



تأثیر رهبری تأملی و خوش بینی تحصیلی بر اهمالکاری تحصیلی با نقش میانجی احساس تعلق به

مدرسه

فرشته محمدی^۱، زهرا تنها^{۲*}، راضیه جلیلی^۳

۱) دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۲) استادیار گروه روانشناسی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

۳) استادیار گروه علوم تربیتی، واحد خرم آباد، دانشگاه آزاد اسلامی، خرم آباد، ایران

*نویسنده مسئول: tanha_zahra1986@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله ۱۴۰۲/۰۶/۰۴

تاریخ دریافت مقاله ۱۴۰۲/۰۴/۰۳

چکیده

پژوهش با هدف بررسی تأثیر رهبری تأملی و خوش بینی تحصیلی بر اهمالکاری با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در بین دانش آموزان متوسطه دوم شهر خرم آباد انجام شد. روش پژوهش توصیفی همبستگی بود. نمونه گیری با حضور ۳۸۴ نفر (۲۳۵ دختر و ۱۰۵ پسر) به روش نمونه گیری در دسترس از بین دانش آموزان دوره متوسطه شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام شد. برای اندازه گیری متغیرهای پژوهش از مقیاس رهبری تأملی در مدرسه (SRLS) طاهری و طاهری (۱۳۹۶)، مقیاس خوشبینی تحصیلی (AOS) تشانن-موران و همکاران (۲۰۱۳)، پرسشنامه اهمالکاری تحصیلی (APQ) سواری (۱۳۹۰) و پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SBSQ) بری و همکاران (۲۰۰۴) استفاده شد. داده ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که بین رهبری تأملی، خوشبینی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه با اهمالکاری رابطه معنی دار وجود دارد ($P < 0/01$). همچنین نتایج نشان داد که مسیرهای مستقیم بر این پژوهش معنی دار شدند و مسیرهای غیرمستقیم رهبری در مدرسه و خوشبینی تحصیلی از طریق نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه بر اهمالکاری تحصیلی دانش آموزان معنی دار بود. بر اساس یافته های این پژوهش، مدل نهایی پژوهش از برآزش مطلوبی برخوردار بود ($P\text{-value} < 0/05$ و $RMSEA = 0/056$).

کلید واژگان: رهبری تأملی، خوشبینی تحصیلی، اهمالکاری، احساس تعلق به مدرسه

مقدمه

لینز دی هلاندا کولهو، آلوز فریوز و نانستا فانسکا^۲، (۲۰۲۲). این متغیر به عنوان یک الگوی رفتاری تعریف می شود که شامل تأخیرهای مکرر در شروع و/یا تکمیل کارها تا پایان مهلت تعیین شده است (سوآرز-پردومو، روئیز-آلفنسو و گارسس-دلگادو^۳، ۲۰۲۲) و بُعدی است

به تعویق انداختن بدون دلیل قانع کننده فعالیت های روزانه خود، به عنوان مثال، پاسخ ندادن به موقع به ایمیل، انجام ندادن کارهای خانگی یا حتی عدم پرداخت قبض ها، در بین جمعیت عمومی غیرمعمول نیست و به عنوان اهمال کاری^۱ شناخته می شوند (کارلا سیلوا سوآرز،

². Karla Silva Soares, Lins de Holanda Coehno, Alves Freivers & Nunesta Fonseca

³. Suárez-Perdomo, Ruiz -Alfonso & Garcés-Delgado

¹. procrastination

(اومرنکووا^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۲؛ وانگ، ژین، ژانگ و وانگ^{۱۳}، ۲۰۲۲). از این رو، می توان گفت که مدیران مدارس به عنوان رهبران تأملی، می توانند با معلمان و دانش آموزان درباره آموزش صحبت کنند، به تفاوت ها توجه کنند و به بازخورد مبتنی بر احترام معتقد باشند. اگرچه معلمان عهده دار آموزش هستند، اما در نهایت، مدیران به عنوان مسئول موفقیت دانش آموزان شناخته می شوند و باید نقش فعالی در بهبود یادگیری شاگردان داشته باشند (طاهری و طاهری، ۱۳۹۶).

رهبری آموزشی مدیران مدارس هم بر کارکردهای تحصیلی دانش آموزان و هم بر اشتیاق شغلی معلمان تأثیر می گذارد (اومرنکووا و همکاران، ۲۰۲۲؛ وانگ و همکاران، ۲۰۲۲) رهبران تأملی می توانند تأثیر مستقیمی بر رویه های آموزشی معلمان و تأثیر غیرمستقیمی بر موفقیت شاگردان داشته باشند؛ به طوری که می توان گفت که رهبران تأملی در جهت بهبود مستمر دانش آموزان باید نقاط قوت معلمان را بدانند و آنان را حمایت کنند تا معلمان اطمینان یابند آموزشی که به دانش آموزان می دهند یادگیری آن ها را بهبود می بخشد (رأس و گری^{۱۴}، ۲۰۰۶). همچنین، می توان گفت که مدیریت مدرسه از حساسیت فوق العاده ای برخوردار است و یک مدیر می بایست تمامی امکانات را در راستای تعالی و تقویت معلم و دانش آموزان به کار گیرد، به طوری که مدیر مدرسه در سند تحول بنیادین، فردی فکور است که در پی ایجاد تغییر در باور معلمان، به عنوان عاملی تأثیرگذار در بهبود مدرسه است (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸). به عبارتی، مدیران باید بتوانند درباره خود، دیگران و محیطی که در آن فعالیت می کنند، تأمل لازم را داشته باشند تا بتوانند چشم انداز درستی از آینده به دست بیاورند (ویلز^{۱۵}، ۲۰۱۰).

افزون بر این، یکی دیگر از عوامل موثر بر اهمال کاری دانش آموزان، خوش بینی تحصیلی^{۱۶} است که بر اساس

که ارتباط مثبت و معنی داری با افسردگی^۱، اضطراب^۲ و علائم استرس زا^۳ دارد و بر زمینه های مختلف زندگی افراد مانند زمینه های شخصی، اجتماعی، حرفه ای و تحصیلی تأثیر می گذارد (تزار^۴ و همکاران، ۲۰۲۰). مطالعه اهمال کاری تحصیلی در دهه ۱۹۸۰ به دلیل شیوع این پدیده در بین دانش آموزان و دانشجویان آغاز شد (سولومون و روثلوم^۵، ۱۹۸۴؛ نقل از کارلا سیلوا سوارز و همکاران، ۲۰۲۲). یکی از متداول ترین نوع اهمال کاری، اهمال کاری در بین دانش آموزان در محیط های آموزشی و تحصیلی است (اومرنکووا، آریاز و فلورز^۶، ۲۰۲۲) و البته یکی از بحث های مهمی است که در سال های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (مارتین-پوگا، پلگرینا، گومز-پرز و جاستیشیا-گالان^۷، ۲۰۲۲). اهمال کاری تحصیلی به عنوان فقدان خودنظم بخشی در امور درسی، تحصیلی و همچنین، فقدان مدیریت زمان و تمایل به تعلل ورزیدن آنچه برای رسیدن به یک هدف ضروری است، توصیف شده است (اوگوانونی^۸، ۲۰۲۲). بسیاری از مطالعات قبلی نشان داده اند که اهمال کاری تحصیلی منجر به اضطراب و افسردگی در دانش آموزان شده و عزت نفس آن ها را پایین می آورد (یازیکی و بولوت^۹، ۲۰۱۵، بگوم^{۱۰}، ۲۰۲۳).

یکی از پیش بینی کننده های اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان می تواند رهبری تأملی در مدرسه^{۱۱} باشد، به طوری که بر اساس پیشینه پژوهش ها رابطه دانش آموزان با معلمان و مدیران در مدرسه می تواند روی اهمال کاری آنان تأثیر بگذارد و در صورت رابطه مثبت، از بروز اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان جلوگیری کند

1. depression

2. anxiety

3. stressful symptom

4. Tezar

5. Solomon and Rothblum

6. Umerenkova, Arias & Flores

7. Martín-Puga, Pelegrina, Gomez-Perez & Justicia-Galan

8. Ugwuanyi

9. Yazici & Bulut

10. Begum

11. reflective leadership in school

12. Umerenkova

13. Wang, Xin, Zhang & Wang

14. Ross & Gray

15. Willis

16. academic optimism

نتیجه یادگیری را ارزشمند تلقی کرده و احساس تعلق خاطر نسبت به محیط آموزش دارند و همین عوامل باعث اشتیاق عاطفی، رفتاری و شناختی به فرآیند تحصیل در آنان می‌شود. در تأیید این گفته‌ها پیشینه پژوهش نیز نشان داده است که خوش‌بینی تحصیلی نقش مهمی در موفقیت دانش‌آموزان دارد و آنان را در برابر چالش‌ها، مشکلات و تنش‌های تحصیلی مقاوم و مصون می‌کند (سیریواستاوا و استلسون^۹، ۲۰۲۰).

