

Research Paper

The Mediating Role of Mindfulness in the Relationship between Self-Regulated Learning and Goal Orientation with Academic Identity



Farzane Yousefi¹, Zahra Zeinaddiny Meymand^{*2}, Vidasadat Razavi Nematollahi², Amanallah Soltani²

1. Ph.D. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran.
2. Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran

Citation: Yousefi F, Zeinaddiny Meymand Z, Razavi Nematollahi V, Soltani A. The mediating role of mindfulness in the relationship between self-regulated learning and goal orientation with academic identity. Quarterly Journal of Child Mental Health. 2019; 6(3): 228-241.

<http://dx.doi.org/10.29252/jcmh.6.3.20>

ARTICLE INFO

ABSTRACT

Keywords:

Educational identity, mindfulness, self-regulatory learning, goal orientation

Background and Purpose: Academic identity is the most important factor in student performance and motivation for student development that can influence classroom behavior; desire to go to school, and one's perception of themselves. If a person has a good idea of himself, he will try to be successful. Therefore, the present study aimed to investigate the mediating role of mindfulness in the relationship between self-regulated learning and goal orientation with educational identity.

Method: The design of the present study is the correlation with the structural modeling method. The statistical population of this study consisted of all high school students in Nehbandan city in the academic year of 2015-2016. 216 students were selected by multistage cluster sampling as a sample. For data collection, the *academic identity questionnaire* (Weas & Isaacson, 2008); *goal orientation* (Midgley et al., 1998), self-regulated learning strategies (Pentrich & De Groot, 1990) and mindfulness questionnaires (Bauer et al., 2010) were used. Exploratory factor analysis, confirmatory factor analysis, and structural equation modeling were used to investigate the research hypothesis. Data were analyzed using SPSS and LISREL software.

Results: The results showed that according to the presented indices, the mediating role of mindfulness in the relationship between self-regulated learning and goal orientation with academic identity is confirmed; In other words, self-regulated learning and goal orientation with mediating mindfulness have a positive and significant indirect effect on academic identity. Also, the direct effects of mindfulness, self-regulation learning, and goal orientation on academic identity were 0.50, 0.68 and 0.12, respectively; the direct effect of self-regulation learning and goal orientation on mindfulness, respectively, 0.54 and 0.12, respectively; and the effect of total self-regulated learning and goal orientation on academic identity with mediating mindfulness was 0.95 and 0.18, respectively.

Conclusion: Given the importance of goal orientation and academic motivation for long-term learning success and generalization, attention to metacognitive strategies, planning, review, and mental adjustment should be incorporated into curriculum so that the learning process is gradually adapted with learner characteristics and needs.

Received: 11 Dec 2017

Accepted: 7 Aug 2018

Available: 16 Nov 2019

* **Corresponding author:** Zahra Zeinaddiny Meymand, Assistant Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Kerman Branch, Islamic Azad University, Kerman, Iran.
E-mail addresses: Zeinaddiny@gmail.com

2476-5740/ © 2019 The Authors. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

مقاله پژوهشی

نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی

فرزانه یوسفی^۱، زهرا زین‌الدینی میمند*^۲، ویداسادات رضوی نعمت‌اللهی^۲، امان‌اله سلطانی^۲

۱. دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

۲. استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران

مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

هویت تحصیلی،
ذهن آگاهی،
یادگیری خودتنظیمی،
جهت‌گیری هدف

زمینه و هدف: هویت تحصیلی مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان است که می‌تواند بر رفتارهای کلاسی، تمایل به رفتن به مدرسه، و تصور فرد درباره خودش تأثیر بگذارد. اگر فرد تصور مطلوبی درباره خود داشته باشد، تلاش می‌کند که رفتارش توأم با موفقیت باشد. از این رو پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش میانجی ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی انجام شد.

روش: طرح پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، همبستگی است که با شیوه مدل‌سازی ساختاری انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ بود که از بین آنها ۲۱۶ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه هویت تحصیلی (واس و ایساکسون، ۲۰۰۸)؛ جهت‌گیری هدف (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸)، راهبردهای یادگیری خودنظم‌جویی (پنتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰)، و پرسش‌نامه ذهن آگاهی (بائر و همکاران، ۲۰۱۰) استفاده شد. برای بررسی فرضیه پژوهش از روش تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای اس‌پی‌اس‌اس و لیزرل انجام شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که با توجه به شاخص‌های ارائه شده، نقش واسطه‌ای ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی تأیید می‌شود؛ به بیان جزئی‌تر یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با واسطه‌گری ذهن آگاهی به ترتیب تأثیر غیرمستقیم مثبت و معنی‌داری بر هویت تحصیلی به میزان ۰/۲۷ و ۰/۰۶ دارند. همچنین اثر مستقیم ذهن آگاهی، یادگیری خودتنظیمی، و جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی به ترتیب ۰/۵۰، ۰/۶۸ و ۰/۱۲، اثر مستقیم یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف بر ذهن آگاهی به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۱۲، و اثر کل یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی با میانجی‌گری ذهن آگاهی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۱۸ بوده است.

نتیجه‌گیری: با توجه به اهمیت جهت‌گیری هدف و انگیزش تحصیلی برای موفق شدن و پایداری یادگیری در بلندمدت، توجه به راهبردهای فراشناختی، برنامه‌ریزی، بازیابی، و نظم‌دهی ذهنی باید در بطن برنامه‌های آموزشی گنجانده شود تا به تدریج فرایند یادگیری با ویژگی‌های یادگیرنده و نیازهای شخصی و شخصیتی او، همسو شود.

دریافت شده: ۹۶/۰۹/۲۰

پذیرفته شده: ۹۷/۰۵/۱۶

منتشر شده: ۹۸/۰۸/۲۵

* نویسنده مسئول: زهرا زین‌الدینی میمند، استادیار گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، واحد کرمان، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمان، ایران.

رایانامه: Zeinaddiny@gmail.com

تلفن تماس: ۰۳۴-۳۳۲۱۰۰۴۳

مقدمه

امروزه نقش عوامل روان‌شناختی و تأیید آن بر جنبه‌های مختلف زندگی انسان یکی از مباحث اصلی علوم مربوط به انسان را تشکیل می‌دهد و پی بردن به اینکه چه عواملی در موفقیت افراد و دستیابی آنها به اهدافشان دخیل هستند، مورد توجه بسیار قرار گرفته است، زیرا از یک سو از مهم‌ترین اهداف نظام‌های آموزشی که همواره مورد توجه پژوهشگران نیز بوده است، پرورش فراگیرانی با انگیزه، هدفمند، پیشرفت‌گرا، و کارآمد است و از سوی دیگر برای عملی شدن این شعار که «فراگیرنده، درس را نه فقط برای مطالعه، که باید بتواند با آن زندگی نیز کند»، می‌بایست هویت مناسب آن درس را کسب کند (۱).

