






Iranian Journal of Educational Society

Presenting the Academic Procrastination Model based on Self-Directed Learning Strategies and Parenting Styles with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Mohadeseh Nemati¹ , Arezo Shomal Oskoei^{2*} , Haideh Saberi³ 

1. Ph.D. student, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Psychology, Roudhen Branch, Islamic Azad University, Roudhen, Iran.

❖ **Corresponding Author Email:** ashoskoei@riau.ac.ir

Receive: 2023/01/21
Accept: 2023/06/14
Published: 2023/06/29

Keywords:

Academic Procrastination, Self-Directed learning Strategies, Parenting styles, Academic self-Efficacy.

Article Cite:

Nemati M, Shomal Oskoei A, Saberi H. (2023). Presenting the Academic Procrastination Model based on Self-Directed Learning Strategies and Parenting Styles with the Mediating Role of Academic Self-Efficacy, Iranian Society of Sociology of Education. 9(1): 313-324.

Purpose: Academic procrastination causes a drop in academic performance, and should be look for ways to reduce it. As a result, this study was conducted with the aim of presenting the academic procrastination model based on self-directed learning strategies and parenting styles with the mediating role of academic self-efficacy.

Methodology: The research design was cross-sectional from type of correlation. The statistical population of the present study was all secondary school students of Tehran city in the academic years of 2022-23, which out of 23552 students number of 400 people were selected by multi-stage cluster sampling method. In this research were used the tools of academic procrastination (Solomon and Rothblum, 1984), self-directed learning strategies (Pintrich and De Groot, 1990), parenting styles (Baumrind, 1991) and academic self-efficacy (Jinks and Morgan, 1999). In order to analyze the data were used correlation coefficients and structural equation modeling methods in SPSS-V23 and Lisrel-V8.8 software.

Findings: The findings showed that the academic procrastination model based on self-directed learning strategies and parenting styles with the mediating role of academic self-efficacy had a good fit. Also, self-directed learning strategies (cognitive and metacognitive) on academic procrastination and self-efficacy directly and indirectly through academic self-efficacy on academic procrastination had a significant effect ($P < 0.05$). In addition, parenting styles (authoritative, authoritarian and permissive) on academic procrastination and self-efficacy directly and indirectly through academic self-efficacy on academic procrastination had a significant effect ($P < 0.05$).

Conclusion: According to the results, it can be stated that a person has more self-directed learning strategies, authoritative parenting style and academic self-efficacy and less permissive and authoritarian parenting styles, the amount of academic procrastination will decrease.



<https://doi.org/10.22034/ijes.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0



انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران

ارائه مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

محدثه نعمتی^۱، آرزو شمالی اسکویی^۲، هائیده صابری^۳

۱. دانشجو دکتری، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۲. استادیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

۳. استادیار، گروه روانشناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

✉ ایمیل نویسنده مسئول: ashoskoei@riau.ac.ir

چکیده

مقاله تحقیقاتی

هدف: اهمال کاری تحصیلی باعث افت عملکردهای تحصیلی می‌شود و باید به دنبال راهکارهایی برای کاهش آن بود. در نتیجه، این مطالعه با هدف ارائه مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد.

روش‌شناسی: طرح پژوهش مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ بودند که از میان ۲۳۵۵۲ دانش‌آموز، تعداد ۴۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در این پژوهش از ابزارهای اهمال کاری تحصیلی (سولومون و راثیلوم، ۱۹۸۴)، راهبردهای یادگیری خودگردان (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، سبک‌های تربیتی والدین (بامریند، ۱۹۹۱) و خودکارآمدی تحصیلی (جینکس و مورگان، ۱۹۹۹) استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضرایب همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزارهای SPSS-V23 و Lisrel-V8.8 استفاده شد.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی بر ارزش خوبی داشت. همچنین، راهبردهای یادگیری خودگردان (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند ($P < 0.05$). علاوه بر آن، سبک‌های تربیتی والدین (مقتدر، مستبد و سهل‌گیر) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند ($P < 0.05$).

بحث و نتیجه‌گیری: با توجه به نتایج می‌توان اظهار داشت هر چقدر فرد راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک تربیتی مقتدر و خودکارآمدی تحصیلی بیشتر و سبک‌های تربیتی سهل‌گیر و مستبد کمتری داشته باشد، میزان اهمال کاری تحصیلی کمتر خواهد شد.

دریافت: ۱۴۰۱/۱۱/۰۱
پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۲۴
انتشار: ۱۴۰۲/۰۴/۰۸

واژگان کلیدی:

اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودگردان، سبک‌های تربیتی والدین، خودکارآمدی تحصیلی.

استناد مقاله:

نعمتی م، شمالی اسکویی آ، صابری ه. (۱۴۰۲). ارائه مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی، انجمن جامعه شناسی آموزش و پرورش ایران. ۳۱۳-۳۲۴.



<https://doi.org/10.22034/ijcs.2021.541983.1184>



<https://dorl.net/dor/20.1001.1.23221445.1401.15.1.1.0>



Creative Commons: CC BY 4.0

مقدمه

یکی از شایع‌ترین مشکلات در سطوح مختلف تحصیلی، تعلل ورزی آموزشی یا همان اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد. عدم انجام کارها چیزی فراتر از پرهیز از کارهاست. اهمال‌کاری نوعی سندرم فردی است. یعنی کاری را که تصمیم به اجرای آن گرفته می‌شود و آن کار حداقل می‌تواند در آینده برای فرد نتایجی را در بر داشته باشد، بدون دلیل به آینده محول شود. اما در عین حال عدم انجام آن نیز به زیان فرد است و از این بابت خود را سرزنش می‌کند. چنین فرآیندی فرد را وادار می‌کند که برای موجه جلوه دادن عادت مورد نظر دلایل متعددی را بیاورد، فرد اهمال‌کار مجبور است در قبال تعلل ورزیدن و هم‌زمان سرزنش کردن خویش از خود دفاع نماید. بدین ترتیب از یک سو برای عدم انجام کارهایش دلیل تراشی می‌کند و از سوی دیگر انجام کارش را به آخرین دقایق موکول می‌کند (Shariatzade Araqi, 2021). بدون شک افراد زیادی در جامعه هستند که ارزش تعلیم و تربیت را درک می‌کنند و می‌خواهند تبدیل به یک یادگیرنده مادام‌العمر شوند؛ حتی برخی دست به برنامه ریزی هم می‌زنند، اما در عمل، اهمال‌کار هستند و به دلایل مختلف نمی‌توانند به برنامه‌هایشان عمل کنند و حتی در مواردی که تکلیفی اجباری بر عهده آنها قرار می‌گیرد نیز معمولاً تا دقایق آخر، انجام تکلیف محوله را به تعویق می‌اندازند و در آخرین فرصت و طبیعتاً با استرس فراوان و کیفیت پایین تکالیف خود را انجام می‌دهند (Li, Gao and Xu, 2020). از جمله مهم‌ترین انواع اهمال‌کاری، اهمال‌کاری تحصیلی است که متأسفانه در بین دانش‌آموزان و دانشجویان شیوع گسترده‌ای دارد و قشر قابل توجهی از آنان رفتارهایی مثل به تعویق انداختن انجام تکالیف درسی، درس خواندن فقط در شب امتحان و غیره را از خود نشان می‌دهند که نتیجه آن سطح پایین این افراد از نظر علمی، گرفتن نمرات پایین در امتحانات، استرس و اضطراب بالا و غیره خواهد بود (Malkoc and Kesen Mutlu, 2018).

