

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۱۰/۱۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۳/۹/۱۶

سندرم فردا: رابطه سهل انگاری آموزشی با خود کارآمدی و بهزیستی روانشناختی دانش آموزان

دکتر بهمن کرد تمینی*، مریم سایگانی**

چکیده

پژوهش حاضر به بررسی رابطه سهل انگاری آموزشی با خود کارآمدی و بهزیستی روانشناختی در بین دانش آموزان مقطع متوسطه شاهد شهرستان زاهدان می پردازد. جامعه آماری را دانش آموزان شاهد شهرستان زاهدان تشکیل می دادند با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده ۴۳ دانش آموز پسر و ۵۷ دانش آموز دختر به عنوان نمونه برای این پژوهش در نظر گرفته شدند. برای گردآوری داده ها از مقیاس سهل انگاری آموزشی، مقیاس خودکارآمدی و پرسشنامه بهزیستی روانشناختی استفاده گردید. نتایج همبستگی پیرسون نشان داد سهل انگاری آموزشی با رضایت از زندگی، معنویت، رشد و بالندگی فردی و نمرات کلی بهزیستی روانشناختی رابطه منفی و معنی داری دارد. اما سهل انگاری آموزشی با

* استادیار روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان

** کارشناس ارشد روانشناسی مرکز مشاوره آموزش و پرورش سیستان و بلوچستان

خودکارآمدی، شادی و خوش بینی، ارتباط مثبت با دیگران و خودپیروی رابطه معنی داری نداشت. نتایج آزمون رگرسیون گام به گام نشان داد که فقط زیر مقیاس رشد و بالندگی فردی وارد معادله رگرسیون گردید و به تنهایی به میزان ۵/۴٪ واریانس را برای سهل انگاری آموزشی تبیین کرد و پیش بینی کننده منفی و منحصر به فردی برای سهل انگاری آموزشی دانش آموزان شاهد مقطع متوسطه بود. در صورتی که بقیه زیر مقیاسهای بهزیستی روانشناختی و خودکارآمدی نتوانستند وارد معادله رگرسیون گردند و از معادله حذف گردیدند.

واژه های کلیدی: سهل انگاری آموزشی، خود کارآمدی، بهزیستی روانشناختی، دانش آموزان شاهد.

مقدمه

امروزه در دنیای صنعتی به دلیل تنوع گسترده محیط و تغییرات مداوم، مدیریت موثر فردی و سازمانی با چالش های فراوانی روبرو شده است و امورات به سختی انجام می شود، که در چنین شرایطی سرعت عمل و استفاده درست از زمان وانجام کارها در موعد مقرر نقش تعیین کننده ای در کارایی و اثر بخشی فردی و سازمانی یافته است (فیاضی، ۱۳۸۸). پیچیدگی کارها و زمان بر بودن آنها می تواند باعث تغییر در رفتار افراد گردد به طوری که افراد جهت مواجهه و یا انجام دادن کارهای پیچیده، طفره می روند و یا دست به سهل انگاری می زنند (شوونبرگ^۱، ۲۰۰۴). سهل انگاری را می توان این گونه تعریف کرد: «تاخیرارادی و غیر منطقی در رسیدن به یک عمل و نتایج تکراری ناخوشایند و آشفتگی هیجانی که در امورات زندگی رخ میدهد» (فراری^۲، ۲۰۰۵). واژه لاتین سهل انگاری، مرکب از دو کلمه (پرو) و (کراسینوس) از ریشه لاتین procrastinate به معنی (به تعویق انداختن) است. این واژه معادل اهمال کاری، تعلل، به تعویق انداختن و این دست و آن دست کردن و طفره رفتن می باشد (فرجاد، ۱۳۸۲). سهل

¹. Schouwenburg

². Ferreri

انگاری می تواند زودگذر یا پایدار باشد و می تواند نتیجه یک رفتار که منجر به تعویق افتادن یک عمل و یا یک تصمیم گردد توصیف شود (دویته^۱ و لنز^۲، ۲۰۰۰).

