

A Structural Model of Academic Procrastination Based on School Climate, Social Support, and Sense of Coherence: The Mediating Role of Emotion Regulation

1. Hossein Rouzbahani : PhD student, Department of Psychology , Saveh branch of Islamic Azad University, Saveh, Iran.

2. Beheshte Niusha *: Associate Professor, Department of Psychology, Saveh Branch of Islamic Azad University, Saveh, Iran.

3. Fateme Shaterian Mohammadi : Assistant Professor, Department of Educational Management, Saveh Branch of Islamic Azad University, Saveh, Iran.

*Corresponding Author's Email Address: beheshteh_niusha@yahoo.com



Received: 2025-02-26

Revised: 2025-04-25

Accepted: 2025-05-04

Published: 2025-06-03



Copyright: © 2024 by the authors.

Published under the terms and conditions of Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

Abstract:

Objective: This study aimed to investigate a structural model of academic procrastination based on school climate, social support, and sense of coherence, with the mediating role of emotion regulation among high school students in Tehran.

Methods and Materials: The study employed a descriptive-correlational design using structural equation modeling (SEM). The statistical population included all male and female high school students (second period) in District 1 of Tehran during the 2022–2023 academic year, selected through stratified sampling. Data were collected via validated questionnaires on academic procrastination, emotion regulation, sense of coherence, perceived social support, and school climate. Data analysis was conducted using SPSS v24 and AMOS v23 software.

Findings: Results revealed that school climate ($\beta = -0.23$; $p < 0.01$), social support ($\beta = -0.24$; $p < 0.01$), and sense of coherence ($\beta = -0.73$; $p < 0.01$) had significant direct negative effects on academic procrastination. Additionally, emotion regulation negatively predicted academic procrastination ($\beta = -0.49$; $p < 0.01$) and mediated the effects of all three predictors on the outcome variable. All direct and indirect paths were statistically significant, supporting the hypothesized model.

Conclusion: The findings suggest that improving school climate, increasing social support, and fostering students' psychological coherence may lead to reduced academic procrastination through better emotion regulation. The structural model demonstrated good fit and predictive power for student procrastination behavior.

Keywords: Academic Procrastination, School Climate, Social Support, Sense of Coherence, Emotion Regulation.

How to Cite: Rouzbahani, H., Niusha, B., Shaterian Mohammadi, F. (2024). Comparing the Effectiveness of Solution-Focused Therapy and Reality Therapy on Mental Vitality and Cognitive Fusion in Female Students. *Quarterly of Experimental and Cognitive Psychology*, 2(1), 104-119.

مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان

۱. حسین روزبهانی^{id}: دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

۲. بهشته نیوشا^{id}: دانشیار، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران (نویسنده مسئول).

۳. فاطمه شاطریان محمدی^{id}: استادیار، گروه روانشناسی، واحد ساوه، دانشگاه آزاد اسلامی، ساوه، ایران.

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: beheshteh_niusha@yahoo.com

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر بررسی مدل علی اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان در بین دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر تهران است.

مواد و روش‌ها: پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان دختر و پسر پایه متوسطه دوم ناحیه یک شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی، تنظیم هیجان، انسجام روانی، حمایت اجتماعی و جو مدرسه بود. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS ۲۴ و AMOS ۲۳ تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که جو مدرسه ($\beta = -0.23$; $p < 0.001$)، حمایت اجتماعی ($\beta = -0.24$; $p < 0.001$) و انسجام روانی ($\beta = -0.13$; $p < 0.001$) تأثیر مستقیم منفی معناداری بر اهمال کاری تحصیلی دارند. همچنین، تنظیم هیجان اثر مستقیم منفی بر اهمال کاری تحصیلی داشت ($\beta = -0.49$; $p < 0.001$) و نقش میانجی معناداری در رابطه بین سه متغیر پیش‌بین (جو مدرسه، حمایت اجتماعی، انسجام روانی) و اهمال کاری تحصیلی ایفا کرد.

نتیجه‌گیری: یافته‌ها نشان داد که بهبود جو مدرسه، افزایش حمایت اجتماعی و انسجام روانی می‌تواند به واسطه بهبود تنظیم هیجان، موجب کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان گردد. مدل ساختاری پژوهش حاضر از برازندگی مطلوبی برخوردار بود و قابلیت پیش‌بینی متغیر ملاک را داراست.



تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۰۸

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۴

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۳/۱۳



مجوز و حق نشر: © ۱۴۰۴ 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.

کلیدواژگان: اهمال کاری تحصیلی، جو مدرسه، حمایت اجتماعی، انسجام روانی، تنظیم هیجان

نحوه استناددهی: روزبهانی، حسین، نیوشا، بهشته، شاطریان محمدی، فاطمه. (۱۴۰۴). مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان. فصلنامه روانشناسی تجربی و شناختی، ۲(۱)، ۱۰۴-۱۱۹.

Extended Abstract

Introduction

Academic procrastination, a prevalent issue in educational settings, undermines students' academic performance and well-being. It manifests through avoidance of assignments, poor participation in class, and a general disengagement from academic responsibilities, ultimately obstructing educational objectives (Melgaard et al., 2022; Svartdal & Løkke, 2022). The consequences of procrastination extend beyond academic failure, contributing to educational inefficiency and teacher burnout (Zhou et al., 2022). Recognizing these challenges, scholars have increasingly focused on the psychological and contextual determinants of procrastination. Among these, school climate, social support, and psychological coherence have emerged as critical influences.

A positive school climate, defined by student-teacher rapport, mutual respect, and academic focus, is known to reduce procrastinatory tendencies (Üztemur & Dinç, 2023; Yang et al., 2021). It provides a motivational environment where students are encouraged to invest in learning, which can significantly deter procrastination. Furthermore, a supportive social environment reinforces students' academic involvement. Emotional and instrumental support from family, peers, and educators enhances students' sense of belonging and accountability (Irwansyah et al., 2021; Muarifah et al., 2022). As noted by Gottlieb (2020), such support fosters resilience and functional coping mechanisms, which are essential to maintaining academic engagement.

In parallel, the concept of sense of coherence—referring to the integration of emotional, cognitive, and behavioral regulation—has gained traction in educational psychology (Shankland et al., 2019). A coherent psychological state facilitates concentration, intrinsic motivation, and proactive academic behavior (Siah et al., 2022). Notably, all three variables—school climate, social support, and sense of coherence—are linked to emotion regulation, a critical

mediating variable in academic functioning. Schools that encourage emotional literacy, and environments that promote psychological stability, empower students to manage emotional distress, thus reducing procrastinatory responses (Hood, 2022; Karaer & Akdemir, 2019; Kaya-Demir & Çirakoğlu, 2022).

