

Effectiveness of Curriculum According to Academic Resilience for Students Academic Procrastination and Performance

Y. Yarahmadi^{1*}, N. Naderi², M. Akbari³, A. Yagoubi³

1. Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran; 2. Ph.D. Student in Educational Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Sanandaj, Iran; 3. Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj Branch, Iran; 4. Professor of Psychology, Bu Ali Sina University, Hamadan, Iran.

اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان

یحیی یاراحمدی^{۱*}، ناهید نادری^۲، مریم اکبری^۳، ابوالقاسم یعقوبی^۴

۱. گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ایران؛ ۲. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج، سنندج، ایران؛ ۳. گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد سنندج، ایران؛ ۴. استاد روانشناسی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

Abstract

Aim: The target of this research checking curriculum effectively level according to academic resilience for students academic procrastination and performance.

Method: Methodology, this present research is a part of quasi experimental design (pre- test, post-test and following up the control group), middle school students in Kermanshah formed this research population. They studying in 2017-2018 this population by using randomly 60 students replaced in two groups (control- experimental groups) with 30 members. The experimental group is given 9 sessions 90 minutes program according to academic resilience. In 2011 members of each group completed (pre- test, post-test, inventory tracking in academic procrastinate. In 2017- 2018 average records of March - April - May used for students academic performance, data are examined by using way-mixed analysis for variance.

Findings: Data showed that average variable scores in academic procrastination and academic performance is experimental group compared with control group increased in post- test level.

Keywords: Academic Resilience, Academic Procrastination, Performance, Students, Training program

چکیده

هدف: هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: پژوهش حاضر از نظر روش‌شناسی جزء طرح‌های نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر کرمانشاه تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ابتدا یک مدرسه و سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزان آن مدرسه انتخاب و به‌صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. به گروه آزمایش ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی آموزش داده شد. اعضای هر دو گروه در هر سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی سواری را تکمیل کردند. همچنین از معدل کارنامه‌های ماهانه اسفند، فروردین و اردیبهشت سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به‌عنوان نمرات عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شد. داده‌ها نیز با روش تحلیل واریانس آمیخته بررسی شدند.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد که میانگین نمرات متغیر تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل، در مرحله پس‌آزمون و پیگیری افزایش معناداری داشته است.

برنامه آموزشی؛ تاب‌آوری تحصیلی؛ تعلل‌ورزی تحصیلی؛ دانش‌آموزان؛ عملکرد تحصیلی

Accepted Date: 2019/03/17

Received Date: 2018/04/04

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۵

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۲۶

Email: Yarahmadi@gmail.co

* نویسنده مسئول:

مقدمه و بیان مسئله

عملکرد تحصیلی یکی از ملاک‌های ارزیابی کارایی نظام‌های آموزشی است که نقش مهمی در توسعه نیروی انسانی آینده کشور دارد و در واقع، مهم‌ترین نشانه موفقیت نظام آموزشی در رسیدن به اهداف، شیوه عملکرد تحصیلی فراگیران آن است (Phan and Ngu, 2014). به عبارت دیگر، عملکرد تحصیلی بیانگر این مطلب است که دانش‌آموز، معلم و نهادهای آموزشی تا چه حد به اهداف خود دست یافته‌اند (Singh, 2015). عملکرد تحصیلی به معنای توانایی اثبات موفقیت تحصیلی در اکتساب پیامدی است که برای آن برنامه‌ریزی و طرح‌ریزی شده است (Adeyemi, 2012). ارتقاء عملکرد تحصیلی به معنای موفقیت تحصیلی است و موفقیت تحصیلی یعنی اینکه فراگیران تا چه حد در رسیدن به اهداف دوره آموزشی موفق بوده‌اند. عملکرد تحصیلی شامل زیرمجموعه‌های متعدد شناختی، هیجانی و انگیزشی از جمله خودکارآمدی، تأثیرات هیجانی، برنامه‌ریزی، کنترل پیامد و انگیزش است (Seif, 2016). عملکرد تحصیلی بهتر موجب افزایش عزت‌نفس و کاهش اضطراب و افسردگی می‌شود (Whitesell, Mitchell and Spicer, 2009). برای تحقق عملکرد تحصیلی باید در فراگیران انگیزش، نگرش و باور مثبت ایجاد کرد (Klocokova and Munk, 2011). شناخت و بهبود بخشیدن به فرایندهای تدریس و یادگیری، از اهداف اساسی روان‌شناسی تربیتی است (Habibi Kalibar and Bahadori Khosroshahi, 2016) به همین علت عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه روان‌شناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و طی سال‌های اخیر آن‌ها درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که با کمک آن‌ها بتوانند عملکرد تحصیلی را بهبود ببخشند (Adolph and Berger, 2015). از جمله عوامل تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، تعلل‌ورزی تحصیلی (اهمال کاری تحصیلی) است که به عنوان عاملی مزاحم در عملکرد تحصیلی آن‌ها عمل می‌نماید (Dasht bozorgi, 2016).

