

مدل ساختاری نقش ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق

فرزانه یوسفی^۱، زهرا زین الدینی میمند^۲

^۱ دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی و روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

چکیده

زمینه و هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه گری ذهن آگاهی در رابطه‌ی بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق انجام شد. روش: طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از بین آنها ۲۱۶ نفر به روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای، انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسش نامه هویت تحصیلی (واس و ایساکسون، ۲۰۰۸)؛ جهت گیری هدف (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸)، راهبردهای یادگیری خودنظم جویی (پنتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰) و ذهن آگاهی (بائر و همکاران، ۲۰۱۰) را تکمیل نمودند. بررسی فرضیههای پژوهش با استفاده از آزمونهای آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون و مدلیابی معادلات ساختاری در قالب یک مدل علی و با استفاده از نرم افزارهای spss و Lisrel صورت پذیرفت. یافته ها: نتایج پژوهش نشان داد که با توجه به شاخص های ارائه شده، مدل از برازش مناسبی برخوردار است و رابطه ی بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق به واسطه گری ذهن آگاهی از نوع افزایشی است به گونه ای که ضریب مسیر جهت گیری هدف و ذهن آگاهی، یادگیری خودتنظیمی و ذهن آگاهی، ذهن آگاهی و هویت تحصیلی موفق به ترتیب (۰،۱۳)، (۰،۵۴) و (۰،۳۹) می باشد. نتیجه گیری: تلاش در جهت استفاده از راهبردهای فراشناختی و اتخاذ جهت گیری هدف تسلط-گرایشی به همراه ذهن آگاهی موثر، سبب شکل گیری هویت تحصیلی موفق در دانش آموزان می شود، بنابراین ضروری است زمینه به کارگیری راهبردهای فراشناختی، برنامه ریزی، بازبینی و نظم دهی ذهنی در بطن برنامه های آموزشی گنجانده شود.

واژه‌های کلیدی: هویت تحصیلی موفق، یادگیری خودتنظیمی، جهت گیری هدف، ذهن آگاهی.

هویت، یک ساختار روانی-اجتماعی است که بذر شکل گیری آن، در سال‌های پیش از نوجوانی پاشیده می‌شود و یکی از مسائل عمده‌ای که هر نوجوان با آن روبه‌رو می‌شود؛ مسئله شکل‌گیری هویت فردی اوست و این امر متضمن این است که شخص تشخیص دهد که برای او چه چیزهایی مهم و چه کارهایی ارزشمند است (هیلگارد، ۱۳۷۸). در این میان مهم‌ترین عنصر برای کسب هویت، تلاش فرد برای شناخت خود است. دانش نسبت به خود و خودشناسی حاصل از ارزیابی خود و خود پژوهی و تعمق در خود؛ تنها از آن کسی است که شکل و سیاق رشد شخصیت خود، جهت زندگی خود و ارزش‌هایی را که برایش مهم است را می‌شناسد، یعنی کسانی که با نقد آمال و عقاید و خواسته‌های خود به انسجام شخصی رسیده‌اند و با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، توانسته‌اند در زندگی و فعالیت‌های خود معنایی را بیابند (فرجامی، ۱۳۹۲).

مسئله هویت از جمله مسائل مهم در زمینه تحصیلی نیز؛ می‌باشد (به نقل از کرمی و همکاران، ۱۳۹۱) 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^۱، لر^۲ و میلگی^۳ (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^۴ و ایساکسون^۵ (۲۰۰۸) لنگراند^۶، ویلمز^۷ و بوسما^۸ (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^۹ و لا^{۱۰}، 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 به عنوان 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).

^۱ - Alkez^۲ -loor^۳ - milgi^۴ -Was^۵ - Isaacson^۶ - Langrand^۷ - Vilms^۸ - Bosma^۹ - Roese^{۱۰} - Lau

فراگیرنده بدون اینکه نقش خود را بپذیرد و از آن استقبال کند، نمی تواند حجم وسیعی از اطلاعات را به طور شایسته فراگیرد. برای موفق شدن و پایداری آموخته ها 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 می سازد همسان با تصویری باشد که به حق؛ عنوان فراگیرنده واقعی به آن اطلاق می شود (فرجامی، ۱۳۹۲)

حصول چنین خواسته هایی مستلزم شناخت، درک و آگاهی بیشتر نسبت به یادگیری و انگیزش و به عبارت دیگر فرآیندهای شناختی و انگیزشی است. شناخت دربرگیرنده پاره ای از توانایی ها و اعمال ذهنی از قبیل دانش، درک کردن، تشخیص دادن و تفکر می باشد و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان، انگیزش و ارزش گذاری ارتباط دارد که در این میان یادگیری خودتنظیمی مؤلفه های شناخت، انگیزش و کنش وری تحصیلی را به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مرتبط در نظر می گیرد (زیمرمن^{۱۱} و مارتیز-پونز^{۱۲}، ۲۰۱۰).

نظریه یادگیری خودتنظیمی بر این اساس استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، یادگیری را در خود سامان می دهند (همان منبع). چرا که به نظر بندورا؛ فعالیت های یادگیری دانش آموزان به وسیله سه عامل فرآیندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن ها تعیین می شود (بندورا^{۱۳}، ۲۰۰۹). چالاواک^{۱۴} و دیپکز^{۱۵} (۲۰۰۷) نیز، معتقدند که یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می افتد که افراد به صورت فعال در حیطه های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرآیند یادگیری خودشان مشارکت کنند. بنابراین خود نظم بخشی شناخت و رفتار یک جنبه ی مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران در محیط کلاسی است (پنتریچ^{۱۶} و دی گروت^{۱۷}، ۲۰۰۳) و این بدین معنی است که فراگیران مهارت هایی برای طراحی، مهار و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند و قادر هستند کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند و در مورد آن بیندیشند (بری^{۱۸}، ۲۰۱۱).

