



Studies in Learning & Instruction

Journal homepage: <https://jsli.shirazu.ac.ir>
Research Paper



The Effect of Identity-based Motivation on Students' Academic Engagement

Narjes Abbasi¹, Mahboobeh Fouladchang^{2*}, Farideh Yousefi³, Razieh Sheikholeslami⁴,
Masoud Fazilatpour⁵

1. PhD Candidate in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
2. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
3. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
4. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.
5. Associate Professor of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Shiraz University, Shiraz, Iran.

ARTICLE INFO

Keywords:

academic engagement,
identity-based motivation,
path to success

Article history:

Received: 2024/09/22

Revised: 2024/11/16

Accepted: 2024/12/07

ABSTRACT

The present study aimed to determine the effectiveness of the "Path to Success" educational program, based on identity-based motivation theory, in enhancing students' academic engagement. The present study employed a quasi-experimental design with a pre-test, post-test, and follow-up structure, including a control group. To achieve this, two ninth-grade classes from female students enrolled in the 2023-2024 academic year in Galehdar (Fars Province) were selected using convenience sampling. These classes were then randomly assigned to the experimental group (21 students) and the control group (21 students). The experimental group underwent an educational intervention using the "Path to Success" program, based on identity-based motivation theory, over the course of 11 sessions, each lasted 70 minutes. Meanwhile, the control group received standard school instruction. The participants in both groups were assessed for academic engagement at three stages: before the intervention, after the intervention, and during a six-week follow-up period. The results of the multivariate covariance analysis indicated that the "Path to Success" training program led to an increase in behavioral, agentic, cognitive, and emotional academic engagement. This improvement remained stable through the follow-up phase for all dimensions of engagement, except for the emotional aspect. Given these findings, it can be concluded that identity-based motivation training is an effective approach for enhancing students' academic engagement.

Citation: Abbasi, N., Fouladchang, M., Yousefi, F., Sheikholeslami, R., & Fazilatpour, M. (2025). The effect of identity-based motivation on students' academic engagement. *Journal of Studies in Learning & Instruction*, 17(1, Ser 88), 63-78. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8124>

* Corresponding Author: E-mail address: foolad@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

Extended Abstract

Introduction

There is a gap between envisioning future identities, achieving positive future identities, and avoiding negative future identities, and merely envisioning a future identity does not lead to a future-focused action towards achieving goals. Various approaches have been taken to this issue, but none has provided a complete answer. Oyserman's (2015) identity-based motivation theory addresses when and how future identity can matter and guide action path. The theory of identity-based motivation is a social-cognitive psychological theory that points to the idea that by operationalizing the three components of identity-based motivation, significant effects on future-focused actions can be expected. The first component, accessibility, means that the future identity is currently present in the individual's mind. The second component, psychological relevance, emphasizes the creation of conditions where strategies align with the individual's identity. The third component, interpretation of the experienced difficulties, means that the challenges encountered along the way serve as indicators of the significance of the task at hand. In a set, each of the three components of identity-based motivation come together and influence the effort and academic engagement which potentially leads to increased academic engagement among students, a topic that is aimed to investigate in the current study. The current study was conducted to assess the effectiveness of the "Path to Success" educational program based on the identity-based motivation theory on the academic engagement of high school female students. The research hypothesis suggests that an educational intervention based on the "Pathway to Success" package has a positive impact on students' academic engagement.

Method

This research is of an applied nature, conducted in a quasi-experimental design, with pre-test, post-test, and one-and-a-half-month follow-up

with the control group. The present research population consisted of all ninth-grade female students who were studying in Galehdar (Fars Province) during the academic year 2023-2024. The convenience sampling was utilized, with two girls' high schools initially selected to participate in the program. From each school, one ninth-grade class was chosen as the sample group. These students were then randomly assigned to the experimental group (21 participants) and the control group (21 participants). The experimental group received an educational program titled "Path to Success," based on the identity-based motivation theory, consisting of eleven 70-minute sessions. The control group received regular school instruction without any specific training. The experimental and control groups' measures were assessed and compared in the variable of academic engagement in three stages: pre-intervention, post-intervention, and the one-and-a-half-month follow-up period. This research utilized MANCOVA and ANCOVA to investigate the hypotheses by the use of SPSS-20 software.

