

پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی براساس مؤلفه‌های خودتنظیمی در
دانش‌آموزان پایه‌ی اول دبیرستان‌های شهر تهران

حورا مطیعی^۱
محمود حیدری^۲
منصوره السادات صادقی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۸/۲۱

تاریخ وصول: ۹۱/۳/۲۱

چکیده

اهمال‌کاری، پدیده‌ای شایع به ویژه در زمینه تحصیلی است. هدف پژوهش حاضر، تعیین راهبردهای خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی و مشخص کردن تفاوت دختران و پسران در استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و اهمال‌کاری است. از بین دانش‌آموزان اول دبیرستان‌های شهر تهران، نمونه‌ای به حجم ۲۵۰ نفر از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی انتخاب شد. دو پرسشنامه اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راتبلوم (۱۹۸۴)، و راهبردهای انگیزشی یادگیری پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) که قبلاً اعتبار و روایی آن‌ها احراز شده بود، به

hu.motie@gmail.com

۱ کارشناسی ارشد دانشگاه شهیدبهشتی (نویسنده مسئول)

۲ استادیار دانشگاه شهیدبهشتی

۳ استادیار دانشگاه شهیدبهشتی

روش گروهی و به وسیله آزمودنی‌ها تکمیل گردید. نتایج رگرسیون گام به گام نشان داد که مولفه‌های ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف، سازماندهی، راهبردهای خودنظم‌دهی، فراشناختی، مدیریت زمان و مکان مطالعه و تلاش برای خودتنظیمی به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی هستند. نتایج آزمون تی مستقل تفاوت معناداری در اهمال‌کاری میان دختران و پسران نشان نداد، در حالی که آزمون تحلیل واریانس چند متغیری در پاره‌ای از مولفه‌های خودتنظیمی این تفاوت را نشان داد. یافته‌های این مطالعه با یافته‌های پژوهش‌های قبلی همخوان است.

واژگان کلیدی: اهمال‌کاری تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی.

مقدمه

اهمال‌کاری، برای توصیف اقدام به انجام عملی که به صورت غیرضروری به تأخیر افتاده است، به کار می‌رود و در نهایت زمانی تمایل به تکمیل آن کار در فرد به وجود می‌آید که از نظر هیجانی احساس ناراحتی کند (سولومون^۱، و راثبلوم^۲، ۱۹۹۴). این واژه، از این طریق که فردی در ذهن خود فرض یا عزم به پایان رساندن کاری را دارد، ولی در اتمام آن در زمان مورد انتظار و دلخواه خود دچار شکست می‌شود، شناخته می‌شود (سنکال^۳، کستنر^۴ و والرند^۵، ۱۹۹۵). روساریو^۶، کاستا^۷، نونز^۸ (۲۰۰۹)، می‌گویند با وجود اینکه اهمال‌کاری در تمام فعالیت‌های زندگی روزانه ممکن است اتفاق بیفتد، اما اهمال‌گرایی در زمینه انجام تکالیف درسی فراوانی

-
1. Solomon
 2. Rothblum
 3. Senecal
 4. Koestner
 5. Vallerand
 6. Rosario, P.
 7. Costa, M.
 8. Nunez, J.C.

بیشتر دارد. سولومون^۱ و راثبلوم^۲ (۱۹۸۴) اهمال‌کاری تحصیلی را در به تأخیر انداختن وظایف تحصیلی تعریف می‌کنند. این وظایف شامل آماده شدن برای امتحان، آماده کردن مقالات در طول نیم‌سال تحصیلی، امور اداری مربوط به مدرسه و حضور مستمر در کلاس‌ها می‌باشد. دانش‌آموزان اهمال‌کاری آمادگی برای امتحان را به شب پایانی موکول می‌کنند و در نتیجه در زمان امتحان اضطراب شدیدی را تجربه می‌کنند. اهمال‌کاری موجب درجات بالایی از اضطراب و افسردگی در دانش‌آموز می‌شود و عزت نفس او را پایین می‌آورد (لای^۳، ۱۹۹۲؛ لای و شونبرگ^۴، ۱۹۹۳؛ لای و سیلورمن^۵، ۱۹۹۶). در نتیجه، گزارش‌هایی که خود دانش‌آموزان از اهمال‌کاری‌شان می‌کنند رابطه‌ی منفی معناداری را با عملکرد تحصیلی آن‌ها نشان می‌دهد (بسویک^۶ و رثبلوم، ۱۹۸۸). کرمی (۱۳۸۸) در پژوهش که بر روی دانشجویان ایرانی انجام داد، نشان داد که ۶۱٪ از آن‌ها تمایل بالایی به اهمال‌کاری دارند و این اهمال‌کاری رابطه معناداری با اضطراب و افسردگی دارد. به‌طور کلی پژوهش‌های انجام شده در این زمینه نشان می‌دهند که افراد اهمال‌کار، انگیزه موفقیت کمتری دارند (لوم^۷، ۱۹۶۰، به نقل از استیل، ۲۰۰۷). حیدری (۱۳۸۹) نیز رابطه منفی و معنادار اهمال‌کاری با موفقیت تحصیلی را نشان می‌دهد. بورکا^۸ و یوئن^۹ (۱۹۸۲، ص ۳۲) در پژوهشی ذکر می‌کنند که، اهمال‌کاران، عموماً تمایل دارند پیامدهای عملشان را نشأت گرفته از کاستی‌های خود بدانند (به نقل از سنکال^{۱۰} و

1. Solomon, L. J.
2. Rothblum, E.D.
3. Lay
4. Schouwenburg, H. C.
5. Silverman
6. Beswick
7. Lum, M. K. M.
8. Burka, J.B.
9. Yuen, L.M.
10. Senecal, C.R