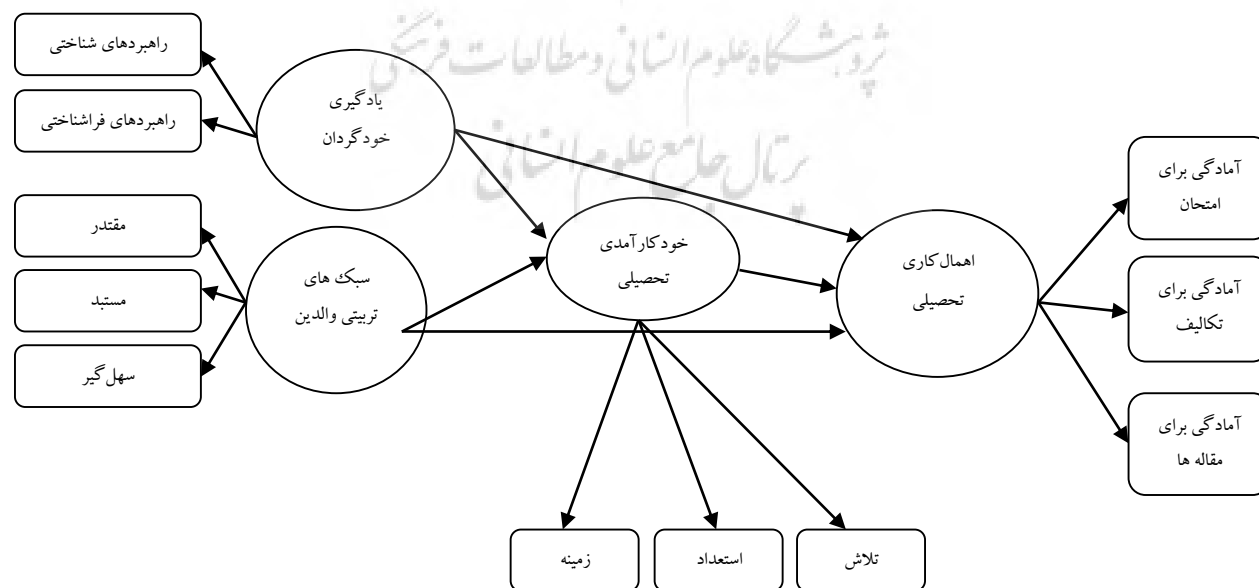
اهمال‌کاری به عنوان نوعی نقص در راهبردهای یادگیری خودگردان است (De Palo, Monacis and Sinatra, 2019). از سوی دیگر کمبود رفتارهای خودتنظیم در دانش‌آموزان اهمال‌کار مانند تعیین هدف، استفاده از راهبردهای یادگیری خودگردان و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می‌شود (Limone, Sinatra, Ceglie and Monacis, 2020). راهبردهای یادگیری خودگردان، به نقش فرد در فرایند یادگیری تأکید می‌کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت‌ها، رفتارها و تلاش‌هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می‌کنند (De Palo, Monacis, Miceli, Sinatra and Di Nuovo, 2017). راهبردهای یادگیری خودگردان شامل باورهای انگیزشی (مانند خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (مانند راهبردهای شناختی و خودتنظیمی) هستند (Pintrich and De Groot, 1990). خودگردانی در یادگیری فرآیند فعال و سازمان‌یافته‌ای است که بر اساس آن فراگیران اهدافی را برای خود انتخاب و سپس سعی می‌کنند شناختی، انگیزشی و رفتار خود را برای نیل به آن اهداف تنظیم، کنترل و نظارت نمایند (Alghamdi, Karpinski, Lepp and Barkley, 2020).

نتایج بررسی Saad (2020) حاکی از آن بود که یادگیری خودگردان با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اختلال یادگیری ارتباط معکوس داشت. در پژوهش San, Roslan and Sabouripour (2016) نشان داده شد که با افزایش یادگیری خودتنظیم میزان اهمال‌کاری دانشجویان کاهش می‌یابد. سبک‌های تربیتی والدین یکی از عوامل مرتبط با اهمال‌کاری تحصیلی است (Batool, 2020). سبک‌های تربیتی والدین یکی از سازه‌های جهانی است (Yang, Asbury and Griffiths, 2019) که بیانگر روابط عاطفی و نحوه ارتباط کلی والدین با فرزندان است و عامل مهم برای رشد و یادگیری کودکان به شمار می‌آید. بر این اساس دو بعد مهم در شیوه تعامل والدین با فرزندانشان شناسایی شد که عبارتند از: توقع و پاسخ‌دهی و بر پایه تعامل بین آنها سه نوع سبک تربیتی مقتدر، مستبد و سهل‌گیر را مشخص نمود (Baumrind, 1991). سبک تربیتی والدین فعالیت پیچیده شامل روش‌ها و رفتارهای ویژه‌ای است که به‌طور مجزا یا در تعامل با یکدیگر بر رشد کودک تأثیر می‌گذارد و نشان‌دهنده تلاش‌های والدین برای کنترل، مدیریت و اجتماعی کردن کودکان است (Zhang, Miller and Halgunseth, 2023).