Results

The findings of the study revealed that in the two stages of post-test and follow-up, with the elimination of pre-test effects, that identity-based motivation-oriented education significantly impacted behavioral, affective, and cognitive dimensions of academic engagement.

Discussion and Conclusions

In conclusion, based on the findings of this research, it can be inferred that the "Path to Success" program, which is based on the theory of identity-based motivation, leads to an increase in adolescent academic engagement.

Keywords: academic engagement, identity-based motivation, path to success



تاثیر انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان

نرجس عباسی^۱، محبوبه فولادچنگ^{۲*}، فریده یوسفی^۳، راضیه شیخ‌الاسلامی^۴، مسعود فضیلت‌پور^۵

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۲. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران. (نویسنده مسئول).

۳. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۴. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

۵. دانشیار بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

واژه‌های کلیدی:

انگیزش هویت‌محور، درگیری تحصیلی، مسیر موفقیت

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۷/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۹/۱۷

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش حاضر از نوع شبه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری با گروه کنترل بود. بدین منظور، از بین کلاس‌های نهم دوره متوسطه اول دخترانه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ در شهرگله‌دار (استان فارس)، دو کلاس با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به‌صورت تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش (۲۱ نفر) و کنترل (۲۱ نفر) در نظر گرفته شدند. گروه آزمایش، مداخله آموزشی با برنامه «مسیر موفقیت» مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور را طی ۱۱ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای و گروه کنترل، آموزش‌های معمول مدرسه را دریافت کردند. شرکت‌کنندگان هر دو گروه در سه مرحله شامل پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شش هفته‌ای از نظر متغیر درگیری تحصیلی مورد ارزیابی قرار گرفتند. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که آموزش «مسیر موفقیت» منجر به افزایش درگیری تحصیلی رفتاری، عاطفی، شناختی و عاطفی شده است و این تغییر برای همه ابعاد درگیری تحصیلی (به‌غیر از بُعد عاطفی) تا مرحله پیگیری نیز پایدار بوده است. با توجه به نتایج این پژوهش می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر انگیزش هویت‌محور برای افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کاربرد موثر دارد.

استناد: عباسی، ن.، فولادچنگ، م.، یوسفی، ف.، شیخ‌الاسلامی، ر.، و فضیلت‌پور، م. (۱۴۰۴)، تاثیر انگیزش هویت‌محور بر درگیری

تحصیلی دانش‌آموزان. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱(۱)، ۷۸-۶۳. DOI: <https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8124>

* نویسنده مسئول: E-mail address: foolad@shirazu.ac.ir



COPYRIGHTS ©2025 The author(s). This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC 4.0), which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, as long as the Original authors and source are cited. No permission is required from the authors or the publisher

مقدمه

امروزه، موضوع انگیزش و تاثیر آن بر عملکرد و درگیری تحصیلی^۱ دانش‌آموزان، یکی از موضوعات مهم در عرصه آموزش و پرورش به شمار می‌رود (Daniel et al., 2024) و به همین دلیل در مورد آن نظریه‌پردازی‌ها و پژوهش‌های زیادی صورت گرفته است. نظریه انگیزش هویت‌محور^۲ که توسط Oyserman (2015) مطرح شد، یکی از نظریه‌های مهم در این زمینه است که در پژوهش‌های انگیزشی نقش مهمی ایفا کرده است. اصلی‌ترین هدف این نظریه، درک فرایندهای رفتاری انسان و ارتباط این فرایندها با اهداف هویتی است. هویت‌ها، صفات و ویژگی‌ها، روابط اجتماعی، نقش‌ها و عضویت‌های گروهی هستند که افراد برای تعیین این که چه کسی هستند یا ممکن است در آینده چه کسی بشوند، از آن‌ها استفاده می‌کنند (Oyserman et al., 2012).

برای افراد انسانی، پیشرفت در جهت دستیابی به هویت‌های مثبت و اجتناب از هویت‌های منفی در آینده بسیار حائز اهمیت است (Vignoles et al., 2008). آن‌ها باور دارند که هویت‌های آینده‌شان نسخه‌های واقعی‌تری از هویت‌های کنونی‌شان هستند (Wakslak et al., 2008). اما شکافی بین تصور هویت آینده و دستیابی به هویت‌های مثبت آینده یا اهداف مطلوب و اجتناب از هویت‌های منفی آینده یا اهداف نامطلوب وجود دارد و صرف تصور ساده هویت آینده منجر به رفتار و اقدام موثر در جهت دستیابی به خواسته‌ها و تمایلات نمی‌شود.

