

مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی براساس سبک های هویت، اهداف پیشرفت،

درگیری تحصیلی

راضیه خسروجردی¹

دکتر الهه حجازی²

دکتر نیک چهره محسنی³

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سبک‌های هویت، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی به روش تحلیل مسیری می‌باشد. برای انجام این تحقیق تعداد 1072 دانش آموز دختر پایه دوم شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های سبزوار و نیشابور با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور ارزیابی متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌ی سبک‌های هویت 3-ISI (برزونسکی، 1997)، مقیاس اهداف پیشرفت PALS (میگلی و همکاران، 2000) و پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری MSLQ (پینتریچ و دیگروت، 1994) استفاده شد. معدل دانش‌آموزان در پایان سال تحصیلی در چهار درس اختصاصی به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت. نتایج تحلیل داده‌های این تحقیق نشان داد که مدل با داده‌های پژوهش برازش مناسبی داشته و توانسته است 49٪ پیشرفت تحصیلی را

1- دانش آموخته دکترای روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران (این مقاله مستخرج از پایان‌نامه دکترای راضیه خسروجردی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران می باشد).

2- دانشیار دانشگاه تهران

3- استاد دانشگاه تهران

تبیین کند و هم چنین رابطه سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر اهداف تبحری، تلاش، ارزش تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق بود به طوری که سبک هویت اطلاعاتی بر اهداف تبحری اثر مثبت و مستقیم و اهداف تبحری نیز، بر تلاش، ارزش تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق اثر مثبت و مستقیم داشت، اثر مستقیم تلاش، ارزش تکلیف و راهبردهای پردازش عمیق نیز بر پیشرفت تحصیلی مثبت و در سطح 0/01 معنا دار بود و رابطه سبک هویت هنجاری و پیشرفت تحصیلی نیز تحت تأثیر اهداف رویکرد- عملکرد و تلاش قرار داشت به طوری که سبک هویت هنجاری اثر مستقیم و مثبت بر اهداف رویکرد- عملکرد و اهداف رویکرد- عملکرد هم اثر مستقیم و مثبت بر تلاش داشت، اثر مستقیم و مثبت تلاش بر پیشرفت تحصیلی نیز سطح در 0/01 معنادار بود. از طرفی سبک هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و منفی داشت و اثر مستقیم سبک هویت هنجاری بر پیشرفت تحصیلی معنادار نبود.

کلید واژه‌ها:

سبک‌های هویت، اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف رویکرد، عملکرد)، درگیری تحصیلی (تلاش، ارزش تکلیف، راهبردهای پردازش عمیق)، پیشرفت تحصیلی، تحلیل مسیر.

مقدمه:

پیشرفت تحصیلی^۱ و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و روان‌شناسان تربیتی بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده‌است. از طرفی نقش برخی فرایندهای تحولی مثل فرایندهای شکل‌گیری هویت^۲ در پیشرفت و موفقیت در محیط‌های تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردارند، در حالی که کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند (کاپلان و فلام^۳، 2010).

¹ - Academic achievement

² - Identity formation

³ - Kaplan & Flum

از دید اریکسون^۱ (1956)، ونظریه تحولی او، کودک با مدرسه رفتن و تعامل با گروه همسال و بزرگسالانی که دانش و مهارت‌های بیشتری دارند و نیز گسترش توانایی‌ها، یادگیری‌ها و مقابله با چالش‌ها حسی از شایستگی را تجربه می‌کند که به او امکان می‌دهد بر احساس حقارت چیرگی یابد نتیجه این احساس مبنایی روان‌شناختی در جهت شکل‌یابی هویت او را فراهم می‌آورد و یک ساختار هویتی انسجام یافته، چارچوبی ارجاعی برای تصمیم‌گیری، حل مسئله و مقابله با تقاضاهای زندگی روزمره، به ویژه انتظارات زندگی تحصیلی را ایجاد می‌کند (کاپلان و فلام، 2009).

بر اساس دیدگاه شناختی- اجتماعی (برزونسکی^۲، 1993)، هویت هم بعنوان یک ساختار و هم به عنوان یک فرآیند در نظر گرفته شده است. هویت به عنوان ساختار شناختی، همچون یک چارچوب ارجاعی برای تفسیر تجارب و اطلاعات مربوط به خود و پاسخ دادن به پرسش‌هایی درباره معناداری و هدفمندی زندگی عمل می‌کند و به عنوان یک فرآیند، منابعی را مورد توجه قرار می‌دهد که نوجوان برای روبه‌رو شدن و سازگار شدن با مسائل زندگی روزمره به کار می‌برد. هویت یک سازه چند سطحی است که از ابعادی با وابستگی متقابل شامل فرآیند، ساختار، کارکرد، بافت و محتوا تشکیل شده است. سبک‌های هویت تنها روی یکی از ابعاد هویت تمرکز می‌کند (برزونسکی، 1992). سبک‌های پردازش هویت، تفاوت‌های راهبردی هستند که افراد در تصمیم‌گیری، درگیر شدن در مسائل شخصی و شکل‌گیری هویت خود نشان می‌دهند. برزونسکی سه جهت‌گیری پردازش اطلاعات یا سه سبک هویت را تشخیص داده است: سبک هویت اطلاعاتی^۳، سبک هویت هنجاری^۴ و سبک هویت مغشوش- اجتنابی^۵ (برزونسکی، 1993). افرادی که سبک هویت اطلاعاتی دارند، اطلاعات مربوط به خودشان را فعالانه ارزیابی و جست‌وجو می‌کنند. این سبک به طور مثبت با سازه‌های مقابل رابطه دارد: پیچیدگی شناختی،

1 - Erikson

2 - Berzonsky

3 - Informational style

4 - Normative style

5 - Diffuse- Avoidant style

خود تاملی، روش‌های مقابله مساله مدار، سطوح بالای عزت نفس، سبک پردازش اطلاعات منطقی، تعهد به اصول اخلاقی، خود مختاری تحصیلی¹، جهت گیری‌های هدفی، بهزیستی روانی و جهت گیری‌های ارزشی مثل استقلال و انعطاف پذیری. نوجوانان با سبک هویت هنجاری وقتی با مسائل مربوط به هویت روبه‌رو می‌شوند به ارزش‌ها و انتظارات و تجویزهای اشخاص معنادار زندگی تکیه می‌کنند. آن‌ها مفهوم خود بسته و محکمی دارند و در موقعیت‌های مبهم، غیر قابل انعطاف هستند. این افراد در حالی که متعهد به اصول اخلاقی هستند ولی خودمختاری هیجانی پایینی دارند، اهداف تربیتی آن‌ها به وسیله دیگران کنترل می‌شود و ارزش‌هایی مثل سنت، امنیت و محافظه کاری را درونی می‌کنند. نوجوانان با سبک هویت مغشوش اجتنابی گرایش به رفتارهایی دارند که به وسیله تقاضاهای موقعیتی کنترل می‌شود. این سبک پردازش با سطوح پایین خود آگاهی، پافشاری شناختی و عزت نفس و سطوح بالای راهبردهای شناختی ناکارآمد، سبک‌های مقابله‌ای هیجانی، فقدان اهداف آموزشی و ارزش‌هایی مثل قدرت و خوشگذرانی رابطه دارند (برزونسکی و کوک، 2005؛ نرومی و همکاران، 1997؛ برزونسکی و کوک، 2000 و دالینگر، 1995؛ برزونسکی و همکاران، 2011).

