



Investigate the structural model of academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation with the mediation of parenting stress

Ali Zaman Moniri Dolickan¹, Zabih Pirani², Moslem Abbasi³, Davood Taghvaei⁴

1. Ph.D Candidate in Counseling, Department of Counseling, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: moniridolickan60@gmail.com

2. Associate Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: Zabih.Pirani@iau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology, Salman Farsi University, Kazerun, Iran. E-mail: abbasi@Kazerunfu.ac.ir

4. Associate Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran. E-mail: davoodtaghvaei@yahoo.com

ARTICLE INFO

Article type:
Research Article

Article history:
Received 02 March 2025
Received in revised form
30 March 2025
Accepted 05 May 2025
Published Online 26
December 2025

Keywords:
academic procrastination,
cognitive distortions,
goal orientation,
parenting stress,
students

ABSTRACT

Background: One of the problems that intensified for many students during the Coronaviruses epidemic was academic procrastination. There is a research gap in examining cognitive, motivational, and environmental variables related to procrastination (such as cognitive distortions, goal orientation, and parenting stress) and the interactive relationships between them in the form of a coherent model.

Aims: The purpose of this study was to investigate the structural model of academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation mediated by parenting stress in students.

Methods: The method of this research was correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study included all ninth-grade male students in Kuhdasht city (794 people) in the academic year 2020-2021. According to the Cochran formula, 260 of them were selected using a single-stage cluster sampling method. The data collection tools in this research included Academic Procrastination Orientation Questionnaire (Tuckman, 1991), Interpersonal Cognitive Distortions Scale (Hamamci & Büyüköztürk., 2004), Achievement Goal Orientations Scale (Midgley et al., 1998) and Parenting Stress Index - Short Form (Abidin, 1995). Also, analyze the research data using Pearson's correlation coefficient method, stepwise regression and SPSS-26 software were performed. Also, research data analysis was performed using structural equation modeling and Path analysis using smartpls2 software.

Results: The results of the study showed that academic procrastination predicted cognitive distortions and goal orientation by 0.671 and -0.176, respectively, mediated by parenting stress ($P < 0.05$). Also, using the structural equation method and the sum of direct and indirect relationships, the total effect of cognitive distortions and goal orientation on academic procrastination was calculated as 0.745 and -0.353, respectively. In addition, the bootstrap test results were significant for all mediation paths ($P < 0.05$). Finally, cognitive distortions and goal orientation have an indirect effect on academic procrastination through the mediation of parenting stress ($P < 0.05$).

Conclusion: Based on the findings of the present study, academic procrastination is related to cognitive distortions and goal orientation in students through the mediation of parenting stress. This finding could be an effective model for reducing academic procrastination by reducing cognitive distortions and increasing goal orientation through the mediation of parenting stress management.

Citation: Moniri Dolickan, A.Z., Pirani, Z., Abbasi, M., & Taghvaei, D. (2025). Investigate the structural model of academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation with the mediation of parenting stress. *Journal of Psychological Science*, 24(155), 199-216. [10.61186/jps.24.155.13](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.13)

Journal of Psychological Science, Vol. 24, No. 155, 2025

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.24.155.13](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.13)



✉ **Corresponding Author:** Zabih Pirani, Associate Professor, Department of Psychology, Arak Branch, Islamic Azad University, Arak, Iran.

E-mail Zabih.Pirani@iau.ac.ir, Tel: (+98) 9355386614

Extended Abstract

Introduction

The COVID-19 pandemic has had many psychological and educational consequences for students (Bagheri Sheykhangafshe, 2021). One of the things that was observed in many students during the COVID-19 pandemic and e-learning was academic procrastination (Romash, 2020). Academic procrastination refers to the delay in completing academic tasks. These tasks include preparing for exams, completing assignments and papers throughout the academic year, and attending classes regularly (Schraw et al., 2007). Academic procrastination can lead to decreased academic performance, delayed academic progress, and even increased likelihood of students dropping out (Darmu, 2019).

Various explanations have been offered regarding the roots and causes of academic procrastination. One of the factors associated with academic procrastination is cognitive distortions (Haghmohamadisharahi et al., 2021). Cognitive distortions result from incorrect distortions of reality (Lorzangeneh & Soleimani, 2022). And it is considered as a deficit in information processing and cognitive capacity (Gawęda et al., 2018). Procrastination is associated with irrational and inconsistent cognitions about oneself, others, and the world, as well as negative emotional states and behaviors that can stem from faulty cognitions (DellaVigna, 2009).

Another factor affecting academic procrastination is examining the role of achievement goals or goal orientation. Goal orientation, which represents a coherent pattern of beliefs, attributions, and emotions, causes individuals to approach situations in different ways, take action in that context, and ultimately provide a response (Geitz et al., 2016). In addition to the aforementioned variables, parenting stress also affects students' academic procrastination. Parenting stress is a specific type of stress and a natural part of the parenting experience that stems from the demands, responsibilities, and difficulties associated with the role of parent (Barroso, 2018). Parents who experience high levels of parental stress show weakness in performing their parental role and, as a

result, face problems in raising their children, which will lead to an increase in behavioral disorders in their children (Kochanova et al., 2022; Mak et al., 2020; Spinelli et al., 2020).

This study attempts to answer the fundamental question of what is the pattern of structural relationships predicting academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation mediated by parenting stress?

Method

The method of this research was correlation and structural equation modeling. The statistical population of the study included all ninth-grade male students in Kuhdasht city (794 people) in the academic year 2020-2021. According to the Cochran formula, 260 of them were selected using a single-stage cluster sampling method. The data collection tools in this research included Academic Procrastination Orientation Questionnaire (Tuckman, 1991), Interpersonal Cognitive Distortions Scale (Hamamci & Büyüköztürk., 2004), Achievement Goal Orientations Scale (Midgley et al., 1998) and Parenting Stress Index - Short Form (Abidin, 1995). Also, analyze the research data using Pearson's correlation coefficient method, stepwise regression and SPSS-26 software were performed. Also, research data analysis was performed using structural equation modeling and Path analysis using smartpls2 software.

Results

A total of 260 ninth-grade male students from Kohdasht participated in this study. The results of predicting academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation with the mediation of parenting stress and the bootstrap results for the mediation paths are presented in Table 1.

Table 1. Results of predicting academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation with the mediation of parental stress and bootstrap results for the mediation paths

mediation paths							
independent	mediation	Dependent	Overall impact	bootstrap	Lower limit	Upper limit	Confidence Interval
cognitive distortions	parenting stress	academic procrastination	0.671+0.279=0.745	0.671	0.622	0.781	0.95
goal orientation	parenting stress	academic procrastination	(-0.177)+ (-0.176)= 0.353	0.852-	0.910-	0.794-	0.95

The bootstrap test results for all mediation paths were significant at the $P < 0.05$ level. The confidence interval is 0.95 and the number of bootstrap resamplings is 5000. Given that in all paths, zero falls outside the confidence interval, all assumed

mediation relationships are significant and the mediator role can be confirmed.

An examination of the direct and indirect relationships between the three variables of research and academic procrastination is also presented in Table 2.

Table 2. Investigating the direct and indirect relationships between the three research variables and academic procrastination

path	Direct impact			Mediating effect of the Sobel Test (indirect effect)	
	Coefficient	T- statistic	S	Coefficient	z.value
cognitive distortions → parenting stress	0.763	8.326	0.092	-	7.30
parenting stress → academic procrastination	0.880	13.158	0.066	-	
cognitive distortions → parenting stress → academic procrastination	-	-	-	(0.763 × 0.880)= -0.671	2.07
goal orientation → parenting stress	0.200-	2.088	0.095	-	
parenting stress → academic procrastination	0.880	13.158	0.066	-	2.07
goal orientation → parenting stress → academic procrastination	-	-	-	(-0.200 × 0.880)= -0.176	

The results of Table 2 showed, cognitive distortions and goal orientation have an indirect effect on academic procrastination through the mediation of parenting stress ($P < 0.05$).

Conclusion

The purpose of this study was to investigate the structural model of academic procrastination based on cognitive distortions and goal orientation mediated by parenting stress in students.

The findings of this study showed that academic procrastination can be predicted based on cognitive distortions and goal orientation with the mediation of parenting stress in high school students. These findings are consistent with the results of studies by Kamewa et al. (2024), Ilbeigi & Mirrasoul (2023), Hesari et al. (2022), and (DellaVigna, 2009).

In explaining this finding, it can be said that people who have high academic stress show more procrastination. Researchers also believe that academic stress is a predictor of academic procrastination. In stressful situations, students first evaluate their abilities and assets and the degree of difficulty and threat of the situation. If, based on these

evaluations, the situation is annoying or unpleasant for the individual, they experience negative emotions such as stress (Zargar Nataj, 2022). Accordingly, parenting stress can provide the basis for negative evaluations of oneself, the environment, and cognitive distortions, which, by increasing the stress burden, provides the necessary basis for the initiation and continuation of academic procrastination in students. In this regard, Stoeber et al. (2014) believe that procrastinators are mostly lazy or easy-going people who cannot control their stress.

Similarly, it seems that increasing students' stress levels can cyclically pave the way for an increase in academic procrastination by increasing cognitive distortions and decreasing goal orientation.

Based on the findings of the present study, academic procrastination is related to cognitive distortions and goal orientation in students through the mediation of parenting stress. This finding could be an effective model for reducing academic procrastination by reducing cognitive distortions and increasing goal orientation through the mediation of parenting stress management.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This article is taken from the doctoral thesis of the first author in the field of counseling at the Islamic Azad University of Arak branch. In order to maintain ethical principles in this research, it was tried to collect data after obtaining the consent of the participants. Also, the participants were assured about confidentiality in maintaining personal information and providing results without specifying the names and characteristics of individuals.

