

نقش واسطه‌گری مؤلفه‌های ذهن آگاهی در رابطه بین انواع جهت‌گیری هدف^۱ با هویت‌های چهارگانه تحصیلی

The role of mediation of mind-consciousness components in relation between different types of goal orientations with four-personality identities

Farzaneh Yousefi (Corresponding author)

Ph.D. student of Educational Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

Zahra Zeinaddiny Meymand

Assistant Prof., Dept. of Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

Vida Razavi nematollahi

Assistant Prof., Dept. of Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

Aman Allah Soltani

Assistant Prof., Dept. of Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

فرزانه یوسفی (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران Far.yosefi1990@gmail.com

زهرا زین‌الدینی میمند

استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران Zeinaddy@gmail.com

ویدا رضوی نعمت‌الهی

استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران Vidarazavi2010@yahoo.com

امان‌اله سلطانی

استادیار گروه روانشناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران Soltanimani@yahoo.com

Abstract

Aim: Undoubtedly, one of the most important goals of educational systems is to educate motivated, purposeful, progressive and efficient learners. The aim of this study was to investigate the role of mediation of mind-consciousness components in the relationship between different types of goal orientations with four-personality identities. **Method:** 216 high school students from Nehbandan city were selected through multistage random cluster sampling. Participants completed the Wass & Isaacs Educational Identity Questionnaire, Meggali and colleagues' target orientation, and Baer and colleagues' mindfulness awareness. In order to investigate the purpose of the research, the relationship between variables in the form of an causal model was tested and tested. **Results:** The results of the study showed that the component of the description of the mind of the intermediary consciousness between the goal of mastery and academic identity is successful, the component of observation can be regarded as a mediator between a functional goal orientation and successful, late, and confused academic identities, and the component of interpersonal mediation. The avoidance goal is confused and late with academic identities. The goal orientation orientation directly affects the component of description, direct function orientation directly affects the observation and orientation of the avoidance objective directly on the non-active components and mindfulness consciousness. In examining the effect of mindfulness components on academic identity, it was found that the description of only successful academic identity and non-engagement component only affected early academic identity. The component of observation predicts successful academic identity, premature and confused, and the component of consciousness is capable of explaining late and confused academic identity. **Conclusion:** It is necessary to pay attention to the components of mindfulness and the kind of orientation of the students' goal in order to try to form a successful academic identity.

Keywords: academic identity, goal orientation, mindfulness, goal orientation orientation, successful academic identity.

چکیده

هدف: بی‌تردید یکی از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌گری مؤلفه‌های ذهن آگاهی در رابطه‌ی بین انواع جهت‌گیری هدف با هویت‌های چهارگانه تحصیلی انجام شد. **روش:** ۲۱۶ نفر از دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان نهبندان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای؛ انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسش‌نامه هویت تحصیلی واس و ایساکسون؛ جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران و ذهن آگاهی پنج وجهی بائر و همکاران را تکمیل نمودند. به منظور بررسی هدف پژوهش، رابطه متغیرها در قالب یک مدل علی، بررسی و مورد آزمون قرار گرفت. **یافته‌ها:** نتایج پژوهش نشان داد که مؤلفه توصیف ذهن آگاهی واسطه بین جهت‌گیری هدف تسلط و هویت تحصیلی موفق است، مؤلفه مشاهده می‌تواند به عنوان واسطه بین جهت‌گیری هدف عملکردی با هویت‌های تحصیلی موفق، دیررس و سردرگم و مؤلفه هوشیاری واسطه‌ی بین جهت‌گیری هدف اجتنابی با هویت‌های تحصیلی سردرگم و دیررس است. همچنین جهت‌گیری هدف تسلط یاب به‌طور مستقیم بر مؤلفه توصیف جهت‌گیری هدف عملکردی به‌صورت مستقیم بر مشاهده و جهت‌گیری هدف اجتنابی به‌صورت مستقیم بر مؤلفه‌های غیرواکنشی و هوشیاری ذهن آگاهی تأثیر دارد. در بررسی تأثیر مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر هویت تحصیلی نیز مشخص شد که توصیف تنها بر هویت تحصیلی موفق و مؤلفه غیرواکنشی تنها بر هویت تحصیلی زودرست‌آید داشته است. مؤلفه مشاهده، هویت تحصیلی موفق؛ زودرس و سردرگم را پیش‌بینی می‌کند و مؤلفه هوشیاری توانایی تبیین هویت تحصیلی دیررس و سردرگم را دارد. **نتیجه‌گیری:** توجه به مؤلفه‌های ذهن آگاهی و نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان به منظور تلاش در جهت شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق در آنان ضروری است.

کلیدواژه‌ها: هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، ذهن آگاهی، جهت‌گیری هدف تسلط، هویت تحصیلی موفق.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۹/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۲/۲

مقدمه

امروزه نقش عوامل روان‌شناختی و تأثیر آن بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان یکی از مباحث اصلی علوم مربوط به انسان را تشکیل می‌دهد و پی بردن به اینکه چه عواملی در موفقیت افراد و دست‌یابی آن‌ها به اهدافشان دخیل هستند، مورد توجه بسیار قرار گرفته است، زیرا از یک سو از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی بانگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد است و از سوی دیگر برای عملی شدن این شعار که «فراگیرنده» درس را نه فقط برای مطالعه که باید بتواند با آن زندگی کند» می‌بایست وی هویت مناسب آن درس را کسب کند.

هویت یک ساختار روانی- اجتماعی است که بدر شکل‌گیری آن در سال‌های پیش از نوجوانی پاشیده می‌شود (شکوهی نسب، ۱۳۹۳). هویت عبارت است از پاسخ‌هایی که فرد به پرسش "من کیستم؟" می‌دهد، پاسخ‌هایی که بعضی جنبه‌های فردی و بعضی جنبه‌های اجتماعی دارند. هویت به مثابه یک چارچوب مرجع، عمل می‌کند که فرد به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری خود از آن استفاده می‌کند (اریکسون^۱ به نقل از آدامز^۲، ۱۹۹۹). به طور مشخص‌تر، هویت از طرح‌واره‌هایی تشکیل شده است که خود فرد را تشکیل می‌دهد و به آن انسجام می‌بخشد (فرجامی، ۱۳۹۲).

هویت، وسیله‌ای است که خود، توسط آن با جامعه ارتباط برقرار می‌کند و شخصیت فرد را در یک بافت فرهنگی نشان می‌دهد (مارشال دیو^۳، ۲۰۰۵ به نقل از شکوهی نسب، ۱۳۹۳). تأکید بر نقش بافت در شکل‌گیری هویت، از زمان اریکسون تاکنون مطرح بوده است (شوارتز^۴، ۲۰۱۱) و توجه به بافت‌های اجتماعی مانند مدرسه در شکل‌گیری هویت؛ بی‌تردید ضروری است، زیرا مدرسه از نهادهای اجتماعی است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود، نقش مهمی دارد. طبق نظر الکز^۵، لر^۶ و میلگی^۷ (۲۰۱۲) هماهنگی میان نیازها و انتظارات نوجوان با ویژگی‌های مدرسه می‌تواند به گسترش حوزه دانش مرتبط با خود نوجوان کمک کند. بر همین اساس برخی از پژوهشگران مانند واس^۸ و ایساکسون^۹ (۲۰۰۸) لنگراند^{۱۰}، ویلمز^{۱۱} و بوسما^{۱۲} (۲۰۰۶) حیطه تحصیلی را جنبه مهمی از هویت فردی دانسته‌اند. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند (روز^{۱۳} و لا^{۱۴}، ۲۰۱۲) و مشخصه‌ی آن چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. واس و ایساکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش فرض که منزلت‌های هویت، زمینه وابسته هستند و با در نظر گرفتن حیطه‌ی تحصیلی به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی، منزلت‌های چهارگانه هویت‌های تحصیلی را ارائه کرده‌اند. از نظر واس و ایساکسون (۲۰۰۸) منزلت هویت تحصیلی سردرگم، دنباله‌رو، دیررس و موفق منزلت‌های چهارگانه هویت تحصیلی هستند (به نقل از طباطبائی و همکاران، ۱۳۹۰).

5-Erikson

6- Adamz

7- Marshal dieve

4 - Schwartz

5 - Alkez

6 -loor

7 - milgi

8 -Was

9 - Isaacson

10 - Langrand

11 -Vilmz

12 -Bosma

13 - Roese

14 - Lau

درک اهمیت شناخت خود و ارتباط آن با کسب دانش و فراگیری علم و مهارت چندان دشوار نیست، انسان جهان را از صافی ذهن خود تحلیل و تفسیر کرده و اطلاعات را گزینشی پردازش می‌کند، به صبغه خود درمی‌آورد و به خاطر می‌سپارد و برای اینکه تا حد امکان ارتباطش با دنیای بیرون و علم منطبق با واقعیات باشد، می‌بایست بدانند که اطلاعاتی که در برابر او قرار می‌گیرند؛ دستخوش چه حوادثی در ذهن می‌شوند (فرجامی، ۱۳۹۲). از این رو خودشناسی و کسب هویت سالم را می‌توان، مقدمه‌ای برای شناخت درست جهان در همه ابعاد آن تلقی نمود (براکت^۱، ۲۰۱۴).

