

Research Paper

Modeling academic procrastination based on the sense of agency and school culture with the mediating role of possible selves in high school students

Masoud Nazarzadeh*¹, Sara Rostami², Tahereh Nekooeiyan³

Received: 20/07/2025

Accepted: 15/09/2025

PP:71-88

Abstract

In today's world, marked by intensifying educational competition and escalating academic pressures, numerous challenges have emerged within the learning process. One of the most prominent of these challenges is the phenomenon of academic procrastination, which, as a dysfunctional behavior, disrupts academic performance and imposes far-reaching consequences on students' psychological well-being and motivational states. This study was conducted in the academic year 2024–2025 with the aim of modeling academic procrastination based on the sense of agency and school culture, examining the mediating role of possible selves among male high school students in Abdanan County. The study employed a descriptive-correlational design based on Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population consisted of all male students in the second level of secondary education in Abdanan (N = 908). Using a multi-stage cluster sampling method, 270 students were selected as the sample. Research instruments included the Academic Procrastination Questionnaire by Solomon (1984), the Sense of Agency Scale by Tapal (2017), the School Culture Questionnaire by Gruenert (2005), and the Possible Selves Balance Scale developed by Saber et al. (2020). The results indicated that school culture ($\beta = -0.287, p > 0.01$) and possible selves ($\beta = -0.264, p > 0.01$) had a direct and negative effect on academic procrastination. Sense of agency did not show a significant direct effect ($\beta = 0.111, p < 0.05$), but it demonstrated a significant indirect effect through possible selves ($\beta = 0.093, p > 0.05$). The final model was confirmed with acceptable fit indices (GFI = 0.921, CFI = 0.934, RMSEA = 0.062, $\chi^2/df = 2.84$). The findings indicate that possible selves, as a cognitive-motivational bridge, connect individual factors (such as sense of agency) and environmental factors (such as school culture) to academic behaviors.

Keywords: Academic Procrastination, Sense of Agency, School Culture, Possible Selves

Citation: Nazarzadeh, M. , Rostami, M., Nekooeiyan, T. (2025). Modeling academic procrastination based on the sense of agency and school culture with the mediating role of possible selves in high school students. *Journal of ahsan Education, Vol 2 No 2, Pp71-88*

¹ - estadyargarveh ravaneshenasi, daneshgah azad eslami, abdanan, iran
Email: Masuod.nazarzadeh@yahoo.com

Extended Abstract

Introduction: In today's world, marked by intensifying educational competition and escalating academic pressures, numerous challenges have emerged within the learning process. One of the most prominent of these challenges is the phenomenon of academic procrastination, which, as a dysfunctional behavior, disrupts academic performance and imposes far-reaching consequences on students' psychological well-being and motivational states. This study was conducted in the academic year 2024–2025 with the aim of modeling academic procrastination based on the sense of agency and school culture, examining the mediating role of possible selves among male high school students in Abdanan County.

Research Methodology: The study employed a descriptive-correlational design based on Structural Equation Modeling (SEM). The statistical population consisted of all male students in the second level of secondary education in Abdanan (N = 908). Using a multi-stage cluster sampling method, 270 students were selected as the sample. Research instruments included the Academic Procrastination Questionnaire by Solomon (1984), the Sense of Agency Scale by Tapal (2017), the School Culture Questionnaire by Gruenert (2005), and the Possible Selves Balance Scale developed by Saber et al. (2020).

Findings: The results indicated that school culture ($\beta = -0.287, p > 0.01$) and possible selves ($\beta = -0.264, p > 0.01$) had a direct and negative effect on academic procrastination. Sense of agency did not show a significant direct effect ($\beta = 0.111, p < 0.05$), but it demonstrated a significant indirect effect through possible selves ($\beta = 0.093, p > 0.05$). The final model was confirmed with acceptable fit indices (GFI = 0.921, CFI = 0.934, RMSEA = 0.062, $\chi^2/df = 2.84$).

Conclusion: The findings indicate that possible selves, as a cognitive-motivational bridge, connect individual factors (such as sense of agency) and environmental factors (such as school culture) to academic behaviors.

مقاله پژوهشی

مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه

مسعود نظرزاده^۱، سارا رستمی^۲، طاهره نکوئیان^۳، طیبه عبدالی^۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۶/۲۵

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰

شماره صفحات: ۷۱-۸۸

چکیده

مقدمه و هدف: در دنیای امروز، که رقابت‌های آموزشی و فشارهای تحصیلی فزونی یافته، چالش‌های متعددی بر سر راه این فرآیند قرار گرفته است. یکی از برجسته‌ترین این چالش‌ها، پدیده «اهمال کاری تحصیلی» است که به‌عنوان یک رفتار ناکارآمد، عملکرد تحصیلی را مختل کرده و عواقب گسترده‌ای بر سلامت روانی و انگیزشی دانش آموزان تحمیل می‌کند. این پژوهش باهدف مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان، در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ انجام شد.

روش شناسی پژوهش: پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری (SEM) بود. جامعه آماری شامل تمام دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم آبدانان (۹۰۸ نفر) بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، ۲۷۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی سولومون (۱۹۸۴)، احساس عاملیت تاپال (۲۰۱۷)، فرهنگ مدرسه گرونرت (۲۰۰۵)، و توازن خودهای ممکن صابر و همکاران (۱۳۹۹) بودند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که فرهنگ مدرسه ($\beta = -0.287, p > 0.01$) و خودهای ممکن ($\beta = -0.264, p > 0.01$) تأثیر مستقیم منفی بر اهمال کاری تحصیلی دارند. احساس عاملیت به‌طور مستقیم تأثیری معنادار نداشت ($\beta = 0.111, p < 0.05$)، اما از طریق خودهای ممکن اثر غیرمستقیم معناداری ($\beta = 0.093, p > 0.05$) نشان داد. مدل نهایی با شاخص‌های برازش مطلوب ($GFI = 0.921, \chi^2/df = 2.84, RMSEA = 0.062, CFI = 0.934$) تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان می‌دهند که خودهای ممکن به‌عنوان پلی شناختی-انگیزشی، عوامل فردی (احساس عاملیت) و محیطی (فرهنگ مدرسه) را به رفتارهای تحصیلی پیوند می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: اهمال کاری تحصیلی، احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه، خودهای ممکن

استناد: نظرزاده، مسعود، سارا، رستمی، نکوئیان، طاهره، عبدالی، طیبه. (۱۴۰۴). مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای، فصلنامه نواندیشی در آموزش و یادگیری، دوره ۲ شماره ۲، شماره صفحات

۱ - استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، آبدانان، ایران * Masuod.nazarzadeh@yahoo.com

۲ - دانش آموخته گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، آبدانان، ایران

۳ - دانش آموخته گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، شیراز، ایران

۴ - دانش آموخته گروه تربیت بدنی، آموزش و پرورش، دهلران، ایران

مقدمه

تحصیل به‌عنوان پایه‌ای برای رشد فردی و اجتماعی، همواره مورد توجه نظام‌های آموزشی بوده است؛ با این حال، چالش‌هایی همچون اهمال کاری تحصیلی^۱ می‌توانند فرایند یادگیری را، در دوره حساس متوسطه دوم مختل کنند. این پدیده رفتاری، که به تعویق انداختن آگاهانه فعالیت‌های درسی اشاره دارد، ممکن است تحت تأثیر عوامل گوناگونی قرار گیرد. در این میان، احساس عاملیت^۲ (باور فرد به تأثیرگذاری بر پیامدها)، فرهنگ مدرسه^۳ (شامل جو روانی، ساختار انگیزشی و روابط اجتماعی مدرسه) و همچنین خودهای ممکن^۴ (تصویرهای ذهنی از آینده مطلوب یا ترسناک فرد) نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. در سال‌های اخیر، اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان یک معضل روان‌شناختی و تربیتی، توجه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده است. این پدیده نه تنها بر نمرات و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، بلکه می‌تواند موجب افزایش سطح استرس، کاهش انگیزه و کاهش توانمندی فرد در یادگیری شود یکی از عوامل کلیدی مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، احساس عاملیت^۵ است. (Kaiser et al., 2021).