مطالعات نشان داده است که ۲۰٪ از افراد بالغ و حدود ۵۰٪ از دانشجویان جوامع غربی دست به رفتار سهل انگارانه می زنند (استیل^۳، ۲۰۰۷). همچنین مطالعات نشان داده است که در حدود ۲۵٪ از جمعیت بالغین غیرمحصل، سهل انگاری معمولاً^۴ برای آنها یک مشکل جدی تلقی می شود و در حدود ۴۰٪ موارد منجر به از دست دادن زیان های مالی قابل توجهی، می گردد (مکون^۴ و جنسون^۵، ۱۹۸۹). تحقیقات جدید نشان داده است که سهل انگاری، یک رفتار عود کننده در جوامع پیشرفته می باشد (شوونیرگ، ۲۰۰۴). خصوصاً^۵ این رفتار در محیط آموزشی نمود بیشتری دارد. علیرغم اینکه سهل انگاری در تمام کارهای روزمره اتفاق می افتد این رفتار در دانشگاه به طور مکرر در بین دانشجویان دیده می شود که باعث عدم پیشرفت و عدم موفقیت در تحصیل آنها می شود. علاوه بر این، این رفتار در محل تحصیل دانش آموزان، نیز دیده می شود که بیشتر می تواند باعث عدم پیشرفت و عدم کارایی تحصیلی آنها گردد

1. Dewitte
 2. Lens
 3. Steel
 4. McCown
 5. Johnson

(الکساندر^۱ و آن و وگ بوزیه^۲، ۲۰۰۷). آن و وگ بوزیه (۲۰۰۰) به این نتیجه رسید که سهل انگاری آموزشی باید به عنوان یک پدیده اجتماعی فراگیر در نظر گرفته شود. تحقیقات نشان داده اند که سهل انگاری می تواند به علت ترس از شکست و یا به دست آوردن نتایج ضعیف صورت گیرد (مکون و جنسون، ۱۹۸۹؛ الکساندر و آن وگ بوزیه، ۲۰۰۷).

رفتار سهل انگارانه مختص یک نژاد، جنس و فرهنگ نمی باشد و علاوه بر این، سهل انگاری می تواند روی بعضی از عوامل و متغیرهایی مثل اعتماد به نفس، خود باوری، انجام وظایف، شادکامی، یادگیری و رشد اثر داشته باشد (الیس^۳ و کنوس^۴، ۱۹۷۷). رفتار سهل انگارانه گاهی اوقات باعث عدم پیشرفت فرد و کاهش میزان خود کارآمدی می گردد. در مطالعه ای فراری و افرت^۵ (۱۹۸۹) نشان دادند که بین سهل انگاری و خود کارآمدی رابطه عکس وجود دارد یعنی اینکه با افزایش رفتار سهل انگارانه میزان خود کارآمدی شخص، کاهش می یابد. در مطالعه ای دیگر نوران^۶ (۲۰۰۰) به این نتیجه رسید که یک شخص سهل انگار، به علت نگرانی از موفقیت یا پایان یک شکستی که منجر به مشکلات عصبی و روحی می شود، این رفتار را ادامه می دهد و دچار کمبود خود کارآمدی، خود ارزشی، خود آگاهی و انتقاد از خود گردد. علاوه بر این سهل انگاری می تواند روی میزان رضایت از زندگی، احساس شادکامی و بهزیستی افراد تاثیر داشته باشد. در مطالعه ای تمینی و همکاران^۷ (۲۰۱۱) نشان دادند که میزان سهل انگاری دانشجویان با رضایت از زندگی رابطه معکوس دارد و رضایت زندگی به میزان ۲/۸۷٪ واریانس را برای سهل انگاری آموزشی تبیین کرد؛ یعنی اینکه رفتار سهل انگارانه باعث کاهش رضایت مندی از زندگی می شود. استیل^۸ (۲۰۱۰) نشان داد که ارتباط قوی بین میزان

1. Alexander

2. Onwuegbuzie

3. Ellis

4. Kneus

5. Effert

6. Noren

7. Tamini

8. Steel

سهل انگاری و رضایت مندی زندگی وجود دارد. همچنین نتایج بررسی ها نشان داده اند که افزایش باورهای منفی تأثیر به سزایی در بهزیستی روانشناختی اشخاص دارد و منجر به کاهش رضایت مندی زندگی آنها می گردد (مانسینا^۱ و فراری، ۲۰۰۹).

