

رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی

*کریم سواری¹

1. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور

(تاریخ وصول: 91/11/14 - تاریخ پذیرش: 92/1/17)

The simple & multiple relationship of mastery & Performance goals with academic procrastination

*Karim Savari¹

1. Assistant Professor in Psychology of Payame Noor University

(Received: Feb. 3, 2013 - Accepted: Apr. 6, 2013)

Abstract

Introduction: In current years, Achievement goals theory could explain & predict academic procrastination through variables such as mastery & Performance goals. **Goals:** In this search, It is tried to study the simple & multiple relationship of mastery & Performance goals with academic procrastination among University students of Payam Noor Ahwaz. **Methods:** The research society were University students of Payame Noor Ahwaz that were chosen 200 students (100 girls & 100 boys) by randomly ways. For data, gathering questionnaires were made by researcher. For analyzing, it data was used descriptive & inferential statistics. **Results:** Results showed that there is negative relation between mastery goals and academic procrastination & positive relation between Performance goals and academic procrastination. **Conclusions:** Regression analysis by using stepwise method showed that mastery goals & Performance goals could be predicted through variance.

Keywords: Mastery goals, Performance goals, Academic procrastination.

چکیده

مقدمه: نظریه اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف از جمله کاربردی‌ترین دیدگاه‌های انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود و در سال‌های اخیر به خوبی توانست موضوع اهمال‌کاری تحصیلی را تبیین کند. در تحقیق جاری رابطه ساده و چندگانه تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال‌کاری تحصیلی مورد بررسی قرار گرفته است. روش: دانشجویان دانشگاه پیام‌نور اهواز جامعه آماری تحقیق را تشکیل داده بودند که از بین آن‌ها 200 نفر (100 پسر و 100 دختر) به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های محقق ساخته اهداف پیشرفت (1391) و اهمال‌کاری تحصیلی سواری (1390) استفاده به عمل آمد. تحلیل داده‌ها با کمک آمار استنباطی صورت گرفت. یافته‌ها: نتایج نشان داد که بین تبحرگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی منفی و بین رویکردگرایی و اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتیجه‌گیری: نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش گام‌به‌گام نشان داد که تبحرگرایی و رویکردگرایی به‌طور معنی‌داری واریانس اهمال‌کاری تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌کند.

واژگان کلیدی: تبحرگرایی، رویکردگرایی، اهمال‌کاری تحصیلی.

مقدمه

چرچ¹³، 1997 و دوپیرات و مارین¹⁴، 2005). دانش‌آموزانی که اهداف رویکرد عملکرد را انتخاب می‌کنند، درمقایسه با دیگران بر عملکردشان توجه دارند و آن‌هایی که اهداف اجتناب عملکرد را بر می‌گزینند، خود را باهوش جلوه می‌دهند تا مورد تنبیه قرار نگیرند (ریان و پینتریش¹⁵، 1997). در هدف‌گرایی تبحری، فرد به دنبال افزایش شایستگی‌های خود در حوزه‌های مورد یادگیری یا فهم بیشتر موضوع است. در این جهت‌گیری یادگیری و ارتقاء توانایی از طریق تلاش فی‌نفسه ارزشمند است. اما در هدف‌گرایی عملکرد، فرد تمایل به نمایش توانایی‌های خود دارد. برتری یافتن بر دیگران (خصوصاً با کمترین تلاش) و رقابت از جمله نگرانی‌های عمده فرد هستند. در واقع اثبات توانایی خود به دیگران و دوری جستن از قضاوت نامطلوب دیگران هدف اصلی فرد است (سوینیکی¹⁶، 2005). افرادی که دارای اهداف عملکرد - گرایش هستند، تمایل دارند شایستگی خود را به دیگران نشان داده و بر آن‌ها تأثیر گذار باشند. آن‌ها می‌خواهند بهترین باشند و بهترین شایستگی را از خود نشان دهند؛ به همین دلیل سخت تلاش می‌کنند تا از همه هم ردیفان خود برتر باشند. آن‌ها خود یادگیری را به عنوان هدف قرار نمی‌دهند بلکه سخت کار می‌کنند تا فقط به خاطر برتر شدن از دیگران یاد بگیرند. اما افرادی که دارای اهداف عملکرد - اجتناب هستند، تلاش می‌کنند از اشتباه پرهیز کنند تا به عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. آن‌ها افرادی محافظه کار بوده و در زمینه درس اهل خطر کردن نمی‌باشند تا مبادا دچار شکست شوند. آن‌ها مسیر شناخته شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب تمایل به نشان دادن کار خود به دیگران را ندارند (لوی توسمان و آوی آسور¹⁷، 2006).

