

初中生自我肯定对学业拖延的影响： 学业自我效能感的中介作用

韩思雅, 郝雨, 孙小越, 刘朦朦, 孙红梅*

天津中医药大学, 管理学院, 天津
Email: 2016762199@qq.com, *shm1029@126.com

收稿日期: 2021年4月7日; 录用日期: 2021年5月13日; 发布日期: 2021年5月20日

摘要

为了探究初中生自我肯定、学业自我效能感和学业拖延的关系, 采用中学生学业拖延量表、学业自我效能感量表和GHQ-自我肯定量表对河南省471名初中生进行调查。研究发现: 1) 自我肯定与学业自我效能感呈显著正相关, 自我肯定、学业自我效能感与学业拖延呈显著负相关; 2) 在自我肯定与学业拖延之间, 学业自我效能感具有显著部分中介作用。结论: 自我肯定不仅能够直接预测学业拖延, 还可以通过学业自我效能感对学业拖延产生间接影响。

关键词

学业拖延, 自我肯定, 学业自我效能感, 中介作用

The Influence of Junior High School Students' Self-Affirmation on Academic Procrastination: The Mediating Effect of Academic Self-Efficacy

Siya Han, Yu Hao, Xiaoyue Sun, Mengmeng Liu, Hongmei Sun*

School of Management, Tianjin University of Traditional Chinese Medicine, Tianjin
Email: 2016762199@qq.com, *shm1029@126.com

Received: Apr. 7th, 2021; accepted: May 13th, 2021; published: May 20th, 2021

Abstract

In order to explore the relationship between self-affirmation, academic self-efficacy and academic

*通讯作者。

文章引用: 韩思雅, 郝雨, 孙小越, 刘朦朦, 孙红梅(2021). 初中生自我肯定对学业拖延的影响: 学业自我效能感的中介作用. *心理学进展*, 11(5), 1170-1177. DOI: 10.12677/ap.2021.115132

procrastination of junior high school students, 471 junior high school students in Henan province were investigated by using academic procrastination scale, academic self-efficacy scale and GHQ-self-affirmation scale. The results showed that: 1) there was a significant positive correlation between self-affirmation and academic self-efficacy, while there was a significant negative correlation between self-affirmation, academic self-efficacy and academic procrastination. 2) between self-affirmation and academic procrastination, academic self-efficacy plays a significant mediating role. Conclusion: Self-affirmation can not only directly predict academic procrastination, but also indirectly affect academic procrastination through academic self-efficacy.

Keywords

Academic Procrastination, Self-Affirmation, Academic Self-Efficacy, Intermediary Role

Copyright © 2021 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

拖延是我们日常生活中的一个普遍现象,指知道自己应该去做一件事,甚至想去做这件事,但却无法在预期的时间范围内激励自己去做这件事(Senécald, Koestner, & Vallerand, 1995)。拖延存在于我们生活中的各个方面,包括学习、工作、家庭等等。学业拖延作为学习领域中的常见现象,近些年来受到社会各领域的广泛关注。学业拖延指总是或几乎总是推迟学业任务,以及总是或几乎总是经历与拖延相关的问题焦虑(Solomon & Rothblum, 1984)。有研究发现学业拖延在中学生、高中生和大学生中十分常见(Ghosh & Roy, 2017; Ziegler & Opendakker, 2018; Li et al., 2019),并且严重的学业拖延会对个体产生一系列的负面影响,如,长期的学业拖延会降低个体的自我效能感,提高个体的孤独感(冯文珍, 刘亚平, 罗增让, 2020),引发个体焦虑、抑郁等消极情绪(焦卉, 郭检生, 2020; 兰岚, 于双双, 2018),严重危害个体的心理健康。相关研究还表明,学业拖延可以降低个体的自尊和幸福感(赖运成, 林文倩, 2018; 尹义力, 2019)。因此,揭示个体的学业拖延的影响因素及其心理机制则成为十分有意义的问题。

