

تاریخ دریافت مقاله: ۹۲/۲/۲۹

تاریخ تصویب مقاله: ۹۳/۱۲/۱۵

مقایسه عادات مطالعه، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی میان دانش- آموزان مدارس تیزهوش و عادی

دکتر محمد نریمانی*، حانیه‌غلامزاده** و حمیدرضا دهقان***

چکیده

بهبود و توسعه عملکرد تحصیلی فراگیران یکی از اهداف اصلی مراکز آموزشی است. نحوه استفاده از زمان و همچنین عادات مطالعه در دانش‌آموزان متفاوت است که این خود یکی از دلایل برتری آنها در تحصیل است. هدف پژوهش حاضر مقایسه عادات مطالعه، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی دوره متوسطه شهر اردبیل بود. روش: جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل کلیه دانش‌آموزان تیزهوش و عادی متوسطه شهر اردبیل در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۹۱ است. نمونه پژوهش به حجم ۵۰ نفر (۲۵ دانش‌آموز تیزهوش و ۲۵ دانش‌آموز عادی) به صورت نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه عادات مطالعه (PSSHI)، پرسشنامه

narimani@uma.ac.ir

* استاد گروه روانشناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل

** دانشجوی دکترای روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی تبریز

*** نویسنده مسئول: کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی hamiddehghan313@yahoo.com

خودکارآمدی شرر و همکاران و پرسشنامه تعلل‌ورزی لای استفاده شده است. روش تحقیق از نوع علی-مقایسه‌ای بوده و برای تجزیه و تحلیل داده از تحلیل واریانس چندمتغیری (مانوا) استفاده شده است. نتایج این مطالعه نشان داد که بین دانش‌آموزان عادی و تیزهوش در سه مؤلفه از مؤلفه‌های عادات مطالعه؛ یعنی حافظه، برگزاری امتحانات، تندرستی و کل عادات مطالعه و همچنین تعلل‌ورزی، تفاوت معنی‌دار وجود دارد؛ اما از لحاظ خودکارآمدی بین دانش‌آموزان تفاوت معناداری وجود نداشت. براساس نتایج این پژوهش به نظر می‌رسد که دانش‌آموزان تیزهوش از وقتشان به بهترین وجه استفاده می‌کنند و از تعلل‌ورزی کمتر و تلاش بیشتر در رسیدن به اهدافشان برخوردارند.

واژه‌های کلیدی: عادات مطالعه، خودکارآمدی، تعلل‌ورزی.

مقدمه

از آنجاکه آموزش و پرورش کلید توسعه همه جانبه جوامع بشری است، یکی از اساسی-ترین وظایف و مأموریت‌های خود را تربیت نیروی انسانی کیفی، توسعه یافته و مولد می‌داند. نیروی انسانی کارآمد با تأکید بر دانش، مهارت و اندیشه‌های بلند موجب تحول و پیشرفت جامعه می‌شود. تغییر و تحولات دنیای کنونی ایجاب می‌کند که دستگاه تعلیم و تربیت از طریق تدارک زمینه‌های تربیتی، شایستگی‌های لازم را در افراد برای تأمین سعادت و نیک‌بختی جامعه فراهم نماید تا دانش‌آموزان بتوانند به رشد علایق، استعدادها و توانمندی‌های خود پی‌برند (فضلی‌خانی، ۱۳۸۴). در این میان، یکی از گروه‌هایی که نیاز به توجه دارند، گروه دانش‌آموزان تیزهوش است.

هاریسون^۱ (۲۰۰۳) کودک تیزهوش را این گونه تعریف کرده است: کسی که دارای کنش یا توانمندی برای عملکرد در سطحی است که به طور معناداری فراتر از همسالانش است

^۱. Harrison

وتوانایی‌ها و ویژگی‌های بی‌نظیر آنها، به شرایط ویژه و حمایت عاطفی و اجتماعی از جانب خانواده، جامعه و زمینه آموزشی نیاز دارد (به نقل از هاج و کمپ^۱، ۲۰۰۶).

تیزهوشان و افراد با استعداد، کسانی هستند که نشانه‌هایی از قابلیت بالای عملکرد در برخی - حوزه‌ها؛ از جمله: هوش، خلاقیت، هنرمندی، رهبری و زمینه‌های تحصیلی ویژه را نشان می‌دهند (پیروتو^۲، ۱۹۹۹). یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، عادات مطالعه است. مهارت یا عادات مطالعه شامل افکار و رفتارهای نهان و آشکاری است که با موفقیت در یادگیری مرتبط هستند و می‌توانند از طریق مداخلات آموزشی تغییر یابند (فریدونی مقدم و چراغیان، ۱۳۸۷). همچنین این مهارت‌ها یا استراتژی‌ها به صورت هر فعالیت شناختی، عاطفی یا رفتاری که فرایند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید، تعریف شده است (دروسیز، روسا، چوارتز، هاگ، بوردج^۳، ۲۰۰۴). فعالیت مرتبط با فاکتور شناختی شامل مشخص نمودن موارد ترجیحی یا مورد علاقه فرد است. اجزای عاطفی فرایند مطالعه عبارت است از: کنترل اضطراب و اجتناب از تعلل یا مسامحه و عوامل رفتاری آن یادداشت برداری، برجسته نمودن اطلاعات و مرور مجدد اطلاعات هستند.

بالدريج^۴ (۱۹۹۵، ترجمه سیف، ۱۳۷۳) بر این باور بود که عامه مردم اعتقاد دارند دانش‌آموزان به خودی خود شیوه‌های درست مطالعه و یادگیری را کشف می‌کنند و می‌توانند به هر ترتیب مهارت‌ها و عاداتی که لازمه موفقیت در تحصیل است به دست آورند؛ اما این اعتقاد اساس درستی ندارد. آنها باید فنون و راهبردهای مطالعه و یادگیری را مانند سایر فنون و مهارت‌ها بابه‌کاربردن دانش ویژه آن بیاموزند؛ یعنی همانطور که افراد خواندن و نوشتن و حساب کردن را یاد می‌گیرند، باید نحوه مطالعه و یادگیری را نیز بیاموزند.

1. Hag & kamp.

2. Piirto

3. Derossis, Rosa, Schwartz, Hauge & Bordage

4. Bildrig

نتایج تحقیقات انجام شده در رابطه با عادات مطالعه دانش‌آموزان نشان می‌دهد که دانش‌آموزان کم‌پیشرفت در مقایسه با دانش‌آموزانی که از لحاظ پیشرفت تحصیلی در سطح بالاتری قرار دارند، دارای عادات تحصیلی نامناسب‌تر و مهارت‌های تحصیلی و همچنین مطالعه-ضعیف‌تری هستند و با تلاش کمتری به یادگیری می‌پردازند، اهداف تحصیلی و شغل سطح پایین‌تری دارند و بازده تحصیلی آنان کمتر است (امینیان، ۱۳۷۳).

