

بررسی نقش هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی درگیری شناختی دانش آموزان

انیسه جباری دانشور^۱، اکبر رضایی^{۲*}

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران.

۲. استاد گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تبریز، ایران (نویسنده مسئول).

مجله پژوهش‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجم و پنجم، سال ۱۴۰۱، صفحات ۴۹۱-۴۷۸.

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۱۰/۰۷

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه بین متغیرهای هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دیررس، هویت دنباله‌رو و هویت سردرگم) و جهت‌گیری هدف (سلط-گرایش، سلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی) با متغیر درگیری شناختی است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش آموزان متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹ تبریز تشکیل می‌دادند. حجم نمونه آماری ۳۷۷ نفر با روش نمونه‌گیری خوش‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های مربوط به هویت تحصیلی از پرسشنامه نسخه فارسی منزلت‌های هویت تحصیلی و از و ایزاسون (۲۰۰۸) و برای گردآوری درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (پستrijg و دی گروت، ۱۹۹۰) و برای گردآوری اطلاعات مربوط به جهت‌گیری هدف از پرسشنامه اهداف پیشرفت (الیوت و مک گریگور) استفاده شده. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از روش‌های همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که بین راهبردهای شناختی و متغیرهای هویت موفق و هدف سلط گرایش همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون نیز نشان داد که بهترین پیش‌بین استفاده از راهبردهای شناختی، متغیرهای هویت موفق و هدف سلط-گرایش است. به طور کلی نتایج پژوهش حاکی از اهمیت توجه به مؤلفه‌های هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف دانش آموزان در درگیری شناختی آنان است.

کلیدواژه: هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، درگیری شناختی.

مجله پژوهش‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجم و پنجم، سال ۱۴۰۱

مقدمه

از لحظه‌ای که انسان چشم به جهان می‌گشاید، هر روز در حال یادگرفتن و آموختن است؛ بنابراین یادگیری همواره در طول تاریخ بشر به عنوان یکی از مباحث بسیار مهم روانشناسی مطرح بوده است. یادگیری مستلزم اکتساب و تعدیل دانش، مهارت‌ها، راهبردها، باورها، نگرش‌ها و رفتارهای است. معلمان اغلب انتظار دارند که دانش آموزان مطالب را بدانند، بفهمند، به کار ببرند، تجزیه و تحلیل، ترکیب و ارزشیابی کنند و نیز به مهارت‌های اندیشیدن، مهارت‌های عملکردی^۱ و برقراری ارتباط دست پیدا کنند و همچنین نگرش و علایق آن‌ها در جهت مثبت تغییر یابد؛ اما در بسیاری از موارد در کلاس‌های درس مشاهده می‌شود که بعضی از دانش آموزان با خیره شدن به معلم به او توجه می‌کنند، درحالی که حواس آن‌ها به جای دیگر معطوف است. ازین‌رو «توجه» صرفاً بر حسب نگاه کردن به معلم و صحبت نکردن با همکلاسی‌ها، برای یادگیری مطالب کافی نیست. یادگیری علم نباید فقط عملی باشد، بلکه لازم است ذهنی نیز باشد. بر این اساس معلمان همواره از دانش آموزان می‌خواهند که به لحاظ «شناختی» در امور تحصیلی درگیر شوند نه فقط رفتاری. آن‌ها از دانش آموزان می‌خواهند که در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورداستفاده قرار دهند که فهم آن‌ها از مطالب را به حد اکثر برساند (پیتریچ، ۲۰۰۰)؛ بنابراین در برنامه‌های آموزشی، می‌بایست دانش آموزان رشته‌های مختلف برای پرورش مهارت‌های مناسب، تجربه و منابع چندگانه دانش را باهم ترکیب کنند. بدیهی است این نوع یادگیری‌ها متنکی بر درگیری شناختی معنی دار فعالیت‌های یادگیری است.

درگیری شناختی به راهبردهایی اشاره دارد که دانش آموزان برای حل مسائل و تکالیف یادگیری از آن‌ها استفاده می‌کنند. پژوهشگران راهبردهای یادگیری متعددی را شناسایی کرده‌اند که یک دسته از آن‌ها به «راهبردهای شناختی»^۲ معروف‌اند که دانش‌آموز جهت تسهیل یادگیری و تکمیل تکلیف از آن‌ها استفاده می‌کند که تکرار یا مرور ذهنی، بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی از مهم‌ترین آن‌ها به شمار می‌رود. درکل راهبردهای مرور ذهنی، برای سطوح عمیق‌تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل راهبردهای بسط و گسترش معنایی و سازمان‌دهی، پردازش عمیق‌تر مطالب را تسهیل می‌کنند و در مقایسه با راهبردهای مرور ذهنی، به فهم بهتر و عمیق‌تر و یادگیری بیشتر منجر می‌شود (سیف، ۱۳۷۹). با توجه به اینکه هدف کلی آموزش و پرورش معاصر پرورش انسان‌هایی است که یادگیرنده مادام‌العمر باشند، شرط لازم برای یادگیری مادام‌العمر، داشتن دانش‌پایه، میل به یادگیری و داشتن راه و روش صحیح یادگیری است. برای نیل به این هدف، شناخت فراگیران و توجه به تفاوت‌های فردی در امر یادگیری غیرقابل انکار است. فراگیران در بسیاری از عوامل نظیر هوش، باورها، نگرش‌ها، توانایی‌ها، انگیزش و هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدفی و درگیری شناختی و... باهم دیگر تفاوت دارند.

