، ۶، ۸، ۹، ۱۱ و ۱۶) و ناراحتی فیزیولوژیکی (با سوالات ۲، ۷، ۱۳ و ۱۷) را

1. academic procrastination questionnaire (APQ)
2. procrastination scale (PS)
3. Tuckman
4. Academic Resilience Questionnaire (ARQ)
5. Samuels
6. predictive validity
7. Social Phobia Inventory (SPIN)
8. Connor et al

سنجش و اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری این سیاهه در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است (به هیچ وجه صفر نمره، کم ۱ نمره، تا اندازه‌های ۲ نمره، زیاد ۳ نمره و خیلی زیاد ۴ نمره). دامنه نمرات بین ۰ تا ۶۸ است و نمره بالاتر به معنای اضطراب اجتماعی بیشتر در فرد پاسخ دهنده است. نقطه برش آن نمره ۱۹ و بیشتر از آن است (سینق و سامانتاری، ۲۰۲۲). سازندگان سیاهه پایایی آن را با روش بازآزمایی در گروه‌هایی با تشخیص اختلال اضطراب اجتماعی برابر با ۰/۷۸ تا ۰/۸۹ به دست آورده و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند (کانر و همکاران، ۲۰۰۰). در داخل ایران این سیاهه، ترجمه و هنجاریابی شده است و برای بررسی روایی از روایی همزمان استفاده و همبستگی آن با چک لیست اختلالات روانی<sup>۲</sup> در اگوتیس و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۷۷) بررسی و ضریب ۰/۷۰ و معنادار در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است و برای بررسی پایایی ضرایب آلفای کرونباخ برای ترس ۰/۹۴، اجتناب ۰/۹۳، ناراحتی ۰/۹۴ و کل مقیاس ۰/۹۴ به دست آورده است و ضرایب بازآزمایی به فاصله زمانی ۲ هفته بررسی و ضرایب همبستگی برای کل مقیاس ۰/۹۶، ترس ۰/۹۵، ناراحتی فیزیولوژیکی ۰/۹۶ و اجتناب ۰/۹۴ گزارش گردیده است (حسنوند عموزاده، ۱۳۹۴). در سایر تحقیقات خارج از کشور ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ (ناکی و همکاران، ۲۰۲۲) و در یک پژوهش دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ گزارش شده است (اوبادجی و کومولالو، ۲۰۲۲). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب آلفای کل سوالات ۰/۹۰ به دست آمده است.

## ۲-۳. روش اجرا

داده‌های پژوهش با استفاده از روش کتابخانه‌ای و میدانی جمع‌آوری شده است. در روش کتابخانه‌ای از مقالات علمی و پژوهشی استفاده شده است. در روش میدانی برای گردآوری داده‌ها و توزیع پرسشنامه از روش مداد-کاغذی (پرسشنامه‌های پرینت شده) استفاده شد. به این صورت که فایل پرینت شده پرسشنامه‌ها برای دانش‌آموزان ارسال شد تا آنهایی که مایل به شرکت در پژوهش بودند به سوالات پاسخ دهند و پاسخنامه خود را برای پژوهشگر ارسال نمایند. روش اجرا به این صورت بود که از میان مدارس دوره دوم متوسطه شهرستان تیران و کرون ۶ مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه ۳ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. در هنگام اجرا به آنان اعلام شد که به عنوان سپاسگزاری از شرکتشان در تکمیل پرسشنامه‌ها، کسانی که مایل باشند از نتایج آزمون‌شان مطلع گردند، می‌توانند نام و یا نام مستعار از خود در پرسشنامه درج کنند تا محقق آنها را از نتایج مطلع سازد. در ابتدای پرسشنامه اصول اخلاقی پژوهش نوشته شده بود و طی آن شرکت آزادانه و داوطلبانه و محرمانه ماندن پاسخ‌ها شرح داده شده بود. سپس بر اساس دستورالعملی که در بالای پرسشنامه‌ها نوشته شده بود از دانش‌آموزان خواسته شد تمامی سوالات را به دقت بخوانند تا حد امکان سوالی را بی‌پاسخ نگذارند. بعد از گردآوری داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها، پاسخ‌های دانش‌آموزان تحلیل گردید.