حال سؤال اینجاست که در ارتباط بین رهبری تأملی مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی با اهمال‌کاری تحصیلی چه متغیرهایی می‌توانند نقش میانجی داشته باشند. یکی از متغیرهایی که می‌تواند در رابطه بین رهبری تأملی در مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی با اهمال‌کاری نقش میانجی داشته باشد، احساس تعلق به مدرسه است، چرا که پیوند با مدرسه و احساس تعلق^{۱۱} به آن یک هدف مداخله‌ای مهم برای مداخله‌های مدرسه محور و یک راه کارآمد برای کاهش مشکلات رفتاری دانش‌آموزان می‌باشد و از سوی دیگر، سطوح بالای حس تعلق به مدرسه با پیامدهای مثبتی مانند پیشرفت تحصیلی^{۱۱}، افزایش انگیزش^{۱۲}، خودکارآمدی^{۱۳} و نمرات بالا و موفقیت تحصیلی در ارتباط است (وانگ^{۱۴}، ۲۰۲۳). احساس تعلق به مدرسه را به‌عنوان کیفیت ارتباط و احساس همبستگی دانش‌آموزان با همکلاسی‌ها و معلمان خود تعریف کرده‌اند (ابراهیم و الزاتاری^{۱۵}، ۲۰۲۰؛ دانگ^{۱۶} و ایزدپناه، ۲۰۲۲)، همچنین، احساس تعلق به مدرسه و پیوند با مدرسه را به‌عنوان احساس پذیرش، احترام و حمایت محیط مدرسه از دانش‌آموز بیان می‌کنند (کرپرشوئک، کارنیروس، فکنس، بروئینسما و د بوئر^{۱۷}، ۲۰۲۰). بر

پژوهش‌ها، با ایجاد یک جو مثبت از محیط یادگیری می‌توان ادراک یادگیرندگان از آن را بهبود بخشیده و در کاهش گرایش آن‌ها به اهمال‌کاری تحصیلی و استفاده از راهبردهای خودناتوان‌سازی مؤثر واقع شده و آن‌ها را به تحصیل خوش‌بین نمود (جعفری هرندی، ستایشی اظهري و فضل الهی قمیشی، ۱۳۹۸، آتس و ینال^۱، ۲۰۲۱). مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶) در مطالعه خود نشان دادند که خوش‌بینی تحصیلی به‌عنوان یکی از مولفه‌های سرمایه روان‌شناختی توانسته اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی کند. بهرامی و امیری (۱۳۹۹) در مطالعه خود نشان دادند که اهمال‌کاری تحصیلی و خوش‌بینی تحصیلی می‌توانند اثر کیفیت محیط آموزشی را بر خودناتوان‌سازی تحصیلی میانجی‌گری کنند. فرج زاده، غضنفری، چرامی و شریفی (۱۳۹۹) در مطالعه خود نشان دادند که آموزش خوش‌بینی می‌تواند بر اهمال‌کاری تحصیلی دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین تأثیرگذار باشد.

خوش‌بینی تحصیلی یک باور مثبت فردی است و اطمینان به این باور است که فرد از نظر تحصیلی موفق خواهد بود و همین باور موجب می‌شود انتظار موفقیت و انگیزه دانش‌آموز افزایش یابد (اولودیپ و دیکسون^۲، ۲۰۲۰). این متغیر توسط هوی، تارتز و هوی^۳ (۲۰۰۶) مطرح شده و متشکل از خصوصیات جمعی تأکید^۴ تحصیلی، اعتماد^۵ و کارآمدی^۶ معلم است (تشانن-موران، بانکل، میشل و مور^۷، ۲۰۱۳) که در سطح سازمانی (مدرسه) و فردی (معلم) تأیید شده است. تأکید تحصیلی به این معنی است که معلمان به کارهای آموزشی اولویت دهند و انتظارات بالایی از موفقیت دانش‌آموزان داشته باشند (برد، هی و هی^۸، ۲۰۱۰). زمانی که دانش‌آموزان نسبت به امور تحصیلی خوش‌بین باشند، روابط اعتماد آمیز بین خود و کادر آموزشی برقرار کرده و موفقیت در

9. Srivastava & Stelson

10. school connectedness

11. academic achievement

12. academic motivation

13. self-efficacy

14. Wang

15. Ibrahim & El Zaatari

16. Dong

17. Korpershoek, Canrinus, Fokkens, Bruinsma & De Boer

1. Ates & Unal

2. Oludipe & Dixon

3. Hoy, Tarter & Hoy

4. emphasis

5. trust

6. efficacy

7. Tschannen-Moran, Bankole, Mitchell, Moore

8. Beard, Hoy & Hoy

۱۴۰۱-۱۴۰۰ بودند. به رغم عدم وجود توافق کلی و قطعی، به پیشنهاد بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم برای مدل یابی معادلات ساختاری، ۲۰۰ آزمودنی است. به ازای هر متغیر نیز حدود ۱۰ یا ۲۰ آزمودنی لازم است (کلاین^۳، ۲۰۱۶). در این پژوهش رهبری تأملی در مدرسه (۵ مولفه)، خوش بینی تحصیلی (۳ مولفه)، اهمال کاری تحصیلی (۳ مولفه) و احساس تعلق به مدرسه (۶ مولفه) می باشد؛ از این رو، در این پژوهش ۱۷ متغیر وجود دارد که بر مبنای مدل کلاین (۲۰۱۶) حجم نمونه بین ۱۷۰ تا ۳۴۰ نفر (۲۳۵ دختر و ۱۰۵ پسر) برآورد شد. اما برای تعمیم پذیری بیشتر نتایج و احتمال ریزش برخی پرسش نامه ها حجم نمونه ۳۴۰ نفر انتخاب شد. به دلیل شیوع کرونا ویروس و غیرحضور بودن آموزش در مدارس در این پژوهش برای انتخاب نمونه، از شیوه نمونه گیری غیر تصادفی در دسترس^۴ (داوطلبانه و به صورت آنلاین) استفاده شد که بعد از گردآوری داده ها تعداد ۳۸۴ نفر پاسخ نامه به شیوه آنلاین گردآوری شد. بنابراین، حجم نمونه نهایی در این پژوهش ۳۸۴ نفر شد. از آنجایی که اجرای پرسش نامه ها به شیوه آنلاین بوده است و همچنین، اداره آموزش و پرورش اجازه اجرای حضوری پرسش نامه ها را ندادند پژوهشگر به شیوه آنلاین اقدام به توزیع لینک آنلاین سؤالات پرسش نامه ها کردند و از این رو، تنها دانش آموزانی که دسترسی به لینک داشتند به سؤالات پاسخ دادند و شیوه تصادفی برای اجرای پرسش نامه ها وجود نداشت. ابزار این پژوهش به این ترتیب بود:

مقیاس رهبری تأملی در مدرسه (SRLS) طاهری و طاهری (۱۳۹۶): این پرسش نامه شامل ۲۹ سؤال و ۵ مولفه شامل احساس امنیت^۵ (معنی داری) با سؤالات ۱، ۲، ۳ و ۴؛ گشودگی^۶ با سؤالات ۵، ۶، ۷ و ۱۳؛ هدف^۷ با سؤالات ۸، ۹، ۱۰ و ۱۶؛ گفتگو و بازخورد^۸ مستمر با

اساس تحقیقات انجام شده، می توان گفت که احساس تعلق به مدرسه می تواند مانعی بر سر راه اهمال کاری دانش آموزان باشد (سرایبی و یوسفی، ۱۴۰۱، کندی و تاکمن^۱، ۲۰۱۳). به عنوان مثال، راغ و وری (۱۴۰۰) نشان دادند که احساس تعلق به مدرسه ۵۸٪ از تغییرات اهمال کاری تحصیلی را پیش بینی کرد. سیکریکسی و ارزن^۲ (۲۰۲۰) نیز در مطالعه خود به این نتیجه دست یافتند که احساس تعلق به مدرسه با اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی دارد. بر این اساس، هر چقدر احساس تعلق و دلبستگی دانش آموز نسبت به محیط مدرسه بیشتر باشد، احتمال تعلل و اهمال در انجام وظایف درسی اش کمتر شده و بنابراین، موفقیت های بیشتری در تحصیل کسب می کند.

از این رو، با استناد به شواهد پژوهشی موجود و اهمیت تأثیرگذاری متغیرهایی مانند رهبری تأملی در مدرسه، خوش بینی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه بر کارکردهای تحصیلی مانند اهمال کاری در تحصیل چنین استنباط می شود که در نظر گرفتن این متغیرها در قالب یک مدل اطلاعات مناسبی فراهم خواهد کرد. به همین جهت در پژوهش حاضر این عوامل با هم در نظر گرفته می شوند و روابط مستقیم آن ها با اهمال کاری تحصیلی بررسی می شود. بنابراین، این پژوهش به دنبال پاسخ به این سؤال است که آیا احساس تعلق به مدرسه می تواند در رابطه بین رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی با اهمال کاری تحصیلی در بین دانش آموزان متوسطه دوم شهر خرم آباد نقش میانجی ایفاء کند؟

روش شناسی

پژوهش حاضر از حیث روش گردآوری داده ها توصیفی از نوع همبستگی بود و همچنین از نظر هدف، از نوع کاربردی محسوب می شود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه مشغول به تحصیل در مدارس متوسطه شهر خرم آباد در سال تحصیلی

³. Kline

⁴. convenience sampling

⁵. sense of safeness

⁶. openness

⁷. purpose

⁸. feedback

¹. Kennedy & Tuckman

². Cikrikci & Erzen

(بعد شناختی) ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸ را اندازه گیری می کند (جعفری، حجازی، جلیلی و صبحی، ۱۴۰۰). نمره گذاری پرسش نامه در طیف لیکرت ۵ درجه ای می باشد (حسینی، طالب زاده شوشتری و خامسان، ۱۴۰۱)، به این صورت که خیلی کم ۱ نمره، کم ۲ نمره، متوسط ۳ نمره، زیاد ۴ نمره و خیلی زیاد ۵ نمره تعلق می گیرد. سؤالات ۱۷، ۲۳ و ۲۸ به صورت معکوس نمره گذاری می شود، به این صورت خیلی کم ۵ نمره، کم ۴ نمره، متوسط ۳ نمره، زیاد ۲ نمره و خیلی زیاد ۱ نمره تعلق می گیرد (جعفری و همکاران، ۱۴۰۰). در ایران برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب تأکید تحصیلی دانش آموز ۰/۹۵، اعتماد دانش آموز به معلمان ۰/۸۵ و احساس هویت دانش آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۰ به دست آمده است که نشان دهنده همسانی درونی و پایایی مقیاس خوش بینی تحصیلی است (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۶). در خارج از کشور، برای بررسی اعتماد مقیاس از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که تأکید تحصیلی دانش آموز ۰/۹۳، اعتماد دانش آموز به معلمان ۰/۹۶ و احساس هویت دانش آموز نسبت به مدرسه ۰/۹۷ گزارش شده است (تشانن-موران و همکاران، ۲۰۱۳). در یک پژوهش دیگر ضرایب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۹۱ تا ۰/۹۸ به دست آمده است (میشل و تارتر^۶، ۲۰۱۶). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای تأکید تحصیلی دانش آموز یا ادراک دانش آموزان از فشار تحصیلی (بعد رفتاری) ۰/۸۰، اعتماد دانش آموز به معلمان (بعد عاطفی) ۰/۷۰، احساس هویت دانش آموز نسبت به مدرسه (بعد شناختی) ۰/۸۱ و کل سؤالات ۰/۹۲ به دست آمده است.

