

# 高中生内隐、外显成就动机与学业拖延的关系<sup>\*</sup>

李 瑛 崔树军

(陕西师范大学心理学院, 西安 710062)

**摘 要** 采用内隐联想测验和问卷法探讨高中生内隐、外显成就动机与学业拖延的关系。结果表明: (1) 内隐、外显成就动机是相互独立的动机系统, 但两者以显著的交互作用共同影响学业拖延; (2) 不同动机组合的学生, 拖延情况有显著差异: 高内隐、高外显组的拖延最少, 高内隐、低外显组的拖延最多; (3) 动机越不一致, 拖延越严重, 动机一致性能减少拖延; (4) 成绩中等偏下的学生在学习过程的补救和总结上有更多的拖延。因此, 学生只有具备了高内隐、高外显的一致性动机, 才会出现最少的拖延。

**关键词** 高中生, 内隐成就动机, 外显成就动机, 学业拖延。

**分类号** B844.2

## 1 引言

拖延是指“个体自愿地推迟预定计划的行为, 尽管这会造成负面影响”, 即不同于功能性的延迟(如策略性延迟), 它导致的消极影响更凸显(Gueorguieva, 2011; Klingsieck, 2013)。学业拖延是拖延的重要表现, 指学生将学习任务延后、推迟完成的行为或行为倾向(Dietz, Hofer, & Fries, 2007; 米豆豆, 郑莉君, 2012)。学业拖延在学生中极为常见, 产生诸多不利影响, 如降低学习效率, 产生焦虑、沮丧等负性情绪, 降低学业自尊等(Ferrari, Johnson, & McCown, 1995)。

研究表明, 学业拖延不仅是时间管理问题, 也是一个包含认知、情感和行为成分的复杂心理现象(庞维国, 2010)。动机取向的研究认为, 拖延是个体缺乏动机而引发的计划与行动间的差距(Steel, 2007)。据此发现, 高内部动机(Brownlow & Reasinger, 2000)、高自我决定动机(Senecal, Julien, & Guay, 2003)、高自我调节效能感(Hannok, 2011)的个体较少出现拖延。成就动机指人们希望从事对自己有重要意义、有一定困难和挑战性的活动, 取得优异成绩, 并超过他人的动机(焦璨等, 2010)。作为重要的社会性动机, 它同样影响拖延。如当追求成功的动机强于与评价相关的失败恐惧时, 个体倾向于接受任务(Zeidner, 1998);

低成就动机的个体缺乏努力性和坚持性, 与高拖延相联(Dietz et al., 2007)。因此, 成就动机作为激励学生积极进取的内在动力, 它的激发可以有效地减少拖延。

动机受个体经历、个性及情境的影响, 研究较困难; 而更大困难在于它有时极其自动化, 且难以觉察(杜建政, 李明, 2007)。因此, 内隐动机成为研究热点。McClelland等人指出人类具有内隐动机和外显动机两个独立的动机系统: 前者是个体对特定刺激无意识的、持久的情感偏好, 即个体将特定诱因体验为内在奖赏或愉悦的能力; 后者是人们有意识地对自己行为作出的归因, 表现为社会规范下的目标或职责(McClelland, Koestner, & Weinberger, 1989)。对成就动机而言: 高内隐的个体为获得任务完成后的内部满足感才将事情做得更好, 而非达到可意识的特定目标; 而高外显的个体是在社会的成就要求或期望下有意识地将事情做得更好, 即使无法获得快乐(郑芳, 2012)。

以往动机与拖延的研究只涉及可自我察觉的、包含在自我概念里的外显动机, 未考虑进个体难以意识的内隐动机, 但两者与人格的不同侧面相联系并预测不同的行为: 内隐动机更好地预测长期、自发的行为, 外显动机则对短期、特定情境中反应的预测更佳(陈祉妍, 2001)。越来越多的研究发现两者并非绝对独立的, 在对心理或行为的影响上,

收稿日期: 2016-1-2。

<sup>\*</sup> 基金项目: 国家社会科学基金教育学青年课题(CCA110105)和教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目(11JZD044)。