روانشناسان معتقدند که هر فراگیرنده‌ای درباره یادگیری و ماهیت علمی که فرا می‌گیرد، نظریه‌ای شخصی دارد و هر مقدار هم درباره نظریات علمی مربوط به یادگیری بدانند در نهایت از مدل ذهنی و عقاید خود، پیروی می‌کند و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد و روشی که برای یادگیری اتخاذ می‌کند، تحت تأثیر آن پنداشت‌ها است. پس مطلوب آن است که هر فراگیرنده در هر مقطعی که هست، در چهارچوب هویتی خود، خرده هویتی آکادمیک نیز داشته باشد (فرجامی، ۱۳۹۲).

فراگیرنده بدون اینکه نقش خود را بپذیرد و از آن استقبال کند، نمی‌تواند حجم وسیعی از اطلاعات را به‌طور شایسته فراگیرد. برای موفق شدن و پایداری آموخته‌ها در فرآیند یادگیری باید آن را با ماهیت انسان و نیازهای شخصی و شخصیتی همساز کرد و به تدریج سرشته امور را به دست خود وی داد و این کار میسر نیست مگر اینکه تصویری که فراگیرنده از خود می‌سازد همسان با تصویری باشد که به‌حق؛ عنوان فراگیرنده واقعی به آن اطلاق می‌شود (همان منبع).

حصول چنین خواسته‌هایی مستلزم شناخت، درک و آگاهی بیشتر نسبت به یادگیری و انگیزش و به عبارت دیگر فرآیندهای شناختی و انگیزشی است. شناخت دربرگیرنده پاره‌ای از توانایی‌ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک کردن، تشخیص دادن و تفکر می‌باشد و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، انگیزش و ارزش‌گذاری ارتباط دارد.

براکت (۲۰۱۴) در نظریه خود با عنوان سیستم‌های شناختی متعامل (ICS) ذهن را دارای وجوه چندگانه‌ای معرفی کرد که مسئول دریافت و پردازش اطلاعات جدید به‌صورت شناختی و هیجانی است. مؤلفه اصلی مدل (ICS) آگاهی فراشناختی است. آگاهی فراشناختی یعنی اینکه فرد بتواند به‌جای آنکه افکار و احساسات منفی را بخشی از خویشتن خود بداند، آن‌ها را به‌عنوان وقایعی تجربه کند که در حال گذر از پرده ذهن هستند. ذهن آگاهی کیفیتی از بیداری است که در آن ما از آگاه بودن خود آگاه می‌شویم، یعنی می‌فهمیم که داریم می‌فهمیم، یعنی وقتی داریم فکر می‌کنیم، متوجه می‌شویم که در حال فکر کردن هستیم و به زبان ساده هم موضوعی را که راجع به آن فکر می‌کنیم، می‌بینیم، هم متوجه پدیده تفکر و هم متوجه فکرکننده، هستیم. ذهن آگاهی تنها یک ایده خوب نیست؛ بلکه شیوه‌ای برای زندگی است؛ این شیوه با دعوت به لحظه کنونی، حضوری بیشتر و قضاوتی کمتر، در افراد ایجاد می‌کند. مشاهده افکار با نگره داشتن آن‌ها در فضایی بزرگ‌تر، فکرها را تسکین می‌دهد و پراکنده می‌کند. ذهن پر جوش و خروش آرام می‌شود، نه به این خاطر که فکرها آرام شده‌اند بلکه به این خاطر که به آن‌ها اجازه داده شده، حداقل برای یک لحظه، همان‌طور که هستند، باشند (کریستلو و همکاران، ۲۰۱۴).

با توجه به اینکه ذهن آگاهی به‌عنوان یک سبک زندگی، همخوان با فطرت طبیعی انسان، قابلیت این را دارد که بر سیستم هیجانی افراد یعنی افکار، حس‌های بدنی، احساسات خام و تکانه‌های عمل افراد تأثیرگذار باشد، نگاه آن‌ها را به زندگی دگرگون می‌کند و کیفیت ارتباط آن‌ها را با خود، دیگران و دنیا با پذیرشی شفقت‌آمیز و واقع‌بینانه ارتقا می‌بخشد (ویدیارچی^۲ و ریسکی^۳، ۲۰۱۴). ذهن

¹⁹ - Beraket

² - Williams

²¹ - Riecke

آگاهی ضمن اینکه به فرد کمک می‌نماید تا بفهمد چگونه آرامش و رضایت را دوباره از عمق وجودش کشف کرده و آن را بازندگی روزمره‌اش آمیخته و به سبک زندگی‌اش مبدل نماید؛ به او کمک می‌کند تا به تدریج خود را از نگرانی، اضطراب، خستگی، افسردگی و نارضایتی نجات دهد. افراد با استفاده از ذهن آگاهی مهارت‌های نظم‌بخشی هیجانی را پرورش می‌دهند. یکی از این مهارت‌های نظم‌بخشی هیجانی ارزیابی مجدد است که از طریق آن، یک موقعیت را رویداد از نو شکل می‌گیرد اما این بار در قالبی مثبت‌تر و با بار هیجانی کمتر (گروسمن^۱، ۲۰۱۴).

بی‌تردید یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های انسان موفق کسب مهارت‌های لازم برای مدیریت بر خود (رفتار، هیجان، ذهن و ...) است. هر چند ایجاد تعادل در این رابطه در فضایی مثبت و سازنده پدیده‌ای ایستا نیست، بلکه نیازمند تلاش و دقت و مبارزه مستمر با ناکامی‌ها و تلخی‌ها است. به عبارت دیگر تلاش فراوانی با بهره‌گیری از مکانیسم‌های خودتنظیمی و رهبری بر خود، مورد نیاز است تا بتوان خود را کم و بیش در فضای روانی و فکری مثبتی قرار داد. براکت (۲۰۱۴) خاطر نشان ساخت که، ذهن آگاهی باعث آگاهی از کلیه‌ی رویدادهای هیجانی و شناختی آن‌گونه که رخ می‌دهند، می‌گردد. لینهان^۲ (۲۰۱۳) مطرح می‌سازد که مشاهده بدون قضاوت، فرصت شناخت پیامدهای یک رفتار را ممکن می‌سازد. این شناخت، تغییرات رفتاری مؤثری را به دنبال خواهد داشت، به‌ویژه کاهش تکانشوری و رفتارهای ناسازگارانه. هم‌چنین در خصوص داشتن «یک حضور ذهن» در زمان حال، بیان می‌کند که این مهارت باعث ایجاد کنترل توجه می‌گردد و مهارت مفیدی برای افرادی است که در تکمیل تکالیف مهم به علت حواس‌پرتی ناشی از نگرانی‌ها، خاطرات یا خلق‌های منفی مشکل دارند (گروسمن^۳، ۲۰۱۴).

طبق نظر آرچر^۳ (۲۰۱۳) نحوه برداشت و واکنش فرد نسبت به دنیای پیرامون تحت تأثیر هدف‌گرایی، قرار دارد. هدف‌گرایی بیان‌کننده الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد رفتاری او را تعیین می‌کند و سبب می‌شود تا نسبت به برخی از موقعیت‌ها گرایش بیشتری داشته و در آن موقعیت‌ها به‌گونه‌ای خاص عمل کند (آمز^۴، ۲۰۱۳). جهت‌گیری هدف به‌عنوان فرآیندی پویا در هر لحظه، شناخت، احساس و فرآیندهای انگیزشی را در فرآیندهای یادگیری ترکیب می‌نماید (الیوت و دیویک، ۲۰۱۰). از نظر ماهر^۵ (۲۰۱۲) نوع جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوت می‌شود که مقدار انگیزش ما را برای رسیدن به آن به هدف، تعیین می‌کند (دادوند، ۱۳۹۲). در فرآیند یادگیری ما شاهد دو نوع جهت‌گیری هدف تسلط (تکلیف‌مدار^۶) و جهت‌گیری عملکردی^۷ (خود‌درگیر^۸) می‌باشیم. این اهداف، مبتنی بر باورها، ارزیابی‌ها و برداشت‌های برداشت‌های شخصی از تجربیات گذشته، شرایط محیط یادگیری و تکلیف بوده، هم‌چنین چهارچوبی را برای چگونگی تفسیر حوادث و برخورد با آن‌ها از طریق الگوهای متفاوت عاطفی، شناختی و رفتاری منجر می‌شود. در هدف تسلط، افراد به دنبال رشد و تسلط بر مهارت‌ها و دانش بوده که با برخی از ویژگی‌های انگیزش درونی، همراه می‌باشد، این جهت‌گیری بر اساس تمرکز بر روی یادگیری، تسلط بر تکلیف، استفاده از استراتژی‌های عمیق پردازش اطلاعات و تلاش فراوان برای نظم‌بخشی به فرآیند یادگیری تعریف می‌شود در حالی که هدف عملکردی، بر روی بهتر از دیگران بودن و اثبات توانایی به دیگران، متمرکز است. دو نوع الگوی

^۱ -Grosman

^۲ - Linehan

^۳ -Archer

^۴ - Ames

^۵ - Maher

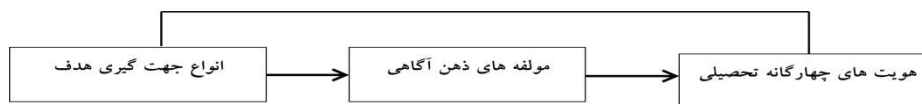
^۶ - Task- involved

^۷ - Performance

^۸ - Ego- involved

هدف عملکردی- رویکردی و هدف عملکردی- اجتنابی وجود دارد؛ افرادی که برای بهتر شدن از دیگران و نیز اثبات شایستگی، برانگیخته می‌شوند؛ هدف عملکردی- رویکردی دارند اما افرادی که به گونه‌ای منفی برانگیخته می‌شوند تا از شکست و یا ناشایستگی پرهیز کنند، هدف عملکردی- اجتنابی دارند. همچنین دو نوع الگوی هدف تسلط وجود دارد؛ در الگوی تسلط- رویکردی دانش‌آموزان بر تکلیف و یادگیری عمیق متمرکز می‌باشند در حالی که در الگوی تسلط- اجتنابی دانش‌آموزان به دلیل داشتن ملاک‌ها و استانداردهای بالای خود و نه به خاطر رقابت با دیگران، از تکلیف اجتناب می‌کنند (دادوند، ۱۳۹۲).

