

Predicting dimensions of Academic Engagement by Identity Styles in First Grade girl students of Tehran State High Schools

Susan Saber, Hasan Pasha Sharifi

¹Phd of educational psychology, Roudheh Branch, Islamic Azad University, Roudheh, Iran

²Associate Professor of Educational Psychology, Roudheh Branch, Islamic Azad University, Roudheh, Iran

Abstract

Aim of this research is predicting dimensions of Academic Engagement by Identity Styles. The method is correlation research and the required data is found by using Identity Style Inventory Sixth Grade (White, Wampler, & Winn, 1998) & subtest of Academic Engagement in Motivational Strategies for Learning Questionnaire (Pintrich, Roeser, & DeGroot, 1994). The sample of research was 810 first grade girl students of Tehran state high schools which selected by random clustered sampling. The data were analyzed by using multivariable regression analyses. Results revealed that the information & normative identity style can predict all dimensions of academic engagement but the diffuse/avoidant style can only predict behavioral and metacognitive dimension of that negatively.

Keywords: Dimensions of Academic Engagement, Identity Styles of Information, Normative, & Diffuse /Avoidant

پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران

سوسن صابر*، حسن پاشا شریفی

^۱دانش آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

^۲دانشیار گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

چکیده

هدف این پژوهش، پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی، بر اساس سبک‌های هویت است. روش پژوهش از نوع همبستگی است و داده‌های مورد نیاز با استفاده از پرسشنامه سبک هویت وایت، وامپلر و وین (White, Wampler, & Winn, 1998) و خرده مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری پینتریچ، روزر و دیگروت (Pintrich, Roeser, & DeGroot, 1994) به دست آمده است. نمونه پژوهش شامل ۸۱۰ دانش‌آموز دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. داده‌ها با روش رگرسیون چندگانه و به مدل همزمان مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری همه ابعاد درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ اما سبک سردرگم/اجتنابی تنها بعد رفتاری و فراشناختی درگیری تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند.

واژگان کلیدی: ابعاد درگیری تحصیلی، سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، سبک هویت سردرگم/اجتنابی

مقدمه

شامل ۳ مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است که در این پژوهش مؤلفه ارزش تکلیف در ارتباط با مطالب درسی مد نظر است. مؤلفه ارزش در واقع باورهای دانش‌آموزان را در مورد این که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب است، منعکس می‌کند (Wolters, 2000). ارزش تکلیف محرکی است برای درگیری در فعالیتهای تحصیلی و به اهمیت، سودمندی و جذابیت ادراک شده از تکلیف اشاره دارد (Bong, 2003). درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (Ravindran & others, 2000) که در این پژوهش هر دو راهبرد مد نظر است. راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آنها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه دراز مدت آماده می‌شود و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی است (Saif, 2011). راهبردهای فراشناختی نیز عبارت است از راهبردهایی که فرد به وسیله آنها بر راهبردهای شناختی اعمال کنترل می‌کند و به آنها جهت می‌دهد. بر اساس نظر زیمرمن (Zimmerman, 2008)، راهبردهای فراشناختی، کسب آگاهی و شناخت از نقاط قوت و ضعف فعالیت شناختی خود است که فرد را در جریان فعالیتهای شناختی راهنمایی می‌کند و جزو راهبردهای نظارتی به شمار می‌آید و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها مورد استفاده قرار می‌گیرد (Ajam, 2012). به بیان دیگر، راهبردهای فراشناختی تعیین می‌کنند که چه وقت باید از کدام راهبرد شناختی استفاده کرد و چه وقت باید تغییر راهبرد داد. راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی، نظارت، کنترل، و نظم دهی است (Saif, 2011, p. 499). به طور کلی مفهوم درگیری تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم دهی تأکید می‌کند (Entwistle & others, 2004). در مقابل، از نظر بمبنوتی (Bembenutty, 2008) عدم آگاهی از راهبردهای شناختی و فراشناختی باعث صرف وقت و نیروی زیادی در

هر چه جوامع پیشرفته‌تر می‌شوند، تخصص علمی و در نتیجه پیشرفت علمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. یکی از مهمترین متولیان این مسأله در تمامی جوامع، نهادهای آموزشی هستند که همواره در پی عواملی می‌روند که در پیشبرد این فرایند اثرگذارند و در حقیقت پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند. این عوامل بسیار متعدد و متنوع هستند، اما یکی از آنها که اخیراً در این رابطه توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده، متغیر درگیری تحصیلی (Academic Engagement) است. پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان دانش‌آموزان را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود. از نظر لینن برینک و پنتریچ (Linnebrink & Pintrich, 2003) درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیتهای تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، آنان معتقدند که درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که دانش‌آموزان صرف فعالیتهای هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند (Hejazi, Rastegar, Jahromi, 2008, p. 31). این متغیر مشتمل بر کلیه فرایندهایی است که فرد با آنها مشغول انجام دادن یک تکلیف می‌شود (shararai, 2011). فردریکز و دیگران (Fedricks & others 2004) درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد درگیری رفتاری (behavioral)، درگیری عاطفی (affective) و درگیری شناختی (cognitive) دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است که در این پژوهش مؤلفه تلاش مورد توجه است که بیانگر تمایل فرد برای انجام تکالیف و مداومت در آن است. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است و

یادگیرنده شده و به ندرت به نتایج مطلوب منجر می‌شود (Shirdel, 2013). بنابراین می‌توان ابعاد مختلف درگیری تحصیلی را با نمودار شماره ۱ به تصویر کشید.

