

## شناخت، رفتار، یادگیری

### اثربخشی بسته مشاوره مبتنی بر پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی بر تاب آوری تحصیلی

کیانا کاروان بروجردی<sup>۱</sup>، محمدمهدی شریعت باقری<sup>۲</sup>، کیوان صالحی<sup>۳</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی بالینی-تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲. استادیار، گروه روانشناسی بالینی-تربیتی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۳. دانشیار، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

\* ایمیل نویسنده مسئول: m.shariatbagheri@iauctb.ac.ir

تاریخ ارسال: ۱۴۰۳/۰۴/۲۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۵/۲۹

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۶/۱۹

تاریخ چاپ: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

#### چکیده

اهمال کاری تحصیلی یکی از مشکلات رایج است که به طور منفی بر عملکرد تحصیلی و کلیت زندگی دانش آموزان تاثیر می گذارد. هدف این مطالعه ارزیابی اثربخشی بسته مشاوره‌ای مبتنی بر تجربه زیسته دانش آموزان در پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی و اثر آن بر بهبود تاب آوری تحصیلی در میان دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول بود. این مطالعه نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. نمونه شامل ۶۰ دانش آموز دختر مقطع متوسطه اول از تهران بود که به صورت مساوی در گروه‌های آزمایش و کنترل تقسیم شدند. مداخله شامل ۱۲ جلسه مشاوره‌ای به مدت ۶۰-۹۰ دقیقه بود که بر جنبه‌های مختلف رفتار، شناخت، ارتباط، انگیزه و هیجان تمرکز داشت. داده‌ها با استفاده از مقیاس‌های معتبر برای تاب آوری تحصیلی تحصیلی جمع آوری و با استفاده از نسخه ۲۶ نرم افزار SPSS و آزمون‌های آماری توصیفی و تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر تحلیل شدند. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل بهبود قابل توجهی داشتند ( $p < 0.01$ ). آزمون تعقیبی بونفرونی افزایش تاب آوری تحصیلی را در پس آزمون نشان داد ( $p < 0.01$ ) و اثرات در پیگیری پایدار بودند ( $p > 0.05$ ). بسته مشاوره‌ای مبتنی بر تجربه زیسته دانش آموزان به طور موثری تاب آوری تحصیلی را بهبود می بخشد. این روش می تواند در برنامه‌های آموزشی ادغام شود تا از دانش آموزان در غلبه بر اهمال کاری و دستیابی به عملکرد تحصیلی بهتر و بهبود سلامت روانی حمایت کند.

کلیدواژه‌گان: اهمال کاری تحصیلی، تاب آوری تحصیلی، دانش آموزان.

© ۱۴۰۳ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY-NC 4.0) صورت گرفته است.



شبه استناددهی: کاروان بروجردی، کیانا، شریعت باقری، محمدمهدی، و صالحی، کیوان. (۱۴۰۳). اثربخشی بسته مشاوره مبتنی بر پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی بر تاب آوری تحصیلی. شناخت، رفتار، یادگیری، (۳) ۱-۱۱.

---

# Cognition, Behavior, Learning

## Effectiveness of a Counseling Package Based on Preventing Academic Procrastination on Academic Resilience

Kiyana Karevan Brojerdi <sup>1</sup>, Mohammad Mahdi Shariat Bagheri <sup>2\*</sup>, Keyvan Salehi <sup>3</sup>

1. PhD Student in Educational Psychology, Department of Clinical-Educational Psychology, Central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
2. Assistant Professor, Department of Clinical-Education Psychology, central Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
3. Associate Professor, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Tehran, Tehran, Iran

\*Corresponding Author's Email: m.shariatbagheri@iauctb.ac.ir

---

Submit Date: 2024-07-15

Revise Date: 2024-08-19

Accept Date: 2024-09-09

Publish Date: 2024-09-20

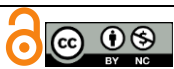
---

### Abstract

Academic procrastination is a common issue that negatively affects students' academic performance and overall life. This study aimed to evaluate the effectiveness of a counseling package based on students' lived experiences in preventing academic procrastination and its impact on improving academic resilience among female middle school students. This quasi-experimental study employed a pre-test, post-test, and follow-up design with a control group. The sample included 60 female middle school students from Tehran, equally divided into experimental and control groups. The intervention comprised 12 counseling sessions, each lasting 60-90 minutes, focusing on various aspects of behavior, cognition, communication, motivation, and emotion. Data were collected using validated scales for academic resilience and analyzed using SPSS version 26 with descriptive statistics and repeated measures ANOVA. ANOVA results showed that the experimental group had significant improvements compared to the control group ( $p < 0.01$ ). Bonferroni post hoc tests indicated increases in academic resilience in the post-test ( $p < 0.01$ ), with sustained effects in the follow-up ( $p > 0.05$ ). The counseling package based on students' lived experiences effectively improves academic resilience. This approach can be integrated into educational programs to help students overcome procrastination, achieve better academic performance, and enhance mental health.

**Keywords:** *Academic procrastination, academic resilience, students.*

---



**How to cite:** Karevan Brojerdi, K., Shariat Bagheri, M. M., & Salehi, K. (2024). Effectiveness of a Counseling Package Based on Preventing Academic Procrastination on Academic Resilience. *Cognition, Behavior, Learning*, 1(3), 1-11.

© 2024 the authors. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0) License.

دانش‌آموزان به عنوان آینده‌سازان جامعه، قشر ارزشمندی در جامعه به شمار رفته و دوران تحصیلی از مهم‌ترین دوران زندگی هر دانش‌آموزی می‌باشد؛ لذا توجه به وضعیت روان‌شناختی، تحصیلی، علایق و نیازها، فراهم آوردن زمینه لازم برای رشد سازنده و بالندگی آن‌ها، مسئله‌ای بااهمیت محسوب می‌شود (Tadese et al., 2022)؛ در این راستا امروزه بیش از پیش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و عوامل تأثیرگذار بر آن مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است. بررسی وضعیت تحصیلی فراگیران در نقاط مختلف نشان می‌دهد که فاصله زیادی بین نتایج مورد انتظار، میزان یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها وجود دارد و نتایج پژوهش‌های متعدد حاکی از این امر است که عملکرد تحصیلی فراگیران می‌تواند درصد قابل توجهی از پیشرفت آینده‌شان را تبیین نماید (Gajda et al., 2017).