اهمیت شناخت در فرآیند یادگیری و تأثیر آن بر توجه داشتن، یادگرفتن و به یادآوردن، پرداخت به آن را ضروری ساخته است. جریان‌های فکری و ذهنی حاکم بر رفتار به نحو مؤثری بر یادگیری تأثیرگذار است و نظر به عوامل و مؤلفه‌هایی همچون سبک‌های

-
1. performance skills
 2. Pintrich
 3. cognitive strategies
-

هویت^۱ و جهت‌گیری هدفی^۲ بر جریان‌های فکری و ذهنی حاکم بر رفتار، در این تحقیق سعی خواهد شد تا با بررسی مطالعات و پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه به تعیین عوامل مؤثر بر درگیری شناختی^۳ پرداخته شود. از جمله مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کاربرده شده است مفهوم درگیری تحصیلی» است که این سازه شامل مؤلفه‌های متعددی می‌باشد. درگیری شناختی یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی است که به راهبردهایی اشاره دارد که دانشجویان برای یادگیری و حفظ مطالب درسی از آن‌ها استفاده می‌کنند. پژوهشگران راهبردهای یادگیری متعددی را شناسایی کرده‌اند که یک دسته از آن‌ها به راهبردهای شناختی معروف هستند که به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل گفته می‌شود که یادگیرنده ضمن یادگیری مورداستفاده قرار می‌دهد و هدف آن‌ها کمک به فرآگیری، سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش‌ها و مهارت‌ها و نیز سهولت بهره‌برداری از آن‌ها در آینده است (واینستاین، هیوم^۴، ۱۹۹۸). از مهم‌ترین راهبردهای شناختی می‌توان از تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازماندهی نام برد (سیف، ۱۳۷۹). به طورکلی می‌توان گفت راهبردهای مرور ذهنی برای سطوح عمیق‌تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل راهبرهای بسط و سازماندهی، پردازش عمیق‌تر مطالب را تسهیل می‌کنند و در مقایسه با راهبردهای مرور ذهنی به فهم بهتر و یادگیری بیشتر منجر می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهند که درگیری شناختی از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد. بنابراین در این تحقیق سعی خواهد شد تا عوامل مؤثر بر درگیری شناختی موردنظری قرار گیرد.

یکی از عوامل هویت تحصیلی است. گراهام و اندرسون (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند. هویت تحصیلی می‌تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش‌آیده‌های درگیری شناختی محسوب شود. هویت تحصیلی فرآیند پاسخگویی آگاهانه و فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، اینکه آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. همچنین با این احساس موضع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲)، وازو ایزاکسون (۲۰۰۸). با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی را به شرح ذیل ارائه کرده‌اند: منزلت هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف یا تعدی که اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است اشاره دارد. هویت تحصیلی زودرس بیانگر تعهدات دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین، معلمان، همسالان) گرفته شده است. منزلت هویت تحصیلی دیررس به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. آخرین منزلت شکل‌گیری هویت تحصیلی، منزلت هویت تحصیلی موفق است که به تعهدی نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال یک دوره اکتشاف به وجود آمده است. یکی دیگر از سازه‌های مرتبط با درگیری شناختی، اهداف پیشرفت یا جهت‌گیری هدفی است. جهت‌گیری‌های هدفی، هدف و معنایی است که

-
1. Identity styles
 2. Achievement goals
 3. Cognitive engagement
 4. Weinstein, Hume

شخص برای رفتار پیشرو خود در نظر می‌گیرد (ریان و پیتریچ، ۱۹۹۷). در حالی که کارهای اولیه فقط بر تفکیک دو جهت‌گیری تحری و جهت‌گیری عملکردی تأکید می‌کردن (دووک، ۲۰۰۰)، محققان معاصر معتقدند که چهار جهت‌گیری هدفی اصلی وجود دارد: تبحری - رویکردی، تبحری - اجتنابی، عملکردی - رویکردی و عملکردی - اجتنابی (الیوت و همکاران، ۲۰۰۶). افرادی که اهداف رویکردی - عملکردی را انتخاب می‌کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و یادگیری را وسیله‌ای برای رسیدن به هدف‌شان تلقی می‌نمایند. آن‌ها بی که اهداف اجتنابی - عملکردی را انتخاب می‌کنند در صدد به دست آوردن قضاوت‌های مثبت از طرف دیگران و باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند (ریان و پیتریچ، ۱۹۹۷). پکران و همکاران، (۲۰۰۶)؛ نیکدل (۱۳۸۹) گزارش کردن که اهداف تبحری پیش‌بینی کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور هستند و اهداف اجتناب - عملکرد و رویکرد - عملکرد پیش‌بینی کننده هیجان‌های منفی هستند. عابدینی (۱۳۸۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافت که اهداف تبحری اثر علی مستقیم، مثبت و معناداری بر راهبردهای پردازش عمیق و اثر علی مستقیم، منفی و معناداری بر راهبردهای سطحی دارد. با توجه به تأکید روزافزون بر اهمیت راهبردهای یادگیری و نظر به وجود رابطه‌ی معنادار بین درگیری شناختی (راهبردهای شناختی و خودنظم دهی) سبک‌های هویتی و جهت‌گیری هدفی بر اساس تحقیقات انجام شده و با توجه به اینکه پژوهشی که بتواند اثر هردو متغیر را بر روی درگیری شناختی نشان دهد، یافت نشد و اغلب پژوهش‌ها رابطه‌ی دوبعدی این متغیرها را و یا متغیرهای دیگر را بررسی می‌کنند، لذا لازم است روابط چندگانه این متغیرها مورد بررسی قرار گیرد. هدف از تحقیق حاضر این است که به این سؤال پاسخ داده شود که هر کدام از متغیرهای سبک‌های هویتی و جهت‌گیری هدفی در پیش‌بینی درگیری شناختی چقدر سهم دارند؟ امید است نتایج حاصل از این پژوهش در بهبود یادگیری و پیشرفت فرآگیران مؤثر باشد.