Students with proficient emotion regulation can handle academic stress more effectively and avoid deferring tasks in response to anxiety or frustration. As Eckert (2016) suggests, poor emotional regulation can result in academic disengagement and deferral behaviors. Therefore, examining the mediating role of emotion regulation within the structural relationships between environmental (school climate and social support) and personal (sense of coherence) variables and academic procrastination is both theoretically sound and practically relevant.

Methods and Materials

This study utilized a descriptive-correlational design based on structural equation modeling (SEM). The statistical population comprised all male and female high school students (second period) in District 1 of Tehran during the 2022–2023 academic year. Participants were selected via stratified sampling, ensuring representation across demographic subgroups. Data were collected using validated self-report instruments, including the School Climate Scale (Marino & Smimson, 2016), the Multidimensional Scale of Perceived Social Support (Zimet et al., 1990), the Sense of Coherence Scale (Antonovsky, 1987), the Emotion Regulation Questionnaire (Gross & John, 2003), and the Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984). Ethical procedures included informed consent, anonymity assurances, and voluntary participation.

Data were analyzed using SPSS v24 for descriptive statistics and AMOS v23 for confirmatory factor analysis and path modeling. Standard psychometric procedures verified the reliability and validity of the instruments. The mediation model tested emotion regulation as an intervening variable between the independent variables (school climate, social support, and sense of coherence) and the dependent

variable (academic procrastination). A significance level of 0.05 was applied throughout the analysis.

Findings

Demographic analysis revealed that male students and twelfth graders constituted the majority of the sample. Among the school climate subscales, “student–staff relationships” scored the highest mean, reflecting a relatively supportive environment.

Descriptive statistics showed moderate to high levels of perceived social support and sense of coherence, while scores on emotion regulation indicated variability in cognitive reappraisal and suppression. Confirmatory factor analysis indicated that all observed variables loaded significantly onto their respective latent constructs ($p < 0.001$), confirming the measurement model’s validity.

Structural equation modeling results supported all hypothesized direct and indirect paths. Specifically, school climate ($\beta = -0.23$; $p = 0.008$), social support ($\beta = -0.24$; $p = 0.007$), and sense of coherence ($\beta = -0.73$; $p = 0.001$) significantly and negatively predicted academic procrastination. Each of these variables also had a significant positive effect on emotion regulation ($\beta = 0.32, 0.25$, and 0.37 , respectively; $p < 0.01$). In turn, emotion regulation exerted a strong negative effect on academic procrastination ($\beta = -0.49$; $p = 0.001$).

Indirect paths revealed that school climate ($\beta = -0.16$; $p = 0.025$), social support ($\beta = -0.13$; $p = 0.043$), and sense of coherence ($\beta = -0.18$; $p = 0.019$) all influenced academic procrastination through emotion regulation. These findings validate the mediating role of emotion regulation in mitigating procrastination via external and internal resources. Overall, the model demonstrated strong explanatory power and good fit indices, indicating that both direct and mediated relationships substantially account for variance in procrastination behaviors among students.

Discussion and Conclusion

The results confirm that school climate significantly influences academic procrastination both directly and indirectly through emotion regulation. Consistent with prior findings, students who perceive their school environment as

supportive and structured are less likely to engage in procrastination. Positive student–teacher interactions and clear academic expectations foster intrinsic motivation and task orientation, which diminish avoidance behaviors. The implications of this are far-reaching, suggesting that reforming school environments could be a strategic intervention point in reducing academic inefficiency.

Social support also emerged as a significant predictor. Students who feel emotionally and instrumentally supported by their peers, family, and educators are more engaged academically. Social connectedness enhances emotional stability, enabling better self-regulation and reducing the likelihood of procrastination. The alignment with Durkheim’s theory of social integration highlights the protective function of communal belonging in educational settings. Feelings of fairness, equity, and support may buffer students against academic disengagement, frustration, and the development of maladaptive coping mechanisms.

Sense of coherence was the strongest direct predictor of reduced procrastination. Students with high psychological coherence exhibit adaptive cognition, focused attention, and emotional balance—all factors that enable timely academic behavior. The integration of emotional and cognitive functions, hallmarks of a coherent psyche, equips students to manage stress and organize their academic efforts effectively. These findings underscore the relevance of psychological resilience and coherence in educational psychology, particularly as schools strive to develop students who are both emotionally intelligent and academically competent.

Emotion regulation plays a central mediating role in this structural model. Students who can manage emotional responses, especially under stress, are less likely to defer tasks or avoid academic responsibilities. Emotional awareness, cognitive reappraisal, and suppression skills collectively enable students to remain task-focused and motivated even when faced with academic or personal challenges. This supports the notion that emotion regulation is not only an outcome of supportive environments and

personal coherence but also a mechanism through which such resources exert their beneficial effects.

In summary, the study illustrates a comprehensive framework in which school climate, social support, and psychological coherence interact via emotion regulation to influence academic procrastination. Educational interventions targeting emotional skill development, alongside structural improvements in school climate and

peer/family relationships, can produce meaningful reductions in procrastinatory behaviors. This model may serve as a guide for educational psychologists, school counselors, and administrators seeking to enhance student performance through integrated emotional and environmental support strategies.

نظام آموزشی می‌تواند باعث توسعه اجتماعی و اقتصادی یک کشور شود؛ زیرا از طریق بهبود کیفیت آموزش و پرورش به دانش آموزان کمک می‌کند تا مهارت‌های لازم برای ورود به بازار کار را یاد بگیرند و باعث افزایش بهره‌وری و رشد اقتصادی شوند (Baltabayeva & Kodirova, 2022; Lee et al., 2024; McDonnell et al., 2024). همچنین، بهبود نظام آموزشی می‌تواند بهبود سلامت جامعه، کاهش فقر، و افزایش شادکامی و رضایت جامعه را به دنبال داشته باشد (Wilson, 2023). بنابراین، آسیب شناسی نظام آموزشی به عنوان یک موضوع بسیار مهم در جامعه اهمیت دارد (Nodira, 2022). با شناسایی و رفع مشکلات آموزشی می‌توان بهترین شرایط یادگیری را فراهم کرد و از این طریق توانمندی‌ها و استعدادهای دانش آموزان را به حداکثر رساند (Bellei & Munoz, 2023). یکی از مشکلات عمده نظام آموزشی، عدم تحقق اهداف از پیش تعیین شده به دلیل بی‌توجهی و عدم مشارکت فعال دانش آموزان در فعالیتهای درسی است که تحت عنوان اهمال کاری تحصیلی شناخته می‌شود (Melgaard et al., 2022). اهمال کاری تحصیلی به وضعیتی اشاره دارد که دانش آموزان در آن نسبت به وظایف و مسئولیت‌های خود در حوزه تحصیلی بی‌توجهی و بی‌اعتنایی نشان می‌دهند. این شامل عدم تکمیل و تحویل وظایف، عدم حضور و مشارکت فعال در کلاس‌ها، عدم مطالعه و استعداد پژوهشی، و عدم تلاش برای بهبود وضعیت تحصیلی است (Svartdal & Løkke, 2022). این ویژگی‌ها نه تنها می‌تواند به عنوان مانعی در مسیر تحقق اهداف نظام آموزشی عمل کند؛ بلکه می‌تواند موجب افزایش هزینه‌های نظام آموزشی و فرسودگی شغلی معلمان شود (Zhou et al., 2022). افزون بر این، اهمال کاری تحصیلی با پیامدهای منفی زیادی همراه است که می‌تواند نظام آموزشی را تحت تأثیر قرار دهد. برای مثال، اهمال کاری تحصیلی می‌تواند منجر به کاهش عملکرد و عمق درک مفاهیم تحصیلی شود. با تأخیر در انجام تکالیف و تمرین‌های تحصیلی،

