

نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف در پیش بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی

فرزانه یوسفی^۱

زهرا زین الدینی میمند^۲

ویدا رضوی نعمت الهی^۳

امان اله سلطانی^۴

تاریخ دریافت: ۹۶/۰۴/۲۵

تاریخ پذیرش: ۹۶/۰۹/۱۱

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف در پیش بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بود. بدین منظور ۱۵۵ نفر از دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی دانشگاه‌های دولتی شهر بیرجند در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ به روش نمونه گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای؛ انتخاب شدند. مشارکت کنندگان پرسش نامه هویت تحصیلی واس و ایساکسون (۲۰۰۸)؛ مقیاس جهت گیری هدف میدگلی (۱۹۹۸) و پرسش نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) را تکمیل نمودند. روایی صوری پرسش نامه‌ها با استفاده از نظر متخصصان تأیید گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای هویت تحصیلی (۰/۸۰)، جهت گیری هدف (۰/۹۳) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (۰/۸۶) به دست آمد. تحلیل نتایج با استفاده از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی و با استفاده از نرم افزار spss صورت گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که رابطه مثبت معناداری بین متغیرهای پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف (۳۲٪) با متغیر ملاک راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی وجود دارد و مقدار بتا (۵۲۶/۰) برای متغیر پیش‌بین جهت گیری هدف نشان داد که ضمن تأثیر متغیر هویت تحصیلی بر یادگیری خودتنظیمی، متغیر جهت گیری هدف می‌تواند پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی باشد. در بررسی خرده متغیرها نیز نتایج نشان داد که در کنار مؤلفه هویت تحصیلی موفق (۳۸٪) به‌عنوان پیش بین قوی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی؛ جهت گیری هدف تسلط یاب (۸٪) نیز می‌تواند گرایش به استفاده از این راهبردها را تبیین نماید.

کلید واژه‌ها: یادگیری خودتنظیمی، جهت گیری هدف، پایگاه هویت تحصیلی، هویت تحصیلی موفق.

^۱ دانشجوی دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
Far.yosefi1990@gmail.com

^۲ استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران (نویسنده مسئول).
Zeinaddiny@gmail.com

^۳ استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
Vidarazavi2010@yahoo.com

^۴ استادیار گروه روان شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.
Soltanimani@yahoo.com

مقدمه

فهم فرآیندهای شناختی و انگیزشی مؤثر در یادگیری و عملکرد تحصیلی و روابط متقابل این فرآیندها با یکدیگر از جمله موضوعات مهم در روان شناسی تربیتی می‌باشد، زیرا از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی که همواره مورد توجه محققان نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا و کارآمد 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 ارزش گذاری ارتباط دارد. در این میان نظریه یادگیری خودتنظیمی مؤلفه‌های شناختی؛ انگیزش و کنش وری تحصیلی را به صورت یک مجموعه در هم تنیده و مرتبط تلقی می‌نماید و اساس آن بر این اصل استوار است که دانش آموزان چگونه از نظر باورهای فراشناختی؛ انگیزشی و رفتاری یادگیری را در خود سازمان دهی می‌کنند (زیمرن^۱ و مارتینز-پونز^۲، به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۴).

نظریه شناختی- اجتماعی بندورا^۳ (۱۹۸۶) برای رشد مدل یادگیری خودتنظیمی؛ چهارچوب نظری مناسبی فراهم کرد که بر اساس آن در هر فرد عامل‌های بافتی و رفتاری؛ فرصت لازم را برای کنترل یادگیری دانش آموز فراهم می‌کنند (نیکوس^۴ و جرج^۵، ۲۰۰۵ به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۴). زیمرن و برونر^۶ نیز؛ بر اساس نظریه شناختی- اجتماعی بندورا، مبنی بر فعال بودن ذهن یادگیرنده و نقش مهم آن در یادگیری، الگوی شناختی- اجتماعی خودتنظیمی را ارائه نمودند (به نقل از کارشکی^۷، ۱۳۹۰: ۷۲) خودتنظیمی در یادگیری از مقوله‌هایی است که به نقش فرد در فرآیند یادگیری می‌پردازد و در حالی که مبنای آن، شناخت اجتماعی است، فعالیت‌های یادگیری دانش آموزان را به وسیله سه عامل فرآیندهای شخصی، محیطی و رفتاری آن‌ها تبیین می‌کند (بندورا، ۲۰۰۸: ۱۳۰). خودتنظیمی شامل فرآیندهای فراشناختی و تلاش و تدبیر یادگیرنده است. اینکه افراد

¹-Zimmerman

²- martinz - pons

³- Bandura

⁴- Nikos

⁵- George

⁶- Boroner

⁷- Karshki

مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود را دارا بوده و هم چنین گرایش دارند یاد بگیرند که کل یادگیری خود را ارزیابی کنند و در مورد آن تأمل نمایند (جانس^۱، ۲۰۱۰: ۹).

پنتریچ^۲ (۱۹۹۹) یادگیری خودتنظیمی را به‌عنوان فرآیندی فعال و ساختاری پردازشی تعریف می‌کند که با آن یادگیرنده؛ اهداف فعالیت‌های یادگیری، شناخت، انگیزه و رفتار خود را تنظیم و کنترل می‌کند (به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۵). یادگیری خودتنظیمی به مشارکت فعال یادگیرنده از نظر رفتاری، انگیزشی، شناختی و فراشناختی در فرآیند یادگیری برای بیشتر کردن یادگیری اطلاق می‌شود (سبحانی نژاد، ۱۳۹۱: ۳۸).

چالاک^۳ و دیپیکز^۴ (۲۰۰۷) نیز معتقدند که یادگیری خودتنظیمی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد به‌صورت فعال در حیطه‌های فراشناختی، انگیزشی و رفتاری در فرآیند یادگیری خودشان مشارکت کنند. استراتژی نقشه‌ی ذهنی به دانش آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف، سازماندهی مواد درسی و نگهداری یک نوع، روان شناسی مولد یادگیری کمک می‌کند (سبحانی نژاد، ۱۳۹۱: ۳۹).

بر اساس نظریه یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دی گروت^۵ (۱۹۹۰) خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی و اضطراب امتحان، باورهای انگیزشی و راهبردهای فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش آموزان، تحت عنوان یادگیری خودتنظیمی معرفی می‌شوند. در حالی که؛ راهبردهای شناختی همه استراتژی‌های یادگیری هستند که، با تسهیل فرآیند یادگیری؛ عملکرد تحصیلی فراگیران را بهبود می‌بخشند؛ فراشناخت یک مفهوم چندبعدی است و دربرگیرنده‌ی دانش و فرآیندهایی است که شناخت را ارزیابی؛ نظارت یا کنترل می‌کند (کابات زین^۶، ۲۰۰۵ به نقل از بزرگر بفرئی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۰). فراشناخت، در قالب دانش فرد پیرامون فرآیندها و تولیدات شناختی و هر آنچه که مربوط به این فرآیندها باشد، تعریف می‌شود (فالول^۷، ۱۹۸۹، به نقل از بزرگر بفرئی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۰).

1- Gans

2- Pintrinch

3- Chalavak

4- Dipiks

5- Digrot

6- Kabat zin

7- Flavell

وولفونک^۱ (۲۰۱۰) از دید نظریه پردازش اطلاعات، فراشناخت را فرآیندهای کنترل اجرایی از قبیل توجه؛ مرور و تمرین؛ سازماندهی و دست‌کاری اطلاعات؛ می‌داند(به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۵). باور فراشناختی نیز، به مجموعه فرآیندهای برنامه ریزی؛ بازبینی و اصلاح فرآیندهای شناختی اشاره دارد(زیمرن، مارتینز-پونز، ۲۰۱۰: ۵۵).

فراگیران دارای مهارت‌های بیشتر در خودتنظیمی، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از راه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند، آنان از راهبردهای نظارتی مناسب سود می‌جویند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی‌های تکلیف و شرایط محیط را تغییر می‌دهند(باتلر^۲ و واینر^۳، ۲۰۰۷: ۷۸) یعنی آنان یاد گرفته‌اند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و علی‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی، اهداف خود را تنظیم نمایند(شانک^۴ و زیمرن، ۲۰۱۱ به نقل از دادوند، ۱۳۹۲: ۳۵).

در این خصوص انگیزه پیشرفت تحصیلی نیز از اهمیت والایی برخوردار است. با این انگیزه افراد تحرک لازم را برای به پایان رساندن موفقیت آمیز یک تکلیف؛ رسیدن به هدف و یا دست‌یابی به درجه معینی از شایستگی در کار خود را دنبال می‌کنند تا سرانجام بتوانند موفقیت لازم را در امر یادگیری و پیشرفت تحصیلی کسب کنند(یوسفی و همکاران، ۱۳۹۱: ۸۰).

