

## نقش میانجی هویت تحصیلی در رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان

### مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل

سمیه نصیری پور<sup>۱</sup>، سودابه نصیری پور<sup>۲</sup>

۱- کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، آموزش و پرورش استان گیلان

Nasiripoor27@gmail.com

۰۹۳۳۷۴۵۵۲۸۹

۲- کارشناسی تربیت بدنی و علوم ورزشی، آموزش و پرورش استان گیلان

۰۹۳۸۲۷۷۷۰۵۷

### چکیده

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی نقش میانجی هویت تحصیلی در رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل می باشد. این پژوهش از نظر هدف در حیطه تحقیقات کاربردی و از نظر روش تحقیق، توصیفی-همبستگی می باشد. جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل به تعداد ۲۱۲۶ نفر تشکیل داده اند که از این تعداد، تعداد ۲۰۹ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسشنامه های خودراهبری یادگیری فیشر و همکاران (۲۰۰۱) با پایایی (۰/۷۸)، موفقیت تحصیلی ساعتچی (۱۳۹۰) با پایایی (۰/۸۸) و هویت تحصیلی با پایایی (۰/۸۰) بود. روایی ابزار تحقیق نیز بوسیله روایی صوری، محتوا و تحلیلی عاملی تأییدی تأیید شد. جهت تحلیل داده ها از آمار توصیفی و آمار استنباطی و به روش معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزار آماری **Spss** و **Laser** استفاده شد. یافته های تحقیق حاکی از آن است که میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج نشان دادند که خودراهبری یادگیری بطور مثبت مستقیم و غیر مستقیم با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه دارد و مولفه خودکنترلی بیشترین میزان رابطه را با موفقیت تحصیلی داشته است.

**واژگان کلیدی:** هویت تحصیلی، خودراهبری یادگیری، موفقیت تحصیلی.

### ۱- مقدمه :

توجه به مسائل مربوط به دانش آموزان به عنوان آینده سازان جامعه اهمیت ویژه ای دارد. چرا که بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان، یکی از اهداف اساسی نظام های آموزش و پرورش معاصر است (قدم پور و همکاران، ۱۳۹۷). بر این اساس توجه به عوامل مهم و اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان بسیار پر اهمیت بوده و محققان تلاش زیادی در مورد شناسایی و نحوه اثرگذاری این عوامل بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان می نمایند. یکی از متغیرهای اثرگذار بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان هویت تحصیلی است. فیندلو (۲۰۱۲) هویت تحصیلی را مهم ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می دانند. هویت تحصیلی می تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آیندهای اقبال کاری تحصیلی محسوب می شود (صمیمی و همکاران، ۱۳۹۶).

موفقیت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و محققان حوزه آموزشی و تحصیلی بوده و تحقیقات بسیاری را به خود اختصاص داده است (بلیس و جاکوبسون، ۲۰۲۰).

مدرسه از نهادهای اجتماعی است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود، نقش مهمی دارد. هماهنگی میان نیازها و انتظارات نوجوان با ویژگیهای مدرسه می تواند به گسترش حوزه دانش مرتبط با خود نوجوان کمک کند. هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان های رایجی است که نوجوانان در کلاس های درس با همسالان و معلمان خود دارند و مشخصه آن چگونه عمل کردن در عرصه های تحصیلی است (مورفی و همکاران، ۲۰۱۷).

مفهوم هویت (خود) با کلمات دقیق قابل تعریف نیست و تا حدی مبهم می باشد. هویت شامل تداوم و ثباتی است که مشخص کننده افراد است. علیرغم تغییراتی که در زمان پیدا می کنند و نقش هایی که در هر مرحله از زندگی به عهده می گیرند (جونگ، ۲۰۲۱). در جریان رشد فرد مراحل را پشت سر گذاشته که جدا از هم نبوده اند. در هر مرحله دارای هویتی بوده و بین هویت های مراحل مختلف ارتباطی وجود داشته است. اما این هویتها همیشه از نوع آزمایشی بوده اند؛ زیرا هر یک در مرحله شدن بودند ولی حالا زمان بودن رسیده است. مفهوم هویت که اریکسون (۱۹۶۸) عنوان می نماید تأکید بر این مسأله دارد که مراحل رشد هر یک به طور مجزا در درون خود پایان نمی یابد، بلکه به هم پیوسته و وابسته بوده مراحل در جهت رشد فرد به عنوان فردی کامل و خودکفا می باشد که در زندگی لیاقت ایفای نقش یک بزرگسال را داشته و بتواند در نظام اجتماعی که در آن زندگی می کند، به اصطلاح جا بیفتد (عباسی و شهنی ییلاق، ۱۳۹۶).

تکامل فقط از طریق گذشتن بدون بحران از مراحل پی در پی رشد روانی - جنسی حاصل نمی شود، بلکه بستگی به سازمان دهی مجدد و مداوم در طی جریان رشد دارد و آنگاه در دوره نوجوانی نوبت به تکامل مجددی می رسد که انتقال از وابستگی کودکی را به مسئولیت بزرگسالی میسر می نماید (مارسیا، ۱۹۸۷؛ به نقل از صمیمی و همکاران، ۱۳۹۶). در این مورد نه فقط سازمان دهی داخلی مورد نظر است، بلکه این موضوع حائز اهمیت است که چگونه این سازمان به فرد اجازه می دهد که در اجتماع و نظام های داخلی آن در نقش های اجتماعی مورد انتظار به عنوان بزرگسال عملکرد صحیحی داشته باشد. جیمز (۲۰۰۲) هویت شخصی را مفهومی می داند که فرد از خود به عنوان یک شخص دارد و این مفهوم ناشی از تجربه تداوم و تمایز است؛ یعنی خود در طی زمان یکسان باقی می ماند و در عین حال از دیگران متمایز است (چهرمی، ۱۳۹۵).

