

نقش هویت و انگیزش مبتنی بر هدف در پیش بینی اهتمام ذهنی برای یادگیری در دانش آموزان

راضیه خسروجردی^۱، الهه حجازی^۲، نیکچهره محسنی^۳

^۱ دانش‌آموخته دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران

^۲ دانشیار روانشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

^۳ استاد روانشناسی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

نشانی نویسنده مسئول: سبزواری، دانشگاه علوم پزشکی، ساختمان شماره ۱، معاونت دانشجویی و فرهنگی، راضیه خسروجردی

E-mail: Khosrojerdir@yahoo.com

وصول: ۹۲/۵/۱۷، اصلاح: ۹۲/۷/۲۹، پذیرش: ۹۲/۹/۱۴

چکیده

زمینه و هدف: یادگیری از جمله توانایی‌های بسیار مهم سیستم عصبی محسوب می‌شود که بدون آن زندگی فرد مختل می‌شود در واقع فرآیند یادگیری به ارگانیکس کمک می‌کند تا خود را با محیط در حال تغییر سازگار کند. بنابراین فهم مکانیسم‌های دخیل در یادگیری و عوامل اثر گذار بر آن از مسایلی است که ذهن بسیاری از روانشناسان و متخصصین علوم اعصاب را به خود مشغول داشته است. هویت، توان اثرگذاری بر بسیاری از عملکردهای فرد را دارد در حالی که نقش آن در یادگیری کمتر مورد بررسی قرار گرفته است، از آن جا که انگیزش یکی از مهم ترین عوامل اثر گذار بر یادگیری است می‌تواند تحول هویت را با یادگیری مرتبط سازد.

مواد و روش‌ها: پژوهش حاضر از نوع طرح‌های غیر آزمایشی و به طور دقیق تر طرح همبستگی است که با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر رابطه متغیرها را مورد بررسی قرار داده است. تحلیل مسیر در واقع گسترش روش‌های رگرسیون و در حقیقت کاربرد رگرسیون چند متغیری در ارتباط با تدوین مدل‌های علی است. نمونه پژوهش تعداد ۱۰۷۲ نفر از دانش آموزان دختر پایه ی دوم دبیرستان شاغل به تحصیل در دبیرستان‌های شهرهای سبزواری و نیشابور هستند که با استفاده از نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. به منظور ارزیابی متغیرهای پژوهش از مقیاس‌های سبک هویت برزنسکی (ISI-3) و اهداف پیشرفت میگلی و همکاران (PALS) و راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) استفاده شد. روایی و اعتبار مقیاس‌ها به وسیله تحلیل عاملی تاییدی و اعتبار مرکب بررسی شد. داده‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها: سبک‌های هویت بر اهتمام ذهنی هم اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم دارد، هر دو اثر در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. اثر غیر مستقیم آن از طریق نقش واسطه‌گری انگیزش اعمال می‌شود. مدل برازش شده توانسته است ۳۶٪ اهتمام ذهنی را پیش بینی کند.

نتیجه‌گیری: برای بهبود یادگیری می‌توان اهتمام ذهنی (کوشش‌های ذهنی) را به واسطه متغیرهای شناختی و انگیزشی هدفمند کرد.

واژه‌های کلیدی: سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، اهداف تبحری، اهداف رویکرد- عملکرد، اهداف اجتناب- عملکرد، اهتمام ذهنی، تحلیل مسیر.

مقدمه

یادگیری یکی از مهم‌ترین متغیرهای نظام آموزشی است که نه تنها در مسائل مربوط به تعلیم و تربیت بلکه در زندگی روزمره نیز کاربرد فراوان دارد. در یک نگاه جامع تر، از نظر تحولی دارای کارکرد سازگاری و بقا می باشد.

از نیمه دوم قرن بیستم به بعد که نقش عوامل شناختی در رفتار انسان به ویژه یادگیری آشکارتر گردید این عقیده نیز قوت گرفت که یادگیری انسان امر ثابتی نیست. به عبارت دیگر قبلاً تصور می شد که عواملی مانند هوش و استعداد که ذاتی هستند، لازمه هر نوع یادگیری می باشند. ولی امروزه مشخص شده، علاوه بر هوش و استعداد، عوامل دیگری هم وجود دارند که در یادگیری بسیار مهم و تأثیر گذارند، در حالی که قابل اکتساب نیز هستند. یکی از این عوامل، اهتمام و کوشش ذهنی هنگام یادگیری است. اهتمام ذهنی، در گیر کردن فرآیندهای ذهنی در پردازش اطلاعات و تکالیف درسی یا به عبارت ساده تر کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی و خود تنظیمی در حین یادگیری می باشد. راهبردهای شناختی و فراشناختی بر حسب میزان کارایی شامل راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازماندهی، برنامه ریزی، نظارت، کنترل و نظم دهی است. (۱)

هنگامی که دانش آموزان و دانشجویان از راهبردهای شناختی و فراشناختی در سطوح مختلف استفاده می کنند، از نظر ذهنی فعال هستند لذا پردازش اطلاعات به خوبی صورت گرفته و یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی را به همراه خواهد داشت. امروز هدف اصلی نظام تعلیم و تربیت در هر مقطعی درگیر کردن دانش آموزان و دانشجویان در تکالیف درسی و مسایل آموزشی است زیرا فقدان توجه و تعهد به تحصیل و افت تحصیلی در بین دانش آموزان نوجوان پیامدهای بسیار جدی و خطرناکی مثل آسیب های روانی (اضطراب و

افسردگی) و آسیب های اجتماعی (فرار از مدرسه، درگیر شدن در رفتارهای پر خطر و سازش نیافته مثل روی آوردن به مواد مخدر، سیگار، الکل و مشارکت در فعالیت های بزهکارانه) را به دنبال دارد.

