

# חמדת



## ד"ר חיה אלטרץ

היחידה לקידום עובדי הוראה,  
האוניברסיטה הפתוחה,  
המכללה האקדמית  
"אורות ישראל",  
haiaaltarac@gmail.com

## ד"ר לאה שקד

ארגון וניהול מערכות חינוך,  
המכללה האקדמית "אורות  
ישראל",  
leasha000@gmail.com

## לציטוט

(מדעי החברה) – אלטרץ,  
ח' ושקד, ל' (תשפ"ב). "כל  
מה שניתן לדחות למחר  
אני דוחה... למחרתיים":  
דחיינות אקדמית, התנהגות  
מוטיבציונית ללמידה והישגים  
אקדמיים. חמדעת, טו.

## מילות מפתח:

דחיינות אקדמית  
רמות דחיינות  
התנהגות מוטיבציונית  
הישגים אקדמיים

## "כל מה שניתן לדחות למחר אני דוחה... למחרתיים": דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים

ד"ר חיה אלטרץ | ד"ר לאה שקד

### תקציר

המחקר הנוכחי בחן את הקשר בין דחיינות אקדמית לבין התנהגות מוטיבציונית ורמת ההישגים של סטודנטים בכתיבת פרויקט הגמר, שהוא תנאי הכרחי לקבלת התואר השני בחינוך (M.Ed). הדחיינות האקדמית נבחנה בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות.

במחקר השתתפו 145 סטודנטים משתי מכללות אקדמיות לחינוך בישראל. במחקר נבדק מודל תאורטי לפיו קיימים קשרים בין דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ורמת ההישגים של הסטודנטים. נמצא כי הציונים בפרויקט הגמר וההתנהגות המוטיבציונית נמוכים באופן מובהק בקרב דחיינים בהשוואה לאלו שאינם דחיינים. עם זאת, לא נמצא קשר ישיר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים, אלא רק כשהדחיינות היא משתנה מתווך. התנהגות מוטיבציונית ברמה נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחיינות, ודחיינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר. לא נמצאו הבדלים בין דחיינים ברמה נמוכה לדחיינים ברמה גבוהה ברמת הציונים ובהתנהגות המוטיבציונית.

ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבדיקת הדחיינות האקדמית בכתיבת פרויקט גמר, שנחשב למטלה מורכבת וארוכת טווח הדורשת מהסטודנטים התנהגות שונה מזו הננקטת במטלות אקדמיות אחרות. מטלה ארוכת טווח דורשת יציבות בהתנהגות מוטיבציונית לאורך שלושה סמסטרים לפחות על מנת להשלים את הפרויקט.

## מבוא

פרויקט הגמר הוא תנאי הכרחי לקבלת התואר השני בחינוך (M.Ed) בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך" במכללות אקדמיות לחינוך בישראל. בכתבתו הסטודנטים נדרשים לכישרים מגוונים, כגון תכנון לוח זמנים, חשיבה ביקורתית ומיומנויות של כתיבה אקדמית (Healey, 2018; Jordan, Pell & Short, 2010; Van Merriënboer & Kirschner, 2018). באמצעות הפרויקט נבחנות היכולות האקדמיות העיוניות, המחקריות והמעשיות של הסטודנטים, אותן רכשו במהלך לימודיהם. חשיבותו מתבטאת בחיבור בין אוריינות מחקרית לבין פרקטיקה בית ספרית.

מחקרים רבים בדקו את תופעת הדחינות האקדמית, השכיחה בקרב סטודנטים ומשפיעה על תפקודם והישגיהם האקדמיים (Balkis & Duru 2017; Bytamar, Zenoozian, Dadashi, 2007; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Saed, Hemmat & Mohammedi, 2017). מחקרים אלה עסקו ברובם בבחינת הסיבות והתוצאות של הדחינות בטווחי זמן קצרים יחסית (של קורס סמסטריאלי) ובמטלות אקדמיות שגרתיות, לדוגמה: מטלות קריאה וכתיבה, למידה למבחנים והגשת עבודות (Kim & Seo, 2015; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2016; Rozental et al., 2014; Steel & Klingsieck, 2011). ייחודו של המחקר הנוכחי הוא בבדיקת הדחינות האקדמית בכתבת פרויקט גמר, שנחשב מטלה מורכבת וארוכת טווח הדורשת מהסטודנטים התנהלות שונה מזו הנקטת במטלות אקדמיות אחרות. ואכן ספרות המחקר מבחינה בין התנהגויות דחיניות שונות בהתאם למאפייני המטלות האקדמיות ולזמן הדרוש לביצוען (אלן, 2010). במחקר שבדק דחינות אקדמית דיווחו הסטודנטים שהם לא דחו מטלות אקדמיות בקורסים שהיו קצרי טווח ולא דחו כלל מטלות בתמשת השבועות הראשונים של קורס מסורתי שאורכו 14 שבועות (Schaw et al., 2007). בעוד ברוב המחקרים שעסקו במטלות קצרות טווח הבחינו בין סטודנטים דחיניים לסטודנטים שאינם דחיניים, הרי שבמחקר הנוכחי, בשל הזמן הממושך המוקדש לכתבת הפרויקט ובשל מורכבותו, נבחנו גם ההבדלים בין רמות שונות של דחינות אקדמית.

בכתבת פרויקט גמר בעל אופי מחקר-יישומי על הסטודנטים להתמודד עם היקף עבודה שלא התנסו בו קודם לכן ועם לוח זמנים עמוס, שני אלה עלולים לגרום דחינות בקרב שיעור גבוה מהסטודנטים (Balkis & Duru, 2017). כדי להצליח לסיים את כתיבת פרויקט הגמר עליהם לחוש ביטחון ביכולתם לבצע את המשימות המורכבות הקשורות במחקר (Taylor, 2016; Bogdan & DeVault, 2016; Marshall & Rossman 2011; Van Blankenstein, Saab, 2019; Van der Rijst, Danel, Bakker-van den Berg & Van den Broek, 2019).

## סקירת ספרות

### דחיינות אקדמית

דחיינות היא תופעה שבה האדם דוחה משימות שיש לסיימן בזמן מוגבל, אף שהתכוון לעשותן (McClosky, 2011; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010; Steel & Klingsieck, 2016). תופעת הדחיינות אינה רק בעיה של ניהול זמן, אלא תהליך שמעורבים בו אפקטיביות, קוגניציה ומרכיבים התנהגותיים (Chu & Choi, 2005; Ferrari, 2010; Kurtovic, Vrdiljak, & Idzanovic, 2019). ספרות המחקר מבחינה בין דחייה מודעת ושקולה של פעולות לבין דחיינות, המוגדרת כפעולה "לא רציונלית" הנוגדת לכאורה את האינטרסים של האדם ולעיתים הופכת להתמכרות בלתי נשלטת הגורמת נזקים ממשיים (Fernie, Bharucha, Nikčević, & Spada, 2017; Steel, 2012). טוקמן (Tuckman, 1991), שהגדיר דחיינות כנטייה של האדם לדחות או להימנע לחלוטין מפעילויות הנמצאות בשליטתו, טען כי דחיינות נובעת משילוב של שלושה גורמים: א. חוסר אמונה של הפרט ביכולתו לבצע משימה. ב. חוסר יכולת לדחות סיפוקים (האדם אינו יכול לבצע משימה שהסיפוק בה הוא לטווח רחוק. ג. נטייה של הפרט להאשים גורמים חיצוניים במצבים קשים, במצבים מביכים או במצבי מצוקה שאליהם הוא נקלע.

דחיינות המופיעה בהתנסויות של למידה נקראת דחיינות אקדמית. מדובר בתופעה שכיחה בקרב אוכלוסיית הסטודנטים במכללות, ויש הטוענים כי 70% מקרבם נוקטים מעת לעת דחיינות (Balkis & Duru, 2017; Bytamar, Zenoozian, Dadashi, Saed, Hemmat & Olafson, 2007; Schraw, Wadkins & Olafson, 2007; Mohammedi, 2017). תופעה זו משפיעה על התפקוד האקדמי, לרבות על ההישגים האקדמיים (Kurtovic, Jones & Blankenship, 2021; Vrdiljak & Idzanovic, 2019).

דחיינות אקדמית קשורה באופן שבו סטודנטים מתייחסים למשימות הלימודיות שלהם, באופן שבו הם מפעילים אסטרטגיות למידה ובתוצאות הלמידה שלהם (Ariely & Wertenbroch, 2002). דחיינות בסביבה אקדמית, הדורשת עמידה בלוחות זמנים, מתבטאת בדחייה מכוונת של מטלות לימודיות (Kim & Seo, 2015; Rabin, Fogel & Nutter-Upham, 2011; Rozental, Steel & Klingsieck, 2016; Forsström, Nilsson, Rizzo & Carlbring, 2014). הדחיינות של הסטודנטים יכולה לבוא לידי ביטוי בכל מיני תחומים, לדוגמה: קביעת מערכת לימודים, קביעת מפגשים עם מרצים, קביעת מפגשי למידה עם עמיתים, הגשת מטלות כתיבה, סיום של מטלות קריאה או למידה למבחנים (Hensley, 2013).