در حال حاضر، با توجه به پیچیدگی و گسترش علوم، آنچه برای آموزش و پرورش اهمیت دارد، این است که فرآگیران «چگونه می‌آموزند» نه اینکه «چه چیزی را می‌آموزند». امروزه تعداد زیادی از پژوهشگران یادگیری، به سمت تمرکز بر یادگیرندگان و چگونگی اکتساب دانش آن‌ها، متمایل شده‌اند. یک دیدگاه فلسفی و روان‌شناختی که ادعا می‌کند افراد بخش اعظمی از چیزهایی که یاد می‌گیرند و درک می‌کنند، خودشان شکل می‌دهند، سازنده گرایی است. طبق این نظریه تفکر در ذهن قرار دارد و برخی موقعیت‌ها بهتر می‌توانند تفکر سطح بالاتر را در مقایسه با دیگر موقعیت‌ها پرورش دهند. از مفروضه‌های دیگر سازنده گرایی این است که معلمان به جای تدریس سنتی، موقعیت‌هایی را ایجاد کنند که یادگیرندگان بتوانند فعالانه از طریق دستکاری مواد و تعامل اجتماعی با محظوا درگیر شوند. طبق این دیدگاه دانش آموزان باید خود نظم ده باشند و از طریق هدف‌گزینی، نظارت و ارزشیابی پیشرفت، نقش فعالی در یادگیری خود داشته باشند (شانک، ۲۰۱۲؛ ترجمه رضایی، ۱۳۹۳). از طرف دیگر امروزه بیشتر از هر زمان دیگر، مدارس مجبورند یادگیرندگان را برای دنیایی که در آن معلمان و والدینشان ممکن است تجربه کمی داشته باشند، آماده کنند. برای وفق دادن یادگیرندگان با دنیایی که به سرعت تغییر می‌کند، آموزش شیوه‌های تفکر خلاق و انتقادی، استفاده از راهبردهای شناختی عمیق و سطح بالا و خود نظم دهی به دانش آموزان ضروری می‌نماید.

روانشناسی تربیتی به عنوان یک علم سعی دارد شرایط و متغیرهای تأثیرگذار در امر یادگیری در کلاس نظیر هدف‌ها، روش‌ها، متغیرهای انگیزشی و... را موردمطالعه قرار داده و از نتایج آن‌ها جهت بهبود کیفیت یادگیری کلاس بهره گیرد. علاوه بر اهداف

آموزش و روش‌های تدریس، مطالعه درباره طبیعت دانش‌آموز یک عامل مهم در تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فرآگیران در مطالعه و یادگیری از روش‌های متفاوتی استفاده می‌کنند. این روش‌ها تحت تأثیر متغیرهای زیادی نظیر هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، باورهای هوشی، انگیزش، خودکارآمدی، سبک‌های شناختی، سبک‌های یادگیری، انتظار و ارزش، هیجان‌های مربوط به یادگیری و... شکل می‌گیرند (شانک، ۲۰۱۲؛ ترجمه رضایی، ۱۳۹۳). یکی از مهم‌ترین متغیرهایی که در سال‌های اخیر در حوزه آموزش‌وپرورش مورد توجه و مطالعه قرار گرفته، درگیری شناختی و راهبردهای یادگیری است. طوری که کارشناسان عقیده دارند با شناسایی عوامل مؤثر بر راهبردهای یادگیری می‌توان فرآگیران را از استفاده از راهبردها و مطالعه‌های شناختی و سطحی به سمت راهبردهای عمیق و فراشناختی هدایت کرد و به فرآگیران در جهت برخورد فعال با تکالیف تحصیلی و درک عمیق مطالب درسی کمک کرد. در پژوهش حاضر متغیرهای هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف دو متغیر در ارتباط با درگیری شناختی که شامل راهبردهای شناختی و یادگیری خود نظم داده شده است، در نظر گرفته شده است و رابطه بین مؤلفه‌های هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدفی به عنوان متغیرهای مستقل با دو مؤلفه درگیری شناختی به عنوان متغیرهای وابسته موردنرسی قرار گرفته است. با مشخص شدن این روابط و تائید رابطه هر یک از این مؤلفه‌ها با مؤلفه‌های درگیری شناختی دانش‌آموزان، مسئولین تعلیم و تربیت می‌توانند برنامه‌های آموزشی خود را با روش‌های بهتری طرح کرده و اجرا کنند تا با ایجاد باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان آن‌ها را تشویق به استفاده از راهبردهای شناختی عمیق و سطح بالا کنند که این امر بهنوبه خود باعث پیشرفت هرچه بیشتر دانش‌آموزان در تکالیف درسی خواهد شد که هدف اصلی آموزش‌وپرورش است. این پژوهش هم از لحاظ بنیادی و هم از لحاظ کاربردی حائز اهمیت است. از لحاظ بنیادی با توجه به اینکه پژوهش حاضر رابطه بین مؤلفه‌های انگیزشی و هیجانی و راهبردهای یادگیری را بررسی می‌کند، انتظار می‌رود نتایج پژوهش حاضر بتواند پاره‌ای از متغیرهای مرتبط با عملکرد تحصیلی فرآگیران را شناسایی کند. از لحاظ کاربردی نیز انتظار می‌رود که نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن رابطه بین مؤلفه‌های انگیزشی و هیجانی و راهبردهای یادگیری اطلاعات مفیدی در اختیار والدین، معلمان و سایر متصدیان تعلیم و تربیت قرار دهد تا شرایط و موقعیت‌ها را طوری تدارک بینند که هدف اصلی آموزش‌وپرورش که یادگیری معنی‌دار و واقعی و درنهایت پیشرفت تحصیلی فرآگیران است، تحقق یابد. پژوهش حاضر از چند نظر برای فرآیند یاددهی و یادگیری نیز از اهمیت بنیادی و کاربردی برخوردار است:

- ۱- پژوهش در مسائل آموزش‌وپرورش، مانند پژوهش در امور دیگر برای کسب دانش و حل مسائل و معضلات ناشناخته است، بنابراین بررسی مسائل و مؤلفه‌های تحقیق حاضر می‌تواند برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های آموزشی را دقیق‌تر و منطقی‌تر نماید.
 - ۲- معلمان خوب غیر از مهارت‌هایی که در تدریس دارند، از صفات فراوان دیگری نیز برخوردارند. آن‌ها درباره دانش‌آموزان خود اطلاعات زیادی دارند، از کار با آن‌ها لذت می‌برند (گلاور و بروینگ، ۱۹۹۰؛ ترجمه خرازی، ۱۳۷۷)؛ بنابراین شناخت نوع راهبردهای یادگیری، هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدفی می‌تواند بر کارایی روش‌های تدریس معلمان کمک کند.
- پژوهشگران معتقدند که بسیاری از مشکلات یادگیری و انتقال یادگیری ناشی از فقدان مهارت‌های شناختی، فراشناختی و انگیزشی در افراد است و می‌توان با آموزش این مهارت‌ها بر بسیاری از این مشکلات فائق آمد و یادگیرندگان را در یادگیری بهتر و انتقال بیشتر مطالب کمک کرد.

روش پژوهش

تحقیق حاضر بر اساس هدف، از نوع تحقیق کاربردی می‌باشد و با توجه به این‌که به بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف با درگیری شناختی، پرداخته شده است و با توجه به این‌که دخل و تصرفی در متغیرها صورت نگرفته است، لذا این تحقیق از نوع توصیفی همبستگی می‌باشد. هدف این پژوهش مشخص کردن رابطه متقابل متغیرهای پژوهش و مشخص کردن بهترین پیش‌بینی کننده درگیری شناختی دانش آموزان، از بین متغیرهای مذکور است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کل دانش آموزان متوسطه شهر تبریز که سال تحصیلی ۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داد. حجم نمونه این پژوهش با استفاده از جدول مورگان ۳۷۷ نفر می‌باشد که از بین دانش آموزان متوسطه تبریز انتخاب شده است. برای انتخاب نمونه معرف از جامعه مذکور در پژوهش حاضر، از روش نمونه‌گیری خوشای مرحله‌ای استفاده شد به این صورت که از بین مدارس پنج ناحیه در تبریز، از هر ناحیه یک مدرسه متوسطه انتخاب شد و از هر مدرسه به صورت تصادفی دانش آموزان انتخاب شدند.

ابزارهای گردآوری اطلاعات

پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی (AIS): به منظور اندازه‌گیری هویت تحصیلی از پرسشنامه هویت تحصیلی و از و ایزاکسون (۲۰۰۸) استفاده شد. این ابزار دارای چهار خرده مقیاس و ۳۲ گویه است که روی طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. عامل اول (هویت تحصیلی موفق) است. عامل دوم (هویت تحصیلی دیررس) است. عامل سوم (هویت تحصیلی سردرگم) است. عامل چهارم (هویت تحصیلی دنباله‌رو) است. واژوایزاکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسشنامه را به روش ضریب آلفا برای تعداد ۴۰۷ نفر و برای هریک از خرده مقیاس‌های دیررس، دنباله‌رو، سردرگم و هویت موفق به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۰، ۰/۷۶ و ۰/۰ گزارش کرده‌اند. روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تائید قرار گرفت. در این پژوهش نیز برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که برای عامل‌های هویت موفق ۰/۷۹ و هویت دیررس ۰/۵۷ و هویت سردرگم ۰/۷۵ و هویت دنباله‌رو ۰/۴۲ به دست آمد که به علت پایایی کم هویت دنباله‌رو را از تحلیل‌ها حذف کردیم.

پرسشنامه اهداف پیشرفت (ACG): این پرسشنامه توسط الیوت و مک گریگور ساخته شده و چهار بعد هدف‌های تبحر- رویکردی، هدف‌های تبحیر- اجتنابی، هدف‌های عملکرد- رویکردی و هدف‌های عملکرد- اجتنابی را با طیف لیکرت (۱=کاملاً مخالف تا ۵=کاملاً موافق) اندازه‌گیری می‌کند. تعداد سؤال‌های پرسشنامه ۱۲ سؤال و دامنه نمرات از ۱۲ تا ۸۴ است. آن‌ها ضریب پایانی پرسشنامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه کرده که این میزان برای عامل تبحر ۰/۸۷، عامل گرا ۰/۹۲، اجتناب از تبحر ۰/۸۹ و اجتناب از عملکرد ۰/۸۳ به دست آمد. ضرایب پایانی محاسبه شده برای پرسشنامه اهداف پیشرفت در ایران نیز مناسب گزارش شده است. ضرایب آلفا برای عامل تبحر ۰/۸۴، عملکرد ۰/۷۸، اجتناب از تبحر ۰/۸۱ و اجتناب از عملکرد ۰/۶۶ گزارش شده است. در این پژوهش نیز برای محاسبه پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که پایایی عامل‌های

تبخر ۷۱/۰ و عملکرد گرا ۵۱/۰ و اجتناب از تبحر ۸۰/۰ به دست آمد که به علت پایایی کم عامل اجتناب از عملکرد را از تحلیل‌ها حذف کردیم.

پرسشنامه درگیری شناختی: جهت تعیین راهبردهای یادگیری دانشجویان از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری (MSLQ) ساخته پیتریچ (۱۹۹۳) استفاده خواهد شد. این پرسشنامه به دو بخش «انگیزش» و راهبردهای خود نظم دهی یادگیری» تفکیک می‌گردد. در مطالعه حاضر، تنها گزینه‌های مربوط به راهبردهای خود نظم دهی که جز راهبردهای شناخت و فراشناخت است مورداستفاده قرار می‌گیرد. بخش راهبردهای خود نظم دهی یادگیری شامل مؤلفه‌های شناختی (مرور ذهنی با ۴ گویه، سطح با ۶ گویه، سازمان‌دهی با ۴ گویه و تفکر انتقادی با ۵ گویه) است. نحوه پاسخگویی بر اساس مقیاس لیکرت و شیوه نمره‌گذاری از ۵ (کاملاً موافق) تا ۱ (کاملاً مخالف) است؛ بنابراین حداکثر نمره راهبردهای شناختی ۹۵ و حداقل نمره ۱۹ خواهد بود و ضریب پایایی در تحقیق پیتریچ و دی گروت ۸۴/۰ برآورد شده است. در این پژوهش نیز برای محاسبه پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که پایایی استراتژی‌های شناختی ۷۱/۰ و خودنظم دهی ۵۶/۰ به دست آمد، ولی چون پایایی کم بود از تحلیل‌ها حذف کردیم.