پژوهش های متعدد نیز؛ نشان می دهد که فراگیران دارای مهارت های بیشتر در خودتنظیمی، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه های بسیار متنوع هدایت می نمایند (باتلر^{۱۹} و واینر^{۲۰}، ۲۰۰۷). هرندان^{۲۱} و بمبیوتی^{۲۲} (۲۰۱۷) در

^{۱۳}- Zimerman

^{۱۲} - martinz - pons

^{۱۳} -Bandura

^{۱۴} - Chalavak

^{۱۵} - Dipkis

^{۱۸} - Pintrinch

^{۱۷} -Digrot

^{۱۸} -Bari

^{۲۱} -Batler

^{۲۰} -Viner

^{۲۳} - Herndon

^{۲۴} -Bembenutty

بیان کردند که خودتنظیمی در یادگیری، انگیزش ذهنی، باورهای خودکارآمدی و سطح تحصیلی به طور معناداری با عملکرد تحصیلی ارتباط دارند. کیزلسس^{۲۳} و کوهن^{۲۴} (۲۰۱۷) در بیان نتایج حاصل از تحقیق خویش اذعان نمودند؛ استفاده از استراتژی خودتنظیم (شامل نوشتن درباره نتایج مثبت در ارتباط با یک هدف، چگونگی برخورد، موانع موجود و راهکارهای غلبه بر موانعی که قصد پشت سر گذاشتن آن‌ها را داریم) رضایت فردی و نتایج تحصیلی را بهبود می‌بخشد. بارانس^{۲۵} (۲۰۱۶) در تحقیقی دریافت که به طور مؤثری همکاری با همسالان و استفاده از تکنیک‌های خودتنظیمی یادگیری، زمینه رشد درک فراگیران را فراهم می‌آورد. هارنی، کریس و رونان^{۲۶} (۲۰۱۵) در تحقیقی به فراشناخت به عنوان یکی از راهبردهای فرایندهای شناختی اشاره دارند و بیان می‌کنند که افراد باید از فرایندهای شناختی خود، آگاه و قادر به اعمال فرایندهای شناختی برای تحقق اهداف یادگیری و ابداع راه حل برای حل مشکلات خویش باشند و یک مدل فراشناختی که ادغام فرایندهای مرتبط با کنترل احساسات، ذهن آگاهی، انگیزه، گرایش تفکر، تفکر انتقادی، قضاوت انعکاسی و سیستم مهارت‌های تفکر است، می‌تواند زمینه‌ی پرورش و گسترش استفاده از راهبردهای فراشناختی را در طرح‌های فردی و گروهی فراهم آورد.

گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای (۱۳۹۴) نشان دادند که رابطه‌ی منفی و معناداری میان هویت تحصیلی موفق و زودرس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی وجود دارد و هویت تحصیلی موفق و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می‌توانند در کاهش اهمال کاری تحصیلی دانش آموزان اثرگذار باشند. پژوهش غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و داودی (۱۳۹۲) نشان دادند، دریافت آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، خودتنظیمی و درگیری تحصیلی را بالاتر و اضطراب امتحان را پایین می‌آورد، همچنین تلاش و درگیری شناختی فراگیران را افزایش محسوسی می‌دهد. سالاری فر، پوراعتقاد، حیدری و اصغرنژادفرید (۱۳۹۲) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که حالت فراشناختی با خودتنظیمی تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارد و مؤلفه‌های برنامه ریزی تحصیلی، کنترل ناپذیری و نیاز به کنترل؛ واریانس عمده خودتنظیمی تحصیلی را در بر می‌گیرد.

از سوی دیگر جهت گیری هدف به عنوان فرآیندی پویا در هر لحظه، شناخت، احساس و فرآیندهای انگیزشی را در فرآیندهای یادگیری ترکیب می‌نماید (الیوت و دیویک، ۲۰۱۰). با توجه به اینکه جهت گیری هدف الگوی معینی از باورهای فرد است که سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد؛ در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (دادوند، ۱۳۹۲). از این رو، ما در فرآیند یادگیری شاهد دو نوع جهت گیری هدف هستیم: جهت گیری هدف تکلیف محور و جهت گیری عملکردی که این اهداف مبتنی بر باورها، ارزیابی‌ها و برداشت‌های شخصی از تجربیات گذشته، شرایط محیط یادگیری و تکلیف بوده و همچنین چارچوبی را برای تفسیر حوادث و برخورد با آن‌ها از طریق الگوهای متفاوت عاطفی، شناختی و رفتاری منجر می‌شود (همان منبع).

^{۲۵}- Kizilcec

^{۲۶}- cohen

^{۲۷}- Burns

^{۲۸}-Harni, Krise and Ronan

با توجه به نقش محوری جهت گیری هدف و اهمیت آن در فرآیند یادگیری؛ این سازه؛ حجم بالایی از مطالعات را به خود اختصاص داده است. دهقانی نازوانی و زارع پور (۱۳۹۵)، نوشادی (۱۳۹۴)، دلاور؛ اسماعیلی؛ حسنوندی و حسنوند (۱۳۹۴)، فولاد چنگ و آب روشن (۱۳۹۴) در مطالعاتی که انجام داده‌اند؛ نشان دادند که جهت گیری هدف تسلط به‌طور مثبت پیش بینی کننده‌ی معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است.

جانسون^{۲۷} و ریسیسا^{۲۸} (۲۰۱۷) در پژوهشی دریافتند که جهت گیری هدف تسلط می تواند بهبود عملکرد را افزایش دهد و موجب افزایش کارایی گردد. دیویک^{۲۹} و لگت^{۳۰} (۲۰۰۹) نیز بیان کردند که دانش آموزان با هدف تسلط در برخورد با تکالیف دشوار موقعیت تکلیف را تهدیدآمیز درک نکرده بلکه آن را فرصتی برای یادگیری تلقی می نمایند.

انسان به‌عنوان موجودی عامل می تواند، خودتنظیم باشد و به‌وسیله تغییر دادن محیط درونی و بیرونی و بر طبق شرایط و اصول خاص، رفتارهای خود را برنامه ریزی کند و به نظر می‌رسد که با حضور ذهن و آگاهی در لحظه جاری می‌توان، به دانش آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف، سازماندهی مواد درسی و نگهداری یک جور روان شناسی مولد یادگیری کمک کرد (سبحانی نژاد، ۱۳۹۰: ۱۶).