مرور نظریه‌های شناختی نشان می‌دهد؛ جهت‌گیری هدف پیشرفت با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مرتبط‌اند. جهت‌گیری هدف به مجموعه‌ای از نیت رفتاری اطلاق می‌شود که نگرش فرد را برای مشارکت در فعالیت‌های یادگیری تبیین می‌کند و بیانگر الگوی منسجمی از باورهای فرد است که سبب می‌شود فرد به روش‌های مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند(ایمز^۵، ۲۰۱۲: ۴۳) از مؤثرترین رویکردها در انگیزش، تلقی می‌گردد و تلویحات انگیزشی مهمی در یادگیری و عملکرد دارد(الیوت^۶، ۲۰۱۰: ۱۴۷) و بر این فرض استوار است که رفتار انسان هدفمند است و به‌وسیله‌ی اهداف، فرد هدایت می‌شود، چرا که نوع اهدافی که افراد برای خود انتخاب می‌کنند با راهبردهای

^۱- Woolfolk

^۲- Batler

^۳- Viner

^۴- Shunk

^۵- Ems

^۶- Elliot

خودتنظیمی و چگونگی فعالیت‌های آنان در موفقیت تحصیلی‌شان ارتباط دارد. از نظر مکنز^۱ (۲۰۱۱) نوع جهت‌گیری هدف فراگیران موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوت می‌شود که برخی از آن‌ها با فرآیندهای خودتنظیمی ارتباط بیشتری دارد (به نقل از سالاری فر و همکاران، ۱۳۹۲: ۱۸).

سازه هدف پیشرفت یا جهت‌گیری هدف؛ بازنمایی‌های شناختی از آنچه که افراد تلاش می‌کنند، انجام می‌دهند و یا آنچه که می‌خواهند به آن برسند، می‌باشد و خاص یک حوزه، موقعیت و یا تکلیف است (پنتریچ، ۲۰۰۳ به نقل از دادوند، ۱۳۹۲: ۳۶). جهت‌گیری هدف؛ الگوی منسجمی از باورهاست که به اتخاذ شیوه‌های مختلف برخورد، درگیر شدن و پاسخ دهی به موقعیت‌های یادگیری منجر می‌شود و در واقع خط مشی فراگیری است که دانش آموزان برای یادگیری و رقابت با دیگران به کار می‌برند؛ به عبارت دیگر روشی است که فرد بر اساس آن در مورد شایستگی‌های خود قضاوت می‌کند و موجب برانگیختن الگوهای انگیزشی متفاوت می‌شود (ایمز،^۲ ۲۰۱۲: ۴۷ و ماهر،^۳ ۲۰۱۲: ۱۷۳).

مسلماً نوع هدفی که ما انتخاب می‌کنیم، مقدار انگیزش ما را برای رسیدن به آن به هدف، تعیین می‌کند (دادوند، ۱۳۹۲: ۳۷). در فرآیند یادگیری ما شاهد دو نوع جهت‌گیری هدف تسلط (تکلیف مدار^۴) و جهت‌گیری عملکردی^۵ (خود درگیر^۶) می‌باشیم. این اهداف، مبتنی بر باورها، ارزیابی‌ها و برداشت‌های شخصی از تجربیات گذشته، شرایط محیط یادگیری و تکلیف بوده، هم چنین 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 نظم بخشی به فرآیند یادگیری تعریف می‌شود در حالی که هدف عملکردی - رویکردی و هدف بودن و اثبات توانایی به دیگران، متمرکز است. دو نوع الگوی 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

1 - Maknez

2 - Ems

3 - Maher

4 - Task- involved

5 - Performance

6 - Ego- involved

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 دانش آموزان بر تکلیف و یادگیری عمیق متمرکز می‌باشند در حالی که در الگوی تسلط - اجتنابی دانش آموزان به دلیل داشتن ملاک‌ها و استانداردهای بالای خود و نه به خاطر رقابت با دیگران، از تکلیف اجتناب می‌کنند (دادوند، ۱۳۹۲: ۳۹).

یکی دیگر از تقسیم‌های متداول اهداف پیشرفت، جهت‌گیری تسلط؛ عملکردی و اجتناب است. در جهت‌گیری تسلط، یادگیرنده در تلاش برای رسیدن به صلاحیت و تسلط بر موضوع است و بر فهم موضوع تأکید دارد. هدف اولیه این گروه، کسب دانش و بهبود مهارت است، یادگیرنده حتی زمانی که عملکردش، ضعیف باشد نیز می‌خواهد، یاد بگیرد و خطا جزء طبیعی یادگیری محسوب می‌شود. یادگیرنده بیان مثبتی از خود و علاقه‌ی درونی به فعالیت‌های یادگیری دارد و وقت بیشتری را برای یادگیری صرف می‌کند. در جهت‌گیری عملکردی، یادگیرنده در تلاش برای نشان دادن صلاحیت خود است تا خود را لایق، باکفایت و باهوش نشان دهد، بنابراین از وظایف چالشی، پرهیز می‌کند و تلاش می‌نماید که توانایی‌هایش را با دیگران، مقایسه نماید. پشت سر گذاشتن دیگران و به دست آوردن موفقیت، از اهداف این گروه است و نیز بر این نکته تأکید دارند که دیگران چگونه درباره‌ی آن‌ها داوری می‌کنند. یادگیرنده در جهت‌گیری اجتنابی، صرفاً برای جلوگیری از نشان دادن بی‌کفایتی تلاش می‌کند و تنها بر شکست نخوردن در درس و تحصیل تأکید دارد (دهقانی ناژوانی و همکاران، ۱۳۹۵: ۲۱۱).

جانسون^۱ و ریسیسا^۲ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که جهت‌گیری هدف تسلط، می‌تواند بهبود عملکرد را افزایش دهد و اثرات زیان بخش عملکرد ضعیف را کاهش دهد و موجب افزایش کارایی رهبر گردد. افرادی که دارای جهت‌گیری هدف تسلط هستند، تلاش بیشتری می‌کنند و بهتر عمل می‌کنند و دارای اثربخشی رهبری بالاتری هستند. یاهو^۳ و چنج^۴ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که؛ جهت‌گیری هدف کارکنان، تمایل به دنبال کردن پیشرفت در صلاحیت کارکنان و درک یا تسلط بر چیزهای جدید، پیشرفت پتانسیل شرکت و ظرفیت جذب افراد

1- Johnson

2- Rebecca

3- Yao

4- Chang

را بهبود می‌بخشد. دیویک^۱ و لگت^۲ (۲۰۰۹) بیان می‌کنند که دانش آموزان با اهداف عملکردی، در برخورد با تکلیف دشوار به خاطر ترس از شکست احساس تهدید کرده و مضطرب، نگران و افسرده می‌شوند، در مقابل دانش آموزان باهدف تسلط، موقعیت تکلیف را تهدیدآمیز درک نکرده، بلکه آن را فرصت یادگیری تلقی می‌کنند. دهقانی نازوانی و زارع پور (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان دادند که پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبتی با جهت گیری هدف تسلط و عملکردی و رابطه‌ی منفی با جهت گیری اجتنابی دارد. نوشادی (۱۳۹۴) در بررسی رابطه‌ی بین جهت گیری هدف با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل نشان داد که ارتباط مثبت و معنی داری بین جهت گیری هدف تسلط با خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل وجود دارد، جهت گیری هدف عملکرد در متغیر پیشرفت تحصیلی از قدرت پیش بینی‌کنندگی مثبت و معناداری برخوردار است و بین جهت گیری هدف اجتناب و متغیرهای خودتنظیمی یادگیری، پیشرفت تحصیلی و رضایت از تحصیل، ارتباط منفی معناداری وجود دارد. عاشوری، آزاد مرد، جلیل آبکنار و معینی کیا (۱۳۹۳) در پژوهشی، نقش واسطه‌ای راهبردهای شناختی و فراشناختی و هوش معنوی را در میان جهت گیری هدف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی تأیید کردند و نشان دادند که هدف عملکرد تأثیر مستقیم و منفی بر پیشرفت تحصیلی دارد. ربانی و یوسفی (۱۳۹۱) در بررسی نقش واسطه‌گری جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، نشان دادند که متغیرهای مستقل برون‌زای خودکارآمدی و ارزش تکلیف، هم به‌طور مستقیم و هم به‌واسطه‌ی انواع جهت گیری هدف بر متغیرهای درون‌زای راهبردهای شناختی، تأثیر دارند به این صورت که دو متغیر خودکارآمدی و ارزش تکلیف از طریق جهت‌گیری هدف تسلط- گرایشی انواع راهبردهای شناختی را به نحو مثبت و معناداری تبیین می‌کنند. متغیر خودکارآمدی بر جهت‌گیری هدف عملکرد- گرایشی به‌طور مثبت و معناداری تأثیر دارد و این هدف نیز راهبرد بسط را به نحو مثبت، پیش‌بینی می‌کند، همچنین جهت‌گیری هدف عملکرد- اجتنابی به‌طور منفی توسط خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود و این هدف نیز، راهبرد مرور ذهنی را به نحو مثبت پیش‌بینی می‌کند. پس نظریه‌های اهداف پیشرفت؛ ادراک فراگیر از چرایی تلاش را، در موقعیت‌های پیشرفت را مورد بررسی قرار می‌دهند و جهت گیری هدف به دنبال تبیین انگیزه‌ای است که در پی رسیدن به آن؛ تلاش می‌شود.

