

The Role of Components of Perfectionism and Goal Orientations in prediction of Self-Regulation in Students

Mostafa Atarodi. M.A.

Departement of psychology, Shiraz University

Hossein Kareshki. Ph.D.

Mashhad University

Abstract:

The purpose of this study was to determine the role of components of perfectionism and goal orientations in anticipation of self-regulation in students. The statistical population of this research consisted of all the Shiraz University's students in the academic year 2010-11 (1389-90s.c.). The sample of the research were 315 students, consisted of 172 female and 143 male students who were selected through multistage cluster-random sampling from Shiraz University. The instruments were Goal Orientation Questionnaire (Midgley's, 1998), Self Regulation Questionnaire (Boufard's, 1995) and Perfectionism Inventory (Hill's, 2004). The statistical methods correlation, t-test for independent groups and regression were applied to analyze the data. The results showed that from components of perfectionism, only adaptive perfectionism is significantly able to anticipate self-regulation ($P < 0.0001$). None of goal orientation aspects were able to significantly predict self-regulation. These results indicate the effects of beliefs on cognitive processes such as self-regulation.

KeyWords: self-regulation, perfectionism, goal orientation, students.

نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری‌های هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان

مصطفی عطاردی

کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

حسین کارشکی

استادیار روان‌شناسی تربیتی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان اجرا شد. جامعه آماری این پژوهش شامل همه دانشجویان دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۹۰ بود. نمونه این پژوهش ۳۱۵ دانشجو (۱۴۳ پسر و ۱۷۲ دختر) بودند که از میان دانشجویان دانشگاه شیراز به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شده بودند. ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی (۱۹۹۸)، پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد (۱۹۹۵) و پرسشنامه کمال‌گرایی هیل (۲۰۰۴). برای تجزیه و تحلیل نتایج از روش‌های آماری همبستگی، آزمون تی، ویژه گروه‌های مستقل و رگرسیون مورد استفاده قرار گرفت. نتایج نشان داد که از بین ابعاد کمال‌گرایی، فقط کمال‌گرایی سازگارانه به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی می‌باشد ($P < 0.0001$) و هیچ یک از ابعاد جهت‌گیری هدف به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی شرکت‌کنندگان این پژوهش نبود. این نتایج تأثیر باورها را بر فرایندهای شناختی همچون خودتنظیمی نشان می‌دهد.

واژه‌های کلیدی: خودتنظیمی، کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف، دانشجویان.

مقدمه

یکی از موضوعات مهم در حوزه‌انگیزی و یادگیری، بررسی نقش اهداف پیشرفت یا سوگیری‌های اهداف است (کارشکی، ۱۳۸۷). در ارتباط با اهداف پیشرفت یکی از تقسیم‌بندی‌های متداول عبارت‌اند از: هدف‌گرایی تبحری^۱ و هدف‌گرایی عملکردی^۲ (دوک و لگت^۳، ۱۹۸۸؛ نیکولز^۴، ۱۹۸۴؛ آیمز^۵، ۱۹۹۲؛ به نقل از جوکار، ۱۳۸۴). ولی شواهد و نظریه‌های جدیدتر چهار جهت‌گیری هدفی تبحری - رویکردی^۶، تبحری - اجتنابی^۷، عملکردی - رویکردی^۸ و عملکردی - اجتنابی^۹ را پیشنهاد می‌کنند (الیوت، فونسکا و مولر^{۱۰}، ۲۰۰۶؛ به نقل از کارشکی، ۱۳۸۷). افراد دارای جهت‌گیری تبحری برای تبحر در تکلیف، غلبه بر چالش یا افزایش سطح کفایت و افراد دارای جهت‌گیری عملکردی، برای دستیابی به نمرات خوب یا خرسند کردن دیگران (معلم، اولیا یا دیگران) تلاش می‌کنند (پینتریچ، ۱۹۹۹). ویژگی رویکردی یا اجتنابی جهت‌گیری‌ها نیز به تمایل شخص برای دور شدن یا نزدیک شدن به تکلیف، برای رسیدن به هدف اشاره دارد (کارشکی، ۱۳۸۷).

انتظار این است که جهت‌گیری هدف با راهبردهای خودتنظیمی که فرد به کارگرفته ارتباط داشته باشد. براساس پژوهش‌های انجام شده، نوع اهدافی که افراد انتخاب می‌کنند با تمایل به استفاده از الگوهای خودتنظیمیارتباط دارد. (رادوسویچ، ویادیاناتان، یو و رادوسویچ^{۱۱}، ۲۰۰۴؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ پینتریچ و دی گروت^{۱۲}، ۱۹۹۰؛ پینتریچ، ۱۹۹۹؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ کجیاف، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲؛ کاپلان، لیچتینگر و گورودتسکی^{۱۳}، ۲۰۰۹؛ زیمرمن^{۱۴}، ۱۹۹۹). تحقیق اخیر انجام شده (کلارک، گالاند، فرنای^{۱۵}، ۲۰۱۳) نشان می‌دهد که جهت‌گیری هدف تسلط و پردازش عمیق مطالب درسی را افزایش می‌دهد که به نوبه خود باعث افزایش خودتنظیمی فرد می‌شود. از طرفی نوع اهداف فرد، با استفاده از راهبردهای