یکی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، اهمال‌کاری تحصیلی می‌باشد (Hen & Goroshit, 2020) که رفتاری متداول در محیط‌های آموزشی می‌باشد و می‌توان آن را به عنوان خطری برای موفقیت تحصیلی آن‌ها در نظر گرفت (Steel & and Klingsieck, 2018; Steel et al., 2016). اهمال‌کاری تحصیلی در تمام مقاطع تحصیلی اتفاق می‌افتد (Valenzuela et al., 2020)؛ لی و همکاران (۲۰۲۰) معتقدند اهمال‌کاری تحصیلی از شایع‌ترین مشکلات در زمینه تحصیلی و آموزشی می‌باشد که در عصر تکنولوژی و فناوری، رو به افزایش است و از طریق ممانعت از پیشرفت و عدم دسترسی به اهداف، می‌تواند پیامدهای نامناسب و جبران‌ناپذیر داشته باشد (Li et al., 2020). از تعاریف اهمال‌کاری تحصیلی تمایل غیرمنطقی برای به تأخیر انداختن عملکرد تحصیلی که همواره با اضطراب همراه است، می‌باشد و یک نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و عجله و اضطراب ناشی از آن است که در اکثر دانش‌آموزان مشاهده می‌شود (Alipour et al., 2024). تأخیرهایی که در اهمال‌کاری تحصیلی مشاهده می‌شود ممکن است ناشی از شروع دیر هنگام تکالیف درسی و انحرافات تکانشی در حین انجام کار باشد (Emami Khotbesara et al., 2024; Nemat Zadeh Souteh et al., 2024) که نتایج پژوهش‌ها در این زمینه نشان می‌دهد چنین تأخیرها و انحرافات با عوامل شخصیتی مانند تکانشگری، ترجیح رضایت کوتاه‌مدت، خودتنظیمی پایین، خستگی و کاهش انرژی مرتبط است (Sparfeldt & Schwabe, 2024; Suhadianto et al., 2021). بسیاری از پژوهشگران معتقدند که تقریباً ۵۰ تا ۹۵ درصد از دانش‌آموزان در معرض اهمال‌کاری تحصیلی قرار دارند (O'Brien, 2002; Schouwenburg, 1992; Solomon & Rothblum, 1984).

وجود اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان با عملکرد منفی مانند نمرات پایین در مدرسه، استرس تحصیلی<sup>۱</sup>، اضطراب آزمون<sup>۲</sup>، اضطراب اجتماعی<sup>۳</sup>، کاهش بهره‌وری و خلاقیت، اتلاف وقت، ایجاد احساس گناه و عدم تأیید اجتماعی همراه است که نه تنها مانع پیشرفت تحصیلی می‌گردد بلکه بر کیفیت زندگی آن‌ها نیز تأثیر منفی خواهد داشت (Hen & Goroshit, 2020). اهمال‌کاری تحصیلی به عنوان یکی از تجربه‌های تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد که دلایل متعددی برای آن ذکر شده است؛ نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که اهمال‌کاری می‌تواند به عنوان عاملی برای عملکرد تحصیلی ضعیف (Steel et al., 2018)، نشخوار فکری (Gort et al., 2021)، تنفر از انجام تکلیف و ترس از شکست (Maulidia & Usman, 2019)، اضطراب و وابستگی (Ferrari, 1991) و افسردگی (Valenzuela et al., 2020; Waxman et al., 2003) باشد. رفتار اهمال‌کارانه در دانش‌آموزان باعث می‌شود که نتوانند در فرآیند یادگیری، توانایی‌های واقعی خود را به کار گیرند و در نتیجه دچار شکست می‌شوند (Chen & Chang, 2016).

یکی از توانایی‌هایی که موجب سازگاری دانش‌آموزان در برابر چالش‌های تحصیلی می‌شود تاب‌آوری تحصیلی<sup>۴</sup> است که از سازه تاب‌آوری که یکی از مفاهیم روانشناسی مثبت‌نگر است (Darbani & Parsakia, 2023; Golparvar & Parsakia, 2023) ریشه می‌گیرد و