اساس ذهن آگاهی را، افزایش ظرفیت توجه و آگاهی پیگیر و هوشمندانه فراتر از تفکر، تشکیل می‌دهد و به فرد این امکان را می‌دهد تا به‌جای آنکه به رویدادها به‌طور غیرارادی و بدون تأمل پاسخ دهد، با تفکر و تأمل پیرامون آن بیندیشد. ذهن آگاهی در حیطه آموزش و یادگیری اساس انجام تکلیف به‌صورت هشیار و خودآگاه است. انجام هر تمرین به‌طور هدفمند و آگاهانه می‌تواند ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات را افزایش دهد و به‌عنوان یک نظام هشدار اولیه، مانع شروع یک درگیری ذهنی شود (کریستلر^{۳۱} و همکاران، ۲۰۱۴: ۳۲). 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. به نظر می‌رسد که چگونگی شکل‌گیری هویت تحصیلی، به‌طور مستقیم تحت تأثیر یادگیری خودتنظیمی قرار نمی‌گیرد و می‌تواند ناشی از تأثیر ذهن آگاهی، باشد.

-گرو^{۳۲}، کولین^{۳۳}، هاروپ^{۳۴} و مارات^{۳۵} (۲۰۱۵) در تحقیقی نشان دادند؛ عمل مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش قابل توجهی در تمرکز حواس در عمل همراه است. پژوهش باو^{۳۶}، زیو^{۳۷} و کونگ^{۳۸} (۲۰۱۵) نشان داد که بین تمرکز حواس

^{۲۹}- Johnson

^{۳۰}- Rebecca

^{۳۱}- Dewik

^{۳۲}- Legget

^{۳۱} - Kristeller

^{۳۴}- Grow

^{۳۵}- Collins

^{۳۶}- Harrop

^{۳۷}-Marat

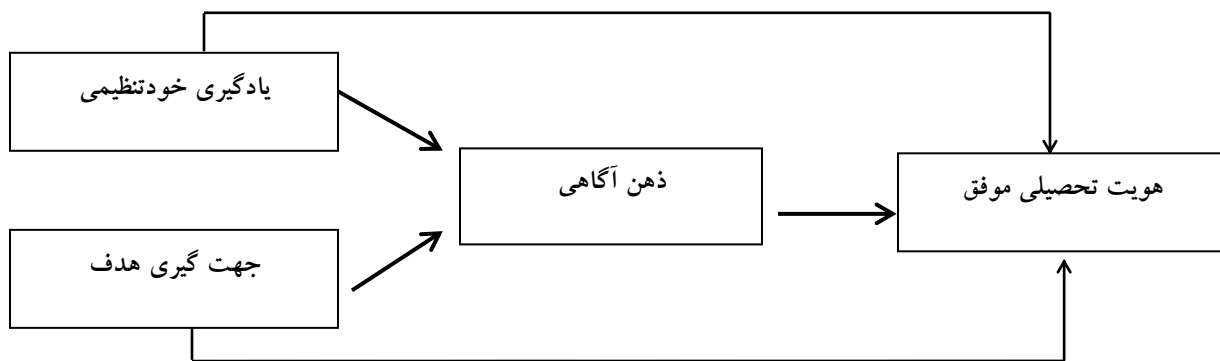
چهار مؤلفه‌ی هوش هیجانی، ارتباط مثبت و معنی‌دار و بین تمرکز حواس و استرس درک شده ارتباط منفی معناداری، وجود دارد. مک کلاس^{۳۹} (۲۰۱۵) در تحقیقی بیان می‌کند؛ استفاده از تمرکز حواس و آگاهی‌های فراشناختی به‌عنوان ابزاری برای کمک به دانش‌آموزان با کسری عملکرد در محیط‌های دانشگاهی با تنش بالا، می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

مسئله هویت، از جمله مسائل مهم در زمینه تحصیلی است و در مطالعات زیادی به اهمیت و ضرورت شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق پرداخته شده است: لوئیس^{۴۰}، نادلسون^{۴۱} و کریستیا^{۴۲} (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که آموزشی که در فعالیت‌های یادگیری مشغول فعالیت‌های مشابهی با متخصصان هستند، سطوح بالایی از توسعه هویت حرفه‌ای و تحصیلی را در اختیار دارند. باتلر^{۴۳}، بارنس^{۴۴} و وارنر^{۴۵} (۲۰۱۶) در پژوهشی دریافتند که بین دارایی‌های دانشگاهی (کنجکاوی تحصیلی و عزت نفس تحصیلی بالا) و شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد. فرجامی^{۴۶} (۱۳۹۲) نیز در مقاله‌ای بیان می‌کند که؛ برای کمک به استقلال فراگیرندگان و دستیابی به یادگیری پایدار، پرورش هویت ویژه فراگیرندگان باید در برنامه‌های درسی گنجانده شود. نتایج پژوهش طباطبائی، طباطبائی، کاکایی و محمدی امانی^{۴۷} (۱۳۸۹) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسید که تنها منزلت هویت تحصیلی موفق با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارد.

اگرچه 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: ۱۴) و در صورت وجود چنین هویتی در فرد، نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید (حاجی خیاط به نقل از گزیدری و همکاران، ۱۳۹۴: ۳۵۱) و با علم به اینکه روند کنترل شخصی فراگیر در جریان یادگیری بر چگونگی شکل‌گیری تعهدات شخصی او نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی را فراهم می‌آورد و به او کمک می‌کند که با نقد آمل، 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، همچنین؛ با توجه به اهمیت یادگیری خودتنظیمی و هویت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی فراگیران، شواهد پژوهشی و تجربی چندانی پیرامون چگونگی تأثیر این دو سازه و همچنین سایر عوامل مؤثر بر شکل‌گیری

^{۳۸}-Bao^{۳۹}- Ziyo^{۴۰}- Kong^{۴۱}-Mackelas^{۴۲}- Louis^{۴۳}- Nadelson^{۴۴}- Kristea^{۴۵}-Buther^{۴۶}- Barnes^{۴۷}- Varner

هویت تحصیلی موفق در فراگیران در دسترس نیست. لذا؛ هدف از پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی موفق مطابق با مدل مفهومی ارائه شده در شکل (۱) انجام شد.



