

چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی:
نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی بلندمدت و ادراک سودمندی تکالیف تحصیلی

Future Time Perspective and Academic Achievement:
Mediating Role of Long-term Self-regulation and Perceived Task
Instrumentality

Mohsen Afshari
PhD in
Educational Psychology

Meysam Shirzadifard
PhD candidate in
Educational Psychology

میشم شیرزادی فرد
دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه تهران

محسن افشاری
دکتری روان‌شناسی تربیتی
دانشگاه تهران

Reza Ghorban Jahromi, PhD
Assistant Professor, Islamic Azad University
Science and Research Branch, Tehran

رضا قربان جهرمی
استادیار دانشگاه آزاد اسلامی
واحد علوم و تحقیقات تهران

چکیده

هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده در رابطه بین چشم‌انداز زمان آینده با پیشرفت تحصیلی در قالب یک مدل نظری بود. بدین منظور ۵۷۲ نفر از دانش‌آموزان پایه سوم تجربی، که در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ در شهر کرج مشغول به تحصیل بودند، با استفاده از روش نمونه‌برداری طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب شدند و به مقیاس چشم‌انداز زمان آینده (هاسمن و شل، ۲۰۰۸)، سیاهه خودنظم‌جویی نوجوانی (مویلانن، ۲۰۰۷) و مقیاس سودمندی ادراک‌شده (میلر و دیگران، ۱۹۹۹) پاسخ دادند. پیشرفت تحصیلی نیز از طریق میانگین سه درس اصلی فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی اندازه‌گیری شد. روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که مدل فرضی پژوهش با داده‌ها برازش دارد و مؤلفه جاذبه هم به‌طور مستقیم و هم به واسطه سودمندی ادراک‌شده و مؤلفه سرعت نیز هم به‌طور مستقیم و هم به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. اثر مستقیم مؤلفه ارتباط بر پیشرفت تحصیلی معنادار نبود، اما اثر غیرمستقیم آن به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی معنادار بود. بر اساس یافته‌های پژوهش چشم‌انداز زمان آینده به‌طور مستقیم و به واسطه خودنظم‌جویی و سودمندی ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

واژه‌های کلیدی: سودمندی ادراک‌شده، پیشرفت تحصیلی، چشم‌انداز زمان آینده، خودنظم‌جویی

Abstract

This study was conducted to examine the mediating role of self-regulation and perceived task instrumentality in the relationship between future time perspective and academic achievement. Five hundred and seventy two senior high school students were selected from Karaj in academic year 2015-2016 by stratified proportional sampling. The participants completed the Future Time Perspective Scale (FTPS; Husman & Shell, 2008), the Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI; Moilanen, 2007) and the Perceived Instrumentality Scale (PIS; Miller et al. 1999). Academic achievement were assessed through the average scores of three core subjects including physics, chemistry and biology. The results of structural equation modeling (SEM) indicated that the theoretical model fitted well to the data. Valence related to academic achievement directly and indirectly through perceived instrumentality. Speed related to academic achievement directly and indirectly through long-term self-regulation. Connection related to academic achievement indirectly through long-term self-regulation and perceived instrumentality. The findings suggested that future time perspective related to academic achievement both directly and indirectly through self-regulation and perceived instrumentality.

Keywords: academic achievement, future time perspective, perceived instrumentality, self-regulation

received: 19 July 2017

accepted: 3 December 2017

دریافت: ۱۳۹۶/۴/۲۸

پذیرش: ۱۳۹۶/۹/۱۲

Contact information: afshari.mn@ut.ac.ir

مقدمه

کاهش انگیزش و پیشرفت تحصیلی از آغاز دوره متوسطه پدیده‌ای شناخته شده در پژوهش‌های تربیتی است که تاکنون نظریه‌پردازان توضیحات متفاوتی برای آن مطرح کرده‌اند. گرین، میلر، کراسون، دوک و آکی (۲۰۰۴) معتقدند که علاوه بر توانایی شناختی دانش‌آموزان، متغیرهای انگیزشی، از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. امروزه بررسی درک از زمان به یکی از سازه‌های اصلی در بررسی‌های مرتبط با انگیزش دانش‌آموزان تبدیل شده است و پژوهشگران توافق دارند که در اواخر نوجوانی بازنمایی ذهنی دانش‌آموزان از آینده خود با پیامدهای روان‌شناختی و آموزشی مطلوب‌تر رابطه دارد (کارواله‌وو، ۲۰۱۵؛ آندرتا، وورل و ملو، ۲۰۱۴؛ آندرتا، وورل، ملو، دیکسون و بایک، ۲۰۱۳؛ لی، کرابندوم و دکر، ۲۰۱۲). تعیین انتظارات افراد در آینده خصیصه انسانی منحصربه‌فردی است که نقش مهمی در شکل دادن به رفتار کنونی آن‌ها دارد (زیمباردو، ۱۹۹۹). شکل‌گیری نظریه ذهن و پیدایش توانایی نگاه به آینده در دوران نوجوانی و در نتیجه توسعه اهداف فردی مرتبط با زمان آینده بر چگونگی اتخاذ راهبردهای سازشی کنونی آن‌ها تأثیر می‌گذارد. نوجوانان برای تنظیم ارتباط‌های سازش‌یافته با محیط اجتماعی خود بیش از ابعاد خودنظم‌جویی، نیازمند داشتن اطلاعات و تنظیم هدف برای برقراری ارتباط‌اند (محمودی‌کهریز، باقریان، و حیدری، ۱۳۹۳؛ اسکیلز، بنسون، روهل‌کپارتن، سسما و ون‌دولمن، ۲۰۰۶). توانایی بازنمایی آینده و درک زمان باعث می‌شود افراد در فواصل زمانی آتی اهدافی برای خود تعیین کنند که نقش مهمی در ایجاد انگیزه برای شرکت در فعالیت‌های کنونی آن‌ها خواهد داشت (بندورا^۱، ۱۹۷۷ نقل از هارفورد، ۲۰۱۱).

در مطالعات مختلف (هاسمن، هیلپرت و برم، ۲۰۱۶؛ ملو و دیگران، ۲۰۰۹؛ هورستمنشاف و زیمیتات، ۲۰۰۷؛ پیسما و نندروین، ۲۰۱۱؛ آندرتا، وورل و ملو، ۲۰۱۴) ارزش انگیزشی اهداف آینده در موقعیت تحصیلی مشخص شده است. پیشرفت تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری معطوف به آینده است (لرنر،

وون‌آی، لرنر، لوین - بیزان و باورز، ۲۰۱۰). برخی از دانش‌آموزان تصویر روشنی از نقش تحصیلات در زندگی و پیشرفت آینده خود دارند (هاسمن و لنز، ۱۹۹۹)، اما برخی دیگر فواید فعالیت‌های تحصیلی کنونی را برای زندگی آینده خود در نظر نمی‌گیرند و ارزش اندکی برای فعالیت‌های تحصیلی قائل‌اند (پیتسما و نندروین، ۲۰۱۱) و بیشتر در زمان حال زندگی می‌کنند. دانش‌آموزان در دوره تحصیلات متوسطه از لحاظ چشم‌انداز زمان آینده^۲ متفاوت‌اند. چشم‌انداز زمان آینده نوعی رگه شخصیتی انگیزشی - شناختی است که در نتیجه یادگیری در بافت‌هایی چون خانواده، مدرسه و اجتماع شکل می‌گیرد (ملو و وورل، ۲۰۱۵) و با پیامدهای انگیزشی (دی‌بیلد، ونستینکیست و لنز، ۲۰۱۱؛ الانصاری، وورل، روبی-دیویس و وبر، ۲۰۱۳) و اتخاذ راهبردهای سازش‌یافته یادگیری (سیمونز، دیویت و لنز، ۲۰۰۴) ارتباط دارد. افراد با چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت اهدافی را تعیین می‌کنند که در آینده دور حاصل می‌شود و فاصله زمانی روان‌شناختی تا اهداف واقع در آینده دور برای آنان کمتر به نظر می‌رسد، اما افراد با چشم‌انداز زمان آینده کوتاه‌مدت در اینجا و اکنون زندگی می‌کنند و بیشتر اهداف خود را در آینده نزدیک تعیین می‌کنند و مدام به دنبال محرک‌ها و احساسات جدید می‌گردند. دو روش کلی برای بررسی چشم‌انداز زمان آینده وجود دارد (سگینر، ۲۰۰۹). در روش موضوعی^۳ محتوای انگیزشی اهداف آینده یا پروژه‌های انگیزشی (لیتل، ۲۰۰۷؛ نورمی، ۱۹۹۱؛ ناتین و لنز، ۱۹۸۵) یا تفاوت‌های فردی را در آینده‌نگری، بسته به حوزه‌های خاص در زندگی (همچون شغل، تحصیلات و...)، در نظر می‌گیرند. در روش غیرموضوعی^۴ فاصله زمانی روان‌شناختی با اهداف آینده یا بسط آینده روان‌شناختی و درجه آینده‌نگری افراد را در نظر می‌گیرند (دی‌ولدر و لنز، ۱۹۸۲؛ هاسمن و شل، ۲۰۰۸).

