

رابطه خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری تحصیلی با سازگاری با هدف در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی

Relationship between self-regulation (cognitive and meta cognitive) and academic procrastination with goal matching among Islamic Azad University students

Laia Jafari

Department of Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University North Branch, Tehran, Iran

Hossein Bigdeli (Corresponding author)

Assistant professor, Department of Psychology, Faculty of Humanities, Azad university Tehran East Branch, Tehran, Iran
Email: hbigdeli@yahoo.com
Fatemeh Khoramian

Department of Psychology, Faculty of Medicine, Tehran Medical Science, Islamic Azad University, Tehran, Iran

Abstract

Aim: The aim of this study was to investigate the relationship between self-regulation (cognitive and metacognitive) and academic procrastination with goal adjustment among students. **Method:** The research was descriptive and correlational. The statistical population of the present study included students of Islamic Azad University, North Tehran Branch in the academic year 2010-2011. The number of sample was 465 people who were selected by non-random sampling method. The questionnaires were prepared online and distributed in virtual groups of university students. The research instruments included the Versk et al. goal adjustment Scale, the self-regulatory questionnaire of Bofard et al., And the Solomon and Rothblom Academic Procrastination Scale. In this study, Pearson moment correlation test and multiple regression analysis test were used to test the hypotheses. **Results:** The results of data analysis showed that alignment with students' goals has a significant positive relationship with self-regulation (cognitive and metacognitive strategies) and a significant negative relationship with procrastination. In addition, the results of simultaneous multiple regression analysis test showed cognitive self-regulation with a beta coefficient of 0.195 And metacognitive self-regulation with a beta of 0.213 At the significance level, $P < 0.001$ has a significant positive relationship with matching with the goal, But the share of factors for preparing for exams with a beta coefficient of -0.041 and preparing for a task with a beta coefficient of -0.014 and preparing for end-of-term papers -0.50 at a significance level of $P < 0.001$ as Negatives are significant predictors of alignment with students' goals. Which has the ability to explain 17% of the variance of alignment with students' goals. **Conclusion:** The results of the present study can be used to identify the reasons for not achieving goals in students and use it in individual counseling or designing training courses.

Keyword: Goal adjustment, Self-regulation, Academic procrastination

لعیا جعفری

گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی تهران شمال، تهران، ایران

حسین بیگدلی (نویسنده مسئول)

استادیار، گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شرق

Email: hbigdeli@yahoo.com

فاطمه خرمیان

گروه روانشناسی، دانشکده پزشکی، علوم پزشکی تهران، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری تحصیلی با سازگاری با هدف در بین دانشجویان انجام شد. روش: پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۹ بودند. تعداد افراد نمونه ۴۶۵ نفر که با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شدند. بدین صورت که پرسشنامه‌ها به صورت آنلاین تهیه شد و در گروه‌های مجازی دانشجویان دانشگاه توزیع شد. ابزار پژوهش شامل مقیاس سازگاری با هدف ورسک و همکاران، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران و مقیاس اهمالکاری تحصیلی سولومون و راثبلوم بودند. در این پژوهش در جهت آزمون فرضیه‌ها از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون و آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. یافته‌ها: نتایج تحلیل داده‌ها نشان داد که سازگاری با هدف دانشجویان با خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) رابطه مثبت معنادار و با اهمالکاری رابطه منفی معنادار دارد. علاوه بر آن نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه به صورت همزمان نیز نشان داد، خودتنظیمی شناختی با ضریب بتای ۰/۱۹۵ و خودتنظیمی فراشناختی با ضریب بتای ۰/۲۱۳ در سطح معناداری $P < ۰/۰۰۱$ به صورت مثبت رابطه معناداری با سازگاری با هدف دارند، اما سهم عامل‌های آماده شدن برای امتحانات با ضریب بتای ۰/۴۱- و آماده شدن برای تکلیف با ضریب بتای ۰/۱۴- و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ۰/۵۰- در سطح معناداری $P < ۰/۰۰۱$ بصورت منفی پیش بینی کننده معناداری برای سازگاری با هدف دانشجویان هستند. که توانایی تبیین ۱۷ درصد از واریانس سازگاری با هدف دانشجویان را دارد. نتیجه‌گیری: این یافته‌ها فرضیه پژوهش مبنی بر این که بین خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری تحصیلی با سازگاری با هدف رابطه وجود دارد، را مورد تایید قرار دادند.

کلمات کلیدی: سازگاری با هدف، خودتنظیمی، اهمالکاری تحصیلی

مقدمه

دستیابی به اهداف با معنای خود زمینه را برای بالا بردن کیفیت زندگی فراهم می‌آورد. عمل را در جهت اهداف پیش بینی می‌کند، زندگی را سرشار از عزم می‌کند و به فرد کمک می‌کند تا بفهمد کیست (منس^۱، شایر^۲ و ورسک^۳، ۲۰۱۵). به طور کلی هدف اینگونه تعریف شده است: "توصیف شناختی از نتیجه نهایی مطلوبی که فرد متعهد می‌شود به آن دست پیدا کند" (میل یاواسکایا^۴ و ورنر^۵، ۲۰۱۸). توانایی سازگاری با هدف^۶ به عنوان تفاوت فردی در تمایلات کلی مفهوم پیدا کرده است که به فرد کمک می‌کند در هنگام مواجهه با اهداف غیرقابل دستیابی در موقعیت‌های مختلف و در طول زندگی، خود را سازگار کند (ورسک، شایر، کارور^۷ و شولتز^۸، ۲۰۰۳). بنابراین می‌توان سازگاری با هدف را اینگونه تعریف کرد. سازگار کردن یک هدف برای دسترسی پذیری آن. این امر زمانی اتفاق می‌افتد که تغییر در ظرفیت و وضعیت شخصی فرد، هدفی را قابل دستیابی می‌کند (اسکوبی^۹، تامسون^{۱۰}، پل لاک^{۱۱} و ایوانز^{۱۲}، ۲۰۲۰). انطباق-پذیرترین پاسخ به یک هدف غیرقابل دستیابی، سازگاری با هدف است (ورسک، شایر، کارور و شولتز، ۲۰۰۳) که بر مبنای دو راهبرد بنا شده است که شامل رها کردن هدف^{۱۳} غیر قابل دستیابی و پرداختن مجدد^{۱۴} به اهداف دیگر است (ورسک، میلر، شایر و براون‌دی‌پونتت، ۲۰۰۷؛ به نقل از تاجیک زاده، سجادی، محرابی‌زاده هنرمند و داوودی، ۱۳۹۴). رها کردن هدف خود شامل دو مؤلفه است، صرف نظر کردن از تلاش برای رسیدن به هدف و صرف نظر کردن از تعهد به هدف (هکهازون^{۱۵} و شولتز، ۱۹۹۵؛ به نقل از منس، شایر و ورسک، ۲۰۱۵). پرداختن مجدد به هدف نیز شامل سه مؤلفه است: شناسایی، متعهد شدن، و تلاش کردن برای دستیابی به اهداف جایگزین (ورسک، شایر و میلر^{۱۶}، ۲۰۱۳). یک عامل بالقوه در تسهیل رها کردن هدف، در دسترس بودن اهداف جایگزین است. درک اهداف جایگزین مطلوب و قابل دستیابی ممکن است رها کردن هدف را آسان‌تر کند، به طوریکه اهداف جایگزین جذاب‌تر می‌توانند هزینه‌ی رها کردن هدف غیرقابل دستیابی را کمتر کنند (کارور و شایر، ۱۹۹۹؛ به نقل از کستونگای^{۱۷}، ورسک و سابستون^{۱۸}، ۲۰۱۶).