سؤالات ۱۲، ۲۲، ۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷ و ۲۸؛ به چالش کشیدن باورها^۱ با سؤالات ۱۱، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰ و ۲۱ را اندازه گیری می کند. نمره گذاری در طیف لیکرت است به این صورت که خیلی زیاد ۵ نمره، زیاد ۴ نمره، نظری ندارم ۳ نمره، کم ۲ نمره و خیلی کم ۱ نمره تعلق می گیرد. افزون بر این، روایی مقیاس با روش تحلیل عاملی بررسی و مقادیر نسبت کای اسکوئر به درجه آزادی X^2/d ، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازش مقایسه ای (CFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) ۲) به ترتیب ۲/۶۳، ۰/۹۵۰، ۰/۹۶۰ و ۰/۰۷۰ به دست آمده است که نشان دهنده روایی عاملی مقیاس است و افزون بر این سازندگان مقیاس برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب به چالش کشیدن باورها ۰/۹۲، بازخورد ۰/۹۳، احساس امنیت ۰/۹۲، گشودگی ۰/۸۷، هدف ۰/۸۳ و کل سؤالات ۰/۹۷ به دست آمده است (طاهری و طاهری، ۱۳۹۶). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب کل سؤالات ۰/۹۶ به دست آمده است (طاهری و هویدا، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای چالش کشیدن باورها ۰/۹۰، بازخورد ۰/۸۲، احساس امنیت ۰/۷۱، گشودگی ۰/۷۰، هدف ۰/۸۰ و کل سؤالات ۰/۹۱ به دست آمده است.

مقیاس خوش بینی تحصیلی (AOS) تشانن-موران و همکاران (۲۰۱۳): این مقیاس شامل ۲۸ سؤال است که ۳ خرده مقیاس تأکید تحصیلی دانش آموز یا ادراک دانش آموزان از فشار تحصیلی^۳ (بعد رفتاری) با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷ و ۸؛ اعتماد دانش آموز به معلمان^۴ (بعد عاطفی) با سؤالات ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸ و ۱۹؛ احساس هویت دانش آموز نسبت به مدرسه^۵

¹. challenging beliefs

². root mean square error of approximation (RMSEA)

³. students & perception of academic press

⁴. student trust in teacher

⁵. student identification with school

⁶. Mitchell & Tarter

پرسش نامه اهمال کاری تحصیلی (APQ) سواری (۱۳۹۰): این پرسش نامه شامل ۱۲ سؤال ۳ مؤلفه اهمال- کاری عمدی^۱ با سؤالات ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵؛ اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی/روانی^۲ با سؤالات ۶، ۷، ۸ و ۹؛ اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی^۳ با سؤالات ۱۰، ۱۱ و ۱۲ اندازه گیری می کند (خسروی، زمانی و زارعی زوارکی، ۱۴۰۱). سؤالات پرسش نامه به صورت لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری می شود به این صورت که هرگز ۰ نمره، به ندرت ۱ نمره، بعضی اوقات ۲ نمره، بیشتر اوقات ۳ نمره و همیشه ۴ نمره تعلق می گیرد (هاتف نیا و همکاران، ۱۳۹۸). سازنده پرسش نامه برای بررسی پایایی پرسش نامه از آلفای کرونباخ استفاده کرده است که ضرایب اهمال- کاری عمدی ۰/۷۷، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی/روانی ۰/۶۰، اهمال کاری ناشی از بی برنامه‌گی ۰/۷۰ و کل پرسش نامه ۰/۸۵ گزارش شده است (سواری، ۱۳۹۰). در یک پژوهش دیگر، پایایی با آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۵ به دست آمده است (میرعرب رضی و جعفری، ۱۳۹۴). در پژوهشی دیگر ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ گزارش شده است که نشان دهنده پایایی پرسش نامه است (زارعی و خشوعی، ۱۳۹۵). در پژوهش جهت بررسی روایی پرسش نامه از همبستگی گویه ها با نمره کل استفاده شده است که ضرایب همبستگی در دامنه بین ۰/۴۶ تا ۰/۷۰ و همگی در سطح ۰/۰۱ معنی دار بوده اند که نشان دهنده روایی سازه پرسش نامه است و همچنین، آلفای کرونباخ ۰/۷۹ محاسبه شده است (البرزی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای حمایت معلم ۰/۷۰، مشارکت در اجتماع ۰/۷۲، احساس احترام و عدالت ۰/۸۲، احساس مثبت به مدرسه ۰/۷۳، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۹۰، مشارکت علمی ۰/۷۳ و کل سؤالات ۰/۸۶ به دست آمده است.

پرسش نامه احساس تعلق به مدرسه (SBSQ) بری، بتی و والت^۴ (۲۰۰۴): این پرسش نامه شامل ۲۷ سؤال و ۶ مؤلفه حمایت معلم^۵ سؤالات ۲، ۵، ۷، ۹، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۰ و ۲۷؛ مشارکت در اجتماع^۶ با سؤالات ۱۱، ۱۹، ۲۱ و ۲۳؛ احساس احترام و عدالت^۷ با سؤالات ۱، ۳، ۴ و ۱۲؛ احساس مثبت به مدرسه^۸ با سؤالات ۱۰، ۱۶، ۲۵ و ۲۶؛ ارتباط فرد با مدرسه^۹ با سؤالات ۱۷، ۲۲ و ۲۴؛ مشارکت علمی^{۱۰} با سؤالات ۶، ۸ و ۱۴ را اندازه گیری می کند. نمره گذاری آن به صورت طیف لیکرت ۴ درجه ای به این صورت که به کاملاً موافقم ۴ نمره، موافقم ۳ نمره، مخالفم ۲ نمره و کاملاً مخالفم ۱ نمره تعلق می گیرد (حکیم زاده، درانی، ابوالقاسمی و نجاتی، ۱۳۹۳). در ایران این پرسش- نامه توسط مکیان و کلانتر کوشه (۱۳۹۴) ترجمه شده است که ضریب همبستگی پرسش نامه احساس تعلق به مدرسه با پرسش نامه انگیزش هرمنس ۰/۴۴ و معنی دار در سطح ۰/۰۱ به دست آمده است و آلفای کرونباخ آن را نیز ۰/۸۸ گزارش کرده اند (مکیان و کلانتر کوشه، ۱۳۹۴). در یک پژوهش دیگر برای بررسی پایایی پرسش نامه از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضریب ۰/۸۸ به دست آمده است (عقیلی، مهین زعیم و محمدزاده، ۱۴۰۰). در خارج از کشور روایی واگرایی پرسش نامه با متغیر افت تحصیلی ۰/۵۷ و معنی دار در سطح ۰/۰۱ محاسبه شده است (نادیروا و بورگر^{۱۱}، ۲۰۱۵). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس از آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب برای حمایت معلم ۰/۷۰، مشارکت در اجتماع ۰/۷۲، احساس احترام و عدالت ۰/۸۲، احساس مثبت به مدرسه ۰/۷۳، ارتباط فرد با مدرسه ۰/۹۰، مشارکت علمی ۰/۷۳ و کل سؤالات ۰/۸۶ به دست آمده است.

4. Brew, Beatty & Walt

5. teacher support

6. engagement in the broader community

7. fairness and safety

8. feel positive about school

9. relatedness of self with school

10. academic engagement

11. Nadirova & Burger

1. deliberating procrastination,

2. physical-mental causing procrastination,

3. procrastination causing without programming

برای برآورد ضرایب اثر و شاخص های برازش مدل از روش برآورد حداکثر درست‌نمایی^۱ استفاده شد. نرمال بودن داده‌ها از مهم‌ترین مفروضه‌های این روش برآورد است. همچنین، خطی بودن روابط (وسترن و گوره^۲، ۲۰۰۶) و عدم همخطی متغیرهای پیش‌بین از دیگر مفروضه‌های این روش هستند.

یافته‌ها

در این قسمت در ابتدا اطلاعات جمعیت شناختی مربوط به آزمودنی‌های پژوهش ارائه می‌شود. در ادامه، پیش فرض‌های مربوط به مدل معادلات ساختاری بررسی شده، ماتریس همبستگی ارائه می‌شود و در نهایت، مدل برازش یافته و اطلاعات مربوط به آن ارائه می‌شود.

