

Research Paper

The Mediating Role of Self-Regulated Learning Self-Efficacy in the Relationship Between Parental Autonomy Support and Academic Competence Perception with Academic Procrastination in Students



Shahla Hosseinipour Dizgah^{1*}

1. M.Sc. in Psychology, Guilan University of Medical Sciences, Rasht, Iran.



Article Info:

Received: 2025/12/24

Accepted: 2026/05/17

Available Online: 2026/06/21

Citation: Hosseinipour Dizgah, S. (2026). The Mediating Role of Self-Regulated Learning Self-Efficacy in the Relationship Between Parental Autonomy Support and Academic Competence Perception with Academic Procrastination in Students (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 15(1):1-11. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.19128.6363>

[10.22098/jsp.2026.19128.6363](https://doi.org/10.22098/jsp.2026.19128.6363)

Extended Abstract

1. Introduction

Academic procrastination remains a pervasive and multifaceted challenge in contemporary educational settings, particularly among junior high school students. Defined as the intentional and voluntary delay of academic tasks despite the awareness of potential negative consequences (González-Brignardello et al., 2023), procrastination is often viewed as a failure in self-regulation. It is linked to various detrimental outcomes, including diminished academic achievement, increased dropout rates, and compromised psychological well-being (Yang, 2025). While many students possess the necessary skills to succeed, the tendency to procrastinate varies significantly, suggesting that environmental and cognitive-motivational factors play a critical role in this phenomenon (Codina et al., 2018). Theoretically, this study is grounded in Self-Determination Theory (SDT; Ryan & Deci, 2017), which posits that human growth and optimal functioning depend on the satisfaction of three basic psychological needs: autonomy, competence, and relatedness. Among environmental factors, Parental Autonomy Support is a cornerstone of SDT. It involves providing choices, acknowledging feelings, and fostering agency rather than employing controlling tactics. Recent research (Chen et al., 2025; Celik, 2024) indicates that such support promotes autonomous motivation and engagement, while controlling parenting (psychological control) undermines self-regulation and increases maladaptive behaviors like procrastination.

Furthermore, Perceived Academic Competence acts as a cognitive-motivational buffer. Students who perceive themselves as capable are more likely to view academic tasks as manageable challenges rather than threats, thereby reducing avoidant behaviors (Ehlers, 2020). According to Brando-Garrido et al. (2020), perceived competence is one of the strongest predictors of reduced procrastination, even when compared to self-esteem or general coping strategies.

However, the mechanism through which these distal factors (parenting and general competence) influence the proximal behavior of procrastination often involves a specific self-regulatory engine: Self-Efficacy for Self-Regulated Learning. This construct refers to a student's belief in their ability to plan, manage time, organize tasks, and resist distractions (Usher, 2012; Raimondi et al., 2025). While SDT explains the "why" of motivation, Social Cognitive Theory (SCT) explains the "how" through self-efficacy beliefs. Despite the theoretical synergy, few models have integrated these variables into a single structural framework. Therefore, the present study aimed to investigate whether self-efficacy for self-regulated learning mediates the effects of parental autonomy support and perceived competence on academic procrastination among Iranian students.

2. Materials and Methods

This descriptive-correlational study utilized Structural Equation Modeling (SEM). The target population consisted of all junior high school students in Ardabil, Iran, during the 2025–2026 academic year. Based on G*Power analysis (power = 0.80, alpha = 0.05, medium effect size), a minimum sample of 250 was required. To ensure robustness and account for potential data loss, 350

*Corresponding Author:

Shahla Hosseinipour Dizgah

Address: Guilan University of Medical Sciences, Rasht, Iran.

Tel: +98 (911) 3859002

E-mail: shahlahosseinipour1397@gmail.com



students (52% female, 48% male; Mean age = 13.7, SD = 0.9) were selected using multi-stage cluster sampling from various districts and schools.

Instruments:

Academic Procrastination Scale (Solomon & Rothblum, 1984): A 27-item scale assessing procrastination in exam preparation, weekly assignments, and term papers. Internal consistency in this study was $\alpha=0.81$.

Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS; Mageau et al., 2015): Only the 12-item autonomy support subscale was used. It measures the degree to which parents provide choices and rationales. Cronbach's alpha was 0.78.

Academic Competence Evaluation Scale–Short Form (ACES-SF; Anthony & DiPerna, 2018): A 20-item tool measuring academic skills and enablers.

Self-Efficacy for Self-Regulated Learning Scale (Pastorelli & Picconi, 2001): A 10-item scale assessing students' confidence in managing their study environment and persistence. In this study, the McDonald's Omega was 0.98, indicating high internal

reliability.

Data were analyzed using SPSS-24 for descriptive statistics and LISREL-10 for SEM. Model fit was evaluated using χ^2/df , CFI, GFI, and RMSEA. The Sobel test and Variance Accounted For (VAF) were used to determine the significance and strength of the indirect effects.

3. Results

The descriptive findings showed that the data followed a normal distribution (skewness/kurtosis within ± 2 pm 2 ± 2). Correlation analysis revealed that academic procrastination had a significant negative relationship with parental autonomy support ($r = -0.27$), perceived competence ($r = -0.34$), and self-efficacy for self-regulated learning ($r = -0.39$). Conversely, self-efficacy for self-regulated learning was positively correlated with both autonomy support and perceived competence ($P<0.01$). The SEM results indicated a good fit for the conceptual model: $\chi^2/df=2.25$, CFI = 0.91, NFI=0.91, GFI=0.86, and RMSEA=0.074.

Table 1. Indirect Effects, Sobel Test, and VAF Index

Indirect Path	Sobel Z	Indirect Effect (β)	VAF	Interpretation
Parental Autonomy Support → Self-Efficacy → Procrastination	4.12	-0.21	0.42	Significant Mediation
Perceived Academic Competence → Self-Efficacy → Procrastination	5.36	-0.24	0.48	Significant Mediation

Notes: Mediation considered significant when $Z > 1.96$. VAF > 0.40 indicates partial mediation

4. Discussion and Conclusion

The findings underscore that academic procrastination is not merely a behavioral deficit but a consequence of the interplay between family context, cognitive beliefs, and self-regulatory skills. The direct effect of parental autonomy support aligns with SDT (Deci & Ryan, 2017) and recent studies (Wang & Wang, 2024), suggesting that when parents respect a student's agency, the student internalizes academic values, making them less likely to avoid tasks.

The pivotal finding, however, is the mediating role of self-efficacy for self-regulated learning. This suggests that environmental support (parents) and internal evaluations (competence) work primarily by boosting a student's confidence in their ability to use self-regulatory strategies. This is consistent with the findings of Rad et al. (2025) and Özbay et al. (2025), who identified self-efficacy as a primary proximal predictor of procrastination. Students who feel supported and competent develop a "can-do" attitude toward planning and managing their studies, which directly counters the avoidant nature of procrastination.

