



## Structural model of the relationship between academic identity and academic performance mediated by self-regulated learning strategies and motivational beliefs in female high school students

Zahra Torkzadeh Arani, PhD Student

Educational psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Ahvaz, Iran.

Reza Jafari Harandi, Ph.D

Associate Professor of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran.

Susan Bahrami, Ph.D

Assistant Professor of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran.

### Abstract

The purpose of this study was to model the structural relationship between academic identity and academic performance by mediating self-regulated learning strategies and motivational beliefs in students. This research is applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method. The statistical population of this study consisted of 21940 female high school students in the four education districts of Qom who were studying in the 2018-19 academic year. The sampling method in the present study is multi-stage cluster sampling. Thus, first, the four education districts of Qom were considered as four clusters, then one school was selected from each district and three classes from each school. Finally, the sample size of this research was based on Krejcie, Morgan and Kohan table and according to the size of the population, it included 378 students. In this study, the questionnaire (questionnaire of academic identity status questionnaire (Was & Isaacson, 2008) and self-regulated learning strategies questionnaire (Pintrich & Degroot, 1990), which was designed by 5 Likert method, was used) Self-regulated learning strategies and motivational beliefs were used to collect data related to academic identity variables, and the average scores of students in the second semester were used for the academic performance variable. All statistical analyzes have been performed by structural equation modeling with partial least squares approach. Findings indicate a positive and significant effect of academic identity on academic performance directly. On the other hand, the effect of academic identity on academic performance indirectly and mediated by self-regulated learning strategies and motivational beliefs is also positive and significant.

**Keywords:** Motivational Beliefs, Female Students, Self-Regulated Learning Strategies, Academic Performance, Secondary High School, Academic Identity.

## مدل ساختاری از روابط بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان دختر متوسطه‌ی دوم

زهرا ترک زاده آرانی

دانشجوی مقطع دکتری رشته‌ی روان‌شناسی تربیتی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران.

\*رضا جعفری هرندی

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

سوسن بهرامی

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده‌ی ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران.

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی رابطه‌ی ساختاری هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان انجام شد. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی-همبستگی است. جامعه‌ی آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه‌ی دوم نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شهر قم به تعداد ۲۱۹۴۰ نفر که در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۹۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داد. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای است. بدین صورت که ابتدا چهار ناحیه‌ی آموزش و پرورش شهر قم را چهار خوشه در نظر گرفته سپس از هر ناحیه یک مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس انتخاب شد. در نهایت، حجم نمونه‌ی این پژوهش بر اساس جدول کرجسی، مورگان و کهن و با توجه به حجم جامعه شامل ۳۷۸ نفر از دانش‌آموزان بود. در این پژوهش از ابزار پرسش‌نامه (پرسش‌نامه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی خودتنظیمی (Pintrich & Degroot, 1990) که به روش ۵ گزینه‌ای لیکرت طراحی شده است) جهت جمع‌آوری داده‌های مربوط به متغیرهای هویت تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی استفاده شد و در مورد متغیر عملکرد تحصیلی میانگین نمرات نیم‌سال دوم دانش‌آموزان به کار گرفته شد. کلیه‌ی تحلیل‌های آماری با روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (Structural equation modeling with partial least squares approach) انجام گرفته است. یافته‌ها بیان‌گر تأثیر مثبت و معنادار هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به صورت مستقیم است. از سوی دیگر تأثیر هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به صورت غیر مستقیم و با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی نیز مثبت و معنادار است.

**واژه‌های کلیدی:** باورهای انگیزشی، دانش‌آموزان دختر، راهبردهای یادگیری خودتنظیم، عملکرد تحصیلی، متوسطه‌ی دوم، هویت تحصیلی.

## مقدمه

چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. هویت تحصیلی؛ یعنی این‌که دانش‌آموزان باور داشته باشند که برای داشتن احساس مثبتی در مورد خود باید به سختی در کلاس درس کار کنند و کلاس درس را جزء مهمی از زندگی خود بدانند در و صورت عدم حضور در کلاس احساس ناراحتی کنند. هم‌چنین هویت تحصیلی به این اشاره دارد که دانش‌آموزان هدف‌های تحصیلی مناسبی داشته باشند و قبل هر از چیز خود را یک دانش‌آموز بدانند. رشد هویت برای سازگاری و موفقیت تحصیلی ضروری است (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). در مقابل، هویت تحصیلی منفی نشان‌دهنده‌ی نداشتن هدف‌های کلاسی و علاقه‌مندی به کلاس درس است با که پیشرفت تحصیلی ضعیف، بدرفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (Roeser & Lau, 2002). چهار منزلت برای هویت تحصیلی عبارتند از: الف) هویت تحصیلی موفق، مبین تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی است که از مسیر کاوش-گری حاصل شده‌اند. ب) هویت تحصیلی دنباله‌رو که بیان‌گر تعهدات دانش‌آموز به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی بر گرفته شده از افراد مهم زندگی‌اش (مانند والدین و گروه مرجع) است. ج) هویت تحصیلی دیررس به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره‌ی ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند. د) هویت تحصیلی سردرگم که به عدم اکتشاف یا تعهد اشاره دارد و اغلب با تعلل در خصوص تصمیم‌های مربوط به ارزش‌های تحصیلی همراه است (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). افراد با وضعیت هویتی موفق، دارای اهداف تحصیلی و شغلی روشن هستند و در محیط تحصیلی از خودمختاری آموزشی، عملکرد تحصیلی، خودتنظیمی، انتظار پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و رشد روابط بین‌فردی بالایی برخوردارند. افراد با وضعیت دنباله‌رو نیز دارای اهداف روشن تحصیلی هستند اما تاب‌آوری تحصیلی، خودمختاری هیجانی و تحصیلی کم‌تری نسبت به وضعیت موفق نشان می‌دهند. در وضعیت‌های هویت دیررس و سردرگم، افراد فاقد اهداف تحصیلی ثابت و روشن هستند و سطوح پایینی از خودمختاری تحصیلی را نشان می‌دهند (Brzonsky & Kuk, 2005).

میزان موفقیتی که هر دانش‌آموز در امر تحصیل می‌تواند کسب کند یکی از مهم‌ترین دغدغه‌های هر نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی (Academic performance) در هر جامعه نشان‌دهنده‌ی موفقیت نظام آموزشی است. عملکرد تحصیلی به توانایی آموخته شده یا اکتسابی فرد در موضوع‌های آموزشی اطلاق می‌شود که به وسیله‌ی آزمون‌های استاندارد شده یا آزمون‌های معلم ساخته اندازه‌گیری می‌شود (Rezaei, Jahan & Rahimi, 2016). در سه دهه‌ی اخیر، مطالعه‌ی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی بیش از پیش مورد توجه نظام‌های آموزشی قرار گرفته است (Buttler & Winne, 1995).

(Heller & Vike, 2000) عقیده دارند پیش‌بینی دقیق از عملکرد تحصیلی، تنها بر پایه‌ی ظرفیت‌هایی که به وسیله‌ی آزمون‌های هوش سنجیده می‌شوند، صورت نمی‌گیرد، بلکه باید اطلاعاتی در خصوص ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی که نقش میانجی بین توانایی‌ها و پیشرفت در حیطه‌ی ویژه ایفا می‌کنند در اختیار داشت. در این راستا با توجه به ارتباط شناخت، انگیزش و عاطفه در رفتار انسان، متغیرهای متعددی به منظور تبیین عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در حوزه‌های متفاوت درسی شکل گرفته و به آزمایش گذاشته شده‌اند (Wolters, Pintrich & Karbenick, 2012).

از جمله عواملی که در پیشرفت تحصیلی مؤثر است و در سال‌های اخیر توجه محققان تعلیم و تربیت را جلب کرده، هویت تحصیلی (Academic identity) است. موضوع هویت، اولین بار توسط اریکسون (Erikson) مورد توجه قرار گرفت (Eskandari & Shokraei, 2004). اریکسون (Quoted from Schwartz, 2001)، هویت را احساس نسبتاً پایدار از یگانگی خود تعریف می‌کند. اگر سبک هویت در زمان دانش‌آموزی و تحصیلی شکل بگیرد به‌عنوان هویت تحصیلی عنوان می‌شود (Akbarzadeh, 2007). هویت تحصیلی بازتابی است از انواع شایستگی، خودمختاری، هدف‌مندی، خودکارآمدی و تجربه‌ی هیجان‌های رایج نوجوانان با هم‌کلاسان و معلمان خود در کلاس‌های درس (Roeser & Lau, 2002) و مشخصه‌ی آن

نظیر انگیزش درونی و بیرونی، اضطراب آزمون، باورهای خودکارآمدی و باورهای کنترل یادگیری، راهبردهای شناختی نظیر بسط‌دهی، سازمان‌دهی و تفکر انتقادی و راهبردهای فراشناختی نظیر خودتنظیمی فراشناختی را در یادگیری و عملکرد تحصیلی مؤثر است (Samadi, Ahn, & Cho, 2003; Carr, Taasobshirazi, Stroud & Royer, 2011).

(Saraei, Mohammadipour and Jajarmi, 2018) در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که باورهای انگیزشی پیش-بینی‌کننده‌ی جهت‌گیری هدف و عملکرد تحصیلی دانشجویان است. پژوهش (Jalali, 2017) نشان داد که بین راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مستقیم و معنادار وجود دارد. پژوهش (Yousefi, Zainuddin Meymand, Razavi Nemat, Elahi & Soltani, 2017) نشان داد که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین متغیرهای پایگاه هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف با متغیر ملاک راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی وجود دارد. پژوهش (Faramarzi, Maktabi, Ghasemikhah & Farzadi, 2016) نشان داد که بین انگیزش درونی، انگیزش بیرونی، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و خودکارآمدی تحصیلی با هویت تحصیلی رابطه‌ی معنادار وجود دارد. پژوهش (Gargijsalem, Marzbeh & Pourghaz, 2016) نشان داد که دانش‌آموزان در متغیر انگیزش تحصیلی، سبک هویت کسب شده و راهبردهای فراشناختی در وضعیت مطلوبی می‌باشند. پژوهش (Jalili, 2016) نشان داد که بین خودتنظیمی یادگیری و مؤلفه‌های آن با هویت‌های موفق و زودرس رابطه‌ی مثبت معنادار و با هویت سردرگم رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد و بین خودتنظیمی یادگیری و فراشناخت با هویت دیررس رابطه‌ی منفی معناداری وجود دارد.

