

# رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش آموزان □

## The Relationship between Academic Identity and Self-Regulation Learning Strategies with Academic Procrastinate Students □

Ebrahim Gazidari, MSc ✉  
Masoud Gholamali Lavasani, PhD  
Javad Ejei, PhD

ابراهیم گزیدری\*  
دکتر مسعود غلامعلی لواسانی\*  
دکتر جواد اژه ای\*

### Abstract

Aim of the current study was to investigate the relationship among academic identity, self regulation learning strategies and academic procrastination. To fulfill the stated goal, 311 students of in secondary school of Kahrizak (Tehran) using multistage cluster sampling method were selected. For assessing the research variables, the participants completed the academic identity Was Isaacson (2008), The motivated strategies for learning questionnaire Pintrich & Degroot (1990) and the academic procrastination questionnaires Solomon & Rothblum (1984). Validity of instruments were determined by confirmation of the panel of experts. Reliability of instruments were calculated by Alpha coefficient. Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis showed that academic foreclosure identity and academic diffusion identity had a significant positive relation with procrastination. In addition results indicated the negative significant relation between academic success, immature, academic identity and self regulating learning strategies with procrastination. Results also showed that successful academic identity cooperation in learning, cognitive self-regulation, and delayed academic identity play an important role in explaining academic procrastination therefore, academic identity, and self-regulation learning strategies can reduce academic procrastination.

**Keywords:** academic identity, self-regulation learning strategies, academic procrastination

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه منزلت های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی است. به این منظور ۳۱۱ نفر از دانش آموزان پایه سوم دبیرستان های منطقه کهریزک تهران به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب و پرسشنامه های هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریش و دیگروت (۱۹۹۰) و اهمال کاری تحصیلی سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) را تکمیل نمودند. روایی ابزارها به وسیله متخصصان، مورد تأیید قرار گرفت و اعتبار آنها با استفاده از آلفای کرونباخ محاسبه گردید. یافته های به دست آمده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره بیانگر رابطه مثبت و معنادار میان هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی سردرگم با اهمال کاری تحصیلی و رابطه منفی و معنادار میان هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی زودرس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی بود. نتایج همین طور نشان می دهد که مولفه های هویت تحصیلی موفق، همیاری در یادگیری، خودنظم دهی فراشناختی و هویت تحصیلی دیررس بیشترین سهم در تبیین اهمال کاری تحصیلی دارند. بنابراین، منزلت های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می تواند در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشد.

کلید واژه ها: هویت تحصیلی؛ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی؛ اهمال کاری تحصیلی.

□ Department of Educational Psychology and Counseling  
University of Tehran. I.R.Iran  
✉ Email: gazidari@alumni.ut.ac.ir

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۲/۱۱/۱۲ تصویب نهایی: ۱۳۹۳/۱۲/۳  
\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشگاه تهران

## ● مقدمه

از مسائل مهم در حوزه برنامه ریزی، آموزش و پیشرفت تحصیلی، توجه به ابعاد روان شناختی است. یکی از این ابعاد، «اهمال کاری» است که رفتاری متداول در محیط های آموزشی می باشد. اهمال کاری از جمله مشکلات رفتاری است که شیوع بسیار زیادی دارد. و در بین عموم افراد پدیده رایج می باشد. هال و واتسون (۲۰۰۷) اهمال کاری را فرمی شایع و نقصی در خودتنظیمی می دانند که به طور کامل درک نشده است و آن را به عنوان ناتوانی بر اعمال نظارت بر افکار، هیجانات، تکانه ها و انجام تکلیف با توجه به معیارهایی که فرد برگزیده است، تعریف نموده اند. به عبارتی، اهمال کاری عبارت است از طفره رفتن، طول دادن و به عقب انداختن انجام تکالیف (روساریو و همکاران، ۲۰۰۹).

اهمال کاری بر مبنای مولفه های شناختی، عاطفی و رفتاری آن، تظاهرات گوناگونی دارد از جمله: «اهمال کاری تحصیلی» (الیس و ناوس، ۲۰۰۰؛ سولومون و راثلوم، ۱۹۸۴)، اهمالکاری عمومی، «اهمال کاری در تصمیم گیری» (فراری، ۱۹۹۱؛ به نقل از بالکیس و دیور، ۲۰۰۹)، «اهمال کاری نوروتیک» و «اهمال کاری و سواس گرانه» (الیس و ناوس ۱۹۹۷، ۲۰۰۰). «اهمال کاری تحصیلی» از شایع ترین انواع اهمال کاری است که یک رویداد فراگیر میان دانشجویان دانشگاه و دانش آموزان می باشد (حسین و سلطان، ۲۰۱۰). راثلوم، سولومون و موراکامی (۱۹۸۶)، اهمال کاری تحصیلی را تمایل همیشگی فراگیران برای به تعویق انداختن فعالیت های تحصیلی تعریف نموده اند که تقریباً همیشه با «اضطراب» همراه است. نمونه بارز آن به تعویق انداختن مطالعه درس تا شب امتحان و شتاب و اضطراب ناشی از آن است که گریبان گیر دانش آموزان و دانشجویان می شود. اهمال کاری تحصیلی یک مشکل رفتاری در به تاخیر انداختن وظایف و تکالیف که نیازمند انجام شدن و به انجام رسیدن است می باشد. (الباسایو و آتدولا، ۲۰۱۰). در سال های اخیر اهمال کاری تحصیلی به عنوان نوعی «نقص در خودتنظیمی» در معنای ناتوانی فرد در مهار افکار، هیجانات، عواطف و عملکرد مطابق با معیارهای مورد نظر خود مطرح شده است (ولترز، ۲۰۰۳؛ استیل، ۲۰۰۷؛ هاوول و واتسون، ۲۰۰۷؛ هاوول، واتسون و پائول، ۲۰۰۶؛ پارک و راین، ۲۰۱۲؛ جندرن، ۲۰۱۱). کمبود در رفتارهای خودتنظیم شونده مانند تعیین هدف، استفاده از راهبرد و نظارت بر فرایندهای تفکر و یادگیری، منجر به ناقص ماندن یا اجتناب از کار می شود. در اغلب موارد گفته