دانش آموزان از فرصت‌های یادگیری درست و به موقع محروم می‌شوند که می‌تواند به کاهش نمرات و عدم یادگیری مطلوب درسی منجر شود (Fentaw et al., 2022).

شواهد سبب‌شناسی مبین آن است که اگر جو حاکم بر مدرسه از انگیزه به یادگیری، کوشش و همکاری حمایت کند، می‌تواند اهمال کاری را کاهش دهد (Üztemur & Dinç, 2023). یک جو مدرسه سازنده و پشتیبان به دانش‌آموزان انگیزه می‌دهد تا درس‌های خود را جدی بگیرند و تلاش لازم را برای یادگیری بکنند. وجود معلمان و مدیرانی که انگیزه و اعتماد به نفس دانش‌آموزان را تقویت می‌کنند، می‌تواند کمک کند تا اهمال کاری کاهش یابد (Yang et al., 2021). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد جو حمایت کننده در مدرسه می‌تواند عامل محافظت کننده در برابر اهمال کاری تحصیلی باشد (Madjid et al., 2021). هنگامی که دانش آموزان از حمایت اجتماعی کافی برخوردار نیستند، ممکن است احساس انزوا، ناامیدی و ناتوانی تقویت شود. در این شرایط، افراد ممکن است تمایل کمتری به انجام وظایف تحصیلی خود داشته؛ زیرا حمایت اجتماعی می‌تواند با تأمین منابع و فرصت‌های تحصیلی به تقویت عملکرد تحصیلی کمک کند (Irwansyah et al., 2021). وقتی دانش آموزان احساس می‌کنند مورد حمایت ویژه اجتماعی قرار می‌گیرند، اغلب تمایل بیشتری به پیروی از قوانین و مسئولیت‌پذیری نشان می‌دهند و در نتیجه، میزان اهمال کاری تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد (Muarifah et al., 2022). حمایت اجتماعی به فرایند ارائه پشتیبانی، تعامل و ارتباطات مثبت از سوی خانواده، دوستان، همکاران، معلمان و جوامع اشاره دارد که به فرد کمک می‌کند با موفقیت و بهبود در زندگی روبرو شود. حمایت اجتماعی نشان از توجه، اعتماد، احساس عضویت، تعاملات مثبت و ارتباطات قوی با افراد و گروه‌های اجتماعی مختلف است (Gottlieb & Bergen, 2020). در صورتی که جو مدرسه سازنده باشد و دانش آموزان حمایت اجتماعی را در سطح مطلوب ارزیابی کنند، انسجام روانی آن‌ها افزایش خواهد یافت

اهمال کاری تحصیلی رابطه دارند؛ بلکه از همبسته‌های مهارت تنظیم هیجان نیز می‌باشند. تنظیم هیجان نیز به طور مستقیم در اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان نقش دارد؛ زیرا دانش آموزانی که در مهارت تنظیم هیجان ناتوان هستند، ممکن است در انجام وظایف تحصیلی با مشکلاتی مواجه باشند. اگر دانش آموزان نتوانند به خوبی هیجانات منفی خود را تنظیم کنند، می‌تواند باعث مشکلاتی مانند توجه نداشتن به درس‌ها، اهمال کاری در انجام تکالیف و تحصیلات و کاهش عملکرد تحصیلی شود (Eckert et al., 2016). با توجه به ادبیات پژوهشی موجود، پژوهش حاضر با استفاده از تکنیک مدل‌یابی معادلات ساختاری، مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی را بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با نقش میانجی تنظیم هیجانی بررسی شد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، توسعه‌ای 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. به این منظور، در فصل زمستان سال ۱۴۰۱ به مدت یک ماه به صورت میدانی پرسشنامه‌ها در بین اعضای گروه نمونه توزیع شد. قبل از توزیع پرسشنامه‌ها 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

(Vanaken et al., 2021). انسجام روانی به وضعیتی اشاره دارد که در آن عناصر مختلف ذهن، هیجانات، عملکرد و تجربیات فرد به خوبی با یکدیگر هماهنگ هستند و در کنار هم کار می‌کنند. در واقع، انسجام روانی نشان دهنده تعادل و هماهنگی بین قسمت‌های مختلف روانی فرد است (Shankland et al., 2019). انسجام روانی بالا باعث افزایش روحیه و انگیزه دانش آموزان برای انجام وظایف تحصیلی می‌شود. دانش آموزانی 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 دانش آموزان 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 تنظیم هیجان است؛ زیرا اگر جو مدرسه به گونه‌ای باشد که به جنبه‌های اجتماعی و اخلاقی پردازد و فرصت‌هایی برای یادگیری مهارت‌های ارتباطی، حل تعارض و کنترل هیجان‌ها فراهم کند، به دانش آموزان کمک می‌کند تا تنظیم هیجان‌های خود را بهبود بخشند (Hood, 2022). افزون بر این، حمایت اجتماعی از طریق ارائه حمایت عاطفی، اطلاعاتی یا تجربی به فرد کمک می‌کند تا با مشکلات روبرو شده و استرس خود را کاهش دهد. در نتیجه، سطح اضطراب و نگرانی کاهش می‌یابد و فرد بهتر می‌تواند هیجانات خود را تنظیم کند (Karaer & Akdemir, 2019). از سویی دیگر، انسجام روانی می‌تواند به دانش آموزان کمک کند تا آگاهی بیشتری از هیجان‌های خود پیدا کنند و بهتر بتوانند در موقعیت‌های تنش‌زا آن را تنظیم کنند (Kaya-Demir & Çırakoğlu, 2022). بنابراین، جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی نه تنها با

اطلاعات آن‌ها به صورت کاملاً محرمانه مورد بررسی قرار خواهد گرفت. برای تکمیل پرسشنامه‌ها، بین ۱۵ الی ۲۰ دقیقه زمان لازم بود؛ با این حال، برای تکمیل پرسشنامه‌ها هیچ‌گونه محدودیت زمانی اعمال نشد. در نهایت، با دقت زیاد در جمع‌آوری اطلاعات و حذف پرسشنامه‌هایی که باعجله پر شدند و الگوی تکراری پاسخدهی پیروی می‌کردند، اطلاعات صحیح مورد بررسی قرار گرفتند. ابزار تحقیق اطلاعات دوگرافی و پرسشنامه‌های در زیر اشاره شد بودند.