کستنر^۱، (۱۹۹۵). اما از نظر این پژوهشگران، اهمال‌کاری راهی برای بیان تعارض‌های درونی و حفظ عزت نفس در برابر آسیب‌پذیری است. سولومون^۲ و رثلوم (۱۹۸۴) بیان می‌کنند که اگرچه دانش‌آموزان دلایل متعددی برای اهمال‌کاری می‌آورند، اکثریت دلایل آن‌ها مربوط به ترس از شکست (شامل اضطراب در عملکرد، کمال‌گرایی و کمبود اعتماد به نفس) است. اضطراب، افسردگی و کمبود عزت نفس، می‌تواند انعکاس‌دهنده‌ی شخصیت فردی باشد که ترس از شکست دارد (بسویک و همکاران، ۱۹۸۸؛ رثلوم و همکاران، ۱۹۸۶؛ شوونبورگ^۳، ۱۹۹۲؛ سلومون و رثلوم (۱۹۸۴). تحقیقات اخیر از دیگر عامل‌های انگیزشی که با اهمال‌کاری تحصیلی رابطه دارند، صحبت به میان می‌آورند. این تحقیقات راه‌هایی را برای تنظیم رفتار افراد پیشنهاد می‌کنند که بر نتایج تحصیلی بسیار تأثیرگذار است. از جمله‌ی این تأثیرات می‌توان بر حس کنجکاوی، پافشاری، یادگیری، عملکرد و عزت نفس اشاره کرد (والراند^۴ و بیسونته^۵، ۱۹۹۲؛ والراند و همکاران ۱۹۹۲، به نقل از سنکال و همکاران، ۱۹۹۵). نظریه‌ی جامعی که در رابطه با تنظیم رفتار افراد پیشنهاد شده‌است، نظریه خودتنظیمی توسط دسی^۶ و رایان^۷ است (۲۰۰۰، ۱۹۹۱، ۱۹۸۷، ۱۹۸۵). دسی و رایان (۱۹۹۱) در نظریه‌ی خود تعیین‌کنندگی^۸ بین انگیزه‌ی درونی و انگیزه‌ی بیرونی تفاوت قائل می‌شوند. اگرچه رابطه بین کنترل بیرونی و انگیزه‌ی درونی پیچیده است، بسیاری از مطالعات نشان می‌دهند، فراهم کردن پاداش بیرونی برای انجام یک فعالیت توسط فرد به قدری جذاب است، که انگیزه‌ی درونی او را برای اقدام به آن کار پایین می‌آورد (سنکال و همکاران، ۱۹۹۵). بسیاری از افراد، تکالیفشان را به این دلیل انجام

-
1. Koestner, R.
 2. Solomon, L.J.
 3. Schouwenburg, H.
 4. Vallerand, R.J.
 5. Bissonette
 6. Deci, E.L.
 7. Ryan, R.M.
 8. Self-determination

می‌دهند که والدینشان از آن‌ها می‌خواهند. وقتی کودکان، بزرگ‌تر می‌شوند دیگر دلایل درس خواندنشان وابسته به خواسته‌ی والدین و معلمان نیست، بلکه برای درس خواندن ارزش‌های شخصی و مهم‌تری پیدا می‌کنند. افرادی که بیشتر بتوانند رفتارهایشان را درونی کنند، احساس خودمختاری^۱ بیشتری را به دست می‌آورند (دسی و رایان، ۱۹۹۱). در تحقیق طولی والراند و بیسونته (۱۹۹۲)، نشان داده شد که برخورداری از خودمختاری بالا رابطه‌ی مثبت معناداری با پایداری طولانی‌مدت در انجام و به ثمر رساندن برنامه‌های تحصیلی دارد. دانش‌آموزانی هم که اهمال‌کاری دارند، در آغاز و همچنین در مداومت در پیگیری هدف‌های تحصیلیشان ناتوانند، که نمودی از ضعف در خودتنظیمی در آن‌ها است. سنکال و کستر (۱۹۹۵) نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که دلایل درونی برای درس خواندن دارند، به احتمال کمتری دست به اهمال‌کاری می‌زنند، در مقابل آن‌هایی که دلایل بیرونی دارند، به احتمال بیشتری اهمال‌کاری می‌کنند. براساس این پژوهش به نظر می‌رسد تنها راهی که وجود سطح پایینی از اهمال‌کاری را تضمین می‌کند پیدا کردن انگیزه‌ی درونی است (سنکال و کستر، ۱۹۹۵). به نظر می‌رسد افراد به رغم این که تمایل دارند، اهمال‌کاری خود را متوقف کنند، از تجربه‌های قبلی خود پند نمی‌گیرند و باز هم در موقعیت مشابه دست به اهمال‌کاری می‌زنند. به طور کلی، استیل (۲۰۰۷)، اهمال‌کاری را صورتی شایع از شکست در خودتنظیمی می‌داند. اما خودتنظیمی خود شامل مؤلفه‌های گوناگون است. به عنوان مثال، پژوهش‌ها در رابطه با خودکارآمدی و اهمال‌کاری تحصیلی تا حدود زیادی دوپهلو و مبهم است. بسیاری از پژوهشگران (بندورا، ۱۹۹۷، بورکا و یوئن، ۱۹۸۷، استیل، ۲۰۰۷) اعتقاد دارند خودکارآمدی پایین باعث اهمال‌کاری می‌شود، اما، و ن‌ارده (۲۰۰۰) اعتقاد دارد، افزایش خودکارآمدی، احتمال اجتناب را کاهش می‌دهد، با این وجود، همیشه کارآمد نیست. براساس پژوهش‌های او،

