



Journal Website

Article history:

Received 25 November 2024

Revised 16 January 2025

Accepted 08 February 2025

Published online 13 Feb. 2025

Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders

Volume 3, Issue 4, pp 228-243



E-ISSN: 2981-1759

The Model of Academic Procrastination Based on School Climate, Social Support, and Psychological Coherence: The Mediating Role of Basic Psychological Needs

Hossein Rouzbahani¹, Beheshte Niusha²*, Fateme Shaterian Mohammadi³

1. PhD student, Department of Psychology, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran.

2. Associate Professor, Department of Psychology, Saveh Branch, Islamic Azad University, Savveh, Iran (Corresponding author).

3. Assistant Professor, Department of Educational Management, Saveh Branch, Islamic Azad University, Saveh, Iran.

* **Corresponding author email address:** beheshteh_niusha@yahoo.com

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Rouzbahani H, Niusha B, Shaterian Mohammadi F. (2024). The Model of Academic Procrastination Based on School Climate, Social Support, and Psychological Coherence: The Mediating Role of Basic Psychological Needs. *Journal of Psychological Dynamics in Mood Disorders*, 3(4), 228-243.



© 2024 the authors. Published by Maher Talent and Intelligence Testing Institute, Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

ABSTRACT

Objective: This study aimed to examine the model of academic procrastination based on school climate, social support, and psychological coherence, with the mediating role of basic psychological needs.

Methodology: The present study was fundamental in terms of its objective and employed a descriptive-correlational research design using structural equation modeling for data collection and analysis. The statistical population included all male and female high school students in District 1 of Tehran during the 2022–2023 academic year, selected through stratified sampling. Inclusion criteria consisted of providing informed consent, being enrolled in high school, and having mental health status confirmed by health records. Exclusion criteria included failure to sign the consent form, lack of cooperation, and incomplete questionnaire responses. The research instruments included the Academic Procrastination Questionnaire, the Emotion Regulation Questionnaire, the Psychological Coherence Questionnaire, the Social Support Scale, and the School Climate Scale. Data analysis was conducted using SPSS.v24 and AMOS.v23 software, with a significance level set at 0.05.

Findings: The findings indicated that school climate had both direct and indirect effects on academic procrastination, and the proposed model demonstrated a good fit.

Conclusion: Based on the findings, it can be concluded that improving students' basic psychological needs reduces their academic procrastination. Furthermore, enhancing school climate leads to a reduction in the negative effects of academic procrastination among students. Additionally, the simultaneous improvement of basic psychological needs and school climate further mitigates the detrimental effects of academic procrastination. The structural model proposed in this study was effective in explaining and predicting academic procrastination among students.

Keywords: *Academic procrastination, school climate, social support, psychological coherence, basic psychological needs.*

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Academic procrastination is a prevalent issue among students, impacting their academic achievement and psychological well-being (Bellei & Munoz, 2023). Procrastination in academic settings is often associated with various personal, social, and institutional factors, among which school climate, social support, and psychological coherence play crucial roles (Wilson, 2023). A positive school climate fosters engagement and motivation, reducing the likelihood of procrastination (Augustine et al., 2018). Conversely, a stressful or disorganized school environment may lead to avoidance behaviors, exacerbating academic delays (Sun et al., 2024).

Social support serves as a critical buffer against academic procrastination, providing students with emotional and instrumental resources to cope with academic challenges (Shu et al., 2020). Students who perceive higher social support from family, peers, and teachers tend to exhibit lower levels of academic procrastination (Thapa et al., 2013). Psychological coherence, which refers to an individual's ability to perceive life as structured, comprehensible, and meaningful, has also been identified as a protective factor against procrastination (Salamonson et al., 2016). A strong sense of coherence enables students to manage stress effectively, maintain focus on academic tasks, and avoid procrastination (Siah et al., 2022).

Theoretical models suggest that basic psychological needs, including autonomy, competence, and relatedness, mediate the relationship between school climate, social support, and psychological coherence with academic procrastination (Can, 2019). When students experience fulfillment of these needs, they are more likely to engage in academic tasks with intrinsic motivation, reducing procrastination behaviors (Deci & Ryan, 2000). This study aims to examine the structural model of academic procrastination based on school climate, social support, and psychological coherence, with the mediating role of basic psychological needs.

Methodology

This study employed a descriptive-correlational research design using structural equation modeling to examine the relationships among the study variables. The statistical population consisted of male and female high school students in District 1 of Tehran during the 2022–2023 academic year, selected through stratified sampling. Participants met inclusion criteria such as providing informed consent, being enrolled in high school, and having confirmed mental health status. Exclusion criteria included refusal to sign the consent form, lack of cooperation, and incomplete questionnaire responses.

The research instruments included the Academic Procrastination Questionnaire, the Emotion Regulation Questionnaire, the Psychological Coherence Questionnaire, the Social Support Scale, and the School Climate Scale. Data were analyzed using SPSS.v24 and AMOS.v23 software, with a significance level set at 0.05. Normality, collinearity, and model fit indices were examined before conducting structural equation modeling.

Findings

Descriptive statistics indicated that 58.18% of the participants were male, while 41.19% were female. Among the school climate dimensions, the highest mean score was observed for student-staff

relationships. Social support dimensions showed that students perceived greater support from significant others compared to family and friends. Psychological coherence components revealed moderate levels of control, comprehension, and meaningfulness among students.

Inferential statistics demonstrated that school climate had a direct negative effect on academic procrastination ($\beta = -0.23$, $p < 0.05$), indicating that a more positive school climate reduces procrastination behaviors. Social support also exhibited a direct negative effect on academic procrastination ($\beta = -0.24$, $p < 0.05$), suggesting that higher social support leads to lower procrastination levels. Similarly, psychological coherence had a strong direct negative effect on academic procrastination ($\beta = -0.73$, $p < 0.01$).

The mediating role of basic psychological needs was examined, revealing that social support ($\beta = 0.63$, $p < 0.01$) and psychological coherence ($\beta = 0.63$, $p < 0.01$) significantly influenced basic psychological needs. In turn, basic psychological needs negatively predicted academic procrastination ($\beta = -0.54$, $p < 0.01$). The indirect effect of school climate on academic procrastination through basic psychological needs was not significant ($\beta = -0.04$, $p > 0.05$). However, social support ($\beta = -0.34$, $p < 0.01$) and psychological coherence ($\beta = -0.34$, $p < 0.01$) exerted significant indirect effects on academic procrastination via basic psychological needs.

Discussion and Conclusion

The findings confirm that school climate, social support, and psychological coherence play significant roles in predicting academic procrastination. A positive school climate directly reduces procrastination behaviors, highlighting the importance of fostering supportive educational environments. Social support, particularly from significant others and family, provides emotional and practical assistance that enables students to manage academic demands effectively. Psychological coherence emerged as the strongest predictor, suggesting that students who perceive life as meaningful and manageable are less likely to engage in procrastination.

The mediating role of basic psychological needs further underscores the necessity of addressing students' autonomy, competence, and relatedness in educational settings. While school climate did not exert a significant indirect effect on procrastination, social support and psychological coherence contributed to lower procrastination levels through enhanced fulfillment of psychological needs. These findings suggest that interventions aimed at reducing academic procrastination should focus on improving students' sense of control, meaningfulness, and social connectedness.

In conclusion, this study provides empirical support for a structural model of academic procrastination that integrates school climate, social support, and psychological coherence with the mediating role of basic psychological needs. The results emphasize the importance of fostering psychologically supportive environments in schools to mitigate procrastination tendencies among students. Future research should explore additional contextual factors, such as family dynamics and cultural influences, to provide a more comprehensive understanding of academic procrastination.



