

بررسی نقش هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی درگیری شناختی دانش‌آموزان

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 پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱، صفحات ۴۹۱-۴۷۸

تاریخ وصول: ۱۴۰۰/۱۰/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۱۱/۲۸

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تعیین رابطه بین متغیرهای هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دیررس، هویت دنباله‌رو و هویت سردرگم) و جهت‌گیری هدف (تسلط-گرایش، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی) با متغیر درگیری شناختی است. جامعه آماری پژوهش را همه دانش‌آموزان متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۹ تبریز تشکیل می‌دادند. حجم نمونه آماری ۳۷۷ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های مربوط به هویت تحصیلی از پرسشنامه نسخه فارسی منزلت‌های هویت تحصیلی و از و ایزاکسون (۲۰۰۸) و برای گردآوری درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای انگیزش برای یادگیری (پیتریچ 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 تسلط 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 تسلط-گرایش است. به‌طورکلی نتایج پژوهش حاکی از اهمیت توجه به مؤلفه‌های هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف دانش‌آموزان در درگیری شناختی آنان است.

کلیدواژه: هویت تحصیلی، جهت‌گیری هدف، درگیری شناختی.

مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری، دوره هفتم، شماره پنجاه‌وپنج، سال ۱۴۰۱

مقدمه

از لحظه‌ای که انسان چشم به جهان می‌گشاید، هرروز در حال یادگرفتن و آموختن است؛ بنابراین یادگیری همواره در طول تاریخ بشر به‌عنوان یکی از مباحث بسیار مهم روانشناسی مطرح بوده است. یادگیری مستلزم اکتساب و تعدیل دانش، مهارت‌ها، راهبردها، باورها، نگرش‌ها و رفتارهاست. 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 علائق 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، درحالی‌که حواس آن‌ها به‌جای دیگر معطوف است. از این رو «توجه» صرفاً برحسب 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 پردازند و روش‌هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آن‌ها از مطالب را به حداکثر برساند (پینتریچ^۲، ۲۰۰۰)؛ بنابراین در برنامه‌های آموزشی، می‌بایست دانش آموزان رشته‌های مختلف برای پرورش مهارت‌های مناسب، تجارب و منابع چندگانه دانش را باهم ترکیب کنند. بدیهی است این نوع یادگیری‌ها متکی بر درگیری شناختی معنی‌دار 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»^۳ معروف‌اند که دانش آموز 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 دانش پایه، 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 جهت گیری هدفی^۲ بر جریان های فکری و ذهنی حاکم بر رفتار، در این تحقیق سعی خواهد شد تا با بررسی مطالعات و پژوهش های انجام شده در این زمینه به تعیین عوامل مؤثر بر درگیری شناختی^۳ پرداخته شود. از جمله مفاهیمی که در سال های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده است مفهوم درگیری تحصیلی^۴ است که این سازه شامل مؤلفه های متعددی می باشد. درگیری شناختی یکی از مؤلفه های درگیری تحصیلی است که به راهبردهایی اشاره دارد که دانشجویان برای یادگیری و حفظ مطالب درسی از آن ها استفاده می کنند. پژوهشگران راهبردهای یادگیری متعددی را شناسایی کرده اند که یک دسته از آن ها به راهبردهای شناختی معروف هستند که به هرگونه رفتار، اندیشه یا عمل گفته می شود که یادگیرنده ضمن یادگیری مورد استفاده قرار می دهد و هدف آن ها کمک به فراگیری، سازمان دهی و ذخیره سازی دانش ها و مهارت ها و نیز سهولت بهره برداری از آن ها در آینده است (واینستاین، هیوم^۴، ۱۹۹۸). از مهم ترین راهبردهای شناختی می توان از تکرار یا مرور ذهنی، بسط یا گسترش معنایی و سازمان دهی نام برد (سیف، ۱۳۷۹). به طور کلی می توان گفت راهبردهای مرور ذهنی برای سطوح عمیق تر یادگیری و فهم، راهبردهای سودمندی نیستند. در مقابل راهبردهای بسط و سازمان دهی، پردازش عمیق تر مطالب را تسهیل می کنند و در مقایسه با راهبردهای مرور ذهنی به فهم بهتر و یادگیری بیشتر منجر می شوند. مطالعات نشان می دهند که درگیری شناختی از عوامل متعددی تأثیر می پذیرد. بنابراین در این تحقیق سعی خواهد شد تا عوامل مؤثر بر درگیری شناختی مورد بررسی قرار گیرد.