فردی ممکن است با وجود خودکارآمدی بالا، همچنان اهمال‌کار باشد. ون‌ارده (۲۰۰۰) نشان داد در خودتنظیمی عاملی که با اهمال‌کاری رابطه دارد مدیریت زمان است. همچنین والترز^۱ (۲۰۰۳) در تحقیقات خود نشان داده است دانشجویانی که میزان بیشتری از اهمال‌کاری در تکالیفشان داشتند، کمتر از دانشجویان دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی را مورد استفاده قرار می‌دادند. دیگر پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند که آن دسته از فراگیرانی که از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند، کمتر مرتکب اهمال‌کاری می‌شوند (میلگرام^۲، سروف^۳ و روزن‌باوم^۴، ۲۰۰۳). اما هریک از تحقیقات، مؤلفه‌های متفاوتی از خودتنظیمی را با اهمال‌کاری معنادار می‌یابند. در ایران، چاری و دهقانی (۱۳۸۷)، پژوهشی در این زمینه، بر روی دانشجویان دانشگاه شیراز انجام داده‌اند و به این نتیجه رسیده‌اند که خودکارآمدی، ارزش درونی، اضطراب امتحان و راهبردهای شناختی، پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی هستند. در مورد تفاوت اهمال‌کاری تحصیلی در دختران و پسران هم، تحقیقات انجام شده تا حدود زیادی دوپهلو و مبهم می‌باشد. بعضی از این تحقیقات بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و اهمال‌کاری است، در حالی که تحقیقات دیگر بیانگر این است که مردان در معرض خطر بالای اهمال‌کاری هستند (فراری و همکاران، ۱۹۹۵). در مورد راهبردهای خودتنظیمی، دختران در مواردی که محتوای یادگیری دشوارتر باشد، نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند (طاهری خراسانی، ۱۳۷۸ به نقل از چاری و دهقانی، ۱۳۸۷). همچنین زیمرمان (۱۹۹۸) نیز نشان می‌دهد که دختران در تکالیف دشوارتر نسبت به پسران از راهبردهای خودتنظیمی بیشتری استفاده می‌کنند.

-
1. Wolters, C.A.
 2. Milgram, N.A.
 3. Srolof, B.
 4. Rosenbawm, M.

پژوهش حاضر، کوششی برای روشن‌تر کردن رابطه‌ی متغیرهای خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان اول دبیرستان است، که در دوره‌ی گذار به یک دوره جدید تحصیلی هستند. انتقال به دوره جدید تحصیلی، ممکن است برای دانش‌آموز همراه با پیامدهای بسیار باشد. برای بسیاری، این انتقال نشان‌دهنده آغاز زوال عمومی در کارآمدی تحصیلی، انگیزش، خودادراکات از توانایی و روابط با همسالان و معلمان می‌باشد. آینده‌ی نوجوان در معرض آسیب قرار دارد، مگر اینکه نظام آموزشی، اصلاحات لازم جهت کمک به ارتقاء سطح انگیزش و دستاوردهای تحصیلی آنان را فراهم کند (اکلس^۱، و میدگلی^۲، ۱۹۸۹؛ اکلس، میدگلی، و آدلر^۳، ۱۹۸۴). به نظر می‌رسد، امروزه اصلاحات نظام آموزشی بیشتر متمرکز بر سازماندهی برنامه درسی، عوض کردن محتوای کتب، افزایش یا کاهش ساعات تدریس و مواردی از این قبیل متمرکز است. اما موضوع نگران‌کننده این است که این بازسازی‌ها تا چه حد به‌طور مستقیم بر یادگیری دانش‌آموز مؤثر است. پژوهش حاضر راهبردهای خودتنظیمی که در دانش‌آموزان ایرانی پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی است، را نشان خواهد داد و به معلمان کمک خواهد کرد تا برنامه‌های آموزشی را نه بر مبنای مطالعات صورت گرفته در فرهنگ غربی، بلکه بر مبنای آنچه دانش‌آموزان ایرانی عمل می‌کنند، تنظیم کنند. در همین راستا، سؤال‌هایی بدین شرح مطرح شدند:

- کدام یک از مؤلفه‌های خودتنظیمی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان است؟

- دختران و پسران چه تفاوتی در متغیرهای خودتنظیمی و اهمال‌کاری تحصیلی دارند؟

1. Eccles, J.
2. Midgley, C.
3. Adler, T.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی است.

جامعه و نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان‌های شهر تهران است. در مرحله‌ی اول پژوهش به منظور بررسی رابطه‌ی مؤلفه‌های خودتنظیمی با اهمال‌کاری و تعیین مؤلفه‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان، نمونه‌ای ۲۵۰ نفری از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شد. بدین ترتیب که به صورت تصادفی، از بین مناطق ۱۹ گانه شهر تهران، ۵ منطقه انتخاب، از هر منطقه تصادفاً یک مدرسه دخترانه و یک مدرسه پسرانه و از هر مدرسه یک کلاس برای نمونه‌گیری در نظر گرفته شد.

ابزار گردآوری اطلاعات

الف) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری، پینتریچ و دی‌گروت (تدوین ۱۹۹۱).
به منظور بررسی راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی شناختی و انگیزشی آزمودنی‌ها، از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری که توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۱) ساخته شده است، استفاده شد. این پرسشنامه شامل دو مقیاس "باورهای انگیزشی"^۱ (۳۱ ماده) و "راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده شده"^۲ (۵۰ ماده) است که مجموع مواد پرسشنامه شامل ۸۱ ماده است. مؤلفه باورهای انگیزشی به سه قسمت باورهای ارزش‌گذاری، باورهای انتظار و باورهای عاطفی تقسیم شده است که باورهای ارزش‌گذاری شامل خرده‌آزمون‌های ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف، ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف و ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف است. باورهای انتظار شامل خرده‌آزمون‌های کنترل باورهای یادگیری و خودکارآمدی

1. Motivational Beliefs
2. Self-Regulated Learning Strategies

است و باورهای عاطفی نیز شامل آزمون اضطراب می‌باشد. مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری نیز به دو قسمت راهبردهای شناختی و فراشناختی و راهبردهای مدیریت منبع تقسیم شده‌است. راهبردهای شناختی و فراشناختی شامل خرده‌آزمون‌های مرور ذهنی، بسط‌دهی، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی و خود‌نظم‌دهی فراشناختی است و راهبردهای مدیریت منبع نیز شامل چهارخرده‌آزمون مدیریت زمان و مکان مطالعه، نظم‌دهی به تلاش، یادگیری از همسالان، و استعانت است. مواد این پرسشنامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ هفت‌گزینه‌ای است که در آن، آزمودنی‌ها براساس یک مقیاس لیکرت ۷ درجه‌ای (۱=اصلاً در مورد من صحیح نیست تا ۷=کاملاً در مورد من صحیح است) براساس عملکرد تحصیلی خود پاسخ می‌دهند. نمره هر مقیاس براساس نمره میانگین سؤالات مربوط به آن محاسبه می‌شود. ضرایب آلفای کرونباخ مربوط به خرده‌آزمون‌های پانزده‌گانه پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری در مطالعه پنتریچ و همکاران در سال ۱۹۹۱ به‌دست آمده است. در اکثریت مؤلفه‌ها ضریبی برابر با ۰.۷ گزارش شده‌است. این مطالعه با حجم نمونه ۳۸۰ نفر انجام شده‌است که نشان‌دهنده وجود روایی بالا برای این پرسشنامه است. خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) برای مقیاس خودتنظیمی ضریب همسانی درونی بین ۰.۶۵ تا ۰.۸۱ را گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز نتیجه محاسبات برآورد روایی پرسشنامه خودتنظیمی حاکی از آن است که ضریب آلفا در سطح مورد قبولی می‌باشد (Alpha= 0.91).

