

رابطه خودکارآمدی با اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه

مهدی رستمی^۱، محبوبه بنائی^۲

۱. گروه مشاوره، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

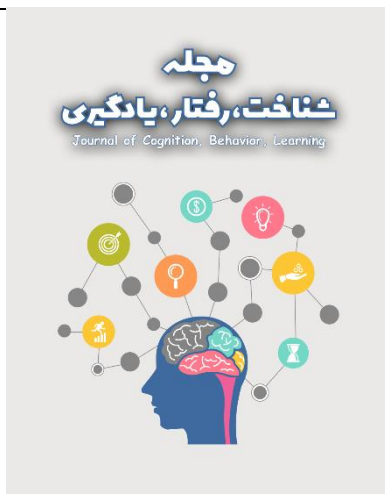
* ایمیل نویسنده مسئول: 0072889276@iaui.ir

تاریخ چاپ: ۱۴۰۴/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۸/۰۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۷/۲۲

تاریخ ارسال: ۱۴۰۴/۰۴/۱۳



شیوه استناددهی: رستمی، مهدی، و بنائی، محبوبه. (۱۴۰۴). رابطه خودکارآمدی با اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه. شناخت، رفتار، یادگیری، ۳(۴)، ۱-۱۵.

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین خودکارآمدی با اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی در میان نوجوانان پسر دوره اول متوسطه است. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی و با هدف کاربردی انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه گیری به روش تصادفی در دسترس انجام شد و ۳۵۰ دانش آموز با استفاده از جدول مورگان انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها شامل پرسشنامه های خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، اهمال کاری تاکمن (۲۰۰۱)، مسئولیت پذیری لوئیس (۲۰۰۱) و پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۰) بود. داده ها با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی ساده) در نرم افزار SPSS نسخه ۲۷ تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و اهمال کاری رابطه معکوس، متوسط و معنادار وجود دارد ($r = -0.377$; $P < 0.001$). همچنین بین خودکارآمدی و مسئولیت پذیری ($r = 0.410$; $P < 0.001$) و بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی ($r = 0.394$; $P < 0.001$) رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد خودکارآمدی به ترتیب ۱۴/۲ درصد از واریانس اهمال کاری، ۱۶/۸ درصد از واریانس مسئولیت پذیری و ۱۵/۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می کند. یافته ها بیانگر آن است که خودکارآمدی نقش مهمی در کاهش اهمال کاری و افزایش مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی نوجوانان ایفا می کند. بنابراین، تقویت باورهای خودکارآمدی از طریق آموزش مهارت های خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی می تواند به بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان منجر شود.

کلیدواژه ها: خودکارآمدی، اهمال کاری، مسئولیت پذیری، پیشرفت تحصیلی، نوجوانان.

Cognition, Behavior, Learning

The Relationship between Self-Efficacy, Procrastination, Responsibility, and Academic Achievement in Male Adolescents in the First Year of High School

Mahdi. Rostami¹, Mahboobeh. Banani^{2*}

1. Department of Counseling, NT.C., Islamic Azad University, Tehran, Iran.

*Corresponding Author's Email: 0072889276@iau.ir

Submit Date: 2025-07-04

Revise Date: 2025-10-14

Accept Date: 2025-10-28

Publish Date: 2026-01-05

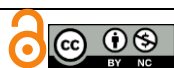
Abstract

The present study aimed to investigate the relationship between self-efficacy, procrastination, responsibility, and academic achievement among male adolescents in the first year of high school. This descriptive-correlational and applied study was conducted on a statistical population of male students in District 4 of Tehran during the 2024–2025 academic year. A random available sampling method was used, and 350 students were selected based on Morgan's table. Data were collected using four instruments: the Self-Efficacy Scale (Sherer et al., 1982), the Procrastination Scale (Tuckman, 2001), the Responsibility Scale (Lewis, 2001), and the Academic Achievement Questionnaire (Pham & Taylor, 1990). Data analysis was performed through descriptive statistics (mean and standard deviation) and inferential statistics (Pearson correlation coefficient and simple linear regression) using SPSS version 27. The results indicated a significant, moderate, and inverse relationship between self-efficacy and procrastination ($r = -0.377$; $p < 0.001$), and a significant, moderate, and positive relationship between self-efficacy and responsibility ($r = 0.410$; $p < 0.001$) as well as academic achievement ($r = 0.394$; $p < 0.001$). Regression analysis revealed that self-efficacy explained 14.2% of the variance in procrastination, 16.8% in responsibility, and 15.5% in academic achievement, with all models being statistically significant. Self-efficacy plays a key role in decreasing procrastination and enhancing responsibility and academic achievement among adolescents. Educational and psychological interventions that strengthen self-efficacy through self-regulation training and motivational enhancement are recommended to improve students' academic outcomes.

Keywords: Self-efficacy; Procrastination; Responsibility; Academic achievement; Adolescents.



How to cite: Rostami, M., Banani, M. (2025). The Relationship between Self-Efficacy, Procrastination, Responsibility, and Academic Achievement in Male Adolescents in the First Year of High School. *Cognition, Behavior, Learning*, 2(4), 1-15.



© 2025 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

مقدمه

پیشرفت تحصیلی یکی از شاخص‌های بنیادین توسعه فردی و اجتماعی است و به‌عنوان عامل کلیدی در ارتقای سرمایه انسانی و بهبود کیفیت زندگی شناخته می‌شود. امروزه پژوهشگران علوم تربیتی و روان‌شناسی آموزشی در تلاش‌اند تا عوامل روان‌شناختی مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را شناسایی کنند تا از این طریق بتوان به بهبود کارکردهای یادگیری و انگیزش تحصیلی آنان یاری رساند (Hiab & Maali, 2024). در میان این عوامل، سه متغیر خودکارآمدی، اهمال‌کاری و مسئولیت‌پذیری از جایگاه ویژه‌ای برخوردارند، چرا که تعامل میان آن‌ها می‌تواند مسیر رشد تحصیلی و شکل‌گیری هویت علمی نوجوانان را تعیین کند (Rukmini & Ramaswamy, 2022).

از منظر روان‌شناختی، خودکارآمدی به باور فرد درباره توانایی‌اش برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات لازم جهت دستیابی به اهداف خاص اطلاق می‌شود (Bandura, 1977). نظریه شناختی-اجتماعی بندورا بر این باور است که خودکارآمدی نقشی محوری در تنظیم رفتار، انگیزش، و عملکرد افراد دارد. افرادی که از سطح بالای خودکارآمدی برخوردارند، چالش‌ها را به‌عنوان فرصت یادگیری می‌بینند، در برابر شکست‌ها مقاوم‌ترند و در مسیر اهداف تحصیلی پایداری بیشتری نشان می‌دهند (Parsakia et al., 2023). از این رو، خودکارآمدی نه تنها به عنوان یک سازه انگیزشی بلکه به‌عنوان پیش‌شرط رفتارهای هدفمند و خودتنظیمی شناخته می‌شود (Morosanova et al., 2022).

در مقابل، اهمال‌کاری تحصیلی به تأخیر آگاهانه و غیرمنطقی در انجام تکالیف و وظایف آموزشی اشاره دارد که پیامدهای منفی متعددی بر عملکرد تحصیلی، رضایت از یادگیری و سلامت روان دانش‌آموزان دارد (Tuckman, 2005). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اهمال‌کاری اغلب با احساس ناکارآمدی و ناتوانی در کنترل زمان، فقدان انگیزش درونی، و اضطراب عملکردی ارتباط دارد (Grund & Fries, 2018). در واقع، دانش‌آموزانی که باور دارند توانایی لازم برای مدیریت وظایف تحصیلی را ندارند، بیشتر دچار تعلل در انجام کارها می‌شوند و این امر منجر به کاهش دستاوردهای تحصیلی آنان می‌گردد (Wulandari & Ardi, 2021).