می شود که دانش آموزان نمی آموزند، به این دلیل که آنها فاقد «انگیزه» کافی هستند. با این حال، اغلب «فقدان/انگیزه» از آنجا ناشی می شود که دانش آموزان در تلاش برای یادگیری، «پیشرفت» را تجربه نمی کنند، زیرا آنها قادر به «خودنظم دهی» فرایند یادگیری شان نیستند (بوکارتس، ۲۰۱۱؛ به نقل از پاندرو، آلن سو، هورس، ۲۰۱۲).

پنتریچ (۲۰۰۴) خودتنظیمی را یک فرایند فعال و سازمان یافته می داند که یادگیرندگان از طریق آن اهداف یادگیری خود را تنظیم کرده، می کوشند تا بر شناخت و انگیزش و رفتار خود نظارت کنند. به عبارت دیگر، خودتنظیمی به توانایی برای اعمال کنترل بر افکار، احساسات، انگیزش ها و عملکرد کار در رابطه با معیارهای مورد نظر اشاره دارد (فوس و بامیستر، ۲۰۰۴). «راهبردهای یادگیری خودتنظیمی»<sup>۲</sup>، به نقش فرد در فرایند یادگیری تاکید می کنند، که به موجب آن یادگیرندگان به طور فعال و مستمر شناخت ها، رفتارها و تلاش هایشان را جهت دستیابی به اهداف مورد نظر هدایت می کنند؛ لذا خودتنظیمی اثربخش، نیازمند آن است که یادگیرندگان، هدف و انگیزشی در جهت دستیابی به این اهداف داشته باشند. از طرفی، انسان از طریق فعالیت های شناختی خود و مهار محیط زندگی اش می تواند با تقویت و تنبیه شخصی در خود ایجاد انگیزش کند و از این راه به مهار رفتار خود بپردازد (ماتوگا، ۲۰۰۹؛ به نقل از لواسانی، اژه ای و داودی، ۱۳۹۲). بنابراین، این یادگیری، نوعی یادگیری است که حاصل رفتارها و افکار خودانگیخته فرد در جهت دستیابی به اهداف یادگیری خویش می باشد (زیمرمن و شانک، ۲۰۰۱؛ به نقل از ربانی و یوسفی، ۱۳۹۳).

نتایج پژوهش پارک و راین (۲۰۱۲) نشان داد که اهمال کاری با مهارت های خود تنظیمی ضعیف و رفتار تدافعی از جمله راهبردهای خود ناتوان سازی، ارتباط مثبت دارد. همچنین از بین مولفه های یادگیری خودتنظیمی «اضطراب امتحان» و «اهداف بیرونی» ارتباط مثبتی با اهمال کاری نشان دادند. اما مولفه دیگر راهبردهای خودتنظیمی از جمله خودکارآمدی، راهبردهای فراشناختی مدیریت زمان و محیط مطالعه، تلاش خودنظم دهی و اهداف درونی همبستگی منفی بالایی با اهمال کاری داشتند. بنابراین اهمال کاری در افراد دارای ضعف در مهارت های خودتنظیمی نمود پیدا می کند. جوکار و دلاورپور (۱۳۸۶) در پژوهشی اهمال کاری را به عنوان نوعی نقص در خود تنظیمی تلقی کرده اند و یکی از مولفه های خودتنظیمی (اهداف پیشرفت) را در رابطه با اهمال کاری بررسی نمودند. این پژوهش نشان داد که اهداف

عملکردی-اجتنابی و تسلطی-اجتنابی پیش بینی کننده های مثبت و هدف تسلط گرایشی پیش بینی کننده منفی اهمال کاری تحصیلی است.

مسئله دیگری که در پژوهش های پیشین از نظر دور مانده و در تحقیق حاضر بدان پرداخته می شود ارتباط اهمالکاری با منزلت های هویت تحصیلی است. گراهام و آندرسون (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می دانند. هویت تحصیلی می تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آندهای اهمال کاری تحصیلی محسوب شود. «هویت تحصیلی» فرایند پاسخ گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، این که آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه های مختلف تحصیلی بوجود می آید. همچنین با این احساس موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲). واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به عنوای یکی از حیطه های مهم زندگی، منزلت های چهارگانه هویت تحصیلی را به شرح ذیل ارائه کرده اند:

منزلت «هویت تحصیلی سردرگم»<sup>۳</sup> به عدم اکتشاف یا تعهدی که اغلب با تعلل در خصوص تصمیم هایی که مربوط به ارزش های تحصیلی است اشاره دارد. «هویت تحصیلی زودرس»<sup>۴</sup> بیانگر تعهدات دانش آموز نسبت به ارزش ها و آرمان های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین، معلمان، همسالان) گرفته شده است. منزلت «هویت تحصیلی دیررس»<sup>۵</sup> به زمان تردید تحصیلی یک دانش آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه گیری درباره ارزش ها و اهداف تحصیلی تلاش می کنند. آخرین منزلت شکل گیری هویت تحصیلی، منزلت «هویت تحصیلی موفق»<sup>۶</sup> است که به تعهدی نسبت به مجموعه ای از ارزش های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال یک دوره اکتشاف بوجود آمده است. نتایج مطالعه شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) نیز نشان داد که بین «هویت سردرگم» و «هویت دیررس» با اهمال کاری ارتباط مثبتی وجود دارد و منزلت هویت تحصیلی موفق ارتباط منفی با اهمال کاری دارد و بین منزلت هویت زودرس و اهمال کاری ارتباط معناداری نشان داده نشد. فراری و همکاران (۱۹۹۵) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که سبک سردرگم/اجتنابی ارتباط مثبتی با اهمال کاری تحصیلی و سبک اطلاعاتی ارتباط منفی با اهمال کاری