Educators and school counselors should move beyond simply telling students "Not to procrastinate." Interventions should be two-tiered: (1) Family-based programs to help parents adopt autonomy-supportive rather than controlling styles, and (2) Student-centered training focused on specific self-regulation skills (e.g.,

time management, goal setting) to build self-efficacy. The cross-sectional nature of this study limits causal inferences. Future research should employ longitudinal designs to observe how these relationships evolve over the school year. Additionally, incorporating objective measures (e.g., teacher ratings or actual submission times) alongside self-reports would enhance data validity.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

All ethical principles were considered in this article. The participants were informed about the purpose of the research and its implementation stages. They were also assured about the confidentiality of their information and were free to leave the study whenever they wished, and if desired, the research results would be available to them.

Funding

This research did not receive any grant from funding agencies in the public, commercial, or non-profit sectors.

Authors' contributions

The author herself has been present in designing, executing and writing all parts of the research.

Conflicts of interest

The authors declared no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان

شهلا حسینی‌پور دیزگاه*^۱ ID

۱. کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه علوم پزشکی گیلان، رشت، ایران.

Use your device to scan and read article online



استاددهی: حسینی‌پور دیزگاه، ش. (۱۴۰۴). نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۵(۱): ۱-۱۱. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.19128.6363>

doi 10.22098/jsp.2026.19128.6363

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۰/۰۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۳۱

چکیده

هدف: تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان یکی از جلوه‌های نارسایی خودتنظیمی، تحت تأثیر منابع انگیزشی، شناختی و بین فردی قرار دارد. نظریه خودتعیین‌گری تأکید می‌کند که حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی می‌تواند نقش مهمی در شکل‌گیری فرآیندهای خودتنظیمی ایفا کنند؛ با این حال، سازوکارهای روان‌شناختی دقیق اثرگذار بر تعلل‌ورزی همچنان نیازمند تبیین تجربی هستند. پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

روش‌ها: این پژوهش توصیفی و از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر اردبیل در سال تحصیلی ۴۰۴-۴۰۵ بود. بر اساس تحلیل توان آماری G*Power، حداقل حجم نمونه ۲۰۰ تا ۲۵۰ نفر برآورد شد؛ با این حال، برای افزایش دقت برآوردها، نمونه نهایی به ۳۵۰ نفر افزایش یافت. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انجام شد و شرکت‌کنندگان به پرسشنامه‌های حمایت خودمختاری والدین، ادراک شایستگی تحصیلی، خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی و تعلل‌ورزی تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با SPSS-24 و LISREL-10 تحلیل شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی اثر مستقیم و معناداری بر تعلل‌ورزی تحصیلی دارند. همچنین خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی به‌طور معناداری مسیرهای غیرمستقیم این دو متغیر بر تعلل‌ورزی را میانجی‌گری کرد و مدل نهایی از شاخص‌های برازش مطلوب برخوردار بود ($P < 0.05$).

نتیجه‌گیری: نتایج بر نقش محوری خودکارآمدی یادگیری و شناختی و والدینی و شناختی بر تعلل‌ورزی تحصیلی تأکید دارد و می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات آموزشی با تمرکز بر تقویت خودتنظیمی باشد.

کلیدواژه‌ها:

تعلل‌ورزی تحصیلی؛ حمایت خودمختاری والدین؛ ادراک شایستگی تحصیلی؛ خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی؛ نظریه خودتعیین‌گری

مقدمه

در بستر آموزشی معاصر، تعلل‌ورزی تحصیلی به عنوان یکی از چالش‌های پایدار و فراگیر در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شناخته می‌شود؛ چالشی که نه تنها عملکرد تحصیلی فوری را مختل می‌سازد بلکه پیامدهای بلندمدت نامطلوبی بر سلامت روانی، انگیزش تحصیلی و مسیر رشد تحصیلی و شغلی آنان برجای می‌گذارد (یانگ^۱، ۲۰۲۵). تعلل‌ورزی

تحصیلی به صورت «به تعویق انداختن آگاهانه و ارادی تکالیف دارای مهلت مشخص با وجود شناخت پیامدهای منفی» تعریف می‌شود (گترالز-بیرگناردلو^۲ و همکاران، ۲۰۲۳) و با کاهش موفقیت تحصیلی، افزایش خطر ترک تحصیل و افت بهزیستی دانش‌آموزان همراه است.

1. Yang
2. González-Brignardello

* نویسنده مسئول:

شهلا حسینی‌پور دیزگاه

نشانی: دانشگاه علوم پزشکی گیلان، رشت، ایران.

تلفن: ۰۲۱۳۸۵۹۰۰۲ (۹۱۱) ۹۸+

پست الکترونیکی: shahlahoseinipour1397@gmail.com

خودکارآمدی برای یادگیری خودتنظیمی به‌عنوان یک سازه محوری در تبیین رفتارهای یادگیری مؤثر و پیشگیری از تعلل‌ورزی مطرح شده است. این سازه به‌باور فرد درباره توانایی‌اش در به‌کارگیری راهبردهای مدیریت زمان، سازمان‌دهی تکالیف، کاهش حواس‌پرتی‌ها، هدف‌گذاری، پایش درک، کمک‌جویی مؤثر و تنظیم محیط یادگیری اشاره دارد (اوسر^۱، ۲۰۱۲؛ رایمندی^۲ و همکاران، ۲۰۲۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی پایین و مشکلات تنظیم هیجان، پیش‌بینی‌کننده‌های قوی تعلل‌ورزی تحصیلی هستند (فرهادی‌راد و همکاران، ۲۰۲۵). تیان^۳ و همکاران (۲۰۲۴) نیز نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی را در مسیرهای مرتبط با رضایت تحصیلی و عملکرد نشان دادند؛ به این معنا که سطوح بالاتر خودکارآمدی با رضایت بیشتر و تعلل‌ورزی کمتر همراه است. یافته‌های اوزبای^۴ و همکاران (۲۰۲۵) نیز بر این الگو تأکید دارند و نشان می‌دهند که کنترل توجه و خودکارآمدی تحصیلی هر دو با کاهش تعلل‌ورزی مرتبط‌اند.