初中是个体发展的特殊时期,处于青春期的初中生生理和心理上都有很大变化,第二性征的发展、心理的不成熟、自我意识的高涨及繁重的学业使得初中生的心理异常敏感脆弱,并且不愿听从别人意见与建议。学业拖延作为他们学习过程中出现的普遍现象(马春芳, 2020; 高亚利, 2020; 黄宏捷, 2020),如果此时不加注意任其发展下去,就有可能使学生永久形成拖延的不良习惯,并对其以后工作产生影响。同时,由学业拖延带来的学习成绩下降使得学生自尊心受挫并产生不良情绪,容易致使学生走向错误的道路,对他们的成长和终身发展都有极大影响。因此,了解拖延的成因及规律,有助于引导学生克服拖延问题,养成良好的学习习惯。

一些研究者从个人特质出发,寻找引起拖延行为的原因,例如自尊、人格、完美主义、自我效能感、自我肯定等(田艳辉, 魏婷, 2020; Lee, Kelly, & Edwards, 2006)。自我肯定是人格特质中的一个重要方面,指支持自我感知的完整性、整体适应性和道德充分性的行为或认知事件(Steele, 1988)。自我肯定不仅能够缓和受到威胁的自我概念,还能够控制重要结果(Steele, 1988)。研究发现自我肯定除了让人们感觉自己有能力控制重要结果之外,还能帮助人们实现自我控制(Schmeichel & Vohs, 2009)。自我肯定水平较低的个体由于反思与监控能力差,在任务过程中难以集中注意力,不能合理调节自己

的行为,因此容易出现学业拖延现象。基于上述研究,有必要对自我肯定与学业拖延的关系进行深入探讨。

学业自我效能感是指个体相信自己能够在指定的水平上成功地完成给定的学业任务(Schunk, 1991)。已有研究证实,自我肯定和学业自我效能感二者之间存在密切的关系(刘磊, 2012)。国外也有相关研究证实与非自我肯定的个体相比,自我肯定的参与者所报告自我效能感水平更高(Jessop, Simmonds, & Sparks, 2009; Sherman, Nelson, & Steele, 2000)。其次,学业自我效能感是影响学业拖延的另外一个重要因素。实证研究表明,学业自我效能感与学业拖延呈显著负相关,学业自我效能感负向预测学业拖延(Ge & Li, 2018; Ziegler & Opendakker, 2018; Przepiorka, Blachnio, & Siu, 2019),对学业自我效能感进行干预可以有效减少学业拖延现象(Krispenz, Gort, Schultke, & Dickhauser, 2019)。学业自我效能感高的学生在学习中更多地使用有效的认知策略,更有效地管理自己的时间和学习环境,更善于监控和调节自己的努力,以按时完成目标,避免拖延(Chemers, Hu, & Garcia, 2001)。因此,本研究假设学业自我效能感在自我肯定与学业拖延的关系中起中介作用。

综上所述,本研究假设:自我肯定可能对学业拖延行为产生负向影响(H1);自我肯定可能通过学业自我效能感的中介作用间接影响学业拖延行为(H2)。

2. 方法

2.1. 研究对象

采用随机取样方法,在河南省某所中学选取 478 名学生作为施测对象。剔除无效问卷后,获得有效问卷为 471 份,有效回收率为 98.5%。其中,男生 251 人,女生 220 人,年龄为 14.11 ± 0.87 岁;初一学生 157 人,初二学生 106 人,初三学生 208 人。

2.2. 研究工具

2.2.1. 学业拖延

采用左艳梅(2010)编制的中学生学业拖延问卷。该问卷共 17 个题目,包括延迟计划、延迟执行、延迟补救、延迟总结四个维度。采用里克特 5 点计分法,1 表示“完全不符合”,5 表示“完全符合”,其中部分题项采用反向计分,得分越高表明个体的拖延水平越高。该量表具有良好的信效度,本研究中 Cronbach's α 系数为 0.94。