مطالعات اخیر بر نقش خودکارآمدی در کاهش اهمال‌کاری تأکید دارند. افرادی که باور قوی‌تری نسبت به توانایی خود دارند، در برابر وسوسه‌های تعلل مقاومت بیشتری نشان می‌دهند و تمایل بالاتری به آغاز و تکمیل وظایف تحصیلی دارند (Abdollahi et al., 2020). بر اساس یافته‌های پژوهش راد و همکاران (۲۰۲۵)، دانش‌آموزانی که از سطح بالای خودکارآمدی تحصیلی برخوردارند، در مدیریت هیجانات منفی مانند اضطراب و پریشانی نیز موفق‌تر عمل می‌کنند، که این امر به کاهش اهمال‌کاری و بهبود عملکرد منجر می‌شود (Rad et al., 2025). به‌طور مشابه، پژوهش منگ و همکاران (۲۰۲۵) در بین دانشجویان دکتری چین نشان داد که حمایت آموزشی و باور به خودکارآمدی پژوهشی، اثر مستقیم و معناداری بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دارد (Meng et al., 2025).

از سوی دیگر، مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یکی از ویژگی‌های اخلاقی و اجتماعی مهم در دوران نوجوانی مطرح است. این مفهوم شامل احساس تعهد فرد نسبت به انجام وظایف شخصی و اجتماعی و پذیرش پیامدهای ناشی از رفتارهای خود می‌باشد (Lewis, 2001). مسئولیت‌پذیری در بافت آموزشی، رفتارهایی نظیر احترام به قوانین مدرسه، انجام به‌موقع تکالیف، و همکاری در گروه‌های آموزشی را دربرمی‌گیرد و نقشی تعیین‌کننده در رشد اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان دارد (Hiab & Maali, 2024). پژوهش شالا و همکاران (۲۰۲۴) نشان داد که میان خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به‌طوری که نوجوانانی که به توانایی‌های خود باور دارند، در برابر تکالیف درسی و اجتماعی رفتار مسئولانه‌تری نشان می‌دهند (Shala et al., 2024).

تبیین نظری این رابطه را می‌توان در نظریه بندورا یافت؛ بر اساس این نظریه، باور به توانایی‌های شخصی سبب افزایش انگیزش درونی و احساس کنترل درونی می‌شود، و این عوامل خود به بروز رفتارهای مسئولانه‌تر در تعاملات اجتماعی و تحصیلی می‌انجامد (Bandura, 1977). در واقع، خودکارآمدی یکی از منابع اصلی شکل‌گیری احساس مسئولیت در محیط‌های یادگیری است، زیرا فرد خود را عامل اصلی نتایج عملکردی خود می‌داند و در برابر پیامدها پاسخ‌گو می‌گردد (Baghi & Gili, 2023).

پژوهش‌های تجربی نیز بر پیوند این سازه‌ها تأکید دارند. یافته‌های نیش‌دوست و غازی (۲۰۲۳) نشان داد که آموزش هدف‌گذاری مبتنی بر نظریه انتخاب، به‌طور مؤثری در کاهش اهمال‌کاری و افزایش مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان مؤثر است (Neshatdouost & Ghazi, 2023). همچنین نتایج مطالعه تاپالوگلو و همکاران (۲۰۲۳) نشان داد که رضایت از زندگی و احساس مسئولیت با کاهش اهمال‌کاری ارتباط مثبت دارند و هر دو متغیر به بهبود عملکرد تحصیلی کمک می‌کنند (Topaloğlu et al., 2023).

در این میان، پیشرفت تحصیلی به‌عنوان یکی از پیامدهای مهم فرایند یادگیری، تحت تأثیر مستقیم باورهای شناختی و انگیزشی قرار دارد. پژوهش‌های متعددی تأیید کرده‌اند که خودکارآمدی بالا موجب افزایش تلاش، استفاده از راهبردهای مؤثر مطالعه و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی می‌شود (Pratibha & Vandana, 2022). از سوی دیگر، فقدان خودکارآمدی با اضطراب امتحان، اهمال‌کاری و کاهش تمرکز در یادگیری همراه است (Liu et al., 2020).

مطالعات تحلیلی مانند پژوهش موروسانوا و همکاران (۲۰۲۲) نشان داده‌اند که خودتنظیمی آگاهانه و ویژگی‌های شخصیتی در کنار خودکارآمدی، پیش‌بینی‌کننده‌های قوی عملکرد تحصیلی هستند (Morosanova et al., 2022). این یافته‌ها تأکید دارند که خودکارآمدی به‌عنوان متغیری واسطه‌ای میان عوامل شناختی (انگیزش، خودتنظیمی) و عوامل رفتاری (تلاش، پشتکار) عمل می‌کند (Nemati et al., 2022).

یافته‌های پژوهش‌های بین‌فرهنگی نیز نشان داده‌اند که رابطه میان خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی در بافت‌های فرهنگی متفاوت، الگوهای مشابهی دارد. به عنوان مثال، نابونیا و همکاران (۲۰۲۲) در پژوهش خود بر روی نوجوانان یتیم اوگاندایی دریافتند که خودکارآمدی تحصیلی نقش تعیین‌کننده‌ای در سازگاری تحصیلی و انتقال موفق بین مقاطع آموزشی دارد (Nabunya et al., 2022). در ایران نیز مطالعات گودرتی و همکاران (۲۰۲۴) نشان داده‌اند که خودکارآمدی نقش واسطه‌ای میان شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی دارد و بر موفقیت آموزشی اثر غیرمستقیم و مثبت می‌گذارد (Ghodrati et al., 2024).

مطالعات متا-تحلیلی نیز این یافته‌ها را تقویت می‌کنند. مدیگان (۲۰۱۹) در فراتحلیلی جامع نشان داد که بین کمال‌گرایی سازنده، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد (Madigan, 2019). در این چارچوب، دانش‌آموزانی که اهداف تحصیلی واقع‌بینانه و قابل دستیابی تعیین می‌کنند، از انگیزش درونی قوی‌تری برخوردارند و کمتر دچار اهمال‌کاری می‌شوند (Abedini Baltork & Karimi, 2022).

در کنار این شواهد، پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که خودکارآمدی علاوه بر نقش شناختی، در تنظیم هیجانات و مقابله با اضطراب نیز نقش مؤثری ایفا می‌کند. پژوهش صفاریه و همکاران (۲۰۲۲) در ارزیابی روایی و پایایی پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور، نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش، بیشترین سهم را در تبیین عملکرد تحصیلی دارند (M. Saffarieh et al., 2022). به‌طور مشابه، یافته‌های پژوهش زایبراج (۲۰۲۲) نشان دادند که راهبردهای تنظیم هیجان به واسطه خودکارآمدی، اثر مثبتی بر موفقیت تحصیلی نوجوانان دارند (Zyberaj, 2022).