(Cerezo, Fernandez, Amieiro, Valle, Rosario & Nunez, 2019) در مطالعه نیمه تجربی نشان دادند دانش‌آموزان گروه آزمایشی علاوه بر آموزش معمول خود، آموزش یادگیری خودتنظیم را نیز فرا گرفتند. مداخله از نظر آماری پیشرفت قابل توجهی در دانش استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی ایجاد کرد که با استفاده از این استراتژی‌ها با بهبود قابل توجهی

(Brunstein & Mayer, 2005) نشان دادند که پیشرفت تحصیلی هم از ساختارهای دانش و فرآیندهای پردازش اطلاعات و هم از عوامل محیطی و موقعیتی از جمله راهبردهای یادگیری و عوامل انگیزشی متأثر است. با بررسی ادبیات یادگیری خودتنظیم دو مدل معتبر یافت می‌شود؛ یکی مدل (Pintrich & Degroot, 1990) است که بر انواع مختلف راهبردهای یادگیری خودتنظیم متمرکز است و دیگری مدل (Zimmerman, 2000) است که یادگیری خودتنظیم را به سه مرحله تقسیم می‌کند: پیش‌بینی، کنترل عملکرد و خودارزیابی. در پژوهش حاضر از مدل (Pintrich & Degroot, 1990) استفاده گردید، زیرا تمرکز آن بر روی راهبردهای خاص یادگیری خودتنظیم است و بیش‌تر به تحقیقات کمی در مقیاس بزرگ می‌انجامد.

یادگیری خودتنظیم یک ویژگی ثابت نیست، بلکه یک مهارت است که می‌تواند از طریق تجربه و تمرین استفاده از راهبردهای خودتنظیم، توسعه داده شود (Kizilces, Paris, Maldonado, 2017). یادگیرندگان خودتنظیم به عنوان افرادی که دارای استراتژی هستند و می‌توانند رفتارها و یادگیری خود را به‌طور هدف‌مند مدیریت کنند، مشخص می‌شوند (Daniel, Wang and Bertelson, 2016).

بسیاری از پژوهش‌گران رابطه‌ی بین فرآیندهای شناختی و انگیزشی را با عملکرد تحصیلی به‌طور مجزا بررسی کرده‌اند، ولی امروزه اکثر روان‌شناسان به هر دو مؤلفه‌ی شناخت و انگیزش و نقش آن‌ها در یادگیری توجه دارند و بر اساس نظریه‌های جدید مانند یادگیری خودتنظیمی، مؤلفه‌های شناخت، انگیزش و عملکرد تحصیلی، آن‌ها را به صورت مجموعه‌ای در هم تنیده و مربوط به هم در نظر می‌گیرند (Alibakhshi & Zare, 2010).

از دیگر یافته‌های پژوهشی در ادبیات پیشرفت تحصیلی، ارتباط این متغیر با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی یا راهبردهای شناختی و فراشناختی (Cognitive & Resource management Metacognitive strategies) است. نتایج تحقیقات نشان داده، استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی باعث افزایش پیشرفت تحصیلی می‌گردد. در مدل یادگیری خودتنظیمی خود، متغیرهای انگیزشی

و تحقیقات انجام شده و با یک نگرش جدید یک مدل علی و مفهومی از عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی ارائه می‌گردد. در نمودار ۱ ساختار کلی مدل نشان داده شده است.

بر اساس آنچه گذشت، این پیش‌فرض مطرح می‌گردد که متغیرهایی مثل هویت تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در عملکرد تحصیلی مؤثر می‌باشند. از این رهگذر، کشف و تبیین الگوی ساختاری متغیرهای فوق، فرضیه‌های پژوهش را به شرح ذیل به دنبال دارد؛

۱- هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در دانش‌آموزان تأثیر دارند.

۲- هویت تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم، باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مستقیم تأثیر دارد.

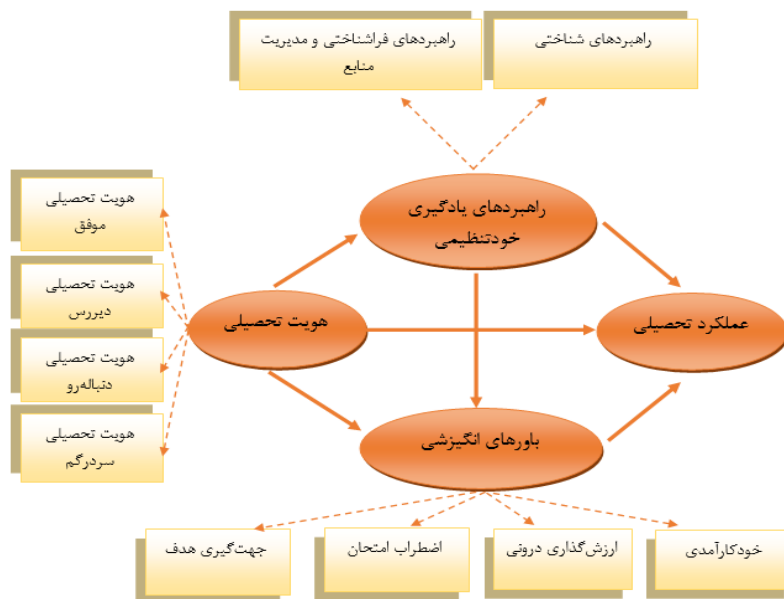
۳- راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به صورت مستقیم تأثیر دارند.

۴- راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان به صورت مستقیم تأثیر دارد.

۵- هویت تحصیلی از طریق راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به صورت غیر مستقیم تأثیر دارد.

در خودکارآمدی همراه بود. (Widlund, Tuominen, Tapola & Korhonen, 2020) نشان دادند باورهای انگیزشی (خودپنداره و علاقه) بر عملکرد تحصیلی تأثیر معناداری دارد. پژوهش (Meens, Bakx, Klimstra & Denissen, 2018) نشان داد که انگیزه با پیشرفت تحصیلی همراه است، در حالی که هویت این‌گونه نبود. (Smit, Brabander, Boekaerts & Martens, 2017) در مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان دادند که استفاده از استراتژی‌های انگیزشی (کنترل محیط زیست، افزایش علاقه، خودپیماد، عملکرد گفتار خودکار، تسلط بر خودگفتاری) در دانش‌آموزان هلندی در دوره‌ی متوسطه با رابطه‌ی باورهای انگیزشی (ارزش مربوط به کار مدرسه و شایستگی) و مشارکت انگیزشی (لذت، تلاش، پایداری و موفقیت) رابطه‌ی معناداری دارد. پژوهش (Svoboda, Rozek, Hyde, Harackiewicz & Destin, 2016) نشان داد که آموزش والدین، ریاضی و علوم را در مقطع دبیرستان و دانشکده پیش‌بینی می‌کند. (Hou, 2015) در پژوهشی نشان داد که هویت فرد بر انگیزش تحصیلی و در ادامه‌ی موفقیت تحصیلی وی مؤثر است.

این پژوهش در پی آن است که رابطه‌ی مستقیم و غیرمستقیم متغیر هویت تحصیلی را با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مورد بررسی قرار دهد. لذا بر اساس مبانی نظری



شکل ۱. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر در رابطه با عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی

## روش

مقیاس را در برگرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان می‌باشد. (Pintrich & Degroot, 1990) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع و برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را به دست آوردند. ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴، ۰/۸۹، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ تعیین کردند. (Mousavinejad, 1997) برای بررسی روایی این پرسش‌نامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرد. او به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را برای پایایی عوامل فوق گزارش نمود. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برای راهبردهای یادگیری خودتنظیم برابر ۰/۷۴۴ و برای باورهای انگیزشی برابر ۰/۷۹۰ محاسبه و تایید شد.

**عملکرد تحصیلی:** معدل تحصیلی پایان نیم‌سال دوم تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ مورد استفاده قرار گرفت.

## روش اجرا و تحلیل داده‌ها:

پس از تعیین جامعه آماری و تهیه پرسش‌نامه‌ها، توزیع پرسش‌نامه‌ها در میان دانش‌آموزان آغاز شد. در ابتدا توضیحاتی درباره شیوه پاسخ‌دهی به سؤالات، هدف پژوهش و ضرورت همکاری صادقانه به آزمودنی‌ها داده شد و از آن‌ها خواسته شد تا با دقت و حوصله به تمامی سؤالات پاسخ دهند. پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها، کار نمره‌گذاری آن‌ها جهت وارد کردن به نرم‌افزار اس پی اس (SPSS) و تجزیه و تحلیل داده‌ها توسط نرم‌افزار اسمارت پی ال اس (Smart PLS 3.2.8) آغاز شد. در پژوهش حاضر در قسمت آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی استفاده می‌شود.

روش پژوهش، جامعه آماری و نمونه: این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی چندمتغیره است. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم نواحی چهارگانه آموزش و پرورش شهر قم که در سال تحصیلی ۲۰۱۸-۱۹ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل داد. با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای ابتدا از بین نواحی آموزش و پرورش شهر قم، یک ناحیه و از آن ناحیه دو مدرسه و از هر مدرسه سه کلاس همگی به روش تصادفی انتخاب و تمام دانش‌آموزان این کلاس‌ها به تعداد ۲۷۰ نفر، نمونه پژوهش را تشکیل دادند.

## ابزار سنجش

**پرسش‌نامه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی (AISQ):** این پرسش‌نامه توسط (Was & Isaacson, 2008) طراحی شده است. این پرسش‌نامه از چهار خرده مقیاس هویت تحصیلی موفق، دیررس، دنباله‌رو و سردرگم تشکیل شده و دارای ۴۰ گویه می‌باشد که روی یک طیف پنج درجه لیکرت از ۱ (کاملاً مخالف) تا ۵ (کاملاً موافق) قرار دارند. نسخه‌ی فارسی آن توسط (Hejazi, Amani & Yazdani, 2011) تهیه شد. نسخه‌ی فارسی شامل ۳۲ ماده می‌باشد که ماده‌های ۳۶، ۲۷، ۲۲، ۱۹ در روایی‌یابی محتوایی و ماده‌های ۳۳، ۲۰، ۱۱، ۱۰ در تحلیل عاملی حذف شدند. (Hejazi, Amani & Yazdani, 2011) بیان کردند که این مقیاس دارای روایی و اعتبار قابل قبولی در بین دانش‌آموزان ایرانی می‌باشد. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۷۱۲ محاسبه و تایید شد.

**پرسش‌نامه‌ی راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (MSLQ):** این پرسش‌نامه توسط (Pintrich & Degroot, 1990) ساخته شده است. این پرسش‌نامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی (۱۲ عبارت)، راهبردهای فراشناختی (۵ عبارت) و مدیریت منابع (۵ عبارت) را می‌سنجد. باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت

**یافته‌ها**

میانجی و عملکرد تحصیلی متغیر درون‌زا هستند. در جدول زیر شاخص‌های توصیفی مربوط به نمونه‌ی مورد بررسی گزارش شده است. دو آماره‌ی کجی و کشیدگی نشان می‌دهد که شکل توزیع داده‌ها در هر متغیر نرمال می‌باشد.