نظریه اهداف پیشرفت¹ یا جهت‌گیری اهداف² از جمله کاربردی‌ترین دیدگاه‌های انگیزش پیشرفت محسوب می‌شود (پینتریش و شانک³، 2002) و در سال‌های اخیر به خوبی توانست به تبیین اهداف پردازد. نظریه‌های هدف‌گرایی به جای پرداختن به اینکه فراگیر در موقعیت پیشرفت به چه چیز می‌خواهد برسد، ادراک فراگیر از چرایی تلاش در موقعیت‌های پیشرفت را محور بحث قرار داده‌اند (اردن و ماهر⁴، 1995). طبق این نظریه اهداف پیشرفت معرف دستگاه معنایی جامع از موقعیت‌ها یا بافت‌هایی است که پیامدهایی شناختی، عاطفی و رفتاری دارد و معمولاً دانش‌آموزان برای تفسیر اعمال خود از آن‌ها استفاده می‌کنند (ایمز⁵، 1992 و کاپلان و ماهر⁶، 1999). در نظریه انگیزش پیشرفت، هدف به عنوان جهتی نهایی که تلاش‌ها باید بدان سو هدایت شوند و آنچه که فرد سعی در انجام آن دارد (نایمیورتا⁷، 2004؛ واز⁸، 2006) یا مجموعه چیزهایی که خواستنی هستند، تعریف می‌شود (پینتریش، کونلی و کمپلر⁹، 2003).

اهداف پیشرفت با توجه به نقش توانایی و مهارت به دو دسته تقسیم بندی می‌شوند: اهداف تبحری¹⁰ (اهداف تکلیف مدار و اهداف یادگیری) برای نشان دادن بهبود شایستگی، یادگیری و اهداف عملکردی¹¹ که معطوف به خود و توانایی نسبی برای نشان دادن شایستگی و رقابت با دیگران است (الیوت، مک‌گریگور و گیل¹²، 1999). برخی از طرفداران نظریه اهداف پیشرفت، اهداف عملکردی را به دو بعد اهداف رویکرد عملکرد و اجتناب عملکرد تقسیم کرده‌اند (الیوت و

1. Achievement goals
2. Goals -orientation
3. Pintrich & Schunk
4. Urdan & Maehr
5. Ames
6. Kaplan, & Maehr
7. Niemivirta
8. Was
9. Pintrich, Conley & Kempler
10. Mastery goals
11. Performance goals
12. Elliot, McGregor & Gable

13. Elliot & Church
 14. Dupeyrat & Marine
 15. Ryan & Pintrich
 16. Svinicki
 17. Levy-Tossman & Avi Assor

فرجاد، 1382). اینکه اهمال کاری تحصیلی چیست میلگرام، می - تالمج و لوینسون¹⁴ (1998) می گویند: تأخیر در انجام کارهای تحصیلی اهمال کاری تحصیلی گفته می شود و برای اندازه گیری آن از پرسشنامه های زیادی (مانند اهمال کاری تاکمن¹⁵، 1991) استفاده شده است. با توجه به مقدمه بالا در تحقیق جاری این فرضیه که تبحرگرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه منفی و عملکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه مثبت دارد. همچنین بین تبحرگرایی و عملکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی رابطه چندگانه وجود دارد مورد بررسی قرار گرفت.