یکی از عوامل هویت تحصیلی است. گراهام و اندرسون (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می دانند. هویت تحصیلی می تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آیند های 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 جنبه های مختلف تحصیلی به وجود می آید. همچنین با این احساس موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می شود (حاجی خیاط، ۱۳۸۲)، وازو ایزاکسون (۲۰۰۸). با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به عنوان یکی از حیطه های مهم زندگی، منزلت های چهارگانه هویت تحصیلی را به شرح ذیل ارائه کرده اند: منزلت هویت تحصیلی سردرگم به عدم اکتشاف یا تعدی که اغلب با تعلل در خصوص تصمیم هایی که مربوط به ارزش های تحصیلی است اشاره دارد. هویت تحصیلی زودرس بیانگر تعهدات دانش آموز نسبت به ارزش ها و آرمان های تحصیلی است که از افراد مهم زندگی خود (مانند والدین، معلمان، همسالان) گرفته شده است. منزلت هویت تحصیلی دیررس به زمان تردید تحصیلی یک دانش آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه گیری درباره ارزش ها و اهداف تحصیلی تلاش می کنند. آخرین منزلت شکل گیری هویت تحصیلی، منزلت هویت تحصیلی موفق است که به تعهدی نسبت به مجموعه ای از ارزش های تحصیلی اشاره دارد که به دنبال یک دوره اکتشاف به وجود آمده است. یکی دیگر از سازه های مرتبط با درگیری شناختی، اهداف پیشرفت یا جهت گیری هدفی است. جهت گیری های 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 پینتریچ، ۱۹۹۷). درحالی که کارهای اولیه فقط بر تفکیک دو جهت‌گیری تبحری و جهت‌گیری عملکردی تأکید می‌کردند (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. آن‌هایی که اهداف اجتنابی - عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد به دست آوردن قضاوت‌های مثبت از طرف دیگران و باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه هستند (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). پکران و همکاران، (۲۰۰۶)؛ نیک‌دل (۱۳۸۹) گزارش کردند که اهداف تبحری پیش‌بینی‌کننده مثبت لذت بردن از یادگیری، امید و غرور هستند و اهداف اجتناب-عملکردی و رویکرد-عملکرد پیش‌بینی‌کننده 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 خودنظم‌دهی) سبک‌های هویتی و جهت‌گیری هدفی بر اساس تحقیقات انجام‌شده و با توجه به اینکه پژوهشی که بتواند اثر هر دو متغیر را بر روی درگیری شناختی نشان دهد، یافت نشد و اغلب پژوهش‌ها رابطه دوه‌دوی 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 فراگیران مؤثر باشد.

در حال حاضر، با توجه به پیچیدگی و گسترش علوم، آنچه برای آموزش و پرورش اهمیت دارد، این است که فراگیران «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، سازنده‌گرایی 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 سازنده‌گرایی این است که معلمان به جای تدریس سنتی، موقعیت‌هایی را ایجاد کنند که یادگیرندگان بتوانند فعالانه از طریق دست‌کاری مواد و تعامل اجتماعی با محتوا درگیر شوند. طبق این دیدگاه دانش‌آموزان 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 خودنظم‌دهی به دانش‌آموزان ضروری می‌نماید.

روانشناسی تربیتی به‌عنوان یک علم سعی دارد شرایط و متغیرهای تأثیرگذار در امر یادگیری در کلاس نظیر هدف‌ها، روش‌ها، متغیرهای انگیزشی و... را مورد مطالعه قرار داده و از نتایج آن‌ها جهت بهبود کیفیت یادگیری کلاس بهره‌گیرد. علاوه بر اهداف