روش پژوهش:

الف) طرح پژوهش و شرکت کنندگان: طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی از نوع مدل سازی معادلات ساختاری بود. تحلیل استنباطی داده‌های جمع‌آوری شده؛ با استفاده از نرم افزارهای اس پی اس اس و لیزرل انجام شده است. جامعه آماری کلیه دانش آموزان مقطع متوسطه شهرنهبندان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۵۰۰ نفر بود. بر پایه پیشنهاد جیمز استیوس، در نظر گرفتن ۱۵ مورد برای هر متغیر پیش بین در تحلیل رگرسیون چندگانه، مناسب است. همچنین به استناد به جدول مورگان، با توجه به آمار جامعه، از نمونه ۲۱۶ دانش آموز مقطع متوسطه شهرنهبندان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای استفاده شد بر این اساس ابتدا شهرنهبندان 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 دانش آموزان آن پایه مورد بررسی قرار گرفتند. در مجموع ۲۸۰ نفر در این پژوهش شرکت داشتند که با توجه به افت نمونه و پرسش‌نامه‌های ناقص، در نهایت تعداد ۲۱۶ پرسش‌نامه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. تنها شرط ورود به پژوهش داشتن دامنه سنی ۱۲ تا ۱۷ سال بوده و در صورت هرگونه نارضایتی از روند پژوهش امکان خروج شرکت‌کننده فراهم بوده است.

ب) ابزار:

۱- پرسش‌نامه پایگاه هویت تحصیلی: این پرسش‌نامه توسط واس و ایساکسون در سال ۲۰۰۸ برای تعیین پایگاه هویت تحصیلی نوجوانان، تدوین گردیده است. فهرست واس و ایساکسون دارای چهار خرده‌آزمون هویت تحصیلی موفق، دیررس، زودرس و مغشوش و روی هم دربرگیرنده ۴۰ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالف (۰) تا کاملاً موافق (۵) به ارزیابی نظر پاسخگویان می‌پردازد. نمره هر خرده‌مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن خرده‌مقیاس به دست می‌آید. حداقل نمره در هر خرده‌مقیاس ۱۰ و حداکثر ۵۰ می‌باشد. این پرسش‌نامه در سال ۱۳۹۰ توسط حجازی و همکاران؛ به فارسی ترجمه شد. واس و ایساکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌های دیررس، زودرس، مغشوش و موفق به ترتیب ۰/۸۵-۰/۷۷-۰/۷۶ و ۰/۷۶ برآزش کرده‌اند. پایایی این پرسشنامه در مطالعه گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای هویت تحصیلی موفق ۰/۸۵، هویت دیررس ۰/۷۲، هویت سردرگم ۰/۷۱ و هویت زودرس ۰/۵۹ به بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای هویت تحصیلی موفق، دیررس، زودرس و مغشوش به ترتیب ۰/۷۰-۰/۷۳-۰/۶۹ و ۰/۶۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ برآورد گردید.

۲- پرسش نامه جهت گیری هدف: این پرسشنامه توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) ساخته شد (به نقل از

خسروی صالح بابری و همکاران، ۲۰۱۶: ۱۵) و دارای ۱۸ گویه و سه خرده مقیاس جهت گیری هدف تسلط یاب؛ عملکردی و اجتنابی است که در یک طیف لیکرت پنج درجه ای از نظری ندارم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) به ارزیابی نظر پاسخگویان می پردازد. این پرسش نامه توسط دوسون و مک لنزی به شیوه تحلیل عاملی بررسی شد و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ برای آن به دست آمد (هاشمی و همکاران؛ ۱۳۹۲: ۱۲). در پژوهش هاشمی و همکاران (۱۳۹۲) به منظور پایایی این پرسش نامه از روش همسانی درونی استفاده شد که میزان ضریب آلفای کرونباخ برای کل آزمون ۰/۸۴ و برای خرده مقیاس های بین ۰/۶۴ تا ۰/۸۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس تسلط یاب ۰/۹۰، برای خرده مقیاس عملکردی ۰/۸۹، برای خرده مقیاس اجتنابی ۰/۷۵ و برای کل پرسش نامه ۰/۹۳ به دست آمد.

۳- پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودنظم جویی: توسط پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) در زمینه ارزیابی

راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی؛ تدوین گردید که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی ۲۵ ماده و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ۲۲ ماده می باشد و در مجموع شامل ۴۷ ماده است که در یک طیف لیکرت پنج درجه ای از کاملاً مخالفم (۰) تا کاملاً موافقم (۵) به ارزیابی نظر پاسخگویان می پردازد. این پرسش نامه در ایران در سال ۱۳۸۱ توسط البرزی و خیری؛ اجرا و هنجاریابی شده است (البرزی و خیری؛ ۱۳۸۹: ۱۴). پنتریچ و دی گروت (۲۰۰۳) در بررسی روایی این تست با استفاده از روش تحلیل ضرایب اعتبار خرده مقیاس های خودکارآمدپنداری، ارزش گذاری درونی، اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ به دست آورد. نوشادی (۱۳۹۵) ضرایب آلفای کرونباخ راهبردهای شناختی را ۰/۹۸ و خودنظم دهی فراشناختی را ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه های خودکارآمدی؛ جهت گیری هدف؛ اضطراب امتحان؛ راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۷۷، ۰/۸۳، ۰/۸۱ و ۰/۵۶ و برای کل پرسش نامه ۰/۸۶ به دست آمد.

۴- پرسش نامه پنج وجهی ذهن آگاهی: این پرسشنامه توسط بائر و همکارانش (۲۰۱۵) تحول یافته است.

پرسش نامه تحول یافته، شامل پنج عامل مشاهده (۸ گویه)، عمل توأم با هوشیاری (۸ گویه)، غیرقضاوتی بودن به تجربه درونی (۸ گویه)، توصیف (۸ گویه) و غیرواکنشی بودن (۷ گویه) و در مجموع دارای ۳۹ گویه می باشد. در مطالعه دهقانی و همکاران (۱۳۹۵)، پایایی این پرسشنامه در کل و برای مؤلفه های آن بین ۰/۸۱ تا ۰/۹۳ به دست آمد که نشان دهنده پایایی بسیار خوب پرسشنامه در جمعیت غیربالینی جامعه ایران است. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه های غیرواکنشی، توصیف، مشاهده، عمل همراه با هوشیاری و غیرقضاوتی بودن به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳، ۰/۷۳، ۰/۷۳ و ۰/۷۱ و برای کل آن نیز ۰/۷۱ به دست آمد.