متغیرهای جمعیت شناختی مثل جنسیت ممکن است روی سهل انگاری تأثیر بسزایی داشته باشد. در مطالعه ای حسین چاری و دهقانی (۱۳۸۷) نشان دادند که تفاوت معنی داری بین دو جنس در اهمالکاری وجود دارد؛ دختران نسبت به پسران از اهمالکاری تحصیلی کمتری برخوردار بودند. اوزر، دمیر و فراری (۲۰۰۹) نشان دادند که دانشجویان پسر میزان سهل انگاری بالاتری را در فعالیتهای آموزشی در مقایسه با دانشجویان دختر از خود نشان دادند. استیل (۲۰۰۷) بیان می کند که میزان سهل انگاری در مردان قدری بیشتر از زنان است. در مطالعه ای دیگر یانگ (۲۰۱۰) به این نتیجه دست یافت که دانشجویان پسر سهل انگاری بیشتری از خود در مقایسه با دانشجویان دختر در نوشتن مقالات طول ترم تحصیلی نشان می دهند. سنکال، کوشنر و والنارد (۱۹۹۵) اظهار می دارند که مردان نسبت به زنان اهمال کارترند. تمینی و همکاران (۲۰۱۱) به این نتیجه دست یافتند که دانشجویان پسر در مقایسه با دانشجویان دختر رفتار سهل انگارانه بیشتری دارند.

با توجه به اینکه اکثر پژوهش های مرتبط با سهل انگاری و ارتباط آن با بهزیستی روانشناختی و خود کارآمدی در جوامع غربی انجام گرفته است و همچنین با توجه به فقر پژوهشی در کشور ایران و خصوصاً "انجام آن در بین دانش آموزان شاهد که قشر خاصی از جامعه آموزشی کشور می باشند، ضرورت دارد که پژوهشی با عنوان فوق در بین آنها انجام پذیرد. لذا هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سهل انگاری آموزشی با خود کارآمدی و بهزیستی روانشناختی در بین دانش آموزان دبیرستانی شاهد شهرستان زاهدان می باشد. بنابر این سوالات پژوهش عبارتند از:

¹. Mencine

۱. آیا سهل انگاری آموزشی رابطه معنی داری با خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی دارد؟
۲. آیا خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی پیش بینی کننده های معنی داری برای سهل انگاری آموزشی هستند؟

روش

در این پژوهش روش تحقیق، توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری را کلیه دانش آموزان شاهد مقطع متوسطه شهرستان زاهدان در سال ۹۰-۱۳۸۹ تشکیل می دهند که تعداد آنها ۱۵۷ نفر بوده است. حجم نمونه حاضر را ۴۳ دانش آموز پسر و ۵۷ دانش آموز دختر شاهد شهرستان زاهدان تشکیل می دهند که این تعداد دانش آموز با روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

۱. پرسشنامه باورهای خود کارآمدی: این پرسشنامه توسط اورشلیم و شوارزر^۱ (۱۹۹۲) ساخته شده است و دارای ۱۰ سوال می باشد که بر اساس طیف لیکرت طراحی شده است. کمترین درجه نمره "۱" و بالاترین نمره برای هر سوال "۴" است. پایین ترین نمره باور خودکارآمدی در این پرسشنامه ۱۰ و بالاترین نمره حداکثر ۴۰ است. اسلامی (۱۳۸۷) در پژوهشی با حجم نمونه ۸۰ نفر ضریب آلفای این پرسشنامه را ۰/۷۲ به دست آورد که گویای اعتبار بالای این پرسشنامه می باشد. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۲۴۷ گزارش شده است.