وبسایت مجله

تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۱۴۰۳ آذر ۰۵

اصلاح شده در تاریخ ۱۴۰۳ دی ۲۷

پذیرفته شده در تاریخ ۱۴۰۳ بهمن ۲۰

منتشر شده در تاریخ ۱۴۰۳ بهمن ۲۵

پویایی های روانشناختی در اختلال های خلقی

دوره ۳، شماره ۴، صفحه ۲۲۸-۲۴۳



شاپای الکترونیک: ۲۹۸۱-۱۷۵۹

مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی

حسین روزبهانی^۱، بهشته نیوشا^{۲*}، فاطمه شاطریان محمدی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران (نویسنده مسئول).

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

*ایمیل نویسنده مسئول: beheshteh_niusha@yahoo.com

چکیده

اطلاعات مقاله

نوع مقاله

پژوهشی/اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

روزبهانی ح، نیوشا ب، شاطریان محمدی ف. (۱۴۰۳). مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی. *پویایی‌های روانشناختی در اختلال های خلقی*، ۳(۴)، ۲۲۸-۲۴۳.



© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.

هدف: این پژوهش با هدف مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی انجام شد. **روش‌شناسی:** پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم ناحیه یک شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ که بصورت نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل رضایت آگاهانه، قرار داشتن در متوسطه دوم و داشتن سلامت روانی بر اساس پرونده سلامت و معیارهای خروج از مطالعه شامل عدم امضای رضایت‌نامه شرکت در پژوهش، عدم همکاری و تکمیل پرسشنامه‌ها به صورت ناقص بود. ابزار تحقیق پرسشنامه‌های پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی، پرسشنامه تنظیم هیجان، پرسشنامه انسجام روانی، مقیاس حمایت اجتماعی و مقیاس جو مدرسه بودند. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS.v24 و AMOS.v23 انجام شد. سطح معناداری در این مطالعه نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد که جو مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی به طور مستقیم و غیر مستقیم اثر می‌گذارد و مدل پیشنهادی از برازش خوبی برخوردار است. **نتیجه‌گیری:** بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که بهبود نیازهای اساسی روان شناختی در دانش آموزان باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر بهبود و افزایش جو مدرسه در دانش آموزان باعث کاهش اثرات مخرب و منفی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می‌گردد. هم چنین بهبود همزمان نیازهای اساسی روان شناختی و متغیر جو مدرسه باعث کاهش اثرات زبان بار اهمال کاری تحصیلی می‌شود. همینطور مدل ساختاری پژوهش حاضر در تبیین و پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان کارآمد بوده است.

کلیدواژگان: اهمال کاری تحصیلی، جو مدرسه، حمایت اجتماعی، انسجام روانی، نیازهای اساسی روانشناختی



مقدمه

بهبود نظام آموزشی می‌تواند بهبود سلامت جامعه، کاهش فقر، و افزایش شادکامی و رضایت جامعه را به دنبال داشته باشد (Wilson, 2023). با شناسایی و رفع مشکلات آموزشی می‌توان بهترین شرایط یادگیری را فراهم کرد و از این طریق توانمندی‌ها و استعدادهای دانش‌آموزان را به حداکثر رساند (Bellei & Munoz, 2023). یکی از مشکلات عمده نظام آموزشی، تحت عنوان اهمال کاری تحصیلی شناخته می‌شود (Melgaard et al., 2022). اهمال کاری به معنای تأخیر در انجام کارها یا اجتناب از انجام وظایفی است که باید انجام شود، به هر دلیلی به فرد واگذار می‌شود (Nurlaila & Rahmawati, 2019). اهمال کاری، حاوی جلوه‌های گوناگونی است که متداول‌ترین آن‌ها، اهمال کاری در تحصیل است. با توجه به اطلاعات موجود، اهمال کاری تحصیلی به عنوان یک مشکل شایع در جامعه دانش‌آموزی شناخته شده است (Almurumudhe, 2018; Ram & Esmaeili Shad, 2024; Emami Khotbesara et al., 2024; et al., 2024). بسیاری از دانش‌آموزان در طول روزهای درسی، به جای تمرکز بر روی تکالیف و وظایف تحصیلی خود، به سرگرمی‌های غیرضروری می‌پردازند و در نهایت موفق به انجام تکالیف خود نمی‌شوند. همچنین، برخی از آن‌ها در پاسخ به این مشکل، اضطراب قابل توجهی را تجربه می‌کنند که می‌تواند باعث ایجاد سردرگمی و اختلال در فعالیت‌های روزمره آن‌ها شود (Asmali & Sayin, 2022). بنابراین، جو مدرسه به شدت برای جامعه مهم است. جو مثبت مدرسه، به مدیران مدارس کمک می‌کند تا با رعایت مقررات نانوشته، سنت‌ها و هنجارها، به نتایج مورد انتظار برسند (Augustine et al., 2018). برخی شواهد علمی مبین آن است اگر جو مدرسه پر از استرس و بی‌نظمی باشد، ممکن است این شرایط موجب شود دانش‌آموزان به سمت اهمال کاری پیش روند. ایجاد محیطی آرام و سازمان یافته می‌تواند به کاهش اهمال کاری کمک کند (Sun et al., 2024; Yang & Seyed Alitabar, 2021; Yang et al., 2024). همچنین، جو مثبت مدرسه با ایجاد حس مشترک نسبت به هدف، کارکنان و مدیران و دانش‌آموزان را به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و بهبود هنجارها و آموزش حرفه‌ای معلمان تشویق می‌کند. به همین دلیل، مشارکت معلمان در عملکرد مدرسه و آموزش‌هایی که ارائه می‌شود، بهبود خواهد یافت (Thapa et al., 2013). از سویی دیگر، عدم حمایت اجتماعی می‌تواند موجب استرس و اضطراب دانش‌آموزان شود. این حالات روحی، مانع تمرکز و درگیری آن‌ها با تکالیف و درس‌ها می‌شود و زمینه را برای اهمال کاری فراهم می‌کند (Thapa et al., 2013). حمایت اجتماعی به عنوان در دسترس بودن افرادی تعریف می‌شود که باعث می‌شود فرد احساس کند مورد توجه، ارزش و محبت قرار می‌گیرد. داشتن روابط اجتماعی با دیگران یک نیاز اساسی انسان است و برای رشد سالم مهم است، زیرا تجربیات اولیه رابطه بر کیفیت و انتظارات در روابط اجتماعی بعدی تأثیر می‌گذارد و شکل می‌دهد (Shu et al., 2020). دانش‌آموزان دارای انسجام روانی قادر هستند با شرایط مختلف زندگی سازگار شوند، تصمیم‌های بهتری بگیرند و به عملکرد بهتری در سطح شخصی و اجتماعی دست پیدا کنند (Salamonson et al., 2016). انسجام روانی بالا باعث افزایش روحیه و انگیزه دانش‌آموزان برای انجام وظایف تحصیلی می‌شود. دانش‌آموزانی که انسجام روانی بالا دارند، به طور طبیعی برای کسب دانش، پیشرفت و موفقیت در تحصیلات خود تلاش می‌کنند. در واقع، انسجام روانی کمک می‌کند تا دانش‌آموزان بتوانند تمرکز خود را روی وظایف تحصیلی حفظ و از تفکرات منحرف کننده که منجر به اهمال کاری می‌شود، جلوگیری کنند (Siah et al., 2022). علاوه بر روابط مستقیم بین جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با اهمال کاری تحصیلی، شواهد علمی نشان می‌دهد برخی از متغیرها می‌توانند در رابطه بین متغیرهای پیش‌بین با متغیر اهمال کاری تحصیلی نقش واسطه‌ای داشته باشند. یکی از این متغیرهای واسطه‌ای نیازهای اساسی روان‌شناختی است. در همین راستا، دانش‌آموزان در دوره نوجوانی در پرورش و توسعه شخصیت و هویت خود بسیار حساس هستند. برای اینکه این فرآیند به درستی اتفاق بیفتد، جو مدرسه باید برای تأمین نیازهای اساسی روان‌شناختی دانش‌آموزان پوشش کافی را فراهم کند (Augustine et al., 2018; Dastjerdi & Khodabakhshi, 2019; Pourkarimi & 2024).