پژوهشگران ابعاد چشم‌انداز زمان آینده را مشخص کرده‌اند. دی‌ولدر و لنز (۱۹۸۲) معتقدند چشم‌انداز زمان آینده دو بعد شناختی و پویایی^۵ دارد. هاسمن و شل، (۲۰۰۸) چهار بعد چشم‌انداز زمان آینده، شامل ارتباط^۶، سرعت^۷، ارزش^۸ و بسط^۹

1. Bandura, A.
2. Future Time Perspective
3. thematic

4. thematic
5. dynamic
6. connectedness

7. speed
8. value
9. extension

اصطلاح ارزش هم با مفهوم ارزش قائل شدن برای آینده و به‌ویژه تمایل به صرف نظر کردن از لذت زمان حال به نفع آینده استفاده می‌کنند.

هاسمن و دیگران (۲۰۱۶) معتقدند که معمولاً مفاهیم مرتبط با چشم‌انداز زمان آینده به شکل آشیانه‌ای چهارچوب‌بندی می‌شود: چشم‌انداز زمانی، به مثابه خصیصه‌ای رگه مانند با حیطه - عمومی^۲، بر چشم‌انداز زمانی افراد در حیطه‌های خاص زندگی^۳ (همچون شغل، خانواده یا تحصیلات) و این چشم‌انداز بر ادراک فرد از رابطه بین اهداف آینده و فعالیت‌های جاری و محتوای آموزشی (مثلاً درس جبر) در بافت‌های خاص^۴ تأثیر می‌گذارد. سودمندی ادراک‌شده تکالیف تحصیلی برای نیل به اهداف آینده از متغیرهای مهم وابسته به بافت در بررسی چشم‌انداز زمان آینده است (تباکنیک، میلر و رلیا، ۲۰۰۸). پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که ادراک از سودمندی واسطه‌ای مهم در پیش‌بینی اهداف پیشرفت دانش‌آموزان است (ابراهیمی، پاکدامن و سپهری، ۱۳۹۰). دو ویژگی اصلی چشم‌انداز زمان آینده عبارت است از بسط (یعنی آینده‌روان‌شناختی تا چه حد به آینده زمانی گسترش می‌یابد) و محتوا (یعنی فرد چه چیزی را در آینده پیش‌بینی می‌کند) (سگینر و لنز، ۲۰۱۵). علاوه بر بسط و توسعه چشم‌انداز زمانی افراد به آینده، محتوی اهداف آینده و چگونگی ارتباط آن‌ها با اعمال فعلی اهمیت دارد. ادراک از سودمندی تکالیف نوعی ارزیابی معطوف به آینده از ارزش تکالیف است که بر اساس مدل‌های انتظار - ارزش انگیزش (ویگفیلد و اکلز، ۲۰۰۲) انجام می‌شود. بر اساس نظریه انتظار - ارزش انگیزش پیش‌بینی می‌شود که هر قدر آینده‌نگری بیشتر باشد، توان انگیزشی سودمندی ادراک‌شده برای دنبال کردن آن اهداف از طریق اعمال فعلی افزایش می‌یابد. هاسمن و هیلپرت (۲۰۰۷) سودمندی ادراک‌شده را به عنوان «ارتباط بین انجام موفقیت‌آمیز تکلیف کنونی و رسیدن به هدف آینده بلندمدت» تعریف می‌کنند. دانش‌آموزان با چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت به راحتی ارتباط بین فعالیت‌های کلاس کنونی خود را با آینده دور (سودمندی) می‌بینند و در نتیجه سودمندی یادگیری کنونی در

را متمایز کرده‌اند. بسط و ارتباط همسو با بعد شناختی چشم‌انداز زمان آینده است و با گرایش فرد به سمت فرجه‌ها یا فواصل زمانی و آگاهی فرد از ارتباط رفتارهای حاضر با اهداف مورد نظر مشخص می‌شود (دی‌ولدر و لنز، ۱۹۸۲). ارزش و سرعت همسو با بعد پویایی چشم‌انداز زمان آینده است و نشان می‌دهد که چگونه ارزش‌های مختلفی به اهداف نسبت داده می‌شود و افراد چگونه برای رسیدن به آن اهداف به مدیریت وقایع پیش‌رو و سازماندهی فعالیت‌ها می‌پردازند (دی‌ولدر و لنز، ۱۹۸۲). ارتباط، توانایی ایجاد رابطه بین فعالیت‌های حال و اهداف آینده است. دانش‌آموزان با چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت، آسان‌تر می‌توانند تأثیر فعالیت‌های فعلی خود را در آینده دورتر پیش‌بینی و ترتیب طرح‌ها و مقاصد رفتاری را تنظیم و اطلاعاتی را برای قضاوت در مورد ارزش دوره‌های مختلف جست‌وجو کنند (لنز، پیکسائو، هرا و گروبلر، ۲۰۱۲). مفهوم سرعت، که اولین بار جسمی^۱ (۱۹۸۵) نقل از هاسمن و شل، (۲۰۰۸) آن را مطرح کرد به ادراک از سرعت گذر زمان و توانایی ادراک‌شده افراد برای مدیریت وقایع پیش‌رو اشاره دارد. افراد با چشم‌انداز آینده کوتاه‌مدت قادر به سازماندهی فعالیت‌های آینده خود نیستند و در نتیجه همواره احساس می‌کنند از نظر وقت در تنگنا قرار دارند و ضرب‌الاجل‌ها به آن‌ها فشار می‌آورد. معنی بسط در متون پژوهشی این است که نقشه‌ها و طرح‌های فرد چه مقدار به آینده گسترش می‌یابد. کسی که در مورد یک رویداد آینده، مانند مهمانی شنبه‌شب بعد، یا چگونگی زندگی پس از فارغ‌التحصیلی فکر می‌کند، در حال بسط یا گسترش آگاهی و انتظارات خود به زمان آینده بالقوه است (سودندورف و بازبی، ۲۰۰۵). اهدافی که در محدوده افق زمانی فرد قرار می‌گیرند عموماً نزدیک‌تر، واضح‌تر و بااهمیت‌تر درک می‌شوند تا اهدافی که خارج از فضای زمانی عادی فرد هستند. هر قدر افق زمانی افراد به آینده دورتر گسترش یابد، اهداف بلندمدت، نزدیک‌تر و با اهمیت‌تر به نظر می‌رسند. جاذبه مشخص‌کننده میزان اهمیتی است که افراد برای اهداف در دسترس در آینده دور قائل‌اند. جاذبه را همچنین به عنوان تأخیر ذت تعریف کرده‌اند. هاسمن و شل (۲۰۰۸) به جای جاذبه از

1. Gjesme, T.
2. Domain-General Traits Like Time Perspective

3. specific life domains
4. context-specific

مدرسه افزایش می‌یابد (هیلپرت و دیگران، ۲۰۱۲؛ هاسمن و لنز، ۱۹۹۹). ادراک دانش‌آموزان از سودمندی یک تکلیف خاص برای آینده، به ویژگی‌های آن تکلیف و بازنمایی ذهنی دانش‌آموزان از آینده و ادراک این مسئله بستگی دارد که تکمیل یک تکلیف یا هدف تقریبی، ابزاری برای کمک به نیل به اهداف آینده افراد است. هر اندازه فردی بیشتر پیامدهای آینده رفتار خود را درک کند، احتمال بیشتری دارد که متوجه سودمندی رفتار کنونی در رسیدن به اهداف آینده شود.