1. Academic stress

2. Test anxiety

3. Social anxiety

4. Academic resilience

همان‌گونه که اشاره گردید ویژگی‌های فردی و ویژگی‌های مربوط به تکلیف بر اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر می‌گذارند که در این میان، تاب‌آوری، خصیصه‌های بنیادین در ارتباط با اهمال‌کاری است. این توانمندی تحصیلی مثبت‌نگر به مثابه توانایی دانش‌آموز برای مواجهه کارآمد با موانع و چالش‌های زندگی تحصیلی است (Mallick & Kaur, 2016) و دانش‌آموزان دارای خصیصه فوق، مهارت‌های غیرشناختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت و حس کنترل بر عملکرد تحصیلی را از خود بروز می‌دهند (Yang & Wang, 2022). ساموئلز (۲۰۰۴) معتقد است تاب‌آوری تحصیلی در قالب سه مؤلفه جهت‌گیری آینده<sup>۱</sup>، مسئله‌محوری و مثبت‌نگری<sup>۲</sup> و مهارت‌های ارتباطی<sup>۳</sup> قابل بررسی است. جهت‌گیری آینده به ساخت ذهنی فرد از آینده اشاره دارد و با پیامدهای مثبت ارتباط دارد و بستری را برای هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی، کاوش انتخاب‌ها و ایجاد تعهد فراهم می‌نماید (Brown et al., 2021) و در نتیجه مسیر تحولی فرد را هدایت می‌نماید و فرد را در مسیر درستی برای رسیدن به اهداف از پیش تعیین‌شده هدایت می‌کند و مانع از انحراف او می‌گردد. مسئله‌محوری به عنوان حل مشکلات بدون دخالت هیجانات منفی و با مثبت‌نگری و خوش‌بینی نسبت به آینده تحصیلی تعریف شده است (Sabeghi, 2024; Shengyao, 2024). مهارت‌های ارتباطی نیز به رفتارهایی اطلاق می‌شود که فرد می‌تواند از آن طریق با دیگران به نحوی ارتباط برقرار کند که به بروز پاسخ‌های مثبت و پرهیز از پاسخ‌های منفی منجر شود (Aliyev et al., 2021). واگزن و همکاران (۲۰۰۳) معتقدند ساختار تاب‌آوری تحصیلی باید به عنوان مفهومی در نظر گرفته شود که با تمرکز بر عوامل قابل تغییر که بر موفقیت دانش‌آموز در مدرسه تأثیر می‌گذارد، ارتقا می‌یابد و به عنوان یک ویژگی ثابت تلقی نمی‌شود (Waxman et al., 2003). با توجه به کمبود مطالعات انجام شده پژوهش حاضر با هدف اثربخشی بسته مشاوره مبتنی بر پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی بر رفتارهای یادگیری انجام شد.

## روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف از نوع کاربردی و شیوه انجام آن نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با یک گروه آزمایش و یک گروه کنترل و دوره پیگیری بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول بود که در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در مدارس منطقه ۵ شهر تهران مشغول به تحصیل بودند. در پژوهش حاضر از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده شد و از بین ۱۸۸ دانش‌آموز، ۶۰ دانش‌آموز به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش (۳۰ نفر) و گواه (۳۰ نفر) جای گرفتند. تمامی دانش‌آموزان موافقت کتبی خود را برای شرکت در پژوهش اعلام نمودند و تا پایان جلسات، حضور فعال داشتند.

**پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی**<sup>۴</sup>: در این پژوهش برای سنجش تاب‌آوری تحصیلی از پرسشنامه تاب‌آوری تحصیلی استفاده شد. این پرسشنامه توسط ساموئلز (۲۰۰۴) به منظور سنجش تاب‌آوری تحصیلی ساخته شده است و دارای ۲۹ سؤال است. نمره‌گذاری این پرسشنامه در طیف لیکرت پنج درجه‌ای به صورت کاملاً موافقم (۵) تا کاملاً مخالفم (۱) می‌باشد. نمره کل فرد در این مقیاس بین ۲۹ تا ۱۴۵ است و نمره بالاتر نشان‌دهنده تاب‌آوری تحصیلی بالاتر است. در ایران این پرسشنامه توسط سلطانی‌نژاد، آسیایی، ادهمی و توانایی یوسفیان (۱۳۹۳) ترجمه و اعتباریابی شده است و ضرایب آلفای کرونباخ توسط مترجمان در نمونه دانش‌آموزی در دامنه بین ۰/۶۳ تا ۰/۷۷ گزارش شده است (Bahrami et al., 2017). در پژوهش بهرامی، امیری و عبدالهی (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ تا ۰/۷۵ به‌دست آمده است.

**بسته مشاوره‌ای پیشگیری از اهمال‌کاری تحصیلی**: در این پژوهش از پروتکل تهیه و اعتباریابی شده توسط محقق استفاده شده مشتمل بر ۱۲ جلسه ۶۰ تا ۹۰ دقیقه‌ای به شرح زیر است.

1. Future orientation
2. Problem- oriented and positivism
3. Communication skills
4. Academic Resilience Questionnaire (ARQ)

جدول ۱. شرح مختصر جلسات بسته مشاوره‌ای پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی

جلسه	عنوان جلسه	اهداف	تکالیف
۱	معرفه و آشنایی با کلیات (۶۰ دقیقه)	معرفی دوره و اهداف	تکلیف: نوشتن یک یادداشت شخصی در مورد تجربیات اخیر اهمال کاری و تأثیر آن بر عملکرد تحصیلی.
۲	بعد رفتاری - الگوهای خواب و فعالیت‌های فراغتی (۷۵ دقیقه)	بررسی مفهوم اهمال کاری تحصیلی - بازخورد و بررسی تکالیف جلسه گذشته - بررسی نقش تهدیدها و فرصت‌های مطرح شده در زندگی هر یک از اعضا	تکلیف: تهیه یک برنامه زمان‌بندی شده برای خواب و فعالیت‌های فراغتی.
۳	بعد رفتاری - تقویت تاب‌آوری تحصیلی و استفاده از فناوری و شبکه‌های اجتماعی (۷۵ دقیقه)	- ارائه بازخورد و تکلیف جلسه قبل - بررسی و بحث در مورد تهدیدها و تأثیرات منفی دورکاری	ثبت و تحلیل زمان استفاده روزانه از فناوری و شبکه‌های اجتماعی و ارائه راهکارهایی برای استفاده مؤثرتر.
۴	بعد شناختی - شناخت از مفاهیم درسی (۷۵ دقیقه)	- ارائه بازخورد و تکلیف جلسه قبل - بررسی و بحث در مورد فرصت‌ها و تأثیرات مثبت دورکاری	تمرینات خودآزمایی برای ارزیابی درک مفاهیم کلیدی در درس‌های مختلف.
۵	بعد شناختی - توانایی تمرکز و نگرش‌ها (۶۰ دقیقه)	- ارائه بازخورد و تکلیف جلسه قبل - ارائه راهبرد کلی جهت تغییر و بهبود یافتن	اجرای یک روتین مدیتیشن کوتاه روزانه و ثبت نگرش‌های شخصی نسبت به تحصیل. تمرینات نوشتاری برای خودانعکاسی و شناسایی الگوهای فکری.
۶	بعد ارتباطی - ارتباط مؤثر با دوستان و معلمان (۶۰ دقیقه)	- ارائه بازخورد و تکلیف جلسه قبل - بحث در مورد عاملیت فرصت‌ها و تهدیدها - به کارگیری عاملیت فرصت‌ها جهت حذف تهدیدها با عاملیت ضعیف و در ادامه تضعیف تهدیدها با عاملیت قوی	تمرین ارتباط مؤثر با یک همکلاسی یا معلم در مورد موضوعی تحصیلی. استفاده از فعالیت‌های نوشتاری برای خودآگاهی و تحلیل تجربیات.
۷	بعد ارتباطی - تقویت تعاملات ارتباطی در حوزه تحصیل (۶۰ دقیقه)	- ارائه بازخورد و تکلیف جلسه قبل - بحث در مورد عاملیت فرصت‌ها و تهدیدها - به کارگیری عاملیت فرصت‌ها جهت حذف تهدیدها با عاملیت ضعیف و در ادامه تضعیف تهدیدها با عاملیت قوی	تهیه یک برنامه عملی برای بهبود ارتباط با خانواده در زمینه تحصیلی و شرکت فعال‌تر در فعالیت‌های مرتبط با مدرسه.
۸	بعد انگیزه‌ای - تنظیم اهداف و باورهای خودکارآمدی (۶۰ دقیقه)	تعیین اهداف تحصیلی و برنامه‌ریزی تقویت باورهای خودکارآمدی فعالیت‌های عملی برای توسعه انگیزه درونی	نوشتن لیستی از اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت تحصیلی و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آنها. تمرینات نوشتاری برای خودآگاهی و برنامه‌ریزی شخصی.
۹	بعد انگیزه‌ای - هنجارها و تجربیات موفق (۶۰ دقیقه)	تأثیر هنجارها و ارزش‌های فردی و خانوادگی یادگیری از تجربیات موفقیت و شکست	نوشتن تجربیات موفقیت و شکست تحصیلی گذشته و درس‌های آموخته شده از آنها.
۱۰	بعد هیجانی - مدیریت استرس و هیجان‌ها (۹۰ دقیقه)	تکنیک‌های مدیریت استرس و اضطراب تحصیلی بررسی تجربیات ناامیدی و شکست فعالیت‌های گروهی برای تقویت انگیزه	نوشتن خاطرات روزانه در مورد احساسات و روش‌های مقابله با استرس.
۱۱	کارگاه عملی و اجرایی	اجرای تمرینات و تکنیک‌های یادگرفته شده ارزیابی پیشرفت‌های فردی و گروهی بازخورد و تعدیل برنامه‌های فردی	اجرای یک پروژه کوچک گروهی یا فردی بر اساس مهارت‌های آموخته شده در دوره.
۱۲	جمع بندی و نتیجه‌گیری (۷۵ دقیقه)	بازبینی موضوعات کلیدی دوره تعیین برنامه‌های عملی برای آینده ارزیابی نهایی و دریافت بازخورد	تهیه یک دفترچه شخصی در مورد پیشرفت‌ها و دستاوردهای دوره و برنامه‌ریزی برای ادامه توسعه مهارت‌ها.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های کمی از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ استفاده شده است. روش‌های آماری مورد استفاده نیز بدین شرح می‌باشد؛ آمار توصیفی شامل شاخص‌های تمایل مرکزی و پراکندگی (میانگین و انحراف استاندارد) و روش‌های آمار استنباطی مشتمل بر تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر.

### یافته‌ها

در این بخش داده‌های مربوط به میانگین و انحراف استاندارد نمرات شرکت‌کنندگان در متغیر تاب‌آوری تحصیلی در گروه آزمایش و گروه کنترل ارائه شده است.

جدول ۲. تجزیه و تحلیل توصیفی متغیرها

متغیرها	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری یک‌ماهه		
	گروه	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد
تاب‌آوری تحصیلی	گروه آزمایش	۶۱/۱۷	۶/۴۴	۶۹/۸۳	۶/۵۱	۶۹/۹۱	۶/۵۰
	گروه کنترل	۵۹/۱۳	۶/۷۱	۵۹/۵۱	۶/۹۲	۵۹/۴۶	۶/۸۰

همانگونه که مشاهده می‌گردد، شرکت‌کنندگان در پژوهش در پیش‌آزمون و قبل از اعمال برنامه آموزشی تدوین شده، دارای نمرات پایین در تاب‌آوری تحصیلی بودند. با توجه به جدول فوق میانگین نمرات تاب‌آوری تحصیلی افزایش داشته است. این یافته بدین معنی است که اجرای جلسات برنامه آموزشی تدوین شده به صورت شهودی باعث تغییر در نمرات متغیرهای وابسته پژوهش شده است. همچنین همانطور که ملاحظه می‌شود به طور شهودی تغییری در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون در نمرات متغیرهای پژوهش در گروه آزمایش مشاهده نمی‌گردد که می‌تواند حاکی از پایداری اثرات مداخله باشد. در ادامه نتایج مورد تحلیل استنباطی قرار گرفته و نتایج حاصل از آن ارائه شده است.