¹- Dweck

²- Legget

یادگیری خودتنظیمی در اکتساب مهارت‌ها ممکن است؛ از تفاوت‌های فردی افراد تأثیر بپذیرد، زیرا تفاوت‌های فردی افراد در شخصیت یکی از فاکتورهای مهمی است که انگیزه آن‌ها را در رفتار، عملکرد و یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش آموزان موفق؛ راهبردهای یادگیری خودتنظیمی سازش یافته و الگوهای انگیزشی (لذت بردن از چالش‌های فعالیت؛ استفاده مناسب از راهبردهای یادگیری؛ تنظیم کردن اهداف ویژه و نشان دادن سطح بالایی از احساس خودکارآمدی) را در هنگام انجام دادن تکالیف؛ از خود نشان می‌دهند اما در مقابل؛ دانش آموزان ناموفق، کمتر تلاش می‌کنند و علاقه‌ی کمتری به انجام دادن فعالیت‌ها دارند، آن‌ها به تنظیم اهداف ویژه و راهبردهای یادگیری قادر نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطوح بالایی از موفقیت می‌رسند (محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۷). همچنین یکی از مسائل عمده‌ای که نوجوان با آن روبه‌رو می‌شود مسئله شکل‌گیری هویت فردی اوست و این بدین معناست که او باید به سؤال‌هایی نظیر (من کیستم و به کجا می‌روم؟) پاسخ دهد. جست و جوی هویت شخص متضمن این است که شخص تشخیص دهد که برای او چه چیزهایی مهم و چه کارهایی ارزشمند است و نیز متضمن تنظیم معیارهایی است که وی بر اساس آن‌ها بتواند رفتار خود و دیگران را هدایت و ارزیابی کند (هیلگارد، ۱۳۷۸: ۲۶۳-۲۶۵). هویت به‌مثابه یک چارچوب مرجع، عمل می‌کند که؛ فرد به‌منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت و گو درباره معنی؛ هدف و جهت‌گیری زندگی خود از آن استفاده می‌کند (آدامز^۱، ۱۹۹۹: ۳۹). به‌طور مشخص‌تر، هویت از طرح‌واره‌هایی تشکیل شده است که خود فرد را تشکیل می‌دهد و به آن انسجام می‌بخشد (فرجامی، ۱۳۹۲: ۱۵).

اغلب صاحب نظران اعتقاد دارند که؛ نوجوانی فرآیندی زیست‌شناختی، روان‌شناختی و جامعه‌شناختی است و یکی از ابعاد مهم تحول در این دوره، تلاش نوجوان برای کسب هویت در ابعاد مختلف است (یودر^۲، ۲۰۰۰، به نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۰: ۸). با توجه به اینکه؛ 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: ۴۰) توجه به بافت‌های اجتماعی مانند مدرسه؛ در شکل‌گیری هویت؛ بی‌تردید ضروری است، زیرا یادگیری در بستری از

^۱ - Adamz

^۲ - Yoder

^۳ - Marshal dieve

افکار، باورها و احساسات فراگیرنده صورت می‌گیرد و ماهیت این افکار، احساسات و باورها، تأثیر جدی در کیفیت یادگیری فراگیرنده دارد. برای کمک به استقلال یادگیرندگان و کمک به یادگیری پایدار، پرورش هویت ویژه فراگیرندگان در برنامه درسی باید گنجانده شود چرا که؛ مفهوم فراگیری که افکار، باورها، احساسات و نیز استقلال فراگیرنده را به‌خوبی پرورش می‌دهد، هویت فردی است و موفقیت در انجام وظایف تحصیلی از یکسو از عوامل اساسی در رشد هویت جوانان قلمداد می‌گردد و از سوی دیگر در انگیزه دستیابی به اهداف نیز، تأثیرگذار است (شکوهِی نسب، ۱۳۹۳: ۴۱).

مدرسه از نهادهای اجتماعی است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود، نقش مهمی دارد. طبق نظر الکز^۱، ل^۲ و میلگی^۳ (۲۰۱۲: ۲۲) 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: ۱۰۱) لنگراند^۶، ویلمز^۷ و بوسما^۸ (۲۰۰۶: ۴۶۳) 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: ۱۰۳) 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: ۵۶).

1 - Alkez

2 - loor

3 - milgi

4 - Was

5 - Isaacson

6 - Langrand

7 - Vilmz

8 - Bosma

9 - Roese

10 - Lau

لوئیس^۱، نادلسون^۲ و کریستیا^۳ (۲۰۱۷) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که؛ بین ادراک دانش آموزان از خود به عنوان فردی حرفه‌ای و انتظار برای اقدامات آن‌ها در موقعیت‌های حرفه‌ای، ارتباط مستقیم و معنی داری وجود دارد و دانش آموزانی که در فعالیت‌های یادگیری مشغول فعالیت‌های مشابهی با متخصصان هستند، سطوح بالایی از توسعه هویت حرفه‌ای و تحصیلی را در اختیار دارند. باتلر^۴، بارنس^۵ و وارنر^۶ (۲۰۱۶) در پژوهشی نشان دادند بین دارایی‌های دانشگاهی (کنجکاوی تحصیلی و عزت نفس تحصیلی بالا) و شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق ارتباط مثبت و معنی داری وجود دارد و هویت دانشگاهی مخالف می‌تواند روابط بین دارایی‌های دانشگاهی و فرهنگی و استقامت تحصیلی را به خطر اندازد. کلاک^۷ (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. الیوت و دیوویک (۲۰۱۰) در تحقیقی پیرامون صفات شخصیتی و یادگیری خودتنظیمی بیان می‌کنند که صفات شخصیتی و یادگیری خودتنظیمی به کنش‌های زنجیره‌ای در فرآیند انگیزشی منجر می‌شوند.

شکوهی نسب (۱۳۹۳) در بررسی رابطه‌ی بین جهت‌گیری هدف و استقلال با هویت تحصیلی به این نتیجه رسید که بین هویت تحصیلی موفق و دنباله‌رو با جهت‌گیری اهداف درونی و استقلال؛ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. فرجامی (۱۳۹۲) بیان می‌کند که یادگیری در پرتو افکار، احساسات و باورهای فراگیرنده صورت می‌گیرد و مفهوم فراگیری که این افکار و احساسات و نیز استقلال فراگیرنده را به‌خوبی پوشش می‌دهد، هویت فردی است و برای کمک به استقلال فراگیرندگان و دستیابی به یادگیری پایدار، پرورش هویت ویژه فراگیرندگان باید در برنامه‌های درسی گنجانده شود.

با توجه به اینکه؛ خود نظم بخشی شناخت و رفتار یک جنبه‌ی مهم یادگیری و عملکرد تحصیلی فراگیران در محیط کلاسی است (پنتریچ و دی گروت، ۲۰۰۹: ۳۸) و فراگیران باید مهارت‌هایی برای

1 - Louis

2 - Nadelson

3 - Kristea

4 - Buther

5 - Barnes

6 - Varner

7 - Kelark

طراحی، مهار و هدایت فرآیند یادگیری خویش داشته و ضمن تمایل به یادگیری؛ قادر به کنترل یادگیری خویش نیز باشند(بری^۱، ۲۰۰۷: ۱۱۹). نقش محوری فراشناخت در توصیف فرآیند یادگیری؛ حجم بالایی از مطالعات را به خود اختصاص داده است. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که بسیاری از دانش آموزانی که می‌توانند جنبه‌های شناختی؛ انگیزشی و رفتاری عملکرد تحصیلی خود را تنظیم و کنترل کنند به‌عنوان یک یادگیرنده بسیار موفق بوده‌اند؛ این یافته نشان می‌دهد که راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی؛ پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی است و یادگیرندگان برای دستیابی به موفقیت تحصیلی، باید یاد بگیرند که چگونه عملکرد خود را تنظیم کنند و اهداف خود را به‌رغم مشکل بودن تکالیف درسی، حفظ کنند(شانک^۲ و زیمرمن، ۲۰۰۶ به نقل از محمد امینی، ۱۳۸۹: ۱۲۶).