Funding: This research is in the form of a doctoral dissertation without financial support.

Authors' contribution: The first author of this article as the main researcher, the second and third authors as supervisors, and the fourth author as an advisor.

Conflict of interest: The authors also declare that there are no conflicts of interest in the results of this study.

Acknowledgments: We hereby acknowledge all the students participating in this research.





بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی

علی زمان منیری دولیسکان^۱، ذبیح پیرانی^۲، مسلم عباسی^۳، داود تقوایی^۴

۱. دانشجوی دکتری مشاوره و راهنمایی، گروه مشاوره، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۲. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

۳. دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه سلمان فارسی، کازرون، ایران.

۴. دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۳/۱۲/۱۲

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۱/۱۰

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۲/۱۵

انتشار برخط: ۱۴۰۴/۰۱/۰۵

کلیدواژه‌ها:

اهمال کاری تحصیلی،

تحریف‌های شناختی،

جهت‌گیری هدف،

استرس والدینی،

دانش آموزان

زمینه: یکی از آسیب‌هایی که در دوران اپیدمی کرونا در بسیاری از دانش‌آموزان شدت پیدا کرد، اهمال کاری تحصیلی بود. در مورد بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و محیطی مرتبط با اهمال کاری (همچون تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف و استرس والدینی) و روابط تعاملی بین آن‌ها در قالب یک مدل متسجم، خلاء پژوهشی وجود دارد.

هدف: هدف از انجام این پژوهش، بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در دانش‌آموزان بود.

روش: روش این پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر کوه‌دشت (۷۹۴ نفر) در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که طبق فرمول کوکران، ۲۶۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها در این پژوهش شامل پرسشنامه‌های اهمال کاری تحصیلی (تاکمان، ۱۹۹۱)، تحریف‌های شناختی (حمام‌چی و بویوک اوزتورک، ۲۰۰۴)، جهت‌گیری اهداف پیشرفت (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) و شاخص استرس والدین-فرم کوتاه (آبیدین، ۱۹۹۵) بود. هم‌چنین، تحلیل داده‌های پژوهش با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزار Smartpls2 انجام شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد، اهمال کاری تحصیلی به میزان $0/671$ و $0/176$ - با میانجی‌گری استرس والدینی به ترتیب تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی می‌کند ($P < 0/05$). هم‌چنین با استفاده از روش معادلات ساختاری و مجموع روابط مستقیم و غیر مستقیم، تأثیر کل تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی به ترتیب $0/745$ و $0/353$ - محاسبه شد. علاوه بر این، نتایج آزمون بوت استراپ برای تمامی مسیرهای میانجی، معنادار بود ($P < 0/05$). در نهایت، تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی تأثیر غیرمستقیم دارند ($P < 0/05$).

نتیجه‌گیری: بر اساس یافته‌های پژوهش حاضر، اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی با تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان رابطه دارد. این یافته می‌تواند الگوی مؤثری برای کاهش اهمال کاری تحصیلی از طریق کاهش تحریف‌های شناختی و افزایش جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری مدیریت استرس والدینی باشد.

استناد: منیری دولیسکان، علی زمان؛ پیرانی، ذبیح؛ عباسی، مسلم؛ و تقوایی، داود (۱۴۰۴). بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی. مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۴، شماره ۱۵۵، ۱۹۹-۲۱۶.

DOI: [10.61186/jps.24.155.13](https://doi.org/10.61186/jps.24.155.13) ۱۴۰۴، شماره ۱۵۵، دوره ۲۴، مجله علوم روانشناختی



© نویسنده‌گان.

✉ نویسنده مسئول: ذبیح پیرانی، دانشیار، گروه روانشناسی، واحد اراک، دانشگاه آزاد اسلامی، اراک، ایران. Zabih.Pirani@iau.ac.ir

تلفن: ۰۹۳۵۵۳۸۶۱۴

مقدمه

به دنبال همه‌گیری بیماری ویروسی کرونا و قرنطینه سراسری ناشی از آن، بسیاری از مشاغل، مدارس و دانشگاه‌ها تعطیل شدند و فعالیت خود را به صورت الکترونیک ادامه دادند (تجدور و همکاران، ۲۰۲۰). در مجموع، همه‌گیری بیماری کرونا، پیامدهای روان‌شناختی و تحصیلی زیادی را برای دانش‌آموزان و دانشجویان به همراه داشته است (باقری شیخانگش، ۱۴۰۰). یکی از مواردی که در دوران اپیدمی کرونا و آموزش الکترونیک در بسیاری دانش‌آموزان و دانشجویان مشاهده شد، اهمال کاری تحصیلی^۱ بود (رومش، ۲۰۲۰). منظور از اهمال کاری تحصیلی، به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی است. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحانات، آماده کردن تکالیف و مقالات در طول سال تحصیلی و حضور مستمر در کلاس‌های درسی است (اسچراو همکاران، ۲۰۰۷). افراد اهمال‌کار، موقعیت و تکلیف خود را در لحظه حال انکار کرده و نسبت به کاری که باید انجام دهند، آگاه نیستند (سعدی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). اهمال کاری تحصیلی می‌تواند به کاهش عملکرد تحصیلی، تأخیر در پیشرفت تحصیلی و حتی افزایش احتمال ترک تحصیل در دانش‌آموزان منجر شود (دارمو، ۲۰۱۹). از طرفی، با توجه به این که در دوران همه‌گیری کرونا، دانش‌آموزان و دانشجویان در کلاس‌های درس حضور فیزیکی نداشتند و در کنار معلمان و همکلاسی‌های خود نبودند، استرس زیادی را تجربه کرده و اهمال کاری ضعیف و متوسطی را گزارش کردند (پیکسوتو و همکاران، ۲۰۲۱). رومش و همکاران (۲۰۲۰) نیز در پژوهش خود به بررسی میزان اهمال کاری تحصیلی در ۲۱۲ دانشجوی پزشکی طی شیوع کووید-۱۹ پرداختند. بررسی‌های انجام شده در پژوهش آنها نشان داد ۱۵/۴۷ و ۳۷/۵ درصد از دانشجویان به ترتیب دارای اهمال کاری تحصیلی کم، متوسط و زیاد بودند.

در خصوص ریشه‌ها و علل اهمال کاری تحصیلی، تبیین‌های مختلفی ارائه شده است. یکی از عوامل مرتبط با اهمال کاری تحصیلی، تحریف‌های شناختی^۲ است (حق‌محمدی شراهی و همکاران، ۱۴۰۰). تحریف‌های شناختی ناشی از تحریف‌های نادرست از واقعیت است (لر زنگنه و سلیمانی، ۱۴۰۱) و به عنوان نقص در پردازش اطلاعات و ظرفیت شناختی در نظر

گرفته می‌شود (گاودا و همکاران، ۲۰۱۸). اهمال کاری با شناخت‌های غیر منطقی و ناسازگار درباره خود، دیگران و جهان و همچنین حالات و رفتارهای احساسی منفی که می‌تواند از شناخت‌های معیوب ناشی شود، مرتبط است (دلاینگنا، ۲۰۰۹). بیسویک و همکاران (۱۹۹۸)، به نقل از دلاینگنا، (۲۰۰۹) نیز به رابطه مثبت بین اهمال کاری تحصیلی و تفکر غیر منطقی پی بردند. در همین راستا، نتایج پژوهش حق‌محمدی شراهی و همکاران، (۱۴۰۰) بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی شرق شهر تهران نشان داد که خطاهای شناختی و کمال‌گرایی خودمدار می‌تواند ۱۵/۵ درصد از واریانس اهمال کاری را پیش‌بینی کنند. یافته‌های مطالعه کامیابی و همکاران (۱۴۰۲) بر روی دانشجویان روان‌شناسی نیز نشان داد که باورهای فراشناختی می‌تواند در رابطه بین خودکارآمدی و کمال‌گرایی با اهمال کاری تحصیلی نقش مهمی داشته باشد.

یکی دیگر از مؤلفه‌های اثرگذار بر اهمال کاری تحصیلی، بررسی نقش اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف^۳ است. جهت‌گیری هدف از مؤلفه‌های مورد نیاز دانش‌آموزان برای رسیدن به موفقیت تحصیلی است (اصلانی و همکاران، ۱۴۰۲). جهت‌گیری هدف بر مقصد و نیت برای پیشرفت در تکالیف تأکید دارد (نوروزی و همکاران، ۱۴۰۰). جهت‌گیری هدف که نشان دهنده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات است، موجب می‌شود تا افراد به طرق مختلف به موقعیت‌ها تمایل پیدا کرده و در آن زمینه به فعالیت بپردازند و در نهایت پاسخی را ارائه دهند (گیتز و همکاران، ۲۰۱۶). در این زمینه، نتایج پژوهش ایل‌بیگی و سادات رسولی (۱۴۰۲) نشان داد که جهت‌گیری هدف تبحری-گرایشی و جهت‌گیری هدف مهارتی-اجتنابی از طریق نقش میانجی منبع کنترل درونی با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد.