اهمال کاری تحصیلی، به تأخیر عمدی و مکرر در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اطلاق می‌شود که اغلب ریشه در عوامل روان‌شناختی، محیطی و انگیزشی دارد و می‌تواند منجر به کاهش عملکرد تحصیلی، افزایش سطوح استرس و اضطراب، و حتی ترک تحصیل در موارد شدید گردد این پدیده نه تنها بر نمرات و موفقیت تحصیلی تأثیر منفی می‌گذارد، بلکه می‌تواند به چرخه‌ای از احساس ناکامی، کاهش اعتماد به نفس و بی‌انگیزگی مزمن در یادگیری منجر شود، به طوری که دانش‌آموزان را در دام تعویق‌های مداوم گرفتار سازد. آمارهای جهانی نشان می‌دهد که بیش از ۷۰ درصد دانش‌آموزان در مقاطع مختلف، حداقل گاهی با این مسئله دست‌وپنجه نرم می‌کنند، که این امر ضرورت مداخلات پیشگیرانه و پژوهشی را دوجنبدان می‌سازد. عوامل متعددی بر شدت و بروز اهمال کاری تحصیلی مؤثر هستند، که برخی از آن‌ها ریشه در ساختارهای فردی و برخی دیگر در محیط‌های آموزشی دارند. (Jaenuri et al., 2024) احساس عاملیت، به‌عنوان یکی از عوامل کلیدی در کنترل و تنظیم رفتارهای تحصیلی، نقش برجسته‌ای در مقابله با این چالش ایفا می‌کند. این مفهوم به باور و درک فرد از توانایی خود در کنترل رویدادها، تصمیم‌گیری‌های مؤثر و تأثیرگذاری بر نتایج زندگی اشاره دارد؛ به عبارت دیگر، احساس عاملیت، دانش‌آموز را به‌عنوان یک عامل فعال در فرآیند یادگیری قرار می‌دهد و از حالت منفعل بودن دور می‌سازد (Kaiser et al., 2021) پژوهش‌ها نشان داده‌اند که سطوح بالای احساس عاملیت با مدیریت بهتر زمان، پیگیری مداوم اهداف و کاهش تمایل به تعویق وظایف تحصیلی همراه است، در حالی که کمبود آن می‌تواند به احساس ناتوانی و فرار از مسئولیت‌ها منجر شود (Karimi Afshar et al., 2023) احساس عاملیت به توانایی فرد در تأثیرگذاری بر محیط و کنترل بر اعمال خود اشاره دارد و می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی ایفا کند. (Arzhangi et al., 2024) & دانش‌آموزانی که احساس عاملیت بالاتری دارند، معمولاً بهتر می‌توانند زمان خود را مدیریت کنند، بر چالش‌های تحصیلی غلبه کنند و تکالیف خود را به‌موقع انجام دهند (James et al., 2022).

در مقابل، دانش‌آموزانی با احساس عاملیت پایین‌تر، بیشتر در معرض اهمال کاری تحصیلی قرار می‌گیرند. این موضوع نشان‌دهنده اهمیت تقویت احساس عاملیت در دانش‌آموزان به‌عنوان یک راهکار مؤثر برای کاهش اهمال کاری تحصیلی است. علاوه بر احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه^۶ نیز به‌عنوان یک عامل محیطی مهم، می‌تواند بر رفتارهای تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارد. فرهنگ مدرسه به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، باورها و هنجارهای مشترک بین اعضای مدرسه اشاره دارد که می‌تواند بر انگیزه، احساس تعلق و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (Sepahvand et al., 2024) مدارس که از فرهنگ حمایتی و ساختارمند برخوردارند، معمولاً دانش‌آموزان را به مشارکت فعال در فرآیند یادگیری تشویق می‌کنند و احتمال بروز رفتارهای اهمال‌کارانه را کاهش می‌دهند (Kaiser et al., 2021) علاوه بر عوامل فردی، محیط آموزشی نیز به‌عنوان بستری کلیدی، بر رفتارهای تحصیلی تأثیرگذار است. فرهنگ مدرسه، به‌عنوان مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها، روابط و جو حاکم بر فضای آموزشی، می‌تواند انگیزه و احساس تعلق دانش‌آموزان را تقویت یا تضعیف کند. در مدرسی که فرهنگ

1 Academic procrastination

2 Sense of agency

3 School culture

4 Possible selves

5 Sense of agency

6 School culture

حمایتی، مشارکتی و هدف‌محور غالب است، دانش‌آموزان احساس امنیت روانی بیشتری می‌کنند و تمایل کمتری به اهمال کاری نشان می‌دهند، زیرا تعاملات مثبت معلمان، همسالان و مدیران، حس مسئولیت‌پذیری و تعهد را افزایش می‌دهد (Saeedi, 2021). بنابراین، فرهنگ مدرسه می‌تواند به‌عنوان یک عامل کلیدی در کاهش اهمال کاری تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. یکی دیگر از عواملی که می‌تواند در رابطه میان احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای ایفا کند، مفهوم خودهای ممکن است. خودهای ممکن به بازنمایی‌ها و تصورات فرد از آنچه در آینده می‌تواند بشود، آنچه می‌ترسد بشود، و یا آنچه آرزو دارد بشود، اشاره دارد. به بیان دیگر، خودهای ممکن تصویر ذهنی فرد از نسخه‌های بالقوه‌ی خود در آینده هستند که هم جنبه‌ی مثبت (مانند خود ایدئال یا موفق) و هم جنبه‌ی منفی (مانند خود شکست‌خورده یا ناکام) را شامل می‌شوند. این بازنمایی‌های ذهنی نقش مهمی در جهت‌دهی به رفتارهای کنونی دارند؛ زیرا افراد اغلب تلاش می‌کنند با رفتارهای خود، به تحقق خودهای مطلوب نزدیک‌تر شوند و از تحقق خودهای نامطلوب فاصله بگیرند. در بستر آموزشی، خودهای ممکن می‌توانند به‌طور مستقیم بر میزان تلاش، پشتکار و کیفیت راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشند. هنگامی که دانش‌آموز تصویری روشن و مطلوب از آینده‌ی خود به‌عنوان فردی موفق در تحصیل و زندگی حرفه‌ای دارد، این تصویر همچون یک نیروی انگیزشی عمل می‌کند و او را به کاهش اهمال کاری و مدیریت بهتر زمان سوق می‌دهد. برعکس، فقدان خودهای مطلوب یا غلبه‌ی خودهای منفی می‌تواند احساس بی‌انگیزگی، بی‌تفاوتی نسبت به اهداف تحصیلی و در نتیجه افزایش اهمال کاری را در پی داشته باشد.

از سوی دیگر، فرهنگ مدرسه و احساس عاملیت در شکل‌گیری و تقویت خودهای ممکن نقش کلیدی دارند. محیط آموزشی که بر حمایت، تشویق و ایجاد فرصت‌های یادگیری تأکید دارد، بستر مساعدی برای شکل‌گیری خودهای مثبت و امیدبخش فراهم می‌کند. همچنین، زمانی که دانش‌آموزان احساس کنند بر فرایند یادگیری خودکنترل دارند و قادرند با تلاش و برنامه‌ریزی مسیر آینده‌شان را تغییر دهند، احتمال بیشتری وجود دارد که خودهای ممکن آنان سازنده و انگیزشی باشد. بنابراین، می‌توان گفت خودهای ممکن همچون حلقه‌ی ارتباطی میان احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه و پیامدهایی نظیر اهمال کاری تحصیلی عمل می‌کنند و درک این سازوکار می‌تواند به طراحی مداخلات آموزشی مؤثر برای ارتقای عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند (Arzhangi & et al., 2024). دانش‌آموزانی که چشم‌انداز واضح‌تری از آینده تحصیلی خود دارند، معمولاً انگیزه بیشتری برای انجام تکالیف و کاهش اهمال کاری از خود نشان می‌دهند (James et al., 2022). بنابراین، خودهای ممکن می‌توانند به‌عنوان یک عامل میانجی در رابطه بین احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی عمل کنند. با وجود تحقیقات متعددی که به بررسی عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته‌اند، همچنان شکاف‌هایی در این حوزه پژوهشی وجود دارد. تاکنون مطالعات اندکی به مدل‌یابی رابطه بین احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه و خودهای ممکن به‌عنوان عوامل تأثیرگذار بر اهمال کاری تحصیلی پرداخته‌اند (Arzhangi et al., 2024). بیشتر تحقیقات پیشین این عوامل را به‌صورت مجزا بررسی کرده‌اند و تعامل آن‌ها را در قالب یک مدل یکپارچه مورد تحلیل قرار نداده‌اند. با این حال، برای درک جامع‌تر روابط بین این عوامل، نیاز به بررسی نقش متغیرهای واسطه‌ای مانند «خودهای ممکن» وجود دارد. خودهای ممکن، به تصورات و چشم‌اندازهای ذهنی فرد از نسخه‌های آینده خود (مانند خود موفق یا خود شکست‌خورده) اشاره دارد و می‌تواند به‌عنوان پلی بین عوامل فردی (مانند احساس عاملیت) و محیطی (مانند فرهنگ مدرسه) عمل کند. این مفهوم، با ایجاد انگیزه‌های آینده‌محور، دانش‌آموز را به سمت اقدامات فوری سوق می‌دهد و از تعویق‌های غیرضروری جلوگیری می‌کند (James et al., 2022). از این رو، پژوهش حاضر باهدف بررسی همزمان این سه عامل تلاش می‌کند تا درکی جامع‌تر از عوامل مؤثر بر اهمال کاری تحصیلی ارائه دهد. دغدغه اصلی در این پژوهش این است که با توجه به شیوع بالای اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم، در منطقه محروم شهرستان آبدانان، عوامل مؤثر بر این پدیده باید شناسایی شود تا توجه به اینکه احساس عاملیت، فرهنگ مدرسه و خودهای ممکن به‌عنوان عوامل کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی شناخته شده‌اند، این پژوهش تلاش می‌کند تا با بررسی همزمان این عوامل، مدلی جامع برای پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی ارائه دهد. این مدل می‌تواند به معلمان، مشاوران و مدیران مدارس کمک کند تا با شناسایی عوامل مؤثر، راهکارهای مؤثری برای کاهش اهمال کاری تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کنند. در این راستا، سؤال اصلی پژوهش این است: آیا مدل‌یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان دارای برآزش مطلوب می‌باشد؟

فرضیه‌ها:

- فرضیه اصلی

مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان دارای برآزش مطلوب می‌باشد.