پیش از پرداختن به تحلیل واریانس ابتدا مفروضه‌های این آزمون بررسی شد. با توجه به سطوح معناداری آزمون شاپیرو-ویلک ( $p > 0/05$ ) پیش فرض نرمال بودن برقرار است. بنابراین، با توجه به احتمال بالای نرمال بودن توزیع (بیشتر از ۹۵ درصد) می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود. برای آزمون پیش فرض تساوی واریانس‌های دو گروه در جامعه، از آزمون لوین استفاده شد که نشان داد در هیچ متغیری واریانس دو گروه آزمایش و گواه تفاوت معناداری با هم ندارند ( $p > 0/05$ ). در نهایت با توجه به عدم معنی‌داری تعامل گروه و پیش‌آزمون در متغیرهای متغیره تاب‌آوری تحصیلی در نمونه آماری پژوهش ( $p > 0/05$ ) پیش فرض همگنی اثرات تعاملی رعایت شده است و می‌توان از تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر به منظور پاسخگویی به فرضیه‌های پژوهش استفاده کرد. به منظور مقایسه اثر برنامه آموزشی تدوین شده بر تاب‌آوری تحصیلی در نمونه آماری پژوهش، از آزمون تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر استفاده شد. در این تحلیل، نمرات پس‌آزمون به عنوان متغیرهای وابسته، متغیر گروه (با سه سطح) به عنوان متغیر مستقل و نمرات پیش‌آزمون به عنوان متغیرهای ثابت وارد معادله تحلیل واریانس با اندازه‌گیری مکرر شدند. لازم به ذکر است با توجه به معناداری آزمون ماچلی ( $p > 0/05$ ) به منظور انجام تحلیل از هیچ تصحیحی برای درجه آزادی استفاده نگردید.

جدول ۳. تحلیل واریانس مختلط با اندازه‌گیری‌های مکرر در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	Sig	ضرب اتا	توان
تاب‌آوری تحصیلی	زمان	۴۰۴۹۲.۸۷۹	۲۹	۱۳۹۶.۳۰۶	۱۳۹۶.۳۰۶	۱۹۹.۹۰۹	۰.۰۰۰	۰.۹۹۳
	گروه	۱۴۲۴.۷۵۳	۲	۷۱۲.۳۷۶	۷۱۲.۳۷۶	۱۰.۹۸۳	۰.۰۰۲	۰.۴۴۹
	خطا	۲۵۸۳.۰۹۳	۵۸	۴۴.۵۳۰	۴۴.۵۳۰			

با توجه به این که مقدار  $F$  محاسبه شده اثرات بین گروهی (اثر عضویت گروهی) و درون گروهی (اثر زمان) در سطح اطمینان ۹۹ درصد قابل ملاحظه است ( $P < 0/01$ )، پس می توان گفت که بین گروه آزمایش و کنترل پس از انجام مداخله تفاوت معنی داری وجود دارد و مداخله بر تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن به طور معنادار اثرگذار بوده است و همچنین میانگین نمرات آزمودنی ها طی زمان تغییرات معناداری داشته است. در ادامه به منظور بررسی دقیق تر چگونگی این اثرات از آزمون تعقیبی بونفرونی استفاده گردیده است.

جدول ۴. نتایج مقایسه میانگین ها بر اساس آزمون تعقیبی بونفرونی

متغیر	گروه	مرحله	اختلاف میانگین با پس آزمون	معناداری
تاب آوری تحصیلی	آزمایش	پیش آزمون	۸.۵۲	۰.۰۲
	گروه گواه	پیش آزمون	۰.۴۵	۰.۳۶

نتایج جدول فوق نشان می دهد که نمره تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن در گروه آزمایش و در مرحله پس آزمون، پایین تر از گروه گواه است. به عبارت دیگر بسته تدوین شده اثربخشی معناداری بر روی تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن داشته است ( $p < 0/01$ ). همچنین، این نتایج نشان می دهند که نمرات تمامی ابعاد تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن در مرحله پیگیری در گروه آزمایش نسبت به مرحله پس آزمون تفاوت معنی داری نداشته است ( $p > 0/05$ ). از این رو می توان نتیجه گرفت که تأثیر مداخله تهیه شده روی تاب آوری تحصیلی و ابعاد آن از پایداری خوبی برخوردار است.

#### بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی اثربخشی بسته مشاوره مبتنی پیشگیری از اهمال کاری تحصیلی بر رفتار های یادگیری، خود-تنظیمی تحصیلی و تاب آوری تحصیلی بود. نتایج تجزیه و تحلیل آماری داده های کمی پژوهش حاضر نشان داد که بسته مشاوره مبتنی بر تجربه زیسته دانش آموزان از اهمال کاری تحصیلی بر تاب آوری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه اول مؤثر است. این یافته با پاره های از یافته های مطالعات پیشین ( [Astutik & Firdana, 2023](#); [Emami Khotbesara et al., 2024](#); [Enayati Shabkolai et al., 2023](#); [Foroughi Pardanjani & Sharifi, 2020](#); [Hatefnia et al., 2019](#)) همسو بود.

در تبیین این یافته می توان گفت تاب آوری تحصیلی به توانایی دانش آموزان برای مقابله با چالش ها و استرس های مرتبط با محیط تحصیلی اشاره دارد. این مفهوم شامل تحمل ناکامی ها، انعطاف پذیری در مواجهه با مشکلات و حفظ انگیزه و اعتماد به نفس در شرایط دشوار است. به عبارتی، ویژگی های فردی و ویژگی های مربوط به تکلیف بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر می گذارند که در این میان، تاب آوری، خصیصه ای بنیادین در ارتباط با اهمال کاری است. این توانمندی تحصیلی مثبت نگر به مثابه توانایی دانش آموز برای مواجهه کارآمد با موانع و چالش های زندگی تحصیلی است ([Mallick & Kaur, 2016](#)) و دانش آموزان دارای خصیصه فوق، مهارت های غیرشناختی کلیدی از جمله خودارزیابی مثبت از موقعیت و حس کنترل بر عملکرد تحصیلی را از خود بروز می دهند ([Yang & Wang, 2022](#)). بسته آموزشی تدوین شده بر اساس تجربه زیسته دانش آموزان از اهمال کاری تحصیلی به طور مؤثری به تقویت تاب آوری تحصیلی آن ها کمک کرده است. این بسته با ارائه استراتژی هایی برای مدیریت استرس، تقویت مهارت های حل مسئله و توسعه نگرش های مثبت، به دانش آموزان امکان داده است تا در برابر چالش های تحصیلی مقاومت بیشتری نشان دهند. همچنین، یکی از جنبه های مهم بسته آموزشی، تمرکز بر تقویت مهارت های مقابله با استرس بوده است. فعالیت ها و تمرینات مرتبط با مدیریت استرس، مانند تکنیک های آرام سازی و مدیتیشن، به دانش آموزان کمک کرده اند تا با استرس های مرتبط با تحصیل به شیوه ای سازنده و مؤثر مقابله کنند و با توجه به وجود رابطه میان این فعالیت ها و راهبردهای مدیریت استرس با تاب آوری تحصیلی ([Yang & Wang, 2022](#)) اثربخشی بسته آموزشی تدوین شده بر تاب آوری تحصیلی تبیین می گردد. همچنین می توان این یافته را بدین ترتیب تبیین نمود بسته آموزشی همچنین به دانش آموزان در توسعه انعطاف پذیری و مهارت های حل مسئله کمک کرده است. از طریق فعالیت هایی