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 ۱۶-۸)، تأکید آموزشی (سؤال ۲۳-۱۷) و ارزش‌ها و باورهای مشترک (سؤال ۳۱-۲۴) را بر روی طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) می‌سنجد. دامنه نمرات بین ۳۱ تا ۱۵۵ هست و نمرات بالاتر نشان‌دهنده 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. در مطالعه رضایی شریف و همکاران (۱۴۰۰) روایی به روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب و پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۰ به دست آمد (Rezaei Sharif et al., 2021).

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. در پژوهش معرف زاده و آقاپور (۱۴۰۰) 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، ۰/۹۱ و ۰/۹۰ به دست آمد (Moarefzadeh & Aghapour, 2021).

پرسشنامه انسجام روانی: این ابزار ۱۳ سؤالی توسط آنتونوسکی (۱۹۸۷) ساخته شد؛ که سه مؤلفه کنترل‌پذیری (۳،۵،۱۰،۱۳)، 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. در ایران محمد زاده و همکاران (۲۰۱۰)، پرسشنامه مذکور را هنجاریابی کردند که 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 سؤالی سرسختی روانشناختی ۰/۵۴ به دست آمد (Mohammadzadeh et al., 2010).

پرسشنامه تنظیم هیجان: این پرسشنامه ۱۰ سؤالی توسط گراس و جان (۲۰۰۳) تدوین و دو خرده مقیاس ارزیابی مجدد (سؤالات ۱،۳،۵،۷،۸،۱۰) و سرکوبی (سؤالات ۲،۴،۶،۹) را بر روی یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از به‌شدت مخالفم (با نمره ۱) تا به‌شدت موافقم (با نمره ۷) می‌سنجد، لذا دامنه نمرات بین ۱۰ تا ۷۰ هست؛ و نمرات پایین نشان‌دهنده تنظیم هیجانی پائین و نمرات بیشتر نشان‌دهنده تنظیم هیجانی بالا می‌باشند. گراس و جان (۲۰۰۳)، روایی محتوایی آن را مطلوب و ضریب آلفای کرونباخ برای ارزیابی مجدد ۰/۷۹ و برای سرکوبی ۰/۷۳ و اعتبار باز آزمایی بعد از سه ماه برای کل مقیاس ۰/۶۹ گزارش شده است. در پژوهش مشهدی و همکاران (۱۳۹۲)، پایایی

مقیاس بر اساس روش همسانی درونی (با دامنه آلفای کرون باخ $0/60$ تا $0/81$) و روایی پرسشنامه مذکور از طریق تحلیل مؤلفه اصلی با استفاده از چرخش واریماکس، همبستگی بین دو خرده مقیاس ($r=0/13$) و روایی ملاکی مطلوب گزارش شده است. در مطالعه حاضر پایایی برای خرده مقیاس ارزیابی و سرکوبی به ترتیب به روش آلفای کرونباخ $0/81$ و $0/78$ به دست آمد (Mashhadi et al., 2013).

پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی: این پرسشنامه ۲۷ سؤالی 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 تایید و پایایی به روش ضریب آلفای کرونباخ $0/76$ گزارش نمودند. این پرسشنامه توسط جوکار و دلاور پور (۱۳۸۶) به فارسی ترجمه شده و اعتبار و روایی آن به ترتیب $0/61$ و $0/88$ به دست آمده است و ضریب اعتبار آلفای کرونباخ مقیاس برابر $0/91$ بود (Jokar & Delavar Pour, 2007).

داده‌های گردآوری شده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی همچون میانگین، انحراف استاندارد و جداول توزیع فراوانی، اطلاعات جمعیت

شناختی و متغیرهای پژوهش بررسی شد. علاوه بر این، برای برآورد و تعمیم اطلاعات حاصل از نمونه پژوهش به جامعه آماری بعد از رعایت مفروضه‌های آماری همچون چولگی و کشیدگی، نرمال بودن (کولموگروف - اسمیرنوف)، خطی بودن رابطه متغیرهای پیش‌بین با متغیر ملاک و هم‌خطی یا چندگانگی خطی (تحمل و عامل تورم واریانس)، از روش‌های آمار استنباطی استفاده شد. همچنین، به منظور بررسی نقش واسطه‌ای تنظیم هیجانی در رابطه بین جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی با اهمال کاری تحصیلی از تحلیل مسیر با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم افزار SPSS.۷۲۴ و AMOS.۷۲۳ انجام شد. سطح معناداری در این مطالعه نیز $0/05$ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

طبق نتایج جمعیت شناسی بدست آمده بیشترین افراد گروه نمونه برای دانش آموزان پسر و بیشترین فراوانی برای دانش آموزان پایه دوازدهم بود. طبق جدول ۱ از بین مؤلفه‌های جو مدرسه، بیشترین میانگین مربوط به روابط دانش آموزان - کارکنان است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی خرده‌مقیاس‌های تحقیق

مقیاس	خرده مقیاس	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	کشیدگی
جو مدرسه	روابط دانش آموزان - دانش آموزان	۵۰.۲۲	۸۶.۵	۲۰.۰-	۰۸.۰
	روابط دانش آموزان - کارکنان	۲۲.۲۷	۲۶.۹	۲۱.۰-	۵۹.۰-
	تأکید آموزشی	۷۶.۲۴	۴۲.۵	۷۳.۰-	۰۶.۱
حمایت اجتماعی	ارزش‌ها و باورهای مشترک	۱۹.۲۵	۰۱.۷	۱۱.۰-	۲۱.۰-
	حمایت از سوی اشخاص مهم	۵۹.۱۵	۳۸.۳	۷۳.۰-	۳۲.۰
	حمایت از سوی خانواده	۷۵.۱۳	۳۸.۳	۲۰.۰-	۲۱.۰-
انسجام روانی	حمایت از سوی دوستان	۰۶.۱۵	۱۵.۳	۴۷.۰-	۰۸.۰
	کنترل‌پذیری	۱۸.۱۷	۰۶.۴	۵۲.۰-	۴۹.۰
	ادراک‌پذیری	۷۳.۱۵	۹۰.۳	۰۵.۰	۱۰.۰
	معناداری	۶۱.۱۵	۷۱.۳	۱۳.۰	۳۸.۰-