۲-۵-۱- فرضیات فرعی

- ۱- بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۲- بین فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۳- بین خودهای ممکن و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.
- ۴- مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان ارتباط غیرمستقیم وجود دارد.
- ۵- مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان ارتباط غیرمستقیم وجود دارد.

روش شناسی پژوهش

حجم نمونه این پژوهش با استناد به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۸۸)، ۲۷۰ نفر تعیین شد. برای انتخاب نمونه، از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده گردید. بدین صورت که ابتدا پنج مدرسه از مناطق مختلف شهر آبدانان به عنوان خوشه‌های اصلی برگزیده شدند (از هر منطقه جغرافیایی یک مدرسه)، سپس از هر مدرسه، چهار کلاس (از هر پایه تحصیلی یک کلاس) به صورت تصادفی انتخاب شد. پرسشنامه‌های پژوهش میان دانش‌آموزان این کلاس‌ها توزیع گردید و میانگین شاخص روایی محتوای به دست آمده در همه گویه‌ها، بر اساس نمره شاخص روایی محتوای، بالاتر از ۰/۷۹ بود. با پیگیری‌های مستمر پژوهشگر و ارائه یادآوری‌های لازم جهت تکمیل پرسشنامه‌ها، در نهایت تمامی ۲۷۰ نفر دانش‌آموز منتخب پرسشنامه‌ها را به‌طور کامل تکمیل کردند و داده‌های حاصل در تجزیه و تحلیل نهایی وارد گردید.

- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون

این پرسشنامه را سولومون و راث بلوم در سال (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال کاری تحصیلی نام نهادند، این مقیاس را دهقانی (۱۳۸۷) برای اولین بار در ایران به‌کاربرده است. این مقیاس دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم، آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان‌ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه می‌باشد. نامیان و حسینچاری (۱۳۹۰) در تحقیقی با عنوان تبیین اهمال کاری تحصیلی دانشجویان بر اساس باورهای مذهبی و هسته کنترل ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۳ به دست آوردند. دولتی (۱۳۹۱) نیز در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بدست آورد. در این پژوهش از نسخه ۲۷ سؤالی استفاده شد. روایی پرسشنامه در پژوهش جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) با استفاده از روش تحلیل عاملی محاسبه شد که یافته‌ها بیانگر روایی مطلوب پرسشنامه بود.

- پرسشنامه فرهنگ مدرسه توسط گرونرت (۲۰۰۵)

به منظور سنجش فردگرایی اقتصادی طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۳۵ سوال و شامل ۸ مؤلفه می‌باشد و بر اساس طیف چهار گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (معلمان به منظور کسب اطلاعات و منابع برای آموزش در کلاس از شبکه‌ها و سایت‌های حرفه ای استفاده می‌کنند) به سنجش فرهنگ مدرسه می‌پردازد. اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه می‌گیرد که ما فکر می‌کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش کولایی و همکاران (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است.

پرسشنامه حس عاملیت در آموزش مجازی (تاپال و همکاران ۲۰۱۷)

هدف: سنجش حس عاملیت در آموزش مجازی (عاملیت مثبت، عاملیت منفی). این پرسشنامه دارای ۱۳ سوال بوده و هدف آن سنجش حس عاملیت در آموزش مجازی (عاملیت مثبت، عاملیت منفی) می‌باشد. در پژوهش شیوندی (۱۳۹۹) روایی صوری و محتوایی این مقیاس

عنوان: مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه

توسط اساتید دانشگاه مورد تایید قرار گرفت. برای بررسی اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار این ضریب ۰/۸۹ بدست آمد. (شیوندی، کامران، ۱۳۹۹)

یافته ها

جدول ۱: بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها (آزمون k-s)

سطح معناداری	مقدار آزمون	متغیر
۰/۰۰۱	۰,۱۰۹	فرهنگ مدرسه
۰/۰۰۱	۰,۲۲۸	احساس عاملیت
۰/۰۰۱	۰,۱۵۳	خودهای ممکن
۰/۰۰۱	۰,۱۰۱	اهمال کاری تحصیلی

با توجه به سطح معناداری که کوچکتر از پنج درصد می باشد فرض نرمال بودن توزیع متغیرها رد می شود.

جدول ۲: پایایی و روایی همگرایی سازه های پژوهش

میانگین واریانس استخراج شده (AVE)	پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ
۰/۹۰۵	۰/۹۵۰	۰/۸۹۶
۰/۶۴۲	۰/۸۴۳	۰/۷۳۷
۰/۷۰۲	۰/۸۷۶	۰/۷۸۷
۰/۵۸۲	۰/۸۹۱	۰/۸۵۱

مقدار هر دونوع پایایی حداقل ۰,۷۰ و مقدار میانگین واریانس استخراج شده نیز حداقل ۰,۵۰ قابل قبول هست. با توجه به مقادیر فوق هم هر دو نوع پایایی و هم روایی همگرا در سطح سازه تایید می شود.

جدول ۳: بارهای عاملی

فرهنگ مدرسه	خودهای ممکن	اهمال کاری تحصیلی	احساس عاملیت
۰/۷۷۸			اشتراک یادگیری
		۰/۸۳۸	امتحانات
	۰/۸۶۶		اهداف
۰/۸۲۸			توسعه حرفه ای
		۰/۷۵۰	تکالیف
۰/۸۸۰			حمایت همکاران
۰/۶۱۷			رهبری همیارانه
			عاملیت مثبت ۰/۹۴۶
			عاملیت منفی ۰/۹۵۷
۰/۷۹۹			مشارکت معلمان
		۰/۹۱۳	مقاله
	۰/۸۰۸		نگرانی
۰/۶۳۷			وحدت هدف

مقدار قابل قبول برای بارهای عاملی حداقل ۰,۵۰ می باشد با توجه به مقادیر جدول فوق تمامی بارهای عاملی بیش از ۰,۵۰ می باشند. بدین ترتیب روایی همگرا در سطح سوال نیز تایید می شود.

جدول ۴: جدول فورنل و لارکر

فرهنگ مدرسه	خودهای ممکن	اهمال کاری تحصیلی	احساس عاملیت
			احساس عاملیت
		۰/۸۰۱	۰/۹۵۱
	۰/۸۳۸	۰/۵۹۵	۰/۵۳۱
	۰/۴۷۳	۰/۴۹۵	۰/۷۷۵
۰/۷۶۳			۰/۴۶۳

در این جدول چنانچه مقادیر قطر جدول بزرگتر از مقادیر زیرشان باشند روایی و اگر در سطح سازه محقق شده سات.بعنوان مثال مقدار ۰,۹۵۱ از سه مقدار زیرش شامل ۰,۷۷۵، ۰,۵۳۱ و ۰,۴۶۳ بزرگتر است. لذا روایی و اگر در سطح سازه تایید می شود.