هویت تحصیلی^۱ مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت است (۲) که می‌تواند بر رفتارهای کلاسی و تمایل به رفتن به مدرسه تأثیر بگذارد (۳). شکل‌گیری این هویت اشاره به باورها و افکار هر شخص درباره نحوه درس خواندن و استفاده از راهبردهای مؤثر برای کسب موفقیت در این مسیر دارد که در صورت تحقق این امر به ایجاد توانمندی و باور مثبت نسبت به توانایی‌های خود در شخص منجر می‌شود؛ بدین معنی که اگر فرد تصور خوبی درباره خود داشته باشد، احساس می‌کند موجودی تواناست و با اطمینان فکر می‌کند و تلاش می‌کند رفتارش توأم با موفقیت باشد (۴).

همچنین هویت تحصیلی، می‌تواند از عوامل فردی مؤثر بر پیشرفت انگیزه تحصیلی نیز محسوب شود که در صورت وجود چنین هویتی در فرد، نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. با این احساس، موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (۲)؛ به عبارت دیگر هویت تحصیلی یعنی اینکه دانش‌آموزان باور داشته باشند که برای داشتن احساس مثبتی در مورد خود باید به‌سختی در کلاس درس تلاش کنند و کلاس درس را جز مهمی از زندگی خود بدانند و در صورت عدم حضور در کلاس، احساس ناراحتی کنند. همچنین هویت تحصیلی به این امر اشاره دارد که دانش‌آموزان هدف‌های تحصیلی مناسبی داشته باشند و قبل از هر چیز خود را یک دانش‌آموز بدانند (۳). ویژگی تغییرپذیری و انطباق با شرایط

جدید از ویژگی‌های کلیدی شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق است و در صورتی که این ویژگی در نوجوانی به‌طور مناسب شکل نگیرد باعث عدم انعطاف لازم دانش‌آموزان در تغییر نگرش نسبت به محیط‌های آموزشی خواهد شد (۵).

با توجه به اینکه تحول هویت برای سازش‌یافتگی و موفقیت تحصیلی ضروری است تشکیل هویت تحصیلی بستگی به زمینه اجتماعی مدرسه دارد و این فرض پذیرفته شده است که موفقیت در انجام تکالیف درسی از یکسو از عوامل اساسی در تحول هویت جوانان و از سوی دیگر در انگیزه دستیابی به اهداف، تأثیر دارد (۶). طبق نظر الکز، لور و میلیگی^۲ (به نقل از ۷) 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 و ایساکسون (۲۰۰۸) حیطه تحصیلی را به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی در نظر گرفته‌اند (به نقل از ۷). واس و ایساکسون^۳ (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌های هویت، وابسته به زمینه هستند و با در نظر گرفتن حیطه تحصیلی به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی و با اقتباس از مدل مارسیا^۴ انواع هویت‌های چهارگانه تحصیلی سردرگم، دنباله‌رو، دیررس، و موفق را ارائه کردند (به نقل از ۸).

در بسترهای تحصیلی، نوع جهت‌گیری و انگیزش جایگاه ویژه‌ای دارند. به همین سبب در بحث پیامدهای هویت تحصیلی نیز کنکاش پیرامون نوع جهت‌گیری هدف و خودتنظیمی اهمیت می‌یابد به طوری که نتایج پژوهش‌های باتلر-بارنز، وارنر، ویلیمز و سلرز (۹) و همچنین عباس و البحرانی (۱۰) نشان دادند که بین کنجکاوی و باور خودکارآمدی بالای تحصیلی و شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و مشارکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای، پیش‌بینی‌کننده قوی برای احساس مسئولیت و خودکارآمدی معلمان است (۱۱).

انسان می‌تواند از طریق فعالیت‌های شناختی و مهار محیط زندگی‌اش و با تقویت و تنبیه شخصی در خود، انگیزش ایجاد کند و انگیزش با مسائلی از قبیل هیجان و ارزش‌گذاری ارتباط دارد. بدین ترتیب یادگیری

1. Educational Identity
2. Alkez, Loor & Milgi

3. Was & Isaacson
4. Marcia

لحظه، شناخت، احساس و فرایندهای انگیزشی را در روند یادگیری ترکیب می‌کند (۶) و سبب می‌شود تا فرد به شیوه‌های مختلف گرایش پیدا کند، در آن زمینه به فعالیت بپردازد و نهایتاً پاسخی را ارائه بدهد (۱۵). با توجه به نقش محوری جهت‌گیری هدف^۲ و اهمیت آن در فرایند یادگیری، این سازه حجم بالایی از مطالعات را به خود اختصاص داده است. دهقانی نازوانی و زارع پور (۱۷)، ویسی و طالع‌پسند (۱۸)، دلاور، اسماعیلی، حسنونندی و حسنونند (۱۹) و آب روشن (۲۰) در مطالعات خود نشان دادند که جهت‌گیری هدف تسلط به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین نتایج پژوهش‌های دلاور و همکاران (۱۹) و آب روشن (۲۰) نشان داد که بین جهت‌گیری هدف تسلط با تعامل به محیط کار رقابتی، ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان با این نوع جهت‌گیری، برخورد با تکالیف دشوار را موقعیتی برای یادگیری تلقی می‌کنند که این امر زمینه بهبود عملکرد و افزایش کارایی آنها را فراهم می‌آورد.

انسان به‌عنوان موجودی عامل می‌تواند، خودتنظیم باشد و به‌وسیله تغییر دادن محیط درونی و بیرونی و بر طبق شرایط و اصول خاص، رفتارهای خود را برنامه‌ریزی کند و به نظر می‌رسد که با حضور ذهن و آگاهی در لحظه جاری می‌توان، ضمن افزایش توجه و کاهش اضطراب (۲۱)، به دانش‌آموزان در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف، و سازمان‌دهی مواد درسی کمک کرد. ذهن آگاهی^۳ در حیطه آموزش و یادگیری، اساس انجام تکالیف 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. ایجاد تعادل در این رابطه در فضایی مثبت و سازنده پدیده‌ای ایستا نیست، که نیازمند تلاش و دقت و مبارزه مستمر با شکست‌ها و تلخی‌ها است؛ به‌عبارت دیگر تلاش فراوانی با بهره‌گیری از مکانیسم‌های خودتنظیمی و رهبری بر خود، مورد نیاز است تا بتوان خود را کم‌وبیش در فضای روانی و فکری مثبتی قرار داد. به نظر می‌رسد که شکل‌گیری هویت، به‌طور مستقیم تحت تأثیر یادگیری خودتنظیمی قرار نمی‌گیرد و می‌تواند ناشی از تأثیر ذهن آگاهی باشد

خودتنظیمی^۱، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش، و کنش‌وری تحصیلی را به‌صورت یک مجموعه درهم‌تنیده و مرتبط در نظر می‌گیرد (۱۲). در یادگیری خودتنظیمی بر شرکت فعال یادگیرنده در فرایند یادگیری تأکید می‌شود و فرد خودتنظیم‌گر، فردی هدفمند است که با استفاده از تکنیک‌های مدیریت زمان، تمرین‌های معنادار و جهت‌دار، و به کارگیری مناسب راهبردهای شناختی و فراشناختی و احساس خودکارآمدی، سعی در رسیدن به هدف به بهترین شیوه، هماهنگ با توانایی و استعداد خود را دارد (۱۳). در نتیجه یادگیرندگانی که بر اساس ادراکاتی که از توانایی خود دارند (باور خودبستگی)، اهدافی را برای یادگیری خویش وضع می‌کنند و سپس با توجه به اهداف و ویژگی‌های محیطی به استفاده از راهبردهای مناسب اقدام می‌کنند و در طول این فرایند نیز به بازبینی، تنظیم و مهار شناخت، انگیزش، و رفتار خویش می‌پردازند که این فعالیت‌های خودتنظیم می‌توانند واسطه روابط بین افراد، موقعیت‌ها، و پیشرفت کلی آنها باشند (۱۴).