تنظیم هیجان	ارزیابی مجدد	۵۰.۲۶	۸۹.۵	۵۴.۰-	۷۳.۰
سرکوبی		۸۷.۱۵	۹۱.۳	۰۶.۰	۲۰.۰
اهمالکاری تحصیلی	اهمالکاری برای امتحانات	۴۹.۲۸	۳۹.۴	۵۱.۰-	۵۲.۱
	اهمالکاری برای تکالیف	۲۹.۲۸	۷۶.۳	۶۸.۰-	۶۷.۱
	اهمالکاری برای فعالیت‌ها	۳۶.۳۰	۵۷.۴	۵۵.۰-	۱۵.۱

آنچه از نتایج جدول ۲ نشان داد عوامل همه ی مقیاس‌ها بار عاملی

معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد دارند.

جدول ۲. ضرایب و معناداری بارهای عاملی مدل‌های اندازه گیری (تحلیل عاملی تاییدی)

خرده مقیاس	وزن استاندارد شده	سطح معناداری
جو مدرسه	روابط دانش آموزان- دانش آموزان	۰۰۱.۰
	روابط دانش آموزان- کارکنان	۰۰۱.۰
	تأکید آموزشی	۰۰۱.۰
	ارزش‌ها و باورهای مشترک	۰۰۱.۰
حمایت اجتماعی	حمایت از سوی اشخاص مهم	۰۰۱.۰
	حمایت از سوی خانواده	۰۰۱.۰
	حمایت از سوی دوستان	۰۰۱.۰
انسجام روانی	کنترل‌پذیری	۰۰۱.۰
	ادراک‌پذیری	۰۰۱.۰
	معناداری	۰۰۱.۰
تنظیم هیجان	ارزیابی مجدد	۰۰۱.۰
	سرکوبی	۰۰۱.۰
اهمالکاری تحصیلی	اهمالکاری برای امتحانات	۰۰۱.۰
	اهمالکاری برای تکالیف	۰۰۱.۰
	اهمالکاری برای فعالیت‌ها	۰۰۱.۰

تأثیر مستقیم و منفی چشمگیری بر اهمالکاری تحصیلی داشته و قوی‌ترین پیش‌بین مستقیم در مدل محسوب می‌شود. از سوی دیگر، جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی هر سه تأثیر مستقیم مثبت و معناداری بر تنظیم هیجان داشتند (به ترتیب با $\beta = ۰.۳۲$ ؛ $\beta = ۰.۲۵$ ؛ $\beta = ۰.۳۷$ و مقادیر $p < ۰.۰۱$). این نتایج نشان می‌دهد که هرچه کیفیت محیط مدرسه، سطح حمایت اجتماعی و انسجام روانی دانش‌آموزان افزایش یابد، توانایی آن‌ها در تنظیم هیجانات نیز تقویت می‌شود. در ادامه، تنظیم هیجان نیز به‌طور مستقیم و منفی بر اهمالکاری تحصیلی اثرگذار بود ($\beta = -۰.۴۹$ ؛ $p = ۰.۰۰۱$)، که حاکی از آن است که مهارت بالای تنظیم هیجان نقش محافظتی در برابر تعلل تحصیلی

بر اساس یافته‌های جدول زیر که شامل ضرایب استاندارد مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای مدل است، مشخص شد که جو مدرسه تأثیر مستقیم منفی معناداری بر اهمالکاری تحصیلی دارد ($\beta = -۰.۲۳$ ؛ $p = ۰.۰۰۸$)، به این معنا که هرچه کیفیت جو مدرسه بهتر باشد، سطح اهمالکاری در دانش‌آموزان کاهش می‌یابد. همچنین، حمایت اجتماعی نیز تأثیر مستقیم منفی و معناداری بر اهمالکاری تحصیلی نشان داد ($\beta = -۰.۲۴$ ؛ $p = ۰.۰۰۷$)، که بیانگر آن است که با افزایش سطح حمایت اجتماعی ادراک‌شده از سوی خانواده، دوستان یا دیگر منابع، تمایل به تعلل در وظایف تحصیلی کاهش می‌یابد. انسجام روانی نیز با ضریب تأثیر قابل توجهی ($\beta = -۰.۷۳$ ؛ $p = ۰.۰۰۱$)

ایفا می‌کند. در مسیرهای غیرمستقیم نیز نتایج حاکی از آن بود که جو مدرسه ($p = 0.025; \beta = -0.16$)، حمایت اجتماعی ($p = 0.043; \beta = -0.13$) و انسجام روانی ($p = 0.019; \beta = -0.18$) همگی از طریق تنظیم هیجان تأثیر غیرمستقیم و منفی معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارند، به گونه‌ای که افزایش هر یک از این سه متغیر با بهبود تنظیم هیجانی دانش‌آموزان، منجر به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی می‌شود. به طور کلی، نتایج مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد که تنظیم هیجان نقشی کلیدی در واسطه‌گری بین عوامل محیطی و فردی با رفتار اهمال‌کارانه تحصیلی دارد و می‌تواند به عنوان یکی از مهم‌ترین اهداف مداخلات آموزشی و روانشناختی در مدارس مورد توجه قرار گیرد.

جدول ۳. ضرایب مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم در مدل ساختاری پژوهش

شماره	مسیر علی	نوع اثر	ضریب استاندارد (β)	آماره معناداری (t)	سطح معناداری (p)
۱	جو مدرسه به اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۲۳	-۲.۶۳	۰.۰۰۸
۲	حمایت اجتماعی به اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۲۴	-۲.۶۸	۰.۰۰۷
۳	انسجام روانی به اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۷۳	-۸.۹۳	۰.۰۰۱
۴	جو مدرسه به تنظیم هیجان	مستقیم	۰.۳۲	۳.۰۸	۰.۰۰۱
۵	حمایت اجتماعی به تنظیم هیجان	مستقیم	۰.۲۵	۲.۷۱	۰.۰۰۵
۶	انسجام روانی به تنظیم هیجان	مستقیم	۰.۳۷	۳.۲۰	۰.۰۰۱
۷	تنظیم هیجان به اهمال‌کاری تحصیلی	مستقیم	-۰.۴۹	-۵.۹۷	۰.۰۰۱
۸	جو مدرسه به اهمال‌کاری تحصیلی (از طریق تنظیم هیجان)	غیرمستقیم	-۰.۱۶	-۲.۱۷	۰.۰۲۵
۹	حمایت اجتماعی به اهمال‌کاری تحصیلی (از طریق تنظیم هیجان)	غیرمستقیم	-۰.۱۳	-۲.۰۱	۰.۰۴۳
۱۰	انسجام روانی به اهمال‌کاری تحصیلی (از طریق تنظیم هیجان)	غیرمستقیم	-۰.۱۸	-۲.۲۹	۰.۰۱۹