تعلل‌ورزی به عنوان فقدان خودتنظیمی (Aynur, Murat and Can, 2011) به تأخیر انداختن عمدی اعمالی است که فرد قصد انجام دادن آن‌ها را دارد و از پیامدهای منفی آن مطلع است که اغلب به عنوان راهبرد اجتنابی مفهوم‌سازی می‌شود (Sirois and Pychyl, 2013). تعلل‌ورزی با توجه به پیچیدگی و مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری آن به انواع مختلفی از جمله تعلل‌ورزی کلی یا روزمره^۱، تعلل‌ورزی

-
1. Academic Procrastination
 2. General procrastination

مختل یا بدون کنترل و اراده (روان‌رنجورانه)^۱، تعلل‌ورزی در تصمیم‌گیری^۲، تعلل‌ورزی وسواسی^۳ و تعلل‌ورزی تحصیلی تقسیم می‌شود (Mohammadi, D. Fathi Azar, E., Badri, R., Abrahamid, 2014). در این میان رایج‌ترین شکل تعلل‌ورزی، تعلل‌ورزی تحصیلی است و از شایع‌ترین مشکل‌هایی است که در سطوح مختلف تحصیلی مشاهده می‌شود (Hussain and Sultan, 2010). در پژوهش‌های مختلف تعلل‌ورزی تحصیلی به‌عنوان تمایل برای به تأخیر انداختن آغاز یا انجام تکالیف مهم تا سر حد ناراحتی و رنج و ایجاد تأخیر ارادی در انجام یک تکلیف تحصیلی در چارچوب زمانی موردانتظار یا مطلوب، علیرغم انتظار فرد بدتر شدن به دلیل تأخیر، تعریف شده است (Watson, 2009).

در مجموع، این نوع تعلل‌ورزی در آماده‌شدن شخص برای امتحان، انجام تکالیف و حضور در جلسات مشخص می‌شود (Tingting, Xiulan and Xue, 2015). افراد تعلل‌ورز تکالیف چالش‌انگیز یا کسالت‌آور را کنار می‌گذارند و درگیر فعالیت‌هایی می‌شوند که به‌طور موقت احساس خوبی به آن‌ها می‌دهد (Sirois and Pychyl, 2013)؛ بنابراین، افراد درگیر در تعلل‌ورزی در اولویت‌بندی انجام دادن تکالیف خود با مشکل مواجه‌اند (Blouin-Hudon and Pychyl, 2015) و (Hosseini and Amiri, 2015) در پژوهش خود دریافتند که تعلل‌ورزی تحصیلی با تاب‌آوری روان‌شناختی همبستگی منفی و معناداری دارد. تاب‌آوری^۴ به فرایند پویای انطباق و سازگاری با تجارب تلخ و ناگوار در زندگی گفته می‌شود (Rojas, 2015). همچنین (Roshani and Alaali, 2017) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان توانایی پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری یا تعلل‌ورزی تحصیلی آن‌ها را دارد. تاب‌آوری سازه‌ای با ابعاد تحصیلی، رفتاری و هیجانی است (Jowkar, Kojuri, Kohoulat and Hayat, 2014). تاب‌آوری تحصیلی به‌مثابه توانایی دانش‌آموزان برای مواجهه کارآمد با موانع، محدودیت‌ها، تهدیدها و چالش‌های زندگی تحصیلی مفهوم‌سازی می‌شود (Mallick and Kaur, 2016). تاب‌آوری تحصیلی را می‌توان به‌عنوان تمایل به خوداصلاحی^۵ تعریف کرد که فرد را برای قرار گرفتن در مسیر درست رشد، حتی در شرایط دشوار برمی‌انگیزد. به‌بیان‌دیگر فرد تاب‌آور را می‌توان فردی مقاوم و انعطاف‌پذیر دانست که برای التیام دادن سریع، بهتر شدن، غلبه بر انواع چالش‌ها، فاجعه‌ها، بحران‌ها و مشکلات فردی توانایی دارد (Coşkun, Garipağaoğlu and Tosun, 2014). دانش‌آموزان دارای تاب‌آوری تحصیلی مهارت‌های غیرشناختی کلیدی

-
1. Neurotic procrastination
 2. Decisional procrastination
 3. Compulsive procrastination
 4. Resiliency
 5. Self-corrective

از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی‌شان و حس کنترل بر عملکردشان در مدرسه را از خود بروز می‌دهند (Gutman and Schoon, 2013). در مجموع وجود نشانه‌های پیشرفت و سازگاری، به‌رغم شرایط نامطلوب، ملاک مهمی برای انتساب فرد تاب‌آور محسوب می‌شود (Haeussler, 2013).

امروزه هدف اصلی تعلیم و تربیت، ایجاد تغییر نه‌تنها در میزان دانش، بلکه در گسترش توانایی‌ها و ارتقای مهارت‌ها است (Koura and Al-Hebaishi, 2014). می‌توان با ارتقای ظرفیت تاب‌آوری تحصیلی به دانش‌آموزان کمک کرد تا با رویدادها و واقعیت‌های ناخوشایند زندگی تحصیلی به‌گونه‌ای مثبت و کارآمد روبرو شوند و در زمینه تحصیلی، در کاهش افت تحصیلی آن‌ها از آن بهره‌گرفت (McAllister and Lowe, 2011). برخی پژوهش‌ها از جمله (Sultani et al., 2016) نشان دادند که تاب‌آوری روان‌شناختی منجر به کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و در نتیجه عملکرد بهتر تحصیلی خواهد شد که با نتایج پژوهش (Namaki and YaoWu, 2015) همخوانی دارد. همچنین (Mousavi Nasab and Ayrhavanani Pirslami, 2016) گزارش دادند که تاب‌آوری تحصیلی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی دانشجویان است. (Harnish, 2005) به این نتیجه رسید که آموزش تاب‌آوری می‌تواند باعث افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شود. از طرفی اثربخشی آموزش تاب‌آوری بر مؤلفه‌های سلامت عمومی (Sheikh Zadeh Golanji et al., 2014)، بر بهزیستی روان‌شناختی (Bahzadpor et al., 2015)، بر فشار روانی (Jahad Motlagh et al., 2015)، بر رضایت از زندگی (Hosseini Beheshtian and Mirzazadeh, 2016) و بر خوش‌بینی (Ramezani et al., 2017) تأیید شده است اما تاکنون برنامه‌ای آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی طراحی نشده است که تأثیر آن بر متغیرهای وابسته این پژوهش بررسی شود؛ بنابراین، با توجه به‌مرور پیشینه پژوهشی، اهمیت موضوع و عدم بررسی موضوع عنوان‌شده، فرضیه پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