رویکردهای متمرکز بر خود ممکن^۳، شکاف خود^۴ و پیوستگی خود^۵ هرکدام از منظری به این پرسش پاسخ می‌دهند که چگونه داشتن هویت آینده در ذهن یا درک شکاف بین هویت آینده و کنونی و یا درک پیوستگی بین هویت آینده و هویت کنونی، رفتار متمرکز بر آینده^۶ را تحت تاثیر قرار می‌دهند. نتایج پژوهش‌ها نشان داده که این رویکردها تنها پیش‌بینی‌های احتمالی ارائه می‌دهند و قادر به ارائه پاسخ کامل نیستند؛ جایگزین مناسب برای رویکردهای ذکر شده، نظریه انگیزش هویت‌محور است (Oyserman & Horowitz, 2023) که اساس کار پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهد. Oyserman (2015) با ارائه نظریه انگیزش هویت‌محور به این مسئله پرداخته است که چه زمانی و چگونه هویت آینده می‌تواند اهمیت داشته باشد و راهنمای عمل گردد.

نظریه انگیزش هویت‌محور یک نظریه شناختی-اجتماعی^۷ است که اظهار می‌دارد افراد ترجیح می‌دهند به روش‌های هم‌خوان با هویت عمل کنند. این نظریه به این پرسش پاسخ می‌دهد، که چه شرایط یا الزاماتی لازم است تا هویت‌های آینده، در افراد به رفتار منتهی شود.

انگیزش هویت‌محور به این نکته اشاره می‌کند که با عملیاتی کردن سه مولفه انگیزش هویت‌محور اثرات بزرگی در رفتار متمرکز بر آینده را می‌توان انتظار داشت: مولفه اول، دسترس‌پذیری^۸ است، افراد براساس آن جنبه از خود اقدام می‌کنند که در لحظه قضاوت در دسترس است و مرتبط با زمان حال ادراک شود. مولفه دوم، ارتباط روان‌شناختی^۹ است، یعنی شرایطی ایجاد شود تا راهبردهایی که فرد برای دستیابی به هویت آینده‌اش استفاده می‌کند با هویت کنونی‌اش هم‌خوانی داشته باشد. یعنی راهبردهای رسیدن به خود آینده شبیه کارهایی باشد که فرد به‌صورت روزمره انجام می‌دهد، مولفه سوم، تفسیر دشواری تجربه‌شده^{۱۰} است. دشواری‌های تجربه‌شده در طول مسیر رسیدن به هدف می‌تواند به‌عنوان نشانه‌ای از اینکه دستیابی به هدف

1. academic engagement

2. identity-based motivation

3. possible self

4. self-gap

5. self-continuity

6. future-focused action

7. social-cognitive theory

8. accessibility

9. psychological relevance

10. interpretation of experienced difficulty

غیرممکن است یا به‌عنوان نشانه‌ای که دستیابی به هدف مهم است تلقی شوند. باید شرایطی فراهم شود که تفسیر دشواری تجربه‌شده تسهیل گردد و دشواری به‌عنوان نشانه‌ای از اهمیت تکلیف تفسیر شود، به این معنا که انجام این تکلیف مهم است و اتلاف وقت نیست (Oyserman, 2015).

Oyserman (2015) براساس نظریه انگیزش هویت‌محور خود با هدف طراحی مداخله‌ای قابل استفاده، امکان‌پذیر، مقیاس‌پذیر و در نتیجه پایدار، بسته آموزشی به نام «مسیر موفقیت» طراحی کرده است. Oyserman (2015) در این بسته به عملیاتی کردن سه مولفه نظریه انگیزش هویت‌محور طی یازده جلسه می‌پردازد. بسته «مسیر موفقیت» متمرکز بر مدرسه است، چون Oyserman (2015) بر این باور است که مسیرهای موفقیت از مدرسه می‌گذرند و افراد برای موفق شدن در هر شاخصی باید به تحصیل اهمیت دهند.