روش

دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز که در سال تحصیلی 1391 مشغول تحصیل بودند جامعه آماری تحقیق را تشکیل دادند که از بین آنها 200 نفر (100 دختر و 100 پسر) به صورت تصادفی طبقه ای انتخاب شدند. جهت اندازه گیری اهداف پیشرفت از سؤالات محقق ساخته (با التقاط از برخی از پرسشنامه های خارجی) استفاده شد. پرسشنامه فوق الذکر داری 12 سؤال و چهار مؤلفه با عنوان اهداف تبحری، اهداف اجتناب - تبحر، اهداف رویکرد - عملکرد و اهداف اجتناب - عملکرد و هر مؤلفه از 3 سؤال تشکیل شده است. شیوه نمره گذاری آن به صورت مقیاس پنج درجه ای لیکرت¹ «کاملاً در مورد من صادق است (نمره 5) تا کاملاً در مورد من صادق نیست (نمره 1) صورت می گیرد. پایایی² سؤالات از طریق آلفای کرونباخ³ برای کل مقیاس 0/80 محاسبه شد. ضمناً روایی سؤالات یاد شده از طریق همبسته کردن با چهار سؤال کلی محقق ساخته (برای هر مؤلفه یک سؤال جداگانه) محاسبه شد که در سطح $p < 0/05$ معنی دار گزارش شده اند. لازم به ذکر است که در تحقیق جاری فقط از خرده مقیاس تبحرگرایی و عملکردگرایی استفاده شد. برای اندازه گیری اهمال کاری تحصیلی از پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سواری (1390) استفاده شده است.

یافته های تحقیق نشانگر این است که اهداف عملکردی در مقایسه با اهداف تبحری پیامدهای شناختی و انگیزشی ناکارآمدتری دارد. پیامدهایی از قبیل تمایل به انجام تکالیف کمتر چالش انگیز، استفاده از راهبردهای پردازش اطلاعات سطحی و رها کردن کار به هنگام مواجهه با مشکل (ایمز، 1992؛ آندرمین و ماهر¹، 1994 و اردن و ماهر، 1995). بررسی ها نشان داد که اهداف عملکردی پیش بین کننده مثبت و اهداف تسلط پیش بین کننده منفی اهمال کاری بوده اند (مایدلی و اردن²، 1995؛ مایدلی، آرون کومار و اردن³، 1996؛ 1996؛ اردن، مایدلی و آندرمین، 1998؛ پیترریچ، 2000 و مایدلی و اردن 2001). پژوهشگران دیگری همچون سایدریدس⁴ (2001) و استیل⁵ (2002) طی مطالعاتی نشان دادند که تنظیم انرژی، کنترل توجه و توجه به هدف، اهمال کاری را پیش بینی می کند. در همین رابطه الیوت و مک گریگور⁶ (2001) والترز⁷ (2004) و استیل (2007) در بررسی های جداگانه ای نشان دادند که بین تبحرگرایی و اهمال کاری رابطه وجود دارد.

اهمال کاری تحصیلی⁸ سومین متغیر پژوهش جاری است است که در سال های اخیر مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفت و از آن به عنوان یک عادت بد (چیس⁹، 2003) و یک مشکل رفتاری یاد شده است که بسیاری از بزرگسالان در کارهای منظم روزانه تجربه می کنند (جانسن و کارتون¹⁰، 1999) به ویژه در تکالیفی که بایستی در مدت معینی انجام شوند (آوینی و هاراتی¹¹، 2001، به نقل از آکینسولا، کولاول، ادجی و تلا¹²، 2007). اهمال کاری معادل سهل انگاری و به تعویق انداختن می باشد (الیس و ناس¹³، 1977؛ ترجمه