در نظریه هدف، تعیین آگاهانه هدفها باعث هدایت رفتار می‌شود یعنی هدفی که شخص برای خود بر می‌گزیند، تعیین‌کننده چارچوبی است که شخص در آن چارچوب فعالیتهای خود را تفسیر می‌کند یا به آنها واکنش نشان می‌دهد و این امر منجر به پذیرش الگوهای مختلف عاطفی، شناختی و رفتاری می‌شود. اهداف به جای این که مستقیماً رفتار را نظم دهند از طریق فرآیندهای خود تنظیم عمل می‌کنند (بندورا، 1989). در واقع انگیزش مبتنی بر هدف یک فرآیند مقایسه شناختی را ایجاد می‌کنند و هدف تعیین شده به عنوان یک معیار مطلوب برای فرد در نظر گرفته می‌شود.

در نظریه شکل‌گیری هویت نیز معیارها و اهداف موجود در «نظریه خود» به عنوان یک چارچوب ارجاعی برای پردازش و تفسیر اطلاعات مرتبط با خود عمل می‌کنند. و این

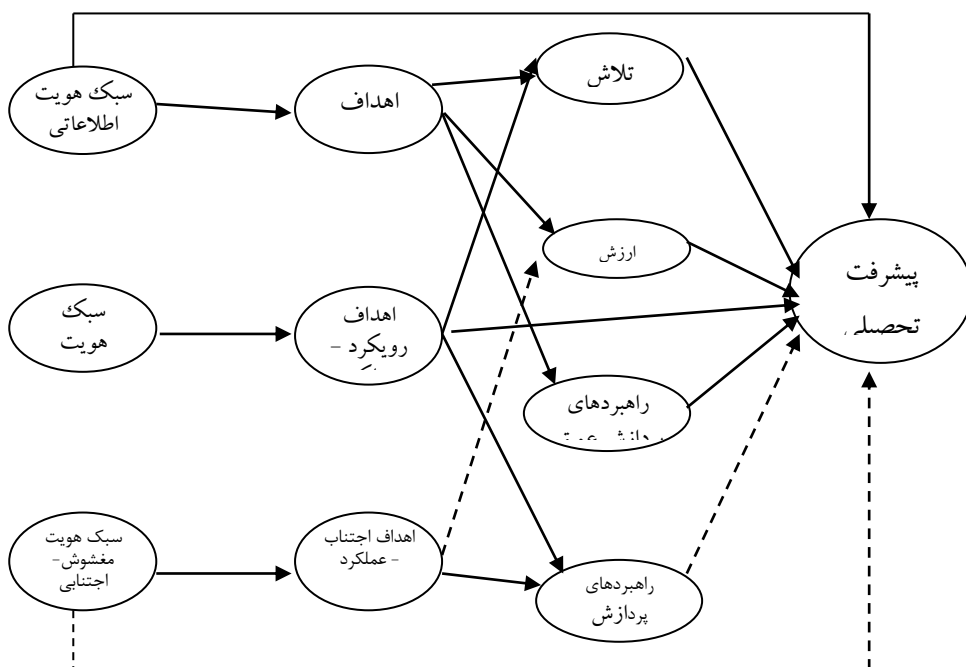
نظریه راهبردهای پردازش اطلاعات را نیز شامل می‌شود که به کوشش‌های فرد برای سازگاری و روبرو شدن با موقعیتهای زندگی جهت می‌دهند در واقع فرد در مواجهه با موقعیتهای گوناگون، به منظور هماهنگ کردن ادراک خود با معیارهای درونی و اهداف، به صورت خودتنظیم عمل می‌کند.

پس بطور خلاصه می‌توان گفت در نظریه هدف نوعی جهت‌گیری به سمت درگیرشدن در موقعیت‌های پیشرفت و یادگیری وجود دارد که در آن اهداف، الگوهای شناخت، عاطفه و رفتار را هدایت و سازماندهی می‌کنند و نهایتاً منجر به سازگاری می‌شوند و در نظریه سبک‌های هویت نیز نوعی جهت‌گیری به سمت درگیرشدن در موضوع‌های مربوط به خود دیده می‌شود که در آن راهبردهای شناختی عاطفی، الگوهای شناخت، عاطفه و رفتار را هدایت و سازماندهی می‌کنند و سازگاری را موجب می‌شوند.

از طرفی کاپلان و فلام (2010) رابطه‌های متناظری بین سبک‌های هویت مختلف و اهداف پیشرفت متناظر با آن‌ها برقرار کرده‌اند. به عنوان مثال آن‌ها بر این عقیده‌اند که سبک هویت اطلاعاتی با اهداف تبحری اشتراک زیر بنایی دارند. سبک هویت اطلاعاتی بر خود و اهداف تبحری بر تکلیف متمرکز است. هدف در سبک هویت اطلاعاتی تحول خود از طریق اکتشاف است و هدف در اهداف تبحری تحول شایستگی‌های خود از طریق تسلط بر تکلیف است. بنابراین دانش‌آموز اطلاعاتی می‌تواند از طریق تسلط بر تکلیف به تحول شایستگی‌ها و مهارت‌ها و از طریق تحول شایستگی‌ها به تحول خود دست پیدا کند و با توجه به این که تحول شایستگی‌ها قسمتی از تحول خود است اهداف تبحری به نوعی پیامد سبک هویت اطلاعاتی محسوب می‌شوند.

با توجه به آنچه گفته شد گرچه نقش متغیرهای اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های شناختی، رفتاری و انگیزشی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در مطالعات مختلف مورد بررسی قرار گرفته‌است ولی رابطه این متغیرها به همراه متغیر سبک‌های هویت کمتر مورد توجه بوده‌است، لذا هدف این پژوهش طراحی مدلی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر

اساس متغیرهای سبک‌های هویت، اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، یا به عبارت دقیق‌تر بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی و سبک‌های هویت با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی در قالب یک مدل و آزمون برازندگی این مدل است. بر اساس پیشینه تحقیق مدل مفهومی روابط بین متغیرهای تحقیق در نمودار 1-1 نمایش داده شده است.