## ۴-۲. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

برای بررسی و تحلیل داده‌های گردآوری شده از آمار توصیفی (شامل میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد) و از آمار استنباطی (شامل ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری<sup>۴</sup>) استفاده شده است. همچنین برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS ویرایش ۲۴ استفاده شده است.

## ۳. یافته‌ها

### ۱-۳. توصیف جمعیت شناختی

#### جدول ۱. یافته‌های جمعیت شناختی دانش‌آموزان شرکت کننده در پژوهش

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

1. Singh & Samantaray
2. Symptom Check List- 90 (SCL-90)
3. Derogatis et al
4. Nakie et al
5. Obadeji & Kumolalo
6. structural equation model (SEM)

تمامی افراد شرکت کننده 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 شرکت کننده 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 بی برنامه‌گی	۳۲۲	۳/۷۴	۳/۳۷۲	۰/۹۹۷	-۰/۱۸۹
نمره کل اهمال کاری تحصیلی	۳۲۲	۱۲/۵۱	۹/۳۳۷	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
مسئله محوری 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		

جدول ۲- تعداد، میانگین و انحراف معیار و نرمال بودن متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. تعداد آزمودنی‌ها ۳۲۲ نفر بودند.

### ۳-۳-۳. بررسی پیش‌فرض‌های آزمون‌های پارامتریک

در ادامه برای بررسی نرمال بودن تک متغیره چولگی و کشیدگی استفاده شد که مقادیر آن در بازه ۲- تا ۲+ قرار داشت که نشان دهنده نرمال بودن تک متغیره توزیع نمرات است و برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره از ضریب «مردیا» و نسبت بحرانی استفاده شد که مقادیر به دست آمده برای ضریب مردیا و نسبت بحرانی کمتر از ۵ بود نشان دهنده نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات است. بنابراین همانطور که نتایج در جدول ۲- آمده است مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (۲- تا ۲) قرار دارد. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. مقدار ضریب مردیا و نسبت بحرانی باید کمتر از ۵ باشد که در این پژوهش «ضریب مردیا» ۰/۷۷۱ و مقدار نسبت بحرانی ۰/۴۹۲ به دست آمد که نشان دهنده برقراری فرض نرمال بودن چندمتغیره توزیع نمرات در این پژوهش 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 برنامه‌گی	۰/۷۱۵**	۰/۷۰۱**	۱									
۴- نمره کل اهمال کاری	۰/۷۱۴**	۰/۷۴۷**	۰/۷۱۰**	۱								
۵- مهارت‌های ارتباطی	-۰/۳۷۶**	-۰/۴۶۴**	-۰/۶۱۱**	-۰/۵۲۵**	۱							
۶- جهت‌گیری 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 تاب‌آوری	-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**	-۰/۵۲۴**	-۰/۴۹۳**	-۰/۵۲۶**	-۰/۵۲۷**	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**	۰/۴۲۲**	۰/۳۹۳**	۰/۵۰۲**	-۰/۵۰۲**	-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**	۰/۷۱۲**	۱

\*\* معنادار در سطح ۰/۰۱

جدول ۳- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین تاب‌آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). بین تاب‌آوری تحصیلی و اضطراب اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ( $P < 0/01$ ). در ادامه در جدول ۳- ضرایب مستقیم مدل پژوهش گزارش شده است.



#### ۴-۳. آزمون فرضیه‌ها

جدول ۴. ضرایب استاندارد و مستقیم در مدل پژوهش

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

همان طور که در جدول ۴- مشاهده می‌شود ضریب استاندارد و مستقیم تاب‌آوری 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 نتایج بوت استروپ تاب‌آوری تحصیلی با میانجی اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی آمده است.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ تاب‌آوری تحصیلی با میانجی‌گری اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی

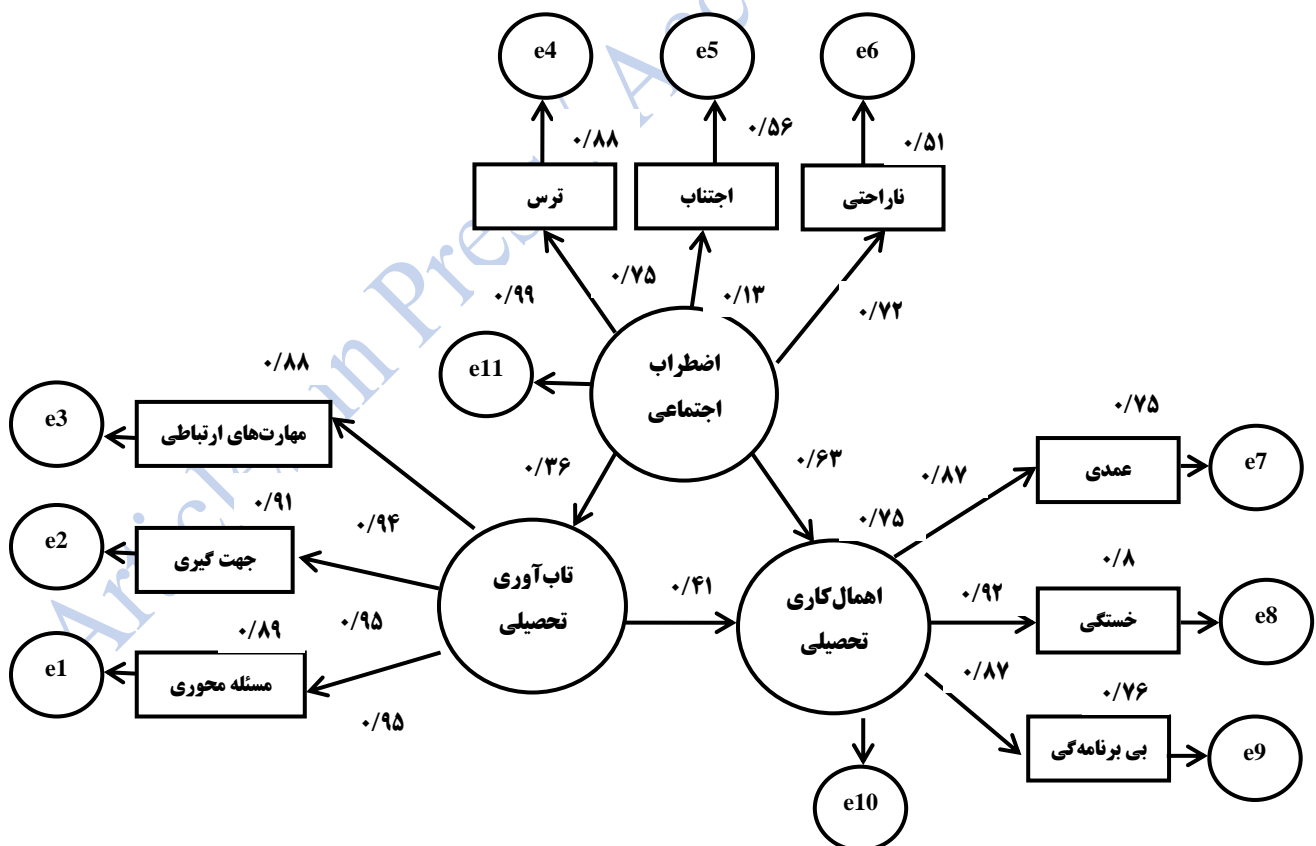
معناداری	سطح اطمینان ۰/۹۵		مسیر غیرمستقیم
	حد بالا	حد پایین	
۰/۰۰۳	-۰/۱۶۵	-۰/۲۹۶	تاب‌آوری تحصیلی ← اضطراب اجتماعی ← اهمال کاری تحصیلی

بر اساس جدول ۵ مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار است. در جدول ۵- شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش ذکر شده است.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

شاخص	$\chi^2/df$	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

بر اساس جدول ۶ همگی شاخص‌ها در مقدار قابل قبول و مطلوب قرار دارند و همچنین شاخص RMSEA برابر ۰/۰۶۶ می‌باشد که بر اساس مدل کلاین<sup>۱</sup> (۲۰۲۳) نشان دهنده برازش مدل است. در شکل ۲- مدل پیشنهادی و برازش شده پژوهش آمده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش

۱. Kline

شکل ۲، مدل ساختاری و نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه ( $R^2$ ) یا واریانس تبیین شده برای اهمال کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی برابر با ۰/۷۵ به بدست آمد، این موضوع بیانگر آن است که تاب‌آوری تحصیلی با میانجی اضطراب اجتماعی در مجموع ۷۵ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کنند.