این مطالعه از نظر هدف در زمره پژوهش‌های کاربردی و از نظر روش‌شناسی جزء طرح‌های نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری (۱ ماه بعد از پس‌آزمون) با گروه کنترل است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر کرمانشاه تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل بودند. از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی ابتدا یک مدرسه و سپس ۶۰ نفر از دانش‌آموزان آن مدرسه که عملکرد تحصیلی پایین و در پرسشنامه تعلل‌ورزی

تحصیلی نمره بالا کسب کرده بودند، انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۳۰ نفره آزمایش و کنترل جایگزین شدند. ابتدا دانش‌آموزان هر دو گروه آزمایش و کنترل برای همکاری توجیه شده و برای هر دو گروه پیش‌آزمون برگزار شد. به گروه آزمایش ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای برنامه مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی آموزش داده شد. در این مدت دانش‌آموزان گروه کنترل آموزشی دریافت نکردند. سپس پس‌آزمون برای هر دو گروه اجرا شد. بعد از گذشت یک ماه نیز آزمون پیگیری انجام و نتایج با نرم‌افزار spss تحلیل شد.

ابزار پژوهش

۱- پرسشنامه تعلل‌ورزی تحصیلی^۱

این پرسشنامه توسط (Savari, 2012) ساخته و هنجاریابی شده است که دارای ۱۲ ماده و سه مؤلفه تعلل‌ورزی عمدی (۵ ماده)، تعلل‌ورزی ناشی از خستگی جسمی-روانی (۴ ماده) و تعلل‌ورزی ناشی از بی‌برنامگی (۳ ماده) است. در هر ماده، آزمودنی‌ها باید به یکی از پنج گزینه هرگز (صفر) تا همیشه (۴) پاسخ بدهند. دامنه نمرات بین صفر تا ۴۸ قرار دارد. (Savari, 2012) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ را برای کل پرسشنامه و ضریب ۰/۷۷ برای مؤلفه اول، ضریب ۰/۶۰ برای مؤلفه دوم و ضریب ۰/۷۰ را برای مؤلفه سوم گزارش داده است. همچنین از طریق همبسته کردن این مقیاس با پرسشنامه اهمال کاری (Takman, 1991) روایی آن را با مقدار ضریب همبستگی، ۰/۳۵ گزارش کرده که این مقدار در سطح ۰/۰۰۳ معنی‌دار بوده است.

۲- عملکرد تحصیلی^۲

برای سنجش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان در این پژوهش از معدل کارنامه‌های ماهانه نوبت دوم سال تحصیلی ۹۶-۹۷ آن‌ها استفاده شد. به این طریق که میانگین نمرات موجود در کارنامه اسفند ماه هر دانش‌آموز به‌عنوان نمره پیش‌آزمون عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شد. همچنین میانگین نمرات موجود در کارنامه فروردین و اردیبهشت ماه به ترتیب به‌عنوان نمرات پس‌آزمون و پیگیری عملکرد تحصیلی استفاده شد.

طرح آموزش

برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در ۹ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه) به گروه آزمایش ارائه شد. این برنامه براساس مرور پژوهش‌های انجام شده و نتایج حاصل از آن‌ها و همچنین بررسی

1. Academic Procrastination Questionnaire
2. Academic Performance

متغیرهای تأثیرگذار بر تاب‌آوری تحصیلی، به‌وسیله پژوهشگر و با نظارت استاد راهنما و مشاور رساله دکتری و چهار نفر از متخصصان رشته روانشناسی تربیتی ساخته شد. در جدول (۱) عنوان و محتوای جلسات آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی ارائه شده است.