هریک از سه مؤلفه انگیزش هویت‌محور در یک مجموعه در کنار هم قرار می‌گیرند و بر تلاش و درگیری تأثیر می‌گذارند و باعث افزایش موفقیت می‌شوند. بنابراین براساس نظریه انگیزش هویت‌محور یکی از مفاهیم مهم که می‌تواند تحت تأثیر مولفه‌های انگیزش هویت‌محور افزایش یابد، درگیری تحصیلی است. براساس این دیدگاه، با عملیاتی کردن مولفه‌های انگیزش هویت‌محور می‌توان شاهد پیامدهای مهمی نظیر افزایش موفقیت تحصیلی و کاهش نرخ ترک تحصیل بود.

درگیری فعال در محیط‌های آموزشی برای موفقیت یادگیرندگان اساسی است. یادگیرندگان باید برای به دست آوردن دانش و مهارت‌های مورد نیاز برای عبور از مسیرهای گوناگون تحصیلی با آموزش‌های ارائه‌شده در محیط‌های آموزشی به‌گونه‌ای فعال، درگیر شوند (Wang & Eccles, 2013). درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی^۱ و عاملی^۲ ابعاد درگیری تحصیلی را توصیف می‌کنند. بُعد رفتاری، شامل رفتار و مشارکت دانش‌آموز در تکالیف کلاسی و فعالیت‌های فوق‌برنامه است. بُعد شناختی به تمایل دانش‌آموز برای سرمایه‌گذاری تلاش‌های لازم برای درک و تسلط بر موضوع اشاره دارد. بُعد عاطفی به احساس تعلق به مدرسه، باورها در مورد ارزش مدرسه و توجه به دستورات معلم مربوط می‌شود (Abreu Alves et al., 2022). بُعد عاملیت نیز به معنای مشارکت سازنده دانش‌آموز در جریان آموزش است (Reeve & Tseng, 2011).

با تکیه بر نظریه انگیزش هویت‌محور، تقویت ارتباط هویت‌کنونی با هویت ممکن، باعث افزایش درگیری تحصیلی به‌ویژه در میان دانشجویانی که ارتباط ضعیف با هویت ممکن تحصیلی‌شان گزارش کرده بودند، شد (Landau et al., 2014). این یافته مشابه یافته Oyserman (2013) است که نشان داد عملیاتی کردن انگیزش هویت‌محور، اقدام را پیش‌بینی می‌کند و باعث افزایش درگیری با تکالیف مدرسه می‌شود. در یک پژوهش طولی دو ساله Oyserman et al. (2007) نیز نشان دادند که مداخلات متمرکز بر هویت ممکن و مدرسه‌محور اثر تضعیف‌کننده مشارکت کم والدین در مدرسه را تعدیل می‌کند، و باعث افزایش درگیری تحصیلی و بهبود نمرات مدرسه می‌شود.

Horowitz et al. (2018) و Oyserman and Dawson (2021) به این نتیجه رسیدند که فعالیت‌های کلاسی با هدف تغییر انگیزش هویت‌محور دانش‌آموزان با کمک به دانش‌آموزان در تجربه مدرسه به‌عنوان مسیری برای هویت‌های آینده بزرگسالی آن‌ها و تلقی دشواری‌های مسیر به‌عنوان نشانه‌هایی از اهمیت تکالیف مدرسه، کسب نمرات دروس دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد و باعث ایجاد درگیری تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان می‌شوند.

یافته‌های برخی پژوهش‌های دیگر نیز نشان داده است که هویت‌های ممکن تحصیلی و شغلی با افزایش انگیزه، خودتنظیمی و رفتارهای فعالانه تحصیلی و شغلی مرتبط هستند (Kirk et al., 2012; Strauss et al., 2012). یکی از راه‌های افزایش درگیری تحصیلی این است که ارتباط بین هویت خود کنونی و هویت ممکن تحصیلی را آشکار کند، تعدادی از مطالعات این فرضیه را

^۱. behavioral engagement

^۲. emotional engagement

^۳. cognitive engagement

^۴. agency engagement

تایید می‌کنند (Ersner-Hershfield et al., 2009; Hershfield, 2011). در پژوهش Destin and Oyserman (2010)، زمان مطالعه دانش‌آموزانی که موفقیت شغلی و مالی آینده‌شان را وابسته به موفقیت تحصیلی‌شان توصیف کردند، نسبت به دانش‌آموزانی که چنین توصیفی نداشتند، بیشتر بود و تکالیف بیشتری هم انجام دادند.