جهت‌گیری‌ها در واقع خط مشی فراگیری است که دانش‌آموزان برای یادگیری و رقابت با دیگران به کار می‌گیرند و روشی است که فرد بر اساس آن در مورد شایستگی‌های خود قضاوت می‌کند و موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوت می‌شود (الیوت به نقل از خرماپی، ۱۳۹۲). جهت‌گیری هدف را نباید با اهداف رفتاری خاصی که افراد برمی‌گزینند، یکسان انگاشت چرا که؛ اهداف خاص در واقع نتایج خاصی هستند که فرد قصد رسیدن به آن‌ها را دارد اما هدف‌گرایی تبیین‌کننده انگیزه‌ای است که در پس رسیدن به آن دنبال می‌شود. با توجه به نقش محوری جهت‌گیری هدف و اهمیت آن در فرآیند یادگیری؛ این سازه‌حجم بالایی از مطالعات را به خود اختصاص داده است. دهقانی نازوانی و زارع پور (۱۳۹۵)، نوشادی (۱۳۹۴)، دلاور؛ اسماعیلی؛ حسوندی و حسوند (۱۳۹۴)، فولاد چنگ و آب روشن (۱۳۹۴) در مطالعاتی که انجام داده‌اند نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. اما اگرچه مسئله هویت، از جمله مسائل مهم در زمینه تحصیلی است و هماهنگی میان نیازها و انتظارات نوجوان با ویژگی‌های مدرسه می‌تواند به گسترش حوزه دانش مرتبط با خود نوجوان کمک کند و این فرض پذیرفته شده است که موفقیت در انجام تکالیف درسی از یکسو از عوامل اساسی در رشد هویت جوانان و از سوی دیگر در انگیزه دستیابی به اهداف؛ تأثیر دارد (شکوهی نسب، ۱۳۹۳) و در صورت وجود چنین هویتی در فرد، نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید، همچنین با این احساس موانع موجود در راه موفقیتی پس از دیگری برداشته می‌شود (حاجی خیاط به نقل از گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴) و با علم به اینکه روند کنترل شخصی فراگیر در جریان یادگیری بر چگونگی شکل‌گیری تعهدات شخصی او نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی و همچنین چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به‌منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی تأثیرگذار است؛ به تدریج زمینه تبدیل شدن فرد به بزرگ‌سالی برخوردار از خودپنداری منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع را فراهم می‌آورد و به او کمک می‌کند که با نقد آمال، عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصی برسد و با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را بیابد، نقش خود را به‌عنوان یک یادگیرنده واقعی بپذیرد و با استفاده از آن؛ حجم وسیعی از اطلاعات را به‌طور شایسته فراگیرد. همچنین توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی فراگیران و با توجه به اینکه ساختار هویتی یا پنداره فرد از خودش، عامل مهمی است که ارتباطش با جهت‌گیری هدف به گونه‌ای ضمنی و نظری مورد تأکید قرار گرفته است (بویکرتس، ۱۹۹۸، مارکوس و ویتایاما، ۱۹۹۱) اما شواهد پژوهشی و تجربی چندانی پیرامون چگونگی تأثیر این دو سازه و همچنین سایر عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق در فراگیران در دسترس نیست. لذا هدف از پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های ذهن آگاهی در رابطه بین انواع جهت‌گیری هدف با هویت‌های چهارگانه تحصیلی مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) است.



شکل (۱): مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع طرح‌های همبستگی (رگرسیون) است که با رویکرد مدل‌یابی معادلات ساختاری انجام شده است و در آن از آمار استنباطی به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی فرآیندهای تحقیق استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ که بالغ بر ۵۰۰ نفر بوده‌اند، تشکیل می‌دهد و نمونه پژوهش حاضر شامل ۲۱۶ دانش‌آموز دختر و پسر متوسطه نهبندان بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا شهرستان نهبندان به چهار بخش شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم گردید و سپس از هر بخش دو مدرسه و از هر مدرسه یک پایه به‌طور تصادفی انتخاب و کلیه دانش‌آموزان آن پایه مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار

پرسش‌نامه پایگاه هویت تحصیلی واس و ایساکسون. این پرسش‌نامه توسط واس و ایساکسون (۲۰۰۸) تدوین گردید و در سال (۱۳۹۰) توسط حجازی و همکاران به فارسی ترجمه شد. این ابزار دارای چهار خرده‌مقیاس و ۴۰ گویه است که روی طیف‌های درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. آزمودنی پس از خواندن هر سؤال می‌تواند با انتخاب گزینه (هیچ شباهتی به من ندارد) تا گزینه (خیلی شبیه من است)، نظر خود را اعلام می‌کند. گزینه‌ها از ۱ تا ۵ نمره گذاری می‌شود. نمره هر خرده‌مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن خرده‌مقیاس به دست می‌آید. حداقل نمره در هر خرده‌مقیاس ۱۰ و حداکثر ۵۰ می‌باشد.

واس و ایساکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌های دیررس، زودرس، مغشوش و موفق به ترتیب $0/85-0/77-0/76$ و $0/76$ برازش کرده‌اند. در پژوهش دستجردی (۱۳۹۰) نیز به‌منظور برآورد شاخص پایایی، ضریب آلفای کرونباخ تعیین گردید و پایایی هریک از خرده‌مقیاس‌های هویت تحصیلی مغشوش، هویت تحصیلی زودرس، هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی موفق به ترتیب $0/86-0/83-0/90$ و $0/85$ به دست آمد. همچنین پایایی پرسشنامه هویت تحصیلی در مطالعه گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هویت تحصیلی موفق $0/85$ ، هویت دیررس $0/72$ ، هویت سردرگم $0/71$ و هویت زودرس $0/59$ به دست آمد.

در پژوهش واس و ایساکسون (۲۰۰۸) روایی سازه این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت. در پژوهش حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰) برای تعیین روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی بر اساس روش معمول (ML) استفاده شد که نتایج نشان دهنده برازش مناسب الگو و معنی‌داری همه بارهای عاملی در سطح خطای کمتر از $0/01$ بوده‌اند. در پژوهش حاضر نیز، به‌منظور تعیین پایایی پرسشنامه، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و ضریب پایایی برای هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی دیررس، هویت تحصیلی زودرس و مغشوش به ترتیب $0/70-0/73-0/69$ و $0/65$ و برای کل پرسشنامه $0/80$ برآورد گردید.

پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران. این پرسش‌نامه توسط میدگلی^۱ و همکاران (۱۹۹۸) تهیه شده است و دارای ۱۸ گویه و سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدف تسلط‌یاب؛ عملکردی و اجتنابی می‌باشد. آزمودنی پس از خواندن هر سؤال می‌تواند با انتخاب گزینه (کاملاً موافقم) تا گزینه (نظری ندارم)، نظر خود را اعلام کند. گویه‌ها بر اساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم=۰ تا کاملاً موافقم=۵ نمره گذاری می‌شود و از مجموع نمرات عبارات مربوط به هر مقیاس، نمره آن مقیاس به دست می‌آید.

¹. Midgley

پرسش‌نامه مذکور توسط دوسون و مک لزنزی (۲۰۱۱) به شیوه تحلیل عاملی بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ برای آن به دست آمد (به نقل از خسروی صالح بابری و دشت بزرگی، ۲۰۱۶: ۸۹). در پژوهش حسینی و لطیفیان (۱۳۸۹) به منظور پایایی این پرسش‌نامه از روش همسانی درونی استفاده شد که میزان ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۴ و برای خرده مقیاس‌ها بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۷ به دست آمد.

در پژوهش حسینی و لطیفیان (۱۳۸۹) به منظور بررسی روایی از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد که مقدار ضریب KMO برابر با ۰/۸۴ و شی آزمون کرویت بارتلت ۹۹۰/۵۵ محاسبه شد که بیان می‌کند در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار بوده است. در پژوهش حاضر نیز، به منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد و آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس تسلط یاب؛ ۰/۹۰، برای خرده مقیاس عملکردی؛ ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس اجتنابی؛ ۰/۷۵ و برای کل پرسش‌نامه؛ ۰/۹۳ به دست آمد.

پرسش‌نامه پنج وجهی ذهن آگاهی. این پرسشنامه یخود سنجی ۳۹ آیتی، توسط بائرا و همکارانش (۲۰۱۰) از طریق تلفیق گویه‌هایی از پرسشنامه‌ی ذهن آگاهی فریبرگ، مقیاس هوشیاری و توجه ذهن آگاه، مقیاس ذهن آگاهی کنجوقی، مقیاس تجدید نظر شده ذهن آگاهی شناختی و عاطفی، و پرسشنامه‌ی ذهن آگاهی سوتامپتون، با استفاده از رویکرد تحلیل عاملی، تحول یافته است. پرسش‌نامه تحول یافته، شامل ۵ عامل مشاهده، عمل توأم با هوشیاری، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی، توصیف و غیرواکنشی بودن می‌باشد.