اهمال‌کاری تحصیلی در میان نوجوانان پدیده‌ای رایج و در عین حال نگران‌کننده است. نوجوانان در این دوره از رشد، به دلیل تغییرات شناختی و عاطفی شدید، در معرض چالش‌های متعددی قرار دارند که می‌تواند بر رفتار تحصیلی آنان تأثیر بگذارد. راد و همکاران (۲۰۲۵) با بررسی نقش دشواری‌های تنظیم هیجان نشان دادند که خودکارآمدی پایین، پیش‌بینی‌کننده مستقیم اهمال‌کاری تحصیلی است (Rad et al., 2025). همچنین پژوهش وولانداری و آردی (۲۰۲۱) نشان داد که رابطه‌ای منفی و معنادار بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری در میان دانش‌آموزان وجود دارد؛ بدین معنا که هرچه باور فرد به توانایی خود در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر باشد، احتمال تعلل در انجام وظایف کاهش می‌یابد (Wulandari & Ardi, 2021).

از منظر انگیزشی، اهمال کاری را می‌توان پیامد ضعف در خودتنظیمی و ناتوانی در مدیریت اهداف دانست. مدل انگیزشی گروند و فریز (۲۰۱۸) بر این نکته تأکید دارد که اهمال کاری نه صرفاً نتیجه تنبلی بلکه محصول تعارض انگیزشی میان پاداش فوری و اهداف بلندمدت است (Grund & Fries, 2018). بنابراین، تقویت خودکارآمدی از طریق آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری، خودنظم‌دهی و راهبردهای مقابله‌ای می‌تواند رفتارهای اهمال‌کارانه را کاهش دهد (Neshatdouost & Ghazi, 2023).

در حوزه مسئولیت‌پذیری نیز مطالعات متعدد به رابطه این متغیر با رشد شخصیتی و اجتماعی نوجوانان پرداخته‌اند. پژوهش لوییس (۲۰۰۱) با تأکید بر نقش مسئولیت در کلاس درس نشان داد که ایجاد احساس مالکیت در دانش‌آموزان نسبت به یادگیری‌شان می‌تواند محیط آموزشی را به فضایی پویا و مشارکتی تبدیل کند (Lewis, 2001). پژوهش تاپالوگلو و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان داد که احساس مسئولیت فردی با رضایت از زندگی و کاهش تعلل در انجام وظایف تحصیلی رابطه دارد (Topaloğlu et al., 2023).

در نتیجه، می‌توان گفت که خودکارآمدی نه تنها بر اهمال کاری و مسئولیت‌پذیری تأثیر دارد، بلکه این دو متغیر نیز به صورت مستقیم یا غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذارند. پژوهش‌های ترکیبی از جمله مطالعه شالا و همکاران (۲۰۲۴) بر این نکته تأکید دارند که ترکیب خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری می‌تواند الگوی قابل پیش‌بینی برای موفقیت تحصیلی باشد (Shala et al., 2024).

به‌طور خلاصه، مرور پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که خودکارآمدی از طریق دو مسیر اصلی بر عملکرد تحصیلی اثر می‌گذارد: نخست، از طریق کاهش اهمال کاری تحصیلی و دوم، از طریق افزایش احساس مسئولیت فردی و اجتماعی. در این میان، ساختار فرهنگی و اجتماعی ایران نیز ممکن است در شکل‌دهی به این روابط نقش داشته باشد، چرا که نظام آموزشی کشور بر ارزش‌های مسئولیت‌پذیری و تلاش فردی تأکید دارد (Parsakia et al., 2023).

با وجود مطالعات متعدد در زمینه رابطه خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، پژوهش‌هایی که هم‌زمان به بررسی سه متغیر خودکارآمدی، اهمال کاری و مسئولیت‌پذیری در میان نوجوانان پسر ایرانی بپردازند محدود است. از سوی دیگر، توجه به دوره حساس نوجوانی، که دوره‌ای سرنوشت‌ساز در شکل‌گیری عادات تحصیلی و باورهای انگیزشی است، اهمیت دوچندان دارد (Ghodrati et al., 2024). بر این اساس، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودکارآمدی با اهمال کاری، مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه است.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و از نوع هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه منطقه ۴ شهر تهران که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ مشغول به تحصیل بودند تشکیل دادند. روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر تصادفی و در دسترس بود؛ حجم نمونه اولیه با استفاده از جدول مورگان ۳۶۷ نفر در نظر گرفته شد. تعداد ۳۵۰ نفر دانش‌آموز به عنوان حجم نمونه نهایی در پژوهش شرکت داده شدند. ابزار گردآوری داده‌های پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲): این پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای، خودکارآمدی عمومی را می‌سنجد و بر سه بعد رفتاری تمرکز دارد: میل به آغازگری رفتار، استمرار تلاش، و مقاومت در برابر موانع. پاسخ‌ها بر طیف ۵ درجه‌ای از ۱ = کاملاً مخالف تا ۵ = کاملاً موافق نمره‌گذاری می‌شوند، با دامنه نمرات ۱۷ تا ۸۵؛ نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر است. تحلیل عاملی، ساختار تک‌عاملی را تأیید کرده و همبستگی مثبت با مقیاس‌های خودکارآمدی و عزت نفس (روایی همگرا) و همبستگی منفی با اضطراب و افسردگی (روایی واگرا) مشاهده شده است. ضریب آلفای کرونباخ بین ۰٫۸۰ تا ۰٫۹۰ و پایایی آزمون-بازآزمون قابل قبول است. تحلیل عاملی و روایی همزمان مثبت با پیشرفت تحصیلی و سلامت روانی را تأیید کرده و ضریب آلفای کرونباخ بالاتر از ۰٫۸۰ گزارش شده است.

۲. پرسشنامه اهمال کاری تاکمن (Tuckman, 2005): نسخه ۱۶ ماده‌ای این پرسشنامه، تمایل فرد به تعلل در انجام کارها را می‌سنجد و اغلب تک‌عاملی در نظر گرفته می‌شود. پاسخ‌ها بر طیف لیکرت نمره‌گذاری می‌شوند؛ نمره بالاتر، سطح بالاتر اهمال کاری را نشان می‌دهد ضریب آلفای کرونباخ بین ۰٫۸۶ تا ۰٫۸۸ و همبستگی منفی با خودکارآمدی و عزت نفس گزارش شده است. تحلیل عاملی ساختار تک‌عاملی را تأیید

کرده و همبستگی منفی با انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی مشاهده شده است. آلفای کرونباخ بین ۰,۷۱ تا ۰,۸۲ و پایایی آزمون-بازآزمون قابل قبول است (Neshatdouost & Ghazi, 2023).

۳. پرسشنامه مسئولیت‌پذیری لوئیس (Lewis, 2001): این پرسشنامه ۱۷ ماده‌ای، مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان را نسبت به خود و دیگران می‌سنجد. پاسخ‌ها طیف ۵ درجه‌ای دارند. تحلیل عاملی تک‌عاملی، همبستگی مثبت با عزت نفس و عملکرد تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ ۰,۹۱ و پایایی آزمون-بازآزمون ۰,۸۷ (Lewis, 2001). تحلیل عاملی و همبستگی مثبت با انگیزش تحصیلی، خودتنظیمی و عملکرد تحصیلی تأیید شده است. آلفای کرونباخ بالاتر از ۰,۸۰ و پایایی دو نیمه کردن قابل قبول گزارش شده است.

۴. پرسشنامه پیشرفت تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۴): این پرسشنامه ۴۸ گویه‌ای پنج مؤلفه دارد: خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش. پاسخ‌ها بر طیف ۵ درجه‌ای نمره‌گذاری و ۱۱ سؤال معکوس هستند. دامنه نمرات ۴۸ تا ۲۴۰ است. روایی محتوایی و سازه با تحلیل عاملی تأیید شده است. ضریب آلفای کرونباخ در مطالعات ایرانی بین ۰,۸۲ تا ۰,۸۵ گزارش شده و نشان‌دهنده همبستگی درونی بالا است (Mohaddeseh Saffarieh et al., 2022).