(Ghodoosi Nejad, 2019; Thapa et al., 2013). حمایت اجتماعی نیز بر نیازهای اساسی روانشناختی تأثیر معناداری دارد؛ زیرا در صورت وجود حمایت اجتماعی دانش آموزان احساس می کنند که در مواجهه با چالش های روزمره دارای پشتیبانی هستند و احساس امنیت آن ها به عنوان یکی از نیازهای اساسی روانشناختی در وضعیت مطلوبی قرار می گیرد (Shin, 2022).

همچنین، چنانچه دانش آموزان سطح بالایی از حمایت اجتماعی را ادراک کنند، احساس می کنند که مورد توجه دیگران قرار گرفته اند و به این ترتیب، عزت نفس آن ها که یکی دیگر از نیازهای اساسی روانشناختی است، افزایش می یابد (Hornung & Glaser, 2022). علاوه بر این، انسجام روانی می تواند به دانش آموزان کمک کند تا احساس تعلق و پذیرش بیشتری داشته باشند. در صورت وجود انسجام روانی، دانش آموزان احساس می کنند که بخشی از یک گروه بزرگتر هستند و این احساس به آن ها کمک می کند تا احساس تعلق و پذیرش بیشتری نسبت به محیط خود به عنوان یکی از نیازهای اساسی روانشناختی داشته باشند (Krok & Kleszczewska-Albańska, 2019). از سوی دیگر، نیازهای اساسی روانشناختی نوجوانان می تواند بر اهمال کاری تحصیلی آن ها تأثیر گذار باشد. نوجوانان در دوران نوجوانی خود، به دلیل تغییرات فراوان در بدن و روحیه خود، نیاز به تأمین نیازهای روانشناختی خود دارند. در صورتی که این نیازها تأمین نشوند، ممکن است به اهمال کاری تحصیلی منجر شوند (Can, 2019). با توجه به مطالب فوق، این تحقیق با استفاده از تکنیک مدل یابی معادلات ساختاری، مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی را بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با نقش میانجی نیازهای اساسی روانشناختی بررسی کرد.

مواد و روش پژوهش

این تحقیق از نظر هدف، بنیادی و از نظر شیوه گردآوری و تحلیل اطلاعات، توصیفی از نوع همبستگی و مبتنی بر مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر و پسر متوسطه دوم ناحیه یک شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ که بصورت نمونه گیری طبقه ای انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل رضایت آگاهانه، قرار داشتن در متوسطه دوم و داشتن سلامت روانی بر اساس پرونده سلامت و معیارهای خروج از مطالعه شامل عدم امضای رضایت نامه شرکت در پژوهش، عدم همکاری و تکمیل پرسشنامه ها به صورت ناقص بود. به این منظور، در فصل زمستان سال ۱۴۰۱ به مدت یک ماه به صورت میدانی پرسشنامه ها در بین اعضای گروه نمونه توزیع شد. قبل از توزیع پرسشنامه ها کلیه دانش آموزان تا حدی که موجب سوگیری نشود، در جریان هدف پژوهش قرار گرفتند. بنابراین، کلیه دانش آموزان به صورت داوطلبانه و با رضایت آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. همچنین، به کلیه دانش آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آن ها به صورت کاملاً محرمانه مورد بررسی قرار خواهد گرفت. برای تکمیل پرسشنامه ها، بین ۱۵ الی ۲۰ دقیقه زمان لازم بود؛ با این حال، برای تکمیل پرسشنامه ها هیچ گونه محدودیت زمانی اعمال نشد. در نهایت، با دقت زیاد در جمع آوری اطلاعات و حذف پرسشنامه هایی که با عجله پر شدند و الگوی تکراری پاسخدهی پیروی می کردند، اطلاعات صحیح مورد بررسی قرار گرفتند.

مقیاس جو مدرسه: این مقیاس ۳۱ سؤالی توسط مارینو و اسمینسون (۲۰۱۶) ساخته شده که ۴ عامل اصلی روابط دانش آموزان- دانش آموزان (سؤال ۷-۱۹)، روابط دانش آموزان- کارکنان (سؤال ۸-۱۶)، تأکید آموزشی (سؤال ۲۳-۱۷) و ارزش ها و باورهای مشترک (سؤال ۲۴-۳۱) را بر روی طیف لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) می سنجد. دامنه نمرات بین ۳۱ تا ۱۵۵ هست و نمرات بالاتر نشان دهنده جو بهتر در مدرسه هست. مارینو و اسمینسون (۲۰۱۶) روایی محتوایی و سازه پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ گزارش نمودند (Marino & Sminson, 2016). در نسخه فارسی این مقیاس نیز روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد (Dastjerdi & Khodabakhshi, 2019; Pourkarimi & Ghodoosi, 2019; Nejad, 2019).



مقیاس حمایت اجتماعی: این مقیاس ۱۲ سؤالی توسط زیمت و همکاران (۱۹۹۰) ساخته شده و سه بُعد حمایت از سوی اشخاص مهم (۴ سؤال)، حمایت از سوی خانواده (۴ سؤال) و حمایت از سوی دوستان (۴ سؤال) را بر روی طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می‌سنجد. زیمت و همکاران (۱۹۹۰) روایی محتوایی آن را تأیید و پایایی به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های حمایت از سوی اشخاص مهم، خانواده، دوستان و کل مقیاس به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۶، ۰/۶۸ و ۰/۷۳ گزارش دادند (Zimet et al., 1990). در ایران نیز روایی به روش شاخص‌های تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید شد و ضرایب پایایی محاسبه شده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ نیز به ترتیب برای ابعاد حمایت از سوی اشخاص مهم، حمایت از سوی خانواده حمایت از سوی دوستان و کل مقیاس برابر با ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۹۱ و ۰/۹۰ به دست آمد (Babanejad et al., 2020; Borouki Milan et al., 2020).

پرسشنامه انسجام روانی: این ابزار ۱۳ سؤالی توسط آنتونوسکی (۱۹۸۷) ساخته شد؛ که سه مؤلفه کنترل‌پذیری (۱۳، ۵، ۳)، ادراک‌پذیری (۲، ۶، ۸، ۹، ۱۱) و معناداری (۱، ۴، ۷، ۱۲) را با استفاده از مقیاس هفت‌درجه‌ای لیکرت (۱ = عدم تمایل و ۷ = شدت تمایل) می‌سنجد. نمره ابزار با مجموع نمره سؤال‌ها به دست می‌آید، لذا دامنه نمرات بین ۱۳ تا ۹۱ و نمره بیشتر به معنای احساس انسجام بالاتر است. آنتونوسکی (۱۹۸۷) روایی سازه آن را تأیید و پایایی به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۸۲ تا ۰/۹۵ گزارش نمودند (Antonovsky, 1987). در ایران، پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۷ و ضریب باز آزمایی کل مقیاس ۰/۶۶ به دست آمد. همچنین روایی سازه آن تأیید و روایی همزمان این مقیاس با پرسشنامه ۴۵ سؤال سرسختی روانشناختی ۰/۵۴ به دست آمد (Fazlali, 2012; Zabilian, 2017).