در پژوهش‌های مشابهی (Nurra & Oyserman, 2011, 2018)، دانش‌آموزانی که ارتباط بیشتری بین هویت کنونی و هویت «بزرگ‌سال» آینده‌شان را گزارش کردند، در انجام تکالیف سخت‌تر کار کرده و نمرات بهتری در مدرسه کسب کردند. در یک تکرار آزمایشی از این اثر، همین نتیجه مشاهده شد. دیدن هویت آینده به‌عنوان مرتبط با هویت کنونی، مشوق انجام تکالیف مدرسه است و آن را مانند گامی در مسیر دستیابی به یک هویت ممکن موفق ترسیم می‌کند.

یکی از مولفه‌های انگیزش هویت‌محور، تفسیر دشواری تجربه‌شده است. در پژوهش Oyserman et al. (2018) شرکت‌کنندگانی که به سمت ذهنیت دشواری به‌عنوان اهمیت تکلیف (دشواری تکلیف نشانه مهم بودن آن است) هدایت شدند، در تکالیف دشوار تحصیلی نسبت به شرکت‌کنندگانی که به سمت ذهنیت دشواری به‌عنوان غیرممکن (انجام تکلیف در توان من نیست) هدایت شدند، بهتر عمل کردند. همچنین در یک طرح طولی سه ساله نشان داده شد دانش‌آموزانی که طی جلسات آموزشی امتیاز انگیزش هویت‌محور بالاتری کسب کردند، پیامدهای مدرسه بهتری را نیز به دست آوردند (Oyserman et al., 2021).

در بررسی پیشینه پژوهشی، نتایج مؤید تاثیر تقویتی و مثبت انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند طرح مداخله‌ای مبتنی بر انگیزش هویت‌محور همچون راهنمای یک سفر می‌تواند یادگیرنده را برای رسیدن به مقصد (هدف) یاری رساند. براساس پژوهش‌ها پیشنهاد می‌شود که طی جلسات آموزشی یادگیرندگان ضمن آشنایی با مولفه‌های انگیزش هویت‌محور (۱. دسترس‌پذیری، ۲. ارتباط روان‌شناختی و ۳. تفسیر دشواری تجربه‌شده)، با درک و کاربرد آن‌ها، تکلیف مدرسه را مرتبط با خود آینده بزرگ‌سالی‌شان ببینند و درک کنند که یادگیری، امری دشوار اما ممکن است و در راه رسیدن به مقصد تلاش کنند، از فرصت‌ها و راهبرهای موثر استفاده کنند، مسائل را حل کنند و از موانع عبور نمایند.

در ایران تاکنون به‌ندرت پژوهشی درباره تاثیرگذاری انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان انجام شده است. بنابراین با توجه به اهمیت بررسی مسئله در ایران، این پرسش مطرح می‌شود که آیا درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تحت تاثیر هویت‌های آینده آن‌ها قرار می‌گیرد؟ در پژوهش حاضر برای پاسخ به این پرسش، بسته آموزشی «مسیر موفقیت» (Oyserman, 2015) مورد استفاده قرار گرفت.

در مورد اهمیت و ضرورت انجام پژوهش حاضر می‌توان دو مطلب مهم را ذکر کرد: نخست، با توجه به نگاه جامع نظریه انگیزش هویت‌محور به شرایط لازم و کافی برای پیوند هویت آینده و رفتار (در این پژوهش درگیری تحصیلی) و نبود بسته آموزشی مبتنی بر این رویکرد در مداخلات آموزشی، پرداختن به بسته آموزشی «مسیر موفقیت» و اثربخشی آن دارای اهمیت است. دوم، بحث اهمیت متغیر درگیری تحصیلی و ضرورت پرداختن به آن است. درگیری تحصیلی یک پیش‌بینی‌کننده مهم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است که میزان ترک تحصیل را کاهش می‌دهد و قابلیت شکل‌پذیری در کلاس درس را نیز دارد (Reeve, 2013). براساس این قابلیت می‌توان انتظار داشت که درگیری تحصیلی در طی جلسات آموزشی بسته «مسیر موفقیت» افزایش یابد. از این رو، پژوهش حاضر با هدف تعیین میزان اثربخشی برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر متوسطه اول انجام شد تا این فرضیه را بیازماید که مداخله آموزشی براساس بسته «مسیر موفقیت» تاثیر مثبت بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