通讯作者: 李 瑛, E-mail: liying@snnu.edu.cn。

通常产生交互作用。例如：内隐动机调节了外在目标对生活满意度的影响（Hofer & Chasiotis, 2003），内隐交往动机调节了外显交往动机对情绪幸福感的影响（徐辉, 2011），内隐成就动机调节了外显成就动机对主观幸福感的影响（王建峰, 王凌飞, 李欢, 郑涌, 2010）。那么，在对学业拖延的影响上，两者也应该会存在某种形式的交互效应。

内隐与外显动机的差异与共存，意味着两者要么一致，要么不一致（Schüler, Frohlich, & Brandstatter, 2008）。两者一致性对心理健康有重要意义，如提升主观幸福感、情绪幸福感及生活满意度等（Brunstein, Schultheiss, & Grassman, 1998; Baumann, Kaschel, & Kuhl, 2005; Kehr, 2004）。Brunstein 等人提出“目标-成就-动机-满足”假设加以阐述：动机可分为动力性动机（成就动机、权力动机）和交往性动机（亲和动机、亲密动机），若个体的外在目标与内隐动机一致（如内隐动力性动机占优势且追求动力性目标），该目标追求便能引发积极情绪；若不一致，个体无法从目标的实现中获得快乐（Brunstein et al., 1998; 郑芳, 张进辅, 2011）。据此，“学业成就”作为社会规范下，学生必须追求的外显的动力性目标，必然会与个体内隐成就动机相一致或冲突：两者一致，学生从学习中获得愉悦；两者不一致，学生无法从中感到快乐。根据强化理论，高内隐、高外显一致性动机产生的积极情绪体验又将强化学生对高学习目标的追求，如增加动力、减少拖延等。

再者，根据 Kehr（2004）的“动机与意志补偿模型”，内隐、外显动机不一致所引起的心理冲突需要个体耗费意志努力，以补偿或维持缺少内部动机支持的外在目标。但遗憾的是，久而久之，此过程使个体倍感沮丧，意志的能动作用也将削弱。因此，动机不一致，如学习目标缺乏内在动机的支持时，个体开始可能会付出意志努力来维持学习。但长此以往，意志力的耗尽使得个体无法为该目标提供充足能量，学习的懒散、任务的拖延将凸现出来。

此外，虽大量研究指出高学业拖延与差的学业表现相关，但多集中于大学生群体，因此有必要探讨学业任务重、自控能力差的高中生的拖延现状。再者，鲜有研究涉及学生在学习环节上的拖延比较。高中生的学习计划、任务进展多由教师指导检查，但学习的总结和不足的补救多自由支配，因此学生在后两方面可能存在更多的拖延差异。

综上，本研究通过对高中生内隐、外显成就动

机的测量，分析整个动机系统的强弱及一致性对学业拖延的影响。基于前人研究，作如下假设：内隐、外显成就动机产生交互作用，影响学业拖延；不同动机组合学生的拖延有显著差异，动机的不一致将增加拖延，只有具备高内隐、高外显的一致性动机才能减少拖延；学生间的拖延差异主要表现在自主学习环节上。

## 2 研究方法

### 2.1 研究对象

选取西安市某所高中不同年级 118 名在校生为被试，删除不认真作答的问卷 3 份和无效的 IAT 数据 4 份，得到有效被试 111 份，有效率 94%，男生 52 人，女生 59 人；平均年龄 15.6 周岁。

### 2.2 研究工具

#### 2.2.1 外显成就动机的测量

采用叶仁敏和 Hegtvat（1992）译制的《成就动机量表》（AMS）。量表共 30 个项目，5 级计分（1-非常不符合，5-非常符合），得分越高，成就动机越高，包含三个维度：追求成功的动机、避免失败的动机、合成动机。本测量问卷内部一致性信度为 0.819，追求成功部分 0.892，避免失败部分 0.858。

#### 2.2.2 内隐成就动机测量

传统的内隐动机测量方法有主题统觉测验、多元动机网格测验等，Brunstein 和 Schmitt（2004）将内隐联想测验（IAT）引入内隐成就动机的测量，张莉莉（2008）对属性词作本土化修改。本测量借鉴后者，将高成就词定为“雄心壮志的、好奇求知的、勤奋上进的”等，低成就词为“半途而废的、得过且过的、缺乏能力的”等；自我词和他人词为“我、我们、俺”，“他、他们、别人”等。IAT 用 Inquisit3.0 编制。

