

رابطه جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش  
میانجی‌گری انعطاف‌ناپذیری شناختی (اجتناب تجربه‌ای)

The Relationship between Family Emotional Atmosphere and Academic  
Procrastination in Students: the Mediating Role of Cognitive  
Inflexibility (Experiential Avoidance)

<https://dx.doi.org/10.52547/JFR.18.2.371>

**B. A. Heydariehzadeh, Ph.D. Student**

Department of Psychology, Shahid Beheshti University

**S. Pakdaman Ph.D.**

Department of Psychology, Shahid Beheshti University

**M. Estabraghi, M.A.**

Department of Psychology, Yazd University

✉ بهاره‌السادات حیدریه‌زاده

گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

دکتر شهلا پاکدامن

گروه روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

مهديه استبرقي

گروه روان‌شناسی، دانشگاه یزد

دریافت مقاله: ۱۴۰۰/۶/۸

دریافت نسخه اصلاح شده: ۱۴۰۱/۶/۱۶

پذیرش مقاله: ۱۴۰۱/۶/۲۱

**Abstract**

This study aims to investigate the role of Affective Atmosphere of Family on academic procrastination by add the role of experimental avoidance in students. The research design was descriptive-correlational. The participants of this study were 375 (219 girls and 156 boys) tenth grade students in Yazd in the academic year 2019-20, that were selected based on random cluster sampling.

**چکیده**

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانش‌آموزان بود. طرح پژوهش در این مطالعه توصیفی-همبستگی بود. شرکت‌کنندگان این پژوهش شامل ۳۷۵ نفر (۲۱۹ دختر و ۱۵۶ پسر) از دانش‌آموزان پایه دهم شهر یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که بر اساس روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند.

✉ Corresponding author: Department of Psychology, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.  
Email: [bahare\\_heidariezade@yahoo.com](mailto:bahare_heidariezade@yahoo.com)

✉ نویسنده مسؤل: تهران، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی  
پست الکترونیکی: [bahare\\_heidariezade@yahoo.com](mailto:bahare_heidariezade@yahoo.com)

Data were collected from academic procrastination questionnaire (Solomon & Rothblum, 1984), affective atmosphere of family questionnaire (Hill Burn, 1964) and acceptance and practice questionnaire (Bond and et al, 2011). Data analysis was performed using correlation method based on structural equation modeling approach using AMOS software version 24. The results showed that affective atmosphere of family predicts directly, negatively and significantly, experiential avoidance ( $\beta = -0.68$ ) and academic procrastination ( $\beta = -0.34$ ). Experiential avoidance also directly, positively, and significantly predicts academic procrastination ( $\beta = 0.21$ ). Finally, the results showed that experiential avoidance plays a mediating role in the relationship between affective atmosphere of family and academic procrastination. Therefore, it can be concluded that by improving the family's emotional atmosphere and increasing psychology flexibility (reducing experiential avoidance) students' academic procrastination can be somewhat reduced.

**Keywords:** Academic Procrastination, Affective atmosphere of family, Experiential Avoidance.

به منظور جمع‌آوری داده‌های پژوهش، از پرسش‌نامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴)، پرسش‌نامه جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) و پرسش‌نامه پذیرش و عمل بوند، هایس، بیر، کارپنتر، گوئنول، ارکات و زتل (۲۰۱۱) استفاده شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش همبستگی مبتنی بر رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار AMOS انجام گرفت. نتایج نشان داد که جو عاطفی خانواده به صورت مستقیم، منفی و معنادار اجتناب تجربه‌ای ( $\beta = -0.68$ ) و اهمال‌کاری تحصیلی ( $\beta = -0.34$ ) را پیش‌بینی می‌کند. اجتناب تجربه‌ای نیز به صورت مستقیم، مثبت و معنادار اهمال‌کاری تحصیلی ( $\beta = 0.21$ ) را پیش‌بینی می‌کند. در نهایت نتایج نشان داد اجتناب تجربه‌ای در رابطه بین جو عاطفی خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی دارای نقش واسطه‌ای می‌باشد. بنابراین با بهبود جو عاطفی خانواده و افزایش انعطاف‌پذیری شناختی (کاهش اجتناب تجربه‌ای) می‌توان تا حدودی اهمال‌کاری تحصیلی را کاهش داد.

**کلیدواژه‌ها:** اهمال‌کاری تحصیلی، جو عاطفی خانواده، انعطاف‌ناپذیری شناختی.

## مقدمه

اهمال‌کاری تحصیلی<sup>۱</sup> از مباحث بسیار مهمی است که در سال‌های اخیر مورد توجه پژوهشگران بسیاری قرار گرفته و از آن به‌عنوان یک عادت بد و یا یک مشکل رفتاری نام برده شده است (لی، گائو و ژو، ۲۰۲۰؛ میچالوسکی، کوزیجوسکی و دورزیل و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷؛ زو و زو، لیو، چان، ژائو و مانیر<sup>۳</sup>، ۲۰۱۶؛ جانسون و نیشیمارا<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). کلینگیسک<sup>۵</sup> (۲۰۱۳) اهمال‌کاری را تعلل فرد در شروع و انجام کارهای مهم و به تعویق انداختن عمدی انجام یک عمل با علم به پیامدهای منفی آن تعریف کرده است. به زعم ناتوریل - آلفنسوو، پراناندا، ویکنت و ماکرو - جیمنز<sup>۶</sup> (۲۰۲۰)، اهمال‌کاری به معنای این است که کاری که برای اجرای آن تصمیم گرفته شده است، بدون دلیل مشخص به زمان دیگری موکول شود، کاری که می‌تواند حداقل برای خود فرد نتایجی را به دنبال داشته باشد و در عین حال انجام ندادن آن به زیان خود شخص است و باعث

سرزنش کردن خود می‌شود. سایر پژوهشگران نیز در تعریف این مفهوم به کاهلی و امروز و فردا کردن در انجام کارهای مهم همراه با تجارب ذهنی ناراحت‌کننده اشاره نموده‌اند (اوجاک و بوئرز<sup>۸</sup>، ۲۰۱۶).

اهمال کاری با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، ابعاد گوناگونی دارد که می‌توان به: اهمال کاری عمومی (بالکیس و دورو<sup>۹</sup>، ۲۰۰۹)، اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راتلبوم<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۹)، اهمال کاری در تصمیم‌گیری (مان<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۶)، اهمال کاری روان‌رنجورانه (بالکیس و دورو، ۲۰۰۹) و اهمال کاری وسواس‌گونه (فراری<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۱) اشاره نمود. متداول‌ترین شکل اهمال کاری در حوزه آموزش و پرورش، اهمال کاری تحصیلی است (اردیک و بالدیکس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۷). ویسر، کورثاگن و اسکوننیم<sup>۱۴</sup> (۲۰۱۸)، اهمال کاری تحصیلی را به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف می‌تواند شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن تکالیف در طول نیم سال تحصیلی، امور اداری مربوط به تحصیل و حضور مستمر دانش‌آموزان در کلاس‌ها باشد (اسچارو، ودکینز و اونسون<sup>۱۵</sup>، ۲۰۰۷). محققان معتقدند که اهمال کاری علل مختلفی نظیر: ترس از شکست، رفتارهای خودشکنانه (رفتارهای آگاهانه و ناآگاهانه که موجب شکست و ناکامی در فرد می‌شود)، نداشتن انگیزه، سختی کار، خودناتوان‌سازی و روان‌رنجورخویی، نقض در راهبردهای شناختی و فراشناختی، نداشتن مهارت، ناتوانی در تمرکز، عدم خودتنظیمی و کمال‌گرایی می‌تواند داشته باشد (ناتوریل - آلفنسو و همکاران، ۲۰۲۰؛ سولومون و راتلبوم، ۲۰۱۹؛ اریک و بالدیکس، ۲۰۱۷؛ ولز<sup>۱۶</sup>، ۲۰۰۸؛ استیل<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۷؛ هاول و واتسون<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۷؛ بالکیس و دورو، ۲۰۰۷).