تحصيلی دارد. یافته های *امانی* (۱۳۸۹) نشان داد که به طور کلی بين متغيرهای منزلت های هويت تحصيلی، جهت گیری های هدفی با پیشرفت تحصيلی رابطه وجود دارد و متغيرهای هويت تحصيلی سردرگم، جهت گیری هدفی با رویکرد- تبخري و هويت تحصيلی زودرس بیشترین سهم را در تبیین پیشرفت تحصيلی دارند. *کلمسترا* و همکاران (۲۰۱۰) دریافتند که تفاوت های جنسی در تعهد، اکتشاف و تجدید نظر در تعهد در اوایل نوجوانی بیشتر است اما در اواخر نوجوانی کاهش می یابد، بنابراین به نظر می رسد دختران از پسران در شکل گیری هويت در اوایل و اواسط نوجوانی جلوترند (به نقل از کورسیتی و همکاران، ۲۰۱۳).

به دليل اهميت موضوع یادگیری و پیشرفت تحصيلی بايد عواملی که باعث اختلال در روند آن می شود را یافته و اصلاح نمود. اهمال کاری تحصيلی یکی از مشکلاتی است که در زمينه پیشرفت تحصيلی بروز می کند و به شکل ضعف در عملکرد و در نهايت منجر به افت تحصيلی می شود. بنابراین با توجه به مطالعات پیشین، پژوهشی تاکنون در رابطه با منزلت های هويت تحصيلی با اهمال کاری تحصيلی مشاهده نشده است و فقط پژوهش های اندکی در راستای سبک های هويت و پایگاه های هويت با اهمال کاری صورت گرفته است. از آنجایی که پایگاه های هويت با منزلت های هويت تحصيلی همپوشانی دارند؛ نیاز به پژوهش های بیشتری در این حوزه احساس می شود. بنابراین در پژوهش حاضر درصدد آن هستیم؛ ارتباط بين منزلت های هويت تحصيلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصيلی و همچنین تعیین پیش بینی کنندگی هر یک از متغيرها بر اهمال کاری تحصيلی را مورد بررسی قرار دهيم.

## ● روش

روش مورد استفاده در پژوهش حاضر توصیفی و طرح آن از نوع همبستگی است. «جامعه آماری» مورد مطالعه در این پژوهش را دانش آموزان گروه نظری سال سوم دبیرستان های منطقه کهریزک استان تهران که در سال تحصيلی ۹۱-۱۳۹۲ مشغول به تحصيل بودند، تشکیل می دهند ( $N=1078$ ). با توجه به حجم جامعه آماری، نمونه ای به حجم ۳۱۱ نفر (۱۹۱ دختر و ۱۲۰ پسر) با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شد. دانش آموزان پایه سوم به این دلیل انتخاب شده اند که در مرحله نسبتاً ثابت و پایداری از لحاظ تحصيل قرار دارند. آنها نه تازه، وارد دبیرستان شده اند که اضطراب به دوره جدید را داشته باشند، نه در سال آخر هستند که اضطراب کنکور را تجربه کنند. بنابراین

پاسخ آنها می تواند از انسجام و ثبات بیشتر برخوردار باشد. برای جمع آوری داده ها، تعداد ۳۷۰ پرسشنامه پس از کسب مجوزهای لازم در بین دانش آموزان توزیع گردید و از پاسخگویان خواسته شد تا به همه سوالات پاسخ دهند. در نهایت ۳۱۱ پرسشنامه بدون نقص عودت داده شد و در تحلیل نهایی مورد استفاده قرار گرفت. برای تجزیه و تحلیل داده ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره گام به گام با استفاده از نرم افزار آماری SPSS استفاده شد.

## ● ابزار

به منظور اندازه گیری متغیر اهمال کاری تحصیلی از مقیاس (سولومون و راثبلوم، ۱۹۸۴)؛ منزلت های هویت تحصیلی از پرسشنامه (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از پرسشنامه (پتتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰) استفاده شد که هر یک به صورت جداگانه به همراه اعتبار و روایی آن گزارش شده است.

□ الف: مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی - نسخه دانش آموز<sup>۷</sup> (PASS): این مقیاس توسط سولومون و راثبلوم (۱۹۸۴) برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و آمادگی برای مقالات پایان ترم، ساخته شده و شامل ۲۷ ماده است. مولفه اول، آماده کردن تکالیف شامل ۱۱ ماده؛ مولفه دوم، آمادگی برای امتحان شامل ۸ ماده؛ مولفه سوم، آمادگی برای مقاله های پایان ترم شامل ۸ ماده است که در یک مقیاس پنج درجه ای از «هرگز» (نمره ۱) تا «همیشه» (نمره ۵) پاسخ داده می شوند. اعتبار مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه<sup>۷</sup> که سولومون (۱۹۹۸) انجام داد برای کل مقیاس ۰/۷۹، آمادگی برای امتحان ۰/۸۵، آمادگی برای تکالیف ۰/۸۶ و آمادگی برای مقالات پایان ترم ۰/۸۹ به دست آمده است. در مورد روایی مقیاس نیز با استفاده از روایی همسانی درونی ضریب ۰/۸۴ به دست آمده است. همچنین در پژوهشی که جوکار و دلاوریور (۱۳۸۶) انجام دادند ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۱ را برای این مقیاس گزارش کردند. در پژوهش حاضر نیز اعتبار مقیاس به روش آلفای کرونباخ محاسبه گردید و ضریب آلفای به دست آمده ۰/۹۱ بود.