شکل گیری هویت را بر اساس فرایندهای تحولی که شامل شناخت و عاطفه است تبیین کرد. کگان (۱۹۹۹) در رویکرد ساختاری - تحولی خویش، هویت را فرایند مستمری معرفی می کند که طی آن، مرزهایی که بین خود و دیگری شکل می گیرد، از بین می رود و دوباره سازی می شود. فعالیت معنا سازی و سپس از بین رفتن این انسجام و درک خود در یک قالب جدید و نو، از بنیان های این نظریه است. از نظر وی هویت یا معنا سازی یعنی شیوه ای که در آن چیزی را که قبلاً جزئی از خود بود به بیرون پرتاب کرده و از آن یک موضوع برای خود جدیدمان بسازیم، به طوری که تعادل بین خود و دیگری اساس فرایندی است که منجر به شکل گیری هویت می شود (مورفی و همکاران، ۲۰۱۷). فرآیند هویت یابی، انسجام بخش تنش های دوران نوجوانی است و خلل در انسجام بخشی تنش های عاطفی، شناختی و اجتماعی منجر به بحران می گردد. اصل گرفته شده و معنای آن اتحاد با ذات است. بنابراین، «هو» به معنی «او» در هویت هر پدیده، نشانگر هیأت و ماهیت وجودی آن و بحران هویت، خلل در این هیأت و کلیت وجودی است (تیناری، ۲۰۱۹). روان شناسان، نظریه های متعددی در خصوص هویت و رشد فرایند شناختی ارائه داده اند. اما در میان آنها، نظریه پردازان مکتب گشتالت و مکتب روان شناسی رشد دیدگاه روشن تری در این خصوص دارند. مکتب گشتالت بر اساس نظر ورتهاایمر (۱۹۹۵) بر این فرض متکی است که یک وحدت اساسی در طبیعت وجود دارد و هر پدیده یک کلیت است که صرفاً از مجموعه اجزا تشکیل نمی شود؛ این کلیت چیزی است که «گشتالت» نامیده می شود (محمدی و پورصابری، ۱۳۹۵). این نظریه در راستای درک کنش متقابل انسان و محیط به بررسی «طرح های ادراکی» می پردازد و معتقد است که شخصیت انسان بر اثر تبادل با محیط، به سازمان یافتگی روانی و تمامیتی در تقابل با پس زمینه می رسد. این مکتب، طرحهای ادراکی را به مثابه «میدان های روان شناختی» که «ادراک خود» در مرکز آن قرار دارد، مورد تحلیل قرار می دهد و معتقد است که فرد در میدان های گشتالت به یکپارچه سازی ادراکی از خود و تمایز خود از محیط پیرامون می پردازد (فریک و برودین، ۲۰۲۰). این فرایند منجر به «کسب هویت» می گردد.

مارشیا (۱۹۸۷) چهار منزلت متفاوت هویت را بر مبنای میزان «تعهدی» و «جستجوگری» که هر فرد تجربه کرده یا در حال تجربه کردن است، توصیف می کند. هویت «سردرگم» نشان می دهد که فرد تعهدی ایجاد نکرده و به جستجوی گزینه ها نپرداخته است. فرد «دنباله رو» تعهد را بدون جستجو ایجاد کرده است. فرد «بحران زده» در حال جستجو است و به هیچ گزینه ای متعهد نشده و بالاخره «هویت یافته» نشانگر فردی است که یک دوره جستجوگری فعال را از سر گذرانده و تعهداتی را ایجاد کرده است. گرچه مدل منزلت های هویت حدود چهار سال است که استفاده می شود و الهام بخش بیش از ۵۰۰ اثر نظری و تجربی بوده است و انتقادهایی نیز به آن وارد شده است (رحیمی و فرهادی، ۱۳۹۶).

بوفام (۲۰۰۰) یادگیری خود راهبر را این چنین تعریف می کند: یادگیری خود راهبر نوعی سبک یادگیری است یعنی سبک جهت گیری خود هدایت شده به یادگیری. یادگیری خود راهبر فرایندی است که در آن مردم ابتکار، برنامه ریزی و ارزیابی یادگیری خود را، خودشان به دست می گیرند. یادگیری خود راهبری به شیوه ای از یادگیری اطلاق می گردد که یادگیری توسط خود فرد سازماندهی و جهت داده میشود (چاکراوارتی، ۲۰۱۸). در یادگیری خود راهبری، یادگیرنده، خود فرایند و جریان یادگیری و مسئولیت یادگیری را عهده دار بوده و لذا، می تواند به ارزشیابی از یادگیری خود نیز بپردازد. پذیرفته شده ترین تعریف از یادگیری خود راهبر، بر حقیقت کنترل فراگیر بر برنامه ریزی و اجرای یادگیری تأکید می کند. گاهی اوقات افراد یادگیری خود راهبر را جایگزین یادگیری رسمی می کنند و آن را مکمل یادگیری رسمی می دانند با نگاهی عمیق به تعاریف می توان نتیجه گرفت که یادگیری خود راهبر به تداوم یادگیری تأکید دارد و یک توانایی است که می تواند به صورت ویژگی های شخصیتی در فرد وجود داشته باشد و یا در محیط های یادگیری به شکل های مختلف ظاهر شود. در مجموع، یادگیری خود راهبر یک شیوه آموزشی است که در مؤسسات و نظام های آموزشی به طور روزافزون از آن استفاده میشود. یادگیری خود راهبر را می توان برحسب میزان مسئولیت پذیری فرد یادگیرنده در قبال یادگیری خود تعریف کرد. در واقع یادگیری خود راهبر از یک طرف به عنوان یک فرایند، شکلی از یادگیری است که در آن یادگیرندگان مسئولیت اصلی برنامه ریزی و اجرا و ارزشیابی تجارب یادگیری خویش را بر عهده دارند و از طرف دیگر به عنوان یک فرآورده، هدف آن مبدل ساختن افراد به یک یادگیرنده «درون راهبری شونده» و «درون عامل» است (عزیزی، ۱۳۹۴). خود راهبری در یادگیری، بر نقش مهم انگیزه و اراده در شروع و تداوم بخشیدن به تلاش های یادگیرندگان تا پایان و تأمین اهداف تأکید دارد. در یادگیری خود راهبر به تدریج کنترل از استادان به یادگیرندگان منتقل می شود (دین و همکاران، ۲۰۱۶).

ریشه های خود راهبری را می توان در حوزه تعلیم و تربیت در دیدگاه های تجربه گرایی جان دیویی پیدا کرد. او هشدار می دهد که معلم باید راهنمای یادگیرندگان باشد اما نباید در فرایند یادگیری دخالت کند یا آن را کنترل نماید. اگرچه این رویکرد به لحاظ فلسفی به اگزستانسیالیستها و از نظر روان شناختی به انسان گرایان نسبت داده شده است (لوز و همکاران، ۲۰۱۷).

اویسی و رحمتی (۱۳۹۹)، پژوهشی با عنوان «رابطه سبک های هویت با موفقیت دانش آموزان در عرصه های آموزشی (مورد مطالعه: دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان نیمروز)» انجام دادند. جامعه آماری دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان نیمروز بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج پژوهش نشان داد که میان سبک های هویت با موفقیت دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

چنگایی و همکاران (۱۳۹۸)، پژوهشی با عنوان «موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی: یک مطالعه کیفی» انجام دادند. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه آزاد واحد لرستان بودند. روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. از مصاحبه های دانشجویان موفق مضامین عوامل فردی و عوامل اجتماعی و از مصاحبه های دانشجویان مشروط مضامین عوامل فردی، مشکلات آموزش، تأثیر انگیزشی منفی همسالان و مشکلات خانواده به دست آمد.

آشادی و همکاران (۲۰۲۲)، پژوهشی با عنوان «هویت تحصیلی دانش آموزان زبان انگلیسی در یادگیری خودراهبر: پدیدارشناسی کار از خانه» انجام دادند. جامعه آماری دانش آموزان مدارس غیردولتی در هندوستان بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری در دسترس بود. نتایج پژوهش نشان داد میان هویت تحصیلی با یادگیری خودراهبر رابطه مستقیمی وجود دارد.