برای بررسی روابط علی میان متغیرهای پژوهش از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. در این پژوهش منزلت‌های هویت تحصیلی متغیر برون‌زا و راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی متغیرهای

**جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش**

انحراف معیار	میانگین	شاخص‌های آماری هویت تحصیلی
۲/۴۸	۳۷/۱۸	هویت تحصیلی موفق
۵/۲۵	۱۶/۹۹	هویت تحصیلی دیررس
۵/۵۱	۱۶/۹۸	هویت تحصیلی سردرگم
۲/۷۱	۳۷/۸۰	هویت تحصیلی دنباله‌رو
۵/۱۹	۵۰/۲۰	راهبردهای شناختی
۲/۸۵	۱۵/۸۲	راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع
۵/۶۰	۲۷/۹۵	خودکارآمدی
۳/۳۵	۱۶/۵۸	جهت‌گیری هدف
۲/۵۹	۱۲/۴۳	ارزش‌گذاری درونی
۴/۴۹	۱۲/۶۴	اضطراب امتحان
۱/۸۷	۱۶/۱۲	معدل

پایین‌ترین میانگین مربوط به راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع (۱۵/۸۲) می‌باشد. بالاترین میانگین در بین منابع باورهای انگیزشی مربوط به خودکارآمدی (۲۷/۹۵) و پایین‌ترین میانگین مربوط به ارزش‌گذاری درونی (۱۲/۴۳) است و بالاترین میانگین نمرات معدل دانش‌آموزان (۱۶/۱۲) است.

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد، بالاترین میانگین در بین منابع هویت تحصیلی مربوط به هویت تحصیلی دنباله‌رو (۳۷/۸۰) و پایین‌ترین میانگین مربوط به هویت تحصیلی سردرگم (۱۶/۹۸) است. بالاترین میانگین در بین منابع راهبردهای یادگیری خودتنظیم مربوط به راهبردهای شناختی (۵۰/۲۰) و

**جدول ۲. محاسبه‌ی آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی**

پایایی ترکیبی	آلفای کرونباخ	متغیرهای پژوهش
۰/۸۲۴	۰/۷۱۲	هویت تحصیلی
۰/۷۸۹	۰/۷۴۴	راهبردهای یادگیری خودتنظیم
۰/۸۰۹	۰/۷۹۰	باورهای انگیزشی
-	-	عملکرد تحصیلی

پایایی ترکیبی از ۰/۷ در مورد متغیرهای اصلی پژوهش تأییدکننده‌ی متغیرهای پژوهش است.

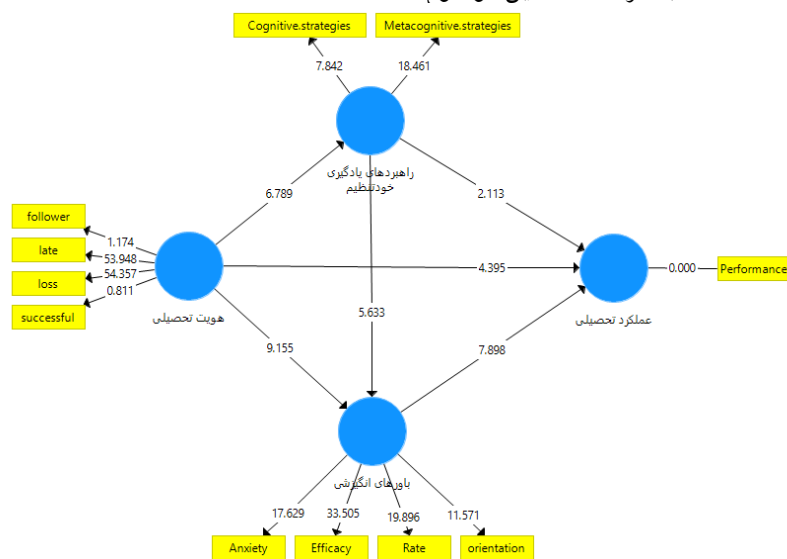
به منظور بررسی پایایی از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شده است که پس از تکمیل ۳۷۸ پرسش‌نامه نتایج در جدول ۲ آمده است. بالاتر شدن ضریب آلفای کرونباخ و

جدول ۳. محاسبه‌ی روایی همگرایی سازه‌های پژوهش

متغیرهای پژوهش	میانگین واریانس استخراج شده
هویت تحصیلی	۰/۵۲۰
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۰/۵۷۵
باورهای انگیزشی	۰/۵۱۹
عملکرد تحصیلی	۱

روایی همگرای مناسب مدل را تأیید می‌کند. برای بررسی برازش مدل ساختاری از دو روش مشخص کردن ضرایب معناداری T و روش  $R^2$  استفاده می‌شود. ابتدایی‌ترین معیار برای سنجش رابطه‌ی بین سازه‌ها در مدل بخش ساختاری اعداد معناداری T است. در صورتی که مقدار این اعداد در سطح اطمینان ۹۵٪، از ۱/۹۶ بیش‌تر شود، نشان از صحت رابطه‌ی بین سازه‌ها است. شکل ۲ ضرایب معناداری در رابطه‌ی میان سازه‌های پژوهش را نشان می‌دهد.

روایی همگرا دومین معیاری است که برای برازش مدل‌های اندازه‌گیری در روش حداقل مربعات جزئی به کار برده می‌شود. برای تعیین روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج شده (Average Variance Extracted (AVE)) استفاده می‌شود. حداقل میزان قابل قبول برای میانگین واریانس استخراج شده برابر با ۰/۵ است. مقادیر مربوط به میانگین واریانس استخراج شده هر سازه در جدول ۴-۶ آمده است. با توجه به جدول ۳ میانگین واریانس استخراج شده برای هر سازه از ۰/۵ بالاتر است که این موضوع



شکل ۲. ضرایب معناداری T برای سنجش برازش ساختاری مدل نهایی

بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد. هرچه مقدار  $R^2$  مربوط به سازه‌های درون‌زای یک مدل بیش‌تر باشد، نشان از برازش بهتر مدل است. چین (۱۹۹۸) سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی معرفی می‌کند (Mohsenin & Esfandiani, 2014).

با توجه به شکل ۲ ضریب معناداری T در سطح اطمینان ۹۵٪ در همه‌ی مسیرها از ۱/۹۶ بیش‌تر است که صحت رابطه‌ی میان سازه‌ها را نشان می‌دهد. معیار  $R^2$  دومین معیار برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش است.  $R^2$  نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون‌زا

جدول ۴. محاسبه‌ی مقادیر R<sup>2</sup> برای سازه‌های برونزای پژوهش

مقدار R <sup>2</sup>	سازه‌های برونزای پژوهش
۰/۱۷۵	راهبردهای یادگیری خودتنظیم
۰/۳۵۷	باورهای انگیزشی
۰/۳۵۶	عملکرد تحصیلی

مقادیر R<sup>2</sup> در جدول ۴ آمده است. مقدار R<sup>2</sup> برای سازه‌های درونزای پژوهش حاکی از مناسب بودن این معیار و برازش مناسب مدل پژوهش است. مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را برای نشان دادن قدرت پیش‌بینی درونزای پژوهش حاکمی از مناسب بودن این معیار و برازش مناسب مدل پژوهش است. معیار Q<sup>2</sup> قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. مدل‌هایی که دارای برازش بخش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌های درونزای مدل را داشته باشند. (Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009) سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را برای نشان دادن قدرت پیش‌بینی درونزای پژوهش حاکمی از مناسب بودن این معیار و برازش مناسب مدل پژوهش است. معیار Q<sup>2</sup> قدرت پیش‌بینی مدل را مشخص می‌سازد. مدل‌هایی که دارای برازش بخش ساختاری قابل قبول هستند، باید قابلیت پیش‌بینی شاخص‌های مربوط به سازه‌های درونزای مدل را داشته باشند. (Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009) سه

جدول ۵. میزان کیفیت پیش‌بینی کنندگی

سازه‌های درونزای تحقیق	Q <sup>2</sup>
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۰/۲۴
باورهای انگیزشی	۰/۱۶
عملکرد تحصیلی	۰/۳۳

با توجه به مقادیر جدول ۵ می‌توان گفت که قدرت پیش‌بینی مدل برای سازه‌ی عملکرد تحصیلی، قوی و برای راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی، متوسط است. مطابق با نظر (Tenenhaus, Vinizi, Chantelinc & Lauro, 2005) برای محاسبه‌ی شاخص تناسب مدل (Goodness of fit) در مدل حداقل مربعات جزیبی می‌توان از فرمول زیر بهره گرفت:

$$GOF = \sqrt{\text{communality} \times R^2}$$

جدول ۶. محاسبه‌ی مقادیر R<sup>2</sup> و شاخص تجمعی برای سازه‌های پژوهش

متغیرهای پژوهش	مقدار R <sup>2</sup>	شاخص تجمعی
هویت تحصیلی	-	۰/۷۷
راهبردهای یادگیری خودتنظیم	۰/۱۷۵	۰/۶۳
باورهای انگیزشی	۰/۳۵۷	۰/۵۲
عملکرد تحصیلی	۰/۳۵۶	۱

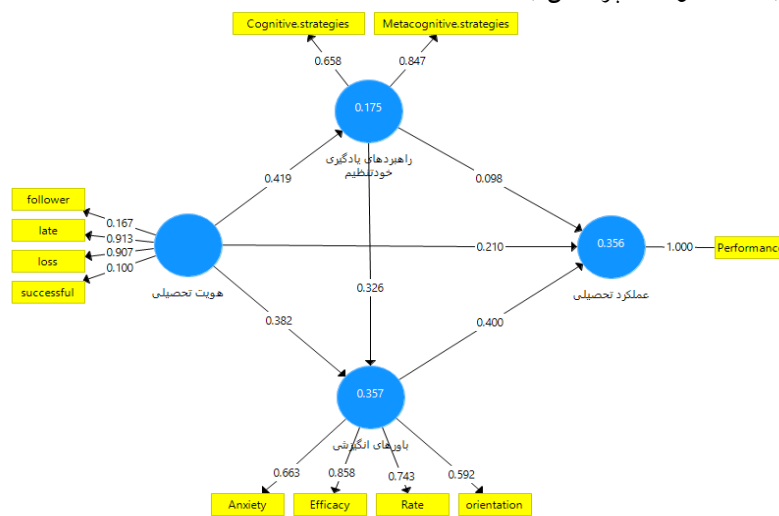


نرم‌افزار اسمارت پی ال اس ۳,۲,۸ (Smart PLS 3.2.8) اجرا شد. ضرایب تعیین (اعداد داخل دایره یا متغیرهای پنهان) نشان می‌دهد که متغیر مستقل، این میزان درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کند. از طرفی به ضرایب بین متغیرهای پنهان با یکدیگر (رابطه‌ی بین متغیرهای دایره‌ای شکل) ضرایب مسیر با وزن رگرسیونی گفته می‌شود، که فرضیه‌های پژوهش هستند. شکل ۳ مدل نهایی پژوهش با ضرایب استاندارد شده را نشان می‌دهد.