روش پژوهش

با توجه به ماهیت و هدف پژوهش، پژوهش از نوع کاربردی است، که به شیوه شبه‌آزمایشی^۱ با پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری شش هفته بعد با گروه کنترل انجام شد. در این طرح شبه‌آزمایشی، دو گروه از دانش‌آموزان کلاس نهم هرکدام در یک موقعیت (یک موقعیت آزمایشی و یک موقعیت کنترل) قرار گرفتند. موقعیت آزمایشی شامل مداخله آموزشی با آموزش برنامه «مسیر موفقیت» مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور بود. موقعیت دوم شامل یک گروه کنترل، یا موقعیت بدون دریافت آموزش خاصی بود که آموزش‌های معمول مدرسه را دریافت کرد. آزمودنی‌های هر دو گروه آزمایش و کنترل در سه مرحله پیش و پس از مداخله آموزشی و دوره پیگیری شش هفته بعد در متغیر درگیری تحصیلی مورد ارزیابی و مقایسه قرار گرفتند.

جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان دختر کلاس نهم دوره متوسطه اول که در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ در شهر گله‌دار (استان فارس) مشغول به تحصیل بودند، تشکیل دادند. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس بود، بدین صورت که ابتدا از بین مدارس دخترانه دوره متوسطه اول دو مدرسه مایل به شرکت در اجرای طرح انتخاب و از هر مدرسه یک کلاس نهم به‌عنوان گروه نمونه انتخاب شد و به‌صورت تصادفی به‌عنوان گروه آزمایش (۲۱ نفر) یا گروه کنترل (۲۱ نفر) در نظر گرفته شدند. طبق توصیه Simmons et al. (2011) که حجم هر گروه نباید کمتر از بیست نفر باشد، این شرط برقرار شد. برای گروه آزمایش برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» طی ۱۱ جلسه ۷۰ دقیقه‌ای (هفته‌ای دو جلسه در ۵ هفته اول و یک جلسه در هفته ششم) در برنامه کلاسی درس تفکر توسط مربی آموزش‌دیده اجرا شد و گروه کنترل در این مدت آموزش خاصی دریافت نکرد، تنها آموزش‌های معمول مدرسه را دریافت کرد اما به‌لحاظ رعایت ملاحظات اخلاقی پس از اتمام پژوهش، چندین جلسه آموزشی براساس بسته آموزشی پژوهش حاضر برایشان تشکیل شد.

لازم به ذکر است که ملاک‌های ورود به پژوهش شامل داشتن رضایت آگاهانه دانش‌آموز و والدین برای شرکت در طرح، کلاس نهم بودن، دانش‌آموزان دختر و عدم دریافت آموزش مشابه هم‌زمان بود. ملاک‌های خروج نیز شامل، عدم تمایل به شرکت در جلسات آموزشی، غیبت در جلسه پیش‌آزمون یا پس‌آزمون، یا بیش از دو جلسه غیبت در جلسه‌های آموزش بودند. ابزار پژوهش عبارت بود از:

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی: پرسش‌نامه درگیری تحصیلی توسط Reeve (2013) طراحی و اعتباریابی شده است. این پرسش‌نامه شامل ۱۷ گویه براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) است که چهار بُعد درگیری رفتاری (۴ گویه)، درگیری عاملی (۵ گویه)، درگیری شناختی (۴ گویه)، و درگیری عاطفی (۴ گویه) را مورد سنجش قرار می‌دهد. Reeve (2013) پایایی پرسش‌نامه را با استفاده از آلفای کرونباخ و روایی را با انجام تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی مطلوب ارزیابی کرد. Reeve (2013) در تحلیل عاملی اکتشافی به روش مولفه‌های اصلی و چرخش مایل و در نظر گرفتن ارزش ویژه بالاتر از یک، چهار عامل به دست آورد. علاوه بر این او ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۸۶، رفتاری ۰/۸۶، عاطفی ۰/۹۰، و شناختی ۰/۸۴ به دست آورد که نشان‌دهنده همسانی درونی مطلوب است.