تحلیل داده‌های حاصل از ابزارهای اندازه‌گیری با استفاده از نرم‌افزار (SPSS)، صورت پذیرفته است.

یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات جمع‌آوری شده در بخش آمار توصیفی، فراوانی، مینیموم، ماکزیمم، میانگین و انحراف استاندارد ارائه شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای این پژوهش

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	دامتنه
راهبردهای شناختی	۳۷۷	۳۳	۷۳	۵۰/۶۷	۶/۰۱	۴۰
سلط گرایش	۳۷۷	۳	۱۵	۱۲/۹۹	۱/۸۹	۱۲
سلط اجتناب	۳۷۷	۳	۱۵	۱۰/۵۱	۲/۹۶	۱۲
عملکرد گرایش	۳۷۷	۳	۱۵	۱۱/۸۵	۲/۵۶	۱۲
هویت موفق	۳۷۷	۲۱	۵۰	۳۷/۹۱	۵/۹۵	۲۹
هویت دیررس	۳۷۷	۸	۷۰	۲۷/۴۳	۵/۸۶	۶۲
هویت سردرگم	۳۷۷	۹	۴۴	۲۴/۶۹	۶/۴۵	۳۵

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، میانگین استفاده از راهبردهای شناختی ۵۰/۶۷ می‌باشد. متغیرهای سلط گرایش، سلط اجتناب و عملکرد گرایش که خرده مقیاس‌های جهت‌گیری هدف می‌باشند، به ترتیب دارای میانگین‌های ۱۲/۹۹ و ۱۰/۵۱ و ۱۱/۸۵ است. همچنین میانگین متغیرهای هویت موفق و هویت دیررس و هویت سردرگم که خرده مقیاس‌های هویت تحصیلی می‌باشند به ترتیب برابر با ۳۷/۹۱ و ۳۷/۴۳ و ۲۷/۴۳ و ۲۴/۶۹ است.

بین هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دیررس و هویت سردرگم)، جهت‌گیری هدف (سلط گرایش، سلط اجتناب و عملکرد گرایش)، و درگیری شناختی (راهبردهای شناختی) رابطه وجود دارد. در این قسمت فرضیه‌های تحقیق بر اساس داده‌های

گردد آوری شده توسط پرسشنامه‌ها مورد تجزیه و تحلیل و رابطه بین متغیرهای تحقیق با استفاده از روش همبستگی پیرسون بررسی شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. همبستگی متقابل بین متغیرهای پژوهش

۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱-راهبرد شناختی						۱
	۲-تسلط گرایش				۰/۳۶۸***	
		۳-تسلط اجتناب		۰/۰۱۰**		
			۴-عملکرد گرایش	۰/۰۵۶***	۰/۰۲۸۵***	
				۰/۰۲۰۱***		۵-هویت موفق
				۰/۰۰۵۹	۰/۰۲۵۱***	۰/۰۳۵۱***
				-۰/۰۰۵۹	-۰/۰۰۷۴	۶-هویت دیررس
۱				-۰/۰۰۷۴	۰/۰۲۹۱***	-۰/۰۰۳۵
					-۰/۰۰۱۰۰	
					-۰/۰۰۲۵۴***	۷-هویت سردرگم
					-۰/۰۱۸۵***	-۰/۰۱۳۱*
					-۰/۰۰۲۱۹***	
					-۰/۰۰۲۴۶***	
					-۰/۰۰۵۹۲***	

نتایج همبستگی پیرسون نشان می‌دهد که راهبردهای شناختی با متغیرهای تسلط گرایش و هویت موفق همبستگی مثبت و معنی‌داری در سطح (۰/۰۱) دارد، بدین معنی که افرادی که در راهبردهای شناختی نمره بالایی می‌گیرند در تسلط گرایش و هویت موفق هم نمره بالایی می‌گیرند. ولی راهبردهای شناختی با تسلط اجتناب، عملکرد گرایش، هویت دیررس و هویت سردرگم رابطه معنی‌داری ندارد.

هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دیررس و هویت سردرگم) و جهت‌گیری هدف (تسلط گرایش، تسلط اجتناب و عملکرد گرایش) در پیش‌بینی درگیری شناختی (راهبردهای شناختی) چقدر سهم دارند؟ برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی درگیری شناختی از تحلیل رگرسیون چندگانه استاندارد یا هم‌زمان استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون راهبردهای شناختی

مدل	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (مجذوب R ²)	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورده
۱	۰/۴۵۷	۰/۰۲۰۹	۰/۰۱۹۶	۰/۳۹۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی چندگانه برابر ۰/۰۴۵۷ به دست آمده است، ضریب تعیین برابر ۰/۰۲۰۹ است که نشان می‌دهد در حدود ۲۰ درصد واریانس متغیر ملاک (درگیری شناختی) توسط متغیرهای پیش‌بین (هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف) تبیین شده است. با توجه به اینکه ضریب تعیین میزان موقوفیت مدل انتخاب شده را هنگام کاربرد آن در محیط واقعی تا حدودی بیش از اندازه تخمين می‌زند، بنابراین ضریب تعیین تعدیل شده محاسبه می‌شود. در این پژوهش، مقدار ضریب تعیین تعدیل شده ۰/۰۱۹۶ است که این رقم معنی‌دار است ($F=16/288$, $P<0.0005$). خطای استاندارد برآورده نیز برابر با ۰/۳۹۱ است.