□ ب: پرسشنامه هویت تحصیلی<sup>۸</sup>: در این پژوهش، برای سنجش منزلت های هویت تحصیلی از پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) که نسخه فارسی آن توسط

حجازی و همکاران (۱۳۹۰) تهیه شده، استفاده شده است. نمونه اصلی ابزار دارای چهار خرده مقیاس و ۴۰ ماده است که روی یک طیف پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. مولفه اول، هویت تحصیلی موفق شامل ۱۰ ماده؛ مولفه دوم، هویت تحصیلی دیررس شامل ۸ ماده؛ مولفه سوم، هویت تحصیلی سردرگم شامل ۸ ماده و مولفه چهارم، هویت تحصیلی زودرس شامل ۱۰ ماده است. نسخه فارسی ابزار شامل ۳۲ ماده می باشد که ماده‌های ۱۹، ۲۲، ۲۷ و ۳۶ در روایی یابی محتوایی و ماده‌های ۱۰، ۱۱، ۲۰ و ۳۳ در تحلیل عاملی حذف شدند. حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰) بیان کردند که مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی دارای روایی و اعتبار قابل قبولی در میان دانش آموزان ایرانی می باشد. بنابراین، در پژوهش حاضر اعتبار هویت موفق ۰/۸۵، اعتبار هویت دیررس ۰/۷۲، اعتبار هویت سردرگم ۰/۷۱ و اعتبار هویت زودرس ۰/۵۹ به روش آلفای کرونباخ به دست آمده است.

□ ج: پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی: برای سنجش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از نسخه فرعی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری<sup>۹</sup> (MSLQ) پنتریچ و دیگرورت استفاده شد. یکی از نسخه‌های فرعی این پرسشنامه، پرسشنامه ۳۱ ماده ای است که تحت عنوان «مقیاس‌های اندازه‌گیری راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده» توسط کارترین، اس.چن مورد استفاده قرار گرفته است. پرسشنامه مذکور شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی (برای اندازه‌گیری مولفه خودنظم‌دهی فراشناختی) و راهبردهای مدیریت منابع (برای اندازه‌گیری مولفه‌های زمان و محیط مطالعه، تلاش و نظم‌دهی، همیاری در یادگیری و کمک در یادگیری) می باشد که روی یک طیف هفت درجه ای از «کاملاً مخالفم» (نمره ۱) تا «کاملاً موافقم» (نمره ۷) قرار دارند (پنتریچ و دیگرورت، ۱۳۸۳). طبق بررسی‌های پنتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰)، پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دارای روایی و اعتبار قابل قبولی گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار این آزمون با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمده است که نشان دهنده اعتبار بالای آزمون است.

### ● یافته‌ها

به منظور بررسی رابطه میان متغیرهای هویت تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی و اهمال کاری تحصیلی از آزمون معنی داری همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج مندرج در جدول ۱ نشان دهنده نتایج این تحلیل می باشد. با توجه به این جدول، مولفه‌های هویت موفق،

هویت زودرس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودنظم دهی فراشناختی، زمان و محیط مطالعه، همیاری در یادگیری و کمک در یادگیری با اهمال کاری تحصیلی در سطح (۰/۰۵) رابطه منفی معناداری دارد که مقادیر آن به ترتیب (۰/۶۹، -۰/۶۱، -۰/۵۸، -۰/۵۳، -۰/۶۹) می باشد و مولفه های هویت دیررس و هویت سردرگم نیز با اهمال کاری تحصیلی (۰/۴۴، ۰/۴۴، ۰/۵۲، ۰/۵۲) در سطح (۰/۰۵) رابطه مثبت معناداری دارد. اما مولفه تلاش و نظم دهی رابطه معناداری را با اهمال کاری تحصیلی نشان نداده است (۰/۰۲). بنابراین یافته ها نشان می دهند که «اهمال کاری تحصیلی» با همه مولفه ها (بجز تلاش نظم دهی) ارتباط معنادار دارد که همبستگی منفی و معنادار با هویت موفق، هویت زودرس و راهبردهای خودتنظیمی مطابق با انتظار است این نوع رابطه به این معنی است که هر قدر دانش آموزان از «هویت موفق» و «هویت زودرس» بالاتری برخوردار باشند، اهمال کاری تحصیلی کمتری را تجربه می نمایند و هر اندازه «راهبردهای خودتنظیمی» در دانش آموزان بیشتر باشد به همان میزان اهمال کاری تحصیلی کاهش خواهد یافت. همچنین این متغیر با هویت دیررس و هویت سردرگم همبستگی مثبت و معنادار دارد که مطابق با انتظار و پیش بینی است، این نوع رابطه به این معنی است که با افزایش هویت تحصیلی سردرگم و دیررس، اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش می یابد.

جدول ۱. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱
اهمالکاری	۱										
هویت موفق	۰/۶۹**	۱									
هویت دیررس	۰/۴۴**	-۰/۳۵**	۱								
هویت سردرگم	۰/۵۲**	-۰/۵۷**	۰/۵۳**	۱							
هویت زودرس	-۰/۵۳**	۰/۷۲**	-۰/۱۱**	-۰/۳۷**	۱						
راهبردهای خودتنظیمی	-۰/۵۸**	۰/۶۶**	-۰/۲۶**	-۰/۴۷**	۰/۵۵**	۱					
خودنظم دهی فراشناختی	-۰/۶۱**	۰/۶۷**	-۰/۳۵**	-۰/۴۶**	۰/۵۶**	۰/۹۰**	۱				
زمان و محیط مطالعه	-۰/۲۱**	۰/۳۱**	-۰/۰۹	-۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۶۲**	۰/۳۵**	۱			
تلاش نظم دهی	۰/۰۲۸	۰/۱۰	۰/۱۲**	۰/۰۵	۰/۱۴**	۰/۲۷**	۰/۲۴**	۰/۱۶**	۱		
همیاری در یادگیری	-۰/۵۸**	۰/۵۴**	-۰/۲۸**	-۰/۴۴**	۰/۴۳**	۰/۷۰**	۰/۵۹**	۰/۲۴**	۰/۰۸۹	۱	
کمک در یادگیری	-۰/۴۳**	۰/۴۷**	-۰/۰۵۹	-۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۷۶**	۰/۵۶**	۰/۴۷**	۰/۱۸**	۰/۵۲**	۱