جدول (۱): عنوان و محتوای جلسات آموزشی

جلسات	محتوای جلسات
اول (معارفه)	معرفی مدرس و آشنایی اعضا با یکدیگر، تبیین هدف، مراحل و قوانین جلسات، برگزاری پیش‌آزمون تعلق‌ورزی تحصیلی.
دوم (آشنایی با مفهوم تاب‌آوری)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم تاب‌آوری تحصیلی و رفتارهای تاب‌آورانه.
سوم (آموزش هوش هیجانی ۱)	آشنایی دانش‌آموزان با مفهوم هوش هیجانی و اهمیت آن، آشنایی با انواع هیجان‌ها.
چهارم (آموزش هوش هیجانی ۲)	آموزش شناسایی، تنظیم و کنترل هیجان‌ها و استفاده مؤثر از آن‌ها.
پنجم (آموزش راهکارهای افزایش ادراک شایستگی)	شناسایی افکار خودکار منفی و تبدیل آن‌ها به خودگویی صحیح و مثبت و همچنین آموزش مهارت خودآگاهی جهت افزایش خودارزشمندی در دانش‌آموزان.
ششم (آموزش راهکارهای افزایش ادراک شایستگی)	آموزش مهارت‌های ارتباطی و همدلی جهت افزایش ادراک شایستگی اجتماعی.
هفتم (آموزش راهکارهای افزایش ادراک شایستگی)	آموزش مهارت حل مسئله و برنامه‌ریزی جهت افزایش ادراک شایستگی تحصیلی، ورزشی و اداره رفتار.
هشتم (آموزش راهکارهای افزایش انگیزش تحصیلی)	آموزش خود اثر بخشی، ارزش‌گذاری و پایداری.
نهم (آموزش راهکارهای افزایش انگیزش تحصیلی)	آموزش مدیریت تکلیف، کاهش اهمال‌کاری تحصیلی و کاهش خودناتوان‌سازی، برگزاری پس‌آزمون تعلق‌ورزی تحصیلی.

مثال: از جمله راهکارهای دیگر افزایش انگیزش تحصیلی قابل پیش‌بینی کردن برنامه آموزشی از همان جلسه اول بود. پیش‌بینی هر وضعیتی به فرد کمک می‌کند تا وی بتواند با مواردی که از حوزه کنترلش خارج است، سازگاری یابد. به شیوه‌های گوناگونی می‌توان دانش‌آموزان را در جریان برنامه‌هایی آموزشی قرار داد. این طرح‌ها می‌تواند روزانه، هفتگی یا ماهانه تنظیم شود. این برنامه‌ها را می‌توان بر روی برگه‌ای

نوشت و به هریک از دانش‌آموزان نسخه‌ای از آن را تحویل داد. به این ترتیب دانش‌آموزان درمی‌یابند که فعالیت‌های کلاسی فقط برای مشغول کردن آن‌ها نیست بلکه جزئی از یک طرح کلی آموزشی است. هنگامی که دانش‌آموزان بتوانند رابطه‌ای منطقی را در برنامه آموزشی خود تشخیص بدهند، آن را هدف‌دار خواهند دانست و از انجام دادن آن راضی هستند. همچنین از جمله راهکارهای دیگر توازن میان تکالیف دشوار و آسان تأمین حمایت آموزشی شامل سرمشق دهی، خرد کردن هدف و تقسیم‌کار؛ و افزایش فرصت‌های کنترل است (Ghulamian Fard, 2015).

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف استاندارد سن ۶۰ نفر دانش‌آموز دختر دوره متوسطه اول شرکت‌کننده در این پژوهش به ترتیب ۱۴/۶۷ و ۰/۴۶ به دست آمد. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲): میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

عملکرد تحصیلی		تعلل‌ورزی تحصیلی		گروه	آزمون
انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین		
۲/۲۳	۱۴/۴۵	۷/۰۳	۳۰/۰۷	آزمایش	پیش‌آزمون
۲/۴۰	۱۶/۳۶	۵/۵۹	۳۲/۷۰	کنترل	
۱/۹۰	۱۶/۵۰	۵/۹۶	۲۰/۸۰	آزمایش	پس‌آزمون
۲/۰۷	۱۵/۹۳	۴/۷۶	۳۲/۹۷	کنترل	
۲/۰۶	۱۵/۵۵	۶/۲۹	۲۴/۵۳	آزمایش	پیگیری
۲/۶۱	۱۶/۲۱	۵/۴۸	۳۱/۹۳	کنترل	

یافته‌های توصیفی در جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس‌آزمون و پیگیری متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نسبت به پیش‌آزمون تغییر داشته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوسی مشاهده نمی‌شود. به منظور بررسی تأثیر برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. از این آزمون زمانی استفاده می‌کنیم که هم عامل بین گروهی (حداقل دو گروه) و هم عامل درون گروهی (هر گروه دارای چند مشاهده باشد) وجود داشته باشد؛ بنابراین، با توجه به اینکه در این پژوهش دو گروه داشتیم (آزمایش و کنترل) و برای هر گروه، سه مشاهده (پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری) وجود داشت، این آزمون، آزمون مناسبی است زیرا علاوه بر بررسی اثر عامل‌ها (اثر گروه و اثر زمان) تعامل آن‌ها را نیز

بررسی می‌کند. قبل از انجام این آزمون لازم است که پیش‌فرض‌های آن شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها، برابری واریانس‌های خطا و برابری ماتریس‌های کوواریانس بین گروهی بررسی شود. نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها در جدول (۳) ارائه شده است.

جدول (۳): نتایج آزمون کلموگراف-اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

متغیر	مراحل	آماره	سطح معنی‌داری
تعلل‌ورزی تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۱۱۶	۰/۱۴۴
	پس‌آزمون	۰/۱۱۸	۰/۱۳۶
	پیگیری	۰/۰۷۱	۰/۲۰۰
عملکرد تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۱۲۰	۰/۱۰۵
	پس‌آزمون	۰/۱۰۳	۰/۱۸۲
	پیگیری	۰/۱۰۲	۰/۱۸۷

با توجه به نتایج جدول شماره (۳)، در همه متغیرها مقدار Z به دست آمده معنادار نیست ($P < 0/05$)؛ بنابراین فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها رعایت شده است.