کاسیک وهمکاران (۲۰۲۱)، تحقیقی با عنوان «حمایت اجتماعی در میان دانش آموزان مدارس در ایتالیا: پیوندهایی با هویت مثبت، شایستگی اجتماعی و موفقیت تحصیلی» انجام دادند. جامعه آماری شامل دانش آموزان مدارس دولتی در ایتالیا بودند. روش تحقیق توصیفی-تحلیلی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج تحقیق نشان داد میان حمایت اجتماعی، هویت مثبت، شایستگی اجتماعی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

بسلی و مک کالین (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیرات روانی-اجتماعی فرهنگی به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های خودپنداره و موفقیت تحصیلی دانشجویان کالج سیاه» انجام دادند. جامعه آماری دانشجویان دانشگاه‌های دولتی در مکزیک بودند. روش تحقیق تحلیلی و روش نمونه گیری در دسترس بود. نتایج پژوهش نشان داد تأثیرات روانی-اجتماعی فرهنگی بر خودپنداره و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت و معناداری دارند.

تتی وهمکاران (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «هویت و موفقیت تحصیلی در بین دانش آموزان دبیرستانی در مالزی» انجام دادند. جامعه آماری دانش آموزان دبیرستانی در مالزی بودند. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی و روش نمونه گیری تصادفی ساده بود. نتایج پژوهش نشان داد میان هویت تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

هاملین (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «توسعه مهارت های یادگیری خودراهبری برای یادگیری مادام‌العمر» انجام دادند. جامعه آماری دانشجویان مشغول به تحصیل در کانادا بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری هدفمند بود. نتایج پژوهش نشان داد مهارت های یادگیری خودراهبری برای یادگیری مادام‌العمر تأثیر مثبت و معناداری دارد.

چوکودو وهمکاران (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر در بین دانش آموزان آموزش حرفه‌ای و بزرگسالان از طریق خودراهبری در یادگیری» انجام دادند. جامعه آماری دانش آموزان مقطع متوسطه در مدارس دولتی آتن بودند. روش تحقیق توصیفی-همبستگی و روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای بود. نتایج پژوهش نشان داد که میان موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام‌العمر با خودراهبری در یادگیری رابطه معناداری وجود دارد.

در این مقاله تلاش می شود تا به این سوال پاسخ داده شود که آیا میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت تحصیلی دانش آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل رابطه وجود دارد؟

## ۲- روش شناسی :

به دلیل اینکه پژوهش حاضر به ارتباط میان متغیرهای هویت تحصیلی، خودراهبری یادگیری و موفقیت تحصیلی می پردازد؛ لذا به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی می باشد. این پژوهش از حیث هدف کاربردی است. لازم به ذکر است که متغیر خودراهبری یادگیری بعنوان متغیر پیش بین و متغیر موفقیت تحصیلی بعنوان متغیر ملاک و متغیر هویت تحصیلی بعنوان متغیر میانجی تحقیق می باشند.

**جامعه آماری پژوهش:** جامعه آماری پژوهش را دانش آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل به تعداد ۲۱۲۶ نفر تشکیل داده اند.

**حجم نمونه و روش نمونه گیری:** جهت تعیین حجم نمونه آماری با توجه به حجم بالای جامعه آماری، به طور تصادفی دو مدرسه انتخاب و از هر مدرسه که خود شامل کلاس های پایه هفتم، هشتم، نهم، دهم، یازدهم و دوازدهم می باشند یک کلاس انتخاب شدند. جمعاً تعداد ۸ کلاس درس انتخاب و حجم دانش آموزان آنها ۲۰۹ نفر است. بر این اساس روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای است.

**روش گردآوری داده ها:** گردآوری داده ها در تحقیق باید با توجه به اهداف تحقیق، روش تحقیق و خصوصیات نمونه انتخاب شده صورت می گیرد. بنابراین برای جمع آوری داده های مورد نیاز این تحقیق از روشهای گوناگون استفاده شده است. این روشها در دو طبقه بندی مختلف جای گرفته است که عبارت است از: ۱- روش کتابخانه ای: در این تحقیق جهت جمع آوری اطلاعات برای پی ریزی مبانی کلی تحقیق همچون تعریف مفاهیم کلیدی، طرح ضرورتها، بیان کاربردها و تشریح اهمیت آن از مطالعات کتابخانه ای مانند مطالعات مقالات فارسی و لاتین و کتب فارسی و لاتین در زمینه متغیرهای تحقیق و پایان نامه های مشابه در این زمینه و منابع اینترنتی و



سمینارها استفاده گردیده است. ۲- روش میدانی: در این روش با استفاده از داده های جمع آوری شده توسط پرسشنامه های تحقیق جهت آزمون فرضیه ها با استفاده از آمار استنباطی استفاده شد.

**ابزار جمع آوری داده ها:** الف) هویت تحصیلی: پرسشنامه هویت تحصیلی توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) طراحی شده و دارای ۴۰ گویه و چهار بعد هویت تحصیلی سردرگم (۱۰-۱)، هویت تحصیلی دیررس (۲۰-۱۱)، هویت تحصیلی دنباله رو (۳۰-۲۱) و هویت تحصیلی موفق (۴۰-۳۱) می باشد. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده است. از طرفی روایی و پایایی این پرسشنامه توسط استادان رشته مدیریت و مطالعه آزمایشی دانشگاه مشهد و تربیت معلم مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. برابانت و ونگروس (۲۰۰۱) همسانی درونی کل آزمون را ۰/۷۹۱ تا ۰/۷۱۱ بدست آورده اند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۰).

ب) موفقیت تحصیلی: برای سنجش موفقیت تحصیلی از پرسشنامه استاندارد ساعتچی (۱۳۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ سوال در قالب طیف لیکرت ۵ گزینه ای است. این پرسشنامه تک مولفه ای می باشد. به منظور تعیین روایی و اعتبار سازه پرسشنامه موفقیت تحصیلی از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. تمام شاخص ها در سطح قابل قبولی هستند. نسبت مجذور خی به درجه آزادی برابر ۲/۴۳ است که کمتر از مقدار ۳ می باشد. شاخص نیکویی برازش بیشتر از ۰/۹۰ است؛ شاخص تعدیل شده نیکویی برازش بیشتر از ۰/۸۰ است و شاخص برازش تطبیقی بیشتر از ۰/۹۰ می باشد. بنابراین داده های این پژوهش با ساختار عاملی این پرسشنامه برازش مناسبی دارد. ضریب آلفای کرونباخ توسط محقق ۰/۸۳ محاسبه شده است.

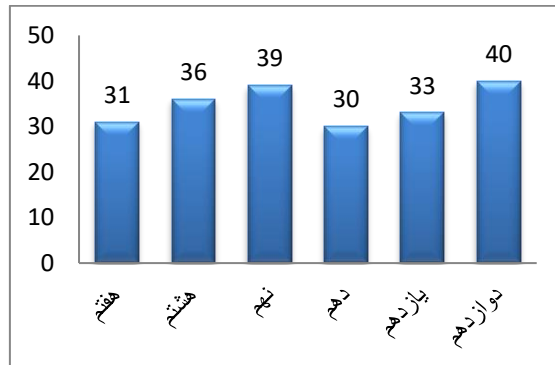
ج) خودراهبری یادگیری: این ابزار خود سنجی است که برای اندازه گیری درج خودراهبری در یادگیری در بین دانش آموزان توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) طراحی گردیده است (فیشر، کینگ و تاگو ۲۰۰۱) این پرسشنامه ۴۱ ماده دارد که شامل سه بعد خودمدیریتی (۱۶-۱)، انگیزش در یادگیری (۲۷-۱۷) و خودکنترلی (۴۱-۲۸) می باشد. ناد و سجادیان (۱۳۸۵) برای سنجش و روایی سازه ای این ابزار از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده کردند که اشتباه بوده و باید از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده می کردند؛ چرا که همین موضوع باعث شده تا نتایج حاصل از تحلیل عاملی اکتشافی این ابزار با نتایج حاصل از روایی محتوایی و سازه ای که فیشر، کینگ و تاگو (۲۰۰۱) بدست آورده اند کاملاً مغایر باشد.