به منظور بررسی وجود رابطه خطی بین هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف و راهبردهای شناختی از تحلیل واریانس یکراهه استفاده شده است که در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل واریانس یکراهه مربوط به عوامل پیش‌بین کننده راهبردهای شناختی

مدل	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۲۸۴۰/۸۱۶	۶	۴۷۲/۴۶۹	۱۶/۲۸۸	.۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۰۷۵۵/۰۷۳	۳۷۰	۲۹/۰۶۸		
کل	۱۳۵۹۵/۸۸۹	۳۷۶			

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس رگرسیون را به منظور بررسی وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل (هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف) و متغیر وابسته (درگیری شناختی) نشان می‌دهد. جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار واریانس برابر با ۱۶/۲۸۸ به دست آمده است و سطح معنی‌داری کمتر از .۰/۰۰۰ به دست آمده است که بدان معنی است که دست کم یکی از متغیرهای مستقل دارای رابطه خطی با متغیر وابسته است. نتایج اصلی رگرسیون در جدول زیر ارائه شده است. ستون بتا در این جدول به عنوان ضریب بهمنظور پیش‌بینی مقدار ۷ در معادله رگرسیون مورد استفاده قرار می‌گیرد.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون میزان استفاده از راهبردهای شناختی

آماره‌های چند هم خطی	VIF	Tolerance	سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد شده		ضرایب استاندارد نشده	انحراف استاندارد	B	مدل
					بنا	ضایع استاندارد شده				
			.۰/۰۰۰	۸/۸۶۹			۳/۰۵۹	۲۷/۱۳۰	۱ ثابت	
۱/۵۶۵	.۰/۶۳۹	.۰/۰۰۰	۴/۷۵۰		.۰/۲۷۵		.۰/۱۸۳	.۰/۸۷۱	سلط	
۱/۲۰۱	.۰/۸۳۳	.۰/۷۵۳	.۰/۳۱۵		.۰/۰۱۶		.۰/۱۰۳	.۰/۳۲	سلط	
۱/۵۶۴	.۰/۶۳۹	.۰/۴۴۲	.۰/۷۷۰		.۰/۰۴۴		.۰/۱۳۶	.۰/۱۰۴	گرایش	
۱/۱۶۷	.۰/۸۵۷	.۰/۰۰۰	۵/۴۱۹		.۰/۲۷۱		.۰/۰۵۰	.۰/۲۷۳	گرایش	
۱/۶۳۹	.۰/۶۱۰	.۰/۹۸۱	-.۰/۰۲۴		-.۰/۰۰۱		.۰/۰۶۱	-.۰/۰۱	هويت موفق	
۱/۷۴۰	.۰/۵۷۵	.۰/۸۲۴	.۰/۲۲۲		.۰/۱۴		.۰/۰۵۷	.۰/۰۱۳	هويت	
										سردرگم

با توجه به جدول ۵، ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که اثرات متغیرهای سلط گرایش و هويت موفق با مقادیر بتابی ۰/۲۷ و ۰/۲۷ معنی‌دار بوده و در پیش‌بینی متغیر ملاک (درگیری شناختی)، نقش دارند؛ جهت‌گیری هدف سلط گرایش و هويت موفق بهترین پیش‌بینی کننده راهبردهای شناختی می‌باشد، زیرا ازای هر واحد تغییر در این متغیر، ۰/۲۷ تغییر در استفاده از راهبردهای شناختی ایجاد شده است. در سایر متغیرها قدرت پیش‌بینی معنی‌دار نمی‌باشد. همچنین آماره T و سطح معنی‌داری جهت آزمون فرض تساوی هریک از ضرایب ستون B با عدد صفر ارائه شده است. از آنجایی که سطح معنی‌داری آزمون تساوی رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر، در متغیرهای سلط گرایش و هويت موفق کوچک‌تر از ۰/۰۵ به دست آمده است، بنابراین فرض تساوی ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر در این متغیرها رد می‌شود. بدین معنی که متغیرهای سلط گرایش و هويت موفق بر متغیر

راهبردهای شناختی تأثیر دارند، ولی متغیرهای سلط اجتناب، عملکرد گرایش، هویت دیررس و هویت سردرگم بر متغیر راهبردهای شناختی تأثیر ندارند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج تحقیق حاضر مبنایی برای بسط و گسترش پیشینه نظری ارتباط بین هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف با درگیری شناختی فراهم کرد. بین هویت تحصیلی (هویت موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم)، جهت‌گیری هدف (هدف سلط-گرایش، سلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب) و درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی خود نظم دهی) رابطه وجود دارد. در جدول همبستگی در این پژوهش، همبستگی‌های موردنظر بین هویت تحصیلی (موفق، دیررس و سردرگم)، جهت‌گیری هدف (سلط-گرایش، سلط-اجتناب و عملکرد-گرایش) و درگیری شناختی (راهبردهای شناختی) مشاهده شده است. نتایج به‌طور واضح نشان دادند که ضریب همبستگی بین راهبردهای شناختی و متغیرهای هویت موفق و هدف سلط-گرایش مثبت و معنی‌دار بوده است.

این نتایج دور از انتظار نبوده‌اند، پژوهش‌های متعددی چنین نتایجی را گزارش کرده‌اند. این پژوهش با تحقیق‌های مهنا و همکاران (۱۳۹۹)، عصمت کربیمی (۱۳۹۵)، محمد میرزایی (۱۳۹۴)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۲)، مقصومه امیدیان فر (۱۳۹۳)، سیف الله رحمانی (۱۳۹۲)، عابدی و همکاران (۱۳۹۴)، حجازی و همکاران (۱۳۹۰)، رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، لواسانی و همکاران (۱۳۹۰)، شریعت پناه و مشهدی (۱۳۹۳)، بابایی امیری و همکاران (۱۳۹۴)، کینگ و همکاران (۲۰۱۲)، پکران و همکاران (۲۰۰۹)، زیمرمن و شانک (۲۰۰۶)، کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)، لوانا و میوس (۲۰۱۶) و وانگ واکلس (۲۰۱۳) همسو است.