این پرسش‌نامه در ایران توسط Ramazani and Khamsan (2017) اعتباریابی شده است. در پژوهش ایشان برای تعیین پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی خرده‌مقیاس‌های عاملی ۰/۸۵، رفتاری ۰/۷۹، عاطفی ۰/۸۷، و شناختی ۰/۷۹ و کل ۰/۹۲ به دست آمد، که نشان می‌دهد پرسش‌نامه درگیری تحصیلی هم در نمره کل و هم در خرده‌مقیاس‌ها از همسانی درونی بالا برخوردار است و پایایی مطلوب دارد. همچنین در پژوهش ذکرشده، روایی سازه پرسش‌نامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است. در پژوهش حاضر روایی پرسش‌نامه با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی با روش

^۱. quasi-experimental design

^۲. Academic Engagement Questionnaire

بیشینه درست‌نمایی بررسی شد. نتایج نشان داد که گویه‌ها بار عاملی معنی‌دار و بالاتر از $0/53$ ($p < 0/01$) دارند و شاخص‌های برازش ($\chi^2/df = 2/07$, $p < 0/01$, $CFI = 0/94$, $GFI = 0/99$, $IFI = 0/96$, $JFI = 0/95$, $RMSEA = 0/38$, $PCLOSE = 0/38$)، با توجه به ملاک Kline (2023) بیانگر برازندگی مطلوب مدل هستند. پایایی ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفت و ضرائب برای خرده‌مقیاس‌های عاملی $0/84$ ، رفتاری $0/80$ ، عاطفی $0/77$ و شناختی $0/80$ و کل $0/92$ به دست آمد که نشان می‌دهد پرسش‌نامه درگیری تحصیلی هم در نمره کل و هم در خرده‌مقیاس‌ها از همسانی درونی بالا برخوردار است و پایایی مطلوب دارد.

اجرای پژوهش: پس از اخذ کد اخلاق از کمیته اخلاق دانشگاه شیراز (با شناسه اخلاق IR.US.PSYEDU.REC.1402.092) و کسب مجوز از اداره آموزش و پرورش شهر گله‌دار، دانش‌آموزان کلاس نهم یکی از مدارس منتخب به‌عنوان گروه آزمایشی و دانش‌آموزان کلاس نهم مدرسه دیگر به‌عنوان گروه کنترل انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان گروه آزمایش رهنمودها و توضیحات لازم را برای شرکت در جلسات آزمایشی دریافت کردند و فرم رضایت‌نامه فردی و والدین را نیز تکمیل کردند. قبل از ورود به فرایند اصلی پژوهش ابتدا بر روی شرکت‌کنندگان گروه آزمایش و کنترل پیش‌آزمون اجرا شد، سپس برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» طی یازده جلسه هفتاد دقیقه‌ای برای گروه آزمایش و به مدت شش هفته اجرا شد. پس از آن، پس‌آزمون درگیری تحصیلی و شش هفته بعد هم آزمون پیگیری درگیری تحصیلی برای هر دو گروه اجرا شد.

مطالب بسته آموزشی براساس کتاب «مسیرهای موفقیت مبتنی بر انگیزش هویت‌محور» (Oyserman, 2015) است که در فرایند انجام رساله دوره دکتری تخصصی روان‌شناسی تربیتی نویسنده اول به فارسی ترجمه، تهیه و اجرا شده است (Abbasi, 2024). روایی محتوایی این بسته آموزشی با استفاده از نظر متخصصان مورد بررسی و تایید قرار گرفت. متخصصان شامل ۴ نفر از فارغ‌التحصیلان دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی و ۶ نفر از افراد متخصص در زمینه مشاوره تحصیلی و روان‌شناسی مدرسه بودند. برای بررسی روایی محتوایی بسته آموزشی، از نسبت روایی محتوایی^۱ و شاخص روایی محتوایی^۲ استفاده شد. جهت محاسبه نسبت روایی محتوایی ابتدا از ۱۰ متخصص گفته‌شده خواسته شد تا با توجه به اهداف جلسات آموزشی محتوای هر جلسه را بر روی طیف لیکرت سه درجه‌ای از نظر ضروری بودن در سه طبقه «ضروری است»، «مفید است اما ضروری نیست» و «ضرورتی ندارد» طبقه‌بندی کنند. سپس مطابق با ملاک Lawshe (1975) این مقدار برای همه جلسات محاسبه شد. Lawshe (1975) بیان می‌کند حداقل مقدار نسبت روایی محتوایی محاسبه‌شده باید برابر $0/62$ یا بیشتر باشد، با توجه به اینکه مقدار محاسبه‌شده در تمام موارد بالاتر از $0/85$ به دست آمد، روایی محتوایی بسته آموزشی «مسیر موفقیت» تایید گردید.