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تاب‌آوری تحصیلی با نقش میانجی اضطراب اجتماعی بود. نتایج نشان داد که تاب‌آوری تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات نمکی بیدگلی و صدیقی ارفعی (۱۳۹۶)، ساهیانی و همکاران (۲۰۲۳) 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 که تاب‌آوری تحصیلی به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی باعث می‌شود که آنان علیرغم تجربه دشواری‌ها در برابر این موقعیت‌ها و چالش‌ها استقامت از خود نشان دهند و احتمال موفقیت خود را افزایش دهند. بنابراین اینگونه دانش‌آموزان شرایط استرس‌زای تحصیلی را تحمل کرده و انعطاف و کنش‌پذیری بیشتری از خود نشان می‌دهند و علیرغم شرایط سخت ولی به صورت هدفمندی برای رسیدن به آمال و آرزوهای درسی خود تلاش می‌کنند. این ویژگی یعنی تاب‌آوری تحصیلی شامل مولفه‌های مختلفی است که از جمله آنها می‌توان به ثبات قدم بودن، سرسختی در امور درسی، سختکوش بودن و تلاش نمودن، تسلیم نشدن در برابر موقعیت‌های استرس‌زای درسی، پایبندی به برنامه‌ها و اهداف درسی خود و توانایی حل مسئله و آینده‌گیری و همچنین جهت‌گیری مثبت به امور مختلف درسی است. بنابراین تاب‌آوری 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 ارتقاء راهبردهای مقابله کارآمد همچون راهبردهای مسئله محور در دانش‌آموزان می‌شود. لذا وقتی دانش‌آموزان از پشتکار بالاتری نسبت به بقیه برخوردار باشند، از راهبردهای مقابله‌ای کارآمد برای مقابله با چالش‌های تحصیلی استفاده می‌کنند، به برنامه‌های درسی و انجام وظایف تحصیلی خود پایبند هستند و کمتر در مدیریت زمان و انجام امور تحصیلی خود اهمال می‌کنند. لذا منطقی است گفته شود که تاب‌آوری تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم داشته باشد.

نتایج نشان داد که 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 می‌توان گفت که اضطراب اجتماعی یکی از اختلالات شایع روان‌پزشکی می‌باشد (اسمیت و همکاران، ۲۰۲۰) که به صورت ترس از ارزیابی شدن یا مشاهده شدن توسط دیگران خود را نشان می‌دهد (دیکسون و همکاران، ۲۰۲۰). اضطراب اجتماعی یک اختلال بسیار شایع و ناتوان‌کننده با ویژگی‌های رفتاری کلیدی ترس اجتماعی<sup>۲</sup>، اجتناب اجتماعی<sup>۴</sup> و تسلیم<sup>۵</sup> است (وان هونک و همکاران، ۲۰۲۲). این اختلال به عنوان اضطراب غیرمنطقی از ارزیابی شدن توسط دیگران توصیف شده است (آزولای و همکاران، ۲۰۲۰). این اختلال یک اختلال اضطرابی است که با میزان قابل توجه ترس در یک یا چند موقعیت اجتماعی همراه است که موجب ناراحتی قابل توجه و اختلال در عملکرد در حداقل برخی بخش‌های زندگی روزمره می‌شود. دانش‌آموزان دارای اضطراب اجتماعی ممکن است از تماس چشم خودداری کنند و یا از مکالمه با دیگران اجتناب کنند (نیکولیچ و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین، دانش‌آموزانی که اضطراب اجتماعی بیشتری دارند، توجه خود را از تهدید اطلاعات اجتماعی و خود به خود دور می‌کنند و مانع از چالش‌انتظارات منفی در مورد دیگران می‌شود. لذا چنین دانش‌آموزانی وقتی نتوانند با دیگران ارتباط برقرار کنند و از روابط با دیگران به ویژه همسالان، همکلاسی‌های خود، معلمان و غیره اجتناب می‌کنند، نمی‌توانند در مواقع لازم در امور تحصیلی خود از دیگران کمک بگیرند و به همین دلیل ممکن است نتوانند مدیریت زمان درستی هم نداشته باشند و تمام تمرکز خود را بر روی ترس از ارتباط با دیگران قرار دهند و کمتر به امور درسی و تحصیلی خود برسند. این تبیینی است در مورد اینکه چرا اینگونه دانش‌آموزان که اضطراب اجتماعی بیشتری نسبت به دیگران

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

دارند، اهمال کاری تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می‌کنند. لذا منطقی است گفته شود که اضطراب اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم دارد.