دانش‌آموزانی که آموزش لازم در زمینه کاربرد راهبردهای مطالعه می‌بینند، نسبت به سایر دانش‌آموزان که از آموزش این مهارت بی‌بهره هستند، در توانایی خواندن و فهمیدن مطالب برتری دارند (سیف، ۱۳۷۹).

شیوه مطالعه را باید از طریق انتخاب و ترکیب فنون و روش‌های مختلف خواندن برگزید. مطالعه ثمربخش به دو عامل: علاقه نسبت به مطالب خواندنی و کاربرد ماهرانه فنون مطالعه بستگی دارد. علاقه نسبت به مطلب خواندنی سبب می‌شود تا شخص به مطالعه بیشتر بپردازد و مطالعه بیشتر، منجر به بهتر شدن کاربرد فنون مطالعه می‌گردد (سیف، ۱۳۸۰).

مطالعات متعددی نشان داده‌اند که نارسایی در مهارت‌های یادگیری و مطالعه می‌تواند تمام مزایای یک محیط آموزشی مطلوب و حتی قابلیت هوشی، شخصی و سلامت جسمی-روانی مساعد خود را تحت شعاع منفی قرار دهد و از طرفی در صورت کارآمدی می‌تواند بسیاری از نارسایی‌های احتمالی موجود در محیط آموزشی و یا حتی کاستی در انگیزش تحصیلی، سلامت جسمی-روانی را که می‌تواند تأثیر مطلوبی بر عملکرد تحصیلی فرد داشته باشد، تعدیل یا جبران نماید (وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی کشور، ۱۳۸۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهند که رویکردهای یادگیری دانش‌آموزان که عادات یا مهارت‌های مطالعه را نیز در بر می‌گیرد، موفقیت دانش‌آموز یا فراگیر را پیش‌بینی می‌نماید (بوهرلر، شویند و فولس^۱، ۲۰۰۱). در همین رابطه، مطالعات انجام گرفته در حیطه روانشناسی شناختی نشان داده

¹. Boehler, Schwind & Folse

است که راهبردهای مطالعه و یادگیری با تسهیل یادگیری، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشند. همچنین این مهارت‌ها یا استراتژی‌ها به صورت هر فعالیت شناختی، عاطفی یا رفتاری که فرایند ذخیره، بازیابی و استفاده از دانش یا آموخته‌ها را تسهیل می‌نماید، تعریف شده است (دروسیز و همکاران، ۲۰۰۴).

یکی از متغیرهای تأثیرگذار بر چگونگی مطالعه افراد، خودکارآمدی است. بندورا^۱ (۱۹۹۷) خودکارآمدی را باور فرد به توانایی انجام یک عمل در یک موقعیت مشخص تعریف کرده است. زمانی که عملکرد فرد با هنجارهای فردی هماهنگ و یا فراتر از آن باشد، به حفظ یا افزایش خودکارآمدی منجر می‌شود؛ در حالی که عملکرد ضعیف یا پایین‌تر از هنجارهای فردی موجب کاهش خودکارآمدی می‌گردد. دانش‌آموزان از نظر میزان خودکارآمدی با هم متفاوتند. ممکن است برخی از آنان در بعضی تکالیف از خودکارآمدی بالایی برخوردار باشند؛ ولی در انجام بعضی دیگر از خودکارآمدی پایینی برخوردار باشند. باورهای خودکارآمدی معین می‌کند که انسان‌ها چه اندازه برای انجام کارهایشان زمان می‌گذارند، هنگام برخورد با دشواری‌ها تا کی پایدار می‌مانند و در برخورد با موقعیت‌های گوناگون چه اندازه نرمش پذیرند؛ بنابراین، افراد با خودکارآمدی پایین ممکن است باورکنند که وضع موجود حل‌ناشدنی است و این باوری است که تنیدگی، افسردگی و دیدی باریک‌بینانه برای گره‌گشایی پرورش می‌دهد. از سوی دیگر، خودکارآمدی بالا در هنگام نزدیک شدن به کار و کنش‌های دشوار، به پدیدآیی احساس آسانی کمک می‌کند؛ بدین‌سان، باورهای خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده توانمندی برای پیشرفت تحصیلی خواهد بود (رجبی، ۱۳۸۵). خودکارآمدی بالا می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد (شل، برونیک و مورفی، ۱۹۸۴ و پاجارس و الیتنه^۲، ۱۹۹۷).

^۱. Bandora

^۱. Shell, Bruning, Murphy, Williams, Pajares & Valiante

کدیور (۱۳۸۲) در پژوهشی نشان داد که خودکارآمدی، خودگردانی و هوش نقش مهمی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی دارند.

امینی، نریمانی، برهمند و صبحی قراملکی (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند که بین هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان در دو گروه از دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهد که احساس خودکارآمدی با مسئولیت‌پذیری در مورد انجام تکالیف درسی و میانگین بالا در امتحانات پایان‌ترم (باری و آناستازیا^۱، ۲۰۰۵)، رضایت شغلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (گاین، گلا دیو، پاتریزیا و پاتریک^۲، ۲۰۰۶) رابطه مثبت دارد. آلکساندر، کرر و شونن فوگل^۳ (۱۹۹۵) به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی باورهای خودکارآمدی بالاتری داشته و از راهبردهای خودگردانی بیشتر استفاده می‌کنند.

چامرز، هو و گارسیا^۴ (۲۰۰۱)، گرین، میلر، کراوسون، دوکوآگی^۵ (۲۰۰۴) و شارما و سیلبریسن^۶ (۲۰۰۷) در پژوهشی بین پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی رابطه مثبت معنی‌داری به دست آوردند، همچنین الکساندر، کارول و شوننفیوجل^۷ (۲۰۰۹) با بررسی دانش‌آموزان دریافتند که خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد.