والدین مقتدر به فرزندان خود استقلال و آزادی فکری می‌دهند و آنها را تشویق می‌نمایند و در ضمن نوعی محدودیت و کنترل را نیز بر آنها اعمال می‌کنند. والدین مستبد با ویژگی‌های توقع بالا و پاسخ‌دهی پایین مشخص و این والدین قوانین خود را به‌صورت انعطاف‌ناپذیری بر فرزندان تحمیل می‌کنند و از نظر تربیتی خشن و تنبیه‌کننده هستند و ابراز محبت و صمیمیت آنها نسبت به کودکان کم و در مقابل کودکان را زیاد تنبیه و با رفتار بد آنها مقابله می‌کنند. والدین سهل‌گیر به صورتی افراطی نسبت به کودکان خود پذیرش و پاسخ‌دهی دارند، اما توقعی از کودکان خود ندارند و نسبت به آموزش رفتارهای اجتماعی خود کم‌کاری و سهل‌انگاری می‌کنند (Kakinami, Barnett, Seguin and Paradis, 2015). Sulaiman and Hassan (2019) در پژوهش خود اشاره می‌کنند افراد اهمال‌کار توسط والدینی تربیت شده‌اند که معیار ارزشمندی را بر پیشرفت قرار داده‌اند. به خاطر همین نکته، افراد اهمال‌کار میزان ارزش خود را از طریق میزان موفقیت‌هایشان محاسبه می‌کنند. نتایج بررسی Woo and Yeo (2019) حاکی از آن است که اهمال‌کاری فرزندان در مقابل والدین آشفته و سخت‌گیر بیشتر از والدین گرم و صمیمی و مقتدر است. Gunduz (2020) استنباط کرد که اهمال‌کاری دانش‌آموزان ممکن است در پاسخ به انتظار والدین باشد که در برخورد با کودکان با شیوه‌های خشن و کنترل‌کننده برخورد می‌کنند.

یکی دیگر از عوامل مهم و موثر بر اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان، خودکارآمدی تحصیلی است (Barati, Farzad, Saleh Sedghpoor and Tajalli, 2021). وقتی فرد باور داشته باشد که توانایی پیشرفت و کسب موفقیت در زمینه تحصیل را داراست به خودکارآمدی تحصیلی دست یافته است (Zhen, Liu, Ding, Wang, Liu and Xu, 2017). باورهای خودکارآمدی شخصی، به طور دقیق تفسیر او از کارهای گذشته نیست، بلکه ابزاری مستند است که چگونگی تعامل او را با محیط و افراد دیگر ممکن می سازد. خودکارآمدی ادراک شده قضاوت فرد درباره لیاقت های خویشتن است (Yokoyama, 2019). از این جهت شناخت متغیرهای موثر بر خودکارآمدی تحصیلی، به عنوان نقش میانجی به پیش بینی بهتر اهمال کاری تحصیلی می انجامد. دانش آموزانی که دارای خودکارآمدی بیشتری هستند، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می کنند که نهایتاً بر موفقیت آنها منتهی می شود. به عبارتی خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی می تواند اهمال کاری تحصیلی را کاهش دهد (Malkoc and Kesen Mutlu, 2018). شناسایی متغیرهایی که می تواند بر خودکارآمدی تحصیلی، از یک سو، پیشگیری از پیامدهای شکست در مدرسه و پدیدآوری محیطی خوشایند برای یادگیری را افزایش می دهد و از سوی دیگر می تواند در دستیابی به روش های مناسب و تکیه بر اولویت های کاربردی کمک کند (Honick and Broadbent, 2016). Zysberg L, Schwabsky (2021) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی تحصیلی مفهومی مرتبط با خودکارآمدی عمومی می دانند که به باور دانش آموز در مورد توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. در پژوهش Kozikoglu (2019) خودکارآمدی تحصیلی بیانگر احساس توانایی فرد در مورد فعالیت های یادگیری، احاطه بر موضوعات درسی و برآورده کردن انتظارات تحصیلی است. در رابطه با تاثیر خانواده بر خودکارآمدی فرزندان، Boahene, Fang and Sampong (2019) به این نتیجه رسیدند که سبک های تربیتی والدین به ویژه ارتباط موثر والدین با فرزندان، به ایجاد و افزایش خودکارآمدی و اطمینان آنان در برخورد موثر با تکالیف و چالش های تحصیلی کمک می کند.

یکی از اهداف آموزش و پرورش، تربیت دانش آموزانی است با روابط سالم و سازنده و جلب توجه این دانش آموزان به مشارکت در فعالیت های اجتماعی و داشتن روابط اجتماعی سالم همراه با سرمایه روانشناختی بالا، بتوانند شهروندان مفیدی برای خود و جامعه باشند. لذا، تا شرایط لازم از نظر آموزش فراهم نگردد، تحقق این هدفها تا حدودی غیرممکن است. در نتیجه، انجام این پژوهش می تواند در جهت شناخت مسأله اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیشاینده مرتبط با آن، به عنوان یک مبحث جدید مؤثر واقع شود و رهنمودهایی جهت شناسایی و کاهش اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان ارائه نماید و کاهش پژوهش در این حیطه، به خصوص در داخل کشور را جبران نماید. همچنین، از ضرورت های دیگر پژوهش حاضر این است که محافل آموزشی را به مساعدسازی شرایط و محیط یادگیری فراگیران جلب کند. بنابراین، انجام این پژوهش می تواند در جهت شناخت مسأله اهمال کاری تحصیلی و عوامل پیشاینده آن مؤثر واقع شود و رهنمودهایی در این زمینه ارائه نماید. لذا محقق در جهت پاسخ به این سوال است که: آیا اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک های تربیتی والدین با نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی قابل پیش بینی است؟ در ادامه مدل مفهومی پژوهش در شکل ۱ آورده شد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