پاریس^۳ و وینوگراد^۴ (۱۹۹۰) در پژوهشی تأکید داشتند که فراشناخت می‌تواند یادگیری و انگیزش تحصیلی را بهبود بخشد(به نقل از برزگر بفرولی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۱). پنتریج(۲۰۰۰) معتقد است که اهداف تسلطی رابطه‌ی مثبتی با سطوح بالایی از تلاش، ارزش تکلیف، علاقه، هیجان‌ات مثبت، پشتکار بیشتر و استفاده زیاد از راهبردهای شناختی و فراشناختی و عملکرد بالای دانش آموزان دارد؛ در حالی که اهداف عملکردی با انگیزش پایین، عملکرد ضعیف و استفاده کمتر از راهبردهای یادگیری؛ رابطه مثبت دارد(به نقل از آریاس^۵، ۲۰۱۴: ۳۷). شارلوت^۶ و همکاران(۲۰۰۸) بیان کردند که استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان؛ نقش مؤثری دارد. بوفارد^۷ و ریچارد^۸ (۲۰۰۹)، نیز در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که دانش آموزان عادی اغلب از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و تجارب استفاده از راهبردهای فراشناختی را با رغبت کمتری؛ اظهار می‌کنند اما دانش آموزان تیزهوش برای حل تکلیف تلاش بیشتری می‌کنند و در بیشتر موارد تکلیف را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرند و از آن به‌عنوان فرصتی برای یادگیری استفاده می‌کنند(به

1- Bari

2- Shunk

3- Paris

4- Vinograd

5- Arias

6- Shurlout

7- Bofard

8- Richard

نقل از محمد امینی؛ ۱۳۸۹: ۱۲۷). پژوهش تمور^۱ و همکاران (۲۰۱۰) نشان داد که خواندن به‌طور مستقیم وابسته به ساختار شناختی است و فراشناخت می‌تواند؛ خواندن را به‌طور مستقیم و شایسته توضیح بدهد. گریفین^۲ و همکاران (۲۰۱۳) گزارش کردند که آموزش مؤثر و ترویج مهارت‌های مطالعه، تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی و انگیزش بر اساس یافته‌های درونی دارد.

آموزش راهبردهای فراشناختی، تأثیر واضح و معناداری بر عملکرد دانش‌آموزان در درس‌های مختلف تحصیلی چه در حوزه‌ی علوم انسانی و چه در درس‌های مربوط به علوم پایه دارد (ملکی، ۱۳۸۹، به نقل از برزگر بفرئی و همکاران، ۱۳۹۳: ۳۲). نتایج پژوهش عشورنژاد (۱۳۹۲) نشان داد، آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد و آن را افزایش می‌دهد. چالمه و لطیفیان (۱۳۹۲) نیز مشاهده کردند، مطالعات فراشناختی پیش‌بینی‌کننده‌های مثبت و معنی‌دار پیشرفت تحصیلی هستند؛ بدین معنی که هرچه دانش‌آموزان از راهبردهای فراشناختی نظیر راهبردهای برنامه‌ریزی، مدیریت اطلاعات؛ عیب‌زدایی و ارزیابی فرآیند یادگیری بیشتر استفاده کنند، میزان موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان بیشتر خواهد شد. غلامعلی لواسانی، اژهای و داودی (۱۳۹۲) بیان کردند، انگیزش درونی با راهبردهای عمیق یادگیری و فراشناخت و انگیزش بیرونی با راهبردهای سطحی و شناختی یادگیری رابطه‌ی مثبتی دارد و دانش‌آموزانی که به سمت اهداف یادگیری (جهت‌گیری اهداف تسلطی) گرایش دارند با احتمال بیشتری از راهبردهای فراشناختی با یادگیری خودگردان استفاده می‌کنند.

اگر چه در مطالعات زیادی به اهمیت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف و ... بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان اشاره شده است، اما به‌ندرت به نقش این متغیرها در پیش‌بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی؛ پرداخته شده است. با توجه به اینکه؛ یادگیری خودتنظیمی یک موضوع مهم برای یادگیری انسان است و روان‌شناسان تربیتی؛ بر شرکت فعالانه یادگیرنده در فرآیند یادگیری به‌جای تجربه یادگیری انفعالی تأکید دارند و شناخت راهبردهای یادگیری به سبب اینکه؛ زمینه انطباق راهبردهای تدریس استاد و یادگیری فراگیر را فراهم می‌آورد؛ زمینه آموزش و چگونگی استفاده درست از این راهبردها را به همراه توسعه خودکفایی در یادگیری به همراه دارد؛ حائز اهمیت می‌باشد، از سوی دیگر راهبردهای فراشناختی، پیش‌بین قدرتمندی برای

1 - Temur

2 - Griffin

انگیزش درونی به شمار می‌آیند و اگر زمینه‌ای فراهم آید که دانش آموزان به خاطر فهمیدن؛ مطالعه کنند، در کل فرآیند یادگیری؛ در حد بالایی تمایل به استفاده از راهبردهای فراشناختی را نشان می‌دهند و این افزایش انگیزش؛ یادگیری را نیز در آن‌ها افزایش می‌دهد و با توجه به اهمیت موضوع در خصوص نیاز جامعه به افرادی فعال، خودانگیخته و کارآمد که ضرورت توجه به فرآیندهای فراشناختی؛ شناختی و تلاش و تدبیر یادگیرنده در امر یادگیری را؛ ایجاب می‌نماید؛ پژوهش حاضر به منظور بررسی و شناخت عوامل مؤثر بر راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی انجام شد و درصدد پاسخ گویی به این سؤال بود که آیا بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی رابطه وجود دارد؟

روش شناسی

پژوهش حاضر یک مطالعه توصیفی از نوع طرح‌های همبستگی (رگرسیون) است. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان سال اول مقطع کارشناسی دانشگاه دولتی شهر بیرجند تشکیل می‌دادند که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند. نمونه پژوهش حاضر شامل ۱۵۵ نفر از دانشجویان دختر و پسر سال اول مقطع کارشناسی دانشگاه بیرجند بود که به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای تصادفی، انتخاب شدند. به این صورت که ابتدا از دانشکده‌های دانشگاه؛ دو دانشکده به تصادف انتخاب شدند و سپس از هر دانشکده؛ دو رشته و از هر رشته؛ سه کلاس به گونه‌ای تصادفی انتخاب و در نهایت دانشجویان هر کلاس مورد مطالعه قرار گرفتند. بر این اساس؛ ۷۴ دانشجوی پسر (۴۷،۷۴ درصد) و ۸۱ دانشجوی دختر (۵۳،۲۵ درصد)، در تحقیق شرکت داشتند.

به منظور اندازه گیری متغیرهای پژوهش، از سه پرسش نامه زیر استفاده شد که برای بررسی اعتبار ابزارها؛ آلفای کرونباخ آن؛ محاسبه گردید. ابزارهای مورد استفاده عبارت بودند از:

- پرسش نامه پایگاه هویت تحصیلی واس و ایساکسون (۲۰۰۸): به منظور تعیین پایگاه هویت تحصیلی؛ از پرسش نامه هویت تحصیلی که توسط واس و ایساکسون (۲۰۰۸) تدوین گردید، استفاده شد. این پرسش نامه در سال (۱۳۹۰) توسط حجازی و همکاران به فارسی ترجمه شد. این ابزار دارای چهار خرده مقیاس 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 خرده مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن خرده مقیاس به دست می‌آید. حداقل نمره در هر خرده مقیاس ۱۰ و حداکثر ۵۰ می‌باشد.

واس و ایساکسون (۲۰۰۸) همسانی درونی پرسش‌نامه را به روش ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده مقیاس‌های دیررس، زودرس، مغشوش و موفق به ترتیب ۰/۸۵-۰/۷۷-۰/۷۶ و ۰/۷۶ برآزش کرده‌اند. در پژوهش دستجردی (۱۳۹۰) نیز به‌منظور برآورد شاخص پایایی، ضریب آلفای کرونباخ تعیین گردید و پایایی هریک از خرده مقیاس‌های هویت تحصیلی مغشوش، هویت تحصیلی زودرس، هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی موفق به ترتیب ۰/۸۶-۰/۸۳-۰/۹۰ و ۰/۸۵ به دست آمد. همچنین پایایی پرسشنامه هویت تحصیلی 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 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 برآزش مناسب الگو و معنی داری همه بارهای عاملی در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ 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 ۰/۷۰-۰/۷۳-۰/۶۹ و ۰/۶۵ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۰ برآورد گردید.

- پرسش‌نامه جهت‌گیری هدف میدگلی و همکاران (۱۹۹۸): پرسشنامه جهت‌گیری هدف توسط میدگلی^۱ و همکاران (۱۹۹۸) تهیه شده است و دارای ۱۸ گویه و سه خرده مقیاس جهت‌گیری هدف تسلط یاب؛ 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 نمره‌گذاری می‌شود و از مجموع نمرات عبارات مربوط به هر مقیاس، نمره آن مقیاس به دست می‌آید.