-
1. Barry & Anastasia
 2. Gian, Claudio, Patrizia & Patrick
 4. Alexander, Carr & Schwanenfugel
 4. Chemers, Hu & Garcia
 5. Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey
 6. Sharma & Silbereisen
 7. carroll & et al

متغیر دیگر تأثیرگذار بر وضعیت تحصیلی دانش‌آموزان تعلل‌ورزی^۱ است. استیل^۲ (۲۰۰۷) معتقد است که تعلل‌ورزی قصد تأخیر داوطلبانه در میدان عمل به رغم پیش‌بینی وخامت اوضاع به دلیل این تأخیر است. امروزه تعلل‌ورزی در بین عموم افراد پدیده‌ای رایج است. این مسئله به عنوان یکی از مشکلات رفتاری مورد توجه پژوهشگران نیز قرار گرفته است. هاوول و واتسون^۳ (۲۰۰۷) تعلل‌ورزی را فرمی شایع و زیان‌آور نقص در خودتنظیمی می‌دانند که به طور کامل درک نشده است؛ از اینرو، تعلل‌ورزی به عنوان نقص در خودتنظیمی تلقی شده و آن را به عنوان ناتوانی برای اعمال کنترل برافکار، هیجانان، تکانه‌ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف کرده‌اند. برخی تعلل را به اشتباه معادل تنبلی می‌دانند، در حالی که این دو با هم تفاوت دارند؛ زیرا در تنبلی، فرد خودش میلی برای انجام کار ندارد، در حالی که در تعلل فرد غالباً کاری را انجام می‌دهد و خودش را مشغول نگه می‌دارد تا از انجام تکلیفی که اولویت دارد، اجتناب کند. در مجموع، «تعلل» به آینده محول کردن کاری است که به هر دلیل منطقی یا غیرمنطقی از زیر بار انجام آن شانه خالی می‌کنیم و به همین دلیل اغلب اهمالکاری با رنج و ناراحتی روانشناختی همراه است. تعلل‌ورزی بر خودکارآمدی خودشکوفایی، حواس‌پرتی، تکانشگری، رفتارهای خودکنترلی و سازماندهی افراد تأثیر دارد. تعلل‌ورزی همیشه مسئله‌ساز نیست؛ اما در اغلب موارد می‌تواند از طریق ممانعت از پیشرفت و دسترسی نداشتن به اهداف، پیامدهای نامطلوب و جبران‌ناپذیری به همراه داشته باشد. تقریباً همه افراد تأخیر در انجام دادن کارها را داشته‌اند و برخی آن را به عنوان یک شیوه زندگی برگزیده‌اند (بالکیس و دورو^۴، ۲۰۰۹).

1. procrastination

2. steel

3. Howell & Watson

4. Balkis & Duru

بر اساس پژوهش‌های انجام شده در زمینه تعلل‌ورزی، چنین برآورد شده است که ۰/۲۰ تا ۰/۳۰ دانش‌آموزان و دانشجویان به تعلل‌ورزی مزمن دچارند (راثبلوم، سولومون و موراکامی^۱، ۱۹۸۶). برخی از تحقیقات نیز اشاره داشتند که ۰/۷۰ تا ۰/۹۰ از دانش‌آموزان و دانشجویان مبتلا به تعلل‌ورزی هستند (پدرو و همکاران، ۲۰۰۹).

نتایج مطالعات انجام شده پیرامون تعلل‌ورزی نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی بانگرانی‌های خاصی؛ مثل: ترس از شکست، اضطراب امتحان، اضطراب اجتماعی و کم‌رویی مرتبط است (سالامون و روت بلوم، ۱۹۸۴؛ میلگرام، ۱۹۹۱؛ فراری، ۱۹۹۱). این امر نشان می‌دهد که -تعلل‌ورزکننده معمولاً به دلیل نوعی اضطراب شخص یا اجتماعی رفتار پرهیز از کار و تعلل‌ورزی را اتخاذ می‌کند. هی‌کک^۲ (۱۹۹۳) در پژوهشی از دانش‌آموزان درخواست کرد که بگویند بعد از تعلل‌ورزیدن چه احساسی دارند؟ ۸۰ درصد از جواب‌های آنان حاکی از داشتن احساس نامطلوب بود. در بررسی مشابه دیگری، یک نظر سنجی توسط یک تیم تحقیقاتی در زمینه تعلل‌ورزی (۲۰۰۳) روی ۷۸۰ پاسخ‌گو انجام شد که ۹۴ درصد آنها پی برده بودند که -تعلل‌ورزی کردن اثر منفی خاصی روی شاد بودن آنها دارد و ۱۷ درصد از آنها گفته بودند که این پدیده بی‌نهایت منفی است. او همچنین دو علت را برای تعلل‌ورزی ذکر می‌کند: ناخوشایند بودن تکلیف، کسل‌کننده بودن و غیرجالب بودن آن. محققان زیادی در مرکز ارزیابی تعلل‌ورزیدن دانش‌آموزان و علت آن را مورد بررسی قرار دادند. تجزیه و تحلیل پاسخ‌ها نشان داد که ۴۵ درصد از پاسخ‌دهندگان، بی‌زاری از تکلیف را به عنوان علت اصلی به تعویق انداختن کار بیان کرده‌اند (سالامون و روت بلوم، ۱۹۸۴).

لیم (۲۰۰۲) در پژوهشی نشان داد که تعلل‌ورزکنندگان تمایل دارند که انگیزه پیشرفت کم-تری داشته باشند. راثبلوم، سولومون و موراکس (۱۹۸۶) دریافتند که وقت‌گیر بودن انجام

¹. Rothblum, Solomon & Murakami

². Haycock

تکالیف به‌طور معنادار با عملکرد انش‌آموز رابطه دارد و منجر به تعلل‌ورزی شده و در نتیجه آشفته‌گی هیجانی و استرس را بالا می‌برد. در برخی مطالعات، تعلل‌ورزی به عنوان رفتاری خودناتوان‌ساز در نظر گرفته شده که در این حالت فرد وقت را تلف می‌کند و عملکرد ضعیف او با استرس بالا همراه است. چو و چوی^۱ (۲۰۰۵) بیان نمودند، عدم تعلل‌ورزی با خودکارآمدی بالا، فعال بودن، مولد بودن، عملکرد بهتر مرتبط است. در مطالعه کانتر^۲ (۲۰۰۸) تعلل‌ورزی با اعتماد به نفس تحصیلی، عملکرد تحصیلی و رضایت از معدل به صورت منفی مرتبط بود. کلاسن و همکاران^۳ (۲۰۰۸) دریافتند که تعلل‌ورزی بر عملکرد تحصیلی، خود تنظیمی، خودارزشمندی تحصیلی و عزت نفس تأثیر منفی دارد. پدرو^۴ (۲۰۰۹) دریافت که تعلل‌ورزی تحصیلی با عوامل خانوادگی مرتبط است. زمانی که والدین دارای تحصیلات بالاتری هستند و تعداد اعضای خانواده کم‌تر است، احتمال کم‌تر و سطح نمرات و در نتیجه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز بالاتر است.