در کنار متغیرهای ذکر شده، استرس والدینی^۴ به عنوان متغیر میانجی بر اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان، مؤثر است (موندا و تانگاول، ۲۰۲۴). استرس والدینی، نوعی اضطراب و تنش افراطی است که با نقش والد و تعاملات والد-فرزند مرتبط است. برداشت والدین از رفتار فرزندان، در دسترس بودن منابع حمایتی در فرزندپروری، احساس شایستگی و خودکارآمدی والدین در تربیت فرزندان از جمله عوامل مهم در استرس

1. academic procrastination

2. Cognitive Distortions

3. Goal Orientation

4. Parenting stress

اهمال کاری تحصیلی در دوران اپیدمی کرونا و آموزش الکترونیک بر اهمیت و ضرورت انجام این مطالعه می‌افزاید. بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در دانش‌آموزان انجام شد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: روش این پژوهش، همبستگی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر کوه‌دشت در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بود که طبق فرمول کوکران، ۲۶۰ نفر از آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تک مرحله‌ای انتخاب شدند (بر اساس آمار آموزش و پرورش شهرستان کوه‌دشت، ۷۹۴ نفر). در این پژوهش، فرآیند انتخاب نمونه به این صورت بود که ابتدا، تعداد مدارس دوره اول متوسطه در سطح شهر کوه‌دشت که ۱۶ مدرسه بودند، مشخص شد و سپس از بین آنها به صورت تصادفی ۱۰ مدرسه انتخاب شده و از بین این مدارس نیز ۱۰ کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌های پژوهش بین دانش‌آموزان آن کلاس‌ها اجرا شد. ملاک‌های ورود به این پژوهش شامل دانش‌آموز با جنسیت پسر، اشتغال به تحصیل در پایه نهم دوره اول متوسطه، سکونت در شهر کوه‌دشت، رضایت آگاهانه و داوطلب بودن و نداشتن مشکلات جسمانی و روانی خاص که مانع از پاسخ‌گویی به سؤالات پرسشنامه‌ها شود (بر اساس پرونده مشاوره‌ای دانش‌آموز) بود و ملاک‌های خروج نیز شامل عدم تمایل به تکمیل پرسشنامه‌ها و عدم رضایت از تداوم شرکت در فرآیند پژوهش بود.

برای تحلیل داده‌های این پژوهش از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل مسیر با بهره‌گیری از نرم‌افزار smartpls2 انجام شد.

ب) ابزار

پرسشنامه گرایش اهمال کاری تحصیلی^۱ (APOQ): برای سنجش اهمال کاری تحصیلی، از پرسشنامه اهمال کاری تاکمان (۱۹۹۱) استفاده شد. این پرسشنامه یک مقیاس خودگزارشی ۱۶ ماده‌ای است. نمره گذاری پرسشنامه به روش لیکرت است، بدین صورت که به کاملاً موافقم (۴)،

والدینی است و این متغیر نسبت به استرس در دیگر حوزه‌های زندگی خانوادگی، تأثیر قدرتمندتری بر رفتار والدگرا نه رشد فرزندان دارد (هالمن و همکاران، ۲۰۱۰). در واقع، استرس والدینی نوع ویژه‌ای از استرس و بخشی طبیعی از تجربه والدین است که از تقاضاها، مسئولیت‌ها و دشواری‌های مرتبط با نقش والدی نشأت می‌گیرد (باروسو، ۲۰۱۸). این مفهوم به احساس منفی و اضطراب درونی تجربه شده در زمینه فرزند پروری اشاره دارد (هانگ و همکاران، ۲۰۱۰). والدینی که سطوح بالایی از استرس والدینی را تجربه می‌کنند، در ایفای نقش والدینی ضعف نشان داده و در نتیجه در تربیت فرزندان با مشکلاتی مواجه می‌شوند که افزایش اختلالات رفتاری در فرزندان را به دنبال خواهد داشت (کوچانو و همکاران، ۲۰۲۲؛ ماک و همکاران، ۲۰۲۰؛ اسپینلی و همکاران، ۲۰۲۰). در همین راستا، نتایج مطالعه مسعودی و بهزادپور (۱۴۰۳) روی مادران دارای استرس والدینی در شهر تهران نشان داد، استرس والدینی می‌تواند تا حد زیادی احتمال بروز مشکلات رفتاری را در فرزندان افزایش دهد. حصاری و همکاران (۱۴۰۱) در مطالعه خود روی دانش‌آموزان دوره متوسطه بجنورد به این نتیجه رسیدند که همبستگی معنادار و مثبتی بین پریشانی روان‌شناختی و اضطراب کرونا با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد. همچنین زرگرنتاج و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که اضطراب بر اهمال کاری تحصیلی اثر مستقیم و معنی‌داری دارد.

با توجه به اثرات منفی اهمال کاری تحصیلی بر سلامت جسمانی و روانی دانش‌آموزان و نیز پیامدهای آن بر پیشرفت تحصیلی و فعالیت‌های اجتماعی آنان، شناسایی ویژگی‌ها و راهکارهای مقابله با آن باید به مربیان و یادگیرندگان آموزش داده شود و برای پیشگیری و مقابله با آن انگیزه ایجاد شود تا از میزان شیوع آن تا حد امکان کاسته شود (دی پالو، ۲۰۱۷). از این رو، بررسی متغیرهای شناختی، انگیزشی و محیطی مرتبط با این پدیده (همچون تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف و استرس والدینی) و روابط تعاملی بین آنها در قالب یک مدل یکپارچه به شناخت عوامل پیش‌آیندی اهمال کاری تحصیلی کمک کرده و برای کشف شیوه‌های درمانی آن توسط روانشناسان و مشاوران تحصیلی ضرورت دارد. از سوی دیگر، عدم وجود مطالعه‌ای نظام‌مند در مورد نقش متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش به طور همزمان و یکپارچه و ضرورت شناخت علل

1. Academic Procrastination Orientation Questionnaire

موافقم (۳)، مخالفم (۲) و کاملاً مخالفم (۱) نمره داده می‌شود. شماره سؤالات ۳-۱۲-۱۴-۱۶ به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند. دامنه نمرات هر آزمودنی در این پرسشنامه بین ۱۶ تا ۶۴ است. افرادی که نمره آن‌ها بین ۱۶ تا ۲۶ است، اهمالکاری پایین دارند؛ افرادی که نمره آن‌ها بین ۲۷ تا ۴۶ است، اهمال کاری متوسطی دارند و افرادی که نمره آن‌ها بین ۴۷ تا ۶۴ است، اهمال کاری بالایی دارند. تاکمن (۱۹۹۱) پایایی این پرسشنامه را ۰/۸۶ و میزان روایی محتوایی آن را ۰/۸۳ گزارش کرده است. در پژوهش کاظمی و همکاران (۱۳۸۹) نیز میزان پایایی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۱ و میزان روایی آن را ۰/۷۸ محاسبه کردند که گویای اعتبار بالای پرسشنامه است. هم‌چنین میزان پایایی این پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ محاسبه شد.

پرسشنامه تحریف‌های شناختی بین فردی (ICDS): این مقیاس توسط حمام چی و بویوک اوزتورک (۲۰۰۴) جهت ارزیابی تحریف‌های شناختی در روابط بین فردی بر مبنای نظریه شناختی آرون بک^۱ ساخته شده است. این مقیاس دارای ۱۹ گویه است که شامل سه خرده مقیاس طرد در روابط میان فردی (سؤالات ۱۹، ۱۳، ۱۲، ۱۰، ۴، ۲، ۱)، انتظارات غیر واقع بینانه در روابط (سؤالات ۱۸، ۱۷، ۱۶، ۱۵، ۱۴، ۱۱، ۹، ۵) و سوء ادراک (ادراک نادرست) در روابط میان فردی (سؤالات ۸، ۷، ۶) است. این مقیاس در یک طیف ۵ درجه ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره گذاری می‌شود. پایین ترین نمره در این مقیاس ۱۹ و بالاترین نمره ۹۵ است هر چقدر نمره آزمودنی به ۹۵ نزدیک تر باشد، به این معنا است که فرد میزان تحریف‌های شناختی بالایی دارد. مطالعات روان‌سنجی توسط سازندگان مقیاس، پایایی آن را از طریق همسانی درونی به وسیله آلفای کرونباخ و هم‌چنین از طریق آزمون مجدد پس از دو هفته برای کل مقیاس به ترتیب ۰/۶۷ و ۰/۷۴ و برای خرده مقیاس‌های طرد در روابط میان فردی ۰/۷۳ و ۰/۷۰، انتظارات غیر واقع بینانه در روابط ۰/۶۶ و ۰/۷۶ و سوء ادراک در روابط بین فردی ۰/۴۳ و ۰/۷۴ محاسبه کرده است (حمام چی و بویوک اوزتورک، ۲۰۰۴). روایی آن از طریق همبستگی با مقیاس باورهای غیر منطقی، مقیاس افکار خودکار و مقیاس گرایش به تعارض در روابط میان فردی به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۵۳، ۰/۸۳ به دست آمده که همگی در سطح (۰/۰۱) معنی‌دار بوده‌اند (حمام چی و بویوک اوزتورک، ۲۰۰۴). در ایران نیز اسماعیل‌پور و همکاران (۱۳۹۳)