——— رابطه مثبت

- - - - - رابطه منفی

نمودار 1-1 مدل مفهومی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی.

یادگیری یکی از متغیرهای بسیار مهم در نظام آموزشی است، ولی آنچه در مطالعات مختلف به عنوان شاخص یادگیری بررسی می‌شود، نمرات پیشرفت تحصیلی است لذا شناخت عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی و موفقیت از جایگاه خاصی در نظام آموزشی برخوردار است.

برای شناخت بیشتر عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی و تبیین رفتارهای تحصیلی باید به تحول اجتماعی و عوامل انگیزشی به ویژه خصوصیتی که به مفهوم خود وابسته اند توجه کرد. متغیرهای انگیزشی از جمله متغیرهای تاثیر گذار بر یادگیری، موفقیت و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به شمار می آیند که مورد توجه بسیاری از متخصصان حوزه تعلیم و تربیت قرار گرفته اند اهداف پیشرفت دانش آموزان و درگیری تحصیلی دوسازه مهم انگیزشی مرتبط با یادگیری و پیشرفت تحصیلی هستند که این دو سازه به همراه سبک های پردازش هویت کم تر مورد توجه قرار گرفته اند، لذا پژوهش حاضر قصد دارد، این سه متغیر را با هم در پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار دهد. ارائه مدل های علی برای تبیین روابط میان متغیرهای هویتی، انگیزشی و پیشرفت تحصیلی به نظریه سازی و نظریه پردازی و ساخت دانش در این زمینه کمک کرده و فرضیه های مختلفی را برای آزمودن پیش روی محققان علاقمند به حوزه تعلیم و تربیت و به خصوص روان شناسان تربیتی و آموزشگاهی قرار می دهد.

رشد دانش و شناخت در مورد خود یکی از عناوینی است که مورد توجه همگان بوده و فصل مشترک رشته های گوناگون است. از آن جایی که هسته اصلی مفاهیم هویت و اهداف پیشرفت را، خود تشکیل می‌دهد تحقیق حاضر با بررسی این مفاهیم در ارتباط با یک دیگر می‌تواند تصویر جامع تر و واضح تری از مفهوم «خود» ترسیم کند. هم‌چنین با شفاف نمودن روابط متغیرهای مربوط به خود و متغیرهای انگیزشی و شناختی می‌توان به اهداف تربیتی روشن تری دست یافت تا این مساله مشخص شود که واقعا از دانش‌آموزان و مهم‌تر از آن برای دانش‌آموزان چه می‌خواهیم.

با توجه به شرایط عصر حاضر اکتساب دانش در یک دوره کوتاه مدت، جهت آماده کردن نوجوان برای زندگی در جامعه کنونی ناکافی است، لذا تعلیم و تربیت باید به سمتی حرکت کند که یادگیری در تمام طول زندگی را تسهیل کند تا نهایتاً منجر به تحول و رشد شود. بنابراین از طریق بررسی و تأیید ارتباط نظری بین رویکرد فرآیندهای شکل‌گیری هویت و رویکرد اهداف پیشرفت می‌توان به سمت تسهیل «تحول خود»، یادگیری مادام‌العمر و جهت‌گیری‌های سازگارانه در محیط‌های آموزشی و حتی در مقابله با چالش‌های زندگی حرکت کرد.

از طرفی دوران نوجوانی، به دلیل افزایش فاصله بین بلوغ زیستی و اقتصادی طولانی‌تر شده و پیشرفت سریع تکنولوژی، پیدایش رشته‌های متعدد تحصیلی و تخصص‌های جدید و گسترش ارتباطات و امکانات، گزینه‌های فراوانی را در اختیار نوجوان می‌گذارد و او را دائماً با محرک‌ها و نقش‌های متناقض و انواع مختلف رفتار و ارزش آشنا می‌کند در نتیجه هویت نامشخص و متغیری را برای فرد می‌آفریند. با توجه به این‌که بحران نوجوانی در جامعه ایران به دلیل شرایط گذار از سنت‌ها به تجدد و تنزل هنجارهای سنتی، شکل مضاعف و قابل لمس‌تری به خود گرفته است و هم‌چنین عدم شناخت و نا آگاهی برخی دست‌اندرکاران جامعه و مربیان تربیتی از تغییرات و نیازهای این دوره بر این بحران دامن می‌زند، لذا مدرسه با ایجاد فرصت‌های رسمی و غیررسمی می‌تواند نقش مهمی را در این اثنا داشته باشد تا با برنامه ریزی‌های اصولی فرصت‌های جامعی را برای اکتشاف فراهم کند و روش‌های آموزشی خود را در جهت افزایش انگیزه و درگیری در برنامه‌های مفید تنظیم کند.

نتایج پژوهش برای برنامه ریزی فعالیتهای فوق برنامه نیز می‌تواند مفید باشد تا به نوجوانان کمک کند دانش نسبت به خود را افزایش دهند و استعداد و علائق خود را شناسایی و هویت خود را اکتشاف کنند و برنامه‌های تربیتی و مداخله‌های بهنگام می‌تواند

به حل مناسب بحران‌های تحولی به ویژه بحران هویت کمک کند و تجربه موفقیت آمیز دوره‌های بعدی رشد روانی اجتماعی را تسهیل کند.

روش:

الف) پرسشنامه سبک های هویت 1[ISI(3)]:

این ابزار شامل 40 گویه است. 11 گویه آن سبک هویت اطلاعاتی و 10 گویه آن سبک مغشوش-اجتنابی و 9 گویه سبک هنجاری و 10 گویه به تعهد هویت اختصاص دارد، البته در پژوهش حاضر تعهد هویت در زمره متغیرهای پژوهش نیست. در پژوهش حاضر جهت بررسی "اعتبار²" مقیاس ها از روش اعتبار مرکب³ استفاده شده است. روش سنتی برای برآورد اعتبار مجموعه گویه ها، روش آلفا است که توسط کرونباخ معرفی شده است. علی رغم سادگی و رواج استفاده از این روش، ملاحظات⁴ی در کاربرد آن وجود دارد که بی توجهی به آن ها باعث برآوردهای نادقیقی می گردد از جمله این ملاحظات توجه به مفروضه های اساسی این روش است. لذا با توجه به دشواری بررسی و برآورد مفروضه های محدود کننده روش آلفا پیشنهاد می گردد که از روش های برگرفته از مدل معادلات ساختاری استفاده گردد. که یکی از این روشها اعتبار مرکب است که این روش علاوه بر بررسی دقیق مفروضه های لازم در سایر روش ها، مفروضه های کمتری دارد و به برآوردهای نا اریبی از اعتبار منجر می شود. (کبیری، 1389) بنابراین مقدار اعتبار مرکب برای زیرمقیاس اطلاعاتی، هنجاری، و اجتنابی به ترتیب برابر با 0/71، 0/51، 0/56 است. برای بررسی روایی سازه⁴ از روش تحلیل عاملی تأییدی⁵ استفاده شد که با توجه به شاخص های نیکویی برازش (RMSEA=0/043, GFI=0/97, AGFI=0/96) می توان گفت که اعتبار سازه در حد مطلوب است.