در نهایت نتایج نشان داد که اضطراب اجتماعی نقش میانجی در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارد. این نتیجه به دست آمده با نتایج تحقیقات **کو و همکاران (۲۰۱۹)** که نقش میانجی اضطراب اجتماعی در رابطه بین تاب‌آوری و اهمال کاری تحصیلی در نمونه دانشجویان را نشان داده‌اند همسویی دارد. در تبیین این نتیجه می‌توان گفت که تاب‌آوری تحصیلی به عنوان یک عامل تأثیرگذار در موفقیت تحصیلی می‌باشد. دانش‌آموزان، ظرفیت‌های مهمی دارند که شکوفاسازی آنها شرط لازم و اساسی موفقیت و توسعه جوامع امروزی است، اما وجود عوامل خطرآفرین متعدد در این مسیر، همواره آسیب‌های کوتاه‌مدت و بلندمدت فردی و اجتماعی را در پی داشته است. بسیاری از دانش‌آموزان در زمان تحصیل با موقعیت‌های مشکل‌ساز اجتماعی و آموزشی در کلاس، خانه و اجتماع مواجه می‌شوند که می‌تواند به شکست آنها در مدرسه منجر شود و زندگی آینده آنان را با ضعف و ناتوانی روبه‌رو کند (**فاستر، ۲۰۱۳؛ به نقل از همتی و غفاری، ۱۳۹۵**). موفقیت دانش‌آموزان در مواجهه با شرایط تنش‌آور و نامناسب زندگی تحصیلی به تاب‌آوری تحصیلی مرتبط می‌شود (**بخشی و فولادچنگ، ۱۳۹۷**). همین تاب‌آور بودن در امور تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که با دیگران تعاملات سازنده داشته باشند، در زمان چالش‌های تحصیلی از دیگران کمک بگیرند و کمک طلبی تحصیلی بیشتری داشته باشند. چنین ویژگی‌های باعث می‌شود که اینگونه دانش‌آموزان کمتر ترس و اضطراب اجتماعی را تجربه کنند و اگر چنین اضطراب‌هایی را تجربه کنند، طبیعی به نظر برسند. بنابراین، نداشتن اضطراب اجتماعی به علت وجود تاب‌آوری در امور تحصیلی به دانش‌آموزان کمک می‌کند که تکالیف خود را به موقع انجام دهند، مدیریت زمان درستی داشته باشند، و کمتر درگیر رفتارهای خودناتوان ساز و اهمال‌کارانه شوند. لذا منطقی است که اضطراب اجتماعی بتواند در رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی ایفا کند.