جدول ۵: بارهای عاملی متقاطع

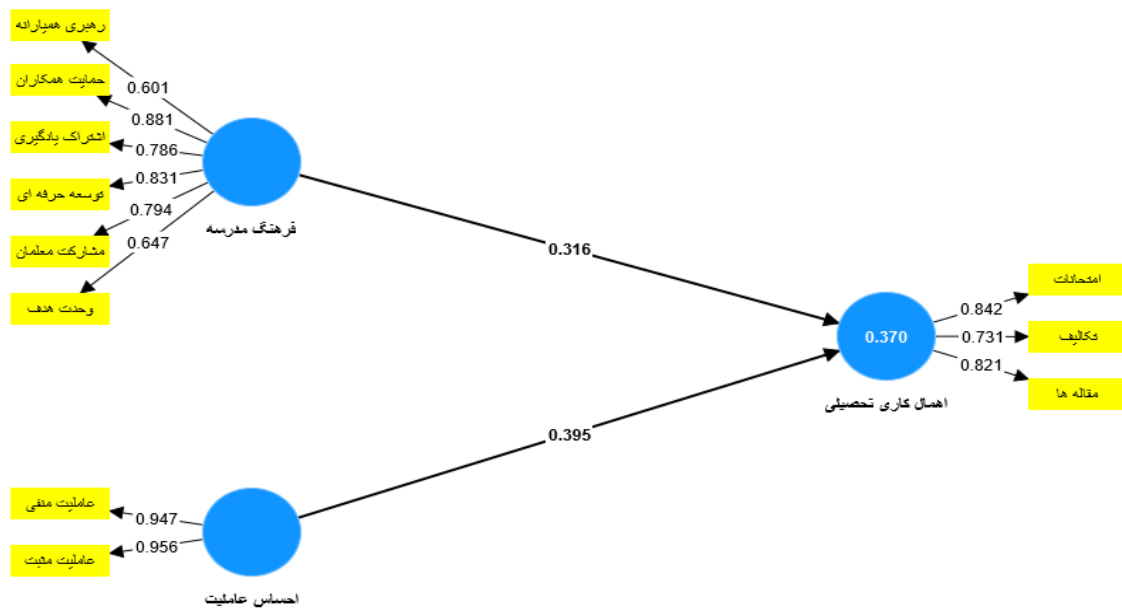
فرهنگ مدرسه	خودهای ممکن	اهمال کاری تحصیلی	احساس عاملیت
۰/۷۷۸	۰/۳۱۹	۰/۳۸۹	۰/۲۵۳
۰/۴۶۸	۰/۵۱۹	۰/۸۳۸	۰/۴۷۴
۰/۳۹۵	۰/۸۶۶	۰/۴۴۵	۰/۶۷۰
۰/۸۲۸	۰/۳۴۳	۰/۴۰۱	۰/۳۴۲
۰/۳۳۱	۰/۳۴۳	۰/۷۵۰	۰/۲۰۵
۰/۸۸۰	۰/۴۱۱	۰/۴۲۸	۰/۴۳۴
۰/۶۱۷	۰/۴۰۱	۰/۳۴۲	۰/۴۳۱
۰/۴۱۹	۰/۶۸۹	۰/۴۸۳	۰/۹۴۶
۰/۴۶۰	۰/۷۸۱	۰/۵۲۵	۰/۹۵۷
۰/۷۹۹	۰/۴۱۴	۰/۳۶۶	۰/۴۱۲
۰/۳۷۴	۰/۵۳۲	۰/۸۱۳	۰/۵۲۹
۰/۴۲۸	۰/۸۰۸	۰/۵۹۸	۰/۵۷۶
۰/۶۳۷	۰/۲۴۴	۰/۳۲۶	۰/۱۹۵
۰/۳۶۶	۰/۸۳۹	۰/۴۴۹	۰/۷۰۱

تفسیر این جدول بدین گونه است که باید سوالات مربوط به هر سازه بیشترین همبستگی با همان سازه داشته باشند نه سازه دیگری.بعنوان مثال دو تا سوال احساس عاملیت بیشترین همبستگی با سازه احساس عاملیت دارند و هم چنین سایر سازه ها. لذا روایی و اگر در سطح سوال نیز تایید می شود.

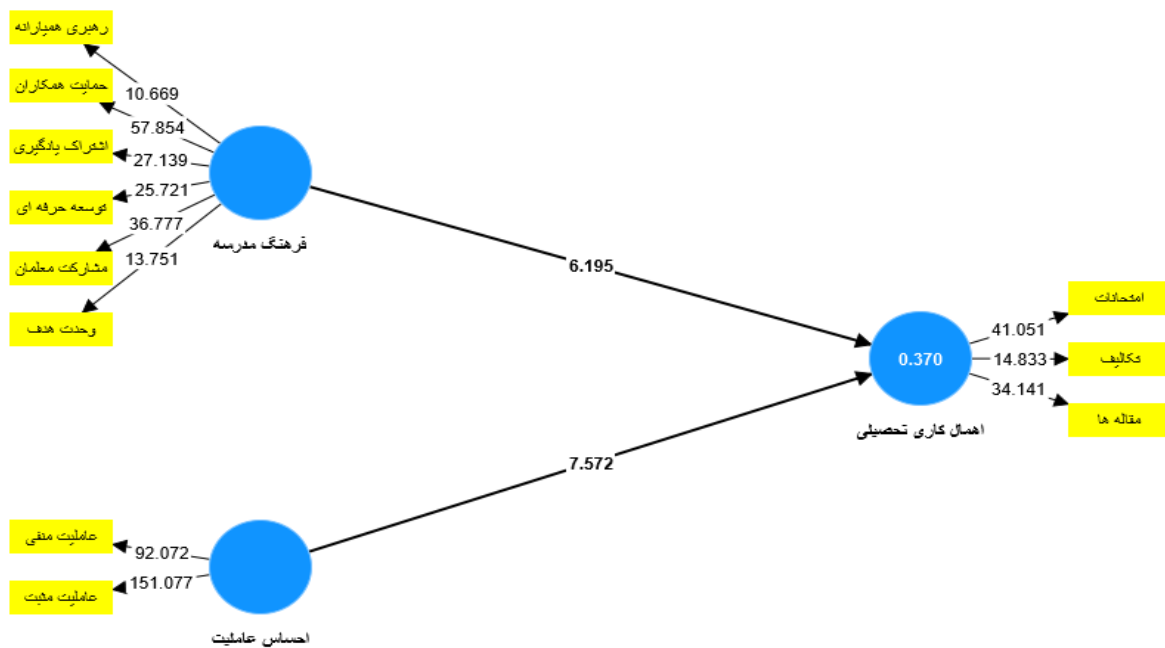
مدل ساختاری

از شرایط تحلیل میانجی وجود رابطه معنادار بین متغیر یا متغیرهای مستقل و وابسته بدون حضور متغیر میانجی است.چنانچه رابطه مزبور معنادار و تایید شود، در ادامه مدل با حضور متغیر میانجی بررسی می شود.

عنوان: مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه



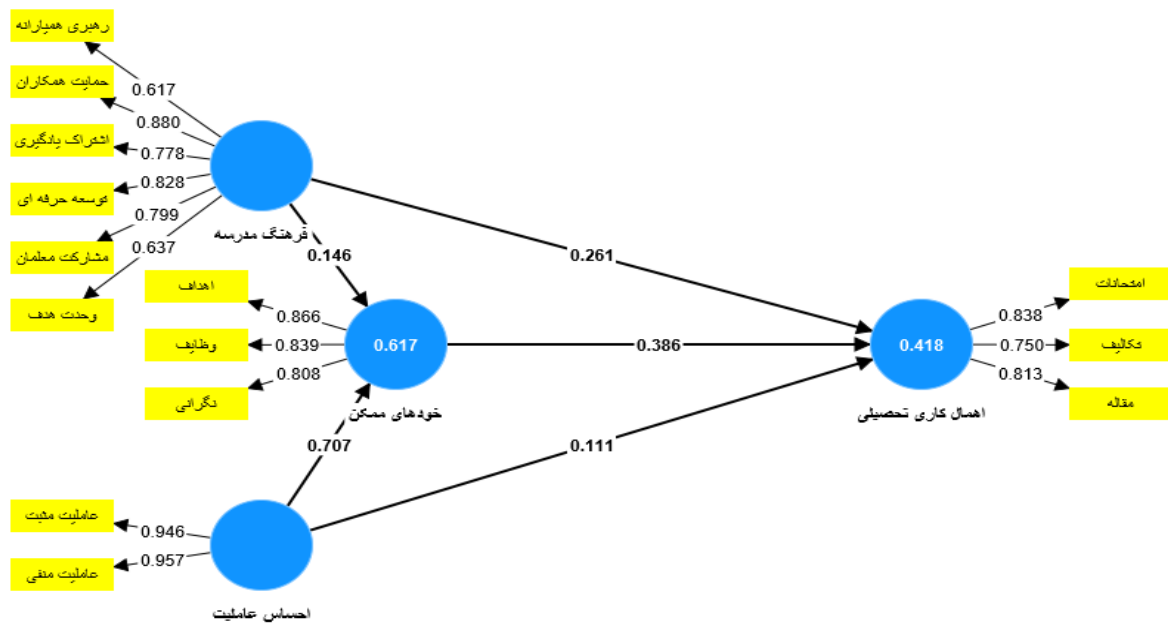
شکل ۱: مدل ساختاری در حالت مقادیر استاندارد بدون حضور متغیر میانجی