مرور ادبیات پژوهشی مرتبط با تعلل‌ورزی نشان می‌دهد، اگرچه تعلل‌ورزی ممکن است در کوتاه مدت مشکلی برای فرد به وجود نیاورد؛ اما در بلند مدت افراد به اضطراب، افسردگی، احساس گناه، فقدان ارزشمندی و اختلالات روانی دچار می‌شوند. همانطور که بالکیس و دورو (۲۰۰۹) بیان نمودند، تعلل‌ورزی می‌تواند مانعی مؤثر بر پیشرفت شخصی، سلامت روانی و ویژگی‌های شخصیتی افراد است. اگرچه در زمینه تعلل‌ورزی و متغیرهای مربوط به آن پژوهش‌های نسبتاً خوبی در خارج انجام شده است؛ اما مرور پژوهش‌های نمایه در پایگاه‌های اطلاعاتی داخلی نشان می‌دهد، مطالعات بسیار کمی در زمینه تعلل‌ورزی صورت پذیرفته است. با توجه به اهمیت این مسئله و درصد بالای تعلل‌ورزی در بین دانش‌آموزان و دانشجویان، شناسایی

1. Chu & Choi

2. kanter

3. Klassen

4. Pedro & et al

علل و پیامدهای آن می‌تواند به‌عنوان چشم‌اندازی مناسب نسبت به پدیده‌تعلل‌ورزی برای پژوهشگران‌علاقه‌مند به این حیطه، ایده‌های پژوهشی مناسبی را فراهم کند بنابراین، با توجه به سوابق پژوهشی ارائه شده می‌توان چنین استنباط کرد که: بین مؤلفه‌های عادات مطالعه، همچنین خودکارآمدی و تعلل‌ورزی دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت وجود دارد.

روش

تحقیق حاضر توصیفی از نوع علی-مقایسه‌ای است. جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان سوم متوسطه تیزهوش و عادی شهر اردبیل که در سال ۱۳۹۱-۱۳۹۰ بودند. تعداد ۵۰ نفر از دانش‌آموزان پسر که ۲۵ نفر از مدارس تیزهوش و ۲۵ نفر از مدارس عادی به صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای برای انجام پژوهش انتخاب شدند. پس از حذف پرسش‌نامه‌های ناقص تجزیه و تحلیل آماری روی پرسش‌نامه صورت گرفت، همچنین برای تجزیه و تحلیل - داده‌ها از آزمون تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) استفاده شده است. ملاک انتخاب دانش‌آموزان ممتاز داشتن معدل ۱۷ به بالا در طول سال گذشته (۱۳۹۱-۱۳۹۰) بود که با مراجعه به اسناد و مدارک تحصیلی موجود در پرونده تحصیلی دانش‌آموزان و به کمک متصدیان امور دفتری صورت گرفت و برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزار زیر استفاده شده است:

آزمون هوش ریون: برای تعیین میزان هوش از آزمون هوش ریون استفاده شد. این آزمون توسط ریون برای گروه سنی ۹ تا ۱۸ سال ساخته شده است. این آزمون دارای ۶۰ آیتم است که به دو روش انفرادی و گروهی اجرا می‌شود. پایایی این آزمون از طریق بازآزمایی ۰/۸۲ به دست آمده است. استینس ۱۹۵۶ (نقل از مقیمی آذر، ۱۳۷۷) قابلیت اعتماد آزمون ریون را از طریق بازآزمایی پس از یک هفته، یک ماه و سه ماه به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ به دست آورده است. ضرایب اعتماد و اعتبار این آزمون در پژوهشی که برای هنجاریابی آن در مورد ۳۰۱۰ آزمودنی ایرانی انجام شد رضایت‌بخش بود. افزون بر این، در پژوهش دیگری در گروه سنی ۱۲ تا ۱۸

سال و بالاتر، ضرایب هماهنگی درونی این آزمون ۰/۸۰ تا ۰/۸۴ و ضرایب قابلیت اعتماد آن ۰/۸۸ تا ۰/۹۱ گزارش شده‌اند (براهنی، ۱۳۵۶).

پرسشنامه عادات مطالعه: این پرسشنامه دارای ۴۵ سؤال در ۸ حوزه شامل تقسیم‌بندی شرایط فیزیکی مطالعه، توانایی خواندن، یادداشت‌برداری، انگیزش یادگیری، حافظه، امتحان و سلامتی است. شیوه نمره‌گذاری کاملاً ساده است. برای پاسخ همیشه یا بیشتر اوقات نمره ۲ داده می‌شود، نمرات ۱ و صفر به ترتیب برای پاسخ‌های «بعضی اوقات» و «بندرت» یا «هرگز» داده می‌شود. در مورد عبارت‌های شماره ۶، ۹، ۱۳، ۱۵، ۲۴، ۲۶، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۴۱ و ۴۲ وزن نمره‌گذاری وارونه می‌شود و صفر، یک و دو به ترتیب برای پاسخ‌های «همیشه»، «بعضی اوقات» و «هرگز» داده می‌شود. حداکثر نمره به دست آمده ۹۰ است. نمره بالا نشانگر عادت‌های مطالعه خوب است. حداکثر نمره در هر کدام از حوزه‌ها عبارتند از: تقسیم‌بندی زمان ۱۰، وضعیت فیزیکی ۱۲، توانایی خواندن ۱۶، یادداشت‌برداری ۶، انگیزش یادگیری ۱۲، حافظه ۸، امتحانات ۱۸ و تندرستی ۶ است. نمره بالا در هر یک از حوزه‌ها، نشان‌دهنده وضعیت مطلوب فرد در آن حوزه است. ضریب پایایی از طریق آزمون مجدد ۰/۸۸ و در روش دو نیم کردن ۰/۶۵ بوده است. همچنین در مطالعات گذشته، اعتبار این پرسشنامه ۰/۶۹، ۰/۶۷، ۰/۷۴ و ۰/۸۴ بوده است که نشان می‌دهد این پرسشنامه در مقایسه با سایر پرسشنامه‌های مشابه از اعتبار بالایی برخوردار است (کوشان و حیدری، ۱۳۸۵). در مطالعه کریمی (۱۳۸۲) پایایی باز آزمون ۰/۸۸، ثبات درونی به روش دو نیم کردن ۰/۶۵ و نیز روایی وابسته به معیار ۰/۷۴ گزارش شده است (به نقل از فریدونی مقدم و چراغیان، ۱۳۸۶).