(Wetzels, Odekerken-Schroder & Van Oppen, 2009) سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای شاخص تناسب مدل معرفی نموده‌اند. در پژوهش حاضر حاصل شدن مقدار (۰/۲۵۶) برای شاخص تناسب مدل نشان از برآزش متوسط مدل پژوهش حاضر دارد.

$$GOF = \sqrt{0.73 \times 0.30} = 0.256$$

برای محاسبه‌ی معیارهای برآزش پایایی شاخص، مدل کلی حاوی تمامی سازه‌ها، ابعاد و سؤالات پژوهش با استفاده از



شکل ۳. مدل نهایی پژوهش با ضرایب استاندارد شده

ضرایب استاندارد شده‌ی نشان داده شده در شکل ۳ برآزش مدل نهایی پژوهش را تأیید می‌کنند.

جدول ۷. نتایج آزمون سؤالات پژوهش به روش حداقل مربعات جزئی (اثر مستقیم)

نتیجه آزمون	آماره T	P	ضریب مسیر (اثر مستقیم)	متغیر وابسته	متغیر مستقل
تأیید ✓	۴/۳۹۵	۰/۰۰۰	۰/۲۱۰	عملکرد تحصیلی	هویت تحصیلی
تأیید ✓	۶/۷۸۹	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹	راهبردهای یادگیری	هویت تحصیلی
تأیید ✓	۹/۱۵۵	۰/۰۰۰	۰/۳۸۲	باورهای انگیزشی	هویت تحصیلی
تأیید ✓	۲/۱۱۳	۰/۰۱۸	۰/۰۹۸	عملکرد تحصیلی	راهبردهای یادگیری
تأیید ✓	۸/۸۹۸	۰/۰۰۰	۰/۴۰۰	عملکرد تحصیلی	باورهای انگیزشی
تأیید ✓	۵/۶۳۳	۰/۰۰۰	۰/۳۲۶	باورهای انگیزشی	راهبردهای یادگیری

جدول ۷ رابطه‌ی میان متغیرها بر اساس سؤالات پژوهش، مدل مفهومی و دو خروجی نرم‌افزار اسمارت پی ال اس ۳,۲,۸ (SmartPLS 3.2.8) را ارائه می‌دهد. نکته‌ی مهم در ارتباط با از ۰/۰۵ باشد مورد تأیید واقع نمی‌شوند. جدول ذیل این است که روابطی که در آن مقدار p کم‌تر از ۰/۰۵ باشد تأیید می‌شوند و روابطی که مقدار p آن‌ها بیش‌تر از ۰/۰۵ باشد مورد تأیید واقع نمی‌شوند.

جدول ۸. نتایج آزمون سؤالات پژوهش به روش حداقل مربعات جزئی (اثر غیر مستقیم)

نتیجه آزمون	T آماره	P	ضریب مسیر (اثر غیرمستقیم)	متغیر وابسته	متغیر میانجی	متغیر مستقل
✓تأیید	۱/۹۷	۰/۰۲۷	۰/۰۴۱	عملکرد تحصیلی	راهبردهای یادگیری	هویت تحصیلی
✓تأیید	۵/۷۶۹	۰/۰۰۰	۰/۱۵۳	راهبردهای یادگیری	باورهای انگیزشی	هویت تحصیلی

توجه به ویژگی‌های مختص خود می‌توانند با میانجی‌گری راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی عملکرد تحصیلی خویش را بهبود بخشند. (Pintrich, 2002, quoted by Samadi 2010) بیان می‌دارد از ویژگی‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیم آن است که فرآیندهای یادگیری، یادسپاری و یادآوری را تسهیل، سطح برانگیختگی را بالا برده و میزان درگیری شناختی را افزایش و نهایتاً عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند و نیرومندترین اثر را در یادگیری دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. علاوه بر این، راهبردها در افزایش توان ارتباطی فراگیران مؤثرند و ایجاد ارتباط بین اطلاعات را تسهیل می‌کنند. فراگیرانی که توان به کارگیری راهبردهای یادگیری مناسب‌تر و متنوع‌تر را داشته باشند در کسب مهارت‌های یادگیری موفق‌تر خواهند بود. (Pintrich & Degroot, 1990) نشان داده‌اند که فقط داشتن دانش راهبردهای یادگیری برای بهبود عملکرد تحصیلی در سطح عالی کافی نیست، بلکه دانش‌آموزان بایستی برای استفاده از این راهبردها برانگیخته شوند. این مسأله باعث توجه بیش‌تر به عوامل انگیزشی و نقش آن در استفاده از راهبردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی شده است. در نظریه‌های آموزشی، انگیزش یک مفهوم اساسی به شمار می‌رود که به تعبیرهای مختلفی، از جمله انگیزش دانش‌آموز، انگیزش یادگیری، انگیزش تحصیلی، به کار رفته است. متخصصان همواره در متمایز نمودن این اصطلاحات تلاش نموده‌اند، از جمله این‌که انگیزش یادگیری را معنی‌دار و ارزشمند بودن تکالیف آموزشی برای یادگیرنده تعریف نموده‌اند. (Pintrich & Shank, 1996, quoted by Rezaei &

با توجه به مقادیر ارائه شده در جدول‌های ۷ و ۸، اثرهای مستقیم و غیر مستقیم متغیرهای پژوهش تأیید می‌شوند.

#### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌ها ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم برابر با (۱/۹۷) از ۱/۹۶ بیش‌تر است و ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی باورهای انگیزشی برابر با (۵/۷۶۹) از ۱/۹۶ بیش‌تر است. از طرفی اثر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۰/۰۴۱) به دست آمده ( $p=0/027$ ) و اثر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی باورهای انگیزشی (۰/۱۵۳) به دست آمده و ( $p=0/000$ ) کم‌تر از ۰/۰۵ حاکی از معنی‌داری تأثیر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. پس می‌توان گفت بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی اصلی تحقیق تأیید می‌گردد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (Ahmadi, 2015)، (Gazidari, Gholam Ali Lavasani and Ejeei, 2015)، (Amani, 2010)، (Hou, 2015) همسو است. با توجه به تبیین‌های ارائه شده، افراد با هویت‌های تحصیلی مختلف، با

مطالعه و انجام تکالیف خود را داشته باشند به عبارت دیگر این افراد نوعی خودتنظیمی یادگیری دارند یعنی از مهارت‌های فراشناختی و انگیزشی برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند. فرد دارای هویت دنباله‌رو در پی کسب موفقیت است برای همین منظور برای خود هدف تعیین می‌کند و از راهبردهای یادگیری (مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی) برای رسیدن به هدف و موفقیت خود استفاده می‌کند. این قشر از دانش‌آموزان دارای انگیزه‌ی موفقیت نیز هستند. این دو سبک، هویت افراد هدف‌مند و با انگیزه هستند (هرچند که نوع انگیزه‌ی آن‌ها مانند انگیزه‌ی درونی و بیرونی متفاوت است) که تمام تلاش و راهبردها را برای عملکرد تحصیلی بهتر و کسب موفقیت پی‌گیری می‌کنند. از طرف دیگر، هرچقدر فرد هویت دیررس و هویت سردرگم داشته باشد از خودتنظیمی پایین‌تری نیز برخوردار است. هدف‌مند بودن یکی از ویژگی‌های افراد خودتنظیم است. زمانی که این دانش‌آموزان برای خود هدف نداشته باشند مطمئناً از راهبردهای یادگیری خودتنظیم مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز استفاده نخواهند کرد و این افراد احتمالاً انگیزه‌ی لازم را نیز ندارند. طبق سؤالات پرسش‌نامه اگر درسی برایشان مشکل باشد آن را رها می‌کنند و ادامه نمی‌دهند یعنی انگیزه و علاقه‌ی لازم را برای پی‌گیری و ادامه‌ی امور تحصیلی خود نداشته و در نتیجه عملکرد تحصیلی پایینی دارند (Zimmerman & Martinez, 1990). ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی برابر با (۴/۳۹۵) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی ضریب استاندارد شده‌ی مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی (۰/۲۱) و ( $p=0/000$ ) بیان‌گر این مطلب است که میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی اول تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش (Meens, Bakx, Klimstra, & Denissen, 2018)، (Hou, 2015)، (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009) و (Ahmadi, 2015) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت رشد هویت تحصیلی تحت تأثیر عوامل متعددی بوده و خود متقابلاً بر عوامل متعددی در فرد و اجتماع تأثیر می‌گذارد.

(Seif, 2005) انگیزش را عامل فعال‌ساز رفتار انسان می‌داند و انگیزش را عامل نیرودهنده، نگهدارنده و هدایت‌کننده‌ی رفتار به سوی هدف تعریف نموده‌اند. به علاوه، فرض بر این است که رفتارهای انگیزشی با باورهایی که دانش‌آموزان درباره‌ی خودشان و تکلیف دارند در ارتباط است. (Pintrich, Marx & Boyle (1993, quoted by Rezaei and Seif, 2005 معتقدند که باورهای انگیزشی دربرگیرنده‌ی معیارهایی در مورد استدلال افراد به منظور انتخاب روش‌های انجام دادن تکلیف هستند. معیارهای شخصی به هر صورت که شکل بگیرند زیربنایی برای انگیزش شخصی به شمار می‌روند. از این‌رو، باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام دادن یا پرهیز از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند. (Pintrich, Brown & Weinstein, 1994, quoted by Abedini, Bagherian & Kadkhodaei, 2010) بر این باورند که نظریه‌ها و تحقیقات شناختی، در تبیین یادگیری و عملکرد تحصیلی، بر این موضوع تأکید دارند که دانش‌آموزان هنگام اکتساب، ذخیره و یادآوری اطلاعات از راهبردهای شناختی استفاده می‌کنند و نقش متغیرهای انگیزشی را نادیده می‌گیرند. نظریه‌ها و تحقیقات انگیزشی، دانش‌آموزان را افرادی می‌داند که از نظر شناختی زیاد فعال نیستند. با این حال، نتایج تحقیقات دهه‌ی قبل نشان داده است که انگیزش و متغیرهای انگیزشی بر کارکردهای شناختی دانش‌آموزان تأثیر مستقیم و معنی‌داری دارند و آموزش و به‌کارگیری راهبردهای شناختی نیز می‌تواند متغیرهای انگیزشی را تحت تأثیر قرار دهند (Dweek, 1986). در نتیجه هیچ‌یک از متغیرهای انگیزشی و شناختی به تنهایی قادر به تبیین یادگیری، عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیستند، بلکه با استفاده از رویکرد یادگیری خودتنظیمی و در نظر گرفتن تعامل بین متغیرهای شناختی و انگیزشی است که می‌توان یادگیری و پیشرفت تحصیلی را بهتر تبیین کرد. افراد دارای هویت موفق برای رسیدن به پیشرفت و موفقیت بیش‌تر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند. هم‌چنین، به لحاظ انگیزشی احتمالاً آن‌ها خودشان را به عنوان شایسته، خودکارآمد و خودمختار تلقی می‌کنند. افراد دارای هویت تحصیلی موفق وقت خود را طوری تنظیم می‌کنند که فرصت