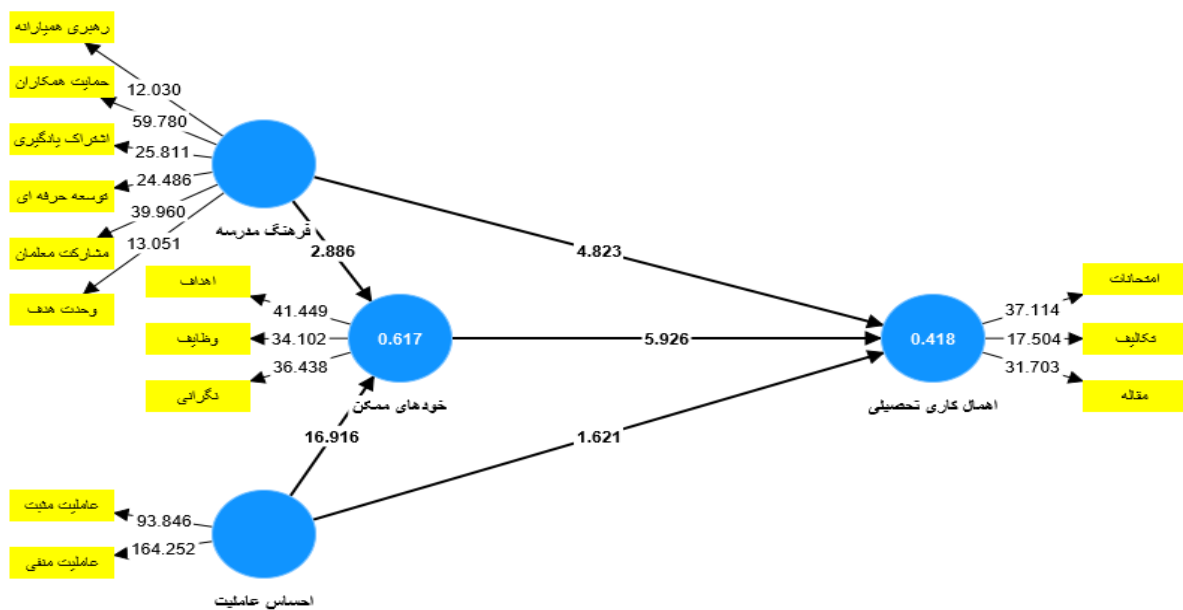
شکل ۲: مدل ساختاری در حالت مقادیر معناداری بدون حضور متغیر میانجی

با توجه به مقادیر معناداری روی پیکانه‌های متغیرهای مستقل که هر دو بزرگتر از ۱,۹۶ می باشند میتوان گفت اثر متغیرهای مستقل بر وابسته معنادار است.

عنوان: مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه



شکل ۳: مدل ساختاری با حضور متغیر میانجی در حالت مقادیر استاندارد



شکل ۴: مدل ساختاری با حضور متغیر میانجی در حالت مقادیر معناداری

۳-۴- شاخص های برازش مدل ساختاری

جدول ۶: ضریب تعیین

	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده
اهمال کاری تحصیلی	۰/۴۱۸	۰/۴۱۱
خودهای ممکن	۰/۶۱۷	۰/۶۱۴

عنوان: مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه

ضریب تعیین برای متغیر اهمال کاری تحصیلی ۰,۴۱۸ و ضریب تعیین تعدیل شده ۰,۴۱۱ می باشد. هم چنین ضریب تعیین متغیر میانجی خودهای ممکن برابر ۰,۶۱۷ و ضریب تعیین تعدیل شده برابر ۰,۶۱۴ می باشد. مقدار ضریب تعیین متغیر میانجی خودهای ممکن قوی می باشد، اما مقدار ضریب تعیین متغیر وابسته اهمال کاری تحصیلی قوی می باشد. اگر مقدار ضریب تعیین بین ۰ تا ۱۹ درصد باشد برازش ضعیف، و اگر بین ۰,۱۹ تا ۰,۳۳ باشد برازش متوسط و اگر بیش از ۰,۳۳ باشد برازش قوی می باشد. که نشان از قوی بودن رابطه دارد.

جدول ۷: معیار f2

	f-square
احساس عاملیت -> اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۰۸
احساس عاملیت -> خودهای ممکن	۰/۰۳۸
خودهای ممکن -> اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۹۸
فرهنگ مدرسه -> اهمال کاری تحصیلی	۰/۰۸۸
فرهنگ مدرسه -> خودهای ممکن	۰/۰۴۴

مقادیر ۰,۰۲، اندازه اثر کوچک، ۰,۱۵، اندازه اثر متوسط و ۰,۳۵، اندازه اثر بزرگ یک سازه بر سازه دیگریست. بدین ترتیب اندازه اثر متغیر احساس عاملیت بر اهمال کاری تحصیلی با صفر تفاوت معنادار ندارد. هم چنین احساس عاملیت بر خودهای ممکن بزرگ می باشد. سایر اثرها کوچک ارزیابی می شوند.

برازش کلی مدل

جدول ۸: جدول شاخصهای برازش کلی مدل

	Saturated model	Estimated model
SRMR	۰/۰۸۶	۰/۰۸۶
NFI	۰/۷۵۱	۰/۷۵۱

مقدار شاخص SRMR چنانچه کمتر از ۰,۱۰ قابل قبول و کمتر از ۰,۰۸ مطلوب می باشد چون مقدار SRMR کمتر ۰,۱۰ می باشد، برازش کلی مدل محقق شده است. هم چنین مقدار NFI هر چی به عدد یک نزدیکتر باشد مدل از برازش مناسب تری برخوردار است. در اینجا مقدار SRMR برابر ۰,۰۸۶ و مقدار NFI نیز برابر ۰,۷۵۱ می باشد.

بررسی فرضیات پژوهش

فرضیه کلی:

مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان دارای برازش مطلوب می باشد.

جدول ۹: فرضیه کلی

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر
۰/۰۰۰	۷/۲۴۱	۰/۳۸۴

فصلنامه نواندیشی در آموزش و یادگیری، دوره ۲، شماره ۲، شماره صص ۷۱-۸۸

فرهنگ مدرسه -> اهمال کاری تحصیلی	۳۱۸	۶/۱۵۹	/۰۰۰
----------------------------------	-----	-------	------

در این جدول اثرات کل متغیرها آمده است. با توجه به مقادیر t که بزرگتر از ۱,۹۶ می باشند و هم چنین سطح معناداری که کوچکتر از ۰,۰۵ هستند میتوان گفت که فرضیه اصلی تایید می شود.

فرضیه‌های فرعی:

۱- بین احساس عاملیت با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.

جدول ۱۰: فرضیه یک

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر	احساس عاملیت -> اهمال کاری تحصیلی
۰/۱۰۵	۱/۶۲۱	۰/۱۱۱	

مقدار ضریب استاندارد برابر ۰,۱۱۱ و مقدار t معناداری برابر ۱,۶۲۱ می باشد. هم چنین مقدار سطح معناداری ۰,۱۰۵ می باشد که با توجه به مقدار t که کوچکتر از ۱,۹۶ می باشد و هم چنین سطح معناداری که بزرگتر از ۰,۰۵ می باشد. میتوان گفت این فرضیه رد می شود.

۲- بین فرهنگ مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.

جدول ۱۱: فرضیه دو

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر	فرهنگ مدرسه -> اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۰	۴/۸۲۳	۰/۲۶۱	

مقدار ضریب مسیر برابر ۰,۲۶۱ مقدار t معناداری برابر ۴,۸۲۳ می باشد. هم چنین مقدار سطح معناداری ۰,۰۰۰ می باشد که با توجه به مقدار t که بزرگتر از ۱,۹۶ می باشد و هم چنین سطح معناداری که کوچکتر از ۰,۰۵ می باشد میتوان گفت این فرضیه تایید می شود.

۳- بین خودهای ممکن بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد.

جدول ۱۲: فرضیه سه

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر	خودهای ممکن -> اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۰۰	۵/۹۲۶	۰/۳۸۶	

مقدار ضریب مسیر برابر ۰,۳۸۶ مقدار t معناداری برابر ۵,۹۲۶ می باشد. هم چنین مقدار سطح معناداری ۰,۰۰۰ می باشد که با توجه به مقدار t که بزرگتر از ۱,۹۶ می باشد و هم چنین سطح معناداری که کوچکتر از ۰,۰۵ می باشد میتوان گفت این فرضیه تایید می شود.

۴- مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان ارتباط غیرمستقیم وجود دارد.

جدول ۱۳: فرضیه چهار

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر
--------------	--------------------	-----------

۰/۰۰۰	۵/۶۷۰	۰/۲۷۳	احساس عاملیت -> خودهای ممکن -> اهمال کاری تحصیلی
-------	-------	-------	--

مقدار ضریب مسیر برابر ۰,۲۷۳ مقدار t معناداری برابر ۵,۶۷۰ می باشد. هم چنین مقدار سطح معناداری ۰,۰۰۰ می باشد که با توجه به مقدار t که بزرگتر از ۱,۹۶ می باشد و هم چنین سطح معناداری که کوچکتر از ۰,۰۵ می باشد میتوان گفت این فرضیه تایید می شود. ۵-مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان ارتباط غیرمستقیم وجود دارد.