آموزش و روش‌های تدریس، مطالعه درباره طبیعت دانش‌آموز یک عامل مهم در تعلیم و تربیت محسوب می‌شود. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که فراگیران 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 آموزش و پرورش 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 فراگیران را از استفاده از راهبردها و مطالعه‌های شناختی و سطحی به سمت راهبردهای عمیق و فراشناختی هدایت کرد و به فراگیران 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 به‌عنوان متغیرهای مستقل با دو مؤلفه درگیری شناختی به‌عنوان متغیرهای وابسته مورد بررسی قرار گرفته است. با مشخص شدن این روابط و تأیید 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 آموزش و پرورش است. این پژوهش هم‌اکنون بنیادی و هم‌اکنون 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 فراگیران 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 ببینند که هدف اصلی آموزش و پرورش که یادگیری معنی‌دار و واقعی و در نهایت پیشرفت تحصیلی فراگیران 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 آموزش و پرورش، 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 برونینگ، 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 این که به بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با درگیری شناختی، پرداخته شده است و با توجه به این که 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 پیش بینی 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 خوشه‌ای 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 پنج‌درجه‌ای 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. وازوایزاکسون (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، ۰/۷۶، ۰/۷۷/۸۵، ۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. روایی سازه این پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید 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 تبحر- 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 گرا ۰/۸۷، عمل 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 گرا ۰/۸۴، عملکرد گرا 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

تبحر گرا ۰/۶۵۱ و عملکرد گرا ۰/۷۱ و اجتناب از تبحر ۰/۸۰ و اجتناب از عملکرد ۰/۵۱ 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 پیتتریچ (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 مورد استفاده قرار می‌گیرد. بخش راهبردهای خود نظم دهی یادگیری شامل مؤلفه‌های شناختی (مرور ذهنی با ۴ گویه، بسط 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 موافقم) تا ۱ (کاملاً مخالفم) است؛ بنابراین حداکثر نمره راهبردهای شناختی ۹۵ و حداقل نمره ۱۹ خواهد بود و ضریب پایایی در تحقیق پیتتریچ و دی گروت ۰/۸۴ برآورد شده است. در این پژوهش نیز برای محاسبه پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که پایایی استراتژی‌های شناختی ۰/۷۱ و خودنظم دهی ۰/۵۶ 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	دامنه
راهبردهای شناختی	۳۷۷	۳۳	۷۳	۵۰/۶۷	۶/۰۱	۴۰
تسلط گرایش	۳۷۷	۳	۱۵	۱۲/۹۹	۱/۸۹	۱۲
تسلط 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 تسلط گرایش، تسلط 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 ۲۷/۴۳ و ۲۴/۶۹ است.

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

گردآوری 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**	۱
۳- تسلط اجتناب					۰/۲۲۴**	۰/۱۰۵**	۱
۴- عملکرد گرایش				۰/۲۰۱**	۰/۵۶۵**	۰/۲۸۵**	۱
۵- هویت موفق			۰/۳۱۴**	۰/۰۵۹	۰/۲۵۱**	۰/۳۵۱**	۱
۶- هویت دیررس		۰/۰۵۹	-۰/۰۷۴	۰/۲۹۱**	-۰/۱۰۰	-۰/۰۳۵	۱
۷- هویت سردرگم	۰/۵۹۲**	-۰/۲۲۶**	-۰/۲۱۹**	۰/۱۸۵**	-۰/۲۵۴**	-۰/۱۳۱*	۱

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 (مجدور R)	ضریب تعیین تعدیل‌شده	خطای معیار برآورد
۱	۰/۴۵۷	۰/۲۰۹	۰/۱۹۶	۵/۳۹۱

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد ضریب همبستگی چندگانه برابر ۰/۴۵۷ به دست آمده است، ضریب تعیین برابر ۰/۲۰۹ 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 موفقیت مدل انتخاب‌شده را هنگام کاربرد آن در محیط واقعی تا حدودی بیش از اندازه تخمین می‌زند، بنابراین ضریب تعیین تعدیل‌شده محاسبه می‌شود. در این پژوهش، مقدار ضریب تعیین تعدیل‌شده ۰/۱۹۶ است که این رقم معنی‌دار است ($P < 0/0005$ $F = 16/288$)، مراجعه به جدول). خطای استاندارد برآورد نیز برابر با ۵/۳۹۱ است.