تعلل‌ورزی تحصیلی را سازه‌ای چندبعدی تلقی می‌شود که شامل اجتناب مزمن از انجام تکالیف، ضعف در مدیریت زمان، انگیزش درونی پایین و اضطراب بالا است (کوریتا^۵، ۲۰۲۴). بنابراین، مواجهه مؤثر با تعلل‌ورزی تحصیلی نیازمند رویکردی جامع است که عاملیت فردی را با تقویت‌های محیطی پیوند دهد. پژوهش‌ها نشان می‌دهند فراگیرانی که از سطح بالای خودکارآمدی برخوردارند، احتمال بیشتری دارد که با پشتکار و راهبردهای خودتنظیمی به چالش‌های تحصیلی واکنش نشان دهند و بدین‌ترتیب گرایش به تعلل‌ورزی را کاهش دهند. هم‌زمان، دانش‌آموزانی که در محیط‌های خانوادگی حمایتگر قرار دارند، محیط‌هایی که تشویق عاطفی و حمایت عملی ارائه می‌شود، انگیزش تحصیلی و تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند (گیو^۶ و همکاران، ۲۰۲۵). با وجود گسترش قابل‌توجه مطالعات مرتبط با تعلل‌ورزی تحصیلی، ادبیات موجود هنوز از کمبود مدل‌های یکپارچه‌ای رنج می‌برد که بتوانند سازوکارهای هم‌زمان محیط خانوادگی و باورهای شناختی-انگیزشی دانش‌آموزان را در قالب یک چارچوب نظری منسجم تبیین کنند.

به‌ویژه نقش میانجی‌گرانه خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در

تفاوت‌های قابل‌توجه میان دانش‌آموزان در گرایش به تعلل‌ورزی، حتی با وجود سطوح مشابه مهارت و انگیزش بیانگر پیچیدگی این پدیده و نقش عوامل فردی و محیطی در تبیین آن است (کادینا^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). براساس نظریه خودتعیین‌گری (راین و دسی^۸، ۲۰۱۷)، انسان‌ها به‌طور ذاتی گرایش به رشد، یادگیری، و شکوفایی دارند؛ اما تحقق این گرایش تنها زمانی امکان‌پذیر است که سه نیاز بنیادین روان‌شناختی، خودمختاری، شایستگی و ارتباط در محیط اجتماعی فرد ارضا شوند. محیط‌هایی که این نیازها را حمایت می‌کنند، انگیزش باکیفیت‌تری ایجاد کرده و به رفتارهای پایدارتر، تعامل عمیق‌تر و عملکرد بالاتر منجر می‌شوند؛ در حالی که محیط‌های کنترل‌گر این نیازها را تضعیف کرده و پیامدهایی چون بی‌انگیزگی، درگیری پایین و رفتارهای ناکارآمد از جمله تعلل‌ورزی را افزایش می‌دهند (گرولنیک و لرنر^۹، ۲۰۲۳).

در میان عوامل محیطی، سبک‌های فرزندپروری به‌ویژه حمایت خودمختاری والدین، نقش مهمی در شکل‌دهی انگیزش تحصیلی و پیامدهای یادگیری دارند. از منظر SDT، فراهم‌سازی فرصت انتخاب، تأیید هیجان‌ها و تقویت عاملیت از سوی والدین، احتمال ارضای سه نیاز بنیادین روان‌شناختی را افزایش داده و به ارتقای انگیزش خودمختار و درگیری شناختی و رفتاری دانش‌آموزان منجر می‌شود (سلیک^{۱۰}، ۲۰۲۴). یافته‌های پژوهشی اخیر نیز بر این الگو صحه گذاشته‌اند. برای نمونه، چن^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۵) نشان دادند که حمایت خودمختاری والدین با تقویت ذهنیت رشدی، مشارکت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند؛ در حالی که کنترل روان‌شناختی والدین از طریق تقویت ذهنیت ثابت، مشارکت تحصیلی را کاهش می‌دهد. همچنین، وانگ و وانگ^{۱۲} (۲۰۲۴) گزارش کردند که حمایت ادراک‌شده از سوی سرپرست می‌تواند به‌طور غیرمستقیم و از طریق ارضای نیازهای بنیادی و افزایش درگیری در یادگیری، تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش دهد.

در این میان، ادراک شایستگی تحصیلی نیز یکی از پیش‌بینی‌کنندگان کلیدی رفتارهای خودتنظیمی و انگیزشی محسوب می‌شود. زمانی که این ادراک در بافتی حمایت‌کننده از خودمختاری شکل می‌گیرد، احتمال بروز انگیزش خودمختار و مشارکت تحصیلی افزایش می‌یابد (اهلرز^{۱۳}، ۲۰۲۰). براساس مطالعه براندو-گریدو و همکاران (۲۰۲۰)، تعلل‌ورزی تحصیلی با مجموعه‌ای از سازه‌های مثبت شامل شایستگی ادراک‌شده، راهبردهای مقابله‌ای سازگار، خودکارآمدی و عزت‌نفس رابطه منفی دارد؛ اما در تحلیل رگرسیونی، تنها شایستگی ادراک‌شده توانست تعلل‌ورزی را پیش‌بینی کند. این یافته اهمیت این سازه را به‌عنوان عاملی محافظت‌کننده در برابر تعلل‌ورزی تحصیلی برجسته می‌سازد.

1. Codina
2. Ryan & Deci
3. Grolnick & Lerner
4. Çelik
5. Chen
6. Wang & Wang
7. Ehlers
8. Usher
9. Raimondi
10. Tian
11. Özbay
12. Corbita
13. Guo

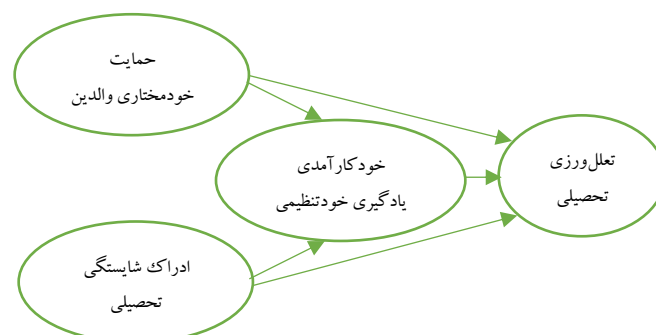
ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه تعلل ورزی تحصیلی: این پرسشنامه توسط **سولومون و راثبلوم**^۱ (۱۹۸۴) برای سنجش میزان تعلل ورزی فراگیران تدوین شده و شامل ۲۷ گویه در سه مؤلفه «آماده شدن برای امتحانات»، «آماده کردن تکالیف درسی» و «آماده شدن برای پایان ترم» است. گویه‌ها بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱=هرگز تا ۵=همیشه نمره گذاری می‌شوند و نمره بالاتر نشان‌دهنده تعلل ورزی بیشتر است. روایی سازه این ابزار در پژوهش **گاستاوسون و مایاکی**^۲ (۲۰۱۷) از طریق تحلیل عاملی مطلوب گزارش شده و پایایی آن در پژوهش علی‌پور و همکاران (۱۴۰۲) برای مؤلفه‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف درسی و آماده شدن برای پایان ترم به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۷۴ و ۰/۷۸ و برای کل مقیاس ۰/۸۴ گزارش گردیده است. در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد که بیانگر کفایت و قابلیت اعتماد این ابزار است.