یافته‌ها

در این بخش ابتدا شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای اصلی پژوهش یعنی خودکارآمدی، اهمال‌کاری، مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی ارائه می‌شود تا تصویری کلی از توزیع داده‌ها و وضعیت عمومی شرکت‌کنندگان به‌دست آید. سپس در بخش‌های بعدی، نتایج آزمون‌های استنباطی شامل ضرایب همبستگی و مدل‌های رگرسیونی جهت بررسی روابط میان متغیرها گزارش می‌گردد.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای خودکارآمدی، اهمال‌کاری، مسئولیت‌پذیری و پیشرفت تحصیلی (تعداد = ۳۵۰ نفر)

متغیر	میانگین (M)	انحراف معیار (SD)
خودکارآمدی	۵۸/۴۲	۹/۸۶
اهمال‌کاری	۴۱/۳۵	۱۰/۲۷
مسئولیت‌پذیری	۶۳/۱۹	۸/۵۴
پیشرفت تحصیلی	۷۴/۰۶	۹/۱۲

بر اساس داده‌های جدول ۱، میانگین نمره خودکارآمدی در بین نوجوانان پسر دوره اول متوسطه برابر با ۴۲,۵۸ و انحراف معیار ۸۶,۹ به‌دست آمده است که بیانگر سطح نسبتاً مطلوبی از باور به توانایی در انجام وظایف و غلبه بر موانع تحصیلی است. میانگین نمره اهمال‌کاری ۳۵,۴۱ با انحراف معیار ۲۷,۱۰ نشان می‌دهد که تمایل به تعلل در انجام تکالیف تحصیلی در سطح متوسطی قرار دارد و بخشی از دانش‌آموزان در مدیریت زمان و شروع فعالیت‌های درسی با چالش‌هایی مواجه هستند.

در متغیر مسئولیت‌پذیری، میانگین ۱۹,۶۳ و انحراف معیار ۵۴,۸ به‌دست آمد که گویای آن است که بیشتر شرکت‌کنندگان در پژوهش رفتارهای مسئولانه و تعهد نسبت به وظایف تحصیلی و اجتماعی خود را در سطح نسبتاً بالا نشان داده‌اند. همچنین میانگین نمره پیشرفت تحصیلی ۰۶,۷۴ با انحراف معیار ۱۲,۹ نشان‌دهنده عملکرد تحصیلی مطلوب و قابل قبول در بین دانش‌آموزان مورد بررسی است.

جدول ۲. نتایج آزمون r پیرسون برای تعیین همبستگی بین خودکارآمدی با اهمال‌کاری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه ($n=350$)

متغیر	آماره	خودکارآمدی
اهمال‌کاری	پیرسون (r)	-۰/۳۷۷
	معناداری	۰/۰۰۰ **
مسئولیت‌پذیری	پیرسون (r)	۰/۴۱۰
	معناداری	۰/۰۰۰ **
پیشرفت تحصیلی	پیرسون (r)	۰/۳۹۴
	معناداری	۰/۰۰۰ **

این نتایج نشان می‌دهد که بین خودکارآمدی با اهمال کاری در نوجوانان پسر دوره اول، یک رابطه معکوس متوسطی وجود دارد. با این حال، سطح معناداری این رابطه که برابر با ۰/۰۰۰ محاسبه شد، پائین تر از حد استاندارد ۰/۰۵ قرار دارد و این بدان معناست که رابطه مشاهده شده از نظر آماری معنادار بود ($P < ۰/۰۵$). بنابراین بین خودکارآمدی با اهمال کاری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه، رابطه معناداری وجود دارد. بین خودکارآمدی با مسئولیت پذیری در نوجوانان پسر دوره اول، یک رابطه مستقیم متوسطی وجود دارد. با این حال، سطح معناداری این رابطه که برابر با ۰/۰۰۰ محاسبه شد، پائین تر از حد استاندارد ۰/۰۵ قرار دارد و این بدان معناست که رابطه مشاهده شده از نظر آماری معنادار بود ($P < ۰/۰۵$). بنابراین بین خودکارآمدی با مسئولیت پذیری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه، رابطه معناداری وجود دارد. بین خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول، یک رابطه مستقیم متوسطی وجود دارد. با این حال، سطح معناداری این رابطه که برابر با ۰/۰۰۰ محاسبه شد، پائین تر از حد استاندارد ۰/۰۵ قرار دارد و این بدان معناست که رابطه مشاهده شده از نظر آماری معنادار بود ($P < ۰/۰۵$). بنابراین بین خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه، رابطه معناداری وجود دارد. برای بررسی دقیق تر پیش بینی اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی بر اساس خودکارآمدی، از رگرسیون خطی ساده استفاده شد که نتایج آن در ادامه ارائه شده است.

جدول ۳. شاخص های برازش مدل رگرسیون خطی ساده برای پیش بینی اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی بر اساس خودکارآمدی

R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	آماره F	سطح معناداری
۰/۳۷۷	۰/۱۴۲	۰/۱۳۹	۵/۴۰۹	۴۹/۴۵۰	۰/۰۰۰
۰/۴۱۰	۰/۱۶۸	۰/۱۶۵	۴/۵۳۹	۵۹/۹۸۴	۰/۰۰۰
۰/۳۹۴	۰/۱۵۵	۰/۱۵۲	۴/۸۲۸	۵۴/۷۸۹	۰/۰۰۰

ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۳۷۷ و ضریب تعیین (R²) برابر با ۰/۱۴۲ است؛ به این معنا که ۱۴/۲ درصد از واریانس اهمال کاری توسط خودکارآمدی تبیین می‌شود. آماره F (۴۹/۴۵۰) با سطح معناداری ۰/۰۰۰ کوچک تر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد مدل رگرسیونی معنادار می‌باشد. همچنین ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۴۱۰ و ضریب تعیین (R²) برابر با ۰/۱۶۸ است؛ به این معنا که ۱۶/۸ درصد از واریانس مسئولیت پذیری توسط خودکارآمدی تبیین می‌شود. آماره F (۵۹/۹۸۴) با سطح معناداری ۰/۰۰۰ کوچک تر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد مدل رگرسیونی معنادار است. همچنین ضریب همبستگی چندگانه (R) برابر با ۰/۳۹۴ و ضریب تعیین (R²) برابر با ۰/۱۵۵ است؛ به این معنا که ۱۵/۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی توسط خودکارآمدی تبیین می‌شود. آماره F (۵۴/۷۸۹) با سطح معناداری ۰/۰۰۰ کوچک تر از ۰/۰۵ است که نشان می‌دهد مدل رگرسیونی معنادار است.