2.2.2. 学业自我效能感

采用梁宇颂(2000)编制的学业自我效能感量表。该量表共 22 个题目,包括学习能力效能感和学习行为效能感两个维度。采用里克特 5 点计分法,1 表示“完全不符合”,5 表示“完全符合”,其中部分题项采用反向计分,得分越高表明个体的自我效能感水平越高。该量表具有良好的信效度,本研究中 Cronbach's α 系数为 0.92。

2.2.3. 自我肯定

采用李虹和梅锦荣(2002)修订的一般健康问卷 GHQ-20 中的自我肯定量表。该量表共 9 个题目,采用“是-否”计分方法,选“是”得 1 分,选“否”得 0 分,其中部分题项采用反向计分,得分越高表明个体的自我肯定水平越高。该量表具有良好的信效度,本研究中 Cronbach's α 系数为 0.75。

2.3. 数据处理

使用 SPSS26.0 软件对各量表数据进行统计分析,使用 Hayes (2013)建立的 SPSS 宏程序 PROCESS 进行中介效应检验。

3. 结果

3.1. 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验法对三个问卷的所有题目进行探索性因素分析, 结果显示抽取特征根大于 1 的公因子数有 7 个, 且第一个因子解释的变异量为 36.89%, 小于临界值 40%, 说明本研究不存在严重的共同方法偏差。

3.2. 学业拖延、自我肯定、学业自我效能感的描述统计及相关分析

各变量的描述统计和相关分析结果如表 1 所示, 初中生学业拖延及各维度与学业自我效能感及各维度存在显著负相关; 与自我肯定存在显著负相关; 学业自我效能感及其各维度与自我肯定存在显著正相关。

Table 1. The descriptive statistics and correlation analysis of academic procrastination, academic self-efficacy and self-affirmation

表 1. 学业拖延、学业自我效能感、自我肯定的描述统计及相关分析

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1 延迟计划	12.75	4.03	1								
2 延迟执行	10.87	3.99	0.70**	1							
3 延迟补救	9.16	3.42	0.72**	0.74**	1						
4 延迟总结	7.47	2.61	0.74**	0.71**	0.76**	1					
5 学业拖延	40.26	12.52	0.90**	0.89**	0.90**	0.88**	1				
6 能力效能感	38.62	8.07	-0.64**	0.61**	-0.71**	-0.69**	-0.74**	1			
7 行为效能感	37.62	6.45	-0.73**	-0.70**	-0.74**	-0.71**	-0.81**	0.78**	1		
8 学业效能感	76.24	13.53	-0.72**	-0.69**	-0.77**	-0.74**	-0.82**	0.95**	0.94**	1	
9 自我肯定	6.37	2.30	-0.40**	-0.40**	-0.32**	-0.43**	-0.43**	0.44**	0.43**	0.46**	1

注: *: $p < 0.05$; **: $p < 0.01$; ***: $p < 0.001$, 下同。

3.3. 学业自我效能感在自我肯定与学业拖延之间的中介作用

首先将模型中各变量进行标准化处理, 然后参考温忠麟等人(温忠麟, 侯杰泰, 张雷, 2005)的中介模型检验程序, 对学业自我效能感在自我肯定与学业拖延之间的中介效应进行检验。回归分析结果如表 2 所示, 自我肯定能显著负向预测学业拖延、正向预测学业自我效能感; 当自我肯定和学业自我效能感同时进入回归方程时, 二者均能显著负向预测学业拖延, 且自我肯定对学业拖延的预测作用变小, 表明学业自我效能感在自我肯定与学业拖延间起部分中介作用, 中介效应占总效应的 81.63%。

Table 2. Regression analysis of academic procrastination, academic self-efficacy and self-affirmation among junior high school students

表 2. 初中生学业拖延与学业自我效能感、自我肯定的回归分析表

回归方程		整体拟合指数			回归系数显著性	
结果变量	预测变量	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>F</i>	β	<i>t</i>
学业拖延	自我肯定	0.43	0.19	109.07	-0.43	-10.44***
学业自我效能感	自我肯定	0.45	0.20	119.78	0.45	10.94***
学业拖延	学业自我效能感	0.82	0.68	487.92	-0.78	-26.52***
	自我肯定				-0.08	-2.77**