به‌منظور 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	۴۷۳/۴۶۹	۱۶/۲۸۸	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۰۷۵۵/۰۷۳	۳۷۰	۲۹/۰۶۸		
کل	۱۳۵۹۵/۸۸۹	۳۷۶			

جدول ۴ نتایج تحلیل واریانس رگرسیون را به‌منظور بررسی وجود رابطه خطی بین متغیرهای مستقل (هویت تحصیلی و جهت گیری هدف) و متغیر وابسته (درگیری شناختی) نشان می‌دهد. جدول فوق نشان می‌دهد که مقدار واریانس برابر با ۱۶/۲۸۸ به‌دست آمده است و سطح معنی‌داری کمتر از ۰/۰۰۰ به‌دست آمده است که بدان معنی است که دست‌کم 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 به‌عنوان ضریب به‌منظور پیش‌بینی مقدار Y در معادله رگرسیون مورد استفاده قرار می‌گیرد.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون میزان استفاده از راهبردهای شناختی

مدل	ضرایب استاندارد نشده		t	ضرایب استاندارد شده	
	B	انحراف استاندارد		بتا	خطی
۱ ثابت	۲۷/۱۳۰	۳/۰۵۹	۸/۸۶۹	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰
تسلط گرایش	۰/۸۷۱	۰/۱۸۳	۴/۷۵۰	۰/۰۰۰	۰/۶۳۹
تسلط اجتناب	۰/۳۲	۰/۱۰۳	۰/۳۱۵	۰/۷۵۳	۰/۸۳۳
عملکرد گرایش	۰/۱۰۴	۰/۱۳۶	۰/۷۷۰	۰/۴۴۲	۰/۶۳۹
هویت موفق	۰/۲۷۳	۰/۰۵۰	۵/۴۱۹	۰/۰۰۰	۰/۸۵۷
هویت دیررس	-۰/۰۱	۰/۰۶۱	-۰/۰۲۴	۰/۹۸۱	۰/۶۱۰
هویت سردرگم	۰/۰۱۳	۰/۰۵۷	۰/۱۴	۰/۲۲۲	۰/۵۷۵

با توجه به جدول ۵، ضرایب استاندارد شده نشان می‌دهد که اثرات متغیرهای تسلط گرایش و هویت موفق با مقادیر بتای ۰/۲۷ و ۰/۲۷ معنی‌دار بوده و در پیش‌بینی متغیر ملاک (درگیری شناختی)، نقش دارند؛ جهت‌گیری هدف تسلط گرایش و هویت موفق بهترین پیش‌بینی کننده راهبردهای شناختی می‌باشد، زیرا به 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 تسلط گرایش و هویت موفق کوچک‌تر از ۰/۰۵ به‌دست آمده است، بنابراین فرض تساوی ضرایب رگرسیون و مقدار ثابت با مقدار صفر در این متغیرها رد می‌شود. بدین معنی که متغیرهای تسلط گرایش و هویت موفق بر متغیر

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

بحث و نتیجه گیری

نتایج تحقیق حاضر مبنایی برای بسط و گسترش پیشینه نظری ارتباط بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با درگیری شناختی فراهم کرد. بین هویت تحصیلی (هویت موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم)، جهت گیری هدف (هدف تسلط-گرایش، تسلط-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)، جهت گیری هدف (تسلط-گرایش، تسلط-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 تسلط-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 کریمی (۱۳۹۵)، محمد میرزایی (۱۳۹۵)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)، معصومه امیدیان فر (۱۳۹۳)، سیف‌الله رحمانی (۱۳۹۲)، عابدی و همکاران (۱۳۹۴)، حجازی و همکاران (۱۳۹۲)، رستگار و همکاران (۱۳۹۰)، لوسانی و همکاران (۱۳۹۰)، شریعت پناه و مشهدی (۱۳۹۳)، بابایی امیری و همکاران (۱۳۹۴)، کینگ و همکاران (۲۰۱۲)، پکران و همکاران (۲۰۰۹)، زیمرن و شانک (۲۰۰۶)، کاپلان و فلوم (۲۰۱۰)، لوانا و میوس (۲۰۱۶) و وانگ و اکلس (۲۰۱۳) همسو است.