در پژوهشی به تعیین ساختار عاملی، روایی و پایایی این مقیاس در دانشجویان دانشگاه تبریز پرداختند. همبستگی بین زیر مقیاس‌های این پرسشنامه در دامنه ۰/۳۳ تا ۰/۸۱ بود که نشان دهنده روایی سازه این مقیاس بود. نتایج حاصل از پایایی این مقیاس نیز به دو روش آلفای کرونباخ و دو نیمه کردن برای خرده مقیاس انتظارات غیر واقع بینانه در روابط به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۷۶، طرد در روابط میان فردی به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۹، سوء ادراک در روابط بین فردی به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۰ و برای نمره کل مقیاس به ترتیب ۰/۸۵ و ۰/۷۷ بود که نشان دهنده پایایی مطلوب این مقیاس است. هم‌چنین در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس برای خرده مقیاس‌های طرد در روابط میان فردی ۰/۹۰، انتظارات غیر واقع بینانه در روابط ۰/۸۷، سوء ادراک در روابط بین فردی ۰/۹۷ و کل مقیاس برابر با ۰/۹۰ محاسبه شد. پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۲ (AGOS): این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) تدوین و اعتباریابی شده است، پرسشنامه شامل ۱۸ گویه بسته پاسخ بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت است. این پرسشنامه شامل سه بُعد جهت‌گیری هدف تبحری، جهت‌گیری هدف عملکردی- رویکردی، جهت‌گیری هدف عملکردی- اجتنابی است. سؤالات ۶-۱ جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، سؤالات ۱۲-۷ جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی- رویکردی و سؤالات ۱۸-۱۳ جهت‌گیری‌های هدفی عملکردی- اجتنابی را اندازه‌گیری می‌کنند. شیوه نمره گذاری در این پرسشنامه بر اساس طیف هفت گزینه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم (۷) تا کاملاً مخالفم (۱) است. در صورتی که نمره فرد در پرسشنامه بین ۱۸ تا ۴۵ باشد، میزان جهت‌گیری در فرد ضعیف، در صورتی که نمره فرد، بین ۴۵ تا ۹۹ باشد، میزان جهت‌گیری در فرد در سطح متوسط، و در صورتی که نمرات بالای ۹۰ باشد، میزان جهت‌گیری در فرد بسیار بالا می‌باشد. اعتبار خرده مقیاس‌های جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی بر حسب آلفای کرونباخ بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش شده است (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸). اعتبار خرده مقیاس‌های این پرسشنامه در مطالعه کارشکی و همکاران (۱۳۸۷) برای جهت‌گیری‌های هدفی تبحری، عملکردی- رویکردی و عملکردی- اجتنابی به ترتیب ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۶ و در پژوهش حاضر نیز به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۸۶ و ۰/۹۰ محاسبه شد.

2. Achievement Goal Orientations Scale

1. Aaron Beck

شاخص استرس والدینی- فرم کوتاه^۱ (PSI-SF): این مقیاس در سال ۱۹۹۵ توسط آبیدين ساخته شد و ۳۶ سؤال در سه زیر مقیاس آشفته‌گی والدینی، تعامل ناکارآمد والد- کودک و ویژگی‌های کودک مشکل آفرین را در بر می‌گیرد. این مقیاس برای ارزیابی استرس والدینی ادراک شده والدین طراحی شده است. شیوه نمره گذاری به روش لیکرت برحسب پاسخ‌های ۱ تا ۵ (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) انجام می‌شود. فدایی و همکاران (۱۳۸۹) این مقیاس را روی ۴۶۸ مادر هنجاریابی کردند. نتایج آلفای کرونباخ برای میزان پایایی نمره کل استرس والدینی برای کل گروه هنجاری ۰/۹۰ بود و ضریب پایایی بازآزمایی در طول ۱۸ روز بعد از اجرای اول برای نمره کل ابراز استرس والدینی برابر با ۰/۷۵ بود.

یافته‌ها

در مجموع، ۲۶۰ نفر دانش‌آموز پسر پایه نهم، دوره اول متوسطه شهر کوه‌دشت در این پژوهش مشارکت کردند. در جدول ۱ شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و زیرمقیاس‌های آن‌ها ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و خرده مقیاس‌های آن‌ها

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس
ادراک نادرست	۲/۳۶۶	۰/۸۸۵	۰/۷۸۴
انتظارات غیر واقع بینانه	۳/۱۸۵	۰/۸۵۸	۰/۷۳۶
طرد در روابط بین فردی	۳/۱۱۳	۱/۰۹۴	۱/۱۹۸
نمره کل تحریف‌های شناختی	۲/۸۱۴	۰/۷۹۰	۰/۶۲۴
تبحری	۳/۸۹	۰/۷۹۲	۰/۶۲۸
عملکردی- رویکردی	۳/۹۱	۰/۸۳۴	۰/۶۹۸
عملکردی- اجتنابی	۳/۴۹	۰/۸۱۴	۰/۶۶۳
نمره کل جهت‌گیری هدف	۳/۷۷	۰/۶۵۵	۰/۴۲۹
آشفته‌گی والدین	۲/۱۶۰	۰/۷۴۱	۰/۵۵۰
ویژگی کودک مشکل آفرین	۲/۰۲۶	۰/۷۳۹	۰/۵۴۷
تعامل ناکارآمد والد- کودک	۲/۵۱۳	۰/۷۱۹	۰/۵۱۷
نمره کل استرس والدینی	۲/۲۳۳	۰/۶۳۰	۰/۳۹۷
اهمال کاری تحصیلی	۲/۴۵۱	۰/۶۰۸	۰/۳۷۰

در بررسی نرمالیتی متغیرهای پژوهش، مفروضه‌های توزیع نرمال متغیرها از طریق بررسی ضرایب چولگی و کشیدگی و آزمون کولموگروف- اسمیرنوف انجام شد. نتایج نشان داد، آماره چولگی تمامی متغیرها در بازه

¹. Parenting Stress Index - Short Form

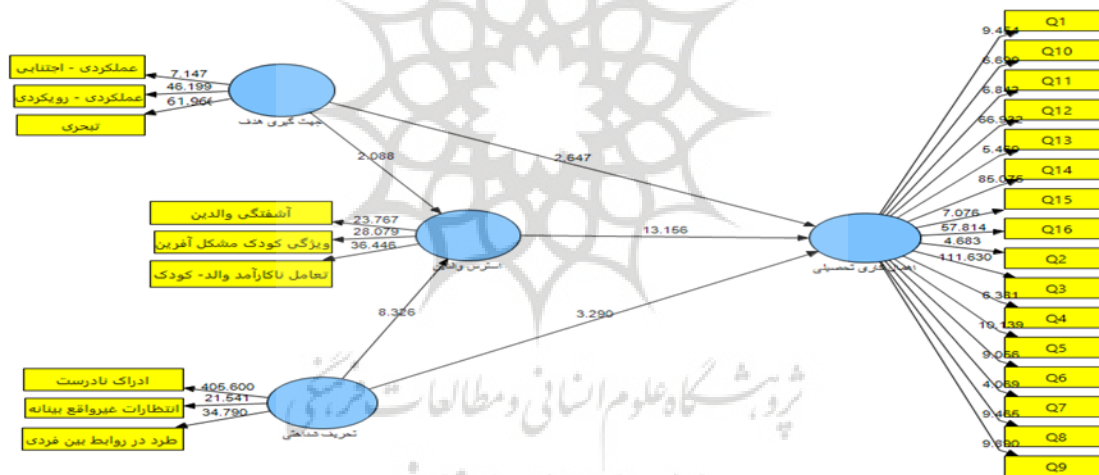
مناسب (۲- و ۲) قرار داشتند و نیز آماره‌های کشیدگی نیز در بازه مناسب (۳- و ۳) بود، بنابر این شرط عدم تخطی از توزیع نرمال بودن داده‌ها حفظ شده بود. هم‌چنین طبق آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای متغیرهای تحریف‌های شناختی بین فردی و استرس والدینی، فرض H_0 مبنی بر نرمال بودن داده‌ها پذیرفته شد و برای متغیرهای جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی رد شد ($P < ۰/۰۵$). ولی از آنجایی که تعداد نمونه، متوسط به بالا می‌باشد، تخلف جزئی از این فرض مهم نیست. عدم همخطی متغیرهای پیشین نیز از طریق آزمون عامل تورم واریانس (VIF) انجام شد. بر اساس دیدگاه میرز و همکاران (۲۰۰۶) در شرایطی که تمام مقادیر VIF در مدل، نزدیک به ۱ باشند، هم‌خطی وجود ندارد و مقادیر بیشتر از ۱۰ برای این شاخص، نشان از هم‌خطی جدی بوده و باعث عدم اعتماد به نتایج می‌شود. نتایج این آزمون در پژوهش حاضر نشان داد، بین متغیرهای پیشین پژوهش رابطه هم‌خطی وجود ندارد. مقدار VIF برای متغیر تحریف‌های شناختی (۶/۰۹)، جهت‌گیری هدف (۸/۱۶) و استرس والدینی (۵/۳۴) بود که مطلوب بوده و حاکی از عدم وجود رابطه هم‌خطی بین متغیرهای پیشین بود. در مورد مستقل بودن مشاهدات (با استفاده از آزمون دوربین- واتسون) نیز از نظر آماری اگر چنانچه مقدار آماره دوربین- واتسون بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد، در آن صورت استقلال مشاهدات قابل تأیید بوده و نشان از پیش بین بودن مشاهدات دارد. در این پژوهش نتایج نشان داد، از آنجایی که مقدار این آماره در تحلیل رگرسیون چندگانه متغیر درون‌داد اهمال کاری تحصیلی روی متغیرهای پیشین، یعنی تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف و استرس والدینی ۱/۸۴ می‌باشد، از این رو، پیش‌بین بودن مشاهدات برقرار بود. با توجه به رعایت مفروضه‌های مذکور، در نتیجه برای بررسی و پاسخ‌گویی به سؤال اصلی پژوهش از روش‌های تحلیل همبستگی پیرسون و رگرسیون گام به گام استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی پیرسون بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیرهای پژوهش	تحریف‌های شناختی	جهت‌گیری هدف	استرس والدینی	اهمال کاری تحصیلی
تحریف‌های شناختی	۱			
مقدار همبستگی	۰/۰۰۰۱			
سطح معنی‌داری	۰/۹۳۵			
جهت‌گیری هدف		۱		
مقدار همبستگی	۰/۰۰۰۱			
سطح معنی‌داری	۰/۹۱۱			
استرس والدینی			۱	
مقدار همبستگی	۰/۰۰۰۱			
سطح معنی‌داری	۰/۸۹۹			
اهمال کاری تحصیلی				۱
مقدار همبستگی	۰/۰۰۰۱			
سطح معنی‌داری	۰/۰۰۰۱			

همان‌طور که در جدول ۲ نشان داده شد، سطح معناداری آزمون بین دو به دوی متغیرها کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ محاسبه شده است. بنابر این می‌توان گفت که بین تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف، استرس والدینی رابطه خطی معناداری وجود دارد. جهت بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف

با میانجی‌گری استرس والدینی از معادلات ساختاری استفاده شد. در مدل کلی پژوهش که در شکل ۱ ترسیم شده است، مدل اندازه‌گیری (رابطه هر یک از متغیرهای قابل مشاهده به متغیر پنهان) و مدل مسیر (روابط متغیرهای پنهان با یکدیگر) ارائه شده است.