در جدول (۴) نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا در سه بار آزمون تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ارائه شده است.

جدول (۴): نتایج آزمون لوین جهت بررسی برابری واریانس‌های خطا

متغیر	مراحل	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی‌داری
تعلل‌ورزی تحصیلی	پیش‌آزمون	۱/۸۸۶	۱	۵۸	۰/۱۷۵
	پس‌آزمون	۱/۶۳۷	۱	۵۸	۰/۲۰۶
	پیگیری	۰/۹۲۰	۱	۵۸	۰/۳۴۱
عملکرد تحصیلی	پیش‌آزمون	۰/۰۲۲	۱	۵۸	۰/۸۸۲
	پس‌آزمون	۰/۲۶۸	۱	۵۸	۰/۶۰۷
	پیگیری	۰/۴۵۵	۱	۵۸	۰/۵۰۲

همان‌طور که نتایج جدول شماره (۴) نشان می‌دهد، مقادیر F به دست آمده برای متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در سه بار آزمون با درجات آزادی (۱ و ۵۸) معنادار نیست ($P < 0/05$).

در نتیجه تفاوت معنی داری بین واریانس خطای گروه‌ها وجود ندارد و بنابراین فرض همگنی واریانس‌های خطا رعایت شده است و می‌توان از آزمون تحلیل واریانس آمیخته استفاده کرد. در جدول (۵) نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده متغیرهای وابسته در بین گروه‌ها، ارائه شده است.

جدول (۵): نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس

متغیر	F	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	سطح معنی داری
تعلل‌ورزی تحصیلی	۵/۴۲۷	۶	۲۴۳۷۳/۱۳۲	۰/۰۱۰
عملکرد تحصیلی	۱۲/۳۱۳	۶	۲۴۳۷۳/۱۳۲	۰/۰۷۱

همان‌گونه که در جدول شماره (۵) نشان داده شده، مقدار F به دست آمده برای متغیرهای تعلل‌ورزی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با درجات آزادی (۶ و ۲۴۳۷۳/۱۳۲) در سطح ۰/۰۰۵ معنادار نیست، از این رو می‌توان گفت که در هر دو متغیر وابسته پژوهش، فرض برابری ماتریس‌های کوواریانس مشاهده شده، رعایت شده است.

با توجه به اینکه پیش‌فرض‌های استفاده از آزمون تحلیل واریانس آمیخته رعایت شده است، در جدول (۶) آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و همچنین تعامل زمان و گروه ارائه شده است.

جدول (۶): آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معنی داری	مجذور اتا
تعلل ورزی	زمان	۰/۳۹۱	۴۴/۳۹۹	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۰۹
تحصیلی	زمان و گروه	۰/۴۰۸	۴۱/۴۳۳	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۵۹۲
عملکرد تحصیلی	زمان	۰/۶۵۳	۱۵/۱۲۳	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۳۴۷
	زمان و گروه	۰/۳۶۳	۴۹/۹۰۶	۲	۵۷	۰/۰۰۱	۰/۶۳۷

جدول (۷): تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی داری	مجذور اتا
تعلل ورزی	زمان و گروه	۱۷۰/۴۰۸	۱	۱۷۰/۴۰۸	۴۷/۱۹۶	۰/۰۰۱	۰/۴۴۹
تحصیلی	گروه	۲۹۷/۶۷۵	۱	۲۹۷/۶۷۵	۸۲/۴۴۴	۰/۰۰۱	۰/۵۸۷
عملکرد تحصیلی	زمان و گروه	۲۰/۹۶۷	۱	۲۰/۹۶۷	۵۹/۵۴۰	۰/۰۰۱	۰/۲۹۰
	گروه	۲/۰۷۰	۱	۲/۰۷۰	۵/۸۷۸	۰/۰۰۱	۰/۵۰۷

همان طور که نتایج جدول شماره (۶) نشان می دهد اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند. در جدول (۷) نتایج آزمون تحلیل واریانس بین گروهی ارائه شده است. با توجه به نتایج جدول شماره (۷)، اثر گروه (۲۹۷/۶۷۵) و اثر تعامل زمان و گروه (۱۷۰/۴۰۸) در متغیر تعلل ورزشی تحصیلی و اثر گروه (۲/۰۷۰) و اثر تعامل زمان و گروه (۲۰/۹۶۷) در متغیر عملکرد تحصیلی، در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار شده است. در جدول (۸) نتایج آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین ها آورده شده است.

جدول (۸): آزمون بنفرونی برای مقایسه میانگین ها

متغیر	زمان	اختلاف میانگین ها	خطای معیار	سطح معنی داری
	۲ ۱	* ۴/۵۰۰	۰/۵۱۹	۰/۰۰۱
تعلل ورزشی تحصیلی	۳ ۱	* ۳/۱۵۰	۰/۳۴۷	۰/۰۰۱
	۳ ۲	* -۱/۳۵۰	۰/۳۴۶	۰/۰۰۱
	۲ ۱	* -۰/۸۰۵	۰/۱۴۷	۰/۰۰۱
عملکرد تحصیلی	۳ ۱	* -۰/۲۶۳	۰/۱۰۸	۰/۰۰۱
	۳ ۲	* ۰/۵۴۲	۰/۱۵۶	۰/۰۰۱