روش‌شناسی

طرح پژوهش مقطعی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه ۲ و ۴ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۰۲ بودند که از میان ۲۳۵۵۲ دانش‌آموز، تعداد ۴۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. تعداد کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه بر اساس گزارش آموزش و پرورش شهر تهران ۲۳۵۵۲ نفر بودند. دربارهٔ حجم نمونه در پژوهش‌های مربوط به روش تحقیق همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری نظرات گوناگون وجود دارد، ولی همه بر این موضوع توافق دارند که مدل معادلات ساختاری شبیه تحلیل عاملی است که با نمونهٔ بزرگ قابل اجرا می‌باشد. بسیاری از متخصصان آماری حجم حدود ۲۰۰ نفر را برای برآزش مدل کافی دانستند، اما معمولاً بر اساس اندازه اثر مورد انتظار و توزیع متغیرهای اندازه‌گیری شده و همچنین لحاظ توان آزمون، به ازای هر پارامتر برآورد شده حداقل ۱۰ آزمودنی کافی می‌باشد، به شرط اینکه اندازه برآورد اثر بزرگ باشد و متغیرهای اندازه‌گیری شده دارای توزیع نرمال باشند. حداقل نمونه پژوهش حاضر با در نظر گرفتن تعداد پارامترهای برآورد شده در مدل حداقل ۳۵۰ نفر از دانش‌آموزان بود، که با در نظر گرفتن ریزش‌های احتمالی ۴۰۰ دانش‌آموز (۲۰۰ دانش‌آموز دختر و ۲۰۰ دانش‌آموز پسر) بود. روش نمونه‌گیری در این پژوهش، نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بود. بدین صورت که از میان مدارس متوسطه در شهر تهران ابتدا مناطق ۴ و ۲ انتخاب و سپس از هر منطقه، دو مدرسه و سپس از هر مدرسه چهار کلاس به تصادف انتخاب شد و در نهایت پرسشنامه‌ها در میان دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شد. لازم به ذکر است به منظور روش گردآوری داده‌ها با توجه به شرایط بهداشتی کشور (شیوع ویروس کرونا) پژوهشگر با دسترسی به گروه‌های فعال در شبکه‌های مجازی دانش‌آموزان (گروه‌های که به منظور برگزاری کلاس‌های آنلاین در شبکه‌های مجازی ایجاد شده‌اند)، بعد از توضیح اهداف پژوهشی، اقدام به ارسال پرسشنامه‌ها به گروه‌ها نمود. در این مطالعه از ابزارهای زیر استفاده شد.

الف) پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی (Solomon and Rothblum, 1984): این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: آمادگی برای امتحانات شامل ۸ گویه، آمادگی برای تکالیف شامل ۱۱ گویه آمادگی برای مقاله‌های پایان‌ترم شامل ۸ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های هرگز، به ندرت، گه‌گاهی، اکثر اوقات و همیشه نشان می‌دهند که به گزینه هرگز نمره ۱، به ندرت نمره ۲، گه‌گاهی نمره ۳، اکثر اوقات نمره ۴ و همیشه نمره ۵ تعلق می‌گیرد. همچنین، در این ابزار گویه‌های ۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان روایی محتوایی ابزار را تایید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کردند. Zarkouipour, Sanagoy Mohrar and Shirazi (2022) مقدار پایایی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش کردند. ب) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان (Pintrich and De Groot, 1990): این پرسشنامه دارای ۴۷ گویه می‌باشد که ۲ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: باورهای انگیزشی شامل ۲۵ گویه و راهبردهای یادگیری خودگردان شامل ۲۲ گویه است. در پژوهش حاضر از مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردان استفاده شد که دارای دو خرده‌آزمون راهبردهای شناختی (تمرین، مرور، سامان‌دهی) و فراشناختی (راهبردهای فراشناخت و مدیریت تلاش‌های فردی) است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم نشان می‌دهند که به گزینه کاملاً مخالفم نمره ۱، مخالفم نمره ۲، نظری ندارم نمره ۳، موافقم نمره ۴ و کاملاً موافقم نمره ۵ تعلق می‌گیرد. سازندگان روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتایج حاکی از وجود عامل‌های مذکور بود و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ برای راهبردهای شناختی ۰/۸۳ و راهبردهای فراشناختی ۰/۷۴ گزارش کردند. Moradi, Meheronaghash and Meheronaghash (2020) مقدار پایایی را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کردند.

ج) پرسشنامه سبک‌های تربیتی والدین (Baumrind, 1991): این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: سبک تربیتی مقتدر شامل ۱۰ گویه، سبک تربیتی مستبد شامل ۱۰ گویه و سبک تربیتی سهل‌گیر شامل ۱۰ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً مخالفم، مخالفم، تقریباً مخالفم، موافقم و کاملاً موافقم نشان می‌دهند که به گزینه کاملاً مخالفم نمره ۰، مخالفم نمره ۱، تقریباً مخالفم نمره ۲، موافقم نمره ۳ و کاملاً موافقم نمره ۴ تعلق می‌گیرد. سازنده روایی ابزار را با روش تحلیل عاملی اکتشافی بررسی و نتایج حاکی از وجود عامل‌های مذکور بود و پایایی آن را با روش بازآزمایی برای سبک تربیتی مقتدر ۰/۹۲، مستبد ۰/۸۵ و سهل‌گیر ۰/۸۱ گزارش کرد. Moazen, Aghaei and Golparvar (2020) مقدار پایایی را با روش آلفای کرونباخ برای سبک تربیتی مقتدر ۰/۶۹، مستبد ۰/۷۳ و سهل‌گیر ۰/۷۳ گزارش کردند.

د) پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (Jinks and Morgan, 1999): این پرسشنامه دارای ۳۰ گویه می‌باشد که ۳ مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: تلاش شامل ۱۰ گویه، استعداد شامل ۱۰ گویه و زمینه شامل ۱۰ گویه است. نحوه پاسخ‌دهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های کاملاً موافق، تا حدودی موافق، تا حدودی مخالف و کاملاً مخالف نشان می‌دهند که به گزینه کاملاً مخالف نمره