مقدار RMSEA¹ (ریشه میانگین مجدورات خطای تقریب) برای مدل هایی که دارای برازندگی خیلی خوب هستند مساوی یا کمتر از 0/05 است و مقادیر 0/05 تا 0/08 نیز

¹ - Identity style Inventory (ISI)

² - Reliability

³ - Composit reliability

⁴ - Validity

⁵ - Confirmatory analysis

نشان دهنده خطای معقول جامعه است. مقدار GFI (شاخص نکویی برازش) 2 و AGFI (شاخص تعدیل یافتگی نکویی برازش) 3 برای مدل های دارای برازندگی خوب مساوی یا بزرگتر از 0/9 است. (هومن، 1388).

ب) مقیاس اهداف پیشرفت 4PALS (میگلی و همکاران 2000)

این مقیاس دارای 14 سؤال و سه خرده مقیاس می باشد و کلیه سؤالات آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شده اند. سه خرده مقیاس این پرسشنامه عبارتند از خرده مقیاس اهداف تبحری با 6 سؤال، خرده مقیاس اهداف رویکردی- عملکردی با 5 سؤال و خرده مقیاس اهداف اجتنابی- عملکردی با 6 سؤال.

جهت بررسی اعتبار مقیاس از اعتبار مرکب استفاده شد که مقدار آن برای جهت گیری تبحری 0/78 و رویکرد-عملکرد 0/80 و جهت گیری اجتناب عملکرد 0/72 است. برای بررسی روایی سازه نیز از «تحلیل عاملی تأییدی» استفاده شده است که با توجه به شاخص های نیکویی برازش (AGFI=0/99، GFI=0/99، RMSEA=0/045) می توان گفت که اعتبار سازه در حد مطلوب می باشد.

ج) پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری 5(MSLQ) (پینتریچ و دیگروت، 1994)

جهت اندازه گیری ابعاد درگیری تحصیلی (راهبردهای پردازش سطحی و عمیق، تلاش و ارزش تکلیف) از خرده مقیاس های راهبردهای یادگیری، ارزش تکلیف و تلاش موجود در MSLQ استفاده گردید. خرده مقیاس راهبردهای پردازش عمیق دارای 10 سؤال، خرده مقیاس تلاش دارای 4 سؤال، خرده مقیاس ارزش تکلیف دارای 6 سؤال است که کلیه این سؤال ها (24 سؤال) بر روی یک طیف لیکرت 5 درجه ای نمره گذاری شده اند.

¹ -Root Mean Square Error of Approximation.

² - Goodness of fit index.

³ -Adjusted Goodness of fit index

⁴ -Pattern of Adaptive Learning Scales (PALS)

⁵ - Motivated strategies for learning Questionnaire.

جهت ارزیابی اعتبار مقیاس، از اعتبار مرکب استفاده شد مقدار اعتبار مرکب برای خرده مقیاس های ارزش تکلیف، تلاش، پردازش عمیق و سطحی به ترتیب برابر با 0/82، 0/61، 0/77، 0/61 بود. از تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش روایی سازه استفاده شد. با توجه به شاخص های نیکویی برازش ابزار فوق (AGFI=0/97، GFI=0/98، RMSEA=0/047) می توان گفت که روایی سازه مطلوب است.

در پژوهش حاضر معدل دانش آموزان در امتحانات پایان سال در چهار درس اختصاصی (فیزیک، شیمی، هندسه، ریاضی) محاسبه شد و به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی آنان مدنظر قرار گرفت.

این پژوهش از نوع طرح های غیرآزمایشی و به طور دقیق تر از نوع همبستگی است زیرا، هدف این پژوهش، بررسی ارتباط میان متغیرها در قالب یک مدل علی، از طریق تحلیل مسیر است. در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده ها از روش تحلیل مسیر و نرم افزار لیزرل 8/7 (جورسکاگ و سوربوم، 1989) استفاده شده است، به این ترتیب که سبک های هویت به عنوان متغیرهای برون زا و متغیرهای اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، تلاش، راهبردهای شناختی سطحی و عمیق و پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیرهای درون زا در نظر گرفته شدند. جامعه آماری این پژوهش را دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان های شهرهای سبزوار و نیشابور تشکیل می دهند، نمونه براساس روش نمونه گیری چندمرحله ای انتخاب شد و مجموعاً 1072 دانش آموز در نمونه شرکت داده شدند.

یافته ها:

قبل از ارائه یافته‌های پژوهش ابتدا به ارائه ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه (شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات) می‌پردازیم.

جدول 1. شاخص‌های توصیفی مربوط به گروه نمونه				
متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
سبک هویت اطلاعاتی	3/85	0/47	2	5
سبک هویت هنجاری	3/71	0/69	1	5
سبک مغشوش-اجتنابی	2/55	0/66	1	5
اهداف تبحری	4/29	0/58	1/6	5
اهداف رویکرد-عملکرد	3/85	0/77	1	5
تلاش	3/65	0/87	1	5
ارزش تکلیف	3/81	0/76	1/2	5
راهبردهای پردازش سطحی	3/68	0/66	1/5	5
راهبردهای پردازش عمیق	3/75	0/69	1	5
پیشرفت تحصیلی	15/45	2/72	10	19/87

مرحله بعد با توجه به اینکه ماتریس کواریانس و ماتریس همبستگی مبنای تجزیه و تحلیل‌های علی هستند ماتریس کواریانس متغیرهای مورد بررسی در این پژوهش، ارائه می‌شود.