یافته های پژوهش:

مقادیر شاخص های توصیفی برای متغیرهای مربوط شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی و کشیدگی در جدول

(۱) ارائه شده است.

جدول ۱: مقادیر شاخص های توصیفی هویت تحصیلی موفق، ذهن آگاهی، یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف در دانش آموزان

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشیدگی
هویت تحصیلی موفق	۱۲/۵۹	۱۰/۲۳	۰/۴۶	۰/۸۶
ذهن آگاهی	۱۳/۲۴	۹/۹۵	۰/۴۸	۰/۲۳

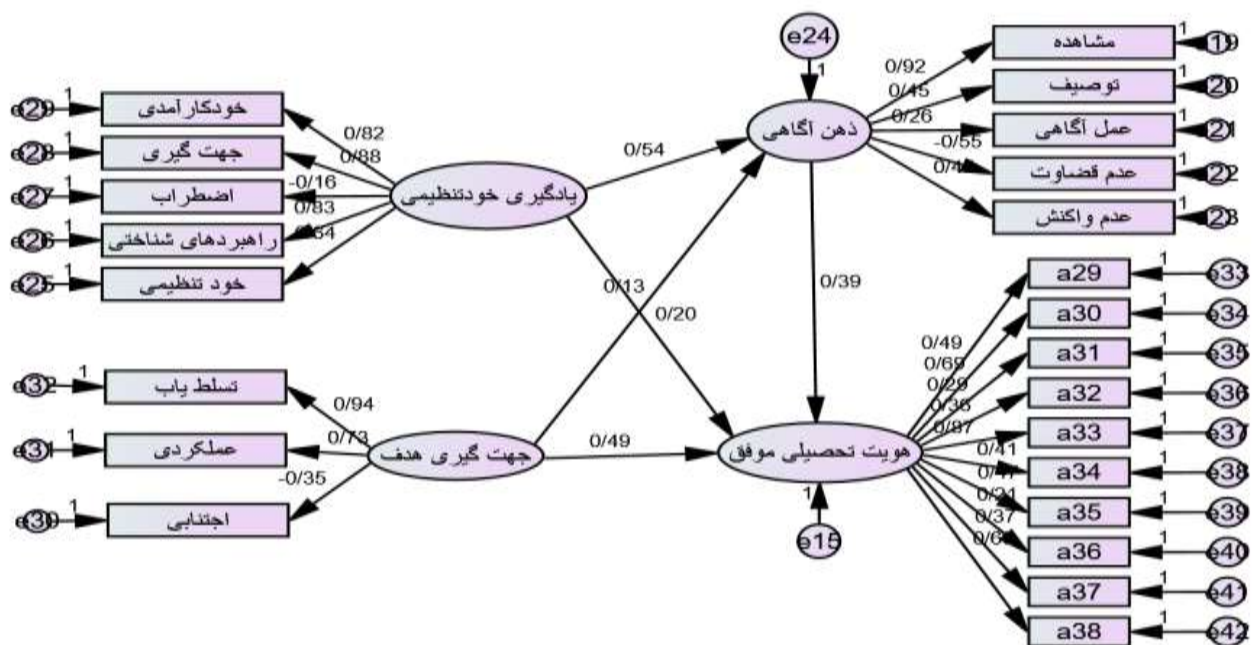
با توجه به نتایج جدول ۱؛ میانگین یادگیری خودتنظیمی بیشتر از جهت گیری هدف و میانگین های هویت تحصیلی و ذهن آگاهی دانش آموزان در حد متوسط قرار دارد.

پیش نیاز استفاده از مدل سازی معادلات ساختاری وجود ارتباط معنادار بین متغیرهای پژوهش است. ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون در جدول ۲ بررسی شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. یادگیری خودتنظیمی	۱			
۲. جهت گیری هدف	۰,۳۶	۱		
۳. ذهن آگاهی	۰,۵۴	۰,۱۳	۱	
۴. هویت تحصیلی موفق	۰,۱۳	۰,۴۹	۰,۳۹	۱

با توجه به نتایج جدول ۲ یادگیری خودتنظیمی، جهت گیری هدف و ذهن آگاهی رابطه مثبت معنی داری با هویت تحصیلی موفق دارند. در ادامه برای بررسی رابطه ی بین جهت گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی با هویت تحصیلی به میانجی گری ذهن آگاهی از روش معادلات ساختاری استفاده شد که نتایج به شرح زیر است و در جدول ۳، شاخص های نیکویی برازش مربوط به مدل پیشنهادی ارائه شده است:



شکل ۲- مدل یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف به میانجی گری ذهن آگاهی با هویت تحصیلی موفق

جدول ۳: شاخص های نیکویی برازش مربوط به مدل رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف به میانجی گری ذهن آگاهی با هویت تحصیلی

موفق

شاخص	حد مطلوب آماره	مقدار گزارش شده
ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب (RMSEA)	$\leq 0/08$	۰/۰۶۱
نسبت خی دو (χ^2/df)	کمتر از ۳	۲/۱۱۷
برازندگی (GFI)	$\geq 0/90$	۰/۹۸۱
برازندگی تعدیل یافته (AGFI)	$\geq 0/90$	۰/۹۵۶
برازش مقایسه ای (CFI)	$\geq 0/90$	۰/۸۹۴
برازش نرم (NFI)	$\geq 0/90$	۰/۹۱۷
برازش غیر نرم (TLI)	$\geq 0/90$	۰/۸۹۰
برازش افزایشی (IFI)	$\geq 0/90$	۰/۹۰۴

در مدل بالا شاخص ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۰۶۱ است. همچنین مقدار مجذور کای نسبی χ^2/df مناسب برابر با ۲/۱۱۷ است. نمرات شاخص های CFI، IFI، TLI، NFI، RMSEA، AGFI، GFI بین صفر تا یک متغیر است که هر چه به یک نزدیک تر باشد نشان دهنده برازش مناسب مدل است که البته نمرات بالای ۰/۹۰ مناسب ترین برازش مدل را در این مدل مقدار شاخص های نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۸۱، مقدار شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۵۶، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۹۴، شاخص برازش هنجار شده یا شاخص بنتلر-بونت (NFI) برابر با ۰/۹۱۷، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) یا برازش توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۸۹۰ و مقدار شاخص برازش افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۰۴ است به طور کلی با توجه به شاخص های ارائه شده مدل از برازش مناسبی برخوردار است.