پرسشنامه حمایت خودمختاری والدین (P-PASS): این مقیاس توسط **ماژو و همکاران** (۲۰۱۵) با هدف سنجش حمایت از خودمختاری در برابر والدگری کنترل‌گر و بر اساس یک رویکرد چندبعدی طراحی شده است. این مقیاس بر چارچوب نظریه خودتعیین‌گری استوار بوده و به‌طور هم‌زمان رفتارهای حمایت‌کننده از خودمختاری و رفتارهای کنترل‌کننده والدین را ارزیابی می‌کند. مقیاس P-PASS شامل ۲۴ گویه و دارای دو خرده‌مقیاس حمایت از خودمختاری والدین و والدگری کنترل‌گر است. تمامی گویه‌ها بر اساس مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای از «۱=کاملاً مخالفم» تا «۷=کاملاً موافقم» نمره‌گذاری می‌شوند؛ به‌طوری‌که نمرات بالاتر در هر خرده‌مقیاس نشان‌دهنده ادراک بیشتر آن سبک والدگری است. پایایی درونی این مقیاس در مطالعه سازندگان با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ تأیید شده و نتایج حاکی از همسانی درونی مطلوب زیرمقیاس‌هاست. همچنین روایی همگرا و واگرا ابزار از طریق الگوی همبستگی معنادار با مقیاس کنترل روان‌شناختی والدین و سایر مؤلفه‌های والدگری از جمله پذیرش و نظارت مورد حمایت قرار گرفته است. در پژوهش حاضر، صرفاً از خرده‌مقیاس حمایت از خودمختاری والدین شامل ۱۲ گویه استفاده شد که پایایی آن به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد و روایی سازه آن از طریق تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد.

پرسشنامه ادراک شایستگی: ابزار ارزیابی شایستگی تحصیلی - فرم کوتاه^۳ توسط آنتونی و دیپرنا^۴ (۲۰۱۸) بر اساس نسخه اصلی دیپرنا و

پیوند میان حمایت خودمختاری والدین و شایستگی ادراک شده با تعلل ورزی، علی‌رغم اهمیت نظری آن در پیوند دادن SDT و SCT، به‌صورت نظام‌مند بررسی نشده است. همچنین شواهد موجود پاسخ روشنی به این پرسش ارائه نمی‌کند که این سه سازه چگونه در تعامل با یکدیگر مسیرهای انگیزشی خودتنظیمی مؤثر بر تعلل ورزی را شکل می‌دهند. در چنین وضعیتی، انجام پژوهشی که این متغیرها را در قالب مدل میانجی‌گری جامع تحلیل کند، نه تنها به پر کردن شکاف نظری موجود کمک می‌کند، بلکه می‌تواند مبنایی برای طراحی مداخلات مبتنی بر شواهد در سطح خانواده و مدرسه فراهم سازد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی از نوع همبستگی و با بهره‌گیری از مدل‌سازی معادلات ساختاری انجام شد تا نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تبیین گردد. انتخاب روش معادلات ساختاری به دلیل امکان بررسی هم‌زمان اثرات مستقیم و غیرمستقیم و ارزیابی برازش کلی مدل صورت گرفت.

جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۴۰۵-۱۴۰۴ بود. بر اساس تحلیل توان آماری در نرم‌افزار G*Power (با توان ۰/۸، سطح خطای ۰/۰۵ و اندازه اثر متوسط)، حداقل حجم نمونه موردنیاز بین ۲۰۰ تا ۲۵۰ نفر برآورد شد؛ اما برای افزایش دقت برآورد پارامترها، کاهش خطای اندازه‌گیری و بهبود شاخص‌های برازش مدل، حجم نمونه به ۳۵۰ نفر افزایش یافت. نمونه‌ها با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که ابتدا چندین مدرسه از نواحی مختلف شهر به‌طور تصادفی انتخاب گردید و سپس از هر مدرسه چند کلاس به‌صورت تصادفی انتخاب شد. تمامی دانش‌آموزان کلاس‌های انتخاب‌شده در پژوهش مشارکت نمودند. دامنه سنی شرکت‌کنندگان بین ۱۲ تا ۱۵ سال بود. جهت جمع‌آوری داده‌ها از

1. Solomon & Rothblum
2. Gustavson & Miyake
3. Mageau
4. Short Form of the Academic Competence Evaluation Scales; ACES-SF
5. Anthony & DiPerna

الیت^۱ (۲۰۰۰) ساخته شده است. این فرم کوتاه شامل ۲۰ گویه در دو خرده‌مقیاس «مهارت‌های تحصیلی» و «توانمندسازهای تحصیلی» است که به‌صورت خودگزارشی در مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (از ۱=اصلاً درست نیست تا ۵=کاملاً درست است) نمره‌گذاری می‌شود. نمره کل بیانگر سطح ادراک شده شایستگی تحصیلی فرد است؛ نمرات بالاتر، نشانگر کفایت و انگیزش تحصیلی بیشتر می‌باشند. در مطالعه آنتونی و دیپونا (۲۰۱۸)، پایایی درونی خرده‌مقیاس‌ها بر اساس آلفای کرونباخ بین ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ و پایایی بازآزمایی دوهفته‌ای ۰/۸۲ گزارش شد. شواهد روایی سازه از طریق تحلیل عاملی تأییدی (CFA) دوعاملی و روایی همگرا از طریق همبستگی مثبت با نمرات پیشرفت تحصیلی و رفتارهای خودتنظیمی به‌دست آمده و در پژوهش‌های مختلف نیز تأیید شده است.

پرسشنامه خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی از مقیاس خودکارآمدی ادراک شده در یادگیری خودتنظیمی تدوین شده توسط پاستورلی و پیکونی (۲۰۰۱) استفاده شد که بر پایه مقیاس‌های خودکارآمدی کودکان ساخته شده است. این ابزار میزان باور دانش‌آموزان را نسبت به توانایی خود در تنظیم انگیزش، پشتکار و فعالیت‌های یادگیری در موقعیت‌های تحصیلی ارزیابی می‌کند. در این پژوهش، ۱۰ گویه که به‌طور مشخص خودکارآمدی ادراک شده در برنامه‌ریزی، مدیریت و تداوم فعالیت‌های یادگیری را می‌سنجیدند، به کار گرفته شد (پوتارک و پاولین برناتیک^۲، ۲۰۲۰). نمونه‌ای از گویه‌ها عبارت‌اند از: «تا چه اندازه قادر هستید تکالیف درسی خود را به‌موقع به پایان برسانید؟» و «تا چه اندازه می‌توانید زمانی که فعالیت‌های جذاب دیگری وجود دارد، خود را به مطالعه متعهد نگه دارید؟». پاسخ‌ها بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری شدند، به‌طوری که نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بیشتر در یادگیری خودتنظیمی است. این مقیاس که پیش‌تر توسط پاستورلی و پیکونی (۲۰۰۱) اعتباریابی شده است، در پژوهش حاضر مورد استفاده قرار گرفت. پایایی درونی ابزار در نمونه پژوهش حاضر ۰/۷۹ به دست آمد، به گونه‌ای که ضریب آمگای مک‌دونالد برابر با ۰/۹۸ محاسبه شد که

نشان‌دهنده همسانی درونی بسیار بالای گویه‌ها است.