در پژوهش بائرا و همکاران (۲۰۱۰) همسانی درونی عامل‌های پرسشنامه خوب بوده است و پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مشاهده ۰/۸۳، توصیف ۰/۹۱، غیرواکنشی بودن ۰/۷۵، عمل با هوشیاری ۰/۸۷ و غیرقضاوتی بودن ۰/۸۷ گزارش شده است. بر اساس نتایج، همسانی درونی عامل‌ها مناسب بوده و ضریب آلفا در گستره‌ای بین ۰/۷۵ (در عامل غیرواکنشی بودن) تا ۰/۹۱ (در عامل توصیف) قرار داشته است، همچنین، همبستگی بین عامل‌ها متوسط و در همه موارد معنی دار بود و در طیفی بین ۰/۱۵ تا ۰/۳۴ قرار داشته است. در مطالعه دهقانی و همکاران (۱۳۹۰)، پایایی این پرسشنامه در کل و برای مؤلفه‌های آن بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۳ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه در جمعیت غیر بالینی جامعه ایران است (به نقل از احمدوند، ۲۰۱۱).

همچنین در مطالعه‌ای که بر روی اعتبار یابی و پایایی این پرسشنامه در ایران انجام گرفت، ضرایب همبستگی آزمون-باز آزمون پرسشنامه FFMQ در نمونه ایرانی بین $r=0/57$ مربوط به عامل غیرقضاوتی بودن و $r=0/84$ عامل مشاهده، مشاهده گردید و ضرایب آلفا در حد قابل قبولی بین $\alpha=0/55$ مربوط به عامل غیرواکنشی بودن و $\alpha=0/83$ مربوط به عامل توصیف، به دست آمد (احمدوند، ۲۰۱۱). در پژوهش گل پور چمرکوهی و محمد امینی ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز به منظور تعیین پایایی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه گردید و برای مؤلفه‌های غیرواکنشی، توصیف، مشاهده، عمل همراه با هوشیاری و غیرقضاوتی بودن به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۱ و برای کل آن نیز ۰/۷۱ به دست آمد.

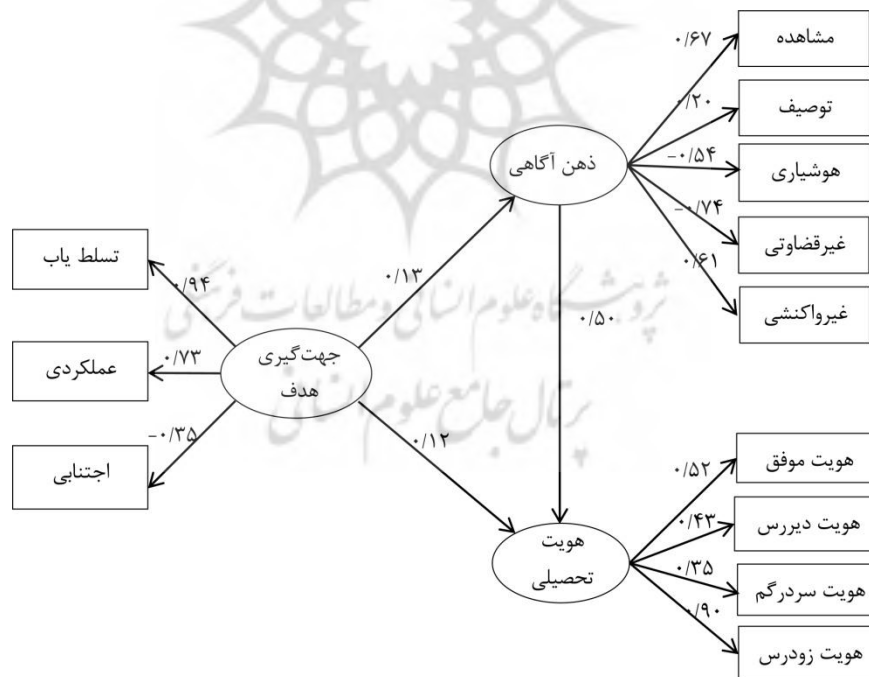
یافته‌ها

برای بررسی رابطه جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی به میانجی‌گری ذهن آگاهی، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج به شرح زیر است:

جدول (۱): شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به مدل نقش میانجی‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی

نام شاخص	اختصار	مقدار	برازش قابل قبول
سطح تحت پوشش کای دو	Chi-square	۵/۰۵	بزرگ‌تر از ۵ درصد
شاخص نیکویی برازش	GFI	۰/۹۱	> ۰/۹
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده	AGFI	۰/۹۵	> ۰/۹
شاخص برازش هنجار نشده	NNFI	۰/۹۵	> ۰/۹
شاخص برازش هنجار شده	NFI	۰/۹۳	> ۰/۹
شاخص برازش تطبیقی	CFI	۰/۹۶	> ۰/۹
شاخص برازش نسبی	RFI	۰/۹۲	> ۰/۹
شاخص برازش فزاینده	IFI	۱/۶۶	> ۱
شاخص برازش مقتصد هنجار شده	PNFI	۰/۵۹	> ۰/۵
ریشه میانگین مربعات خطای برآورد	RMSEA	۰/۰۹	< ۰/۱
کای مربع بهنجار شده	CMIN	۱/۵۱	مقداری بین ۱ تا ۳

چون شاخص‌های نیکویی برازش (GFI)، برازش تطبیقی (CFI)، برازش هنجار شده (NFI) و ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) در فاصله اطمینان قرار گرفت، حاکی از تقریب قابل قبول مدل در جامعه است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی (CMIN) نیز بین ۱ تا ۳ دست آمد که مطابق با ملاک‌های پیشنهادی بایرن عدد کمتر از ۳ را نشان داد و می‌توان استنباط نمود مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد.



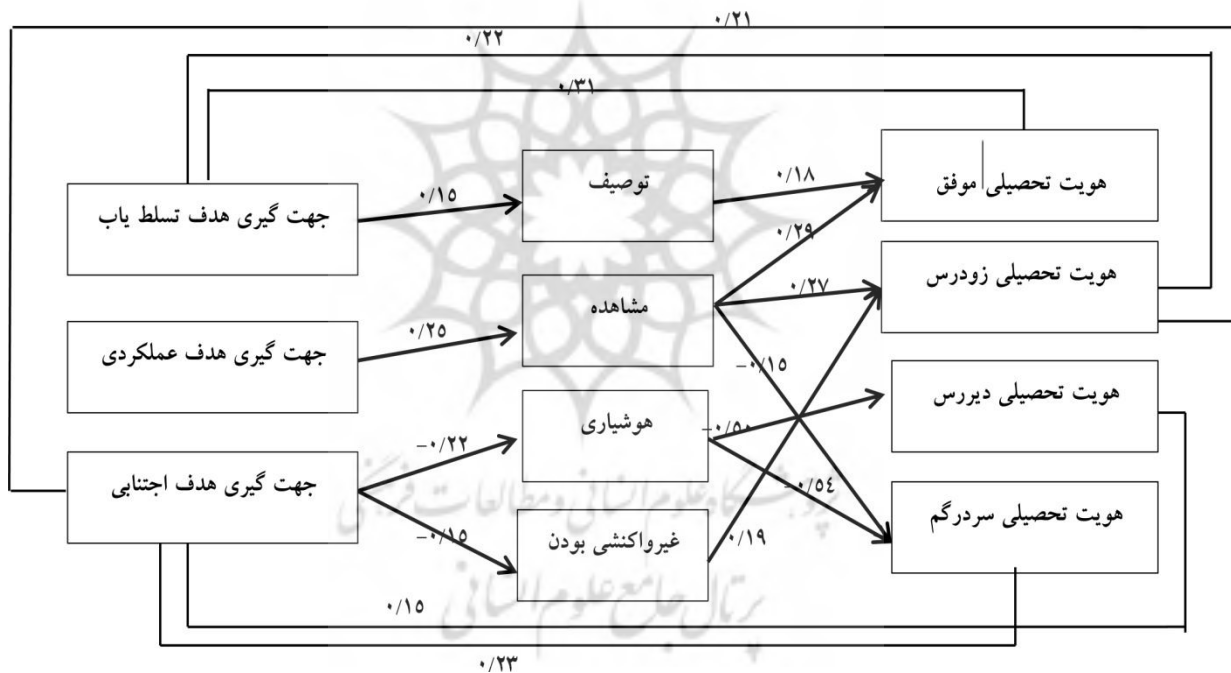
شکل (۱): مدل نقش میانجی‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان

جدول (۲): اثرات مستقیم و غیرمستقیم جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی در دانش‌آموزان (از طریق ذهن آگاهی)

مسیر	اثر مستقیم بر هویت تحصیلی	اثر مستقیم بر ذهن آگاهی	اثر غیرمستقیم بر هویت تحصیلی از طریق ذهن آگاهی	اثر کل
جهت‌گیری هدف	۰/۱۲	۰/۱۳	۰/۰۷	۰/۱۹

نتایج نشان داد بین جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی هم به‌طور مستقیم و هم غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجی ذهن آگاهی رابطه وجود دارد. ولی با توجه به ضعیف بودن شاخص‌های برازش، می‌توان گفت ذهن آگاهی در رابطه بین جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی در دانش‌آموزان، نقش میانجی‌گری ضعیفی دارد.