جدول ۴. ضرایب رگرسیون برای پیش بینی متغیرهای اهمال کاری، مسئولیت پذیری و پیشرفت تحصیلی بر اساس خودکارآمدی

متغیر	ضرایب استاندارد (B)	غیر خطای استاندارد	ضرایب استاندارد (Bet a)	t	سطح معناداری
اهمال کاری	ثابت ۴۲/۵۸۶	۱/۹۲۵	—	۲۲/۱۲	۰/۰۰۰
خودکارآمدی	-۰/۱۰۵	۰/۰۱۵	-۰/۳۷۷	-۷/۰۳۲	۰/۰۰۰
مسئولیت	ثابت ۲۱/۴۷۲	۱/۶۱۶	—	۱۳/۲۸	۰/۰۰۰
پذیری	خودکارآمدی ۰/۱۲۸	۰/۰۱۶	۰/۴۱۰	۷/۷۴۳	۰/۰۰۰
پیشرفت	ثابت ۲۳/۹۵۶	۱/۷۱۷	—	۱۳/۹۴	۰/۰۰۰
تحصیلی	خودکارآمدی ۰/۱۳۵	۰/۰۱۸	۰/۳۹۴	۷/۴۰۱	۰/۰۰۰

نتایج نشان می‌دهد که خودکارآمدی تأثیر معناداری بر پیش‌بینی اهمال‌کاری دارد ($\beta = -0.377$; $\text{Sig} = 0.000$). بنابراین، این متغیر قادر به پیش‌بینی معنادار اهمال‌کاری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه می‌باشد. همچنین نشان می‌دهد که خودکارآمدی تأثیر معناداری بر پیش‌بینی مسئولیت‌پذیری دارد ($\beta = 0.410$; $\text{Sig} = 0.000$). بنابراین، این متغیر قادر به پیش‌بینی معنادار مسئولیت‌پذیری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه می‌باشد. همچنین خودکارآمدی تأثیر معناداری بر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دارد ($\beta = 0.394$; $\text{Sig} = 0.000$). بنابراین، این متغیر قادر به پیش‌بینی معنادار پیشرفت تحصیلی در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری در نوجوانان پسر دوره اول متوسطه رابطه‌ای معکوس، متوسط و معنادار وجود دارد. به عبارت دیگر، هرچه سطح خودکارآمدی دانش‌آموزان بالاتر باشد، میزان اهمال‌کاری تحصیلی آن‌ها کمتر است. این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین که خودکارآمدی را به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های رفتارهای تحصیلی مؤثر بر زمان‌بندی و عملکرد در نظر گرفته‌اند هم‌راستا است (Grund & Fries, 2018; Tuckman, 2005; Wulandari & Ardi, 2021).

بر اساس مدل انگیزشی گروند و فریز (۲۰۱۸)، اهمال‌کاری نتیجه تعارض میان پاداش‌های کوتاه‌مدت و اهداف بلندمدت است. در این مدل، خودکارآمدی به‌عنوان یک منبع درونی برای جهت‌دهی رفتارها عمل می‌کند و می‌تواند از طریق افزایش باور فرد به توانایی خود، انگیزه لازم برای انجام وظایف را تقویت کند. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که خودکارآمدی توانسته است ۱۴/۲ درصد از واریانس اهمال‌کاری را پیش‌بینی کند که از نظر آماری معنادار است. این میزان تبیین با یافته‌های مشابه در پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی هم‌خوانی دارد؛ برای مثال، پژوهش وولانداری و آردی (۲۰۲۱) در میان دانش‌آموزان اندونزیایی رابطه‌ای منفی و قوی بین خودکارآمدی و اهمال‌کاری گزارش کرد و نشان داد که افزایش خودکارآمدی موجب کاهش اضطراب و در نتیجه کاهش تعلل تحصیلی می‌شود (Wulandari & Ardi, 2021).

مطالعات راد و همکاران (۲۰۲۵) نیز یافته‌های مشابهی ارائه داده‌اند. در این مطالعه، دشواری در تنظیم هیجان نقش میانجی میان خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی را ایفا کرد و نشان داده شد که دانش‌آموزانی با خودکارآمدی پایین‌تر و توانایی کمتر در کنترل هیجان، بیشتر دچار تعلل در انجام وظایف درسی می‌شوند (Rad et al., 2025). افزون بر این، پژوهش منگ و همکاران (۲۰۲۵) در میان دانشجویان دکتری چین تأکید کرد که خودکارآمدی پژوهشی و حمایت استاد راهنما به‌طور مستقیم بر کاهش اهمال‌کاری تأثیر دارد (Meng et al., 2025).

بر این اساس، یافته‌های حاضر نیز نشان‌دهنده اهمیت باورهای خودکارآمدی در کنترل رفتارهای خودنظم‌دهی و مدیریت زمان است. از سوی دیگر، پژوهش عبدالهی و همکاران (۲۰۲۰) بر نقش تعدیل‌کنندگی سخت‌رویی تحصیلی میان کمال‌گرایی و اهمال‌کاری تأکید کرده است و بیان می‌کند که افزایش خودکارآمدی موجب کاهش اثرات منفی کمال‌گرایی ناسازگار و کاهش اهمال‌کاری می‌شود (Abdollahi et al., 2020). بنابراین، یافته پژوهش حاضر در تداوم خط پژوهشی است که خودکارآمدی را به‌عنوان سازه‌ای کلیدی در مدیریت رفتارهای تحصیلی می‌داند.

نتیجه دوم این مطالعه، وجود رابطه مثبت، متوسط و معنادار میان خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بود. به بیان دیگر، دانش‌آموزانی که از باور بالاتری نسبت به توانایی خود برخوردارند، در برابر وظایف فردی و اجتماعی خود رفتار مسئولانه‌تری از خود نشان می‌دهند. این یافته با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) سازگار است؛ نظریه‌ای که تأکید دارد باور به توانایی‌های شخصی، رفتارهای هدفمند و مسئولانه را شکل می‌دهد و به بروز پاسخ‌گویی و تعهد در قبال پیامدها می‌انجامد (Bandura, 1977).

مطالعه لوییس (۲۰۰۱) نیز در تبیین رفتارهای مسئولانه دانش‌آموزان نشان داد که احساس مسئولیت تحصیلی زمانی تقویت می‌شود که فرد احساس کند در تصمیم‌گیری‌های خود نقش دارد و می‌تواند پیامدهای عملکردش را کنترل کند (Lewis, 2001). در همین راستا، پژوهش هیاب و معالی (۲۰۲۴) بیان می‌کند که مسئولیت‌پذیری ارتباط مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد و یکی از مؤلفه‌های اصلی بلوغ عاطفی و شناختی در دوران نوجوانی محسوب می‌شود (Hiab & Maali, 2024).

یافته حاضر همچنین با نتایج پژوهش شالا و همکاران (۲۰۲۴) همخوان است که در آن، خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری به‌عنوان دو متغیر هم‌پوش در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان معرفی شدند (Shala et al., 2024). بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی نقش تسهیل‌کننده‌ای در رشد رفتارهای مسئولانه دارد. به‌عبارت دیگر، باور به توانایی‌های شخصی موجب افزایش احساس کنترل درونی و تمایل به پذیرش مسئولیت در قبال اعمال و وظایف تحصیلی می‌شود. نتایج مشابهی نیز در پژوهش باغی و گیلی (۲۰۲۳) گزارش شده است؛ این پژوهش نشان داد که مهارت‌های ارتباطی و باورهای خودکارآمدی در تعامل با یکدیگر، مسئولیت‌پذیری نوجوانان دارای اضطراب را پیش‌بینی می‌کنند (Baghi & Gili, 2023). همچنین مطالعه نیش‌دوست و غازی (۲۰۲۳) اثبات کرد که آموزش هدف‌گذاری مبتنی بر نظریه انتخاب، به افزایش مسئولیت‌پذیری و کاهش اهمال‌کاری منجر می‌شود (Neshatdouost & Ghazi, 2023). این شواهد نشان می‌دهد که باور فرد به توانایی خود نه تنها بر نحوه انجام تکالیف اثر دارد، بلکه احساس تعهد و پاسخ‌گویی اجتماعی را نیز تقویت می‌کند.