קיימים שלושה שלבים בביצוע מטלות אקדמיות, ובכל שלב עלולות להתעורר בעיות שיגרמו דחינות (Grunschel, Patrk, Klingsieck & Fries, 2018; Nordby, Klingsieck & Svartdal, 2000; Shunk & Ertmer, 2000; Pintrich & Zusho, 2002; 2017). בשלב הראשון, שלב החשיבה והתכנון, הסטודנטים מתכננים את הצעדים לביצוע המטלה. בשלב זה המחשבות בקרב הסטודנטים קשורות לסולם הערכים, למוטיבציה ולמטרות שלהם. בשלב השני, שלב ביצוע המטלה, הסטודנטים מנסים לשלוט ברמת המוטיבציה ולהחליט על אסטרטגיות הלמידה שלהם. סטודנטים עם בעיות בארגון זמן (Lay & Schouwenburg, 1993) ועם מסוגלות עצמית נמוכה (Schunk & Pajares, 2002; Waschle, Allgaier, Lachner, Fink & Nuckles, 2014) יתקשו להתחיל את המטלה ולהתמיד בה (Grunschel et al., 2013). בשלב השלישי המטאקוגניטיבי, שלב הרפלקסיה על ביצוע המטלה, הסטודנטים נוטים לבצע רציונליזציה של הדחינות שלהם ולתלות את תוצאות ביצועיהם בגורמים חיצוניים (Ferrari, 2001). התנהלות שונה של סטודנטים בביצוע מטלות אקדמיות מעידה על רמות שונות של דחינות אקדמית (Klassen, Krawchuk & Rajani, 2008; Grunschel, Patrk, & Fries, 2013). ויזר ועמיתיו (Visser, Korthagen & Schoonenboom, 2018) התייחסו לשלוש רמות לדחינות אקדמית של סטודנטים: נמוכה, בינונית וגבוהה, ובכל אחת מהן התנהגות שונה כלפי למידה. דחינים ברמה נמוכה בחרו בתואר שלמדו מתוך הנעה פנימית, הם היו מרוצים מהבחירה במקצועות הנלמדים, הביעו ביטחון כי יוכלו להשלים את התואר בהישגים טובים ונעזרו בניסיונם האישי הקודם. הדחינים ברמה הבינונית אומנם בחרו בלימודי התואר מתוך מניעים פנימיים, אך לעיתים הטילו ספק בבחירה. הם עסקו בעיקר בחלקים הביצועיים בהתמחות ופחות בחלקים התאורטיים. כאשר הם נתקלו בקשיים, הם נעזרו בחברים ובמרצים במחלקה. הסטודנטים ברמת דחינות גבוהה הביעו ספקות בנוגע לבחירה שלהם בתואר ובהמשך לימודיהם בכלל. גהרזאד ועמיתיו (Chehrzad, Ghanbari, Rahmatpour, 2017; Barari, Pourrajabi, & Alipour, 2017) מצאו כי 70% מהסטודנטים שהשתתפו במחקרם הם דחינים מתונים וכי 14% הם דחינים ברמה גבוהה.

קיימים ארבעה גורמים הקשורים לדחינות בביצוע מטלות אקדמיות: גורמים הקשורים במאפייני המטלה, גורמים פסיכולוגיים, גורמים אישיותיים וגורמים הקשורים למסוגלות עצמית (Nordby et al., 2017; Steel, 2007; Van Eerde, 2003; Wilson & Nguyen, 2012).

1. גורמים הקשורים במאפייני המטלה – סטודנטים נמנעים מביצוע מטלות הגורמות להם לחוש אינוחות. וילסון ונג'וין (Wilson & Nguyen, 2012) מצאו כי קיים קשר בין רתיעה

מהמטלה לדחיינות. סטודנטים דוחים פחות מטלות שנתפסות בעיניהם כמעניינות ומכילות הנחיות ברורות (Ackerman & Gross, 2005) ודוחים יותר משימות שנתפסות משעממות, מתסכלות ועמומות (Blunt & Pychyl, 2000; Nordby et al., 2017). גם ויזר ועמיתיו (Visser, et al., 2018) מאשרים את הממצא כי סטודנטים נוטים פחות לדחות מטלות מעניינות. עוד הוסיפו כי כאשר המטלה הייתה מעניינת, סטודנטים ברמה נמוכה וברמה בינונית של דחיינות עשו אף יותר ממה שנדרשו ולא "הרימו ידיים" כאשר התוצאות לא היו משביעות רצון. סטודנטים דחיינים ברמות אלה התקשו להתחיל את המטלה אם היא הייתה מעניינת פחות, וכאשר ביצוע המטלה לא התנהל לשביעות רצונם – המוטיבציה שלהם לביצוע ירדה, הם בזבוז זמן ואף חוו תחושת כישלון. סטודנטים דחיינים ברמה גבוהה נבדלים מהדחיינים ברמות הנמוכות יותר בכך שהתייחסו לא רק להנאה בביצוע המטלה, אלא גם לתועלת שבה. אם המטלה נראתה להם משעממת, הם דחו בדרך כלל את ביצועה ואף תהו לגבי התועלת בלימודים בכלל.

2. גורמים פסיכולוגיים – גורמים פסיכולוגיים המובילים לדחיינות הם חרדה, לחץ (stress), נטייה לתבוסתנות ושאיפה מופרזת לשלמות (Balkis & Duru, 2012; Park & Sperling, 2012). ישנם סטודנטים שהחשש שלהם ממטלות אקדמיות הופך לחרדה של ממש, המונעת מהם כל התמודדות עימה, ולפיכך לדחיינות מתמשכת (Eckert, Ebert, Lehr, Sieland & Steel, 2012; Berking 2016; Haghbin, McCaffrey & Pychyl, 2012). חרדה זאת מתעצמת במיוחד במשימות מורכבות ורחבות היקף כמו כתיבת עבודות סמינריוניות ועבודות תזה (אלן, 2010). כשהמועד האחרון (deadline) לסיום המשימה רחוק, רמות הלחץ אצל דחיינים נמוכות מאשר בקרב לא דחיינים. אולם "ליתרון" זה יש מחיר: הדחיינים נהנים מרגיעה זמנית, אך לקראת המועד האחרון לסיום המשימה הם "משלמים" עליה במתח מוגבר, בתחושת אשמה, בביקורת עצמית ובתוצאות פרקטיות פחות טובות (Rice, Richardson, 2012; Clark, 2012; Sirois, 2014; Wilson & Nguyen, 2012). לא אחת, בחשש מתמיד של הסטודנט. הצורך שלו בשלמות מגיע בד בבד עם חששו מפני הביקורת של המנחה, שהיא חלק בלתי נפרד ממשימת הכתיבה (אלן, 2010).

באופן מסורתי דחיינות אקדמית מקושרת למוקד שליטה חיצוני (Kennedy & Tuckman, 1991; Tuckman, 2013). סטודנטים עם מוקד שליטה חיצוני נוטים לייחס לאחר את הגורם לדחייה. חלקם תולים את דחייתם בדרישות של המנחה, המחייבות אותם להיקף קריאה נרחב ולביצועים באיכות גבוהה במיוחד. מחשבות אלו מעצימות את הפחד מכישלון

ויוצרות דחינות מוגברת והימנעות, גם אם המרצה מעולם לא הציב דרישות אלו, במפורש או בעקיפין.

3. גורמים אישיותיים ומוטיבציוניים – אחד הגורמים האישיותיים שמשפיעים על דחינות הוא אימפולסיביות. אימפולסיביות מוגדרת כנטייה לסיפוק מידי המעודדת תגובות פזיזות ולא מתוכננות ללא התחשבות בתוצאות עתידיות ובהשלכות השליליות שעשויות להיות להן. בהתאם להגדרה זו אימפולסיביות היא, לכאורה, ההפך מדחינות, אולם נמצא כי מדובר במשתנים הקשורים ביניהם (Loehlin & Martin, 2014; Steel, 2007, 2010), ויש הרואים בדחינות תוצר לוואי אבולוציוני של אימפולסיביות (Rebetez, Rochat & Van der Linden, 2015). הנטייה של הדחיניים להמעיט בחשיבותם של אירועים עתידיים ולהעדיף סיפוק מידי מיוחסת ליכולת שליטה עצמית ירודה שקשורה לאימפולסיביות (Wu, Gu, 2016; Lin, Gu, Zhu & Liu, 2016). דחיניים נוטים למלא משימות נקודתיות באופן אימפולסיבי במקום להתחיל לעבוד על משימות עתידיות (Ainsle, 2010; Ferrari, 1993; Rabin, Fogel, 2010; Wilson & Nguyen 2012; Nutter-Upham 2011).