در این جا سوالی که پیش می آید این است که چگونه می توان دانش آموزان و دانشجویان را درگیر تکالیف تحصیلی کرد تا حداکثر سرمایه های شناختی خود را به کار گیرند؟

نقش انگیزش در عوامل شناختی و ذهنی و نهایتاً یادگیری هیچ گاه پوشیده نبوده است؛ لذا یکی از راه هایی که دانش آموزان را از نظر ذهنی فعال می کند، وجود انگیزه است. نتایج تحقیقات نیز نشان داده اند که دانش آموزان برای خوب انجام دادن تکالیف درسی و عملکرد مناسب در مدرسه نیاز به مهارت های شناختی و انگیزشی دارند. (۲)

نظریه ها و الگوهای شناختی - اجتماعی از انگیزش، تعدادی سازه های مهم انگیزشی را مطرح کرده اند که انگیزش و یادگیری و در نتیجه موفقیت تحصیلی را تسهیل می کند. اهداف پیشرفت، یکی از این سازه ها است که به اعتقاد این نظریه ها، می توان آن را به عنوان یکی از توانمند ساز های تحصیلی مورد توجه قرار داد که هدف از درگیری در تکلیف را در محیط های آموزشی نشان می دهد (۳). اگرچه دسته بندی های متعددی از اهداف پیشرفت صورت گرفته ولی تمام آن ها اشاره به اهداف تبحری و عملکردی دارند. یادگیرندگان دارای اهداف تبحری به دنبال ایجاد مهارت ها و دانش جدید، درک و فهم مطالب و رسیدن به تبحر بر اساس معیارهای شخصی خود برای یادگیری هستند (۴). و هدف آن ها از تحصیل کسب فهم، بینش و یادگیری واقعی است در حالی که یادگیرندگان دارای اهداف عملکردی بر توانایی و احساس خود- ارزشی تاکید دارند و سعی دارند در رقابت با دیگران و بهتر عمل کردن نسبت به آنها توانایی خود را به اثبات برسانند (۱) برخی از محققان با تقسیم

اهداف عملکردی به دو بعد اهداف رویکرد- عملکرد- اجتناب- عملکرد نظریه اهداف دوئیک را گسترش داده اند. دانش آموزانی که اهداف رویکرد- عملکرد را انتخاب می کنند بر عملکردشان در مقایسه با دیگران توجه دارند و آنهایی که اهداف اجتناب- عملکرد را انتخاب می کنند درصددبا هوش جلوه دادن خود در جهت اجتناب از تنبیه هستند.

در منابع مربوط به اهداف پیشرفت، پیش فرض کلی این است که اهداف تبحری منجر به پیامدهای انگیزشی و تحصیلی سازش یافته می گردد و اهداف عملکردی منجر به پیامدهای سازش نایافته می شود (۵). منطق زیربنایی این اعتقاد این است وقتی هدف دانش آموزان، تلاش برای یادگیری، درک مطالب و اصلاح عملکردشان باشند این نوع هدف به آنها کمک می کند تا هنگام شکست کارآمدی خود را حفظ کرده و دچار عواطف منفی مثل اضطراب نشوند و افکار منفی ذهن آنها را مشغول نکند و همیشه ظرفیت های ذهنی آن ها آزاد باشد. درمقابل زمانی که دانش آموزان سعی دارند توانایی خود را به دیگران اثبات کنند و نمرات بهتری نسبت به دیگران داشته باشند، نه تنها دچار عواطف منفی مثل اضطراب می شوند بلکه همیشه نگران چگونگی عملکرد دیگران می باشند و این موضوع ظرفیت های ذهنی آن ها را کاهش می دهد. بنابراین یکی از فرضیه های مربوط به نظریه اهداف پیشرفت که مکرر بررسی شده ناظر بر ارتباط میان اهداف پیشرفت دانش آموزان و اهتمام ذهنی آن هاست. بیشتر مطالعات در این حوزه حاکی از این بوده است که دانش آموزان دارای اهداف تبحری مکرراً از راهبردهای سازگارانه استفاده کنند (۱). ولی رابطه اهداف عملکردی با راهبردهای یادگیری و اهتمام ذهنی مبهم است یعنی از رابطه منفی تا عدم رابطه و گاهی تا رابطه مثبت تغییر می کند (۶). بنابراین پژوهش های بیشتر شاید بتواند این ابهام را از بین ببرد.

انگیزش یکی از عوامل اثر گذار بر کوشش های

فعال ذهنی است، بنابراین شناخت عوامل زیر بنایی انگیزش می تواند باعث ارتقاء اهتمام ذهنی و یادگیری شود. با توجه به این که بسیاری از متخصصان تأکید دارند که هویت و انگیزش در ارتباط با هم هستند (۷) بعضی از نظریه پردازان نیز خاطر نشان می کنند که هویت منبع انگیزه است (۸)، بنابراین می توان هویت را به عنوان یک عامل زیر بنای انگیزش در نظر گرفت.

از نظر اریکسون، هویت به عنوان هماهنگی ادراک فرد از خود با ادراکی که دیگران از او دارند، تعریف می شود. از نظر او داشتن یک احساس منسجم و محکم از خود، پیش نیاز رشد بهینه شخصی در طول زندگی است و عدم تشکیل چنین حسی می تواند زمینه ساز آسیب های روانی و اجتماعی باشد.