شکل ۱. آماره ۱ مدل کلی پژوهش

اطمینان ۹۵٪ معنادار بودن تأثیر میانجی یک متغیر را تأیید نمود. نتایج حاصل از معادلات ساختاری جهت پیش‌بینی متغیر اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در جدول ۳ ارائه شده است.

در ادامه به منظور پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با در نظر گرفتن نقش میانجی استرس والدینی از معادلات ساختاری و آزمون بوت استراپ استفاده شد. در معادلات ساختاری برای سنجش تأثیر یک متغیر میانجی از آزمون سوبل^۱ استفاده می‌شود. در آزمون سوبل، مقدار z.value از طریق فرمول زیر بدست می‌آید که در صورت بیشتر شدن این مقدار از ۱/۹۶، می‌توان در سطح

$$z. value = \frac{a \times b}{\sqrt{(b^2 \times s_a^2) + (a^2 \times s_b^2) + (s_a^2 \times s_b^2)}}$$

^۱. Sobel Test

جدول ۳. نتایج معادلات ساختاری جهت پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی

مسیر	تأثیر مستقیم		تأثیر میانجی آزمون سوبل (تأثیر غیرمستقیم)		تأثیر کل
	ضریب	آماره t	s	ضریب	z.value
تحریف‌های شناختی → اهمال کاری	۰/۲۷۹	۳/۲۹۰	۰/۰۸۴	-	-
تحریف‌های شناختی → استرس والدینی	۰/۷۶۳	۸/۳۲۶	۰/۰۹۲	-	-
استرس والدینی → اهمال کاری	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۸	۰/۰۶۶	-	-
تحریف‌های شناختی → استرس والدینی → اهمال کاری	-	-	-	۰/۶۷۱ = (۰/۷۶۳ × ۰/۸۸۰)	۷/۳۰
جهت‌گیری هدف → اهمال کاری	-۰/۱۷۷	۲/۶۴۷	۰/۰۶۶	-	-
جهت‌گیری هدف → استرس والدینی	-۰/۲۰۰	۲/۰۸۸	۰/۰۹۵	-	-
استرس والدینی → اهمال کاری	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۸	۰/۰۶۶	-	-
جهت‌گیری هدف → استرس والدینی → اهمال کاری	-	-	-	-۰/۱۷۶ = (-۰/۲۰۰ × ۰/۸۸۰)	۲/۰۷
				-۰/۳۵۳ = (-۰/۱۷۷) + (-۰/۱۷۶)	

با توجه به نتایج جدول ۳، تأثیر مستقیم تحریف‌های شناختی بر اهمال کاری تحصیلی با ضریب ۰/۲۷۹ و آماره آزمون ۳/۲۹۰ تأیید شد. هم‌چنین تأثیر غیرمستقیم تحریف‌های شناختی بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی با استفاده از آزمون سوبل با ضرایب ۰/۶۷۱ و -۷/۳۰ تأیید شد. بنابراین می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵٪ اهمال کاری تحصیلی به میزان ۰/۶۷۱ با میانجی‌گری استرس والدینی تحریف‌های شناختی را پیش‌بینی می‌کند. از طرفی، تأثیر مستقیم جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی با ضریب -۰/۱۷۷ و آماره آزمون ۲/۶۴۷ تأیید شد. هم‌چنین تأثیر غیر مستقیم جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی با

میانجی‌گری استرس والدینی با استفاده از آزمون سوبل با ضرایب -۰/۱۷۶ و -۲/۰۷ تأیید شد. بنابر این می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵٪ اهمال کاری تحصیلی به میزان -۰/۱۷۶ با میانجی‌گری استرس والدینی جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی می‌کند. از سوی دیگر، در مطالعه حاضر برای سنجش روابط میانجی از آزمون بوت استرپ استفاده شد. از این رو نتایج حاصل از معادلات ساختاری و آزمون بوت استرپ به منظور بررسی نقش اهمال کاری تحصیلی در پیش‌بینی تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در جدول ۴ گزارش شده است.

جدول ۴. پیش‌بینی اهمال کاری بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با واسطه استرس والدینی و نتایج بوت استرپ برای مسیرهای میانجی

مسیرهای میانجی						
مستقل	میانجی	وابسته	تأثیر کل	بوت استرپ	حد پایین	حد بالا
تحریف‌های شناختی	استرس والدینی	اهمال کاری تحصیلی	۰/۷۴۵ = ۰/۲۷۹ + ۰/۶۷۱	۰/۶۷۱	۰/۶۲۲	۰/۷۱۸
جهت‌گیری هدف	استرس والدینی	اهمال کاری تحصیلی	۰/۳۵۳ = (-۰/۱۷۶) + (-۰/۱۷۷)	-۰/۸۵۲	-۰/۹۱۰	-۰/۷۹۴

با استفاده از تحلیل مسیر در جدول ۴، معادلات ساختاری و مجموع روابط مستقیم و غیر مستقیم، تأثیر کل تحریف‌های شناختی بر اهمال کاری تحصیلی ۰/۷۴۵ محاسبه شد. علامت مثبت بیانگر آن است که با افزایش تحریف‌های شناختی اهمال کاری تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. بنابراین می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵٪ اهمال کاری تحصیلی به طور کلی به میزان ۰/۷۴۵ تحریف‌های شناختی را پیش‌بینی می‌کند. هم‌چنین مجموع روابط مستقیم و غیر مستقیم تأثیر کل جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی ۰/۳۵۳ محاسبه شد. علامت منفی بیانگر این است

که با افزایش جهت‌گیری هدف، اهمال کاری تحصیلی نیز کاهش می‌یابد. بنابر این می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان ۹۵٪ اهمال کاری تحصیلی به طور کلی به میزان -۰/۳۵۳ جهت‌گیری هدف را پیش‌بینی می‌کند. در نهایت نتایج آزمون بوت استرپ برای تمامی مسیرهای میانجی، در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار بود. فاصله اطمینان ۰/۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت استرپ ۵۰۰۰ است. با توجه به این که در تمامی مسیرها، صفر بیرون از فاصله اطمینان قرار می‌گیرد، تمام روابط واسطه‌ای مفروض معنادار و نقش میانجی قابل تأیید است.

هم‌چنین به منظور بررسی تأثیر مستقیم تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف و استرس والدینی بر اهمال کاری تحصیلی از معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج حاصل از معادلات ساختاری جهت بررسی تأثیر مستقیم متغیرهای سه‌گانه بر اهمال کاری تحصیلی

رابطه	تأثیر مستقیم	
	ضریب	آماره t
تحریف‌های شناختی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۷۹	۳/۲۹۰
جهت‌گیری هدف ← اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۷۷	۲/۶۴۷
استرس والدینی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۶

تأثیر مستقیم تحریف‌های شناختی و استرس والدینی بر اهمال کاری تحصیلی به ترتیب با ضریب ۰/۲۷۹، ۰/۸۸۰ و آماره آزمون ۳/۲۹۰ و ۱۳/۱۵۶ تأیید شد. ضمن این که علامت مثبت بیانگر این است که با افزایش تحریف‌های شناختی و استرس والدینی، اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد. تأثیر مستقیم جهت‌گیری هدف و اهمال کاری تحصیلی با ضریب -۰/۱۷۷ و آماره آزمون ۲/۶۴۷ تأیید شد. ضمن این که علامت منفی بیانگر این است که با افزایش جهت‌گیری هدف، اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان کاهش می‌یابد.

از سوی دیگر، معیار اول از بررسی برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری t است. چنان‌چه مقدار به دست آمده بیشتر از ۱/۹۶ به دست آید، آن رابطه تأیید می‌شود. ضرایب بار عاملی استاندارد شده و مقدار t بین متغیرهای مکنون در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. ضرایب بار عاملی استاندارد شده و مقدار t بین متغیرهای مکنون

سازه مستقل	سازه وابسته	ضریب مسیر (β)	مقدار (t)
تحریف‌های شناختی	استرس والدینی	۰/۷۶۳	۸/۳۲۶
تحریف‌های شناختی	اهمال کاری تحصیلی	۰/۲۷۹	۳/۲۹۰
جهت‌گیری هدف	استرس والدینی	-۰/۲۰۰	۲/۰۸۸
جهت‌گیری هدف	اهمال کاری تحصیلی	-۰/۱۷۷	۲/۶۴۷
استرس والدینی	اهمال کاری تحصیلی	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۶

با توجه به نتایج جدول ۶، مقادیر t محاسبه شده بین تمامی متغیرهای مستقل و وابسته موجود در مدل، بزرگ‌تر از ۱/۹۶ بوده و در سطح ۹۵ درصد معنادار است. به عبارت دیگر، مناسب بودن و برازش مدل ساختاری را نشان می‌دهد. علاوه بر این، به منظور بررسی تأثیر متغیرهای سه‌گانه (تحریف‌های شناختی، جهت‌گیری هدف و استرس والدینی) بر اهمال کاری تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی استرس والدینی از آزمون سوبل استفاده شد که نتایج آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷. بررسی روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای سه‌گانه پژوهش و اهمال کاری تحصیلی