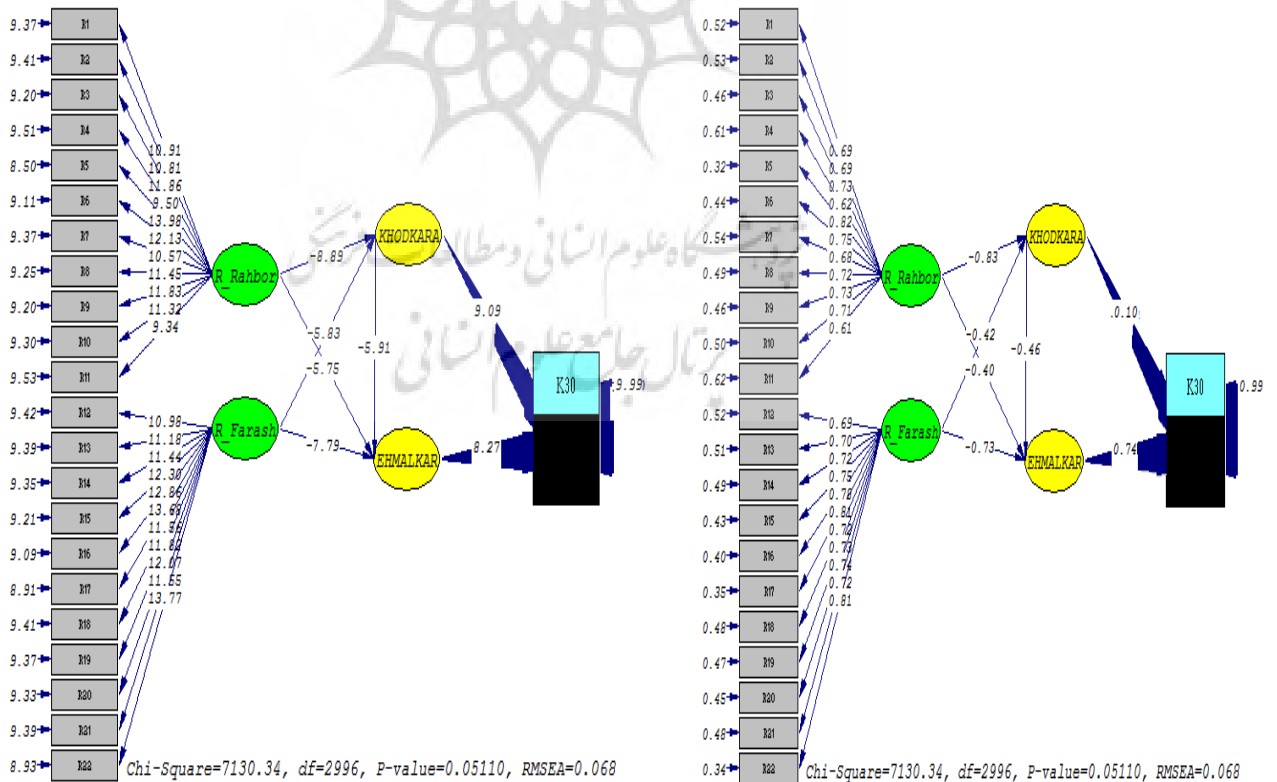
مقدار	همبستگی	**-.۰/۷۲۹	**۰/۷۵۱	**۰/۶۹۴	**۰/۲۰۸	**۰/۳۱۷
مقتدر	Sig	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
خودکارآمدی تحصیلی	همبستگی	**۰/۳۲۴	**۰/۳۶۱	**۰/۳۳۲	**۰/۴۱۲	**۰/۴۳۹
	Sig	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰

اطلاعات جدول ۲ ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد و با توجه به آنها بین اهمال کاری تحصیلی، راهبردهای شناختی و فراشناختی، سبک‌های تربیتی والدین سهل‌گیر، مستبد و مقتدر رابطه معنادار وجود دارد ($P < 0.001$). گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مدل پژوهش در جدول ۳ آورده شد.

جدول ۳. گزیده‌ای از شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص	نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش خوب
شاخص‌های برازش مطلق	سطح تحت پوشش (کای اسکوئر)	---	۷۱۳۰/۳۴	---
شاخص‌های برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۰	بیشتر از ۰/۸۰
	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده	AGFI	۰/۸۰	بیشتر از ۰/۸۰
	شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۹	بیشتر از ۰/۹۰
شاخص‌های برازش مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۶	کمتر از ۰/۱۰

اطلاعات جدول ۳ شاخص‌های برازش مدل پژوهش را نشان می‌دهد و با توجه به آنها مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی برازش خوبی داشت. مدل‌یابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در شکل ۲ و اثرهای مستقیم و غیرمستقیم آن در جدول ۴ آورده شد.

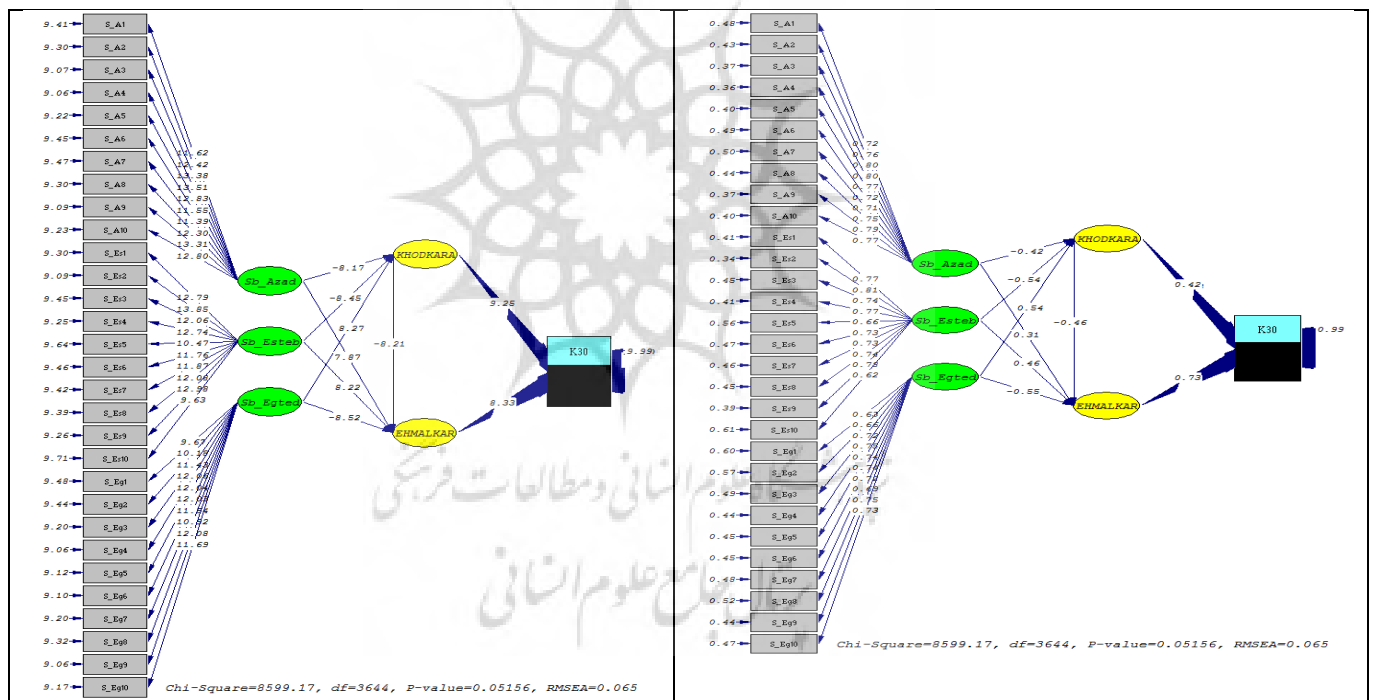


شکل ۲. مدل‌یابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در حالت ضریب مسیر و معناداری

جدول ۴. اثرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

کل	اثر		متغیر وابسته	متغیر مستقل
	غیرمستقیم	مستقیم		
-۰,۸۳	----	-۰,۸۳	خودکارآمدی تحصیلی	راهبردهای شناختی
-۰,۴۶	----	-۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
-۰,۰۲	-۰,۸۳ * -۰,۴۶ = ۰,۳۸	-۰,۴۰	اهمال کاری تحصیلی	راهبردهای شناختی
-۰,۴۲	----	-۰,۴۲	خودکارآمدی تحصیلی	فراشناختی
-۰,۴۶	----	-۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
-۰,۵۴	-۰,۴۲ * -۰,۴۶ = ۰,۱۹	-۰,۷۳	اهمال کاری تحصیلی	فراشناختی

اطلاعات شکل ۲ و جدول ۴ مدلیابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد و با توجه به آنها راهبردهای یادگیری خودگردان (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند ($P < 0.05$). چون که معناداری آزمون تی برای همه اثرها بالاتر از ۱/۹۶ بود. مدلیابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در شکل ۳ و اثرهای مستقیم و غیرمستقیم آن در جدول ۵ آورده شد.