کل واریانس (تغییرات) متغیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم را تبیین می‌کند. بنابراین فرضیه‌ی دوم تحقیق تأیید می‌گردد. نتایج این پژوهش با پژوهش (Yousefi, Zainuddin, Meymand, Razavi Nemat Elahi & Soltani, 2017), (Faramarzi, Maktabi, Ghasemikhah & Farzadi, 2016), (Gargijsalem, Marzbeh and Pourghaz, Jalili, 2016), (Gazidari, GholamAli Lavasani & Ejei, 2015) و (2016) هم‌خوانی دارد. در تبیین این یافته باید در ابتدا به درک مفهوم هویت تحصیلی دست یابیم. هویت تحصیلی موفق به آخرین مرحله‌ی شکل‌گیری هویت اطلاق می‌شود و اشاره به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی دارد که به دنبال دوره‌ای از کاوش‌گری شکل گرفته است (Was & Isaacson, 2008)؛ (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). بین هویت تحصیلی موفق و خودناتوان‌سازی رابطه‌ی منفی وجود دارد؛ به این دلیل که دانش‌آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند به علت تعهد به ارزش‌ها و اهداف تحصیلی احتمالاً کم‌تر راهبردهای خودناتوان‌سازی اتخاذ می‌کنند (Gazidari, 2015)؛ (Gholam Ali Lavasani and Ejei, 2015). در پژوهش حاضر نیز چنین نتیجه‌ای به دست آمده است؛ به این معنا که افراد دارای هویت موفق برای رسیدن به پیشرفت و موفقیت بیش‌تر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند. هم‌چنین، به لحاظ انگیزشی احتمالاً آن‌ها خودشان را به عنوان شایسته، خودکارآمد و خودمختار تلقی می‌کنند (Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). افراد دارای هویت تحصیلی موفق وقت خود را طوری تنظیم می‌کنند که فرصت مطالعه و انجام تکالیف خود را داشته باشند به عبارت دیگر این افراد نوعی خودتنظیمی یادگیری دارند یعنی از مهارت‌های فراشناختی و انگیزشی برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند. در ارتباط با هویت دنباله‌رو و راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی نیز نتایج مشابهی به دست آمده است. هویت تحصیلی دنباله‌رو بیان‌گر تعهد دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی است که از افراد مهم (مانند والدین و گروه مرجع) گرفته شده است. به طور مثال، کسب نمرات بالا برای فرد مهم است چون دوست دارد پدر و مادرش به وجود او افتخار کنند و یا تمایل و خواست خانواده دلیل مهمی برای

به نظر می‌رسد ارتباط معنادار بین پایگاه‌های هویت و پیشرفت تحصیلی نمایان‌گر تأثیر گسترده و مشخص انسجام شخصیتی و ثبات درونی بر عملکرد افراد و موفقیت آنان در زمینه‌های مختلف از جمله موقعیت تحصیلی است. از طرفی شکل‌گیری هویت تحصیلی با پیشرفت سواد علمی و عملکرد تحصیلی همراه است که خود می‌تواند پایه‌ای را برای رشد سواد علمی در دانش‌آموزان ایجاد کند (Revell, 2008). نتایج مطالعات مختلف نشان داده است که عملکرد تحصیلی با برخی ابعاد شخصیت از قبیل هویت موفق رابطه‌ی مثبت نشان می‌دهد (Shokri, Tolabi, Ghanaei, Taqvaenia, Kakabraei & Fooladvand, 2006). سبک هویت تحصیلی کسب شده، نشان‌گر تعهد به ارزش‌های علمی شکل گرفته پس از یک دوره از اکتشاف است (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). سبک هویت دیررس تحصیلی نشان‌دهنده‌ی آن است که دانش‌آموزان در تلاش برای رسیدن به اهداف علمی و تحصیلی هستند (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). سبک هویت دنباله‌رو بیان‌گر تعهدات نسبت به ارزش‌هایی است که از افراد مهم زندگی خود (پدر و مادر) گرفته‌اند (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). سبک هویت تحصیلی سردرگم اشاره به ناتوانی در اکتشافات و تعهد است که موجب ناکامی در تصمیم‌گیری می‌شود هم‌چنین این سبک همراه با تردید در تصمیم‌های تحصیلی است (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). (Oden & Isaacson, 2009). (Was & Isaacson, 2008). حیطه‌ی تحصیلی را جنبه‌ی مهمی از هویت فردی دانسته‌اند و مشخصه‌ی آن را چگونه عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی بیان می‌کنند. ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم برابر با (۶/۷۸۹) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر هویت تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی ضریب استاندارد شده‌ی مسیر میان هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۰/۴۱۹) و (p=۰/۰۰۰) بیان‌گر این مطلب است که میان هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. از طرفی شاخص ضریب تعیین (۰/۱۷۵) بیان‌گر این مطلب است که هویت تحصیلی به میزان (۱۷/۵ درصد) از

این‌که والدینشان از آن‌ها این توقع را دارند و یا این‌که دوست دارند مایه‌ی مباحثات و سرافرازی والدین خود شوند (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). هویت تحصیلی سردرگم، شامل فقدان تعهد و اکتشاف در رابطه با دنبال کردن تحصیلات دانشگاهی است. دانش‌آموزانی با اهداف تحصیلی تنظیم نشده، بی‌تفاوت نسبت به نمرات و فاقد اولویت‌های تحصیلی هستند (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). بنابراین گرایش دانش‌آموزان به سبک‌های هویت موفق و دنباله‌رو منجر به کاهش اضطراب امتحان و افزایش خودکارآمدی آن‌ها می‌شود. اما سبک هویت سردرگم از آن جهت که با خوداندیشی، خودآگاهی و تلاش شناختی همبستگی منفی دارد و افراد با این نوع سبک هویت از موقعیت‌هایی که مستلزم تصمیم‌گیری است، اجتناب می‌کنند منجر به افزایش اضطراب امتحان، کاهش خودکارآمدی و در نهایت کاهش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. ضریب معناداری مسیر میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی برابر با (۲/۱۱۳) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی ضریب استاندارد شده مسیر میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و عملکرد تحصیلی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی چهارم تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش (Aregu, 2013)، (Carr, Taasoobshirazi, Stroud, 2011) و (Royer, 2011)، (Sabzmakan, Kikavousi Arani, Hosseini & Ali Akbarpour, 2014)، (Jalali, 2017) و (Salehi, 2014) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که بهبود روش‌های مطالعه و یادگیری، کسب دانش شناختی و فراشناختی و یادگیری معنی‌دار به طور غیر مستقیم و از طریق میانجی‌هایی هم‌چون موفقیت، احساس خودکارآمدی و خودگردانی بر افزایش انگیزش تحصیلی یا به عبارت دیگر، گرایش مثبت یادگیرنده به یادگیری کارساز می‌باشد. به اعتقاد (Seif, 2008) راهبردهای شناختی، ابزارهای یادگیری مهمی هستند که تحت عنوان فرآیندهای حافظه در سه دسته‌ی

دانشگاه رفتن فرد محسوب می‌شود. به عبارت دیگر فرد دارای هویت دنباله‌رو در پی کسب موفقیت است برای همین منظور برای خود هدف تعیین می‌کند و از راهبردهای یادگیری (مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی) برای رسیدن به هدف و موفقیت خود استفاده می‌کند. ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و باورهای انگیزشی برابر با (۹/۱۵۵) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر هویت تحصیلی بر باورهای انگیزشی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی ضریب استاندارد شده‌ی مسیر میان هویت تحصیلی و باورهای انگیزشی (۰/۳۸۲) و ( $p=0/000$ ) بیان‌گر این مطلب است که میان هویت تحصیلی و باورهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی سوم تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش‌های (Svoboda, Hyde, Harackiewicz & Destin, 2016)، (Rahimi & Farhadi, 2017)، (Faramarzi, Maktabi, Ghasemikhah & Farzadi, 2016) و (Gargijsalem, Marzbeh & Pourghaz, 2016) و (Ahmadi, 2015) است. در تبیین رابطه‌ی میان هویت تحصیلی و باورهای انگیزشی می‌توان گفت: با توجه به این‌که یکی از مسایل مهم به‌ویژه در دوران نوجوانی که نقش بسیار مهمی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، سبک‌های هویت تحصیلی است. و این سبک‌های هویتی از عوامل مهم و تأثیرگذار بر میزان اضطراب امتحان به عنوان یکی از شاخص‌های باورهای انگیزشی دانش‌آموزان است. واز و اریکسون چهار سبک هویت تحصیلی (هویت موفق، هویت دنباله‌رو، هویت سردرگم، هویت دیررس) را بیان می‌کنند. هویت تحصیلی موفق، عبارت است از بررسی گزینه‌های مختلف در هدف‌گزینی و در نهایت تعهدسپاری به تحصیل و ادامه تحصیل. افرادی با اهداف روشن تحصیلی و با انگیزه برای تکمیل تکالیف درسی پرچالش، در این گروه می‌جنگند (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). هویت تحصیلی دیررس، در دانش‌آموزانی با تغییرپذیری شدید در انگیزش‌ها برای تکمیل تکالیف درسی و تجربه‌ی یادگیری فاقد شور و علاقه، دیده می‌شود (Was, Harthy, Oden & Isaacson, 2009). هویت تحصیلی دنباله‌رو، دانش‌آموزانی را دربر می‌گیرد که در کلاس‌های درسی حاضر می‌شوند صرفاً به دلیل