براساس شواهد پژوهشی اهمال کاری می‌تواند عملکرد تحصیلی و جریان پیشرفت را تخریب نماید (مان، ۲۰۱۶؛ سیروس و کیتنر<sup>۱۹</sup>، ۲۰۱۵؛ رساریو، کوستا، ناز، گونزالز - پنداء، سلوانو و وال<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۹؛ دیمیر، اسمیت، کارول، کارپینتر<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۳). همچنین اهمال کاری می‌تواند موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی (استیل، ۲۰۱۶)، تجربه هیجان‌های منفی مانند شرم و گناه در مورد خود (فی و تانگنی<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۰) و رفتارهای سلامتی منفی مانند تأخیر در رسیدگی به مشکلات بهداشتی و کاهش عزت نفس شود (لی و همکاران، ۲۰۲۰؛ زیگلر و اپدناکر<sup>۲۳</sup>، ۲۰۱۸؛ کاندیمر<sup>۲۴</sup>، ۲۰۱۶). با افزایش استرس و پیامدهای منفی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان اهمال کاری، به‌عنوان مانعی برای موفقیت تحصیلی، کمیت و کیفیت یادگیری را کاهش می‌دهد (کیم و سیو<sup>۲۵</sup>، ۲۰۱۶). این در حالی است که شیوع اهمال کاری تحصیلی در مدارس بسیار نگران‌کننده است. در همین رابطه مطالعه ویسر و همکاران (۲۰۱۸) نشان می‌دهد که اهمال کاری تحصیلی حدود ۴۰ تا ۹۵ درصد محیط‌های آموزشی را دربر می‌گیرد. هن و گروشیت<sup>۲۶</sup> (۲۰۱۸) نیز طی پژوهشی نشان دادند که حدود ۷۰ درصد از دانش‌آموزان در انجام تکالیف و یادگیری مطالب درسی خود همواره اهمال کاری می‌کنند. اگرچه ممکن است پیامدهای منفی اهمال کاری در زندگی روزانه دانش‌آموزان نمایان نباشد، اما زیان‌های برخاسته از شیوع این رفتار در درازمدت تأثیرات مخرب قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد دانش‌آموزان داشته و همین امر ضرورت جلوگیری از این رفتار را نمایان می‌سازد (بیوتل<sup>۲۷</sup>، ۲۰۱۶).

جو عاطفی خانواده نیز می‌تواند یکی از عوامل مؤثر در افزایش یا کاهش اهمال کاری تحصیلی باشد. باید توجه داشت که خانواده در عین حال که کوچک‌ترین واحد اجتماع است، این واحد اجتماعی مبدأ بروز عواطف انسانی و کانون صمیمانه‌ترین روابط و تعاملات بین فردی است (وایت، شلتون و الکار<sup>۲۸</sup>، ۲۰۱۴؛ ماینر، روزکام، استیونارت، وان - دی، مرتل، برون و کامر<sup>۲۹</sup>، ۲۰۱۱). اهمیت آن به اندازه‌ای است که سلامت و

بالندگی هر جامعه وابسته به سلامت و رشد خانواده در آن است (کومار<sup>۳۰</sup>، ۲۰۱۴). خانواده می‌تواند بین افراد پیوندهای ناگسستنی ایجاد کند. دل بستگی به پدر و مادر و همشیرها غالباً به صورت مادام‌العمر است و این روابط به‌عنوان الگو برای روابط در دنیای بزرگ‌تری چون محله، مدرسه و اجتماع عمل می‌کنند (یان، زهو و انصاری<sup>۳۱</sup>، ۲۰۱۶). یکی از مسائل اجتماعی مهم جوامع امروزی، کاهش حس وجود عناصر جو عاطفی خانواده به شکل مناسب است (گلدنبرگ و گلدنبرگ<sup>۳۲</sup>، ۲۰۱۵). منظور از جو عاطفی خانواده، روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضای آن وجود دارد. جو عاطفی خانواده اساساً یک ارزش والای اجتماعی و یک تکلیف اخلاقی- اجتماعی والدین است که تضعیف آن می‌تواند منجر به اختلال رابطه‌ای در اعضای خانواده و روابط بین‌فردی گردد. توجه کردن به نیازهای زیستی و روانی فرزندان در فضای خانواده باعث کاهش مشکلات رفتاری و بحران‌های رشدی و روانی در آنان می‌شود (کیزنر و کر<sup>۳۳</sup>، ۲۰۰۴). به‌طور کلی روان‌شناسان معتقدند که خانواده مطلوب خانواده‌ای است که امنیت عاطفی، احساس ارزشمندی، باور تعلق و مورد عشق و علاقه بودن را تأمین کند. در این نوع از خانواده‌ها افراد فرصت بیشتری برای رسیدن به استقلال و مسئولیت‌پذیری خواهند داشت و فرزندان نیز سازگاری بیشتری دارند (کومار، ۲۰۱۴). نتایج مطالعات چان و دیکسون<sup>۳۴</sup> (۲۰۱۱) حاکی از آن است که جو عاطفی خانواده با مشکلات رفتاری کمتر، اضطراب پایین، افزایش اعتماد به نفس و فعالیت‌های نوجوانان همراه است. به‌علاوه مدل‌های حمایتی والدین همچون علاقه-مندی و توجه به تعلیم و تربیت با عملکرد تحصیلی فرزندان رابطه مستقیم و معناداری دارد. همچنین یان و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود نشان دادند که روابط خانوادگی منسجم، تأثیر زیادی بر سلامت روانی نوجوانان از جمله کاهش اضطراب و افسردگی دارد.