*P < 0/05

بررسی میانگین ها در جدول شماره (۸) نشان می دهد که تفاوت بین میانگین های متغیر تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد تحصیلی در زمان اول (پیش آزمون) با زمان دوم (پس آزمون) و زمان سوم (پیگیری) و همچنین زمان دوم (پس آزمون) با زمان سوم (پیگیری) در سطح (۰/۰۰۱) معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

هدف این پژوهش بررسی میزان اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب آوری تحصیلی در تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان بود. یافته های پژوهش حاضر نشان داد که برنامه آموزشی مبتنی بر تاب آوری تحصیلی در تعلل ورزشی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان اثربخش است و فرضیه پژوهش به صورت کلی تأیید گردید. به عبارت دیگر، اجرای برنامه آموزشی مبتنی بر تاب آوری تحصیلی می تواند میانگین هر دو متغیر وابسته در این پژوهش را افزایش دهد.

تحلیل یافته‌های حاصل از آزمون تحلیل واریانس آمیخته در این پژوهش، حاکی از اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر تعلل‌ورزی تحصیلی و کاهش معنادار نمرات تعلل‌ورزی تحصیلی دانش‌آموزان دختر در مراحل پس‌آزمون و پیگیری بود که این یافته با نتایج پژوهش (Sultani et al., 2016) همسو است. آن‌ها در پژوهش خود که بر روی ۳۸۹ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور شهرکرد انجام دادند، دریافتند که ارائه آموزش‌هایی مبتنی بر یادگیری مهارت‌های خودکارآمدی و تاب‌آوری روان‌شناختی در محیط‌های آموزشی، منجر به کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی در دانشجویان خواهد شد.

همچنین در پژوهش (Namaki Bidgoli, Z., Sedighi Arfaei) نتایج مشابهی به دست آمد. آن‌ها در مطالعه خود به بررسی رابطه ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی بر روی ۳۵۷ نفر از دانشجویان دانشگاه کاشان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین ذهن‌آگاهی و تاب‌آوری با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد که با یافته‌های پژوهش (Oksuz and Guven, 2014)، (Flett et al., 2016) و (Hicks and YaoWu, 2015) همخوانی دارد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که با توجه به ویژگی‌های دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی بالا از جمله مقاومت و انعطاف‌پذیری در برابر چالش‌ها و مشکلات تحصیلی صبور هستند و خود را با موقعیت‌های مختلف سازگار می‌کنند. همچنین به علت داشتن خودارزیابی مثبت از موقعیت تحصیلی و حس کنترل بر عملکرد در مدرسه، بجای استفاده از راهبردهای بی‌حاصل همچون تعلل‌ورزی، از راهبردهای شناختی و فراشناختی کاربردی‌تری استفاده می‌کنند که موجب سرزندگی و موفقیت تحصیلی آن‌ها می‌شود.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر این بود که برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر اثربخش بود و به‌طور معناداری نمرات عملکرد تحصیلی آن‌ها در مراحل پس‌آزمون و پیگیری را افزایش داد. این یافته با نتایج پژوهش (Mousavi Nasab and Ayrhavani, 2016) همسو است. آن‌ها در پژوهشی به بررسی رابطه بین تاب‌آوری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمان پرداختند. بر اساس نتایج این مطالعه، دانشجویان دارای تاب‌آوری تحصیلی بیشتر، فرسودگی تحصیلی کمتر و عملکرد تحصیلی بهتری را تجربه می‌کنند. به‌علاوه، (Harnish, 2005) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که آموزش تاب‌آوری می‌تواند باعث افزایش تاب‌آوری روان‌شناختی در دانش‌آموزان شده که این خود در افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها مؤثر است.

از طرفی، نتایج پژوهش‌های دیگر از جمله (Balkis, 2013)، (Hen and Goroshit, 2014) و (Kim & Seo, 2015) نشان داد که تعلل‌ورزی تحصیلی نیز موجب کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در واقع از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان استنباط کرد که، آموزش برنامه مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی به دو

شیوه بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان اثر مثبت و معناداری گذاشته است. نخست به شیوه مستقیم و با افزایش تاب‌آوری تحصیلی دانش‌آموزان موجب افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها شد. به‌طور کلی تاب‌آوری تحصیلی به افراد کمک می‌کند با عوامل به وجود آورنده عملکرد تحصیلی نامطلوب و ضعیف مقابله کنند (Cassen, Feinstein and Graham, 2009). در واقع، تاب‌آوری تحصیلی به‌عنوان یک عامل محافظت‌کننده بر نحوه مواجهه دانش‌آموزان با چالش‌های تحصیلی، فقدان آمادگی و سایر تجارب آسیب‌زا تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان با تاب‌آوری تحصیلی می‌توانند با وجود موانع و دشواری‌ها، انگیزش، پشتکار و تلاش خود را به میزان زیادی حفظ کنند و در نتیجه از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردار باشند. دوم برنامه مذکور به شیوه غیرمستقیم و از طریق کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی سبب تلاش بیشتر، برنامه‌ریزی بهتر، افزایش انگیزش و خودارزشمندی و... در دانش‌آموزان شد که در نهایت افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها را به همراه داشت. تاب‌آوری تحصیلی پایین باعث می‌شود که فرد توانایی و ظرفیت لازم را برای برخورد با مشکلات را نداشته باشد و به‌جای مقابله مؤثر و سازنده، اجتناب کند یا انجام کارهای مهم که برای ارتقای عملکرد تحصیلی ضروری است را به تأخیر اندازد. در واقع، دانش‌آموزان تاب‌آوری تحصیلی پایین در زمان برخورد با مشکلات به‌دلیل عدم برخورداری از ویژگی‌ها و مهارت‌های روان‌شناختی همچون تاب‌آوری از راهبردهای بی‌حاصل مانند تعلل‌ورزی استفاده می‌کنند. می‌توان گفت در پژوهش حاضر بعد از اجرای برنامه آموزشی موردنظر، تمام این فرایندها معکوس عمل کرده است.