\*\* p&lt;0/1 \* p&lt;0/5



همچنين برای تعيين سهم متغيرهای «هويت تحصيلی» و «راهبردهای یادگیری خودتنظيمی» در تبیین میزان واریانس متغير اهمال کاری تحصيلی از روش تحليل رگرسيون چندگانه به شیوه گام به گام استفاده شد. از نتایج جدول ۲ استنباط می شود که مولفه های هويت تحصيلی موفق، همیاری در یادگیری، خودنظم دهی فراشناختی و هويت تحصيلی دیررس، در چهار گام توانستند ۰/۵۸ درصد از واریانس اهمال کاری تحصيلی را تبیین نمایند و هيچ يک از مولفه های ديگر قدرت پيش بينی کنندگی اهمال کاری تحصيلی را ندارند.

جدول ۲. خلاصه نتایج تحليل رگرسيون گام به گام اهمالکاری تحصيلی با متغيرهای پيش بين

مدل	R	R <sup>2</sup>	F	$\Delta R^2$	DF <sup>1</sup>	DF <sup>2</sup>	p
هويت موفق	۰/۶۹	۰/۴۸	۲۹۴/۵۷	۰/۴۸	۱	۳۰۹	۰/۰۰۱
هويت موفق، همیاری	۰/۷۴	۰/۵۴	۱۸۸/۴۳	۰/۵۴	۲	۳۰۸	۰/۰۰۱
هويت موفق، همیاری، هويت دیررس	۰/۷۶	۰/۵۷	۱۴۳/۰۳	۰/۵۷	۳	۳۰۷	۰/۰۰۱
هويت موفق، همیاری، هويت دیررس، خودنظم دهی	۰/۷۶	۰/۵۸	۱۰۹/۶۷	۰/۵۸	۴	۳۰۶	۰/۰۰۱

با توجه به ضرایب حاصل از تحليل رگرسيون گام به گام می توان گفت که هويت موفق ( $r = -۰/۱۱$ )، همیاری در یادگیری ( $r = -۰/۲۹$ ) و خود نظم دهی فراشناختی ( $r = -۰/۱۱$ ) پيش بينی کننده های منفی و معنادار متغير اهمال کاری تحصيلی هستند و با توجه به علامت

جدول ۳. ضرایب حاصل از تحليل رگرسيون گام به گام اهمالکاری تحصيلی بر حسب متغيرهای پيش بين

متغيرهای وارد شده	B	B	SE	T	p
ثابت	۱۲۳/۹۰۱		۲/۳۶۴	۵۲/۴۰۵	۰/۰۰۱
هويت تحصيلی موفق	-۱/۳۵۰	-۰/۶۹۹	۰/۰۷۹	-۱۷/۱۶۳	۰/۰۰۱
ثابت	۱۲۵/۰۲۸		۲/۲۲۶	۵۶/۱۶۱	۰/۰۰۱
همیاری در یادگیری	-۱/۰۳۹	-۰/۵۳۸	۰/۰۸۸	-۱۱/۸۲۸	۰/۰۰۱
	-۰/۸۸۲	-۰/۲۹۷	۰/۱۳۵	-۶/۵۲۸	۰/۰۰۱
ثابت	۱۰۵/۶۳۳		۴/۵۰۱	۲۳/۴۶۹	۰/۰۰۱
هويت تحصيلی دیررس	-۰/۹۳۳	-۰/۴۸۳	۰/۰۸۷	-۱۰/۶۶۱	۰/۰۰۱
	-۰/۸۰۷	-۰/۲۷۱	۰/۱۳۱	-۶/۱۴۸	۰/۰۰۱
	۰/۵۳۶	۰/۱۹۵	۰/۱۰۹	۴/۹۰۳	۰/۰۰۱
ثابت	۱۰۸/۷۹۰		۴/۷۱۱	۲۳/۰۹۰	۰/۰۰۱
خودنظم دهی فراشناختی	-۰/۸۲۸	-۰/۴۲۸	۰/۱۰۰	-۸/۲۹۵	۰/۰۰۱
	-۰/۷۰۱	-۰/۲۳۶	۰/۱۴۰	-۵/۰۲۴	۰/۰۰۱
	۰/۵۰۳	۰/۱۸۳	۰/۱۱۰	۴/۵۸۶	۰/۰۰۱
	-۰/۱۲۷	-۰/۱۱۵	۰/۰۵۹	-۲/۱۴۱	۰/۰۳

منفی، اینگونه نتیجه گیری می شود که این مولفه ها دارای رابطه معکوس با اهمال کاری تحصیلی می باشند یعنی با افزایش مقدار هویت موفق، همیاری در یادگیری و خودنظم دهی فراشناختی، مقدار اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان کاهش می یابد. همچنین هویت دیررس، پیش بینی کننده مثبت و معنادار متغیر اهمال کاری تحصیلی به حساب می آید ( $r = 0/19$ ). با توجه به ضرایب  $\beta$  حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام می توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای پیش بین و ملاک رابطه معناداری ( $p < 0/05$ ) وجود دارد. همچنین متغیرهای هویت تحصیلی موفق، همیاری در یادگیری و هویت تحصیلی دیررس، قوی ترین متغیرها برای پیش بین اهمال کاری تحصیلی در دانش آموزان هستند.