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه ۲۷ سؤال را سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) ساختند که سه مؤلفه آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکالیف، آماده شدن برای فعالیت‌ها را بر روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از هرگز نمره ۱ تا همیشه نمره پنج می‌سنجد. دامنه نمرات بین ۲۷ تا ۱۳۵ هست و کسب نمره بالا در مقیاس اهمال کاری را ملاک اهمال کار بودن در نظر گرفته‌اند. سولومون و راث بلوم (۱۹۸۴) روایی محتوایی را تأیید و پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۴ گزارش نمودند (Solomon & Rothblum, 1984). این پرسشنامه توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب ۰/۶۱ و ۰/۸۸ به دست آمده است و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر ۰/۹۱ بود (Mizani, 2014).

مقیاس نیازهای اساسی روان‌شناختی: این مقیاس ۲۱ گویه‌ای توسط دسی و رایان (۲۰۰۰) جهت سنجش نیازهای اساسی روان‌شناختی ساخته شده که سه مؤلفه خودمختاری (گویه‌های ۱، ۴، ۸، ۱۱، ۱۴، ۱۷، ۲۰)، شایستگی (گویه‌های ۱۳، ۱۵، ۱۹، ۳، ۵، ۱۰) و ارتباط (گویه‌های ۲، ۶، ۷، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸، ۲۱) را بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً درست (۵) تا کاملاً نادرست (۱) می‌سنجد و گویه‌های ۳، ۴، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹، ۲۰ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. دامنه نمرات بین ۲۱ تا ۱۰۵ هست، نمرات بالاتر نشان‌دهنده نیازهای اساسی روان‌شناختی بالاتر است و بالعکس. دسی و رایان (۲۰۰۰)، روایی محتوایی آن را تأیید کردند و پایایی آن به روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای خرده مقیاس‌های نیاز به خودمختاری، ارتباط و شایستگی ۰/۹۲، ۰/۹۲ و ۰/۹۸ گزارش نمودند (Deci & Ryan, 2000). در ایران، پایایی با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودمختاری، شایستگی، ارتباط و کل به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۶۷، ۰/۸۱ و ۰/۸۱ به دست آمد. همچنین برای بررسی روایی این مقیاس، همبستگی نمره هر سؤال با نمره خرده مقیاس آن محاسبه شد و دامنه ضرایب برای نیاز به خودفرمانی ۰/۴۴ تا ۰/۶۷، نیاز به شایستگی ۰/۷۳ تا ۰/۸۱ و نیاز به ارتباط ۰/۴۵ تا ۰/۶۰ به دست آمد و همه ضرایب در سطح ۰/۰۵ معنادار بود (Mizani, 2014).

آمار توصیفی همچون میانگین، انحراف استاندارد و جداول توزیع فراوانی، اطلاعات جمعیت شناختی و متغیرهای پژوهش بررسی شد. همچنین، به منظور بررسی نقش نیازهای اساسی روان‌شناختی در رابطه بین جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با اهمال کاری



تحصیلی از تحلیل مسیر با رویکرد مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS.۷۲۴ و AMOS.۷۲۳ انجام شد. سطح معناداری در این مطالعه نیز ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته ها

طبق نتایج اطلاعات دموگرافی پسرها با ۵۸,۱۸٪ تعدا بیشتری نسبت به دختران با ۴۱,۱۹٪ بودند. همچنین ۳۹,۷۰٪ دانش آموزان پایه دوازدهم بودند.

طبق **جدول ۱** از بین مؤلفه های جو مدرسه، بیشترین میانگین مربوط به روابط دانش آموزان- کارکنان است.

جدول ۱

یافته های توصیفی خرده مقیاس های تحقیق

مقیاس	خرده مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
جو مدرسه	روابط دانش آموزان- دانش آموزان	۲۲.۵۰	۵.۸۶	-۰.۲۰	۰.۰۸
	روابط دانش آموزان- کارکنان	۲۷.۲۲	۹.۲۶	-۰.۲۱	-۰.۵۹
	تأکید آموزشی	۲۴.۷۶	۵.۴۲	-۰.۷۳	۱.۰۶
	ارزش ها و باورهای مشترک	۲۵.۱۹	۷.۰۱	-۰.۱۱	-۰.۲۱
حمایت اجتماعی	حمایت از سوی اشخاص مهم	۱۵.۵۹	۳.۳۸	-۰.۷۳	۰.۳۲
	حمایت از سوی خانواده	۱۳.۷۵	۳.۳۸	-۰.۲۰	-۰.۲۱
	حمایت از سوی دوستان	۱۵.۰۶	۳.۱۵	-۰.۴۷	۰.۰۸
انسجام روانی	کنترل پذیری	۱۷.۱۸	۴.۰۶	-۰.۵۲	۰.۴۹
	ادراک پذیری	۱۵.۷۳	۳.۹۰	۰.۰۵	۰.۱۰
	معناداری	۱۵.۶۱	۳.۷۱	۰.۱۳	-۰.۳۸
نیازهای روانشناختی	خودمختاری اساسی	۲۳.۴۸	۵.۷۸	-۰.۳۶	-۰.۲۰
	شایستگی	۲۰.۲۹	۴.۷۱	-۰.۱۳	-۰.۱۹
	ارتباط	۲۷.۸۵	۵.۵۱	-۰.۲۱	۰.۰۳
اهمالکاری تحصیلی	اهمالکاری برای امتحانات	۲۸.۴۹	۴.۳۹	-۰.۵۱	۱.۵۲
	اهمالکاری برای تکالیف	۲۸.۲۹	۳.۷۶	-۰.۶۸	۱.۶۷
	اهمالکاری برای فعالیت ها	۳۰.۳۶	۴.۵۷	-۰.۵۵	۱.۱۵

برای بررسی مفروضه های تحلیل، ابتدا نرمال بودن توزیع داده ها از طریق آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد که نتایج نشان داد مقادیر همه متغیرها در دامنه نرمال قرار دارند ($p > ۰.۰۵$). همچنین، جهت بررسی همخطی میان متغیرهای مستقل، عامل تورم واریانس (VIF) محاسبه شد که برای تمامی متغیرها کمتر از ۱۰ بود (دامنه ۱,۲۵ تا ۲,۸۷)، نشان دهنده عدم وجود همخطی شدید. آزمون استقلال خطاها با استفاده از آماره دوربین-واتسون انجام شد که مقدار آن برابر با ۱,۸۹ بود و نشان داد که فرض استقلال خطاها برقرار است. علاوه بر این، بررسی همگنی واریانس ها از طریق آزمون لون نشان داد که واریانس ها برای تمامی متغیرها برابر هستند ($p > ۰.۰۵$). بنابراین، با توجه به تأیید تمامی مفروضه های اساسی، انجام تحلیل های آماری اصلی امکان پذیر و معتبر است.

در ادامه، نتایج **جدول ۲** نشان داد عوامل همه مقیاس ها بار عاملی معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد دارند.