4. תפיסת מסוגלות עצמית – המושג "מסוגלות עצמית" משמעותו אמונתו של הפרט ביכולתו לארגן ולבצע פעולות הנדרשות להשגת מטרות עתידיות (Duru & Balkis, 2017; Kim, 2015; Seo, 2015). אמונה זו משפיעה על מידת העניין שיש לסטודנטים בנושאים אקדמיים ובמטלות לימודיות, על המטרות שהם מציבים לעצמם בתהליך הלמידה, על דרך השימוש שלהם באסטרטגיות קוגניטיביות ומטאקוגניטיביות לניהול עצמי ועל ההתמדה בביצוע המשימות האקדמיות (Bartimor-Aufflick, Bridgeman, Walker, Sharma & Smith, 2019; Kurtovic et al., 2016). מסוגלות עצמית נמוכה מנבאת רמות גבוהות של דחינות (Klassen et al., 2008; Klassen & Kuzucu, 2009; Liu, Cheng, Hu, Pan, & Zhao, 2020; Przepiorka, Blachnio & Siu, 2019; Yerdelen, McCaffrey & Klassen, 2016; Ziegler & Opdenakker, 2018). הצלחה בקורסים אקדמיים, הנתפסת כהתנסות אישית מוצלחת ומושגת בין השאר על השוואה חברתית, עשויה לשפר את המסוגלות העצמית של סטודנטים (Van Blankenstein, Saab, Van der Rijst, Danel, Bakker-van den Berg, 2019; Van den Broek, 2019). כאמור, המסוגלות העצמית משפיעה על הדחינות. בעלי תפיסת מסוגלות עצמית גבוהה יעמלו קשה יותר ויתמידו זמן רב יותר בהיתקלם בקשיים לעומת אלה המטילים ספק ביכולתם (Bandura, 1997).

קיימות שתי גישות מרכזיות המסבירות את 'תופעת הדחינות'. הגישות המסורתיות תופסות את הדחינות האקדמית כהימנעות, כהתנהגות כושלת ובלתי יעילה (Park & Sperling, 2012; Steel, 2007; Steel & Klingsieck, 2016; Zimmerman) את מחשבותיו, רגשותיו והתנהגותו על מנת להשיג את מטרותיו האישיות (Zimmerman, 2011). בגישה זו קיים פער אניגמטי לא מוסבר בין שלב 'ההתכוונות לביצוע המשימה' לבין ביצועה בפועל. לדעת החוקרים המסורתיים פער זה יכול לנבוע מכשל בהתנהלות עצמית במספר תחומים: בשליטה עצמית (Rebetez et al., 2015), בניהול רגשות (Eckert et al., 2016), בניהול זמן (Mikusova, 2019; Wolters, Won & Hussain, 2017) ובשימוש באסטרטגיות למידה (Howell & Watson, 2007). לעומתם גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) בחנו את הדחינות מפרספקטיבה מוטיבציונית המשקפת קשיים בקביעת מטרות לפעולה. לדעתם ההתמקדות בפער בין שלב ההתכוונות לשלב הביצוע לא תניב את התוצאות המקוות. הם מציעים להתמקד במוטיבציה בהקשר למערכת הערכים של הפרט. הדחינות תתרחש, אם כן, כאשר קיימת סתירה בין מערכת הערכים הפנימית של הפרט לבין הדרישות החיצוניות ממנו. בכתובת פרויקט הגמר נדרשת השקעה של שעות עבודה רבות, שעלויות לבוא על חשבון רווחתו האישית של הסטודנט, קשריו החברתיים או ההשקעה במשפחתו. על בסיס גישתם של גרונד ופרייס נבדקה הדחינות האקדמית במחקר הנוכחי בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות.

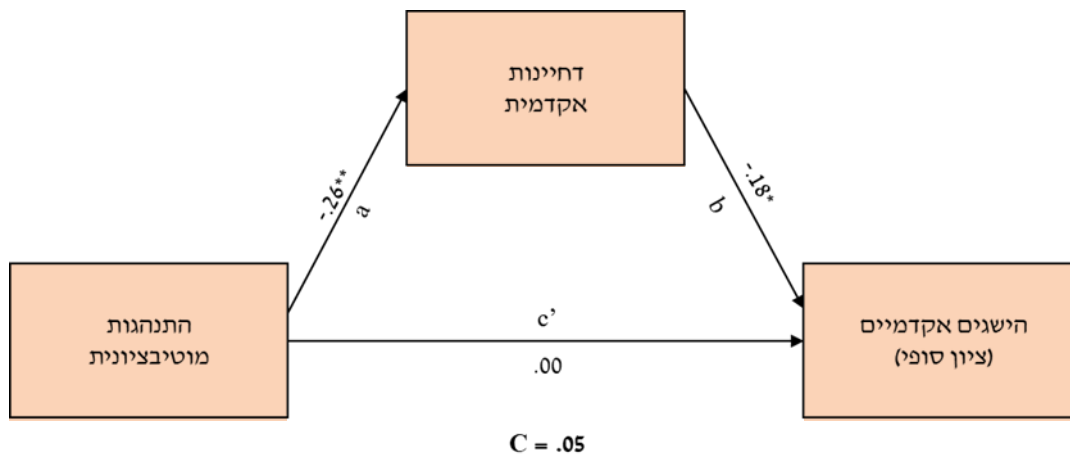
### התנהגות מוטיבציונית ללימוד

גורם מרכזי המשפיע על הזמן והמאמצים שסטודנטים משקיעים בלימודים, על ההתמקדות במטרות הלימודיות, על ההתמודדות עם קשיים ועל הישגיהם האקדמיים הוא ההתנהגות המוטיבציונית שלהם (Afzal, Ali, Khan & Hamid, 2010; Grund & Fries, 2018; Sideridis, 2014; Vansteenkiste, Lens, Elliot, Soenens & Mouratidis, 2011; Kaplan, 2011). הביטחון ביכולת והמוטיבציה להשקעה בלימודים קשורים לתופעה הדחינות. על אף הסכמה בין החוקרים כי הכוונה עצמית בלימודים (Self-regulated learning) מאפיינת לומדים אפקטיביים, הם תופסים את משמעות המושג בצורות שונות (Mikusová, 2019). חלקם סבורים שמדובר בפעולה או בתהליך (Demetriou, 2000; Pintrich, 2000); אחרים מתמקדים במאפיינים אחרים, כגון גישה (Cohen, 1990), יכולת (Collett, 1999; Lemos, 2014) או שיטה וכוללים שורה של גורמים מורכבים התורמים ומשפיעים

על התנהלות עצמית ללמידה (Zimmerman, 1989). קיימות שלוש הנחות יסוד לתאוריה המציגה את ההכוונה העצמית ללמידה כביטוי לתהליכים התנהגותיים: א. הלומד מסוגל לשפר את יכולתו ללמוד באמצעות שימוש באסטרטגיות למידה מטאקוגניטיביות ומוטיבציוניות. ב. הלומד מסוגל לארגן וליצור לעצמו סביבת למידה מתאימה. ג. הלומד עשוי להיות תפקיד חשוב בבחירת אופי הלמידה שהוא זקוק לה (Zimmerman, 2011). התנהגות מוטיבציונית ללמידה, שהיא אחד המרכיבים המרכזיים בהכוונה עצמית ללמידה (Pintrich, Smith, Garcia, & McKeachie, 1993), מסבירה את המעורבות הפעילה של הסטודנט בתהליך הלמידה שלו. היא באה לידי ביטוי באחריות שהוא מקבל על לימודיו, בהצבת מטרות ללמידה, בתכנון וארגון הלמידה, בבחירת אסטרטגיות הלמידה ובשליטה על תהליך הלמידה. הוסמן ועמיתיו (Husman, Derrberry, Crowson, & Lomax, 2004) מדגישים את השפעתם של תהליכים מוטיבציוניים על הלמידה ומבחינים בין מעורבות במשימה לימודית כמענה ל'הכוונה חיצונית' וכאמצעי לרצייה חברתית לבין מעורבות במשימה לימודית מתוך 'הכוונה פנימית' הנובעת מתוך הנאה, עניין אישי והפגנת רגשות נטולי קונפליקט. ההתנהגות המוטיבציונית עוסקת בשכיחות של ההתנהגות ופחות במשמעות שיש להתנהגות עבור הלומד. התאוריה מתמקדת בתהליכי מוטיבציה לפעולות ספציפיות, כגון המוטיבציה המסוימת של הלומד לבצע מטלה מסוימת, והיא מניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים אותם חווים הלומדים במצבים שונים. אשר על כן, מוטיבציה אינה מצב קבוע, היא עשויה להשתנות לאורך תקופת הלימודים ובמצבי למידה שונים (Noyens, Donche, Coertjens, Van Daal & Van Petegem, 2019).