از سؤال‌های مهم و مرتبط با گسترش پژوهش در زمینه مکانیزم تأثیرگذاری چشم‌انداز آینده، نحوه تأثیرگذاری آن بر اتخاذ راهبردهای سازش‌یافته یادگیری است. در دوران نوجوانی شکل‌گیری نظریه ذهن، پیدایش توانایی نگاه به آینده در نوجوانان و توسعه اهداف فردی در زمان آینده، بر چگونگی اتخاذ راهبردهای سازش‌یافته در زمان حال تأثیر می‌گذارد. پژوهش‌ها نشان داده است دانش‌آموزانی که بیشتر نگران آینده شغلی و تحصیلی خود هستند از راهبردهای یادگیری سازش‌یافته‌تر استفاده می‌کنند و انگیزه بیشتر برای پرداختن به فعالیت‌های تحصیلی دارند (کاروالهو، ۲۰۱۵؛ فریر، جینز و واکر، ۲۰۱۴). آنان تأثیر مثبت فعالیت‌های تحصیلی جاری را در زندگی آینده خود در نظر می‌گیرند و برای فعالیت‌های تحصیلی ارزش بیشتری قائل هستند (پیتسما و وندروین، ۲۰۱۱). خودنظم‌جویی فرایندی پویا است که فرد و بافتش را به هم پیوند می‌دهد و ابزارهایی برای مشارکت فرد در شکل دادن به تحول خویش در اختیار می‌گذارد. پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که خودنظم‌جویی از مهم‌ترین عوامل مؤثر و از واسطه‌های مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (بانثی، صمدیه و اژه‌ای، ۱۳۹۳؛ غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی، ۱۳۹۲). پژوهش‌ها نشان داده است که چشم‌انداز زمان آینده با داشتن عاملیت کافی بر مسیر زندگی (نورمی، ۲۰۰۵) رابطه دارد و باعث تأخیر در لذت و سبب پذیرش راهبردهای خودنظم‌جویی برای رسیدن به اهداف آینده می‌شود (اوسی، ۲۰۱۳؛ هال و فونگ، ۲۰۰۷). سگینر (۲۰۰۹) معتقد است که چشم‌انداز زمان آینده شامل تفکر، ارزیابی و عمل است.

توانایی کمتر در نظارت بر جهت‌گیری وضعیت کنونی به سمت اهداف و پرداختن به فعالیت‌هایی که موجب لذت فوری می‌شوند با ضعف در خودنظم‌جویی همراه است (زیمرن، ۱۹۸۹؛ کارور و شییر، ۲۰۰۲؛ نیل و کری، ۲۰۰۵). فریر و دیگران (۲۰۱۴) نشان دادند که چشم‌انداز زمان آینده به طور مستقیم بر تنظیم درونی و به واسطه اهداف پیشرفت بر رفتارهای یادگیری همچون اتخاذ راهبردهای یادگیری عمیق تأثیر زیادی دارد.

بندورا (۱۹۹۱) معتقد است خودتنظیمی دربرگیرنده سه فرایند خودمشاهده‌گری، خودارزشیابی و خودواکنشی است. برای اجرایی شدن این فرایندها داشتن هدف مشخص ضروری است. هدف مشخص عبارت است از بازنمایی شناختی از یک رفتار خاص یا عملکردی که فرد آرزوی آن را دارد. گستردتیر و لرنر (۲۰۰۸) خودنظم‌جویی ارادی را فعالیتی هشیارانه می‌دانند که همواره متوجه رفتارهای هدف‌محور است. وجه مشترک تمامی تعاریف از خودنظم‌جویی تمرکز بر اهدافی است که دانش‌آموزان قصد دارند به آن‌ها برسند، اما در اکثر این تعاریف بعد زمانی اهداف در نظر گرفته نشده و بیشتر اهداف فوری و کوتاه‌مدت را مد نظر قرار داده‌اند. در دوره کودکی به دلیل نارس بودن رشدی کارکردهای اجرایی^۱ نظیر توجه و حافظه (مک‌کلند، کمرون، ونلس و موری، ۲۰۰۷؛ شونکوف و فیلیپس، ۲۰۰۰)، خودنظم‌جویی بیشتر براساس اهداف کوتاه‌مدت انجام می‌گیرد، اما با افزایش سن و شکل‌گیری نظریه ذهن و با افزایش درک کودک از سازمان و عملکرد تفکر خویش و سازگاری رفتار با هدف‌های فردی و هنجارها و ملاک‌های بافتی، خودنظم‌جویی کامل‌تر و بلندمدت‌تر می‌شود (دمیتریو، ۲۰۰۰). خودنظم‌جویی کوتاه‌مدت^۲ به صورت کنترل تکانه، توجه، هیجان و رفتار در لحظه عملیاتی می‌شود، درحالی‌که خودنظم‌جویی‌های بلندمدت^۳ شامل کنترل تکانه‌ها یا هدایت تلاش‌ها به سمت هدف‌هایی در دوره‌های زمانی طولانی‌تر مشتمل بر چند هفته، ماه یا حتی سال است (بارکلی، ۱۹۹۷). از نظر مویلانن (۲۰۰۷) خودنظم‌جویی توانایی عمل کردن، نظارت کردن، بازداری و داشتن پشتکار یا انطباق منعطفانه رفتار، توجه، هیجان و راهبردهای شناختی در

۲. چشم‌انداز زمان آینده به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

۳. چشم‌انداز زمان آینده به واسطه ادراک از سودمندی تکالیف تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

روش

بر اساس طرح پژوهش همبستگی مبتنی بر مدل‌های علی، از بین جامعه هدف این پژوهش که شامل کل دانش‌آموزان پایه سوم رشته تحصیلی علوم تجربی در دبیرستان‌های شهر کرج در سال تحصیلی ۹۵-۹۴ بود، نمونه‌ای به حجم ۵۷۲ نفر (۳۵۶ دختر و ۲۱۶ پسر) با استفاده از روش نمونه‌برداری طبقه‌ای با انتساب متناسب، با توجه به حجم متفاوت هر یک از چهار ناحیه آموزشی شهر کرج، انتخاب شدند. این افراد به ابزارهای زیر پاسخ دادند.

مقیاس چشم‌انداز زمان آینده^۱ (هاسمن و شل، ۲۰۰۸). این مقیاس ۲۷ ماده دارد که چهار بعد سرعت، ارزش، ارتباط و بسط چشم‌انداز زمان آینده را اندازه‌گیری می‌کند. نمره‌گذاری پرسش‌نامه براساس طیف لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. نمره بالا در این مقیاس به معنی داشتن چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت‌تر است. بعضی از ماده‌های پرسش‌نامه منفی است و به صورت معکوس کدگذاری می‌شود. هاسمن و شل (۲۰۰۸) بر اساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آزمون به ترتیب ضرایب اعتبار ۰/۷۲ را برای زیرمقیاس سرعت، ۰/۷۲ برای زیرمقیاس ارزش، ۰/۸۲ برای زیرمقیاس ارتباط و ۰/۷۴ برای زیرمقیاس بسط گزارش کردند. در این پژوهش تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم با استفاده از داده‌های حاصل از اجرای پرسشنامه، پس از اضافه کردن دو ماده جدید برای شناسایی و تأیید ابعاد چشم‌انداز زمان آینده انجام شد و شاخص‌های $GFI=0/91$ ، $AGFI=0/87$ و $RMSEA=0/04$ ضمن تأیید برازش کامل مدل نشان داد که در مرتبه اول همه ماده‌ها همبستگی کافی با مؤلفه‌های خود دارند، اما در تحلیل مرتبه دوم بار عاملی

پاسخ به هدایت‌ها از جانب نشانه‌های درونی، محرک‌های محیطی و بازخوردهای سایر افراد، به قصد تلاش برای دستیابی به هدف‌های فردی است. مویلانن (۲۰۰۷) معتقد است در اکثر پژوهش‌های مربوط به خودنظم‌جویی بر خودنظم‌جویی کوتاه‌مدت تمرکز کرده و عناصر اساسی خودنظم‌جویی بلندمدت در دوره نوجوانی را در نظر نگرفته‌اند. در نوجوانی خودنظم‌جویی با اهداف بلندمدت‌تر همراه است، مثلاً این که نوجوان تصمیم بگیرد به جای رفتن به گردش یا وقت‌گذرانی با تلویزیون و تبلت مطالعه کند تا در امتحان‌های پایان ترم یا کنکور نمره مناسبی بگیرد (میشل، شودا و پیک، ۱۹۸۸). دی‌بیلد و دیگران (۲۰۱۱) نشان دادند که بین چشم‌انداز آینده و خودنظم‌جویی رابطه وجود دارد و دانش‌آموزانی که نگران اهداف و پاداش‌هایی در آینده هستند در هدایت رفتارشان برای رسیدن به آن اهداف بهتر عمل می‌کنند. با توجه به اینکه خودنظم‌جویی بلندمدت مستلزم در نظر گرفتن اهدافی در دوره‌های زمانی طولانی‌تر است، انتظار می‌رود توانایی افراد برای تنظیم ساختارهای بلندمدت‌تر اهداف یا به عبارتی چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت‌تر با استفاده از راهبردهای خودنظم‌جویی بلندمدت مرتبط باشد.