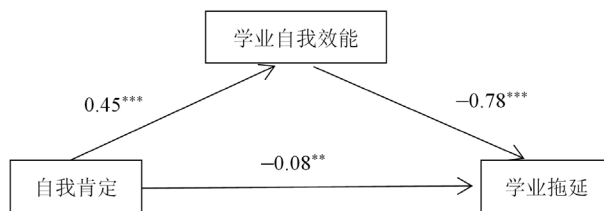


Figure 1. The mediating role model of academic self-efficacy
图 1. 学业自我效能感的中介作用模型

采用 Bootstrap 法对中介效应的结果进行检验，抽取 5000 个样本对学业自我效能感中介效应的 95% 置信区间进行估计，结果如表 3 和图 1 所示。学业自我效能感在自我肯定与学业拖延间的间接效应的 *Boot* 标准误为 0.18，其 Bootstrap95% 置信区间为[-2.27, -1.57]，不包含 0，表明学业自我效能感在自我肯定与学业拖延间的中介效应显著。

Table 3. The mediating effect of academic self-efficacy on self-affirmation and academic procrastination
表 3. 学业自我效能感在自我肯定与学业拖延间的中介效应

	效应值	<i>Boot</i> 标准误	<i>Boot CI</i> 下限	<i>Boot CI</i> 上限	相对中介效应
直接效应	-0.44	0.16	-0.76	-0.13	18.34%
间接效应	-1.92	0.18	-2.27	-1.57	81.36%

4. 讨论

4.1. 初中生自我肯定与学业拖延的关系

本研究发现自我肯定能够负向预测学业拖延行为。自我肯定理论认为人们有维持自我完整性的动机 (Cohen & Sherman, 2014)，而自我完整性是指个体相信自己是胜任的和有效的(Cohen, Garcia, Apfel, & Master, 2006; Taylor, Lerner, Sherman, Sage, & McDowell, 2003)。根据自我决定理论，高自我肯定水平的个体更易将成功归因于自己的能力、努力，而非运气、环境等外在因素，因此他们对自身的学习能力充满信心，即使遇到困难也不退缩，相信自己能够克服困难，能够坚持学习行为，避免拖延行为。自我一致性理论认为对自己有积极认知的个体更容易察觉到自身行为和自我期望之间的差异(Stone & Cooper, 2003)，当他们意识到自己的消极行为所产生的结果与自我期望不一致时，就会想方设法改变行为，获得积极结果，因此为了实现高学业目标很少出现拖延行为。自我肯定的个体还培养了一种以威胁而不是逃避为取向的态度，如果威胁被视为重要且可解决的，他们更倾向于以一种建设性的方式处理威胁，而不是花精力在回避、抑制。此外，有拖延行为的个体通常都受担心失败的情绪困扰，这些情绪困扰最终源自不合理的信念，而自我肯定作为一种积极合理信念，相应地可以减少拖延行为(姚军, 王坚, 2015)。

4.2. 学业自我效能感的中介作用

本研究还考察了自我肯定对学业拖延的作用过程，通过中介效应检验发现，自我肯定不仅能够直接负向影响学业拖延，还可以通过学业自我效能感的中介作用对学业拖延产生间接影响。高自我肯定的个体往往具有较高的内部动机，他们执行某种行为或许是为了心理上的愉悦和满足。当个体更充分地内在化一种行为时，就会获得更大的自主性，当他们出于自主的原因参与一项活动时，可能会表现出更大的主动性和持久性，并且体验到普遍的积极情绪和态度，比如兴趣和享受。而研究发现积极的态度又可以增强学业自我效能感(Evashwick, Rowe, Diehr, & Branch, 1984; Motl, McAuley, Wynn, Sandroff, & Suh, 2013)。高学业效能感的个体更有兴趣从事某种学业活动，在学习过程中会更加主动地寻找解决问题的方