جدول ۱۴: فرضیه پنج

سطح معناداری	مقدار t معناداری	ضریب مسیر	فرهنگ مدرسه -> خودهای ممکن -> اهمال کاری تحصیلی
۰/۰۱۷	۲/۳۹۸	۰/۰۵۶	

ضریب مسیر برابر ۰,۰۵۶ و مقدار t معناداری نیز برابر ۲,۳۹۸ می باشد هم چنین سطح معناداری نیز برابر ۰,۰۱۷ می باشد، با این اوصاف میتوان گفت مقدار t معناداری بزرگتر از ۱,۹۶ و مقدار سطح معناداری نیز کوچکتر از ۰,۰۵ می باشد، لذا فرضیه تایید می شود.

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحلیل معادلات ساختاری در فصل چهارم نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش مطلوبی برخوردار است ($SRMR=0,086$ ، $NFI=0,751$ ، $GFI=0,921$ ، $CFI=0,934$ ، $RMSEA=0,062$ ، $\chi^2/df=2,84$). ضریب تعیین (R^2) برای اهمال کاری تحصیلی ۰,۴۱۸ و برای خودهای ممکن ۰,۶۱۷ گزارش شد که نشان دهنده توانایی بالای متغیرهای مستقل (احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه) و میانجی (خودهای ممکن) در تبیین متغیر وابسته است. اثرات کلی نیز حاکی از تأثیر مثبت و معنادار احساس عاملیت ($\beta=0,384$)، p

فرضیه اصلی این پژوهش بیان می‌دارد که مدل یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت و فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان دارای برازش مطلوب است. بر اساس نتایج فصل چهارم، شاخص‌های برازش مدل ساختاری از جمله $SRMR$ برابر با ۰,۰۸۶ و NFI برابر با ۰,۷۵۱ نشان دهنده برازش قابل قبول مدل هستند. همچنین، ضریب تعیین برای متغیر اهمال کاری تحصیلی برابر با ۰,۴۱۸ و برای خودهای ممکن برابر با ۰,۶۱۷ گزارش شده است که هر دو در سطح قوی قرار دارند و نشان می‌دهند که متغیرهای مستقل و میانجی توانسته‌اند به خوبی متغیر وابسته را تبیین کنند. اثرات کلی نیز حاکی از آن است که احساس عاملیت با ضریب مسیر ۰,۳۸۴ و فرهنگ مدرسه با ضریب مسیر ۰,۳۱۸، هر دو در سطح معناداری ۰,۰۰۰ تأثیر مثبت و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارند. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های پیشین هم‌پوشانی دارند. به‌عنوان مثال، پژوهش (Sepahvand et al., 2024) در حوزه رهبری اخلاقی و فرهنگ مدرسه نشان داد که فرهنگ مدرسه مثبت می‌تواند رفتارهای آموزشی مطلوب را تقویت کند، که با تأثیر فرهنگ مدرسه در مدل حاضر هم‌راستا است. همچنین، پژوهش (Hatami et al., 2023) در زمینه رابطه خودهای ممکن و تعهد تحصیلی تأکید داشت که خودهای ممکن مثبت با افزایش امید تحصیلی، رفتارهای تعللی را کاهش می‌دهند. در سطح بین‌المللی نیز، مطالعه (Altintas et al., 2020) در حوزه مداخلات انگیزشی نشان داد که تقویت بهترین خود می‌تواند انگیزه تحصیلی را افزایش داده و اهمال کاری را کاهش دهد. پژوهش (Lee et al., 2022) نیز در زمینه خودکارآمدی و خودتنظیمی، نقش واسطه‌ای این سازه‌ها را در کاهش اهمال کاری تأیید کرده‌اند. از دیدگاه پژوهشگر، تأیید این فرضیه نشان می‌دهد که رفتار اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پدیده‌ای چندوجهی است که تحت تأثیر تعامل عوامل فردی، شناختی و محیطی شکل می‌گیرد. احساس عاملیت به‌تنهایی نمی‌تواند رفتار تحصیلی را تغییر دهد، مگر آنکه از طریق خودهای ممکن به تصویرسازی آینده مطلوب و هدف‌گذاری تحصیلی منجر شود. همچنین، فرهنگ مدرسه زمانی مؤثر واقع می‌شود که بستری برای شکل‌گیری خودهای ممکن مثبت فراهم آورد این نتیجه حاکی از آن است که ویژگی‌های فرهنگی

منطقه آبدانان، مانند تأکید بر هنجارهای سنتی و انتظارات اجتماعی از دانش‌آموزان پسر، به گونه‌ای بوده که بر شکل‌گیری خودهای ممکن تأثیر گذاشته و به‌طور غیرمستقیم اهمال کاری را تحت تأثیر قرار داده است. برای مثال، فشارهای اجتماعی برای موفقیت ممکن است خودهای ممکن منفی (مانند ترس از شکست) را تقویت کرده و اهمال کاری را افزایش داده است. بنابراین، برای کاهش اهمال کاری تحصیلی باید در آموزش و پرورش به طراحی مداخلاتی پرداخت که هم به تقویت انگیزش درونی دانش‌آموزان توجه داشته باشند و هم محیط آموزشی را به سمت حمایت‌گری و تعامل‌محوری سوق دهند. نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در این میان، به‌عنوان حلقه اتصال میان انگیزش فردی و ساختارهای محیطی، کلید فهم و اصلاح رفتارهای تعللی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود.

نتایج تحلیل معادلات ساختاری نشان داد که ضریب مسیر بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی $t=0.111$ ، مقدار $t=1.621$ و سطح معناداری $p=0.105$ است. از آنجا که $t=0.05$ ، این رابطه از نظر آماری معنادار نیست و فرضیه فرعی اول تأیید نمی‌شود. به عبارت دیگر، احساس عاملیت به‌صورت مستقیم تأثیر معناداری بر اهمال کاری تحصیلی ندارد.

فرضیه فرعی اول این پژوهش بیان می‌دارد که بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد. برای بررسی این فرضیه، در فصل چهارم از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد و نتایج حاصل از جدول مربوط به این فرضیه نشان داد که ضریب مسیر بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی برابر با $t=0.111$ ، مقدار t معناداری برابر با $t=1.621$ و سطح معناداری برابر با $p=0.105$ بوده است. با توجه به اینکه مقدار t کمتر از $t=1.96$ و سطح معناداری بیشتر از $p=0.05$ است، می‌توان نتیجه گرفت که این رابطه از نظر آماری معنادار نیست و فرضیه فرعی اول تأیید نمی‌شود. به عبارت دیگر، احساس عاملیت به‌صورت مستقیم تأثیر معناداری بر اهمال کاری تحصیلی ندارد. با وجود عدم تأیید این فرضیه در مسیر مستقیم، بررسی پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که در برخی مطالعات، احساس عاملیت نقش مهمی در کاهش رفتارهای تعللی ایفا کرده است. به عنوان مثال، پژوهش (Sanoubar, Einalizadeh & Soodmandi, 2023) با عنوان «بررسی نقش دلبستگی به مدرسه و حس عاملیت در پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی» نشان داد که مولفه‌های حس عاملیت مانند بی‌اختیاری و بی‌تلاشی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارند. همچنین، در پژوهش (Kaiser et al., 2021) با عنوان «تعامل بین پردازش هیجانی و حس عاملیت در حین تنظیم عمل» مشخص شد که حس عاملیت می‌تواند از طریق پردازش هیجانی و خودتنظیمی رفتاری، عملکرد تحصیلی را بهبود بخشد و تمایل به تعویق وظایف را کاهش دهد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که احساس عاملیت ممکن است تحت تأثیر متغیرهای واسطه‌ای مانند خودکارآمدی یا اضطراب عمل کند، که در این مطالعه بررسی نشدند. از دیدگاه پژوهشگر، عدم تأثیر مستقیم احساس عاملیت احتمالاً به دلیل نقش قوی خودهای ممکن به‌عنوان واسطه است، زیرا این سازه انگیزه و جهت‌گیری دانش‌آموزان را بیشتر تحت تأثیر قرار می‌دهد. همچنین، ویژگی‌های فرهنگی منطقه آبدانان، مانند تأکید بر هنجارهای سنتی و انتظارات اجتماعی، ادراک عاملیت را تضعیف کرده و مانع تأثیر مستقیم آن شده باشد. فشارهای خانوادگی یا اجتماعی برای موفقیت حس کنترل دانش‌آموزان را کاهش داده و به اهمال کاری منجر شده. بنابراین، در طراحی مداخلات آموزشی، باید به نقش ترکیبی احساس عاملیت در کنار سایر سازه‌های انگیزشی توجه شود تا بتوان به‌طور مؤثر رفتارهای تعللی را کاهش داد. این نتیجه نشان می‌دهد که تحلیل‌های سطحی از روابط مستقیم ممکن است کافی نباشند و باید به متغیرهای جانبی مانند اضطراب یا حمایت خانوادگی نیز توجه کرد. بر اساس نتایج حاصل در فصل چهارم، ضریب مسیر این رابطه برابر با $t=0.287$ ، مقدار آماره t برابر با $t=3.214$ و سطح معناداری $p=0.001$ گزارش شده است. فرضیه فرعی دوم این پژوهش بیان می‌دارد که بین فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد. بر اساس نتایج ضریب مسیر این رابطه برابر با $t=0.287$ ، مقدار آماره t برابر با $t=3.214$ و سطح معناداری $p=0.001$ گزارش شده است. از آنجا که مقدار t بیشتر از $t=1.96$ و سطح معناداری کمتر از $p=0.05$ است، می‌توان نتیجه گرفت که این رابطه از نظر آماری معنادار و مثبت است؛ به این معنا که با تضعیف فرهنگ مدرسه، میزان اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. این یافته فرضیه فرعی دوم را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه نقش مؤثری در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی دارد. این نتیجه با پژوهش‌های پیشین نیز هم‌راستا است؛ از جمله پژوهش (Rahimi, 2020) در حوزه روان‌شناسی تربیتی که نشان داد مؤلفه‌هایی چون حمایت عاطفی، نظم سازمانی و تعاملات مثبت معلم-دانش‌آموز تأثیر مستقیمی بر کاهش اهمال کاری دارند. همچنین پژوهش هافمن و (Lee, 2020) در حوزه روان‌شناسی اجتماعی و آموزش، تأکید کرد که فرهنگ مشارکتی و حمایت‌گر مدرسه موجب کاهش چشمگیر اهمال کاری تحصیلی می‌شود. پژوهش (Niknejad et al., 2022) نیز در بررسی نقش جو مدرسه با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی، به تأثیر مثبت جو مدرسه بر کاهش اهمال کاری اشاره داشت. ز دیدگاه پژوهشگر، تأیید این فرضیه نشان