**روش های آماری تجزیه و تحلیل داده ها:** به منظور تجزیه و تحلیل داده های گرد آوری شده از روش های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده ها، درصد فراوانی ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه های تحقیق، ابتدا از آزمون کولموگوروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده ها و معادلات ساختاری بمنظور بررسی میزان رابطه متغیرهای مستقل و میانجی با متغیر وابسته با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل ویرایش هشتم استفاده شد.

### ۳- بحث نتایج یافته ها

جدول ۱: توزیع فراوانی در نمونه برحسب پایه دانش آموزان

متغیر کیفی	سطح	فراوانی	درصد فراوانی
پایه	هفتم	۳۱	۱۵
	هشتم	۳۶	۱۷
	نهم	۳۹	۱۹
	دهم	۳۰	۱۴
	یازدهم	۳۳	۱۶
	دوازدهم	۴۰	۱۹
	کل		۲۰۹



نمودار ۱: توزیع فراوانی بر حسب پایه دانش آموزان

همان طور که در جدول و نمودار (۱) ملاحظه می‌شود، بیشترین میزان حجم نمونه را دانش آموزان پایه دوازدهم با (۱۹٪) و کمترین میزان حجم نمونه را دانش آموزان پایه دهم با (۱۴٪) تشکیل دادند.

### یافته های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش

همانطور که توضیح داده شد در روش های توصیفی تلاش بر آن است تا با ارائه جدول و استفاده از ابزارهای آمار توصیفی نظیر: شاخص های مرکزی و شاخص های پراکندگی به توصیف داده ها ی پژوهش پرداخته شود تا این امر به شفافیت موضوع کمک کند. در این بخش چگونگی توزیع متغیرهای پژوهش براساس مهمترین شاخص های مرکزی (میانگین<sup>۱</sup>)، شاخص های پراکندگی (واریانس<sup>۲</sup> و انحراف معیار<sup>۳</sup>) مورد بررسی قرار می گیرند. جدول (۲) وضعیت آمار توصیفی متغیرها را نشان می دهد. ارقام این جدول به کمک نرم افزار Spss محاسبه شده اند.

جدول ۲: آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی
خودمدیریتی	۵۳/۲۰	۲/۰۴	۴/۱۶	-۰/۴۰۹	-۰/۶۴۶
انگیزش در یادگیری	۳۴/۷۲	۲/۷۲	۷/۳۹	-۰/۱۵۵	-۰/۱۱۱
خودکنترلی	۴۳/۲۹	۲/۱۱	۴/۴۵	۰/۰۳۷	-۰/۵۷۲
خودراهبری یادگیری	۱۴۸/۳۶	۴/۶۸	۲۱/۹۰	-۰/۲۴۷	-۰/۴۲۶
موفقیت تحصیلی	۴۳/۹	۴/۷۹	۲۲/۹۴	-۰/۳۷۲	۰/۰۱۷
هویت تحصیلی سردرگم	۳۱/۶۳	۲/۱۸	۴/۷۵	-۰/۵۹۲	۰/۴۷۲
هویت تحصیلی دیررس	۳۲/۷۲	۲/۲۲	۴/۹۲	۰/۵۵۵	۰/۰۳۱
هویت تحصیلی دنباله رو	۳۳/۱۴	۲/۴۱	۵/۸۰	-۰/۰۵۴	-۰/۲۰۷
هویت تحصیلی موفق	۳۱/۸۸	۲/۵۹	۶/۷۰	۰/۴۱۴	-۰/۲۲۱
هویت تحصیلی	۱۲۷/۶۹	۴/۸۷	۲۳/۷۱	-۰/۲۱۸	۰/۳۸۱

### آمار استنباطی

**آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف:** یکی از پیش فرض های اصلی مدل معادلات ساختاری بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد بررسی است. برای آزمون نرمال بودن داده ها، روش های مختلفی مورد استفاده قرار می گیرد، از جمله این روش ها استفاده از شکل توزیع و یا به عبارت دیگر محاسبه کجی و چولگی متغیرهای تحقیق است. که محققان معتقدند هرگاه کجی و چولگی داده ها بین ۲ و -۲ باشد، توزیع متغیرها نرمال است. در این پژوهش از تکنیک کولموگوروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک برای تعیین نرمال بودن توزیع داده ها

<sup>۱</sup> Mean

<sup>۲</sup> Variance

<sup>۳</sup> Std. Deviation

استفاده شده است. در تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری نیازی به نرمال بودن تمامی داده‌ها نیست بلکه باید عامل‌ها (سازه‌ها) نرمال باشند. بنابراین فرض نرمال بودن داده‌ها در سطح معناداری ۵٪ با تکنیک کولموگروف-اسمیرنف آزمون شده است. برای این آزمون فرض‌های آماری به صورت زیر تنظیم می‌شود:

H۰: توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال است

H۱: توزیع داده‌های مربوط به هر یک از متغیرها نرمال نیست

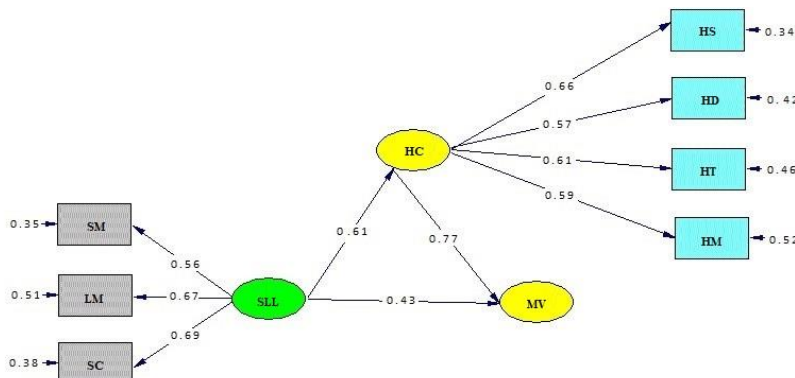
جدول ۳: نتایج آزمون K-S برای متغیرهای تحقیق