در مدل پیشنهادی این پژوهش علاوه بر جو عاطفی خانواده، اجتناب تجربه‌ای<sup>۳۵</sup> نیز به‌عنوان یک متغیر واسطه‌ای مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی در نظر گرفته شده است. اجتناب تجربه‌ای شامل تلاش‌های عمدی فرد برای دوری از تجربیات درونی آزارنده همچون احساسات، افکار، خاطرات و حس‌های بدنی می‌باشد (کاشدان، باریوس، استیکر و اکسپرین<sup>۳۶</sup>، ۲۰۰۶) و باعث می‌شود فرد برخلاف اهداف و ارزش‌هایش عمل کند (بیگلادان، کیو، بکن جونز، رابی و کودی<sup>۳۷</sup>، ۲۰۱۵). اجتناب از تجربه مفهومی کلی است که انواعی از اجتناب‌ها را در بر می‌گیرد. اجتناب شناختی (پرت کردن حواس از نگرانی)، اجتناب هیجانی (تلاش برای سرکوب ناراحتی و غمگینی) و اجتناب رفتاری، مثلاً اجتناب از موقعیت‌هایی که باعث برانگیختگی فیزیولوژیکی همراه با حواس بدنی ناراحت‌کننده می‌شوند، نمونه‌هایی از اجتناب‌ها هستند که به‌عنوان راهبردهای مقابله‌ای ناسازگارانه در نظر گرفته می‌شوند (هرشنبرگ، باریوس، فرست، استیگر<sup>۳۸</sup>، ۲۰۱۷). کلارک و تیلر<sup>۳۹</sup> (۲۰۰۹)، اجتناب تجربه‌ای را ارزیابی منفی افراطی از حس‌ها، احساسات و افکار خصوصی ناخواسته و عدم تمایل به تجربه کردن این رویدادها و تلاش عمدی برای کنترل یا فرار از آنها، بیان می‌کنند. از دیدگاه درمان‌پذیرش و تعهد (ACT) شکل اجتناب تجربه‌ای مهم نیست بلکه کارکرد رفتار مهم است. به عبارت دیگر، بسیاری از رفتارها می‌تواند به افراد کمک کند تا از تجارب خود جلوگیری کنند مانند: عصبانی شدن، نوشیدن الکل و یا استفاده از مواد مخدر، اجتناب از مردم و مکان خاص، درگیر شدن در رفتارهای اجباری، خروج از فعالیت‌های باارزش و یا خواب بیش از حد. اگرچه این رفتارها متنوع هستند، اما می‌توانند کارکرد مشابهی داشته باشند، یعنی اجتناب از چیزهای ناخوشایند و فراهم کردن راحتی موقت

(کیارچی و بیلی، ۲۰۰۸؛ به نقل از پاک، ۱۳۹۵). بنابراین دانش‌آموزان ممکن است با توجه به دشواری تکالیف یا شکست در امور تحصیلی و به دنبال آن تجربه‌های ناخوشایند در زمینه تحصیلی و برای اجتناب و فرار از رویارویی با این تجارب ناخوشایند دست به اهمال کاری بزنند (اطهری، ۱۳۹۸).

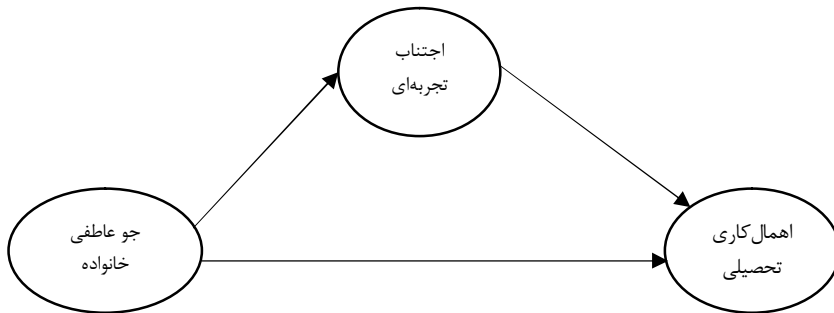
اگرچه اجتناب تجربه‌ای ممکن است در کوتاه‌مدت خوب به نظر برسد، اما در درازمدت مناسب نیست. اجتناب تجربه‌ای به دو دلیل حائز اهمیت است نخست اینکه بسیاری از رفتارهایی که برای اجتناب از هیجان‌های منفی صورت می‌گیرد باعث آسیب جسمی یا وخیم شدن مسائل اولیه می‌شوند به عبارت دیگر بسیاری از نمونه‌های اجتناب تجربه‌ای ممکن است برای مدت کوتاهی تسکین‌دهنده باشد، اما مشکلات و پریشانی ما را در درازمدت وخیم‌تر می‌کنند (باردن و فرگوس<sup>۴۰</sup>، ۲۰۱۶). دوم اینکه بسیاری از مصادیق اجتناب تجربه‌ای مانع از زندگی با معنا و هدفمند می‌شود. بنابراین توانایی تماس برقرار کردن با هیجان‌ها و عدم اجتناب از آنها باعث سلامت روان فرد می‌شود (هایس و همکاران، ۱۹۹۹). تحقیقات متعدد وجود رابطه بین انعطاف‌ناپذیری شناختی و دامنه وسیعی از اختلالات روان‌شناختی از جمله: نشخوار فکری (هلر<sup>۴۱</sup>، ۱۹۹۳)، اضطراب و افسردگی (هایس و همکاران، ۲۰۰۴)، کیفیت زندگی (فینستین و همکاران<sup>۴۲</sup>، ۲۰۱۱)، پرخوری عصبی (کوپر و همکاران<sup>۴۳</sup>، ۲۰۰۴) و ... را تأیید کرده‌اند. در این راستا ریس<sup>۴۴</sup> (۲۰۱۶) پژوهشی با عنوان بررسی نقش واسطه‌ای اجتناب تجربه‌ای بین نگرانی و اهمال کاری تحصیلی انجام داد. نتایج نشان داد اجتناب تجربه‌ای و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارند. امانی و اربابی (۱۳۹۹) در پژوهشی به بررسی رابطه ابعاد والدگری و اهمال کاری تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی پرداختند. نتایج حاکی از آن بود که پاسخ‌گویی پدر، مطالبه‌گری پدر، پاسخ‌گویی مادر و مطالبه‌گری مادر با اهمال کاری تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی رابطه منفی و معناداری دارد. ایسنبک، کارنو و یوکلس - جوارز<sup>۴۵</sup> (۲۰۱۹) نیز در پژوهشی به بررسی رابطه پریشانی روان‌شناختی و اهمال کاری تحصیلی با واسطه انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی پرداختند. نتایج نشان داد بین انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی و اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، همچنین انعطاف‌ناپذیری روان‌شناختی نقش واسطه‌گری بین پریشانی روان‌شناختی و اهمال کاری تحصیلی دارد.

بنابراین با توجه به اینکه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، یکی از شاخص‌های مهم در ارزشیابی آموزش و پرورش است و تمام کوشش‌های این نظام جامعه عمل پوشاندن بدین امر تلقی می‌شود و اهمال کاری تحصیلی به‌عنوان یک مشکل بسیار شایع و مهم قلمداد می‌شود که به‌عنوان مانعی جدی در موفقیت‌های علمی و پیشرفت‌های تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود، همچنین از سوی دیگر با توجه به شیوع بالای اهمال کاری در بین دانش‌آموزان و دانشجویان، لازم و ضروری است که تحقیقاتی در این زمینه انجام شود و عوامل تأثیرگذار بر آن شناسایی شود تا از این طریق بتوان بر بهبود پیشرفت تحصیلی آنان کمک کرد. بنابر آنچه گفته شد ضرورت پژوهش درباره این متغیر و آشکارسازی رابطه آن با دیگر متغیرهای

روان‌شناختی مانند جو عاطفی خانواده و اجتناب تجربه‌ای ضروری است.