پیش از آغاز پژوهش، مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش استان اردبیل و مدارس منتخب اخذ گردید. سپس هدف پژوهش، اصول محرمانگی و نحوه پاسخ‌دهی برای دانش‌آموزان و اولیای آنان توضیح داده شد. پس از اخذ رضایت آگاهانه، پرسشنامه‌ها به‌صورت گروهی در کلاس‌های درس و تحت نظارت پژوهشگر تکمیل شدند. میانگین زمان لازم برای تکمیل پرسشنامه‌ها حدود ۲۰ دقیقه بود. داده‌ها پس از گردآوری از نظر وجود داده‌های مفقود، ناهنجاری‌ها و مفروضه‌های تحلیل SEM بررسی شدند.

تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۴ و LISREL نسخه ۱۰ انجام گرفت. در گام نخست، آمارهای توصیفی، ضرایب همبستگی پیرسون و شاخص‌های پایایی (آلفای کرونباخ) محاسبه شدند. سپس به‌منظور آزمون مدل مفهومی، تحلیل معادلات ساختاری (SEM) به کار گرفته شد. برای ارزیابی برازش مدل، شاخص‌های استاندارد شامل نسبت کای‌اسکور به درجه آزادی (χ^2/df)، CFI، RMSEA، GFI و NFI مورد بررسی قرار گرفتند. برای آزمون معناداری مسیرهای غیرمستقیم، از آزمون سوبل^۳ استفاده شد. در آزمون سوبل، معناداری اثر غیرمستقیم بر اساس آماره Z و خطای استاندارد حاصل از ضرایب مسیرهای a و b محاسبه شد و اثرات غیرمستقیم با مقدار Z بزرگ‌تر از ۱/۹۶ در سطح ۰/۰۵ معنادار تلقی گردید.

یافته‌ها

از مجموع ۳۵۰ دانش‌آموز شرکت‌کننده، ۵۲ درصد دختر و ۴۸ درصد پسر بودند که میانگین سنی آن‌ها ۱۳/۷ سال (انحراف معیار ۰/۹) بود. توزیع نمونه بر اساس پایه‌های تحصیلی هفتم، هشتم و نهم تقریباً یکسان و هر کدام حدود یک‌سوم کل نمونه را تشکیل می‌دادند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Elliott
2. Putarek & Pavlin-Bernardic
3. Sobel Test

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	M	SD	کشیدگی	چولگی
تعامل‌ورزی تحصیلی	۳/۴۹	۰/۷۳	۰/۲۱	-۰/۱۸
حمایت خودمختاری والدین	۴/۴۷	۱/۲۰	-۰/۳۵	۰/۱۰
ادراک شایستگی تحصیلی	۴/۰۵	۰/۶۲	-۰/۴۲	-۰/۰۵
خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی	۴/۱۹	۰/۵۵	۰/۰۹	-۰/۱۴

بنابراین، استفاده از روش‌های آماری پارامتریک و مدل‌یابی معادلات ساختاری در این پژوهش موجه است. نتایج ماتریس همبستگی بین

براساس جدول ۱، مقادیر چولگی و کشیدگی متغیرها در بازه قابل قبول (± 2) قرار دارند که نشان‌دهنده نرمال بودن نسبی توزیع داده‌هاست.

متغیرهای پژوهش در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

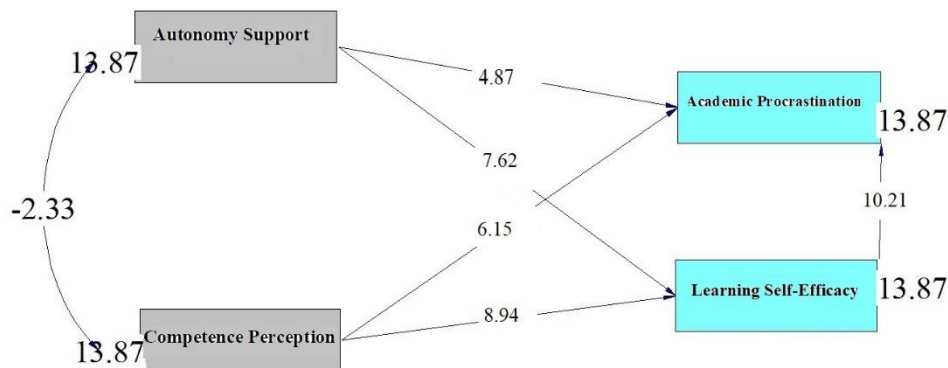
متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. تعلل‌ورزی تحصیلی	۱			
۲. حمایت خودمختاری والدین	-۰/۲۷**	۱		
۳. ادراک شایستگی تحصیلی	-۰/۳۴**	۰/۴۲**	۱	
۴. خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی	-۰/۳۹**	۰/۳۶**	۰/۴۷**	۱

** $P < 0.01$

Value در شکل ۲ ارائه شده است.

بر اساس شاخص‌های برازندگی مدل پژوهش، شاخص برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۱، شاخص برازش هنجار شده (NFI) برابر ۰/۹۱ و شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر ۰/۸۶، نسبت کای اسکوتر بر درجه آزادی ($\frac{\chi^2}{df}$) برابر ۲/۲۵، شاخص ریشه میانگین مربعات خطا برابر ۰۷۴/۰ (RMSEA) می‌باشد که با توجه به نتایج به دست آمده می‌توان گفت که مدل تحقیق از نظر شاخص‌های معنی‌داری و برازش مورد تأیید است.