متغیر	مقدار k.s	سطح معناداری	وضعیت
خودمدیریتی	۱/۱۱۹	۰/۱۶۷	نرمال
انگیزش در یادگیری	۱/۱۲۶	۰/۱۵۱	نرمال
خودکنترلی	۱/۱۹۷	۰/۱۳۶	نرمال
خودراهبری یادگیری	۱/۰۷۵	۰/۲۰۳	نرمال
موفقیت تحصیلی	۱/۳۳۷	۰/۰۵۶	نرمال
هویت تحصیلی سردرگم	۱/۱۰۹	۰/۱۷۳	نرمال
هویت تحصیلی دیررس	۱/۱۷۷	۰/۱۹۷	نرمال
هویت تحصیلی دنباله‌رو	۰/۸۳۹	۰/۴۸۲	نرمال
هویت تحصیلی موفق	۱/۱۸۹	۰/۱۴۱	نرمال
هویت تحصیلی	۱/۰۲۶	۰/۲۴۹	نرمال

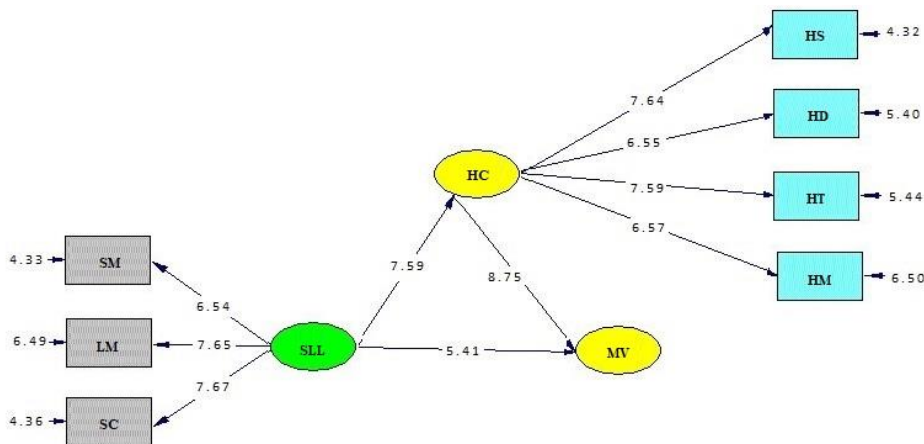
همان‌طور که در جدول (۳) نمایش داده شده است در تمامی موارد مقدار معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ بدست آمده است. بنابراین دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها وجود ندارد. به عبارت دیگر توزیع داده‌های تحقیق نرمال بوده و می‌توان آزمون‌های پارامتریک را اجرا کرد.

### آزمون فرضیات تحقیق:

مدل معادلات ساختاری نهایی برای سنجش نقش میانجی هویت تحصیلی در رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مدارس دخترانه دوره متوسطه شهر سیاهکل استفاده شده است. مدل فرضیه اصلی در شکل‌های (۱) و (۲) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از پرونداد نرم‌افزار Leser ترسیم شده است.



شکل ۱: نتایج تأیید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق



شکل ۲: آماره معناداری (t-value) نتایج تأیید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر ۰.۳۲ مدل از برازندگی خوبی برخوردار است. سایر شاخص های نیکویی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته اند که در جدول (۴) آمده است.

$$= \frac{۸۷۰.۷۹}{۳۸۹} = ۲.۲۳ \frac{x^2}{df}$$

جدول ۴: شاخص های نیکویی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	شاخص برازندگی
۱-۰	>۰.۹	>۰.۹	>۰.۹	>۰.۹	<۰.۱	مقادیر قابل قبول
۰.۹۵	۰.۹۳	۰.۹۴	۰.۹۵	۰.۹۴	۰.۰۳۲	مقادیر محاسبه شده

**فرضیه اصلی:** میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

به منظور بررسی اثر میانجی هویت تحصیلی بایستی اثر مستقیم دو سازه را با اثر غیر مستقیم در حالت دخیل ساختن متغیر میانجی هویت تحصیلی مورد بررسی قرار داد تا در صورت افزایش اثر بتوان نقش میانجی هویت تحصیلی را قابل قبول دانست. با توجه به شکل های (۱) و (۲) در فرضیه اصلی قدرت رابطه مستقیم میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی (۰.۴۳) می باشد. قدرت رابطه غیر مستقیم میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی در صورت وجود متغیر میانجی هویت تحصیلی (۰.۴۶) است. با توجه به کمتر بودن قدرت مسیر مستقیم از مسیر های غیرمستقیم بنابراین وجود متغیر میانجی هویت تحصیلی قدرت رابطه را افزایش می دهد و نقش میانجی هویت تحصیلی در فرضیه حاضر مورد تایید واقع می شود. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد، تایید می شود.

**فرضیه ویژه اول:** میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

بر اساس شکل های (۱) و (۲) قدرت رابطه میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی برابر (۰.۶۱) محاسبه شده است که نشان می دهد همبستگی مطلوب است. آماره  $t$  آزمون نیز (۷.۵۹) بدست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی  $t$  در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱.۹۶) بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه محاسبه شده معنادار است.

**فرضیه ویژه دوم:** میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

بر اساس شکل های (۱) و (۲) قدرت رابطه میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی آنها برابر (۰.۷۷) محاسبه شده است که نشان می دهد همبستگی مطلوب است. آماره  $t$  آزمون نیز (۸.۷۵) بدست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی  $t$  در سطح خطای ۵٪



یعنی (۱۰۹۶) بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه محاسبه شده معنادار است.

**فرضیه ویژه سوم:** میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد. بر اساس شکل های (۱) و (۲) قدرت رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی برابر (۰.۴۳) محاسبه شده است که نشان می دهد همبستگی مطلوب است. آماره  $t$  آزمون نیز (۰.۵۰۴۱) بدست آمده است که بزرگتر از مقدار بحرانی  $t$  در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱۰۹۶) بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می توان گفت فرضیه پژوهش مبنی بر رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه محاسبه شده معنادار است.

جدول ۵: نتایج آزمونهای تحقیق

نتیجه	آماره	بارعاملی	فرضیه
تایید	۷.۵۹	۰.۶۱	فرضیه ویژه اول: میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
تایید	۸.۷۵	۰.۷۷	فرضیه ویژه دوم: میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
تایید	۵.۴۱	۰.۴۳	فرضیه ویژه سوم: میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.
تایید	---	---	فرضیه اصلی: میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.