^۱. Maximum Likelihood Estimation (MLE)

^۲. Weston & Gore

جدول ۱. اطلاعات جمعیت شناختی آزمودنی های پژوهش

متغیرها	گروه ها	فراوانی	درصد
جنسیت	دختر	۲۳۵	۷۰
	پسر	۱۰۵	۳۰
سن	۱۳ سال	۳۸	۹/۹
	۱۴ سال	۲۱	۵/۵
	۱۵ سال	۱۲۸	۳۳/۳
	۱۶ سال	۴۹	۱۲/۸
	۱۷ سال	۹۴	۲۴/۵
	۱۸ سال	۵۴	۱۴/۱
پایه	متوسطه اول	۱۸۷	۴۸/۷
	متوسطه دوم	۱۹۷	۵۱/۳
معدل	۱۴	۵۹	۱۵/۴
	۱۵	۱۰۷	۲۷/۹
	۱۶	۲۱	۵/۵
	۱۷	۱۱۳	۲۹/۴
	۱۸	۷۴	۱۹/۳
	۱۹	۱۰	۲/۶

جدول ۲. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	بیشینه	کمینه	میانگین	انحراف استاندارد
رهبری تأملی در مدرسه	۳۸۴	۴۱	۱۲۱	۹۰/۵۰	۲۱/۱۵۶
خوش بینی تحصیلی	۳۸۴	۴۰	۱۲۲	۷۴/۷۸	۲۶/۴۰۶
احساس تعلق به مدرسه	۳۸۴	۳۰	۹۷	۵۸/۶۸	۲۱/۴۴۲
اهمال کاری	۳۸۴	۸	۳۷	۲۱/۸۹	۱۰/۵۴۱

پیش فرض های مدل یابی معادلات ساختاری

نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره

برای انجام معادلات ساختاری به شیوه پارامتریک، پیش-

فرض نرمال بودن داده ها و متغیرها لازم است. برای

سنجش نرمال بودن تک متغیره داده ها از «چولگی» و

«کشیدگی» و برای بررسی نرمال بودن چندمتغیره داده ها از

شاخص «مردیا» بهره برده شده است.

جدول ۳. نتیجه آزمون چولگی، کشیدگی و شاخص مردیا برای نرمال بودن تک متغیره و چندمتغیره توزیع نرمات

متغیرهای پژوهش	چولگی		کشیدگی	
	آماره	خطای استاندارد	آماره	خطای استاندارد
رهبری تأملی در مدرسه	-۰/۸۶۴	۰/۱۲۵	-۱/۰۴۴	۰/۲۴۸
نمره کل خوش بینی تحصیلی	-۰/۰۹۶	۰/۱۲۵	-۱/۴۹۴	۰/۲۴۸
نمره کل احساس تعلق به مدرسه	-۰/۱۳۱	۰/۱۲۵	-۱/۱۹۹	۰/۲۴۸
نمره کل اهمال کاری	-۰/۱۸۸	۰/۱۲۵	-۱/۴۰۳	۰/۲۴۸
نرمال بودن چندمتغیره (Multivariate)	ضریب مردیا: ۲/۵۹۱		نسبت بحرانی: ۱/۰۵۱	

دارای توزیع نرمال چندمتغیره هستند. از این رو، می توان از معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون های آماری قابل اطمینان است.

مفروضه استقلال خطاها

جدول ۳ نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات را نشان می دهد که مقدار چولگی و کشیدگی متغیرهای پژوهش در بازه (۲- تا ۲) قرار دارد. بنابراین، توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است. همچنین، همان طور که در جدول ۳ مشاهده می شود قدر مطلق «ضریب مردیا» برای هر متغیر از میزان استاندارد یعنی ۲/۵۸ کمتر است، از این رو، متغیرهای پژوهش

جدول ۴. نتایج آزمون دوربین واتسون برای استقلال خطاها متغیرهای پیش بین و میانجی

مدل های پژوهش	دوربین واتسون (خودهمبستگی)
رهبری تأملی در مدرسه	۱/۵۶۰
خوش بینی تحصیلی	
احساس تعلق به مدرسه	۱/۷۵۷

تورم واریانس چند بررسی عدم همخطی چندگانه آمده است.

بر اساس نتایج جدول ۴ می توان گفت که اگر مقدار آماره دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ قرار داشته باشد، می توان استقلال خطاها را پذیرفت. از آنجایی که آماره های دوربین واتسون بین ۱/۵ الی ۲/۵ است که نشان دهنده استقلال خطاها است و می توان از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده کرده نتایج حاصل از این آزمون های آماری قابل اطمینان است.

همخطی چندگانه

هم خطی چندگانه اشاره به موقعیتی دارد که در آن متغیرهای مشهود (نشان گرها) همبستگی بالایی با هم دارند. همبستگی بیش از حد بین متغیرهایی که به عنوان نشانگر یک ساختار واحد استفاده می شوند، مانع از عملکرد مناسب برخی از عملیات آماری خواهد شد. بهترین روش برای بررسی همخطی چندگانه، واریس ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود است. بررسی ماتریس همبستگی بین متغیرهای مشهود حاکی از عدم وجود همخطی چندگانه بین آنها است. در تخمین صحیح مدل مشکل ایجاد می کنند (کلاین، ۲۰۱۶). در چنین شرایطی باید یکی از دو متغیر از تحلیل کنار گذارده شود. در جدول ۵ همچنین، آزمون های ضریب تحمل و

جدول ۵. ضریب تحمل و تورم واریانس متغیرهای پیش‌بین و میانجی

تورم واریانس	ضریب تحمل	متغیرهای پیش‌بین و میانجی
۳/۷۸۷	۰/۲۶۴	احساس امنیت
۵/۸۳۹	۰/۱۷۱	گشودگی
۳/۲۹۴	۰/۳۰۴	هدف
۴/۴۵۹	۰/۱۴۷	گفتگو و بازخورد
۳/۴۲۱	۰/۱۵۲	به چالش کشیدن باورها
۲/۲۵۴	۰/۱۲۱	تأکید تحصیلی
۲/۳۵۴	۰/۲۰۱	اعتماد
۳/۱۵۴	۰/۱۱۷	احساس هویت
۲/۱۵۲	۰/۲۵۱	حمایت معلم
۶/۵۷۵	۰/۱۷۰	مشارکت در اجتماع
۶/۸۲۴	۰/۱۵۲	احساس احترام و عدالت
۶/۱۰۶	۰/۱۴۷	احساس مثبت به مدرسه
۵/۸۰۲	۰/۱۶۴	ارتباط فرد با مدرسه
۶/۹۳۶	۰/۱۷۲	مشارکت علمی

بر اساس جدول ۵ نتایج نشان داد که هیچ کدام از مقادیر آماره تحمل کوچکتر از حد مجاز ۰/۱ و هیچ کدام از مقادیر عامل تورم واریانس بزرگتر از حد مجاز ۱۰ نمی‌باشند. از آنجایی که وجود همخطی

چندگانه در متغیرهای پیش‌بین مشاهده نشد، می‌توان از آزمون‌های پارامتریک ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده نمود و نتایج آن قابل اطمینان است.

ماتریس همبستگی

جدول ۶. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
۱-اهمال کاری											
۲-احساس امنیت	۰/۳۹۳**										
۳-گشودگی	۰/۳۴۰**	۰/۷۹۳**									
۴-هدف	۰/۲۳۵**	۰/۷۲۶**	۰/۷۶۹**								
۵-گفتگو و بازخورد	۰/۵۳۹**	۰/۸۰۴**	۰/۷۸۵**	۰/۷۶۴**							
۶-به چالش کشیدن باورها	۰/۶۰۶**	۰/۷۴۰**	۰/۷۱۷**	۰/۶۴۶**	۰/۷۹۹**						
۷-نمره کل رهبری	۰/۵۲۹**	۰/۸۶۲**	۰/۷۵۳**	۰/۷۱۶**	۰/۷۷۷**	۰/۶۳۷**					
۸-تأکید تحصیلی	۰/۷۴۳**	۰/۴۴۶**	۰/۵۴۸**	۰/۳۸۳**	۰/۶۳۴**	۰/۶۷۴**	۰/۶۳۹**				
۹-اعتماد	۰/۷۱۹**	۰/۴۹۷**	۰/۶۲۵**	۰/۵۶۶**	۰/۷۳۷**	۰/۷۶۲**	۰/۷۴۷**	۰/۸۸۲**			
۱۰-احساس هویت	۰/۶۸۶**	۰/۳۶۵**	۰/۵۱۲**	۰/۴۱۹**	۰/۶۳۵**	۰/۶۴۸**	۰/۶۲۲**	۰/۸۷۳**	۰/۷۵۳**		
۱۱-نمره کل خوش بینی	۰/۷۴۱**	۰/۴۵۵**	۰/۵۸۴**	۰/۴۷۶**	۰/۶۹۵**	۰/۷۲۲**	۰/۶۹۶**	۰/۷۴۸**	۰/۶۷۹**	۰/۷۷۳**	
۱۲-حمایت معلم	۰/۷۴۹**	۰/۳۸۳**	۰/۳۷۸**	۰/۳۷۸**	۰/۵۹۷**	۰/۵۶۳**	۰/۵۶۱**	۰/۶۱۵**	۰/۶۹۶**	۰/۶۰۵**	۰/۶۶۳**
۱۳-مشارکت در اجتماع	۰/۸۱۷**	۰/۴۰۸**	۰/۳۵۳**	۰/۳۴۰**	۰/۵۲۱**	۰/۴۶۳**	۰/۴۹۳**	۰/۶۴۵**	۰/۶۷۸**	۰/۶۰۸**	۰/۶۶۷**
۱۴-احساس احترام	۰/۶۸۸**	۰/۳۲۳**	۰/۳۹۱**	۰/۳۷۴**	۰/۶۰۴**	۰/۵۸۸**	۰/۵۶۶**	۰/۶۳۴**	۰/۶۴۹**	۰/۵۶۵**	۰/۶۳۶**
۱۵-احساس مثبت	۰/۶۵۶**	۰/۴۲۱**	۰/۳۵۴**	۰/۴۱۷**	۰/۶۰۰**	۰/۵۹۹**	۰/۵۸۰**	۰/۵۹۲**	۰/۶۵۱**	۰/۵۶۵**	۰/۶۲۶**
۱۶-ارتباط فرد با مدرسه	۰/۴۵۳**	۰/۶۱۰**	۰/۶۵۳**	۰/۵۲۱**	۰/۷۹۵**	۰/۷۴۷**	۰/۷۷۶**	۰/۴۸۸**	۰/۵۳۲**	۰/۴۶۶**	۰/۵۱۴**
۱۷-مشارکت علمی	۰/۶۰۹**	۰/۵۳۱**	۰/۶۲۳**	۰/۵۰۰**	۰/۷۵۷**	۰/۷۹۱**	۰/۷۶۰**	۰/۵۹۱**	۰/۶۳۲**	۰/۵۶۹**	۰/۶۱۹**
۱۸-نمره کل احساس تعلق	۰/۸۲۵**	۰/۴۹۰**	۰/۴۹۹**	۰/۴۶۹**	۰/۷۲۲**	۰/۶۹۵**	۰/۶۹۲**	۰/۶۹۲**	۰/۷۵۰**	۰/۶۵۹**	۰/۷۲۷**
** معنی دار در سطح ۰/۰۱											
متغیرهای پژوهش	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸				
۱۲-حمایت معلم											
۱۳-مشارکت در اجتماع	۰/۸۸۸**										
۱۴-احساس احترام	۰/۷۲۹**	۰/۷۷۹**									
۱۵-احساس مثبت	۰/۶۹۴**	۰/۷۵۷**	۰/۷۰۲**								