پرسشنامه خودکارآمدی: این پرسشنامه توسط شرر و همکاران در سال ۱۹۸۲ جهت سنجش باورهای خودکارآمدی عمومی ساخته شده، این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است و بدون محدودیت سنی قابلیت اجرا دارد. براتی (۱۳۷۶) اعتبار آزمون را ۰/۷۶ گزارش کرده است. ضریب پایایی این آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن گاتمن ۰/۷۶ و از طریق آلفای کرونباخ ۰/۷۹ گزارش شده است. همچنین همبستگی‌های به دست آمده با دو مقیاس عزت نفس

و خود ارزیابی با خود کارآمدی در جهت تأیید اعتبار سازه آزمون بوده است (براتی، ۱۳۷۵: نقل از عابدی، ۱۳۸۰). پایایی این پرسشنامه در این پژوهش بر اساس آلفای کرونباخ $0/84$ محاسبه و گزارش شده است. راتی (۱۳۷۶؛ به نقل از نجفی و فولادچنگ، ۲۰۰۸) برای به دست آوردن روایی سازه آزمون همبستگی، آن را با مقیاس عزت نفس برابر $0/61$ گزارش کرده است. وی پایایی آزمون خودکارآمدی را در دانش آموزان سال سوم دبیرستان با روش اسپیرمن-براون با طول برابر $0/76$ و با طول نابرابر $0/76$ و از روش دونیمه کردن گاتمن نیز $0/76$ به دست آورده است. وی برای اطمینان کردن از پایایی، آلفای کرونباخ را در نمونه برابر با $0/80$ به دست آورد.

پرسشنامه تعلل‌ورزی: برای سنجیدن تعلل‌ورزی رفتاری در این پژوهش، این مقیاس به کار برده شد. این پرسشنامه یک مقیاس خود-گزارشی ۲۰ ماده‌ای است که لای^۱ (۱۹۸۶) آن را ساخته است. این پرسشنامه رفتار تعلل‌ورزی را در انجام تکالیف در افراد اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس نمره‌گذاری تعلل‌ورزی عمومی دارای ۲۰ سؤال است که در دامنه‌ای از ۱ تا ۴ (کاملاً موافقم، موافقم، بی‌نظر، مخالفم، کاملاً مخالفم) قرار می‌گیرد. از میان ۲۰ آیتم که ۹ آیتم آن (۱۹، ۱۷، ۱۵، ۱۲، ۱۱، ۸، ۷، ۴، ۳) به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای پایایی و روایی مطلوب گزارش شده است (لای، ۱۹۸۶؛ فراری، ۱۹۸۹). فراری و همکاران (۱۹۹۵) نیز در پژوهش خود روایی سازه و روایی پیش‌بین این مقیاس را مورد تأیید قرار دادند. مقدار آلفا برای مقیاس تعلل‌ورزی عمومی در پژوهش لای $0/90$ و در پژوهش لای و سیلور من $0/85$ گزارش شده است. با در نظر گرفتن نسخه فارسی مقیاس تعلل‌ورزی، $0/80$ و مقدار ضریب KMV $0/78$ است.

روند اجرا: نحوه جمع‌آوری اطلاعات در مدارس توسط نگارندگان طرح (دانشجویان کارشناسی ارشد روانشناسی) بعد از انتخاب نمونه و همچنین ارتباط با دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ها

¹. Lay

در اختیار آنان قرار گرفت و از دانش‌آموزان درخواست شد که آنها را با دقت کامل تکمیل کنند.

نتایج

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و تعداد آزمودنی‌ها در متغیرهای تحقیق

تعداد	مدارس				شاخص‌ها
	عادی		تیزهوشان		
	انحراف استاندارد	میانگین	انحراف استاندارد	میانگین	
۵۶	۱/۷۱۹۵۰	۸/۰۴۰۰	۱/۲۹۲۹۹	۸/۲۰۰۰	تقسیم بندی زمان
	۲/۱۱۹۷۵	۱۱/۹۲۰۰	۲/۰۹۶۰۳	۱۱/۳۲۰۰	وضعیت فیزیکی
	۲/۹۲۹۷۳	۱۶/۲۰۰۰	۱/۸۳۷۵۷	۱۶/۷۲۰۰	توانایی خواندن
	۱/۳۸۲۰۳	۵/۹۲۰۰	۱/۷۷۲۹۴	۶/۶۸۰۰	یادداشت کردن
	۲/۴۸۴۷۶	۹/۴۴۰۰	۱/۲۵۸۳۱	۹/۰۰۰۰	انگیزش یادگیری
	۱/۶۰۴۱۶	۷/۶۴۰۰	۱/۸۲۵۷۴	۸/۶۰۰۰	حافظه
	۲/۳۶۴۳۲	۱۵/۴۴۰۰	۲/۵۴۹۵۱	۱۷/۶۰۰۰	برگزاری امتحانات
	۱/۱۵۷۵۸	۵/۴۴۰۰	۱/۶۳۲۹۹	۶/۲۰۰۰	تندرستی
	۸/۱۷۲۵۱	۸۰/۰۴۰۰	۸/۱۸۳۹۳	۸۴/۳۲۰۰	عادات مطالعه کل
	۴/۹۷۴۲۷	۶۰/۹۲۰۰	۴/۹۸۳۳۱	۵۷/۸۰۰۰	تعلل ورزی
	۱۱/۴۹۱۵۹	۴۷/۸۴۰۰	۵/۸۷۴۵۲	۴۹/۴۸۰۰	خودکارآمدی

همانطور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، در اکثر مؤلفه‌ها میانگین نمرات دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از نمرات دانش‌آموزان عادی است. در این پژوهش میانگین نمرات دانش‌آموزان در مؤلفه‌های حافظه (۷/۶۴۰۰ در دانش‌آموزان عادی و ۸/۶۰۰۰ در دانش‌آموزان تیزهوش)، برگزاری امتحانات (۱۵/۴۴۰ در دانش‌آموزان عادی و ۱۷/۶۰۰۰ در دانش‌آموزان تیزهوش)، تندرستی (۵/۴۴۰۰ در دانش‌آموزان عادی و ۶/۲۰۰۰ در دانش‌آموزان تیزهوش)، عادات مطالعه

کل (۸۰/۰۴۰۰ در دانش‌آموزان عادی و ۸۴/۳۲۰۰ در دانش‌آموزان تیزهوش) و در تعلق‌ورزی (۶۰/۹۲۰۰ در دانش‌آموزان عادی و ۵۹/۳۶۰۰ در دانش‌آموزان تیزهوش) معنی‌دار است اما در سایر مؤلفه و همچنین در خودکارآمدی، میانگین نمرات دانش‌آموزان تفاوت تفاوت معنی‌دار نداشت.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا) بر روی ابعاد شخصیتی، خودکارآمدی در دانش‌آموزان دوره متوسطه تیزهوش و عادی