براساس مبانی نظری و با توجه به پژوهش‌های انجام‌گرفته در حیطه اهمال کاری تحصیلی مدل فرضی

پژوهش حاضر بدین گونه ترسیم شده است:



شکل ۱: مدل فرضی پژوهش حاضر

## روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف یک تحقیق کاربردی است و از منظر گردآوری داده‌ها در تحقیقات توصیفی جای می‌گیرد و به طور دقیق‌تر همبستگی از نوع معادلات ساختاری است که هدف آن بررسی رابطه بین متغیرها در قالب یک مدل علی است. جامعه مورد مطالعه این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه دهم شهر یزد در سال تحصیلی ۹۹-۹۸ می‌باشد. طبق آمار ارائه‌شده از طرف آموزش و پرورش در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، در پایه دهم ۹۷۵۹ دانش‌آموز مشغول به تحصیل هستند که از این میان با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای ۳۶۸ دانش‌آموز انتخاب و به پرسش‌نامه‌های مورد نظر پاسخ دادند؛ در نهایت بعد از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص، ۳۵۲ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته شد. داده‌های گردآوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و مدل‌یابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم‌افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این پژوهش از سه پرسش‌نامه برای جمع‌آوری اطلاعات استفاده شد.

**پرسش‌نامه اهمال کاری تحصیلی:** این پرسش‌نامه توسط سولومون و راثیلوم (۱۹۸۴) ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۲۷ گویه و سه مؤلفه می‌باشد که عبارت‌اند از: آماده شدن برای امتحانات (۱-۸)، آماده شدن برای تکالیف (۹-۱۹) و آماده شدن برای تحقیق‌های پایان‌ترم (۲۰-۲۷). نمره‌گذاری این مقیاس به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای می‌باشد: هرگز=۱، به ندرت=۲، گاهی=۳، اکثر اوقات=۴ و همیشه=۵. البته باید توجه داشت که گویه‌های ۲-۴-۶-۱۱-۱۳-۱۵-۱۶-۲۱-۲۳-۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسش‌نامه نمره بالا، بیانگر اهمال کاری تحصیلی بیشتر است و نمره پایین، بیانگر اهمال کاری تحصیلی کمتر خواهد بود. در پژوهش اطهری (۱۳۹۸) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ و در پژوهش همتی (۱۳۹۴) پایایی مقیاس ۰/۷۹ برآورد شده است. در پژوهش حاضر پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آمد.

**پرسش‌نامه پذیرش و عمل:** این پرسش‌نامه را در سال ۲۰۱۱ بوند و همکاران ساختند که دارای ۱۰ سؤال و دو خرده مقیاس اجتناب از تجارب هیجانی (۱-۷) و کنترل روی زندگی (۸-۱۰) است. نمره‌گذاری این پرسش‌نامه بر اساس طیف لیکرت هفت درجه‌ای (هرگز = ۱ تا همیشه = ۷) می‌باشد، البته باید توجه

داشت سؤالات ۸ و ۹ و ۱۰ معکوس نمره‌گذاری می‌شوند (هرگز = ۷ تا همیشه = ۱). نمرات بالاتر نشان‌دهنده اجتناب تجربه‌ای بیشتر است. بوند و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با ۲۸۱۶ شرکت‌کننده در شش نمونه نشان دادند که این ابزار پایایی و روایی و اعتبار سازه رضایت‌بخشی دارد؛ به‌طوری که میانگین آلفای کرونباخ ۰/۸۴ و پایایی بازآزمایی در فاصله ۳ تا ۱۲ ماه به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۷۹ به دست آمد. در پژوهش عباسی کردآبادی و قمرانی (۱۳۹۶) نیز ضریب آلفای این پرسش‌نامه ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

**پرسش‌نامه جو عاطفی خانواده:** پرسش‌نامه جو عاطفی خانواده توسط هیل برن (۱۹۶۴) و به منظور بررسی میزان مهرورزی در تعاملات کودک - والد ساخته شده است. این پرسش‌نامه دارای ۱۶ سؤال و ۸ خرده مقیاس (محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد کردن و احساس امنیت) می‌باشد. از مجموع ۱۶ سؤال پرسش‌نامه ۸ سؤال (سؤالات فرد) پیوند عاطفی پدر و فرزند و ۸ سؤال (سؤالات زوج) پیوند عاطفی مادر و فرزند را مورد بررسی قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی کم = ۱، کم = ۲، متوسط = ۳، زیاد = ۴ و خیلی زیاد = ۵) می‌باشد. نمره بالاتر از متوسط بیانگر جو عاطفی مناسب و نمرات پایین‌تر از متوسط بیانگر جو عاطفی ضعیف می‌باشد. جمشیدی (۱۳۷۹)، به نقل از رشیدی‌نژاد، تبریزی و شفیع‌آبادی، (۱۳۹۱) پایایی این آزمون را با استفاده از روش آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرده که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز روایی پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عامل مرتبه دوم بررسی و مورد تأیید قرار گرفت و پایایی آزمون با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

## یافته‌ها

در این بخش از پژوهش ابتدا یافته‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار مربوط به هر یک از متغیرهای پژوهش) و سپس نتایج حاصل از مدل‌سازی معادلات ساختاری آورده شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی دانش‌آموزان برحسب جنسیت

جنسیت	فراوانی	درصد
دختر	۱۹۷	۵۶
پسر	۱۵۵	۴۴
جمع	۳۵۲	۱۰۰

نتایج نشان داد از مجموع ۳۵۲ دانش‌آموز پایه دهم، ۱۹۷ نفر دختر و ۱۵۵ نفر پسر بوده‌اند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
جو عاطفی خانواده	۷۱/۸	۹/۴۵	۲۲	۷۹
اجتناب تجربه‌ای	۳۳/۷۳	۷/۸۶	۱۰	۵۹
اهمال‌کاری تحصیلی	۸۰/۳	۱۳/۵۶	۴۳	۱۱۹

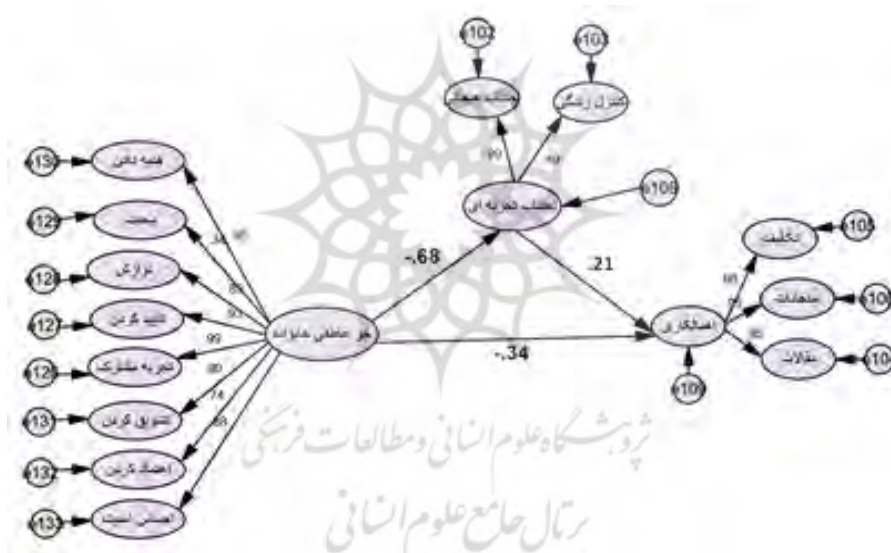
جدول شماره ۲ میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش را نشان داده است.