علیرغم نقاط قوت این مطالعه، مانند بررسی فرآیندهای میانجی و جهت‌گیری اثرات مستقیم و غیرمستقیم، نتایج این مطالعه باید با در نظر گرفتن برخی محدودیت‌ها تفسیر شود. از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به عدم کنترل متغیرهایی مثل وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سن دانش‌آموزان اشاره کرد که لزوم احتیاط در تعمیم داده‌ها را بیشتر می‌کند. متغیر ملاک یعنی اهمال کاری تحصیلی در این پژوهش از مفاهیمی هستند که میزان گزارش آنها تحت تأثیر فرهنگ و انتظارات فرهنگی دانش‌آموزان قرار می‌گیرد. در راستای رفع محدودیت‌های پژوهش می‌توان پیشنهاد کرد که در پژوهش‌های بعدی متغیرهایی مثل وضعیت اجتماعی-اقتصادی و سن دانش‌آموزان کنترل شود و در کنار استفاده از پرسشنامه از سایر ابزارها مانند مشاهده و مصاحبه نیز برای بررسی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود این مطالعه بر روی دانش‌آموزان دیگر شهرها انجام شود، چرا که اهمال کاری ممکن است از مسائل فرهنگی و تفاوت‌های قومیتی و نژادی تأثیر بپذیرد. از آنجایی که اثر مستقیم اضطراب اجتماعی بر روی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای ضریب تأثیر بیشتری بود به روانشناسان و مشاوران تربیتی مدارس پیشنهاد می‌شود که در حل مشکلات تحصیلی همچون اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان به نقش تاب‌آوری و اضطراب اجتماعی توجه کنند، چرا که تاب‌آوری تحصیلی قابل آموزش و ارتقا و اضطراب اجتماعی قابل درمان است. بر این اساس روانشناسان و مشاوران تربیتی که در زمینه اهمال کاری تحصیلی فعالیت می‌کنند با مداخله‌های آموزشی-درمانی از جمله اجرای کارگاه‌های آموزشی مناسب می‌توانند به بهبود مشکلات تحصیلی نوجوانان همچون اهمال کاری تحصیلی آنان کمک کنند.

## ۵. ملاحظات اخلاقی

افراد شرکت کننده از بی ضرر بودن پاسخ به سوالات، از تخصص و صلاحیت پژوهشگر، مورد علمی بودن روش، امکان خروج آزادانه، اختیاری بودن پژوهش و حق خروج از پژوهش مطلع و آگاه شدند.

## ۵. سپاسگزاری

از همه شرکت‌کنندگانی (دانش‌آموزان) که به سوالات پژوهش پاسخ دادند و به پژوهشگران در اجرای این پژوهش کمک کردند نهایت تشکر و قدردانی می‌شود.

## ۷. حمایت مالی

مقاله حاضر هیچ گونه حمایت سازمانی و خصوصی نداشته است و تنها با هزینه‌های شخصی اساتید راهنما و همکاران پژوهشی خود انجام شده است.