جدول ۴: ضریب مسیر و معنی داری آن و بررسی فرضیه های تحقیق

رابطه مورد بررسی	ضریب مسیر	t مقدار	p-مقدار	نوع رابطه
جهت گیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی موفق	۰/۱۳ و ۰/۳۹	۱۰/۳۱۸**	۰۰۰	افزایشی
یادگیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی موفق	۰/۵۴ و ۰/۳۹	۱۲/۲۲۰**	۰۰۰	افزایشی

جدول ۵: ضریب مسیر و معنی داری بوت استرپ و بررسی نقش متغیر میانجی

مسیر	bootstrap	حد پایین	حد بالا	p-value
جهت گیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی موفق	۰/۰۴	۰/۰۸	۰/۱۹	۰
یادگیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی موفق	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱۵	۰/۰۱

همچنین برای بررسی نقش متغیر ذهن آگاهی به عنوان میانجی از بوت استرپ استفاده شد. با توجه به قرار نگرفتن صفر در فاصله اطمینان، می توان نتیجه گرفت نقش میانجی گری ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق در دانش آموزان با مسیر غیر مستقیم تایید می شود. سطح اطمینان برای این فاصله ها ۰/۹۵ و تعداد باز نمونه گیری ۵۰۰۰ می باشد.

بحث و نتیجه گیری:

نتایج پژوهش نشان داد بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق به واسطه گری ذهن آگاهی رابطه وجود دارد. این یافته حاکی از آن است که نوع اهدافی که دانش آموزان در زمینه تحصیلی انتخاب می کنند، مقدار انگیزش آن ها را برای رسیدن به آن هدف تعیین می کند و الگوی معینی از باورهای را شکل می دهد که سبب می شود فرد به شیوه های مختلف گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت پردازد و پاسخی را ارائه بدهد؛ همچنین مبین انگیزه فرد از تحصیل و تمایلات، کنش ها و پاسخ های او در موقعیت های تحصیلی است که او را در به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف و دستیابی به درجه ی معینی از شایستگی در کار، هدایت می کند. این جهت گیری هدف؛ با تأثیرگذاری بر بازنمایی های شناختی از آنچه که افراد تلاش می کنند؛ انجام بدهند و یا می خواهند به آن برسند، زمینه شکل گیری نظریه ای شخصی را فراهم می کند که بی تردید هر یادگیرنده درباره یادگیری و ماهیت علمی که فرا می گیرد از این مدل ذهنی و عقاید شخصی خویش؛ پیروی نموده و فعالیت هایی که انجام می دهد و روشی که اتخاذ می کند؛ تحت تأثیر آن پنداشت ها است و این پنداشت ها بر سلامت ذهنی؛ عاطفی و رفتاری افراد، سازماندهی نیازها؛ توانایی ها؛ علایق و تمایلات خود و چگونگی شکل گیری چهارچوبی به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی؛ هدف و جهت گیری زندگی تأثیرگذار است.

ضمن بهره گیری از این توانایی؛ یادگیرندگان برخوردار از مهارت خودتنظیمی که کنترل شخصی بر روند یادگیری خود دارند و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، از اتکا به نفس بیشتر؛ خودکارآمدی و مسئولیت پذیری بیشتر نیز برخوردارند، مهارت هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند. بدین منظور، فعالانه در فرآیند یادگیری شرکت می کنند و بر اساس ادراکاتی که از توانایی خود دارند؛ اهدافی را برای یادگیری خویش وضع می کنند و سپس با توجه به اهداف و ویژگی های محیطی اقدام به استفاده از راهبردهای مناسب می نمایند و در طول این فرآیند نیز به بازبینی، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار خویش می پردازند و این روند کنترل شخصی فراگیر در جریان یادگیری بر چگونگی شکل گیری تعهدات شخصی او نسبت به ارزش ها و آرمان های تحصیلی و همچنین چگونگی شکل گیری چهارچوبی به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی؛ هدف و جهت گیری زندگی تأثیرگذار است و مجهز بودن به همه این توانایی ها؛ به تدریج زمینه تبدیل شدن فرد به بزرگ سالی برخوردار از خودپنداره منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع را فراهم می آورد و به او کمک می کند که با نقد آمال، عقاید و خواسته های خود به انسجام شخصی برسد و با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت های تحصیلی خویش، معنایی را بیابد، نقش خود را به عنوان یک یادگیرنده واقعی بپذیرد و با استفاده از آن؛ حجم وسیعی از اطلاعات را به طور شایسته فراگیرد.

همسو با این یافته ها؛ کلارک (۲۰۱۵) نشان داد؛ ارتباط مثبت و قابل توجهی بین شغل و اشتغال ذهنی با تأمین و انسجام هویت و ضرورت نظم و خودتنظیمی تولید، وجود دارد. زونیک و بستر (۲۰۰۴) در پژوهشی بیان می کنند که؛ تفاوت های فردی

افراد در شخصیت از فاکتورهای مهمی است که انگیزه و حضور ذهن آن‌ها را در عملکرد و یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. هانسفورد (۱۹۹۵) نشان داد که ارتباط کم تا متوسطی بین مفهوم خود، مرکز کنترل ادراک شده، یادگیری خود نظم بخش و پیشرفت تحصیلی وجود دارد.