#### 2.2.3 学业拖延的测量

采用左艳梅结合我国中学生特点编制的《中学生学业拖延问卷》，共 15 个项目，四维度：延迟计划、延迟执行、延迟补救、延迟总结，5 级计分（1-非常不符合，5-非常符合），除 3 个反向计分项目外，其余项目得分越高，拖延越高，该量表信效度较高（左艳梅, 2010）。本测量问卷内部一致性信度为 0.879，分维度在 0.615-0.774 之间。

### 2.3 施测程序与数据处理

#### 2.3.1 测量程序

征得教师同意，问卷和 IAT 均在计算机操作课上施测。为平衡顺序，安排部分被试先进行 I-

AT, 休息后填问卷, 其余被试顺序反之。问卷为纸笔测验、匿名填写, 包括报告自己最近两次考试的班级排名, 结束后赠予礼品以作报酬。

### 2.3.2 数据处理

根据 Greenwald 等提出的 D 值算法预处理 IAT 数据: (1) 删除反应时大于 10000ms 的数据和低于 300ms 的数据占有反应 10% 以上的被试; (2) 计算两练习任务 (第三、六部分) 和两关键任务 (第四、七部分) 的总标准差; (3) 计算第三、四、六、七部分平均反应时; (4) 第六部分减第三部分的反应时并除以练习任务总标准差, 得 D1; 第七部分减第四部分的反应时并除以关键任务总标

准差, 得 D2; D1、D2 的均值为 D。D 越大, 个体对两事物态度的差别越大 (Greenwald, Brian, & Banaji, 2003)。将 D 值、问卷得分录入 SPSS17.0 进行统计分析。

## 3 结果

### 3.1 高中生内隐成就动机效应的存在

对 D 值进行单样本 *t* 检验, 得到  $t=16.82$ ,  $p<0.001$ , 即被试倾向于将自我与高成就词联系在一起, 证明高中生内隐成就动机效应的存在, 本次测量也是有效的, IAT 指标如表 1 所示。

表 1 被试 IAT 的反应指标 (ms)

	相容任务		不相容任务		D
	第三部分	第四部分	第六部分	第七部分	
M	836.96	765.22	1170.40	1034.86	0.6±0.38
SD	208.31	152.38	301.39	211.66	

### 3.2 内隐、外显成就动机对学业拖延的影响

先分析相关性: 合成动机 (外显成就动机)、追求成功的动机与学业拖延显著负相关; 避免失败

的动机与学业拖延显著正相关; 内隐成就动机与学业拖延无显著相关; 内隐、外显成就动机无显著相关, 见表 2。

表 2 内隐、外显成就动机与学业拖延的相关分析 (*r*)

	内隐动机	合成动机	追求成功	避免失败
合成 (外显) 动机	0.025			
追求成功	0.011	0.771**		
避免失败	-0.032	-0.732**	-0.131	
学业拖延	0.008	-0.488**	-0.517**	0.206*

注: 合成动机即外显成就动机, 内隐成就动机用 D 表示; \* $p<0.05$ , \*\* $p<0.01$ , 以下同。

然后探讨内隐、外显成就动机对学业拖延的影响。将 D 值、AMS 分数标准化, 以均值为界分出各自高低水平, 即所有被试被分在高内高外、高内低外、低内高外、低内低外四组内, 人数分别为 34、28、22、27,  $\chi^2$  检验无显著差异 ( $\chi^2=2.62$ ,  $p>0.05$ )。以内隐、外显成就动机为自变量, 学业拖延为因变量的 2×2 方差分析, 见表 3。

表 3 以学业拖延为因变量的 2×2 方差分析

	SS	df	MS	F
内隐成就动机	41.016	1	41.016	0.449
外显成就动机	1203.062	1	1203.062	13.178**
内隐动机×外显动机	501.425	1	501.425	5.492**

据表可知: 外显成就动机主效应显著, 内隐成就动机主效应不显著, 两者交互效应显著。进一步简单效应分析得: 低内隐组中, 学业拖延在外显动机的高低水平上无显著差异,  $F(1,107)=0.78$ ,  $p>0.05$ ; 高内隐组中, 低外显动机者的学业拖延水平显著高于高外显动机者,  $F(1,107)=19.26$ ,  $p<0.001$ , 交互效应见图 1。