جدول ۳: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیرها	۱	۲	۳
۱	جو عاطفی خانواده	۱		
۲	اجتناب تجربه‌ای	-۰/۳۳**	۱	
۳	اهمال کاری تحصیلی	-۰/۲۶**	۰/۲۵**	۱

روابط بین متغیرهای پژوهش نشان می‌دهد که امکان انجام مدلیابی معادلات ساختاری با استفاده از داده‌ها وجود دارد.

نتایج مدل اندازه‌گیری پژوهش نشان داد که تمام سؤالات مربوط به پرسش‌نامه‌های جو عاطفی، اجتناب تجربه‌ای و اهمال کاری تحصیلی دارای بار عاملی بالاتر از ۰/۳ هستند.



شکل ۲: مدل نهایی پژوهش

جدول ۴: ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مسیرهای مستقیم در مدل ساختاری پژوهش

مسیر	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (β)	خطای معیار (S.E)	نسبت بحرانی (C.R)	سطح معناداری (P)
جو عاطفی خانواده ← اجتناب تجربه‌ای	-۰/۷۲	-۰/۶۸	۰/۱۰	-۷/۰۸	۰/۰۰۱
اجتناب تجربه‌ای ← اهمال کاری	۰/۲۳	۰/۲۱	۰/۱۱	۲/۱۲	۰/۰۳
جو عاطفی خانواده ← اهمال کاری	-۰/۴	-۰/۳۴	۰/۱۱	-۳/۵۶	۰/۰۰۱



براساس ضرایب استانداردشده (بتا) در جدول ۴ ملاحظه می‌شود جو عاطفی خانواده تأثیر منفی و معناداری بر اجتناب تجربه‌ای ( $\beta = -0/68$ ) و اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = -0/34$ ) داشته است. همچنین اجتناب تجربه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر اهمال کاری تحصیلی ( $\beta = 0/21$ ) داشته است. برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم، خروجی دستور بوت استرپ در نرم‌افزار AMOS گزارش شده است.

جدول ۵: نتایج آزمون بوت استرپ برای ضرایب مسیرهای غیرمستقیم مدل ساختاری

متغیر پیش‌بین	متغیر واسطه	متغیر ملاک	اثر غیرمستقیم	حد پایین	حد بالا	سطح معناداری
جو عاطفی خانواده	اجتناب تجربه‌ای	اهمال کاری تحصیلی	-0/14	-0/36	-0/05	0/008

همان‌طور که نتایج آزمون بوت استرپ در جدول شماره ۵ نشان می‌دهد، اجتناب تجربه‌ای نقش واسطه‌ای بین جو عاطفی خانواده با اهمال کاری تحصیلی برقرار کرده است.

جدول ۶: شاخص‌های برازش مدل ساختاری پژوهش

HOELTER	RMSEA	PCFI	CFI	CIMIN/DF
۲۰۳	0/05	0/67	0/87	۲/۵۸

همان‌طور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود مدل ساختاری پژوهش از برازش قابل قبولی برخوردار است.

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین جو عاطفی خانواده و اهمال کاری تحصیلی با میانجی‌گری اجتناب تجربه‌ای بوده است. نتایج پژوهش نشان داد جو عاطفی خانواده تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر اجتناب تجربه‌ای دارد. این یافته با نتایج پژوهش بیرمنگام و همکاران (۲۰۱۱) و البرزی، انباری و خوشبخت (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از عوامل مهم در تأمین سلامت و بهداشت روانی فرزندان، روابط صحیح و متعادل والدین با آن‌ها است، فرزندان در فضای خصوصی و صمیمانه خانواده یاد می‌گیرند چه احساسی نسبت به خود داشته باشند، دیگران چه واکنشی نسبت به آن‌ها خواهند داشت و آن‌ها باید چگونه درباره واکنش‌های احساسی دیگران فکر کنند. بی‌توجهی والدین به سالم‌سازی روانی و عاطفی کودکان و نوجوانان و نبود روابط مناسب در بیشتر موارد آن‌ها را با کمبودهای عاطفی، انگیزش و مشکلات روانی روبه‌رو می‌سازد و این عامل باعث می‌شود فرزندان در هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات و مسائل زندگی به جای حل کردن مسائل از آن‌ها فرار (اجتناب) کنند. از سوی دیگر باید توجه داشت که خانواده یک نهاد اجتماعی است و روابط میان اعضای آن از اهمیت خاصی برخوردار است. نوع روابط میان اعضای خانواده، فضایی ایجاد می‌کند که در آن افکار، احساسات، عواطف و رفتارها زاده می‌شوند و متقابلاً بر روابط موجود در خانواده اثر می‌گذارند. وجود جو عاطفی گرم و همراه با پذیرش والدین باعث می‌شود اعضای خانواده هنگام روبه‌رو شدن با مشکلات با هم گفت‌وگو کنند و به حل مشکل بپردازند. در نتیجه فرزندان نیز می‌آموزند که چگونه مسائل را مستقلانه حل کنند و در نتیجه آنان از انعطاف‌پذیری شناختی مناسبی برخوردار می‌شوند و

اجتناب تجربه‌ای در آنان کاهش می‌یابد. باید توجه داشت زمانی که جو عاطفی خانواده مناسب باشد، قوانین خشک و غیرقابل تغییر بر فضای خانواده حاکم نیست، فرزندان مورد پذیرش والدین قرار می‌گیرند، در تصمیم‌گیری‌های مختلف نظر فرزندان نیز پرسیده می‌شود، در این صورت فرزندان جرأت و قدرت ابراز عقیده پیدا می‌کنند، به زوایای مختلف مشکل توجه کرده و در حل مسائل مشارکت می‌کنند، در نتیجه از روبه‌رو شدن با مسائل چالش‌برانگیز نمی‌ترسند و از مشکلات اجتناب نمی‌کنند.