برای بررسی هویت در این پژوهش از سازه سبک های هویت بر اساس نظریه شناختی - اجتماعی برزونسکی استفاده شد. بر اساس مدل برزونسکی هویت به عنوان یک نظریه مربوط به خود تعریف می شود، که افراد در نتیجه برخورد با شرایط مختلف زندگی این نظریه را شکل می دهند (۹). افراد به شیوه های مختلف در مورد خود نظریه پردازی می کنند که برزونسکی ۳ شیوه یا ۳ سبک را تشخیص داده است: سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری و سبک هویت مغشوش - اجتنابی. افرادی که دارای سبک هویت اطلاعاتی هستند، اطلاعات مربوط به خود را فعالانه جستجو و ارزیابی می کنند و برای پذیرش هر چیز به کنکاش و بررسی می پردازند. این سبک با سلامت روانی، روش های مقابله مساله مدار و خودمختاری تحصیلی و نیاز بالا به شناخت رابطه دارد. نوجوانانی که از سبک هویت هنجاری استفاده می کنند، در موضوعات مربوط به هویت و تصمیم گیری ها به انتظارات و دستورهای افراد مهم زندگی خود مثل والدین و معلمان تکیه می کنند و افراد دارای سبک هویت مغشوش - اجتنابی تا جایی که ممکن است از مواجهه با مسائل و تعارضات مربوط به هویت دوری می کنند و

رفتارشان بر اساس عوامل موقعیتی و لذت طلبی تعیین می شود.

کاپلان و فلام خاطر نشان می کنند که سبک های هویت و اهداف پیشرفت از نظر فرآیندهای زیربنایی و تأکیدهای نظری دارای اشتراک هستند (۷) و بعضی از پژوهش ها نیز این ارتباط ها را تایید می کنند (۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳).

بنابراین هدف اصلی پژوهش این است که نقش سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویت هنجاری را در پیش بینی اهتمام ذهنی برای یادگیری بررسی کند و در این اثنا، انگیزش احتمالاً می تواند نقش یک متغیر واسطه را ایفا کند یعنی انگیزش می تواند هویت را به کوشش های ذهنی مرتبط سازد؛ لذا با توجه به پیشینه ی پژوهش یک مدل مفهومی طراحی می شود تا با استفاده از روش های آماری پیشرفته یعنی روش تحلیل مسیر بررسی شود. در این مدل سبک های هویت (اطلاعاتی و هنجاری) متغیر پیش بین یا مستقل، سازه انگیزشی اهداف پیشرفت (اهداف تبحری، اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد) متغیر واسطه و اهتمام ذهنی متغیر ملاک یا وابسته می باشد.

مواد و روش ها

این پژوهش از نوع طرح های غیرآزمایشی یا به طور دقیق تر طرح همبستگی است که با استفاده از تحلیل مسیر به بررسی روابط علی بین متغیرها می پردازد. تحلیل مسیر در واقع گسترش روش های رگرسیون و در حقیقت کاربرد رگرسیون چند متغیری در ارتباط با تدوین مدل های علی است. این روش به پژوهشگر امکان می دهد مجموعه ای از معادلات رگرسیون را هم زمان بررسی کند (۱۴).

فرضیه مورد بررسی در این روش، یک ساختار علی خاص بین مجموعه ای از سازه های غیرقابل مشاهده است. این سازه ها از طریق مجموعه ای از متغیرهای نشانگر (قابل مشاهده) اندازه گیری می شوند (۱۴).

جامعه آماری این پژوهش شامل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان (رشته های علوم تجربی و ریاضی فیزیک) است که در سال تحصیلی (۹۰-۸۹) در مدارس دولتی شهرهای سبزوار و نیشابور مشغول به تحصیل بودند. در این پژوهش دانش آموزان سال دوم دبیرستان انتخاب شدند. حجم نمونه براساس روش متداول N:q برای مطالعات مبتنی بر مدل یابی معادلات ساختاری تعیین شد. N معرف تعداد مشاهده ها و q ساختاری تعیین شد. N معرف تعداد پارامترهایی است که می بایست در مدل برآورد شود. این نسبت، در اکثر مطالعات ۱۵ تا ۲۰ به یک تعیین شده است. بر این اساس، با احتساب تعداد پارامترها در کامل ترین مدل و مخدوش بودن بعضی از پاسخ نامه ها، حجم نمونه به ۱۰۷۲ نفر رسید.

گروه نمونه، از طریق روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند (۱۵). حجم بزرگ نمونه کمک می کند تا گروه نمونه تا حد ممکن معرف جامعه و از لحاظ تعداد، با عملیات اعتباریابی و رواسازی مقیاس ها به ویژه روش تحلیل عاملی (که روش اصلی رواسازی در این پژوهش است) متناسب باشد. برای جمع آوری داده ها از سه پرسش نامه استفاده شد.

۱- مقیاس تجدیدنظر شده سبک های هویت (ISI-3) (۱۶) این مقیاس اولین بار در سال ۱۹۸۹ توسط برزونسکی طراحی شد و چند بار تجدید نظر شد. این مقیاس شامل ۴۰ گویه است که ۱۱ گویه سبک هویت اطلاعاتی، ۹ گویه سبک هویت هنجاری، ۱۰ گویه سبک هویت مغشوش اجتنابی و ۱۰ گویه تعهد هویت را می سنجد. پاسخ ها براساس مقیاس لیکرت پنج درجه ای تنظیم شده است. روایی و اعتبار توسط پژوهش های مختلف بررسی شده است. (۱۶، ۱۷، ۱۸) در پژوهش حاضر جهت بررسی "اعتبار" (پایایی) از روش اعتبار مرکب استفاده شد که این روش علاوه بر بررسی دقیق مفروضه های لازم در سایر روش ها، مفروضه های کم تری دارد و به برآوردهای

نارویی از اعتبار منجر می شود (۱۹).

به منظور رواسازی مقیاس های هویت از «تحلیل عاملی تأییدی» استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی (RMR=0/01, AGFI=0/96, GFI=0/97, CFI=0/94) نشان می دهد که تمام شاخص ها در سطح قابل قبولی هستند.