در این پژوهش قصد داریم در قالب مدل علی روابط بین این متغیرها را بررسی کنیم. هدف اصلی بررسی نقش واسطه‌ای ادراک از سودمندی تکالیف تحصیلی و خودنظم‌جویی بلندمدت در رابطه بین ابعاد چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی است. برای این منظور پس از شناسایی ابعاد چشم‌انداز زمان آینده در دانش‌آموزان ایرانی، مدلی را که بر اساس پژوهش‌های قبلی تدوین شده (شکل ۱) به عنوان مدل درون‌داد انتخاب کرده، و پس از ارزیابی روابط میان متغیرها، ضرایب برآورد و نهایتاً مدل برازش شد.

با توجه به الگوی مفهومی تهیه شده، که برگرفته از نظریه‌های زیربنایی و یافته‌های تجربی است، فرضیه‌های زیر تدوین شده است:

۱. مدل فرضی پژوهش در روابط مؤلفه‌های چشم‌انداز زمان آینده با پیشرفت تحصیلی برازش دارد.

مؤلفه بسط روی سازه چشم‌انداز آینده به سطح معنادار نرسیده که نشان می‌دهد سازه چشم‌انداز زمان آینده در دانش‌آموزان ایرانی فقط با سه بعد ارزش، ارتباط و سرعت مشخص می‌شود و لذا در مدل نهایی بعد بسط از تحلیل‌ها حذف شد و بر اساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های آزمون به ترتیب ضرایب اعتبار ۰/۷۹ برای زیرمقیاس سرعت، ۰/۵۴ برای زیرمقیاس ارزش، ۰/۶۷ برای زیرمقیاس ارتباط و ۰/۷۸ برای زیرمقیاس بسط به دست آمد.

مقیاس سودمندی ادراک‌شده^۱ (میلر^۲، دیباکر^۳ و گرین^۴ ۱۹۹۹) نقل از مالکا و کاوینگتون، ۲۰۰۵). این مقیاس ۵ ماده‌ای خودگزارش‌دهی برای سنجش سودمندی ادراک‌شده تدوین شده است. مالکا و کاوینگتون (۲۰۰۵) با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی و حذف یکی از ماده‌ها آن را به ۴ ماده تقلیل دادند و در این پژوهش از این مدل ۴ ماده‌ای استفاده شده است. پاسخ‌های دانش‌آموزان به هر کدام از ماده‌ها بر روی طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند (۱) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۵) ثبت شد. ماده‌های این مقیاس به صورت مثبت نمره‌گذاری می‌شود. میلر و دیگران (۱۹۹۹) نقل از مالکا و کاوینگتون، ۲۰۰۵) برای این مقیاس آلفای کرونباخ ۰/۹ را به دست آوردند. در این بررسی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ برای این مقیاس به دست آمد. تحلیل عاملی تأییدی به منظور شناسایی و تأیید عوامل اندازه‌گیری سازه سودمندی ادراک‌شده انجام شد و شاخص‌های $GFI=0/99$ ، $AGFI=0/97$ و $RMSEA=0/05$ برآزش کامل مدل را نشان داد.

سیاهه خودنظم‌جویی نوجوانی^۵ (مویلانن، ۲۰۰۷). این سیاهه شامل ۳۶ ماده است و خودنظم‌جویی را در پنج زمینه (نظارت، فعال‌سازی، انطباق‌پذیری، پایداری و بازداری)، چهار حیطة (هیجانی، رفتاری، توجه و شناخت) و دو بافت زمانی (کوتاه‌مدت و بلندمدت) ارزیابی می‌کند. نمره‌گذاری سیاهه براساس طیف لیکرت از اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند (۱) تا کاملاً در مورد من صدق می‌کند (۵) است. نمره بالا در این سیاهه به مفهوم توان خودنظم‌جویی زیاد است. بعضی از ماده‌ها

منفی است و به صورت معکوس کدگذاری می‌شود. دامنه سنی این سیاهه پیش از ۲۰ سالگی (نوجوانی) است (مویلانن، ۲۰۰۷). با این سیاهه می‌توان سطح خودنظم‌جویی کوتاه‌مدت و بلندمدت را سنجید. میلانن (۲۰۰۷) برای ابعاد خودنظم‌جویی کوتاه‌مدت و بلندمدت این پرسشنامه به ترتیب ضرایب آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ۰/۸۰ و دیاس، دل کاستیلو و میلانن (۲۰۱۴) ضرایب ۰/۸۴ و ۰/۷۲ گزارش کرده‌اند. در این بررسی نیز برای زیرمقیاس‌های خودنظم‌جویی کوتاه‌مدت و بلندمدت ضرایب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ و ۰/۸۴ به دست آمد. تحلیل عاملی تأییدی برای شناسایی عوامل اندازه‌گیری سازه خودنظم‌جویی نشان داد که شاخص‌های $GFI=0/90$ ، $AGFI=0/84$ و $RMSEA=0/04$ برآزش کامل مدل را با الگوی دو عاملی نشان داد.

پیشرفت تحصیلی. بنا بر نظر بندورا (۱۹۹۷) هنگام سنجش پیشرفت افراد باید به عملکرد واقعی آن‌ها توجه کرد و عملکرد واقعی وقتی نمود پیدا می‌کند که انجام تکلیف برای آزمودنی‌ها مهم باشد و برای انجام دادن آن انگیزش زیاد داشته باشند؛ لذا برای سنجش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از میانگین نمره سه درس اصلی فیزیک، شیمی و زیست‌شناسی در امتحان نهایی پایان سال استفاده شد.

یافته‌ها

هدف این پژوهش تعیین روابط بین چشم‌انداز زمان آینده، خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده با پیشرفت تحصیلی بود. همان‌طور که در جدول ۱ دیده می‌شود، بالاترین ضریب همبستگی در میان متغیرهای این پژوهش مربوط به رابطه بین خودنظم‌جویی بلندمدت و مؤلفه سرعت چشم‌انداز زمان آینده (۰/۴۸-) و پایین‌ترین ضریب همبستگی مربوط به خودنظم‌جویی بلندمدت و مؤلفه ارزش چشم‌انداز زمان آینده (۰/۰۳) است. از میان متغیرهای پژوهش به ترتیب متغیرهای ارزش (۰/۳۶)، سرعت (۰/۳۲-)، سودمندی ادراک‌شده (۰/۳۲)، خودنظم‌جویی بلندمدت (۰/۲۸) و ارتباط (۰/۲۷) بالاترین تا

1. Perceived Instrumentality Scale (PIS)
2. Miller, R. B.

3. DeBacker, T. K.
4. Greene, B. A.

5. Adolescent Self-Regulatory Inventory

با مؤلفه سودمندی ادراک شده به سطح معناداری نرسیده؛ رابطه سایر متغیرها با هم در سطح $P < 0.01$ معنادار است.