جدول 2. ماتریس کوواریانس متغیرهای پژوهش

پیشرفت تحصیلی	راهبرد عمیق	راهبرد سطحی	ارزش تکلیف	تلاش	اهداف اجتناب/ عملکرد	اهداف رویکرد- عملکرد	اهداف تبحری	سبک مغشوش	سبک هنجاری	سبک اطلاعاتی	
										0/22	سبک هویت اطلاعاتی
									0/48	0/12	سبک هویت هنجاری
								0/49	0/11	-0/07	سبک مغشوش-اجتنابی
							0/34	-0/11	0/15	0/130	اهداف تبحری
						0/60	0/12	-0/03	0/14	0/07	اهداف رویکرد-عملکرد
					10/99	0/51	0/54	-0/01	0/42	0/33	اهداف اجتناب-عملکرد
				0/76	0/39	0/17	0/22	-0/12	0/17	0/12	تلاش
			0/59	0/25	0/27	0/09	0/23	-0/12	0/15	0/10	ارزش تکلیف
		0/48	0/16	0/24	0/48	0/15	0/17	-0/07	0/14	0/130	راهبرد سطحی پردازش
	0/44	0/17	0/18	0/23	0/19	0/06	0/16	-0/01	0/11	0/11	راهبرد پردازش عمیق

7/41	0/69	0/1	0/70	0/98	0/33	0/1	0/29	-0/29	0/11	-0/10	پیشرفت تحصیلی
------	------	-----	------	------	------	-----	------	-------	------	-------	---------------

اطلاعات جدول 2 نشان می دهد که متغیرهای تلاش و پیشرفت تحصیلی با ضریب پراکندگی مشترک 0/98 و متغیرهای ارزش تکلیف و پیشرفت با ضریب پراکندگی مشترک 0/70 بالاترین ضرایب پراکندگی مشترک دارا هستند.
روش های برازش مدل:

از نظر جورسکاگ (1991) سه چارچوب برای برازش مدل ها وجود دارد: (به نقل از بایرن 1، 1998).

1- روش تأییدی محض 2- روش مدل های رقیب 3- روش تولید مدل 4:

در پژوهش حاضر از روش سوم برای برازش دادن مدل با داده ها استفاده شد یعنی مدل مفهومی که در نمودار 1، مشاهده می شود، براساس پیشینه پژوهش طراحی شد و در برازش اولیه، برازش مدل صورت نگرفت، به طوری که شاخص های برازش مناسب نبودند و بعضی از مسیرها معنادار نبودند، بر اساس روش اکتشافی وبا توجه به پیشینه پژوهش هر کدام از مسیرهای غیر معنادار یکی یکی حذف شدند تا نهایتاً مدلی که در نمودار 2 گزارش شده است به دست آمد. در این مدل شاخص ها در حد مناسبی بودند و دلیلی برای رد مدل وجود نداشت.

4 - model generating.

پارامترهای برآورد شده شامل ضرایب اثر مستقیم، ضرائب اثر غیرمستقیم و ضرایب اثر کل می باشند که در جدول زیر ارائه می شود.

جدول. ضرایب استاندارد شده اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش بر یکدیگر				
متغیرها	اثرهای مستقیم	اثرهای غیرمستقیم	اثرهای کل	واریانس تبیین شده
بر پیشرفت تحصیلی از : سبک هویت اطلاعاتی سبک هویت هنجاری اهداف تبحری اهداف رویکرد-عملکرد تلاش ارزش تکلیف راهبرد پردازش عمیق	0/81** 0/26 0/43** 0/30** 0/40**	0/51** 0/02** 0/66** 0/05**	-0/31 0/28 0/66** 0/05** 0/43** 0/30** 0/40**	0/49
بر تلاش از: سبک هویت اطلاعاتی سبک هویت هنجاری اهداف تبحری اهداف عملکرد-رویکرد	0/59** 0/11**	0/45** 0/05**	0/45** 0/05** 0/59** 0/11**	0/39
بر ارزش تکلیف از: سبک هویت اطلاعاتی اهداف تبحری	0/53**	0/41**	0/41** 0/53**	0/28
بر راهبرد پردازش عمیق از: سبک هویت اطلاعاتی اهداف تبحری	0/62**	0/48**	0/48** 0/62**	0/38
بر اهداف تبحری از: سبک هویت اطلاعاتی	0/77**		0/77**	0/59
بر اهداف رویکرد-عملکرد از: سبک هویت هنجاری	0/41**		0/41**	0/17

0/05p<* 0/01P<**

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی در رابطه ی بین سبک های هویت و پیشرفت تحصیلی به روش تحلیل مسیر بود در جدول 3 ضرایب استاندارد شده ی اثرهای مستقیم و غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش آورده شده است. همانطور که در جدول دیده می شود متغیرهای برونزا (سبک های هویت اطلاعاتی و هنجاری) بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم دارند اثر مستقیم

سبک هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی منفی و در سطح 0/01 معنادار بود در حالی اثر مستقیم سبک هویت هنجاری بر پیشرفت تحصیلی مثبت ولی معنادار نبود. اثر غیرمستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی 0/56 و در سطح 0/01 معنادار است و از طریق اهداف تبحری، ارزش تکلیف، تلاش و راهبردهای پردازش عمیق صورت می گیرد و از میان متغیرهای درون زا تلاش بیشترین اثر مستقیم (0/44) و اهداف تبحری بیشترین اثر غیرمستقیم (0/67) را بر پیشرفت تحصیلی دارد.

نمودار 2- نمودار و مسیر برآورد پارامترهای مدل برازش شده پیش بینی پیشرفت تحصیلی (مدل برون داد).

مشخصه های نیکویی برازندگی مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی در جدول 4 گزارش شده است

جدول 4- شاخص های نیکویی برازش مدل	
شخص	برآورد
$\frac{\chi^2}{df}$ نسبت مجذورکا به درجه آزادی	2/6
GFI نیکویی برازش	0/99
AGFI نیکویی برازش تعدیل شده	0/98
NFI برازندگی نرم شده	0/99
CFI برازندگی تطبیقی	0/99
RMSEA ریشه خطای میانگین مجذور	0/040
RMR ریشه میانگین مجذور باقی مانده	0/022

با توجه به مشخصه های نیکویی برازش که در جدول 4 گزارش شده برازش مدل پیش بینی پیشرفت تحصیلی در سطح خوبی است.