۲) مقیاس اهداف پیشرفت (۲۰) این مقیاس دارای ۱۴ گویه و سه خرده مقیاس می باشد که کلیه سئوالات آن بر روی یک طیف لیکرت پنج درجه ای نمره گذاری شد. ۵ گویه مربوط به اهداف تبحری، ۴ گویه مربوط به اهداف رویکرد - عملکرد و ۵ گویه مربوط به اهداف اجتناب - عملکرد است. این مقیاس از مقیاس میگلی و همکاران (۱۹۹۸) گرفته شده است. پایایی و روایی این مقیاس توسط پژوهش های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (۲۱، ۲۲). در پژوهش حاضر نیز جهت بررسی اعتبار مقیاس از اعتبار مرکب استفاده شد و یافته ها (اهداف تبحری=0/78، اهداف رویکرد-عملکرد=0/80) نشان می دهد مقیاس از اعتبار خوبی برخوردار است و برای بررسی روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شدند نتایج تحلیل عاملی (RMR=0/14, AGFI=0/99, GFI=0/99, CFI=0/99) نشان می دهد که تمام شاخص ها در سطح قابل قبولی هستند.

۳) پرسش نامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) (۱) کلیه سوال ها بر روی یک طیف لیکرت ۵ درجه ای نمره گذاری شده اند. ۱۴ گویه مربوط به اهتمام ذهنی از این پرسش نامه استخراج شده اند. پایایی و روایی این مقیاس نیز توسط پژوهش های مختلف مورد تأیید قرار گرفته است (۲۳-۱). در پژوهش حاضر جهت بررسی اعتبار این پرسش نامه از روش اعتبار مرکب (0/77) و جهت بررسی روایی از تحلیل عاملی تأییدی (RMR=0/09, AGFI=0/97, GFI=0/98, CFI=0/97) استفاده شد.

پژوهشگر بعد از حضور در مدارس پرسش نامه

ها را اجرا و بعد از نمره گذاری و ورود داده ها، تحلیل داده ها انجام پذیرفت. برای آزمون برازندگی مدل از تحلیل مسیر استفاده و شاخص های برازندگی محاسبه گردید. تحلیل ها نیز با استفاده از نرم افزار لیزرل ۸/۷ انجام شد.

یافته ها

نمونه مورد پژوهش ۱۰۷۲ نفر دانش آموز دختر بودند که میانگین سنی آنها ۱۶ سال بود. بیشترین میانگین نمره مربوط به اهداف تبحری (۴/۲۹) و بیشترین انحراف معیار مربوط به اهداف رویکردی عملکردی (۰/۷۷) است. پژوهش حاضر برای تحلیل داده ها از تحلیل مسیر بهره گرفته است. اساس تحلیل داده ها در برنامه لیزرل بر مبنای ماتریس کوواریانس یا ماتریس همبستگی بین متغیرهای نهفته و آشکار می باشد. ماتریس همبستگی نشان می دهد که بیشترین مقدار ضریب همبستگی مربوط به اهتمام ذهنی و اهداف تبحری (۰/۸۴) است که در سطح ۰/۰۱ معنادار است. (ماتریس همبستگی به علت افزایش تعداد جدول ها، ارائه نشده است).

بر اساس جدول ۱ کلیه اثرهای مستقیم متغیر نهفته برون زا بر متغیرهای درون زا مثبت است. و بیشترین اثر مربوط به سبک هویت اطلاعاتی بر اهداف تبحری (۰/۴۷) می باشد که در سطح ۰/۰۱ معنا دار است. هم چنین از میان اثرهای مستقیم متغیرهای نهفته درون زا بر درون زا، اهداف تبحری بر اهتمام ذهنی (۰/۴۱) تأثیر مستقیم و قوی دارد. همان طور که در جدول

جدول ۱-۱: شاخص های توصیفی مربوط به گروه نمونه

| متغیرها | میانگین | انحراف معیار |
|-----------------------|---------|--------------|
| سبک هویت اطلاعاتی | ۳/۸۵ | ۰/۴۷ |
| سبک هویت هنجاری | ۳/۷۱ | ۰/۶۹ |
| اهداف تبحری | ۴/۲۹ | ۰/۵۸ |
| اهداف رویکرد - عملکرد | ۳/۸۵ | ۰/۷۷ |
| اهداف اجتناب - عملکرد | ۳/۴۲ | ۰/۶۹ |
| اهتمام ذهنی | ۳/۹۶ | ۰/۶۳ |

جدول ۱: مسیرهای آزمون شده در الگوی تابع ساختاری

| مسیرهای آزمون شده | ضریب اثر مستقیم استاندارد | ضریب اثر غیر مستقیم استاندارد | ضریب اثر کل استاندارد |
|-----------------------------------|---------------------------|-------------------------------|-----------------------|
| بر اهتمام ذهنی از: | | | |
| اهداف تبحری | ۰/۴۱** | ۰/۱۹** | ۰/۴۱** |
| اهداف رویکرد - عملکردی | ۰/۱۳ | ۰/۰۵** | ۰/۱۳* |
| اهداف اجتناب - عملکرد | ۰/۱۰** | - | ۰/۱۰** |
| سبک هویت اطلاعاتی | ۰/۲۲ | - | ۰/۴۱** |
| سبک هویت هنجاری | - | - | ۰/۰۵** |
| بر اهداف تبحری از: | | | |
| سبک هویت اطلاعاتی | ۰/۴۷** | - | ۰/۴۷** |
| بر اهداف رویکرد-عملکرد از: | | | |
| سبک هویت هنجاری | ۰/۲۵* | - | ۰/۲۵* |
| بر اهداف اجتناب عملکرد از: | | | |
| سبک هویت هنجاری | ۰/۲۰** | - | ۰/۲۰** |

جدول ۲: مشخصه های تکویی برازش مدل ساختاری

| مشخصه | برآورد |
|--|--------|
| خی دو X^2 | ۱۰/۶۱ |
| درجه آزادی df | ۳ |
| شاخص تکویی برازش GFI | ۰/۹۹ |
| شاخص تعدیل شده تکویی برازش AGFI | ۰/۹۶ |
| شاخص ریشه میانگین مجذور باقی مانده RMR | ۰/۰۶۵ |

۱ مشاهده می شود سبک هویت اطلاعاتی بر اهتمام ذهنی هم اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم دارد که اثر غیر مستقیم از طریق اهداف تبحری صورت می گیرد.