### ● بحث و نتیجه گیری

○ هدف اصلی پژوهش حاضر «تعیین رابطه منزلت های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی و همچنین تعیین پیش بینی کنندگی مولفه های هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر اهمال کاری تحصیلی» بود.

○ یافته های این پژوهش نشان داد که بین «هویت تحصیلی موفق» و «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی منفی و معناداری وجود دارد که این با نتایج شاناهان و پیچل (۲۰۰۷) و کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) هماهنگ است. در تبیین نتیجه به دست آمده می توان گفت که دانش آموزان دارای هویت تحصیلی موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه ای از ارزش ها، نقش ها، اهداف تحصیلی تعهد دارند و دارای یک هویت خود ساخته هستند و میزان خودنظارتی در آنها بالا می باشد، به علت هدفمندی و خودنظارتی بالا کمتر دچار اهمال کاری تحصیلی می شوند. در تایید یافته های فوق، کوربا و همکاران (۲۰۱۲) بیان می دارند که دانش آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش ها و اهداف تحصیلی، کمتر راهبردهای خودناتوان سازی را اتخاذ می کنند.

○ نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین «هویت تحصیلی دیررس» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با نتایج شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)، کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین نتیجه بدست آمده می توان گفت دانش آموزانی که در وضعیت هویت دیررس قرار دارند، تعهدی برای اهداف تحصیلی شان ندارند و به علت زمان زیادی که برای کاوش و جستجوگری صرف می کنند با کمبود زمان مواجه

می شوند که نتیجه آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در آغاز و پیگیری انجام تکالیف را در پی خواهد داشت. بر اساس گفته (کوربا و همکاران، ۲۰۱۲) احتمالاً دانش آموزان با هویت رشد نیافته در مواجهه با کارهای بزرگ راهبردهایی مانند اهمال کاری، تلاش کم و راهبردهای خود حفاظتی به کار خواهند گرفت. بنابراین با توجه به مطالب فوق میتوان بیان نمود که ماندن در وضعیت هویتی دیررس با افزایش اهمال کاری همراه خواهد بود.

○ نتایج پژوهش نشان داد که بین «هویت تحصیلی سردرگم» با «اهمال کاری تحصیلی» همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد که این با نتایج *شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)*، *کوربا، واز و ایزاکسون (۲۰۱۲)* و *فراری و همکاران (۱۹۹۵)*، هماهنگ است. در تبیین این نتایج می توان بیان نمود که افراد دارای وضعیت هویت سردرگم به علت عدم کنکاش و تعهد نسبت به اهداف تحصیلی، احتمالاً تعلل بیشتری در امور تحصیلی و عملکرد تحصیلی ضعیفی دارند. به نظر *برزونسکی (۲۰۰۳)* این دانش آموزان از پرداختن به مسایل هویت و تصمیم گیری اجتناب دارند معمولاً پیش از تصمیم گیری احساس ترس و اضطراب دارند و در تصمیم گیری از راهبردهای تصمیم گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن و دلیل تراشی استفاده می کنند. تصمیم گیری هایشان عمدتاً با تعلل و مسامحه انجام می شود و دارای رفتارهای هیجانی و بدون ثبات هستند. این افراد حرمت خود پایین، خودپنداشت منفی، خودتنظیمی ناقص دارند و نتیجه آن فعال شدن فرایندهایی است که موجب تنزل موقت می شود و به این ترتیب زمینه اهمال کاری افزایش می یابد.

○ نتایج پژوهش نشان داد که بین هویت تحصیلی زودرس با اهمال کاری تحصیلی همبستگی منفی و معناداری وجود دارد که این با نتایج *شاناهان و پیچل (۲۰۰۷)* مبنی بر اینکه بین هویت زودرس و اهمال کاری تحصیلی ارتباط معناداری وجود ندارد، همسو نمی باشد. در تبیین نتیجه به دست آمده می توان گفت که براساس نظر *مارسیا* افراد دارای هویت زودرس دارای کاوش اندک می باشند اما به ارزش های پایه گذاری شده در دوره کودکی متعهد هستند، توانایی ایجاد یک تعهد به هویت اجازه می دهد برای ثبات دانش و اطلاعات مورد نیاز و توسعه عملکرد اجرایی را بهبود بخشد. افرادی که تعهد و درکی از هویت خود دارند قابل اعتماد و سازگار هستند. تعهد و پایبندی به ارزش های اهداف تحصیلی از تعلل و

در تردید ماندن در این که چه راهی یا به چه پایبند باشیم جلوگیری می کند و در نتیجه موجب کاهش اهمالکاری افراد خواهد شد.

○ نتایج پژوهش نشان داد که بین راهبردهای «یادگیری خودتنظیمی» با «اهمالکاری تحصیلی» همبستگی منفی و معناداری وجود دارد که این با نتایج پژوهش های حسینی و خیر (۱۳۸۸)، تاکمن (۲۰۰۲)، ایسلا و همکاران (۲۰۰۴)، کلاسن و همکاران (۲۰۰۸)، روساریو و همکاران (۲۰۰۹)، کندی و تاکمن (۲۰۱۰)، و پارک و راین (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین نتیجه به دست آمده می توان گفت که دانش آموزان برخوردار از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته، در هنگام انجام دادن تکالیف (مانند کوشش برای موفقیت، لذت بردن از فعالیت های چالش برانگیز، استفاده به موقع از راهبردهای یادگیری، تنظیم کردن اهداف ویژه) سطح بالایی از انگیزش پیشرفت از خود نشان می دهند، در واقع هرچه آگاهی فرد از اندیشه، باورها و فرایندهای فکری خود بیشتر باشد بهتر و زودتر می تواند موقعیت های گوناگون را تحلیل کند و رفتار مناسب در پیش بگیرد و کمتر احتمال دارد که در تصمیم گیریهای خود اهمال کاری نشان دهد. علاوه بر موارد فوق، افراد اهمال کار در مدیریت صحیح زمان ناتوان هستند (اوسایا، ۲۰۱۰). به احتمال زیاد مدیریت زمان ضعیف ناشی از این است که اهمال کاران، در اولویت بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارند و افراد بر کارهای بی نتیجه و کمتر ضروری تمرکز می یابند و این خود باعث کاهش مهار شخصی می شود و به دنبال آن افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در پی خواهد داشت. اما افراد خودتنظیم، وقتی اختلافی بین وضعیت فعلی و اهداف می بینند این یادگیرندگان بر پایه چیزهایی که پیش بینی می کنند و می توانند این اختلاف را کاهش دهند.