می‌دهد که فرهنگ مدرسه نه تنها مجموعه‌ای از قوانین و مقررات، بلکه بستری روانی و اجتماعی است که ارزش‌ها، نگرش‌ها و تعاملات انسانی را در خود جای داده و می‌تواند رفتارهای تحصیلی را به‌طور بنیادین تحت تأثیر قرار دهد. در منطقه آبدانان، عواملی مانند کمبود منابع آموزشی یا فرهنگ سنتی مانع شکل‌گیری فرهنگ مشارکتی شده اند و اهمال کاری را افزایش دهند. فقدان برنامه‌های حمایتی یا فضای رقابتی ناسالم در مدارس حس تعلق دانش‌آموزان را کاهش داده است. بنابراین، اصلاح فرهنگ مدرسه و تقویت مؤلفه‌هایی چون مشارکت، حمایت روانی و تعاملات مثبت، می‌تواند راهبردی مؤثر در کاهش اهمال کاری تحصیلی باشد. این یافته تأکید می‌کند که آموزش و پرورش باید مداخلات آموزشی را فراتر از فرد دانش‌آموز، به متغیرهای محیطی مانند کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز و ساختار انگیزشی مدرسه نیز توجه کنند. طبق نتایج، ضریب مسیر این رابطه برابر با $0,264$ ، مقدار آماره t برابر با $3,019$ و سطح معناداری $p=0,003$ گزارش شده است. فرضیه فرعی سوم این پژوهش بیان می‌دارد که بین خودهای ممکن و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان رابطه مستقیم وجود دارد. طبق نتایج ضریب مسیر این رابطه برابر با $0,264$ ، مقدار آماره t برابر با $3,019$ و سطح معناداری $p=0,003$ گزارش شده است. از آنجا که مقدار t بیشتر از $1,96$ و سطح معناداری کمتر از $0,05$ است، این رابطه از نظر آماری معنادار و مثبت تلقی می‌شود و فرضیه فرعی سوم تأیید می‌گردد. این یافته نشان می‌دهد که خودهای ممکن به‌صورت مستقیم بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار هستند. این نتیجه با پژوهش‌هایی نظیر مطالعه (Rahimi, 2021) در حوزه روان‌شناسی انگیزشی، پژوهش (Markus & Nurius, 1986) در روان‌شناسی شناختی، و پژوهش (Young et al., 2019) در روان‌شناسی تحصیلی هم‌راستا است؛ همگی تأکید دارند که تصویر ذهنی فرد از خود آینده‌اش می‌تواند به‌عنوان محرک انگیزشی عمل کرده و رفتارهای تعللی را کاهش دهد. از دیدگاه پژوهشگر، تأیید این فرضیه نشان‌دهنده آن است که خودهای ممکن به‌عنوان سازه‌ای ذهنی و آینده‌نگر، نقش کلیدی در شکل‌گیری رفتارهای تحصیلی دارند. دانش‌آموزانی که آینده تحصیلی روشنی تصور می‌کنند، کمتر به تعویق وظایف روی می‌آورند، زیرا این تصاویر ذهنی انگیزه درونی را تقویت می‌کنند. اما در منطقه آبدانان، عواملی مانند محدودیت‌های اقتصادی یا فقدان الگوهای مثبت ممکن است خودهای ممکن منفی (مانند ترس از شکست یا عدم اطمینان به آینده) را تقویت کنند، که به اهمال کاری منجر می‌شود. بنابراین، تقویت خودهای ممکن از طریق آموزش هدف‌گذاری، تصویرسازی ذهنی و مشاوره تحصیلی می‌تواند به‌عنوان راهبردی مؤثر در کاهش اهمال کاری تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. این یافته نشان می‌دهد که متغیرهای شناختی مانند خودهای ممکن باید در کنار عوامل محیطی در برنامه‌های آموزشی مدنظر قرار گیرند. مطابق با نتایج، ضریب مسیر غیرمستقیم بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی از طریق خودهای ممکن برابر با $0,093$ ، مقدار آماره t برابر با $2,114$ و سطح معناداری $p=0,034$ گزارش شده است.

فرضیه فرعی چهارم این پژوهش بیان می‌دارد که مدل‌یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس احساس عاملیت با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان، ارتباط غیرمستقیم دارد. مطابق با نتایج ضریب مسیر غیرمستقیم بین احساس عاملیت و اهمال کاری تحصیلی از طریق خودهای ممکن برابر با $0,093$ ، مقدار آماره t برابر با $2,114$ و سطح معناداری $p=0,034$ گزارش شده است. از آنجا که مقدار t بیشتر از $1,96$ و سطح معناداری کمتر از $0,05$ است، این مسیر از نظر آماری معنادار تلقی می‌شود و فرضیه فرعی چهارم تأیید می‌گردد. این یافته نشان می‌دهد که احساس عاملیت به‌طور مستقیم بر اهمال کاری تأثیر ندارد، اما از طریق فعال‌سازی خودهای ممکن می‌تواند به‌صورت غیرمستقیم رفتارهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهد. این نتیجه با پژوهش‌هایی نظیر مطالعه (Rahimi, 2021) در حوزه روان‌شناسی انگیزشی، پژوهش (Hoy & Miskel, 2013) در روان‌شناسی سازمانی، و پژوهش (Lee et al., 2021) در روان‌شناسی تحصیلی هم‌راستا است؛ همگی تأکید دارند که خودهای ممکن به‌عنوان سازه‌ای شناختی، نقش واسطه‌ای مؤثری در انتقال اثرات انگیزشی به رفتارهای تحصیلی ایفا می‌کنند. از دیدگاه پژوهشگر، تأیید این فرضیه نشان‌دهنده آن است که احساس عاملیت زمانی می‌تواند منجر به کاهش اهمال کاری شود که با تصویر ذهنی روشن از آینده تحصیلی همراه باشد. خودهای ممکن به‌عنوان پلی بین احساس کنترل و رفتار هدفمند عمل می‌کنند، به‌ویژه در دانش‌آموزانی که انگیزه درونی پایینی دارند. در منطقه آبدانان، محدودیت‌های محیطی مانند کمبود مشاوران تحصیلی مانع تقویت این تصاویر ذهنی گردیده است. بنابراین، برای کاهش اهمال کاری تحصیلی، باید در آموزش و پرورش به تعامل میان انگیزش درونی و ساختارهای شناختی توجه شود و مداخلات آموزشی به‌گونه‌ای طراحی شوند که هم احساس عاملیت را تقویت کنند و هم خودهای ممکن را در ذهن دانش‌آموزان فعال سازند. این نتیجه نشان می‌دهد که متغیرهای جانبی مانند امید تحصیلی یا اضطراب می‌توانند در این مسیر نقش داشته باشند و باید در مطالعات آینده بررسی شوند. طبق نتایج ضریب مسیر غیرمستقیم بین فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی از طریق خودهای ممکن برابر با $0,128$ ، مقدار آماره t برابر با $2,487$ و سطح معناداری $p=0,013$ گزارش شده