نتایج پژوهش نیک‌پی، فرحبخش و یوسف‌وند (۱۵) نشان داد خودتنظیمی در یادگیری می‌تواند بخش مهمی از تفاوت‌های بین دانش‌آموزان موفق و ناموفق را تبیین کند. دانش‌آموزان موفق، به‌منظور انجام تکالیف، از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و الگوهای انگیزشی مثل کوشش برای کسب موفقیت و فعالیت‌های چالش‌انگیز و تنظیم اهداف استفاده می‌کنند. در مقابل دانش‌آموزان ناموفق، تلاش کمتری می‌کنند و علاقه کمتری به انجام فعالیت دارند، قادر به تنظیم اهداف و استفاده از راهبردهای یادگیری نیستند، خودکارآمدی پایینی دارند و به‌ندرت به سطح بالایی از موفقیت می‌رسند. نتایج پژوهش هرناندان و بمبوتی (۱۶) نیز نشان داد که یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی و روند شکل‌گیری هویت تحصیلی ارتباط دارد و آگاهی از دانش رسمی پیرامون نظریه یادگیری خودتنظیمی ضمن رشد درک فراگیران، افزایش رضایت فردی و بهبود عملکرد یادگیری را به همراه دارد.

جهت‌گیری در موقعیت‌های تحصیلی، مبین انگیزه فرد از تحصیل است و به همین دلیل تمایلات، کنش‌ها و پاسخ‌های او را در موقعیت‌های یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (۱۵) و به‌عنوان فرایندی پویا در هر

استنباطی داده‌های جمع‌آوری‌شده با استفاده از نرم‌افزارهای اس پی اس اس و لیزرل انجام شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر نهبندان در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۵۰۰ نفر بود. بر پایه پیشنهاد جیمز استیوس، در نظر گرفتن ۱۵ مورد برای هر متغیر پیش‌بین در تحلیل رگرسیون چندگانه، مناسب است. همچنین به استناد به جدول مورگان، با توجه به آمار جامعه، ۲۱۶ دانش‌آموز مقطع متوسطه شهر نهبندان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای سه مرحله‌ای به عنوان نمونه مورد مطالعه استفاده شد. بر این اساس ابتدا شهر به چهار بخش شمال، جنوب، شرق، و غرب تقسیم شد و سپس از هر بخش دو مدرسه و از هر مدرسه یک پایه به‌طور تصادفی انتخاب و تمامی دانش‌آموزان 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 سنی 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^۲ در سال ۲۰۰۸ (به نقل از ۲۴) برای تعیین پایگاه هویت تحصیلی نوجوانان، تدوین شده است. این ابزار دارای چهار خرده‌مقیاس و ۴۰ گویه است که روی طیف‌های درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. عامل اول (هویت تحصیلی موفق) شامل ۱۰ گویه (۴- ۵- ۱۷- ۱۸- ۲۵- ۲۸- ۳۰- ۳۳- ۳۸- ۴۰)، عامل دوم (هویت تحصیلی دیررس) شامل گویه‌های (۷- ۱۲- ۱۴- ۲۱- ۲۴- ۲۷- ۳۱- ۳۴- ۳۶- ۳۷)، عامل سوم (هویت تحصیلی سردرگم) با شامل گویه‌های (۲- ۳- ۸- ۱۳- ۱۵- ۱۹- ۲۳- ۲۶- ۳۵ و ۳۹)، و عامل چهارم (هویت تحصیلی زودرس) شامل گویه‌های (۱- ۶- ۹- ۱۰- ۱۱- ۱۶- ۲۰- ۲۲- ۲۹ و ۳۲) است. 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 نمره‌گذاری می‌شود. نمره هر خرده‌مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن خرده‌مقیاس به دست می‌آید. کسب

(۲۲). نتایج پژوهش‌های گل‌پور چمرکوهی و محمدامینی (۲۳) نشان داد که عمل مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش قابل توجه تمرکز در حواس همراه است و استفاده از تمرکز حواس و آگاهی‌های فراشناختی به‌عنوان ابزاری برای کمک به دانش‌آموزان می‌تواند بسیار مؤثر باشد.

با توجه به نتایج پیشینه پژوهش اغلب اعتقاد بر این است که با توجه به ضرورت شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق، امروزه نیاز به افرادی که تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی در آنها شکل گرفته باشد، در زمینه یادگیری خودانگیخته باشند و برای افزایش یادگیری و غلبه بر چالش‌ها تلاش کنند اهمیتی دوچندان دارد. از سوی دیگر از مهم‌ترین متغیرهای مؤثر در شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق، می‌توان به یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، و ذهن آگاهی اشاره کرد که بازشکافی و بازشناسی آنها، رمز شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق در فراگیران است. متخصصان حوزه یادگیری، مطالعات زیادی را درباره وجود یا عدم وجود رابطه هویت تحصیلی با یادگیری خودتنظیمی و همچنین رابطه هویت تحصیلی با جهت‌گیری هدف، انجام داده‌اند که نتایج حاصل، مؤید وجود رابطه میان این متغیرها است؛ اما ذهن آگاهی یکی از متغیرهایی است که به‌عنوان یک عامل میانجی و در کنار دو متغیر ذکر شده، مورد بررسی قرار نگرفته است. از این‌رو پژوهش حاضر به منظور بررسی رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف به واسطه‌گری ذهن آگاهی با هویت تحصیلی انجام شده است و انتظار می‌رود یافته‌های آن در جهت کارآیی نظام آموزش عالی، آموزش و پرورش، و بهبود کیفیت مسئولیت همه افرادی که به نحوی با آموزش و تربیت بزرگ‌ترین سرمایه‌های انسانی جامعه سروکار دارند، مورد استفاده قرار گیرد.