یکی از مهمترین عوامل درونی که مسیر رسیدن به پیشرفت تحصیلی را هموار می‌کند، خودتنظیمی است؛ فراگیران از طریق محرک‌هایی که خودشان به وجود می‌آورند، رفتار خود را تنظیم می‌کنند و یادگیری را تسهیل می‌نمایند (طالب‌زاده نویریان، ابوالقاسمی، عشوری‌نژاد و موسوی، ۱۳۹۰). یادگیری خودتنظیمی کانون عمده تحقیقات در حوزه روان‌شناسی تربیتی شده است (پینتریچ^۱، ۲۰۰۰؛ آ، رینولدز و میلر^۲، ۲۰۰۳؛ به نقل از مونتالوو و تورس^۳، ۲۰۰۴). رشد یادگیری خودتنظیمی به مهارت و اراده بستگی دارد (بلامنفلد و مارکس^۴، ۱۹۹۷؛ مک کومبز و مارزانو^۵، ۱۹۹۰؛ به نقل از مونتالوو و تورس، ۲۰۰۴). خودتنظیمی به توانایی نظارت بر عملکرد و پاسخگویی به بازخورد به طوری که احتمال عملکرد مطلوب به بهترین شکل ممکن برسد و نتایج رضایت‌بخشی داشته باشد، گفته می‌شود. سازه خودتنظیمی به آموزش راهبردهایی اشاره دارد که افراد را قادر می‌کند جهت‌گیری هدف‌های خود را در فرایند یادگیری رشد دهند (محمد امینی، ۱۳۸۷). خودتنظیمی به شاخص کارکرد سازگارانه تعبیر شده است و از این رو می‌تواند در تعیین روابط بین جنبه‌های گوناگون کمال‌گرایی و عملکرد تعیین‌کننده باشد (بندورا^۶، ۱۹۷۶؛ کانفر و هاگرن^۷، ۱۹۸۰؛ به نقل از آلدن و بیلینگ^۸، ۱۹۹۳). از دهه ۱۹۶۰، روان‌شناسان اجتماعی و شخصیت تلاش‌هایی برای درک فرایندهای درون‌فردی^۹ که خودتنظیمی مطلوب را ارتقا می‌دهد، انجام داده‌اند (فیتزسیمونز و فینکل^{۱۰}، ۲۰۱۰). براساس پژوهش‌های انجام شده خودتنظیمی با منبع کنترل درونی (سینک، بارنت و هیکسون^{۱۱}، ۱۹۹۱)، قابلیت‌های عملکرد اجرایی (تایس، بامیستر، شمیولی و موراون^{۱۲}، ۲۰۰۷؛ وهس، بامیستر و سیاروکو^{۱۳}، ۲۰۰۵) و عوامل اجتماعی مثل مقایسه عملکرد خود با افراد دیگر (پینکاس، لاک وود، شیماک و فورنیر^{۱۴}، ۲۰۰۸) رابطه دارد.

1. Pintrich

3. Montalvo & Torres

5. McCombs & Marzano

7. Kanfer & Hagerman

9. intrapersonal

11. Sink, Barnett & Hixon

13. Vohs, Baumeister & Ciarroco

15. mastery goal- orientation

17. Dweck & Leggett

19. Ames

21. mastery- avoiding

23. performance- avoiding

15. Radosevich, Viadyanathan, Yeo & Radosevich

27. Kaplan, Lichtinger & Gorodetsky

29. Mikael, Clercq, Galand & Frenay

2. Reynolds & Miller

4. Blumenfeld & Marx

6. Bandura

8. Alden & Beiling

10. Fitzsimons & Finkel

12. Tice, Baumeister, Shmueli & Muraven

14. Pinkus, Lockwood, Schimmack & Fournier

16. performance goal- orientation

18. Nicholls

20. mastery- approach

22. performance – approach

24. Elliot, Fonseca & Moller

26. De Groot

28. Zimmerman

حفاظت از خود (رادوسویچ و همکاران، ۲۰۰۴)، انگیزش درونی و خودپنداره تحصیلی (الیوت و مورایاما، ۲۰۰۹) ارتباط دارند. دختران و پسران هم از لحاظ جهت‌گیری هدف متفاوت هستند. براساس نتایج پژوهش البرزی (۱۳۸۶) جهت‌گیری انگیزشی دختران درونی‌تر از پسران است و باورهای مثبت‌تری به توانایی خود در کنترل رویدادها، تلاش برای اهداف و کمک گرفتن از دیگران دارند. بخشی از این تفاوت‌ها ناشی از تفاوت رفتار والدین نسبت به دختران و پسران است (جاکوبسون و وایز، ۱۹۹۴؛ وینوگرادوا، اسکرینر، ۱۹۹۳؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶).

کمال‌گرایی مجموعه‌ای از معیارهای بسیار بالا برای عملکرد است که با خود - ارزیابی‌های منفی، انتقاد و سرزنش خود همراه می‌باشد (ابوالقاسمی، احمدی و کیامرثی، ۱۳۸۶). توجهی که به درک ماهیت چند بعدی کمال‌گرایی شده است، مطالعات نسبتاً کمی در مورد بررسی چگونگی رشد این ابعاد مختلف در افراد انجام شده است (نورمی، برزونسکی، تامی و کینی، ۱۹۹۷). غالباً فرض بر این است که تأثیرات مخرب کمال‌گرایی به دلیل ناکارآمدی در تعیین اهداف است. براساس این مدل، شخص کمال‌گرا خودش را در پرتو معیارهای سختگیرانه ارزیابی می‌کند و در نتیجه از لحاظ فردی، احساس بی‌کفایتی و از لحاظ هیجانی، احساس پریشانی می‌کند (آلدن و بیلینگ، ۱۹۹۳). از طرفی به نظر می‌رسد که تعیین هدف بسیاری از جنبه‌های مهم کمال‌گرایی را نشانه می‌گیرد. کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف به راههای گوناگون بر خودتنظیمی اثر می‌گذارد. رفتار آدمی یک رفتار خود نظم داده شده است. از جمله چیزهایی که انسان از تجربه مستقیم یا غیرمستقیم می‌آموزد، معیارهای عملکرد است و پس از آنکه این معیارها آموخته شدند، مبنایی برای ارزشیابی شخصی فرد می‌شوند. اگر عملکرد شخص در یک موقعیت معین با معیارهای او هماهنگ یا از آن بالاتر باشد، آن را مثبت ارزیابی می‌کند، اگر پایین‌تر از معیارها باشد آن را منفی ارزشیابی می‌کند (هرگنهان و السون، ۱۳۸۶)؛ این ارزشیابی منفی به مرور تأثیر خود را روی رفتار و به تبع آن خودتنظیمی و معیارهای فرد و اهداف متعاقب آن نشان می‌دهد. طبق نظر بندورا، کار کردن بر روی هدف‌هایی که دست یافتنی نیستند و یا بسیار دشوار هستند، مایوس‌کننده است (هرگنهان و السون، ۱۳۸۶)؛ تعیین اهداف براساس این معیارهای کمال‌گرایانه نشان‌دهنده ضعف خودتنظیمی فرد می‌باشد.