ب) مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی، سولومون و راثلوم (۱۹۸۴)

این مقیاس را سولومون و راثلوم (۱۹۸۴) ساخته و آن را مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی نام نهادند. این مقیاس را دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از علی‌مدد، (۱۳۸۸) برای اولین بار در ایران به کار برده‌اند. مقیاس ارزیابی اهمال‌کاری تحصیلی دارای ۲۷ گویه می‌باشد که سه مؤلفه را مورد بررسی قرار می‌دهد: مؤلفه اول، آماده شدن برای امتحانات؛ شامل ۸ سؤال می‌باشد. مؤلفه دوم،

آماده شدن برای تکالیف می‌باشد و شامل ۱۱ گویه می‌باشد و مؤلفه سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم می‌باشد که شامل ۸ گویه است. در مؤلفه سوم، سؤالات مربوط به مقاله‌های پایان ترم، به صورت تکالیف تحقیقی و پژوهش‌های کلاسی برای دانش‌آموزان ایرانی نگاه شد و این گزینه برای پاسخ‌دهندگان به این مقیاس توضیح داده شد. نحوه پاسخدهی به گویه‌ها به این صورت است که پاسخ‌دهندگان میزان موافقت خود را با هر گویه با انتخاب یکی از گزینه‌های «به ندرت»، «بعضی اوقات»، «اکثر اوقات»، و «همیشه» نشان می‌دهند که به گزینه «به ندرت» نمره ۱، «بعضی اوقات»، نمره ۲، «اکثر اوقات»، نمره ۳، و «همیشه»، نمره ۴ تعلق می‌گیرد. همچنین در این مقیاس گویه‌های ۴، ۶، ۱۱، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در پژوهش دهقان (۱۳۸۷)، به نقل از علی‌مدد، (۱۳۸۸) پایایی آزمون به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ به دست آمده است. به علاوه پژوهش‌های پیشین روایی مقیاس را در سطح مورد قبولی گزارش کرده‌اند. این مقیاس با پرسشنامه افسردگی بک، مقیاس شناخت‌های غیرمنطقی الیس، مقیاس عزت نفس روزنبرگ و مقیاس اجتناب روزانه همبستگی معتاداری دارد (سولومون، و روئبلوم، ۱۹۸۴). در پژوهش حاضر نتیجه محاسبه آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۶ برآورد شده است که نشان می‌دهد، پایایی در سطح مورد قبولی می‌باشد.

یافته‌های پژوهش

۵۱٫۸٪ از دانش‌آموزان شرکت‌کننده در این طرح، پسر و بقیه‌ی آن‌ها را دختر تشکیل داده‌اند. به منظور توصیف کمی متغیرهای پژوهش، میانگین و انحراف معیار نمرات متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت که نتایج حاصل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار نمرات آزمودنی‌ها در متغیرهای پژوهش به تفکیک جنسیت

جنسیت				نام متغیر
دختر		پسر		
SD	M	SD	M	
۰.۶۳	۲۱.۲۶	۰.۶۳	۱۹.۸۵	ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف
۰.۴۹	۲۵.۱۵	۰.۶۹	۲۴.۱	ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف
۱.۰۴	۳۲.۳۴	۰.۹۷	۳۱.۲۱	ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف
۰.۷۱	۲۱.۰۰	۰.۵۶	۲۰.۴	کنترل باورهای یادگیری
۱.۲۴	۴۲.۴۳	۱.۳۹	۴۰.۴۳	خودکارآمدی
۰.۹۳	۲۲.۸۶	۰.۸۱	۲۲.۱۲	اضطراب امتحان
۰.۶۷	۱۹.۱۱	۰.۷	۱۶.۷۱	مرور ذهنی
۰.۷۶	۲۹.۷۸	۰.۷۶	۲۷.۶۳	بسط‌دهی
۰.۸۴	۱۷.۰۷	۰.۶۶	۱۵.۹۶	سازمان‌دهی
۰.۸۶	۲۴.۱۱	۰.۸۴	۲۴.۴۵	تفکر انتقادی
۱.۳۵	۵۸.۲۱	۱.۵۷	۵۴.۷۳	خودنظم‌دهی فراشناختی
۰.۹۹	۳۵.۴۶	۱.۰۷	۳۳.۴۹	مدیریت زمان و مکان مطالعه
۰.۶۵	۱۷.۰۰	۰.۷۲	۱۵.۴۲	نظم‌دهی به تلاش
۰.۶۱	۱۴.۰۳	۰.۶۵	۱۱.۵۹	یادگیری از همسالان
۰.۶۷	۱۷.۵۵	۰.۵۷	۱۷.۳۵	استعانت
۱.۷۶	۵۸.۸۸	۱.۹۱	۶۰.۹۶	اهمال‌کاری تحصیلی

برای بررسی سؤال اول، از روش رگرسیون چندمتغیری استفاده شده است. در این تحلیل از روش گام به گام کمک گرفته شده است و اساس وارد شدن متغیرها براساس میزان همبستگی چندگانه اهمال‌کاری تحصیلی با مؤلفه‌های خودتنظیمی است که در معادله برابر ۰.۷۵۹ است. نتایج تحلیل واریانس برای اعتبار معادله رگرسیون نشان داد که مقدار F برابر با ۲۳.۳۳۷ و

معادله رگرسیون از اعتبار برخوردار است. نتایج در جدول ۲ ارائه شده‌است و هر کدام جداگانه مورد بحث قرار خواهد گرفت.