式,采用积极的加工方式处理外界信息,面对失败时不退缩,尽管经历了挫折,他们仍会保持高水平的努力,从而减少拖延行为,形成良性循环,这与 Wu 和 Fan (2017)的研究结果一致。此外,研究发现,拖延的动机来自于对相关过程的消极认知(Zhang & Feng, 2020),而自我肯定可以增加积极的行为特异性认知(如自我效能感、对行为的态度、行为意向)(Lee, 2016),学业自我效能感作为一种积极的高水平的心理加工方式,能监督、调节、控制自己的行为,减少拖延行为的发生。由此可见,学业自我效能感在减少学业拖延行为中起着积极的作用,是自我肯定与学业拖延之间的“中转站”。

5. 教育启示

根据青少年这一阶段生理心理发展特点,树立正确的人生价值观、养成良好的学习习惯尤为重要,但是随着课业压力的增加,不可避免地出现拖延现象,如果教育者能及时发现,给予心理教育、减压减负等活动,帮助学生减少拖延行为,形成良好学习习惯,将会对学生未来身心发展产生极大效益。本研究发现自我肯定和学业自我效能感在减少学业拖延方面起到积极作用,一方面自我肯定可以直接负向预测学业拖延,另一方面自我肯定可以通过学业自我效能感的中介作用对学业拖延产生间接影响,这为我国初中生的教育提供一些启示。

5.1. 培养学生的自我肯定能力

自我肯定即肯定学生无关威胁领域的地方,帮助学生认识到自我价值。对于勤奋努力却成绩一般的学生,应肯定其坚持不懈、积极向上的精神;对于成绩差的学生,应肯定其永不言弃、积极乐观的心态;对于性格内向的学生,应肯定其沉稳内敛、细致专注的品质;对于过于活跃的学生,应肯定其活泼开朗、灵活变通等特质,引导这类学生积极参加课外活动,为班级荣誉做贡献。这样,当威胁领域(如学业拖延)出现时,学生能够充分发挥自身价值,维持自我的完整性,直面威胁并做出适应性的行为。

5.2. 增强学生的自我效能感

学生自我效能感的培养具体来说有六种途径:1) 外部强化;2) 自我强化;3) 体验成功;4) 树立榜样;5) 正确归因;6) 创宽适环境(姜开真, 2012)。在学习教育过程中,教育者要根据学生的个体差异制定合适的学习目标,让成绩差的学生也能体验到完成学习任务的成就感,同时发挥榜样的示范作用,让学生在观察学习中受到感染和鼓励。这样,当拖延行为出现时,根据以往自我经验和他人经验,学生认识到自己有能力战胜拖延,完成学习任务。此外,教育者应及时发现并详细了解拖延的原因,尽量将拖延归于写作业慢、学习方法不对等外部可控因素,同时给予学生真诚的关怀和鼓励,以积极的情绪感染学生,让学生相信自己有能力独立解决问题、完成任务。

6. 结论

- 1) 初中生自我肯定可以负向预测学业拖延。
- 2) 初中生学业自我效能感在自我肯定与学业拖延之间具有部分中介作用。

基金项目

天津市教委科研计划项目成果(2018SK004): 新时代大学生挫折情境下自我肯定效应的心理机制研究。

参考文献

冯文珍, 刘亚平, 罗增让(2020). 小学高年级学生学业拖延、孤独感与学业自我效能感的关系. *职业与健康*, 36(12), 1679-1682.