این متغیر با ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز و شرایط خانوادگی که وی در آن رشد و پرورش یافته است، مربوط می‌شود. ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموز خود شامل ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است. اما شرایط خانوادگی به طور کلی، به این شکل اثرگذار است که در طول سال‌های رشد کودک، برای وی سبک خاصی از هویت را فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد که سبک هویت (Identity Style)، خود در ادراک دانش‌آموز از مسائل تحصیلی و قضاوت درباره توانایی‌اش در موفقیت تحصیلی، اثرگذار است و از این جهت می‌تواند تعیین کننده میزان درگیری تحصیلی (academic engagement) وی باشد. سبک‌های هویت، تعیین کننده نوع باورهای کودکان درباره توانایی‌هایشان است. چنین باورهایی با انگیزه موفقیت و عزت نفس هر دو در ارتباط هستند (Killen & Coplan, 2011). از نظر مارشیا (Marcia, 1996) سبک هویت افراد در میزان علایق فرهنگی و نثر و شعر آنان اثر دارد و نیز در برخورد آنان با مسائل تحصیلی مؤثر است. از نظر مارشیا، اسکوارتز و دیگران (Schwartz & others, 2000) و استریتمتر (Streitmatter, 1993) افراد با سبک هویت اطلاعاتی در استفاده از اطلاعات از کدگذاری، پردازش و سازماندهی و مرور بیشتر استفاده می‌کنند که این خود درگیری به صورت راهبردهای شناختی و فراشناختی به شمار می‌رود. از نظر برزونسکی (Berzonsky 1992, 1989)، سبک هویت به روشی اشاره دارد که افراد به طور مشخص اطلاعات مناسب خود را پردازش و مسائل شخصی خود را حل می‌کنند و به شکل دهی هویت خویش می‌پردازند. در این رابطه اریکسون معتقد است که شکل‌گیری موفق هویت، در نوجوانی و با گذشت زمان و بر اساس تجربیات حاصل از برخوردهای صحیح اجتماعی صورت می‌گیرد (Schultz, 2000). برزونسکی (1989) الگویی را مطرح کرده است که به تفاوت فرایندهای شناختی/ اجتماعی جوانان در ساخت، نگهداری، و انطباق هویت خودشان تأکید دارد (Berzonsky & others, 2000).

1999). این الگوی شناختی/ اجتماعی سبک هویت، شامل سبک‌های هویت اطلاعاتی (information)، هنجاری (normative)، و سردرگم/ اجتنابی (diffuse/avoidant) است و به تفاوت برجسته در درگیری یا اجتناب افراد نسبت به تکالیف مختلف، مانند تصمیم‌گیری، حل مسأله شخصی و موضوعات هویت اشاره می‌کند (Berzonsky & Ferrari, 1996). این فرایند ساخت سبک هویت، شامل ساز و کارهایی است که فرد به وسیله آن اطلاعات و تجارب مرتبط با خود را کدگذاری، پردازش، سازماندهی و مرور می‌کند. فرایندهای متفاوت فرض شده حداقل در ۳ سطح اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم/ اجتنابی به کار می‌رود. در اکثر موارد سبک هویت به راهبردهایی اشاره دارد که فرد به طور مشخص به کار می‌برد یا ترجیح می‌دهد به کار ببرد (Berzonsky & Sullivan, 1992; Berzonsky & others, 1997; Nurmi & others, 1999).

افراد با سبک هویت اطلاعاتی، آگاهانه و به طور فعال به جستجوی اطلاعات و ارزیابی آنها می‌پردازند و سپس اطلاعات مناسب خود را مورد استفاده قرار می‌دهند (Berzonsky & Sullivan, 1992). آنها دارای اهداف شغلی و تحصیلی روشن و مشخص هستند و در محیط تحصیلی از خود مختاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و آموزشی و رشد روابط بین فردی بیشتری نسبت به هم‌قطاران‌شان در دو سبک دیگر برخوردارند. همین‌جا تأکید می‌شود که به نظر می‌رسد بین سبک هویت اطلاعاتی و درگیری آموزشی و تحصیلی رابطه وجود دارد.

افرادی که از سبک هویت هنجاری استفاده می‌کنند در مواجهه با موضوعات هویت و تصمیم‌گیری‌ها، با انتظارات و دستورات افراد مهم و گروه‌های مرجع هم‌نوایی می‌کنند؛ آنها ارزش‌ها و عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه می‌پذیرند و درونی می‌کنند؛ تحمل کمی برای مواجهه با موقعیت‌های جدید و مبهم و نیاز بالایی برای حفظ ساختار خود دارند (Berzonsky & others, 1999; Berzonsky & Sullivan, 1992). آنها دارای اهداف شغلی و آموزشی مشخصی هستند و از بیرون کنترل می‌شوند و انعطاف ناپذیرند (Berzonsky & Kuk, 2000).

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی که در بالا ذکر شد، می‌توان این گونه استنباط کرد که متغیر سبک هویت با متغیر درگیری تحصیلی رابطه دارد. از این رو ضرورت مطالعه حاضر این است که سهم هر یک از انواع سبک هویت در پیش‌بینی هر یک از ابعاد درگیری تحصیلی تعیین و از این طریق فرضیه‌های زیر مطرح می‌شود.

۱- بعد رفتاری درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود.

۲- بعد عاطفی درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود.

۳- بعد شناختی درگیری تحصیلی (راهبردهای شناختی) بر اساس سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود.