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر همانطور که اشاره شد؛ بررسی مدل اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس جو مدرسه، حمایت اجتماعی و انسجام روانی: نقش واسطه‌ای تنظیم هیجان و نیازهای اساسی روانشناختی در دانش‌آموزان بود. نتایج آزمون آماری نشان داد جو مدرسه بر اهمال‌کاری تحصیلی به طور مستقیم و غیرمستقیم اثر می‌گذارد. همسو با این یافته دستچردی و همکاران (۱۳۹۸) در مطالعه نقش جوسازمانی مدرسه در اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دریافتند که ابعاد جوسازمانی مدرسه، اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کنند (Dastjerdi et al., 2019). همچنین مطالعه پورکریمی و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند جو مدرسه نیز در پیش‌بینی اهمال‌کاری معلمان نقش مؤثری را ایفا می‌نماید (Pourkarimi et al., 2019). در تبیین این یافته‌های پژوهش می‌توان این گونه گفت دانش‌آموزانی

که از حضور در فضای فراهم شده در مدرسه لذت برده و خود را در مدرسه دارای نقش بدانند رسیدن به اهداف مدرسه برایشان مهم و ضروری می‌شود و برای رسیدن به آن از هر گونه تلاشی کوتاهی نمی‌کند، همین امر باعث کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در میان این دانش‌آموزان می‌شود (Irawan & Widyastuti, 2022). بر اساس نتایج بسیاری از تحقیقات محیط مناسب آموزشی می‌تواند نقشی مؤثرتر و تعیین کننده تر از تجربیات اولیه دانش‌آموز چه در خانواده چه در محیط درسی داشته باشد. از جمله مدل‌های مطرح شده برای بهبود جو مدرسه می‌توان به مدل افزایش سلامت در مدرسه (Rowe et al., 2007) و مدل چک کردن و ارتباطات که به وسیله اداره برنامه‌های ویژه در ایالات متحده جهت کاهش ترک تحصیل، مشکلات هیجانی و بزهکاری در میان دانش‌آموزان دبیرستانی در ایالات متحده آمریکا مطرح شده است اشاره کرد.

نتایج آزمون آماری نشان داد متغیر حمایت اجتماعی بر اهمالکاری 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 اهمالکاری 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 اهمالکاری 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 اهمالکاری تحصیل دانش‌آموزان نقش دارد (Irawan & Widyastuti, 2022). این یافته‌های پژوهش از ساختار نظریه همبستگی اجتماعی امیل دورکیم حمایت می‌کند که بیان می‌کند که عدم وجود همبستگی و حمایت اجتماعی در جامعه یکی عامل تاثیرگذار بر بروز انومی یا بی‌هنجاری می‌باشد. یکی از عوامل زمینه ساز کجروی و بی‌هنجاری در یک محیط این است که فرد به این باور برسد امکانات و فرصتها به صورت عادلانه و مساوی تقسیم نشده اند. در این صورت فرد برای به دست آوردن این امکانات دست به اقدامات غیرقانونی می‌زند. در محیط مدرسه نیز وقتی امکانات و فرصت‌های آموزشی به صورت برابری به دانش‌آموزان اختصاص داده نشوند و آن‌ها احساس نوعی بی‌عدالتی و تبعیض در این باره کنند، انگیزش تحصیلی آنان کاهش پیدا کرده و این امر منجر اهمالکاری تحصیلی و ترک تحصیل و یا بروز رفتارهای خرابکارانه در مدرسه می‌شود.

نتایج آزمون آماری نشان داد انسجام روانی بر اهمالکاری 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 ادراک‌شده در رابطه بین انسجام روانی و احساس انسجام روان‌شناختی با اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه نشان داد بین حمایت

اجتماعی ادراک‌شده و انسجام روانی با اهمالکاری تحصیلی در دانش‌آموزان همبستگی معنی‌داری وجود دارد (Zabolian, 2017). فضلعلی (۱۳۹۱) در مطالعه‌ای دریافت که به ترتیب احساس انسجام روانی، محبت ادراک‌شده و کنترل ادراک‌شده والدین قادر به پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی است (Fazlali, 2012). در تبیین این یافته باید گفت که افرادی که انسجام روانی بیشتری دارند می‌توانند افکار و احساسات خود را کنترل کرده و بر تنش‌های خود فایق شوند. این افراد در برخورد با مسائل حالت فراگیری دارند و با افکار واگرا که اساسی برای خلاقیت است، خود را مشغول می‌سازد و اولویت‌های مختلف را در ارزیابی موقعیت مورد توجه قرار می‌دهد. این نگرش نقطه مقابل تفکر همگرا (یک بعدی) است که از خصوصیات اصلی افراد اهمالکار است. نگرشی یادگیری فرد با انسجام روانی به او کمک می‌کند تا شرایط پرفشار و شرایط تغییر - خوب و بد - برای او به منزله فرصت‌های مبارزه، رشد و غنی ساختن زندگی محسوب شود و به دنبال آن فرد با انسجام روانی در مقابله با مسائل به یافتن راه حل فکر می‌کند. افراد با انسجام روانی، افکار و احساسات خود را می‌پذیرند و سپس به شکل فعالی تغییر دادن آنچه را که نمی‌خواهند، تجربه می‌کنند. آن‌ها از زندگی استقبال می‌کنند و از نظر عاطفی به آنچه در زمان حال انجام می‌دهند، اشتغال می‌یابند و حتی زمانی که استراحت می‌کنند در استراحت خود متمرکز هستند. 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 فایق آیند. آن‌ها همچنین رویدادهای زندگی را جالب، متنوع، آموزنده و چالش انگیز و مثبت و معنادار ارزیابی می‌کنند و نسبت به زندگی خوش بین ترند. 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 پایین تری را نیز تجربه می‌کنند.