¹. Jerusalem & Schwarzer

۲. پرسشنامه بهزیستی روانشناختی: این پرسشنامه توسط زنجانی طبسی (۱۳۸۳) به منظور سنجش بهزیستی روانشناختی ابداع شده است، مقیاس اندازه گیری بهزیستی روانشناختی دارای ۷۷ سوال است، که بر اساس روش و اصول روانسنجی تهیه شده است. این آزمون از ۶ خرده مقیاس تشکیل شده است: خرده مقیاس رضایت از زندگی که متشکل از ۱۹ سوال است، خرده مقیاس معنویت که دارای ۱۳، خرده مقیاس شادی و خوش بینی که ۱۹ سوال از پرسشنامه را به خود اختصاص داده است، خرده مقیاس رشد و بالندگی فردی که شامل ۸ سوال است، خرده مقیاس ارتباط مثبت با دیگران که متشکل از ۸ سوال است و بالاخره خرده مقیاس خود پیروی که ۱۰ سوال را شامل می شود. قابلیت اعتماد مقیاس تدوین شده بهزیستی روانشناختی از طریق دو روش همسانی درونی و بازآزمایی مورد سنجش قرار گرفته است. به منظور برآورد همسانی درونی مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده گردیده است، ضریب قابلیت اعتماد کل پرسشنامه ۰/۹۴ است. این ضریب در آزمونهای فرعی بین ۰/۹۰ و ۰/۶۲ بدست آمده است (تمینی، ۱۳۸۴). در پژوهش تمینی و فدایی^۱ (۲۰۱۱) میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۷۸۷ بود. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه برابر با ۰/۸۲۴۰ گزارش گردیده است.

۳. مقیاس سهل انگاری آموزشی: این مقیاس توسط له^۲ (۱۹۸۶) جهت ارزیابی سهل انگاری دانش آموزان و دانشجویان ابداع گردیده است. این مقیاس دارای ۲۰ گویه است که هر گویه براساس طیف لیکرت از "خیلی نامشخص (۱)" تا "خیلی مشخص (۵)" نمره گذاری می شود. از شرکت کنندگان در پژوهش خواسته می شود که به سوالاتی نظیر "من به طور پیوسته می گویم آن را فردا انجام خواهم داد" پاسخ دهند. در پژوهشی تمینی و همکاران (۲۰۱۱) ضریب قابلیت اعتماد کل مقیاس را با استفاده از روش دو نیمه کردن و فرمول اسپیرمن - برون^۳

^۱. Tamini & Fadaei

^۲. Lay

^۳. Spearman – Brown Formula

برابر با ۰/۶۷. گزارش دادند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ این مقیاس برابر با ۰/۶۵۲۳. به دست آمده است.

یافته های پژوهش

به منظور سوال اول تحقیق؛ یعنی میزان ارتباط سهل انگاری آموزشی با خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی، ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش محاسبه گردید که نتایج آن در جدول ۱ نشان داده شده است.

جدول ۱: همبستگی پیرسون بین سهل انگاری آموزشی، خودکارآمدی و بهزیستی روانشناختی (تعداد ۱۰۰ نفر)

متغیر	خودکارآمدی	رضایت از زندگی	معنویت	شادی و خوش بینی	رشد و بالندگی فردی	ارتباط مثبت با دیگران	خود پیروی	بهزیستی روانشناختی
سهل نگاری	-۰/۰۷۳	*-۰/۲۱۴	*-۰/۲۱۵	-۰/۰۹۸	*-۰/۲۳۳	-۰/۰۸۹	-۰/۱۲۳	*-۰/۲۰۶
موزشی	۰/۴۷۰	۰/۰۳۲	۰/۰۳۲	۰/۳۳۴	۰/۰۱۹	۰/۳۸۱	۰/۲۲۴	۰/۰۳۹
سطح معنی داری								