## ۸. تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان، این مقاله حامی مالی و تعارض منافع ندارد.

## منابع

- بخشی، ن.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۷). رابطه جوّ مدرسه و تاب‌آوری تحصیلی: نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵ (۳۰)، ۵۱-۸۰. <https://doi.org/10.22111/jeps.2018.4007>
- تمنائی‌فر، م.، و اربابی قهرودی، ف. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹ (۴۸)، ۳۹-۶۱. <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7168>
- حسنوند عموزاده، م. (۱۳۹۴). هنجاریابی سیاهه اضطراب اجتماعی در نمونه غیربالینی ایرانی اجتماعی. *مجله علمی و پژوهشی پزشکی ارومیه*، ۲۶ (۱)، ۱۷-۳۰. <https://umj.umsu.ac.ir/article-1-2717-fa.pdf>
- سلطانی نژاد، م.، آسیایی، م.، ادهمی، ب.، و توانایی یوسفیان، س. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۵ (۵)، ۱۷-۳۴. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](https://jem.atu.ac.ir/article_267.html)
- سواری، ک. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال‌کاری تحصیلی. *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۵ (۲)، ۹۷-۱۱۱. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_2660.html](https://jem.atu.ac.ir/article_2660.html)
- عظیمی، د.، قدیمی، س.، خزان، ک.، و درگاهی، ش. (۱۳۹۶). نقش سرمایه‌های روانشناختی و اشتیاق تحصیلی در سرزندگی تحصیلی و تعلل‌ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، ۱۲ (۳)، ۱۴۷-۱۵۷. <https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-981-fa.pdf>
- علیزاده، ن.، و خجسته، ا. (۱۳۹۹). بررسی تأثیر اشتیاق به رایانه بر اضطراب اجتماعی با نقش میانجی اهمال‌کاری تحصیلی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد محمودآباد). *مطالعات رفتاری در مدیریت*، ۱۱ (۲۴)، ۸۳-۱۰۴. [https://bsm.ntb.iaiu.ir/article\\_680910.html](https://bsm.ntb.iaiu.ir/article_680910.html)
- فروغی پردنجانی، ب.، و شریفی، ع. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های خود‌ناهمخوانی و تاب‌آوری تحصیلی. *فصلنامه علمی پژوهش در یادگیری آموزشی و مجازی*، ۱ (۲)، ۸۳-۹۲. [https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_7271.html](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_7271.html)
- قنبری، م.، و فولادچنگ، م. (۱۳۹۴). رابطه بین تاب‌آوری و نشاط ذهنی با استعداد اعتیاد دانشجویان. *فصلنامه علمی و پژوهشی اعتیادپژوهی*، ۹ (۳۴)، ۹-۲۲. <http://etiadjahoi.ir/article-1-270-fa.html>
- نمکی بیدگلی، ز.، و صدیقی ارفعی، ف. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی در دانشجویان دانشگاه کاشان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۲ (۴۵)، ۲۸۱-۳۰۱. <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 تاب‌آوری تحصیلی (مورد مطالعه: دانش‌آموزان 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://bsm.ntb.iaiu.ir/article\\_680910.html](https://bsm.ntb.iaiu.ir/article_680910.html) (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](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. <https://jmed.ssu.ac.ir/article-1-981-fa.pdf> (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(2), 21-35. <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://orcid.org/0000-0002-7307-8445>
- Cahyani, L. M., Kristiani, K., & Sabandi, M. (2023). 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). *Br J Psychiatry*, 176(4), 379-86. <https://doi.org/10.1192/bjp.176.4.379>
- Derogatis, L. R., Lipman, R. S., & Covi, L. (1977). SCL-90. *Administration, scoring and procedures manual-I for the R (revised) version and other instruments of the Psychopathology Rating Scales Series*. Chicago: Johns Hopkins University School of Medicine. [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453edsnp55rrgict55\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1656144](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453edsnp55rrgict55))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1656144)
- 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), 1-8. <http://dx.doi.org/10.1155/2022/1277866>
- 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://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_7271.html](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_7271.html) (In Persian)
- Ghanbari-Talab, M., & Fooladchang, M. (2015). On the Relationship of Resilience and Mental Vitality with Addiction Potential among Students. *Etiadpajohi*, 9(34) :9-22. <http://etiadpajohi.ir/article-1-270-fa.html> (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(2), 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. <https://umj.umsu.ac.ir/article-1-2717-fa.pdf> (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*, 1(2), 1-11. <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://eric.ed.gov/?id=EJ1381885>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462551910>
- 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 Córdón, J., Álvarez-Kurogi, L., González-García, H., & Castro López, R. (2023). Social anxiety and academic performance during COVID-19 in schoolchildren. *Plos one*, 18(1), 1-10. <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(1), 1-9. <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://doi.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(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2022.102662>
- Nikolić, M., Colonna, C., de Vente, W., Drummond, P., & Bögels, S. M. (2015). Blushing and social anxiety: A meta-analysis. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 22(2), 177-198. <http://dx.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), 1-10. [http://dx.doi.org/10.4103/wsp.wsp\\_3\\_22](http://dx.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. *Resilience in education: Concepts, contexts and connections*, 1(2), 73-89. [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_5](http://dx.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*. The University of Texas at Arlington. [https://books.google.com/books/about/Development\\_of\\_a\\_Non\\_intellective\\_Measur.html?id=YRw7NwAACAAJ](https://books.google.com/books/about/Development_of_a_Non_intellective_Measur.html?id=YRw7NwAACAAJ)
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <https://psycnet.apa.org/record/2003-08119-003>
- 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](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., Rappaport, B. I., Do, Q. B., Leibenluft, E., & Jarcho, J. M. (2020). Social anxiety and age are associated with neural response to social evaluation during adolescence. *Developmental cognitive neuroscience*, 42(5), 15-25. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100768>
- Soltaninejad, M., Asiabi, M., Ahmadi, B., & Tavaniaee yosefian, S. (2014). A Study of the Psychometric Properties of the Academic Resilience Inventory (ARI). *Quarterly of Educational Measurement*, 4(15), 17-35. [https://jem.atu.ac.ir/article\\_267.html](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(1), 1-10. <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. (In Persian). <https://doi.org/10.22111/jeps.2022.7168>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480. <https://psycnet.apa.org/doi/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*, 1(2), 1-10. <https://doi.org/10.31887%2FDCNS.2015.17.3%2Fjhonk>