על בסיס סקירת הספרות נבנה מודל תאורטי (מודל 1 להלן) להצגת הקשרים וכיווני ההשפעה בין התנהגות מוטיבציונית, רמות דחיינות והישגים אקדמיים.





**מודל 1:** קשרים וכיווני השפעה בין התנהגות מוטיבציונית, דחיינות אקדמית והישגים אקדמיים

### הרציונל ומטרת המחקר

בעוד מחקרים בשנים קודמות, כגון מקלוסקי ; סטיד, שאנהן ונויפלד ; סטיל וקלינגסיק ; טוקמן (McClosky, 2011; Stead, Shanahan & Neufeld, 2010; Steel & Klingsieck, 1991; Tuckman, 2016) עשו הבחנה דיכוטומית בין דחיינות ואיד-דחיינות במטלות קצרות טווח, הרי שבמחקר הנוכחי, בשל הזמן הממושך הדרוש לכתבת הפרויקט (שלושה סמסטרים) ובשל מורכבותו, נבחנה הדחיינות בשתי רמות (דחיינות ברמה נמוכה ודחיינות ברמה גבוהה). מטרתו של המחקר לבדוק את הקשרים בין דחיינות אקדמית, התנהגות מוטיבציונית ללמידה והישגים אקדמיים (ציון סופי בפרויקט הגמר) של הסטודנטים.

### שאלות המחקר

1. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים דחיינים לסטודנטים לא דחיינים בהתנהגות המוטיבציונית ללמידה?
2. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים דחיינים לסטודנטים לא דחיינים בהישגים האקדמיים שלהם?
3. האם יימצאו הבדלים בין סטודנטים ברמות שונות של דחיינות (הגשה באיחור והגשה באיחור רב) בהתנהגות המוטיבציונית ללמידה?

4. האם ימצאו הבדלים בין סטודנטים ברמות שונות של דחיינות (הגשה באיחור והגשה באיחור רב) בהישגים האקדמיים שלהם?
5. באיזו מידה רמת ההתנהגות המוטיבציונית מנבאית את ההישגים האקדמיים בכתיבת בפרויקט הגמר?
6. באיזו מידה רמת הדחיינות מנבאית את ההישגים האקדמיים בכתיבת בפרויקט הגמר?

### השערות המחקר

- השערה 1: יימצא קשר שלילי בין התנהגות מוטיבציונית לדחיינות – ככל שרמת ההתנהגות המוטיבציונית נמוכה יותר, כך הדחיינות תהיה גבוהה יותר.
- השערה 2: יימצאו הבדלים בין קבוצת הדחיינים לקבוצת הלא דחיינים ברמת הציונים שלהם. בקרב הלא דחיינים רמת הציונים של הסטודנטים תהיה גבוהה יותר לעומת קבוצת הדחיינים.
- השערה 3: יימצאו הבדלים בין ההתנהגות המוטיבציונית של הדחיינים ברמה נמוכה לזו של הדחיינים ברמה גבוהה. רמת ההתנהגות המוטיבציונית של קבוצת הדחיינים ברמה נמוכה תהיה גבוהה יותר מזו של קבוצת הדחיינים ברמה גבוהה.
- השערה 4: יימצאו הבדלים בין הדחיינים ברמה נמוכה לדחיינים ברמה גבוהה ברמת הציונים שלהם. רמת הציונים של קבוצת הדחיינים ברמה נמוכה תהיה גבוהה יותר מרמת הציונים בקבוצת הדחיינים ברמה גבוהה.
- השערה 5: יימצא קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים – ככל שהתנהגות המוטיבציונית גבוהה יותר, כך ההישגים יהיו גבוהים יותר.
- השערה 6: הדחיינות תהיה גורם מתווך בקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים – ככל שהתנהגות המוטיבציונית תהיה נמוכה יותר, כך תהיה דחיינות רבה יותר, וככל שהדחיינות תהיה גבוהה יותר, כך ההישגים יהיו נמוכים יותר.

### מתודולוגיה

#### אוכלוסיית המחקר

במחקר השתתפו 145 סטודנטיות (כולן נשים) משתי מכללות אקדמיות לחינוך בארץ. 31 סטודנטיות ממכללה אחת ו-114 סטודנטיות ממכללה שנייה. כל הסטודנטיות למדו לתואר שני (M.Ed) בתוכנית "ניהול וארגון מערכות חינוך". לכל הסטודנטיות תעודת הוראה,

שהיא תנאי מוקדם להתקבל למסלול הלימודים לתואר שני (M.Ed) בשתי המכללות. טווח הגילים של הסטודנטיות נע בין 26 ל-47.

### נלי המחקר

במחקר נעשה שימוש בשני שאלונים :

1. שאלון דחיינות אקדמית (Milgram, Academic procrastination Questionnaire) (Batori, & Mowrer, 1993). השאלון כולל 28 היגדים ונועד לבחון דחיינות באמצעות שני תתי-מבחנים : דחיינות של מבחנים (12 פריטים) ודחיינות של כתיבת עבודות וביצוע מטלות (16 פריטים). על המשיבים לציין את תדירות הדחיינות שלהם על סולם בן ארבע דרגות מ'1 – "לעיתים רחוקות מאוד" עד 4 – "לעיתים קרובות מאוד". במחקר הנוכחי נעשה שימוש בגרסה העברית של השאלון (בר, 2014) שדווחה על מהימנות פנימית של השאלון  $\alpha=0.89$ . המהימנות שהתקבלה במחקר הנוכחי היא  $\alpha=0.89$ . בנייתוח גורמים שבוצע על הפריטים התקבלו ארבעה גורמים : מילוי מטלות (תשעה היגדים) –  $\alpha = 0.82$ , אשמה וביקורת (שישה היגדים) –  $\alpha = 0.64$ , כתיבת עבודות (שבעה היגדים) –  $\alpha = 0.86$  והכנה למבחן (חמישה היגדים) –  $\alpha = 0.74$ .

2. שאלון מוטיבציה ללימודים : (MSLQ - Motivated Strategies for Learning) (Pintrich, Smith, & McKeachie, 1993), שאלון זה כולל במקור שלושה חלקים : שאלון מסוגלות עצמית, שאלון אוריינטציה הישגית והתנהגות מוטיבציונית. במחקר זה נעשה שימוש רק בחלק אחד שהוא "התנהגות מוטיבציונית", שתורגם לעברית על ידי סעדה (2007). השאלון כולל 12 פריטים עם שלושה גורמים : שקדנות (שישה פריטים –  $\alpha = 0.84$ ), אווירה והרגלי עבודה בבית (שלושה פריטים –  $\alpha = 0.80$ ) והתמקדות בלימודים (שלושה פריטים –  $\alpha = 0.80$ ), והמהימנות הפנימית שלו היא  $\alpha=0.88$ . המהימנות של השאלון, כפי שנבדקה במחקר הנוכחי, היא  $\alpha=0.89$  לשאלון כולו.

### הליך המחקר

השאלונים הופנו לכל הסטודנטים (170 במספר) אשר היו אמורים לסיים את פרויקט הגמר במהלך השנים 2018–2020. ציוני הסטודנטים בפרויקט התקבלו מהמזכירות האקדמית של שתי המכללות. 145 סטודנטים השיבו על השאלונים. המחקר נעשה בשני צעדים : בצעד הראשון גובשו שתי קבוצות – קבוצת הדחיינים וקבוצת האי-דחיינים בהתאם לדיווח של

הסטודנטים על מועד ההגשה. 78 (53.8%) מכלל הסטודנטים הנבדקים דיווחו כי הצליחו לסיים את העבודה בזמן, ו-67 (46.2%) מהם דיווחו שסיימו אחרי המועד האחרון להגשה. בצעד השני חולקו 67 הסטודנטים הדחיינים לשתי קבוצות – 37 סטודנטים (55.22%) דחיינים ברמה נמוכה שהגישו את העבודה באיחור של סמסטר אחד מהמועד האחרון להגשה, ו-30 סטודנטים (44.78%) דחיינים ברמה גבוהה שהגישו את העבודה באיחור של שני סמסטרים לפחות ממועד האחרון להגשה. ההחלטה להעמיק את בדיקת תופעת הדחיינות בקרב סטודנטים לא רק כמשתנה דיכוטומי (דחיין / לא דחיין), אלא בשתי רמות דחיינות, התבססה על החידוש בעבודתם של נורדבי (Nordby et al., 2017) ושל ויזיר (Visser et al., 2018), המתארים התנהגויות אקדמיות שונות של סטודנטים בהתאם לרמת הדחיינות שלהם. עם זאת, בניגוד לויזיר ונורדבי, אשר מדדו את רמת הדחיינות בהכנה למבחן בפרק זמן קצר של שבוע לפני ביצוע בחינה בשלוש רמות של דחיינות, במחקר הנוכחי חולקה רמת הדחיינות לשתי רמות בלבד. זאת בשל פרק הזמן של שנה וחצי לביצוע פרויקט, אשר מונע קבלת דיווח רציף אובייקטיבי של הסטודנטים.