1. Mens
2. Scheier
3. Wrosch
4. Milyavskaya
5. Werner
6. Goal adjustment
7. Carver
8. Schulz
9. Scobbie
10. Thomson
11. Pollock
12. Evans
13. Goal disengagement
14. Goal reengagement
15. Heckhausen
16. Miller
17. Castonguay
18. Sabiston

فرایندهای سازگاری با هدف است که از سلامت و بهزیستی فرد محافظت می‌کنند (ون‌بوست^۱، ون‌دم^۲ و کرومبز^۳، ۲۰۱۹). دستیابی و اکتساب به اهداف شخصی معنادار برای رسیدن به بهزیستی مثبت در طول زندگی ضروری است (هکهازن، ۱۹۹۹؛ به نقل از منس و شایر، ۲۰۱۶). سازگاری با هدف انعطاف‌پذیر مکانیزی است که افراد خوش‌بین می‌توانند با استفاده از آن بر جنبه‌های مختلف بهزیستی تاثیر بگذارند (کارور، شایر و سگستر، ۲۰۱۰؛ به نقل از رامیرز مائستر^۴، استیو^۵، لویز مارتینز^۶، سرانو ایبانز^۷، رویز پاراگا^۸ و پترز^۹، ۲۰۱۹). آن دسته از دانشجویانی که قادر هستند که اهداف غیرقابل دستیابی را رها کنند، سطح بسیار کمتری از افکار مزاحم و استرس را تجربه کرده و همینطور سطح بالایی از تسلط بر خود را دارا هستند. همینطور آن دسته از دانشجویانی که توانایی پیگیری اهداف جدید را دارند در تمامی شاخص‌ها سطح بسیار بالایی از بهزیستی را نشان می‌دهند (ورسک و همکاران، ۲۰۰۳). توانایی رها کردن هدف با علایم جسمی کمتر و خواب بهتر مرتبط است (بارلو^{۱۰}، ورسک و مک‌گرت^{۱۱}، ۲۰۱۹) و دوون^{۱۲}، ورسک و میلر (۲۰۱۱) بیان می‌کنند که توانایی رها کردن هدف می‌تواند نشانه‌های افسردگی ناشی از اهداف غیرقابل دستیابی را کاهش دهد. توانایی پرداختن مجدد به هدف با جنبه‌های مثبتی از بهزیستی روانی ارتباط دارد، که شامل عاطفه مثبت، تسلط داشتن بر خود و دارا بودن هدف و معنا در زندگی می‌باشد (ورسک، شایر و میلر، ۲۰۱۳). قوی بودن در توانایی پرداختن مجدد به هدف، برخی از عواقب نامطلوب توانایی رها کردن ضعیف را در بین جوانان بهبود می‌بخشد (رامیرز مائستر و همکاران، ۲۰۱۹).

متغیرهای زیادی با سازگاری با هدف و همچنین خرده مقیاس‌های آن یعنی توانایی رها کردن هدف و پرداختن مجدد به هدف مرتبط هستند از آن جمله می‌توان خوش‌بینی و بهزیستی روانی (رامیرز مائستر و همکاران، ۲۰۱۹؛ ورسک و همکاران، ۲۰۰۳؛ ورسک، شایر و میلر، ۲۰۱۳)، سلامت جسمی (ورسک و سابستون، ۲۰۱۳) کیفیت زندگی بالاتر (بارلو، ورسک و مک‌گرت، ۲۰۱۹)، رضایت از زندگی و پذیرش در افراد دارای آسیب مغزی (ون‌بوست، ون‌دم و کرومبز، ۲۰۱۹) و خودتنظیمی (ورسک، شایر، کارور و شولتز، ۲۰۰۳) را نام برد. اهداف به زندگی مردم ساختار می‌دهند و رفتارهای خودتنظیم را برمی‌انگیزند (هکهاوزن، ورسک و شولتز، ۲۰۱۰). در بیشتر فرهنگ‌ها و درون جامعه علمی مباحث مربوط به خودتنظیمی انطباقی اغلب بر اهمیت تعهد، پشتکار و دستیابی به هدف تمرکز دارد (کارور و

1. Van Bost
2. Van Damme
3. Crombez
4. Ramirez-Maestre
5. Esteve
6. Lopez-Martinez
7. Serrano-Ibanez
8. Ruiz-parraga
9. Peters
10. Barlow
11. McGrath
12. Dunne

شایر، ۱۹۹۸؛ به نقل از بارلو، ورسک و مک‌گرت، ۲۰۲۰). هدف‌گذاری یکی از عناصر اصلی خودتنظیمی و تغییر رفتار است (اپتون^۱، کوری، ارمیتاگ^۲، ۲۰۱۷) و همچنین نشان‌دهنده‌ی تاثیرات اهداف شخصی یا تمایلات افراد بر روی زندگی حال حاضر و آینده است (لاک^۳ و لاتهام^۴، ۲۰۱۹؛ به نقل از شپرز^۵، دومینیکو^۶، لاک، شپرز^۷، لاتهام، یونگ، ۲۰۲۰). پژوهش روی خودتنظیمی و رفتار انطباقی انسان اغلب بر نقشی که دستیابی به اهداف دارد و همچنین فرایندها و متغیرهای وابسته که به دستیابی به اهداف کمک می‌کنند تمرکز دارد مانند، مقاومت، خودکارآمدی یا خوش بینی (ورسک، شایر و کارور و شولتز، ۲۰۰۳). مواجهه با اهداف غیرقابل دستیابی به همراه تجربه شکست و عدم پیشرفت در هدف قابل دستیابی، نتایجی در کاهش بهزیستی و افزایش رنج روانی را به دنبال دارد (کارور و شایر، ۱۹۹۰). توانایی فرد در کنار گذاشتن تلاش و تعهد به هدف غیرقابل دستیابی (مثلا رها کردن هدف) جنبه ای انطباقی از خودتنظیمی موثر است (ورسک و شایر، ۲۰۰۳)

همانطور که در تعاریف و پیشینه پژوهشی ذکر شد، یکی از مفاهیم مرتبط با سازگاری با هدف، خودتنظیمی^۸ است که به توانایی مدیریت فعالیت‌های هدفمند فرد اشاره دارد و فرایندی است که افراد ایده‌ها، هیجان‌ها و رفتارهای خود را به صورتی که با هدف خود همسو باشند مدیریت می‌کنند. این مفهوم یک جنبه اصلی عملکرد انسان است که در تسهیل دستیابی موفقیت آمیز به اهداف شخصی کمک می‌کند (اینزلیچت^۹، ورنر، بریسکین^{۱۰} و روبرتز^{۱۱}، ۲۰۲۰) و اشاره دارد که افراد به طور آگاهانه و فعالانه انگیزه‌ها و رفتارهای خود را تنظیم می‌کنند تا با گذشت زمان و تغییر شرایط به اهداف مطلوب خود برسند. همه تلاش فرد برای تغییر حالت‌های درونی خود و پاسخ‌ها ممکن است به عنوان نشانه‌ای از خودتنظیمی باشد (کادزیکوسکا و ورزوسک^{۱۲}، ۲۰۱۸). خودتنظیمی چند وجهی است و به طیف گسترده‌ای از فرایندهای روان‌شناختی که بر روی تصمیم‌گیری و رفتار در طول زندگی روزمره تأثیر دارد گفته می‌شود (نیک^{۱۳}، ۲۰۱۷؛ به نقل از هاکن^{۱۴} و فیندیسون^{۱۵}، ۲۰۲۰). این سازه می‌تواند مانند یک چتر مفهومی شامل طیف گسترده ای از فعالیتهای مرتبط با هدف باشد، از جمله تصمیم‌گیری در مورد این که کدام هدف پیگیری شود، برنامه ریزی برای دنبال کردن آن، اجرای این برنامه‌ها، محافظت از اهداف جهت پیشگیری از تداخل و رقابت بین آنها و حتی گاهی رها کردن اهداف (لودویگ^{۱۶}، سریواستاوا^۱ و برکمن^۲، ۲۰۱۹). از آنجا که خودتنظیمی براساس فرایندهای