* $p < .05$

نتایج همبستگی پیرسون بیانگر آن است که سهل انگاری آموزشی با رضایت از زندگی ($r(100) = -0.214, p = 0.032$)، معنویت ($r(100) = -0.215, p = 0.032$)، رشد و بالندگی فردی ($r(100) = -0.233, p = 0.019$) و نمرات کلی بهزیستی روانشناختی ($r(100) = -0.206, p = 0.039$) رابطه منفی و معنی داری دارد. یعنی اینکه با افزایش میزان سهل انگاری آموزشی میزان رضایت از زندگی، معنویت، رشد و بالندگی فردی و بهزیستی روانشناختی کاهش می یابد. اما

سهل انگاری آموزشی با خود کارآمدی، شادی و خوش بینی، ارتباط مثبت با دیگران و خود پیروی رابطه معنی داری نداشت.

به منظور بررسی سوال دوم پژوهش، مبنی بر پیش بینی هر یک از مولفه های بهزیستی روانشناختی در پیش بینی سهل انگاری آموزشی از روش تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام بین سهل انگاری آموزشی و بهزیستی روانشناختی

متغیر	R	R ^۲	B	خطای بتا	t	سطح معنی داری
رشد و بالندگی فردی	.۲۳۳	.۰۵۴	-.۳۱۹*	.۱۳۴	-۲/۳۷۶	.۰۱۹

* $p < .05$

نتایج آزمون رگرسیون گام به گام مویده آن است که فقط زیر مقیاس رشد و بالندگی فردی وارد معادله رگرسیون گردید و به تنهایی به میزان ۵/۴٪ واریانس را برای سهل انگاری آموزشی تبیین کرد، در صورتی که بقیه زیر مقیاسهای بهزیستی روانشناختی نتوانستند وارد معادله رگرسیون گردند و از معادله حذف گردیدند. رشد و بالندگی فردی ارتباط منفی و معنی داری ($\beta = -.۲۳۳$) با سهل انگاری آموزشی داشت. بنابراین رشد و بالندگی فردی پیش بینی کننده منفی برای سهل انگاری آموزشی دانش آموزان مقطع متوسطه می باشد.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خود کارآمدی و بهزیستی روانشناختی با سهل انگاری آموزشی بود. برای پاسخ به سوال اول پژوهش از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد و نتایج نشان داد که سهل انگاری آموزشی با رضایت از زندگی، معنویت، رشد و بالندگی فردی و

نمرات کلی بهزیستی روانشناختی رابطه منفی و معنی داری دارد. یعنی اینکه با افزایش میزان سهل انگاری آموزشی میزان رضایت از زندگی، معنویت، رشد و بالندگی فردی و بهزیستی روانشناختی کاهش می یابد. اما بین سهل انگاری آموزشی و خودکارآمدی، شادی و خوش بینی، ارتباط مثبت با دیگران و خودپیروی رابطه معنی داری وجود نداشت. بنابراین می توان گفت سهل انگاری آموزشی باعث کاهش رضایتمندی از زندگی، معنویت و بهزیستی روانشناختی می گردد و علاوه بر این سهل انگاری آموزشی مانع جدی برای رشد و بالندگی دانش آموزان محسوب می شود. نتایج پژوهش حاضر با نتایج مانسینا و فراری (۲۰۰۹)؛ استیل (۲۰۱۰)؛ تمینی و همکاران (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