#### ۴- نتیجه گیری

فرضیه اصلی به سنجش رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی هویت تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل بدین صورت تبیین می گردد که عوامل موثر بر یادگیری خودراهبر شامل مواردی است که بر روی آمادگی یادگیری خودراهبر دانشجویان موثر است. در ضمن منظور از اهداف قابل دسترس هنگامی است که دانش آموزان احساس موفقیت و رضایت از مطالعه و تحصیل خود می کنند. رویکرد یادگیری نیز به مقوله ای اشاره دارد که دانش آموزان نسبت به مطالعه و روشهای معمول مطالعه و یادگیری آنها توجه می کند (احمدی، ۱۳۹۴). محیط یادگیری نیز به مسائل عمده در مورد محیط یادگیری دانش آموزان و تجربه آنها نسبت به فعالیتهای یادگیری خودراهبر است. بسیاری از تحولات جدیدی که در آموزش شکل گرفته، مسئولیت به دست گرفتن ابتکار و یادگیری را تا حد زیادی برعهده یادگیرندگان می نهند و یادگیرندگانی که بدون برخورداری از مهارتهای جستجوگری و خود راهبری وارد این برنامه ها می شوند به همراه معلمان خود دچار اضطراب، ناکامی و غالباً شکست خواهند شد. دانش آموزان موفق وقتی که چیزی را دوست داشته باشند و یا بخواهند، تا زمانیکه آن را بدست نیاورده اند فکر آن از ذهنشان خارج نمی شود و وقتی که تصمیم می گیرند که کاری انجام دهند با تمام موانعی که باعث عدم حصول به هدفشان است در گیر خواهند شد. این یافته ها با نتایج تحقیق گریگوریو و شامیونو (۲۰۱۹) هماهنگ بوده و پشتیبانی می شود. آنها تحقیقی در زمینه ارتباط انگیزش و بهزیستی هیجانی بر روی دانش آموزان مدارس دولتی هلند انجام دادند و به نتیجه رسیدند که بهزیستی هیجانی بر انگیزش تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری دارد. چنین دانش آموزانی تمام تلاش خود را به کار می گیرند حتی اگر کسی ناظر بر کار آنها نباشد. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش های چوکودو و همکاران (۲۰۲۱) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود. نتایج پژوهش آنها نشان داد که میان موفقیت تحصیلی و یادگیری مادام العمر با خودراهبری در یادگیری رابطه معناداری وجود دارد. از طرفی یوسفی و همکاران (۱۳۹۸) نیز به نتایج مشابهی دست یافتند. آنها بیان نمودند که رابطه مثبت معناداری بین متغیرهای پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با متغیر ملاک راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی وجود دارد.

فرضیه ویژه اول تحقیق به تعیین رابطه میان خودراهبری یادگیری با هویت تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه ویژه اول بدین صورت تبیین می شود که دانش آموزانی که ابتکار عمل یادگیری خود را به دست می گیرند در قیاس با دانش آموزانی که به شکل منفعل در کلاس درس حاضر شده و آموز ها را دریافت می کنند چیزهای بیشتری یاد گرفته و یادگیری بهتری

کسب می کنند آنها با هدفمندی و انگیزه بالاتری پای به قلمرو یادگیری می گذارند و همچنین در قیاس با یادگیرندگان منفعل از آموخته های خود بهتر و بیشتر بهره می برند. یادگیری خودراهبر یک فرایند مداوم است که هر فرد در طول زندگی به آن نیاز دارد و هر فرد با چالش هایی که در محیط با آن مواجه می شود بالغ می شود و نیاز به آموزش دارد و برای این کار باید مهارت های مورد نیاز را کسب کند (داودی، ۱۳۹۵). یادگیری خودراهبر فرایندی است که در آن یادگیرندگان مسئولیت برنامه ریزی، اجرا و ارزشیابی خود را بر عهده داشته و از آنها انتظار می رود که به طور مستقل از دیگران به منظور نیل به اهداف یادگیری از قبل تعیین شده کار و فعالیت کنند. از طرفی دانش آموزان جهت درس خواندن و اهداف برنامه ریزی شده خود در تلاش هستند تا بهترین نمرات را کسب نمایند (جباری، ۱۳۹۶). آنها نگران درس های خود نیستند چرا که پس از هر بار تدریس در کلاس آن را در منزل مطالعه می کنند و در تلاش هستند تا بهترین عملکرد را در کلاس درس داشته باشند. با بالا بودن توانایی در تمیز هیجانها و اصلاح خلق و خو در دانش آموزان می توان توقع داشت که وضعیت هویت تحصیلی آنان به هویتی موفق و تکامل یافته سوق پیدا کند. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش یوسفی و زین الدینی میمند (۱۳۹۸) مطابقت دارد. نتایج پژوهش آنها نشان داد که با توجه به شاخص های ارائه شده، مدل از برازش مناسبی برخوردار است و رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق به واسطه گری ذهن آگاهی از نوع افزایشی است. نتایج پژوهش آشادی و همکاران (۲۰۲۲)، نیز همسو با نتایج این فرضیه می باشد. آنها اذعان نمودند که میان هویت تحصیلی با یادگیری خودراهبر رابطه مستقیمی وجود دارد.

فرضیه ویژه دوم تحقیق به تعیین رابطه میان هویت تحصیلی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه ویژه دوم بدین صورت تبیین می شود که در صورتی که دانش آموزان در بعد هویت تحصیلی موفق توانایی بالایی داشته باشند، در دست یابی به انگیزش تحصیلی، کامیاب خواهند بود. در تبیین این یافته می توان به دو عامل، یکی تفاوت در ابزارهای به کار گرفته شده و دیگری نقش هدف گذاری های نظام آموزشی کشور و فرهنگ عمومی در زمینه توجه به هیجانها و عواطف، اشاره نمود. توضیح بیشتر اینکه، دانش آموزانی که در برخورد با چالش های محیط تحصیلی همانند انجام تکالیف، امتحانات، برخورد با انتظارات والدین و ارتباط با همکلاسی ها و این نتایج با یافته های تحقیق صحرانورد (۱۳۹۷) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود. وی در تحقیق خود ابعاد هویت تحصیلی را در جنبه های مختلف بررسی نموده و ضمن تشریح این ابعاد، ارتباط آنها را با انگیزش تحصیلی دانش آموزان سنجیده است. نتایج تحقیق وی نشان داد که میان هویت علمی و انگیزش تحصیلی با میزان استفاده از شبکه های مجازی رابطه معناداری وجود داشت. از طرفی دانش آموزانی که شرایط تحصیلی خود را تحلیل نموده و برای درس های خود برنامه ریزی منسجمی دارند بهتر می توانند در برابر مشکلات مواجه شده با آنها استقامت نشان داده و پایداری بیشتری از خود نشان خواهند داد. چنین دانش آموزانی علاوه بر انجام دروسهای مدرسه، مطالعات بیشتری برای این دروسها در منزل خواهد داشت. آنها تلاش می کنند تا بیشترین بازدهی را در انجام تکالیف مدرسه از خود نشان دهند. نتایج این فرضیه با یافته های پژوهش های کاسیک و همکاران (۲۰۲۱) مطابقت دارد و پشتیبانی می شود. نتایج تحقیق آنها حاکی از آن بود که میان حمایت اجتماعی، هویت مثبت، شایستگی اجتماعی با موفقیت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. پناهنده (۱۳۹۱) نیز نتایج مشابهی در این زمینه بدست آورده است. وی در پژوهشی که انجام داده بود به این نتیجه رسید که بین سبک هویت اطلاعاتی و سبک هویت هنجاری، خودکارآمدپنداری فردی و جمعی و نیز رابطه دو متغیر موفقیت تحصیلی و تعهد هویت بالا و معنادار بود.