بیشترین واریانس تبیین شده توسط مدل مربوط به متغیر اهتمام ذهنی (۳۶٪) است و بعد از آن اهداف تبحری (۲۲٪) قرار دارد.

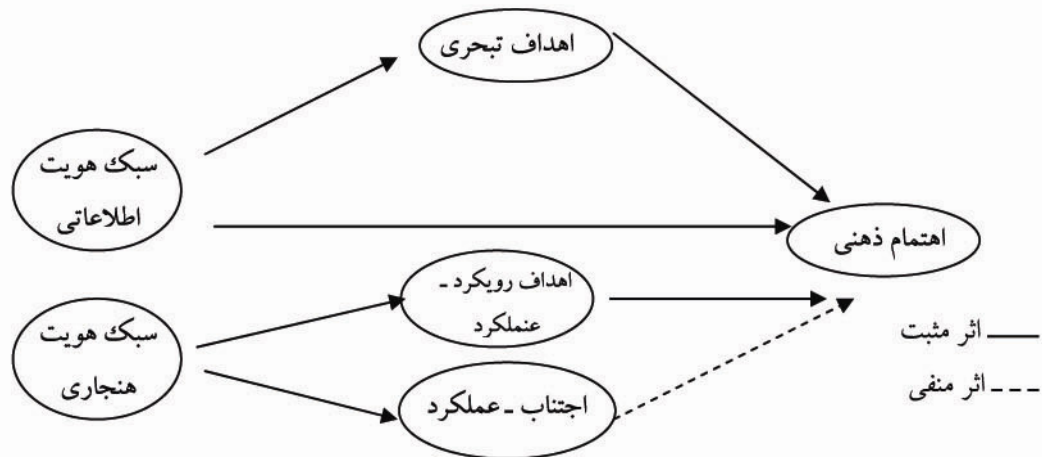
تحلیل داده ها نشان داد که داده های تحقیق با مدل ساختاری طراحی شده برازش خوبی دارند.

نمودار ۲ مدل برازش شده با داده های این تحقیق را نشان می دهد.

بحث

نتایج تحلیل داده ها با استفاده از تحلیل مسیر نشان داد که سبک هویت اطلاعاتی بر اهتمام ذهنی (کوشش های ذهنی برای یادگیری)، نه تنها اثر مستقیم بلکه اثر غیر مستقیم دارد که هردو اثر معنا دار و مثبت هستند. اثر غیر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر اهتمام

ذهنی از طریق اهداف تبحری (انگیزش) صورت می گیرد. اهداف تبحری نقش واسطه را بین اهتمام ذهنی و سبک هویت اطلاعاتی ایفا می کند به این ترتیب که سبک هویت اطلاعاتی بر اهداف تبحری اثر مستقیم و مثبت دارد. که این یافته با نظرات کاپلان و فلام و نتایج پژوهش های انجام شده به وسیله خسروجردی، حجازی، محسنی و خسروجردی؛ ذاکری و کهولت و بابایی هم خوان است. (۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳). از طرفی اهداف تبحری (انگیزش) اثر مستقیم و مثبت و قوی بر اهتمام ذهنی دارد و با توجه به این که سازه اهتمام ذهنی شامل، راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و راهبردهای خوتنظیمی است این یافته با نتایج تحقیقات میس، بلومن فلدوهویل؛ میلر و همکاران، ولترز و همکاران؛ پیتریچ؛ حجازی، رستگار و جهرمی؛ حجازی و همکاران؛ حجازی؛ نقش و سنگری؛ محسن پور، حجازی و کیامنش؛ خسروجردی، حجازی و محسنی و خسروجردی هم خوانی دارد. (۳۰، ۲۹، ۲۸، ۲۷، ۲۶، ۲۵، ۲۴، ۱۱، ۱۰).