### 3.3 动机一致性与学业拖延的关系

首先, 整体把握动机一致性与拖延的关系。根据动机一致性常用的测量方法 (Baumann et al., 2005), 以内隐和外显动机标准分之差的绝对值作为动机一致性指标, 该值越高, 两者分离越大。相关分析得该值与学业拖延显著正相关,  $r=0.2^*$ , 进

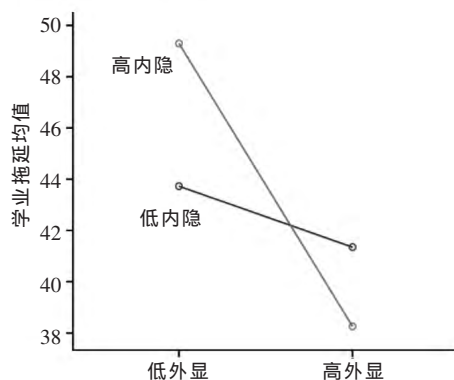


图1 内隐、外显成就动机对拖延的交互作用

一步回归分析得该值可显著正向预测学业拖延水平 ( $\beta=2.23$ ,  $t=2.09$ ,  $p=0.039$ ), 即外显—内隐动机分离越大, 拖延越多。

接着, 比较各动机组合个体的拖延差异。单因素方差分析得四组学生拖延水平存在显著差异,  $F(3,107)=12.09$ ,  $p<0.001$ , 水平高低依次为: 高内低外 ( $50.36\pm11.07$ ) > 低内低外 ( $44.00\pm5.82$ ) > 低内高外 ( $42.95\pm8.73$ ) > 高内高外 ( $36.59\pm9.34$ )。事后比较得: 高内低外组显著高于其他三组; 高内隐—高外显组显著低于其他三组; 而低内低外组与低内高外组的差异不显著, 各组指标见图2。

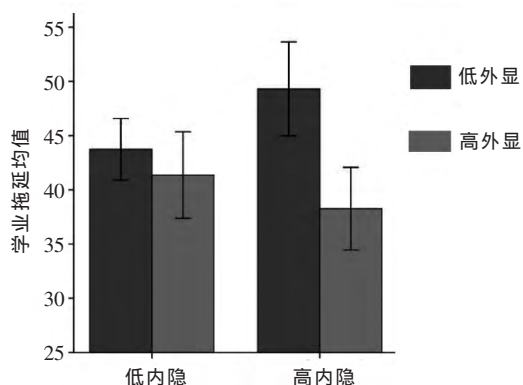


图2 四个动机组别学生的拖延状况

### 3.4 高中生学业拖延与学习成绩的关系

学业拖延的5点计分指标为  $2.54\pm0.6$ , 单样本  $t$  检验得该值显著低于均值3 ( $t=-8.08$ ,  $p<0.001$ ); 性别、年龄差异不显著,  $t=0.93$ ,  $F(4,106)=0.96$ ,  $p>0.05$ 。按成绩排名 (平行教学, 各班差异可忽略), 将被试分为成绩中等偏上组 (52人) 和成绩中等偏下组 (59人); 按拖延均值分为较高拖延组 (46人) 和较低拖延组 (65人)。其中, 较高拖延组中成绩偏上者27人, 偏下者19人; 较低拖延组中成绩偏

上者25人, 偏下者40人。 $\chi^2$  检验得拖延水平在成绩类别上的人数有显著差异 ( $\chi^2=4.43$ ,  $df=1$ ,  $p=0.035$ ), 较高拖延的学生, 成绩多中等偏下。

鉴于成绩与拖延存在着相互影响 (Steel, 2007), 又以成绩为自变量, 拖延为因变量, 分析不同成绩组的学生在总拖延及维度上的差异, 发现两组学生在拖延计划和拖延执行上无显著差异 ( $t=-1.29$ ,  $t=-1.11$ ;  $p>0.05$ ); 而在总拖延、拖延补救、拖延总结上, 成绩偏下学生的拖延显著高于成绩偏上学生 ( $t=-2.47$ ,  $p=0.015$ ;  $t=-3.14$ ,  $t=-3.15$ ,  $p=0.002$ )