پایین ترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی دارد. رابطه خودنظم جویی بلندمدت با مؤلفه ارزش چشم انداز زمان آینده و

جدول ۱

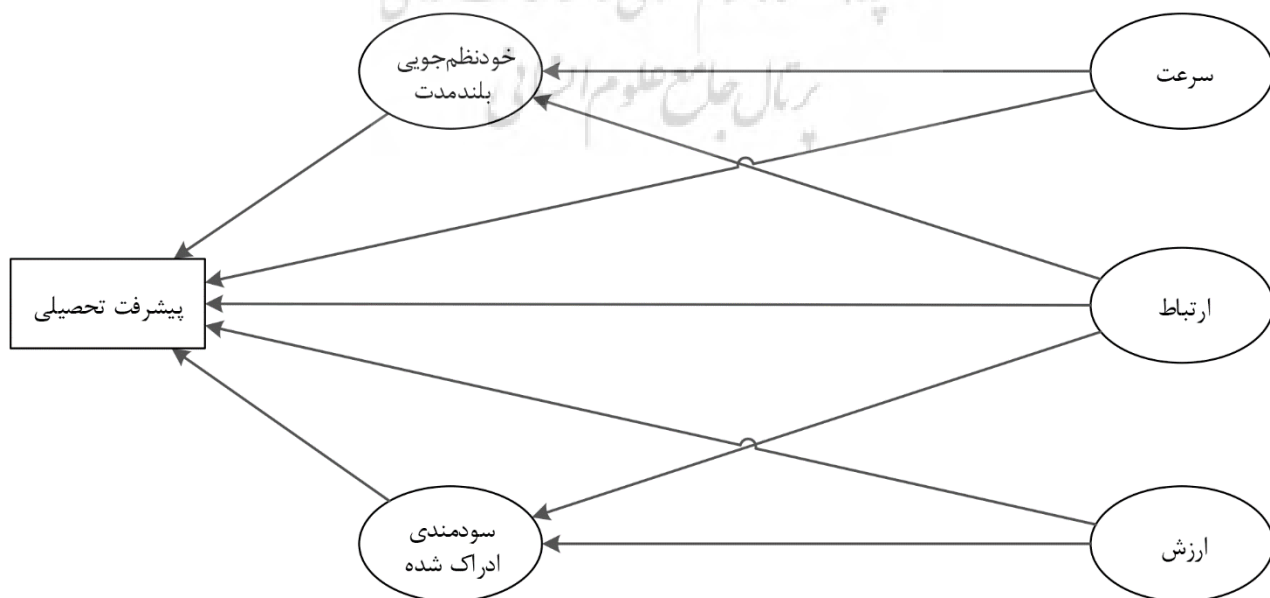
میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیرها | <u>M</u> | <u>SD</u> | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ | ۵ |
|------------------------|----------|-----------|--------|--------|--------|--------|-------|
| ۱. ارزش | ۲۳/۶۸ | ۳/۷۸ | - | | | | |
| ۲. ارتباط | ۴۳/۲۳ | ۴/۷۶ | ۰/۲۴* | - | | | |
| ۳. سرعت | ۱۷/۴۳ | ۴/۸۳ | -۰/۱۲* | -۰/۲۶* | - | | |
| ۴. خودنظم جویی بلندمدت | ۴۳/۲۲ | ۷/۹۵ | ۰/۰۳ | ۰/۳۵* | -۰/۴۸* | - | |
| ۵. سودمندی ادراک شده | ۱۶/۸۴ | ۳/۰۷ | ۰/۴۱* | ۰/۲۵* | -۰/۱۴* | ۰/۰۶ | - |
| ۶. پیشرفت تحصیلی | ۱۵/۳۵ | ۲/۵۲ | ۰/۳۶* | ۰/۲۷* | -۰/۳۲* | -۰/۲۸* | ۰/۳۲* |

* $P < 0.01$

ساختاری آزمون شد. شایان ذکر است که با توجه به مقادیر به دست آمده کجی و کشیدگی برای متغیرهای پژوهش، که بین ۲- و ۲+ قرار دارد، توزیع همه متغیرها نرمال است. مفروضه خطی بودن نیز از طریق نمودار پراکنش بررسی شد. بنابراین می توان برای تحلیل یافته های پژوهش از مدل معادلات ساختاری استفاده کرد. در شکل ۱ مدل نهایی پژوهش آمده است.

در این پژوهش، بر پایه مبانی نظری و تجربی و برای بررسی اثر مستقیم و غیرمستقیم سازه چشم انداز زمان آینده، سودمندی ادراک شده و خودنظم جویی بلندمدت بر پیشرفت تحصیلی، یک مدل فرضی بر اساس پیشینه نظری و تجربی طراحی شد که در بردارنده اثر مؤلفه های چشم انداز زمان آینده بر تحلیل عامل تأییدی مرتبه دوم مقیاس چشم انداز زمان آینده در نمونه دانش آموزان ایرانی است و با استفاده از روش مدل یابی معادلات



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

مفروض، در محدوده مناسب برازندگی هستند. هر چند در این مدل ضریب اثر مستقیم مؤلفه ارتباط بر پیشرفت تحصیلی معنادار نیست، در مجموع با در نظر گرفتن مقادیر تک‌تک شاخص‌ها می‌توان گفت مدل مفروض این پژوهش پذیرفتنی است.

برای تعیین اینکه داده‌های پژوهش از مدل فرضی حمایت می‌کند یا نه، از شاخص‌های برازندگی استفاده شد. شاخص‌های برازندگی مدل مفروض در این پژوهش در نمونه دانش‌آموزان، جدول ۲ نشان می‌دهد همه شاخص‌های برازندگی، برای مدل

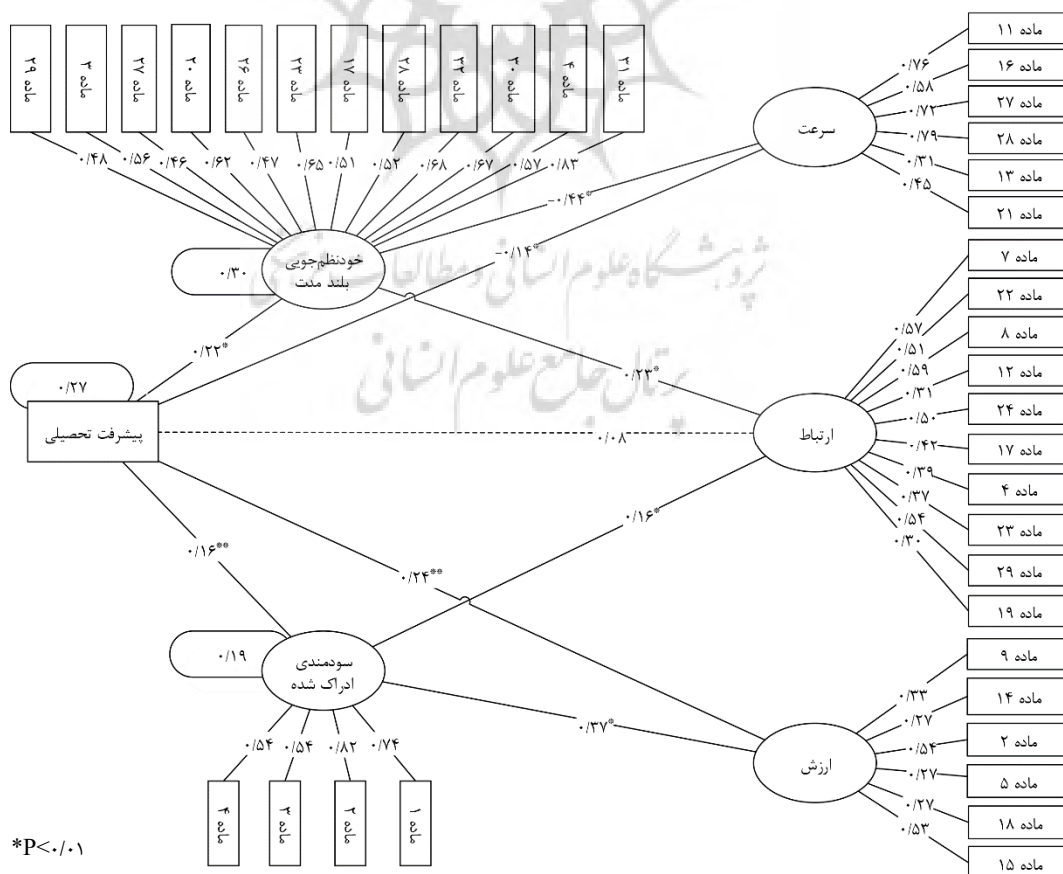
جدول ۲

شاخص‌های نیکویی برازش برای مدل فرضی پیشرفت تحصیلی

| <u>PCLOSE</u> | <u>RMSEA</u> | <u>AGFI</u> | <u>GFI</u> | <u>CFI</u> | χ^2/df | <u>df</u> | χ^2 |
|---------------|--------------|-------------|------------|------------|-------------|-----------|----------|
| ۰/۲۴ | ۰/۰۵ | ۰/۹۷ | ۰/۹۹ | ۰/۹۹ | ۲/۶۶ | ۱۰۹ | ۲۸۹/۹۴ |

سودمندی ادراک شده ۰/۱۶ و بر خودنظم‌جویی بلندمدت ۰/۲۳ و در سطح ۰/۰۱ معنادار و اثر مستقیم سرعت بر خودنظم‌جویی بلند مدت ۰/۴۴- و بر پیشرفت تحصیلی ۰/۱۴- و در سطح ۰/۰۱ معنادار و اثر مستقیم سودمندی ادراک شده بر پیشرفت تحصیلی ۰/۱۶ و در سطح ۰/۰۱ معنادار و اثر مستقیم خودنظم‌جویی بلندمدت بر پیشرفت تحصیلی ۰/۲۲ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

برای بررسی سطحی معناداری ضرایب، بوت‌استرپ با ۵۰۰ نمونه و سطح اطمینان ۹۵ درصدی اجرا شد. شکل ۲ نشان می‌دهد به طور کلی به استثنای ضریب اثر مستقیم ارتباط بر پیشرفت تحصیلی، سایر ضرایب اثر مستقیم در سطح ۰/۰۱ معنادار است. اثر مستقیم ارزش بر سودمندی ادراک شده ۰/۳۷ و بر پیشرفت تحصیلی ۰/۲۴ و در سطح ۰/۰۱ معنادار و اثر مستقیم ارتباط بر



شکل ۲. مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

می‌توان گفت ادراک از سودمندی تکالیف تحصیلی نقش واسطه در رابطه میان مؤلفه ارزش چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی دارد.