¹. Midgley

این پرسش نامه توسط دوسون و مک لنزنی (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 پرسش نامه 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 خی 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 پرسش نامه؛ 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 پرسش نامه؛ ۰/۹۳ به دست آمد.

- پرسش نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰): 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 می‌باشد و در مجموع شامل ۴۷ ماده است. این پرسش نامه در ایران در سال (۱۳۸۱) توسط البرزی و سیف (به نقل از نوری ثمرین و همکاران، ۱۳۸۹) اجرا و هنجاریابی شده است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش گذاری درونی (جهت‌گیری هدف) و اضطراب امتحان را شامل می‌شود. مقیاس یادگیری خودتنظیمی، نیز دارای دو خرده آزمون، استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای کنترل شناخت (راهبردهای فراشناختی) است. ماده‌های این پرسشنامه از نوع سوالات بسته پاسخ است و دارای مقیاس پنج گزینه‌ای از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) می‌باشد. نمره هر مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن مقیاس به دست می‌آید.

بررسی‌های پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری نشان داد که؛ قابلیت پایایی برای عوامل سه‌گانه باورهای انگیزشی یعنی خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یعنی راهبردهای شناختی و خودتنظیمی به ترتیب ۰/۸۳ و

۰/۷۴ بود. پایایی خرده مقیاس‌های آزمون مزبور در تحقیق کارشکی (۱۳۹۰) بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۳ گزارش شده است و پایایی کل این پرسش‌نامه در اجرای نهایی آن ۰/۹۵ به دست آمده است. در پژوهش البرزی و سیف (۱۳۸۱)؛ به نقل از نوری ثمرین و همکاران، (۱۳۸۹) جهت مطالعه روایی مقیاس، به روش روایی سازه‌ای عمل شد و روایی آن تأیید گردید. در پژوهش تجربی، کارشکی و عبدخدایی (۱۳۹۰) برای آزمون روایی پرسش‌نامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به دست آمده از اجرای تحلیل عاملی تأییدی، روایی ابزار را نشان می‌دهد. در پژوهش حاضر، به منظور تعیین پایایی پرسش‌نامه ضریب آلفای کرونباخ برآورد گردید که برای مؤلفه‌های 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 پرسش‌نامه ۰/۸۶ به دست آمد.

یافته‌ها

قبل از ارائه یافته‌های پژوهشی به بیان ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه می‌پردازیم. با توجه به جدول ۱، متوسط سن افراد پاسخ دهنده به سؤالات پرسش‌نامه؛ ۲۰/۱۰ سال، میانه سنی ۲۰ سال، مد سن پاسخ‌گویان ۱۹ سال، کم‌ترین سن در میان پاسخ‌گویان ۱۸ سال و بیشترین سن ۲۹ سال می‌باشد. از میان ۱۵۵ دانشجوی پاسخگو، ۷۴ نفر (۴۷/۷۴ درصد) را پاسخ‌گویان پسر و ۸۱ نفر (۵۳/۲۵ درصد) را پاسخ‌گویان دختر تشکیل می‌دهند؛ همچنین ۲۸ نفر (۱۸/۰۶ درصد) از پاسخ‌گویان؛ مجرد و ۱۲۷ نفر (۸۱/۹۴ درصد) از پاسخ‌گویان؛ متأهل و ۸۵ نفر (۵۴/۸۴ درصد) از پاسخ‌گویان را دانشجویان بومی و ۷۰ نفر (۴۵/۱۶ درصد) از پاسخ‌گویان را دانشجویان غیربومی تشکیل می‌دهند.

جدول (۱). ویژگی‌های عمومی پاسخ‌گویان

متغیر	میانگین	میانه	مد	بیشترین	کمترین	جمع فراوانی
سن	۲۰/۱۰	۲۰/۰۰	۱۹	۲۹	۱۷	۱۵۵
متغیر	نوع	فراوانی	درصد فراوانی	جمع فراوانی	جمع درصد کل	
جنسیت	پسر	۷۴	۴۷	۱۵۵	۱۰۰	
	دختر	۸۱	۵۳			
وضعیت تأهل	متأهل	۲۸	۱۸/۰۶	۱۵۵	۱۰۰	
	مجرد	۱۲۷	۸۱/۹۴			
وضعیت بومی	بومی	۸۵	۵۴/۸۴	۱۵۵	۱۰۰	
	غیربومی	۷۰	۴۵/۱۶			

با توجه به جدول شماره ۲، در میان خرده متغیرهای هویت تحصیلی پژوهش، بالاترین میانگین مربوط به هویت تحصیلی موفق (۳/۸۲) و بالاترین انحراف معیار مربوط به هویت تحصیلی زودرس (۰/۵۷) است؛ همچنین در میان خرده متغیرهای جهت گیری هدف پژوهش نیز بالاترین میانگین مربوط به جهت گیری هدف تسلط یاب (۳/۲۹) و بالاترین انحراف معیار مربوط به جهت گیری هدف عملکردی (۱/۲۵) است.

جدول (۲). شاخص‌های مربوط به خرده متغیرهای هویت تحصیلی، جهت گیری هدف و یادگیری خودتنظیمی

متغیر	میانگین	میانۀ	انحراف معیار	دامنه تغییرات	کمترین مقدار	بیشترین مقدار	
هویت تحصیلی موفق	۳/۸۲	۳/۸	۰/۴۷	۲/۹	۲/۱۰	۵	
هویت تحصیلی دیررس	۳/۴۲	۳/۴	۰/۵۳	۳/۵	۱/۳	۴/۸	هویت تحصیلی
هویت تحصیلی سردرگم	۲/۹۱	۲/۸	۰/۵۵	۲/۹	۱/۴	۴/۳۰	
هویت تحصیلی زودرس	۳/۲۹	۳/۳	۰/۵۷	۲/۸	۱/۸	۴/۶	
جهت گیری هدف تسلط یاب	۲/۳۱	۲/۵	۱/۲۴	۴	۰	۴	جهت گیری هدف
جهت گیری هدف عملکردی	۲/۲۵	۲/۵	۱/۲۵	۴	۰	۴	
جهت گیری هدف اجتنابی	۱/۶	۱/۸۳	۰/۸۴	۳/۵	۰	۴	
راهبردهای فراشناختی	۳/۳۹	۳/۳۳	۰/۴۶	۲/۶۷	۲/۲۲	۴/۸۹	یادگیری خودتنظیمی

با توجه به اینکه پرسش نامه پایگاه هویت تحصیلی واس و ایساکسون شامل چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، مغشوش، دیررس و زودرس و پرسش نامه جهت گیری هدف میدگلی و همکاران نیز شامل سه خرده مقیاس جهت گیری هدف تسلط یاب، اجتنابی و عملکردی بودند، در

تحقیق حاضر به صورت مجزا اثر هریک از خرده مقیاس‌ها بر راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی مورد تحلیل قرار گرفته است.

به منظور بررسی نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف بر راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی از رگرسیون گام به گام استفاده شد. به طوری که راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی متغیر وابسته و مقیاس‌های جهت گیری هدف و هویت تحصیلی به عنوان متغیرهای مستقل در نظر گرفته شدند. رابطه هویت تحصیلی موفق، دیررس، سردرگم، زودرس، جهت گیری تسلط یاب، عملکردی و اجتنابی با راهبردهای فراشناختی یادگیری خود تنظیمی؛ با استفاده از مدل رگرسیونی تعیین شد.

جدول (۳). رگرسیون آماره‌های تعدیل شده مدل

مدل	R	R^2	خطای استاندارد برآورد	تعدیل شده R^2	سطح معناداری
۱	۰/۶۳۸	۰/۳۲۷	۱۳/۰۲۵	۰/۳۱۸	۰/۰۰۰۱

در جدول ۳، توان دوم R تعدیل شده نشان داد که ۳۲ درصد واریانس تبیین می‌شود، یعنی مدل مورد استفاده ۳۲٪ تغییر در میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی پاسخگویان را نشان می‌دهد.

جدول (۴). واریانس یک طرفه آزمون رگرسیون

متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	sig
رگرسیون	۱۲۲۵۶,۹۲۵	۲	۶۱۲۸,۹۶۳	۳۶,۱۲۳	۰/۰۰۱
باقی مانده	۲۵۲۸۰,۵۴۲	۱۴۹	۱۶۹,۶۶۸		
کل	۳۷۵۳۸,۴۶۷	۱۵۱			

نتایج جدول ۴، نشان می‌دهد که سطح معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۱) از ۰/۰۵ کوچک‌تر است. در نتیجه فرض صفر رد و فرض خلاف تأیید می‌گردد، بنابراین رابطه‌ی معناداری بین متغیرهای پیش‌بینی کننده (پایگاه هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف) و متغیر ملاک (راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی) وجود دارد.