نتایج همچنین نشان داد جو عاطفی خانواده تأثیر مستقیم، منفی و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش هریس<sup>۴۶</sup> (۲۰۰۹)، نامیک، لینچ، واستندیسک، بنستین و ریان<sup>۴۷</sup> (۲۰۱۴)، نایلینگ<sup>۴۸</sup> (۲۰۱۰)، محبی نورالدین وند، مشتاقی و شهبازی (۱۳۹۰)، مومنی، عباسی، پیرانی و بگیان کوله مرز (۱۳۹۶) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت یکی از موضوعات مهم برای کاهش اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد محیط مناسب برای حفظ رابطه دوستانه والد-فرزند است. باید توجه داشت که حمایت عاطفی خانواده می‌تواند تأثیر بسزایی در جلوگیری از بروز ناکامی‌های تحصیلی داشته باشد. از طرف دیگر زمانی که جو عاطفی خانواده سالم و مبتنی بر حمایت و همدلی باشد، کودک اطمینان پیدا می‌کند هر زمانی که توانایی موفقیت در مسائل درسی را نداشته باشد (دچار شکست تحصیلی شود) از سوی خانواده مورد قضاوت قرار نمی‌گیرد و این امر به صفات شخصیتی او نسبت داده نمی‌شود؛ در نتیجه زمینه برای تلاش بیشتر و اهمال‌کاری کمتر فراهم می‌شود (ایساکسون و ایکوال<sup>۴۹</sup>، ۲۰۱۰). باید توجه داشت رشد کودکان در فضای خانوادگی مناسب باعث می‌شود زمانی که این کودکان با فعالیت‌های تحصیلی مختلف مواجه می‌شوند، اشتیاق تحصیلی بیشتری داشته باشند، کمتر دچار تنش شوند و کمتر انجام تکالیف را به تعویق بیندازند.

نتایج همچنین نشان داد اجتناب تجربه‌ای تأثیر مثبت و معناداری بر اهمال‌کاری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش یوسفوند و رادمهر (۱۳۹۶)، حشمتی جدا، ساعد، محمدی بایتمر، زوزیان و یوسفی (۱۳۹۷)، اسکنت و بوس<sup>۵۰</sup> (۲۰۱۴)، ریس (۲۰۱۶)، گاگنون، دیون و فیچیل<sup>۵۱</sup> (۲۰۱۶) و ایسنیک و همکاران (۲۰۱۹) همسو می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اجتناب تجربه‌ای اصرار بر یک طرح بهبود یافته است به طوری که فرد توانایی اصلاح پاسخ نادرست را ندارد. در واقع اجتناب تجربه‌ای یک ویژگی منفی است که به فرد اجازه نمی‌دهد تا به موارد جایگزین فکر کند و خود را با شرایط جدید محیط پیرامون سازگار کند. باید توجه داشت که سازگاری با شرایط جدید برای همگان دشوار است، اما در این میان افراد انعطاف‌ناپذیر دشواری‌های بیشتری را تجربه می‌کنند. چنین افرادی در نتیجه اجتناب تجربه‌ای، به احتمال زیاد دچار استرس و اضطراب می‌شوند و در نتیجه در شروع و پیگیری تکالیف دچار ترس و تعلل می‌شوند. احتمالاً در افراد دارای اجتناب تجربه‌ای این تصور ایجاد شده است که قادر به تغییر شرایط نیستند و نمی‌توانند شرایط خود را بهبود بخشند، در نتیجه این عوامل باعث می‌شود که تجارب جدید برای آنان جذابیت خود را از دست بدهد و احساس راحتی بیشتری با تجارب قدیمی خود بکنند، در نتیجه آنان تمایلی به آغاز تکلیف جدید نخواهند داشت و اهمال‌کاری در آنان افزایش می‌یابد. به بیان دیگر برخی دانش‌آموزان هنگام مواجهه با تکالیف درسی، به منظور دوری از هیجانات منفی مانند استرس و اضطراب، انجام به موقع تکالیف درسی را به تعویق می‌اندازند و دچار تعلل تحصیلی می‌شوند.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد در رابطه بین جو عاطفی خانواده و اهمال‌کاری تحصیلی، اجتناب - تجربه‌ای نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. در تبیین این یافته باید گفت در واقع اگر رابطه اعضای خانواده با یکدیگر به صورت گرم و صمیمی و بدون کشمکش و تعارض باشد، جوی آرام و مناسب برای فرزندان ایجاد می‌شود و بدیهی است که آن‌ها از زندگی و تعامل در این خانواده لذت می‌برند. در این صورت فرزندان در هنگام مواجهه با مشکلات و چالش‌های تحصیلی به جای اجتناب از آن‌ها، سعی می‌کنند به تنهایی و یا به کمک سایر اعضای خانواده این مشکلات و چالش‌ها را برطرف کنند. از طرف دیگر باید توجه داشت که در یک خانواده گرم و صمیمی فرزندان با آرامش خاطر به انجام تکالیف درسی می‌پردازند و در این صورت تکالیف درسی به تعویق انداخته نمی‌شود. اما اگر خانواده سرشار از تعارض و کشمکش باشد و اعضا برای یکدیگر احترام قائل نباشند، محیط خانواده به محیطی سرد و طردکننده مبدل شده و فرزندان تمرکز لازم برای انجام تکالیف درسی را ندارند و از انجام آن‌ها اجتناب کرده و آن تکالیف را به زمان دیگری موکول می‌کنند. پژوهشگران در راه انجام هر پژوهشی با محدودیت‌های خاصی مواجه هستند، از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد که ثبات و پایداری نتایج را به دنبال نخواهد داشت. محدودیت دیگر نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبه‌رو سازد. دیگر اینکه جمع‌آوری اطلاعات بر اساس مقیاس خودگزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند. با توجه به رابطه بین متغیرهای پژوهش پیشنهاد می‌شود والدین با فراهم کردن محیط امن خانوادگی، زمینه را برای کاهش اجتناب تجربه‌ای و اهمال‌کاری تحصیلی فراهم کنند. به روان‌شناسان آموزشی و تربیتی نیز پیشنهاد می‌شود که با برگزاری جلسات مختلف خانواده‌ها را آگاه ساخته و آنان را در جهت ایجاد فضای خانوادگی مناسب به منظور بهبود پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یاری رسانند.

#### پی‌نوشت‌ها

- |  |  |
|--|--|
| 1. Academic Procrastination                                | 27. Beutel, Klein, Aufenanger, Brähler,                          |
| 2. Li, H & Xu  | Dreier, Müller & Wölfling  |
| 3. Michałowski, Koziejowski, Drożdziel, Harciarek & Wypych | 28. White, Shelton & Elgar                                       |
| 4. Zhu, Zhu, Liu, Chen, Li, & Zhao                         | 29. Meunier, Roskam, Stievenart, van de Moortele, Browne & Kumar |
| 5. Johnson & Nishimura                                     | 30. Kumar  |
| 6. Klingsieck  | 31. Yan, Zhou & Ansari   |
| 7. Naturil-Alfonso, Peñaranda, Vicente, & Marco-Jiménez    | 32. Goldenberg & Goldenberg                                      |
| 8. Ocak & Boyraz   | 33. Kiesner & Kerr   |
| 9. Balkis & Duru   | 34. Chun & Dickson   |
| 10. Solomon & Rothblum                                     | 35. Experimental Avoidance                                       |
| 11. Mann   | 36. Kashdan, Barrios, Forsyth, Steger                            |
| 12. Ferrari  | 37. Biglana, Gaua, BackenJones, Hinds E, Rusby, Cody             |
| 13. Ordeek & Baldiks                                       | 38. Hershenberg, Barrios, Forsyth, Steger                        |
| 14. Visser, Korthagen & Schoonenb-                         | 39. Clark & Taylor   |