پژوهش‌هایی که تاکنون انجام شده‌اند، بیشتر روی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی متمرکز بوده‌اند و رابطه مثبتی بین این دو نشان داده‌اند. از طرفی تحقیقاتی هم که روی رابطه بین اهداف پیشرفت و خودتنظیمی انجام شده‌اند (جوکار، ۱۳۸۴) بین این دو موضوع رابطه نشان داده‌اند. به نظر می‌رسد عاملی که افراد دارای خودتنظیمی بالا و پایین را از هم متمایز می‌کند در معیارهای کمال‌گرایانه آنان نهفته است؛ زیرا این معیارهای کمال‌گرایانه نوع اهداف و سطح آنها را تعیین می‌کنند. تاکنون تحقیقات به این موضوع توجه نشان نداده‌اند. هدف این پژوهش بررسی رابطه بین کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی است و اینکه آیا کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف می‌توانند خودتنظیمی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند. بنابراین این پژوهش درصدد است که فرضیات پژوهشی زیر را مورد بررسی قرار دهد:

- ۱- بین ابعاد کمال‌گرایی با خودتنظیمی ارتباط معنادار وجود دارد.
- ۲- بین ابعاد جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی ارتباط معنادار وجود دارد.
- ۳- بین دانشجویان دختر و پسر در ابعاد کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد.
- ۴- ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی هستند.

روش

روش پژوهش، جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: از آنجا که در پژوهش حاضر، هیچ دستکاری آزمایشی صورت نگرفته است، طرح پژوهشی توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری این پژوهش تمامی دانشجویان دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بودند. گروه نمونه این پژوهش از دانشکده‌های مهندسی، علوم انسانی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز انتخاب شد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردید، به این صورت که از بین دانشکده‌های دانشگاه شیراز، سه دانشکده مهندسی، علوم انسانی و علوم تربیتی انتخاب گردید و سپس از میان کلاس‌های هر دانشکده به‌طور تصادفی ۴ کلاس انتخاب شد و همه دانشجویان حاضر در کلاس مورد ارزیابی قرار گرفتند. از پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده، حدود ۶۰ پرسشنامه ناقص بود که از گروه نمونه حذف گردید و تعداد

(با نمره ۷) تا کاملاً نادرست (با نمره ۱) ارزیابی نماید. حداکثر نمره آزمودنی در هر عامل ۳۵ و حداقل نمره اکتسابی در هر عامل ۵ خواهد بود. روایی این ابزار در مطالعه مقدماتی بر روی نمونه‌ای از دانشجویان دانشگاه شیراز بررسی شده بود که در آن مطالعه مقدماتی از روایی و پایایی مطلوبی برخوردار بود. ضریب آلفا برای عامل بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف ۰/۸۷، برای عامل عملکردی - رویکردی ۰/۸۱، برای عامل یادگیری ۰/۷۸ و برای عامل عملکردی - اجتنابی ۰/۷۴ محاسبه شده است (ملاقبری، ۱۳۸۰). در پژوهش حاضر ضریب پایایی کل ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بود. ضریب آلفا برای عامل بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف ۰/۸۴، برای عامل عملکردی - رویکردی ۰/۸۳، برای عامل یادگیری ۰/۷۲ و برای عامل عملکردی - اجتنابی ۰/۷۱ به دست آمد. روایی محتوایی این مقیاس با سنجش همبستگی بین نمره‌های ده نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی بررسی شد که ضرایب همبستگی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۰ برای عامل بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف و از ۰/۷۵ تا ۰/۸۴ برای عامل عملکردی - رویکردی و از ۰/۸۶ تا ۰/۸۹ برای عامل یادگیری و از ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ برای عامل عملکردی - اجتنابی به دست آمد دو نمونه از سؤالات این پرسشنامه عبارت‌اند از: «برای من افزایش یادگیری موضوعات به حدی است که خطر گرفتن نمره کم را می‌پذیرم.» و یا «از تکلیف دشوار لذت می‌برم، زیرا می‌خواهم موضوعات جدید یاد بگیرم.»