در ادامه؛ به منظور تعیین سهم هر یک از متغیرهای پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف در پیش بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی از جدول (ضرایب استاندارد و غیراستاندارد

بتا^۱) استفاده شد و ضرایب بتای استاندارد شده، برای ارزیابی سهم هر یک از متغیرها در مدل اندازه‌ای را ارائه داد (اعداد بزرگ نشان‌دهنده‌ی این هستند که تغییر یک واحد در این متغیرها پیش‌بین، اثر شدیدتری بر متغیر ملاک دارد).

جدول (۵). ضرایب استاندارد و غیراستاندارد بتا

مدل	ضرایب غیراستاندارد	ضرایب خطای استاندارد	Sig	t
	β	بتا		
مقدار ثابت	۱۲۶/۱۸۶		۰/۰۰۱	۱۲/۳۹۰
هویت تحصیلی	۰/۱۷۷	۰/۱۵۸	۰/۰۲۱	۲/۳۲۶
جهت‌گیری هدف	۰/۴۶۳	۰/۵۲۶	۰/۰۰۱	۷/۷۳۳

در جدول ۵، مقدار بتا (۰/۵۲۶) برای متغیر پیش‌بین جهت‌گیری هدف نشان می‌دهد که این متغیر می‌تواند پیش‌بینی‌کننده‌ی قوی‌تری برای پیش‌بینی یادگیری خودتنظیمی دانشجویان باشد. با توجه به اینکه (t) و sig به اثر هر یک از متغیرهای پیش بین اشاره‌ای کلی می‌کند، مقدار t جهت‌گیری هدف (۷/۷۳۳) و sig کوچک‌تر از ۰/۰۵، نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین (جهت‌گیری هدف) اثر شدیدی بر متغیر ملاک (یادگیری خودتنظیمی) دارد. در ارتباط با پایگاه هویت تحصیلی به‌عنوان متغیر پیش‌بینی کننده به دلیل این که مقدار t محاسبه شده (۲/۳۲۶) و مقدار sig (۰/۰۲۱) کوچک‌تر از ۰/۰۵ بود، نشان داد که متغیر پیش‌بین (پایگاه هویت تحصیلی) بر متغیر ملاک (یادگیری خودتنظیمی) اثر دارد.

جدول (۶). واریانس تبیین شده خرده متغیرها

مدل	R	R ²	خطای استاندارد برآورد	R ² تعدیل شده	R تغییر یافته	F تغییر یافته	درجه آزادی	درجه آزادی ۲	سطح معناداری
۱	۰/۶۲۳	۰/۳۸۸	۱۲/۳۵۶	۰/۳۸۴	۰/۳۸۸	۹۵/۶۸۲	۱	۱۵۱	۰/۰۰۱
۲	۰/۶۸۹	۰/۴۷۴	۱۱/۴۸۸	۰/۴۶۷	۰/۰۸۶	۲۴/۶۷۷	۱	۱۵۰	۰/۰۰۱

به منظور بررسی نقش خرده مؤلفه‌های پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف بر راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی در جدول ۶ مجذور R تنظیم شده = ۰/۴۶۷، $p < ۰/۰۰۰۵$ و $۶۷/۶۸$ F= نشان دهنده توان مدل است و نشان داد که در مدل؛ زمانی که فقط نمره هویت تحصیلی موفق را وارد می‌کنیم، ۳۸ درصد از واریانس را توجیه می‌شود (مجذور آر تنظیم شده = ۰/۳۸۸). اضافه کردن جهت گیری هدف تسلط یاب به مدل؛ باعث اضافه شدن ۸ درصد از واریانس توضیح داده شده است، تغییر مجذور R برابر با ۰/۰۸۶ و بیان می‌کند که این مدل ۴۶ درصد از واریانس را توجیه کرده است.

جدول (۷). واریانس یک طرفه آزمون رگرسیون

مدل	خرده متغیر	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	F	Sig
۱	رگرسیون	۱۴۶۰۹/۵۳۲	۱	۱۴۶۰۹/۵۳۲	۹۵/۶۸۲	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۲۳۰۵۵/۹۹۸	۱۵۱	۱۵۲/۶۸۹		
	کل	۳۷۶۶۵/۵۲۹	۱۵۲			
۲	رگرسیون	۱۷۸۶۶/۶۵۷	۲	۸۹۳۳/۳۲۸	۶۷/۶۸۱	۰/۰۰۱
	باقی مانده	۱۹۷۹۸/۱۷۲	۱۵۰	۱۳۱/۹۹۲		
	کل	۳۷۶۶۵/۵۲۹	۱۵۲			

با توجه به نتایج جدول ۷، سطح معناداری محاسبه شده (۰/۰۰۰) از ۰/۰۵ کوچک‌تر است و تمام نتایج معنی دار هستند؛ بنابراین رابطه‌ی معناداری بین خرده متغیرهای پیش‌بینی کننده (پایگاه هویت تحصیلی موفق و جهت گیری هدف تسلط یاب) و متغیر ملاک (راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی) وجود دارد.

جدول (۸). ضرایب استاندارد و غیراستاندارد بتا

Sig	t	ضرایب خطای استاندارد		ضرایب غیراستاندارد		
		بتا	Sd	β		
۰/۰۰۱	۱۰/۷۱۷		۸/۱۶۵	۸۷/۵۰۱		۱ مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۹/۷۸۲	۰/۶۳۲	۲/۱۳۲	۲۰/۸۵۵		۱ پایگاه تحصیلی موفق
۰/۰۰۱	۱۲/۵۴۵		۵/۱۵۶	۱۰۲/۳۱۳		مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۶/۰۲۷	۰/۴۲۸	۲/۳۷۸	۱۴/۳۳۱		۲ پایگاه تحصیلی موفق
۰/۰۰۱	۴/۹۶۸	۰/۳۵۳	۰/۸۹۵	۴/۴۴۸		جهت گیری هدف تسلط یاب

در ادامه به منظور بررسی ضرایب بتای استاندارد شده، برای ارزیابی سهم هر یک از خرده متغیرها در مدل (جدول ۸)؛ مقدار بتا برای خرده مقیاس پیش بین پایگاه تحصیلی موفق (۰/۶۳۳) به دست آمد که نشان می دهد این خرده مقیاس می تواند پیش بینی کننده ی قوی تری برای پیش بینی یادگیری خودتنظیمی دانشجویان باشد. مقدار بتای (۰/۳۵۳) و سطح معناداری کمتر از (۰/۰۵) برای خرده مقیاس پیش بین جهت گیری هدف تسلط یاب در کنار خرده مقیاس پیش بین؛ پایگاه هویت تحصیلی موفق؛ نشان داد که این خرده مقیاس نیز می تواند پیش بینی کننده راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی دانشجویان باشد. مقدار t پایگاه هویت تحصیلی موفق (۹/۷۸۲) و sig کوچک تر از ۰/۰۵، نشان می دهد که خرده متغیر پیش بین (پایگاه هویت تحصیلی موفق) اثر شدیدی بر متغیر ملاک (یادگیری خودتنظیمی) دارد، در مدل ۲ جدول ۶، مقدار t پایگاه هویت تحصیلی موفق به عنوان خرده متغیر پیش بینی کننده (۶/۰۲۷) و مقدار sig (۰/۰۰۱) کوچک تر از ۰/۰۵ بود در حالی که مقدار t جهت گیری هدف تسلط یاب، (۴/۹۶۸) و مقدار sig (۰/۰۰۱) کوچک تر از ۰/۰۵ به دست آمد.