جدول ۲

ضرایب و معناداری بارهای عاملی مدل‌های اندازه‌گیری (تحلیل عاملی تاییدی)

متغیر	خرده مقیاس	وزن استاندارد شده	سطح معناداری
جو مدرسه	روابط دانش آموزان - دانش آموزان	۰.۵۵	۰.۰۰۱
	روابط دانش آموزان - کارکنان	۰.۸۲	۰.۰۰۱
	تأکید آموزشی	۰.۶۰	۰.۰۰۱
	ارزش‌ها و باورهای مشترک	۰.۹۸	۰.۰۰۱
حمایت اجتماعی	حمایت از سوی اشخاص مهم	۰.۷۸	۰.۰۰۱
	حمایت از سوی خانواده	۰.۸۶	۰.۰۰۱
	حمایت از سوی دوستان	۰.۸۵	۰.۰۰۱
انسجام روانی	کنترل‌پذیری	۰.۲۸	۰.۰۰۱
	ادراک‌پذیری	۰.۲۷	۰.۰۰۱
	معناداری	۰.۴۶	۰.۰۰۱
نیازهای اساسی روانشناختی	خودمختاری	۰.۷۸	۰.۰۰۱
	شایستگی	۰.۷۵	۰.۰۰۱
	ارتباط	۰.۷۵	۰.۰۰۱
اهمال‌کاری تحصیلی	اهمال‌کاری برای امتحانات	۰.۶۹	۰.۰۰۱
	اهمال‌کاری برای تکالیف	۰.۵۵	۰.۰۰۱
	اهمال‌کاری برای فعالیت‌ها	۰.۷۳	۰.۰۰۱

جدول ۳

ضرایب و معناداری اثرات مستقیم و غیرمستقیم

متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	آماره	sig
معناداری					
جو مدرسه	اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۲۳	-۲.۶۳	۰.۰۰۸
حمایت اجتماعی	اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۲۴	-۲.۶۸	۰.۰۰۷
انسجام روانی	اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۷۳	-۸.۹۳	۰.۰۰۱
جو مدرسه	نیازهای روان‌شناختی	اساسی	۰.۰۷	۱.۵۳	۰.۱۲۶
حمایت اجتماعی	نیازهای روان‌شناختی	اساسی	۰.۶۳	۸.۲۵	۰.۰۰۱
انسجام روانی	نیازهای روان‌شناختی	اساسی	۰.۶۳	۸.۲۲	۰.۰۰۱
نیازهای روان‌شناختی	اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۵۴	-۶.۵۸	۰.۰۰۱
جو مدرسه	اهمال‌کاری تحصیلی	غیرمستقیم (به واسطه نیازهای اساسی روان‌شناختی)	-۰.۰۴	-۰.۸۱	۰.۳۰۶
حمایت اجتماعی	اهمال‌کاری تحصیلی	غیرمستقیم (به واسطه نیازهای اساسی روان‌شناختی)	-۰.۳۴	-۳.۰۹	۰.۰۰۱
انسجام روانی	اهمال‌کاری تحصیلی	غیرمستقیم (به واسطه نیازهای اساسی روان‌شناختی)	-۰.۳۴	-۳.۰۷	۰.۰۰۱



در رابطه با فرضیه اول، نتایج نشان داد که جو مدرسه اثر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارد ($\beta = -0.23$, $p < 0.05$). این یافته نشان می دهد که هرچه جو مدرسه بهبود یابد، میزان اهمال کاری تحصیلی کاهش می یابد.

در مورد فرضیه دوم، نتایج نشان داد که حمایت اجتماعی نیز اثر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارد ($\beta = -0.24$, $p < 0.05$). این نتیجه بیانگر آن است که افزایش حمایت اجتماعی موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می شود.

در بررسی فرضیه سوم، مشاهده شد که انسجام روانی دارای اثر مستقیم و معنادار بر اهمال کاری تحصیلی است ($\beta = -0.73$, $p < 0.01$). این یافته تأیید می کند که هرچه سطح انسجام روانی بالاتر باشد، میزان اهمال کاری تحصیلی کاهش می یابد.

در رابطه با فرضیه چهارم، نتایج نشان داد که جو مدرسه تأثیر مستقیمی بر نیازهای اساسی روان شناختی ندارد ($\beta = 0.07$, $p > 0.05$). این نشان می دهد که جو مدرسه به تنهایی تأثیر قابل توجهی بر نیازهای اساسی روان شناختی دانش آموزان ندارد.

در مورد فرضیه پنجم، حمایت اجتماعی اثر مستقیم و معناداری بر نیازهای اساسی روان شناختی داشت ($\beta = 0.63$, $p < 0.01$). بنابراین، افزایش حمایت اجتماعی به ارتقای نیازهای اساسی روان شناختی دانش آموزان کمک می کند.

در بررسی فرضیه ششم، انسجام روانی نیز اثر مستقیم و معناداری بر نیازهای اساسی روان شناختی داشت ($\beta = 0.63$, $p < 0.01$). این یافته نشان می دهد که دانش آموزانی که از انسجام روانی بالاتری برخوردارند، نیازهای اساسی روان شناختی بهتری دارند.

در خصوص فرضیه هفتم، نتایج نشان داد که نیازهای اساسی روان شناختی تأثیر مستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارند ($\beta = -0.54$, $p < 0.01$). این بدان معناست که هرچه نیازهای اساسی روان شناختی بیشتر تأمین شوند، میزان اهمال کاری تحصیلی کاهش می یابد.

در رابطه با فرضیه هشتم، نتایج نشان داد که جو مدرسه اثر غیرمستقیم بر اهمال کاری تحصیلی از طریق نیازهای اساسی روان شناختی ندارد ($\beta = -0.04$, $p > 0.05$). این یافته بیانگر آن است که نیازهای اساسی روان شناختی نقش واسطه ای معناداری در رابطه بین جو مدرسه و اهمال کاری تحصیلی ندارد.

در بررسی فرضیه نهم، مشخص شد که حمایت اجتماعی اثر غیرمستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی از طریق نیازهای اساسی روان شناختی دارد ($\beta = -0.34$, $p < 0.01$). این بدان معناست که حمایت اجتماعی از طریق بهبود نیازهای اساسی روان شناختی می تواند میزان اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد.

در نهایت، در رابطه با فرضیه دهم، نتایج نشان داد که انسجام روانی نیز اثر غیرمستقیم و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی از طریق نیازهای اساسی روان شناختی دارد ($\beta = -0.34$, $p < 0.01$). این یافته نشان می دهد که دانش آموزانی که انسجام روانی بالاتری دارند، از طریق برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی، اهمال کاری تحصیلی کمتری را تجربه می کنند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با در نظر گرفتن نقش واسطه ای نیازهای اساسی روان شناختی در دانش آموزان بود. این نتایج با یافته های پیشین بسیاری همسو می باشد (Almurumudhe et al., 2024; Amarloo & Shareh, 2018; Asmalı & Sayın, 2022; Azizah, 2022; Babaei et al., 2024; Eckert et al., 2016; Erzen & Çikrikci, 2018; Madjid et al., 2021; Muarifah et al., 2022; Sari & Kusumaningrum, 2022; Zabilian, 2017).