## 4 讨论

### 4.1 高中生内隐成就动机效应的存在

自 Brunstein 等人 2004 年首次采用 IAT 测量内隐动机后, 其合理性一直是研究者的关注热点。现有成果在理论假设和信效度检验上, 对其多持肯定态度 (Schultheiss & Pang, 2006)。本结果同样表明: 内隐动机与外显动机的具有统计独立性。虽然 Thrash 等人认为这是由方法学因素导致的 (Thrash, Elliot, & Schultheiss, 2007), 但即便统一了内隐、外显动机的测量内容, 这种独立性依旧存在 (Brunstein & Schmitt, 2004; 张莉莉, 2008; 郑芳, 2012)。因此, 研究者赞同 McClelland 等人的观点, 认为两者所测非同一对象, 而是相互独立的动机系统, 分别与人格的不同侧面相联系并预测不同的行为。

### 4.2 高中生内隐、外显成就动机对学业拖延的影响

学业拖延与成就动机、追求成功的动机显著负相关, 因为高成就动机 (追求成功的动机) 使学生进取心增强, 期望取得完满结果, 会更刻苦地学习, 更难容忍拖延。拖延与避免失败动机显著正相关, 说明害怕失败的个体, 做事通常拖沓, 这是由于他们怕自己的表现不能达到某种标准, 对评价内容过分担心, 所以常推迟有失败风险的任务, 以避免评价、减少焦虑 (Schouwenburg & Lay, 1995); 再者, 他们往往自尊较低 (王沛, 杨金花, 2006), 使之更易以拖延来维护自尊。因此, 教师应适度激发学生的成就需要, 帮助他们正确认识失败。

内隐和外显成就动机以显著的交互作用影响学业拖延: 高内隐组中, 外显动机高者拖延少; 但此差异在低内隐组中未体现。说明个体只有兼具高的外显和内隐成就动机, 拖延才会减少; 若仅外显动机高而无一致的高内隐动机, 拖延状况可能照样糟糕。以往研究限于外显动机, 认为提高学生外显动



机便可减少拖延。本结果说明减少拖延，仅靠提高取决于社会规范和他人期望的外显动机是不够的，还必须深入了解如何提高学生内隐动机。鲜有研究涉及内隐动机的提高方法，借鉴态度领域的成果，如“阈下评价性条件反射”可提高个体内隐自尊（Grumm, Nestler, & Collani, 2009），可通过氛围营造、情感支持、能力赞赏等方式潜移默化地提高学生的内隐成就动机。

#### 4.3 高中生的动机一致性与学业拖延的关系

回归分析发现学生内隐、外显成就动机越不一致，学业拖延越严重，证实了研究假设。依据 Kehr（2004）的动机与意志的补偿模型：内隐与外显动机不一致，外在目标追求缺少内在动机支持，使个体产生强烈的心理冲突，为解决冲突，个体须付出大量的意志努力来补偿或维持外在目标。如低内隐、高外显成就动机的个体，没有强大的内隐动机提供动机资源，也无法潜意识地导向行为并投入精力，他便不得不有意识地调节行为。所以在开始时，他仍可能不断奋斗进取、追求卓越（郑芳，张进辅，2011）。但遗憾的是，长期以来，这一过程使他感到费劲和沮丧，并且意志的过分使用后终将耗尽。而意志作为个体克服困难、实现目标的必备心理品质，学习意志力更是学生阻挡潜在干扰、增强持续学习能力和努力程度的必备条件（张豪锋，李海龙，2012），其减弱必然增加学生的拖延行为。

在各动机组合中，高内高外组拖延最低，高内低外组拖延最严重。结合 Brunstein 等（1998）的目标-成就-动机-满足假设：高内高外的个体，追求成就的内隐动机占优势且追求较高的外在目标，此时该目标被赋予了能引起积极情绪体验的诱因。该组的拖延最低，说明他们积极追求的学习活动能使自己体验到更多的愉悦，也强化了后续的学习动力。高内低外的个体有高动力性的内隐倾向，但缺乏对高目标的追求，同样表现在对学习目标的追求上，所以该组出现最多的拖延。低内高外组虽追求外在高成就目标，但由于自己高成就的内隐倾向并不占优势（可能交往性内隐倾向占优势），这样即使学习目标实现，也无法从中体验到快乐；低内低外组既无高成就内隐偏好，也无高目标的追求。后两组无积极情绪作为强化物，其学习积极性自然不高，拖延也较多。