فرضیه ویژه سوم تحقیق به تعیین رابطه میان خودراهبری یادگیری با موفقیت تحصیلی دانش آموزان پرداخته است. نتیجه حاصل از آزمون فرضیه ویژه سوم بدین صورت تبیین می شود که با توجه به اینکه دانش آموزان در یادگیری خودراهبر به ابتکار خود در یادگیری، تشخیص نیازها، تدوین و فرموله کردن اهداف یادگیری، شناسایی منابع برای یادگیری، انتخاب و پیاده سازی استراتژی های یادگیری، یادگیری و ارزشیابی نتایج سهیم می شوند. نقش آموزشگر حرکت از یک فرد دانا در صحنه یادگیری به راهنمایی در جهت محیط یادگیری خودراهبر است. خودراهبری در یادگیری در آموزش فراگیران بسیار مهم است و به همین دلیل خودراهبری در یادگیری کیفیت آموزشی را تبیین می نماید. در واقع یک بعد اساسی بلوغ، شکل گیری توانمندی بر عهده گرفتن روزافزون مسئولیت یعنی به طور فزایندهای خود راهبر شدن است. آمادگی برای یادگیری خود راهبر به صورت درجه ای که دانش آموزان دارای نگرش، توانایی و ویژگیهای

شخصیتی موردنیاز برای یادگیری خود راهبر هستند، تعریف می‌شود. مفروضات موردنظر در این تعریف برای آمادگی یادگیری خود راهبر بدین صورت است؛ اولاً فراگیران باید ذاتاً خود هدایت شده باشند و نسبت به آن رغبت از خود نشان دهند. دوم اینکه فرد باید صلاحیت لازم برای توسعه خودمختاری و انتخاب بهترین راه را برای یادگیری داشته باشد. سوم اینکه فرد باید توانایی یادگیری به طور مستقل را دارا باشد و بتواند این توانایی را به سایر مهارت‌های خود از قبیل پویایی و علاقمندی (در روابط معلم و دانش آموز) تعمیم دهد. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌گزیدری و همکاران (۱۳۹۴)، مطابقت دارد و پشتیبانی می‌شود. آنها اینگونه بیان نمودند که نتایج بیانگر رابطه مثبت و معنادار میان هویت تحصیلی دیررس و هویت تحصیلی سردرگم با اهمال کاری تحصیلی و رابطه منفی و معنادار میان هویت تحصیلی موفق، هویت تحصیلی زودرس و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال کاری تحصیلی بود. محدودیت‌های پژوهش: محقق حین اجرای پژوهش حاضر دریافت که متغیرهای دیگری (همچون بهزیستی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و کیفیت تدریس) نیز بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان موثر است، لکن در پژوهش حاضر ثابت فرض شده است. پیشنهادهای پژوهش: به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد به خاطر لذتی که در پیش افتادن در درس هایشان به آنها دست می‌دهد تلاش خود را در درس خواندن بیشتر نمایند. اطلاع از شیوه برنامه ریزی، هدف‌گزینی، نظارت بر میزان یادگیری، اصطلاح شیوه‌های یادگیری و مطالعه و نظم‌دهی باعث می‌شوند که دانش‌آموزان عملکرد بهتری داشته باشند و این منجر به افزایش انگیزه پیشرفت خواهد شد، بنابراین دبیران باید برنامه ریزی، بازبینی و نظم‌دهی را به دانش‌آموزان آموزش دهند و خود الگویی عملی برای آنان باشند. با استفاده از آموزش‌هایی با محتوای شیوه کلاس داری، رابطه صمیمانه و دارای چارچوب با دانش‌آموزان، به کارگیری روش‌های تدریس فعال، انتظارات پیشرفت تحصیلی و پرسشگری بر مبنای سطح و میزان یادگیری هر دانش‌آموز، می‌توان معلمان را در ارضای نیازهای روانشناختی پایه دانش‌آموزان راهنمایی کرد که در این صورت، موفقیت تحصیلی را برای دانش‌آموزان در پی خواهد داشت. به دانش‌آموزان پیشنهاد می‌گردد که در سطوح یادگیری کلاسی خود را متفاوت و بالاتر از سایر همکلاسی‌های خود ببینند. به معلمان و مدیران پیشنهاد می‌گردد که فضایی را برای دانش‌آموزان بوجود آورند که آنها از تحصیل در مدارس لذت ببرند و نه اینکه صرفاً جهت رفع تکلیف به انجام وظایف درسی خود بپردازند. معلمان نسبت به هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان توجه نمایند از و علائق و انگیزه دانش‌آموزان در درس و کلاس بیشتر بهره‌گیرند. پیشنهاد می‌شود آموزش‌های متناسب با شرایط توسعه‌فرآیندها یا خدمات جدید دانش‌آموزان مورد توجه قرار گیرند، استفاده از ساختارهای پیشرفته و مدرن همچون ساختارهای تیمی در بخش‌های مختلف مدرسه جهت مشارکت معلمان و مدیران با یکدیگر جهت کمک به یکدیگر در مواقعی که افراد در انجام کارهای سازمانی خود دچار مشکل گردیده‌اند. به معلمان توصیه می‌شود که در کلاس جوی خلاق ایجاد کنند، و محیطی که دارای جو خلاق است و فضایی آزاد داشته باشد را طراحی کنند، تا موجب رشد خلاقیت یادگیرندگان شود. پیشنهاد می‌گردد تا با آموزش به دانش‌آموزان در جهت مدیریت و کنترل مشکلات جهت رفع چالش‌های تحصیلی ضمن بهبود سرسختی تحصیلی دانش‌آموزان، سبب افزایش میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان گردد. توجه عمیق به ویژگی‌های فردی و حرفه‌ای معلمان برای افزایش کیفیت تدریس، با تعیین شاخص‌های احساس تعهد نسبت به اهداف مدارس در راستای کیفیت بخشی به فرایندهای تدریس، داشتن تجربه تدریس در مدارس، برخورداری از انضباط علمی و آکادمیک، فراهم کردن انگیزش لازم برای تدریس و تلاش‌های علمی-پژوهشی، فراهم سازی وجدان حرفه‌ای معلمان، جذب معلمان با دغدغه‌های تربیتی و فرهنگی، فراهم ساختن دوره‌های بازآموزی و بالندگی حرفه‌ای در زمینه‌های فناوری تدریس. سیستم نمره‌دهی برای معلمان باید با هدف کشف نارسایی‌ها یادگیری و بهبود روش‌های تدریس باشد و برای دانش‌آموزان بازخوردی انگیزشی و خودارزیابی داشته باشد، تا دانش‌آموزان اطمینان یابند با تلاش بیشتر خود کارآمدی‌شان افزایش یافته و در موقعیت‌های چالش برانگیز، به صورت موفق عمل خواهند کرد. به معلمان توصیه می‌شود که از ایجاد جو رقابتی در بین یادگیرندگان پرهیز شود و به جای آن از پاداش‌های درونی چون رضایت از یادگیری استفاده شود تا موجبات بهبود انگیزه پیشرفت و موفقیت تحصیلی در یادگیرندگان گردد.