بحث و نتیجه گیری:

هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه الگویی علی جهت تبیین روابط بین سبکهای پردازش هویت، اهداف پیشرفت و مؤلفه‌های مختلف درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر بود. برای نیل به این هدف با توجه به رویکرد شکل گیری هویت (برزونسکی، بوسما، کنن، گروتیوانت) و رویکرد انگیزش پیشرفت اهداف پیشرفت (ایمز، کاوننگتون، دوئک و الیوت، لاگیت و الیوت، مایرومسی و پینتریچ) و پیشینه نظری و تجربی آنها، یک مدل مفهومی پیشنهاد شد و با استفاده از روش تحلیل مسیر مورد آزمون قرار گرفت. نتایج تحلیل مسیر نشان دادند که مدل پیشنهادی با داده های این تحقیق برازش خوبی دارد و توانسته است 49٪ واریانس پیشرفت تحصیلی را تبیین کند.

مدل برازش شده نشان می دهد سبک هویت اطلاعاتی اثر غیرمستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد که در واقع رابطه سبک هویت اطلاعاتی با پیشرفت تحصیلی از طریق اهداف تبحری و ابعاد درگیری تحصیلی واسطه گری می شود. بدین صورت که سبک هویت اطلاعاتی از طریق اثر علی مستقیم و مثبت روی اهداف تبحری و اهداف تبحری نیز از طریق اثر علی مستقیم و مثبت روی راهبردهای پردازش عمیق، ارزش تکلیف و تلاش بر پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد. این یافته دال بر این است که دانش آموزانی که اطلاعات مدار هستند جهت گیری تبحری را برمی گزینند یعنی همواره در جستجوی چالش هستند و از درگیری شدن با مسائل جدید واهمه ای ندارند و بر بسط و گسترش اطلاعات جدید و بهبود سطح قابلیتها و بالابردن احساس خودکارآمدی تأکید دارند. (ایمزو آرچر 1، 1988). این افراد به دلیل این که برای اهداف خود و تکالیف ارزش زیادی قایل اند برای جامع عمل پوشاندن به آنها و دستیابی به معیارهای بالا تلاش زیادی می کنند و از راهبردهای پردازش عمیق استفاده می کنند و در نتیجه از عملکرد تحصیلی بالایی برخوردارند. سبک هویت هنجاری نیز اثر مثبت و غیرمستقیم بر پیشرفت تحصیلی

دارد که از طریق اهداف رویکرد-عملکرد و تلاش اعمال می شود بررسی ادبیات نظری نیز حکایت از آن دارد که دانش‌آموزان با سبک هویت هنجاری "نظریه خود" را بدون نقادی و با توجه به ارزش‌ها، باورها و اهداف افراد معنادار زندگی خود گسترش می‌دهند لذا در محیط تحصیلی نیز اهدافی را بر می‌گزینند که بتوانند ارزش "خود" را نزد افراد مهم که شامل والدین و معلمان می‌شوند، حفظ کنند بنابراین به اهداف و جهت‌گیری‌هایی رو می‌آورند که تمرکز آنها کسب شایستگی نسبت به دیگران است و می‌خواهند از طریق مقایسه و پیشی گرفتن از دیگران منزلت و ارزش خود را افزایش دهند لذا برای انجام درست تکالیف و مسئولیت‌ها تلاش زیاد می‌کنند ولی چون حفظ ارزش خود همواره اضطراب‌هایی را به همراه دارد نمی‌توانند از راهبردهای پردازش عمیق استفاده کنند و سطحی با تکالیف برخورد می‌کنند (ایمز، 1992، دوئک، 1989).

این یافته نیز با مدل مفهومی ارائه شده همخوان است با این تفاوت که در مدل مفهومی رابطه اهداف رویکرد-عملکرد با پیشرفت تحصیلی توسط تلاش و راهبردهای پردازش سطحی واسطه‌گری می‌شد ولی در این مدل مسیر اهداف رویکرد-عملکرد به راهبردهای پردازش سطحی و راهبردهای پردازش سطحی به پیشرفت تحصیلی به دلیل عدم معناداری حذف شده است. هم‌چنین یافته‌های پژوهش در مورد نقش واسطه‌ای تلاش بین اهداف رویکرد-عملکرد و پیشرفت تحصیلی با نتایج پژوهش‌های الیوت، مک‌گریگور و گیبل (1999)، میگلی و کاپلان و میدلتن (2001) و سینگ، گرانویل و دیکا (2002) همسو است ولی در مورد نقش واسطه راهبردهای پردازش سطحی بین متغیرهای نامبرده با نتایج پژوهش‌گرین و میلر (1996)، الیوت و مک‌گریگور (2001) و الیوت و تراش (2001) هماهنگی وجود ندارد.

از طرفی سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویت هنجاری بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم نیز دارند ولی اثر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی منفی و معنادار است که این یافته برخلاف نتایج بدست آمده از پژوهش برزونسکی و

کوک (2005) و حجازی و همکاران (2009) است اما سبک هویت هنجاری اثر مستقیم و مثبت بر پیشرفت تحصیلی دارد ولی این اثر غیرمعنادار است برای تبیین این یافته ها می توان به این مسأله اشاره کرد که نظریه سبک های هویت برزونسکی (1989) مبتنی بر الگوی شناختی-اجتماعی هویت است، این الگو به مطالعه راهبردها و فرآیندهایی می پردازد که افراد، برای ساخت و اصلاح هویت خود به آن می پردازند یا از آن اجتناب می کنند، دیدگاه برزونسکی انسان را موجودی خودمختار و کنشگر در نظر می گیرد که فکر می کند، اراده می کند و خود تنظیم است و واقعیت را آزمون می کند، این الگو بر دیدگاه سازنده گرایی مبتنی است که در این دیدگاه افراد نقش فعالی در ساختن دانش خود نسبت به این که چه کسی هستند دارند. (برزونسکی، 1993). از طرفی در سبک هویت اطلاعاتی، اکتشاف یک عنصر حیاتی است. بنابراین افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی که به دنبال بررسی گزینه های مختلف هستند با روش های آموزش و سنجش مبتنی بر سازنده گرایی مثل روش های اکتشافی سازگاری بیشتری دارند و در محیط هایی که مشوق خودگردانی و خودمختاری هستند بهتر عمل می کنند برعکس افراد با سبک هویت هنجاری در محیط های یادگیری دارای ساختار بالا و کنترل شده بهتر عمل می کنند، شاید بتوان گفت محیط تحصیلی نمونه مورد پژوهش، یک محیط ساختارمند و کنترل شده بوده است که افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی نتوانسته اند خوب عمل کنند در حالی دانش آموزان دارای سبک هویت هنجاری بهتر عمل کرده اند.