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان: طرح پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، همبستگی است که با شیوه مدل‌سازی ساختاری انجام شد. برای ساخت متغیرهای مورد استفاده از شاخص مجموع و برای بررسی فرضیه پژوهش از روش آمار تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی، و مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. تحلیل

2. Weas & Isaacson

1. Academic identity questionnaire

روایی پرسش‌نامه توسط دوسون و مک لزنزی^۳ (۲۰۱۱) به شیوه تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۸ برای کل پرسش‌نامه گزارش گردید (به نقل از ۱۷). در پژوهش برزگر بارفویی، برزگر بافویی، و مولایی بهرامی (۲۵) ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از خرده‌مقیاس‌های تسلط یاب، عملکردی، و اجتنابی به ترتیب ۰/۸۶-۰/۸۲ و ۰/۸۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس تسلط یاب ۰/۹۰، برای خرده‌مقیاس عملکردی ۰/۸۹، برای خرده‌مقیاس اجتنابی ۰/۷۵، و برای کل پرسش‌نامه ۰/۹۳ به دست آمد. همچنین روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

۳. پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم‌جویی^۴: این پرسشنامه توسط پنتریچ و دی‌گروت (۲۶) برای ارزیابی راهبردهای خودتنظیمی و باورهای انگیزشی تدوین شد که دارای دو مقیاس باورهای انگیزشی (۲۵ گویه) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ گویه) که در مجموع شامل ۴۷ گویه است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده‌آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، (جهت‌گیری هدف)، و اضطراب امتحان؛ و مقیاس یادگیری خودتنظیمی نیز، دو خرده‌آزمون استفاده از راهبردهای شناختی و خودتنظیمی برای مهار شناختی (راهبردهای فراشناختی) را شامل می‌شود. سؤالات ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۱، ۲۲ این پرسشنامه خودکارآمدی، سؤالات ۱، ۴، ۵، ۸، ۱۱، ۱۶، ۱۷، ۲۰، ۲۴ جهت‌گیری هدف، سؤالات ۳، ۷، ۱۳، ۱۵، ۱۸، ۲۳، ۲۵ اضطراب امتحان، سؤالات ۲۶، ۲۷، ۲۹، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۷، ۳۹، ۴۲، ۴۴، ۴۵، ۴۷ راهبردهای شناختی، و سؤالات ۲۸، ۳۰، ۳۵، ۳۶، ۳۸، ۴۰، ۴۱، ۴۳، ۴۶ خودتنظیمی را می‌سنجد. گویه‌های این پرسشنامه از نوع سؤالات بسته پاسخ است و دارای مقیاس پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم (با نمره ۵) تا کاملاً مخالفم (با نمره ۱) است. لازم به ذکر است که سؤالات ۲۹، ۳۰، ۴۰، ۴۱ به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شوند، به این صورت که به پاسخ کاملاً مخالف، نمره (۵) و کاملاً موافق، نمره (۱) تعلق می‌گیرد. نمره هر مقیاس از مجموع نمرات عبارات مربوط به آن مقیاس به دست می‌

نمره بالا در هر خرده‌مقیاس، بیان‌کننده نوع هویت تحصیلی شکل گرفته در فرد است. حداقل نمره در هر خرده‌مقیاس ۱۰ و حداکثر ۵۰ است. واس و ایساکسون (به نقل از ۲۴) 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 ۰/۷۶-۰/۷۶ گزارش کرده‌اند. همچنین روایی سازه این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی تأییدی مورد تأیید قرار گرفت و روایی همگرا و واگرایی آن نیز که از طریق تعیین همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های هویت برزونسکی^۱ اندازه‌گیری شد، در حد معناداری مطلوب گزارش شد. این پرسش‌نامه در سال ۱۳۹۰ توسط حجازی و همکاران (۸) به فارسی ترجمه شد. پایایی این پرسشنامه در مطالعه گزیدری و همکاران (۲) 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 به‌به دست 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 شد. همچنین روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی و روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

۲. پرسشنامه جهت‌گیری هدف^۲: این پرسش‌نامه توسط میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) در زمینه ارزیابی نوع جهت‌گیری هدف تهیه شده است و دارای ۱۸ گویه و سه خرده‌مقیاس جهت‌گیری هدف تسلط‌یاب؛ عملکردی، و اجتنابی است (۱۷). عامل اول (جهت‌گیری هدف تسلط‌یاب) شامل گویه‌های (۱-۲-۳-۴-۵ و ۶) عامل دوم (جهت‌گیری هدف عملکردی) شامل گویه‌های (۷-۸-۹-۱۰-۱۱ و ۱۲) و عامل سوم (جهت‌گیری هدف اجتنابی) شامل گویه‌های (۱۳-۱۴-۱۵-۱۶-۱۷ و ۱۸) است. آزمودنی پس از خواندن هر سؤال می‌تواند در یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از نظری ندارم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نظر خود را بیان کند. نمره بالا در هر خرده‌مقیاس بیان‌کننده نوع جهت‌گیری هدف غالب در فرد است.

4. Self-regulated learning strategies - Issues In Educational Research-

1. Berzonski
2. The Goal Orientations Scale
3. Dason Maklenzi

۳۸ و ۳۹) به صورت وارونه، نمره گذاری می‌شوند، به این صورت که به (هرگز) نمره ۵ و به (همیشه) نمره ۱ تعلق می‌گیرد.

در پژوهش بائر و همکاران (به نقل از ۲۹) همسانی درونی عامل‌های پرسشنامه، مطلوب بوده است و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مشاهده ۰/۸۳، توصیف ۰/۹۱، غیرواکنشی بودن ۰/۷۵، عمل با هوشیاری ۰/۸۷، و غیرقضاوتی بودن ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش گلپور چمرکوهی و محمد امینی (۲۳) ضریب آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه ۰/۷۳ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های غیرواکنشی، توصیف، مشاهده، عمل همراه با هوشیاری، و غیرقضاوتی بودن به ترتیب ۰/۶۹، ۰/۶۳، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۷۱ و برای کل آن نیز ۰/۷۱ به دست آمد.

ج) روش اجرا: جهت انتخاب افراد نمونه ابتدا مجوزهای لازم از حراست مدیریت آموزش و پرورش شهرستان نهبندان اخذ شد و پرسش‌نامه‌ها مورد تأیید قرار گرفت و افراد نمونه بر حسب شرایط ورود و خروج انتخاب شدند. در مرحله بعد پس از ورود به کلاس، توضیحات لازم برای دانش‌آموزان ارائه و پرسش‌نامه‌های مذکور توسط آنان تکمیل شد. لازم به ذکر است تمامی ملاحظات اخلاقی در پژوهش حاضر بر اساس کدهای اخلاقی مطرح شده توسط انجمن روان‌شناسی آمریکا کاملاً رعایت شد، بدین ترتیب به افراد نمونه اطمینان داده شد که اطلاعات به دست آمده به صورت جمعی جهت انجام کار پژوهشی مورد تحلیل قرار می‌گیرد و اطلاعات به دست آمده از آنها کاملاً محرمانه باقی خواهد ماند. همچنین رضایت کامل آنها در ابتدا و در کل فرایند پژوهش کاملاً جلب شد. پایان داده‌های به دست آمده با روش‌های ضریب همبستگی و معادلات ساختاری به وسیله نرم‌افزارهای اس پی اس و لیزرل انجام شد.

یافته‌ها

مقادیر شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای مربوط شامل میانگین، انحراف معیار، چولگی، و کشیدگی در جدول ۱ ارائه شده است.