۴- بعد فراشناختی درگیری تحصیلی (راهبردهای فراشناختی) بر اساس سبک‌های هویت پیش‌بینی می‌شود.

روش پژوهش

این مطالعه به شیوه همبستگی انجام گرفت و در آن از روش آماری رگرسیون چندگانه همزمان و گام به گام استفاده شد. جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه دبیرستان‌های دولتی شهر تهران بود و حجم نمونه به وسیله جدول تعیین حجم نمونه مورگان (Sharifi, 2001) تعیین شد و شامل ۸۱۰ نفر از جامعه آماری بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری، مناطق آموزش و پرورش تهران به ۳ بخش شمال، مرکز، و جنوب تقسیم شد و از هر بخش ۲ منطقه و از هر منطقه ۲ دبیرستان و از هر دبیرستان به نسبت جامعه آماری چند کلاس به طور تصادفی انتخاب شد.

داده‌های مورد نیاز در ارتباط با متغیرهای پژوهش به وسیله دو پرسشنامه درگیری تحصیلی و سبک هویت به دست آمد.

۱- پرسشنامه درگیری تحصیلی شامل ۳۲ سؤال است که درگیری تحصیلی را در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی اندازه‌گیری می‌کند. برای سنجش این متغیر از خرده‌مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) که توسط پنتریچ و

افراد با سبک هویت سردرگم/اجتنابی در همه موارد تعلل و درنگ زیادی دارند و تا حد ممکن سعی در اجتناب از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم‌گیری دارند؛ اگر این تعلل طولانی مدت باشد، تقاضاهای موقعیتی و محیطی باعث واکنش‌های رفتاری در آنها می‌شود.

(Berzonsky, 1989; Berzonsky & Neimeyer, 1994).

آنها فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویش‌تنداری و خود مختاری تحصیلی برخوردارند (Berzonsky & others, 1999; Berzonsky & Kuk, 2000; Nurmi & others, 1997). از نظر مشکلات تحصیلی و سازگاری، در وضعیت خطرپذیری بالایی قرار دارند و معمولاً انتظار شکست و ناکامی دارند (Berzonsky & others, 1999). این افراد اغلب در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آزادگذار پرورش می‌یابند که در آن والدین کنترل کمی بر فرزندان خود دارند. ضمن این که آنها را از لحاظ شناختی و اجتماعی نیز برای زندگی در اجتماع آماده نمی‌کنند (Berzonsky, 1992). به طور کلی رویکرد اجتماعی شناختی برزونسکی (2004) از تفاوت‌های سبک در فرایندهای فردی بحث می‌کند و معتقد است که افراد با سبک اطلاعاتی تمایل دارند خودشان را با ویژگی‌های شخصی (ارزش‌های من، اهداف من، و معیارهای من) توصیف کنند. افراد با سبک هنجاری مایلند بر ویژگی‌های جمعی خود (خانواده من، مذهب من، و اقوام من) تأکید کنند و افراد با سبک سردرگم/اجتنابی گرایش دارند به عناصر اجتماعی خود (اعتبار من، محبوبیت من و اثر من بر دیگران) تأکید کنند (Berzonsky & others, 2003). همچنین با توجه به عزت نفس، به نظر می‌رسد که سبک اطلاعاتی با عزت نفس شخصی و سبک هنجاری با عزت نفس جمعی ارتباط دارند و سبک سردرگم با هر دو نوع عزت نفس رابطه منفی دارد (Phillips & Pittman, 2007) و چنان‌چه پیشتر بیان شد عزت نفسی که ناشی از رشد در سبک فرزند پروری خاصی است منجر به سبک هویت خاصی می‌شود که این خود در میزان درگیری می‌تواند تاثیرگذار باشد. انواع سبک هویت را می‌توان به صورت نمودار شماره ۲ به تصویر کشید.

گفت که پرسشنامه مورد نظر برای سنجش سبک‌های هویت از توان بالایی برخوردار است.

روش اجرا: در اجرای مقدماتی مدت زمان اجرای پرسشنامه حدود ۱۵ دقیقه برآورد شد. سپس پرسشنامه‌های پژوهش در دبیرستان‌های دولتی دخترانه ۶ منطقه آموزشی شهر تهران، یعنی مناطق ۳ و ۱ در شمال، ۶ و ۱۱ در مرکز، و ۱۸ و ۱۹ در جنوب تهران که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، به صورت خودگزارشی اجرا شد. پس از اجرای پرسشنامه‌ها، ۲۰ پرسشنامه غیرمعتبر تشخیص داده شد و از تحلیل‌ها خارج شد. در نتیجه تعداد نمونه به ۷۹۰ نفر کاهش یافت (کاهش کمتر از ۲/۵٪). داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها با استفاده از نرم افزار بسته آماری در علوم اجتماعی (SPSS) مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۳ شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی، و کشیدگی) گزارش شده است و نشان می‌دهد که توزیع همه متغیرهای مورد مطالعه، با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی (که همگی در فاصله +۱ و -۱ قرار دارند به جز درگیری عاطفی که آن هم به ترتیب بسیار نزدیک به -۱ و +۱ است) به سمت نرمال میل می‌کند.

رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین سبک‌های هویت و بعد رفتاری درگیری تحصیلی $R=0/454$ و $R^2=0/206$ و مقدار تعدیل شده آن $R^2=0/203$ است. به عبارت دیگر، مقدار واریانس بعد رفتاری درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود ۲۰/۶ درصد است. همچنین با ورود گام به گام متغیرها و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=68/125$ و $SIG=0/000$) می‌توان گفت که بین ترکیب خطی متغیرهای مستقل وزنی که به وسیله مدل مشخص شده و متغیر وابسته، رابطه معنادار وجود دارد. در جدول شماره ۴ سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده آورده شده است. با توجه به آن جدول می‌توان نتیجه گرفت:

- هویت اطلاعاتی می‌تواند بعد رفتاری درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

همکاران (Pintrich, 1994) معرفی شده، استفاده شده است. این پرسشنامه در ایران توسط جباری (Jabbari, 2002) هنجار شده و توسط رستگار (۲۰۰۶)، عابدینی (۲۰۰۷) و باباخانی (۲۰۱۱) مورد استفاده قرار گرفت و ضرایب آلفای کرانباخ برای ابعاد رفتاری، عاطفی، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب برابر ۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵ گزارش شده است. این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. برای پاسخ به این پرسشنامه از مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) استفاده شده است. در پژوهش حاضر با اجرای مقدماتی این پرسشنامه در مورد ۵۰ دانش‌آموز که به گونه تصادفی انتخاب شده بودند، ضریب پایایی آزمون در کل ۰/۸۷۹ به دست آمد. چون آزمون قبلاً در ایران هنجار شده و پایه نظری و تجربی قوی دارد، بنابراین روایی آزمون از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شده و شاخص‌های برازش آن در جدول شماره ۱ آمده است.

شاخص‌های جدول شماره ۱ همگی نشان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری با داده‌ها دارد. بنابراین می‌توان گفت که پرسشنامه مورد نظر از روایی بالایی برخوردار است.

۲ - پرسشنامه سبک هویت (ISI6G) که توسط وایت، وامپلر و وین در سال ۱۹۹۸ تدوین شد، ۳ سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم/اجتنابی و همچنین مؤلفه تعهد را بررسی می‌کند. این پرسشنامه دارای ۳۶ سؤال است که آزمودنی بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم = ۵ و کاملاً مخالفم = ۱) به آن پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه توسط آقاجانی حسین آبادی (۲۰۰۲) هنجار شد. کمترین ضریب آلفای کرانباخ آن ۰/۶۹ و بالاترین آن ۰/۷۶ بود. در این پژوهش ضرایب اعتبار هر یک از سبک‌های اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم/اجتنابی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۶، و ۰/۶۹ بوده است. روایی آزمون از طریق تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد و شاخص‌های برازش آن در جدول شماره ۲ آمده است.

شاخص‌های جدول شماره ۲ همگی نشان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری با داده‌ها دارد. بنابراین می‌توان

در جدول شماره ۶ سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده آورده شده است و با توجه به آن جدول می‌توان نتیجه گرفت:

- هویت اطلاعاتی می‌تواند بعد شناختی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

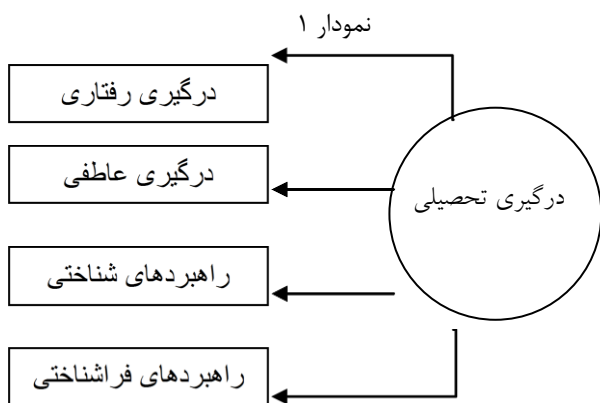
- هویت هنجاری می‌تواند بعد شناختی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت سردرگم/اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی بعد شناختی درگیری تحصیلی ندارد.

رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین سبک‌های هویت و بعد فراشناختی درگیری تحصیلی $R=0/521$ و $R2=0/271$ و مقدار تعدیل شده آن برابر $R2=0/269$ است.

به عبارت دیگر، مقدار واریانس بعد فراشناختی درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود ۲۷/۱ درصد است.

همچنین با ورود گام به گام متغیرها و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=97/640$ و $sig=0/000$) می‌توان گفت که بین ترکیب خطی متغیرهای مستقل وزنی که به وسیله مدل مشخص شده است و متغیر وابسته، رابطه معنادار وجود دارد.



- هویت هنجاری می‌تواند بعد رفتاری درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت سردرگم/اجتنابی می‌تواند بعد رفتاری درگیری تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی کند.

رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین سبک‌های هویت و بعد عاطفی درگیری تحصیلی $R=0/466$ و $R2=0/217$ و تعدیل شده آن برابر $R2=0/214$ است. به عبارت دیگر مقدار واریانس بعد عاطفی درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود ۲۱/۷ درصد است. همچنین با ورود گام به گام متغیرها و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=72/581$ و $sig=0/000$) می‌توان گفت که بین ترکیب خطی متغیرهای مستقل وزنی که به وسیله مدل مشخص شده است و متغیر وابسته، رابطه معنادار وجود دارد. در جدول شماره ۵ سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده آورده شده است. با توجه به آن جدول می‌توان نتیجه گرفت:

- هویت اطلاعاتی می‌تواند بعد عاطفی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

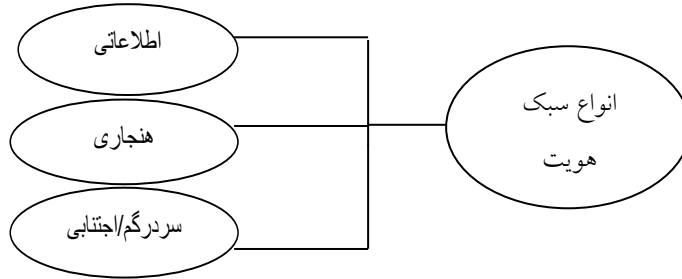
- هویت هنجاری می‌تواند بعد عاطفی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت سردرگم/اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی بعد عاطفی درگیری تحصیلی ندارد.

رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین سبک‌های هویت و بعد شناختی درگیری تحصیلی $R=0/499$ و $R2=0/249$ و مقدار تعدیل شده آن برابر $R2=0/246$ است. به عبارت دیگر، مقدار واریانس بعد شناختی درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود ۲۴/۹ درصد است.

همچنین با ورود گام به گام متغیرها و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=86/928$ و $sig=0/000$) می‌توان گفت که بین ترکیب خطی متغیرهای مستقل وزنی که به وسیله مدل مشخص شده است و متغیر وابسته، رابطه معنادار وجود دارد.

نمودار ۲



جدول ۱ - شاخص‌های برازش پرسشنامه MSLQ

شاخص‌های برازندگی	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI
مقادیر شاخص‌ها	۲/۸۵	۰/۰۷	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۹۲

جدول ۲ - شاخص‌های برازش پرسشنامه سبک‌های هویت

شاخص‌های برازندگی	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	CFI
مقادیر شاخص‌ها	۳,۹۳	۰/۰۷	۰/۸۹	۰/۸۵	۰/۸۸

و $\text{sig}=0/000$) می‌توان گفت که بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رابطه معنادار وجود دارد و ضرایب خط رگرسیون مربوط به پیش‌بینی بعد رفتاری درگیری تحصیلی بر اساس سبک اطلاعاتی و هنجاری به صورت مثبت و براساس سبک سردرگم/اجتنابی به صورت منفی پیش‌بینی می‌شود.

در جدول شماره ۵ $R=0/466$ ، $R^2=217/0$ و تعدیل شده آن برابر $R^2=0/214$ است بنابراین مقدار واریانس بعد عاطفی درگیری تحصیلی که براساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود $21/7$ درصد است و براساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=72/581$ و $\text{sig}=0/000$) می‌توان گفت که بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رابطه معنادار وجود دارد و ضرایب خط رگرسیون مربوط به پیش‌بینی بعد عاطفی درگیری تحصیلی بر اساس سبک اطلاعاتی و هنجاری به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود و براساس سبک سردرگم/اجتنابی پیش‌بینی نمی‌شود.

در جدول شماره ۶ $R=0/499$ ، $R^2=249/0$ و تعدیل شده آن برابر $R^2=0/246$ است. بنابراین مقدار واریانس بعد عاطفی درگیری تحصیلی که براساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود $24/9$ درصد است و براساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=86/928$ و $\text{sig}=0/000$) می‌توان گفت که بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رابطه معنادار وجود دارد ضرایب خط رگرسیون مربوط به پیش‌بینی بعد شناختی درگیری تحصیلی براساس سبک اطلاعاتی و هنجاری به صورت مثبت پیش‌بینی می‌شود و بر اساس سبک سردرگم/اجتنابی پیش‌بینی نمی‌شود.

در جدول شماره ۷ $R=0/521$ ، $R^2=271/0$ و تعدیل شده آن برابر $R^2=0/269$ است. بنابراین مقدار واریانس بعد عاطفی درگیری تحصیلی که براساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود $27/1$ درصد است و براساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=97/640$ و $\text{sig}=0/000$) می‌توان گفت که بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته رابطه معنادار وجود دارد و ضرایب رگرسیون مربوط به پیش‌بینی بعد فراشناختی درگیری تحصیلی بر اساس سبک

در جدول شماره ۶ سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده آورده شده است و با توجه به آن جدول می‌توان نتیجه گرفت: - هویت اطلاعاتی می‌تواند بعد شناختی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت هنجاری می‌تواند بعد شناختی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت سردرگم/اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی بعد شناختی درگیری تحصیلی ندارد.

رگرسیون چندگانه نشان می‌دهد که ضریب همبستگی چندگانه بین سبک‌های هویت و بعد فراشناختی درگیری تحصیلی $R=0/521$ و $R^2=0/271$ و مقدار تعدیل شده آن برابر $R^2=0/269$ است. به عبارت دیگر، مقدار واریانس بعد فراشناختی درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود $27/1$ درصد است. همچنین با ورود گام به گام متغیرها و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=97/640$ و $\text{sig}=0/000$) می‌توان گفت که بین ترکیب خطی متغیرهای مستقل وزنی که به وسیله مدل مشخص شده است و متغیر وابسته، رابطه معنادار وجود دارد. در جدول شماره ۷ سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بینی کننده آورده شده است و با توجه به آن جدول می‌توان نتیجه گرفت:

- هویت اطلاعاتی می‌تواند بعد فراشناختی درگیری تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت هنجاری می‌تواند بعد فراشناختی درگیری

تحصیلی را به صورت مثبت پیش‌بینی کند.

- هویت سردرگم/اجتنابی سهم بعد فراشناختی

درگیری تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند.