		۱	۰/۶۱۱**	۰/۶۰۷**	۰/۴۵۴**	۰/۵۳۷**	۱۶-ارتباط فرد با مدرسه
	۱	۰/۷۰۰**	۰/۶۲۰**	۰/۶۶۷**	۰/۵۲۷**	۰/۶۳۴**	۱۷-مشارکت علمی
۱	۰/۷۹۹**	۰/۷۳۸**	۰/۷۷۳**	۰/۷۹۸**	۰/۸۹۳**	۰/۷۲۰**	۱۸-نمره کل احساس تعلق

** معنی دار در سطح ۰/۰۱

جدول ۶ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. بین احساس امنیت (r= -۰/۳۹۳, p<۰/۰۱)، گشودگی (r= -۰/۳۴۰, p<۰/۰۱)، هدف (r= -۰/۲۳۵, p<۰/۰۱)، گفتگوی و بازخورد (r= -۰/۵۳۹, p<۰/۰۱)، به جالش کشیدن باورها (r= -۰/۶۰۶, p<۰/۰۱)، نمره کل رهبری تأملی در مدرسه (r= -۰/۵۲۹, p<۰/۰۱)، تأکید تحصیلی (r= -۰/۷۴۳, p<۰/۰۱)، اعتماد (r= -۰/۷۱۹, p<۰/۰۱)، احساس هویت (r= -۰/۶۸۶, p<۰/۰۱)، نمره کل خوش‌بینی تحصیلی (r= -۰/۷۴۱, p<۰/۰۱)، حمایت معلم (r= -۰/۷۴۹, p<۰/۰۱)، مشارکت در اجتماع (r= -۰/۸۱۷, p<۰/۰۱)، احساس احترام (r= -۰/۶۸۸, p<۰/۰۱)، احساس مثبت (r= -۰/۶۵۶, p<۰/۰۱)، ارتباط فرد با مدرسه (r= -۰/۴۵۳, p<۰/۰۱)، مشارکت علمی (r= -۰/۶۰۹, p<۰/۰۱)، نمره کل احساس تعلق (r= -۰/۸۲۸, p<۰/۰۱) با اهمال‌کاری رابطه منفی و معنی دار وجود دارد.

مدل برازش یافته

مدرسه در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم-آباد دارای برازش مطلوب است، بر این اساس، برازش مدل طراحی شده مورد بررسی قرار گرفت و نتایج بدین شرح به دست آمد:

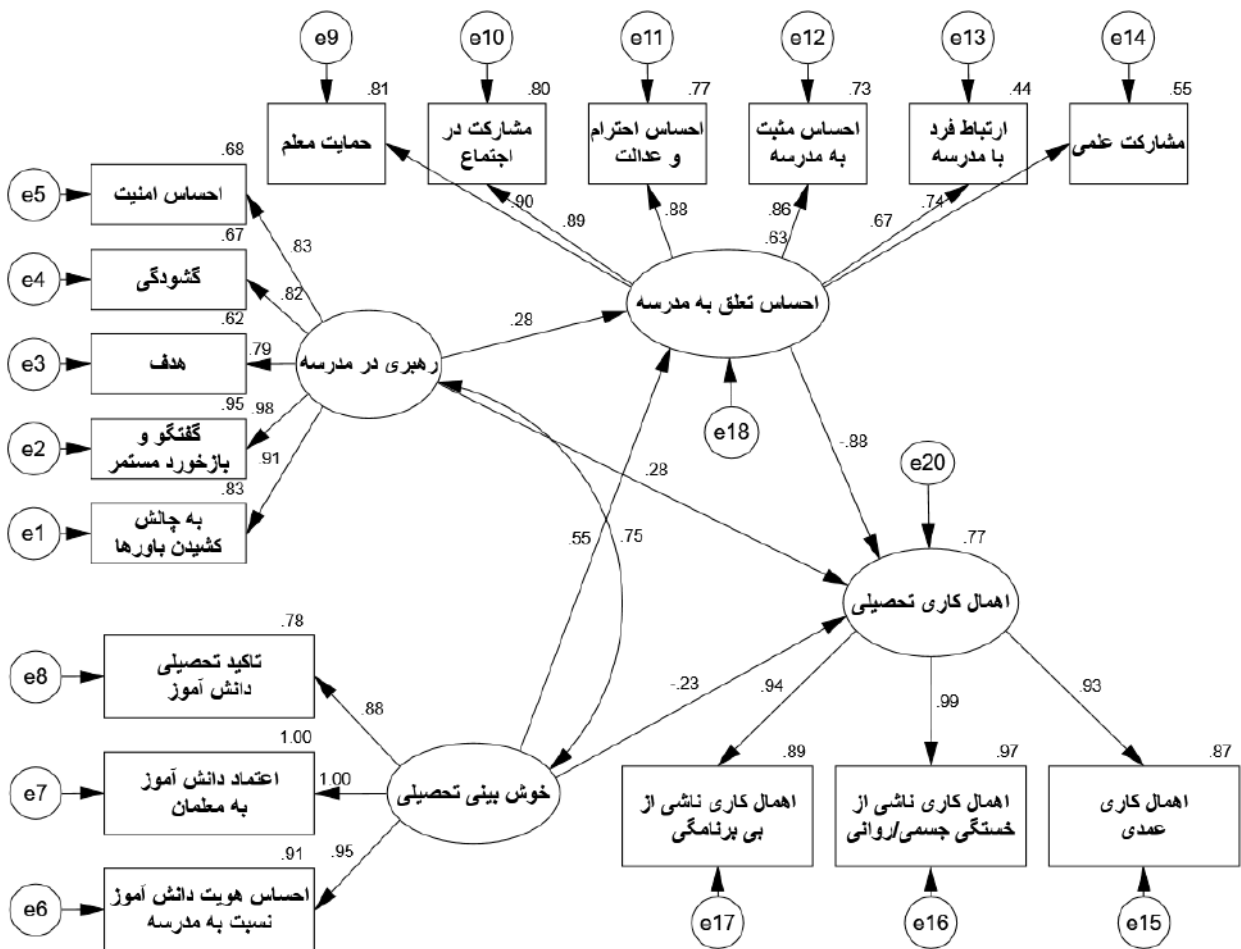
فرضیه اصلی این پژوهش عبارت بود از اینکه مدل ساختاری تأثیر رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی بر اهمال کاری با نقش میانجی احساس تعلق به

جدول ۷. شاخص های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص های مطلق	کای اسکوتر هنجار شده (CMIN)	۳۱/۷۷۵	-
	درجه آزادی	۳۱	-
	CMIN/DF	۱/۰۲۵	کمتر از ۳
شاخص های نسبی	سطح معنی دار	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۵۶	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه ای (CFI)	۰/۹۹۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۶۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۹۶۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۷۸۲	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۹۸	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۹۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۲۶	بیشتر از ۰/۹۰

(RMSEA) کمتر از ۰/۰۸ باشد نشان دهنده برازش مدل است (شرمله انگل^۱ و همکاران، ۲۰۰۳)، که در این پژوهش مقدار معنی دار برای شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE) ۰/۰۰۱ و شاخص RMSEA برابر ۰/۰۵۶ می باشد که بر اساس مدل کلاین (۲۰۱۶) نشان دهنده برازش مدل می باشد. از این رو، فرضیه اصلی مبنی بر اینکه مدل ساختاری تأثیر رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی بر اهمال کاری با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد دارای برازش مطلوب است تأیید شد.