آید. کسب نمره بالا در هر خرده‌مقیاس بیان‌کننده نوع و میزان توانایی فرد در فرایند خودتنظیمی در یادگیری است.

بررسی‌های پنتریج و دی‌گروت (۲۶) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه 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. این پرسش‌نامه در ایران در سال ۱۳۸۱ توسط البرزی و سیف (به نقل از ۲۷) اجرا و هنجاریابی شده است. نخعی و همکاران (۲۸) ضرایب آلفای کرونباخ راهبردهای شناختی را ۰/۹۸ و خودنظم‌دهی فراشناختی را ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های خودکارآمدی، جهت‌گیری 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. همچنین روایی سازه این ابزار با استفاده از روش تحلیل عاملی اکتشافی تأیید شده است و روایی محتوایی آن نیز مورد تأیید قرار گرفته است.

۴. پرسش‌نامه پنج‌وجهی ذهن‌آگاهی^۱: این پرسشنامه توسط بائر و همکارانش (به نقل از ۲۹) تدوین شده است و 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 است که به ارزیابی میزان و نوع ذهن‌آگاهی می‌پردازد. سؤالات این پرسش‌نامه از نوع بسته پاسخ بوده و آزمودنی باید در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز و یا بسیار به‌ندرت) تا ۵ (اغلب یا همیشه)، میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر یک از عبارات بیان کند. از جمع نمرات هر زیرمقیاس یک نمره کلی به دست می‌آید و دامنه نمرات در این مقیاس ۱۹۵-۳۹ است که نشان می‌دهد هرچه نمره بالاتر باشد ذهن‌آگاهی هم بیشتر است. لازم به یادآوری است که سؤالات (۳، ۵، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۲۲، ۲۳، ۲۵، ۲۸، ۳۴، ۳۰، ۳۵، ۳۳)

جدول ۱: مقادیر شاخص‌های توصیفی هویت تحصیلی، ذهن‌آگاهی، یادگیری خودتنظیمی، و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان

1. Mindfulness questionnaires

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	چولگی	کشدگی
هویت تحصیلی	۱۳/۳۶	۱۰/۴۷	۰/۵۳	۰/۸۰
ذهن آگاهی	۱۳/۲۴	۹/۹۵	۰/۴۸	۰/۲۳
یادگیری خودتنظیمی	۱۳/۵۴	۱۰/۱۱	۰/۶۹	۰/۷۸
جهت‌گیری هدف	۱۲/۰۵	۰/۱۰	۰/۵۴	۰/۶۳

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴
۱. یادگیری خودتنظیمی	۱			
۲. جهت‌گیری هدف	۰,۳۶	۱		
۳. ذهن آگاهی	۰,۲۳	۰,۱۸	۱	
۴. هویت تحصیلی	۰,۵۳	۰,۴۸	۰,۳۴	۱

با توجه به نتایج جدول ۲ یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، و ذهن آگاهی رابطه مثبت معنی‌داری با هویت تحصیلی دارند. در جدول ۳ شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به مدل پیشنهادی پژوهش ارائه شده است.

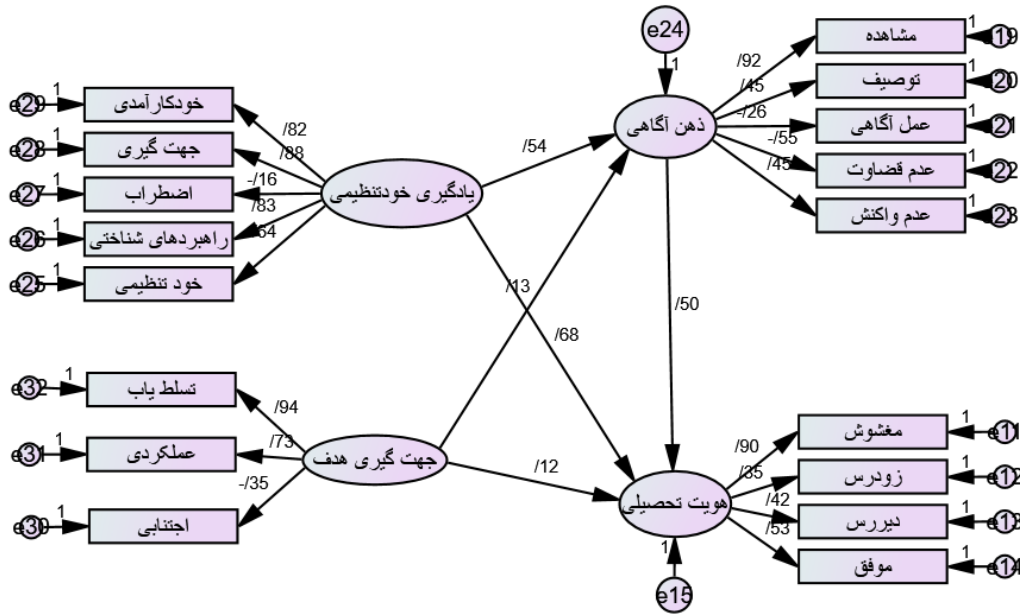
جدول ۳: شاخص‌های نیکویی برازش مربوط به مدل نقش میانجی‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی، جهت‌گیری هدف، و هویت تحصیلی

شاخص	حد مطلوب آماره	مقدار گزارش شده
ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب (RMSEA)	≤ 0.08	۰/۰۶۴
نسبت χ^2/df دو	کمتر از ۳	۲/۸۳۷
برازندگی (GFI)	≥ 0.90	۰/۹۰۱
برازندگی تعدیل یافته (AGFI)	≥ 0.90	۰/۹۵۴
برازش مقایسه‌ای (CFI)	≥ 0.90	۰/۸۹۹
برازش نرم (NFI)	≥ 0.90	۰/۹۷۴
برازش غیر نرم (TLI)	≥ 0.90	۰/۹۲۵
برازش افزایشی (IFI)	≥ 0.90	۰/۹۳۱

شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۹۹، شاخص برازش هنجار شده یا شاخص بنتلر-بونت (NFI) برابر با ۰/۹۷۴، شاخص برازش هنجار نشده (NNFI) یا برازش توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۹۲۵، و مقدار شاخص برازش افزایشی (IFI) برابر با ۰/۹۳۱ است، می‌توان نتیجه گرفت که با توجه به شاخص‌های ارائه شده مدل از برازش مناسبی برخوردار است. در نتیجه با توجه به مبانی نظری و شاخص‌های برازش شده مدل، رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی به میانجی‌گری ذهن آگاهی در قالب شکل ۱ ترسیم گردید.

با توجه به نتایج جدول ۱ میانگین یادگیری خودتنظیمی بیشتر از جهت‌گیری هدف، و میانگین‌های هویت تحصیلی و ذهن آگاهی دانش‌آموزان در حد متوسط قرار دارد. پیش‌نیاز استفاده از مدل‌سازی 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.