براساس نتایج جدول ۲، تعلل‌ورزی تحصیلی با متغیرهای حمایت خودمختاری والدین، ادراک شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی یادگیری رابطه منفی و معنادار دارد، در حالی که بین خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی با حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی رابطه‌ای مثبت و معناداری مشاهده شد ($P < 0.01$). در پژوهش حاضر جهت بررسی ارتباط بین حمایت خودمختاری والدین، ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی با نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی از روش تحلیل مسیر معادلات ساختاری و نرم‌افزار لیزرل استفاده گردید. مدل پژوهش در حالت T-



شکل ۲. مدل پژوهش در حالت t value

جدول ۳. اثرات مستقیم

متغیرها	ضرایب استاندارد	مقدار T	خطای استاندارد	معنادار
حمایت خودمختاری والدین	-۰/۲۹	۴/۸۷	۰/۰۶	$P < 0.05$
حمایت خودمختاری والدین	۰/۴۱	۷/۶۲	۰/۰۵	$P < 0.05$
ادراک شایستگی تحصیلی	-۰/۳۴	۶/۱۵	۰/۰۶	$P < 0.05$
ادراک شایستگی تحصیلی	۰/۴۷	۸/۹۴	۰/۰۵	$P < 0.05$
خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی	-۰/۵۲	۱۰/۲۱	۰/۰۵	$P < 0.05$

تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی از آزمون تست سوبل و برای تعیین شدت اثر غیرمستقیم از شاخص VAF استفاده شد. که نتایج آن در جدول ۴ ارائه گردیده است.

با توجه به جدول ۳ اثر مستقیم متغیرهای حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنی‌دار می‌باشد. جهت بررسی اثر غیرمستقیم حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی بر تعلل‌ورزی

جدول ۴. نتایج تحلیل اثرات غیرمستقیم

نتیجه آزمون	VAF	ضریب مسیر استاندارد	T-sobel	فرضیه پژوهش
معنی دار	۰/۴۲	-۰/۲۱	۴/۱۲	حمایت خودمختاری والدین ← خودکارآمدی یادگیری ← تعلل‌ورزی تحصیلی
معنی دار	۰/۴۸	-۰/۲۴	۵/۳۶	ادراک شایستگی تحصیلی ← خودکارآمدی یادگیری ← تعلل‌ورزی تحصیلی

با توجه به مدل ساختاری پژوهش (جدول ۴) در حالت ضرایب معناداری مشاهده می‌شود میزان آماره تی غیرمستقیم (آزمون سوبل) بین متغیرهای بالا که خارج از بازه (۱/۹۶ & -۱/۹۶) است؛ لذا اثر غیر مستقیم حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی پذیرفته می‌شود. بنابراین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، به طور غیر مستقیم و از طریق خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی نیز بر تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارند.

با توجه به میزان به‌دست آمده برای آماره VAF مشاهده می‌شود که ۴۲ درصد تأثیر حمایت خودمختاری والدین و ۴۸ درصد تأثیر ادراک شایستگی تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی از طریق خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی می‌تواند تبیین گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین نقش میانجی‌گری خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در رابطه بین حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی با تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان بود.

یافته‌های پژوهش نشان داد که حمایت خودمختاری والدین به‌طور مستقیم گرایش به تعلل‌ورزی تحصیلی را کاهش می‌دهد. این یافته با نتایج پژوهش‌های معاصر از جمله مطالعات **چن و همکاران (۲۰۲۵)** و **وانگ و وانگ (۲۰۲۴)** همسو است که نشان دادند حمایت ادراک‌شده والدین و سرپرستان از طریق افزایش درگیری تحصیلی، پیامدهای منفی یادگیری از جمله تعلل‌ورزی را تضعیف می‌کند. این نتیجه با مبانی نظری نظریه خودتعیین‌گری همسو است که تأکید دارد محیط‌های اجتماعی حمایت‌کننده از خودمختاری، با ارضای نیاز بنیادی خودمختاری، انگیزش خودمختار و درگیری فعال فراگیران را تقویت می‌کنند و رفتارهای ناکارآمدی نظیر تعلل‌ورزی را کاهش می‌دهند (دسی و رایان، ۲۰۱۷). در چنین بستری، فعالیت‌های تحصیلی نه به‌عنوان تکالیفی تحمیلی، بلکه به‌مثابه تجربه‌هایی معنادار و تحت کنترل درونی ادراک می‌شوند که این امر احتمال بروز رفتارهای اجتنابی و تعلل‌ورزی تحصیلی را به‌طور معناداری کاهش می‌دهد. حمایت خودمختاری والدین با

فراهم‌سازی فرصت انتخاب، توجه به دیدگاه فرزند و اجتناب از کنترل روان‌شناختی، احساس عاملیت شخصی و مسئولیت‌پذیری تحصیلی را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند.

نتایج نشان داد که ادراک شایستگی تحصیلی نیز اثر مستقیم و منفی بر تعلل‌ورزی دارد. این نتیجه با یافته‌های رضائی و همکاران (۱۴۰۳)، **گریبوی و همکاران (۱۴۰۴)**، **چاری و همکاران (۱۴۰۴)**، براندو-گریدو و همکاران (۲۰۲۰) و **اهلرز (۲۰۲۰)** همسو بوده و نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که خود را از نظر تحصیلی شایسته‌تر می‌دانند، با چالش‌های یادگیری سازگارانه‌تر مواجه می‌شوند و کمتر به تعلل‌ورزی متوسل می‌گردند. این یافته مؤید این دیدگاه است که احساس توانمندی، کفایت و مؤثر بودن در انجام تکالیف تحصیلی، نقش عامل حفاظتی مهمی در برابر الگوهای اجتنابی، اضطراب عملکرد و تعویق فعالیت‌های درسی ایفا می‌کند. دانش‌آموزانی که از سطح بالاتری از ادراک شایستگی برخوردارند، تکالیف تحصیلی را به‌عنوان چالش‌هایی قابل مدیریت ارزیابی کرده و در مواجهه با دشواری‌های یادگیری، راهبردهای سازگارانه‌تری به کار می‌گیرند؛ امری که احتمال بروز تعلل‌ورزی را به‌طور محسوسی کاهش می‌دهد. از منظر SDT، شایستگی ادراک‌شده یکی از پیش‌شرط‌های انگیزش باکیفیت و درگیری پایدار است (دسی و رایان، ۲۰۰۰). هنگامی که این نیاز ارضا می‌شود، فعالیت‌های تحصیلی با احساس کارآمدی، کنترل درونی و ارزشمندی همراه شده و در نتیجه، تمایل به تعویق وظایف و اجتناب از تکالیف کاهش می‌یابد.

یافته محوری پژوهش حاضر، تأیید نقش میانجی‌گرانه خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی در مسیرهای فوق بود. بدین معنا که حمایت خودمختاری والدین و ادراک شایستگی تحصیلی، از طریق تقویت باور دانش‌آموزان به توانایی خود در برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، پایش پیشرفت و کنترل حواس‌پرتی‌ها، به کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی منجر می‌شوند. این یافته از منظر نظریه شناختی-اجتماعی بندورا قابل تبیین است؛ به‌گونه‌ای که تجارب حمایتی والدین و احساس شایستگی، منابع اصلی شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی محسوب می‌شوند که به نوبه خود رفتارهای خودتنظیمی مؤثر را تسهیل می‌کنند (زیمرن، ۲۰۰۰).