جهت آزمون مدل مورد نظر در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است. برای بررسی برازندگی مدل از شاخص های آمده شده در جدول ۶ استفاده شده است. همان گونه که مشاهده می شود مقدار کای اسکوتر هنجار شده (CMIN) مقدار آن ۳۱/۷۷۵ است و از لحاظ آماری معنی دار می باشد (sig=۰/۰۰۱). همچنین، اگر شاخص های برازش هنجار شده (NFI)، برازش هنجار نشده (NNFI)، برازش مقایسه ای (CFI)، برازندگی افزایشی (IFI)، نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI) بزرگتر از ۰/۹۰ و برای برازش مقتصد (PCFI)، برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) بالای ۰/۶۰ باشد و بر برازش مناسب و مطلوب مدل دلالت دارند. بر اساس نتایج مدل نهایی پژوهش، همان گونه که مشاهده می شود این شاخص ها همگی مطلوب هستند. همچنین، اگر مقدار به دست آمده از شاخص خطای ریشه مجذور میانگین تقریب



شکل ۱. مدل نهایی و برازش شده پژوهش

ضریب تعیین برای متغیر اهمال کاری توسط رهبری تأملی در مدرسه، خوش بینی تحصیلی و احساس تعلق به مدرسه برابر با ۰/۷۷ به بدست آمد، این موضوع بیانگر آن است که رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی با میانجی‌گری احساس تعلق به مدرسه در مجموع ۷۷ درصد از واریانس اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان را تبیین می‌کند.

شکل فوق مدل ساختاری پژوهش را نشان می‌دهد. مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا ضریب تعیین برای متغیر احساس تعلق به مدرسه توسط رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی برابر با ۰/۶۳ به بدست آمد، این موضوع بیانگر آن است که رهبری تأملی در مدرسه و خوش بینی تحصیلی در مجموع ۶۳ درصد از واریانس احساس تعلق به مدرسه را تبیین می‌کنند. همچنین، مجموع مجذور همبستگی‌های چندگانه (R^2) یا

جدول ۸. نتایج بوت استروپ خوش بینی تحصیلی با میانجی‌گری احساس تعلق به مدرسه بر اهمال کاری

معنی‌دار	سطح اطمینان ۰/۹۵		مسیر غیرمستقیم
	حد پایین	حد بالا	
خوش بینی تحصیلی ← احساس تعلق به مدرسه ← اهمال کاری	-۰/۳۹۶	-۰/۵۸۵	۰/۰۰۳

چندان زیاد نباشد، بوت استروپ قدرتمندترین و منطقی‌ترین روش برای دستیابی به اثرات غیرمستقیم را فراهم می‌آورد. سطح اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد

یک فرض زیربنایی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر وجود مسیر غیرمستقیم است. زمانی که تعداد نمونه

بهبود رفتار و عملکرد آینده خود بهره بگیرند و همچنین، در به چالش کشیدن معلمان و پرسنل آموزشی خود به جهت زیر سؤال بردن ارزش‌ها، باورها و مفروضات خود که حاصل تجارب آن‌ها در نظام‌های ارزشی متفاوت است توانمند بوده و به‌منظور ارائه بازخورد مناسب به تجارب و مشاهدات آن‌ها گفتگوی مستمر با معلمان و پرسنل آموزشی دارد. چنین مدرسه‌ای که از چنین مدیرانی برخوردار است، معلمانی دارند که نسبت به نیازهای آموزشی مدرسه و دانش‌آموزان خود حساس هستند و مدام با دانش‌آموزان خود در ارتباط هستند و همین امر می‌تواند دانش‌آموزان را نسبت به مدرسه و تحصیل خوش‌بین کند و خود خوش‌بینی عاملی مهمی محسوب می‌شود که احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. دانش‌آموزانی که احساس تعلق به مدرسه بالاتری دارند، نسبت به مدرسه دلبسته هستند و مشارکت علمی بیشتری در مدرسه و در جریان تدریس دارند و چنین دانش‌آموزانی کمتر در انجام تکالیف و وظایف آموزشی خود تعلل و اهمال‌کاری می‌کنند. بنابراین، احساس تعلق به مدرسه می‌تواند در ادراک مثبت نوجوان از خود، دیگران، ارتباط و علاقه به دیگران و همچنین، احساس مسئولیت نسبت به امور مدرسه مؤثر باشد. از این رو، منطقی است مدل ساختاری تأثیر رهبری در مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی بر اهمال‌کاری با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد دارای برآش مطلوب است.

نتیجه دیگر این مطالعه این بود که رهبری در مدرسه بر اهمال‌کاری در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد اثر مستقیم دارد. در تبیین این نتیجه به‌دست آمده می‌توان گفت که رهبری تأملی حلقه مفقوده در پژوهش‌های مدیریت آموزشی و عاملی کلیدی و تأثیرگذار در هدایت مدرسه و تحقق اهداف آموزشی است. رهبری تأملی عاملی اساسی در جهت تغییر پارادایم اثبات‌گرایانه به تفسیری در مدارس ایران است و پس از آنکه معلمان در مدرسه احساس امنیت کنند و آزادانه نظرات و تجارب

بوت استروپ، ۱۰۰۰ است. برای تعیین معنی‌داری خوش‌بینی تحصیلی بر اهمال‌کاری از طریق نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه از روش بوت استروپ در برنامه ماکرو آزمون پریچر و هیز (۲۰۰۴) استفاده شد. بر اساس جدول ۸ نتایج بوت استروپ آمده است. در این روش چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول فوق این قاعده در مورد خوش‌بینی تحصیلی بر اهمال‌کاری با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه صدق می‌کند. در نهایت، می‌توان گفت که فرضیه فرعی ششم مبنی بر اینکه احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد در رابطه بین رهبری تأملی در مدرسه با اهمال‌کاری نقش میانجی ایفا می‌کند، تأیید شد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی برآش مدل ساختاری تأثیر رهبری در مدرسه و خوش‌بینی تحصیلی بر اهمال‌کاری با نقش میانجی احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد بود. نتایج پژوهش حاکی از نیل به این هدف بود که این نتیجه به‌دست آمده با نتایج تحقیقات مشتاقی و مویدفر (۱۳۹۶)، جعفری هرنندی و همکاران (۱۳۹۸)، بهرامی و امیری (۱۳۹۹)، فرخ زاده و همکاران (۱۳۹۹)، راغ و ورعی (۱۴۰۰)، سیکریکسی و ارزن (۲۰۲۰)، آتس و نیال (۲۰۲۱) همسویی داشت. در تبیین این نتیجه به‌دست آمده می‌توان گفت که در رهبری تأملی در مدرسه مدیران این توانایی را دارد که محیطی امن که تسهیم تجارب و اعتماد را در بین کارکنان ترویج می‌کند را ایجاد کند و در گره زدن تجارب، وظایف و مسئولیت‌های کارکنان مدرسه به اهداف مدرسه به نحوی که اثربخشی به حداکثر برسد توانمند است و چنین مدیرانی معلمان و پرسنل آموزشی خود را تشویق می‌کنند تا از تجارب گذشته در جهت

شوند، تلاش خواهند کرد که مسائل را به نحو مناسب حل و فصل کند و به همین دلیل در طول دوران تحصیلی خود در انجام تکالیف تحصیلی خود کمتر تعلل و اهمال می کنند.

همچنین نتایج نشان داد که اثر مستقیم احساس تعلق به مدرسه بر اهمال کاری در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد معنی دار بود. در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که مدرسه بعد از خانه مهمترین مکانی است که دانش آموزان در آن به سر می برند و نقش مهمی در شکل گیری ارزش ها، هنجارها و فرصت های اجتماعی دانش آموزان دارد. توافق عمومی بر این است که مدارس، محیط اجتماعی بزرگی هستند که یادگیری در آن، هم در درون و هم بیرون کلاس درس رخ می دهد. مدرسه منبع مهمی برای تامین دل بستگی دانش آموزان است و نحوه تدریس معلم، جو مثبت کلاس و مدرسه، شیوه رهبری معلم، تشویق و تنبیه آموزشگاه و فعالیت های فوق برنامه سبب ایجاد انگیزش مثبت دانش آموز نسبت به مدرسه می شود. بنابراین، برخورداری از احساس تعلق و پیوند با مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای دانش آموزان برای کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده های تحصیلی مثبتی نیز دارد (صادقی و بیرانوند، ۱۳۹۶). دانش آموزانی که تعلق خاطر بیشتری دارند، علاوه بر کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، بازده های تحصیلی مثبتی مانند تاب آوری تحصیلی را نیز کسب می کنند و همین تاب آوری باعث می شود در انجام امور تحصیلی برنامه ریزی و مدیریت زمان داشته باشند و کمتر اهمال کاری تحصیلی را تجربه می کنند.