با توجه به اینکه شاخص ریشه میانگین توان دوم خطای تقریب RMSEA برابر با ۰/۰۶۴ است. همچنین مقدار مجذور کای نسبی χ^2/df مناسب و برابر با ۲/۸۳۷ است، نمرات شاخص‌های AGFI، GFI، RMSEA، NFI، TLI، IFI، CFI بین صفر تا یک متغیر است (نمرات مذکور هر چه به یک نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده برازش مناسب مدل بوده که البته نمرات بالای ۰/۹۰ بیان‌کننده مناسب‌ترین برازش مدل را نشان می‌دهند) و مقدار شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۰۱، مقدار شاخص برازندگی تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۹۵۴،



شکل ۱: مدل نقش میانجی‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی در دانش‌آموزان

در ادامه و در جدول ۴، به منظور بررسی و تشریح علمی فرضیه تحقیق، به بررسی ضریب مسیر و معناداری رابطه‌ی میان متغیرها پرداخته شده است.

جدول ۴: ضریب مسیر و معنی‌داری آن و بررسی فرضیه‌های تحقیق

رابطه مورد بررسی	ضریب مسیر	t مقدار	p-مقدار	نوع رابطه
یادگیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی	۰/۵۰ و ۰/۵۴	۱۲/۷۳۲ ^{oo}	۰۰۰	افزایشی
جهت‌گیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی	۰/۵۰ و ۰/۱۳	۱۱/۸۵۸ ^{oo}	۰۰۰	افزایشی

می‌شود. در جدول ۵، اثرات مستقیم، غیرمستقیم، و کل واریانس تبیین شده متغیرها بیان شده است.

با توجه به جدول ۴، رابطه‌ی میان یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی به میانجی‌گری ذهن آگاهی، تأیید

جدول ۵: نتایج مربوط به اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل واریانس تبیین شده متغیرها

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
بر هویت تحصیلی از				
ذهن آگاهی	۰/۵۰	-	۰/۵	۰/۱۸
یادگیری خودتنظیمی	۰/۶۸	۰/۲۷	۰/۹۵	
جهت‌گیری هدف	۰/۱۲	۰/۰۶	۰/۱۸	
بر ذهن آگاهی از				
یادگیری خودتنظیمی	۰/۵۴	-	۰/۵۴	۰/۱۱
جهت‌گیری هدف	۰/۱۲	-	۰/۱۲	

و جهت‌گیری هدف بر ذهن آگاهی به ترتیب ۰/۵۴ و ۰/۱۲، اثر کل یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی به میانجی‌گری ذهن آگاهی به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۱۸ بوده است. در ادامه و در جدول ۶، به منظور بررسی نقش متغیر ذهن آگاهی به عنوان میانجی، از بوت استرپ استفاده شد.

با توجه به نتایج جدول ۵، یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف به میانجی‌گری ذهن آگاهی به ترتیب تأیید غیرمستقیم مثبت و معنی‌داری بر هویت تحصیلی به میزان ۰/۲۷ و ۰/۰۶ دارند. همچنین اثر مستقیم ذهن آگاهی، یادگیری خودتنظیمی، و جهت‌گیری هدف بر هویت تحصیلی به ترتیب ۰/۵۰، ۰/۶۸ و ۰/۱۲، اثر مستقیم یادگیری خودتنظیمی

جدول ۶: ضریب مسیر و معنی‌داری بوت استرپ و بررسی نقش متغیر میانجی

مسیر	bootstrap	حد پایین	حد بالا	p-value
یادگیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی	۰/۰۹	۰/۰۶	۰/۱۸	۰/۰۴
جهت‌گیری ← ذهن آگاهی ← هویت تحصیلی	۰/۰۲	۰/۰۲	۰/۱۲	۰/۰۳

یادگیری بر چگونگی شکل‌گیری تعهدات شخصی آنان نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی و همچنین چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت‌وگو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی تأثیر گذار است و به آنان کمک می‌کند تا با درک خود و استدلال و انتخاب و تعمق، در زندگی و فعالیت‌های تحصیلی خویش، معنایی را بیابند و نقش خود را به‌عنوان یک یادگیرنده واقعی بپذیرند.

همچنین نتایج این پژوهش نشان داد که بین جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و این نتیجه با نتایج پژوهش‌های دهقانی نازوانی و زارع پور (۱۷)، ویسی و طالع پسند (۱۸)، دلاور و همکاران (۱۹)، و آب روشن (۲۰) که نشان دادند جهت‌گیری هدف تسلط به‌طور مثبت پیش‌بینی‌کننده معناداری برای پیشرفت تحصیلی و شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق در دانش‌آموزان است و نتایج پژوهش‌های دلاور و همکاران (۱۹) و آب روشن (۲۰) که نشان داد بین جهت‌گیری هدف تسلط با تعامل به محیط کار رقابتی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد و دانش‌آموزان با این نوع جهت‌گیری برخورد با تکالیف دشوار را موقعیتی برای یادگیری تلقی می‌کنند و همین مسئله زمینه بهبود عملکرد و افزایش کارایی آنها را فراهم می‌آورد، همسو است؛ بنابراین می‌توان تبیین کرد که جهت‌گیری هدف دانش‌آموز به تدریج بر چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت‌وگو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی او تأثیر

با توجه به قرار نگرفتن صفر در فاصله اطمینان، می‌توان نتیجه گرفت نقش میانجی‌گری ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی در دانش‌آموزان با مسیر غیرمستقیم تأیید می‌شود. سطح اطمینان برای این فاصله‌ها ۰/۹۵ و تعداد باز نمونه‌گیری ۵۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف با هویت تحصیلی به‌واسطه‌گری ذهن آگاهی در دانش‌آموزان دوره متوسطه انجام شد. نتایج که نشان‌دهنده برآزش مناسب مدل پژوهش بود، نشان داد که بین یادگیری خودتنظیمی با هویت تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد که این یافته با نتایج پژوهش‌های هرندون و بمبوتی (۱۶) مبنی بر رابطه بین یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی و روند شکل‌گیری هویت تحصیلی؛ پژوهش باتلر، بارن و وارنر (۹) و عباس و البحرانی (۱۰) مبنی بر ارتباط مثبت و معنادار بین کنجکاوی و باور خودکارآمدی بالای تحصیلی و شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق؛ و پژوهش تونن و همکاران (۱۱) مبنی بر نقش مشارکت معلمان در فعالیت‌های یادگیری حرفه‌ای در پیش‌بینی احساس مسئولیت و خودکارآمدی معلمان است، همسو است؛ بنابراین می‌توان تبیین کرد یادگیرندگانی که فعالانه در فرایند 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 به استفاده از راهبردهای مناسب اقدام می‌کنند، روند کنترل شخصی آنان در جریان

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، به استفاده از راهبردهای مناسب اقدام می‌کنند. همچنین در طول این فرایند نیز به بازبینی، تنظیم و مهار شناخت، انگیزش و رفتار خویش می‌پردازند و این روند کنترل شخصی فراگیر در جریان یادگیری بر چگونگی شکل‌گیری تعهدات شخصی آنان نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی و همچنین چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به‌منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت‌وگو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی، تأثیرگذار است.