本研究初步讨论了动机一致性与拖延的关系，理论层面的建构还需更多依据。再者，动机一致性对心理健康影响的调节变量已成近来热点，如

Langan-Fox 等提出动机一致性与调节变量相互作用的概念框架（Langan-Fox, Canty, & Sankey, 2010），这些调节模型是否适用行为领域仍需研究。

#### 4.4 高中生学业拖延程度的成绩差异

较高拖延的学生，成绩多中等偏下，证实了高拖延与差的学业表现相联。这些学生缺乏自我调控和认知策略，无充足时间完成任务，进而影响学业表现（Hannok, 2011）；反过来，不理想成绩又降低学业自尊，使他们更易通过自我设阻将失败原因由能力不足转向时间缺乏，以避免消极评价，维护自尊（Owens & Newbegin, 1997），此循环对学生极其不利。

不同成绩的学生在拖延计划、拖延执行上无甚差别，而成绩偏下的学生在学习的补救和总结上有更多拖延。前人研究虽发现低学业表现的学生有更多拖延，但未具体到学习环节上。本研究发现对高中生来说，此差异性似乎在学习的调控方面更凸显。这可能是由于高中生的学习多由教师安排、时刻面临监督，所以安排学习、执行计划等方面的差别小；但自主学习时，成绩偏下的学生缺少对学习不足进行调整和补救，也无法对学习状况作及时评价总结。因此，教师应注重学生学习调控及反思评价能力的提升。

## 5 结论

本研究得如下结论：（1）内隐、外显成就动机相互独立，但两者以显著的交互作用影响学业拖延。（2）不同动机组合的学生的拖延有显著差异，高内隐、高外显组拖延最少，高内隐、低外显组拖延最严重。（3）动机越不一致，拖延越严重，动机一致性可以减少拖延行为的产生。（4）较高拖延的学生的成绩多中等偏下，同时成绩偏下的学生在学习的补救和总结环节上有更多拖延。

## 参 考 文 献

- 陈祉妍. (2001). 内隐动机的测量. *心理学动态*, 9 (4), 335-340.
- 杜建政, 李明. (2007). 内隐动机测量的新方法. *心理科学进展*, 15 (3), 458-463.
- 焦璨, 张敏强, 吴利, 纪薇. (2010). 多元动机网络测验 (MMG-S) 中文版的修订报告. *心理与行为研究*, 8 (1), 49-53.
- 米豆豆, 郑莉君. (2012). 学业拖延研究述评. *社会心理科学*, 27 (4), 387-392.
- 庞维国. (2010). 大学生学业拖延研究综述. *心理科学*, 33 (1), 147-150.