اثر غیرمستقیم مؤلفه ارزش بر پیشرفت تحصیلی ۰/۰۶ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است (جدول ۳). از آنجا که اثر غیرمستقیم مؤلفه ارزش از طریق سودمندی ادراک‌شده اعمال می‌شود،

جدول ۳

ضرایب استاندارد مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرها و ضرایب تبیین

| مسیرها | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل | ضریب تبیین |
|----------------------------|------------|---------------|---------|------------|
| بر پیشرفت تحصیلی از: | | | | |
| ارزش | ۰/۲۴** | ۰/۰۶** | ۰/۳۰* | |
| ارتباط | ۰/۰۸ | ۰/۰۷** | ۰/۱۵** | ۰/۲۷ |
| سرعت | -۰/۱۴** | -۰/۰۹** | -۰/۲۳** | |
| سودمندی ادراک‌شده | ۰/۱۶** | --- | ۰/۱۶** | |
| خودنظم‌جویی بلندمدت | ۰/۲۲** | --- | ۰/۲۲** | |
| بر خودنظم‌جویی بلندمدت از: | | | | |
| ارتباط | ۰/۲۳** | --- | ۰/۲۳** | ۰/۳۰ |
| سرعت | -۰/۴۴** | --- | -۰/۴۴** | |
| بر سودمندی ادراک‌شده از: | | | | |
| ارزش | ۰/۳۷** | --- | ۰/۳۷** | ۰/۱۹ |
| ارتباط | ۰/۱۶** | --- | ۰/۱۶** | |

** P < ۰/۰۱ * P < ۰/۰۵

بحث

نتایج پژوهش نشان داد همه شاخص‌های برازندگی مدل مفروض پژوهش در محدوده پذیرفتنی است. برآزش مدل فرضی پژوهش در حالی تأیید شد که تنها مسیر اثر مستقیم مؤلفه ارتباط بر پیشرفت تحصیلی معنادار نبود و نتایج نشان داد که مؤلفه سرعت چشم‌انداز زمان آینده هم به طور مستقیم و هم به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت و مؤلفه ارزش چشم‌انداز زمان آینده نیز، هم به طور مستقیم و هم به واسطه سودمندی ادراک‌شده تکالیف تحصیلی، اما مؤلفه ارتباط چشم‌انداز زمان آینده فقط به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد. در مجموع می‌توان گفت مؤلفه‌های چشم‌انداز زمان آینده، سودمندی ادراک‌شده و خودنظم‌جویی بلندمدت قادر به تبیین تغییرات پیشرفت تحصیلی هستند.

همسو با یافته‌های این پژوهش نتایج بسیاری از پژوهش‌ها

بر اساس نتایج جدول ۳، اثر غیرمستقیم ارتباط بر پیشرفت تحصیلی ۰/۰۷ و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. از آنجا که این اثر غیرمستقیم از طریق خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده اعمال می‌شود، می‌توان گفت خودنظم‌جویی بلندمدت و سودمندی ادراک‌شده نقش واسطه در رابطه میان مؤلفه ارتباط چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی دارد.

جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر غیرمستقیم سرعت بر پیشرفت تحصیلی برابر ۰/۰۹- و در سطح ۰/۰۱ معنادار است. از آنجا که این اثر غیرمستقیم از طریق خودنظم‌جویی بلندمدت اعمال می‌شود، می‌توان گفت خودنظم‌جویی بلندمدت نقش واسطه را در رابطه میان مؤلفه سرعت چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی دارد.

واریانس تبیین‌شده متغیرها به ترتیب برای پیشرفت تحصیلی ۲۷ درصد، خودنظم‌جویی بلندمدت ۳۰ درصد و سودمندی ادراک‌شده ۱۹ درصد است.

(از جمله هورستمشاف و زمیمیات، ۲۰۰۷؛ پیتسما و وندروین، ۲۰۱۱؛ الانصاری و دیگران، ۲۰۱۳؛ آندریتا و دیگران، ۲۰۱۴) نشان می‌دهد که بین چشم‌انداز زمان آینده و پیشرفت تحصیلی ارتباط معنادار وجود دارد و داشتن درک عمیق‌تر از زمان آینده با افزایش پیشرفت تحصیلی همراه است. در نظریه‌های انتظار-ارزش آثار سودمند چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی بر نگاه کمی به انگیزش استوار است. در این رویکرد فرض می‌شود که دانش‌آموزان با چشم‌انداز آینده بلندمدت‌تر به این دلیل انگیزش بالاتری دارند که تکالیف کنونی را برای نیل به اهداف آینده سودمندتر ادراک می‌کنند (جنبه شناختی) و معتقدند انجام تکالیف کنونی آنان را به اهداف آینده ارزشمندتر رهنمون می‌شود (پویایی). اما اخیراً سیمونز و دیگران (۲۰۰۴) عنوان کردند که چشم‌انداز زمان آینده علاوه بر افزایش انگیزش و میزان تلاش و پشتکار دانش‌آموزان در انجام تکالیف، ممکن است بر کیفیت درگیری آن‌ها با فعالیت‌های کنونی نیز تأثیر بگذارد و به استفاده از راهبردهای سازش‌یافته‌تر منجر شود. مدل این پژوهش از هر دو فرض فوق حمایت می‌کند و نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان آینده علاوه بر تأثیر بر سودمندی ادراک‌شده تکالیف تحصیلی، بر کیفیت رفتار دانش‌آموزان و اتخاذ راهبردهای خودنظم‌جویی بلندمدت در راستای نیل به اهداف آینده تأثیر می‌گذارد. مدل پژوهش نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت با فراهم آوردن قابلیت و تمایل به درک ارتباط بین تکالیف کنونی و اهداف ارزشمند آینده و همچنین از طریق جلوگیری از کاهش ارزش اهداف آینده به دلیل واقع شدن در آینده دور، بر ادراک از سودمندی تکالیف تأثیر می‌گذارد و باعث افزایش کمیت انگیزش دانش‌آموزان می‌شود و نیروی انگیزشی کافی را برای پرداختن به تکالیف تحصیلی فراهم می‌آورد. به‌علاوه مؤلفه سرعت چشم‌انداز زمان آینده با فراهم آوردن قابلیت نگاه به آینده و پیش‌بینی مقتضیات تحقق اهداف آینده و تنظیم اهداف میانی، برنامه‌ریزی و اتخاذ راهبردهای خودنظم‌جویی بلندمدت را برای یادگیرندگان ممکن می‌کند و مؤلفه ارتباط چشم‌انداز زمان آینده، با فراهم آوردن قابلیت تشخیص چگونگی ارتباط اعمال کنونی با اهداف آینده، اولویت‌بندی‌های دانش‌آموزان و اتخاذ رفتارهای

مناسب و به تعویق انداختن لذات فوری در راستای تحقق اهداف آینده را امکان‌پذیر می‌کند. به طور کلی مدل پژوهش نشان می‌دهد که چشم‌انداز زمان آینده، چه به لحاظ کمی و به واسطه سودمندی ادراک‌شده چه به لحاظ کیفی و به واسطه خودنظم‌جویی بلندمدت، بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد.