با توجه به اینکه بین جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی به‌واسطه‌گری ذهن آگاهی رابطه وجود دارد، به‌منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی هویت تحصیلی و بررسی نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی بر اساس مبانی نظری و پیشینه تحقیقاتی، مدلی طراحی شد که از ۳ متغیر برون‌زای (جهت‌گیری هدف تسلط یاب، جهت‌گیری هدف عملکردی و جهت‌گیری هدف اجتنابی) و ۵ متغیر واسطه‌ای (توصیف، مشاهده، هوشیاری، غیرواکنشی بودن، و ۴ متغیر درون‌زای (هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی زودرس، هویت تحصیلی دیررس، هویت تحصیلی سردرگم) تشکیل شده است. این مدل به روش تحلیلی مسیر و با استفاده از نرم افزار لیزرل مورد آزمون قرار گرفت. الگوی علی به دست آمده در شکل ۲ نشان داده شده است. در این شکل، ضرایب رگرسیون استاندارد بتا بر روی مسیرها گزارش شده است.



شکل (۲): نقش واسطه‌ای مؤلفه‌های ذهن آگاهی در رابطه‌ی بین انواع جهت‌گیری هدف با هویت‌های چهارگانه تحصیلی

شاخص‌های برازش نیکویی مدل تحلیل مسیر پژوهش عبارت است از $P=0/3$ ، $df=1$ ، $X^2=1/15$ بود که بیانگر برازندگی مدل در جامعه آماری می‌باشد. به‌منظور تعیین مناسب بودن مدل با داده‌ها از شاخص‌های برازندگی استفاده شد که نتایج نشان داد مقدار شاخص نیکویی برازش $GFI=1$ و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده $AGFI=0/97$ می‌باشد که نشان دهنده برازندگی مناسب مدل با داده‌ها است.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، شکل (۲) اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده به دست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول (۲) آورده شده است.

جدول (۲): اثر مستقیم؛ غیرمستقیم؛ کل و واریانس تبیین شده متغیرهای پژوهش

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر مؤلفه توصیف ذهن آگاهی از: جهت گیری هدف تسلط یاب	۰/۱۵	-	۰/۱۵	۰/۲
بر مؤلفه مشاهده ذهن آگاهی از: جهت گیری هدف عملکردی	۰/۲۵	-	۰/۲۵	٪۶
بر مؤلفه هوشیاری ذهن آگاهی: جهت گیری هدف اجتنابی	-۰/۲۲	-	-۰/۲۲	٪۴
بر مؤلفه غیرواکتشی بودن ذهن آگاهی از: جهت گیری هدف اجتنابی	-۰/۱۵	-	-۰/۱۵	٪۲
بر هویت تحصیلی موفق از: مؤلفه توصیف ذهن آگاهی	۰/۱۸	-	۰/۱۸	٪۱۵
مؤلفه مشاهده ذهن آگاهی	۰/۲۹	-	۰/۲۹	
جهت گیری هدف تسلط یاب	۰/۳۱	۰/۰۳	۰/۳۴	
جهت گیری هدف عملکردی	-	۰/۰۷	۰/۰۷	
بر هویت تحصیلی زودرس از: مؤلفه مشاهده ذهن آگاهی	۰/۲۷	-	۰/۲۷	٪۱۴
مؤلفه غیرواکتشی بودن ذهن آگاهی	۰/۱۹	-	۰/۱۹	
جهت گیری هدف اجتنابی	-	۰/۰۷	۰/۰۷	
جهت گیری هدف عملکردی	۰/۲۱	-۰/۰۳	۰/۱۸	
جهت گیری هدف تسلط یاب	۰/۲۲	-	۰/۲۲	
بر هویت تحصیلی دیررس از: مؤلفه هوشیاری ذهن آگاهی	-۰/۵۰	-	-۰/۵۰	٪۲۴
جهت گیری هدف اجتنابی	۰/۱۵	۰/۱۱	۰/۲۶	
بر هویت تحصیلی سردرگم از: مؤلفه هوشیاری ذهن آگاهی	-۰/۵۴	-	-۰/۵۴	٪۲۸
مؤلفه مشاهده ذهن آگاهی	-۰/۱۵	-	-۰/۱۵	
جهت گیری هدف اجتنابی	۰/۲۳	-۰/۱۱	۰/۱۲	
جهت گیری هدف عملکردی	-	۰/۰۴	۰/۰۴	

متغیرهای جهت گیری هدف تسلط یاب، عملکردی و اجتنابی همان گونه که در شکل (۲) مشاهده می‌شود به صورت مستقیم بر انواع مؤلفه‌های ذهن آگاهی به جز غیرقضاوتی بودن تأثیر داشته‌اند. متغیر جهت گیری هدف تسلط یاب به طور مستقیم بر مؤلفه توصیف (۰/۱۵)، جهت گیری هدف عملکردی به صورت مستقیم بر مؤلفه مشاهده (۰/۲۵)، و جهت گیری هدف اجتنابی به صورت مستقیم بر مؤلفه غیرواکتشی (۰/۱۵) و مؤلفه هوشیاری ذهن آگاهی (۰/۲۲) تأثیر داشته است.

در بررسی تأثیر مؤلفه‌های ذهن آگاهی بر انواع هویت‌های چهارگانه تحصیلی شکل (۲) نشان داد که؛ مؤلفه توصیف تنها بر هویت تحصیلی موفق (۰/۱۸) و مؤلفه غیرواکتشی تنها بر هویت تحصیلی زودرس (۰/۱۹) تأثیر داشته است. مؤلفه مشاهده (۰/۲۹) از هویت تحصیلی موفق (۰/۲۷) از هویت تحصیلی زودرس و (۰/۱۵) از هویت تحصیلی سردرگم و مؤلفه هوشیاری (۰/۵۰) از هویت تحصیلی دیررس و (۰/۵۴) از هویت تحصیلی سردرگم را پیش‌بینی نموده است.

در پاسخ به این سؤال که آیا مؤلفه‌های ذهن آگاهی می‌توانند به عنوان واسطه‌ای بین انواع جهت گیری هدف و هویت‌های چهارگانه تحصیلی قرار بگیرند، نتایج حاصل از شکل (۲) و نمودار (۲) نشان داد که مؤلفه توصیف واسطه بین جهت گیری هدف تسلط و هویت تحصیلی موفق است به گونه‌ای که اثر غیرمستقیم جهت گیری هدف تسلط یاب بر هویت تحصیلی موفق (۰/۰۳) و اثر کل آن (۰/۳۴)

بوده است. اثر غیرمستقیم متغیر جهت‌گیری هدف عملکردی بر هویت تحصیلی زودرس به واسطه‌گری مشاهده (۰/۰۳) و اثر کل آن (۰/۱۸)، اثر غیرمستقیم متغیر مذکور بر هویت تحصیلی موفق (۰/۰۷) و اثر کل آن (۰/۰۷) و همچنین اثر غیرمستقیم آن بر هویت تحصیلی سردرگم به واسطه‌گری مشاهده (۰/۰۴) و اثر کل آن (۰/۰۴) بوده است. مؤلفه هوشیاری واسطه‌ی بین جهت‌گیری هدف اجتنابی با هویت‌های تحصیلی سردرگم و دیررس است به گونه‌ای که اثر غیرمستقیم جهت‌گیری هدف اجتنابی بر هویت تحصیلی سردرگم (۰/۱۱) و اثر کل آن (۰/۱۲) و همچنین اثر غیرمستقیم متغیر مذکور بر هویت تحصیلی دیررس (۰/۱۱) و اثر کل آن (۰/۲۶) می‌باشد. همچنین جهت‌گیری هدف اجتنابی با واسطه‌گری مؤلفه‌ی غیرواکنشی ذهن آگاهی هویت تحصیلی زودرس را تبیین می‌نماید به گونه‌ای که اثر غیرمستقیم آن بر هویت تحصیلی زودرس (۰/۰۷) و اثر کل آن نیز (۰/۰۷) بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

بررسی نتایج پژوهش نشان داد متغیر جهت‌گیری هدف هم به‌طور مستقیم و هم با واسطه‌گری ذهن آگاهی بر هویت تحصیلی تأثیر دارد. همسو با این نتایج، مقصودی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند که بین سبک هویت و بعد تعهد با وضعیت تحصیلی، ارتباط آماری معناداری وجود دارد. جوکار و لطیفیان (۱۳۹۰) در پژوهشی به‌منظور تعیین قدرت پیش‌بینی ابعاد هویت در ارتباط با هریک از انواع جهت‌گیری هدف؛ به این نتیجه دست یافتند که بین این دوسازه ارتباط معناداری وجود دارد و هریک از انواع جهت‌گیری هدف به‌وسیله بعد خاصی از هویت پیش‌بینی می‌شوند.

جونگ، وانگو هانگ (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف یادگیری به‌طور مثبت با خواسته‌های بازخورد خودمنفی، خودمثبت و مثبت دیگر در ارتباط است، جهت‌گیری هدف عملکردی ارتباط مثبتی با خواسته‌های بازخورد مثبت و منفی دیگر و جهت‌گیری هدف اجتنابی، ارتباط مثبتی با بازخورد خود منفی دارد.