Sabzmakan, Kikavousi Arani, )، (Jajarmi, 2018  
 Shirazi Tehrani, )، (Hosseini and Ali Akbarpour, 2014  
 Ghadmpour, Weiss )، (Ghazanfari & Javadani, 2015  
 Karami & Alaei Kharaim, 2015) است. می‌توان گفت در  
 حوزه‌ی یادگیری و آموزش، خودکارآمدی به ارزشیابی‌های  
 شخصی دانش‌آموزان از قابلیت‌های عمل به تکلیف اشاره دارد.  
 یعنی، آن‌ها توانایی موفق شدن در آن تکلیف را دارند یا خیر.  
 (Bandura (1977, 1982, quoted in Stipack, 1988) و  
 (Schunk, 2005) و (Usher & Pajares, 2006) اظهار می‌دارند  
 که باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان، نقش کاملی در  
 انگیزش تحصیلی، یادگیری و پیشرفت آن‌ها ایفا می‌کند. افراد  
 دارای خودکارآمدی بالا معتقدند که انجام کارهای مورد  
 نظرشان همراه با موفقیت است. افرادی که خودکارآمدی کمی  
 دارند احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای  
 زندگی درمانده و ناتوان‌اند. آن‌ها معتقدند هر تلاشی که در  
 جهت اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی می‌کنند، بیهوده  
 است. هنگامی که با مانعی روبه‌رو می‌شوند اگر تلاش اولیه‌شان  
 در رویارویی با مشکلات بی‌نتیجه بوده باشد، سریعاً قطع امید  
 می‌کنند. افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند، حتی تلاش  
 نمی‌کنند که بر مشکلات غلبه کنند، زیرا متقاعد شده‌اند هر  
 کاری انجام دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد  
 نمی‌شود. خودکارآمدی پایین می‌تواند انگیزش را نابود کند،  
 آرزوها را کم‌رنگ نماید و در توانایی شخصی تداخل ایجاد  
 کرده و نهایتاً تأثیر نامطلوبی بر سلامت بگذارد؛ اما کسانی که  
 خودکارآمدی بالایی دارند بر این باورند که می‌توانند به طور  
 مؤثر با رویدادها و شرایط برخورد کنند. از آنجایی که چنین  
 افرادی در مواجهه با مشکلات انتظار موفقیت دارند بر روی  
 تکلیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند.  
 این افراد در مقایسه با افراد دارای خودکارآمدی پایین از تردید  
 کم‌تری نسبت به توانایی خود برخوردارند و اطمینان بیشتری  
 به خود دارند. چنین افرادی مشکلات را چالش می‌بینند نه  
 تهدید و فعالانه موقعیت‌های جدید را جست‌وجو می‌کنند،  
 زیرا خودکارآمدی بالا ترس از شکست را کاهش می‌دهد،  
 سطح آرزو را بالا می‌برد و توانایی مسأله‌گشایی و تفکر تخیلی  
 را بهبود می‌بخشد. هم‌چنین بالا رفتن خودکارآمدی باعث

عمده‌ی تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازمان‌دهی  
 طبقه‌بندی شده‌اند. اگر دانش‌آموز بداند که برای آموختن چه  
 باید بکند و چه مهارت‌هایی را به دست آورد علی‌رغم همه‌ی  
 کاستی‌ها و کمبودهای بیرونی بر دشواری‌ها غلبه خواهد کرد.  
 بدین جهت است که بین بهبود یا به‌سازی روش‌های یادگیری  
 با عناصر انگیزشی پیوند ایجاد می‌شود. راهبردهای شناختی و  
 فراشناختی، انگیزش‌افزایی را به دنبال خواهند داشت.  
 دانش‌آموزان، موفقیت را مدیون راهبردهای شناختی می‌دانند.  
 آن‌ها معتقدند راهبردهای گوناگون به پیامدهای یادگیری  
 مختلف و سطوح گوناگون موفقیت منجر خواهد شد.  
 دانش‌آموزانی که این مهارت را کسب می‌کنند پیش‌تر انتظار  
 موفقیت دارند و در نتیجه به انجام تکلیف و به دست آوردن  
 موفقیت اصرار دارند. مهارت مطالعه به عنوان ابزار یادگیری به  
 یادگیرنده کمک می‌کند تا اطلاعات تازه را برای ترکیب با  
 اطلاعات قبلاً آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه‌ی  
 درازمدت آماده کند. وقتی یادگیرنده مهارت‌های مطالعه در  
 یادگیری را کسب کند از این راه رضایت خاطر نصیب او شده  
 و در او نسبت به یادگیری بیش‌تر ایجاد انگیزه می‌شود. راه  
 ایجاد انگیزش به وجود آوردن شرایط موفقیت است. هم‌چنین،  
 زمانی که دانش‌آموزان مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری را  
 کسب می‌کنند، می‌فهمند که کنترل یادگیری و کسب موفقیت،  
 به مقدار زیادی در دست خودشان است و می‌تواند با به کار  
 بردن آن به موفقیت دست یابند و خود را به عنوان یادگیرندگان  
 خودکارآمد تلقی کنند. بنابراین، انتظار می‌رود آموزش  
 مهارت‌های مطالعه و یادگیری در انگیزش‌افزایی و پیشرفت  
 تحصیلی نقش به‌سزایی داشته باشد. ضریب معناداری مسیر  
 میان باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی برابر با (۷/۸۹۸)  
 از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر  
 باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی در سطح اطمینان ۹۵٪  
 است. از طرفی ضریب استاندارد شده مسیر میان باورهای  
 انگیزشی و عملکرد تحصیلی (۰/۴) و (p=۰/۰۰۰) بیان‌گر این  
 مطلب است که میان باورهای انگیزشی و عملکرد تحصیلی  
 رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی پنجم  
 تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش (Dinther, Dochy  
 & Segers, 2011)، (Saraei, Mohammadipour and

بهره می‌گیرد و تکالیف پیچیده را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهد. افراد با ارزش‌گذاری درونی یا افراد تبحرگرا، صرفاً به دنبال افزایش شایستگی و تسلط در یادگیری هستند و به همین دلیل بیش از سایر فراگیران از راهبردهای خودتنظیم استفاده می‌کنند و پیشرفت تحصیلی بیش‌تری هم دارند. در تبیین یافته‌ی مربوط به رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی که به طور اختصاصی با نتایج پژوهش (Pintrich & Degroot, 1990) هماهنگ است، می‌توان بیان داشت که اضطراب امتحان می‌تواند تأثیر منفی در عملکرد تحصیلی فرد گذاشته و آن را کاهش دهد. طبق نتایج پژوهش‌های همسو اضطراب امتحان بر عملکرد تحصیلی تأثیر معنی‌دار دارد می‌توان آن را به عنوان یکی از پیش‌بینی‌کننده‌های افت تحصیلی دانست. وجود میزان کمی از اضطراب می‌تواند یک موتور محرک برای مطالعه‌ی بیش‌تر باشد و افرادی که از هوش هیجانی بالا برخوردار هستند، هیچ‌گاه نمی‌گذارند که میزان اضطرابشان افزایش یابد و آن را در جهت ایجاد انگیزه هدایت می‌کنند. بنابراین اگر اضطراب هدایت شود و میزان اندکی از آن وجود داشته باشد، می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت گذاشته و توان یادگیری را افزایش دهد. لذا، با توجه به نتایج تحقیقات متعدد که حاکی از رابطه‌ی باورهای انگیزشی با عملکرد تحصیلی است می‌توان نتیجه گرفت که باورهای انگیزشی می‌توانند نقش بسیار مهمی در سازگاری و بهبود عملکرد تحصیلی فراگیران داشته باشند. نتایج پژوهش (Abedini, Bagherian & Kadkhodaei, 2010) نیز نشان‌دهنده‌ی روابط علی معنادار بین باورهای انگیزشی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با عملکرد تحصیلی است. به این معنی که فراگیران با خودکارآمدی بالاتر از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیش‌تری استفاده می‌کردند، اضطراب امتحان کم‌تری داشتند و پیشرفت تحصیلی‌شان نیز بیش‌تر بود. ضریب معناداری مسیر میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی برابر با (۵/۶۳۳) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر باورهای انگیزشی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی ضریب استاندارد شده‌ی مسیر میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی (۰/۳۲۶)

افزایش درگیری شناختی و استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی می‌شود، در نتیجه پیشرفت تحصیلی را به همراه دارد (Pintrich & Degroot, 1990). تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی با هم رابطه‌ی دوسویه دارند، به این صورت که از یک سو خودکارآمدی می‌تواند یادگیری و عملکرد تحصیلی را تسهیل کند و از دیگر سو، نتایج موفقیت‌آمیز یادگیری تحصیلی می‌تواند یکی از منابع نیرومند افزایش خودکارآمدی تلقی شود (Dinther, Dochy & Segers, 2011). در تبیین یافته‌ی مربوط به رابطه‌ی مثبت و معنی‌دار ارزش‌گذاری درونی و عملکرد تحصیلی که به طور اختصاصی با نتایج پژوهش‌های (Wigfield & Eccles, 2000) و (Miltiadou & Savenye, 2003) هماهنگ می‌باشد، می‌توان گفت ارزش‌گذاری درونی به مفهوم ارزش‌مندی خود تکلیف در نزد فرد و علاقه و تمایل درونی او برای یادگیری اشاره دارد. این ساختار می‌تواند با مفهوم ارزش در نظریه‌ی انتظار - ارزش و مفهوم هدف‌گرایی پیوند یابد. نظریه‌پردازان انتظار - ارزش معتقدند انتخاب، پی‌گیری، عملکرد و انگیزه‌ی افراد تحت تأثیر باورهای آنان در مورد انتظار موفقیت در انجام تکلیف و ارزش‌مندی یک تکلیف برای آنان قرار دارد (Wigfield & Eccles, 2000). از دیدگاه نظریه‌پردازان انتظار - ارزش زمانی که پدیده‌ای از نظر فرد مهم و ارزش‌مند باشد انگیزه‌ای در وی ایجاد خواهد شد و ارزش تکلیف به عنوان مشوق اشتغال به فعالیت‌های تحصیلی، که نشان‌دهنده‌ی ساختار مرکبی از ادراک اهمیت، مفید بودن و علاقه‌مندی است، عمل خواهد کرد. هدف‌گرایی نیز بر نقش هدف و مهم بودن و ارزش‌مند بودن آن در ایجاد انگیزه تأکید دارد. بنابراین، هر سه مقوله‌ی انگیزش درونی، ارزش تکلیف و هدف‌گرایی به دلایل و هدف‌های دانش‌آموزان برای فعالیت در تکلیف مربوط می‌شوند. به علاوه، (Miltiadou & Savenye, 2003) بر این باورند که ارزش‌گذاری درونی به اهمیتی که دانش‌آموز به یک تکلیف یا درس خاص می‌دهد، باوری که به آن تکلیف دارد و هدفی که از مطالعه‌ی آن دنبال می‌کند، اطلاق می‌شود و نشان می‌دهند که دانش‌آموزی که دارای انگیزه‌ی غلبه بر کار و تکلیف است، یا به عبارتی تکلیف‌مدار یا تبحرگرا است، در یادگیری مطالب از سبک‌های یادگیری پیچیده‌تر و عمیق‌تری

شناخت و استفاده از راهبردهای فراشناختی می‌تواند باعث افزایش انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانشجویان شود؛ اما نظام‌های آموزشی که روش‌های آموزش، حجم مطالب درسی، نوع آموزش و شیوه‌های ارزشیابی و نمره‌دهی را در بر می‌گیرد، یادگیری عمقی و انسجام یافته و آفرینشی را ترغیب نمی‌کنند بلکه دانش‌آموزان را با توجه هرچه بیشتر به پیامدهای عملکرد، به‌ویژه نمره سوق می‌دهد و حتی خودتنظیمی و نظارت یادگیری را تابع این اهداف عملکردی می‌کنند. طبق یافته‌های پینتریچ و دی‌گروت، فراگیران با استفاده از راهبردهای خودتنظیم، انگیزش فرآیندهای فراشناختی و مدیریت منابع خود را در درس تنظیم می‌کنند. این پژوهش‌گران دریافتند که اساس داشتن انگیزش یادگیری، برخورداری از راهبردهای خودتنظیم‌گری است. آگاهی دانش‌آموزان از چگونگی اجرا و زمان استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیم، علاوه بر انگیزش پیشرفت بر عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز تأثیرگذار است. ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم برابر با (۱/۹۷) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی اثر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم (۰/۰۴۱) به دست آمده که (p=۰/۰۲۷) کم‌تر از ۰/۰۵ حاکی از معنی‌داری تأثیر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم در سطح اطمینان ۹۵٪ است. پس می‌توان گفت بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی راهبردهای یادگیری خودتنظیم رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی هفتم تحقیق تأیید می‌گردد. در تبیین نتایج می‌توان گفت افراد دارای هویت موفق برای رسیدن به پیشرفت و موفقیت بیش‌تر از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند. افراد دارای هویت تحصیلی موفق وقت خود را طوری تنظیم می‌کنند که فرصت مطالعه و انجام تکالیف خود را داشته باشند به عبارت دیگر این افراد نوعی خودتنظیمی یادگیری دارند یعنی از