1. Epton

2. Armitage

3. Locke

4. Latham

5. Schippers

6. Dominique

7. Scheepers

8. Self-regulation

9. Inzlicht

10. Briskin

11. Roberts

12. Kadzikowska-Wrzosek

13. Nigg

14. Hakun

15. Findeison

16. Ludwig

ساخت‌گرایی و یادگیری فعال است، فراگیرنده اهداف یادگیری خود را براساس تجربه‌های گذشته و ویژگی‌هایی که بافت محیط کنونی او دارد، انتخاب و به سنجش خود و نظارت بر آنها می‌پردازد (ژائو، ۲۰۱۶؛ به نقل از کرامتی، ۱۳۹۹). بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) برای فرایند خودتنظیمی سه مؤلفه‌ی شناختی، فراشناختی و انگیزشی در نظر گرفتند. مؤلفه شناخت شامل راهبردهایی است که دانشجویان برای به خاطر سپردن و درک بهتر مطالب از آن استفاده می‌کنند. مؤلفه فراشناختی دربرگیرنده طرح و برنامه‌ریزی در هنگام مطالعه است که شامل راهبردهایی برای زمان‌بندی، خلاصه برداری و سازمان‌دهی مطالب در هنگام مطالعه است و همچنین مؤلفه‌ی انگیزشی را می‌توان میزان علاقه و پیگیری یادگیرنده دانست (انتظامی‌بیان، احقر و شعبانی‌گیل‌چالان، ۱۳۹۶). خودتنظیمی می‌تواند منجر به تاب‌آوری مؤثر در برابر هیجان خواهی شود. در نتیجه این روند می‌تواند افراد را از افراط در فعالیت‌هایی که آنها را از اهداف تعیین شده منحرف می‌کند، باز دارد (وانگ^۳، یانگ^۴ و ژانگ^۵، ۲۰۲۰). همچنین افراد با وجود احاطه شدن در محیط‌هایی که خطر افزایش وزن را بالا می‌برد، می‌توانند برای کنترل مصرف مواد غذایی و حفظ وزن طبیعی خود از راهبردهای مناسب خودتنظیمی استفاده کنند (گئورتین^۶ و پلتیر^۷، ۲۰۲۱). جهت‌گیری هدف (نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند، ۱۳۹۵)، رفتارهای خوردن سلامت و غیر سلامت (گئورتین و پلتیر، ۲۰۲۱)، سبک‌های مقابله (دلگرم، باقری و ثابت، ۱۳۹۸)، پیش‌بینی نتایج تحصیلی (داویسن^۸، هویل^۹ و آندراده^{۱۰}، ۲۰۲۱)، از جمله متغیرهای مرتبط با خودتنظیمی هستند. همچنین در پژوهش یوسفی، زین الدین میمند، رضوی‌نعمت‌اللهی و سلطانی (۱۳۹۸) نتایج نشان داد بین خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف رابطه وجود دارد. از سوی دیگر در پژوهش‌های گذشته رابطه مفهوم روانشناختی دیگری نیز با خودتنظیمی مورد بررسی قرار گرفته است، که یکی از ابعاد روانشناختی با اهمیت در حوزه آموزش و پیشرفت تحصیلی است، اهمال‌کاری تحصیلی^{۱۱} که از رفتارهای رایج در محیط‌های تحصیلی است. نتایج پژوهش‌های کرمی (۱۳۹۷)، طهماسب زاده شیخ‌لار و صادق پور (۱۳۹۸) و قدم پور و همکاران (۱۳۹۹) رابطه خودتنظیمی با اهمال‌کاری را نشان می‌دهد.

اهمال‌کاری را می‌توان به عنوان نقصی در خودتنظیمی دانست که از شیوع بالایی برخوردار است و اینگونه تعریف می‌شود، زمانی که فرد نتواند افکار، تکانه‌ها، هیجانات و همچنین انجام تکالیف را با معیارهای انتخابی خود همگام کند

1. Srivastava

2. Berkman

3. Wang

4. Yang

5. Zhang

6. Guertin

7. Pelletier

8. Davisson

9. Hoyle

10. Andrade

11. Academic procrastination

(پانادرو^۱، آلونسو تاپیا^۲، هورتاس^۳، ۲۰۱۲؛ به نقل از کرمی، ۱۳۹۷). پدیده‌ی اهمال‌کاری تحصیلی شکل خاصی از اهمال‌کاری است که در موقعیت‌های تحصیلی رخ می‌دهد (اکرمن و گراس، ۲۰۰۵) و می‌تواند یکی از متغیرها و عوامل تأثیرگذار در عملکرد دانشجویان باشد. اهمال‌کاری تحصیلی قادر است فرایند یادگیری را بازداری کند و پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد (چن^۴ و چانگ^۵، ۲۰۱۶). در واقع، اهمال‌کاری تحصیلی شامل طفره رفتن از آماده شدن برای امتحانات، انجام تکالیف و نوشتن مقاله‌های پایان‌ترم (سولومون و راتبلوم، ۱۹۸۴). تضاد بین اهمال‌کاری تحصیلی و اهداف نظام آموزشی که پرورش فراگیرانی با انگیزه و پیشرفت‌گرا است، دلیلی است برای شناسایی عوامل مؤثر بر اهمال‌کاری تحصیلی که شامل عوامل فردی و محیطی است می‌شود زیرا بدین وسیله می‌توان از مسائل روانی، تحصیلی و هزینه‌های مادی پیشگیری شود (البرزی، خوشبخت و دورودی، ۱۳۹۸). پدیده اهمال‌کاری دربرگیرنده دو سطح است: در سطح رفتاری فرد به صورت کاملاً اختیاری و بدون دلیل موجه‌ای، کار مشخصی را در زمان مشخص انجام نمی‌دهد و در سطح شناختی تعلل‌ورزی به صورت ناتوانی فرد در گرفتن تصمیمات به موقع است. همچنین در این سطح فراگیران باورهای غیرمنطقی را اساس رفتار اهمال‌کارانه می‌دانند (مشتاقی و مؤیدفر، ۱۳۹۶). اهمال‌کاری یک پدیده روانی است که به طور گسترده‌ای در جامع رواج پیدا کرده است. ۶۱٪ از عموم مردم دارای تمایلات اهمال‌کاری هستند که ۲۰٪ از آنها به طور مزمن این ویژگی را نشان می‌دهند. با این حال، اهمال‌کاری در جوامع تحصیلی نیز به صورت شایع و مزمن نیز اتفاق می‌افتد (فراری، اوکالاها و نیوبگین، ۲۰۰۵؛ به نقل از مونوزاولانو^۶ و هرتادوپارادو^۷، ۲۰۱۷). همچنین عامل ژنتیک در بروز اهمال‌کاری و تکانشگری دخیل است (گوستاوسون^۸، میاکه^۹، هوویت^{۱۰} و فرایدمن^{۱۱}، ۲۰۱۴). بدون مولفه ژنتیک، توانایی اهمال‌کاری قابلیت انتقال را نداشت (استیل، ۲۰۱۰). افراد امروزه استعداد ژنتیکی بیشتری برای تکانشگری دارند که ممکن است در نتیجه همان ژن، تمایل به اهمال‌کاری نیز داشته باشند. البته تقریباً غیرممکن است که بتوان این رابطه را به طور قطعی تایید کرد (گوستاوسون و همکاران، ۲۰۱۴). با در نظر گرفتن نتایج پژوهش‌ها می‌توان امید داشت که به مسئولین در حوزه آموزش و پرورش برای حل مشکلات رفتاری دانشجویان در زمینه اهمال‌کاری تحصیلی کمک شود (امیرحسینی، شیرافکن و رجب‌پور، ۱۳۹۹).