پرسشنامه کمال‌گرایی هیل: این پرسشنامه را که هیل، هیولزمن، فور، کیبلر، ویستی و همکاران^۱ (۲۰۰۴) ساختند و جمشیدی، حسین چاری، حقیقت و رزمی (۱۳۸۸) در جامعه ایرانی هنجاریابی کردند، ۵۱ سؤال دارد. این مقیاس دارای دو بعد کلی کمال‌گرایی مثبت و کمال‌گرایی منفی و شش خرده‌مقیاس است؛ به این صورت که خرده‌مقیاس‌های نظم و سازماندهی، هدفمندی و تلاش برای عالی بودن به‌عنوان کمال‌گرایی مثبت و خرده‌مقیاس‌های تلقی منفی از خود، ادراک فشار از سوی والدین و معیارهای بالا برای دیگران به‌عنوان کمال‌گرایی منفی در نظر گرفته می‌شوند. نمرات این مقیاس براساس نمره‌گذاری ۵ درجه‌ای است. هیل و همکاران (۲۰۰۴) گزارش دادند که همسانی درونی این پرسشنامه بالا است و طیفی از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ را برای همه خرده‌مقیاس‌ها در برمی‌گیرد (لول و لیمکی^۲، ۲۰۰۹). ضریب پایایی کل مقیاس از

نمونه جمعاً ۳۱۵ نفر (۱۷۲ دختر و ۱۴۳ پسر) شد. در گروه علوم انسانی تعداد پسران ۵۶ نفر و تعداد دختران ۱۰۸ نفر بود. در گروه علوم مهندسی هم تعداد پسران ۸۷ نفر و تعداد دختران ۶۴ نفر بود.

ابزارسنجش

پرسشنامه خودتنظیمی بوفارد: به‌منظور اندازه‌گیری میزان استفاده آزمودنی‌ها از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، از پرسشنامه یادگیری خودتنظیمی بوفارد استفاده شد. این مقیاس ۱۴ گویه دارد که بوفارد، بويس ورت، وزیو و لاروشه^۳ در سال ۱۹۹۵ طراحی کردند (ملاقبری، ۱۳۸۰). در این آزمون برای هر سؤال ۵ گزینه در نظر گرفته می‌شود که شامل کاملاً موافقم، موافقم، نظری ندارم، مخالفم و کاملاً مخالفم است که به ترتیب دارای ۱ تا ۵ امتیاز هستند؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری سؤالات ۵، ۱۳ و ۱۴ به‌صورت معکوس است. این پرسشنامه را کدیور (۱۳۸۰) هنجاریابی کرده است. ضریب پایایی کل پرسشنامه براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمده است. در پژوهش طالب‌زاده نوبریان و همکاران (۱۳۹۰) نیز پایایی آن از طریق اجرای آزمایشی بر روی ۳۰ دانشجو و با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آمده است. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که ضریب همبستگی بین سؤال‌ها مناسب بوده و ابزار سنجش از دو عامل تشکیل شده است. بار ارزشی مربوط به عامل‌ها در حد قابل قبول بوده است و این ابزار قادر است ۰/۵۲ واریانس خودتنظیمی را تبیین نماید. روایی سازه آن در حد مطلوب بوده است (کدیور، ۱۳۸۰). در پژوهش فعلی ضریب پایایی کل پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد. دو نمونه از پرسش‌های این پرسشنامه به این شرح است: «زمانی که مطالعه می‌کنم، اهداف خودم را دقیقاً مشخص می‌کنم.» و «زمانی که یک مطلب را نمی‌فهمم، نمی‌دانم چگونه خودم را از آن مخمصه نجات دهم.»

پرسشنامه جهت‌گیری هدف: در این پژوهش برای تعیین جهت‌گیری هدف دانشجویان از پرسشنامه جهت‌گیری هدف میدگلی، کاپلان، میدلتون، ماهر، اوردان و همکاران^۴ (۱۹۹۸) استفاده شد. برای ارزیابی هر عامل در این پرسشنامه ۵ گویه و در مجموع ۲۰ گویه برای ارزیابی چهار عامل وجود دارد. آزمودنی باید هر گویه را مطالعه کند و صحت آن را در مورد خویش براساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت از کاملاً درست

1. Boufard's Self Regulation Questionnaire
3. Goal Orientation Questionnaire
5. Hill's Perfectionism Inventory
7. Lowell & Limke

2. Bouffard, Boisvert, Vezeau, & Larouche
4. Midgley, Kaplan, Middleton, Maehr et al.
6. Hill, Huelsman, Furr, Kibler, Vicente et al.

بودند که ۶۰ نفر حذف گردید. داده‌های جمع‌آوری شده از طریق ضریب همبستگی پیرسون، آزمون تی ویژه گروه‌های مستقل و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS تحلیل گردید. برای بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. برای مقایسه تفاوت دو جنس در متغیرهای کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی از آزمون تی ویژه گروه‌های مستقل استفاده گردید و برای پیش‌بینی خودتنظیمی از طریق ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف از رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده شد.

یافته‌ها

براساس فرضیه پژوهشی اول بین ابعاد کمال‌گرایی با خودتنظیمی ارتباط معنادار وجود دارد که با توجه به جدول ۱ این فرضیه مورد تأیید قرار گرفت. کمال‌گرایی سازگارانه با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار ($P < 0/01$) و کمال‌گرایی ناسازگارانه با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار نشان می‌دهد ($P < 0/01$). براساس این جدول، فرضیه پژوهشی دوم مبنی بر اینکه بین ابعاد جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی ارتباط معنادار وجود دارد، در مورد تمام ابعاد جهت‌گیری هدف غیر از عملکردی - اجتنابی تأیید گردید. جهت‌گیری‌های هدف یادگیری و عملکردی - رویکردی با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار نشان می‌دهند ($P < 0/01$) و جهت‌گیری هدف بلا تکلیفی هم با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار را بیان می‌کند ($P < 0/05$). از میان جهت‌گیری‌های هدف، یادگیری بالاترین همبستگی را با خودتنظیمی دارد (۰/۲۲) و پایین‌ترین همبستگی هم مربوط به جهت‌گیری هدف با بلا تکلیفی است که این رابطه منفی است (۰/۱۱-); ضمن اینکه جهت‌گیری عملکردی - اجتنابی با خودتنظیمی رابطه‌ای نشان نمی‌دهد.

روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ بود. در پژوهش جمشیدی و همکاران (۱۳۸۸)، نتایج نشان داد که پایایی این مقیاس از ۰/۶۱ تا ۰/۹۱ متغیر است. بررسی روایی این مقیاس به روش تحلیل عاملی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش واریماکس و با توجه به شیب منحنی اسکری نشان داد که این مقیاس شامل ۶ عامل است که در مجموع ۴۳ درصد از واریانس کل مقیاس را تبیین می‌کند. عوامل تشکیل‌دهنده این مقیاس به شرح زیر است: ۱- تلقی منفی از خود ۲- نظم و سازماندهی ۳- هدفمندی ۴- ادراک فشار از سوی والدین ۵- تلاش برای عالی بودن ۶- معیارهای بالا برای دیگران که به ترتیب ۱۱/۳۳، ۱۰/۳۹، ۷/۲، ۵/۱۷، ۴/۸۳ و ۴ درصد از واریانس را تبیین می‌کردند (جمشیدی و همکاران، ۱۳۸۸). روایی محتوایی این مقیاس با سنجش همبستگی بین نمره‌های ده نفر از دانشجویان کارشناسی ارشد روان‌شناسی مورد بررسی قرار گرفت که ضرایب همبستگی از ۰/۷۳ تا ۰/۷۶ برای «تلقی منفی از خود» و از ۰/۶۳ تا ۰/۷۰ برای «نظم و سازماندهی» و از ۰/۷۲ تا ۰/۸۰ برای «هدفمندی» و از ۰/۷۵ تا ۰/۸۵ برای «ادراک فشار از سوی والدین» و از ۰/۶۵ تا ۰/۷۲ برای «تلاش برای عالی بودن» و از ۰/۷۷ تا ۰/۸۵ برای «معیارهای بالا برای دیگران» به دست آمد. در پژوهش حاضر پایایی کل این ابزار به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ بود. دو نمونه از پرسش‌های پرسشنامه به این شرح است: «من از خودم انتظار دارم به نتایج خیلی مطلوبی دست یابم.» و «از نظر من اشتباه کردن یعنی شکست خوردن.»

روش اجرا و تحلیل: بعد از انتخاب دانشکده‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، از هر دانشکده نیز افراد نمونه به تعداد مساوی و به صورت تصادفی انتخاب شدند. شیوه انتخاب آنها به این ترتیب بود که در هر دانشکده ۴ کلاس به صورت تصادفی انتخاب و هدف از تحقیق برای آنها بیان می‌شد و پرسشنامه‌ها به صورت گروهی در اختیار آنان قرار گرفت. بعد از جمع‌آوری، پرسشنامه‌ها را به صورت ناقص جواب داده

جدول ۱- بررسی رابطه بین ابعاد کمال‌گرایی، ابعاد جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون

میانگین	انحراف معیار	ضرایب همبستگی بین متغیرها					
		۱	۲	۳	۴	۵	۶
خودتنظیمی	۷/۶۵	۱					
سازگارانه	۱۴/۸۹	۰/۵۸**	۱				
ناسازگارانه	۱۵/۵۵	-۰/۱۷**	۰/۳۶**	۱			
یادگیری	۵/۵۹	۰/۱۸**	۰/۲۶**	-۰/۰۷	۱		
رویکردی	۵/۷۸	۰/۲۲**	۰/۲۹**	۰/۳۵**	۰/۲۷**	۱	
اجتنابی	۵/۸۶	۰/۰۵	۰/۱	۰/۴۵**	۰/۰۴	۰/۵۶**	۱
بلا تکلیفی	۶/۸۰	-۰/۱۱*	۰/۱۴**	۰/۳۳**	-۰/۰۷	۰/۲۱**	۴۶**

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

براساس فرضیه پژوهشی چهارم، ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی هستند که براساس جدول ۳ این فرضیه فقط در مورد کمال‌گرایی سازگارانۀ تأیید گردید. همان‌طور که مشاهده می‌شود، از بین ابعاد کمال‌گرایی، فقط کمال‌گرایی سازگارانۀ به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی تحصیلی است ($P < 0/0001$). هیچ یک از ابعاد جهت‌گیری هدف به‌طور معناداری قادر به پیش‌بینی خودتنظیمی شرکت‌کنندگان این پژوهش نیست. نتیجه‌آزمون رگرسیون نشان می‌دهد که متغیرهای ابعاد کمال‌گرایی و ابعاد جهت‌گیری هدف در مجموع ۳۵ درصد واریانس خودتنظیمی را پیش‌بینی می‌کنند که مقدار قابل توجهی است ($P < 0/0001$).

براساس فرضیه پژوهشی سوم بین دانشجویان دختر و پسر در ابعاد کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به جدول ۲ این فرضیه فقط در مورد بُعد سازگارانۀ کمال‌گرایی، ابعاد عملکردی - رویکردی و بلا تکلیفی جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی تأیید گردید. براساس جدول ۲ بین دو جنس تفاوت معناداری در بُعد کمال‌گرایی سازگارانۀ وجود داشت ($P < 0/0001$). همان‌طور که میانگین نشان می‌دهد، این تفاوت به نفع دختران بود. براساس جدول ۲، جهت‌گیری هدف عملکردی - رویکردی بین دختران و پسران تفاوت معناداری داشت و این تفاوت به نفع دختران بود ($P < 0/002$) و تفاوت جهت‌گیری هدف بلا تکلیفی بین دو جنس هم معنادار و به نفع پسران بود ($P < 0/0001$). خودتنظیمی هم بین دختران و پسران تفاوت معناداری نشان داد و این تفاوت به نفع دختران بود ($P < 0/01$).