بر حسب کارور و شیپیر (۲۰۰۲) و هال و فونگ (۲۰۰۷) زمان و کنترل مفاهیمی هسته‌ای برای درک خودنظم‌جویی هستند. از نظر بارکلی (۱۹۹۷) فهم از زمان مؤلفه کلیدی خودنظم‌جویی است. توانایی پیش‌بینی و برنامه‌ریزی برای رخدادهای آینده از اجزای کلیدی هر دو مفهوم سرعت چشم‌انداز زمان آینده و خودنظم‌جویی بلندمدت است. ناتوانی در خودنظم‌جویی حاصل توانایی کمتر در نظارت بر جهت‌گیری اعمال فعلی به سمت اهداف آینده است و به نظر می‌رسد ساختار زمان روان‌شناختی و توانایی نگاه به آینده دور زیربنای سرعت ادراک‌شده و خودنظم‌جویی بلندمدت باشد. هر قدر توانایی افراد برای نگاه به آینده دورتر بیشتر باشد، بهتر می‌توانند مقتضیات اهداف و تکالیف آینده را پیش‌بینی و خود را برای مواجهه با آن‌ها آماده کنند. کودکان محدود به وقایع از لحاظ زمانی نزدیک هستند، اما نوجوانان می‌توانند برای وقایع دور و نزدیک برنامه‌ریزی و بر اساس آن برنامه‌ریزی عمل کنند. در قیاس با بازی جورچین آتاری دستی‌های قدیمی، هر چقدر چشم‌انداز زمان آینده طولانی‌مدت‌تر باشد گویی طول صفحه دستگاه و مدت زمان در اختیار برای چرخاندن اشکال در موقعیت مناسب بیشتر است. افراد دارای چشم‌انداز زمان آینده کوتاه‌مدت هنگامی با رویدادها و نیازمندی‌های تکلیف روبه‌رو می‌شوند که فرصت اندک برای کنترل وقایع در اختیار دارند و توانایی خودنظم‌جویی بلندمدت در آن‌ها کاهش می‌یابد.

در اکثر تعاریف خودنظم‌جویی به یک یا چند حلقه بازخوردی معطوف به خود در طول یادگیری اشاره شده است (کارور و شیپیر، ۲۰۰۲؛ زیمرمن، ۱۹۸۹) که از طریق آن دانش‌آموزان اثربخشی روش‌های آموزشی یا استراتژی‌های خود را بازبینی می‌کنند و با ایجاد تغییرات نهان در ادراک از خود و در رفتار خود به این بازخورد پاسخ می‌دهند. در خودنظم‌جویی بلندمدت این اقدامات

پیشرفتی جاری است. لذا می‌توان تصور کرد در حالی که دانش‌آموز برای اهدافی در آینده‌دور دست‌ارزش‌قائل است و آن اهداف مطلوبیت کافی را برای برانگیختن وی دارند، از درک چگونگی ارتباط تکالیف کنونی با آن اهداف ناتوان باشد. به نظر می‌رسد ادراک از نحوه‌ارتباط اهداف بلندمدت با تکالیف کنونی بیشتر تابع آموزش‌ها و پیام‌هایی است که والدین و معلمان به نوجوانان منتقل می‌کنند.

در این پژوهش در تحلیل مرتبه‌دوم بار عاملی مؤلفه بسط روی‌سازه چشم‌انداز آینده به سطح معنادار نرسید و این بعد از تحلیل‌ها حذف شد. تفاوت‌های اجتماعی و فرهنگی در مفهوم‌سازی زمان در فرهنگ‌های مختلف وجود دارد و ممکن است در فرهنگ ایرانی نگاه به زمان فارغ از رویدادها و اهداف برای افراد معنا نداشته باشد. به نظر می‌رسد کاهش‌گرایی مقیاس چشم‌انداز زمان آینده‌ها سمن و شل (۲۰۰۸) به چارچوب زمانی صرف نظر از اهداف و ارجاع محض به زمان آینده، بدون اشاره به وقایع و اهداف خاص، اندازه‌گیری مؤلفه بسط را در این پژوهش با مشکل مواجه کرده باشد. لذا نبود ابزار مناسب برای اندازه‌گیری مؤلفه بسط چشم‌انداز زمان آینده در دانش‌آموزان ایرانی تفسیر نتایج را با محدودیت‌هایی مواجه کرده و به نظر می‌رسد لازم است ادراک از فاصله زمانی روان‌شناختی تا اهداف آینده در قالب پژوهشی جداگانه در دانش‌آموزان ایرانی بررسی شود. به علاوه در مؤلفه ارزش چشم‌انداز زمان آینده، به رغم معناداری همه ضرایب، بار عاملی ماده‌های ۱۴، ۵ و ۱۸، پایین‌تر از ۰/۳ بود، اما این ماده‌ها به دلیل اهمیت نظری، از تحلیل‌ها حذف نشدند و لازم است به عنوان محدودیت پژوهش حاضر مد نظر قرار گیرند.

این پژوهش با دانش‌آموزانی انجام شد که عمدتاً اهداف آینده‌زندگی خود را از خلال تحصیلات جست‌وجو می‌کردند و اکثر آن‌ها در حال آماده شدن برای شرکت در کنکور بودند. هر چند نتایج نشان داد که با گسترش چشم‌انداز زمانی فرد به آینده دورتر پیشرفت تحصیلی نیز افزایش پیدا می‌کند و این وضعیت حاکی از وجود رابطه خطی مستقیم بین این دو متغیر است، با این حال تعمیم نتایج به دانش‌آموزانی که قصد ادامه تحصیل ندارند یا در مقطع دبیرستان ترک تحصیل می‌کنند دشوار است

مستلزم آن است که دانش‌آموزان بتوانند اهداف نهایی را به خرده‌اهداف تجزیه کنند و نحوه ارتباط اقدامات و مقتضیات تکالیفی مورد توقع محیط پیرامون از خود را با هدف نهایی به خوبی تشخیص دهند.

از نظر بندورا (۱۹۹۷) در اغلب موارد رفتار آدمی به خصوص رفتار انسان‌های هدفمند به واسطه قصدمندی برای دستیابی به اهداف ارزشمند تنظیم می‌شود. اهدافی که با تحصیلات بالا مرتبط است معمولاً اهدافی است که در آینده دورتر قرار دارد. اهداف دور دست معمولاً جاذبه کمتری دارد و هرچه هدفی در فاصله دورتری قرار داشته باشد تأثیر انگیزشی آن کمتر است. دانش‌آموز دبیرستانی با هدف پزشک شدن در صورت فراهم بودن سایر شرایط دست‌کم باید هفت سال انتظار بکشد و تلاش کند تا به این هدف دست یابد و این بعد دوری هدف معمولاً عامل بازدارنده در انتخاب اهداف تحصیلی است. همسو با یافته‌های این پژوهش، هیلپرت و دیگران (۲۰۱۲) نشان دادند که دانش‌آموزان با چشم‌انداز زمان آینده بلندمدت به راحتی می‌توانند ارتباط فعالیت‌های کلاس کنونی خود را با آینده دور (سودمندی) ببینند و در نتیجه سودمندی یادگیری کنونی و پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. مالکا و کاوینگتون (۲۰۰۵) و تباکنیک و دیگران (۲۰۰۸) نیز نشان دادند که ادراک مثبت دانش‌آموزان از سودمندی با دستاوردهای یادگیری در کلاس درس مرتبط است.

به علاوه می‌توان چشم‌انداز زمان آینده را، به عنوان انتظارات و اعمال مرتبط با آینده، به عنوان سرمایه تحولی در دوره نوجوانی در نظر گرفت. لرنر و دیگران (۲۰۱۰) و اسکیلز و دیگران (۲۰۰۶) گستره وسیعی از سرمایه‌ها را مشخص کرده‌اند که با عملکرد تحصیلی مثبت رابطه دارد و از جمله آن‌ها می‌توان به باورها و ارزش‌های فرد در زمینه تحصیلات و آینده اشاره کرد. نورمی (۲۰۰۵) معتقد است نوجوانانی که بیشتر معطوف به آینده هستند باور دارند که عاملیت کافی بر مسیر زندگی خود دارند و می‌توانند تصمیماتی اتخاذ کنند که شانس آن‌ها را برای رسیدن به اهدافی بیشتر کند که برای خود مشخص کرده‌اند. با این حال باید در نظر داشت که ادراک از سودمندی همزمان مستلزم درک چگونگی ارتباط اهداف بلندمدت با تکالیف