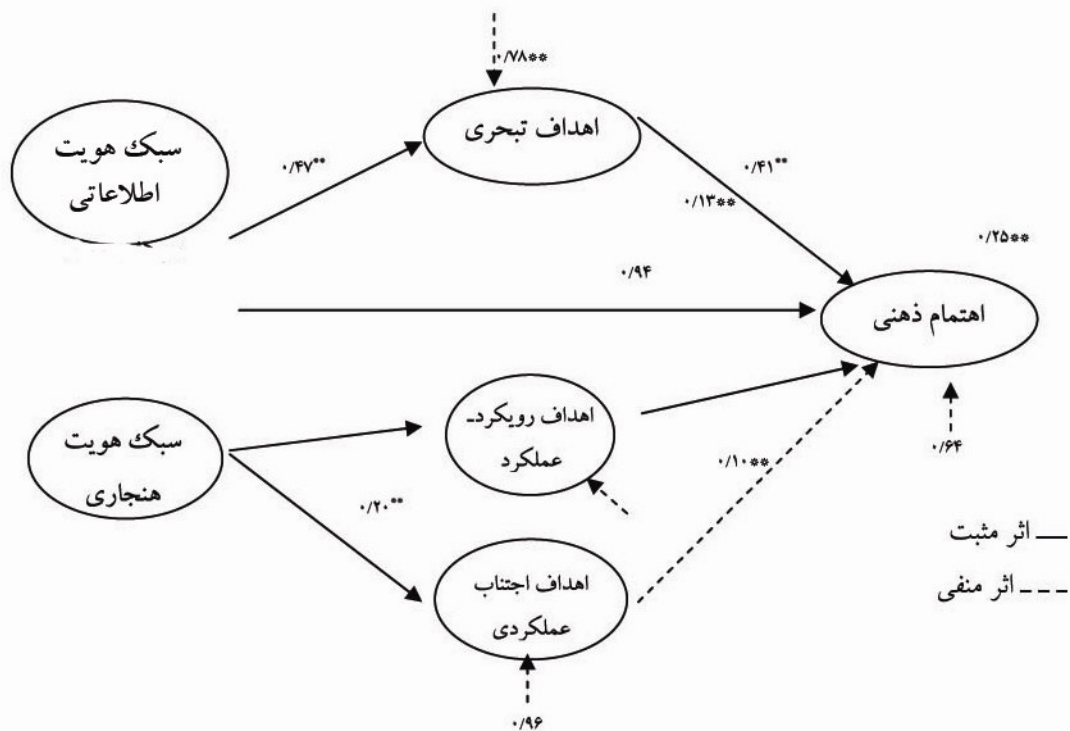
نمودار ۱: مدل مفهومی اهتمام ذهنی بر اساس متغیرهای سبک های هویت و اهداف پیشرفت

از نتایج دیگر پژوهش این است که سبک هویت اطلاعاتی بر اهتمام ذهنی اثر مستقیم و مثبت دارد که این یافته با مدل مفهومی ارائه شده و پژوهش های انجام شده هم خوان است. به عنوان مثال دوریز و سوئنز و هم چنین برزونسکی و سالیوان عنوان می کنند که سبک هویت اطلاعاتی با نیاز بالا به شناخت و پیچیدگی شناختی و سلامت روان رابطه دارد (۳۲، ۳۱).

ضریب اثر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر اهتمام ذهنی ۰/۲۲ است یعنی خیلی کمتر از هنگامی که اهداف تبحری (۰/۴۱) نقش واسطه را ایفا می کنند پس جستجوگری اطلاعات وقتی تاثیر بیشتری بر اهتمام ذهنی دارد که از طریق اهداف سازمان دهی شود.

ادامه تحلیل مدل نشان می دهد که سبک هویت هنجاری نیز بر اهتمام ذهنی اثر دارد که این اثر از طریق نقش واسطه اهداف رویکرد عملکرد و اهداف اجتناب- عملکرد صورت می گیرد. ولی هنگامی که سیستم انگیزشی از طریق اهداف رویکرد- عملکرد (درگیر شدن در تکلیف پیشرفت با هدف افزایش ارزش خود از طریق نشان دادن توانایی) فعال می شود کوشش ذهنی و درگیری شناختی خیلی کم تر از وقتی خواهد بود که سیستم انگیزشی از طریق اهداف تبحری (درگیر شدن در تکلیف پیشرفت با هدف یادگیری و جستجوگری اطلاعات) فعال شود. ضریب اثر مستقیم اهداف تبحری

دانش آموزان دارای سبک هویت اطلاعاتی، همواره در انجام هر تکلیف و مسئولیتی به جستجو و کاوشگری می پردازند، موقعیت های چالش برانگیز را جستجو می کنند، منابع اطلاعاتی را مورد استفاده قرار می دهند و از اطلاعاتی که به دست می آورند در شکل دهی نظریه خود و اصلاح معیارهای آن استفاده می کنند، معیارهای نظریه خود کارکرد انگیزشی دارند و می توانند بر انتخاب اهداف تاثیر داشته باشند، لذا دانش آموزان، اطلاعاتی در گزینش اهداف تحصیلی، جهت گیری هایی را انتخاب می کنند که تمرکز اصلی آن ها تحول خود، رشد مهارت ها و افزایش دانش و معلومات می باشد، و این اهداف، انگیزه لازم برای چالش با تکالیف را ایجاد می کنند و از طرفی چون تکلیف برای آن ها عاملی در رشد و تحول محسوب می شود، ارزش خاصی می یابد و نه تنها برای تسلط بر آن حداکثر توان ذهنی و شناختی خود را به کار می گیرند بلکه از هیچ تلاشی برای انجام آنها فروگذار نمی کنند. بنابراین نوع هدفی که دانش آموزان برای خود انتخاب می کنند در آن ها انگیزه ایجاد می کند و این نوع انگیزش مبتنی بر هدف، سیستم عصبی را فعال می کند و کوشش های ذهنی را در جهت پردازش اطلاعات هدایت می کند و تاثیر عمیقی بر نحوه فعالیت های شناختی گذاشته و در نهایت موفقیت و سلامت روان آن ها را تامین می کند.



نمودار ۲: مدل برازش شده اهتمام ذهنی بر اساس متغیرهای سبک های هویت و اهداف پیشرفت

بیشتری دارد به ویژه که ولترز عنوان می کند روابط میان اهداف عملکردی و اهتمام ذهنی بین دانش آموزان دبیرستانی و دانشجویان مبهم است. بررسی پیشینه تحقیق نیز نشان می دهد که این رابطه به ویژگی های دانش آموزان، شرایط سنی و نوع راهبردهای ذهنی مورد استفاده بستگی دارد. مثلاً بررسی های گسترده میگلی و همکاران تاکید به این مهم دارد که رابطه اهداف عملکردی با بازده های یادگیری به ماهیت این بازده ها، ویژگی های افراد و شرایط محیط یادگیری بستگی دارد (۲۱). شواهدی وجود دارد که اهداف عملکردی برای پسران در مقایسه با دختران، برای دانشجویان در مقایسه با دانش آموزان و در محیط های رقابتی تر تسهیل کننده تر است.