برای پاسخ به سوال دوم پژوهش از رگرسیون گام به گام استفاده شد و نتایج آزمون نشان داد که از بین زیر مولفه های بهزیستی روانشناختی فقط رشد و بالندگی فردی شرایط ورود به معادله رگرسیون را داشت و به میزان ۵/۴٪ واریانس را برای سهل انگاری آموزشی تبیین کرد، رشد و بالندگی فردی ارتباط منفی و معنی داری با سهل انگاری آموزشی داشت. بنابراین رشد و بالندگی فردی پیش بینی کننده منفی و معنی داری برای سهل انگاری آموزشی دانش آموزان شاهد مقطع متوسطه بود. پس می توان پیش بینی کرد که سهل انگاری یک عامل بازدارنده برای رشد و پیشرفت شخصی دانش آموزان محسوب می گردد. همچنین می توان استنباط کرد که یکی از مهمترین دلایل سهل انگاری فقدان کارآمدی شخصی در مدیریت زمان است و این عامل می تواند مانع مهمی برای رشد شخصی دانش آموزان باشد طوری که بسیاری از آنان دچار فقدان عزت نفس، دلسردی نسبت به درس و ادامه تحصیل در دانشگاهها و مقاطع بالاتر می گردند. اشکال در توجه یا احساس ضعف در مسوولیت پذیری، اضطراب و ترس از شکست و انتظارات غیر معقولانه ای که دانش آموزان از خود و عملکرد تحصیلی شان دارند نیز باعث اهمالکاری می گردد و این به نوبه خود مانع پیشرفت تحصیلی و رشد آنها می شود. بالکیس و دورو (۲۰۰۹) به این نتیجه دست یافتند که رفتارهای اهمالکارانه یک مشکل فراگیر در بین دانشجویان دانشگاه می باشد و آن همچنین یک فاکتور اساسی در ارتباط با شخصیت، بهزیستی

روانشناختی و پیشرفت تحصیلی آنان محسوب می گردد. در راستای نتایج این پژوهش پیشنهادات زیر ارائه می گردد:

۱. متخصصان تعلیم و تربیت و مشاوران مدارس باید به این نکته توجه داشته باشند که سهل انگاری آموزشی را به عنوان یک مشکل جدی رفتاری تلقی نمایند که مداخلات مشاوره حرفه ای را می طلبد.

۲. در طول دوره آموزشی تحقیقات تلاش کرده اند که از شروع و علت رفتارهای سهل انگارانه جلوگیری به عمل آورند، بنابراین توصیه می گردد که مشکل به صورت جدی شناسایی و راههای مقابله با آن ارائه گردند.

۳. نکته دیگر در ارتباط با سهل انگاری این می باشد که رفتار سهل انگارانه با کسب مهارتها و عاداتهای خودتنظیمی و احساس کفایت در مدیریت زمان ارتباط دارد، و بر پایه این نکته، مهارتهای هدفمند مثل مهارتهای خود تنظیمی و مدیریت زمان از دوران اولیه تحصیل تا مقاطع بالاتر در دانش آموزان به صورت تدریجی ایجاد گردد تا رفتار سهل انگارانه آنها کاهش یابد. بنابراین سازماندهی کار گروهی در دانش آموزان باعث می شود که آنها به مهارتها و عاداتهای مدیریت موثر زمان، مطالعه هدفمند، و انتظارات معقول برای کار آموزشی و حل کردن مشکل مجهز گردند تا تمایلات به رفتار سهل انگارانه کاهش یابد.

۴. این نکته مشهود است که ما نیاز به تحقیقات بیشتری در ارتباط با این مسله داریم، بنابراین توصیه می گردد که تحقیقات هم فاکتورهای شخصی و هم محیطی را برای فهم بهتر رفتار سهل انگارانه مورد مطالعه قرار دهند زیرا که رفتار سهل انگارانه چندوجهی می باشد. در نتیجه، تحقیقات جدید ممکن است منجر به این گردد که یک چارچوب کلی و شمای بهتری را از رفتار سهل انگارانه ارائه دهد.

۵. با توجه به فقر پژوهشی در کشور ایران، سرانجام پیشنهاد می گردد مطالعات بیشتری روی نمونه های که در محیط آموزشی هستند و همچنین آنهایی که خارج از این محیط ها هستند انجام گیرد تا تعمیم و اعتبار یافته های آن برای تحقیقات آینده مشخص گردد.