- 高亚利(2020). 初中生学习动机、学业自我效能感与学习拖延的关系. 硕士学位论文, 天津: 天津师范大学.
- 黄宏捷(2020). 初中生自我控制与学业拖延的关系. 硕士学位论文, 海口: 海南师范大学.
- 姜开真(2012). 浅议学生自我效能感的培养. *读与写(教育教学刊)*, 9(5), 19+22+4.
- 焦卉, 郭检生(2020). 生命意义对大学生学业拖延与抑郁的影响: 有调节的中介效应. *井冈山大学学报(自然科学版)*, 41(1), 102-106.
- 赖运成, 林文倩(2018). 农村留守儿童领悟社会支持、主观幸福感与学业拖延的关系. *陕西学前师范学院学报*, 34(5), 23-27.
- 兰岚, 于双双(2018). 大学生焦虑情绪与学业拖延的关系研究——以天津高校为例调研报告. *健康之路*, 17(5), 260-261.
- 李虹, 梅锦荣(2002). 测量大学生的心理问题: GHQ-20 的结构及其信度和效度. *心理发展与教育*, 18(1), 75-79.
- 梁宇颂(2000). 大学生成就目标、归因方式与学业自我效能感的研究. 硕士学位论文, 武汉: 华中师范大学.
- 刘磊(2012). 自我肯定训练提高中职生人际交往效能感的效果研究. 硕士学位论文, 北京: 北京师范大学.
- 马春芳(2020). 初中生智能手机成瘾、自我控制与学业拖延的关系研究. 硕士学位论文, 保定: 河北大学.
- 田艳辉, 魏婷(2020). 中学生一般自我效能感、未来时间洞察力和学业拖延的关系. *中小学心理健康教育*, 20(7), 29-33.
- 温忠麟, 侯杰泰, 张雷(2005). 调节效应与中介效应的比较和应用. *心理学报*, 37(2), 268-274.
- 姚军, 王坚(2015). 学业拖延研究综述. *才智*, 15(8), 136.
- 尹义力(2019). 高中生自尊与学业拖延的关系. *中国新通信*, 21(2), 195-197.
- 左艳梅(2010). 中学生学业拖延的问卷编制及其与父母教养方式的关系研究. 硕士学位论文, 重庆: 西南大学.
- Chemers, M. M., Hu, L. T., & Garcia, B. F. (2001). Academic Self-Efficacy and First-Year College Student Performance and Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 93, 55-64. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.55>
- Cohen, G. L., & Sherman, D. K. (2014). The Psychology of Change: Self-Affirmation and Social Psychological in Intervention. *Annual Review of Psychology*, 65, 333-371. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010213-115137>
- Cohen, G. L., Garcia, J., Apfel, N., & Master, A. (2006). Reducing the Racial Achievement Gap: A Social-Psychological Intervention. *Science*, 313, 1307-1310. <https://doi.org/10.1126/science.1128317>
- Evashwick, C., Rowe, G., Diehr, P., & Branch, L. (1984). Factors Explaining the Use of Health Care Services by the Elderly. *Health Services Research*, 19, 357-382.
- Ge, C., Li, C. D., & Li, S. J. (2018). Study on the Relationship between the Junior High School Students' Self-Efficacy and Academic Procrastination. *Journal of Zhoukou Normal University*, 35, 38.
- Ghosh, R., & Roy, S. (2017). Relating Multidimensional Perfectionism and Academic Procrastination among Indian University Students: Is There Any Gender Divide? *Gender in Management*, 32, 518-534. <https://doi.org/10.1108/GM-01-2017-0011>
- Hayes, A. F. (2013). Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach. *Journal of Educational Measurement*, 51, 335-337. <https://doi.org/10.1111/jedm.12050>
- Jessop, D. C., Simmonds, L. V., & Sparks, P. (2009). Motivational and Behavioural Consequences of Self-Affirmation Interventions: A Study of Sunscreen Use among Women. *Psychology and Health*, 24, 529-544. <https://doi.org/10.1080/08870440801930320>
- Krispenz, A., Gort, C., Schultke, L., & Dickhauser, O. (2019). How to Reduce Test Anxiety and Academic Procrastination through Inquiry of Cognitive Appraisals: A Pilot Study Investigating the Role of Academic Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 10, 1917. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01917>
- Lee, Y. S. (2016). *How to Maximize Self-Efficacy in Health Messages? Examining Self-Affirmation Effects on Responses to Messages and Behavior-Specific Cognitions*. Ph. D. Dissertation, Florida State University, Tallahassee.
- Lee, D. G., Kelly, K. R., & Edwards, J. K. (2006). A Closer Look at the Relationships among Trait Procrastination, Neuroticism, and Conscientiousness. *Personality & Individual Differences*, 40, 27-37. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2005.05.010>
- Li, H. X., Zhang, J. J., Zhao, X., Si, J. W., & Huang, B. J. (2019). Relationship between Epistemological Beliefs, Self-Regulated Learning and Academic Procrastination in College Students: A Moderated Mediation Model. *Psychological Development and Education*, 35, 557-565.
- Motl, R. W., McAuley, E., Wynn, D., Sandroff, B., & Suh, Y. (2013). Physical Activity, Self-Efficacy, and Health-Related Quality of Life in Persons with Multiple Sclerosis: Analysis of Associations between Individual-Level Changes over One Year. *Quality of Life Research*, 22, 253-261. <https://doi.org/10.1007/s11136-012-0149-z>