با توجه به یافته‌های به‌دست‌آمده در این پژوهش، باید گفت برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی می‌تواند راهکار اجرایی مناسبی جهت کاهش تعلل‌ورزی تحصیلی و همچنین افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان باشد. از این‌رو، پیشنهاد می‌شود از برنامه آموزشی مذکور به‌عنوان بخشی از طرح‌ها و کار اجرایی مشاوران مدارس و روان‌شناسان تربیتی فعال در این عرصه جهت افزایش مهارت‌های تحصیلی دانش‌آموزان به کار گرفته شود. جامعه آماری این پژوهش محدود به دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه بود. لذا در تعمیم نتایج باید احتیاط نمود. پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی، به بررسی اثربخشی برنامه آموزشی مبتنی بر تاب‌آوری تحصیلی در هر دو جنس و در سنین و مقاطع تحصیلی مختلف پرداخته شود.

References

- Tortella, P., & Fumagalli, G. (2017). The effect of teaching methodologies in promoting physical and cognitive development in children. *Physical Activity and Educational Achievement: Insights from Exercise Neuroscience*, 297.
- Adeyemi, A. (2012). Effects of computer assisted instruction (CAI) on students' achievement in social studies in Osun State, Nigeria. *Mediterranean Center of Social and Educational Research*, 3, 269.
- Pala, A., Akyıldız, M., & Bağcı, C. (2011). Academic procrastination behaviour of pre-service teachers' of Celal Bayar University. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1418-1425.
- Balkis, M., Duru, E., & Bulus, M. (2013). Analysis of the relation between academic procrastination, academic rational/irrational beliefs, time preferences to study for exams, and academic achievement: a structural model. *European journal of psychology of education*, 28(3), 825-839.
- Bahzadpor, S., Motahari, Z., vakili, M., & Sohrabi, F. (2015). The effect of resilience on increasing the psychological well-being of inferior women. *Journal of Ilam University of Medical Sciences*, 23(25), 142-131. [In Persian]
- Blouin-Hudon, E. M. C., & Pychyl, T. A. (2015). Experiencing the temporally extended self: Initial support for the role of affective states, vivid mental imagery, and future self-continuity in the prediction of academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 86, 50-56.
- Cassen, R., Feinstein, L., & Graham, P. (2009). Educational outcomes: Adversity and resilience. *Social Policy and Society*, 8(1), 73-85.
- Coşkun, Y. D., Garipağaoğlu, Ç., & Tosun, Ü. (2014). Analysis of the relationship between the resiliency level and problem solving skills of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 673-680.
- DASHT, B. Z. (2016). The relationship between Persecution and perfectionism with Academic achievement and Burnout in medical students.
- Kumari, V. S., & Chamundeswari, S. (2015). Achievement motivation, study habits and academic achievement of students at the secondary level. *International Journal of Emerging Research in Management and Technology*, 4(10), 7-13.
- Flett, A. L., Haghbin, M., & Pychyl, T. A. (2016). Procrastination and depression from a cognitive perspective: An exploration of the associations among procrastinatory automatic thoughts, rumination, and mindfulness. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 34(3), 169-186.
- Ghulamian Fard, A. (2015). *The effect of exploratory learning guided by creative thinking*. Tehran: Hoshmand Tadbir.[in persian]

- Gutman, L. M., & Schoon, I. (2013). The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. *Education Endowment Foundation*, 59(22.2), 2019.
- Harnish, R. (2005). Student resilience and academic performance, *Recruitment & retention higher education*, 11, P.19.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic self-efficacy, emotional intelligence, GPA and academic procrastination in higher education. *Eurasian Journal of Social Sciences*, 2(1), 1-10.
- Hicks, R. E., & Yao, F. M. (2015). Psychological capital as mediator between adaptive perfectionism and academic procrastination. *GSTF J Psychol*, 2(1), 34-40.
- Haeussler, S. (2013). *Emotional regulation and resilience in educational organisations: A case of German school teachers* (Doctoral dissertation, Northumbria University).
- Habibi Kalibar, R., & Bahadori Khosroshahi, J. (2016). Effectiveness of self-management skills training on academic self-esteem, academic procrastination and bullying in high school students. *Bimonthly Scientific-Research Strategies for Medical Education*, 9(5). [In Persian]
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897-1904.
- Hosseini Beheshtian, S. M., & Mirzazadeh, R. (2016). The Effectiveness of Resilient Education on Emotion Tuning and Satisfaction Strategies for Female Heads of Households. *Journal of Research- Cultural*, 7(3), 41-21. [In Persian]
- Hosseini, Z. S., & Amiri, H. (2015). The Relationship between Resilience with Academic Lamentation of Secondary School Students in Islamabad Garb. First International)Savari, 2012Congress of Psychology, Tehran, *Iran Center for Development Conferences*. [In Persian]
- Jahad Motlagh, A., Younesi, S. J., Azkhosh, M., & Farzi, M. (2015). The Effectiveness of Reserving Education on the Stress of High School Student Students Living in Dormitory. *Quarterly Journal of Psychological Studies*, 4(2), 21-7. [In Persian]
- JOWKAR, B., KOJURI, J., KOHOULAT, N., & HAYAT, A. A. (2014). Academic resilience in education: the role of achievement goal orientations. *Journal of advances in medical education & professionalism*, 2(1), 33.
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26-33.
- Klocoková, D., & Munk, M. (2011). Usage analysis in the web-based distance learning environment in a foreign language education: Case study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 993-997.