که بر چالش‌های تحصیلی و روش‌های مقابله با آن‌ها تمرکز دارند، دانش‌آموزان توانسته‌اند توانایی خود را برای انطباق با شرایط دشوار و یافتن راه‌حل‌های سازنده تقویت کنند. علاوه بر این، بسته آموزشی به تقویت نگرش‌های مثبت و اعتماد به نفس دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی کمک کرده است. این بسته با تأکید بر اهمیت نگرش مثبت و تقویت خودکارآمدی، به دانش‌آموزان کمک کرده است تا باورهای مثبتی نسبت به توانایی‌های خود در مواجهه با چالش‌های تحصیلی داشته باشند و بدین ترتیب باعث ارتقای تاب‌آوری (Chen & Chang, 2016; Yang & Wang, 2022) تحصیلی گشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، بسته آموزشی توسعه یافته برای دانش‌آموزان با تجربه اهمال‌کاری تحصیلی تأثیر قابل توجهی بر تقویت تاب‌آوری تحصیلی آن‌ها داشته است. با ارائه ابزارها و راهکارهایی برای مقابله با استرس، تقویت انعطاف‌پذیری و ارتقای نگرش‌های مثبت، این بسته به دانش‌آموزان کمک کرده است تا مهارت‌های لازم برای مواجهه مؤثر با چالش‌های تحصیلی را توسعه دهند و در نتیجه، تاب‌آوری تحصیلی بیشتری نشان دهند.

محدودیت در نمونه‌گیری: نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس می‌تواند منجر به محدودیت در تعمیم نتایج به جامعه وسیع‌تر شود. محدودیت جغرافیایی: محدود بودن نمونه به دانش‌آموزان منطقه خاصی از تهران ممکن است تنوع فرهنگی و اجتماعی لازم برای تعمیم یافته‌ها را کاهش دهد.

تفاوت‌های فردی: تفاوت‌های فردی دانش‌آموزان ممکن است در نحوه تعامل با بسته آموزشی و پاسخ‌دهی به آن تأثیرگذار باشد. محدودیت‌های مربوط به ابزار سنجش: استفاده از پرسشنامه‌ها ممکن است منجر به محدودیت‌هایی در دقت و عمق اطلاعات جمع‌آوری شده شود.

مدت زمان پیگیری: پیگیری یک ماهه ممکن است برای سنجش تأثیرات بلندمدت بسته آموزشی کافی نباشد. محدودیت‌های مربوط به طراحی پژوهش: استفاده از روش پژوهش آمیخته ممکن است چالش‌هایی در تفسیر و یکپارچه‌سازی یافته‌های کیفی و کمی ایجاد کند.

بر اساس نتایج و محدودیت‌های مطرح شده در پژوهش، پیشنهاد‌های پژوهشی زیر مطرح می‌شوند: گسترش جغرافیایی پژوهش: اجرای مطالعات مشابه در مناطق مختلف جغرافیایی و فرهنگی برای بررسی تأثیرات بسته آموزشی بر دانش‌آموزان با پس‌زمینه‌های متفاوت.

تنوع در نمونه‌گیری: استفاده از نمونه‌گیری تصادفی و گسترده‌تر برای افزایش قابلیت تعمیم نتایج. بررسی تأثیرات بلندمدت: انجام پیگیری‌های بلندمدت برای ارزیابی تأثیرات پایدار بسته آموزشی بر دانش‌آموزان. تحقیقات کیفی عمیق‌تر: انجام مصاحبه‌های عمیق‌تر و استفاده از روش‌های کیفی متنوع برای فهم بهتر تجربیات و دیدگاه‌های دانش‌آموزان. استفاده از ابزارهای متنوع سنجش: به‌کارگیری ابزارهای متنوع‌تر برای جمع‌آوری داده‌ها، به منظور دستیابی به اطلاعات جامع‌تر و دقیق‌تر. تحقیقات مقایسه‌ای: مقایسه اثربخشی این بسته آموزشی با سایر روش‌های مشاوره‌ای یا آموزشی موجود برای ارزیابی نقاط قوت و ضعف آن. بر اساس یافته‌های پژوهش و با در نظر گرفتن محدودیت‌های مطرح شده، پیشنهاد‌های کاربردی زیر می‌توانند ارائه شوند: توسعه برنامه‌های آموزشی: ادغام بسته آموزشی مورد استفاده در این پژوهش در برنامه‌های آموزشی مدارس به منظور پیشگیری و کاهش اهمال‌کاری تحصیلی.

آموزش معلمان و مشاوران: آموزش معلمان و مشاوران تحصیلی در مورد تکنیک‌های مورد استفاده در بسته آموزشی برای بهبود رویکردهای آن‌ها در مواجهه با اهمال‌کاری تحصیلی دانش‌آموزان.

برگزاری کارگاه‌های والدین: ارائه کارگاه‌های آموزشی برای والدین به منظور آشنایی با راهکارهای کمک به فرزندانشان در مدیریت بهتر وقت و مقابله با اهمال‌کاری.