نام آزمون	مقدار	F	Df فرضیه	Df خطا	sig
آزمون اثر پیلایی	۰/۴۴۵	۳/۱۲۲	۱۰/۰۰	۳۹/۰۰۰	۰/۰۵
آزمون لامبدای ویلکز	۰/۵۵۵	۳/۱۲۲	۱۰/۰۰	۳۹/۰۰۰	۰/۰۵
آزمون اثر هتلینگ	۰/۸۰۱	۳/۱۲۲	۱۰/۰۰	۳۹/۰۰۰	۰/۰۵
آزمون بزرگترین ریشه‌روی	۰/۸۰۱	۳/۱۲۲	۱۰/۰۰	۳۹/۰۰۰	۰/۰۵

همانطور که در جدول ۲ دیده می‌شود، سطوح معنی‌داری تمامی آزمون‌ها قابلیت استفاده از تحلیل چند متغیری (مانوا) را مجاز می‌شمارند. این امر بیانگر آن است که بین عادات مطالعه، خودکارآمدی و تعلق‌ورزی در دانش‌آموزان عادی و تیزهوش حداقل از نظر یکی از متغیرها تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

جدول ۳. نتایج حاصل از اثرات مقایسه متغیرهای تحقیق بین دو گروه از دانش‌آموزان

متغیر	df	میانگین مجذورات	F	sig	Partial Eta Squared
یادداشت کردن	۱	۷/۲۲۰	۲/۸۵۸	۰/۰۹	۰/۰۵۶
تقسیم‌بندی یادگیری	۱	۰/۳۲۰	۰/۱۳۸	۰/۷۱۱	۰/۰۰۳
حافظه زمان	۱	۱۱/۵۲۰	۳/۹۰۱	۰/۰۵	۰/۰۷۵
وضوح و جزئیات	۱	۵۸/۹۳۰	۹/۶۶۳	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
امتیازات	۱	۳/۴۵۰	۲/۵۶۴	۰/۴۵۶	۰/۰۰۲
عادات مطالعه	۱	۲۲۸/۹۸۰	۳/۴۲۴	۰/۰۵	۰/۰۶۷

					کل
۰/۰۹۳	۰/۰۳۱	۴/۴۰۹	۱۲۱/۶۸۰	۱	تعلل‌ورزی
۰/۰۰۸	۰/۵۲۸	۰/۴۰۴	۳۳/۶۲۰	۱	خودکارآمدی

همانطور که در جدول ۳ گزارش شده است، در سه مؤلفه از مؤلفه‌های عادات مطالعه؛ یعنی حافظه، برگزاری امتحانات، تندرستی و کل عادات مطالعه و همچنین تعلل‌ورزی در دو گروه از دانش‌آموزان عادی و تیزهوش تفاوت معنی‌داری وجود دارد؛ یعنی در این مؤلفه‌ها میانگین نمرات دانش‌آموزان تیزهوش بالاتر از میانگین نمرات دانش‌آموزان عادی است؛ ولی در سایر مؤلفه‌ها تفاوت معنی‌دار نبود. همچنین میان دانش‌آموزان از لحاظ خودکارآمدی تفاوت معنی‌دار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر مقایسه عادات مطالعه، خودکارآمدی و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و عادی است تا از این طریق بتوان به این پرسش پاسخ داد که آیا بین مؤلفه‌های عادات مطالعه، همچنین خودکارآمدی و تعلل‌ورزی در این دو گروه از دانش‌آموزان تفاوت وجود دارد؟

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس چند متغیری (مانوا)، فرضیه پژوهش، مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار بین بعضی از مؤلفه‌های عادات مطالعه و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی را تأیید کرد. نتایج نشان می‌دهد که میان دانش‌آموزان عادی و تیزهوش در سه مؤلفه از مؤلفه‌های عادات مطالعه؛ یعنی حافظه، برگزاری امتحانات، تندرستی و کل عادات مطالعه تفاوت معنی‌دار وجود دارد، بدین معنی که دانش‌آموزان تیزهوش از لحاظ حافظه، نحوه برگزاری امتحانات، تندرستی و همچنین عادات مطالعه عملکرد بهتری نسبت به دانش‌آموزان عادی برخوردار بودند که این یکی از عوامل موفقیت تحصیلی آنان است، این یافته با یافته‌های درخشان و کاووسی (۱۳۸۶) همسو است آنها طی پژوهشی در رابطه با مقایسه راهبردهای

یادگیری و عادات مطالعه در دانش‌آموزان موفق و ناموفق شهر میانه دریافتند که دانش‌آموزان موفق از راهبردها و عادات مطالعه بهتری برخوردارند. همچنین دانش‌آموزان موفق بیشتر از دانش‌آموزان ناموفق، در هنگام مطالعه، شرایط مطالعه را رعایت می‌کردند و دانش‌آموزان موفق در به‌کارگیری روش‌های کمک حافظه‌ای چون تدابیر یادیار، بسط معنایی از وضعیت بالاتری نسبت به دانش‌آموزان ناموفق برخوردار بودند. علاوه بر این میجل و بیاتکوفسکا در پژوهش‌های خود نشان دادند که دانش‌آموزان کم پیشرفت در مقایسه با دانش‌آموزانی که از لحاظ پیشرفت تحصیلی در سطح بالاتری قرار دارند، از عادات تحصیلی نامناسب، مهارت‌های تحصیلی و مطالعه ضعیف‌تری برخوردارند (به نقل از امینیان، ۱۳۷۳). امینیان (۱۳۷۳)، در پژوهش خود دریافت که بین عادات مطالعه نامناسب و پیشرفت تحصیلی، رابطه معناداری وجود دارد. هرچه پیشرفت تحصیلی بیشتر باشد عادات نامناسب مطالعه کمتر به چشم می‌خورد. در پژوهش دیگری عباباف (۱۳۷۵) دریافت که دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی از راهبردهای - مطالعه بهتری برخوردارند. لینگرن و همکاران در پژوهشی نشان دادند، دانش‌آموزان موفق دارای عادات درست مطالعه‌اند و آنان این عامل را یکی از عوامل موفقیتشان به شمار می‌آورند و هنیس، کامر و همیلتون به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان ضعیف در عادات مطالعه با هم‌تایان متوسط و قوی خود تفاوت دارند (به نقل از بابانژاد قصاب، ۱۳۷۵).

بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مشکلات مهارت‌های یادگیری و عدم آشنایی با روش‌های مطالعه مؤثر و کارآمد مطالعه در شکست تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. معلمان می‌توانند از راه آموزش مهارت‌های صحیح یادگیری و مطالعه به دانش‌آموزان خود کمک کنند تا یادگیرندگان موفق‌تری باشند و در سرنوشت تحصیلی و آینده خویش نقش فعال‌تری ایفا کنند. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که در مقیاس تعلل‌ورزی بین دانش‌آموزان تیزهوش و عادی تفاوت معناداری وجود دارد. بدین معنی که دانش‌آموزان عادی در مقیاس تعلل‌ورزی نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش نمره بالاتری کسب کردند. این یافته نشان می‌دهد که تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان عادی شایع‌تر است که به صورت غیرمستقیم با یافته‌های شهنی (۱۳۸۵)

همسوست. آنها دریافتند که تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان عادی شایع است. در تبیین این یافته- می‌توان چنین استنباط کرد که معلمان و اولیای دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به این افراد سوگیری مثبت دارند و اهمال‌کاری و کاستی را از آنها نمی‌پذیرند و آنها را ترغیب می‌کنند که از وقتشان- استفاده بهینه داشته باشند. تعلل‌ورزی به معنای، به عقب انداختن، تأخیر، تمدید کردن کار، درنگ کردن یا موکول کردن اجرای تکلیف به آینده است. دانش‌آموزان ممکن است در زمینه تصمیم‌گیری برای انجام یک تکلیف مشکل داشته باشند یا اینکه در مورد یک تکلیف فکر کرده و برای شروع آن برنامه‌ریزی کنند؛ اما به آن برنامه عمل نکرده و تا زمانی که وقت انجام تکلیف رو به پایان است، به این کار ادامه دهد (راثبلوم، سولومون و موراگامی، ۱۹۸۷). به نظر الیس و کناوس (۱۹۷۹)، تعلل‌ورزی تحصیلی به تأخیر انداختن اهداف تحصیلی به زمانی است که عملکرد بهینه، بسیار ناشدنی و ناخوشایند می‌شود. نمونه بسیار آشنای آن، به تعویق انداختن مطالعه درس‌ها تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان‌گیر فراگیران می‌شود. علی‌رغم این که تعلل‌ورزی در انواع تکالیف روزانه روی می‌دهد؛ ولی تعلل‌ورزی تحصیلی، فراوانی بالایی در دانشجویان و دانش‌آموزان دارد و به‌عنوان مسأله‌ای آسیب‌زا در فرایند تحصیلی می‌شود (الکساندر و آنوگ بازی^۱، ۲۰۰۶). به طور کلی تعلل‌ورزی تحصیلی، با رفتارهای منفی‌ای مانند نمره‌های پایین دوره‌های آموزشی، تفکر غیرمنطقی، تقلب، عزت نفس پایین، احساس گناه و افسردگی (فريتزش و همکاران^۲، ۲۰۰۳) و همچنین با انواع مختلف اضطراب مربوط به تحصیل از قبیل اضطراب امتحان و اضطراب اجتماعی در ارتباط است که نه فقط مانع پیشرفت تحصیلی می‌شود؛ بلکه به صورت منفی بر کیفیت زندگی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. بنابراین یافته‌های این پژوهش، دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان عادی

¹. Alexander & Onwuegbuzie

². Fritzsche

از مهارت‌های مطالعهٔ بهتری برخوردارند، از وقتشان به بهترین وجه استفاده می‌کنند و تعلل‌ورزی در دانش‌آموزان عادی نسبت به دانش‌آموزان تیزهوش شایع‌تر است.

پیشنهادها

عادت‌های بد مطالعه یکی از علل مهم عقب ماندگی تحصیلی است. توان هر کس برای پیشرفت تحصیلی کامل که به سختی درک می‌شود بستگی به عوامل متعددی دارد. تلاش در جهت رفع پیشرفت تحصیلی بالاتر باید از طرق بهبود کیفیت آموزش، عادات صحیح مطالعه و راهبردهای یادگیری انجام گیرد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که در مدارس، عادات صحیح مطالعه آموزش داده شود، بطوری که دانش‌آموز بتواند حداکثر توان خود را به کار برد.

منابع

۱. امینیان، امیرحسین (۱۳۷۳). بررسی شیوه‌های مطالعه و یادگیری دانشجویان پزشکی دانشگاه شهید صدوقی یزد، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشکدهٔ روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۲. بابانژاد قصاب، حسن (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه شیوه‌های رایج مطالعه و اثر آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه شهرستان بابل، پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
۳. بالدريج، کی. پی. (۱۳۷۳). روش‌های یادگیری و مطالعه. چاپ ششم، تهران: دانا. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۵).
۴. براهنی، محمدنقی. (۱۳۵۶). پژوهش مقدماتی برای هنجاریابی آزمون‌های ماتریس‌های پیشرونده ریون در ایران. مجله روانشناسی، ۵، ۲۱۷-۲۰۵.
۵. درخشان، نوشین؛ کاووسی، طهماسب. (۱۳۸۶). مقایسهٔ راهبردهای یادگیری و مطالعه در بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق پیش دانشگاهی در شهر میانه. مجلهٔ پیک نور، ۶(۳)، ۱۴۷-۱۳۶.
۶. دفتر مرکزی مشاوره دانشجویی وزارت بهداشت درمان و آموزش پزشکی. (۱۳۸۰). بهبود مهارت‌های عادات مطالعه و مؤثر در یادگیری. تهران: .