جدول شماره ۳ نشان می‌دهد که توزیع همه متغیرهای مورد مطالعه، با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی (که همگی تقریباً در فاصله $+1$ و -1 قرار دارند، به جز درگیری عاطفی که آن هم به ترتیب بسیار نزدیک به -1 و $+1$ است) به سمت نرمال میل می‌کند. در جدول شماره ۴ $R=0/454$ ، $R^2=206/0$ و تعدیل شده آن برابر $R^2=0/203$ است بنابراین مقدار واریانس بعد رفتاری درگیری تحصیلی که بر اساس سبک‌های هویت تبیین می‌شود $20/6$ درصد است و بر اساس نتایج آزمون ANOVA (با توجه به مقدار $F=68/125$

اطلاعاتی و هنجاری به صورت مثبت و براساس سبک سردرگم/اجتنابی به صورت منفی پیش بینی می‌شود.

جدول ۳ - شاخص‌های توصیفی متغیرهای

کشیدگی	کجی	انحراف معیار	میانگین	
۰/۴۱۳	-۰/۷۶۷	۲/۶۴	۱۶/۳	درگیری رفتاری
۱/۰۰۴	-۱/۰۰۸	۳/۷۷	۲۵/۱	درگیری عاطفی
۰/۱۴۰	-۰/۴۵۴	۵/۰۳	۲۸/۷	درگیری شناختی
-۰/۰۸۱	-۰/۴۰۶	۵/۲۸	۳۵/۱	درگیری فراشناختی
۰/۱۵۰	-۰/۴۶۶	۱۳/۵۹	۱۰۴/۱	درگیری تحصیلی کلی
-۰/۵۶۵	-۰/۳۹۱	۳/۵۶	۱۵/۳	هویت اطلاعاتی
-۰/۰۸۴	-۰/۴۴۵	۵/۲۶	۳۵/۷	هویت هنجاری
-۰/۳۰۵	۰/۳۷۲	۵/۱۰	۱۵/۶	هویت سردرگم/اجتنابی

جدول ۴ - رگرسیون پیش بینی بعد رفتاری درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

سطح معناداری	t	ضریب رگرسیون استاندارد	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون غیر استاندارد	روش	
۰/۰۰۰	۸/۱۲۱		۰/۷۸۶	۶/۳۸۱	عرض از مبدأ	همزمان
۰/۰۰۰	۱۰/۱۱۶	۰/۳۴۵	۰/۰۱۸	۰/۱۸۶	هویت اطلاعاتی	
۰/۰۰۰	۵/۷۱۲	۰/۲۰۰	۰/۰۲۰	۰/۱۱۵	هویت هنجاری	
۰/۰۱۳	-۲/۵۰۲	-۰/۰۸۲	۰/۰۱۶	-۰/۰۳۹	هویت سردرگم	

جدول ۵ - رگرسیون پیش‌بینی بعد عاطفی درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

سطح معناداری	t	ضریب رگرسیون استاندارد	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون غیر استاندارد	روش
۰/۰۰۰	۹/۱۷۳		۱/۱۱۵	۱۰/۲۲۷	عرض از مبدأ
۰/۰۰۰	۱۰/۹۷۴	۰/۳۷۱	۰/۰۲۶	۰/۲۸۶	هویت اطلاعاتی
۰/۰۰۰	۵/۲۲۹	۰/۱۸۲	۰/۰۲۸	۰/۱۴۹	هویت هنجاری
۰/۰۵۶	-۱/۹۱۶	-۰/۰۶۳	۰/۰۲۲	-۰/۰۴۲	هویت سردرگم

جدول ۶ - رگرسیون پیش‌بینی بعد شناختی درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

سطح معناداری	t	ضریب رگرسیون استاندارد	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون غیر استاندارد	روش
۰/۰۰۰	۸/۲۲۳		۱/۶۰۱	۱۳/۱۷۰	عرض از مبدأ
۰/۰۰۰	۱۲	۰/۴۲۶	۰/۰۳۷	۰/۴۸۲	هویت اطلاعاتی
۰/۰۰۰	۴/۴۸۴	۰/۱۵۳	۰/۰۴۱	۰/۱۸۳	هویت هنجاری
۰/۸۹۲	-	-۰/۰۰۴	۰/۰۳۲	-۰/۰۰۴	هویت سردرگم

جدول ۷ - رگرسیون پیش بینی بعد فراشناختی درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت

سطح معناداری	t	ضریب رگرسیون استاندارد	خطای استاندارد	ضریب رگرسیون غیر استاندارد	روش
۰/۰۰۰	۱۰/۴۰۰		۱/۷۸۸	۱۸/۵۹۱	عرض از مبدأ
۰/۰۰۰	۱۳/۱۴۶	۰/۴۲۹	۰/۰۴۲	۰/۵۵۰	هویت اطلاعاتی
۰/۰۰۰	۵/۳۳۹	۰/۱۷۹	۰/۰۴۶	۰/۲۴۴	هویت هنجاری
۰/۰۰۳	-۲/۹۶۰	-۰/۰۹۳	۰/۰۳۵	-۰/۱۰۵	هویت سردرگم