جمع بندی کلی از نتایج تحقیق نشان می دهد که اهداف تبحری می تواند کسب هویت اطلاعاتی را به سمت کوشش های هدفمند ذهنی هدایت کند تا فراگیری دانش و مهارت آموزی با علاقه و سرعت بیشتری انجام شود و در واقع زمینه را برای یادگیری مادام العمر فراهم کند زیرا در عصر حاضر اکتساب دانش در یک دوره کوتاه مدت، جهت آماده کردن نوجوان برای زندگی در جامعه کنونی

به اهتمام ذهنی 0.41 است که در سطح 0.1 معنا دار است در حالی که ضریب اثر مستقیم اهداف رویکرد، عملکرد به اهتمام ذهنی 0.13 می باشد، وضعیت در مورد اهداف اجتناب عملکرد (اجتناب از درگیر شدن در تکلیف برای این که توانایی پایین شخص مخفی بماند) از این هم پایین تر است یعنی ضریب اثر 0.10 می باشد. این یافته که سبک هویت هنجاری بر اهداف رویکرد عملکرد اثر مستقیم و مثبت دارد با نظرات کاپلان و فلام و نتایج پژوهش های خسروجردی؛ خسروجردی، حجازی و محسنی، بابایی و ذاکری و کهولت هماهنگ است (۱۳، ۱۲، ۱۱، ۱۰).

از طرفی اهداف رویکرد- عملکرد نیز بر اهتمام ذهنی اثر مثبت و معنا دار دارد که با نتایج پژوهش های حجازی و عابدینی؛ حجازی و همکاران و میس، بلومفلد و هوپل هماهنگ است (۳۳، ۲۸، ۲۴) ولی با نتایج بعضی پژوهش ها مثل پژوهش خسروجردی؛ حجازی، رستگار و جهرمی؛ ایوت و مک گریگور هماهنگ نیست. (۳۴، ۲۷، ۱۰). این ناهماهنگی ها نشان می دهد که رابطه اهداف رویکرد- عملکرد با اهتمام ذهنی نیاز به مطالعه و تحقیق

گیری های انگیزشی را موجب شود، که یادگیری و توان سازگاری را افزایش دهند.

تشکر و قدردانی

این مقاله قسمتی از رساله دکترای اینجانب راضیه خسروجردی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران می باشد و از اساتید ارجمند سرکار خانم دکتر حجازی و سرکار خانم دکتر محسنی و همچنین جناب آقای دکتر احدی که در مراحل مختلف تکمیل رساله بنده را یاری کردند، کمال تشکر را دارم.

ناکافی است لذا نظام آموزشی باید به سمتی حرکت کند که یادگیری در تمام طول عمر را تسهیل کند، برای دستیابی به چنین هدفی باید از طریق فرآیندهای تحولی وارد عمل شد و این مهم می تواند از طریق تسهیل شکل گیری هویت انجام شود.

با توجه به این که طولانی شدن دوره نوجوانی، هویت یابی را تا سال های اول دانشگاه به تاخیر می اندازد، این رسالت بر عهده نظام های آموزشی اعم از آموزش و پرورش و آموزش عالی است، تا زمینه را برای شکل گیری سبک های هویت سازگارانه یعنی جستجوگری اطلاعات، تفکر و حل مساله فراهم کند و با توجه به این که هویت توان اثر گذاری بر بسیاری از عملکردها را دارد می تواند جهت

References

- Dupeyrat C, Marian C. Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement, and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational psychology*. 2005; 30(1): 43-59.
- Pintrich PR. Multiple goal, multiple pathway: The role of goal orientation in Learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 2000; 92: 544-55.
- Dweck CS. Motivational processes affecting Learning. *American Psychologist*. 1986; 41: 1040-8.
- Ames C. Classroom: Goals, structure and motivation. *Journal of Educational Psychology*. 1992; 84(3): 261-71.
- Dupeyrat C, Marine C. Implicit theories if intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: a test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*. 2005; 30(1): 43-59.
- Simons J, Dewitte, S, Lens W. The role of different types of instrumentality on motivation. Study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn. *Br J Educ Psychol*. 2004; 74(pt3):343-60.
- Kaplan A, Flum H. Achievement goal orientations and identity styles. *Educational Research Review*. 2010; 5(1): 50-67.
- Burke PJ. Identity processes and social stress. *American Sociological Review*. 1991; 56: 836-49.
- Berzonsky MD. The structure of Identity: commentary on Jane Kroger's View of Identity status Transition. *Identity: An International Journal of Theory and Research*. 2003; 3(3): 231-45.
- khosrojerdi R. Structural Model academic achievement regard to Identity Style, achievement goal and academic Engagement. PHD Thesis. Tehran: Islamic university of azad branch of science and research. 2012. [Persian]
- khosrojerdi R, Hejazi E, mohseni N. Structural Model academic achievement regard to Identity Style, achievement goal and academic Engagement. *Educational research*. 2013; 49-63. [Persian]
- Babaei sanglagi M. Integrative self-knowledge; Identity styles and goal orientations. Dissertation: university of Tehran; 2010. [persian]
- Zakeri H, Kohoulat N. Relationship between identity styles and achievement goal orientation. *World congress of the world federation for mental health*. 2009. [Persian]
- Hooman H A. structural equation modeling. Tehran: Samt; 2009. [Persian]
- Hejazi E, Sarmad Z, Bazargan A. *Methodology in behavioral science*. Tehran: Agah publication. 2003. [Persian]
- Rubini M, Berzonsky MD, Meeus W. Brief report: Identity style inventory- Validation in Italian adolescents and college students. *Journal of Adolescence*. 2009; 32: 425-33.
- Hejazi E, Shahraray M, Farsinejad M, Asgary A. Identity styles and academic achievement: mediating role of academic self - efficacy, *Social Psychology of Education*. 2009; 12(1): 123-35.