## ממצאים

במטרה לבחון את השערות המחקר נבחנו בשלב הראשון ההבדלים בין קבוצות הדחיינות ברמת ההישגים האקדמיים (ציון סופי) ובהתנהגות המוטיבציונית. בשלב השני נבחנה ההתאמה של נתוני המחקר למודל התיווך המשוער, תוך שימוש במודל ניתוח נתונים בתוכנת AMOS (Amos structural equation modeling).

### הבדלים בין קבוצות הדחיינות

בשלב הראשון חושבו שני ניתוחי שונות לבחינת הבדלים בין שלושת קבוצות הדחיינות בהישגים אקדמיים ובהתנהגות מוטיבציונית. לא נמצאו הבדלים מובהקים בין הקבוצות בהישגים האקדמיים,  $F(4,134) = 1.34, p = .259$ , אך כן נמצאו הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית,  $F(4,134) = 5.47, p < .001$ . כניתוחי המשך, נעשו שני ניתוחי קונטרסט לפי השערות המחקר. בקונטרסט הראשון נבחנו הבדלים בין הדחיינים (הגשה באיחור, הגשה באיחור רב) לבין הלא דחיינים (הגשה בזמן). בקונטרסט השני נבחנו הבדלים בין הדחיינים הגבוהים (הגשה באיחור רב) לבין הדחיינים הנמוכים (הגשה באיחור). ממוצעים וסטיות תקן וכן תוצאות הניתוחים מופיעים בלוח 1. מהלוח ניתן לראות כי קיימים הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית

בין דחיינים ללא דחיינים, ובקרב לא דחיינים ההתנהגות המוטיבציונית גבוהה יותר. עוד נמצא כי אין הבדלים מובהקים בין דחיינים גבוהים לדחיינים נמוכים. בעקבות ממצא זה נבחנו השערות המחקר הנוספות בחלוקה לדחיינים לעומת לא דחיינים.

לוח 1: הישגים אקדמיים והתנהגות מוטיבציונית על פי קבוצות הדחיינות (N = 139)

Contrasts											
b ≠ c		a ≠ b,c		הגשה באיחור רב <sup>c</sup>		הגשה באיחור <sup>b</sup>		הגשה בזמן <sup>a</sup>			
p	t	p	t	SD	M	SD	M	SD	M		
-	-	-	-	6.31	89.67	5.53	90.35	3.92	91.66	הישגים אקדמיים	
.476	-.06	.002	2.95	.65	3.90	.61	3.91	.54	4.22	התנהגות מוטיבציונית	

הערה: קונטרסט 1 בוחן הבדלים בין קבוצת המגישים בזמן לשתי קבוצות המגישים באיחור, קונטרסט 2 בוחן הבדלים בין המגישים באיחור למגישים באיחור רב.

### בחינת מודל התיווך

במטרה לבחון את מודל התיווך, נבחנו בשלב ראשון כל אחד מנתיבי התיווך בנפרד. מתאמים בין משתני המחקר מופיעים בלוח 2.

לוח 2: סטטיסטיקה תיאורית ומתאמים בין משתני המחקר (N = 139)

SD	M	3	2	1	
.60	4.07			-	1. התנהגות מוטיבציונית
-	-		-	-.26**	2. דחיינות אקדמית (כן, לא)
5.07	90.84	-	-.18*	.10	3. הישגים אקדמיים (ציון סופי)
* $p < .05$ ** $p < .01$					
הערה: קבוצת הלא דחיינים כללה 76 נבדקים (54.7%), וקבוצת הדחיינים כללה 63 נבדקים (45.3%).					

התנהגות מוטיבציונית (X) - הישגים אקדמיים (Y)

מתאם פירסון שחושב לא הראה קשר מובהק בין ההתנהגות המוטיבציונית להישגים האקדמיים של הסטודנטים,  $r(139) = .10, p = .118$ , בשונה מהשערת המחקר. ממצא זה אינו תומך בקיום קשר כולל (Total effect) במודל התיווך. למרות תוצאה זו, נבחנו הצעדים הנוספים של מודל התיווך, בעקבות האפשרות של קיום קשר שאינו מובהק בין המשתנים בשל אפקט של דיכוי (ראו Hayes & Rockwood, 2017).

במטרה לבחון הסברים אפשריים לאפקט דיכוי חושב מתאם חלק בין ההתנהגות המוטיבציונית להישגים האקדמיים תוך פיקוח על הרגלי עבודה בבית. משתנה זה, שהוא תת-סולם של התנהגות מוטיבציונית, בוחן היבט של התנהגות מוטיבציונית שאינו קשור לתכונותיו של האדם עצמו, אלא לאפשרויות שמעמידה הסביבה שבה הוא לומד. במילים אחרות, נבחן הקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים תוך פיקוח על סביבת הלימודים. בהתאם למצופה, נמצא קשר חיובי עם מובהקות שולית בין המשתנים,  $p = .14$ ,  $r(136) = .054$ . ממצא זה תומך בהנחה כי אם מנטרלים את השפעתה של הסביבה, קיים קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים, בהתאם להשערה.

התנהגות מוטיבציונית (X) - דחינות אקדמית (M)

במטרה לבחון את הקשר בין התנהגות מוטיבציונית לדחינות אקדמית, חושב מודל רגרסיה לוגיסטית לניבוי קיומה של דחינות אקדמית על ידי ההתנהגות המוטיבציונית. מודל הרגרסיה נמצא מובהק:  $(1) = 9.88$ ,  $R^2 = .09$ ,  $p = .002$ . ערך  $OR = .40$ ,  $95\% CI = .22, .72$  והראה כי התנהגות מוטיבציונית גבוהה יותר מפחיתה את הסיכוי להיות דחין, זאת בהתאם להשערת המחקר וכן בהתאם לממצאים שהובאו לעיל.

דחינות אקדמית (M) - הישגים אקדמיים (Y)

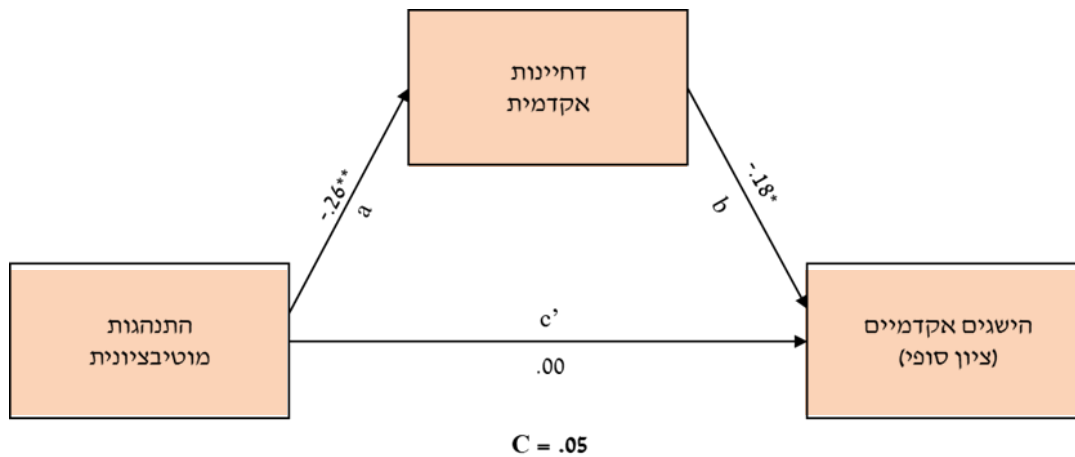
מבחן  $t$  שנעשה הראה הבדל מובהק בין דחינים ללא דחינים בהישגים האקדמיים,  $t(102) = 2.03$ ,  $p = .022$ ,  $d' = .35$  (למרות הממצאים שהובאו לעיל בלוח 1, שהראו כי אין הבדל מובהק בהישגים האקדמיים בין קבוצות הדחינות, מבחן זה נעשה על פי החלוקה מחדש של דחינים לעומת לא דחינים והראה תוצאה מובהקת). כלומר בהתאם להשערת המחקר הציונים הסופיים היו נמוכים יותר בקרב דחינים ( $M = 89.86$ ,  $SD = 6.07$ ), בהשוואה לשאינם דחינים ( $M = 91.66$ ,  $SD = 3.92$ ).

מודל התיווך: התנהגות מוטיבציונית (X) - דחינות אקדמית (M) - הישגים אקדמיים (Y) במטרה לבחון את התאמת נתוני המחקר למודל התיווך המשוער, חושב מודל נתינים בתוכנת AMOS (ראה תרשים 1 וכן לוח 3).