- |  |  |
|--|--|
| oom  | 40. Bardeen & Fergus   |
| 15. Schraw, Wadkins & Olafson                                      | 41. Heller   |
| 16. Wells  | 42. Feinstein & et al  |
| 17. Steel  | 43. Clark & Taylor   |
| 18. Howell & Watson  | 44. Reiss  |
| 19. Sirois & Kitner  | 45. Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez                          |
| 20. Rosario, Costa M, Nunez JC,<br>Gonzalez- Pienda, Solano & Vall | 46. Hariss   |
| 21. Deemer & Smith   | 47. Cooper   |
| 22. Fee & Tangney  | 48. Niemiec, Lynch, Vansteenkiste,<br>Bernste in, Deci, & Ryan |
| 23. Ziegler & Opdenakker   | 49. Eisenbeck, Carreno & Uclés-Juárez                          |
| 24. Kundimer   | 50. Scent & Boes   |
| 25. Kim & Seo  | 51. Gagnon, Dion & Fitchill                                    |
| 26. Hen & Goroshit   |  |

## منابع

- البرزی، م.، انباری، ع و خوشبخت، ف. (۱۳۹۷). بررسی نقش مهارت‌های اجتماعی و جو خانواده در حل مسأله اجتماعی: نقش واسطه‌ای انعطاف‌پذیری شناختی، *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۳۱)، ۳۴-۱.
- امانی، م.، و اربابی، م. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای خودتنظیمی تحصیلی در رابطه بین فرزندپروری و اهمال‌کاری تحصیلی. *مجله بین‌المللی بهداشت مدرسه*، ۷(۲)، ۲۹-۲۱.
- اطهری، ز. (۱۳۹۸). بررسی نقش شفقت به خود در اهمال‌کاری تحصیلی با واسطه‌گری اجتناب تجربه‌ای در دانشجویان دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه یزد.
- تمنائی‌فر، م.، ر.، منصوری نیک، ا. (۱۳۹۲). تبیین اهمال‌کاری تحصیلی بر اساس صفات شخصیتی، کمال‌گرایی و رضایت از زندگی دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۵(۴)، ۱۶۹-۱۶۷.
- حشمتی جدا، آ.، ساعد، ا.، محمدی بایتمر، ج.، زنوزیان، س.، و یوسفی، ف. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان پذیرش و تعهد گروهی بر کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و بهبود دشواری در تنظیم هیجان: کارآزمایی بالینی تصادفی‌شده. *مجله علوم پزشکی دانشگاه کردستان*، ۲۳(۹)، ۸۹-۴۵.
- محبی نورالدین وند، م.، ح.، مشتاقی، س.، و شهپازی، م. (۱۳۹۰). رابطه جو عاطفی خانواده با رشد مهارت‌های اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر و دختر پایه چهارم و پنجم ابتدایی شهرستان مسجد سلیمان. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۸(۲)، ۹۳-۸۴.
- مطیعی، ح.، حیدری، م.، صادقی، م. (۱۳۹۱). پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان‌های شهر تهران. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۸(۲۴)، ۷۲-۵۰.
- مومنی، خ.، عباسی، م.، پیرانی، ذ.، و بگیان کوله مرز، م. ج. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵(۸)، ۱۸۲-۱۵۹.
- یوسف‌وند، ل. و رادمهر، پ. (۱۳۹۶). بررسی اثر روش درمانی مبتنی بر پذیرش و تعهد بر میزان اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان. پنجمین همایش علمی پژوهشی علوم تربیتی و روانشناسی، *آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی ایران*، تهران، انجمن توسعه و ترویج علوم و فنون بنیادین.

- Athari, V. (2018). Examining the role of self-compassion in academic procrastination with the mediation of experiential avoidance in Yazd University students. Master's thesis. Yazd University [In Persian].
- Al-Barzi, M., Anbari, A., & Khoshbat, F. (2017). Investigating the role of social skills and family atmosphere in solving social problems: the mediating role of cognitive flexibility, *Educational Psychology Studies*, 15(31), 1-34 [In Persian].
- Amani, M., & Arbabi, M. (2019). The mediating role of academic self-regulation in the relationship between parenting and academic procrastination. *International Journal of School Health*, 7(2), 21-29 [In Persian].
- Balkis, M., & Duru, E. (2007). The evaluation of the major characteristic and aspects of the procrastination in the framework of psychological counseling and guidance. *Educational Sciences, Theory and Practice*. 7(3), 376-385.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavior among pre-service teachers, and its relationships with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Bardeen, J. R., & Fergus, T.A. (2016). The interactive effect of cognitive fusion and experiential avoidance on anxiety, depression, stress and posttraumatic stress symptoms. *Journal Contextual Behavioral Science*. 5(1), 1-6.
- Biglana A, Gaua, J. G., BackenJones, L., Hinds, E., Rusby, J. C., Cody, C., Sprague, J. (2015). The role of experiential avoidance in the relationship between family conflict and depression among early adolescents. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 4(1), 30-36.
- Brothen, T. and Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance, and mood. *Personality and Individual Differences*, 30(5), 95- 106.
- Beutel, M. E., Klein, E. M., Aufenanger, S., Brähler, E., Dreier, M., Müller, K. W., ... & Wölfling, K. (2016). Procrastination, distress and life satisfaction across the age range—a German representative community study. *Public Library of Science*, 11(2), 457-468.
- Chun, H. & Dickson, G. (2011). “A Psychoeological Model of Acadmic performance among hispanisadolescents”. *Journal youth adolescents*, 40(6), 1581-1594.
- Clark, D., A., & Taylor, S. (2009). The transdiagnostic perspective on cognitive-behavioral therapy for anxiety and depression: New wine for old wineskins. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 23(1), 60-66.
- Cook, G. A., Roggman, L. A. & Boyce, L. K. (2011). Fathers' and mothers' cognitiv stimulation in early play with toddlers: Predictors of 5th grade reading and Math. *Family Science*, 2(2), 131-145.
- Deemer, E. D. , Smith, J. L., Carroll, A. N. and Carpenter, J. P. (2014). Academic Procrastination in STEM: Interactive Effects of Stereotype Threat and Achievement Goals, *Academic Procrastination in Quarterly*, 2(62), 143-155.
- Erding, D., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model, *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97-107.
- Eisenbeck N., Carreno D. F. & Uclés-Juárez, R. (2019). From psychological distress to academic procrastination: Exploring the role of psychological inflexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 13, 103-108.
- Ellis, A., & Knaus W. J. (1997). *Overcoming procrastination*. NY: New American Library.
- Fee, R. L., & Tangney, J. P. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 167-184.