شکل ۳. مدلیابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی در حالت ضریب مسیر و معناداری

جدول ۵. اثرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی

کل	اثر		متغیر وابسته	متغیر مستقل
	غیرمستقیم	مستقیم		
-۰,۴۲	----	-۰,۴۲	خودکارآمدی تحصیلی	سهل گیر
-۰,۴۶	----	-۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
۰,۵۰	-۰,۴۲ * -۰,۴۶ = ۰,۱۹	۰,۳۱	اهمال کاری تحصیلی	آزادگذاری مطلق
-۰,۵۴	----	-۰,۵۴	خودکارآمدی تحصیلی	مستبد
-۰,۴۶	----	-۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی

۰,۷۱	$-۰,۵۴ * -۰,۴۶ = ۰,۲۵$	۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	مستبد
۰,۵۴	----	۰,۵۴	خودکارآمدی تحصیلی	مقتدر
-۰,۴۶	-----	-۰,۴۶	اهمال کاری تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی
-۰,۸۰	$۰,۵۴ * -۰,۴۶ = -۰,۲۵$	-۰,۵۵	اهمال کاری تحصیلی	مقتدر

اطلاعات شکل ۳ و جدول ۵ مدل‌یابی معادلات ساختاری مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی را نشان می‌دهد و با توجه به آنها سبک‌های تربیتی والدین (سهل‌گیر، مستبد و مقتدر) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند ($P < ۰/۰۵$). چون که معناداری آزمون تی برای همه اثرها بالاتر از ۱/۹۶ بود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای یادگیری خودگردان و سبک‌های تربیتی والدین با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی انجام شد. نتایج نشان داد که راهبردهای یادگیری خودگردان (شناختی و فراشناختی) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند. نتایج پژوهش با یافته‌های (Shariatzade Araqi, 2021; Khan, Schommer-Aikins and Saeed, 2021; Abedi, Saeidipour, Seyf and Farajollahi, 2017) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که به کارگیری راهبردهای شناختی سطحی، در مقایسه با استفاده از راهبردهای شناختی عمیق، مستقیماً به عملکردهای تحصیلی پایین‌تری می‌انجامد و زمانی که دانش‌آموزان اهمال کاری بالایی دارند و تکالیف خود را به لحاظات آخر می‌اندازند، می‌تواند بیشتر از هر زمانی آنان را به سوی استفاده از راهبردهای شناختی سطحی سوق دهد و به سبب آنکه یکی از پیامدهای اولیه و اصلی اهمال کاری اضطراب است، این امر موجب می‌شود که همین به کارگیری راهبردهای شناختی سطحی نیز به درستی صورت نگیرد و سطحی‌ترین پردازش بر روی اطلاعات صورت پذیرد. همچنین، همه رفتارهای اهمال‌کارانه مضر نبوده و یا لزوماً منجر به پیامدهای منفی نمی‌شود. به طور کلی آن‌ها دو نوع کلی از افراد اهمال‌کار را مطرح ساختند، افراد اهمال‌کار منفعل، همان افرادی هستند که به طور مرسوم اهمال کاری کرده و تکالیف و وظایفشان را به دلیل ناتوانی در تصمیم‌گیری بر سر این که به موقع عمل کنند، تا دقایق پایانی به تاخیر می‌اندازند. در مقابل افراد اهمال‌کار فعال، با استفاده از انگیزش نیرومندشان تحت فشار زمانی، تمعداً تصمیم به اهمال کاری می‌گیرند و قادرند قبل از رسیدن آخرین مهلت، تکلیف را به اتمام رسانده و با استفاده از راهبردهای خودگردانی به نتایج رضایت‌بخشی دست یابند. در مجموع می‌توان گفت که خودکارآمدی تحصیلی در رابطه‌اش به اهمال کاری تحصیلی از مسیر خودگردانی می‌گذرد. به این معنی که خودکارآمدی، سطح راهبردهای خودگردانی افراد را تعیین می‌کند، و میزان استفاده افراد از راهبردهای خودگردانی یادگیری در تعیین میزان اهمال کاری تحصیلی آنها تاثیرگذار می‌باشد.

نتایج نشان داد که سبک‌های تربیتی والدین (سهل‌گیر، مستبد و مقتدر) بر خودکارآمدی و اهمال کاری تحصیلی به صورت مستقیم و از طریق خودکارآمدی تحصیلی بر اهمال کاری تحصیلی به صورت غیرمستقیم تاثیر معنادار داشتند. نتایج پژوهش با یافته‌های (Gunduz, 2020; Chen, Yang and Jiao, 2022; Sulaiman and Hassan, 2019; Woo and Yeo, 2019; Vazpour, Esmaeeli, Hassannia and Azami, 2015) همسویی دارد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که والدین از طریق سبک‌های تربیتی تاثیرات بسیار مهم و چشمگیری در تحصیلی فرزندان در سطوح مختلف آموزش دارند. نوجوانان و جوانان، برای موفقیت در آموزش و زندگی آتی نیازمند اعتماد، حمایت، روابط نزدیک با خانواده، خصوصاً والدین شان هستند. به همین دلیل برخی از محققان پیشنهاد کرده‌اند که حمایت خانواده از نوجوانان از طریق سبک‌های تربیتی مناسب والدین، پشتوانه محکمی در طول زندگی آنها به خصوص طی سال‌های تحصیل و مدرسه است. در بسیاری از مطالعات تجربی، محققان تلاش کرده‌اند که اثرات سبک‌های تربیتی والدین را بر پیامدهای مختلف تحصیلی کودکان و نوجوانان از جمله در اهمال کاری تحصیلی توضیح دهند. در این مطالعات به طور مداوم اثبات شده است که کودکان و نوجوانانی که در خانواده‌های بزرگ شده‌اند که سبک تربیتی مقتدر در آن وجود داشته است، در مدرسه در مقایسه با کسانی که در خانواده‌های بزرگ شده‌اند که انواع دیگر سبک‌های تربیتی را اتخاذ کرده‌اند، کارایی بهتری دارند. سبک تربیتی سهل‌گیر با فقدان کنترل والدین و پاسخدهی به خواسته‌های کودک مشخص می‌شود. این سبک تربیتی با اهمال کاری فرزندان، به دلیل فقدان نظارت و ویژگی‌های اهمال‌کارانه والدین رابطه دارد. خانواده‌هایی که در آنها سبک تربیتی مقتدر اعمال می‌شود با اعمال قوانین و مقررات لازم و تعیین استانداردهای دقیق، و همچنین داشتن انتظارات متناسب با توانایی فرزندان، به آنها