○ نتایج سوال پژوهش حاضر مبنی بر اینکه کدام یک از مولفه های «هویت تحصیلی» و «راهبردهای خودتنظیمی» پیش بینی کننده «اهمال کاری تحصیلی» می باشد بیانگر این مطلب است که هویت موفق در گام اول بیشترین سهم در پیش بینی اهمال کاری تحصیلی را دارد و در مراحل بعدی همیاری در یادگیری، هویت تحصیلی دیررس، و خودنظم دهی فراشناختی پیش بینی کننده های معناداری برای اهمال کاری می باشند. در تبیین این یافته ها می توان گفت که دانش آموزان دارای هویت تحصیلی موفق پیش از تصمیم گیری با مجموعه متنوعی از اهداف بالقوه روبرو هستند که براساس میزان مطلوبیت، فوریت یا بلند مدت بودن و نیز

با توجه به احتمال دست یافتنی بودن یا نبودن آن اهداف دست به انتخاب آنها می زنند. در مرحله عمل این افراد دیگر به بررسی فرصت ها و مقایسه گزینه ها و احتمالات موجود و مختلف نمی پردازند بلکه با تمام نیرو روی تحقق اهداف انتخابی خود متمرکز می شوند. مسئله مهم دیگر در دانش آموزان دارای «هویت موفق» وجود عدم ضعف در تنظیم و پیگیری اهداف است که از تعلل و اهمال کاری آنها می کاهد. که این نتایج با نتایج *شاناهان و پیچل* (۲۰۰۷) و *کوربا، واز و ایزاکسون* (۲۰۱۲) هماهنگ است.

○ نتایج پژوهش همچنین نشان داد «هویت دیررس» پیش بینی کننده مثبت اهمال کاری تحصیلی است. در تبیین احتمالی این یافته ها می توان گفت برای افراد دارای هويت دیررس گذشت زمان و اتلاف وقت مطرح نیست لذا در اولویت بندی اهداف و یا انجام وظایف نقص دارند این تردید و گذشت زمان افزایش اضطراب فرد برای انجام تکالیف و تعلل بیشتر او در پی خواهد داشت که این نتایج با نتایج *شاناهان و پیچل* (۲۰۰۷)، *کوربا، واز و ایزاکسون* (۲۰۱۲) همسو است.

○ همچنین نتایج نشان داد که «همیاری در یادگیری» و «خودنظم دهی/فرانشناختی» از مولفه های راهبردهای خودتنظیمی، پیش بینی کننده منفی اهمال کاری تحصیلی می باشند. تبیین احتمالی این یافته این است که به نظر می رسد اهمیت مولفه های راهبردهای فرانشناختی و راهبردهای مدیریت منابع در یادگیری بیشتر از راهبردهای شناختی است. راهبردهای فرانشناختی بر عملکرد فراگیر مهار داشته و در واقع راهنمای او در کاربرد راهبردهای شناختی و استفاده از شرایط برای رسیدن به هدف است. فقدان خودنظم دهی و خود نظارتی باعث می شود که فرد نتواند بر کار خود نظارت داشته باشد، در مقابل فردی که راهبردهای فرانشناختی دارد بر شناخت و یادگیری خود مسلط است، به کارگیری این راهبردها باعث موفقیت فرد در فعالیت تحصیلی، احساس خودکارآمدی، بالارفتن انگیزه خواهد شد و به احتمال بیشتری به یادگیرندگان خودتنظیم تبدیل خواهند شد هنگامی که قادر به ارزیابی یادگیری خود باشند (واین و هادوین، ۱۹۹۸؛ به نقل از از زامبرن، تداک، رابرت، ۲۰۱۱). بنابراین *افکلایدز* (۲۰۱۱) «خود تنظیمی» را یک فرایند خود آغاز و چرخه ای می داند که از طریق آن دانش آموزان خود ارائه دهنده کار، برنامه ریزی انجام آن و در نهایت نظارت و ارزیابی عملکرد خود را به دست می گیرند.

## یادداشت ها

- |   |                                    |
|---|------------------------------------|
| 1. academic procrastinations                              | 2. self-regulation strategies      |
| 3. academic diffusion identity                            | 4. academic moratorium identity    |
| 5. academic foreclosure identity                          | 6. academic achievement identity   |
| 7. Procrastination Academic Scale (PASS)                  | 8. Academic Identity Questionnaire |
| 9. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) |                                    |