توسعه مواد آموزشی دیجیتال: ایجاد و به‌کارگیری مواد آموزشی دیجیتال و ابزارهای آنلاین برای دسترسی گسترده‌تر و فراگیرتر دانش‌آموزان به منابع آموزشی.

همکاری با متخصصان روانشناسی و آموزشی: ایجاد همکاری‌های میان‌رشته‌ای با متخصصان روانشناسی و آموزشی برای توسعه و بهبود بسته‌های آموزشی بر اساس نیازهای دانش‌آموزان.

بررسی تأثیر متغیرهای فرهنگی و اجتماعی: انجام تحقیقاتی برای بررسی نقش متغیرهای فرهنگی و اجتماعی در تأثیرگذاری بسته آموزشی و اهمال‌کاری تحصیلی.

ایجاد فضای آموزشی تعاملی و پویا: تشویق مدارس به ایجاد فضاهای آموزشی تعاملی که در آن دانش‌آموزان می‌توانند مهارت‌های خود را در محیطی پویا و حمایتی بهبود بخشند.

### مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

### تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

## Extended Abstract

### Introduction

Academic procrastination is a widespread issue in educational settings that can significantly hinder students' academic performance and psychological well-being (Tadese et al., 2022). Studies show that procrastination affects students across all educational levels and is increasingly prevalent in the digital age, with detrimental effects on achieving educational goals (Li et al., 2020). Procrastination often manifests as delaying academic tasks, leading to stress, poor performance, and reduced academic motivation (Hen & Goroshit, 2020; Steel et al., 2018). Research highlights that up to 95% of students experience procrastination during their academic journey (O'Brien, 2002). Among the factors contributing to academic procrastination are impulsivity, low self-regulation, and short-term gratification (Sparfeldt & Schwabe, 2024). Academic resilience, derived from positive psychology, is a critical factor in addressing procrastination, equipping students with essential coping skills to face academic challenges (Darbani & Parsakia, 2023). Resilient students demonstrate problem-solving abilities, positive self-assessment, and a sense of control over their academic outcomes (Mallick & Kaur, 2016). Given the adverse effects of academic procrastination and the importance of resilience in academic success, this study evaluates the effectiveness of a counseling package based on students' lived experiences in preventing academic procrastination and enhancing academic resilience.

### Methods and Materials

This quasi-experimental study employed a pre-test, post-test, and follow-up design with an experimental and a control group. The statistical population included all female middle school students in District 5 of Tehran during the 2023-2024 academic year. A convenience sampling method was used to select 60 participants, who were randomly assigned to the experimental and control groups. The intervention comprised 12 counseling sessions lasting 60-90 minutes each, focusing on behavior, cognition, communication, motivation, and emotion. Data were collected using a validated academic resilience scale and analyzed with SPSS version 26 through descriptive statistics and repeated measures ANOVA.

### Findings

The results showed a significant improvement in the academic resilience scores of the experimental group compared to the control group after the intervention. The experimental group's mean resilience scores increased from 61.17 (SD=6.44) in the pre-test to 69.83 (SD=6.51) in the post-test and remained stable at 69.91

(SD=6.50) in the follow-up phase. The control group showed negligible changes, with pre-test, post-test, and follow-up scores of 59.13 (SD=6.71), 59.51 (SD=6.92), and 59.46 (SD=6.80), respectively. Repeated measures ANOVA indicated significant main effects for time and group, with an effect size of 0.993 for time and 0.449 for group. Bonferroni post hoc tests confirmed that the intervention significantly enhanced academic resilience in the experimental group, with no significant changes observed in the follow-up phase, indicating the sustainability of the intervention's effects.

### Discussion and Conclusion

The findings highlight that the counseling package based on students' lived experiences effectively improves academic resilience among female middle school students by providing strategies for managing stress, enhancing problem-solving skills, and fostering positive attitudes. Resilient students were better equipped to handle academic challenges, maintain motivation, and develop self-efficacy, contributing to reduced procrastination and improved academic performance. The sustained effects of the intervention underscore its potential for integration into educational programs to support students in overcoming procrastination and enhancing their academic resilience. This study emphasizes the importance of addressing academic procrastination through tailored interventions that consider students' experiences, ultimately contributing to their academic success and psychological well-being.

### References

- Alipour, F., Farid, A., & Mosleh, S. Q. (2024). The model of academic procrastination based on academic self-handicapping and perfectionism with the mediating role of students' sense of competence. *Research in cognitive and behavioral sciences*, 13(2), 1-20. [https://cbs.ui.ac.ir/article\\_27778\\_en.html?lang=fa](https://cbs.ui.ac.ir/article_27778_en.html?lang=fa)
- Aliyev, R., Akbaş, U., & Özbay, Y. (2021). Mediating Role of Internal Factors in Predicting Academic Resilience. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(5), 1-16. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1904068>
- Astutik, F., & Firdana, W. D. (2023). The Use of Academic Resilience in Mediating the Effect of Self-Efficacy on Students' Academic Procrastination During the Covid-19 Pandemic. 33-41. [https://doi.org/10.2991/978-2-38476-032-9\\_5](https://doi.org/10.2991/978-2-38476-032-9_5)
- Bahrami, F., Amiri, M. A. U. A. Z., Abedi, A., Hadipour, M., Jafari Harandi, R., & Shafi'i, A. (2017). Perception of the learning environment and academic burnout: The mediating role of academic resilience Investigating the reliability, validity and determining the factorial structure of the Persian version of the Learning Behaviors Scale on middle school students. *Sabzevar University of Medical Sciences VL - 24*, 4(4), 217-223.
- Brown, T., Yu, M. L., & Etherington, J. (2021). Listening and interpersonal communication skills as predictors of resilience in occupational therapy students: A cross-sectional study. *British Journal of Occupational Therapy*, 84(1), 42-53. <https://doi.org/10.1177/0308022620908503>
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary Psychology*, 14(1), 1-5. <https://doi.org/10.1177/1474704916630314>
- Darbani, S. A., & Parsakia, K. (2023). Investigating the effectiveness of strength-based counseling on adolescent resilience. *Journal of Adolescent and Youth Psychological Studies (JAYPS)*, 4(5), 169-175. <https://doi.org/10.61838/kman.jayps.4.5.16>
- Emami Khotbesara, Z., Mahdian, H., & Bakhshipour, A. (2024). Comparing the Effectiveness of Academic Buoyancy and Psychological Capital Training on Academic Procrastination in Female High School Students [Research Article]. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 7(3), 149-160. <https://doi.org/10.61838/kman.ijes.7.3.18>
- Enayati Shabkolai, M., Enayati Shabkalai, M., & Bagheri Dadokolai, M. (2023). The Effectiveness of Treatment based on Acceptance and Commitment on Social Adaptation, Academic Self-Regulation and Cognitive Flexibility of Students with Specific Learning Disorders. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 4(1), 33-41. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.4.1.5>
- Ferrari, J. R. (1991). Compulsive procrastination: Some self-reported characteristics. *Psychological Reports*, 68(2), 455-458. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.68.2.455>
- Foroughi Pardanani, B., & Sharifi, A. A. (2020). Predicting Academic Procrastination Based on Self-Incongruence and Academic Resilience Components. *Scientific Quarterly Journal of Educational and Virtual Learning Research*, 2(8), 83-92. [https://etl.journals.pnu.ac.ir/article\\_7271.html](https://etl.journals.pnu.ac.ir/article_7271.html)
- Gajda, A., Karwowski, M., & Beghetto, R. A. (2017). Creativity and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 109(2), 269-299. <https://doi.org/10.1037/edu000133>