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

از هدف مطالعه و مراحل اجرای آن آگاه شدند. محرمانگی اطلاعات آنان تضمین گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد که شرکت در مطالعه کاملاً داوطلبانه است و می‌توانند در هر مرحله بدون هیچ پیامدی از ادامه همکاری انصراف دهند. همچنین در صورت تمایل، نتایج پژوهش در اختیار آنان قرار گرفت.

حامی مالی

این پژوهش هیچ‌گونه حمایت مالی از نهادهای عمومی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

مشارکت نویسندگان

نویسنده در تمامی مراحل پژوهش شامل طراحی مطالعه، جمع‌آوری داده‌ها، تحلیل آماری و نگارش نسخه نهایی مقاله مشارکت داشته است.

تعارض منافع

نویسنده هیچ‌گونه تعارض منافع در این پژوهش اعلام نکرده است.

منابع

چاری، محمدعلی، سلیمی، سمانه و علی‌صوفی، اله‌نظر. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مداخله شناختی-هیجانی-اجتماعی حافظه فعال بر بهبود خلاقیت کلامی، خودکارآمدی تحصیلی و خودآگاهی شناختی دانش‌آموزان دارای ناتوانی‌های یادگیری. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۳)، ۲۹-۱۶. [Doi: 10.22098/jld.2025.16664.2232]

رضائی، بهاره، عینی، ساناز و زمستانی، مهدی. (۱۴۰۳). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هوش هیجانی با مشکلات رفتاری-عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری. *روان‌شناسی افراد استثنایی*، ۱۴(۵۶)، ۳۳۲-۳۰۳. [Doi: 10.22054/jpe.2025.84141.2787]

عینی، س.، رستم‌اوغلی، ز.، صالحی، م.، مهدی‌خانی، ا. و حسینی‌پور دیزگاه، ش. (۱۴۰۴). تبیین رابطه اضطراب و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری خاص: آزمون یک مدل میانجی‌گری تعدیل‌شده با خودکارآمدی تحصیلی و حمایت والدین. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۵(۱)، ۲۸-۳۸. [Doi: 10.22098/jld.2025.18661.2293]

گریبای، ح.، و منصوری، ا. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش سبک اسناد بر خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۵(۱)، ۳۹-۵۳. [Doi: 10.22098/jld.2025.17867.2264]

نریمانی، م.، سلمانی، ع. و شارعی، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*، ۱۴(۱)، ۸۲-۹۵. [Doi: 10.22098/jsp.2025.16465.6043]

هم‌راستا با این تبیین، پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که خودکارآمدی تحصیلی و خودتنظیمی، واسطه‌های کلیدی در تبیین ارتباط میان عوامل زمینه‌ای و پیامدهای تحصیلی هستند (عینی و همکاران، ۱۴۰۴؛ نعمتی و همکاران، ۱۴۰۴). برای نمونه، تیان و همکاران (۲۰۲۴) و اوزبای و همکاران (۲۰۲۵) گزارش کردند که خودکارآمدی تحصیلی با کاهش تعلل‌ورزی و افزایش عملکرد و رضایت تحصیلی همراه است. همچنین نتایج راد و همکاران (۲۰۲۵) نشان می‌دهد که ضعف خودکارآمدی و تنظیم هیجان، از قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های تعلل‌ورزی تحصیلی به شمار می‌روند. یافته‌های پژوهش حاضر با این شواهد همسو بوده و با ادغام SDT و SCT، تصویری یکپارچه از سازوکارهای انگیزشی-خودتنظیمی مرتبط با تعلل‌ورزی ارائه می‌دهد.

به‌طور کلی، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان صرفاً یک ضعف فردی یا رفتاری مجزایست، بلکه پیامدی از تعامل میان بافت خانوادگی حمایت‌کننده از خودمختاری، باورهای شایستگی تحصیلی و خودکارآمدی یادگیری خودتنظیمی است. حمایت خودمختاری والدین و احساس شایستگی، از طریق تقویت خودکارآمدی خودتنظیمی، مسیرهای مؤثری برای کاهش تعلل‌ورزی فراهم می‌کنند. این یافته‌ها بر ضرورت توجه هم‌زمان به مداخلات والد-محور، برنامه‌های ارتقای باورهای کارآمدی و آموزش مهارت‌های خودتنظیمی در مدارس تأکید دارند (نریمانی و همکاران، ۱۴۰۴).

با وجود ارزشمندی نتایج، این پژوهش دارای محدودیت‌هایی است؛ از جمله استفاده از طرح مقطعی که مانع استنباط روابط علی-قطعی می‌شود، اتکا به ابزارهای خودگزارشی که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی قرار گیرند، و محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان دوره متوسطه اول شهر اردبیل که تعمیم‌پذیری نتایج به سایر مقاطع تحصیلی و فرهنگی را با احتیاط همراه می‌سازد. پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بهره‌گیری از طرح‌های طولی یا آزمایشی، پایداری روابط علی میان متغیرها را بررسی کنند. همچنین طراحی و ارزیابی مداخلات آموزشی مبتنی بر حمایت خودمختاری والدین و آموزش مهارت‌های خودتنظیمی می‌تواند به‌عنوان گامی عملی در کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی مورد توجه قرار گیرد. بررسی نقش متغیرهای تعدیل‌گر مانند جنسیت، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سبک‌های یادگیری نیز می‌تواند به غنای مدل‌های تبیینی آتی بینجامد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