در تبیین یافته‌های مذکور می‌توان گفت از بین مؤلفه‌های هویت تحصیلی، هویت موفق و از بین مؤلفه‌های جهت گیری هدف، هدف تسلط گرایش بیشترین سهم در پیش‌بینی درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای شناختی) دارد. دانش‌آموزانی که هویت موفق و جهت گیری هدف تسلط-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 تسلط-گراشی هستند. به‌طور کلی 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 به‌دست‌آمده به‌وسیله این روش در مقایسه با روش‌های آزمایشی و شبه آزمایشی از قاطعیت کمتری برخوردار است؛ به همین دلیل نتایج به‌دست‌آمده نمی‌تواند نشان‌دهنده روابط علی بین متغیرهای پژوهش باشند؛ بنابراین در تحقیقات آتی بایستی سعی شود تا این متغیرها به‌صورت آزمایشی یا شبه آزمایشی موردپژوهش قرار گیرند. جامعه آماری پژوهش حاضر را شهر

تبریز 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 در نتیجه 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 دبیرستان‌ها 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 به‌کارگیری راهبردهای یادگیری اعم از راهبردهای شناختی و راهبردهای خود نظم دهی در دانش آموزان عادی و دانش آموزان دچار اختلال یادگیری بررسی شود.

منابع

- آقازاده، ابراهیم؛ رضایی، اکبر و محمد زاده، علی. (۱۳۸۷). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه‌های علوم شناختی*، (۴) ۱۱، ۶۳-۷۴.
- امانی، جواد؛ خضری آذر، هیمین و لواسانی، مسعود. (۱۳۸۹). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی و اهداف پیشرفت و ارزش تکلیف و درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. *مطالعات اجتماعی-روانشناختی زنان*، (۷) ۱، ۹-۳۲.
- بلوطبندگان، افضل اکبری. (۱۳۹۳). اهداف پیشرفت و انگیزه پیشرفت در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، (۹) ۱۴، ۷۹۶-۸۰۵.
- پینتریچ، پال و شانک، دیل (۱۳۸۶). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. (ترجمه مهرناز شهرآزای). 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. *روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، (۵) ۲۱، ۱۵-۲۰.
- حجازی، الهه؛ خضری آذر، هیمین 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*، (۳) ۶، ۱۳۴-۱۲۲.
- رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا و مظلومیان، سعید. (۱۳۹۰). رابطه باورهای هوشی و اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در دانش آموزان دبیرستانی. *مجله روانشناسی*، (۱) ۱۵، ۹۰-۱۰۳.

- سیف، علی اکبر. (۱۳۷۹). روانشناسی پرورشی: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۲(۸)، ۹۸-۱۱۶.
- قربان جهرمی، رضا، حجازی، الهه، اژه‌ای، 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؛ لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. مجله روانشناسی، ۱۹(۴)، ۳۴۶-۳۶۲.
- کریمی، عصمت. (۱۳۹۵). رابطه جهت‌گیری هدف و فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری 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، الهه، خضری آذر، هیمن. و لواسانی، مسعود غلامعلی (۱۳۹۰). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۷(۴۱)، ۲۷-۱۱.
- امیدیان فر، معصومه. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین نیازهای روانشناختی 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؛ مظاهری، محمدمهدی؛ منشی، غلامرضا و طالبی، هوشنگ (۱۳۹۴). رابطه راهبردهای شناختی-فراشناختی و ویژگی‌های جمعیت شناختی با عملکرد تحصیلی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۶(۲)، ۲۴-۳۳.
- 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، ۲(۶)، 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.
- لواسانی، مسعود؛ ویسانی، مختار و اژه‌ای، جواد (۱۳۹۰). نقش اهداف پیشرفت، انگیزه تحصیلی و راهبردهای یادگیری در آماراضطراب. علوم رفتاری و اجتماعی، ۱۵، ۱۸۸۱-۱۸۸۶.
- رحمانی، سیف‌الله. (۱۳۹۲). روابط علی میان جهت‌گیری هدف های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی، سبک های 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 نظام های 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.
- Middelton, 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., Mazlounian, 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 attudes 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-efficiency and strategy Use. *Journal of educational psychology*, 82, 51-59