- Andretta, J. R., Worrell, F. C., Mello, Z. R., Dixon, D. D., & Baik, S. H. (2013). Demographic group differences in adolescents' time attitudes. *Journal of Adolescence*, 36(2), 289-301.
- Avci, S. (2013). Relations between self-regulation, future time perspective and the delay of gratification in university students. *Journal of Education*, 133(4), 525-537.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barkley, R. A. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford.
- Carvalho, R. G. G. (2015). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5), 482-497.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Control processes and self-organization as complementary principles underlying behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 6(4), 304-315.
- De Bilde, J., Vansteenkiste, M., & Lens, W. (2011). Understanding the association between future time perspective and self-regulated learning through the lens of self-determination theory. *Learning and Instruction*, 21(3), 332-344.
- Demetriou, A. (2000). Organization and development of self-understanding and self-regulation: Toward a general theory. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 209-251). San Diego: Academic Press.
- De Volder, M. L., & Lens, W. (1982). Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(3), 566-571.
- Dias, P. C., del Castillo, J. A. G., & Moilanen, K. L. (2014). The Adolescent Self-Regulatory Inventory (ASRI) Adaptation to Portuguese Context. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 24(58), 155-164.
- و به نظر نمی‌رسد با نمونه‌ای متشکل از نوجوانانی که مسیر زندگی خود را در حوزه‌های دیگری غیر از ادامه تحصیل پیگیری می‌کنند بتوانیم به همین رابطه خطی دست یابیم. به نظر می‌رسد چشم‌انداز زمان آینده، به‌ویژه در جوامعی که نوجوانان به‌طور مدام در معرض اخباری در خصوص بیکاری و عدم رضایت افراد تحصیل کرده هستند، به مثابه شمشیری دولبه عمل می‌کند و باعث بازداشتن دانش‌آموزان از ادامه تحصیل و انتخاب مسیری متفاوت در زندگی می‌شود و لذا بررسی جهت‌گیری‌های آینده با توجه به ادراک از فرصت‌های شغلی و همچنین نقش تعدیل‌کنندگی نگرش مثبت و منفی به آینده در رابطه بین متغیرهای پژوهش حاضر مفید به نظر می‌رسد.
- ### منابع
- ابراهیمی، س.، پاکدامن، ش. و سپهری، ص. (۱۳۹۰). روابط بین اهداف پیشرفت، جو کلاس، توانایی و سودمندی ادراک شده در نوجوانان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱(۲۹)، ۳۵-۴۴.
- بانسی، ع.، صمدیه، ه. و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی: نقش واسطه‌ای هیجانات تحصیلی و خودنظم‌جویی. *مجله روان‌شناسی*، ۱۲(۴)، ۳۸۱-۳۹۲.
- غلامعلی‌لوانسانی، م.، اژه‌ای، ج. و داودی، م. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خود تنظیمی بر مهارت‌های خود تنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان. *مجله روان‌شناسی*، ۶۶(۲)، ۱۶۹-۱۸۱.
- محمودی‌کهریز، ب.، باقریان، ف. و حیدری، م. (۱۳۹۳). نقش خودنظم‌دهی در سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱(۴۰)، ۳۸۳-۳۹۲.
- Alansari, M., Worrell, F. C., Rubie-Davies, C., & Webber, M. (2013). Adolescent Time Attitude Scale (ATAS) scores and academic outcomes in secondary school females in New Zealand. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(3), 251-274.
- Andretta, J. R., Worrell, F. C., & Mello, Z. R. (2014). Predicting educational outcomes and psychological wellbeing in adolescents using time attitude profiles. *Psychology in the Schools*, 51, 434-451.

- Husman, J., & Lens, W. (1999). The role of the future in student motivation. *Educational psychologist, 34*(2), 113-125.
- Husman, J., & Shell, D. F. (2008). Beliefs and perceptions about the future: A measurement of future time perspective. *Learning and Individual Differences, 18*(2), 166-175.
- Lee, N., Krabbendam, L., & Dekker, S. (2012). Academic motivation mediates the influence of temporal discounting on academic achievement during adolescence. *Trends in Neuroscience and Education, 1*(1), 43-18.
- Lens, W., Paixao, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 321-333.
- Lerner, R. M., von Eye, A., Lerner, J. V., Lewin-Bizan, S., & Bowers, E. P. (2010). Special issue introduction: The meaning and measurement of thriving: A view of the issues. *Youth Adolescence, 39*, 707-719.
- Little, B. R. (2007). Prompt and circumstances: the generative context of personal projects analysis. In B. R. Little, K. Salmena-Aro, & S. D. Phillips (Eds.), *Personal project pursuit: Goals, actions, and human flourishing* (pp. 3e49). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Malka, A., & Covington, M. V. (2005). Perceiving school performance as instrumental to future goal attainment: Effects on graded performance. *Contemporary Educational Psychology, 30*(1), 60-80.
- McClelland, M. M., Cameron, C. E., Wanless, S. B., & Murray, A. (2007). Executive function, behavioral regulation, and social-emotional competence. In O. Saracho & B. Spodek (Eds.), *Contemporary perspectives on social learning in early childhood education* (pp. 113-137). Charlotte: Information Age Publishing.
- Mello, Z. R., Bhadare, D., Fearn, E. J., Galaviz, M. M., Hartmann, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The
- Fryer, L. K., Ginns, P., & Walker, R. (2014). Between students' instrumental goals and how they learn: Goal content is the gap to mind. *British Journal of Educational Psychology, 84*(4), 612-630.
- Gestsdottir, S., & Lerner, R. M. (2008). Positive development in adolescence: The development and role of intentional self-regulation. *Human Development, 51*(3), 202-224.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*(4), 462-482.
- Hall, P. A., & Fong, G. T. (2007). Temporal self-regulation theory: A model for individual health behavior. *Health Psychology Review, 1*(1), 6-52.
- Harford, W. (2011). *Connectedness and perceived instrumentality in pre-service teachers: A comparison of two measures*. Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy Educational Psychology. The University of New Mexico.
- Hilpert, J. C., Husman, J., Stump, G. S., Kim, W., CHUNG, W. T., & Duggan, M. A. (2012). Examining students' future time perspective: Pathways to knowledge building. *Japanese Psychological Research, 54*(3), 229-240.
- Horstmanshof, L., & Zimitat, C. (2007). Future time orientation predicts academic engagement among first-year university students. *British Journal of Educational Psychology, 77*(3), 703-718.
- Husman, J., & Hilpert, J. (2007). The intersection of students' perceptions of instrumentality, self-efficacy, and goal orientations in an online mathematics course. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 21*(3,4), 229-239.
- Husman, J., Hilpert, J. C. & Brem, S. K. (2016). Future time perspective connectedness to a career: The contextual effects of classroom knowledge building. *Psychological Belgica, 56*(3), 210-225.

- developmental assets in predicting academic achievement: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 29(5), 691-708.
- Seginer, R. (2009). *Future orientation: Developmental and ecological perspectives*. New York: Springer.
- Seginer, R., & Lens, W. (2015). The motivational properties of future time perspective future orientation: Different approaches, different cultures. In *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp. 287-304). Springer International Publishing.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). *From neuron to neighborhoods: The science of early childhood development*. Washington: National Academy Press.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Suddendorf, T., & Busby, J. (2005). Making decisions with the future in mind: Developmental and comparative identification of mental time travel. *Learning and Motivation*, 36(2), 110-125.
- Tabachnik, S. E., Miller, R. B., & Relyea, G. E. (2008). The relationships among students' future oriented goals and subgoals, perceived task instrumentality, and task-oriented self-regulation strategies in an academic environment. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 629-642.
- Wigfield, A., & Eccles, J. (2002). *The development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Zimbardo, P. G. (1999). Discontinuity theory: Cognitive and social searches for rationality and normality – May lead to madness. *Advances in Experimental Social Psychology*, 31, 345-486.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44, 539-556.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2015). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In *Time Perspective Theory; Review, Research and Application* (pp. 115-129). Springer International Publishing.
- Mischel, W., Shoda, Y., & Peake, P. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(4), 687-696.
- Moilanen, K. L. (2007). The Adolescent Self-Regulatory Inventory: The development and validation of a questionnaire of short-term and long-term self-regulation. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(6), 835-848.
- Neal, D. J., & Carey, K. B. (2005). A follow-up psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Psychology of Addictive Behaviors*, 19(4), 414-422.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- Nurmi, J. E. (2005). Thinking about and acting upon the future: Development of future orientation across the life span. In A. Strathman & J. Joireman (Eds.), *Understanding behavior in the context of time* (pp. 31-57). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Nuttin, J., & Lens, W. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Peetsma, T., & Van der Veen, I. (2011). Relations between the development of future time perspective in three life domains, investment in learning, and academic achievement. *Learning and Instruction*, 21(3), 481-494.
- Scales, P. C., Benson, P. L., Roehlkepartain, E. C., Sesma, A., & van Dulmen, M. (2006). The role of