از منظر فرهنگی، اهمیت مسئولیت‌پذیری در نظام آموزشی ایران دوچندان است، زیرا ارزش‌های اخلاقی، دینی و جمع‌گرایانه در محیط‌های آموزشی نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی رفتار دانش‌آموزان دارند (Parsakia et al., 2023). یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه نشان می‌دهد که افزایش خودکارآمدی در بستر فرهنگی‌ای که مسئولیت‌پذیری به‌عنوان یک فضیلت اجتماعی ارزشمند شناخته می‌شود، می‌تواند منجر به رشد چندبعدی شخصیت تحصیلی و اخلاقی نوجوانان گردد.

سومین یافته مهم این پژوهش، وجود رابطه مثبت و معنادار بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بود؛ بدین معنا که دانش‌آموزانی با سطح بالاتر خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی بهتری از خود نشان می‌دهند. این یافته با پژوهش‌های بسیاری در سطح ملی و بین‌المللی همسو است (Ghodrati et al., 2024; Liu et al., 2020; Morosanova et al., 2022; Nabunya et al., 2022; Pratibha & Vandana, 2022). پژوهش پراتیبها و واندانا (۲۰۲۲) نشان داد که افزایش خودکارآمدی از طریق ارتقای انگیزش پیشرفت، یکی از مسیرهای اصلی بهبود عملکرد تحصیلی است (Pratibha & Vandana, 2022). در پژوهش لیو و همکاران (۲۰۲۰) نیز خودکارآمدی تحصیلی و تنظیم شناختی، به‌عنوان میانجی در رابطه بین اضطراب و عملکرد تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی شناخته شدند (Liu et al., 2020).

از سوی دیگر، یافته‌های موروسانوا و همکاران (۲۰۲۲) تأکید می‌کند که خودتنظیمی آگاهانه و عوامل شخصیتی از طریق خودکارآمدی بر موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارند (Morosanova et al., 2022). پژوهش گودرتی و همکاران (۲۰۲۴) نیز در جامعه ایرانی تأیید کرد که خودکارآمدی نقش میانجی در رابطه بین شایستگی هیجانی-اجتماعی و درگیری تحصیلی ایفا می‌کند و در نهایت موجب ارتقای عملکرد تحصیلی می‌شود (Ghodrati et al., 2024).

فرا تحلیل مدیگان (۲۰۱۹) بر پایه بیش از ۱۲۰ مطالعه، نشان داد که بین کمال‌گرایی سازنده، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد (Madigan, 2019). همچنین پژوهش صفاریه و همکاران (۲۰۲۲) در ایران با بررسی روایی پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور نشان داد که مؤلفه‌های خودکارآمدی، برنامه‌ریزی و انگیزش بیشترین نقش را در تبیین پیشرفت تحصیلی دارند (M. Saffarieh et al., 2022). از سوی دیگر، یافته‌های نابونیا و همکاران (۲۰۲۲) در آفریقا نشان داد که باور به خودکارآمدی در نوجوانان یتیم، پیش‌بینی‌کننده قوی برای سازگاری تحصیلی و انتقال موفق بین مقاطع تحصیلی است (Nabunya et al., 2022). این هم‌گرایی در نتایج مطالعات در کشورهای مختلف نشان می‌دهد که نقش خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی مستقل از زمینه‌های فرهنگی است و ماهیتی جهانی دارد.

در کنار این شواهد، یافته‌های پژوهش حاضر از نظر آماری نیز از الگوی مشابهی پیروی می‌کنند. نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی ۱۵/۵ درصد از واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین می‌کند. این مقدار گرچه متوسط است، اما بیانگر نقش قابل توجهی است که باورهای فردی در رفتارهای تحصیلی ایفا می‌کنند. همچنین، پژوهش نم‌تی و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که سرمایه روان‌شناختی از طریق

خودکارآمدی بر اهمال کاری و عملکرد تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد (Nemati et al., 2022). این یافته با پژوهش موروسانوا (۲۰۲۲) همسو است که بر نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین انگیزش، تنظیم هیجانی و پیشرفت تحصیلی تأکید کرده است (Morosanova et al., 2022).

پژوهش تاپالوگلو و همکاران (۲۰۲۳) نیز نشان داد که مسئولیت‌پذیری فردی از طریق خودکارآمدی به افزایش رضایت از زندگی و کاهش اهمال کاری کمک می‌کند (Topaloğlu et al., 2023). بنابراین، یافته‌های این تحقیق در مجموع نشان می‌دهد که خودکارآمدی سازه‌ای چندبعدی است که بر رفتارهای تحصیلی، مسئولانه و انگیزشی تأثیر همزمان دارد و ارتقای آن می‌تواند زمینه‌ساز موفقیت تحصیلی در نوجوانان باشد.

از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانش‌آموزان پسر دوره اول متوسطه در منطقه ۴ تهران اشاره کرد که تعمیم نتایج به دیگر مناطق جغرافیایی یا به دانش‌آموزان دختر را محدود می‌سازد. همچنین، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است با خطای پاسخ‌دهی و تمایل به پاسخ‌های اجتماعی مطلوب همراه باشد. پژوهش حاضر از روش توصیفی-همبستگی استفاده کرده و امکان استنتاج علی میان متغیرها وجود ندارد. در نهایت، متغیرهای تعدیل‌گر مهمی چون حمایت خانواده، سبک‌های یادگیری و وضعیت اقتصادی-اجتماعی در مدل پژوهش لحاظ نشده‌اند که می‌تواند بر نتایج تأثیرگذار باشد.

پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های ترکیبی (کمی-کیفی) برای بررسی عمیق‌تر تجربه‌های درونی دانش‌آموزان درباره خودکارآمدی و رفتارهای تحصیلی استفاده شود. همچنین، مطالعات آتی می‌توانند با در نظر گرفتن متغیرهای میانجی همچون تنظیم هیجان، خودپنداره و انگیزش پیشرفت، مدل جامع‌تری از مسیرهای تأثیر خودکارآمدی بر عملکرد تحصیلی ارائه دهند. اجرای مطالعات مداخله‌ای و آزمایشی برای بررسی اثر آموزش مهارت‌های خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بر کاهش اهمال کاری در مدارس مختلف نیز توصیه می‌شود. مدیران مدارس و مشاوران تحصیلی باید برنامه‌های آموزشی ویژه‌ای برای تقویت باورهای خودکارآمدی در دانش‌آموزان طراحی کنند؛ از جمله آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، راهبردهای مقابله با استرس، و هدف‌گذاری تحصیلی. همچنین معلمان می‌توانند با ارائه بازخوردهای مثبت و تأکید بر موفقیت‌های کوچک، احساس شایستگی را در دانش‌آموزان تقویت نمایند. ایجاد فضای حمایتی در مدرسه که در آن مسئولیت‌پذیری و خودانگیزختگی تشویق شود، نقش مهمی در کاهش اهمال کاری و ارتقای عملکرد تحصیلی خواهد داشت.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

Extended Abstract

Introduction

Academic achievement has long been considered a fundamental indicator of individual and social development and a crucial measure of the efficiency of educational systems worldwide. In recent decades, researchers in educational psychology have emphasized the importance of psychological factors that underlie students' motivation, learning strategies, and overall school performance (Hiab & Maali, 2024). Among these, *self-efficacy*, *procrastination*, and *responsibility* are regarded as key determinants that jointly shape the direction and persistence of academic effort, particularly during adolescence (Rukmini & Ramaswamy, 2022).

According to Bandura's social cognitive theory, self-efficacy refers to an individual's belief in their capacity to organize and execute actions necessary to achieve specific goals (Bandura, 1977). Self-efficacy influences how people think, feel, and behave, particularly in challenging situations that require perseverance and self-regulation. High levels of self-efficacy lead to greater academic engagement, persistence, and goal attainment,

while low levels are associated with anxiety, avoidance behaviors, and academic procrastination (Parsakia et al., 2023). Empirical studies have consistently shown that students with stronger self-efficacy beliefs demonstrate better self-regulated learning behaviors and higher academic performance (Morosanova et al., 2022).