לוח 3 מדדי טיב התאמת מודל התיווך התאורטי למודל האמפירי

GFI	AGFI	CFI	RmSEA	$\chi^2(1)$
.998	.987	1.00	.000	.46 ( $p = .500$ )

מלוח 3 ניתן לראות כי קיימת התאמה גבוהה בין מודל התיווך המשוער לבין הנתונים האמפיריים של המחקר. מתרשים 1 ניתן לראות כי בהתאם למודל המשוער התנהגות מוטיבציונית נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחינות (הגשה באיחור), ודחינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר. נוסף על כך, אפקט התיווך נמצא מובהק,  $\beta = .05$ ,  $SE = .03$ ,  $95\% CI = .01, .10$ .



## דיון

על בסיס גישתם של גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) נבדקה הדחינות האקדמית במחקר הנוכחי בפרספקטיבה מוטיבציונית ולא ככשל בהתנהגות (Park & Sperling, 2012; Steel, 2007). לדעתם ההתמקדות בפער בין שלב ההתכוונות לשלב הביצוע לא תניב את התוצאות המקוות. לפיכך הם מציעים להתמקד במוטיבציה בהקשר למערכת הערכים של הפרט. הדחינות תתרחש, אם כן, כאשר קיימת סתירה בין מערכת הערכים הפנימית של הפרט לבין הדרישות החיצוניות ממנו.

ההשערה כי יימצאו הבדלים בהתנהגות המוטיבציונית וברמת הציונים בין סטודנטים דחיניים לסטודנטים שאינם דחיניים אוששה. ההתנהגות המוטיבציונית ורמת הציונים של קבוצת הסטודנטים שאינם דחיניים אקדמיים נמצאה גבוהה יותר מקבוצת הדחיניים האקדמיים. מחקרים רבים העוסקים בדחינות מצאו קשר בין דחינות אקדמית לבין הישגים (Balkis, 2013; Cerezo, Sánchez-Santillán, Paule-Ruiz, & Núñez, 2016; Jones & Blankenship, 2021; Kim & Seo, 2015; Kim, Fernandez & Terrier, 2017; Richardson, Abraham & Bond, 2012; Steel, 2007). דחיניים אקדמיים נוהגים לדחות

כתיבת מטלות ולהשתמש באסטרטגיות לא יעילות הגורמות פעמים רבות לרמות ציונים נמוכים (Klassen et al., 2008; Klingsieck, 2013).

בשונה מממצאיהם של ויזר ועמיתיו (Visser et al., 2018), לא נמצאו הבדלים בין שתי רמות הדחיניים (הדחיניים ברמה נמוכה והדחיניים ברמה גבוהה) בהישגים אקדמיים (ציון סופי) ובהתנהגות המוטיבציונית ללמידה. ניתן להסביר את ההבדלים בממצאי מחקר זה בגישתם של חוקרים כדוגמת ירדלן ועמיתיו, סטיל (Yerdelen et al., 2016; Settl, 2007), הסבורים כי הדחינות היא תופעה מורכבת וכי לא ניתן לבחון דחינות אקדמית על ציר הזמן המראה אם הסטודנט הגיש את המטלה ומתי הוגשה. לדעתם יש לבדוק את הנטייה של הסטודנט לדחינות כתופעה תהליכית הקשורה למשתנים נוספים, כגון רמת חרדה ומסוגלות עצמית של הסטודנטים, המשפיעים אף הם על דחינות אקדמית. בחינת הדחינות על ציר הזמן, כמשתנה בודד, אינה אינדיקטור לדחינות עתידית.

הממצאים במחקר הנוכחי מצביעים על קשר שלילי בין התנהגות מוטיבציונית לדחינות. התנהגות מוטיבציונית גבוהה מפחיתה את הסיכוי להיות דחייך. ממצאים דומים הוצגו על ידי בראונלו וריסינגר, גרונשאל ועמיתיו וסדלר ובולי (Brownlow & Reasinger, 2000; Grunschel et al., 2018; Saddler & Buley, 1999), שמצאו אף הם כי מוטיבציה מנבאת דחינות.

לא נמצא קשר חיובי בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים (ציון סופי), בניגוד להשערה ובשונה מספרות המחקר (Pintrich, 2003; Sivrikaya, 2019) המציינת שהמוטיבציה היא אחד הגורמים המרכזיים המשפיע על הצלחה / איהצלחה אקדמית של הסטודנטים. בהסתמך על גישתם של גרונד ופרייס (Grund & Fries, 2018) ניתן להסביר את הפער בכך שלא בהכרח מדובר בכשל של התנהלות עצמית ללמידה המשפיע על ציונים, אלא בערכים שונים של הפרט. ייתכן שבקרב חלקם מערכת הערכים אינה הישגית, אלא מבוססת דווקא על תפיסת איכות החיים גם אם המחיר הוא רמת ציונים נמוכה יותר. הסבר נוסף להפרכת הקשר בין התנהגות מוטיבציונית לרמת ההישגים ניתן למצוא אצל אפזל ועמיתיו (Afzal et al., 2010) אשר הבחינו בין מוטיבציה פנימית למוטיבציה חיצונית. במחקרם נמצא כי סטודנטים בעלי מוטיבציה פנימית השיגו הישגים גבוהים יותר מסטודנטים בעלי מוטיבציה חיצונית. זאת ועוד, הביצועים בקרב סטודנטים בעלי מוטיבציה חיצונית אינה עקיבה, ולכן הם יכולים למשל להגיע לביצועים גבוהים בסמסטר אחד ולביצועים נמוכים יותר בסמסטר אחר.



חוקרים כגון נוינס ועמיתיו (Noyens et al., 2019) סבורים כי מוטיבציה אינה מצב קבוע והיא משתנה במצבי למידה שונים ולאורך תקופת הלמידה. התאוריה שלהם מתמקדת בתהליכי מוטיבציה לפעולות ספציפיות, כגון המוטיבציה המסוימת של הלומד לבצע מטלה מסוימת, ומניחה שמוטיבציה משתנה בהתאם לחיזוקים ולעונשים שחווים הלומדים במצב מסוים. אשר על כן מוטיבציה אינה מצב קבוע, ולפיכך לא ניתן לקשר אותה ישירות לציונים. היא עשויה להשתנות לאורך תקופת הלימודים ובמצבי למידה שונים, מה עוד, שכאמור, המחקר הנוכחי עוסק במטלה שהכנתה נמשכת לאורך שנה עד שנה וחצי. ההשערה לפיה דחיינות תהיה גורם מתווך בקשר בין התנהגות מוטיבציונית להישגים אקדמיים (ציון סופי) אוששה. קיימת התאמה גבוהה בין מודל התיווך המשוער לנתונים האמפיריים של המחקר. התנהגות מוטיבציונית נמוכה מנבאת סיכוי גבוה יותר לדחיינות, ודחיינות מנבאת הישגים אקדמיים נמוכים יותר.

### מגבלות והמלצות המחקר

המחקר הנוכחי התמקד בקשרים בין רמות הדחיינות האקדמית לבין ההתנהגות המוטיבציונית של הסטודנטים והישגיהם האקדמיים. ההתנהגות המוטיבציונית נבדקה פעם אחת בסיום כתיבת פרויקט הגמר. יש מקום לבדוק במחקר המשך את עקומת ההתנהגות המוטיבציונית של הסטודנטים בשלוש נקודות זמן: בתחילת כתיבת פרויקט הגמר, במהלכה ובסופה. מעקב אחרי רמת המוטיבציה והתערבות של המנחה, הנוגעת אליה, עשויים לתרום להורדת רמת הדחיינות של הסטודנטים בכתיבת פרויקט הגמר.