این یافته حاکی از آن است که نوع اهدافی که دانش‌آموزان در زمینه تحصیلی انتخاب می‌کنند، مقدار انگیزش آن‌ها را برای رسیدن به آن هدف تعیین می‌کند و الگوی معینی از باورهایی را شکل می‌دهد که سبب می‌شود فرد به شیوه‌های مختلف گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و پاسخی را ارائه بدهد، همچنین مبین انگیزه فرد از تحصیل و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او در موقعیت‌های تحصیلی است که او را در به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف و دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی در کار، هدایت می‌کند. این جهت‌گیری هدف با تأثیرگذاری بر بازنمایی‌های شناختی از آنچه که افراد تلاش می‌کنند؛ انجام بدهند و یا می‌خواهند به آن برسند، زمینه شکل‌گیری نظریه‌ای شخصی را فراهم می‌کند که بی‌تردید هر یادگیرنده درباره یادگیری و ماهیت علمی که فرا می‌گیرد از این مدل ذهنی و عقاید شخصی خود پیروی نموده و فعالیت‌هایی که انجام می‌دهد و روشی که اتخاذ می‌کند، تحت تأثیر آن پنداشت‌ها است و این پنداشت‌ها که بر سلامت ذهنی؛ عاطفی و رفتاری افراد، سازماندهی نیازها، توانایی‌ها، علایق و تمایلات خود و چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به‌منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی؛ هدف و جهت‌گیری زندگی تأثیرگذار است؛ به تدریج زمینه تبدیل شدن فرد به بزرگ‌سالی برخوردار از خودپنداره منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع را فراهم می‌آورد و به او کمک می‌کند که با نقد آمال، عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصی برسد و با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را بیابد، نقش خود را به‌عنوان یک یادگیرنده واقعی بپذیرد و با استفاده از آن، حجم وسیعی از اطلاعات را به‌طور شایسته فراگیرد.

نتایج حاصل از بررسی تأثیر خرده متغیرهای جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی با واسطه‌گری ذهن آگاهی نشان داد که: کسب نمره بالا در مؤلفه توصیف (پیش‌بینی شده توسط جهت‌گیری هدف تسلط یاب) به همراه مؤلفه مشاهده (پیش‌بینی شده توسط جهت‌گیری هدف عملکردی) می‌تواند شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق را در دانش‌آموزان تبیین نمایند. دانش‌آموزان با اتخاذ

جهت‌گیری هدف تسلط ضمن ایجاد الگوهای انطباقی و رفتار سازگارانه (حل مسئله؛ لذت بردن از انجام تکلیف و استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری) با کاربرد فعالانه راهبردهای شناختی و فراشناختی زمینه تسلط و تبحر کامل بر مفاهیم درسی را برای خویش، فراهم می‌آورند و با دقت و ظرافت بیشتری باورهای انگیزشی خود را تنظیم می‌کنند. این دانش‌آموزان علاقه درونی به یادگیری دارند و وقت بیشتری را برای یادگیری صرف می‌کنند، یادگیری و ارتقای توانایی از طریق تلاش؛ را ذاتاً ارزشمند می‌دانند و به خود یادگیری به‌عنوان یک هدف ارزشمند می‌نگرند و برای استفاده بهینه از شناخت و یادگیری‌های خود؛ به‌طور هوشیارانه از مهارت‌های فراشناختی استفاده می‌کنند. این فعالیت‌ها به تدریج زمینه تعمق عمیق بر روی مفاهیم و محتوا و افزایش ظرفیت توجه و آگاهی پیگیرانه و هوشمند فراتر از تفکر را برای آنان؛ فراهم می‌آورد و با حضور ذهن و آگاهی در لحظه‌ی جاری، توجیه تکلیف و تمرکز بر روی بخش مهم تکلیف، سازماندهی مواد درسی و با انجام دادن تکلیف به‌صورت خودآگاه و تمرین به‌صورت هدفمند و آگاهانه؛ توانایی نظام پردازش اطلاعات آن‌ها، افزایش می‌یابد به گونه‌ای که توانایی نام‌گذاری تجربه‌های بیرونی با کلمات مربوط را به دست می‌آورند و در حیطه‌ی تحصیلی نیز این امکان برای آن‌ها فراهم می‌آید که کلیه عواملی را که فرا می‌گیرند را به طریقی نو برای اخذ یک معنی جدید و نوظهور با یکدیگر ترکیب کنند، و با در هم آمیختن دوباره‌ی قسمت‌هایی از تجارب گذشته با مطالب جدید و بازسازی آن به‌صورت یک کل تازه و نسبتاً انسجام یافته؛ بروز معنی تازه و ساختی را که قبلاً وجود نداشته است را میسر سازند. این توانایی همگام با جهت‌گیری هدف عملکردی، که بر نوع استفاده از راهبردهایشان تأثیر می‌گذارد و سبب می‌شود که این گونه افراد، به علت عدم درگیر شدن در تکلیف یادگیری پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش را برگزینند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع، تمایل به رقابت کردن با دیگران، برتر نشان دادن خود در ملاک‌ها، انگیزش بیرونی و کسب نمره و تائید استاد؛ باشند و تمام تلاش و تمرکز خود را در رسیدن به این اهداف؛ متمرکز کنند. از سوی دیگر چون می‌خواهند از ناشایسته بودن اجتناب کنند، احساسات و حالات هیجانی ناخوشایندی را که پیامد رفتاری و روان‌شناختی به‌منظور توجیه عملکرد ضعیف آن‌ها می‌باشد؛ را تجربه می‌کنند. در عین حال با تأکید بر مهارت طلبی؛ تلاش و رقابت کردن با همسالان می‌توانند؛ به پیشرفت تحصیلی بالا دست یابند و دانش‌آموزانی که از لحاظ تحصیلی موفق‌تر هستند به علت احساس کفایت در تکلیف خاص؛ تلاش می‌کنند که آن را به‌صورت هشیار و خودآگاه انجام دهند و انجام هر تکلیف به‌صورت هدفمند و آگاهانه؛ ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات آنان را افزایش می‌دهد و این امکان را برای آنان فراهم می‌آورد که با آگاهی بیشتر از احساسات؛ افکار و تمایلات و تجربه بودن در لحظه و با توجه به احساسات، افکار و گسترش و پذیرش افکار خود و اطرافیان در جهت تقویت تشخیص صحیح از غلط تلاش کنند و پیوسته به محرک‌های درونی و بیرونی توجه کامل داشته باشند و از طریق یادآوری و بازشناسی؛ شواهدی را ارائه دهند که حاکی از به‌خاطر سپردن اندیشه یا پدیده‌ای است که در جریان آموزش تجربه کرده‌اند و این به‌خاطر سپردن و بازگویی دانش پایه‌ای را برای ارتقا به سطوح بالاتر یادگیری را برای آن‌ها فراهم می‌آورد و در نهایت، وجود همه عوامل تبیین‌کننده توانایی توصیف و مشاهده‌ی ذهن آگاهی؛ توانایی رویارویی با بحران‌های شخصی و تصمیم‌گیری متفکرانه را برای آنان، به وجود می‌آورد و کمک می‌کند تا این گونه افراد جهت زندگی و ارزش‌هایی را که برایشان مهم است را بشناسند، اهداف خود را مشخص نمایند و تعهد زیادی به آن‌ها ابراز نمایند؛ در زندگی افرادی فکور باشند و نسبت به انتخاب‌های گوناگون و دشواری که در زمینه تحصیلی برایشان فراهم می‌آید؛ آگاهانه برخورد کنند؛ با نقد آمال و عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصیتی برسند و با درک خود و استدلال و تعمق بتوانند در زندگی و فعالیت‌های خود؛ معنایی را بیابند و در حل مسائل از کفایت و شایستگی بالایی برخوردار باشند و به عبارت دیگر نوعی تعهد به دنبال دوره‌ای از کاوشگری تحصیلی در آن‌ها شکل بگیرد.

-مؤلفه هوشیاری پیش‌بینی شده توسط جهت‌گیری هدف اجتنابی می‌تواند هویت تحصیلی دیررس را به گونه‌ای منفی پیش‌بینی نماید. این یافته بیان می‌کند اتخاذ جهت‌گیری هدف اجتنابی توسط دانش‌آموزان سبب می‌شود این افراد شایستگی را، تنها در دستیابی کامل به تکلیف بدانند و به تدریج؛ نگرانی آن‌ها پیرامون فراموشی اندوخته‌ها و از دست دادن مهارت‌ها و تلاش به منظور دوری جستن از خطا، افزایش یابد و در نتیجه به دلیل نگرانی‌هایشان؛ نظم و قاعده‌ی خاصی را در مطالعه و یادگیری نداشته باشند و همین عدم سازماندهی باعث می‌شود که تکالیف را باهدف کمترین تلاش انجام دهند و در امور مربوط به تحصیل درگیر نشوند و به موفقیت تحصیلی اهمیتی ندهند و در نتیجه؛ از راهبردهای شناختی به‌طورمؤثر استفاده نکنند. وجود همه این ویژگی‌ها؛ مانع هشیاری کامل که توانایی عمل کردن همراه با حضور ذهن در هر لحظه و تعمق عمیق بر روی وقایع حاضر و جاری را فراهم می‌آورد، می‌شود و به فرد این امکان را نمی‌دهد که رویدادها را به‌طورغیرارادی و خالی از تأمل؛ پاسخ بدهد، بلکه پیوسته با تفکر و تأمل پیرامون آن‌ها می‌اندیشد. در نتیجه این گونه افراد به علت عدم هوشیاری؛ در کشمکش تصمیم‌گیری پیرامون جهت زندگی و ارزش‌هایی که برایشان مهم است؛ درگیر هستند. اگر چه سرزنده؛ دارای اعتماد به نفس و پرحرف به نظر می‌رسند دودل؛ مضطرب و نگران نیز می‌باشند و این افراد زمان تردید تحصیلی را پشت سر می‌گذارند که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی خود تلاش می‌کنند و از آنجایی که در دوره کاوشگری به سر می‌برند؛ هنگامی که بایستی در زمینه‌های تحصیلی تصمیم بگیرند، شاید بتوانند اطلاعات خود را بسط دهند و از آن بهره ببرند اما بالاخره روزی از بحران درمی‌آیند و از توانایی تعهد پیدا کردن؛ برخوردار می‌شوند.