جدول ۲. پیش‌بینی اهمال کاری تحصیلی بر اساس راهبردهای خودتنظیمی

متغیر وابسته: اهمال کاری تحصیلی					متغیرهای پیش‌بین
Sig.	T	R		B	
۰.۵۱	۶.۹۷۳	+.۱۵۷	۰.۲۳۱	-.۴۵۵	ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف
۰.۱۳	۴.۵۱۹	+.۱۵۱	۰.۲۰۵	-.۵۱۶	ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف
۰.۰۱۱	۲.۵۹۴	۰.۲۰۱	۰.۱۹۱	۰.۴۹۶	سازماندهی
۰.۰۰۴	۴.۹۳۲	+.۲۷۱	۰.۱۱۴	+.۳۳۶	خودتنظیمی فراشناخت
۰.۰۱۲	۴.۵۶۱	+.۱۸۷	۰.۱۳۰	+.۳۳۳	مدیریت زمان و مکان مطالعه
۰.۰۰۱	۵.۶۹۴	+.۴۰۶	۰.۱۸۵	+.۰۵۳	نظم‌دهی به تلاش

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود نتایج گویای این است که ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف به طور معناداری بر اهمال کاری تحصیلی تأثیر می‌گذارد، بر اساس ضرایب استاندارد رگرسیون ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف به گونه منفی پیش‌بینی‌کننده اهمال کاری تحصیلی است ($p < ۰.۰۰۱$ و $f^2 = ۰.۲۳۱$)، متغیر ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف نیز به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال کاری تحصیلی است ($p < ۰.۰۰۱$ و $f^2 = ۰.۲۰۵$). سازماندهی ($p < ۰.۰۰۱$ و $f^2 = ۰.۴۹۶$) به طور معناداری پیش‌بینی‌کننده مثبت اهمال کاری تحصیلی و خودتنظیمی فراشناخت پیش‌بینی‌کننده منفی آن است ($p < ۰.۰۰۱$ و $f^2 = ۰.۳۳۶$) همچنین متغیرهای مدیریت زمان و مکان مطالعه ($p < ۰.۰۰۱$ و $f^2 = ۰.۳۳۳$) و نظم‌دهی به تلاش ($p < ۰.۰۰۱$) و $f^2 = ۰.۱۸۵$) نیز اهمال کاری تحصیلی را به طور معناداری پیش‌بینی می‌کنند. به منظور پاسخ به سؤال دوم پژوهش، از روش آماری آزمون t برای گروه‌های مستقل و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. خلاصه نتایج آن در جدول ۳ و ۴ ارائه شده‌است.

جدول ۳. مقایسه دانش‌آموزان دختر و پسر بر اساس میانگین نمره‌ی اهمال‌کاری تحصیلی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	سطح معناداری
اهمال‌کاری تحصیلی	۰.۶۵	۲.۲۹	۰.۲۸	۰.۲۵

جدول ۴. مقایسه دانش‌آموزان دختر و پسر بر اساس میانگین نمره‌های مؤلفه‌های خودتنظیمی

متغیرها	میانگین	F	Partial ²	سطح معناداری
ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف	۲.۴۹	۰.۷۱	۰.۱۴	۰.۳۷
ارزش‌گذاری بیرونی نسبت به هدف	۲۲.۳۴	۰.۶۴	۰.۰۰۸	۰.۷۳
ارزش‌گذاری نسبت به تکلیف	۲۲.۲۴	۰.۹۹	۰.۰۰۶	۰.۴۷
کنترل باورهای یادگیری	۱۳.۱۵	۰.۵۷	۰.۰۲۶	۰.۸۲
خودکارآمدی	۱۶۵.۳۷	۱.۴	۱.۱۷	۰.۲۴
اضطراب امتحان	۵۱.۵۳	۱.۲۲	۰.۹۳	۰.۳۵
مرور ذهنی	۹۹.۰۹	۴.۱۶	۰.۵۷	*۰.۰۱۷
بسط‌دهی	۲۵.۲۷	۰.۸۴	۲.۰۲	۰.۴۴
سازمان‌دهی	۴۶.۴۷	۰.۷۹	۱.۵۶	۰.۱۱
تفکر انتقادی	۲۴.۲۲	۰.۶۳۱	۰.۰۰۹	۰.۱۳
خودنظم‌دهی فراشناختی	۲۷۲.۴۵	۱.۷۱	۰.۳۲	۰.۱
مدیریت زمان و مکان مطالعه	۷۲.۲	۱.۳۲	۰.۱۹	۰.۴۸
نظم‌دهی به تلاش	۱۰۷.۸۱	۴.۲۱	۰.۰۵۸	*۰.۰۱۶
یادگیری از همسالان	۱۱۰.۰۷	۵.۰۱	۰.۰۶۸	*۰.۰۰۸
استعانت	۴۹.۵۱	۲.۳۳	۰.۳۳	۰.۵۷

نتایج مندرج در جدول ۳ بیانگر این است که بین جنسیت با میزان استفاده اهمال‌کاری تحصیلی هیچ‌گونه رابطه معناداری وجود ندارد. اما با توجه به نتایج جدول ۱ و ۴ میانگین نمرات مرور ذهنی، تنظیم تلاش و یادگیری از همسالان در گروه دختران ($P < ۰.۰۵$) به طور معناداری بالاتر از پسران است.