در تبیین یافته‌های مذکور می‌توان گفت از بین مؤلفه‌های هویت تحصیلی، هویت موفق و از بین مؤلفه‌های جهت‌گیری هدف، هدف سلط-گرایش بیشترین سهم در پیش‌بینی درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای شناختی) دارد. دانش‌آموزانی که هویت موفق و جهت‌گیری هدف سلط-گرایش دارند به احتمال زیادی از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند. همچنین دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند، به احتمال زیاد دارای هویت موفق و هدف سلط-گرایشی هستند. به‌طورکلی به نظر می‌آید، نتایج پژوهش حاضر مؤید نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه است. با توجه به اهمیت میزان درگیری شناختی دانش‌آموزان در پیشرفت تحصیلی و بهبود عملکرد عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان این سازه را پایه و اساس انتخاب نوع راهبردهای یادگیری که دانش‌آموزان به کار می‌گیرند، دانست و مؤلفه‌های انگیزشی تأثیرگذار بر این سازه نیز از اهمیت خاصی برخوردارند. بدون تردید نتایج این پژوهش در بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مفید خواهد بود. همچنین نتایج این پژوهش، یافته‌های سایر پژوهش‌های قبلی مرتبط با این پژوهش که رابطه متقابل بین متغیرها را بررسی کرده‌اند را کامل می‌کند. پژوهش حاضر نیز همچون سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود. روش پژوهشی مورداستفاده در این پژوهش از نوع همبستگی است، بنابراین نتایج به دست آمده به وسیله این روش در مقایسه با روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی از قاطعیت کمتری برخوردار است؛ به همین دلیل نتایج به دست آمده نمی‌تواند نشان‌دهنده روابط علی بین متغیرهای پژوهش باشند؛ بنابراین در تحقیقات آتی بایستی سعی شود تا این متغیرها به صورت آزمایشی یا شبه آزمایشی مورد پژوهش قرار گیرند. جامعه آماری پژوهش حاضر را شهر

تبیین از استان آذربایجان شرقی تشکیل می‌دهد، بنابراین برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق، استفاده از نمونه‌های آماری که از تنوع رشته‌ای، جغرافیایی و فرهنگی برخوردار باشد، ضروری است؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که تحقیقات مشابهی روی دانش آموزان مناطق مختلف فرهنگی و جغرافیایی استان و کشور انجام شود. با توجه به نتایج همبستگی، میزان استفاده دانش آموزان از راهبردهای شناختی با هویت موفق و جهت‌گیری هدف تسلط-گرایش رابطه مثبت معنادار دارد؛ بنابراین آموزش و تشویق به داشتن هویت موفق و هدف تسلطی-گرایش به دانش آموزان می‌تواند در استفاده بهینه از راهبردهای یادگیری و درنتیجه بهبود و پیشرفت عملکرد تحصیلی دانش آموزان مؤثر واقع شود. جهت افزایش اعتبار بیرونی و تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق پیشنهاد می‌گردد پژوهشی مشابه در دیگر دانشگاه‌ها و دیبرستان‌ها و مناطق مختلف فرهنگی و جغرافیایی استان و کشور انجام شود تا از تنوع رشته‌ای، جغرافیایی و فرهنگی برخوردار باشد و تأثیر فرهنگی آن‌ها با یکدیگر مقایسه شود. پیشنهاد می‌شود که رابطه استفاده از راهبردهای یادگیری با متغیرهای دیگری همچون رشته تحصیلی، جنسیت، سن، وضعیت اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، میزان تحصیلات والدین، جوروانی-اجتماعی کلاس و... بررسی شود. توصیه می‌شود تفاوت به کارگیری راهبردهای یادگیری اعم از راهبردهای شناختی و راهبردهای خود نظم دهی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دچار اختلال یادگیری بررسی شود.