مسیر	تأثیر مستقیم		تأثیر میانجی آزمون سوبل (تأثیر غیر مستقیم)	
	ضریب	آماره t	S	ضریب z.value
تحریف‌های شناختی ← استرس والدینی	۰/۷۶۳	۸/۳۲۶	۰/۰۹۲	۷/۳۰
استرس والدینی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۸	۰/۰۶۶	
تحریف‌های شناختی ← استرس والدینی ← اهمال کاری تحصیلی	-	-	$(0.092 \times 0.880) = 0.081$	
جهت‌گیری هدف ← استرس والدینی	-۰/۲۰۰	۲/۰۸۸	۰/۰۹۵	۲/۰۷
استرس والدینی ← اهمال کاری تحصیلی	۰/۸۸۰	۱۳/۱۵۸	۰/۰۶۶	
جهت‌گیری هدف ← استرس والدینی ← اهمال کاری تحصیلی	-	-	$(-0.200 \times 0.880) = -0.176$	

نتایج جدول ۷ نشان می‌دهد که تأثیر مستقیم تحریف‌های شناختی بر استرس والدینی با ضریب ۰/۷۶۳ و آماره آزمون ۸/۳۲۶ و تأثیر مستقیم استرس والدینی بر اهمال کاری تحصیلی با ضریب ۰/۸۸۰ و آماره آزمون ۱۳/۱۵۸ تأیید شد. هم‌چنین تأثیر غیر مستقیم تحریف‌های شناختی بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی با استفاده از آزمون سوبل با ضریب ۰/۶۷۱ و -۷/۳۰ تأیید شد. بنابر این می‌توان اظهار داشت

که در سطح اطمینان ۹۵٪ تحریف‌های شناختی بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی تأثیر غیر مستقیم دارد. علاوه بر این، تأثیر مستقیم جهت‌گیری هدف بر استرس والدینی با ضریب -۰/۲۰۰ و آماره آزمون ۲/۰۸۸ و تأثیر مستقیم استرس والدینی بر اهمال کاری تحصیلی با ضریب ۰/۸۸۰ و آماره آزمون ۱۳/۱۵۸ تأیید شد. در نهایت، تأثیر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری

استرس والدینی با استفاده از آزمون سوبل با ضریب $0/176$ و $2/07$ تأیید شد. بنابراین می‌توان اظهار داشت که در سطح اطمینان 95% جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری استرس والدینی، تأثیر غیرمستقیم دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از انجام این پژوهش، بررسی مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در دانش‌آموزان بود. یافته‌های این پژوهش نشان داد که اهمال کاری تحصیلی را می‌توان بر اساس تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف با میانجی‌گری استرس والدینی در دانش‌آموزان دوره متوسطه پیش‌بینی کرد. این یافته‌ها با نتایج مطالعات ایل‌بیگی و سادات رسولی (۱۴۰۲) کامیابی و همکاران (۱۴۰۲)؛ حصاری و همکاران (۱۴۰۱)؛ (دلاویگنا، ۲۰۰۹) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که استرس تحصیلی بالایی دارند، اهمال کاری بیشتری را از خود نشان می‌دهند. همچنین پژوهشگران معتقدند که استرس تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های استرس‌زا ابتدا به ارزیابی از توانایی و داشته‌های خود و میزان سختی و تهدیدآمیز بودن موقعیت اقدام می‌کنند، اگر بر مبنای این ارزیابی‌ها، آن موقعیت برای فرد آزارنده و یا ناخوشایند باشد، وی هیجانات منفی همچون استرس را تجربه می‌کند (زرگرنجاج، ۱۴۰۱). بر همین اساس، استرس ایجاد شده توسط والدین می‌تواند زمینه را برای ارزیابی‌های منفی از خود، محیط و تحریف‌های شناختی مهیا کرده و همین امر با افزایش بار استرس، بستر لازم را برای شروع و تداوم اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان فراهم می‌کند. در همین راستا، استوبر و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند اهمال‌کاران بیشتر افرادی تنبل یا آسان‌گیر هستند که نمی‌توانند استرس خود را کنترل کنند. به همین صورت، به نظر می‌رسد بالا رفتن سطح استرس دانش‌آموزان می‌تواند به صورت چرخه‌ای با افزایش تحریف‌های شناختی و کاهش جهت‌گیری هدف، زمینه را برای تشدید اهمال کاری تحصیلی فراهم کند. به طور کلی، استرس عاملی است که ما را در مواجهه با مسائلی که از آن‌ها شناختی نداریم و یا اتفاقاتی که به وضوح ما را مورد تهدید قرار می‌دهد، آماده

می‌سازد. اما وقتی این استرس از حد نرمال خارج می‌شود، می‌تواند در دستیابی به اهداف مورد نظر، خلل ایجاد کرده و حتی اهمال کاری تحصیلی را تشدید کند. به نظر می‌رسد استرس والدینی با ایجاد اختلال و ناکارآمدسازی شیوه تربیتی والدین و تعاملات والد-فرزند منجر به بروز مشکلات رفتاری در فرزندان می‌شود (مسعودی و بهزادپور، ۱۴۰۳). در این میان، اهمال کاری تحصیلی می‌تواند یکی از همین مشکلات رفتاری باشد. همچنین در مورد نقش جهت‌گیری هدف بر اهمال کاری تحصیلی، اوسایا (۲۰۱۰)، به نقل از ملتفت و رنجبر، (۱۳۹۴) معتقد است افراد اهمال‌کار در جهت‌گیری هدف و وظایف نقص دارند و همین امر باعث می‌شود بر کارهای بی‌نتیجه و غیر ضرور تمرکز کنند و این خود باعث کاهش کنترل شخصی می‌شود و به دنبال آن، افزایش استرس فرد برای انجام وظایف، اهمال کاری بیشتری را برای فرد در پی دارد. در واقع، اهمال کاری، افراد را از دستیابی به اهداف باز می‌دارد. علاوه بر این، افراد اهمال‌کار به دلیل تحریف‌های شناختی و ضعف در باورهای خودکارآمدی، استرس زیادی را تجربه کرده و همین امر خود باعث کناره‌گیری بیشتر از امور و تمایل کمتر فرد برای شروع فعالیت می‌شود. در تأیید این موضوع، نتیجه مطالعه صادقی‌ملکی و ملازاده (۱۴۰۱) نشان داد که بین خطاهای شناختی و اهمال کاری در نوجوانان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد.

در مورد رابطه مستقیم تحریف‌های شناختی و اهمال کاری تحصیلی، می‌توان گفت تحریف‌های شناختی می‌تواند به طرق مختلف، زمینه ایجاد اهمال کاری را در دانش‌آموزان ایجاد نمایند. مطالعات نشان داده‌اند که تحریف‌های شناختی فرد را با تفسیرهای منفی و برداشت‌های بدبینانه‌ای در مورد زندگی و مسائل مواجه می‌سازند که این عامل باعث می‌شود تا فرد دچار اهمال کاری شده و در انجام وظایف خود کوتاهی کرده و نتواند آن‌ها را انجام بدهد (سرائی و یوسفی، ۱۴۰۲).

در مورد نقش اهمال کاری تحصیلی در استرس والدینی و تأثیر آن‌ها بر تحریف‌های شناختی و جهت‌گیری هدف نیز می‌توان گفت، اهمال کاری تحصیلی فرزندان، احتمال تحریک‌پذیری و تنبیه‌گری والدین را افزایش داده و استرس والدین را بالا می‌برد و استرس والدینی نیز با ایجاد اختلال شیوه تربیتی والدین و تعاملات والد-فرزند منجر به شکل‌گیری تحریف‌های شناختی و شدت بخشیدن به آن‌ها و مشکلاتی در زمینه جهت‌گیری هدف می‌شود.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در رشته مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک است. به جهت حفظ رعایت اصول اخلاقی در این پژوهش سعی شد تا جمع‌آوری اطلاعات پس از جلب رضایت شرکت‌کنندگان انجام شود. هم‌چنین به شرکت‌کنندگان درباره رازداری در حفظ اطلاعات شخصی و ارائه نتایج بدون قید نام و مشخصات افراد، اطمینان داده شد.

حامی مالی: قالب رساله دکتری و بدون حمایت مالی می باشد.

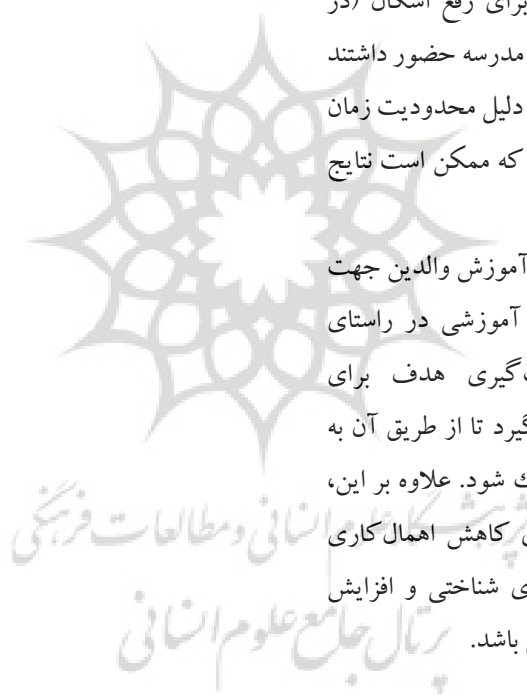
نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی، نویسندگان دوم و سوم به عنوان اساتید راهنما و نویسنده چهارم نیز به عنوان استاد مشاور در این پژوهش نقش داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان هم‌چنین اعلام می‌دارند که در نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از تمام دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش حاضر قدردانی می‌شود.