جدول ۲- مقایسه ابعاد کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی در دو جنس با استفاده از آزمون تی ویژه گروه‌های مستقل

P<	مقدار t	میانگین دختران	میانگین پسران		
0/0001	3/99	93/36	86/78	سازگارانۀ	کمال‌گرایی
0/64	0/45	79/21	78/41	ناسازگارانۀ	
0/61	0/51	23/43	23/11	یادگیری	جهت‌گیری هدف
0/002	3/09	26/91	24/91	رویکردی	
0/84	-0/19	20/47	20/60	اجتنابی	
0/0001	-3/51	17/29	19/95	بلا تکلیفی	خودتنظیمی
0/01	2/51	45/84	43/67		

جدول ۳- نتایج تحلیل رگرسیون چندگانۀ ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف برای پیش‌بینی خودتنظیمی به روش همزمان

P<	F	R ²	R	P<	T	B	b		
				0/0001	10/41	0/57	0/29	سازگار	ابعاد کمال‌گرایی
				NS	-0/82	-0/04	-0/02	ناسازگار	
				NS	0/18	0/00	0/01	یادگیری	ابعاد جهت‌گیری هدف
0/0001	27/61	0/35	0/59	NS	-0/26	-0/01	-0/01	بلا تکلیفی	
				NS	1/39	0/08	0/11	رویکردی	
				NS	-0/4	-0/02	-0/03	اجتنابی	

بحث

هدف این تحقیق آن بود که نقش پیش‌بینی‌کنندگی خودتنظیمی را از طریق ابعاد کمال‌گرایی، جهت‌گیری هدف بررسی کند. در مجموع یافته‌های حاصل از همبستگی، بین سازه کمال‌گرایی و خودتنظیمی رابطه نشان می‌دهد. کمال‌گرایی سازگاران با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار ($P < 0/01$) و کمال‌گرایی ناسازگاران هم با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار ($P < 0/01$) داشتند. این نتایج بیانگر باورهای افراد است، باورهایی که آنها در طول زندگی خود از طریق تجارب روزمره، شکست‌ها و موفقیت‌ها، بازخورد اطرافیان، انتظارات آنها و بسیاری از عوامل دیگر کسب کرده‌اند. اگر این تجارب باعث شکل‌گیری معیارهای واقع‌بینانه شود و براساس توانایی‌ها و استعدادها شکل گرفته شود، باعث انگیزش درونی فرد برای تحقق بخشیدن به آنها می‌شود و در این مسیر از راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کند. تحقیقاتی که رابطه بین اهداف پیشرفت و خودتنظیمی را بررسی کرده‌اند، نیز بین این دو رابطه مثبت نشان داده‌اند (کارشکی، ۱۳۸۷؛ جوکار، ۱۳۸۴؛ خادمی و نوشادی، ۱۳۸۵؛ محمد امینی، ۱۳۸۷؛ کجباب، مولوی و شیرازی، ۱۳۸۲؛ پیتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰؛ پیتریچ، ۱۹۹۹؛ کاپلان، لیتچینگ و گوردتسکی، ۲۰۰۹؛ زیمرمن، ۱۹۹۹؛ کلارک، گالاند و فرنای، ۲۰۱۳). اگر این نتایج را با نتیجه حاصل از این پژوهش در نظر بگیریم، می‌توان گفت افرادی که دارای تمایلات کمال‌گرایانه از نوع سازگاران هستند، از انگیزش پیشرفت بالایی برخوردارند و به همین دلیل برای تحقق آنها از راهبردهای خودتنظیمی خوب استفاده مناسب می‌کنند. اما افراد دارای کمال‌گرایی ناسازگاران، براساس باورهای خود، اهدافی را انتخاب می‌کنند که خودانگیزنده و تعیین‌شده توسط خود فرد نیست؛ بلکه این اهداف، از طرف نیروهای بیرونی مانند والدین، معلمان، دوستان و... بر آنها به صورت مستقیم یا غیرمستقیم تحمیل شده و به صورت باورهای ناسازگاران در فرد درونی شده است و طبیعی است برای رسیدن به اهداف حاصل از این باورها، از خودتنظیمی مناسبی برخوردار نباشند و یادگیری برای آنها جنبه تحمیلی دارد. تبیین دیگری که در این مورد می‌توان ارائه داد، این است که شاید افراد دارای کمال‌گرایی ناسازگاران به دلیل ضعف خودتنظیمی قادر نیستند تا راه خود را انتخاب نمایند و منتظر می‌نشینند تا دیگران برای آنها تصمیم بگیرند که چون خودشان در آن نقشی نداشته‌اند، برای به ثمر نشاندن آنها هم انگیزه‌ای ندارند. ارتباط بین کمال‌گرایی سازگاران و خودتنظیمی ممکن است به این صورت باشد که افراد دارای کمال‌گرایی سازگاران

از نقاط ضعف و قوت خود آگاهی دارند و براساس این ضعف‌ها و توانایی‌ها برای خود اهدافی خودانگیزنده تعیین می‌کنند که احتمالاً دارای جهت‌گیری یادگیری هستند، و برای دستیابی به اهداف از انگیزه کافی برخوردارند و از تمام امکانات و راه‌حل‌های ممکن از جمله راهبردهای خودتنظیمی استفاده می‌کنند و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مناسب خود باعث موفقیت بیشتر می‌گردد که در تعیین معیارهای کمال‌گرایانه سازگاران دیگر کمک می‌کند.