امروزه نقش عوامل روانشناختی و تایید آن بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان یکی از مباحث اصلی علوم مربوط به انسان را تشکیل می‌دهد و پی بردن به اینکه چه عواملی در موفقیت افراد و دستیابی آنها به اهدافشان دخیل هستند، مورد توجه بسیار قرار گرفته است. زیرا از یک سو از مهمترین اهداف نظامهای آموزشی که همواره مورد توجه

1. Panadero

2. Alonso Tapia

3. Huertas

4. Chen

5. Chang

6. Munoz-Olano

7. Hurtado-Parrado

8. Gustavson

9. Miyake

10. Hewitt

11. Friedman

پژوهشگران نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت گرا، و کارآمد است و از سوی دیگر برای عملی شدن این شعار که، "فراگیرنده، درس را نه فقط برای مطالعه، که باید بتواند با آن زندگی کند" می بایست هویت مناسب آن درس را کسب کند (فرجامی، ۱۳۹۲). همچنین دستیابی و اکتساب به اهداف شخصی معنادار برای رسیدن به بهزیستی مثبت در طول زندگی ضروری است (منس و شایر، ۲۰۱۶) با در نظر گرفتن این مهم که بهزیستی روانشناختی با دستیابی به اهداف و موفقیت در آنها می تواند ارتقا یابد و از سوی دیگر خلاء پژوهشی که با مطالعه پیشینه ذکر شده در قسمتهای پیشین مشهود است، انجام این پژوهش مهم و ضروری بود و با توجه به توضیحاتی که داده شد، این پژوهش در صدد پاسخ به این سوال است:

آیا بین خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری تحصیلی با سازگاری با هدف رابطه وجود دارد؟

روش

این پژوهش از نظر شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آنها به روش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال بود که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند. برای تعیین حجم نمونه، روش کلاین^۱ (۲۰۱۰) مورد استفاده قرار گرفته است، بر اساس این روش در طرح‌های همبستگی تعداد افراد نمونه بین ۲/۵ تا ۵ برابر ماده‌ها در نظر گرفته می‌شود (کلاین، ۲۰۱۰). بر این اساس با توجه به وجود ۷۹ ماده، تعداد نمونه مورد نظر حداقل ۴۵۰ نفر در نظر گرفته شد و به منظور اطمینان بیشتر از تعداد حجم نمونه ۴۸۰ پرسشنامه اجرا شد که از این بین ۱۵ آزمودنی به دلیل مخدوش و پرت بودن نمره‌ها از تحلیل کنار گذاشته شدند، اجرای ابزاری پژوهش بین ۴۶۵ نفر از دانشجویان صورت گرفت. همچنین در مورد مسائل اخلاقی، به شرکت کنندگان در ارتباط با محرمانه بودن اطلاعات و عدم ذکر نام آنان در پژوهش اطمینان داده شد و همچنین در ارتباط با هدف پژوهش، موضوع مورد مطالعه و ابزار آن توضیحات لازم ارائه و از علاقه‌مندی آنها به پاسخگویی به پرسشنامه‌ها اطمینان حاصل شد. ملاک ورود به پژوهش، عدم استفاده از مداخلات روانشناختی بصورت فردی، گروهی یا دوره‌های آموزشی در زمان انجام پژوهش، عدم استفاده از داروهای روانپزشکی و تمایل و رضایت فردی برای مشارکت در مطالعه و معیارهای خروج، مخدوش بودن پرسشنامه و عدم تمایل به ادامه همکاری مشارکت کنندگان بود. در پژوهش حاضر از روش‌های آمار توصیفی و آمار استنباطی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده شد. در قسمت مربوط به توصیف داده‌ها، از روش آمار توصیفی و برای تحلیل داده‌ها آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون و آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه به کار گرفته شد.

ابزار

در این پژوهش از سه پرسشنامه استفاده شده که در زیر شرح هر یک آمده است.

¹ kline

مقیاس سازگاری با هدف: مقیاس سازگاری با هدف^۱ (ورسک و همکاران، ۲۰۰۳) به بررسی واکنش افراد به عدم توانایی در دستیابی به اهداف و همچنین ترک آن اهداف می‌پردازد. این مقیاس مشتمل بر ۲ خرده‌مقیاس رها کردن هدف و پرداختن مجدد به هدف است. ماده‌های ۱، ۳، ۶، ۸ خرده‌مقیاس رها کردن هدف؛ ماده‌های ۲، ۴، ۵، ۷، ۹، ۱۰ خرده‌مقیاس پرداختن مجدد به هدف را می‌سنجد. به عنوان مثال در گویه ای از پرسشنامه اینگونه مطرح شده است که، برای من آسان است تا تلاشم را در جهت هدفم کم کنم. پاسخ به هر ماده بر روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف ۱ تا کاملاً موافق ۵ مشخص می‌شود. ماده‌های ۳ و ۶ قبل از محاسبه مقیاس نیاز به کدگذاری معکوس دارند (برای مثال، ۱ را به ۵، ۲ را به ۴ و ۵ را به ۱ تغییر داده می‌شوند). روایی این ابزار بین ۰/۷۶ تا ۰/۸۴ محاسبه شد (ورسک و شایر، ۲۰۰۳). به منظور تعیین روایی همگرا در این پژوهش از مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) استفاده شد و نتایج نشان داد که ضریب همبستگی آن ۰/۲۹۴ بود که نشان دهنده روایی ابزار در این پژوهش می‌باشد. اعتبار محتوایی این مقیاس توسط اساتید دانشگاه فردوسی مشهد و دانشگاه شهید چمران تایید شد. در این مطالعات، آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۲ (بهرامی، مشهدی، کارشکی و بهرامی، ۲۰۱۷) و ۰/۹۲ (تاجیک زاده، سجادی، محرابی‌زاده هنرمند و داوودی، ۱۳۹۴) بود. همچنین برای تعیین اعتبار از ۵۲ دانشجوی دانشگاه آزاد واحد تهران شمال به صورت آنلاین پرسشنامه سازگاری با هدف گرفته شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳۳ بدست آمد.

پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد و همکاران: پرسشنامه‌ی خودتنظیمی^۲ بوفارد^۳ و همکاران (۱۹۹۵) برای اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی استفاده شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۱۴ ماده است و ۳ مؤلفه دارد که شامل راهبردهای شناختی (۵ ماده) شامل ماده‌های ۳، ۷، ۹، ۱۰ و ۱۲، راهبردهای انگیزشی (۳ ماده) شامل ماده‌های ۶، ۸ و ۱۱، راهبردهای فراشناختی (۶ ماده) شامل ماده‌های ۱، ۲، ۴، ۵، ۱۳ و ۱۴ است. بعنوان نمونه یکی از گویه‌های پرسشنامه اینگونه مطرح می‌کند که، برای برنامه ریزی زمان مطالعه وقت صرف می‌کنم. ماده‌های این پرسشنامه توسط طیف ۵ درجه‌ای لیکرت سنجیده می‌شود و از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای امتیازات ۵ تا ۱ هستند؛ ضمن اینکه نمره گذاری ماده‌های ۵، ۱۳ و ۱۴ به صورت معکوس است (انتظامی‌بیان، احقر و شعبانی گیل‌چالان، ۱۳۹۶).

در این پژوهش نیز مؤلفه‌های شناختی و فراشناختی هر یک به ترتیب دارای ضریب آلفای ۰/۷۱۸ و ۰/۶۸۸ بودند. همچنین ضریب آلفای خودتنظیمی ۰/۷۷۸ بود.

مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی سولومون و راثلوم (۱۹۸۴): در این پژوهش برای اندازه‌گیری اهمال‌کاری تحصیلی از مقیاس اهمال‌کاری تحصیلی^۴ سولومون^۱ و راثلوم^۲ (۱۹۸۴) استفاده شده است. این مقیاس دارای ۲۷ ماده بوده

1. Goal adjustment scale

2. Self-regulation questionnaire

3. Bufard

4. Academic procrastination scale

که سه عامل را مورد بررسی قرار می‌دهد. عامل اول آماده شدن برای امتحانات است که شامل ماده ۱ تا ۸ است. عامل دوم، آماده شدن برای تکلیف است و از ماده ۹ تا ۱۹ است و عامل سوم، آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم که از ماده ۲۰ تا ۲۷ است. به عنوان نمونه یکی از گویه‌های پرسشنامه مطرح می‌کند که، هنگام مطالعه برای امتحان مرتباً رویا پردازی میکنم و تمرکز کردن برایم دشوار است. نحوه‌ی پاسخدهی به ماده‌ها به اینگونه است که پاسخ‌دهندگان می‌توانند میزان موافقت خود را با هر ماده با انتخاب یکی از گزینه‌های " کاملاً مخالفم نمره ۱ تا کاملاً موافقم " نمره ۵ مشخص می‌کنند. همچنین در این مقیاس ماده‌های (۲، ۴، ۶، ۱۱، ۱۳، ۱۵، ۱۶، ۲۱، ۲۳، ۲۵) به صورت معکوس نمره گذاری می‌شوند (امیرحسینی، شیرافکن و رجب‌پور، ۱۳۹۹). در این پژوهش نیز ۳ عامل آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای پایان ترم به ترتیب دارای ضریب آلفای ۰/۷۶۳، ۰/۸۲۹ و ۰/۸۲۰ و ضریب آلفای اهمال کاری در این پژوهش برابر با ۰/۹۲۳ بود.