جدول (۹). مدل excluded

Collinearity Statistics		تولرانس	همبستگی جزئی	سطح معناداری	t	β	مدل	
VIF								
۱/۰۱	۰/۹۹	۰/۰۱۳	۰/۸۷۴	۰/۱۵۹	۰/۰۱۰	هویت تحصیلی دیررس	۱	
۱/۰۳	۰/۹۶	-۰/۰۸۵	۰/۲۹۶	-۱/۰۴۹	-۰/۶۸	هویت تحصیلی سردرگم		
۱/۱۵	۰/۸۶	۰/۰۱۷	۰/۸۳۷	۰/۲۰۷	۰/۱۴	هویت تحصیلی زودرس		
۱/۴۳	۰/۶۹	۰/۳۷۶	۰/۰۰۰	۴/۹۶۸	۰/۳۵۳	جهت گیری هدف تسلط یاب		
۱/۲۸	۰/۷۷	۰/۳۰۹	۰/۰۰۰	۳/۹۷۷	۰/۲۷۴	جهت گیری هدف عملکردی		
۱/۰۳	۰/۹۶	۰/۲۶۹	۰/۰۰۱	۳/۴۱۵	۰/۲۱۴	جهت گیری هدف اجتنابی		
۱/۰۱	۰/۹۹	۰/۰۱۰	۰/۹۰۷	۰/۱۱۷	۰/۰۰۷	هویت تحصیلی دیررس		
۱/۰۶	۰/۹۴	-۰/۰۲۷	۰/۷۴۲	-۰/۳۳۰	-۰/۰۲۰	هویت تحصیلی سردرگم		
۱/۱۵	۰/۸۶	۰/۰۳۱	۰/۷۰۹	۰/۳۷۴	۰/۰۲۴	هویت تحصیلی زودرس		۲
۲/۴۲	۰/۴۱	۰/۰۷۶	۰/۳۵۱	۰/۹۳۵	۰/۰۸۶	جهت گیری هدف عملکردی		
۱/۶۹	۰/۵۸	۰/۰۴۷	۰/۵۶۷	۰/۵۷۳	۰/۰۴۴	جهت گیری هدف اجتنابی		

در جدول ۹، اطلاعات آماری متغیرهایی نشان داده می‌شود که هرکدام از مدل حذف شده‌اند؛ بنابراین مدل نهایی به دست آمده از روش رگرسیون گام به گام، فقط شامل دو خرده متغیر پیش بین است. در مدل اول، خرده متغیر پایگاه تحصیلی موفق معنادار بود و بقیه خرده متغیرهای پیش بین حذف شدند و در مدل دوم، خرده متغیر جهت گیری هدف تسلط یاب رابطه معناداری با متغیر ملاک

داشت. (با توجه به اینکه؛ هر چه مقدار تولرانس به یک نزدیک‌تر باشد، میزان خطی هم کمتر است و برعکس، هر چه مقدار تولرانس کمتر باشد، نشان می‌دهد که میزان خطی هم بالاتر است و خطای استاندارد ضرایب رگرسیون از تورم بالایی برخوردار خواهد بود.) ضریب تولرانس به دست آمده که بین ۰ تا ۱ نوسان دارد، نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل تا چه اندازه رابطه خطی با یکدیگر دارند. با توجه به داده‌های جدول مقدار تولرانس خرده متغیر جهت گیری هدف تسلط یاب بالاتر از بقیه خرده متغیرها است؛ بنابراین نتیجه می‌گیریم که دست یابی به هویت تحصیلی موفق و جهت گیری هدف تسلط یاب باعث افزایش گرایش دانشجویان به استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری می‌شود.

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف در پیش بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی بود. در این راستا نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون خطی گام به گام نشان داد که، رابطه معناداری بین متغیرهای پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با متغیر ملاک راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی وجود دارد. این یافته حاکی از آن است که دانشجویانی که توانسته‌اند با نقد آمال، عقاید و خواسته‌های خود در زندگی به انسجام شخصی برسند و از خود پنداره‌ای منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع برخوردار باشند، با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را یافته‌اند، نقش خود را به‌عنوان یک یادگیرنده واقعی پذیرفته‌اند و زمینه‌ی یادگیری حجم وسیعی از اطلاعات را به‌گونه‌ای شایسته در خویش فراهم آورده‌اند و همچنین از اهدافی روشن در زمینه تحصیلی برخوردار می‌باشند، از الگوهای منظمی از باورها به‌منظور گرایش؛ فعالیت و ارائه پاسخ در زمینه‌ای خاص بهره می‌برند و توانایی بهره گیری از تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌ها را در موقعیت‌های یادگیری به‌منظور دستیابی به درجه‌ی معینی از شایستگی در کار؛ به‌خوبی دارا هستند، می‌توانند یادگیرندگانی توانمند با بهره‌گیری مناسب از راهبردهای فراشناختی یادگیری در جهت ایجاد و پرورش آموخته‌های خویش باشند، یعنی افرادی که علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، از اتکا به نفس بیشتر، خودکارآمدی و مسئولیت‌پذیری بیشتری نیز برخوردار هستند و مهارت‌هایی را برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند که یاد بگیرند و کل فرآیند یادگیری خود را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند.

این یافته‌ها همسو با یافته‌های پنتریچ (۱۹۹۹) که در مطالعات خود نشان داد، بین مفهوم خود، خود نظم دهی و جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی، هم بستگی مثبت وجود دارد و همچنین

نتایج پژوهش هانسفورد^۱ (۲۰۰۹) که در تحقیقات خود نشان داد، ارتباط کم تا متوسطی بین مفهوم خود، جهت گیری هدف، یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد؛ می‌باشد.

همچنین نتایج این پژوهش بیان کرد در کنار هویت تحصیلی موفق به‌عنوان پیش بین قوی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی، جهت گیری هدف تسلط یاب نیز می‌تواند گرایش به استفاده از این راهبردها را تبیین نماید، این یافته بیان می‌کند دانشجویانی که با اتخاذ جهت گیری 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، 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، همچنین جهت زندگی و ارزش‌هایی را که برایشان مهم است را به‌خوبی می‌شناسند، اهداف خود را مشخص نموده‌اند و تعهد زیادی به آن‌ها ابراز می‌نمایند، در زندگی افرادی فکور هستند و نسبت به انتخاب‌های گوناگون و دشواری که در زمینه تحصیلی برایشان فراهم می‌آید، آگاهانه برخورد می‌کنند و با نقد آمال و عقاید و خواسته‌های خویش توانسته‌اند، به انسجام شخصیتی برسند و با درک خود و استدلال و تعمق توانسته‌اند 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 گرفته است، این یادگیرندگان فعالانه در فرآیند یادگیری، شرکت می‌کنند و بر اساس ادراکاتی که از توانایی خود دارند، اهدافی را برای یادگیری خویش وضع می‌کنند و سپس با توجه به اهداف و ویژگی‌های محیطی اقدام به استفاده از راهبردهای مناسب می‌نمایند و در طول این فرآیند نیز به بازبینی، تنظیم و کنترل شناخت، انگیزش و رفتار خویش می‌پردازند و علاوه بر سرعت و دقت بیشتر در یادگیری، از اتکا به نفس بیشتر، خودکارآمدی و مسئولیت پذیری بیشتر نیز برخوردارند، مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرآیند یادگیری خود دارند و تمایل دارند یاد بگیرند، کل فرآیند یادگیری را ارزیابی کنند و به آن بیندیشند.

¹ - Hansford

همسو با این یافته‌ها واس و ایساکسون (۲۰۰۸) بیان نموده‌اند: بین پایگاه هویت تحصیلی موفق با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی رابطه‌ی مثبت و معنی داری دارد. ماهر (۲۰۱۲) نشان داد که نوع اهدافی که افراد برای خود انتخاب می‌کنند با راهبردهای خودتنظیمی و چگونگی فعالیت آن‌ها در موفقیت تحصیلی‌شان ارتباط دارد، نتایج تحقیق حسینی و لطیفیان (۱۳۸۹) نیز نشان داد فراگیری که هدف آن‌ها چیره شدن بر چالش‌ها و افزایش سطح شایستگی است، بر پیامدهای یادگیری تسلط بیشتری دارند و در فعالیت‌های یادگیری درگیرتر هستند. تجربی، کارشکی و عبدخدایی (۱۳۹۰) نیز در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که بین اهداف پیشرفت و خودتنظیمی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. هم چنین خادمی و نوشادی (۱۳۹۱) در پژوهش خود نشان دادند که جهت گیری هدف تسلط یاب با خودتنظیمی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دارای قدرت پیش بینی کنندگی مثبت و معنادار است. جوکار و لطیفیان (۱۳۹۲) نیز نشان داد که بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

بنابراین یافته‌های این پژوهش در جهت تائید رابطه‌ی بین جهت گیری هدف تسلط، هویت تحصیلی موفق و راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی می‌باشد، بر این اساس لازم است که اساتید، معلمان و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت هدایت فراگیران به اتخاذ اهداف تسلط گرایشی و شکل گیری هویت تحصیلی موفق در آنان، تلاش نمایند. به‌منظور اتخاذ هدف مذکور و هدایت کلیه فراگیران در این جهت پیشنهاد می‌گردد دانش آموزان 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 به‌گونه‌ای 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 جهت گیری هدف تسلط گرایشی، پیش بینی کننده خوبی در جهت تبیین راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی است، پیشنهاد می‌شود تدابیر آموزشی و مدیریتی اتخاذ گردد که زمینه‌هایی برای تقویت این نوع جهت گیری 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، هدف گزینی، 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 می‌شود 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.