## רשימת מקורות

- אלן, ד' (2010). לגרום לדברים לקרות: **אמנות היצרנות נטולת הלחץ** (א' מילר, מתרגמת). כנרת. (המקור פורסם ב-2001)
- בר, מ' (2014). **האם הרחקה עצמית ואקטיבציה התנהגותית מפיתות מפחיתות דחינות אקדמית?** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סעדה, נ' (2007). **ההקשר החברתי פסיכולוגי חינוכי של הכוונה עצמית ללמידה: (מבחן המתבגרים הערבים הלומדים בישראל)** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.
- Ackerman, D. S., & Gross, B. L. (2005). My Instructor made me do it: Task characteristics of procrastination. *Journal of Marketing Education*, 27(1), 5–13. <https://doi.org/10.1177/0273475304273842>
- Afzal, H., Ali, I., Khan, M. A., & Hamid, K. (2010). A study of university students' motivation relationship with their academic performance. *International Journal of Business And Management*, 5(4), 80–88. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2899435>
- Ainsle, G. (2010). Procrastination: The basic impulse. In C. Andreou & M. D. White (Eds.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination* (pp. 11–27). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195376685.003.0001>
- Ariely, D., & Wertenbroch, K. (2002). Procrastination, deadlines, and performance: Self-control by precommitment. *Psychological Science*, 13(3), 219–224. <https://doi.org/10.1111/2F1467-9280.00441>
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 13(1), 57–74.
- Balkis, M., & Duru, E. (2012). The direct and indirect role of self-esteem and procrastination in relation to fear of failure and self worth. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1075–1093. <https://www.j-humansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/2362>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Procrastination, self regulation failure, academic

- life satisfaction, and affective well-being: Underregulation or misregulation form. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 439–459.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-015-0266-5>
- Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bartimote-Aufflick, K., Bridgeman, A., Walker, R., Sharma, M., & Smith, L. (2016). The study, evaluation, and improvement of university student self-efficacy. *Studies in Higher Education*, 41(11), 1918–1942.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999319>
- Blunt, A. K., & Pychyl, T. A. (2000). Tasks aversiveness and procrastination: A multi- denentional approach to task aversiveness across stages of personal projects. *Personality and Individual Differences*, 28(1), 153–167.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00091-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00091-4)
- Brownlow, S., & Reasinger, R. D. (2000). Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. *Journal of Social Behavior and Personality*, 15(5), 15–34.
- Bytamar, J. M., Zenoozian S., Dadashi, M., Saed, O., Hemmat, A., & Mohammadi, G. (2017). The prevalence of academic procrastination and its relationship with metacognitive beliefs. *Journal of Medical Education Development*, 10(27), 70–83.
- Cerezo, R., Sánchez-Santillán, M., Paule-Ruiz, M. P., & Núñez, J. C. (2016). Students' LMS interaction patterns and their relationship with achievement: A case study in higher education. *Computers & Education*, 96, 42–54.  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.02.006>
- Chehrzad, M. M., Ghanbari, A., Rahmatpour, P., Barari, F., Pourrajabi, A., & Alipour, Z. (2017). Academic procrastination and related factors in students of Guilan University of medical sciences. *The Journal of Medical Education and Development*, 11(4), 352–362.
- Chu, A. H. C., & Choi, J. N. (2005). Rethinking procrastination: Positive effects

- of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. *The Journal of Social Psychology*, 145(3), 245–264.  
<https://doi.org/10.3200/SOCP.145.3.245-264>
- Cohen, A. D. (1990). *Language learning: Insights for learners, teachers, and researchers*. Newbury House.
- Collett, P. (2014). Researching self-regulated learning and foreign language learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 5(4), 430–442. <http://dx.doi.org/10.37237/050410>
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209–251). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50036-6>
- Duru, E., & Balkis, M. (2017). Procrastination, self-esteem, academic performance, and well-being: A moderated mediation model. *International Journal of Educational Psychology*, 6(2), 97–119. <http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2017.2584>
- Eckert, M., Ebert, D. D., Lehr, D., Sieland, B., & Berking, M. (2016). Overcome procrastination: Enhancing emotion regulation skills reduce procrastination. *Learning and Individual Differences*, 52, 10–18.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.001>
- Fernie, B. A., Bharucha, Z., Nikčević, A. V., & Spada, M. M. (2017). The unintentional procrastination scale. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive Behavior Therapy*, 35(2), 136–149. <https://doi.org/10.1007/s10942-016-0247-x>
- Ferrari, J. R. (1993). Procrastination and impulsiveness: Two sides of a coin? In W. G. McCown, T. L. Johnson, & M. B. Shure (Eds.), *The impulsive client: Theory, research, and treatment* (pp. 265–276). American psychological Association.  
<https://doi.org/10.1037/10500-014>
- 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.  
<https://doi.org/10.1002/per.413> Ferrari, J. R. (2010). *Still procrastinating? The no regrets to getting it done*. Wiley.
- Grund, A., & Fries, S. (2018). Understanding procrastination: A motivational approach. *Personality and Individual Differences*, 121, 120–130.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.09.035>
- Grunschel, C., Patrk, J. Klingsieck, K. B., & Fries, S. (2018). "I'll stop procrastinating now!" Fostering soecific processes of self regulated learning to reduce academic procrastination. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 46(2), 143–157. <https://doi.org/10.1080/10852352.2016.1198166>
- Grunschel, C., Patrzek, J., & Fries, S. (2013). Exploring different types of academic delayers: A latent profile analysis. *Learning and Individual Differences*, 23, 225–233. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.09.014>
- Hagbin, M., McCaffrey, A., & Pychyl, T. A. (2012). The complexity of the relation between fear of failure and procrastination. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 30(4), 249–263.  
<https://doi.org/10.1007/s10942-012-0153-9>
- Hayes, A. F., & Rockwood, N. J. (2017). Regression-based statistical mediation and moderation analysis in clinical research: Observations, recommendations and implementation. *Behaviour research and Therapy*, 98, 39–57.
- Healey, M., Jordan, F., Pell, B., & Short, C. (2010). The research–teaching nexus: A case study of students' awareness, experiences and perceptions of research. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(2), 235–246.  
<https://doi.org/10.1080/14703291003718968>
- Hensley, L. C. (2013). *The fine points of working under pressure: Active and passive procrastination among college students* [Doctoral dissertation, The Ohio State University] [https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws\\_etd/send\\_file/send?accession=osu1385154414&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/apexprod/rws_etd/send_file/send?accession=osu1385154414&disposition=inline)
- Howell, A. J., & Watson, D. C. (2007). Procrastination: Associations with

- achievement goal orientation and learning strategies. *Personality and Individual Differences*, 43(1), 167–178. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.11.017>
- Husman, J., Derryberry, W. P., Crowson, H. M., & Lomax, R. (2004). Instrumentality, task value, and intrinsic motivation: Making sense of their independent interdependence. *Contemporary educational psychology*, 29(1), 63–76. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(03\)00019-5](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(03)00019-5)
- Jones, I. S., & Blankenship, D. (2021). Year two: Effect of procrastination on academic performance of undergraduate online students. *Research in Higher Education Journal*, 39. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293903.pdf>
- Kim, K. R., & Seo, E. H. (2015). The relationship between procrastination and academic performance: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 82, 26–33. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.02.038>
- Kim, S., Fernandez, S., & Terrier, L. (2017). Procrastination, personality traits, and academic performance: When active and passive procrastination tell a different story. *Personality and Individual Differences*, 108, 154–157. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.021>
- Kennedy, G. J., & Tuckman, B. W. (2013). An exploration into the influence of academic and social values, procrastination, and perceived school belongingness on academic performance. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 16(3), 435–470. <https://doi.org/10.1007/s11218-013-9220-z>
- Klassen, R. M., 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(4), 915–931. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.07.001>
- Klassen, R. M., & Kuzucu, E. (2009). Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. *Educational psychology*, 29(1), 69–81. <https://doi.org/10.1080/01443410802478622>
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination : When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18(1), 24–34.

<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>

Kurtovic, A., Vrdoljak, G., & Idzanovic, A. (2019). Predicting procrastination: The role of academic achievement, self-efficacy and perfectionism. *International of Educational Psychology*, 8(1), 1–26.

<http://dx.doi.org/10.17583/ijep.2019.2993>

Lay, C. H., & Schouwenburg, H. C. (1993). Trait procrastination, time management, and academic behavior. *Journal of Social Behavior*, 8(4), 647–662. [https://www.researchgate.net/publication/209836122\\_Trait\\_procrastination\\_time\\_management\\_and\\_academic\\_behavior](https://www.researchgate.net/publication/209836122_Trait_procrastination_time_management_and_academic_behavior)

Lemos, M. S. (1999). Students' goals and self-regulation in the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 471–485.

[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00016-6)

Liu, G., Cheng, G., Hu, J., Pan, Y., & Zhao, S. (2020). Academic self-efficacy and postgraduate procrastination: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01752>

Loehlin, J. C., & Martin, N. G. (2014). The genetic correlation between procrastination and impulsivity. *Twin Research and Human Genetics*, 17(6), 512–515. <https://doi.org/10.1017/thg.2014.60>

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2011). *Designing qualitative research* (5th ed.) Sage.

Mcclosky, J. D. (2011). *Academic procrastination* [Unpublished master's thesis]. University of Texas at Arlington.

Mikusová, M. (2019). Hungarian English language teachers' roles in the development of self-regulation: A pilot study. *Journal of Adult Learning, Knowledge and Innovation*, 3(2), 73–87. <https://doi.org/10.1556/2059.03.2019.07>

Milgram, N. A., Batori, G., & Mowrer, D. (1993). Correlates of academic procrastination. *Journal of School Psychology*, 31, 487–500.