Academic procrastination, on the other hand, is defined as the deliberate and irrational delay of academic tasks despite awareness of potential negative consequences (Tuckman, 2005). It is a pervasive behavioral problem among adolescents that often results in stress, decreased self-esteem, and poor academic outcomes. From a motivational perspective, procrastination stems from a conflict between short-term pleasure and long-term goals (Grund & Fries, 2018). Low self-efficacy has been identified as a major antecedent of procrastination, as students who doubt their abilities tend to postpone tasks, avoid challenges, and exhibit lower persistence (Wulandari & Ardi, 2021).

Recent empirical evidence supports the inverse relationship between self-efficacy and procrastination. For example, Wulandari and Ardi (2021) reported that Indonesian students with higher levels of academic self-efficacy demonstrated significantly lower levels of procrastination. Similarly, Rad et al. (2025) found that self-efficacy indirectly affects procrastination through emotional regulation difficulties, confirming that individuals with higher emotional competence and confidence are less prone to academic delay (Rad et al., 2025). In another study, Meng et al. (2025) observed that research self-efficacy and supervisory support significantly reduced procrastination among doctoral students in China, further reinforcing the protective role of self-efficacy (Meng et al., 2025). Abdollahi et al. (2020) also showed that academic hardiness moderates the link between perfectionism and procrastination, where stronger self-efficacy buffers the adverse impact of maladaptive perfectionism (Abdollahi et al., 2020).

Responsibility is another essential construct that interacts closely with self-efficacy. It encompasses an individual's willingness to take ownership of their actions, fulfill obligations, and accept the consequences of their behavior (Lewis, 2001). In the academic context, responsibility involves adherence to deadlines, active participation in learning, and respect for institutional norms (Hiab & Maali, 2024). Studies suggest that adolescents with higher self-efficacy tend to display stronger responsibility because they perceive themselves as capable of controlling outcomes (Shala et al., 2024). According to Bandura's framework, belief in one's abilities fosters internal control and accountability, promoting behaviors consistent with responsibility and goal commitment (Baghi & Gili, 2023).

Research evidence further confirms this association. Baghi and Gili (2023) found that self-efficacy and communication skills jointly predict responsibility among anxious adolescents, whereas Neshatdouost and Ghazi (2023) reported that goal-setting training based on choice theory enhanced both responsibility and decision-making ability while reducing procrastination (Neshatdouost & Ghazi, 2023). Topaloğlu et al. (2023) also indicated that personal responsibility and satisfaction with life are inversely related to procrastination, highlighting the role of responsible attitudes in improving academic functioning (Topaloğlu et al., 2023).

Academic achievement itself is a multifaceted outcome that reflects the interaction of cognitive, emotional, and motivational factors (Pratibha & Vandana, 2022). Numerous studies have confirmed that self-efficacy is one of the strongest predictors of academic success, as it influences learning motivation, effort regulation, and persistence (Liu et al., 2020). Morosanova et al. (2022) demonstrated that conscious self-regulation and motivational factors, in conjunction with self-efficacy, predict academic performance in university students. In the Iranian context, Ghodrati et al. (2024) found that academic self-efficacy mediates the relationship between socio-emotional competence and academic engagement, highlighting its crucial role in sustaining learning motivation (Ghodrati et al., 2024).

Cross-cultural studies also emphasize the universal importance of self-efficacy for academic achievement. Nabunya et al. (2022) found that self-efficacy significantly predicted academic transition and school performance among orphaned adolescents in Uganda (Nabunya et al., 2022). A meta-analysis by Madigan (2019) concluded that self-efficacy interacts positively with adaptive perfectionism to enhance academic performance (Madigan, 2019). Similarly, Saffarieh et al. (2022) confirmed that components such as self-efficacy, motivation, and planning are the strongest predictors of academic achievement in Iranian students (M. Saffarieh et al., 2022).

In sum, previous findings consistently indicate that self-efficacy has a pivotal role in reducing procrastination and promoting responsibility and achievement among adolescents. However, there is a paucity of integrated studies focusing simultaneously on the interplay between these three variables in the Iranian adolescent context, especially among male students at the early high-school stage—a developmental period marked by emotional and cognitive transitions.

Therefore, the present study aimed to investigate the relationship between self-efficacy, procrastination, responsibility, and academic achievement in male adolescents in the first year of high school.

1 Methods and Materials

This study adopted a descriptive-correlational design with an applied objective. The statistical population consisted of all male students enrolled in the first year of high school in District 4 of Tehran during the 2024–2025 academic year. Using Morgan’s table, a sample size of 350 participants was determined and selected through random availability sampling.

Data collection instruments included four standardized questionnaires: (1) the Self-Efficacy Scale by Sherer et al. (1982), which measures initiative, persistence, and resilience in the face of obstacles; (2) the Procrastination Scale by Tuckman (2001), which assesses the individual’s tendency to delay tasks; (3) the Responsibility Scale by Lewis (2001), which evaluates students’ responsibility toward self and others; and (4) the Academic Achievement Questionnaire by Pham and Taylor (1990), encompassing five components—self-efficacy, emotional effects, planning, lack of control, and motivation.

Data analysis was conducted using SPSS version 27. Descriptive statistics (means and standard deviations) and inferential statistics, including Pearson’s correlation coefficients and simple linear regression, were applied to test the research hypotheses.

2 Findings

The analysis revealed a significant, moderate, and negative correlation between self-efficacy and procrastination ($r = -0.377$, $p < 0.001$). This indicates that students with higher self-efficacy levels reported less academic procrastination. In contrast, self-efficacy showed a significant, moderate, and positive relationship with both responsibility ($r = 0.410$, $p < 0.001$) and academic achievement ($r = 0.394$, $p < 0.001$). Regression analysis confirmed that self-efficacy accounted for 14.2% of the variance in procrastination ($\beta = -0.377$, $p < 0.05$), 16.8% of the variance in responsibility ($\beta = 0.410$, $p < 0.05$), and 15.5% of the variance in academic achievement ($\beta = 0.394$, $p < 0.05$). All regression models were statistically significant ($p < 0.001$), suggesting that self-efficacy is a meaningful predictor of each dependent variable.

These findings collectively suggest that self-efficacy plays a dual role—reducing negative academic behaviors such as procrastination while simultaneously enhancing positive psychological attributes like responsibility and academic success.

3 Discussion and Conclusion

The results of the present study corroborate existing theoretical and empirical perspectives emphasizing the centrality of self-efficacy in shaping adaptive academic behaviors. The negative correlation between self-efficacy and procrastination indicates that belief in one's abilities enhances task initiation and completion, reducing avoidance tendencies. Adolescents who perceive themselves as capable of managing learning challenges are less likely to delay academic tasks, which aligns with motivational models that conceptualize procrastination as a failure of self-regulation. The regression results further underline that self-efficacy independently explains a notable portion of the variance in procrastination, highlighting its predictive strength. The positive association between self-efficacy and responsibility reinforces the idea that confidence in personal competence is closely linked with accountability and persistence in meeting one's obligations. In educational settings, responsible students are those who recognize their role in the learning process, adhere to deadlines, and take ownership of outcomes. The present findings confirm that fostering self-efficacy is an effective pathway toward cultivating responsibility among adolescents—a relationship that can be understood through Bandura's principle of reciprocal determinism, where personal beliefs, behaviors, and environmental conditions mutually reinforce each other.