آزادی انتخاب داده و آنها را در تصمیم گیری ها دخیل می داند و ضمن حمایت لازم، به آنها استقلال می دهند، در نتیجه فرزندان والدین مقتدر به توانایی های خود اطمینان می کنند و سطح خودکارآمدی بالاتری دارند. ولی والدینی که سبک تربیتی مستبد را در خانواده اجرا می کنند، نظارت و کنترل زیادی بر فرزندان شان دارند، حق انتخاب را از آنها سلب می کنند، توانایی های آنها را نادیده می گیرند و انتظارات نامعقولی از آنها دارند، فرزندان مجبورند که از والدین به صورت مطلق پیروی کنند که این خود پیامدهای منفی بسیاری دارد، از جمله این که فرزندان نسبت به توانایی های خود شک کرده و خودکارآمدی آنها کاهش و اهمال کاری آنان افزایش پیدا می کند. به طور کلی محیط خانواده می تواند تاثیر بسزایی در کیفیت رشد و پرورش فرزندان در زمینه های گوناگون از جمله مسائل آموزشی داشته باشد.

خودکارآمدی اهمیت زیادی در فرایند یادگیری خودگردان دارد. چون که بر میزان درگیری و ایستادگی یادگیرندگان در تکالیف چالش انگیز اثر می گذارد. به طور کلی خودکارآمدی تحصیلی نقش مهمی در انرژی بخشیدن به دانش آموزان برای وضع اهداف بالا، اثرگذاری بر میزان تلاش، و کمک به دانش آموزان برای شناسایی مطمئن راهبردهای موثر یادگیری دارد. به نظر می رسد دانش آموزانی که سطح خودکارآمدی تحصیلی پایینی دارند هنگام رویارویی با چالش های تحصیلی از کوشش خود می کاهند و زود به راه حل های سطح پایین تن می دهند، در حالی که افراد با سطح خودکارآمدی تحصیلی بالاتر فعالیت های چالش انگیز و محیط هایی را بر می انگیزند که حس می کنند برای انجام آنها توانایی دارند و همین امر برایشان عملکرد تحصیلی بهتری را به دنبال خواهد داشت. در مورد میانجی گری خودکارآمدی می توان چنین بیان نمود دانش آموزان با خودکارآمدی بالا نسبت به دانش آموزانی که به توانایی های خود تردید دارند در انجام تکالیف آموزشی بیشتر شرکت می کنند، یادگیری را مدیریت می کنند و قادر به سازمان دهی و تنظیم روند اجرایی فعالیت ها هستند. به طور کلی توانایی استفاده از راهبردهای یادگیری مناسب به فرد امکان می دهد تا بر رفتارهایش کنترل و نظارت داشته باشد. یعنی رفتارهایش را ارزیابی کند، آنها را با معیارهای خویش بسنجد و در مورد خود، تقویت و تنبیه اعمال کند. شخصی که نتیجه ارزیابی از خودش مثبت است خود را کارآمد تشخیص می دهد و با علاقه و پشتکار به انجام کارها می پردازد. زیرا معتقد است که می تواند پیشرفت بیشتری کسب نماید. هم چنین کسی که از نتایج خودسنجی خود خیلی راضی نیست، الزاماً سطح خودکارآمدی و انگیزش خود را برای کوشش های بیشتر کاهش نمی دهد. به شرط آن که بر این باور باشد که توانایی موفق شدن را دارد، اما روشی که تاکنون به کار بسته نادرست بوده است.

محدودیت این مطالعه این است که این پژوهش محدود به نمونه مورد بررسی از دانش آموزان است که این تعداد نمی تواند معرف خوب و کافی برای کل جامعه دانش آموزان باشد. بنابراین تعمیم دادن نتایج فقط به جامعه موردنظر منطقی و امکان پذیر است، و برای سطوح دیگر باید با رعایت احتیاط این کار را انجام داد. همچنین پژوهشگر در فرایند نمونه گیری و توزیع پرسشنامه ها به علت مصادف شدن اجرای فرایند نمونه گیری با پاندمی کرونا با محدودیت هایی در توزیع پرسشنامه و اجرای فرایندهای آموزشی مواجه شد. بنابراین، انجام پژوهش های بیشتر درباره اهمال کاری تحصیلی و حتی پژوهش هایی به تفکیک جنسیت و مقطع تحصیلی پیشنهاد می شود. بنابراین با توجه به یافته های مطرح شده و مدل مفهومی، معلمان می توانند به عوامل موثر در تغییر و بهبود سازه های انگیزشی از طریق ایجاد چالش های فکری در موقعیت یادگیری و محتوای موضوعی توجه کنند، معلم ها می توانند به دانش آموزان کمک کنند تا مشکلاتشان را در یادگیری به عنوان چالش هایی تعبیر کنند که فرصت های ویژه ای را برای توانایی هایشان در یادگیری ایجاد می کند. آنها باید با تقویت عواطف مثبت و فراهم کردن اطلاعات اولیه مربوط به درس، به ایجاد علاقه به یادگیری در دانش آموزان و در نهایت یادگیری خودنظم دهی کمک کنند. همچنین، با توجه به نقش خانواده در شکل گیری اهمال کاری در دانش آموزان، پیشنهاد می شود برای والدین کارگاه های آموزشی در مورد شیوه های صحیح تربیت فرزندان و نقش حساس والدین در شکل گیری شخصیت دانش آموزان برگزار شود. همچنین، در طول سال تحصیلی برای دانش آموزان یک دوره آموزشی در مورد اهمال کاری، دلایل ایجاد اهمال کاری و مشکلات ناشی از آن برگزار شود تا دانش آموزان بهتر و بیشتر با این پدیده که سبب عدم یادگیری و مانع پیشرفت تحصیلی می شود، آشنا شوند. این پژوهش می تواند باعث آشنایی برنامه ریزان آموزشی و درسی با انواع راهبردهای یادگیری خودگردان و کاربرد آنها شود تا برنامه ریزان با در نظر گرفتن تفاوت های فردی در این زمینه با انعطاف پذیری بیشتری به برنامه ریزی اقدام کنند.