۷. رجبی، غلامرضا (۱۳۸۵). بررسی پایایی و روایی مقیاس باورهای خودکارآمدی عمومی در دانشجویان، مجله اندیشه‌های نوین تربیتی، ۲ (۱ و ۲)، ۹۹-۱۱۴.
۸. سیف علی اکبر. (۱۳۸۰). روانشناسی پرورشی، یادگیری و آموزش. چاپ پنجم. تهران: آگاه.
۹. _____ . (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی روانشناسی یادگیری و آموزش، تهران: آگاه.
۱۰. شهنی بیلاق و همکاران (۱۳۸۵). بررسی شیوع تعلل و تأثیر روش‌های درمان شناختی-رفتاری و مدیریت رفتار بر کاهش آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز. مجله روانشناسی دانشگاه اهواز، ۳ (۳)، ۸۲-۱۰۶.
۱۱. عباباف، زهره. (۱۳۷۵). مقایسه استراتژی‌های یادگیری دانش‌آموزان قوی و ضعیف دوره دبیرستان مناطق ۲ و ۴ و ۱۱ شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۷۵-۱۳۷۴. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی.
۱۲. فریدونی مقدم، مالک؛ چراغیان، بهمن. (۱۳۸۷). عادت‌های مطالعه و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی در دانشجویان دانشکده پرستاری آبادان. گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی، ۶ (۱)، ۲۱-۲۸.
۱۳. فضلی‌خانی، منوچهر. (۱۳۸۴). برگزیده مقالات و تجارب راهنمایی-مشاوره‌ای معلمان. تهران: عابد.
۱۴. کدیور، پروین. (۱۳۸۲). خودکارآمدی، خودگردانی و هوش در پیشرفت درسی دانش‌آموزان دبیرستانی. مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۳ (۲ و ۱)، ۴۸-۵۸.
۱۵. کوشان، محسن؛ حیدری، عباس (۱۳۸۵). بررسی عادت‌های مطالعه در دانشجویان دانشکده علوم پزشکی سبزوار. مجله‌ی دانشگاه علوم پزشکی سبزوار، ۱۳ (۴)، ۱۸۵-۱۸۹.
۱۶. محمد امینی، زرار؛ نریمانی، محمد؛ برهمند، اوشا و صبحی قراملکی، ناصر (۱۳۸۷). رابطه هوش هیجانی با خودکارآمدی و سلامت روان و مقایسه آنها در دانش‌آموزان ممتاز و عادی. دانش و پژوهش در روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۳۵ و ۳۶، ۱۰۷-۱۲۲.

۱۷. مقیمی آذر، رسول (۱۳۷۷). هنجاریابی تست ریون در سنین ۱۹-۱۵ ساله شهرستان تبریز. دانشگاه تبریز.

18. Alexander, E. S., & Onwuegbuzie, A. J. (2006). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy. *Personality and Individual Differences*, 42, 1301-1310.

19. Alexander, J.M., Carr, M., & Schwanenflugel, P.J. (1995). Development of met cognition in fitted children: Directions for future research. *Development Review*, 156(1), 1-37.

20. 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.

21. Barry, J. Zimmerman & Anastasia kitsantas. (2005). Homework practices and academic achievement: the mediating role of self-efficacy and perceived responsibility beliefs. *Contemporary education psychology*, 30(4), 397-417.

22. Boehler ML. Schwind CJ. Folse, R. (2001). An evaluation of study habits of third-year medical students in a surgical clerkship. *Am J Sur*; 181, 3, 268-71.

23. Canter, D. E. (2008). Self-Appraisals, Perfectionism, and Academics in College Undergraduates: A dissertation proposal submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, Virginia Commonwealth University.

24. Carroll, a. Houghton, S. Wood, r. Unsworth, k. Hattie, j. Gordon, I. Bower, j. (2009). Self-efficacy and academic achievement in Australian high school students: The mediating effects of academic aspirations and delinquency. *Journal of Adolescence*, 32, 4, 797-817.

25. Chemers, M. M. Hu, L. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first-year college student performance and adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 1, 55-64.

26. Chu, A. C. & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology*, 145, 245-264.

27. Derossis. A. M., Rosa. D. D., Schwartz. A., Hauge. L. S., & Bordage, G. (2004). Study habits of surgery residents and performance on American Board of Surgery In-Training examinations. *Am J Sur*, 188 (3): 230-236.

28. Ellis, A., & Knaus, W. J. (1979). *Overcoming procrastination*. New York: Institute for Rational Living.

29. Ferrari, J. R. (1989). Reliability of academic and dispositional measure of procrastination. *Psychological Reports*, 64, 1057-1058.
30. Ferrari, J. R. (1991). Self-handicapping by procrastinator: protection self-esteem, social-esteem, or both? *Journal of research in personality*, 25, 245-261.
31. Fritzsche, B. A., Young, B. R., & Hickson, K. C. (2003). Individual differences in academic procrastination tendency and writing success. *Personality and Individual Differences*, 35, 1549-1557.
32. Gian Vittorio Caprara, Claudio Barbaranelli a, Patrizia Steca and Patric S. Malone. (2006). Teachers self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and student academic achievement: A study at the school level, *Journal of psychology*, 44(6), 473-490.
33. Greene, B. A. Miller, R. B. Crowson, M. Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 462-482.
34. Haycock, L.A. (1993). The cognitive mediation of procrastination the role of self-efficacy and anxiety. *Journal of counseling and development*, 76, 317-324.
35. Hodge, K. A. Kemp, C. R. (2006). Recognition of giftedness in the early years of school: Perspectives of Teachers, Parents and Children. *Journal for the Education of the Gifted*, 30, 2, 164-204.
36. Howell, A. J. & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
37. Klassen, R. B. Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastination of undergraduates: Low self efficacy to self regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 915- 931.
38. Lay, C. H. (1986). At last, my research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, 20, 474-495.
39. Lim, V.K.G (2002). The IT way of loafing on the job: Cyberloafing, neutralizing, and organization justice, *Journal of organizational behavior*, 23, 675-694.
40. Najafi, M; Fooladchang, M. (2008). The relationship between self-efficacy and mental health among high school students, the bimonthly science-research journal of Shahed University, 2nd ed, pp. 3 (in Persian).

41. Pajares, F., Valiante, G. (1997). Influence of self- efficacy on elementary students writing. *Journal of Educational research* , 90(6), 353-360.
42. Pedro, R. Marta, C. Jose, C. Nunez, J. G. P. Paula, S. & Antonio, V. (2009). Academic procrastination: Association with personal school, and family variables. *The Spanish Journal of Psychology*, 12, 1, 118- 127.
43. Piirto, J. (1999). *Talented children and adults: Their development and education* (2nd Ed). Columbus, OH: Prentice Hall/Merrill.
44. Rothblum, E.D. Solomon, L.J & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral different between high and low procrastination, *journal of conselling psychology*, 33, 387-394.
45. Sharma, D. & Silbereisen, R. K. (2007). Revisiting an era in Germany from the perspective of adolescents in mother headed single-parent families. *International Journal of Psychology*, 42, 1, 46-58.
46. Shell, D.F. Bruning, R.H. & Murphy, C.C. (1989). Self –efficacy and outcome expectancy mechanisms in reading and writing achievement. *Journal of ducational research*, 81, 1, 91-100.
47. Solomon, L.J. & Rothblom, E.D. (1984). Academic Porocrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates, *journal of conseling psychology*, 31, 503-509.
48. Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta–analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bullentin*, 133, 65–94.
49. Study habits questionnaire (PSSHI). Translator: Karame A. (1382). Tehran: Ravan Tajhiz Sina; Designer and producer of laboratory, Psychology and Rehabilitory Tools. [In Persian].