کتابنامه

- برزگر بفرولی، کاظم، برزگر بفرولی، مهدی، ملانی بهرامی، یعقوب. (۱۳۹۳). نقش جهت گیری هدف و راهبردهای فراشناختی خواندن در پیش بینی انگیزش تحصیلی دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان یزد، فصل نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۵(۲): ۲۷-۴۲.
- تجربی، اعظم، کارشکی، حسین، عبدخدایی، محمدسعید. (۱۳۹۰). نقش ماهیت تکلیف و جنسیت بر جهت گیری هدف و خودتنظیمی دانشجویان مشهد، فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، ۶(۵): ۳۸-۴۹.
- جوکار، بهرام، لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۲). رابطه‌ی هویت و جهت گیری هدف در گروهی از دانش آموزان سال چهارم مقطع متوسطه شهرستان‌های یاسوج و شیراز، مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز (ویژه نامه علوم تربیتی)، ۴(۲۵): ۱۴-۲۹.
- چالمه، رضا، لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۲). ویژگی‌های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه‌ای باورهای انگیزشی در دانش آموزان، فصل نامه روان شناسی کاربردی، ۶(۳): ۴۳-۵۸.
- حجازی، الهه، امانی، حبیب، یزدانی، محمدجواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۵): ۱-۱۵.
- حسینی، فریده السادات، لطیفیان، مرتضی. (۱۳۸۹). پیش بینی جهت گیری هدف با استفاده از پنج عامل بزرگ شخصیت در میان دانشجویان دانشگاه شیراز، مطالعات روان شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی الزهرا، ۵(۳): ۶۲-۵۳.
- خادمی، سعید، نوشادی، عادل. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی؛ هیجانی؛ تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری، مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۱(۲): ۶۶-۴۳.
- دادوند، سیمین. (۱۳۹۲). نقش واسطه‌ای 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.
- دستجردی، رضا. (۱۳۹۰). بررسی تحول هویت تحصیلی و رابطه‌ی آن با حرمت خود و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانشجویان دوره کارشناسی، رساله دکتری، دانشگاه شهید بهشتی.
- دهقانی ناژوانی، علی، زارع پور، مریم. (۱۳۹۵). رابطه‌ی جهت گیری هدف با پیشرفت تحصیلی. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۲۵): ۲۱۰-۲۱۸.

ربانی، زینب، یوسفی، فریده، (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌ای جهت گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۴(۲): ۵۰-۸۰.

سالاری فر، محمدحسین، پورا اعتماد، حمیدرضا، حیدری، محمد، اصغر نژاد فرید، علی اصغر، (۱۳۹۲). باورها و حالات فراشناختی بازدارنده یا تسهیل کننده‌ی خودتنظیمی یادگیری، فصل نامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۲(۷): ۱۵-۲۷.

سبحانی نژاد، مهدی، (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر اصفهان با عملکرد ریاضی آنان در درس ریاضی، فصل نامه علمی - پژوهشی دانشگاه تبریز، ۱(۱): ۳۵-۴۸.

شکوهی نسب، مهدیه، (۱۳۹۳). مطالعه رابطه‌ی جهت گیری اهداف و استقلال با هویت تحصیلی در دانش آموزان پایه چهارم دبیرستان‌های شهر سیرجان، پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شیراز.

عاشوری، جمال، آزاد مرد، شهنام، جلیل آبکار، سیده سمیه، معینی کیا، مهدی، (۱۳۹۳). الگوی پیشرفت تحصیلی براساس راهبردهای شناختی و فراشناختی؛ جهت گیری هدف‌های پیشرفت و هوش معنوی در درس زیست شناسی، مجله روان شناسی مدرسه، ۲(۴): ۱۱۸-۱۲۹.

عشورنژاد، فاطمه، (۱۳۹۲). اثربخشی آموزش راهبردهای فراشناختی بر انگیزه پیشرفت دانش آموزان، فصل نامه روان شناسی کاربردی، ۳(۲۷): ۱۰۳-۱۱۶.

غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد، داودی، مریم، (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان خودتنظیمی، مجله‌ی روان‌شناسی، ۱۷(۲): ۳۳-۵۱.

فرجامی، هادی، (۱۳۹۲). ضرورت رشد هویت تحصیلی برای یادگیری پایدار زبان خارجی، مجله رشد زبان، ۲۸(۴): ۱۲-۲۵.

کارشکی، حسین، (۱۳۹۰). نقش الگوهای انگیزشی و ادراکات محیطی در یادگیری خودتنظیمی دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان‌های شهر تهران، رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

گزیدری، ابراهیم، غلامعلی لواسانی، مسعود، اژه‌ای، جواد، (۱۳۹۴). رابطه‌ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان، مجله‌ی روان‌شناسی، ۱۹(۴): ۳۴۶-۳۶۲.

محمد امینی، زرار، (۱۳۸۹). بررسی راهبرد یادگیری خودتنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۴): ۱۲۳-۱۳۶.

نوری ثمرین، شهرام، برومندنسب، مسعود، فلاطونی، فردوس، سراج خرمی، ناصر. (۱۳۸۹). مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان تیزهوش و عادی، فصلنامه یافته‌های نو در روانشناسی، ۴(۱۱): ۴۷-۵۹.

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): ۴۶-۶۹.

هیلگارد، ارنست ر، ارنکینسون، ریتال ریچارد س. (۱۳۷۸). «زمینه‌روانشناسی»، ترجمه: گروهی از مترجمان، تهران: رشد.

یوسفی، علیرضا، قاسمی، غلامرضا، فیروزنیا، سمانه. (۱۳۹۱). نقش یادگیری خودتنظیمی و تفاوت‌های فردی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال دوم دوره دبیرستان، مجله ایرانی آموزش در پزشکی، ۹(۱): ۸۸-۷۹.

-Adams L. 1999. The objective measure of ego identity status: A manual on theory and test construction. Canada University of Guelph. 12:32-45.

-Arias J.D.(2014). Resent Perspectives in the study of motivation goal orientation theory, Electronic Journal of Reasearch in Educational Psychology, 2(1): 35-62.

-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.

-Bandura A.(2009). Social Foundations of Thought and Action Social Cognitive Theory, Englewood Cliffs, 6: 126-138.

-Bari E.(2007). Metacognition and Maladaptive Coping as Components of Text Anxiety, Clinical Psychology and Psychotherapy, 6:111-125.

-Batler A, Viner E.(2007). Metacognition and Clinical Psychology Preliminary Framework for Research and Practice, Clinical Psychology and Psychotherapy, 6: 73-89.

-Berzonski M.(1989). Learning Opportunities to Support Student Self-regulation: Comparing Different Instructional Formats, Journal of Educational Research, 48(1):77-91.

-Butler D, Barnes K, Varner F.(2016). A longitudinal investigation of African American adolescents academic persistence, Journal of Black Psychology, 3: 23-37.

-Chahavak M, dipkis W.(2007). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults, *Contemporary Educational psychology*, 30: 43-59.

-Dweck G, Legget T.(2009). A Social Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95: 256-273.

-Elliott B.(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: 143-159.

-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: 159-179.

-Ems H.(2012). Towards A Cognitive Therapy of Emotions, *Cognition and Emotion*, 1: 29-50.

-Gans W.(2010). an Approach Motivation and Achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 54:5-12.

-Griffin R, MacKewan E, Vanvuren K.(2013). Learning Skills and motivation: Correlates to superior academic performance, *Business Education and Accreditation*, 5(1): 53-65.

-Hansford C.(2009). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34:169-189.

-Johnson K, Rebecca J.(2017). Mastery Goal Orientation and Performance Affect the development of Leader efficacy During leader Development, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 6:97-110.

-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.

-Louis S, Nadeelson M, Sharon P.(2017). Educational Identity and Development of Student Identity, *International Journal of Humanities and Cultural Studies*.

-Maher M.(2012). Approach and avoidance motivation and achievement goals, *Educational Psychology*, 34:169- 189.

-Pantrich.(1999). Gomparsions of self-efficacy, mood, effort, and hope between students with learning disabilities and their non-LDmatched peers, Learning Disabilities Research and Practice, 21:111-121.

-Pintrich, Degroot.(2009). Motivational and Selfregulated Learning, Journal of Educational Psychology, 82(1):33-40.

-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.

-Temur T, Kargin T, AylinBayar S.(2010). Metacognitive a wareness of grades 678 students in reading process, Pio cedia social and Behavial sciences, 2(2):4193-4199.

-Was E, Isaacson K.(2008). The development of a measure of academic identity status, Journal of Research in Education, 18:94-105.

-Zimmerman Z.(2010). Attaining Self-regulation: A Social Cognitive Perspective, in M. Boekaerts, P. Pintrich and M, Zeidner , Handbook of Self-regulation; San Diego, CA: Academic, 12: 13-39.

-Zimmerman Z, Martinez-Pons.(2010). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex, and g iftedness to self-efficacy and strategy use, Journal of Educational Psychology, 80:51-59.

-Yao F,Chang S.(2017). Do individual employees Learning goal orientation and civic virtue matter? STRATEGIC Management, 36:78-89