نتایج نشان داد که تنظیم هیجان بر اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان تاثیر مستقیم دارد. همسو با این یافته مطالعه ویاماتا و هامادی (۲۰۲۲) بر روی ۲۰۱ دانشجو نشان داد تنظیم عالی هیجان می تواند احساسات بیزاری را برای کاهش اهمال کاری تغییر دهد. همچنین مشخص شد که تنظیم هیجان به طور معنی داری رابطه بین مراقبه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی را واسطه می کند (Wiyatama & Hawadi, 2022). پژوهش ایروان و ویاستوتی (۲۰۲۲) بر روی ۱۴۱۲ دانش آموز نشان داد که بین تنظیم هیجانی و اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی معناداری وجود دارد (Irawan & Widyastuti, 2022). مطالعه سینتا و همکاران (۲۰۲۲) بر روی ۳۰۰ دانش آموز دبیرستان دولتی سوماترا جنوبی نشان داد که بین تنظیم هیجانی و اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی وجود دارد (Sinta et al., 2022). نتایج مطالعه مختاری و ذوالفقاری (۱۳۹۸) نشان داد بین تنظیم هیجان و تعلل ورزی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه تهران رابطه منفی و معناداری وجود دارد (Mokhtari & Zolfaghari, 2019). داورپناه و خاکشورشاندیز (۱۳۹۷) نشان دادند که بین راهبردهای تنظیم هیجان و اهمال کاری دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد به طوری که اهمال کاری با راهبردهای منفی رابطه مثبت و بین اهمال کاری با تمرکز مثبت رابطه منفی وجود دارد (Davaranpanah & Khakshoor Shandiz, 2018). در تبیین یافته های این فرضیه می توان بیان کرد که اختلال در تنظیم گری هیجانی یا ناتوانی در پردازش شناختی اطلاعات هیجانی و تنظیم هیجانات یا زمانی که اطلاعات هیجانی نتوانند در فرایندهای پردازش شناختی ادراک و ارزشیابی شوند باعث می شود فرد از نظر عاطفی و شناختی دچار آشفتگی و درماندگی شود. این ناتوانی سازمان عواطف و شناخت های فرد را مختل می کند و در شرایط استرس، فرد دچار اهمال کاری می شود. هم چنین نوجوانانی که احساسات خود را تشخیص می دهند و معنی ضمنی آن ها را درک می کنند به گونه

مؤثرتری تجربه هیجانی خود را تنظیم کرده و در نتیجه در سازگاری با تجربه های منفی موفقیت بیشتری دارند تا نوجوانانی که از لحاظ توانش هیجانی ضعیف می کنند. هم چنین به نظر می رسد عدم تنظیم هیجان ها اضطراب تنیدگی و فرسودگی در موقعیت های استرس آور مانند امتحانات مدرسه را افزایش داده و به عملکرد تحصیلی ضعیف و در نهایت اهمال کاری تحصیلی منجر می شود.

همچنین در تبیین این یافته ها می توان گفت که تجربه های هیجانی چالش هایی را برای فرد موجب می شود که او را وا می دارد تا نیروها و تمامی ظرفیت های ممکن خود را برای تصمیم های زندگی و تحصیلی بسیج کند. به دنبال این تجربه ها فرد تصویری از توانمندی های خود ساخته و تفاسیری را از آن ها ارائه می دهد که او را برای مواجهه و گرفتن تصمیمات زندگی و تحصیلی جهت می دهد. علاوه بر این، توان فرد در شناخت هیجانات خود و مدیریت آن موجب می شود تا فرد بهتر بتواند با چالش های زندگی پیش رو، روبرو شده و رفتارهای مقابله ای، جایگزینی یا انطباقی را از خود بروز کند که طبیعی است چه این رفتار و واکنش ها با مصداق ها و اسنادهای واقعی تری همراه بوده و فرد کنترل بیشتری بر آن ها داشته، حتی اگر این تجربه ها برای فرد خوشایند نباشد، فرد واکنش های سازش یافته تری را داشته و احساس رضایت بهتری از تجربه ها و مطالبات زندگی و تحصیلی خود خواهد داشت. از محدودیت های تحقیق حاضر با توجه به اینکه افراد به پرسشنامه های بعضا طولانی پاسخ داده اند، لذا ممکن است برای دانش آموزان شرکت کننده در پژوهش خستگی ایجاد شده باشد و در نتیجه تاثیر سوء در نتایج گذاشته باشد. اشاره کرد.

بر اساس نتایج این تحقیق می توان گفت که بهبود و افزایش جو مدرسه در دانش آموزان باعث کاهش اثرات مخرب و منفی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان می گردد. هم چنین افزایش تنظیم هیجان در دانش آموزان باعث

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

References

- Baltabayeva, M., & Kodirova, D. (2022). The need to provide the priority of spiritual and educational processes in the modern education system. *ACADEMICIA: An International Multidisciplinary Research Journal*, 12(1), 423-427. <https://doi.org/10.5958/2249-7137.2022.00069.6>
- 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>
- Dastjerdi, R., Asadzadeh, F., & Khodabakhshi, Z. (2019). The role of school organizational climate in academic procrastination among high school students in Khoosf. 3rd National Conference on Psychology and Social Issues, Chabahar. <https://en.civilica.com/doc/1044988/>
- Davarpanah, N., & Khakshoor Shandiz, F. (2018). The role of emotion regulation strategies in students' procrastination in Ferdows city. International Conference on Interdisciplinary Studies in Management and Engineering, Tehran. <https://en.civilica.com/doc/883404/>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fazlali, N. (2012). *The mediating role of psychological coherence in the relationship between perceived parenting styles and students' procrastination and academic motivation* Master's Thesis, Ferdowsi University of Mashhad, Iran]. <https://elmnet.ir/doc/10540250-19156>
- Fentaw, Y., Moges, B. T., & Ismail, S. M. (2022). Academic procrastination behavior among public university students. *Education Research International*. <https://doi.org/10.1155/2022/1277866>
- Gottlieb, B. H., & Bergen, A. E. (2020). Social support concepts and measures. *Journal of psychosomatic research*, 69(5), 511-520. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2009.10.001>
- Hood, M. (2022). *COVID-19 stress and middle school students' engagement and school aversion: examining the mediational roles of emotion regulation and perceptions of school climate* [Doctoral dissertation].
- Irawan, A. N., & Widyastuti, W. (2022). The Relationship Between Emotion Regulation and Academic Procrastination in Students of Vocation High School. *Academia Open*, 6. <https://doi.org/10.21070/acopen.6.2022.2538>
- Irwansyah, M. R., Meitriana, M. A., & Istiqomah, N. M. (2021). Exploring Student Academic Procrastination Based on Time Management, Social Support and Self-Efficacy. 4th International Conference on Innovative Research Across Disciplines (ICIRAD 2021), <https://doi.org/10.2991/assehr.k.211222.019>