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، تعدادی از راهبردهای خودتنظیمی، پیش‌بینی‌کننده معنادار اهمال‌کاری تحصیلی هستند. متغیر ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف پیش‌بینی‌کننده منفی اهمال‌کاری تحصیلی است. بدین معنا که آن دسته از دانش‌آموزانی که، ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف دارند، کمتر اهمال‌کاری می‌کنند. این موضوع همسو با نتایج تحقیقات پیشین است. زیمرمان (۲۰۰۴، ۲۰۰۰)، بر آن است که یادگیرندگان خودتنظیم که دچار اهمال‌کاری کمتری می‌شوند، در اولین مرحله از فعالیت‌شان به هدف‌گذاری و برنامه‌ریزی راهبردی می‌پردازند. ولترز^۱ (۲۰۰۳)، نیز در پژوهش خود نشان می‌دهد که افرادی که دارای اهداف تبحری رویکردی^۲ هستند، وظایفشان را به تأخیر نمی‌اندازند. افراد دارای این اهداف به یادگیری برای خود یادگیری علاقه دارند. نتیجه جالب توجه در پژوهش حاضر، همزمانی رابطه ارزش‌گذاری درونی و بیرونی نسبت به هدف با کم شدن اهمال‌کاری تحصیلی است. نتایج پژوهش‌های صورت گرفته در فرهنگ‌های دیگر (به طور مثال، ریکس^۳، ۲۰۱۰؛ سنکال و همکاران، ۱۹۹۵)، انگیزه درونی را در مقابل انگیزه بیرونی عاملی اثرگذار بر اهمال‌کاری تحصیلی می‌دانند. با این وجود به نظر می‌رسد دانش‌آموزان ایرانی انگیزه‌های بیرونی بالایی برای کاهش اهمال‌کاری خود دارند. وجود مقوله کنکور، انتظارات والدین، جو رقابتی مدارس را می‌توان به عنوان فرضیه‌هایی در این راستا در نظر گرفت. همچنان پیلای و همکاران (۲۰۰۰) اعتقاد دارند دانش‌آموزان آسیایی انگیزه‌های بیرونی بالایی دارند. انتظارات والدین به عنوان یک انگیزه بیرونی بالا در بین این دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. احتمالاً، چنین انگیزه‌های بیرونی برای دانش‌آموزان ایرانی، به اندازه‌ی ارزش‌گذاری درونی نسبت به هدف از

1. Wolters, C.A.
 2. Mastery-approach
 3. Rakes, C.

اهمال‌کاری آن‌ها می‌کاهد. دسی و رایان (۱۹۹۱) بر این باورند؛ برای این منظور که یک جامعه عملکردی درست داشته باشد، افراد آن اجتماع باید گاهی دست به فعالیت‌هایی بزنند که برای انجام آن انگیزه‌ی درونی ندارند و صرفاً برای آن‌ها لذت بخش نیست. در ابتدا، یک تنظیم^۱ بیرونی از رفتار نیاز است، اما امید می‌رود که در طی زمان این تنظیم درونی شود. درونی کردن^۲ به عنوان فرآیندی تعریف می‌شود که افراد فعالانه تنظیم بیرونی را به تنظیم درونی تغییر شکل می‌دهند. بنابراین به نظر لزوم آموزش‌هایی برای دانش‌آموزان ایرانی که این ارزش‌گذاری بیرونی را تبدیل به ارزش‌گذاری درونی کنند به چشم می‌خورد. یافته دیگر در این پژوهش، رابطه مثبت و معنادار سازماندهی و اهمال‌کاری تحصیلی است. در پژوهش‌های پیشین گزارش نشده است. اما از آنجا که در افراد کمال‌گرا میل به سازماندهی به چشم می‌خورد (فورست^۳، ۱۹۹۰ به نقل از استوبر^۴ و جوorman^۵، ۲۰۰۱) و بین اهمال‌گرایی و کمال‌طلبی همبستگی بالایی وجود دارد (فلت^۶، بلانکستاین^۷، هویت^۸، و کلدین^۹، ۱۹۹۲؛ استیل، ۲۰۰۷، لپینکات^{۱۰}، ۲۰۱۰)، می‌توان این نتیجه را تبیین کرد. با این وجود سازماندهی اگر همراه با آموزش صحیح به دانش‌آموزان صورت گیرد می‌تواند، نتیجه معکوسی را در برداشته باشد. به نظر می‌رسد دانش‌آموز کمال‌گرا فارغ از آموزش صحیح، زمان بالایی را صرف سازماندهی مطالب می‌کند، به عنوان مثال ساعت‌های زیادی را برای تهیه‌ی طرح درس اختصاص داده و از اصل موضوع غافل می‌شود. شاید اگر دانش‌آموز توانایی کسب مهارتی چون مدیریت زمان را پیدا کند، در

-
1. Regulation
 2. Internalization
 3. Forst
 4. Stoeber, J.
 5. Joormann, J.
 6. Flett, G.L.
 7. Blankstein, R.
 8. Hewitt, P
 9. Koledin, S
 10. Lipincott, J.

سازماندهی امور تحصیلی کمتر دچار مشکل شود و سازماندهی در این حالت حتی می‌تواند تبدیل به پیش‌بینی‌کننده‌ای منفی برای اهمال‌کاری تحصیلی شود. ایجاد وظایف چالش‌برانگیز از طرق مختلف فارغ از افزایش فشار زمانی در چنین فعالیت‌هایی می‌تواند مفید باشد. رابطه منفی و معنادار مدیریت زمان و مکان مطالعه با اهمال‌کاری تحصیلی در این پژوهش همسو با این نظرون‌ارده (۲۰۰۰)، و دیگر پژوهش‌های در این رابطه است (سولومون و همکاران، ۱۹۸۴؛ لای، ۱۹۹۳). برنامه‌ریزی تا حدود زیادی می‌تواند میزان اهمال‌کاری را در افراد کاهش دهد. در بحث اهمیت مدیریت زمان، اسمیت (۱۹۹۴) بیان می‌دارد: «شما زندگی خود را با کنترل زمان خود، کنترل می‌کنید.» این جمله به بهترین نحو توضیح می‌دهد که چرا مدیریت زمان یک جزء مهم از خودتنظیمی است. توسعه مهارت‌های مدیریت زمان همبستگی قوی با دستاوردهای تحصیلی دبیرستان (فولگینی^۱ و استیونسون^۲، ۱۹۹۵)، عزت نفس افزایش یافته (فراری^۳، ۱۹۹۴)، سطوح کمتر درماندگی آموخته‌شده (کلاین^۴، ون‌درپلوگ^۵، تاپمن^۶، ۱۹۹۴)، احساس شایستگی بیشتر (هیگی^۷ و دوینل^۸، ۱۹۹۲) و مسند مهارت‌گذاری درونی (فراری و امونس^۹، ۱۹۹۴) را نشان می‌دهد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که راهبردهای فراشناخت از عوامل پیش‌بینی‌کننده اهمال‌کاری تحصیلی هستند. به نظر می‌رسد، دانش‌آموزانی که با مهارت‌های فراشناختی و کنترل شرایط یادگیری، بر عملکرد خود نظارت دارند، کمتر امور تحصیلی‌شان را به تعویق می‌اندازند. دانش‌آموزان غیر اهمال‌کار با استفاده از راهبردهای فراشناختی (خود

-
1. Fulgini, A.F.
 2. Stevenson, H.W.
 3. Ferrari, J.R.
 4. Kleijn, W.C.
 5. Van der Ploeg, H.M.
 6. Topman, R.N.
 7. Higbee, J.L.
 8. Dwinell, P.L.
 9. Emmons, R.A.