تمام اصول اخلاقی در این پژوهش رعایت شده است. شرکت‌کنندگان

- with specific learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 39–53. [Persian] [Doi: 10.22098/jld.2025.17867.2264]
- González-Brignardello, M. P., Sánchez-Elvira Paniagua, A., & López-González, M. Á. (2023). Academic Procrastination in Children and Adolescents: A Scoping Review. *Children*, 10(6), 1016. [Doi: 10.3390/children10061016]
- Grolnick, W., & Lerner, R. (2023). *How Parental Autonomy Support, Structure, and Involvement Help Children Flourish: Considering Interactions, Context, and Diversity*. In (pp. 491–C424P107). [Doi: 10.1093/oxfordhb/9780197600047.013.26]
- Guo, Z., Chen, C., & Guo, R. (2025). The impact of parental involvement, social support, and peer relationships on L2 learning motivation: A mixed-methods study of Chinese university EFL students. *Acta Psychologica*, 254. [Doi: 10.1016/j.actpsy.2025.104804]
- Gustavson, D. E., & Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: A combined experimental and individual differences investigation. *Learning and Individual Differences*, 54, 160–172. [Doi: 10.1016/j.lindif.2017.01.010]
- Mageau, G. A., Ranger, F., Joussemet, M., Koestner, R., Moreau, E., & Forest, J. (2015). *Perceived Parental Autonomy Support Scale (P-PASS)* [Database record]. APA PsycTests.
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, 14(1), 82–95. [Persian] [Doi:10.22098/jsp.2025.16465.6043]
- Nemati, S., Badri Gargari, R., & Jafari, M. (2026). Effectiveness of positive psychology intervention program on self-efficacy and positive and negative academic achievement of students with specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 15(2), 65–76. [Persian] [Doi: 10.22098/jld.2026.17094.2246]
- Özbay, Ö., Doğan, U., Adıgüzel, O., & Cinar Özbay, S. (2025). Modeling factors associated with academic procrastination in university students. *Psychological Reports*, 332941251335573. [Doi: 10.1177/00332941251335573]
- Putarek, V.; Pavlin-Bernardic, Brando-Garrido, C., Montes-Hidalgo, J., Limonero, J. T., Gómez-Romero, M. J., & Tomás-Sábado, J. (2020). Relationship of academic procrastination with perceived competence, coping, self-esteem and self-efficacy in Nursing students. *Enfermería Clínica (English Edition)*, 30(6), 398–403. [Doi: 10.1016/j.enfcl.2019.07.013]
- Rad, H.F., Bordbar, S., Bahmaei, J. et al. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Sci Rep*, 15, 3003. [Doi:10.1038/s41598-025-87664-7]
- Raimondi, G., Manganelli, S., Cavicchiolo, E., Zacchilli, M., Palombi, T., Chirico, A., Lucidi, F. and Alivernini, F. (2025), Exploring academic self-efficacy for self-regulated learning: The role of socioeconomic status, immigrant background, and biological sex. *Psychology in the Schools*, 62, 1862–1871. [Doi:10.1002/pits.23439]
- نعمتی، ش.، بدری گرگری، ر.، و جعفری، م. (۱۴۰۴). اثربخشی برنامه مداخله روان‌شناسی مثبت‌گرا بر خودکارآمدی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ویژه. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۵(۲)، ۷۶–۶۵. [Doi: 10.22098/jld.2026.17094.2246]
- ### References:
- Alipour, F., Farid, A. and Mosleh, S. Q. (2024). The model of academic procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the mediating role of students' sense of competence. *Research in Cognitive and Behavioral Sciences*, 13(2), 1–20. [Doi: 10.22108/cbs.2023.136419.1719]
- Anthony, C. J., & DiPerna, J. C. (2018). Piloting a short form of the Academic Competence Evaluation Scales (ACES-SF). *School Mental Health*, 10(4), 392–402. [Doi: 10.1007/s12310-018-9254-7]
- Çelik, O. (2024). Academic motivation in adolescents: the role of parental autonomy support, psychological needs satisfaction and self-control. *Frontiers in Psychology*, 15, 1384695. [Doi: 10.3389/fpsyg.2024.1384695]
- Chari, M. A., Salimi, S., & Ali Sofi, A. N. (2025). The effectiveness of cognitive-emotional-social working memory intervention training on improving verbal creativity, academic self-efficacy, and cognitive self-awareness of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(3), 16–29. [Persian] [Doi: 10.22098/jld.2025.16664.2232]
- Chen, S., Jiang, Y., Qiu, S. et al. (2025). Distinct roles of parental autonomy Support and psychological Control in Chinese Elementary School Students' Intelligence Mindsets and Academic Outcomes. *Asia-Pacific Edu Res*, 34, 133–146. [Doi: 10.1007/s40299-024-00842-5]
- Codina, N., Valenzuela, R., Pestana, J. V., & Gonzalez-Conde, J. (2018). Relations Between Student Procrastination and Teaching Styles: Autonomy-Supportive and Controlling. *Frontiers in Psychology*, 9, 809. [Doi: 3389/fpsyg.2018.00809]
- Corbita, D. P. (2024). *Direct and indirect effects of academic procrastination, academic emotions and use of Smartphone on EFL writing Competency among Arabic speakers*. In *Studies in Systems, Decision and Control* (Vol. 564, pp. 207–215). [Doi: 10.1007/978-3-031-70399-7_15]
- 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. [Doi:10.1207/S15327965PLI1104_01]
- Ehlers, U.-D. (2020). *Future skills: Lernen der Zukunft - Hochschule der Zukunft*. Springer VS. [Doi:10.1007/978-3-658-29297-3]
- Eyni, S., Rostamoghli, Z., Salehi, M., Mahdikhani, E., & Hosseini-pour Dizgah, S. (2025). Explaining the link between academic anxiety and engagement in students with SLD: A test of a moderated mediation model with academic self-efficacy and parental support. *Journal of Learning Disabilities*, 15(1), 28–38. [Persian] [Doi: 10.22098/jld.2025.18661.2293]
- Garibavi, H., & Mansouri, A. (2025). The effectiveness of attribution style training on academic self-efficacy and self-regulation strategies in learning among students

- Rezaie, B., Eyni, S., & Zemestani, M. (2024). The mediating role of self-efficacy in the relationship between emotional intelligence and emotional-behavioral problems in students with learning disabilities. *Psychology of Exceptional Individuals*, 14(56), 303–332. [Persian] [Doi: 10.22054/jpe.2025.84141.2787]
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509. [Doi:10.1037/00220167.31.4.503]
- Tian, Q., Mustapha, S. M., & Min, J. (2024). The mediation effect of academic self-efficacy on academic procrastination, performance, and satisfaction of Chinese local technology university undergraduates. *Psychology Research and Behavior Management*, 17, 3779–3798. [Doi:10.2147/PRBM.S479189]
- Usher, E.L. (2012). *Self-Efficacy for Self-Regulated Learning*. In: Seel, N.M. (eds) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer, Boston, MA. [Doi:10.1007/978-1-4419-1428-6_835]
- Wang, L., & Wang, G. (2024). Perceived Supervisor Support and Academic Procrastination in Postgraduate Students: Roles of Basic Psychological Needs Satisfaction and Learning Engagement. *Behavioral Sciences*, 14(11), 1005. [Doi:10.3390/bs14111005]
- Yang, Y. (2025). The relationship between parental autonomy support and academic procrastination in junior high school students: The role of time management disposition. *International Journal of Education and Humanities*, Advance online publication. [Doi:10.54097/6xrf2k72]
- Zimmerman, B. J. (2000). *Attaining self-regulation: A social cognitive perspective*. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press.
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. [Doi:10.3102/00028312029003663]