نتایج آزمون آماری نشان داد جو مدرسه بر اهمال کاری تحصیلی به طور مستقیم و غیر مستقیم اثر می‌گذارد. همسو با این یافته دستجردی و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه نقش جوسازمانی مدرسه در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دریافتند که ابعاد جوسازمانی مدرسه، اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی می‌کنند (Dastjerdi & Khodabakhshi, 2019). همچنین مطالعه پورکریمی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند جو مدرسه نیز در پیش‌بینی اهمال کاری معلمان نقش مؤثری را ایفا می‌نماید (Pourkarimi & Ghodoosi Nejad, 2019). از سویی اهمیت روابط معلم - دانش‌آموز بر اهمالکاری به گونه‌ای است که حتی برخی جایگاه و نقش معلم را در جوامع آسیایی موازی با نقش پدر و مادر می‌دانند (Chen & Avi Astor, 2010). شواهدی وجود دارد مبنی بر این که روابط مثبت معلم - دانش‌آموز، کودک را در برابر جو خانگی نامطلوب مثل روابط منفی والد- فرزند محافظت می‌کند و کیفیت ارتباط معلم - دانش‌آموز با برونی‌سازی رفتار را قوی‌تر از رابطه‌ی فرزند پروری منفی و برونی‌سازی رفتار می‌داند (Erzen & Çikrikci, 2018; Pourkarimi & Ghodoosi Nejad, 2019). پژوهشگران بر این باورند که روابط ضعیف معلم - دانش‌آموز به احساس ناکامی و یا تجربه‌ی خود ارزشمندی پایین منجر شده که هر دو حالت به درگیری دانش‌آموز در رفتارهای اهمالکاری در تحصیل منتهی می‌شود.

نتایج آزمون آماری نشان داد متغیر حمایت اجتماعی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم اثر می‌گذارد. همسو با این یافته، نتایج پژوهش ساری و کوسامانیگرام (۲۰۲۲) بر روی ۱۶۱ دانشجو نشان داد که بین حمایت اجتماعی و اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی معنی‌داری وجود دارد (Sari & Kusumaningrum, 2022). نتایج مطالعه مجید و همکاران (۲۰۲۱) بر روی ۷۹۷ دانش‌آموز نشان داد که حمایت اجتماعی از سوی خانواده، دوستان و مدرسه می‌تواند سطح اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد (Madjid et al., 2021). مطالعه ایرزن و سیکرکسی (۲۰۱۸) بر روی ۳۳۱ دانش‌آموز ۱۳-۲۰ ساله نشان داد حمایت اجتماعی والدین در اهمال کاری تحصیل دانش‌آموزان نقش دارد (Erzen & Çikrikci, 2018). به علاوه مدل تاثیر غیرمستقیم نیز بیان می‌کند که حمایت اجتماعی عمدتاً هنگامی که سطح استرس بالاست بر سلامت روانی اثر می‌گذارد (Koskinen et al., 2015) و طبق این مدل حمایت اجتماعی، افراد را در مقابل اثرات بیماری زای رویدادهایی که فشار روانی را تشدید می‌کنند، حفظ می‌کند. در واقع حمایت اجتماعی به افراد کمک می‌کند تا در برابر وقایع استرس‌زا واکنش‌های مثبت از خود نشان دهند.

همچنین در تئوری شبکه وجود پیوندها و بسط آن‌ها در قالب اجتماعات شخصی منجر به یک حمایت اجتماعی می‌شود. حمایت اجتماعی حاصل از این شبکه‌ها، افراد را در برابر آسیب‌های روانی و جسمانی محافظت می‌کند. مصونیت افراد در آسیب‌های روانی و جسمانی تابع ویژگی‌های ساختاری شبکه‌هایی است که در آن درگیر هستند، لذا تغییر این ویژگی‌های ساختاری با میزان حمایت اجتماعی و مصونیت پذیری در ارتباط است. در نهایت این یافته در چارچوب نظریه کوهن (۲۰۰۴) قابل تبیین است. کوهن (۲۰۰۴) حمایت اجتماعی را این گونه تعریف نموده است: حمایت اجتماعی یک شبکه اجتماعی است که برای افراد منابع روانشناختی و محسوسی را فراهم می‌کند تا بتوانند با شرایط استرس‌زای زندگی و مشکلات روزانه کنار بیایند، حمایت اجتماعی از طریق ایفای نقش واسطه‌ای میان عوامل تنش زای زندگی و بروز مشکلات جسمی و روانی و همچنین تقویت شناخت افراد باعث کاهش تنش تجربه شده، و اهمالکاری افراد می‌شود (Cohen, 2004).

نتایج آزمون آماری نشان داد انسجام روانی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و غیر مستقیم اثر می‌گذارد. همسو با پژوهش حاضر، یافته‌های مطالعه زابیلیان (۱۳۹۶) با عنوان بررسی نقش میانجی گر حمایت اجتماعی ادراک شده در رابطه بین انسجام روانی و احساس انسجام روان‌شناختی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه نشان داد بین حمایت اجتماعی ادراک شده و انسجام روانی با اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان همبستگی معنی‌داری وجود دارد (Zabilian, 2017). فضلعلی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای دریافت که به ترتیب احساس انسجام روانی، محبت ادراک شده و کنترل ادراک شده والدین قادر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی است (Fazlali, 2012).



افراد با انسجام روانی با مشکلات سازگار می‌شوند، وقتی اوضاع وخیم می‌شود، هدف‌های عالی تنظیم می‌کنند، زیرا می‌دانند چگونه از مهارت و راهبرد مسأله مدار استفاده کنند. قادرند با توجه کامل با چالشی‌های مقابل خود مواجه شوند، به دلیل اینکه آموخته‌اند، چگونه به شک و تردیدهای فردی نگاه کنند و افراد با انسجام روانی و سازگار با تجسم امکانات موجود خود برای موفقیت، قدرت پیدا می‌کنند. آن‌ها مهارت‌هایی پیدا کرده‌اند که به آن‌ها اعتماد، پشتکار داشتن و قانع نشدن به نتایج پیش‌پافتاده را می‌دهد. آن‌ها دارای قدرت تصمیم‌گیری هستند، یعنی توانایی انتخاب از میان شیوه‌های مواجهه با وقایع را دارا هستند، کنترل شناختی دارند، یعنی توانایی تفسیر و ارزیابی وقایع فشارزا به طرح‌های در حال پیشرفت و خنثی کردن اثرات نامطلوب آن و همچنین از مهارت سازگاری یعنی داشتن خزانه بزرگتری از پاسخ‌های مناسب در همه موقعیت‌ها که به دنبال یک محرک خاص به وجود آمده است، برخوردارند. از سویی باید گفت به صورت مشترک خصیصه اصلی شخصیت‌های با اهمالکاری پایین این است که از کارهای روزمره بی‌خطر، ایمن و راحت دوری می‌کنند. آن‌ها در جستجوی رشد و پیشرفت هستند و می‌خواهند بر چالش‌های جدید فایز آیند. آن‌ها همچنین رویدادهای زندگی را جالب، متنوع، آموزنده و چالش‌انگیز و مثبت و معنادار ارزیابی می‌کنند و نسبت به زندگی خوش بین‌ترند. در مجموع افراد با انسجام روانی دارای اعتماد به نفسی، ابراز وجود، خلق بالا و شادکامی بیشتری هستند و برانگیختگی فیزیولوژیکی کمتری نسبت به استرس دارند و بنابراین اهمالکاری تحصیلی پایین‌تری را نیز تجربه می‌کنند.