منابع

۱. سلامی، ن. (۱۳۸۷). بررسی رابطه انتظار معلم و خودکارآمدی دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی در مقطع متوسطه شهرستان بیرجند، پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد بیرجند.
۲. تمینی، ک.، ب. (۱۳۸۴). نقش ازدواج مجدد در سلامت روانی همسران و فرزندان شاهد استان سیستان و بلوچستان، پایان نامه چاپ نشده کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه تهران.
۳. حسین چاری، م. (۱۳۸۷). بررسی میزان اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خود تنظیمی در یاد گیری، پژوهش در نظامهای آموزشی، دوره چهارم، شماره ۲، ص ۷۳-۸۳.
۴. زنجانی طبسی، ر. (۱۳۸۳). ساخت وهنجاریابی مقدماتی آزمون بهزیستی روانشناختی، پایان نامه کارشناسی ارشد چاپ نشده روانشناسی، دانشگاه تهران.
۵. فرجاد، م.ع. (۱۳۸۲). روانشناسی و اهمال کاری غلبه بر تعلل ورزیدن، ماهنامه علمی آموزشی تدبیر.
۶. فیاضی، م. (۱۳۸۸). سندرم فردا، ماهنامه علمی آموزشی تدبیر، شماره ۲۰۵، ص ۴۵۰.
7. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.
8. Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of Academic Procrastination Behavior among Pre-service Teachers, and its Relationship with Demographics and Individual Preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
9. Dewitte, S., & Lens, W. (2000). Procrastinators lack a board action Perspective. *European Journal of Personality*, 14, 121-140.
10. Effert, B.R., & Ferrari, J.R. (1989). Decisional procrastination, examining personality correlates. *Journal of Social Behavior and Personality*, 4, 151-156.
11. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1977). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University

- Undergraduate Students. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, (4) 363-370.
12. Ferrari, J.R., O'Callaghan, J., & Newbegin, I. (2005). Prevalence of procrastination in the United States, United Kingdom, and Australia: Arousal and avoidance delays among adults. *North American Journal of Psychology*, 7, 1-6.
13. Jerusalem, M., & Schwarzer, R. (1992). Self-efficacy as a resource factor in stress appraisal processes. In R. Schwarzer (Ed.), *Self-efficacy: Thought control o action* (pp. 195-213). Washington, DC: Hemisphere.
14. Lay, C. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
15. Mancina, K., & Ferrari, J. R. (2009). In the eye of the beholder: regret and life Satisfaction or the chronic procrastinator. 6th biennial procrastination Research Conference Abstracts. 4th August 2009: York University, Toronto.
16. McCown, W., & Johnson, J. (1989). Validation of an Adult Inventory of Procrastination. Paper presented at the Society for Personality Assessment: New York.
17. Noran, F.Y (2000). Procrastination among Students in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy.
18. Onwuegbuzie, A. (2000). Academic Procrastination and perfectionist tendencies among graduate students. *Journal of Social Psychology and Personality*, 15, 103-110.
19. Özer, B. U., Demir, A., & Ferrari, J. R. (2009). Exploring academic procrastination among Turkish students: possible gender differences in prevalence and reasons. *Journal of Social Psychology*, 149 (2), 241-257.
20. Schouwenburg, H. C. (2004). Trait procrastination in academic settings: An overview of students who engage in task delays. In H.C. Schouwenburg, C. Lay, T. Pylchyl, & J.
21. Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 607- 619.
22. Steel, P. (2007). The nature of procrastination. *Psychological bulletin*, 133(1), 65-94.
23. Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences*, 48, 926-934.

24. Tamini, B. K., & Fadaei, A. (2011). Relationship Between Islamic Beliefs and Psychological Well-Being. *Psychology Research*, 1 (1), 52-59.
25. Tamini, B. K., Minakhany, G., & Zare, F. (2013). Academic Procrastination and its Relationship with Self-Esteem and Life Satisfaction. *International Journal of Psychology*, 7, (1), 87 – 104.
26. Yong, F. L. (2010). A Study on the Assertiveness and Academic Procrastination of English and Communication Students at a Private University. *American Journal of Scientific Research*, 9, 62-72.