پرسشی، خود نظارتی و خود ارزیابی) بر چگونگی یادگیری خود واقف‌اند، در حالی که دانش‌آموزان اهمال‌کار کمتر از این راهبردها استفاده می‌کنند. این یافته نیز همسو با یافته‌های پیشین است. دانش‌آموزانی که خودتنظیمی فراشناخت دارند، انگیزه‌ی تحصیلی بالاتری دارند و در یادگیری از همالان‌شان موفق‌ترند (پینتریچ، ۲۰۰۳). ولترز (۲۰۰۳ و ۲۰۰۴)، نشان می‌دهد، عدم استفاده از راهبردهای فراشناخت موجب درجات بالایی از اهمال‌کاری در دانش‌آموزان می‌شود. همچنین هاوول^۱ و واتسون^۲ (۲۰۰۷)، اعتقاد دارند، استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناختی توسط دانش‌آموزان، اهمال‌کاری را در آنان کاهش می‌دهد. بر اساس پژوهش حاضر، علاوه بر اهمیت نظارت بر یادگیری توسط خود دانش‌آموز، کنترل تلاش‌هایشان نیز به کاهش اهمال‌کاری تحصیلی کمک می‌کند. تنظیم تلاش رابطه منفی و معناداری را با اهمال‌کاری تحصیلی نشان می‌دهد. تنظیم تلاش به دانش‌آموزان کمک می‌کند، به طور مستمر تلاششان را برای استفاده از راهبردهای یادگیری ادامه دهند (گارسا و مک کاجی، ۱۹۹۱ به نقل از ریکس و دان، ۲۰۱۰). پژوهش‌های پیشین تأییدی بر این یافته‌هاست (ولترز، ۲۰۰۳؛ ریکس^۳، و دان^۴، ۲۰۱۰).

در مورد تفاوت اهمال‌کاری تحصیلی در دختران و پسران، تحقیقات دوپهلو و مبهم می‌باشند. بعضی از تحقیقات بیانگر عدم وجود رابطه معنادار بین جنسیت و اهمال‌کاری تحصیلی است (سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)؛ و بعضی دیگر احتمال اهمال‌کاری مردان را بالاتر می‌داند (فراری و همکاران، ۱۹۹۵). در پژوهش حاضر تفاوت معناداری بین دو جنس در میزان اهمال‌کاری تحصیلی دیده نشد. با این وجود در بعضی مؤلفه‌های خودتنظیمی این تفاوت دیده شد. دانش‌آموزان دختر از راهبرد مرورذهنی بیشتر از پسران استفاده می‌کردند و همچنین تنظیم

-
1. Howell, J.
 2. Watson, C.
 3. Rakes, C.
 4. Dunn, E.

تلاش بالاتری داشتند. تحقیقات پیشین تأییدی بر این یافته‌اند. بیدجرانو^۱ (۲۰۰۵)، نشان می‌دهد دختران به طور معناداری از راهبردهای شناختی همچون مرور ذهنی بیشتر از پسران استفاده می‌کنند. او به این فرضیه باور دارد، که دختران انعطاف‌پذیری بالاتر دارند و نسبت به آنچه که محیط برای یادگیری ارائه می‌دهد، با ذهنی بازتر مواجه می‌شوند. به طور کلی بسیاری از پژوهشگران (به طور مثال؛ زیمرمان، و مارتینز-پونز، ۱۹۹۰؛ ولترز، ۲۰۰۳؛ نیمیورتا^۲، ۱۹۹۷)، اعتقاد دارند دختران بیشتر از راهبردهای یادگیری استفاده می‌کنند و بیشتر بر یادگیری خود نظارت دارند. همچنین طاهری خراسانی (۱۳۸۷)، نشان می‌دهد در جامعه ایرانی؛ سیستم آموزشی، جامعه و خانواده از دختران انتظار انجام رفتار خودنظم یافته بیشتری دارند (چاری، و دهقانی، ۱۳۸۷). بنابراین به نظر می‌رسد، تفاوت معنادار این مولفه‌های خودتنظیمی در دختران توجیه‌پذیر است. نتیجه جالب توجه دیگر در این پژوهش، بیشتر بودن یادگیری از همسالان در دختران است. اکلس^۳ (۱۹۹۴) اعتقاد دارد، دیدگاه سنتی والدین بر نقش جنسیتی فرزندان آن‌ها موثر است. آن‌ها پسران خود را تشویق می‌کنند به ورزش کردن و فعالیت‌های محاسباتی بپردازند و دخترانشان را به فعالیت با همسالانشان و مطالعه کردن تشویق می‌کنند (گالاکر^۴، و کافمن^۵، ۲۰۰۵). براساس نظریه او می‌توان معناداری تفاوت مرور ذهنی تکالیف و یادگیری از همسالان را در دختران توجیه کرد. همچنین زلدین^۶ و پاجرس^۷ (۲۰۰۰) توضیح می‌دهند که در نوجوانی عزت نفس دختران کاهش پیدا کرده و نیازمند رابطه‌ی دوستانه‌ی حمایت‌گرانه می‌شوند، به خصوص دوستانی که با آن‌ها در زمینه امور تحصیلی مشارکت می‌کنند. پژوهش

-
1. Bidjerano, T.
 2. Niemievirta, M.
 3. Eccles, J.S.
 4. Gallagher, A.M.
 5. Kaufman, J.C.
 6. Zeldin, A.L.
 7. Pajares, F.

علی‌خانی و مهرمحمدی (۱۳۸۳)، نیز تأییدی بر این یافته‌ها است. آن‌ها نشان می‌دهند که فعالیت‌های یادگیری انفرادی در دانش‌آموزان مدارس پسرانه ایران بیش از مدارس دخترانه است.