## منابع

- احمدی، پری. (۱۳۹۴). بررسی مقایسه ای روابط ساختاری خودکارآمدی تحصیلی، هویت تحصیلی، هوش هیجانی با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان دختر مدارس عادی و تیزهوش پایه اول دبیرستانهای تبریز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه ارومیه.
- اویسی، عاطفه و رحمتی، جواد. (۱۳۹۹). رابطه سبک های هویت با موفقیت دانش آموزان در عرصه های آموزشی (مورد مطالعه: دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهرستان نیمروز). سیزدهمین کنگره ملی پیشگامان پیشرفت.
- پناهنده، عباس. (۱۳۹۱). نقش سبک های هویت و خودکارآمد پنداری (فردی و جمعی) در موفقیت تحصیلی دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۹۱. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- جباری، انسیه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و جهت گیری هدف با درگیری شناختی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی، دانشگاه پیام نور مرکز تبریز.
- جهرمی، ندا. (۱۳۹۵). رابطه هوش هیجانی با خودناتوان سازی تحصیلی: نقش واسطه ای هویت تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته روان شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- چنگایی، مهتاب و سلیمی، حسین و فرح بخش، کیومرث و شریعتمدار، آسیه. (۱۳۹۸). موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی: یک مطالعه کیفی. پژوهش در نظام های آموزشی، ۱۳(۴۵)، ۷۵-۹۱.
- داودی، مریم. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش راهبرد های فراشناخت بر خودراهبری یادگیری و پیشرفت تحصیلی ریاضی و ادبیات فارسی دانش آموزان مقطع متوسطه اول شهرستان شوش. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور مرکز شیراز.
- رحیمی، مهدی و فرهادی، سعید. (۱۳۹۶). نقش واسطه گری انگیزش تحصیلی در رابطه بین هویت تحصیلی و ابعاد بهزیستی هیجانی. مطالعات آموزش و یادگیری، ۲(۹)، ۲۰-۳۶.
- صمیمی، زبیر و دهانی، ابودر و شبان بسیم، فرناز و شهبازیان، آرش. (۱۳۹۶). تبیین رفتارهای پرخطر دانشجو - معلمان براساس هویت تحصیلی و انگیزش تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۰(۶)، ۴۶۹-۴۷۸.
- عباسی، محمد و شهنی ییلاق، منیجه. (۱۳۹۶). تاثیر آموزش مهارت خودتعیین گری بر سبک تبیینی خوش بینانه و هویت تحصیلی دانش آموزان پسر دوره ابتدایی با ناتوانایی های یادگیری. روان پرستاری، ۵(۵)، ۸-۱۰.
- عزیزی، غلامرضا. (۱۳۹۴). مقایسه میزان خود راهبری یادگیری و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مدارس هوشمند وعادی دوره دوم متوسطه شهر شیراز. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت.
- قدم پور، عزت الله و رادمهر، فرناز و یوسف نند، لیلیا. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش برنامه جرات ورزی بر میزان بهزیستی تحصیلی دانش آموزان دختر متوسطه اول. اندیشه های نوین تربیتی، ۳(۱۴)، ۱۸۰-۱۶۴.
- گزیدری، ابراهیم و غلامعلی لواسانی، مسعود و اژه ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمالکاری تحصیلی در میان دانش آموزان. روانشناسی، ۴(۱۹)، ۳۶۲-۳۴۷.
- محمدی، محمد مهدی و پورصابری، رقیه. (۱۳۹۵). خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان مبتلا به سرطان و ارتباط آن با سبک های هویت. دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه ارومیه، ۱۲(۱۴).
- یوسفی، فرزانه و زین الدینی میمند، زهرا و رضوی، ویدا. (۱۳۹۸). نقش پایگاه هویت تحصیلی و جهت گیری هدف در پیش بینی راهبردهای فراشناختی یادگیری خودتنظیمی. پژوهشنامه تربیتی، ۵۳(۵۳).
- یوسفی، فرزانه و زین الدینی میمند، زهرا. (۱۳۹۸). مدل ساختاری نقش ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق. پژوهش و مطالعات علوم اسلامی، ۲(۲).

- Ashadi, A., Andriyanti, E., Purbani, W., & Fitriyaningsih, I. (۲۰۲۲). **EFL teachers' identity in self-directed learning: A work-from-home phenomenology.** *Studies in English Language and Education*, ۹(۱), ۱۳۲-۱۵۱.
- Beasley, S. T., & McClain, S. (۲۰۲۱). **Examining Psychosociocultural Influences as Predictors of Black College Students' Academic Self-Concept and Achievement.** *Journal of Black Psychology*, ۴۷(۲-۳), ۱۱۸-۱۵۰.
- Bliss, R., & Jacobson, E. (۲۰۲۰). **Doctor of Physical Therapy Student Grit as a Predictor of Academic Success: A Pilot Study.** *Health Professions Education*.



- Chakkaravarthy, K., Ibrahim, N., Mahmud, M., & Venkatasalu, M. R. (۲۰۱۸). **Predictors for nurses and midwives' readiness towards self-directed learning: An integrated review.** *Nurse education today*, ۶۹, ۶۰-۶۶.
- Chukwuedo, S. O., Mbagwu, F. O., & Ogbuanya, T. C. (۲۰۲۱). **Motivating academic engagement and lifelong learning among vocational and adult education students via self-direction in learning.** *Learning and Motivation*, ۷۴, ۱۰۱۷۲۹.
- Din, N., Haron, S., & Rashid, R. M. (۲۰۱۶). **Can Self-directed Learning Environment Improve Quality of Life?.** *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, ۲۲۲, ۲۱۹-۲۲۷.
- Frick, B. L., & Brodin, E. M. (۲۰۲۰). **A return to Wonderland: Exploring the links between academic identity development and creativity during doctoral education.** *Innovations in Education and Teaching International*, ۵۷(۲), ۲۰۹-۲۱۹.
- Hamlin, M. D. (۲۰۲۲). **Developing Self-Directed Learning Skills for Lifelong Learning. In Self-Directed Learning and the Academic Evolution From Pedagogy to Andragogy** (pp. ۲۰۹-۲۳۴). IGI Global.
- Jung, J. (۲۰۲۱). **Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong.** *Studies in Higher Education*, ۴۶(۴), ۷۸۲-۷۹۰.
- Kosic, M., Wium, N., & Dimitrova, R. (۲۰۲۱). **Social support among Slovene minority and Italian majority youth in Italy: Links with positive identity, social competence and academic achievement.** In *Handbook of Positive Youth Development* (pp. ۱۷۰-۱۸۶). Springer, Cham.
- Louws, M. L., Meirink, J. A., van Veen, K., & van Driel, J. H. (۲۰۱۷). **Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn.** *Teaching and teacher education*, ۶۶, ۱۷۱-۱۸۳.
- Murphy, N. A., & Wibberley, C. (۲۰۱۷). **Development of an academic identity through PhD supervision-an issue for debate.** *Nurse education in practice*, ۲۲, ۶۳-۶۰.
- Tienari, J. (۲۰۱۹). **One flew over the duck pond: Autoethnography, academic identity, and language.** *Management Learning*, ۵۰(۵), ۵۷۶-۵۹۰.
- Toti, Z., Surat, S., Amran, M. S., & Ramli, S. (۲۰۲۰). **Self-Identity and Academic Achievement among Secondary School Students in Malaysia.** *Creative Education*, ۱۱(۱۰), ۱۹۰۶.
- Was, C. A., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M., & Isaacson, R. M. (۲۰۰۹). **Academic identity status and the relationship to achievement goal orientation.**