بحث و نتیجه‌گیری

استفاده قرار می‌دهند (Berzonsky & Sullivan, 1992). در این پژوهش آشکار شد که هویت هنجاری می‌تواند همه ابعاد درگیری تحصیلی (رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی) را پیش بینی کند. این یافته با دستاوردهای برزونسکی (۱۹۹۹)، برزونسکی و سالیوان (۱۹۹۲) هم‌خوانی دارد. نوجوانانی که دارای سبک هویت هنجاری هستند، در مواجهه با موضوعات هویت و تصمیم‌گیری‌ها، با انتظارات و دستورات افراد مهم و گروه‌های مرجع هم‌نواپی می‌کنند؛ آنها ارزش‌ها و عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه می‌پذیرند و درونی می‌کنند؛ برای برخورد با موقعیت‌های جدید و مبهم تحمل کمی دارند و به شدت از ساختارهای خود محافظت می‌کنند. طبق الگوی مارشیا (۱۹۹۶) این افراد دارای وضعیت هویت زودرسی هستند و تا حد زیادی برای انتخاب‌هایشان به خانواده، کلیسا، و همسالان خود وابسته‌اند و همواره در جستجوی تأیید و تصدیق دیگران هستند. چنان‌چه این نوجوانان در خانواده‌هایی رشد یافته باشند که به اهداف آموزشی و مراتب تحصیلی اهمیت

از آنجا که متغیر درگیری تحصیلی یک سازه کلی است به طور کلی از یافته‌های این پژوهش نتیجه گرفته می‌شود که هویت اطلاعاتی می‌تواند تمامی ابعاد درگیری تحصیلی (رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی) را پیش بینی کند. این یافته‌ها با پژوهش‌های مارشیا (Marcia, 1996)، برزونسکی (۱۹۹۲)، برزونسکی و نی میر (۱۹۹۴)، برزونسکی و کوک (۲۰۰۰)، اسکوارتز و دیگران (Schwartz & others, 2000)، و استریتمتر (Streitmatter, 1993) هم‌خوانی دارد. بدیهی است که دانش‌آموزان موفق، در حین انجام تکالیف درسی نه تنها باید از لحاظ رفتاری و عاطفی درگیر امور تحصیلی شوند بلکه از نظر شناختی و فراشناختی نیز باید درگیر این امور باشند. در میان افراد با سبک‌های هویت مختلف، افراد با سبک هویت اطلاعاتی از این نظر بهترین شرایط را دارند زیرا به طور فعال (از نظر رفتاری) و آگاهانه (از نظر شناختی و فراشناختی) به جستجوی اطلاعات و ارزیابی آنها (از نظر عاطفی) می‌پردازند و سپس اطلاعات مناسب خود را انتخاب و مورد

با توجه به یافته‌های این پژوهش که نشان دهنده اهمیت نقش سبک‌های هویت در درگیری تحصیلی و بنابراین در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است، پیشنهاد می‌شود تا این پژوهش در جامعه بزرگتر و در مورد هر دو جنس از رشته‌ها و سطوح مختلف تحصیلی اجرا شود. ضمناً چون اهمیت سبک هویت اطلاعاتی در درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مشخص شد، پیشنهاد می‌شود که در محیط‌های آموزشی نه تنها این ویژگی در دانش‌آموزان حمایت شود، بلکه توسعه و رشد این ویژگی روزافزون گردد. همچنین اثر ویژگی‌های شخصیتی معلم، روش‌های آموزشی مختلف و شیوه‌های فرزند پروری والدین نیز به عنوان متغیر میانجی مورد بررسی قرار گیرد.

منابع

Abedini, Yasmin. (2007). the relationship between academic engagement, achievement goals and academic achievement: a structural model of academic achievement in two field of mathematics-physics and humanities. Ph.D. Dissertation of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences at Tehran University [Persian.]

Aghajani Hossainabadi, M.H. (2002). Study of psychometric characteristics of identity questionnaire. Tehran Tarbiat Moallem University Persian.

Ajam, A. et al (2012). the role of self-regulated learning strategies, computer skills and academic achievement of students in their view to the hybrid synchronous and asynchronous learning. Research in the curriculum, ninth year, second round, No. 7 (row 74), Fall 2012.1-17 Persian.

Babakhani, N. (2011). explanatory Model of self-regulated learning in based on perceived family environment, classroom and a sense of belonging to school in high school students in Tehran. Ph.D. Dissertation . Islamic Azad University ROUDEHEN branch Persian.

Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. Journal of Adolescent Research, 4, 268-282.

می‌دهند، تابع ارزش‌ها و عقاید والدین خود شده، با انتظارات و دستورات آنان بدون ارزیابی آگاهانه هم‌نوایی می‌کنند. یعنی برای کسب تأیید و تصدیق آنان درگیر مسائل آموزشی و تحصیلی می‌شوند و به درخواست آنان دارای اهداف شغلی و آموزشی هستند و از بیرون کنترل می‌شوند و انعطاف ناپذیرند (Berzonsky&Kuk, 2000). افرادی که از سبک هنجاری استفاده می‌کنند در کنترل دقیق رفتاری و عاطفی خانواده هستند و فرمانبرداری، هم‌نوایی، و منبع کنترل بیرونی، از ویژگی‌های آنان است (Berzonsky, 1989) یعنی از نظر راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز خود را در اختیار خواسته‌های خانواده قرار می‌دهند.