بنابراین؛ یافته‌های این پژوهش در جهت تأیید رابطه‌ی یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی موفق به میانجی‌گری ذهن آگاهی می‌باشد پس؛ لازم است که اساتید؛ معلمان و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت هدایت فراگیران به استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی؛ تلاش نمایند. به منظور اتخاذ هدف مذکور و هدایت کلیه فراگیران در این جهت؛ پیشنهاد می‌گردد؛ دانش آموزان به یادگیری عمیق مطالب ترغیب شوند و با بهره‌گیری از تمرکز حواس و با استفاده از روش‌های آموزشی مناسب و با تسلط بر موضوعات درسی، فرصت یادگیری عمیق را برای آن‌ها ایجاد نمود، همچنین پیوسته کلاس را باید به گونه‌ای سازمان داد که در آن به جای رقابت، تأکید بر نمره و برتری بر دیگران؛ بر یادگیری معنادار و تسلط بر مفاهیم درسی، تأکید شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که دبیران و متخصصان تعلیم و تربیت موضوعات درسی را به صورت سازمان دهی شده به دانش آموزان آموزش و ارائه بدهند. آموزش مهارت‌های فراشناختی به دانش آموزان توسط معلمان، استفاده از تکالیف چالش انگیز و عدم تأکید زیاد بر کنترل کننده‌های بیرونی در محیط‌های یادگیری به منظور احساس شایستگی و کارآمدی و ... از دیگر پیشنهادات کاربردی پژوهش حاضر است.

از سوی دیگر با توجه به اینکه جهت‌گیری هدف تسلط گرایشی نیز پیش بینی کننده 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 دانش آموزان بدانند که چگونه یاد بگیرند، علاقه و رغبت بیشتری به تحصیل و مطالعه پیدا می‌کنند. اطلاع از شیوه برنامه ریزی، هدف‌گزینی، نظارت بر میزان یادگیری، اصلاح شیوه‌های یادگیری و مطالعه و نظم دهی و ... باعث می‌شوند که دانش آموزان عملکرد بهتری داشته باشند و این منجر به افزایش انگیزه پیشرفت خواهد شد، بنابراین دبیران باید برنامه ریزی، بازبینی و نظم دهی را به دانش آموزان آموزش دهند و خود الگویی عملی برای آنان باشند.

همچنین پیشنهاد می‌گردد به منظور حصول نتایج کلی و دقیق‌تر در ارتباط با نقش یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف و ذهن آگاهی بر هویت تحصیلی موفق، مطالعات طولی و جداگانه‌ای در جوامع مختلف صورت پذیرد و نتایج حاصله با یکدیگر مقایسه گردد. از آنجا که در چنین تحقیقاتی امکان کنترل دقیق و کامل میسر نیست و متغیرهای ثالثی نظیر میزان بهره‌گیری از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط معلمان، والدین، اعضای خانواده یا گروه همسالان، نوع جهت‌گیری هدف و نیز میزان ذهن آگاهی آنان، می‌تواند، متفاوت و تأثیرگذار باشد، توصیه می‌گردد که گزارش یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف و ذهن آگاهی معلمان، والدین، اعضای خانواده و گروه همسالان نیز بررسی شود، بنابراین پیشنهاد می‌شود که در آینده، پژوهش‌هایی با نمونه‌هایی از دانش آموزان سایر شهرستان‌ها، دانش آموزان رشته‌های مختلف و یا فراگیران سایر مقاطع مناطق مختلف؛ اجرا شود و همچنین توصیه می‌شود در مطالعه رابطه‌ی بین یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف و هویت تحصیلی موفق از روش‌های آزمایشی بهره‌گیری شود و عوامل زمینه‌ای آموزشی‌گامی مانند مواد درسی، رشته‌های مختلف تحصیلی، روش تدریس معلم، جو عاطفی کلاس و مقطع تحصیلی و ... در این رابطه مد نظر قرار داده شوند.

منابع

- البرزی ش. خیری س. ۱۳۸۹. بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی برای یادگیری در میان دانش آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز. ۱۵(۳).
- دادوند سیمین. ۱۳۹۲. نقش واسطه ای خودتنظیمی بین جهت گیری هدف و پیشرفت تحصیلی در بین دانش آموزان دختر مقطع سوم دبیرستان شهرستان کهگیلویه. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت کهگیلویه.
- دلاور علی. اسماعیلی نیلوفر. حسونندی صبا. حسونند باقر. ۱۳۹۴. بررسی رابطه ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انواع جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. فصل نامه روان شناسی تربیتی. ۳۶(۱۱).
- دهقانی نازوانی علی. زارع پور مریم. ۱۳۹۵. رابطه ی جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. ۱۶(۲۵).
- سالاری فر محمدحسین. پوراعتقاد حمیدرضا. حیدری محمد. اصغر نژادفرید علی اصغر. ۱۳۹۲. باورها و حالات فراشناختی بازدارنده یا تسهیل کننده ی خودتنظیمی یادگیری. فصل نامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی. ۲(۷).
- سبحانی نژاد مهدی. ۱۳۹۰. بررسی رابطه ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد ریاضی آنان در درس ریاضی. فصل نامه علمی - پژوهشی دانشگاه تبریز. ۱(۱).
- شکوهی نسب مهدیه. ۱۳۹۳. مطالعه رابطه ی جهت گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش آموزان پایه چهارم دبیرستان های شهر سیرجان. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه شیراز.
- طباطبایی نفیسه. طباطبایی شهاب الدین. کاکایی یزدان. محمدی آریا علیرضا. ۱۳۹۰. رابطه ی سبک های هویت و مسئولیت پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. فصل نامه رفاه اجتماعی. ۱۲(۴۴).
- غلامعلی لواسانی مسعود. اژه ای جواد. داودی مریم. ۱۳۹۲. تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت های درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان خودتنظیمی. مجله ی روان شناسی. ۱۷(۲).
- فرجامی هادی. ۱۳۹۲. ضرورت رشد هویت تحصیلی برای یادگیری پایدار زبان خارجی. مجله رشد زبان. ۲۸(۴).
- فولادچنگ محبوبه. آب روشن حسن. ۱۳۹۴. پیش بینی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و نشاط ذهنی براساس جهت گیری هدف پیشرفت در دانش آموزان دبیرستانی. فصل نامه آموزش پژوهی. ۵(۴).
- کرمی زهرا. هاشمی لادن. لطیفیان مرتضی. ۱۳۹۱. بررسی رابطه ی بین کمال گرایی و جهت گیری هدف در میان دانش آموزان پیش دانشگاهی دولتی تهران. مطالعات روان شناختی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی. دانشگاه الزهرا. ۵(۳).
- گزیدری ابراهیم. غلامعلی لواسانی مسعود. اژه ای جواد. ۱۳۹۴. رابطه ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش آموزان. مجله ی روان شناسی. ۱۹(۴): ۳۴۶-۳۶۲.