بر اساس نتایج به دست آمده در این پژوهش لازم است که استادان، معلمان، و متصدیان تعلیم و تربیت، در جهت هدایت فراگیران به استفاده از راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی، تلاش کنند. به‌منظور اتخاذ هدف مذکور و هدایت تمامی فراگیران در این جهت پیشنهاد می‌شود، 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 کرد. همچنین به طور پیوسته کلاس را باید به گونه‌ای سازمان داد که در آن به‌جای رقابت، تأکید بر نمره و برتری بر دیگران؛ بر یادگیری معنادار و تسلط بر مفاهیم درسی، تأکید شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که دبیران و متخصصان تعلیم و تربیت، موضوعات درسی را به‌صورت سازمان‌دهی شده به دانش آموزان آموزش و ارائه بدهند. آموزش مهارت‌های فراشناختی به دانش آموزان توسط معلمان، استفاده از تکالیف چالش‌انگیز، و عدم تأکید زیاد بر کنترل‌کننده‌های بیرونی در محیط‌های یادگیری به‌منظور احساس شایستگی و کارآمدی از دیگر پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش حاضر است. از سوی دیگر با توجه به اینکه جهت‌گیری هدف تسلط‌گرایشی نیز پیش‌بینی کننده خوبی در جهت شکل‌گیری هویت تحصیلی موفق است، پیشنهاد می‌شود دسته‌ای از تدابیر آموزشی و مدیریتی اتخاذ شود که زمینه‌هایی برای تقویت این نوع جهت‌گیری را مهیا کنند. اگر دانش آموزان بدانند که چگونه یاد بگیرند، علاقه و رغبت بیشتری به تحصیل و مطالعه پیدا می‌کنند. اطلاع از شیوه برنامه‌ریزی، هدف‌گزینی، نظارت بر میزان یادگیری، اصلاح شیوه‌های

می‌گذارد و زمینه تبدیل شدن فرد به بزرگ‌سالی برخوردار از خودپنداری منسجم و نقشی ارزشمند در اجتماع را فراهم می‌آورد. از دیگر نتایج این مطالعه این بود که بین ذهن آگاهی و هویت تحصیلی رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد. همسو با این نتیجه، پژوهش گلپور چمرکوهی و محمدامینی (۲۳) نیز نشان داد عمل مبتنی بر ذهن آگاهی با افزایش قابل توجه تمرکز حواس در عمل همراه است و استفاده از تمرکز حواس و آگاهی‌های فراشناختی به‌عنوان ابزاری برای کمک به دانش آموزان می‌تواند بسیار مؤثر است؛ بدین معنی که انجام هر تکلیف به‌صورت هدفمند و آگاهانه، ضمن افزایش ظرفیت و توانایی نظام پردازش اطلاعات، مانع درگیری ذهنی می‌شود و به دانش آموز در توجیه تکالیف، تمرکز روی بخش مهم تکالیف و مواد درسی، و تأمل و تفکر پیرامون آنها کمک می‌کند و این توانایی‌ها به تدریج بر چگونگی شکل‌گیری چهارچوبی به‌منظور تفسیر تجارب شخصی و گفت‌وگو درباره معنی، هدف و جهت‌گیری زندگی او تأثیر می‌گذارد.

همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که یادگیری خودتنظیمی و جهت‌گیری هدف به واسطه‌گری ذهن آگاهی بر هویت تحصیلی تأیید مستقیم و معناداری دارند؛ بنابراین همسو با نتایج کلارک^۱ (به نقل از ۲۳) که نشان داد ارتباط مثبت و قابل توجهی بین اشتغال ذهنی و ضرورت نظم و خودتنظیمی با تأمین و انسجام هویت وجود دارد، تقریباً همسو است. همچنین این یافته با نتایج پژوهش نیجیتی و همکاران که بیان کردند تفاوت‌های فردی افراد در شخصیت از فاکتورهای مهمی است که میزان تنیدگی و بالطبع انگیزه و حضور ذهن آنها را در عملکرد و یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (۳۰) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد نوع اهدافی که دانش آموزان در زمینه تحصیلی انتخاب می‌کنند، مبین انگیزه آنان از تحصیل و تمایلات، کنش‌ها، و پاسخ‌های آنان در موقعیت‌های تحصیلی است که آنان را در به پایان رساندن موفقیت‌آمیز بک تکلیف و دستیابی به درجه معینی از شایستگی در کار، هدایت می‌کند. همچنین یادگیرندگان برخوردار از مهارت خودتنظیمی که مهارت‌هایی برای طراحی، مهارگری، و هدایت فرایند یادگیری خود دارند، به طور معمول تمایل به یادگیری دارند، کل فرایند یادگیری را ارزیابی می‌کنند و به آن می‌اندیشند، فعالانه در فرایند یادگیری شرکت

1. Kelark

یادگیری و مطالعه، و نظم‌دهی باعث می‌شوند که دانش‌آموزان عملکرد بهتری داشته باشند و موضوع به افزایش انگیزه پیشرفت منجر خواهد شد؛ بنابراین دبیران باید برنامه‌ریزی، بازبینی، و نظم‌دهی را به دانش‌آموزان آموزش دهند و خود الگویی عملی برای آنان باشند.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگر با محدودیت‌هایی نظیر استفاده از پرسش‌نامه به‌عنوان تنها ابزار جمع‌آوری اطلاعات، استفاده از یک ابزار برای جمع‌آوری اطلاعات هر متغیر، محدودیت‌های جغرافیایی، عدم بررسی سایر متغیرهای مؤثر و مرتبط با هویت تحصیلی، و مشکلات در دسترسی به نمونه‌ای واقعی از کل جامعه دانش‌آموزان، مواجه بود؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی، رابطه سایر متغیرهای مرتبط با هویت تحصیلی نیز مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با استفاده از دیگر ابزارهای معتبر و نمونه‌های مختلف به دقت و تعمیم‌دهی نتایج افزود.

تشکر و قدردانی: این مقاله نتیجه مطالعه‌ای است که توسط فرزانه یوسفی دانشجوی دکترای روان‌شناسی تربیتی و به راهنمایی سرکار خانم دکتر زهرا زین‌الدینی میمند در دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان در تاریخ ۱۳۹۶/۰۹/۱۶ با کد پایان‌نامه ۱۰۸۲۰۷۰۲۹۴۲۰۰۱ و مجوز شماره ۲۲۳۵/۳۵۳۸۲/۱۰ تاریخ ۱۳۹۵/۱۰/۲۳ مدیریت آموزش و پرورش نهبندان اجرا شده است. بدین وسیله از تمامی استادان و مسئولین محترم دانشگاه آزاد اسلامی کرمان، مسئولین محترم اداره آموزش و پرورش، دانش‌آموزان و فرهنگیان شهر نهبندان، و همچنین از مشاوران محترم و تمامی کسانی که در اجرای این پژوهش همکاری کرده‌اند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌شود.

تضاد منافع: نویسندگان مقاله هیچ‌گونه تعارض منافع را در گزارش یافته‌های این پژوهش گزارش نکرده‌اند.