- Golparvar, M., & Parsakia, K. (2023). Building Resilience: Psychological Approaches to Prevent Burnout in Health Professionals. *KMAN Counseling & Psychology Nexus*, 1(1), 159-166. <https://doi.org/10.61838/kman.psychnexus.1.1.18>
- Gort, C., Marcusson-Clavertz, D., & Kuehner, C. (2021). Procrastination, Affective State, Rumination, and Sleep Quality: Investigating Reciprocal Effects with Ambulatory Assessment. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 39(1), 58-85. <https://doi.org/10.1007/s10942-020-00353-4>
- Hatefnia, F., Dertaj, F., Alipour, A., & Farkhi, N. (2019). The impact of academic procrastination on psychological well-being: The mediating roles of resilience, positive and negative emotions, and life satisfaction. *Social Psychology Research*, 9(33), 53-76. [https://www.socialpsychology.ir/article\\_91536.html?lang=en](https://www.socialpsychology.ir/article_91536.html?lang=en)
- Hen, M., & Goroshit, M. (2020). The effects of decisional and academic procrastination on students' feelings toward academic procrastination. *Current Psychology*, 39(2), 556-563. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9777-3>
- 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, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001>
- 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. <https://doi.org/10.21659/rupkatha.v8n2.03>
- Maulidia, J., & Usman, O. (2019). Effect of Self-Efficacy, Learning Motivation, Fear of Failure and Parent's Social Support towards Academic Procrastination. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3510145>
- Nemat Zadeh Souteh, G., Ghanadzadegan, & Emadian, S. A. (2024). Comparison of the Effectiveness of Cognitive Behavioral Training Based on Procrastination and Multidimensional Motivational Cognitive Intervention on Academic Procrastination in High School Students With Addicted Parents. *Social Psychology Research*, 13(49), 77-90.
- O'Brien, W. K. (2002). *Applying the transtheoretical model to academic procrastination*
- Sabeghi, F. (2024). The effectiveness of kindness training on academic resilience and interpersonal forgiveness of Female Students of the Third Grade of the High School. *Journal of Educational Psychology Studies*, 21(53). <https://doi.org/10.22111/jeps.2024.45558.5392>
- Schouwenburg, H. C. (1992). Procrastinators and fear of failure: An exploration of reasons for procrastination. *European Journal of Personality*, 6, 225-236. <https://doi.org/10.1002/per.2410060305>
- Shengyao, Y. (2024). Academic Resilience, Self-Efficacy, and Motivation: The Role of Parenting Style. *Scientific reports*, 14(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-55530-7>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of counseling psychology*, 31, 503-509. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Sparfeldt, J. R., & Schwabe, S. (2024). Academic procrastination mediates the relation between conscientiousness and academic achievement. *Personality and individual differences*, 218, 112466. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2023.112466>
- Steel, P., & and Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: psychological antecedents revisited. *Australian Psychology*, 51, 36-46. <https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Steel, P., Svartdal, F., Thundiyil, T., & Brothen, T. (2018). Examining procrastination across multiple goal stages: a longitudinal study of temporal motivation theory. *Frontiers in psychology*, 9, 327. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00327>
- Suhadianto, Isrida Yul, A., Hetti, R., Fattah, H., & Nur, E. (2021). Stop Academic Procrastination During Covid 19: Academic Procrastination Reduces Subjective Well-Being. *Kne Social Sciences*, 4(15). <https://doi.org/10.18502/kss.v4i15.8220>
- Tadese, M., Yeshaneh, A., & Mulu, G. B. (2022). Determinants of good academic performance among university students in Ethiopia: a cross-sectional study. *BMC Medical Education*, 22, 395. <https://doi.org/10.1186/s12909-022-03461-0>
- Valenzuela, R., Codina, N., Castillo, I., & Pestana, J. V. (2020). Young University Students' Academic Self-Regulation Profiles and Their Associated Procrastination: Autonomous Functioning Requires Self-Regulated Operations. *Frontiers in psychology*, 11, 354. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00354>
- Waxman, H. C., Gray, J. P., & Padron, Y. N. (2003). *Review of research on educational resilience*. Center for Research on Education Diversity and Excellence, University of California.
- Yang, S., & Wang, W. (2022). The Role of Academic Resilience, Motivational Intensity and Their Relationship in EFL Learners' Academic Achievement. *Frontiers in psychology*, 12, 823537. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>