1. Anderman & Maehr
2. Midgley & Urdan
3. Midgley, Arunkumar & Urdan
4. Sideridis
5. Steel
6. Elliot & McGregor
7. Wolters
8. Academic procrastination
9. Chase
10. Johansen & Carton
11. Oweini & Harraty
12. Akinsola , Kolawole , Adedeji & Tella
13. Ellis & Knaus

14. Milgram, Mey-Talmg & Levinson

15. Tuckman

اهمال کاری تاکنن (1991) محاسبه و برابر 0/35 برآورد شد که در سطح 0/003 معنی دار بود.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها در جداول زیر آمده است. جدول 1 ضرایب همبستگی ساده اهداف تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی را نشان می‌دهد.

این پرسشنامه از دوازده سؤال و سه عامل اهمال کاری عمدی، اهمال کاری ناشی از خستگی جسمی - روانی و اهمال کاری ناشی از بی‌برنامگی تشکیل شده و به صورت مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از هرگز (صفر) تا همیشه (5) نمره گذاری می‌شود. پایایی کل آن از طریق آلفای کرونباخ 0/85 و روایی⁴ آن از طریق همبستگی با پرسشنامه

جدول 1. ضرایب همبستگی ساده اهداف تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی.

متغیر ملاک (اهمال کاری تحصیلی)			متغیرهای پیش‌بین
جنس			
کل n=200	دختر n=100	پسر n=100	
r = -0/353 P=0/0001	r = -0/351 P =0/0001	r = -0/361 P =0/0001	تبحرگرایی
r =0/254 p=0/0001	r =0/323 p=0/0001	r =0/213 p=0/0001	رویکردگرایی

آزمودنی‌ها (دختر و پسر) و اهمال کاری تحصیلی همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. بنابراین با استناد به این تحلیل فرضیه 2 و 1 تحقیق تأیید می‌شود.

مندرجات جدول 1 نشان می‌دهد که بین تبحرگرایی کل آزمودنی‌ها (دختر و پسر) و اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین رویکردگرایی کل

جدول 2. نتایج تحلیل رگرسیون متغیرهای تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی با روش گام‌به‌گام.

متغیرهای پیش‌بین	MR	RS	F P	تبحرگرایی	رویکرد گرایی
تبحرگرایی	0/353	0/125	27/79 0/0001	$\beta = - 0/353$ $b = - 1/06$ $t = - 5/72$ $P = 0/0001$	
رویکردگرایی	0/422	0/178	20/97 0/0001	$\beta = - 0/338$ $b = - 1/02$ $t = - 5/17$ $P = 0/0001$	$\beta = 0/231$ $b = 0/775$ $t = 3/53$ $P = 0/0001$

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش ورود نشان می‌دهد بین متغیرهای پیش‌بین (تبحرگرایی و رویکردگرایی) با اهمال کاری تحصیلی ضریب همبستگی چندگانه $(MR=0/422)$ وجود دارد که در سطح $P<0/0001$ معنی‌دار است و مقدار آن نیز از ضرایب همبستگی ساده هر یک از آن متغیرها با اهمال کاری تحصیلی بیشتر است. در مجموع این دو متغیر پیش‌بین، $0/178$ واریانس متغیر ملاک یعنی اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند. نتایج مربوط به ضرایب رگرسیون مندرج در سطر آخر جدول نشان می‌دهد که متغیر تبحرگرایی و رویکردگرایی به‌طور معنی‌داری واریانس اهمال کاری تحصیلی را تبیین می‌کنند بنابراین با استناد به این جدول فرضیه 3 نیز تأیید می‌شود.