نتایج نشان داد که اثر مستقیم رهبری در مدرسه بر احساس تعلق به مدرسه در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد معنی دار بود. در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که رهبران تأملی با ایجاد محیطی امن و سرشار از اعتماد بستر مناسبی برای بیان عقاید و نظرات معلمان فراهم می کنند. آنان با خلق محیطی باز زمینه پذیرش اشتباهات را فراهم نموده و به

خود را ابراز دارند، رهبری تأملی از طریق برقراری دیالوگ می تواند مسئولیت ها و وظایف آن ها را به اهداف و مأموریت های مدرسه پیوند دهد. معلمان با آگاهی از مأموریت ها و رسالت های مدرسه و اهمیت نقش خود در تحقق آن ها هدفمند تلاش می کنند (طاهری و طاهری، ۱۳۹۶). همچنین می توان گفت که رهبر تأملی در مدرسه بر این باور است که می توان بر باورها و مفروضات معلمان اثر گذاشت و در جهت تحقق اهداف مدرسه آن ها را به چالش کشید. رهبر تأملی در پی تغییر باور دانش محوری در بین معلمان است و پیوند دانش با تجربه را راه حل اثربخشی مدرسه می داند. رهبر تأملی در مدرسه در تلاش است دانش و مفروضات معلم را به تجارب و باورهای او پیوند بزند و با ایجاد فضای باز زمینه را برای تسهیم تجارب و به چالش کشیدن مفروضات و باورها فراهم کند. چنین معلمانی که در چنین فضایی مدیریتی تدریس می کنند بهتر به نیازهای آموزشی و تحصیلی دانش آموزان پاسخگو هستند و دانش آموزان نیز در قبال وظایف آموزشی و تکالیف درسی خود اهتمام بیشتری دارند و کمتر اهمال کاری تحصیلی را تجربه می کنند.

نتایج نشان داد که اثر مستقیم خوش بینی تحصیلی بر اهمال کاری در بین دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم آباد معنی دار بوده است. در تبیین این نتیجه به دست آمده می توان گفت که خوش بینی در بهبود انگیزش تحصیلی دانش آموزان تأثیر مثبت داشته و از این طریق می تواند موجب بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان شود. خوش بینی تحصیلی اطمینان به این باور است که دانش آموز از نظر تحصیلی موفق خواهد بود، این باور موجب می شود انتظار موفقیت در دانش آموزان افزایش یابد که این موضوع انگیزش دانش آموز را برای عملکرد بهتر بالا می برد. با توجه به مباحث فوق، می توان گفت دانش آموزانی که امید بالایی دارند، نسبت به دستاوردهای آینده خوش بین خواهند بود. آن ها با دیده خوش بینی به کشاکش های موجود خواهند نگریست و در رویارویی با مشکلات به جای اینکه دلسرد شده و تسلیم موقعیت

گذاری پرسش نامه‌ها در آن و اشتراک گذاری در رسانه‌های اجتماعی مجازی بود که امکان نظارت مستقیم پژوهشگر بر پاسخ‌گویی نمونه‌ها وجود نداشت. در این پژوهش از پرسش‌نامه خودسنجی آنلاین استفاده شده است و ممکن است در روند جمع‌آوری اطلاعات خطایی رخ داده باشد که این خطا ممکن است ناشی از پاسخ‌گویی با صرف زمان اندک‌تر و یا پاسخ‌گویی غلط و با سوگیری باشد و در نهایت، موجب انحراف نتایج مطالعه شود، که البته این محدودیت‌ها می‌تواند خارج از اختیار پژوهشگر محسوب شوند. همچنین، این پژوهش می‌توانست هم به صورت کمی و هم به صورت کیفی انجام شود، اما به دلیل نبود شرایط مصاحبه این امکان در پژوهش حاضر مهیا نبود و یکی از موانع و محدودیت‌های پژوهش حاضر این مورد بود. به دلیل شیوع کرونا و ویروس اجرای پرسش‌نامه‌ها به صورت آنلاین بود، این امکان تنها برای دانش‌آموزانی فراهم بوده است که دسترسی به لینک پرسش‌نامه داشته‌اند و بسیاری دیگر از دانش‌آموزان که دسترسی به لینک آنلاین نداشته‌اند شانس برای پاسخ‌گویی به سؤالات پرسش‌نامه‌ها را نداشته‌اند که این محدودیت خارج از اختیار پژوهشگر بوده است. بر این اساس پیشنهاد می‌شود که برای دقت بیشتر این قبیل مطالعات از روش‌های کیفی نیز برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شود. متغیرهای دیگری نیز می‌تواند در قالب مدل برای مطالعات آتی استفاده شود. متغیرهایی مانند ناتوان‌سازی تحصیلی، کمک طلبی تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و

منابع

البرزی، محبوبه؛ خوشبخت، فریبا؛ دورودی، رقیه. (۱۳۹۸). رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمال‌کاری تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. *تحقیقات فرهنگی ایران*، ۱۲ (۱)، ۱۰۹-۱۲۹.

ایجاد مفروضات و باورهای جدیدی کمک می‌کنند که به اثربخشی مدرسه منجر می‌شوند. رهبران تأملی با تسهیم تجارب و تشویق پیروان به انجام آن‌ها، فضای اعتماد را فراهم می‌کنند (کستلی و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین، شنیدن فعال هم‌ابزاری دیگر برای نشان دادن اهمیت و ارزش نظرات پیروان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد وقتی رهبران علاقه و اشتیاق خود را به اهمیت نقش پیروان در موفقیت مدرسه نشان می‌دهند، انگیزه کاری افزایش می‌یابد (طاهری و طاهری، ۱۳۹۶). وقتی محیط مدرسه با رویه‌های اخلاقی مدیریت شود معلمان با انگیزه‌تر و مشتاق به تدریس در مدرسه می‌شوند و همین امر باعث تعلق خاطر بیشتر دانش‌آموزان در مدرسه نیز می‌شود.

نتایج نشان داد که اث مستقیم خوش‌بینی تحصیلی بر احساس تعلق به مدرسه در بین دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد معنی‌دار بود. در تبیین این نتیجه به دست آمده می‌توان گفت که خوش‌بینی تحصیلی، مجموعه‌ای از باورهای مربوط به ظرفیت‌ها و نقاط قوت مدرسه برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی است. این باورها مبتنی بر تأکید تحصیلی، کارآمدی و اعتماد است. مجموعه آن‌ها منجر به فضای مثبت برای مدرسه خواهد شد. از خوش‌بینی تحصیلی تحت عنوان نیروی قوی برای تبیین عملکرد دانش‌آموزان یاد شده است (مرآتی و همکاران، ۱۴۰۱). همچنین، دانش‌آموز با کنترل بر محیط خود می‌تواند به موفقیت‌های بزرگی برسد. زمانی که دانش‌آموزی در این کنترل ناتوان باشد و از آن ناامید شود ممکن است ترک تحصیل کند یا تلاشش برای موفقیت را از دست بدهد. هر چند خوش‌بینی تحصیلی مفهوم نسبتاً جدیدی در حیطه آموزش است، اما ویژگی‌های دیگر آن مثل تأکید تحصیلی، کارآمدی جمعی و اعتماد کادر آموزشی، ارتباط تنگاتنگی با پیوند با مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دارند (مرآتی و همکاران، ۱۴۰۱).

این مطالعه نیز مانند سایر مطالعات دارای محدودیت‌هایی بود. از محدودیت‌های پژوهش گردآوری داده‌ها به صورت غیرحضور یی یعنی از طریق ساخت لینک، جای-

و تحمل ابهام در دانشجویان. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۲۲ (۳)، ۱۳۰-۱۱۳.

سرای، رضا؛ یوسفی، فاطمه. (۱۴۰۱). مدل علی پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه های والدینی و مولفه های خودناهمخوانی با نقش واسطه ای احساس تعلق به مدرسه. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۴ (۵۵)، ۹۱-۱۲۴.

سواری، کریم. (۱۳۹۰). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. اندازه گیری تربیتی، ۵ (۲)، ۱۱۱-۹۷.

طاهری، مرتضی؛ طاهری، مجتبی. (۱۳۹۶). ساخت و اعتباریابی پرسش نامه سنجش رهبری تأملی مدیران مدارس. اندازه گیری تربیتی، ۷ (۲۸)، ۶۵-۹۵.

طاهری، مجتبی، هویدا، رضا. ۱۳۹۸. رهبری تأملی در مدارس و نقش آن در بهبود باورهای خودکارآمدی معلمان. فصلنامه علمی و پژوهشی مدیریت مدرسه، ۷ (۲)، ۱-۱۹.

عقیلی، سید مجتبی؛ مهین زعیم، سالومه؛ محمد زاده، رجبعلی. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش خوددلسوزی بر آشفستگی روان شناختی، تحمل ناکامی و احساس تعلق به مدرسه در دانش آموزان دختر تک سرپرست. پیشرفت های نوین در روان شناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، ۴ (۳۴)، ۵۷-۴۵.

فرج زاده، پروین؛ غضنفری، احمد؛ چرامی، مریم؛ شریفی، طیبه. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش سرمایه های روان شناختی بر اهمال کاری تحصیلی دانشجو معلمان دختر با اشتیاق تحصیلی پایین. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۷ (۴)، ۳۱-۴.

قدمپور، عزت اله؛ امیریان، لیلا؛ خلیلی گشنگانی، زهرا؛ نقی بیرانوند، فاطمه. (۱۳۹۶). بررسی ویژگی های روان-سنجی پرسش نامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان. اندازه گیری تربیتی، ۷ (۲۷)، ۶۴-۴۵.

مشتاقی، سعید؛ مویدفر، همام. (۱۳۹۳). نقش مولفه های سرمایه روان شناختی (امید، خوش بینی، تاب آوری و

بهرامی، فاطمه؛ امیری، محمد. (۱۳۹۹). نقش کیفیت محیط آموزشی در خودناتوان سازی تحصیلی با میانجی-گری تعلل ورزی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی. مطالعات روان شناسی تربیتی، ۱۷ (۳۹)، ۵۲-۲۳.

جعفری، لیلا؛ حجازی، مسعود؛ جلیلی، اکبر؛ صبحی، افسانه. (۱۴۰۰). تعیین نقش میانجی معنی تحصیلی در رابطه بین خوش بینی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان. سلامت روان کودک، ۱ (۱)، ۲۶-۱۴.