یافته‌ها

آزمون سازگاری با هدف (ورسک و دیگران، ۲۰۰۳)، پرسشنامه خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و مقیاس ارزیابی اهمال کاری تحصیلی (آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم) بین ۴۸۰ نفر از دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران شمال توزیع شد که از این بین ۱۵ آزمودنی به دلیل مخدوش و پرت بودن نمره‌ها از تحلیل کنار گذاشته شد، نتایج حاصل از اجرای ابزاری پژوهش بین ۴۶۵ نفر از دانشجویان به صورت میانگین، انحراف استاندارد، کمینه و بیشینه توزیع نمره‌های هر متغیر در جدول ۴-۲ به نمایش در آمده است.

جدول ۱: ویژگی‌های جمعیت شناختی گروه نمونه به تفکیک جنس

	کل (n=۴۶۵)		مرد (n=۵۰)		زن (n=۴۱۵)		
	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	
	۴۷/۱	۲۱۹	۳۴/۰	۱۷	۴۸/۷	۲۰۲	کارشناسی
تحصیلات	۴۴/۱	۲۰۵	۵۸/۰	۲۹	۴۲/۴	۱۷۶	ارشد
	۸/۸	۴۱	۸/۰	۴	۸/۹	۳۷	دکتری
	۵۷/۲	۲۶۶	۶۸/۰	۳۴	۵۵/۹	۲۳۲	مجرد
وضعیت تاهل	۳۷/۶	۱۷۵	۲۴/۰	۱۲	۳۹/۳	۱۶۳	متاهل
	۵/۲	۲۴	۸/۰	۴	۴/۸	۲۰	سایر

1. Solomon

2. Rathblum

جدول ۲: خلاصه یافته‌های توصیفی سازگاری با هدف، خودتنظیمی و اهمال‌کاری (n=۴۶۵)

متغیرها	مؤلفه‌ها	M	SD	min	max
سازگاری با هدف	سازگاری با هدف	۳۵/۷۲	۳/۷۶۷	۲۱	۴۷
خودتنظیمی	راهبردهای شناختی	۱۹/۶۲	۲/۷۳۰	۱۱	۲۵
	راهبردهای فراشناختی	۲۱/۵۵	۳/۲۲۹	۱۲	۳۰
	آماده‌شدن برای امتحانات	۲۵/۵۳	۵/۵۸۲	۱۲	۴۰
اهمال‌کاری	آماده‌شدن برای تکلیف	۳۱/۵۲	۷/۷۹۷	۱۵	۵۲
	آماده‌شدن برای پایان ترم	۲۵/۷۳	۶/۱۱۶	۱۱	۴۰

نتایج حاصل در جدول ۲ نشان می‌دهد میانگین سازگاری با هدف دانشجویان گروه نمونه برابر ۳۵/۷۲ است که بالاتر از نمره متوسط ابزار است (دامنه ۱۰ تا ۵۰ و نمره متوسط ۳۰). در خودتنظیمی نیز راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب برابر ۱۹/۶۲ و ۲۱/۵۵ بود که با توجه به تعداد ماده‌ها راهبردهای شناختی میانگین بالاتری را دارد. در اهمال‌کاری نیز میانگین عامل‌های آماده‌شدن برای امتحانات، آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم و آماده‌شدن برای تکلیف به ترتیب ۲۵/۵۳، ۲۵/۷۳ و ۳۱/۵۲ پایین‌ترین میانگین‌ها را داشتند.

پس از اطمینان از برقراری مفروضه‌های آزمون همبستگی پیرسون به منظور آزمون رابطه بین متغیرهای پژوهش، این آزمون اجرا و به بررسی رابطه بین خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و اهمال‌کاری (آماده‌شدن برای امتحانات، آماده‌شدن برای تکلیف و آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم) با سازگاری با هدف در گروه نمونه پرداخته شد.

جدول ۲) همبستگی میان خرده مقیاس‌های پرسشنامه دلبستگی به والدین و همسالان و اضطراب اجتماعی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- سازگاری با هدف	-				
۲- راهبردهای شناختی	۰/۳۳۸*	-			
۳- راهبردهای فراشناختی	۰/۳۵۳*	۰/۵۰۵*	-		
۴- آماده‌شدن برای امتحانات	۰/۲۴۳*	۰/۳۳۹*	۰/۴۲۰*	-	
۵- آماده‌شدن برای تکلیف	۰/۲۴۵*	۰/۳۷۵*	۰/۴۱۴*	۰/۷۵۴*	-
۶- آماده‌شدن برای پایان ترم	۰/۲۵۳*	۰/۳۲۵*	۰/۳۷۹*	۰/۷۲۹*	۰/۷۹۱*

نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۳ نشان می‌دهد بین سازگاری با هدف با خودتنظیمی شناختی

($r=0/338$ و $P<0/001$) و فراشناختی ($r=0/353$ و $P<0/001$) رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

افزون بر آن بر اساس نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین سازگاری با هدف با عامل‌های آماده‌شدن برای امتحانات ($r=0/243$ و $P<0/001$)، آماده‌شدن برای تکلیف ($r=0/245$ و $P<0/001$) و آماده‌شدن برای مقاله‌های پایان ترم

($r = -0/235$ و $P < 0/001$) از اهمالکاری تحصیلی نیز رابطه منفی معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج و وجود رابطه بین خودتنظیمی و اهمالکاری با سازگاری با هدف به منظور تعیین نقش خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری (آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم) در سازگاری با هدف افراد دانشجویان گروه نمونه، از رگرسیون چندگانه به صورت هم‌زمان استفاده شد. نقش هر یک از متغیرهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری (آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم) در تبیین سازگاری با هدف افراد دانشجویان در جدول ۴-۶ بررسی شده است.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون خودتنظیمی و اهمالکاری در تبیین سازگاری با هدف

متغیرهای پیش‌بین	B	SEB	β	t	sig	R ²
مقدار ثابت	۲۶/۷۷۷	۲/۰۲۰		۱۳/۲۵۹*	۰/۰۰۱	
راهبردهای شناختی	۰/۲۷۰	۰/۰۷۰	۰/۱۹۵	۳/۸۶۹*	۰/۰۰۱	۰/۰۳۲
راهبردهای فراشناختی	۰/۲۴۸	۰/۰۶۱	-۰/۲۱۳	۴/۰۸۳*	۰/۰۰۱	۰/۰۳۵
آماده شدن برای امتحانات	-۰/۰۲۸	۰/۰۴۷	-۰/۰۴۱	-۰/۵۸۸	۰/۵۵۷	۰/۰۰۱
آماده شدن برای تکلیف	-۰/۰۰۷	۰/۰۳۸	-۰/۰۱۴	-۰/۱۷۴	۰/۸۶۲	۰/۰۰۱
آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم	-۰/۰۳۱	۰/۰۴۵	-۰/۰۵۰	-۰/۶۷۶	۰/۵۰۰	۰/۰۰۱

نتایج آزمون تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد در جدول ۴ نشان می‌دهد خودتنظیمی شناختی ($t = 3/869$ و $P < 0/001$) و فراشناختی ($t = 4/083$ و $P < 0/001$) به صورت مثبت سهم یگانه معناداری در تبیین سازگاری با هدف را دارند، اما سهم عامل‌های آماده شدن برای امتحانات ($t = -0/588$ و $P > 0/05$)، آماده شدن برای تکلیف ($t = -0/174$ و $P > 0/05$) و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم ($t = -0/676$ و $P > 0/05$) از اهمالکاری تحصیلی در تبیین سازگاری با هدف معنادار نیست.