نتیجه‌گیری و بحث

همان طوری که قبلاً نیز گفته شد در تحقیق جاری ارتباط تبحرگرایی و رویکردگرایی با اهمال کاری تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام‌نور اهواز مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین تبحرگرایی و اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی و بین رویکردگرایی و اهمال کاری تحصیلی همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون با روش گام‌به‌گام نشان داد که تبحرگرایی و رویکردگرایی به‌طور معنی‌داری واریانس اهمال کاری تحصیلی را پیش‌بینی و تبیین می‌کنند. یافته تحقیق جاری با یافته‌های ایمز (1992) آندرمین و ماهر (1994) اردن و ماهر (1995) هماهنگ است. زیرا نتایج تحقیقات آنان نشان داد که اهداف عملکردی در مقایسه با اهداف تبحری پیامدهای شناختی و انگیزشی ناکارآمدتری دارد. آن‌ها اذعان دارند که پیامدهای اهداف عملکردی عبارتند از: تمایل به انجام تکالیف کمتر چالش‌انگیز، استفاده از راهبردهای پردازش اطلاعات سطحی و رها کردن کار به هنگام مواجهه با مشکل همچنین یافته‌های مایدلی و اردن (1995)، مایدلی، آرون کومار و اردن (1996)، اردن، مایدلی و آندرمین (1998)، پینتریچ (2000)، الیوت و مک‌گریگور (2001)، مایدلی و اردن (2001)، سایدریدس

(2001)، والترز (2004)، استیل (2002) و استیل (2007) از نتایج تحقیق جاری حمایت می‌کنند. در تبیین این نتیجه بایستی گفت که اهداف عملکردی پیش‌بین کننده مثبت و اهداف تسلط و تبحر پیش‌بین کننده منفی اهمال کاری بوده‌اند. تحقیقات انجام شده نشان داد که اهمال‌کاران در گزینش اهداف مشکل دارند (لی و شاونبرگ¹، 1993 و وان ارد²، 2003) و برای تکمیل وظیفه به زمان بیشتری نیاز دارند (فراری³، 2001). همچنین در اولویت‌بندی اهداف توانایی کمتری از خود نشان می‌دهند (جانسون و بلوم⁴، 1995). در همین رابطه لی⁵ (2005) طی مطالعه‌ای نشان داد که افرادی که اهداف روشنی ندارند تمایلات اهمال کاری بالایی را نشان می‌دهند.

بدیهی است که افرادی که به اهداف تبحری گرایش دارند معمولاً علاقمندند که شایستگی‌های کلی خود را نشان دهند. البته بایستی گفت که جهت‌گیری یادگیری و ارتقاء توانایی از طریق تلاش فی‌نفسه بسیار با ارزشمند است. اما در هدف‌گرایی عملکردی افراد تمایل دارند تا توانایی‌های خود را برای دیگران اثبات کنند. به عبارتی برتری بردیگران و رقابت از جمله نگرانی‌های عمده آنان به شمار می‌رود و اثبات توانایی خود به دیگران و دوری جستن از قضاوت نامطلوب دیگران از جمله اهداف اصلی آنان است (اسوینیکی 2005). زیرا تحقیقات نشان داد که افرادی که دارای اهداف عملکردی - گرایش هستند، تمایل دارند بهترین باشند و بهترین شایستگی را از آن خود نشان دهند؛ به همین دلیل سخت تلاش می‌کنند تا به نتایج بهتری برسند. ضمناً آنها تلاش می‌کنند از اشتباه پرهیز کنند تا به عنوان فردی ناتوان شناخته نشوند. آنها مسیر شناخته شده‌ای را دنبال می‌کنند و تکالیف ساده را انجام می‌دهند و اغلب تمایل به نشان دادن کار خود به دیگران را ندارند (لوی توسمان و آوی آسور، 2006).