و (p=۰/۰۰۰) بیان‌گر این مطلب است که میان راهبردهای یادگیری خودتنظیم و باورهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی ششم تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش (Diseth, 2011), (Kowan, Ning & Downing, 2010), (Jalali, 2017), (Gargij salem, 2016) و (Marzbeh & Pourghaz, 2016) و (Salehi, 2014) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که به‌کارگیری راهبردهای خودتنظیمی به فراگیران کمک می‌کند که خود بتوانند به کنترل و نظارت بر آموخته‌هایشان بپردازند و با گزینش اهداف مشخص و راه‌کارهای مناسب بتوانند به هدف‌ها رسیده و به این باور نائل آیند که نتیجه‌ی به‌دست آمده وابسته به عملکرد آن‌ها است. دست‌یابی به نتایج بهتر تحصیلی برای آن گروه از دانش‌آموزان که یادگیری‌شان وابسته به منابع تقویتی بیرونی است هم می‌تواند برانگیزاننده باشد؛ بنابراین می‌توان گفت اگرچه رویدادهای بیرونی نمی‌توانند در افراد انگیزش درونی به وجود آورند، ولی می‌توان با استفاده‌ی سنجیده از رویدادهای بیرونی نظیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی علاوه بر بهبود انگیزش بیرونی افراد به افزایش انگیزش درونی آن‌ها نیز کمک کرد. (Zimmerman & Schunk, 2008) معتقدند فراگیران خودتنظیم‌گر از لحاظ فراشناختی، انگیزشی و رفتاری، فرایندهای یادگیری را خودشان آغاز و هدایت می‌کنند. در زمینه انگیزشی، این فراگیران خود را با کفایت، خودکارآمد و مستعد درک می‌کنند. وی اشاره کرد که بین میزان استفاده راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، رابطه‌ی قابل ملاحظه و معنی‌دار وجود دارد؛ بنابراین دانشجویانی که خودتنظیمی بالاتری دارند از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردار بوده و انگیزه و علاقه بالاتری برای ادامه تحصیل دارند و دانشجویانی که خودتنظیمی پایین‌تری دارند احتمالاً از سطوح پایین دانش فراشناختی برخوردارند. طبق نظر (Bembenutty, 2008) خودتنظیمی و عامل‌های آن با خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنادار دارند و خودکارآمدی کلید انگیزش است. لذا می‌توان گفت، افرادی که راهبردهای خودتنظیمی را مورد استفاده قرار می‌دهند، خودکارآمدی بهتری دارند و خود را به شکل مثبت ارزیابی می‌کنند و در نتیجه انگیزه‌ی آموختن بالاتری دارند. تنظیم



مؤثرتری برای حل مسایل تحصیلی داشته و با ارزیابی بهتر از عملکرد خود از شکست‌ها و تنبیه‌ها نمی‌هراسند. بنابراین، کم-تر تحت تأثیر رویدادهای استرس‌زای تحصیلی قرار می‌گیرند. لذا با افزایش سطوح هویت تحصیلی شاهد سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان هستیم که منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌گردد. در نتیجه دانش‌آموزانی که هویت تحصیلی موفق و باورهای انگیزشی مناسب دارند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند.

از محدودیت‌های این تحقیق این است که شرکت‌کنندگان در پژوهش فقط از دانش‌آموزان مقطع متوسطه‌ی دوم بوده‌اند، بنابراین در تعمیم نتایج به دانش‌آموزان سایر مقاطع تحصیلی جانب احتیاط رعایت گردد. محدودیت دیگر این پژوهش عدم حضور دانش‌آموزان پسر در فرآیند پژوهش است. از دیگر محدودیت‌ها نمونه‌ی این پژوهش بود که از دانش‌آموزان شهر قم انتخاب شد؛ بنابراین، نتیجه‌ی این پژوهش را نمی‌توان به دانش‌آموزان شهرهای دیگر تعمیم داد. محدودیت دیگر پژوهش حاضر عدم تعمیم‌پذیری رویکرد پی ال اس (PLS) است.

با توجه به تأثیر معنادار هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی و این‌که مبنا و ریشه‌ی شکل‌گیری هویت فرزندان در خانواده شکل می‌گیرد، برگزاری جلسات توجیهی و آموزشی به والدین (مخصوصاً در دوران کودکی و نوجوانی فرزندان) در جهت هدایت فرزندان برای دستیابی به منزلت‌های هویت تحصیلی و در نتیجه افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به این‌که پس از خانواده، مدرسه و محیط آموزشی اصلی‌ترین مکان در رشد و شکل‌گیری هویت مناسب در فرزندان است، وضع سیاست‌های کلی در وزارت آموزش و پرورش و برگزاری جلسات توجیهی و آموزشی برای معلمان، مدیران و مربیان مدارس در جهت هدایت دانش‌آموزان به سمت کسب هویت تحصیلی موفق ضروری به نظر می‌رسد. پیشنهاد می‌شود که راه‌های کسب هویت موفق در محتوای کتب درسی گنجانده شود. با توجه به تأثیر معنادار راهبردهای یادگیری خودتنظیم بر عملکرد تحصیلی پیشنهاد می‌شود از آموزش خودتنظیمی به‌عنوان یک شیوه‌ی عملی، در دسترس و کم‌هزینه جهت

مهارت‌های فراشناختی برای رسیدن به اهداف خود استفاده می‌کنند. فرد دارای هویت دنباله‌رو در پی کسب موفقیت است به همین منظور برای خود هدف تعیین می‌کند و از راهبردهای یادگیری (مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی) برای رسیدن به هدف و موفقیت خود استفاده می‌کند. از طرف دیگر، هر چقدر فرد هویت دیررس و هویت سردرگم داشته باشد از خودتنظیمی پایین‌تری نیز برخوردار است. هدف‌مند بودن یکی از ویژگی‌های افراد خودتنظیم است. زمانی که این دانش‌آموزان برای خود هدف نداشته باشند مطمئناً از راهبردهای یادگیری خودتنظیم مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی نیز استفاده نخواهند کرد و این افراد احتمالاً انگیزه‌ی لازم را نیز ندارند. طبق سؤالات پرسش‌نامه اگر درسی برایشان مشکل باشد آن را رها می‌کنند و ادامه نمی‌دهند یعنی انگیزه و علاقه‌ی لازم را برای پی‌گیری و ادامه‌ی امور تحصیلی خود نداشته و در نتیجه عملکرد تحصیلی پایینی دارند (Zimmerman & Martinez, 1990). ضریب معناداری مسیر میان هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی با نقش میانجی باورهای انگیزشی برابر با (۵/۷۶۹) از ۱/۹۶ بیش‌تر است که این مطلب حاکی از معنی‌داری تأثیر هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی با نقش میانجی باورهای انگیزشی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. از طرفی اثر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی باورهای انگیزشی (۰/۱۵۳) به دست آمده که (p=۰/۰۰۰) کم‌تر از ۰/۰۵ حاکی از معنی‌داری تأثیر غیر مستقیم هویت تحصیلی بر عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی باورهای انگیزشی در سطح اطمینان ۹۵٪ است. پس می‌توان گفت بین هویت تحصیلی و عملکرد تحصیلی به کمک نقش میانجی باورهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد. بنابراین فرضیه‌ی هشتم تحقیق تأیید می‌گردد که مطابق با پژوهش (Hou, 2015) و (Oyserman & Destin, 2010) است. در تبیین نتایج می‌توان گفت با توجه به این‌که دانش‌آموزانی که دارای قابلیت‌های ذهنی بیش‌تر بوده و هم‌چنین از ویژگی‌هایی چون تصور بهتر از خود، خودکارآمدی تحصیلی بیش‌تر و نیز احساس کفایت و شایستگی بالاتر برخوردارند نسبت به سایر دانش‌آموزان به دلیل برتری در خصایص یاد شده هویت تحصیلی بهتر و

Tabriz High Schools. Master Thesis, Urmia University. [Persian].

Akbarzadeh, Nasrin. (2007). *Emotional intelligence (Salvi et al.)*. Tehran: Farabi. [Persian].

Alibakhshi, Seyedeh Zahra & Zare, Hossein. (2010). The effectiveness of self-regulated learning and study skills training on students' academic achievement. *Journal of Applied Psychology*, 4 (3), 69-80. [Persian].

Aregu, B. B. (2013). A study of self-regulated learning strategies as predictors of critical reading. *Academic Journals, Educational Research and Reviews*, 8 (21), 1961-1965.

Bandura, A. (1977). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *New Jersey: Prantice-Hall*.

Bassant, K. C. (1995). Factors associated with types of mathematics anxiety in college students. *Journal of Research in Mathematics Education*, 26, 327- 345.

Bembenutty, H. (2008). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18 (4), 586-616.

Berzonsky, M. D., & Kuk, L. S. (2005). Identity styles, psychological maturation, and academic performance. *Personality and Individual Differences*, 39, 237- 247.

Brunstein J. C, Mayer G. W. (2005). Implicit and self-attributed motives to achieve: Two separate but interacting needs. *J Pers Soc Psychol*, 89 (2):205-22.

Buttler, A. J., & Winn, H. A. (1995). A 2 X 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychotogy*, 80 (3), 501-509.

Buttler, D., & Winne, P. (1995). Feedback and Self-Regulated Learning: A Theoretical Synthesis. *Review of Educational Research*, 65, 245- 281.

Carr, M. Taasobshirazi, G. Stroud, S. Royer, J.M. (2011). Combined fluency and cognitive strategies instruction improves mathematics achievement in early elementary school. *Contemporary Educational Psychology*. 36, 323-333.