- Przepiorka, A., Blachnio, A., & Siu, N. Y. F. (2019). The Relationships between Self-Efficacy, Self-Control, Chronotype, Procrastination and Sleep Problems in Young Adults. *Chronobiology International*, *36*, 1025-1035. <https://doi.org/10.1080/07420528.2019.1607370>
- Schmeichel, B. J., & Vohs, K. (2009). Self-Affirmation and Self-Control: Affirming Core Values Counteracts Ego Depletion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *96*, 770-782. <https://doi.org/10.1037/a0014635>
- Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychology*, *26*, 207-231. https://doi.org/10.1207/s15326985sep2603&4_2
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-Regulation and Academic Procrastination. *Journal of Social Psychology*, *135*, 607-619. <https://doi.org/10.1080/00224545.1995.9712234>
- Sherman, D. A., Nelson, L. D., & Steele, C. M. (2000). Do Messages about Health Risks Threaten the Self? Increasing the Acceptance of Threatening Health Messages via Self-Affirmation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *26*, 1046-1058. <https://doi.org/10.1177/01461672002611003>
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic Procrastination: Frequency and Cognitive-Behavioral Correlates. *Journal of Counseling Psychology*, *31*, 504-510. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>
- Steele, C. M. (1988). The Psychology of Self-Affirmation: Sustaining the Integrity of the Self. *Advances in Experimental Social Psychology*, *21*, 261-302. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60229-4](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60229-4)
- Stone, J., & Cooper, J. (2003). The Effect of Self-Attribute Relevance on How Self-Esteem Moderates Attitude Change in Dissonance Processes. *Experimental Social Psychology*, *39*, 508-515. [https://doi.org/10.1016/S0022-1031\(03\)00018-0](https://doi.org/10.1016/S0022-1031(03)00018-0)
- Taylor, S. E., Lerner, J. S., Sherman, D. K., Sage, R. M., & McDowell, N. K. (2003). Are Self-Enhancing Cognitions Associated with Healthy or Unhealthy Biological Profiles? *Journal of Personality and Social Psychology*, *85*, 605-615. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.4.605>
- Wu, F., & Fan, W. (2017). Academic Procrastination in Linking Motivation and Achievement-Related Behaviours: A Perspective of Expectancy-Value Theory. *Educational Psychology*, *37*, 695-711. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202901>
- Zhang, S. M., & Feng, T. Y. (2020). Modeling Procrastination: Asymmetric Decisions to Act between the Present and the Future. *Journal of Experimental Psychology General*, *149*, 311-322. <https://doi.org/10.1037/xge0000643>
- Ziegler, N., & Opdenakker, M. C. (2018). The Development of Academic Procrastination in First-Year Secondary Education Students: The Link with Metacognitive Self-Regulation, Self-Efficacy, and Effort Regulation. *Learning and Individual Differences*, *64*, 71-82. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.04.009>