- Ferrari, J. R. (2001). Procrastination as self-regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15 (5), 391-406.
- Golchin, M., & et al. (2002). The Relationship between family function and some psychological characteristics of male and female adolescents. *Journal of Research in Medical Sciences*, 6(4), 300-302 [in Persian].
- Goldenberg, I. & Goldenberg, H. (2015). Family therapy. In R.J, Corsini & wedding (Eds), *Current psychotherapies* (pp.735-426). Itasca, IL: F.E. Peacock publication.
- Hayes, S. C., Strosahl, K., Wilson, K.G., Bissett, R.T., Pistorello, J., Toarmino, D. (2004). Measuring experiential avoidance: A preliminary test of a working model. *Psychological Record*, 54 (4), 553-578.
- Hen, M., and Goroshit, M. (2018). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination, *Current Psychology*, 41(2), 1-10.
- Hill, M. B., Hill, D. A., Chabot, A. E., & Barrall, J. F. (1978). A survey of college faculty and student procrastination. *College Student Journal*, 12(3), 256-262.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167-178.
- Heshmati, S., Mohammadi, B., Jahangir, Z., & Yousefi, F. (2017). Effectiveness of group acceptance and commitment therapy on reducing academic procrastination and improving difficulty in emotion regulation: a randomized clinical trial. *Kurdistan University Journal of Medical Sciences*, (9) 23, 45-89 [in Persian].
- Isaksen, S. G. and Ekvall, G. (2010). Managing for innovation: The two faces of tension within creative climates. *Creativity and Innovation Management*, 19(2), 73-88.
- Johnson, K. & Nishimura, B. (2013). A study on Locus of Control, Hierarchical Position and Procrastination. *European Journal of Management Sciences*. 10(6), 2668-3121.
- Kashdan, T. B, Barrios, V., Forsyth, J. P., & Steger, M. F. (2006). Experiential avoidance as a generalized psychological vulnerability: Comparisons with coping and emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 44(9), 1301-1302.
- Kiesner, J & Kerr, M. (2004). Families, peers, and contexts as multiple determinants of adolescent problem behavior. *Journal of Adolescence*, 27(5), 493-495.
- Kumar, S. (2014). Emotional Maturity of Adolescent Students in Relation to Their Family Relationship. *International Research Journal of Social Sciences*, 3, 6-8.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*. 18 (1), 24-34.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Li, L., Gao, H., and Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159(8), 1-10.
- Mann, L. (2016). Procrastination revisited: a commentary. *Journal of Australian Psychologist*, 51(1), 47-51.
- Meunier, J. C., Roskam, I., Stievenart, M., van de Moortele, G., Browne, D. T & Kumar, A. (2011). Externalizing behavior trajectories: The role of parenting, sibling relationships and child personality. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(1), 20-33.
- Michałowski, J., Kozięjowski, W., Drożdżiel, D., Harciarek, M., and Wypych, M. (2017). Error processing deficits in academic procrastinators anticipating monetary punishment in a go/no-go study. *Personality and Individual Differences*, 117(8), 198-204.

- Mutiie, H., Heydari, M., Sadeghi, M (2012). Predicting academic procrastination based on self-regulated components in first grade high school students in Tehran. *Journal of Educational Psychology*, 8 (24), 72-50.
- Mohabi, M. H., Mushtaghi, S. & Shahbazi, M. (1390). The relationship between the emotional atmosphere of the family and the development of social skills and academic progress of male and female students of the fourth and fifth grade of Masjid Suleiman. *Research in curriculum planning*, 8(2), 84-93 [in Persian].
- Motiee, H., Heydari, M., Sadeghi, M. (1391). Prediction of academic procrastination based on self-regulation components in first grade students of high schools in Tehran. *Educational Psychology Quarterly*, 8 (24), 50-72 [in Persian].
- Momeni, Kh., Abbasi, M., Pirani, Z., & Baghian, M. (2016). The role of excitement and emotional climate of the family in predicting students' academic enthusiasm. *Cognitive Strategies in Learning*, 5(8), 159-182.
- Nailing, X. (2010). Family factors and student outcomes. *Rand Corporation, Ph.D. ERIC Document Reproduction Service, Retrieved [http://www.eric.ed.gov/ERICPortal/recordDetail?ac\\_cno=EJ302109](http://www.eric.ed.gov/ERICPortal/recordDetail?ac_cno=EJ302109)*.
- Naturil-Alfonso, C., Peñaranda, D., Vicente, J., & Marco-Jiménez, F. (2020). Procrastination: the poor time management among university students. In 4th International Conference on Higher Education Advances. *Editorial Universitat Politècnica de València*. 18(1), 1-8.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2014). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 26(6), 761-775.
- Ozer, B. U. & Sackes, M. (2011). Effects of academic procrastination on college student life satisfaction. *Social and Behavioral sciences*, 12(6), 512-519.
- Ocak, G., & Boyraz, S. (2016). Examination of the Relation between Academic Procrastination and Time Management Skills of Undergraduate Students in Terms of Some Variables. *Journal of Education and Training Studies*, 4(5), 2324-8086.
- Reiss, A. (2016). Experiential avoidance as a moderator of the relationship between worry and academic procrastination: CL: Pacific University.
- Rosario, P., Costa, M., Nunez, J. C., Gonzalez- Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: associations with personal, school, and family variables, *The Spanish Journal of Psychology*. 12(1), 118-27.
- Scent, C. L., Boes, S. R. (2014). Acceptance and Commitment Training: A brief intervention to reduce procrastination among college students. *Journal of College Student Psychotherapy*, 28(2), 144-156.
- Schraw, G., Wadkins, T. & Olafson, L. (2007). Doing the things, we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1). 12-25.
- Sirois, F. M., & Kitner, R. (2015). Less Adaptive or more maladaptive? A metaanalytic investigation of procrastination and coping. *European Journal of Personality*, 29 (4), 433-444.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (2020). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice*, 2(3), 446-452.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist*, 51(1), 36-46.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(8), 65-94.

- Tamanaifar, M., Sedighiarfai, F., & Moghadasin, Z. (2013). Explaining academic procrastination on the basis of adapted and unsettled dimensions of perfectionism and the place of restraint. *New Educational Approches*, 7(2), 141-168.
- Visser, L., Korthagen, F. A., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: Students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology*, 9(4), 808- 818.
- White, J., Shelton, K. H. & Elgar, F. J. (2014). prospective associations between the family environment, family cohesion, and psychiatric symptoms among adolescent girls. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(8), 544- 554.
- Wells, A. (2008). *Modifying beliefs. Emotional disorders and metacognition*: John Wiley & Sons Ltd.
- Yosephvand, L., Radmehr, P. (2017). The Effect of Acceptance and Commitment Therapy on Students' Academic Delay. Fifth Scientific Conference on Educational and Psychological Sciences, Social and Cultural Damage of Iran, Tehran, Association for Development and Promotion of Fundamental Sciences and Technologies [in Persian].
- Yan, N., Zhou, N. & Ansari, A. (2016). Maternal depression and children's cognitive and socio-emotional development at first grade: the moderating role of classroom emotional climate. *Journal of Child and Family Studies*, 25(7), 67-90.
- Zhu, Y., Zhu, H., Liu, Q., Chen, E., Li, H., & Zhao, H. (2016, April). Exploring the Procrastination of College Students: A Data-Driven Behavioral Perspective. *In International Database Systems for Advanced Applications*, 64(8), 98-107.
- Ziegler, M & Opdenakker, N. C. (2018). The development of academic procrastination in first-year secondary education students: The link with metacognitive self-regulation, self-efficacy, and effort regulation. *Learning and Individual Differences*, 64(5), 71-82.