18. Hejazi E, BorgaliloS, Nagsh Z. Relationship Identity Style ,identity commitment and academic self-efficacy. *Journal of Psychology*.2009;52(4):377-90. [persian]
19. Kabiri M. A Comparison between Alpha Coefficient and Structural Equation. [persian]
20. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehle ML. Manual for the patterns of adaptive learning scales (PALS). Copyright The University of Michigan. scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemporary Educational Psychology*.2000;23: 113-31.
21. Midgley C, Kaplan A, Middleton M, Maehle L, Uedan T, Anderman LH, Roeser R. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientation. *Contemp Educ Psychol*.1998; 23(2): 113-31.
22. Gholamali LavasaniM,EjeiJ,Gharomi R G,Rastegar A. Relationship achievement goals and Epistemological beliefs with computer anxiety. *Journal of Psychology*.2008;48(4):475-62. [persian]
23. Abedini Y. The contribution of academic engagement and achievement goals in high school student's academic achievement:structural model of academic achievement in math and literature. PHD Thesis.University of Tehran.,2007. [persian]
24. Meece JL, BlumenfeldPC, Hoyle RH. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*.1988; 80(4): 514-23.
25. Miller RB, Greene BA, Motalvo CP, Rabindran B, Nichols JD. Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequence, pleasing others, and perceived ability. *Contemporary Educational Psychology*.1996; 21(4): 388-422.
26. Wolters C A, Yu SL, Pintrich PR. The relation between goal orientation and students' motivational belief and self regulated learning. *Learning and Individual Differences*.1996; 8(3): 211-38.
27. Hejazi E, Rastegar A, Jahromi R G. Prediction model of matematic academic achievement : role of achievement goals and academic engagement. *Instructionannovations* .2008; 28:29-45. [Persian]
28. Hejazi E, Rastegar A, Gholam Ali Lavasani M , Jahromi R G . Intelligence beliefs and acadenic achievement: Mediating role of academic goals and academic engagement. *Psychological researelh*. 2009; 12(1,2): 11.25. [Persian]
29. Hejazi E, Naghsh Z , Sangari A A. Perception of class Structure and math academic achievement: The role of relational motivational and cognitive variables. *Psychological* .2008; 51: 47-64. [Persian]
30. Mohsenpoor M, HejaziE,Kiyamanesh AR. The contributionselef-efficacy, achievement goals, Lerning strategies and persistence on math achievement of 3th grade high school students (math branch) in Tehran. *Quarterly Journal Instrutional innovation*.2006;16. [Persian]
31. Mohsenpor M, Hejazi E, Kiamanesh A R. The role of efficacy , achievement goals, Learning and persistence strategies in math academic achievement. *Insrtuctionannovations*.2005; 16:62- 74. [Persian]
32. Duriez B, Soenens B. Personality, identity Styles, and religiosity: An integrative study among late and middle adolescents. *Journal of Adolescence*. 2006;29(1):119-35.
33. Berzonsky MD, Sullivan C. Social- cognitive aspects of identity style: Need for cognigion, experiential openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*.1992; 7(2):140-55.
34. Hejazi E, Abedini Y. structural model of relationship between performance approach goals, academic engagement and academic achievement. *Journal o psghology*. 2008; 12:332-48 . [Persian]
35. Elliot A, McGregor HA. Test anxiety and hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *J pers Soc Psychol*. 1999; 79(4): 628- 44.

The role of Goal-oriented Identity and Motivation in anticipating Learners' Mental Engagement for Learning

Raziyeh Khosrowjerdi

Ph.D. Training Psychology student, Islamic Azad University of Tehran

Elahe Hejazi

Associate Professor of Psychology, Faculty of psychology of Tehran University

Nik Chehre Mohseni

Professor of Psychology, Faculty of psychology of Tehran University

Received:08/08/2013, Revised:21/10/2013, Accepted:05/12/2013

Corresponding Author:

Raziyeh Khosrowjerdi, Sabzevar
University of Medical Sciences
E-mail: Khosrojerdir@yahoo.com

Abstract

Background and Objective: Learning is regarded as one of the most important abilities of nervous system and without it the life of an individual disrupted. In fact, the learning process contributes to the organism so that it can adapt the ever – changing environment. Therefore, understanding the mechanisms involving in the learning and factors affecting on it is among the issues which have attracted the attention of many psychologists and neurologists. Motivation is one of the most important factors affecting learning and can relate evolving identity to learning.

Methods and Materials: The present study is a nonexperimental design (correlation) that by using a structural model investigated the relationship between variables. Multi –stage sampling was used for selecting 1072 participants among Sabzevar and Neyshabour second grade high schools girl students. Three questionnaires were used: identity style scale (ISI), goals achievement scale and motivational strategies for learning.(1) validity and reliability of the scales was tested by confirmatory factor analysis and composite reliability. The data has been analyzed by using path analysis method.

Results: Informational style had both direct and indirect effect on cognitive engagement. Both effects are statistically significant ($P < 0/01$). Indirect effect happens by mediating role mastery goals. Normative style had indirect effect on cognitive engagement.. The achieved model can anticipate %36 cognitive engagement.

Conclusion: For improvement of Learning Cognitive engagement can be analyzed through the Cognitive and motivational variables.

Key Word: *Informational identity style, normative identity style, achievement goals, Mastery goals, performance-approach goals, performance-avoidance goals, cognitive Engagement, path analysis.*