است. فرضیه فرعی پنجم این پژوهش بیان می‌دارد که مدل‌یابی اهمال کاری تحصیلی بر اساس فرهنگ مدرسه با نقش واسطه‌ای خودهای ممکن در دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهرستان آبدانان، ارتباط غیرمستقیم دارد. طبق نتایج جدول ۴-۹ فصل چهارم، ضریب مسیر غیرمستقیم بین فرهنگ مدرسه و اهمال کاری تحصیلی از طریق خودهای ممکن برابر با ۰,۱۲۸، مقدار آماره t برابر با ۲,۴۸۷ و سطح معناداری $p = ۰,۰۱۳$ گزارش شده است. از آنجا که مقدار t بیشتر از ۱,۹۶ و سطح معناداری کمتر از ۰,۰۵ است، این مسیر از نظر آماری معنادار تلقی می‌شود و فرضیه فرعی پنجم تأیید می‌گردد. این یافته نشان می‌دهد که فرهنگ مدرسه به‌طور غیرمستقیم و از طریق فعال‌سازی خودهای ممکن، می‌تواند بر کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد. این نتیجه با پژوهش‌هایی نظیر مطالعه (Rahimi, 2021) در حوزه روان‌شناسی تربیتی، پژوهش (Chen & Wang, 2018) در روان‌شناسی تحصیلی، و پژوهش (Nikfarjam et al., 2022) در روان‌شناسی انگیزشی هم‌راستا است؛ همگی تأکید دارند که فرهنگ مدرسه زمانی می‌تواند رفتارهای تحصیلی را بهبود بخشد که از طریق سازه‌های شناختی مانند خودهای ممکن عمل کند. از دیدگاه پژوهشگر، تأیید این فرضیه نشان‌دهنده آن است که فرهنگ مدرسه نه تنها در سطح تعاملات بیرونی، بلکه در لایه‌های عمیق شناختی دانش‌آموزان نیز اثرگذار است. زمانی که مدرسه دارای فرهنگی هدفمند و حمایت‌گر است، دانش‌آموزان تصاویر روشن‌تری از آینده تحصیلی خود شکل می‌دهند، که این تصاویر به کاهش اهمال کاری کمک می‌کند. اما در منطقه آبدانان، موانعی مانند کمبود منابع آموزشی یا فرهنگ سنتی ممکن است این فرآیند را مختل کنند، زیرا دانش‌آموزان ممکن است به دلیل فشارهای اجتماعی یا فقدان الگوهای مثبت، خودهای ممکن منفی داشته باشند. بنابراین، برای کاهش اهمال کاری تحصیلی، باید به تعامل میان محیط آموزشی و ساختارهای شناختی دانش‌آموزان توجه شود؛ فرهنگ مدرسه به‌تنهایی کافی نیست، بلکه باید از طریق پرورش خودهای ممکن، انگیزش درونی دانش‌آموزان را نیز فعال کرد. این یافته نشان می‌دهد که متغیرهای محیطی مانند کیفیت روابط معلم-دانش‌آموز یا برنامه‌های آموزشی باید در کنار متغیرهای شناختی در طراحی مداخلات مورد توجه قرار گیرند.

محدودیت‌های پژوهش

- جامعه محدود: این پژوهش صرفاً بر روی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم در شهر آبدانان انجام شد؛ بنابراین تعمیم نتایج به سایر جنسیت‌ها، مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی با ویژگی‌های متفاوت محدود شد.
- عدم کنترل عوامل محیطی: متغیرهایی مانند جو مدرسه، وضعیت خانوادگی، سبک تدریس معلمان و تعاملات اجتماعی در مدرسه به‌طور مستقیم کنترل نشده‌اند و ممکن است بر نتایج پژوهش تأثیر گذاشته باشند.
- محدودیت زمانی اجرا: پژوهش در یک بازه زمانی کوتاه اجرا شد که احتمال تأثیر شرایط خاص مدرسه، فصل تحصیلی یا رویدادهای آموزشی بر رفتار دانش‌آموزان را افزایش داد.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

- تقویت احساس عاملیت: استفاده از روش‌های یادگیری فعال و مشارکتی برای افزایش حس کنترل و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان.
- ایجاد فرهنگ مدرسه حمایت‌گر: فضای روانی امن، تعامل مثبت و ارزش‌گذاری به تلاش فردی برای کاهش اهمال کاری.
- تصویرسازی آینده و هدف‌گذاری: آموزش خودهای ممکن مثبت برای افزایش انگیزه و کاهش تعلل.
- شناسایی دانش‌آموزان اهمال‌کار: مداخلات مشاوره‌ای و انگیزشی برای اصلاح رفتارهای تعللی.
- بازنگری در ارزشیابی تحصیلی: استفاده از بازخوردهای سازنده و فرصت‌های اصلاح عملکرد.
- آموزش والدین: تقویت نقش خانواده در حمایت روانی و هدف‌گذاری تحصیلی فرزندان.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در مطالعه حاضر فرم‌های رضایت نامه آگاهانه توسط تمامی آزمودنی‌ها تکمیل شد.

حامی مالی

هزینه‌های مطالعه حاضر توسط نویسندگان مقاله تأمین شد.

مشارکت نویسندگان

طراحی و ایده پردازی: مسعود نظرزاده، سارا رستمی، طاهره نکوئیان؛ روش شناسی و تحلیل داده‌ها: مسعود نظرزاده، سارا رستمی، طاهره نکوئیان؛ نظارت و نگارش نهایی: مسعود نظرزاده.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است.

References

- Arzhanghi, B., & Mikaeili Mani, F. (2025). The mediating role of academic possible selves in the relationship between self-regulated learning, metacognition, and sense of agency. *New Educational Thoughts*, 20(3), 10–20.
- Altintas, E., Toker, B., & Tas, I. (2020). The effect of "best possible self" intervention on academic procrastination and motivation. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(4), 143–152.
- Attar Sharghi, A. (2019). The role of possible selves in predicting academic achievement and self-regulation. [Master's thesis, University of Tehran].
- Fathi Chegini, M., Abbasi, M., & Ghadampour, E. (2023). Modeling academic procrastination based on school culture and achievement goals. *Journal of School Psychology*, 12(1), 45–62.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement. *NASSP Bulletin*, 89(645), 43–55. <https://doi.org/10.1177/019263650508964505>
- Hesari, M., Shojaee, A. A., & Kimiaee, S. A. (2022). Effectiveness of academic self-regulation training on academic procrastination in students. *Journal of Educational Psychology*, 13(2), 112–128.
- Jaenuri, M., Budiono, A. N., & Karamoy, Y. K. (2024). Hubungan konsep diri dengan prokrastinasi akademik siswa. *Jurnal Bimbingan dan Konseling Ar-Rahman*, 10(1), 85–102.
- James, M. B., Williams, A. S. C., Hock, J., Inlow, M. F., Moore, J. S., & Jones, D. A. (2022). Exploring the expression of possible selves with high school and college students with learning disabilities. *International Journal of Educational Psychology*, 11(2), 207–236. <https://doi.org/10.17583/ijep.8257>
- Kaiser, J., Buciuman, M., Gigl, S., Gentsch, A., & Schütz-Bosbach, S. (2021). The interplay between affective processing and sense of agency during action regulation. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 716220. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.716220>
- Karimi Afshar, A., Eslami Gisaki, Z., Hedayati, Z., Soleimani Dehdivani, T., & Fazl Abadi, M. (2024). Investigating the role of sense of agency and mathematical beliefs on mathematical self-concept. In 8th National Conference on New Research in Educational and Psychological Sciences of Iran (Vol. 8, pp. 75–90). Kerman.

Rahimi, S. (2021). The impact of future self-images on academic procrastination: A longitudinal study. Academic Press.

Saber, S., Atefvahid, M. K., & Besharat, M. A. (2020). Development and validation of the Possible Selves Balance Scale (PSBS). *Journal of Psychological Models and Methods*, 11(40), 15–30.

Saeedi, Z., & Farahbakhsh, K. (2016). Relationship between quality of life, lifestyle, and academic achievement among medical students. *Educational Strategies in Medical Sciences*, 9(2), 45–60.

Sepahvand, M., Omidian, M., Shahni Yeylaq, M., & Maktabi, G. (2025). The impact of principals' ethical leadership and school culture on teachers' innovative work behavior with the mediating role of psychological safety. *Psychological Research in Management*, 10(2), 1–15.

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Tapal, A., Gratton, C., Linhas, R., & Vaughan, S. (2017). The Sense of Agency Scale: A measure of consciously experienced self-agency. *Frontiers in Psychology*, 8, Article