[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(93\)90033-F](https://doi.org/10.1016/0022-4405(93)90033-F)

Nordby, K., Klingsieck, K. B., & Svartdal, F. (2017). Do procrastination-

- friendly environments make students delay unnecessarily? *Social Psychology of Education: An International Journal*, 20(3), 491–512.  
<https://doi.org/10.1007/s11218-017-9386-x>
- Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., van Daal, T., & Van Petegem, P. (2019). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 67–86.  
<https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6>
- Park, S. W., & Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinator and their self-regulation. *Psychology in Scientific Research*, 3(1), 12–23.  
<http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.31003>
- Peklaj, C., & Levpušček, M. P. (2006). Students' motivation and academic success in relation to the quality of individual and collaborative work during a course in educational psychology. In M. Brejc (Ed.), *Proceedings of the 31st Association for Teacher Education in Europe* (pp. 147–161). The National School for Leadership in Education. <http://www.pef.uni-lj.si/atee/978-961-6637-06-0/147-161.pdf>
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451–502). Academic Press.  
<https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (Mslq). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801–813.  
<https://doi.org/10.1177%2F0013164493053003024>
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002). Student motivation and self-regulated learning



- in the college classroom. In J. C. Smart & W. G. Tierney (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol. 17, pp. 55–128). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-94-010-0245-5_2)
- Przepiórka, A., Błachnio, A., & Siu, N. Y.-F. (2019). The relationships between self-efficacy, self-control, chronotype, procrastination and sleep problems in young adults. *Chronobiology International*, 36(8), 1025–1035. <https://doi.org/10.1080/07420528.2019.1607370>
- Rabin, L. A., Fogel, J., & Nutter-Upham, K. E. (2011). Academic procrastination in college students: The role of self-reported executive function. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 33(3), 344–357. <https://doi.org/10.1080/13803395.2010.518597>
- Rebetez, M. M. L., Rochat, L., & Van der Linden, M. (2015). Cognitive, emotional, and motivational factors related to procrastination: A cluster analytic approach. *Personality and Individual Differences*, 76, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.11.044>
- Rice, K. G., Richardson, C. M., & Clark, D. (2012). Perfectionism, procrastination, and psychological distress. *Journal of Counseling Psychology*, 59(2), 288–302. <https://doi.org/10.1037/a0026643>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rozental, A., Forsström, D., Nilsson, S., Rizzo, A., & Carlbring, P. (2014). Group versus Internet-based cognitive-behavioral therapy for procrastination: Study protocol for a randomized controlled trial. *Internet Interventions*, 1(2), 84–89. <https://doi.org/10.1016/j.invent.2014.05.005>
- Saddler, C. D., & Buley, J. (1999). Predictors of academic procrastination in college students. *Psychological Reports*, 84(2), 686–688. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1999.84.2.686>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self efficacy . In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of academic motivation* (pp. 15–31). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeider (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 631–649). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50048-2>
- Schraw, G., Wadkins, T., & Olafson, L. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 12–25. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.12>
- Schouwenburg, H. (1995). Academic procrastination: Theoretical notions, measurement, and research. In J. R. Ferrari, J. L. Johnson, & W. G. McCown (Eds.), *Procrastination and task avoidance: Theory research and treatment* (pp. 71–96). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6\\_4](https://doi.org/10.1007/978-1-4899-0227-6_4)
- Sideridis, G. D., & Kaplan, A. (2011). Achievement goals and persistence across tasks: The roles of failure and success. *The Journal of Experimental Education*, 79(4), 429–451. <https://doi.org/10.1080/00220973.2010.539634>
- Sirois, F. M. (2014). Procrastination and stress: Exploring the role of self-compassion. *Self and Identity*, 13(2), 128–145. <https://doi.org/10.1080/15298868.2013.763404>
- Sivrikaya, A. H. (2019). The relationship between academic motivation and academic achievement of the students. *Asian Journal of Education and Training*, 5(2), 309–315. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2019.52.309.315>
- Stead, R., Shamaham, M. J., & Neufeld, R. W. (2010). "I'll go to therapy, eventually": Procrastination, stress and mental health. *Personality and Individual Differences*, 49(3), 175–180. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.03.028>
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review qintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

- Steel, P. (2010). Arousal, avoidant and decisional procrastinators: Do they exist? *Personality and Individual Differences, 48*(8), 926–934.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.02.025>
- Steel, P. (2012). *The procrastination equation: How to stop putting things off and start getting stuff done* (Rep. ed.). Harper Perennial.
- Steel, P., & Klingsieck, K. B. (2016). Academic procrastination: Psychological antecedents revisited. *Australian Psychologist, 51*(1), 36–46.  
<https://doi.org/10.1111/ap.12173>
- Taylor, S. J., Bogdan, R., & DeVault, M. L., (2016). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (4th ed.). Wiley.
- Tuckman, B. W. (1991). The development and concurrent validity of the procrastination scale. *Educational and Psychological Measurement, 51*(2), 473–480. <https://doi.org/10.1177%2F0013164491512022>
- van Blankenstein, F. M., Saab, N., van der Rijst, R. M., Danel, M. S., Bakker-van den Berg, A. S., & van den Broek, P. W. (2019). How do self-efficacy beliefs for academic writing and collaboration and intrinsic motivation for academic writing and research develop during an undergraduate research project? *Educational Studies, 45*(2), 209–225.  
<https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1446326>
- van Eerde, W. (2003). A meta-analytically derived nomological network of procrastination. *Personality and Individual Differences, 35*(6), 1401–1418.  
[https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00358-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00358-6)
- van Merriënboer, J. J. G., & Kirschner, P. A. (2018). *Ten steps to complex learning* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315113210>
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Elliot, A. J., Soenens, B., & Mouratidis, A. (2014). Moving the achievement goal approach one step forward: Toward a systematic examination of the autonomous and controlled reasons underlying achievement goals. *Educational Psychologist, 49*(3), 153–174. <https://doi.org/10.1080/00461520.2014.928598>

- Visser, L., Korthagen, F. A. J., & Schoonenboom, J. (2018). Differences in learning characteristics between students with high, average, and low levels of academic procrastination: Students' views on factors influencing their learning. *Frontiers in Psychology, 9*, Article 808. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00808>
- Wäschle, K., Allgaier, A., Lachner, A., Fink, S., Nückles, M. (2014). Procrastination and self-efficacy: Teaching vicious and virtuous circles in self-regulated learning. *Learning and Instruction, 29*, 103–114. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.09.005>
- Wilson, B. A., & Nguyen, T. D. (2012). Belonging to tomorrow: An overview of procrastination. *International Journal of Psychological Studies, 4*(1), 211–217. <https://doi.org/10.5539/ijps.v4n1p211>
- Wolters, C. A., Won, S., & Hussain, M. (2017). Examining the relations of time management and procrastination within a model of self-regulated learning. *Metacognition and learning, 12*(3), 381–399. <https://doi.org/10.1007/s11409-017-9174-1>
- Wu, H., Gui, D., Lin, W., Gu, R., Zhu, X., & Liu, X. (2016). The procrastinators want it now: Behavioral and event-related potential evidence of the procrastination of intertemporal choices. *Brain and Cognition, 107*, 16–23. <https://doi.org/10.1016/j.bandc.2016.06.005>
- Yerdelen, S., McCaffrey, A., & Klassen, R. M. (2016). Longitudinal examination of procrastination and anxiety, and their relation to self-efficacy for self-regulated learning: Latent growth curve modeling. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(1), 5–22. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.1.0108>
- 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>
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329–339.

<https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329>

Zimmerman, B. J. (2011). Motivational sources and outcomes of self-regulated learning and performance. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance* (pp. 49–64). Routledge/Taylor & Francis Group.

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning and performance: An Introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning .and performance* (pp. 1–12). Routledge/Taylor & Francis Group.

## "Whatever I can do tomorrow... I'll postpone to the day after": Academic procrastination, motivational behavior and academic achievement

Haia Altarac and Lea Shaked

### Abstract

The current study objectives were to examine the connection between academic procrastination and motivational behavior and the students' achievements level in writing the final project, which constitutes as a prerequisite for the Masters' in education (M.Ed.) degree. The academic procrastination was examined in a motivational perspective and not as a failure in behavior. 145 Education students participated in the study from two academic colleges in Israel. The study tested a theoretical model in which there are connections between academic procrastination, motivational behavior and the students' level of academic achievements. The findings show that there is no direct and clear connection between motivational behavior and achievements, unless when procrastination acts as a mediating factor. Low motivational behavior predicts a high chance for procrastination, and procrastination predicts lower academic achievements. Differences were found between procrastinating students and non-procrastinating students, in their academic achievements and motivational behavior. The final project's grades and the motivational behavior were lower significantly among procrastinators compared to non-procrastinators. Within the procrastinators group, no differences were found between low-level procrastinators and high-level procrastinators. The uniqueness of the study is in its examination of the actual results of students' behavior in writing their final project. This is a complex and long-term assignment that requires different motivational conduct than that taken in short-term academic tasks.

**Keywords:** academic procrastination, procrastination levels, motivational behavior, academic achievements