افزون بر آن نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه (جدول ۴-۶) نشان داد خودتنظیمی شناختی ($R^2 = 0/032$) و فراشناختی ($R^2 = 0/035$) هر یک به تنهایی توانایی تبیین ۳ درصد از واریانس سازگاری با هدف افراد دانشجویان را دارند.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) و اهمالکاری تحصیلی با سازگاری با هدف در دانشجویان بود. براساس نتایج بدست آمده بین سازگاری با هدف با خودتنظیمی شناختی و فراشناختی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این نتایج همسو با یافته‌های پژوهش‌های وانگ، یانگ و ژانگ (۲۰۲۰) که بیان می‌کند خودتنظیمی منجر به تاب‌آوری می‌شود که این خود باعث می‌شود افراد از افراط در فعالیت‌هایی که منجر به انحراف از اهداف تعیین شده خود می‌شوند جلوگیری کنند. همچنین نتایج پژوهش موگان، استراک و دانکرت (۲۰۱۸) بیان می‌کند افراد

دارای خودتنظیمی بالا می‌توانند اهداف خود را به روشنی مشخص کنند، در پژوهشی دیگر نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند (۱۳۹۵) اظهار داشتند، آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش جهت‌گیری هدف^۱ در دانش آموزان می‌شود، پژوهش پنتریچ و دیگران (۱۹۹۰) بیان می‌کند راهبردهای شناخت و فراشناخت با جنبه‌های مختلف اهداف پیشرفت مرتبط است (برزگر و سعدی‌پور، ۱۳۹۱). بنابراین نتایج پژوهش‌های پیشین و پژوهش حاضر موید این مطلب است که بین خودتنظیمی و سازگاری با هدف رابطه وجود دارد، در تبیین این یافته می‌توان گفت یادگیرندگان خودتنظیم فرایند دستیابی و یادگیری خود را با تعیین اهداف چالش‌برانگیز برای خود، استفاده از راهبردهای مناسب برای دستیابی به اهداف و بهره‌گرفتن از توانایی خودتنظیم که به تلاش‌های آنها جهت می‌بخشد هدایت می‌کنند (وود و بندورا، ۱۹۸۹). با توجه به مفهوم کیفیت زندگی، افراد با استفاده از فرایندهای انطباقی خودتنظیمی، با کنار گذاشتن اهداف غیر قابل دستیابی این امکان را فراهم می‌سازند تا اهداف مشخصی را در اولویت قرار داده (اسپرینجرز^۲ و اشوارتز^۳، ۱۹۹۹) و از نظر روان‌شناختی خود را با عدم توانایی در رسیدن به هدف سازگار کنند (برنداشتدتر^۴ و رنر، ۱۹۹۰؛ به نقل از بارلو، ورسک و مک‌گرت، ۲۰۲۰). بر این اساس تئوری سازگاری با هدف، بیان می‌کند با استفاده از توانایی رها کردن هدف غیرقابل دستیابی و پرداختن مجدد به اهداف دیگر افراد می‌توانند پاسخی سازگار با محیط خود بدهند (ورسک و همکاران، ۲۰۰۳). توانایی رها کردن و پرداختن مجدد به هدف مفهومی است که بوسیله خودتنظیمی رفتاری می‌تواند بر بهزیستی افراد و سلامتی آنها تأثیر می‌گذارد. نظریه یادگیری خودتنظیمی یک پایه‌ی نظری است که برای بررسی تلاش‌های دانش آموزان در زمینه‌ی موفقیت در محیط‌های یادگیری شرایطی مناسبی را فراهم می‌آورد (بیانکا، ۲۰۱۳) و

فرایندهای خودتنظیمی نیز پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای موفقیت و افزایش جهت‌گیری هدف دانش آموزان است (زیمرن، ۲۰۱۵).

دانش آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف یادگیری گرایش دارند و برعکس، دانش آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی کمتر استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست گرایش دارند؛ زیرا جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده‌ی معنی و جهتی است که یک فرد به هدف پیشرفت خود نسبت می‌دهد و افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری بیشتر به سمت تکالیف پیچیده و مشکل، گرایش می‌یابند و یادگیری خود را با راهبردهای خودتنظیمی پیوند می‌دهند (نیک‌پی و همکاران، ۱۳۹۵).

براساس نظریه خودتنظیمی انطباقی، خودتنظیمی این توانایی را دارد تا اهداف را با موقعیت‌هایی که دست‌یابی به آنها دشوار است سازگار کند (راسموسن، ورسک، شایر و کارور، ۲۰۰۶؛ به نقل از وندم، کیندت^۵، کرومبیز^۶، گویرت^۷ و دوبراین^۱، ۲۰۱۹).

1. Goal-orientation

2. Sprangers

3. Schwartz

4. Brandtstadter

5. Kindt

6. Crombez

7. Goubert

افراد دارای خودتنظیمی بالا میتوانند اهداف خود را به روشنی مشخص کنند حتی اگر با فعالیتهایی روبرو شوند که برای آنها بسیار هیجان انگیز است. این افراد رفتارها و هیجانات خود را در طول زمان تنظیم می کنند تا به اهداف اصلی خود برسند (وانگ، یانگ و ژانگ، ۲۰۲۰). به عبارت دیگر خودتنظیمی بیانگر نوعی یادگیری فعال و مبتنی بر فرایندهای ساختگرایی است که در آن فراگیر بر مبنای تجارب گذشته خود و ویژگیهایی که بافت محیط یادگیری کنونی وی داراست، اهداف یادگیری اش را تعیین میکند (ژائو، ۲۰۱۶). براساس مدل خودتنظیمی جنبه‌های متفاوت اهداف پیشرفت با راهبردهای شناخت، فراشناخت و مقدار تلاش فرد مرتبط است (پتريچ و ديگروت، ۱۹۹۰) و آموزش این راهبردها می‌تواند بر جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان تاثیر بگذارد. در واقع گرایش فرد به استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به اهدافی که انتخاب می‌کنند مرتبط است (برزگر و سعدی‌پور، ۱۳۹۱). دانشجویانی که از توانایی سازگاری با هدف خود استفاده می‌کنند از خودتنظیمی بالاتری برخوردارند که به فرد کمک می‌کند فعالیت‌های هدفمند خود را مدیریت کند و به صورت کارآمدتری وارد عمل شده و با استفاده از راهبردهای متعددی مسائل را شناسایی و حل کنند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد، بین سازگاری با هدف با عامل‌های آماده شدن برای امتحانات، آماده شدن برای تکلیف و آماده شدن برای مقاله‌های پایان ترم از اهمالکاری تحصیلی رابطه منفی معنادار وجود دارد. بر این اساس، اهمالکاری تحصیلی پیش‌بینی کننده منفی و معناداری برای سازگاری با هدف است. این یافته با نتایج پژوهشهایی مانند گوستاوسون و میاکه (۲۰۱۷) که به این نتیجه رسیدند سطوح مختلف اهمالکاری پیش‌بینی کننده‌ی منحصر به فرد و قابل توجهی برای دستیابی به اهداف بعدی است، گوستاوسون، میاکه، هوویت و فرایدمن (۲۰۱۴)، همچنین عامل ژنتیک در بروز اهمالکاری و تکانشگری دخیل است، مورفورد (۲۰۰۸) بیان کرد که تعهد به هدف در بین افراد با اهمالکاری بالا در مقایسه با افراد با اهمالکاری پایین کمتر است همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت سطوح بالای اهمالکاری در حوزه‌های مختلف، باعث می‌شود فرد موفقیت کمتری در اهداف خود و همچنین تاب‌آوری کمتری در برابر خواسته‌ها داشته باشد. بر این اساس، تعیین کردن اهداف باعث می‌شود دانشجویان توجه و تلاش خود را روی آن دسته از تکالیف مرتبط با هدف معطوف کنند که برای دستیابی به نتایج آموزشی آنها بسیار مهم است (الساندری و همکاران، ۲۰۲۰). از سوی دیگر اهمالکاری به این دلیل رخ می‌دهد که فرد از تجربه‌های ناخوشایند درونی (درآیدن، ۲۰۱۲)، ترس از شکست (بک، کنز و میلگریم، ۲۰۰۰) و ترس از ارزیابی منفی خود (بوئی، ۲۰۰۷) جلوگیری کند (ساتکلیف، سدلی، هانت و مک‌سکیل، ۲۰۱۸). زمانی که هدف فرد غیر قابل دستیابی است و توانایی شرکت در سایر فعالیتهای هدفمند را نیز ندارد، سطح بالایی از پریشانی را تجربه می‌کند (کارور و شایر، ۱۹۹۹). در مقابل، مشغولیت با یک فعالیت با ارزش جایگزین می‌تواند پیامدهای منفی شکست در دستیابی به هدف را کاهش دهد (ورسک، شایر و میلر، ۲۰۱۳). از سوی دیگر بافت تعلل ورزی به طور معمول با ویژگیهایی چون ایده آل گرایی،