-مؤلفه مشاهده به‌عنوانواسطه‌ی میان جهت‌گیری هدف عملکردی و هوشیاری ذهن آگاهی باواسطه‌گری جهت‌گیری هدف اجتنابی می‌تواند؛ هویت تحصیلی سردرگم را در جهت منفی پیش‌بینی کنند. این یافته بیان می‌کند اتخاذ جهت‌گیری هدف عملکردی، بر نوع استفاده از راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد و سبب می‌شود که این گونه افراد، به علت عدم درگیر شدن در تکالیف یادگیری؛ پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش را برگزینند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع، تمایل به رقابت کردن با دیگران، برتر نشان دادن خود در ملاک‌ها، انگیزش بیرونی و کسب نمره و تائید استاد؛ باشند و تمام تلاش و تمرکز خود را در رسیدن به این اهداف؛ متمرکز کنند و در عین حال با تأکید بر مهارت طلبی؛ تلاش و رقابت کردن با همسالان، بتوانند به پیشرفت تحصیلی بالا دست یابند و به علت احساس کفایت در تکالیف خاص؛ تلاش بیشتری را صرف کنند که آن را به‌صورت هشیار و خودآگاه انجام دهند و انجام هر تکلیف به‌صورت هدفمند و آگاهانه می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات آن‌ها را، افزایش دهد و با آگاهی بیشتر از احساسات؛ افکار و تمایلات و تجربه بودن در لحظه و با توجه به احساسات؛ افکار و گسترش و پذیرش افکار خود و اطرافیان در جهت تقویت تشخیص صحیح از غلط تلاش کنند و پیوسته به محرک‌های درونی و بیرونی توجه کامل داشته باشند و از طریق یادآوری و بازشناسی؛ شواهدی را ارائه دهند که حاکی از به‌خاطر سپردن اندیشه یا پدیده‌ای است که در جریان آموزش تجربه کرده‌اند و این به‌خاطر سپردن و بازگویی دانش پایه‌ای را برای ارتقا به سطوح بالاتر یادگیری را برای آن‌ها فراهم می‌آورد. توانایی مشاهده در کنار تأثیر منفی جهت‌گیری هدف اجتنابی بر هوشیاری آن‌ها کهسبب می‌شود؛ این افراد شایستگی را تنها در دستیابی کامل به تکلیف بدانند و همواره نگران فراموشی اندوخته‌ها و از دست دادن مهارت‌ها و دوری جستن از خطا باشند و به دلیل نگرانی‌هایشان نظم و قاعده‌ی خاصی را در مطالعه و یادگیری نداشته باشند و همین عدم سازماندهی باعث می‌شود که تکالیف را باهدف کمترین تلاش انجام دهند و در امور مربوط به تحصیل درگیر نشوند و به موفقیت تحصیلی اهمیتی ندهند و در نتیجه از راهبردهای شناختی به‌طورمؤثر استفاده نکنند. وجود همه این ویژگی‌ها؛ مانع هشیاری کامل که توانایی عمل کردن همراه با حضور ذهن در هر لحظه و تعمق عمیق بر روی وقایع حاضر و جاری را فراهم می‌آورد، می‌شود و به فرد

این امکان را نمی‌دهد که رویدادها را به‌طورغیرارادی و خالی از تأمل؛ پاسخ بدهد، بلکه پیوسته با تفکر و تأمل پیرامون آن‌های اندیشد. در نهایت ناتوانی در عدم توجه کامل به محرک‌های درونی و بیرونی و ناتوانی در تفکر پیرامون رویدادها به‌صورت غیرارادی و خالی از تأمل؛ به همراه عدم اطمینان به توانایی‌ها و تمایل به همکاری و مشارکت؛ سبب نوعی عدم رضایت و خشونتی درونی به همراه عدم توانایی بررسی امکانات موجود و ناتوانی در شکل‌گیری نوعی تعهد می‌شود و به دلیل عدم اکتشاف و یا تعهد؛ این گونه افراد در خصوص تصمیم‌گیری‌هایی که مربوط به ارزش‌های تحصیلی است؛ همواره دچار تعلل هستند.

-جهت‌گیری هدف عملکردی به همراه جهت‌گیری هدف اجتنابی می‌تواند با تأثیرگذاری بر مؤلفه‌های مشاهده و غیرواکنشی بودن، تبیین‌گر هویت تحصیلی زودرس در افراد باشند. این یافته پژوهش توضیحی‌دهدانش‌آموزانی که با اتخاذ جهت‌گیری هدف عملکردی و تمایل به عدم درگیر شدن در تکالیف یادگیری؛ پردازش سطحی اطلاعات و تمایل به کسب موفقیت با حداقل تلاش را برمی‌گزینند، به دنبال اثبات شایستگی خود در جمع و تمایل به رقابت کردن با دیگران، انگیزش بیرونی و کسب نمره و تأیید استاد؛ هستند و تمام تلاش و تمرکز خود را در رسیدن به این اهداف؛ متمرکز می‌کنند. در عین حال جهت‌گیری هدف عملکردی با تأکید بر مهارت‌طلبی؛ تلاش و رقابت کردن با همسالان؛ امکان پیشرفت تحصیلی بالایی را برای آن‌ها فراهم می‌آورد و پس از آن به علت احساس کفایت در تکالیف خاص، تلاش می‌کنند که آن را به‌صورت هشیار و خودآگاه انجام دهند و انجام هر تکلیف به‌صورت هدفمند و آگاهانه؛ ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات آنان را افزایش دهد و برای آنان این امکان را فراهم می‌آورد که؛ با آگاهی بیشتر از احساسات، افکار و تمایلات و تجربه بودن در لحظه و با توجه به احساسات؛ افکار و گسترش و پذیرش افکار خود و اطرافیان در جهت تقویت تشخیص صحیح از غلط؛ تلاش کنند و پیوسته به محرک‌های درونی و بیرونی توجه کامل داشته باشند و از طریق یادآوری و بازشناسی؛ شواهدی را ارائه دهند که حاکی از به‌خاطر سپردن اندیشه یا پدیده‌ای است که در جریان آموزش تجربه کرده‌اند و این به‌خاطر سپردن و بازگویی دانش؛ پایه‌ای را برای ارتقا به سطوح بالاتر یادگیری را برای آن‌ها فراهم می‌آورد. توانایی مشاهده ذهن آگاهی؛ در کنار اتخاذ جهت‌گیری هدف اجتنابی که در این نوع جهت‌گیری، تجربه مداوم احساسات و حالات هیجانی ناخوشایند؛ بر فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت تأثیرمی‌گذارد و سبب می‌شود که این افراد شایستگی را تنها در دستیابی کامل به تکلیف بدانند و همواره نگران فراموشی اندوخته‌ها و از دست دادن مهارت‌ها و دوری جستن از خطا باشند و به دلیل نگرانی‌هایشان نظم و قاعده‌ی خاصی را در مطالعه و یادگیری نداشته باشند و همین عدم سازماندهی باعث می‌شود که تکالیف را باهدف کمترین تلاش انجام دهند و در امور مربوط به تحصیل درگیر نشوند و به موفقیت تحصیلی اهمیتی ندهند و در نتیجه از راهبردهای شناختی به‌طورمؤثر استفاده نکنند. در نهایت وجود توانایی‌های مذکور در افراد، توانایی برخورد با افکار و احساسات متفاوت و مختلف، بدون درگیری ذهنی و همچنین توانایی کاربرد اصول علمی، فرضیه‌ها و قضایای مفید توصیه شده توسط دیگران؛ بدون ارائه هیچ‌گونه راه حل جدید و ابتکاری را به همراه دارد و سبب می‌شود که این افراد، بدون پشت سر گذاشتن دوره بحران که متضمن سؤال، جواب و بررسی و انتخاب‌های ممکن است و تنها با پذیرفتن طرح‌هایی که فرد دیگری برای زندگی آن‌ها تعیین می‌کند؛ به‌نوعی تعهد دست پیدا کنند و تعهد نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های مهم تحصیلی خویش را نیز از افراد مهم زندگی خود نظیر معلم، اولیا خانه و یا مدرسه بپذیرند. شکل‌گیری این نوع تعهد سبب می‌شود که این افراد خوشحال و متکی به نفس و شاید خودپسند و خودراضی نیز باشند، بتوانند در گروه‌های همیاری فعالانه شرکت کنند، مطیع و فرمان‌بردار باشند و پیروی از رهبری قدرتمند را بدون هیچ نافرمانی و مخالفتی؛ بپذیرند.