براساس نتایج پژوهش، همه ابعاد جهت‌گیری هدف به غیر از عملکردی - اجتنابی رابطه معنادار با خودتنظیمی دارند. جهت‌گیری‌های هدف یادگیری و عملکردی - رویکردی با خودتنظیمی رابطه مثبت و معنادار ($P < 0/01$) داشتند و جهت‌گیری هدف بلاتکلیفی هم با خودتنظیمی رابطه منفی و معنادار ($P < 0/05$) را نشان دادند. نتایج این تحقیق با تحقیق کارشکی (۱۳۸۷) و خادمی و نوشادی (۱۳۸۵) هماهنگ است. نتایج به این معناست که افراد دارای جهت‌گیری هدف یادگیری بالا، خودتنظیمی بالایی دارند و برعکس افرادی که دارای جهت‌گیری هدف عملکردی - اجتنابی و بلاتکلیفی می‌باشند، خودتنظیمی پایینی دارند. یک تبیین در مورد این یافته این است که افراد دارای خودتنظیمی روی تعیین اهداف خود و دستیابی به آنها نظارت دارند؛ در واقع تعیین اهداف مناسب و پیگیری آنها تا حصول نتیجه از ویژگی‌های خودتنظیمی در افراد است که افراد دارای جهت‌گیری هدف بلاتکلیفی از لحاظ این قابلیت با مشکل روبه‌رو هستند. تبیین دیگر ممکن است در ارتباط با انگیزش درونی یا بیرونی فرد باشد؛ یعنی افراد دارای جهت‌گیری‌های هدف متفاوت از لحاظ انگیزش درونی و بیرونی برای تنظیم اهداف و تلاش برای دستیابی متفاوت هستند. همان‌طور که نتایج تحقیق الیوت و مورایاما (۲۰۰۹)، نشان داد که هدف تبخیری پیش‌بینی‌کننده مثبت و مستقیم انگیزش درونی است، در حالی که هدف عملکردی - رویکردی پیش‌بینی‌کننده منفی انگیزش درونی و خودپنداره تحصيلی است.

در این پژوهش دختران خودتنظیمی بسیار بالاتری نسبت به پسران داشتند. یکی از دلایل این تفاوت در انگیزه‌های یادگیری است. بیشتر پژوهش‌های پیشین بر این باورند که والدین و جامعه با دختران به گونه‌ای رفتار می‌کنند که توانایی‌ها و شایستگی‌های آنان را تحریف می‌نمایند (جاکوبسون و وایز، ۱۹۹۴؛ وینوگرادوا، اسکرینر، ۱۹۹۳؛ به نقل از البرزی، ۱۳۸۶).

با توجه به این یافته‌ها لازم است که والدین و معلمان استعدادها و تفاوت‌های دانش‌آموزان را در نظر بگیرند و