کاهش میزان اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان شده است. هم چنین نتیجه گیری می‌شود که بهبود همزمان متغیرهای جو مدرسه و تنظیم هیجان باعث کاهش اثرات زبان بار اهمال کاری تحصیلی می‌شود. مدل ساختاری پژوهش حاضر در تبیین و پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان کارآمد بوده است. این دستاورد بسیار مهمی برای پژوهش حاضر است. این پژوهش نشان داد برای اینکه دانش آموزان 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 بهبود تنظیم هیجان باشد. همچنین پیشنهاد می‌شود که پژوهش در مورد اهمال کاری تحصیلی و پیشایندهای آن در جوامعی به جز جامعه دانش آموزان (به طور مثال دانشجویان) انجام شود تا امکان مقایسه میزان اثرپذیری اهمال کاری تحصیلی از متغیرهای پژوهش در مقاطع مختلف فراهم شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

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 ساوه بررسی و با کد I RI AUARAK.REG.۱۴۰۲.۰۹۵ مورد تأیید قرار گرفت.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

- and Trends in Educational Sciences, 1(10), 346-351. <https://www.ijournal.uz/index.php/jartes/article/view/277>
- Pourkarimi, J., Azhideh, V., & Ghodoosinejad, A. (2019). The role of school climate and classroom management methods in predicting teachers' procrastination. *Educational Research Journal*, 6(38), 107-127. <https://erj.khu.ac.ir/article-1-549-fa.html>
- Rezaei Sharif, A., Harangza, M., & Fathi, D. (2021). The mediating role of fear of failure and emotion regulation difficulties in the relationship between negative perfectionism and academic procrastination. *School Psychology and Education*, 10(3), 49-64. https://jsp.uma.ac.ir/article_1342.html?lang=en
- Rowe, F., Stewart, D., & Patterson, C. (2007). Promoting school connectedness through whole school approaches. *Health Education*, 107(6), 524-542. <https://doi.org/10.1108/09654280710827920>
- 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>
- Shankland, R., Kotsou, I., Vallet, F., Bouteyre, E., Dantzer, C., & Leys, C. (2019). Burnout in university students: The mediating role of sense of coherence on the relationship between daily hassles and burnout. *Higher Education*, 78, 91-113. <https://doi.org/10.1007/s10734-018-0332-4>
- 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). https://openurl.ebsco.com/EPDB%3Agcd%3A11%3A7801979/detailv2?sid=ebsco%3Aplink%3Ascholar&id=ebsco%3Agcd%3A160834632&crl=c&link_orin=www.google.com
- Sinta, T., Sugiyo, S., & Sunawan, S. (2022). The Predictor Of Emotional Regulation On Academic Procrastination. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 11(3), 183-188. <https://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/jubk/article/view/60750>
- Svardtal, F., & Løkke, J. A. (2022). The ABC of academic procrastination: Functional analysis of a detrimental habit. *Frontiers in psychology*, 13, 1019261. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1019261>
- Üztemur, S., & Dinç, E. (2023). Academic procrastination using social media: A cross-sectional study with middle school students on the buffering and moderator roles of self-control and gender. *Psychology in the Schools*, 60(4), 1060-1082. <https://doi.org/10.1002/pits.22818>
- Vanaken, L., Bijttebier, P., & Hermans, D. (2021). An investigation of the coherence of oral narratives: Associations with mental health, social support and the coherence of written narratives. *Frontiers in psychology*, 11, 602725. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.602725>
- Wilson, B. (2023). *Education, equality and society* (Vol. 11). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003369950>
- Wiyatama, U., & Hawadi, L. F. (2022). Emotion Regulation: Potential Mediators of the Relationship Between Muraqabah and Academic Procrastination. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 5(3), 20524-20534. <https://www.bircjournal.com/index.php/birci/article/view/6070>
- Jokar, B., & Delavar Pour, M. A. (2007). The relationship between academic procrastination and achievement goals. *Modern Educational Thoughts*, 3(3-4), 61-80. <https://www.sid.ir/paper/86836/en>
- Karaer, Y., & Akdemir, D. (2019). Parenting styles, perceived social support and emotion regulation in adolescents with internet addiction. *Comprehensive Psychiatry*, 92, 22-27. <https://doi.org/10.1016/j.comppsy.2019.03.003>
- Kaya-Demir, D., & Çirakoğlu, O. C. (2022). The role of sense of coherence and emotion regulation difficulties in the relationship between early maladaptive schemas and grief. *Death Studies*, 46(6), 1372-1380. <https://doi.org/10.1080/07481187.2021.1936295>
- Lee, A., Wong, Y., & Seng Neo, X. (2024). The Role of Educational Institutions in Shaping Student Self-Perception [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(2), 57-64. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.2.8>
- 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>
- Mashhadi, A., Ghasempour, A., Akbari, E., Ilbeigi, R., & Hassanzadeh, S. (2013). The role of anxiety sensitivity and emotion regulation in predicting social anxiety among university students. *Knowledge and research in applied psychology*, 14(52), 89-99. <https://www.sid.ir/paper/163943/en>
- McDonnell, M., Yang, Y., & Zadhan, Z. (2024). Linking Emotional and Social Competencies to Career Readiness Among Senior Undergraduates [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(1), 198-204. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.1.19>
- Melgaard, J., Monir, R., Lasrado, L. A., & Fagerstrøm, A. (2022). Academic procrastination and online learning during the COVID-19 pandemic. *Procedia Computer Science*, 196, 117-124. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.11.080>
- Moarefzadeh, A., & Aghapour, M. (2021). The causal relationship between psychological hardiness and perceived social support with psychological well-being in students with and without a history of COVID-19 infection: The mediating role of fear of COVID-19 and COVID-19 anxiety. *Social Psychology Journal*, 9(62), 15-36. https://journals.iau.ir/article_690790.html
- Mohammadzadeh, A., Poursharifi, H., & Alipour, A. (2010). Validation of Sense of Coherence (SOC) 13-item scale in Iranian sample. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1451-1455. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.306>
- Mokhtari, F., & Zolfaghari, M. (2019). The relationship between mindfulness and emotion regulation with academic procrastination among high school students in Tehran. *Nama Aja Educational Studies Journal*, 14(1), 40-48. <https://nama.ajaums.ac.ir/article-1-315-en.html>
- 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*, <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.961820>
- Nodira, T. (2022). Innovative management in the development of the higher education system. *Journal of Academic Research*

- 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://doi.org/10.1007/s12144-021-02075-x>
- Zabolian, M. (2017). The mediating role of perceived social support in the relationship between psychological hardiness and sense of coherence with academic procrastination in high school students. 4th National Conference on School Psychology, Tehran. <https://elmnet.ir/doc/21019168-42371>
- Zhou, M., Lam, K. K. L., & Zhang, Y. (2022). Metacognition and academic procrastination: A meta-analytical examination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 40(2), 334-368. <https://doi.org/10.1007/s10942-021-00415-1>