Furthermore, the strong positive correlation between self-efficacy and academic achievement supports the theoretical expectation that self-efficacy enhances motivation, effort, and learning strategies, all of which contribute to improved performance. Students who hold higher self-efficacy beliefs typically set more challenging goals, display greater cognitive engagement, and show resilience in the face of academic difficulties. The consistency of these findings with a wide range of international and national studies underscores the robustness of the self-efficacy construct across cultural and contextual boundaries.

Beyond these specific relationships, the overall pattern of results highlights the interconnected nature of the studied variables. Procrastination and responsibility represent two opposite ends of the behavioral spectrum—avoidance versus commitment—both influenced by the mediating role of self-efficacy. Strengthening self-efficacy, therefore, appears to have a cascading effect, simultaneously decreasing maladaptive behaviors and enhancing adaptive ones. This integrative perspective provides valuable insights for educators, school counselors, and policymakers interested in designing interventions to promote academic resilience and success among adolescents.

In conclusion, the study provides empirical evidence that self-efficacy is a critical psychological resource in adolescence, influencing not only academic performance but also self-regulatory and moral dimensions of behavior. By understanding and reinforcing students' belief in their capabilities, educators can reduce procrastination, enhance responsibility, and ultimately improve academic achievement. The findings also suggest that interventions aimed at boosting self-efficacy—through feedback, mastery experiences, and modeling—can serve as practical strategies for academic development and personal growth in educational settings.

References

- Abdollahi, A., Maleki Farab, N., Panahipour, S., & Allen, K. A. (2020). Academic hardiness as a moderator between evaluative concerns perfectionism and academic procrastination in students. *Journal of Genetic Psychology*, 181(5), 365-374. <https://doi.org/10.1080/00221325.2020.1783194>
- Abedini Baltork, M., & Karimi, A. (2022). *Investigating the mediating role of self-efficacy in relation to personality traits with the professional competencies of primary school teachers* [Allameh Tabataba'i University]. https://educationscience.cfu.ac.ir/article_2145.html
- Baghi, R., & Gili, S. (2023). The relationship between communication skills and self-efficacy beliefs with responsibility among adolescents with anxiety. *Iran Journal of Psychology and Behavioral Sciences*, 35, 55-62. <https://civilica.com/doc/2124144/>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>

- Ghodrati, Z., Sarayei, A. A., & BakhshiPour, A. (2024). The structural model of the relationship between social-emotional competence and academic engagement with academic achievement: The mediating role of academic self-efficacy in second high school students in Bojnourd. *Rooyesh*, 13(6), 171-180. https://frooyesh.ir/browse.php?a_id=5282&slc_lang=fa&sid=1&printcase=1&hbnr=1&hmb=1
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and individual differences*, 121, 120-130. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Hiab, R. K., & Maali, I. B. (2024). The relationship between responsibility and academic achievement among secondary school students in International Pioneers Academy Schools in Jordan. *Journal of Humanities and Social Science Studies*, 6(5), 13-21. <https://doi.org/10.32996/jhsss.2024.6.5.3>
- Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: The students' view. *Teaching and Teacher Education*, 17(3), 307-319. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00059-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00059-7)
- Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in psychology*, 11, 1752. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>
- Madigan, D. J. (2019). A meta-analysis of perfectionism and academic achievement. *Educational psychology review*, 31(4), 967-989. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09484-2>
- Meng, F., Zhao, Y., & Zang, Z. (2025). Academic Procrastination Among Doctoral Students in China: The Role of Supervisory Support, Research Self-Efficacy, and Persistence Intention. *Sage Open*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/21582440251330221>
- Morosanova, V. I., Bondarenko, I. N., & Fomina, T. G. (2022). Conscious self-regulation, motivational factors, and personality traits as predictors of students' academic performance: A linear empirical model. *Psychology in Russia: State of the art*, 15(2), 65-81. <https://doi.org/10.11621/pir.2022.0411>
- Nabunya, P., Byansi, W., & Damulira, C. (2022). Self-efficacy, academic performance and school transition among orphaned adolescents in southern Uganda. *Child and Youth Services Review*, 143, 106664. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2022.106707>
- Nemati, M., Shomal Oskoei, A., & Saberi, H. (2022). The mediating role of academic self-efficacy in the relationship between psychological capital and academic procrastination in students. *Islamic Lifestyle and Health*, 6(3), 321-332. <https://sid.ir/paper/1115469/fa>
- Neshatdouost, H., & Ghazi, H. (2023). The effectiveness of goal-setting training based on choice theory on decision-making ability, procrastination, and responsibility in female students with depressive symptoms. *Modern Advances in Psychology and Education*, 6(66), 45-60. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2104734/>
- Parsakia, K., Rostami, M., & Saadati, S. M. (2023). Validity and reliability of the Digital Self-Efficacy Scale in an Iranian sample. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies*, 4(4), 125-133. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.4.15>
- Pratibha, J., & Vandana, S. (2022). Enhancing self-efficacy: Pathway to improve academic achievement motivation. *International Journal of Educational Management Studies*, 12(1), 45-52. <https://www.semanticscholar.org/paper/Enhancing-Self-Efficacy%3A-Pathway-to-Improve-Pratibha-Sharma/82848b11c27f72cb19271077f51ae94232aed147>
- Rad, H. F., Bordbar, S., & Bahmaei, J. (2025). Predicting academic procrastination of students based on academic self-efficacy and emotional regulation difficulties. *Sci Rep*, 15, 3003. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-87664-7>
- Rukmini, S., & Ramaswamy, C. (2022). Relationship between emotional maturity and academic achievement among adolescents. *International Journal of Indian Psychology*, 9(1), 283-291. <https://ijip.co.in/index.php/ijip/article/view/1722>
- Saffarieh, M., Rezaei, A. M., & Mohammadifar, M. A. (2022). Evaluation of validity and reliability of Pham and Taylor Academic Performance Questionnaire (1999). *Educational Development of Jundishapur*, 13(Special issue), 1-15. <https://sid.ir/paper/1098002/fa>
- Saffarieh, M., Rezaei, A. M., & Mohammadifar, M. A. (2022). Evaluation of validity and reliability of Pham and Taylor Academic Performance Questionnaire (1999). *Educational Development of Judishapur*, 13(0), 1-15. <https://doi.org/10.22118/edc.2021.305873.1891>
- Shala, D., Kurhasku, A., & Rexhepi, R. (2024). High school students' academic performance concerning social responsibility and self-efficacy. *Review of Social and Environmental Management*, 18(3), e05461. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n7-137>
- Topaloğlu, T., Tarcan, Ş., & Uslu, M. (2023). An investigation of the relationship between life satisfaction, academic procrastination, and students' individual responsibility behaviors in university students. *Journal of Research in Social Sciences and Language*, 3(1), 125-139. <https://jssal.com/index.php/jssal/article/view/117>
- Tuckman, B. W. (2005). Relations of academic procrastination, rationalizations, and performance in a web course with deadlines. *Psychological Reports*, 96(3), 1015-1021. <https://doi.org/10.2466/PRO.96.3.1015-1021>
- Wulandari, W., & Ardi, Z. (2021). The relationship between self-efficacy and students' academic procrastination. *Journal of Applied Science and Technology in Indonesia*, 5(2), 45-52. <https://doi.org/10.24036/4.11653>

Zyberaj, J. (2022). Investigating the relationship between emotion regulation strategies and self-efficacy beliefs among adolescents: Implications for academic achievement. *Psychology in Schools*, 59(8), 1556-1572.
<https://doi.org/10.1002/pits.22701>