از سوی دیگر، همچون سایر مطالعات، پژوهش حاضر با محدودیت‌هایی روبرو بود که بایستی در تعمیم نتایج لحاظ شود. یکی از محدودیت‌ها، استفاده از ابزارهای خود گزارش‌دهی مانند پرسشنامه بود. این ابزارها دارای محدودیت‌های متعددی از قبیل خطای اندازه‌گیری و عدم خویشتن‌نگری آزمودنی‌ها هستند. هم‌چنین شرکت‌کنندگان در این پژوهش شامل دانش‌آموزان پسر پایه نهم شهر کوه‌دشت بود، بنابر این در تعمیم نتایج پژوهش به سنین، جنسیت، مقاطع تحصیلی یا مناطق جغرافیایی دیگر باید احتیاط کرد. هم‌چنین به دلیل این که انجام پژوهش حاضر در زمان اوج اپیدمی کرونا بود و دانش‌آموزان به دلیل رعایت پروتکل‌های بهداشتی و برگزاری کلاس‌های درسی به صورت غیر حضوری (مجازی) نمی‌توانستند در کلاس درس حضوری فیزیکی داشته باشند، بنابراین پژوهشگران می‌بایست از فرصت‌های اندکی که دانش‌آموزان برای رفع اشکال (در مهلت زمانی قبل از امتحانات پایان سال تحصیلی) در مدرسه حضور داشتند برای پاسخ‌دهی به پرسشنامه‌ها استفاده کنند، به همین دلیل محدودیت زمان یکی از مهم‌ترین چالش‌های اصلی این پژوهش بود که ممکن است نتایج پژوهش را تحت تأثیر قرار داده باشد.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود آموزش والدین جهت مدیریت استرس والدینی و برگزاری کارگاه‌های آموزشی در راستای تعدیل تحریف‌های شناختی و افزایش جهت‌گیری هدف برای دانش‌آموزان در دستور کار مشاوران مدرسه قرار گیرد تا از طریق آن به کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان کمک شود. علاوه بر این، یافته‌های این پژوهش می‌تواند الگوی مؤثری برای کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان از طریق کاهش تحریف‌های شناختی و افزایش جهت‌گیری هدف از طریق مدیریت استرس والدینی باشد.



منابع

اسماعیل پور، خلیل؛ بخشی پور رودسری، عباس و محمدزاده گان، رضا (۱۳۹۳). تعیین ساختار عاملی، روایی و پایایی مقیاس تحریف شناختی بین فردی در دانشجویان دانشگاه تبریز. *راهنمای شناختی در یادگیری*، ۲(۳)، ۵۳-۷۲.

https://asj.basu.ac.ir/article_1020.html

اصلانی، حسن؛ علیوندی وفا، مرضیه و پناه‌علی، امیر (۱۴۰۲). مقایسه اثربخشی آموزش راهبردهای شناختی، فراشناختی و نظم‌جویی هیجان بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان پسر با عملکرد تحصیلی پایین. *مجله علوم روانشناختی*، ۲۲(۱۳۱)، ۹۵-۱۱۶.

<https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2263>

ایل‌بیگی، رضا و میررسولی، خدیجه سادات (۱۴۰۲). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و جهت‌گیری هدف با اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با نقش میانجی منبع کنترل. *اولین کنفرانس بین‌المللی روانشناسی، علوم اجتماعی، علوم تربیتی و فلسفه، بابل*.

<https://civilica.com/doc/1698125>

باقری شیخانگفته، فرزین (۱۴۰۰). فرسودگی و اهمال کاری تحصیلی طی همه‌گیری کرونا و ویروس ۲۰۱۹ در دانشجویان پزشکی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۱، ۳۲۰-۳۱۸.

<http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5300-fa.html>

حصاری، معصومه؛ رضایی، علی محمد و طالع‌پسند، سیاوش (۱۴۰۱). پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس پریشانی روانشناختی و اضطراب کرونا. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۳)، ۲۱۹-۲۳۲.

<http://frooyesh.ir/article-1-3584-fa.html>

حق‌محمدی شراهی، قباد؛ استوار، زهره و برماس حامد (۱۴۰۰). اهمال کاری: نقش پیش بین خطاهای شناختی و کمال‌گرایی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۰(۳)، ۸۹-۱۰۰.

<http://frooyesh.ir/article-1-2462-fa.html>

زرگرنجاج، سیده طاهره؛ آقاجانی هاشمین، طهمورث و جدیدی محسن (۱۴۰۱). تبیین مدل ساختاری اهمال کاری تحصیلی بر اساس نگرش به رشته تحصیلی و بی‌انگیزگی تحصیلی با نقش واسطه‌ای اضطراب تحصیلی. *رویش روان‌شناسی*، ۱۱(۷)، ۹۷-۱۰۸.

<http://frooyesh.ir/article-1-3645-fa.html>

سرائی، رضا و یوسفی، فاطمه (۱۴۰۲). مدل علی پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس ریشه‌های والدینی و مولفه‌های خودناهمخوانی با نقش واسطه‌ای احساس تعلق به مدرسه. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱۴(۵۵)، ۹۱-۱۲۴.

<https://doi.org/10.22054/qccpc.2023.69624.2998>

سعدی‌پور، اسماعیل؛ سلطانی‌زاده، هدایا و ابراهیم قوام، صغری (۱۳۹۸). تأثیر آموزش ذهن‌آگاهی بر اهمال کاری تحصیلی در دو گروه دانش‌آموزان با اضطراب امتحان بالا و پایین. *فصلنامه سلامت روان کودک*، ۴(۴)، ۲۶۶-۲۷۷.

<https://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.24>

صادقی‌ملکی، مریم و ملازاده، علیرضا (۱۴۰۱). مدل ساختاری پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های شناختی تنظیم هیجان و خطاهای شناختی با نقش میانجی خودنا توان سازی در دانش‌آموزان. *فصلنامه روانشناسی سلامت و رفتار اجتماعی*، ۲(۴)، ۳۱-۵۰.

<https://sanad.iau.ir/en/Journal/hpsbjournal/Article/1074190>

فدایی، زهرا؛ دهقانی، محسن؛ طهماسیان، کارینه و فرهادی، فاطمه (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی، اعتبار و روایی فرم کوتاه- شاخص استرس فرزند پروری (PSI-SF) مادران کودکان عادی ۷-۱۲ سال. *تحقیقات علوم رفتاری*، ۸(۲)، ۸۱-۹۱.

<http://rbs.mui.ac.ir/article-1-171-fa.html>

کارشکی، حسین؛ خرازی، سید علی‌نقی و قاضی طباطبایی، سید محمود (۱۳۸۷). بررسی رابطه ادراکات محیطی مدرسه‌ای و اهداف پیشرفت؛ آیا نوع مدرسه، رشته تحصیلی و منطقه محل سکونت تفاوت ایجاد می‌کند؟ *مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی*، ۲، ۹۳-۷۹.

<https://www.sid.ir/paper/442726/fa>

کاظمی، مصطفی؛ فیاضی، مرجان و کاوه منیره (۱۳۸۹). بررسی میزان شیوع تعلل و عوامل مؤثر بر آن در بین مدیران و کارکنان دانشگاه. *پژوهش نامه مدیریت تحول*، ۲(۴)، ۴۲-۶۳.

<https://doi.org/10.22067/pmt.v2i4.9078>

کامیابی، میترا؛ نکوئی، ملیحه؛ حاجی‌پور عبایی، نجمه و بحرینی‌زاده، آناهیتا (۱۴۰۲). طراحی مدل اهمال کاری تحصیلی مبتنی بر خودکارآمدی و کمال‌گرایی با تأکید بر نقش میانجی باورهای فراشناختی در دانشجویان روان‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۲(۱۲)، ۱۲۷۸-۱۲۵۹.

<https://doi.org/10.61186/jrums.22.12.1259>

لر زنگنه، سارا و سلیمانی، اسماعیل (۱۴۰۱). بررسی مدل روابط ساختاری ترومای کودکی و تحریفات شناختی با اختلال شخصیت خودشیفته: با میانجی‌گری طرحواره‌های ناسازگار اولیه. *مطالعات روان‌شناسی بالینی*، ۱۳(۴۸)، ۸۵-۱۰۸.

<https://doi.org/10.22054/jcps.2023.58635.2508>

مسعودی، سارا و بهزادپور، سمانه (۱۴۰۳). رابطه بین استرس والدینی و مشکل‌های رفتاری کودک با نقش تعدیل‌کنندگی ظرفیت تأملی مادر: یک مطالعه توصیفی. *مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان*، ۲۳ (۴)، ۳۰۶-۳۰۹.

<https://doi.org/10.61186/jrums.23.4.193>

ملتفت، قوام و رنجبر زهره (۱۳۹۴). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیت و با واسطه‌گری راهبردهای خودگردانی. *مجله علوم روانشناختی*، ۱۴ (۵۳)، ۵۵-۷۴.

<http://psychologicalscience.ir/article-1-247-fa.html>

نوروزی، نسرین؛ محمدی‌پور، محمد و مهدیان حسین (۱۴۰۰). رابطه جهت‌گیری هدف و اهمال‌کاری تحصیلی با فرسودگی تحصیلی با تأکید بر نقش میانجی خودتنظیمی تحصیلی در دانشجویان پرستاری. *نشریه پژوهش پرستاری ایران*، ۱۶ (۲)، ۶۹-۷۸.