- Mohammadi, D. Fathi Azar, E., Badri, R., & Abrahamid, O. (2014). The prediction of academic proclivation based on the applied value and intrinsic value of the assignment in the 10th grade students of Tabriz city. *Quarterly Journal of Educational and Evaluation*, 7(28), 110-99. [In Persian]
- Mallick, M. K., & Kaur, S. (2016). Academic Resilience among Senior Secondary School Students: Influence of Learning Environment. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 8(2), 20-27.
- Marks, A. B., & Moss, S. A. (2015). What Makes a Law Student Succeed or Fail? A Longitudinal Study Correlating Law Student Applicant Data and Law School Outcomes. *A Longitudinal Study Correlating Law Student Applicant Data and Law School Outcomes (July 6, 2015)*.
- Mousavi Nasab, S. M. H., & Ayrhavani Pirslami, M. (2016). The Relationship between Academic resilience and Academic Burnout and Students' Academic Performance in Kerman University of Medical Sciences. *Third International Conference on Recent Innovations in Psychology, Counseling and Behavioral Sciences*, Tehran, Nikan Institute of Higher Education. [In Persian]
- Carroll, S. (2015). *The Resilient Nurse: Empowering Your Practice*.
- Namaki Bidgoli, Z., & Sedighi Arfaei, F. (2017). Investigating the Relationship between Mindfulness and Excitement with Academic Neglect in Students of Kashan University. *Quarterly Journal of New Psychological Research*, 45(12), 301-281. [In Persian]
- Öksüz, Y., & Güven, E. (2014). The relationship between psychological resilience and procrastination levels of teacher candidates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3189-3193.
- Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2014). An empirical analysis of students' learning and achievements: A motivational approach. *Education Journal*, 3(4), 203-216.
- Roshani, Z., & Alaali, Gh, H. (2017). *The relationship between time perspectives and academic achievement with student neglect of students*. The first national conference on modern and international studies in iran and the world in management, economics and accounting and humanities, Shoushtar Applied Scientific University. [in persian]
- Rojas Flórez, L. F. (2015). Factors Affecting Academic Resilience in Middle School Students: A Case Study (Factores que Afectan la Resiliencia Académica en Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education And Learning Research Journal*, 11, 63-78.
- Ramezani, Sh., Mohammadi, N., Alizadeh Chaharbarj, T., & Rahmani, S. (2017). The Effect of resilience on Oppositional Styles and Optimism of Aboriginal and Parenting Children. *Quarterly Journal of Mental Health*, 4(4), 58-46. [In Persian]
- Seif, A. (2016). *Modern Psychology: Psychology of Learning and Education*. Tehran: Publishing duran. [In Persian]
- Sheikh Zadeh Golanji, F., Torkhan, M., Golchin, N., & Zare, H. (2014). Effectiveness of group resilience training on general health component of high school girl students. *Journal of Psychological Studies*, 10(4), 73-53. [In Persian]

- Sultani, Z., Jamali, N., Khuzestanim, A., & Darvaki, Sh. (2016). The role of self-efficacy and psychological self-esteem in student outsourcing. *Bi-monthly Journal of Research Strategies in Medical Education*, 9(4), 284-277. [In Persian]
- Kaur, G. (2018). Mental health of adolescents in school settings: A review. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 9(2), 289-291.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: Consequences for future self. *Social and personality psychology compass*, 7(2), 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological bulletin*, 133(1), 65.
- Tingting, D., Xiulan, Y., & Xue, G. (2015). Different Procrastination Types of College Students: From a Self-regulated Learning Perspective. *Education Research Monthly*, 10, 014.
- Watson, D. C. (2001). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality and individual differences*, 30(1), 149-158.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C. M., & Spicer, P. (2009). A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 38.
- Sultani, Z., Jamali, N., Khuzestanim, A., & Darvaki, Sh. (2016). The role of self-efficacy and psychological self-esteem in student outsourcing. *Bi-monthly Journal of Research Strategies in Medical Education*, 9(4), 284-277. [In Persian]
- Singh, S. K. (2015). Mental Health and Academic Achievement of College Students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2: 2349-3429.
- Sirois, F., & Pychyl, T. (2013). Procrastination and the priority of short-term mood regulation: consequences for future self. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 115-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Tingting, D., Xiulan Y., & Xue G. (2015). Different Procrastination Types of College Students: From a Self-regulated Learning Perspective. *Education Research Monthly*, 10: 014.
- Watson, D. C. (2009). Procrastination and the five-factor model: A facet level analysis. *Personality Individual Differences*, 30(1), 149-58.
- Whitesell, N. R., Mitchell, C. M., & Spicer, P. (2009). A longitudinal study of self-esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(1), 30-38.