اهمال کاری را می‌توان رفتاری دانست که موجب به

1. Lay & Schouwenburg
2. Van Eerde
3. Ferrari
4. Johnson & Bloom
5. Lee

چالش انگیزتری انتخاب می‌کنند و در فرایند یادگیری بیشتر درگیر می‌شوند (ایمز، 1992)؛ و راهبردهای یادگیری مؤثرتری را به کار می‌گیرند (نولن و هالادینا، 1990). همچنین افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف و غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت تلاش می‌کنند حال آن که افرادی که دارای جهت‌گیری عملکردی هستند، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند (پیترریچ، 1999). از آنجایی که تحقیق جاری نشان داد که تبحرگرایی با اهمالکاری تحصیلی همبستگی منفی و رویکردگرایی با اهمالکاری تحصیلی همبستگی مثبت معنی‌داری دارند، و با توجه به اینکه از طریق متغیرهای تبحرگرایی و رویکردگرایی می‌توان اهمالکاری تحصیلی را پیش‌بینی کرد. برای کاهش اهمالکاری تحصیلی می‌توان اهداف تبحری را ارتقاء و کاهش اهداف عملکردگرایی را به وسیله برنامه‌های آموزشی طراحی نمود.

منابع

- ایس، آ و ناس، و. ج. (1977). روانشناسی اهمال کاری. ترجمه محمد علی فرجاد (1382). تهران: انتشارات رشد.

- سواری، ک. (1390). ساخت و اعتباریابی آزمون اهمال کاری تحصیلی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، شماره 5، سال دوم، بهار و تابستان، ص 97-110.

تأخیر انداختن کارها می‌شود، که در افراد ابعاد مختلفی دارد، یکی از ابعاد آن به تعویق انداختن تکالیف تحصیلی می‌باشد، که اهمال‌کاری تحصیلی نام دارد. و می‌توان آن را به عنوان عادت به تأخیر انداختن تعریف کرد که در بین دانش‌آموزان و دانشجویان بسیار رایج است. در همین رابطه ابرین¹ (2002) طی مطالعه‌ای نشان داد که بین 80 تا 95 درصد دانشجویان به نوعی با اهمال‌کاری درگیرند و 50 درصد آنان همواره در انجام تکالیف و یادگیری مطالب درسی اهمال-کارند. والترز (2003) نیز طی مطالعه‌ای نشان داد که اهمال-کاری در بین بزرگسالان و دانش‌آموزان دبیرستانی و سطوح دانشگاهی دیده می‌شود. بنابراین رفتار اهمال‌کاری دانش-آموزان و دانشجویان موجب می‌شود که آن‌ها نتوانند از عمل کرد واقعی خویش در جریان یادگیری بهره بگیرند و در نتیجه شکست می‌خورند. زیرا تحقیق جاری نشان داد هر چه میزان گرایش به اهداف تبحری بیشتر باشد میزان اهمال‌کاری تحصیلی کمتر است. زیرا آن‌ها به دنبال یادگیری بیشتری هستند و از یادگیری به خاطر یادگیری لذت می‌برند. از طرفی تحقیق جاری حاکی از آن است که بین عملکردگرایی و گرایش به اهمال‌کاری تحصیلی ارتباط مثبت وجود دارد، لذا به نظر می‌رسد که دانشجویانی که به اهداف عملکردگرایش دارند برای پرهیز از شکست خود فرایند مطالعه را به شب امتحان موکول می‌کنند. دانش‌آموزان و دانشجویانی که اهداف تبحری را می‌پذیرند تکالیف

- Anderman, E. & Maehr, M. (1994). Motivation and Schooling in the middle grades. *Review of Educational Research*, 64, 287-309.

- Akinsola, M.K.; Tella, A & Tella, A. (2007). Correlates of Academic Procrastination and Mathematics Achievement of University Undergraduate. Students. *Eurasia. Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 3 (4), 363-370.

- Ames, C. (1992). Goals structures and student motivation. *Journal of Educational Journal of Educational Psychology*. 84.261-271.

- Chase, L. (2003). Procrastination: the new master skill of time management. *Agency Sales Magazine*, 33, 60-62.

- Dupeyrat, C. & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 30, 43-59.

- Elliot, A. & Church, M.A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 72,218- 232.