گرایش به اهداف کوتاه مدت و تخمین غیرواقع-بینانه زمان مشخص می شود به افرادی با اهمالکاری بالا کمک می کند تا به منظور رسیدن به پیشرفت گرایش بیشتری به سوی اهداف عملکردی داشته باشند (جهرمی و همکاران، ۱۳۹۲).

بعنوان پیشنهاد کاربردی می تون گفت، با بررسی جو آموزشی موجود در دانشگاه‌های کشور به منظور روشن شدن ابعاد بیشتر خودتنظیمی و اهمالکاری تحصیلی و کمک به مدیریت و کاهش آسیبهای احتمالی می‌توان با برگزاری کارگاه‌هایی به‌منظور آموزش مهارت‌های خودتنظیمی که میتواند شامل آشنایی با خود تنظیمی، مدیریت زمان، تنظیم اهداف و برنامه ریزی، ارزیابی و نظارت بر خود باشد و همچنین کاهش اهمالکاری از طریق شناخت این مفهوم و عوامل موثر بر آن، آموزش گام به گام برنامه ریزی و هدف گذاری، به دانشجویان کمک کرد.

با توجه به اینکه فراگیران بر اساس ادراکاتی که از توانایی خود دارند، اهدافی را برای یادگیری وضع می‌کنند و با در نظر گرفتن اهداف به استفاده از راهبردهای مناسب اقدام می‌کنند، در پژوهش‌های بعدی پیشنهاد می شود نقش جداگانه خودتنظیمی بر مقیاس‌های سازگاری با هدف که شامل رها کردن هدف و پرداختن مجدد به هدف است، بررسی شود. از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن آزمودنی‌ها به دانشجویان دانشگاه آزاد واحد تهران شمال اشاره کرد. بنابراین تعمیم یافته‌ها به دانش‌آموزان یا دانشجویان دانشگاه‌ها و شهرهای دیگر با محدودیت امکان‌پذیر است و لازم است تحقیقات در زمینه تعمیم‌پذیری یافته‌ها تکرار گردد و همچنین با توجه به اینکه این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی است، رابطه علت و معلول را مشخص نمی‌کند. پیشنهاد می‌شود پژوهش در مورد سازگاری با هدف و دو زیر مقیاس آن در جامعه آماری دیگر به جز جامعه دانشجویان انجام شود تا امکان مقایسه میزان اثرپذیری سازگاری با هدف در مقاطع مختلف فراهم شود.

منابع

- البرزی، م.، خوشبخت، ف. و دورودی، ر. (۱۳۹۸). رابطه میزان استفاده از بازی‌های رایانه‌ای با اهمالکاری تحصیلی: نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی. فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران، ۱۲(۱)، ۱۰۹-۱۲۹.
- امیرحسینی، ز.، شیرافکن، ع.، و رجب‌پور، م. (۱۳۹۹). پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی براساس توان متغیرهای مدیریت زمان، باور هوشی، عزت نفس در دانشجویان دختر دانشگاه پیام نور شهرستان دامغان. فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی، ۲۱(۱)، ۱۱۷-۱۲۸. http://jsr-p.khuisf.ac.ir/article_667687.html
- انظامی بیان، ن.، احقر، ق. و شعبانی گیل‌چالان، ح. (۱۳۹۶). تأثیر یادگیری خودتنظیمی بر سبک‌های حل تعارض دانش‌آموزان دوره‌ی راهنمایی. رویکردهای نوین آموزشی، ۲(۲۵)، ۱۱۰-۱۲۹.
- برزگر بغروی، ک. و سعدی‌پور، ا. (۱۳۹۱). مدل‌یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۱۴(۱)، ۱-۱۴.
- جهرمی، ر. ق.، حجازی، ا.، ازه‌ای، ج. و خداپاری‌فرد، م. (۱۳۹۲). بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثر بافت تعلق‌ورز. دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی، ۲(۲)، ۸۷-۹۹.
- دلگرم، ه.، باقری، ن. و ثابت، م. (۱۳۹۸). رابطه خودتنظیمی هیجانی و تاب‌آوری با سبک‌های مقابله با استرس در دانشجویان. فصلنامه علمی-پژوهشی اندیشه و رفتار در روانشناسی بالینی، ۱۴(۵۲)، ۶۷-۷۶. https://jtbcp.riau.ac.ir/article_1544.html
- طهماسب‌زاده شیخ‌لا، د. و صادق‌پور، م. (۱۳۹۸). تأثیر شبکه‌های اجتماعی بر اهمالکاری تحصیلی با نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان. فناوری و آموزش، ۱۴(۲)، ۵۱۱-۵۲۱.
- فرجامی، ه. (۱۳۹۲). هویت تحصیلی و پایداری آموخته‌ها / ضرورت رشد هویت تحصیلی برای یادگیری پایدار زبان خارجی. رشد آموزش زبان، شماره ۱۰۷، ۴-۱۱. <https://www.roshdmag.ir/fa/magazine2/showissue/656>
- قدم‌پور، ع. ا.، درخشان‌فر، ر. ا.، پادروند، ح. و قربانی، م. (۱۳۹۹). مقایسه اهمالکاری تحصیلی و خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان پسر مصروع و غیرمصروع. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۹(۱)، ۹. <https://www.magiran.com/paper/2136850>
- کرامتی، ا. (۱۳۹۹). کرونا و تغییر سبک زندگی دانشجویان: به سوی خودتنظیمی بیشتر. چهارمین کنفرانس بین‌المللی علوم انسانی، علوم اجتماعی و سبک زندگی. <https://civilica.com/doc/1041409>
- کریمی، م. (۱۳۹۷). بررسی ارتباط بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان آمل، سومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد، موسسه علمی پژوهشی ISR- دانشگاه فنی و حرفه‌ای کشور - آموزش و پرورش محمودآباد. https://www.civilica.com/Paper-NERA03-NERA03_016.html
- مشتاقی، س. و مویدفرد، ه. (۱۳۹۶). نقش مؤلفه‌های سرمایه روانشناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) و جهت‌گیری اهداف پیشرفت در پیش‌بینی اهمالکاری تحصیلی دانشجویان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵۸، ۶۱-۷۸. [DOI: 10.22084/j.psychology.2017.9753.1299](https://doi.org/10.22084/j.psychology.2017.9753.1299)
- نیک‌پی، ا.، فرحبخش، س. و یوسف‌وند، ل. (۱۳۹۵). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (شناختی و فراشناختی) بر جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان دختر پایه دوم دوره متوسطه دوم با پیگیری شصت روزه. رویکردهای نوین آموزشی، ۲(۲۴)، ۷۱-۸۶.
- یوسفی، ف.، زین‌الدینی میمند، ز.، رضوی نعمت‌اللهی، و. و سلطانی، ا. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی، فصلنامه سلامت و روان کودک، ۶(۳)، ۲۲۸-۲۴۱. [DOI: 10.29252/jcmh.6.3.20](https://doi.org/10.29252/jcmh.6.3.20)
- Alessandri, G; Borgogni, L; Latham, G. P; Cepale, G; Theodorou, A; & De Longis, E. (2020). Self-set goals improve academic performance through nonlinear effects on daily study performance. *Learning and Individual Differences*, 77, 101784. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.101784>
- Barlow, M. A., Wrosch, C., & McGrath, J. J. (2020). Goal adjustment capacities and quality of life: A meta-analytic review. *Journal of personality*, 88(2):307-323. doi: 10.1111/jopy

- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1990). Origins and functions of positive and negative affect: A control-process view. *Psychological Review*, 97, 19-35. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.97.1.19>
- Castonguay, A. L., Wrosch, C., & Sabiston, C. M. (2016). The roles of negative affect and goal adjustment capacities in breast cancer survivors: associations with physical activity and diurnal cortisol secretion. *Health psychology*, 36(4). DOI: 10.1037/hea0000477
- Chen, B. B., & Chang, L. (2016). Procrastination as a fast life history strategy. *Evolutionary psychology*, 1-5. <https://doi.org/10.1177/1474704916630314>
- Davisson, E. K., Hoyle, R. H. & Andrade, F. (2021). Additive or multiplicative? Predicting academic outcomes from self-regulation and context. *Personality and individual differences*, 179. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2021.110907>
- Guertin, C., & Pelletier, L. (2021). Planning and self-monitoring the quality and quantity of eating: how different styles of self-regulation strategies relate to healthy and unhealthy eating behaviors, bulimic symptoms, and BMI. *Appetite*, 156. DOI: 10.1016/j.appet.2020.104839
- Gustavson, D. E., Miyake, A. (2017). Academic procrastination and goal accomplishment: a combined experimental and individual differences investigation. *Learn individ differ*, 54, 160-172. doi:10.1016/j.lindif.2017.01.010.
- Gustavson, D. E., Miyake, A. Hewitt, J. K. & Friedman, N. P. (2014). Genetic relations among procrastination, impulsivity, and goal-management ability: implications for the evolutionary origin of procrastination. *Psychol Sci*, 25(6):1178-88. doi: 10.1177/0956797614526260.
- Hakun, J. G., & Findeison, A. M. (2020). Cognitive control moderates the health benefits of trait self-regulation in young adults. *Personality and Individual Differences*, 152. 109572. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109572>
- Heckhausen, J., Wrosch, C., & Schulz, R. (2010). A motivational theory of life-span development. *Psychological Review*, 117(1), 32-60. <https://doi.org/10.1037/a0017668>
- Inzlicht, M., Wener, K., M., Briskin, J., L., & Roberts, B., W. (2020). Integrating models of self-regulation. *Annual review of psychology*, 72, 319-345. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-psych-061020-105721>
- Kadzikowska-Wrzošek, R. (2018). Self-regulation and bedtime procrastination: The role of self-regulation skills and chronotype. *Personality and individual differences*, 128, 10-15. DOI: 10.1016/j.paid.2018.02.015
- Kline, R. B. (2010). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Third Edition). NY: Guilford Press.
- Locke, E. A. & Latham, G., P. (2019). The development of goal setting theory: a half century retrospective. *Motivation science*, 5 (2). DOI:10.1037/mot0000127
- Ludwig, R. M., Sirvastava, S. & Berkman, E., T. (2019). Predicting exercise with a personality facet: planfulness and goal achievement. *Psychological science*, 30(10):1510-1521. doi: 10.1177/0956797619868812.
- Mens, M. G; & Scheier, M. F (2016). The benefits of goal adjustment capacities for well-being among women with breast cancer: Potential mechanisms of action. *Journal of personality*, 84 (6), 777-788. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jopy.12217>.
- Mens, M., G., Scheier, M., F., & Wrosch, C. (2015). Goal adjustment theory. Wiley online library. <https://doi.org/10.1002/9781118521373.wbeaa192>
- Milyavskaya, M., & Werner, K. M. (2018). Goal pursuit: Current state of affairs and directions for future research. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 59(2), 163-175. <https://doi.org/10.1037/cap0000147>

- Morford, Z. H. (2008). Procrastination and goal-setting behaviors in the college population: an exploratory study.: an exploratory study. Unpublished Masters Thesis, Georg Inst Technol Accessed April 16, 2009
- Mugon, J., Struck, A. & Danckert, J. (2018). A failure to launch: regulatory modes and boredom proneness. *Frontiers in psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01126>
- Munoz-Olano, J. F. & Hurtado-Parrado, C. (2017). Effects of goal clarification on impulsivity and academic procrastination of college students. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49, 173-181. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2017.03.001>
- Ramirez-Maestre, C; Esteve, R; Lopez-Martinez, A, E; Serrano-Ibanez, E, R; Ruiz-Parraga, G, T. and Peters, M (2019). Goal adjustment and well-Being: The Role of Optimism in patients with Chronic Pain. *Annals of Behavioral Medicine*, 53(7), 597–607. <https://doi.org/10.1093/abm/kay070>
- Satcliffe, K., Sedley, B., Hunt, M. & Macaskill, A. C. (2019). Relationship among academic procrastination, psychological flexibility, and delay discounting. *Behavior analysis research and practice*, 19(4). DOI: 10.1037/bar0000145
- Scobbie, L., Thomson, K., Pollock, A. & Evans, J. (2020). Goal adjustment by people living with long-term conditions: a scoping review of literature published from January 2007 to June 2018. *Neuropsychological Rehabilitation*. <https://doi.org/10.1080/09602011.2020.1774397>
- Schippers, M. C., Dominique, M., Locke, E. A., Scheepers, W. A., Latham, G. P., & de Jong, E. M. (2020). Writing about personal goals and plans regardless of goal type boosts academic performance. *Contemporary Educational Psychology*, 60. 101823. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.101823>
- Tajikzadeh, F., Sajadi, S., F., Mehrabizade Honarmand, M. & Davudi, I. (2016). Suicidal Ideation in Female Students: Examining the Role of Perfectionism and Goal Adjustment. *Women's Health Bull*, 3(1). doi: 10.17795/whb-29177
- Van Bost, G., Van Damme, S., & Crombez, G. (2019). Goal reengagement is related to mental well-being, life satisfaction and acceptance in people with an acquired brain injury. *Neuropsychological rehabilitation*, 30(9). DOI: 10.1080/09602011.2019.1608265
- Van Damme, S., Kindt, S., Crombez, G., Goubert, L., & Debruyne, J. (2019). The relation between goal adjustment, goal disturbance, and mental well-being among persons with Multiple Sclerosis. *Psychol Health*, 34(6), 645-660. DOI: 10.1080/08870446.2018.1556272
- Wang, Z., Yang, X., & Zhang, X. (2020). Relationships among boredom proneness, sensation seeking and smartphone addiction among Chinese college students: Mediating pastime, flow experience and self-regulation. *Technology in society*, 62. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2020.101319>
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56(3), 407–415. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.56.3.407>
- Wrosch, C. & Sabiston, C.,M. (2013). Goal adjustment and sedentary activity, and well-being and health among breast cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 22 (3), 581-589. <https://doi.org/10.1002/pon.3037>
- Wrosch, C., & Scheier, M. F. (2003). Personality and quality of life: The importance of optimism and goal adjustment. *Quality of Life Research: An International Journal of Quality of Life Aspects of Treatment, Care & Rehabilitation*, 12(Suppl1), 59–72. <https://doi.org/10.1023/A:1023529606137>
- Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E. (2013). Goal adjustment capacities, subjective well-being, and physical health. *Social and Personality Psychology Compass*, 7(12), 847–860. <https://doi.org/10.1111/spc3.12074>

Wrosch, C., Scheier, M. F., Miller, G. E. & Brun de Pontet, S. (2007). Giving up on unattainable goals: Benefits for health?. *Personality and social psychology bulletin*, 33(2), 251-265 DOI: 10.1177/0146167206294905

Wrosch, C; Scheier, M, F; Carver, C, S and Schulz, R (2003). The importance of goal disengagement in adaptive self-regulation: when giving up is beneficial. *Self and Identity*, 2(1), 1-20.
<https://doi.org/10.1080/15298860309021>.