نتایج آزمون آماری نشان داد متغیر نیازهای اساسی روانشناختی بر متغیر اهمالکاری تحصیلی اثر مستقیم (فرضیه یازدهم) معنی‌داری دارد. همسو با این یافته میزانی (۱۳۹۳) در مطالعه‌ای دریافتند که بین نیازهای روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری با اهمالکاری تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و نیازهای روانشناختی و خودتنظیمی یادگیری قدرت پیش‌بینی‌کنندگی اهمالکاری تحصیلی را دارند (Mizani, 2014). مطالعه پیلکان و همکاران (۲۰۲۱) نشان داد رابطه بین برآوردن نیازهای روانشناختی اساسی، انگیزه درونی، اهمالکاری معنی‌دار بود (Pelikan et al., 2021). کن و زیرن (۲۰۱۹) در مطالعه خود بر روی ۹۱۴ دانش‌آموز دریافتند که بین نیازهای اساسی روانی با رفتار اهمالکاری تحصیلی نوجوانان همبستگی معنی‌داری وجود دارد (Can, 2019). در تبیین یافته‌های این فرضیه می‌توان بیان کرد که ادراک فراگیران نسبت به برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی می‌تواند درگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها را پیش‌بینی کند (Ratelle & Duchesne, 2014). زمانی که نیازهای اساسی روان شناختی دانش‌آموزان برآورده شود آن‌ها بیشتر بر اهداف خود متمرکز شده و از انگیزه بیشتری برخوردار می‌شوند که در نتیجه منجر به این می‌شود که پشتکار و مشارکت بیشتری در انجام فعالیت‌ها نشان دهند به عبارت دیگر بر آورده شدن این نیازها، منتج به احساس خودتعیین‌گری دانش‌آموزان و افزایش انگیزه درونی ایشان می‌شود. از نظر دسی و زیان (۲۰۰۰) نیز افراد در تکالیفی، تعامل و مشارکت فعال دارند که برای آنان جالب جذاب و تازه است. این درگیری و تعهد به فعالیت‌های جذاب نیازمند تحقق و برآورده شدن نیازهای اساسی روان شناختی است (Deci & Ryan, 2000). بنابراین تجربه شایستگی خود پیروی و مرتبط بودن برای انگیزه درونی و کاهش اهمالکاری تحصیلی، ضروری است؛ به عبارت دیگر دانش‌آموزانی که در محیط تحصیل احساس آزادی عمل صمیمیت و پیوستگی با دیگران و پیشرفت و شایستگی برای یادگیری و انجام تکالیف درسی خود می‌کنند عملکرد تحصیلی بهتری را از خود نشان می‌دهند در نتیجه کمتر گرفتار اهمالکاری تحصیلی می‌شوند.

زمانی که شخص در یک فعالیت احساس خودمختاری و خودتعیین‌کنندگی می‌کند به استاد درونی تمایل دارد و حس بالایی از کنترل روی رفتارهایش ادراک می‌کند ارضاء نیاز شایستگی باورها را در انجام تکلیف افزایش می‌دهد. خودکارآمدی را ارتقاء می‌دهد؛ همینطور ارضا نیاز به ارتباط دلالت می‌کند بر اینکه دانش‌آموزان زمانی که با مسائل درگیر می‌شوند از مواظبت و حمایت دیگران لذت می‌برند اطمینان شان در حل مسائل بالا می‌رود و خودکارآمدی افزایش پیدا می‌کند. به ویژه با ارضاء نیازهای خودمختاری ارتباط و شایستگی دانش‌آموزان



آن‌ها تشویق می‌شوند از هر فرصتی برای جستجوی تکالیف یادگیری استفاده کنند؛ لذا آن‌ها احتمالاً سطح پایین تری از اهمال کاری تحصیلی از خود نشان می‌دهند.

بر اساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت که بهبود نیازهای اساسی روان‌شناختی در دانش‌آموزان باعث کاهش اهمال کاری تحصیلی آن‌ها می‌شود. از سوی دیگر بهبود و افزایش جو مدرسه در دانش‌آموزان باعث کاهش اثرات مخرب و منفی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان می‌گردد. هم‌چنین بهبود همزمان نیازهای اساسی روان‌شناختی و متغیر جو مدرسه باعث کاهش اثرات زبان بار اهمال کاری تحصیلی می‌شود. هم‌ینطور مدل ساختاری پژوهش حاضر در تبیین و پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان کارآمد بوده است. این دستاورد بسیار مهمی برای پژوهش حاضر است. این پژوهش نشان داد برای اینکه دانش‌آموزان عملکرد مناسبی داشته باشند لازم است از یک سو جو مدرسه، انسجام روانی و حمایت اجتماعی سطح بالایی داشته باشند. از سوی دیگر محیط یادگیری آن‌ها باید مبتنی بر رفع نیازهای اساسی روان‌شناختی باشد. پژوهش حاضر به پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی براساس حمایت اجتماعی، انسجام روانی و جو مدرسه با در نظر گرفتن نقش میانجی تنظیم هیجان و نیازهای اساسی روان‌شناختی پرداخت و نشان داده که متغیرهای سطح فردی (انسجام روانی، تنظیم هیجان و نیازهای اساسی روان‌شناختی) و سطح اجتماعی (حمایت اجتماعی و جو مدرسه) بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر دارند. اما مشخص است که میزان واریانس تبیین شده اهمال کاری تحصیلی کامل نبود. این امر نشان می‌دهد که عوامل دیگری نیز در سطح مختلف مانند سطح خانواده و سطح فرهنگی بر این متغیر تأثیر می‌گذارند که لزوم شناسایی و بررسی آن‌ها در پژوهش‌های آتی احساس می‌شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است. فرآیند انجام این مطالعه در کمیته اخلاق دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی بررسی و با کد IR.IAU.ARAK.REC.1402.095 مورد تأیید قرار گرفت.

شفافیت داده‌ها

داده‌ها و مآخذ پژوهش حاضر در صورت درخواست از نویسنده مسئول و ضمن رعایت اصول کپی رایت ارسال خواهد شد.

حامی مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.