از طرفی شاید به نوعی نمرات پیشرفت تحصیلی هم به خوبی نتوانسته اند افراد را از یگدیگر تفکیک کنند به ویژه این که در پژوهش حاضر معدل نمرات چهار درس اختصاصی شیمی، فیزیک، هندسه و ریاضی به عنوان نمره پیشرفت تحصیلی محسوب نشده است که این دروس، دروس ساختارمندی هستند که چون در کنکور تجربی و ریاضی از اهمیت برخوردارند معلمان به دلیل حجم زیاد کتب درسی و برای اینکه بتوانند در یک زمان کم، اطلاعات زیادی را انتقال دهند با یک برنامه ی از قبل تعیین شده پیش می روند و فرصت اکتشاف و تفکر کمتر به دانش آموزان داده می شود. مهم تر این که هنوز

روش های قدیم آموزش و سنجش بر سیستم آموزشی حاکم هستند و معلمان با آن خو گرفته اند و از روش های سنجش محدودتری که تفاوت شیوه های ارائه اطلاعات در آن ها کمتر به رسمیت شناخته می شود استفاده می کنند، بنابراین دانش آموزان اطلاعات مدار نمره ی کمتری می گیرند.

بعضی از مسیرها به دلیل عدم معناداری از مدل حذف شده است مثلا مسیرهای سبک هویت مغشوش-اجتنابی به اهداف اجتناب- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد به راهبردهای پردازش سطحی و ارزش تکلیف و راهبردهای پردازش سطحی و ارزش تکلیف به پیشرفت تحصیلی و.. این مساله خلاف مدل مفهومی ارائه شده است، زیرا در مدل مفهومی سبک هویت مغشوش اجتنابی بر اهداف اجتناب-عملکرد اثر مثبت و اهداف اجتناب-عملکرد بر ارزش تکلیف اثر منفی و بر راهبردهای پردازش سطحی اثر مثبت دارد و راهبردهای پردازش سطحی بر پیشرفت تحصیلی اثر منفی دارد. سبک هویت مغشوش-اجتنابی در مدل مفهومی بر اهداف اجتناب-عملکرد اثر مثبت دارد ولی در این پژوهش این مسیر معنادار نشده است که این یافته خلاف یافته پژوهش ذاکری و کهولت (2009) است آنها بین سبک هویت مغشوش-اجتنابی و اهداف اجتناب-عملکرد رابطه مثبت یافتند. البته کاپلان و فلام (2010) عنوان می کنند که ارتباطهای نظری در مورد سبک هویت مغشوش-اجتنابی با اهداف کار- اجتنابی، اهداف اجتماعی و اهداف اجتناب عملکرد، ملاحظه کارانه تر از ارتباطهای سایر سبکها با اهداف پیشرفت متناظر با آنهاست گرچه بعضی از شباهت ها در مورد فرآیندهای زیربنایی سبکهای هویت مغشوش-اجتنابی با اهداف کار اجتنابی، اهداف اجتناب-عملکرد و اهداف اجتماعی وجود دارد ولی شاید بهتر باشد در رابطه با سبک هویت مغشوش-اجتنابی تعدادی زیر گروه در نظر گرفته شود بنابراین در این زمینه، مطالعات تجربی و پژوهشهای آزمایشی بیشتری لازم است لذا این یافته می تواند به گونه ای به درستی نظرات پژوهشگران نامبرده صحه بگذارد.

بنابراین درکل می توان گفت شاید تفاوت های مشاهده شده بین مدل مفهومی یعنی پیشینه پژوهش با مدل برازش شده به دلیل گروه های سنی متفاوت، محیط های آموزشی مختلف، جنسیت و حتی ابزار متنوع باشد.

در نتیجه آنچه مدارس و محیط های آموزشی می بایست به آن توجه کنند تغییر رویکردهای آموزشی به سمت رویکردهای آموزشی و پرورشی است. رسالت مدارس در کنار اندوختن دانش می بایست معطوف به ارتقای توانایی ها و قابلیت هایی شود که برای زندگی موفق مورد نیاز می باشد. برنامه های آموزشی در مورد طراحی فرصت های مناسب رسمی و غیررسمی (فوق برنامه) به منظور افزایش دانش نسبت به "خود" به شکل گیری هویت منسجم کمک می کند و این زیرساخت ها نهایتاً بر سازگاری افراد اثر می گذارند. به ویژه طراحی محیط های آموزشی مناسب برای دختران که پرورش نسل آینده به عهده آنهاست مهم تر جلوه می کند..

امروزه با طولانی شدن سال های تحصیل و به تأخیر افتادن اشتغال و ازدواج، نوجوانان برای سال های طولانی درگیر سرگردانی هویت هستند و نسبت به ارزش های توصیه شده از سوی والدین و متولیان تربیت به دیده تردید نگاه می نگرند، در حالی که ارزش های جدید شخصی را شکل نداده اند. آشنایی با الگوی پردازش شناختی-اجتماعی هویت و دانش نسبت به تغییرات فرهنگی از تکیه بر سبک هویت هنجاری به سوی سبک هویت اطلاعاتی بر جهت گیری های تربیتی اثر می گذارد. امروزه والدین و متولیان تربیت بیش از همیشه به قابلیت های منطقی و اطلاعاتی برای کمک به شکل گیری های تعهدات هویتی نوجوانان نیاز دارند.

همچنین با توجه به اهمیت تلاش در بهبود عملکرد تحصیلی دانش آموزان، توصیه می شود خانواده ها، معلمان و نهادهای آموزشی انگیزه، فعالیت و تلاش بیشتر را در دانش آموزان پدید آورند و عواملی را که منجر به دلزدگی آنان از درس و تحصیل می شود از بین ببرند. از سوی دیگر با توجه به تأثیر مستقیم راهبردهای شناختی و ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی پیشنهاد می شود تکالیف و موضوعات درسی جذاب، مفید و قابل کاربرد در زندگی روزمره تدارک دیده شود تا علاقه و انگیزش دانش آموزان را تحریک کند و سرمایه گذاری های شناختی و رفتاری را موجب شود.

کتابنامه

- بابایی سنگلجی، محسن. (1389). رابطه خودشناسی انسجامی و سبک های هویت با جهت گیری هدفی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه مازندران. پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی دانشکده، روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و جهرمی، رضا قربان. (1387). الگوی پش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری های آموزشی. سال هفتم، شماره 28، صفحات 45-29.
- حجازی، الهه. رستگار، احمد. غلامعلی لواسانی، مسعود. جهرمی، رضا قربان. (1388). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. مجله پژوهش های روان شناختی. دوره 12، شماره 1 و 2، صفحات 25-11.
- حجازی، الهه؛ نقش، زهرا و سنگری، علی اکبر. (1388). ادراک از ساختار کلاس و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش رابطه ای متغیرهای انگیزشی و شناختی، مجله مطالعات روان شناختی. شماره 5، صفحات 64-47.
- عابدینی، یاسمین. (1386). نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی - فیزیک و علوم انسانی، رساله دوره دکتری روان شناسی تربیتی، دانشگاه تهران، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی.
- محسن پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا. (1385). نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. فصلنامه نوآوری های آموزش. سال پنجم، شماره 16 صفحات 46-23.
- محسن پور، مریم. (1384). نقش خود کارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان پایه سوم دبیرستان (رشته ی ریاضی

(شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

محسن، پور، مریم. (1388). نقش ادراک از ساختار هدفی کلاس و جهت گیری هدفی پیشرفت در پیش بینی اهتمام شناختی. فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره 99، صفحات 123-144.