-نوشادی ناصر. ۱۳۹۴. بررسی رابطه‌ی جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل در دانش آموزان 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 جهت گیری هدف، خودکارآمدی و شخصیت در تعلل ورزی. مجله‌ی روان شناسی معاصر. ۷(۱).

- هاشمی زهرا. خیر محمد. ۱۳۸۸. بررسی رابطه‌ی ابعاد فراشناخت عاطفی و جهت‌گیری هدف. فصل‌نامه علمی-پژوهشی دانشگاه تبریز. ۴(۸).

- هیلگارد ارنست ر. ارنکینسون ریتال ریچارد س. ۱۳۷۸. «زمینه روانشناسی». ترجمه: گروهی از مترجمان. تهران: رشد.

- Alkez E. milgi C . loor J. ۲۰۱۲. 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. ۵(۱۶):۹-۳۵.
- Bari E. ۲۰۱۱. Metacognition and Maladaptive Coping as Components of Text Anxiety. Clinical Psychology and Psychotherapy. ۶:۱۱۱-۱۲۵.
- Baer R.A, Smith G.T, Hopkins J, Krietemeyer J, Toney L.(۲۰۱۰). Using self-report assessment methods to explore facets of mindfulness, Assessment, ۱۳(۱):۲۷-۴۵.
- Batler A.Viner E. ۲۰۰۷. Metacognition and Clinical Psychology Preliminary Framework for Research and Practice. Clinical Psychology and Psychotherapy. ۶: ۷۳-۸۹.
- Bandura . ۲۰۰۹. Social Foundations of Thought and Action Social Cognitive Theory. Englewood Cliffs. ۶: ۱۲۶-۱۳۸.
- Bao X. Bao S C, Kong F. ۲۰۱۵. Dispositional mindfulness and perceived stress: The role of emotional intelligence. Personality and Individual Differences. ۷۸: ۴۸-۵۲.
- Butler D, Barnes K, Varner F.(۲۰۱۶). A longitudinal investigation of African American adolescents academic persistence, Journal of Black Psychology, ۳: ۲۳-۳۷.
- Chahavak M. dipkis W. ۲۰۰۷. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. Contemporary Educational psychology. ۳۰: ۴۳-۵۹.
- Dweck G. Legget T. ۲۰۰۹. A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality. Psychological Review. ۹۵: ۲۵۶-۲۷۳.
- Elliott B. Divok J. ۲۰۱۰. Integrating the "classic" and "contemporary" approach to achievement: a hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation hn M.Maher& Pintrich. Advances in motivation and achievement. ۱۰:۱۴۳-۱۷۹.
- Grow C. Collins susuan E. Harrop N. Maratt G. ۲۰۱۵. Enactment of home practice following mindfulness-based relapse prevention and its association with substance-use outcomes. Addictive Behaviors. ۴۰: ۱۶-۲۰.
- Herndon J. Bembenutty H. ۲۰۱۷. Self- regulation of Learning and Performance among Students enrolled in a disciplinary alternative School, Personality and Individual Differences. ۳: ۱۳-۲۴.
- Kizilcec R. Cohen G. ۲۰۱۷. Self-regulation interventions increase levels of education on an individual but not college scale. European Journal of work and organizational Psychology
- Kristeller JL. Baer R A. Wolver RQ. ۲۰۱۴. Mindfulness-based approaches to eating disorders In Baer, Mindfulness and acceptance-based interventions:

- Conceptualization, application, and empirical support, San Diego, CA: Elsevier. ۳۴: ۲۷-۳۹.
- Khosravi Saleh Baberi F. Dasht Bozorgi Z. ۲۰۱۶. The Relationship between Goal Orientation Dimensions, Critical Thinking and Achievement Motivation with Students' Academic Performance. International Journal of Humanities and Cultural Studies. ISSN ۲۳۵۶-۵۹۲۶: ۱۷۶۸-۱۷۷۸
 - Langrand A. vilms J. bosma A. ۲۰۰۶. Sustaining Self-regulated Learning. International Journal of Educational Research. ۳۱: ۴۵۹-۴۷۰.
 - Louis S. Nadeelson M. Sharon P. (۲۰۱۷). Educational Identity and Development of Student Identity. International Journal of Humanities and Cultural Studies.
 - Pintrich. Degroot. ۲۰۰۳. Motivational and Selfregulated Learning. Journal of Educational Psychology. ۸۲(۱):۳۳-۴۰.
 - Randi J. ۲۰۱۷. Adaptive Teaching and Self-Regalated learning. European Journal of work and organizational Psychology. ۱۰۳:۴۵-۵۲.
 - Roese R , Lau M. ۲۰۱۲. 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. ۲۶: -Segal Z V. Williams J. Teasdale D. ۲۰۱۲ . Mindfulness-based cognitive therapy for depression: A new approach to preventing relapse. New York: Guilford press. ۳۴:۴۱-۴۹.
 - Webster A. Hadwin A. ۲۰۱۴. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Educational Psychology. ۳۲(۷).
 - Was E. Isaacson K. ۲۰۰۸. The development of a measure of academic identity status. Journal of Research in Education. ۱۸:۹۴-۱۰۵.
 - Zimmerman. ۲۰۰۰. Self-regulated Learning and Academic Achievement: an Overview. Educational Psychologist. ۳۵(۱): ۳-۷.
 - Zimmerman. Martinez-Pons. ۲۰۱۰. Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and g iftedness to self-efficacy and strategy use. Journal of Educational Psychology. ۸۰:۵۱-۵۹.