منابع

- انتظارات واقع‌بینانه از آنها داشته باشند و راههای خودتنظیمی مطلوب مانند راهبردهای فراشناختی را به آنها آموزش دهند. شاید چون افراد روش‌های خودتنظیمی را در محیط تحصیلی نمی‌دانند؛ بنابراین نتیجه مطلوبی از تلاش‌های خود نمی‌گیرند و به مرور زمان دچار حالتی از درماندگی می‌شوند که بیان‌کننده آن است که تلاش‌هایشان بر نتایج تحصیلی تأثیری ندارد و بنابراین اهداف سطح پایین‌تری را برای خود در نظر می‌گیرند، اهدافی که برای دستیابی به آن تمایلی به استفاده از راهبردهای مناسب ندارند. رشد یادگیری خودتنظیمی به مهارت و اراده بستگی دارد (بلامنفلد و مارکس، ۱۹۹۷؛ مک کومبز و مارزانو، ۱۹۹۰؛ به نقل از مونتالوو و تورس، ۲۰۰۴). از طرفی معلمان برای ایجاد انگیزش درونی در دانش‌آموزان باید در کلاس‌های خود بر اهداف عملکردی - رویکردی و تسلط تأکید کنند و کلاس را در این جهت هدایت نمایند تا دانش‌آموزان هم به آن سمت حرکت نمایند. براساس پژوهش‌های الیوت و مورااما (۲۰۰۹) اهداف عملکردی - رویکردی در صورتی نشان‌دهنده انگیزش درونی است که ساختار کلاس نیز ساختار هدف عملکردی - رویکردی داشته باشد. این اهداف تنها در صورتی پیش‌بینی‌کننده خودپنداره تحصیلی است که کلاس درس هم براساس این اهداف اداره شود.
- از محدودیت‌های این پژوهش اتکای صرف بر اطلاعات حاصل از خودسنجی بود. از محدودیت‌های دیگر این پژوهش آن بود که جامعه آماری آن محدود به دانشجویان دانشگاه بوده است و تفاوت احتمالی که ممکن است تعمیم‌پذیری این یافته‌ها را در میان گروه‌های دیگر از جمله دانش‌آموزان کاهش دهد، در اینجاست که شاید دانشجویان به دلیل خصوصیتی از جمله کمال‌گرایی و خودتنظیمی مطلوب توانسته‌اند، موفقیت تحصیلی بهتری نسبت به همسالان دیگر خود کسب کنند. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر این است که شاید بین دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی از لحاظ متغیرهای پژوهش تفاوت وجود داشته باشد که در این پژوهش مورد توجه قرار نگرفته است. استفاده از شیوه همبستگی محدودیت دیگر تحقیق بود که نمی‌توان براساس آن به استنباط علی در مورد روابط میان متغیرهای پژوهش پرداخت.
- پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، رابطه بین ابعاد مختلف خودتنظیمی (رفتاری، شناختی، فراشناختی و...) هر یک به‌طور مجزا با متغیرهای کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف بررسی شود. همچنین رابطه متغیرها در رشته‌های مختلف و زمینه‌های مختلف درسی و گروه‌های سنی مختلف به‌طور مجزا بررسی شود.
- ابوالقاسمی، ع.، احمدی، م.، و کیامرثی، آ. (۱۳۸۶). بررسی ارتباط فراشناخت و کمال‌گرایی با پیامدهای روان‌شناختی در افراد معتاد به مواد مخدر، *تحقیقات علوم رفتاری*، شماره ۱۰، ۷۸-۷۳.
- البرزی، م. (۱۳۸۶). تبیین واسطه‌گری باورهای انگیزشی در مدل خلاقیت کودکان با رویکرد به متغیرهای خانوادگی، مدرسه‌ای و باورهای اسنادی در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی، *پایان‌نامه دکتری*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- جمشیدی، ب.، حسین چاری، م.، حقیقت، ش.، و رزمی، م. (۱۳۸۸). اعتباریابی مقیاس جدید کمال‌گرایی. *مجله علوم رفتاری*، دوره سوم، شماره ۱، ۴۳۱-۳۵.
- جوکار، ب. (۱۳۸۴). بررسی رابطه هدف‌گرایی و خودتنظیمی در دانشجویان رشته‌های مختلف تحصیلی دانشگاه شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۴، ۵۶-۷۱.
- خادمی، م.، و نوشادی، ن. (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره پیش‌دانشگاهی شهر شیراز، *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، شماره ۴۹، ۷۹-۶۳.
- طالبزاده نوبریان، م.، ابوالقاسمی، م.، عشوری‌نژاد، ف.، و موسوی، ح. (۱۳۹۰). بررسی روابط ساختاری خودپنداره، یادگیری خودتنظیمی و موفقیت تحصیلی دانشجویان، *مجله روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، شماره ۴، ۷۹-۶۵.
- کارشکی، ح. (۱۳۸۷). نقش اهداف پیشرفت در مؤلفه‌های یادگیری خودتنظیمی، *تازه‌های علوم شناختی*، شماره ۳، ۲۱-۱۳.
- کجباف، م.، مولوی ح. و شیرازی ع. (۱۳۸۲). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی، *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، سال پنجم، شماره ۱: ۳۳-۲۷.
- کدیور، پ. (۱۳۸۰). بررسی سهم باورهای خودکارآمدی، خودگردانی و هوش دانش‌آموزان به‌منظور ارائه الگویی برای یادگیری بهینه. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- محمد امینی، ر. (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*، شماره ۴: ۱۳۶-۱۲۳.
- ملاقنبری، ع. (۱۳۸۰). بررسی رابطه هسته کنترل، یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی پذیرفته‌شدگان کنکور سراسری سال ۱۳۷۹ در دانشگاه کاشان. *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز.
- هاشمی، ل.، و لطیفیان، م. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی دولتی (با گرایش‌های علوم تجربی و ریاضی). *فصلنامه مطالعات روان‌شناختی*، شماره ۳: ۲۲-۹.
- هرگنهان، بی.آر.، و السون، م. ا.ج. (۱۳۸۶). *مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری*، ترجمه علی‌اکبر سیف. تهران: نشر دوران. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۵).

- Alden, L.E., & Beiling, P.M. (1993). Perfectionism in an Interpersonal Context. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association*, 101s, Toronto, Ontario, Canada, August 20-24.
- Clercq, M., Galand, B., & Frenay, M. (2013). Chicken or the egg: Longitudinal analysis of the causal dilemma between goal orientation, self-regulation and cognitive processing strategies in higher education. *Studies in Educational Evaluation*, 39, 4-13.
- Elliot, A., & Murayama, K. (2009). The Joint Influence of Personal Achievement Goals and Classroom Goal Structures on Achievement-Relevant Outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 432-447.
- Fitzsimons, M., & Finkel, J. (2010). Interpersonal Influences on Self-Regulation. *Current Directions in Psychological Science*, 19(2), 101-105.
- Hill, R.W., Huelsman, T.J., Furr, R.M., Kibler, J., Vicente, B.B., & Kennedy, C. (2004). A new measure of perfectionism: The Perfectionism Inventory. *Journal of Personal Assessments*, 82(1), 80-91.
- Kaplan, A., Lichtinger, E., & Gorodetsky, M. (2009). Achievement goal orientations and self-regulation in writing: An integrative perspective. *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 51-69.
- Lowell, S., & Limke, A. (2009). Adult Romantic Attachment and Types of Perfectionism. *Journal of Scientific Psychology*, 19, 18-23.
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M. Maehr, M.L. Urdan, T. Anderman, & et. al. (1998). The development and validation of scales assessing students achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 23, 113-131.
- Montalvo, F.T., & Torres, M.C.G. (2004). Self-Regulated Learning: Current and future Directions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 1-34.
- Nurmi, J.E., Berzonsky, M.D., Tammi, K., & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well being. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 555-570.
- Pinkus, R.T., Lockwood, P., Schimmack, U., & Fournier, M. (2008). For better and for worse: Everyday social comparisons between romantic partners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1180-1201.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Radosevich, D.J., Viadyanathan, V.T., Yeo, S., & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 207-229.
- Sink, C.A., Barnett, J.E., & Hixon, J.E. (1991). Self-regulated learning and achievement by middle school children. *Psychological Reports*, 69(3), 979-989
- Tice, D.M., Baumeister, R.F., Shmueli, D., & Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 379-384.
- Vohs, K.D., Baumeister, R.F., & Ciarocco, N.J. (2005). Selfregulation and self-presentation: Regulatory resource depletion impairs impression management and effortful self-presentation depletes regulatory resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 632-657.
- Zimmerman, B.J. (1999). Commentary: Toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 545-551.