یافته دیگر این پژوهش نشان داد که هویت سردرگم/اجتنابی سهم معناداری در پیش‌بینی بُعد عاطفی و شناختی درگیری تحصیلی ندارد و بُعد رفتاری و فراشناختی درگیری تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی می‌کند. این یافته‌ها با دیدگاه برزونسکی (۱۹۹۲) و نورمی (۱۹۹۷) و مارشیا (۱۹۹۶) هم‌خوانی دارد. وجه مشخص نوجوانانی که سبک هویت سردرگم/اجتنابی دارند، تزلزل و درنگ زیاد در همه موارد است. یعنی دچار عدم درگیری عاطفی هستند و تا حد ممکن سعی در اجتناب از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم‌گیری دارند که به معنی عدم درگیری رفتاری و شناختی آنهاست. در این نوع افراد به ویژه اثری از تصمیمات بلند مدت دیده نمی‌شود که آن هم نشانه عدم درگیری فراشناختی و فقدان برنامه ریزی است. آنان در موقعیت‌های تصمیم‌گیری، اطمینان کمی به توانایی شناختی (بُعد شناختی) خود دارند و معمولاً پیش از تصمیم‌گیری، احساس ترس و اضطراب (درگیری عاطفی نامناسب) دارند و از راهبردهای تصمیم‌گیری نامناسب مانند اجتناب کردن، بهانه آوردن، و دلیل تراشی استفاده می‌کنند.

درباره محدودیت این پژوهش باید گفت که این پژوهش از نوع همبستگی است. بنابراین در تبیین قطعی روابط علی بین متغیرها باید از روش‌ها و پژوهش‌های کیفی یا روش‌های کمی دیگر نیز کمک گرفت.

Fredricks, J.A., Blumenfeild, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, start of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.

Hejazi, E. Rastegar, Ahmed and Jahromi, Reza (2008) predicting Model of mathematical academic achievement: The role of achievement goals and academic engagement dimensions. *Quarterly Journal of Educational Innovations*, No. 28, year VII, p.29-46 Persian.

Jabbari, H. (2002). A comparative study of students in terms of bridle setting, motivational beliefs and self-regulation learning strategies. General Psychology MS Thesis, Faculty of Education and Psychology, Beheshti University Persian.

Killen, M. & Coplan, R.J. (2011). *Social Development in childhood & adolescence: a contemporary reader*. Wiley-Blackwell.

Linnebrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*. 19, 119-130.

Marcia, J.E. (1996). Development and validation of ego identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3: 551-558.

Nurmi, J.E. & Berzonsky, M.D. & Tammi, K. & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and wellbeing. *International Journal of behavioral development*, 21: 313-326 .

Phillips, T.M., & Pittman, J.F.(2007). Adolescent psychological well-being by identity style. *Journal of Adolescence*, 30,1021-1034.

Pintrich,P.R.;Roeser,R.W.;&DeGroot, E.A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescent motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-162.

Pintrich, Paul. & Shank, Dale (2002). *Motivation in education, theories, researches and applications*. Translated by M. Shahraray, Tehran: Science Press Persian.

Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of personality*, 60:771-788.

Berzonsky, M.D.; Sullivan,C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style need for cognition, experimental openness, and introspection. *Journal of adolescent Research*, 7: 140-155 .

Berzonsky, M.D.; Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation: the moderating role of commitment. *Journal of Personality*, 28. 425-435.

Berzonsky, M.D.; Ferrari, J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Journal of Personality and individual Differences*, 20:597-606.

Berzonsky, M.D.; Nurmi, J.E.; Kinney, A. and Tammi, K. (1999). Identity processing orientation and cognitive and behavioral strategies: similarities and differences across different contexts. *European, Journal of personality*, 13: 105-120.

Berzonsky, M.D.; Kuk, L. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of adolescent research*, 15:81-98.

Berzonsky, M.D., Macek, P., & Nurmi, J.E. (2003). Interrelationships among identity process, content, and structure. *Journal of Adolescent Research*, 18, 112-130 .

Berzonsky, M.D. (2004). Identity processing style, self-construction, and personal epistemic assumption: a social-cognitive perspective. *European Journal of Developmental Psychology*, 1, 303-315.

Bong, M. (2003). Between and within domain relations of academic motivation among middle and high school student: self-efficacy, task value and achievement goal. *Journal of Educational Psychology*, 93:23-34.

Entwistle, N.J. 7 McCune, V.(2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.

Rastegar, Ahmed. (2006). the relationship between intelligence beliefs and academic achievement: The mediating role of achievement goals and academic engagement. MS. Thesis of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences at Tehran University Persian.

Ravindran, B., Green, B., DeBaker, T. (2000). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological believes. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in New Orlean. (<http://www.sciencedirect.com>).

Saif, A.A. (2011). New Educational Psychology. Tehran: Doran [Persian.]

Schultz, D.P. (2000). A history of modern psychology. Sydeny. Ellinychultz. Harcourt college publishers. Seventh Edition.

Schwartz, S.J. ; Mullis, R.L.; Waterman, A.S. & Dunham, R.M. (2000). Ego identity status, identity style, and personal expressiveness: An empirical investigation of three converging constructs. Journal of adolescent research, 15: 504-521.

Sharifi, H.P. & Sharifi, N. (2001). Methods of research in behavioral sciences, Tehran: Sokhan Persian .

Shirdel, K. & colleagues. (2011). Relation of self-regulated learning strategies and achievement motivation of high school students. Research in curriculum, No.9 (36), 10th year, spring 2013, 99-112 Persian.

Streitmatter, J. (1993). Identity status and identity style: A replication study. Journal of adolescence, 16:P211-215 .

White, J.M.; Wampler, R.S.; Winn,K.I. (1998). The identity style inventory: A revision with a sixth-grade reading level. Journal of adolescent research, 13(2):223-245.

Wolters, C.A. & Rosental, H. (2000). The correlation between student's motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. Journal of Educational Research, 33: 801-820 .