- Elliot, A.; McGregor, H.A. & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91, 549-563.
- Elliot, A.J. & McGregor, H. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519.
- Ferrari, J.R. (2001). Procrastination as self - regulation failure of performance: Effects of cognitive load, self-awareness, and time limits on 'working best under pressure'. *European Journal of Personality*, 15(5), 391-406.
- Jansenn, T & Carton, J.S. (1999). The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *Journal of Genetic Psychology*, 160.
- Jansenn, T. & Carton, J.S. (2000). The effects of locus. *Journal of Genetic Psychology*, 160.
- Johnson, J. L. & Bloom, A.M. (1995). An analysis of the contribution of the five factors of personality to variance in academic procrastination. *Personality and Individual Differences*, 18(1), 127-133.
- Levy-Tossman, I. & Avi Assor, A.K. (2006). Academic goal orientations, multiple goal prowles, and friendship intimacy among early adolescents. *Contemporary Educational Psychology*. URL:<http://www.elsevier.com/locate/cedpsych.1/16/2007>.
- Lee, E. (2005). The Relationship of motivation and flow experience to academic procrastination in university students. *The Journal of Genetic Psychology*, 166, 5- 14.
- Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic self-handicapping and performance goals: A further examination. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 61– 75.
- Midgley, C. & Urdan, T. (1995). Predictors of middle school students use of self-handicapping strategies. *Journal of Early Adolescence*, 15, 389 - 411.
- Midgley, C.; Arunkumar. & Urdan, T. (1996). "If I don't do well tomorrow, There's a reason. "Predictors of adolescent's use of academic self-handicapping strategies. Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 88, 423– 434.
- Milgram Jacofkey, N.; Mey-Talm, G. & Levinson, Y. (1998). Procrastination, generalized in the or specific.in college students & their parents. *Journal of personality & individual differences*, 25,297-316.
- Niemivirta, M. (2004). Habits of mind and academic endeavors, The Correlates and Consequences of achievement goal orientations.
- Nolen, S.B. & Haladyna, T.M. (1990). Personal and environmental influences on students` belief about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15,116-130.
- O'Brien, W.K. (2002). Applying the transtheoretical model to academic procrastination. *Dissertation Abstracts International. Section B: The Sciences and Engineering*. 62 (11-B): 5359.
- Pintrich, R.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.
- Pintrich, P.R. & Schunk., D.H. (2002). *Motivation In Education: Theory, Research, & Applications*. New Jersey: Johnston.
- Pintrich, P.R., Conley, A.M. & Kempler, T.M. (2003). Current issues in achievement goal theory and research. *International Journal of Educational Research*, 39, 319-337.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459- 470.
- Ryan, A. M. & Pintrich, P.R. (1997). "Should I ask for help?": the role of motivation and attitudes in adolescents' help-seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-341.
- Steel, P.D.G. (2002). The measurement and nature of procrastination. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, 63(3-B), 1599.
- Sideridis, G. (2001). The causal role of goal importance for the explanation of student study behavior: *An International Journal of Experimental Educational Psychology* .21,3:277-298.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A metaanalytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 1, 65-81.
- Svinicki, M.D. (2005). Student Goal Orientation, Motivation, and Learning. URL:http://www.idea.k-state.edu/papaers/idea_paper_41.pdf. (1/18/2008).
- Tuckman, B.W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale.

Educational and Psychological Measurement 51(2), 473-480.

- Urdan, T.; Midgley, C. & Anderman, E. (1998). The role of classroom goal structure in students' use of self-handicapping strategies. *American Educational Research journal*, 35, 101– 122.

-Urdan, T & Maehr, M. (1995). Beyond a two-goal theory of motivation and achievement: A case for social goals. *Review of Educational Research*, 65, 213-243.

-Van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences*, 35, 1401-1418.

-Walters. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179–187.

-Was, C. (2006). Academic achievement goal orientation: Taking another look. *Electronic journal of research in educational psychology*, 10, 4(3), 529-55.