منابع

- آفازاده، ابراهیم؛ رضایی، اکبر و محمد زاده، علی. (۱۳۸۷). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه‌های علوم شناختی*, ۱۴(۴)، ۶۳-۷۴.
- امانی، جواد؛ خضری آذر، هیمن و لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی و اهداف پیشرفت و ارزش تکلیف و درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. *مطالعات اجتماعی-روانشناسی زنان*, ۷(۱)، ۹-۳۲.
- بلوطندگان، افضل اکبری. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پژوهشی*, ۹(۱۴)، ۷۹۶-۸۰۵.
- پیتریچ، پال و شانک، دیل (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. (ترجمه مهرناز شهرآرای). تهران: علم. (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۲۰۰۲).
- حاجی خیاط، علیرضا. (۱۳۸۲). *تبیین اهداف هویت. دو فصلنامه مطالعات تربیتی و روانشناسی*, ۷، ۱۸۴-۱۶۳.
- حجازی، الهه؛ امانی، حبیب و یزدانی، جواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش آموزان ایرانی. *روش‌های روان‌شناسی*, ۱۵(۱)، ۱-۲.
- حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمن و لواسانی، مسعود. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*, ۷(۴۱)، ۱۱-۲۷.
- رضایی، اکبر. (۱۳۸۷). *استراتژی‌های شناختی و فراشناختی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور*. *مجله پیک نو*, ۶(۳)، ۱۲۲-۱۳۴.
- رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دیبرستانی. *مجله روانشناسی*, ۱۵(۱)، ۹۰-۱۰۳.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*, ۳۲(۸)، ۱۱۶-۹۸.
- قربان جهرمی، رضا، حجازی، اله، ازهاری، جوادو خدایاری فرد، محمد. (۱۳۹۴). نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی. *مجله روانشناسی*, ۳(۱)، ۲۱-۱۹.
- گزیدری، ابراهیم؛ لوسانی، مسعود؛ ازهاری، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. *مجله روانشناسی*, ۱۹(۴)، ۳۴۶-۳۶۲.
- کریمی، عصمت. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی با میانجی گری راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و حمایت اجتماعی ادراک شده. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه یاسوج.
- میرزایی، محمد. (۱۳۹۵). رابطه تعاملات خانواده و جهت‌گیری هدف با درگیری تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان عسلویه. *دانشگاه یاسوج*.
- حجازی، اله، خضری آذر، هیمن. و لوسانی، مسعود غلامعلی (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*, ۴۱(۷)، ۲۷-۱۱.
- امیدیان فر، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نیازهای روانشناسی و یادگیری خودتنظیمی با جهت‌گیری هدف دانش آموزان شهر یاسوج. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- بابایی امیری، ناهید؛ کج باف، محمدباقر؛ مظاہری، محمدمهدی؛ منشی، غلامرضا و طالبی، هوشینگ (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای شناختی-فراشناختی و ویژگی‌های جمعیت شناختی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت. ۲۳-۲۴.
- شریعت پناه، شکوفه. و مشهدی، علی (۱۳۹۳). نقش نظریه‌های ضمنی هوش در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مقطع متوسطه. *فصلنامه علمی - پژوهشی در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*, ۶(۲)، ۸۱-۹۰.
- عابدی، صمد؛ سعیدی پور، بهمن؛ فرج‌اللهی، مهران و صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). بررسی روابط بین باورهای هوشی، معرفت‌شناختی و انگیزشی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه پیام نور. *فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*, ۲(۸)، ۴۳-۶۸.
- لوسانی، مسعود؛ ویسانی، مختار و ازهاری، جواد (۱۳۹۰). نقش اهداف پیشرفت، انگیزه تحصیلی و راهبردهای یادگیری در آمار اضطراب. *علوم رفتاری و اجتماعی*, ۱۵، ۱۸۸۱-۱۸۸۶.
- رحمانی، سیف الله. (۱۳۹۲). روابط علی میان جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی گری خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران. *پایان نامه دکترا*. دانشگاه شهید چمران اهواز.
- مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش؛ رستمی، شهلا (۱۳۹۹). هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به عنوان پیش‌بینی کننده های درگیری شناختی عمیق. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*, ۴۸(۱۴)، ۷-۲۲.

- Berzonsky, M. D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Jurnal of Adolescent Research*, 14(3), 268-283.
- Berzonsky, M. D. (1997). **Identity Style Inventory (ISI3)**, R Ised Verion. Unpublished Measure, Department of Psychology, State University of New York: Cortland.
- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). *Implisit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement Achievement: A test of Dwecks model with returning to school adults*.*Contemporary Education Psychology*.
- Dweck, C. S. (2000). **Self-theorise:Their role in motivation, Personality and Development**. Philadelphia: Psychology Press.
- Eliot, A. J., Fonseca, D. & Moller, A. C. (2006). A social-cognitive model of achievement motivation and The 2*2 a achievement goals framework. *Journal of personality and social Psychology*, 99(4), 666-679.
- Graham, A. & Anderson, K. A. (2008). I have to be three steps ahead:Academic identity gifted African American male students in an urban high school the tension between an ethnic and academic Identity. *Urban Review: Issues and Ideas in Public Education*, 40(5), 472-499.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M. Duke, B. L. & Akey, K. L. (2004) **Predicting high school. Motivation**.*Contemporary Educational Psychology*, (4), 462-482.
- Kember, D., Biggs, G. & Leung, Y. P. (2001). The revised two-factor study process questionnaire. R-SPQ -2F. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 133-149.
- King, R. B., Miclenerney, D. M. & Watkins, D. A. (2012). How you think about your intelligence determines how you feel in school: The roal of theories of intelligence on academic emotion. *Learning and Individual Differences*, 22, 814-819.
- Middleton, M. J. & Midgley, C. (1997). Aavoiding the demonstration of lack of ability:An under explored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 9(4), 710-718.
- Miller, R. B., Green, B. A., Motalvo, C. P., Rabindran, B.& Nichols, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequence, Pleasing Others, and Perceived Ability. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 388-422.
- Pekran, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students self-regulated Learning and achievement: Aprogram of quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M.A. A. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotion: Testing a model of Their Joint Relations With Academic Performance, *Journal of Psychology*, 101, (1),115-135.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom Academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pintrich, P., Shank, D. (2007). Motivation in education. (Translated by Mehrnaz Shahrarai). Tehran: Science. (Date of publication in the original language. [persian]
- Rahmani Sani, A., Khosro Rad, R. (2015). The Structural Model of Relationship between Informational Style, Achievement Goals and Cognitive Engagement. *Journal of natural and social sciences*, 1, 219-228.
- Rastegar, A., Ghorban Jahromi, R., Mazloumian, S. (2011). Journal of Psychology, (1) 15, 90-103. [persian]
- Ryan, A. M. & Pintrich, P. R. (1997). Should I ask for help? The role of motivation and attitudes in Adolescents help seeking in math class.*Journal of educational psychology*, 2, 326-341.

- Solomon, L. J. & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-Behavioral correlates. *Journal of counseling psychology, 31*(4), 503-509.
- Student, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and The 2*2 a achievement goals framework. *Journal of personality and social Psychology, 99*(4), 666-679.
- Was, C. A., & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of research in education, 18*, 94-105.
- Weinstein, C. E. & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for life long learning*, Washington D. C. American psychological association.
- Zimmerman, B. J. (2000). Impact of selfregulatory influence on academic performance. *American Educational Research Journal, 50*, 1211 – 1223.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student difference in self-regulated Learning: Relating Strategy, sex, and giftedness to self-efficacy and strategy Use. *Journal of educational psychology, 82*, 51-59