Cerezo, R., Fernandez, E., Amieiro, N., Valle, A., Rosario, P., & Nunez, J. C. (2019). Mediating Role

افزایش عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شود و آن را به معلمان و دیگر متصدیان آموزش و پرورش نیز آموزش داد. مسؤولین وزارت آموزش و پرورش در صورت امکان می‌توانند با تحلیل محتوای کتب درسی، راهبردهای شناختی و فراشناختی هر درس را به تفکیک تعیین نمایند و حتی به صورت دستورالعمل و راهنمای تدریس کتب در اختیار معلمین قرار دهند. مسؤولین آموزش و پرورش می‌توانند در زمینه‌ی روش‌های آموزشی راهبردهای خودتنظیمی کارگاه‌های آموزشی برگزار نمایند تا میزان آگاهی معلمان و سایر متصدیان آموزشی کشور افزایش یابد. مسؤولین آموزش نیروی انسانی آموزش و پرورش در دوره‌های ضمن خدمت این راهبردها را به دبیران، آموزش دهند تا دبیران علاوه بر آموزش این راهبردها به دانش‌آموزان، در خلال تدریس و آموزش خود از آن‌ها استفاده کنند. با توجه به تأثیر معنادار باورهای انگیزشی بر عملکرد تحصیلی لازم است معلمان و مربیان مدارس آموزش‌های لازم را در راستای ارتقای مهارت‌های انگیزشی دانش‌آموزان فرا گیرند تا هم عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد و هم معلم از تدریس خود رضایت بیشتری داشته باشد. به معلمان پیشنهاد می‌شود که از راهبردهای بهبود خودکارآمدی شامل الگوسازی، بازخورد اطلاعاتی و بازآموزی اسنادی استفاده کنند. همچنین به معلمان پیشنهاد می‌شود که با ارایه‌ی تکالیف نو، گوناگون، متنوع و جالب علاقه‌ی دانش‌آموزان به انجام تکالیف و ارزش قایل شدن برای آن‌ها را افزایش دهند.

#### منابع

Abedini, Yasmin; Bagherian, Reza & Kadkhodaei, Mahboubeh Al-Sadat. (2010). Investigating the relationship between motivational beliefs and cognitive-metacognitive strategies with academic achievement, testing of competing models. *Journal of Cognitive News*, 12 (3), 34-48. [Persian].

Ahmadi, Paria. (2015). *A Comparative Study of Structural Relationships between Academic Self-Efficacy, Academic Identity, Emotional Intelligence and Academic Performance in Female and Talented First Grade High School Students in*

- academic motivation, test anxiety) and academic performance. *Journal of Educational Psychology Studies*, (21), 105-126. [Persian].
- Gorgijsalem, Tahereh; Marzbeh, Afsaneh & Pourghaz, Abdolvahab. (2016). The predictive role of academic motivation in relation to students' identity styles and metacognitive strategies. *Journal of Educational Psychology Studies*, (23), 83-112. [Persian].
- Hejazi, Goddess; Amani, Habib & Yazdani, Mohammad Javad. (2011). Evaluation of psychometric properties of the questionnaire on the status of academic identity in Iranian students. *Journal of Psychological Methods and Models*, 2 (5), 1-15. [Persian].
- Heller, A.J. & Vike, J. (2000). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation, A meditational analysis. *Journal of personality and social psychology*, 70, 968-980.
- Henseler, J., Ringle, C.M., Sinkovics, R.R. (2009). the use of Partial Least Squares path modeling in international marketing, *Advances in international marketing*, 20, 227-320.
- Hou, A. (2015). A Study on the Relationships among High School Students' Ego Identity, Academic Motivation and Academic Performance. *Unpublished Master Thesis*. NSYSU University.
- Jalali, Jamileh. (2017). *Relationship between self-regulated learning and self-efficacy and academic performance of first-year female high school students in Marvdasht*. Master Thesis, Islamic Azad University, Marvdasht Branch. [Persian].
- Jalili, Zakieh. (2016). *Predicting learning self-regulation based on academic identity and academic excitement in female high school students in Sabzevar*. Master Thesis, Allameh Tabatabaei University. [Persian].
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustin, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education*, 104, 18-33
- Kowan Ning, H & Downing, K. (2010). The reciprocal relationship between motivation and self- of Self-efficacy and Usefulness Between Self-regulated Learning Strategy Knowledge and its Use. *Revista de Psicodidactica* (English ed.) 24(1): 1-8.
- Cho, S. & Ahn, D. (2003). Strategy acquisition and maintenance of gifted and non-gifted young children. *Council for Exceptional Children*, 69 (4), 497- 505.
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177.
- Dinther, M, Dochy, F, Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21,191-195.
- Dweek, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*. 41 (10). 1040-1048.
- Eskandari, Hossein & Shokraei, Zahra. (2004). Survey and comparison of identity databases among female students and boys. *Journal of Women's Socio-Psychological Studies*, 5, 87-110. [Persian].
- Faramarzi, Hamid; Maktabi, Gholam Hossein; Qasemikhah, Somayeh & Farzadi, Fatemeh. (2016). Relationship between motivational orientations and academic self-efficacy with the academic identity of medical students of Ahvaz Jundishapur University. *Jundishapur Education Development Quarterly*, 7 (4), 346. [Persian].
- Gazidari, Ibrahim; Gholam Ali Lavasani, Massoud & Ejeei, Javad. (2015). The Relationship between Academic Identity and Self-Regulated Learning Strategies with Academic Procrastination among Students. *Journal of Psychology*, 19 (4), 34-362. [Persian].
- Ghadmpour, Ezzatullah; Weiss Karami, Hassan Ali & Alaei Kharaim, Roghayeh. (2015). Relationship between motivational beliefs (self-efficacy,

- (42), 153-169. [Persian].
- Roeser, R. W. & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R.P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 91–131). Albany: State University of New York Press.
- Sabzmakan, Leila; Kikausi Arani, Leila; Hosseini, Shiva & Ali Akbarpour, Sara. (2014). Investigating the Relationship between Self-Regulated Learning Strategies and Motivational Beliefs with Academic Performance of Alborz University of Medical Sciences Students in 2016. *Journal of Yazd Center for the Study and Development of Medical Education*, 12 (3), 171-184. [Persian].
- Salehi, AliSaleh. (2014). *The effect of teaching self-regulated learning strategies on intrinsic motivation, mastery goal orientation, academic efficiency and academic performance of first year male high school students in Ahvaz*. Master Thesis, Shahid Chamran University of Ahvaz. [Persian].
- Samadi, Masoumeh. (2010). Relationship between motivational orientation and learning strategies in explaining academic success. *Journal of Education Strategies*, 5 (2), 105-111. [Persian].
- Saraei, AliAsghar; Mohammadpour, Mohammad & Jajarmi, Mahmoud. (2018). The role of motivational beliefs on academic performance mediated by various types of goal orientation in students of Farhangian University. *Bi-Quarterly Journal of Sociology of Education*, 10, 134-146. [Persian].
- Seif, AliAkbar. (2008). *New Educational Psychology*. Tehran: Agah Publications. [Persian].
- Schunk, D. H. (2005). Commentary on self-regulation in school contexts. *Learning and Instruction*, 15 (2), 173-177.
- Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. *Educational Psychologist*, 40, 85-94.
- Schwartz, S. J. (2001). The evolution of Eriksonian and Neo-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *An International Journal of Theory and Research*, 1 (1), 7-58.
- regulation: A longitudinal study on academic performance. *Learning and Individual Differences*, 20, 582-586.
- Meens, E. E. M., Bakx, A. W. E. A., Klimstra, T. A., & Denissen, J. J. A. (2018). The association of identity and motivation with students' academic achievement in higher education. *Learning and Individual Differences*, 64, 54–70.
- Miltiadou, M., & Savenye, W. S. (2003). Applying social cognitive constructs of motivation enhance student success in online distance education. *World Conference on Educational Multimedia*, 1, 64-942.
- Mohsenin, Shahriyar & Esfandiani, Mohammad Rahim. (2014). *Structural equations based on the partial least squares approach using Smart-PLS software*. Tehran: Mehraban Book Publishing Institute. [Persian].
- Mousavinejad, AbdulMohammad. (1997). *Investigating the relationship between motivational beliefs and self-regulated learning strategies with the academic achievement of third year middle school students*. Master Thesis, University of Tehran. [Persian].
- Oyserman, D. & Destin, M. (2010). Identity-Based Motivation: Implications for Intervention. *The Counseling Psychologist*, 38, 7, 1001-1043.
- Pintrich, P. R & Degroot, E. V. (1990). Motivational & self regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational*, 82, 33-40.
- Rahimi, Mehdi and Farhadi, Saeed. (2017). The mediating role of academic motivation in the relationship between academic identity and dimensions of emotional well-being. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 9 (2), 20-36. [Persian].
- Rezaei, Akbar & Seif, AliAkbar. (2005). The role of motivational beliefs, learning strategies and gender in academic performance. *Quarterly Journal of Education*, 21 (4), 43-85. [Persian].
- Rezaei, Ali Mohammad; Jahan, Faezeh & Rahimi, Masoumeh. (2016). Academic performance: the role of achievement goals and achievement motivation. *Journal of Educational Psychology*, 12

- J. (2020). Gendered pathways from academic performance, motivational beliefs, and school burnout to adolescents' educational and occupational aspirations. *Learning and Instruction*, 66, 101-108.
- Wigfield, A. & Eccles, J. S. (2000). *The development of achievement motivation*. San Diego: Academic Press.
- Wolters, C. A., Pintrich, P. R., Karabenick, S. A. (2012). Assessing academic Self-Regulated Learning Papers Papered for the Conference on indicators of positive development: Definitions, measures, and prospective validity.
- Yousefi, Farzaneh; Zainuddin Meymand, Zahra; Razavi Nemat Elahi, Vida & Soltani, Amanullah. (2017). The role of academic identity base and goal orientation in predicting metacognitive strategies of self-regulated learning. *Journal of Educational Research*, 113 (53), 131-162. [Persian].
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons. M. (1990). Student Differences in Self-Regulated Learning: Relating Strategy, Sex and Giftedness to Self-Efficacy and Strategy Use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51-59.
- Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2008). Motivation and self – regulated learning: theory, research, and application. *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Shirazi Tehrani, Alireza; Ghazanfari, Firoozeh & Javadani, Maryam. (2015). Relationship between goal orientation, self-regulated learning and students' academic performance. *Pooyesh Quarterly in Educational Sciences and Counseling*, 1 (1), 34-43. [Persian].
- Smit, k., Brabander, C. J., Boekaerts, M., & Martens, R. L. (2017). *International Journal of Educational Research*, 82: 124-134.
- Stipek, D. J. (1988). Motivation to learn: From theory to practice. *Englewood Cliff, N. J.: Prentice-Hall*.
- Svoboda, R. C., Rozek, C. S., Hyde, J. S., Harackiewicz, J. M. & Destin, M. (2016). Understanding the Relationship between Parental Education and STEM Course Taking Through Identity-Based and Expectancy-Value Theories of Motivation. *AERA Open*, 2, 3, 1-13.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2006). Sources of academic-efficacy beliefs and self-regulatory of entering middle school students. *Contemporary Educational Psychology*, 31, 2-6.
- Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M. S. & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (2), 627-652.
- Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18, 94-105.
- Widlund, A., Tuominen, H., Tapola, A., & Korhonen,