<http://ijnr.ir/article-1-2426-fa.html>

References

- Abidin, R. R. (1995). Parenting Stress Index (3rd ed). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Aslani H, Alivandi Vafa M, panahali A. (2024). Comparing the efficacy of teaching cognitive, metacognitive and emotion regulation strategies on goal orientation of male students with low academic performance. *Journal of Psychological Science*, 22(131), 95-116. <https://doi.org/10.52547/JPS.22.131.2263>
- Bagheri Sheykhangafshe, F. (2021). Evaluation of Academic Burnout and Procrastination During the Coronavirus 2019 Pandemic in Medical Students. *Iranian Journal of Medical Education*, 21, 318-320. [Persian] <http://ijme.mui.ac.ir/article-1-5300-fa.html>
- Barroso, N. E., Mendez, L., Graziano, P. A., & Bagner, D. M. (2018). Parenting stress through the lens of different clinical groups: A systematic review & meta-analysis. *Journal of abnormal child psychology*, 46, 449-461. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0313-6>
- Darmu'in, B. (2019). Plagiarism, Self-Efficacy, and Academic Procrastination on University Students. *Psymphatic: Journal Ilmiah Psikologi*, 6 (2), 201-212. <https://doi.org/10.15575/psy.v6i2.621>
- DellaVigna, S. (2009). Psychology and economics: Evidence from the field. *Journal of Economic literature*, 47(2), 315-372. <https://doi.org/10.1257/jel.47.2.315>
- De Palo, V., Monacis, L., Miceli, S., Sinatra, M., & Di Nuovo, S. (2017). Decisional procrastination in

academic settings: The role of metacognitions and learning strategies. *Frontiers in psychology*, 8, 973. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00973>

EsmaeelPoor, K., Bakhshi Poor Rodsari., & Mohammadzadegan, R (2015). Determining factor structure, validity and reliability of interpersonal cognitive distortions scale among students of Tabriz University. *Biquarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2(3), 53-72. [Persian] https://asj.basu.ac.ir/article_1020.html

Gawęda, Ł., Prochwicz, K., Kręzolek, M., Kłosowska, J., Staszkievicz, M., & Moritz, S. (2018). Self-reported cognitive distortions in the psychosis continuum: a Polish 18-item version of the Davos Assessment of Cognitive Biases Scale (DACOBS-18). *Schizophrenia research*, 192, 317-326. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2017.05.042>

Geitz, G., Joosten-ten Brinke, D., & Kirschner, P. A. (2016). Changing learning behaviour: Self-efficacy and goal orientation in PBL groups in higher education. *International Journal of Educational Research*, 75, 146-158. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.001>

Haghmohamadisharahi G, Ostovar Z, Bermas H. (2021). Procrastination: The role of prediction cognitive errors and perfectionism. *Rooyesh*, 10(3), 89-100. [Persian] <http://frooyesh.ir/article-1-2462-fa.html>

Hamamci, Z., & Büyüköztürk, Ş. (2004). The interpersonal cognitive distortions scale: Development and psychometric characteristics. *Psychological Reports*, 95(1), 291-303. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.1.291-303>

Hesari M, Rezaei A M, Talepasand S. (2022). predicting academic procrastination based on psychological distress and corona anxiety. *Rooyesh*, 11(3), 219-232. [Persian] <http://frooyesh.ir/article-1-3584-fa.html>

Hullmann, S. E., Wolfe-Christensen, C., Ryan, J. L., Fedele, D. A., Rambo, P. L., Chaney, J. M., & Mullins, L. L. (2010). Parental overprotection, perceived child vulnerability, and parenting stress: A cross-illness comparison. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 17, 357-365. <https://doi.org/10.1007/s10880-010-9213-4>

Hung, J. W., Wu, Y. H., Chiang, Y. C., Wu, W. C., & Yeh, C. H. (2010). Mental health of parents having children with physical disabilities. *Chang Gung Med J*, 33(1), 82-91. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/20184799>

Ilbeigi, R & Mirrasoul, K (2023). Investigating the relationship between learning styles and goal

- orientation with academic procrastination in students with the mediating role of locus of control. *1st International Conference on Psychology, Social Sciences, Educational Sciences and Philosophy, Babol*. <https://civilica.com/doc/1698125>
- Kamyabi, M., Nekooie, M., Hajipoor Abaei, N., & Bahreini Zade, A. (2024). Designing a Model of Academic Procrastination Based on Self-Efficacy and Perfectionism in Kerman Islamic Azad University Psychology Students in the Academic Year 2022-2023 with the Mediating Role of Metacognitive Beliefs: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 22(12), 1259-1278. [Persian] <https://doi.org/10.61186/jrums.22.12.1259>
- Kareshki, H., Kharazi, A., & Qazi Tabatabai, M (2008). Investigating the relationship between school environmental perceptions and achievement goals; Does the type of school, field of study and area of residence make a difference? *Journal of Studies in Education & Psychology*, 2, 79-93. [Persian] <https://www.sid.ir/paper/442726/fa>
- Kazemi, M., Fayyazi, M. and Kaveh, M. (2010). Investigation of procrastination prevalence and its causes among university managers and employees. *Transformation Management Journal*, 2(4), 42-63. [Persian] <https://doi.org/10.22067/pmt.v2i4.9078>
- Kochanova, K., Pittman, L. D., & McNeela, L. (2022). Parenting stress and child externalizing and internalizing problems among low-income families: Exploring transactional associations. *Child Psychiatry & Human Development*, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01115-0>
- Lorzangeneh, S. & Soleimani, E. (2022). Investigating the Structure of Structural Relationships between Childhood Trauma and Cognitive Distortions with Narcissistic Personality Disorder: Mediated by Early maladaptive Schemas. *Clinical Psychology Studies*, 13(48), 85-108. [Persian] <http://ijnr.ir/article-1-2426-fa.html>
- Mak, M. C. K., Yin, L., Li, M., Cheung, R. Y. H., & Oon, P. T. (2020). The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2993-3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Massoudi, S., & Behzadpoor, S. (2024). The Relationship between Parental Stress and Child's Behavioral Problems with the Moderating Role of Maternal Reflective Functioning: A Descriptive Study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 23(4), 293-306. [Persian] <https://doi.org/10.61186/jrums.23.4.193>
- Meyers LS, Gamest G, Goarin AJ. (2006). *Applied multivariate research, design and interpretation, Thousand oaks*. London. New Deihi, Sage publication.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Moltafet G, Ranjbar Z. (2015). Prediction of academic procrastination based on personality traits with mediator role of self regulation skills. *Journal of Psychological Science*. 14(53), 55-74. [Persian] <http://psychologicalscience.ir/article-1-247-fa.html>
- Munda, B. X. Thangavel, V (2024). Stress and Academic Procrastination Among Indian School Students. *Goya Journal*, 17 (6), 136-145. <https://doi.org/12.163022.Gj.2024.v17.08.012>
- Norouzi, N., Mohammadipour, M., & Mehdian, H. (2021). Relationship between goal orientation and academic procrastination with academic burnout with emphasis on the mediating role of academic self-regulation in nursing students. *Iranian Journal of Nursing Research*, 16(2), 69-78. [Persian] <https://doi.org/10.3390/ijerph17124368>
- Peixoto, E. M., Pallini, A. C., Vallerand, R. J., Rahimi, S., & Silva, M. V. (2021). The role of passion for studies on academic procrastination and mental health during the COVID-19 pandemic. *Social Psychology of education*, 24(3), 877-893. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09636-9>
- Romash, I. (2020). The nature of the manifestation of procrastination, level of anxiety and depression in medical students in a period of altered psycho-emotional state during forced social distancing because of pandemic COVID-19 and its impact on academic performance. *Mental Health: Global Challenges Journal*, 3(2), 6-11. <https://doi.org/10.32437/mhgcj.v4i2.92>
- Saadipour E, Soltanizadeh H, Ebrahim Ghavam S. (2020). The Effect of Mindfulness Training on Academic Procrastination in Students with High and Low Test Anxiety. *J Child Ment Health*, 6 (4), 266-277. [Persian] <https://doi.org/10.29252/jcmh.6.4.24>
- Sadeghi Maleki, M., & Mollazade, A (2023). Progressive structural model of academic procrastination between cognitive styles of emotion regulation and cognitive errors with mediating role of self-

- disability in students. *Quarterly Journal of Health Psychology and Social Behavior*, 4 (2), 31-50. [Persian]
<https://sanad.iau.ir/en/Journal/hpsbjournal/Article/107419>
- Saraei, R. & Yousefi, F. (2023). Causal model of predicting academic procrastination based on parental roots and components of self-discrepancy with the mediating role of sense of belonging to school. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 14(55), 91-124. [Persian]
<https://doi.org/10.22054/qccpc.2023.69624.2998>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: a grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational psychology*, 99(1), 12. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Spinelli, M., Lionetti, F., Pastore, M., & Fasolo, M. (2020). Parents' stress and children's psychological problems in families facing the COVID-19 outbreak in Italy. *Frontiers in psychology*, 11, 1713. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01713>
- Stoeber, J., Kobori, O., & Brown, A. (2014). Perfectionism cognitions are multidimensional: A reply to Flett and Hewitt (2014). *Assessment*, 21(6), 666-668. <https://doi.org/10.1177/1073191114550676>
- Tejedor, S., Cervi, L., Pérez-Escoda, A., & Jumbo, F. T. (2020). Digital literacy and higher education during COVID-19 lockdown: Spain, Italy, and Ecuador. *Publications*, 8(4), 48. <https://doi.org/10.3390/publications8040048>
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and psychological measurement*, 51(2), 473-480. <https://doi.org/10.1177/0013164491512022>
- Zargar Nataj, S. T., Aghajanyhashjin, T., & Jadidi, M. (2022). Explaining the Estructural Model of Academic Procrastination based on Attitudes Toward the Field of Study and Academic Immaturity with the Mediating role of Academic Anxiety. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 11(7), 97-108. <http://frooyesh.ir/article-1-3645-fa.html>