در مجموع باید در نظر داشت که پژوهش حاضر از نوع همبستگی است و باید در تفسیر و تبیین داده‌ها جانب احتیاط را رعایت کرد و در تحقیقات آتی روابط علی متغیرها بررسی شود. همچنین پیشنهاد می‌شود، پژوهشی به منظور آموزش این راهبردها جهت کاهش اهمال‌کاری تحصیلی در دانش‌آموزان، انجام شود.

منابع فارسی

- حسین‌چاری، مسعود؛ دهقانی، یوسف. (۱۳۸۷). پیش‌بینی میزان اهمال‌کاری تحصیلی براساس راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری. پژوهش در نظام‌های آموزشی. (۴)، ۶۳-۷۵.
- حیدری، محمود. (۱۳۸۹). بررسی جایگاه خودناتوان‌سازی در مدل ساختاری پیش‌بین موفقیت تحصیلی، پایان‌نامه دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهیدبهشتی.
- خادمی، محسن؛ نوشادی، ناصر. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز.
- علیخانی، محمدحسین؛ مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۳). بررسی پیامدهای قصد نشده ناشی از محیط اجتماعی مدارس دوره متوسط اصفهان. مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز. (۳)، ۲۱-۱۴۶.
- کرمی، داود. (۱۳۸۸). میزان شیوع اهمال‌کاری در دانشجویان و ارتباط آن با اضطراب و افسردگی. مجله اندیشه و رفتار. ۳۴: ۲۵-۱۳ (۴).

منابع انگلیسی

- Beswick, G., Rothblum, E. D. & Mann, L. (1988). Psychological antecedents to student procrastination, *Australian Psychologist*, 23, 207–217.
- Bidjerano, T. (2005). Gender difference in Self-regulation learning. Annual meeting of the northeastern educational research Association, 36th.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1991). Amotivational approach to self: Integration personality. In R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, Vol 38: Perspectives on motivation
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and selfdetermination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 1024-1037. (pp. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Dembo, Myron H. and Eaton, M. J. “Self-Regulation of Academic Learning in Middle-Level Schools.” *The Elementary School Journal* 100.5 (2000):473- 490.
- Eccles, J. S. (1994). Understanding women’s educational and occupational choices: Applying the Eccles et al. model of achievement-related choices. *Psychology of Women Quarterly*, 18, 585– 609
- Eccles, J., Midgley, C., & Adler, T. (1984). Graderelated changes in the school environment: Effects on achievement motivation. In J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation* (pp. 283-331). Greenwich, CT: JAI.
- Ferrari, J. R. (1992). Procrastinators and perfect behavior: An exploratory factor analysis of self-presentation, self-awareness, and self-handicapping components. *Journal of Research in Personality*, 26, 75-84.
- Ferrari, J. R., & Emmons, R. A. (1994). Procrastination as revenge: Do people report using delays as a strategy for vengeance? *Personality and Individual Differences*, 17, 539-544.
- Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with nonclinical and clinical samples. *Journal of Social Behavior and Personality*, 10, 143-156.
- Flett, G. L., Hewitt, P. L., Blankstein, K. R., & Koledin, S. (1992). COMPONENTS OF PERFECTIONISM AND PROCRASTINATION IN COLLEGE STUDENTS, 20(2), 85-94.
- Gallagher, A. M., & Kaufman, J. C. (2005). *Gender differences in mathematics: An integrative psychological approach*. New York: Cambridge University Pres.
- Higbee, J. L., & Dwinell, P. L. (1992). The development of underprepared freshmen enrolled in a self-awareness course. *Journal of College Student Development*, 33, 26-33.



- Howell, J. Watson, C. (2007). Procrastination: Associations with achievement goal orientation and learning strategies, *Personality and Individual Differences* 43 (2007) 167-17.
- Kleijn, W. C., Van der Ploeg, H. M., & Topman, R. M. (1994). Cognition, study habits, trait anxiety, and academic performance. *Psychological Report*, 75, 1219-1226.
- Lay, C. H. (1992). Trait procrastination and the perception of person-task characteristics. *Journal of Social Behavior and Personality*, 7, 483-494.
- Lay, C., & Schouwenburg, H. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior and Personality* 8, 647- 662.
- Lay, C. H., & Silverman, S. (1996). Trait procrastination, anxiety, and dilatory behavior. *Personality and Individual Differences*, 21, 61-67.
- Lipincott, J. (2010). The Relationship Between Procrastination and Perfectionism in Undergraduate College Students. John Brown University.
- Milgram, N.A., Srolof, B., & Rosenbawm, M. (2003). "the procrastination of everyday life". *Journal of Research in Personality*, 12, 197-212.
- Niemivirta, M. (1997). Gender differences in motivational cognitive patterns of self-regulated learning. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.
- Rakes, G. C., & Dunn, K. E. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9(1), 78-93.
- Senécal, C., Koestner, R., & Vallerand, R. J. (1995). Self-regulation and academic procrastination. *The Journal of Social Psychology*, 135(5), 607-619.
- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive-behavioral correlates, *Journal of Counseling Psychology*, 31, 503-509.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1994). Procrastination Assessment Scale-Students (PASS). In J. Fischer and K. Corcoran (Eds.) *Measure for Clinical Practice (Volume 2, pp. 446-452)*. New York: The Free Press.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133, 65-94.
- Stöber, J., & Joormann, J. (2001). Worry, procrastination, and perfectionism: Differentiating amount of worry, pathological worry, anxiety, and depression. *Cognitive Therapy and Research*, 25, 49-60.
- Van Eerde, W. (2000). Procrastination: Self-regulation in initiating aversive goals. *Applied Psychology*, 49, 372-389.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology*, 95, 179-187.

- Zeldin, A.L., & Pajares, F.(2000). Against the odds: Self-efficacy beliefs of woman in mathematical, scientific, and technological careers”. American Educational Research Journal, 37, 215-246.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. Journal of Educational Psychology, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Selfregulatory dimensions of academic learning and motivation. In G. D. Phye (Ed.), Handbook of academic learning: Construction of knowledge (pp. 105-125). San Diego, CA: Academic Press.