References

- Almurumudhe, L. K. A., Mahdad, A., Abdulkadhim Johni, A., & Yousefi, Z. (2024). The Mediating Role of Self-Esteem in the Relationship between Psychological Capital, Academic Engagement, and Academic Procrastination with Academic Performance among Students in Al-Diwaniyah, Iraq [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 1-9. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.1>
- Amarloo, P., & Shareh, H. (2018). Social support, responsibility, and organizational procrastination: A mediator role for basic psychological needs satisfaction. *Iranian Journal of Psychiatry and Clinical Psychology*, 24(2), 176-189. <https://doi.org/10.32598/ijpcp.24.2.176>
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-BassER -. <https://psycnet.apa.org/record/1987-97506-000>
- Asmali, M., & Sayin, S. D. (2022). Academic Procrastination in Language Learning: Adolescent Learners' Perspectives. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature and Culture*, 7(2), 220-235. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1357518.pdf>
- Augustine, C. H., Engberg, J. A. U. G. G. E., Lee, E., Wang, E. L., Christianson, K., & Joseph, A. A. (2018). *Can restorative practices improve school climate and curb suspensions. An evaluation of the impact of restorative practices in a mid-sized urban school district*.
- Azizah, U. F. (2022). The Role of Self-Regulatory Learning, Religiosity, and Parental Social Support With Student Academic Procrastination in Distance Learning. *Indigenous Jurnal Ilmiah Psikologi*. <https://doi.org/10.23917/indigenous.v7i2.18087>
- Babaei, F., Abdollahi, M., Amini Gilvani, M., & Masoomifard, M. (2024). The Mediating Role of Theory of Mind in the Relationship between Executive Functions and Marital Burnout Using Structural Equation Modeling and Artificial Neural Networks (SEM-ANN). *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(4), 62-73. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.4.7>
- Babanejad, F., Shams Esfandabad, H., & Namvar, H. (2020). Investigate the Mediating Role of Attitudes to Cheating in the Relationship between Social Support and Educational Justice with Cheating Behavior. *ias-e-idje*, 3(3), 88-96. <https://doi.org/10.52547/ijes.3.3.88>
- Bellei, C., & Munoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational change*, 24(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>
- Borouki Milan, H., Shaker Dolagh, A., & Khademi, A. (2020). The Role of Social Support, Spiritual Health, and Health Literacy in Predicting Risky Behaviors in Adolescents. *Journal of Social Psychology*, 14(58), 11-20. <http://ias-e-idje.ir/article-1-857-en.html>
- Can, S. A. U. Z. Ş. G. (2019). The Role of Internet Addiction and Basic Psychological Needs in Explaining the Academic Procrastination Behavior of Adolescents. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 48(2). <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/3/323>
- Chen, J. K., & Avi Astor, R. (2010). School violence in Taiwan: Examining how Western risk factors predict school violence in an Asian culture. *Journal of interpersonal violence*, 25(8), 1388-1410. <https://doi.org/10.1177/0886260509354576>
- Cohen, s. (2004). Social Relationships and Health. *American psychologist*, 59, 676-684. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.8.676>
- Dastjerdi, R. A. F., & Khodabakhshi, Z. (2019). The Role of School Organizational Climate in Academic Procrastination of Secondary School Students in Khosf City.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., Berking, M., Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Erzen, E., & Çikrikci, Ö. (2018). The role of school attachment and parental social support in academic procrastination. *Turkish Journal of Teacher Education*, 7(1), 17-27. <https://tujted.com/makale/610>
- Fazlali, N. (2012). *The Mediating Role of Psychological Sense of Coherence in the Relationship between Perceived Parenting Dimensions with Procrastination and Academic Motivation of Students* Ferdowsi University of Mashhad, Iran]. <https://elmnet.ir/article/10540250-19156>
- Hornung, S., & Glaser, J. (2022). Prospective effects of social support on self-actualization at work-The mediating role of basic psychological need fulfillment. *Acta psychologicaVL* - 228, 103649. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103649>
- Koskinen, M., Elovainio, M., Raaska, H., Sinkkonen, J., Matomäki, J., & Lapinleimu, H. (2015). Perceived racial/ethnic discrimination and psychological outcomes among adult international adoptees in Finland: Moderating effects of social support and sense of coherence. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6), 550-564. <https://doi.org/10.1037/ort0000099>



- Krok, D., & Kleszczewska-Albańska, A. (2019). Sense of coherence and psychological well-being in cardiac patients: Is the association mediated by self-efficacy. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 21(3), 15-24. <https://doi.org/10.12740/APP/109754>
- Madjid, A., Sutoyo, D. A., & Shodiq, S. F. (2021). Academic procrastination among students: The influence of social support and resilience mediated by religious character. *Jurnal Cakrawala Pendidikan*, 40(1), 56-69. <https://doi.org/10.21831/cp.v40i1.34641>
- Marino, R. C., & Sminson, T. (2016). Professional school counselors address grief and loss: A creative group counseling intervention. *VISTAS Online, Article*, 66(1), 1-12. <https://www.scribd.com/document/573478165/grief-and-loss-workshop>
- Melgaard, J., Monir, R. A. U. L. L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic.
- Mizani, S. (2014). *The Relationship between Psychological Needs and Self-Regulated Learning with Academic Procrastination* Islamic Azad University of Marvdasht, Shiraz]. <https://elmnet.ir/article/10680746-42919/>
- Muarifah, A., Rofiah, N. H., Mujidin, M., Mohamad, Z. S., & Oktaviani, F. (2022). Students' academic procrastination during the COVID-19 pandemic: How does adversity quotient mediate parental social support? *Frontiers in Education*, 7, 961820. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.961820>
- Nurlaila, S., & Rahmawati, H. (2019). Academic Procrastination of Students at "A" Accredited Universities. *OF PSYCHOLOGY*, 42. <https://jurnal.untag-sby.ac.id/index.php/ISMP/article/view/5389>
- Pelikan, E. R., Korlat, S., Reiter, J., Holzer, J., Mayerhofer, M., Schober, B., Hamzallari, O., Uka, A., & Chen, J. (2021). Distance learning in higher education during COVID-19: The role of basic psychological needs and intrinsic motivation for persistence and procrastination-a multi-country study. *PLoS One*, 16(10), e0257346. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0257346>
- Pourkarimi, J. A. V., & Ghodoosi Nejad, A. (2019). The Role of School Climate and Classroom Management Styles in Predicting Teacher Procrastination. *Journal of Educational Research*, 6(38), 107-127. <https://erj.khu.ac.ir/article-1-549-fa.html>
- Ram, N., & Esmaeili Shad, B. (2018). Comparison of Academic Procrastination and Academic Engagement of Rural and Urban Students in Bojnourd City [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 1(10), 161-170. <http://iase-idje.ir/article-1-445-en.html>
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 400-388. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>
- Salamonson, Y., Ramjan, L. M., Van den Nieuwenhuizen, S., Metcalfe, L., Chang, S., & Everett, B. (2016). Sense of coherence, self-regulated learning and academic performance in first year nursing students: A cluster analysis approach. *Nurse Education in Practice*, 17, 208-213. <https://doi.org/10.1016/j.nepr.2016.01.001>
- Sari, A. A., & Kusumaningrum, F. A. (2022). Social support and academic procrastination tendency for students working on thesis, COVID-19 context. <https://revistas.ucv.edu.pe/index.php/espergesia/article/view/2327>
- Shin, H. A. U. P. C. (2022). Social support and psychological well-being in younger and older adults: The mediating effects of basic psychological need satisfaction. *Frontiers in psychology*, 13, 1051968. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1051968>
- Shu, F., Ahmed, S. F., Pickett, M. L., Ayman, R., & McAbee, S. T. (2020). Social support perceptions, network characteristics, and international student adjustment. *International Journal of Intercultural Relations*, 74, 136-148. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.11.002>
- Siah, P. C., Murugan, L., Loo, L. Q., Tan, M. T., & Tan, S. M. (2022). Sense of Coherence and Academic Procrastination: Coping Strategies as Mediators. *Journal of Institutional Research South East Asia*, 20(2). http://www.seairweb.info/journal/articles/JIRSEA_v20_n02/JIRSEA_v20_n02_Article05.pdf
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4), 503. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sun, J., Ma, W., Mu, Y., & Yu, L. (2024). Exploring the Impact of School Climate and Environmental Awareness on Cultural Competence. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 5(1), 1-7. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.5.1.5>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357-385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Wilson, B. (2023). *Education, equality and society* (Vol. 11). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003369950>
- Yang, J., & Seyed Alitabar, S. H. (2024). The Effects of School Size on Student Participation and Sense of Community [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 205-211. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.20>
- Yang, X., Liu, R. D., Ding, Y., Hong, W., & Jiang, S. (2021). The relations between academic procrastination and self-esteem in adolescents: A longitudinal study. *Current Psychology*, 1-15. <https://www.researchgate.net/publication/384943330>
- Zabilian, M. (2017). Investigating the Mediating Role of Perceived Social Support in the Relationship between Mental Toughness and Psychological Sense of Coherence with Academic Procrastination in High School Students.



Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K. A. U. W. S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 55(3-4), 610-617. <https://doi.org/10.1080/00223891.1990.9674095>