تشکر و قدردانی

از همه کسانی که سهمی در انجام این مطالعه داشتند، تشکر می شود.

References

- Abedi S, Saeidipour B, Seyf MH, Farajollahi M. (2017). The structural model of relationships of the epistemological beliefs and self-regulatory learning strategies: The mediating role of educational self-efficacy and achievement goals. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(31): 211-238. (In Persian)
- Alghamdi A, Karpinski AC, Lepp A, Barkley J. (2020). Online and face-to-face classroom multitasking and academic performance: Moderated mediation with self-efficacy for self-regulated learning and gender. *Computers in Human Behavior*, 102: 214-222.
- Barati Z, Farzad V, Saleh Sedghpoor B, Tajalli P. (2021). Predicting academic self-efficacy based on learning strategies, taking into account the role of mediating achievement goals. *Educational Psychology*, 16(58): 25-45. (In Persian)
- Batool SS. (2020). Academic achievement: Interplay of positive parenting, self-esteem, and academic procrastination. *Australian Journal of Psychology*, 72(2): 174-187.
- Baumrind D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance use. *Journal of Early Adolescence*, 11(1): 56-95.
- Boahene KO, Fang J, Sampong F. (2019). Social media usage and tertiary students' academic performance: Examining the influences of academic self-efficacy and innovation characteristics. *Sustainability*, 11(2431): 1-17.
- Chen WW, Yang X, Jiao Z. (2022). Authoritarian parenting, perfectionism, and academic procrastination. *Educational Psychology*, 42(9): 1-15.
- 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): 1-8.
- De Palo V, Monacis L, Sinatra M. (2019). How self-regulated learning strategies interfere between metacognitions and decisional procrastination. *Psychology, Society & Education*, 11(1): 39-52.
- Gunduz GF. (2020). The relationship between academic procrastination behaviors of secondary school students, learning styles and parenting behaviors. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 7(1): 253-266.
- Honick T, Broadbent J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17: 63-84.
- Jinks J, Morgan V. (1999). Children's perceived academic self-efficacy: An inventory scale. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 72(4): 224-230.
- Kakinami L, Barnett TA, Seguin L, Paradis G. (2015). Parenting style and obesity risk in children. *Preventive Medicine*, 75: 18-22.
- Khan I, Schommer-Aikins M, Saeed N. (2021). Cognitive flexibility, procrastination, and need for closure predict online self-directed learning among Pakistani virtual university students. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, 6(2): 31-41.
- Kozikoglu I. (2019). Investigating critical thinking in prospective teachers: Metacognitive skills, problem solving skills and academic self-efficacy. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(2): 111-130.
- Li L, Gao H, Xu Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. *Computers & Education*, 159(3): 104001.
- Limone P, Sinatra M, Ceglie F, Monacis L. (2020). Examining procrastination among university students through the lens of the self-regulated learning model. *Behavioral Sciences*, 10(184): 1-10.
- Malkoc A, Kesen Mutlu A. (2018). Academic self-efficacy and academic procrastination: Exploring the mediating role of academic motivation in Turkish university students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10): 2087-2093.
- Moazen T, Aghaei A, Golparvar M. (2014). Predicted student's attachment styles based on parents parenting styles. *Journal of Instruction and Evaluation*, 7(25): 87-99. (In Persian)
- Moradi Doliskani M, Yonespor Eaisaloo Z, Moradi R. (2021). The effect of flipped classroom method on academic self-efficacy and self-directed learning of students in English language course. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15(1): 10-18. (In Persian)
- Moradi M, Meheronaghash M, Meheronaghash F. (2020). The effectiveness of self-related training learning on motivation beliefs and self-related learning strategies of students with written learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 10(1): 200-209. (In Persian)
- Pintrich PR, De Groot EV. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1): 33-40.

- Saad MAE. (2020). Self-regulated learning and academic procrastination as predictors of smartphone addiction among second year- Middle school learning disabled students. *Amazonia Inveatiga*, 9(26): 236-243.
- San YL, Roslan S, Sabouripour F. (2016). Relationship between self-regulated learning and academic procrastination. *American Journal of Applied Sciences*, 13(4): 459-466.
- Shariatzade Araqi Sh. (2021). Prediction of academic procrastination based on perfectionism, learning styles and self-efficacy of students of Payam Noor University, Kabudar Ahang Unit. Master's thesis, Payam Noor University of Hamadan Province, Payam Noor Kabudar Ahang Unit. (In Persian)
- Solomon LJ, Rothblum ED. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31(4): 503-509.
- Sulaiman F, Hassan MM. (2019). A pilot study of the relationship between parenting style and academic procrastination among final year students of Faculty of Human Ecology, Universiti Putra Malaysia (UPM). *Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities*, 4(7): 152-167.
- Vazpour Sh, Esmaeeli M, Hassannia S, Azami Y. (2015). The relationship of parenting patterns and birth order with procrastination in high school girl students of Amol city. *Journal of Educational Psychology Studies*, 11(20): 197-216. (In Persian)
- Woo VMW, Yeo KJ. (2019). Parenting styles and procrastination behaviors. *International Journal of Engineering and Advanced Technology*, 8: 1007-1013.
- Yang Z, Asbury K, Griffiths MD. (2019). An exploration of problematic smartphone uses among Chinese university students: Associations with academic anxiety, academic procrastination, self-regulation and subjective wellbeing. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 17(3): 596-614.
- Yokoyama S. (2019). Academic self-efficacy and academic performance in online learning: A mini review. *Frontiers in psychology*, 9(2794): 1-4.
- Zarkouipour A, Sanagoy Mohrar GhR, Shirazi M. (2022). Effectiveness of commitment and acceptance therapy on academic procrastination and behavioral maladaptation of male students with test anxiety: A quasi-experimental study. *Journal of Rafsanjan University of Medical Sciences*, 21 (1): 3-16. (In Persian)
- Zhang Y, Miller M, Halgunseth LC. (2023). Parenting styles and children's development: A review of the literature. *Encyclopedia of Child and Adolescent Health*, 2: 609-619.
- Zhen R, Liu RD, Ding Y, Wang J, Liu Y, Xu L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54: 210-216.
- Zysberg L, Schwabsky N. (2021). School climate, academic self-efficacy and student achievement. *Educational Psychology*, 41(4): 467-482.