بنابراین یافته‌های این پژوهش در جهت تأیید رابطه‌ی انواع جهت‌گیری هدف با هویت‌های چهارگانه تحصیلی به میانجی‌گری مؤلفه‌های ذهن آگاهی باشد؛ پس لازم است که اساتید؛ معلمان و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت هدایت فراگیران به اتخاذ اهداف تسلط‌گرایشی، تلاش نمایند. به‌منظور اتخاذ هدف مذکور و هدایت کلیه فراگیران در این جهت، پیشنهاد می‌گردد دانش‌آموزان به یادگیری عمیق مطالب ترغیب شوند و با استفاده از روش‌های آموزشی مناسب و با تسلط بر موضوعات درسی، فرصت یادگیری عمیق را برای آن‌ها ایجاد نمود و لذت یادگیری را به آنان چشاند، همچنین پیوسته کلاس را باید به گونه‌ای سازمان داد که در آن به‌جای رقابت، تأکید بر نمره و برتری بر دیگران؛ بر یادگیری معنادار و تسلط بر مفاهیم درسی، تأکید شود.

با توجه به اینکه جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی؛ پیش‌بینی‌کننده خوبی در جهت شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق است، پیشنهاد می‌شود تدابیر آموزشی و مدیریتی اتخاذ گردد که زمینه‌هایی برای تقویت این نوع جهت‌گیری را مهیا نماید. اگر دانش‌آموزان بدانند که چگونه یاد بگیرند، علاقه و رغبت بیشتری به تحصیل و مطالعه پیدا می‌کنند. اطلاع از شیوه برنامه‌ریزی، هدف‌گزی، نظارت بر میزان یادگیری، اصلاح شیوه‌های یادگیری و مطالعه و نظم دهی و ... باعث می‌شوند که دانش‌آموزان عملکرد بهتری داشته باشند و این منجر به افزایش انگیزه پیشرفت خواهد شد. بنابراین دبیران باید برنامه‌ریزی، بازبینی و نظم دهی را به دانش‌آموزان آموزش دهند و خود الگویی عملی برای آنان باشند. آموزش مهارت‌های فراشناختی به دانش‌آموزان توسط معلمان، استفاده از تکالیف چالش‌انگیز و عدم تأکید زیاد بر کنترل‌کننده‌های بیرونی در محیط‌های یادگیری به‌منظور احساس شایستگی و کارآمدی و ... از دیگر پیشنهادات کاربردی پژوهش حاضر است.

منابع

- برزگر بفروئی کاظم، برزگر بفروئی مهدی، ملائی بهرامی یعقوب. ۱۳۹۳. نقش جهت‌گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد. **فصل نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی**. ۲۷-۴۲.
- حجازی‌پالعه، امانی حبیب، یزدانی محمدجواد. ۱۳۹۰. ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. **روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی**. ۲(۵): ۱-۱۵.
- خرمایی، فرهاد. ۱۳۹۲. بررسی مدل علی ویژگی‌های شخصیتی، جهت‌گیری‌های انگیزشی و سبک‌های شناختی یادگیری. رساله دکتری. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شیراز.
- دادوند سیمین. ۱۳۹۲. نقش واسطه‌ای خودتنظیمی بین جهت‌گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت کهگیلویه.
- دستجردی، رضا. ۱۳۹۰. بررسی تحول هویت‌تحصیلی و رابطه‌ی آن با حرمت خود و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان دوره کارشناسی. رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- دلاور علی. اسماعیلی نیلوفر، حسونندی صبا، حسونند باقر. ۱۳۹۴. بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. **فصل نامه روان‌شناسی تربیتی**. ۳۶(۱۱).
- دهقانی علی، جوکار بهرام. ۱۳۹۱. رابطه‌ی تعلل ورزی آموزشی با اهداف پیشرفت. **اندیشه‌های نوین تربیتی**. ۴(۳).
- دهقانی محسن، اسماعیلیان نسرین، اکبری فاطمه، حسونند مرجان، نیک منش احسان. ۱۳۹۰. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی و ساختار عاملی پرسشنامه پنج وجهی ذهن آگاهی. **فصلنامه اندیشه و رفتار**. ۹(۳۳): ۷۷-۸۸.
- دهقانی نازوانی علی، زارع پور مریم. ۱۳۹۵. رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با پیشرفت تحصیلی. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**. ۱۶(۲۵).
- ریانی زینب، یوسفی فریده. ۱۳۹۱. بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. **مجله مطالعات آموزش و یادگیری**. ۴(۲).
- شکوهی نسب مهدیه. ۱۳۹۳. مطالعه رابطه‌ی جهت‌گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش‌آموزان پایه چهارم دبیرستان‌های شهر سیرجان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شیراز.

- طباطبایی نفیسه، طباطبایی شهاب‌الدین. کاکایی یزدان. محمدی آریاعلی‌رضا. ۱۳۹۰. رابطه‌ی سبک‌های هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. **فصل‌نامه رفاه اجتماعی**. ۱۲(۴۴).
- فرجامی هادی. ۱۳۹۲. ضرورت رشد هویت تحصیلی برای یادگیری پایدار زبان خارجی. **مجله رشد زبان**. ۲۸(۴).
- فولادچنگ محبوبه. آب روشن حسن. ۱۳۹۴. پیش‌بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی براساس جهت‌گیری هدف پیشرفت در دانش‌آموزان دبیرستانی. **فصل‌نامه آموزش پژوهی**. ۵(۴).
- گزیدری ابراهیم. غلامعلی لوانسانی مسعود. اژه‌ایجواد. ۱۳۹۴. رابطه‌ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. **مجله‌ی روان‌شناسی**. ۱۹(۴): ۳۴۶-۳۶۲.
- نوشادی ناصر. ۱۳۹۴. بررسی رابطه‌ی جهت‌گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش‌آموزان دختر و پسر رشته‌های مختلف تحصیلی دوره پیش دانشگاهی شهر شیراز. **مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز**. ۶(۳).
- هاشمی تورج، مصطفوی فریده. ماشینچی عباسی نعیمه. بدری رحیم. ۱۳۹۲. نقش جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی و شخصیت در تعلل ورزی. **مجله‌ی روان‌شناسی معاصر**. ۷(۱).
- هاشمی زهرا، خیرمحمد. ۱۳۸۸. بررسی رابطه‌ی ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. **فصل‌نامه علمی-پژوهشی دانشگاه تبریز**. ۴(۸).
- Adams L. 1999. **The objective measure of ego identity status: A manual on theory and test construction**. Canada University of Guelph. 12:32-45.
- Ahmadvand A. 2011, Mindfulness training as a clinical intervention: A conceptual and empirical review, *Clinical psychology: Science and practice*. 12: 5,10-33.
- Ames E. 2013. Goals, structure and students' motivation. *Journal of Educational Psychology*. 84(3): 261-271.
- Alkez E. milgi C. loor J. 2012. The Role of Self-efficacy, Achievement Goals, Learning Strategies and Academic Achievement of Stability in the Third Year of Secondary School Students in Math (Mathematics) in Tehran. *Educational Innovation*. 5(16):9-35.
- Archer G. 2013. Achievement goals as a measure of motivation in university students. *Contemporary Educational Psychology*. 19: 430-446.
- Baer R.A. Smith G.T. Hopkins J. Krietemeyer J. Toney L. 2010. Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness. *Assessment*. 13(1):27-45.
- Beraket J. 2014. Research self-efficacy beliefs and research outcome expectation: Implications for developing scientifically minded psychologists. *Journal of career Assessment*. 77:14-91.
- Elliott B. Divok J. 2010. Integrating the "classic" and "contemporary" approach to achievement: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation in M.Maher & Pintrich. *Advances in motivation and achievement*. 10:143-179.
- Grossman P. Niemann L. Schmidt S. Walach H. 2014. Mindfulness based stress reduction and health benefits: a meta-analysis. *Journal Psychoses Res*. 57:35-43.
- Kristeller JL. Baer R A. Wolver RQ. 2014. Mindfulness-based approaches to eating disorders In Baer, Mindfulness and acceptance-based interventions: Conceptualization, application, and empirical support, San Diego, CA: Elsevier. 34: 27-39.
- Khosravi Saleh Baberi F. Dasht Bozorgi Z. 2016. The Relationship between Goal Orientation Dimensions, Critical Thinking and Achievement Motivation with Students' Academic Performance. *International Journal of Humanities and Cultural Studies*. ISSN 2356-5926: 1768-1778
- Langrand A. vilms J. bosma A. 2006. Sustaining Self-regulated Learning. *International Journal of Educational Research*. 31: 459-470.
- Linehan M. 2013. Cognitive behavioral treatment of borderline personality disorder. New York: Guilford Press. 19:67-80.
- Roese R, Lau M. 2012. On academic identity formation in middle school settings during early adolescence, In T. M. Brinthaup, R. P. Lipka *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* Albany. State University of New York Press. 26: 91-131.
- Schwartz SJ. 2011. The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Journal of Theory and Research*. 1(1):47-58.
- Vidarthi J. Riecke B. 2014. Interactively mediating experiences of mindfulness meditation. *International Journal of Human Studies*. 72:674-688.
- Was E. Isaacson K. 2008. The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*. 18:94-105.