جعفری هرندی، رضا؛ ستایشی اظهري، محمد؛ فضل الهی قمیشی، سیف اله. (۱۳۹۸). روابط ساختاری پیوند با مدرسه و اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دبستانی: نقش میانجی گری خودکارآمدی تحصیلی. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۲۰ (۳)، ۱۱۰-۱۲۱.

حسینی، سیده فاطمه؛ طالبزاده شوشتری، لیلا؛ خامسان، احمد. (۱۴۰۱). طراحی بسته آموزشی خوش بینی تحصیلی دانشجویان بر اساس نظریه شان موران. اندیشه های نوین تربیتی، ۱۸ (۱)، ۳۲-۷.

حکیم زاده، رضوان؛ درانی، کمال؛ ابوالقاسمی، مهدی؛ نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه نظری شهر اصفهان. علوم تربیتی، ۲۱ (۱)، ۱۵۱-۱۶۶.

خسروی، فاطمه؛ زمانی، بی بی عشرت؛ زارعی زوارکی، اسماعیل. (۱۴۰۱). بررسی رابطه بین میزان استفاده از تلفن همراه با ابعاد اهمال کاری تحصیلی بر حسب رشته تحصیلی دانشجویان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۵ (۳)، ۲۵۱-۲۴۲.

راغ، معصومه؛ ورعی، پیام. (۱۴۰۰). احساس تعلق به مدرسه، اهداف پیشرفت و اضطراب پنهان پیشبینی های اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم. هفتمین همایش ملی تازه های روان شناسی مثبت نگر، بندرعباس

زارعی، لیلا؛ خشوعی، مهدیه سادات. (۱۳۹۵). رابطه اهمال کاری تحصیلی با باورهای فراشناختی، تنظیم هیجان

Dong, Y., & Izadpanah, S. (2022). The effect of corrective feedback from female teachers on formative assessments: educational resilience, educational belongingness, and academic procrastination in an English language course. *Current Psychology*, 1-17.

Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American educational research journal*, 43 (3), 425-446.

Ibrahim, A., & El Zaatari, W. (2020). The teacher-student relationship and adolescents' sense of school belonging. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 382-395.

Karla Silva Soares, A., Lins de Holanda Coelho, G., Alves Freires, L., & Nunes da Fonseca, P. (2022). Psychometric Properties of the Academic Procrastination Scale (APS) in Brazil. *Psychoeducational Assessment*, 1 (2), 1-11.

Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social psychology of education*, 16 (3), 435-470.

Kline, R. B. (2016). *Principles and practice of structural equation modeling* (4th Ed.), New York: The Guilford Press.

Korpershoek, H., Canrinus, E. T., Fokkens-Bruinsma, M., & de Boer, H. (2020). The relationships between school belonging and students' motivational, social-emotional, behavioural, and academic outcomes in secondary education: A meta-analytic review. *Research papers in education*, 35(6), 641-680.

Martín-Puga, M. E., Pelegrina, S., Gómez-Pérez, M. M., & Justicia-Galiano, M. J. (2022). Psychometric Properties and Measurement Invariance of the Academic Procrastination Scale-Short Form in Spanish Children and Adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(7), 880-894.

Mitchell, R. M., & Tarter, C. J. (2016). A path analysis of the effects of principal professional orientation towards leadership, professional teacher behavior, and school academic optimism on school reading achievement. *Societies*, 6 (1), 5-15.

Nadirova, A., & Burger, J. M. (2015). Assessing student orientation to school to address low achievement and dropping

خودکارآمدی) و جهت گیری اهداف پیشرفت در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی دانشجویان. *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*. ۳۳-۵۲، (۲)۳.

مکیان، راضیه السادات؛ کلانتر کوشه، سید محمد. (۱۳۹۴). هنجاریابی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش آموزان شهر تهران. *اندازه گیری تربیتی*، ۵ (۲۰)، ۱۱۹-۱۳۸.

میرعرب رضی، رضا؛ جعفری، علی. (۱۳۹۴). پیش بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس مهارت های ارتباطی و سبک های هویت دانش آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳ (۴)، ۵۵-۶۹.

هاتف نیا، فاطمه؛ درتاج، فریبرز؛ علی پور، احمد؛ فرخی، نورعلی. (۱۳۹۸). تأثیر اهمال کاری تحصیلی بر بهزیستی روان شناختی: نقش های واسطه ای شناور بودن، عواطف مثبت -منفی و رضایت از زندگی. *پژوهش های روان شناسی اجتماعی*، ۹ (۳۳)، ۵۳-۷۶.

Ateş, A., & Ünal, A. (2021). The relationship between teacher academic optimism and student academic achievement: A meta-analysis. *Psycho-Educational Research Reviews*, 284-297.

Beard, K. S., Hoy, W. K., & Hoy, A. W. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26 (5), 1136-1144.

Begum, A. (2023). FEAR OF FAILURE AND SELF-ESTEEM AS PREDICTORS OF ACADEMIC PROCRASTINATION AMONG COLLEGE STUDENTS. *EPRA International Environmental Economics, Commerce and Educational Management (ECEM)*, 10(6), 33-38.

Brew, C., Beatty, B., & Watt, A. (2004). *Measuring students' sense of connectedness with school*. Australian Association for Research in Education annual conference, Melbourne, Australia.

Çıkrıkçı, Ö., & Erzen, E. (2020). Academic procrastination, school attachment, and life satisfaction: a mediation model. *Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 1-18.

simple repeated measures. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6353-6365.

Umerenkova, A. G., Arias, J. F., Flores, J. G. (2022). Relationship Between Academic Procrastination, Well-Being, and Grades: the Mediatonal Role of Self-Regulation and Bad Habits. *Journal of positive psychologu and wellbeing*. 6(2), 1-20.

Wang, Q., Xin, Z., Zhang, H., Du, J., & Wang, M. (2022). The effect of the supervisor–student relationship on academic procrastination: the chain-mediating role of academic self-efficacy and learning adaptation. *International journal of environmental research and public health*, 19(5), 2621.

Wang, Y. (2023). Examining the role of sense of belonging and formative assessment in reducing the negative impact of learning anxiety in mathematics. *European Journal of Psychology of Education*, 1-23.

Weston, R., & Gore Jr, P. A. (2006). A brief guide to structural equation modeling. *The counseling psychologist*, 34 (5), 719-751.

Willis, S. (2010). Becoming a reflective practitioner: frameworks for the prehospital professional. *Journal of Paramedic Practice*, 2(5), 212-216.

Yazıcı, H., & Bulut, R. (2015). Investigation into the academic procrastination of teacher candidates' social studies with regard to their personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 174, 2270-2277.

out. *Alberta Journal of Educational Research*, 60 (2), 300-321.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). Transformational leadership and teacher commitment to organizational values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17 (2), 179-199.

Srivastava, A. P., & Stelson, U. M. (2020). Stimulating Academic Optimism: An Instrument to Effective Teaching and Learning. In *Challenges and Opportunities in Global Approaches to Education* (pp. 178-203). IGI Global.

Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181, 104459.

Tezer, M., Ulgener, P., Minalay, H., Ture, A., Tugutlu, U. & Harper, M. G. (2020). Examining the relationship between academic procrastination behaviours and problematic Internet usage of high school students during the COVID-19 pandemic period. *Guidance and Counseling in Schools: Current Perspectives* 10(3), 142-156.

Tschannen-Moran, M., Bankole, R. A., Mitchell, R. M., & Moore, D. M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51(2), 150-175.

Ugwuanyi, C. (2022). Developing sound knowledge of basic science concepts in children using flipped classroom: A case of

Quarterly Journal of Educational Psychology Skills
Islamic Azad University Tonekabon Branch
Vol. 14, No. 2, summer 2023, No 54



Journal of Educational
Psychology

The effect of reflective leadership with academic optimism on academic procrastination with the mediating role of feeling of belonging to school

Fereshteh Mohammadi¹, Zahra Tanha^{2*}, Razieh Jalili³

- 1) M. A. Department of Psychology, Khorramabad branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
- 2) Assistant Prof, Department of Psychology, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran
- 3) Assistant Prof, Department of Educational Sciences, Khorramabad Branch, Islamic Azad University, Khorramabad, Iran

Abstract

This research was conducted with the aim of investigating the effect of reflective leadership with academic optimism on procrastination with the mediating role of sense of belonging to the school among the second secondary students of Khorram Abad city. The descriptive research design was correlational. Sampling of this research was done with the presence of 384 people (235 female, 105 male) using available sampling method among the high school students of Khorramabad city in the academic year of 2021-2022. To measure the variables of the research, the Reflective Leadership Scale in School (SRLS) by Taheri and Taheri (2016), the Academic Optimism Scale (AOS) by Tashanen-Moran et al. (2013), the Academic Procrastination Questionnaire (APQ) by Sawari (2010) and the sense of belonging to school questionnaire (SBSQ) by Brew et al. (2004) were used. Data were analyzed with Pearson's correlation coefficient and structural equations using SPSS and AMOS software version 24. The results showed that there is a significant relationship between school leadership, academic optimism and feeling of belonging to school with procrastination ($P < 0.01$). Also, the results showed that the direct paths of this research were significant and the indirect paths of school leadership and academic optimism were significant through the mediating role of sense of belonging to school on students' academic procrastination. Based on the findings of this research, the final research model had a good fit ($RMSEA = 0.056$ and $P\text{-value} < 0.05$).

Key words: reflective leadership, academic optimism, procrastination, sense of belonging to school