هومن، حیدر علی. (1388). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل تهران: سمت.

Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Ames, C., & Archer, J. (1998). Achievement goals in classroom: students' Learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 160-167.

Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44, 117-127.

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

Berzonsky, M. D. (1993). Identity style gender and social-cognitive reasoning. *Journal of Adolescent Research*, 8(3), 289-296.

An International Journal of Theory and Research, 5, 125-136.

Berzonsky, M. D. Ciecuch, J. Duriez, B., & Soenens, B. (2011). The how and of identity formation: Associations between identity styles and value orientations. *Journal of Personality and Individual Differences*. 50, 295-299..

Berzonsky, M.D., & Kuk, L. S. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15(1), 81-98

Berzonsky, M.D., & Kuk, L.S. (2005). Identity style, psychosocial maturity, and academic performance. *Personality and Individual Difference* . 30(1), 235-247..

Bong, M. (2004). Academic motivation in self – efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *Journal of Educational Research*, 97 (6), 17-90

Boyed, V. S., hunt, P. F., Kandell, J. J., & Lucas, M.S. (2003). Relationship between Identity processing style and academic success in undergraduate students. *Journal of College Student Development*, 44, 155-167.

Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognition processing, and achievement in higher education. *Learning and Instruction*. 14, 549-569.

Burke, P. J. (1991). Identity processes and social stress. *American*

Sociological Review, 56, 836 – 849.

Byrn, B.M., (1998). Structural equation modeling with LISREL, PERLIS and

SIMPLIS: Basic concepts, applications and programming. New Jersey: Lawrence Erlbaum Association, publishers.

Christopher, A. W., Ibrahim, A. H., Maauro S. O., & Randall, M. I. (2009). Academic Identity status and the relationship achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.

Church, M. A., Elliot, A. J., & Gable, S. L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 93, 43-54.

Dai, D. Y., Moon, S. M., & Feldhusen, J. F. (1998). Achievement motivation and gifted students: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 33, 45 – 63.

Deci, E.L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and Learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.

Dollinger, S.M. (1995). Identity style and the five-factor model of personality. *Journal of Research in Personality*, 29, 475- 479.

Dupeyrat, C., & Marian, C. (2005). 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.

Dupeyrat, C., & Marine, C. (2004). 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(1), 43-59.

Duriez, B., & Soenens, B. (2006). Personality, identity Styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 119-135

Dweck, C.S. (1986). Motivational processes affecting Learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and development*. New York: Psychology Press.

Elliot A., McGregor, H. A., & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-563.

Elliot, A. (1999). Approach and Avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169- 189.

-Elliot, A. & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218-232.

Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality & Social Psychology: Special Issues*, 80(3), 501-519.

Elliot, A., & McGregor, H.A. (1999). Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of personality and Social Psychology*, 79(4), 628- 444.

Flores - Crespo, P. (2007). Ethnicity, identity and educational achievement in Mexico. *International Journal of Educational Development*, 27, 331- 339.

Green, B. A., & Miller, B. (1996) Influences on course performance goals, perceived ability, and self-regulation. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.

Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school student, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 20(4), 462- 482..

Harachkiewicz, J. M., Barron, K.E., Elliot, A.J., Carter, S. M., & Letho, A. T. (1997). Predictors and consequences of achievement goals in the college classroom. Maintaining interest and making the grade. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73.1284-1295

Harachkiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J., Carter, S. M., & Elliot, A. J. (2000). Short -term and long- term consequences of achievement goals: Predicting interest and performance over time. *Journal of Educational Psychology*, 92, 316-330.

Hejazi, E., Shahraray, M., Farsinejad, M., & Asgary, A. (2009). Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self - efficacy, *Social Psychology of Education*, 12, 123-132.

Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity styles. *Educational Research Review*. 5, (1), 50-67.-Kaplan, A., & Flum, H. (2009). Special issue: Motivation and identity. *Educational Psychologist*, 44(2), 73-157.

Kaplan, A., & Maehar, M.L. (1999). Achievement goals and students well – being. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 330- 358.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.

Luo, W., Paric, D. H., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary educational psychology*. 36(2), 165 – 176.

Mecce, J. L., Herman, Ph., & McCombs, B.L. (2003). Relations of learner -

centered teaching practice to adolescents, achievement goals. *International Journal of Educational Research*, 93 (4-5), 457-475.

Middleton, M.J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack of ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89(4), 710-718.

Nurmi, J. E., Berzonsky, M. D., Tammi, K., & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and well - being. *International Journal of Development*, 21, 555-570.

Pintrich, P. R. (2000). Multiple goal, multiple pathway: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 92, 544-555.

Ravindran, B., Green, B. & Debacker, T. (2000). Predicting preservice teacher cognitive engagement with goal and epistemological beliefs. Paper presented at the annual meeting of the American educational association in New

Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (2003). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Open learning*, 18, 23-38.

Ryan, R.M., & Pintrich, P.R.(1997).The role of of motivation and attitudesin adolescents' help seeking in math class. *Journal of Educational Psychology*, 89, 329-347

Simons, J., Dewitte, S. & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality on motivation. Study strategies. And performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 343-360.

Skaalvik, E.M. (1997). Self – enhancing and self – defeating ego orientation: relation with task and avoidance orientation, achievement, self – perceptions, and anxiety. *Journal of educational Psychology*, 89, 71-78.

Stipek, D., & Gralinski, G. H. (1996). Children's belief about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.

Vermetten, Y. J., Lodewijks, H. G., & Vermunt, J. D. (2001). The role of personality traits and goal orientation in strategy use. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 149-170.

Wolters, C. A., Yu,S.L., & Pintrich, P.R. (1996). The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning ans Individual Differences*, 8, 211-238.

Zakeri, H., & Kohoulat, N. (2009). Relationship between identity styles and achievement goal orientation. World congress 2009 of the world federation for mental health.

Zusho, C. A., & Pintrich, P. R. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the cognition in the learning of college chemistry,