## ● منابع

- امانی، حبیب (۱۳۸۹). بررسی رابطه هویت تحصیلی، جهت گیری هدفی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه تهران.
- پنتریج و دگروت (۱۳۸۳). مجموعه پرسشنامه های راهبردهای خودانگیزخته برای یادگیری. ترجمه احد نویدی، تهران: موسسه تحقیقاتی و علوم رفتاری سینا.
- جوکار، بهرام و دلاوریپور، محمدآقا (۱۳۸۶). رابطه تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. *مجله اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۳ و ۴). ۶۱-۸۰.
- حاجی خیاط، علیرضا (۱۳۸۲). تبیین ابعاد هویت. دو فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی، ۷، ۱۶۳-۱۸۴.
- حجازی، الهه، امانی، حبیب و یزدانی، محمد جواد (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی های روان سنجی پرسشنامه منزلت های هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. *روش ها و مدل های روانشناختی*، ۲(۵)، ۱-۱۵.
- حسینی، فریده سادات و خیر، محمد (۱۳۸۸). پیش بینی تعلل ورزی رفتاری و تصمیم گیری با توجه به باورهای فراشناختی در دانشجویان. *مجله روان پزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۵(۳)، ۲۶۵-۲۷۳.
- ربانی، زینب و یوسفی؛ فریده (۱۳۹۳). رابطه باورهای انگیزشی و پیشرفت تحصیلی با واسطه گری انواع جهت گیری هدف و راهبردهای یادگیری خود تنظیمی. *مجله روانشناسی*، ۱۸(۷۱)، ۲۴۷-۲۶۲.
- لواسانی، مسعود؛ اژه ای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تاثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روانشناسی*، ۱۷(۶۶)، ۱۶۹-۱۸۱.
- Asikhia, O.A. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3(3), 205-210.
- Balkis, M., & Duru, E. (2009). Prevalence of academic procrastination behavioral among pre-service teachers, and its relationship with demographics and individual preferences. *Journal of Theory and Practice in Education*, 5(1), 18-32.
- Berzonsky, M.D. (2003). The structure of identity: Commentary on Jane Kroger's view of

- identity status transition. *An International Journal of Theory and Research*, 3(3), 231-245.
- Chorba, K., Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10 (2), 60-68.
- Crocetti, E., Sica, L.S., Schwartz, S. J., Serafini, T., & Meeus, W. (2013). Identity styles, dimensions, statuses, and functions: Making connections among identity conceptualizations. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée / European Review of Applied Psychology*. 63 , 1–13.
- Ellis, A., & Knaus, W. J. (2002). *Overcoming procrastination* (Rev. ed.). NY: New American Library.
- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational Psychologist*, 46(1), 6–25.
- Essau, C.A., Edderer, E. M., Callaghan, J., & Aschemann, B. (2004). Doing it now or later? Correlates, predictors and prevention of academic, decisional and general procrastination among students in Austria. *Presentation at the 8<sup>th</sup> Alps-Adria Psychology Conference*, October 2-4, Ljubljana, Slovenia.
- Ferrari, J.,R., Wolfe, R.N., Wesley, J.C., Schoff, L.A., & Beck, B.L. (1995). Ego identity and academic procrastination among university students. *Journal of College Student Development*, 36, 361-367.
- Gendron, A. L. (2011). *Active procrastination, self-regulated learning and academic achievement in university undergraduates*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Master of Arts in the department of Educational Psychology and Leadership Studies. University of Victoria.
- Graham, A., & Anderson, K.A. (2008). I have to be three steps ahead: Academic identity gifted African American male students in an urban high school the tension between an ethnic and academic identity. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 40(5), 472-499.
- Howell, J. A., Watson, C. D. & Powell, A. R. (2006). Academic procrastination: The pattern and correlates of behavioral postponement. *Personality and Individual Differences*, 40(8), 1519-1530.
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Association with achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43, 167-178.
- Hussain, I., & Sultan, S. (2010). Analysis of procrastination among university students. *Social and Behavioral Sciences*, 5, 1897–1904.

- Kennedy, G. J., Tuckman, W. (2010). *The mediating role of procrastination and perceived school belongingness on academic performance in first term freshmen. The Ohio State University*, Paper Given at AERA Annual Meeting, Denver, CO.
- 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.
- Olubasayo, M., & Otedola, M. (2010). Academic procrastination in mathematics: Causes, dangers and implications of counselling for effective learning. *International Education Studies*, 3(3), 205-210.
- Park, S.W., & Rayne, A. (2012). Academic procrastination and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385 - 407.
- Pintrich, P. R. & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Panadero, E., Alonso Tapia, J. & Huertas, J., A. (2012). Rubrics and self-assessment scripts effects on self-regulation, learning and self-efficacy in secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22, 806-813.
- Rothblum, E.D., Solomon, L. J., & Murakami, J. (1986). Affective, cognitive, and behavioral differences between high and low procrastinators. *Journal of Counselling Psychology*, 33, 387- 394.
- Rosário, P., Costa, M., Carlos, J., González-Pienda, J., Solano, P., & Valle, A. (2009). Academic procrastination: Associations with personal, school, and family variables, *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 118-127.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta – analytic and theoretical review of quintessential self- regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133, 65-94.
- Shanahan, M. J., & Pychyl, T. A. (2007). An ego identity perspective on volitional action: Identity status, agency, and procrastination. *Personality and individual differences*. 43, 901-911.
- Solomon, L. J., & Rothblum, E.D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counselling Psychology*, 31(4), 503-509.
- Tuckman, B.W. (2002). *Academic procrastinators: Their rationalizations and web- course performance*. APA Symposium paper, Chicago. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association, Chicago, IL, August 2002 .



- Vohs, K. D., & Baumeister, R. F. (2004). Understanding self-regulation: An introduction. In R.F. Baumeister & K. D. Vohs (Eds.), *Handbook of self-regulation*. New York: Guildford Press.
- Wolters, C. A. (2003). Understanding procrastination from a self-regulated learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 95*, 179–187.
- Was, C. A., & Isaacson, R.M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education, 18*, 94-105.
- Zumbrunn, Sh., Tadlock, J., & Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. Virginia: Metropolitan Educational Research Consortium . Virginia Commonwealth University, October 2011.



Archive of SID