References

1. Farjami H. Necessity of educational identity development for sustainable foreign language learning. *Magazine Grow Language*. 2014; 107: 4-11. [Persian]. [Link]
2. Gazidari E, Gholamali Lavasani M, Ejei J. The relationship between academic identity and self-regulation learning strategies with academic procrastinate students. *Journal of Psychology*. 2016; 19(4/76): 346–362. [Persian]. [Link]
3. Faramarzi H, Maktabi G, Ghasemi S, Farzadi F. The examination of the relationship between motivational orientations and academic self-determination with academic identity among joundishapor students in Ahvaz. *Educational Development of Judishapur*. 2016; 7(4): 346–354. [Persian]. [Link]
4. Badeleh A, Toomaj A. Structural equations of relationships between learning disorder, emotional intelligence and depression in primary school students. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2018; 4(4): 59–70. [Persian]. [Link]
5. Yousefi F, Zeinaddiny meymand Z, Razavi Nematollahi V, Soltani AA. The role of educational identity and objectives orientation in forecasting the metacognitive strategies of self-regulatory learning. *Scientific Journal of Education Research*. 2018; 13(53): 131–161. [Persian]. [Link]
6. Shokohi Nasab M. Study of relationship between goal orientation and independence with educational identity in fourth grade high school students in Sirjan city [Master's Thesis]. [Yazd, Iran]: Faculty of Literature and Humanities, Yazd University; 2013, pp: 57-72. [Persian].
7. Yosefi F, Zeinadini Z, Razavi V, Soltani A. The role of mediation of mind-consciousness components in relation between different types of goal orientations with four-personality identities. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2019; 12(2): 73–79. [Persian]. [Link]
8. Hejazi E, Amani H, Yazdani MJ. Evaluation of psychometric properties of academic identity status measure in Iranian students. *Journal of Psychological Methods and Models*. 2011; 2(5): 1–15. [Persian]. [Link]
9. Butler-Barnes ST, Varner F, Williams A, Sellers R. Academic identity: a longitudinal investigation of African American adolescents' academic persistence. *J Black Psychol*. 2017; 43(7): 714–739. [Link]
10. Abbas NF, Al-Bahrani RH. The search for identity in online chat. *International Journal of Humanities and Cultural Studies (IJHCS)*. 2016; 2(2): 8–15. [Link]
11. Thoonen EEJ, Slegers PJC, Oort FJ, Peetsma TTD, Geijsel FP. How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educ Adm Q*. 2011; 47(3): 496–536. [Link]
12. Tabatabaie N, Tabatabaie SS, Kakai Y, Mohammadiaria A. The relationship between identity styles and responsibility with educational achievement in high school students in Tehran. *Social Welfare Quarterly*. 2012; 12(44): 23–42. [Persian]. [Link]
13. Hashemi T, Mostafavi F, Mashinchi Abbasi N, Badri R. Role of goal orientation, self-efficacy of self-regulation and personality in procrastination. *Contemporary Psychology, Biannual Journal of the Iranian Psychological Association*. 2012; 7(1): 73–84. [Persian]. [Link]
14. Jokaar B, Delaavarpoor M. The relationship between educational procrastination and goal orientation. *New Thoughts on Education*. 2008; 3(34): 61–80. [Persian]. [Link]
15. Nikpay I, Farahbakhsh S, Yousefvand L. The effect of self-regulated learning strategies (cognitive and Meta cognitive) on goal orientation in second grade girl high school students by 60 day follows up. *New Educational Approaches*. 2016; 11(2): 71–86. [Persian]. [Link]
16. Herndon JS, Bembenuitty H. Self-regulation of learning and performance among students enrolled in a disciplinary alternative school. *Pers Individ Dif*. 2017; 104: 266–271. [Link]
17. Dehghani Nazhvani A, Zarepour M. Relationship between goal orientation and academic achievement in dental students of Shiraz University. *Iranian Journal of Medical Education*. 2016; 16: 210–218. [Persian]. [Link]
18. Veysi K, Talepasand S. Relationship between Achievement Goal Orientation, perceived classroom goal structures, cognitive and metacognitive strategies with math achievement. *Cognitive Strategies in Learning*. 2014; 2(2): 67–81. [Persian]. [Link]
19. Delavar A, Esmaceli N, Hasanvandi S, Hasanvand B. Relationship between types of goal orientation and self-regulated learning strategies with academic achievement. *Educational Psychology*. 2015; 11(36): 59–78. [Persian]. [Link]
20. Abroshan H. Prediction of self-regulation learning strategies and subjective-vitality based on goal orientation in high school students. *Quarterly Journal*

- of Education Studies. 2015; 1(2): 119–143. [Persian]. [\[Link\]](#)
21. Valipour M, Hosseinian S, Pourshahriari M. The effectiveness of cognitive therapy based on mindfulness on children's behavioral problems. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2018; 4(4): 34–45. [Persian]. [\[Link\]](#)
 22. Kristeller JL, Baer RA, Quillian-Wolever R. Mindfulness-based approaches to eating disorders. In: Baer RA, editor. *Mindfulness-based treatment approaches: Clinician's guide to evidence base and applications*. San Diego, CA, US: Elsevier Academic Press; 2006, pp: 75–91. [\[Link\]](#)
 23. Golpour Chamarkohi R, Mohammad Amini Z. The efficacy of mindfulness based stress reduction on mindfulness and assertiveness of students with test anxiety. *Journal of School Psychology*. 2012; 1(3): 82–100. [Persian]. [\[Link\]](#)
 24. Was CA, Al-Harthy I, Stack-Oden M, Isaacson RM. Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. 2009; 7(2): 627–652. [\[Link\]](#)
 25. Barezgar Barfooei K, Barzegar Barfooei M, Mollae Bahrami Y. The role of goal orientation and metacognitive reading strategies in predicting academic motivation of male students of Yazd Farhangian University. *Research in School and Virtual Learning*. 2014; 2(5): 27–42. [Persian]. [\[Link\]](#)
 26. Pintrich PR, De Groot EV. Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *J Educ Psychol*. 1990; 82(1): 33–40. [\[Link\]](#)
 27. Arami Z, Manshaee GR, Abedi A, Sharifee T. The comparison of motivational beliefs, metacognitive skills and self-regulation learning between gifted & ordinary students of the city of Isfahan. *New Educational Approaches*. 2016; 11(2): 59–70. [Persian]. [\[Link\]](#)
 28. Nakhaei S, Amiri Majd M, Mohamadi Ariya AR, Shirazi M. Modeling the relationship between teachers' demographic characteristics and internal motivation of students by mediating cognitive and metacognitive strategies. *Quarterly Journal of Child Mental Health*. 2018; 4(4): 180–192. [Persian]. [\[Link\]](#)
 29. Eisendrath SJ. *Mindfulness-based cognitive therapy: innovative applications*. Cham: Springer International Publishing; 2016, pp: 100-123. [\[Link\]](#)
 30. Nechita F, Alexandru DO, Turcu-Știolică R, Nechita D. The influence of personality factors and stress on academic performance. *Curr Health Sci J*. 2015; 41(1): 47–61. [\[Link\]](#)