- 王建峰, 王凌飞, 李欢, 郑涌. (2010). 大学生内隐、外显成就动机对主观幸福感的影响. *中国健康心理学杂志*, 18 (6), 700-703.
- 王沛, 杨金花. (2006). 大学生职业决策和自尊、成就动机的关系. *心理发展与教育*, 1, 52-57.
- 徐辉. (2011). 大学生内隐、外显交往动机及其与情绪幸福感关系的研究. (博士学位论文). 西南大学.
- 叶仁敏, Hegtvet, K. A. (1992). 成就动机的测量与分析. *心理发展与教育*, 2, 14-16.
- 张豪锋, 李海龙. (2012). 远程学习中的学习意志力探析. *成人教育*, 5, 56-58.
- 张莉莉. (2008). 内隐联想测验在内隐成就动机研究中的应用及相关研究. (硕士学位论文). 苏州大学.
- 郑芳. (2012). 权力动机一致性不同的个体权力行为学习的差异. (硕士学位论文). 西南大学.
- 郑芳, 张进辅. (2011). 动机一致性研究评述. *西南农业大学学报(社会科学版)*, 9 (12), 190-194.
- 左艳梅. (2010). 中学生学业拖延的问卷编制及其与父母教养方式的关系研究. (硕士学位论文). 西南大学.
- Baumann, N., Kaschel, R., & Kuhl, J. (2005). Striving for unwanted goals: Stress dependent discrepancies between explicit and implicit achievement motives reduce subjective wellbeing and increase psychosomatic symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (5), 781-799.
- 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, 15-34.
- Brunstein, J. C., & Schmitt, C. H. (2004). Assessing individual differences in achievement motivation with the Implicit Association Test. *Journal of Research in Personality*, 38, 536-555.
- Brunstein, J. C., Schultheiss, O. C., & Grassmann, R. (1998). Personal Goals and Emotional Well-being: the Moderating Role of Motive Dispositions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 494-508.
- Dietz, F., Hofer, M., & Fries, S. (2007). Individual values, learning routines and procrastination. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 893-906.
- Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and task avoidance: Theory, research, and treatment*. New York: Plenum Press.
- Greenwald, A. G., Nosek, B. A., & Banaji, M. R. (2003). Understanding and using the implicit association test: I. An improved scoring algorithm. *Journal of Research in Personality*, 85 (2), 197-216.
- Grumm, M., Nestler, S., & Collani, G. V. (2009). Changing explicit and implicit attitudes: The case of self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 45, 327-335.
- Gueorguieva, J. M. (2011). *Procrastination: A measurement of types*. (Doctoral dissertation). Western Illinois University. P. 44-45.
- Hannok, W. (2011). *Procrastination and motivation beliefs of adolescents: A cross-cultural study*. (Doctoral dissertation). Alberta University.
- Hofer, J., & Chasiotis, A. (2003). Congruence of life goals and implicit motives as predictors of life satisfaction: Cross-cultural implications of a study of zambian male adolescents. *Motivation and Emotion*, 27 (3), 251-272.
- Kehr, H. M. (2004). Implicit/explicit motive discrepancies and volitional depletion among managers. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 30, 315-327.
- Klingsieck, K. B. (2013). Procrastination: when good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18 (1), 24-34.
- Langan-Fox, J., Canty, J. M., & Sankey, M. J. (2010). Motive congruence moderation: The effects of dependence and locus of control on implicit and self-attributed affiliation motive congruency and life satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 48, 664-669.
- McClelland, D. C., Koestner, R., & Weinberger, J. (1989). How do self-attributed and implicit motives differ? *Psychological Review*, 96 (4), 690-702.
- Owens, A. M., & Newbegin, I. (1997). Procrastination in high school achievement: A causal structural model. *Journal of Social Behavior & Personality*, 12, 869-888.
- Schouwenburg, H. C., & Lay, C. H. (1995). Trait procrastination and the Big Five factors of personality. *Personality and Individual Differences*, 18 (4), 481-490.
- Schüler, J., Job, V., Fröhlich, S., & Brandstätter, V. (2008). A high implicit affiliation motive does not always make you happy: A corresponding explicit motive and corresponding behavior are further needed. *Motivation and Emotion*, 32, 231-242.
- Schultheiss, O. C., & Pang, J. S. (2006). *Measuring implicit motives*. In: Robins R W, Fraley R C, Krueger R (Ed.). *Handbook of research methods in personality psychology* (pp 1-41). New York: Guilford Press.
- Senécal, C., Julien, E., & Guay, F. (2003). Role conflict and academic procrastination: A self-determination perspective. *European Journal of Social Psychology*, 19 (1), 625-643.
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure.

*Psychological Bulletin*, 133, 65–94.

*Psychology Bulletin*, 33 (7) , 961–974.

Thrash, T. M., Elliot, A. J., & Schultheiss, O. C. (2007) . Methodological and dispositional predictors of congruence between implicit and explicit need for achievement. *Personality and Social*

Zeidner, M. (1998) . *Test anxiety: The state of the art*. New York: Plenum Press.

## Relationship between Academic Procrastination and Implicit/Explicit Achievement Motivation of Senior High School Students

Li Ying, Cui Shujun

(School of Psychology, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062)

### Abstract

The purpose of this paper is to explore the relationship between academic procrastination and implicit and explicit achievement motivation of senior high school students. The results indicated that: 1) The implicit and explicit achievement motivation is statistically independent, while the interaction between them influence academic procrastination significantly; 2) Academic procrastination is different among different motivation groups, the high implicit/high explicit academic motivation procrastinated less than the high implicit/low explicit academic motivation group; 3) The extent of the separation between implicit/explicit academic motivation influences the academic procrastination; 4) Academic procrastination is associated with significant impairment of academic performance. Moreover, the lower performance is associated with more serious academic procrastination in postponing remedying and summarizing of studying. The theoretical and practical implications of these findings are discussed.

**Key words** senior high school student, implicit achievement motivation, explicit achievement motivation, academic procrastination.