در مورد شاخص روایی محتوایی نیز متخصصان محتوای جلسات را از نظر مربوط بودن در طیف لیکرت ۴ درجه‌ای از ۱ تا ۴ طبقه‌بندی کردند. سپس مطابق با ملاک Waltz and Bausell (1981) مقدار این شاخص محاسبه شد. Waltz and Bausell (1981) بیان می‌کنند مقدار به‌دست آمده شاخص روایی باید حداقل $0/75$ باشد، با توجه به اینکه مقدار محاسبه‌شده بالاتر از $0/85$ بود، شاخص روایی محتوایی بسته آموزشی تایید گردید. قابل ذکر است که طبق نظر متخصصان مذکور اشکالات بسته آموزشی نیز رفع شد و پیشنهادها و اصلاحی آن‌ها در آن اعمال گردید.

بسته آموزشی «مسیر موفقیت» مبتنی بر این نکات مهم است که همه دانش‌آموزان آینده‌ای دارند، مدرسه مسیر است، مشکلات و موانعی در این راه وجود خواهد داشت. دانش‌آموزان می‌توانند موفق شوند حتی اگر ندانند چه می‌خواهند باشند یا ذهن خود را تغییر دهند. «مسیر موفقیت» مولفه‌های انگیزش هویت‌محور: ۱. دسترسی‌پذیری، ۲. آمادگی اقدام و ۳. آمادگی رویه‌ای را فعال می‌کند تا دانش‌آموزان تکالیف مدرسه را مرتبط با آینده نزدیک ببینند و مشکلات و ناکامی‌هایی که در طول مسیر تجربه می‌کنند را به‌عنوان بخشی از مسیر رسیدن به خود بزرگ‌سالی‌شان، تجربه کنند (Oyserman & Horowitz, 2023). خلاصه جلسات

^۱. Content Validity Ratio (CVR)

^۲. Content Validity Index (CVI)

آموزشی در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. خلاصه فعالیت‌های هر جلسه برنامه آموزشی «مسیر موفقیت»

جلسه	موضوع	توضیحات
اول	- معرفی برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» - معرفی مهارت‌ها و توانایی‌ها	در این جلسه دانش‌آموزان گروه‌های دو نفره تشکیل می‌دهند و به‌طور خلاصه با یکدیگر درباره مهارت‌ها یا توانایی‌هایی که هرکدام دارند و به آن‌ها کمک می‌کند تا سال تحصیلی را با موفقیت پشت سر بگذارند، گفت‌وگو می‌کنند. بعد از گفت‌وگوی گروه‌های دونفره یک جلسه با کل کلاس تشکیل می‌شود و هر دانش‌آموز مهارت‌ها و توانایی‌های همیار خود را معرفی می‌کند. هدف این است که دانش‌آموزان به این نتیجه برسند که برای رسیدن به موفقیت تحصیلی دارای مهارت‌ها و توانایی‌هایی هستند و از طرفی می‌توانند یک سری مهارت‌ها و توانایی‌ها را کسب کنند.
دوم	تصاویر بزرگ‌سالی	در این جلسه یک سری عکس، شامل چهار حوزه سبک زندگی مادی بزرگ‌سالی (مثال: خانه، خودرو و ...)، شغل و حرفه (مثال: پزشک، معلم و ...)، روابط خانوادگی و دوستی (ازدواج، تعداد فرزندان و ...)، مشارکت اجتماعی (فعالیت داوطلبانه در امور عام‌المنفعه مانند انجمن‌های خیریه و ...) در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌گیرد و دانش‌آموزان عکس‌هایی که متناسب با «تصاویر» بزرگ‌سالی‌شان باشد، انتخاب می‌کنند. تصاویری از اینکه دوران بزرگ‌سالی‌شان چگونه خواهد بود. سپس از بین تصاویر انتخاب‌شده، تصاویر مشترک در یک دسته قرار می‌گیرند. حوزه‌های بزرگ‌سالی از دسته‌بندی پاسخ‌های دانش‌آموزان پدید می‌آیند و دانش‌آموزان این دسته‌ها را بیان می‌کنند.
سوم	الگوهای مثبت و منفی	در این جلسه دانش‌آموزان الگوهای مثبت و منفی را ترسیم می‌کنند یا درباره آن‌ها می‌نویسند. الگوهای مثبت و منفی افرادی هستند که به آن‌ها انرژی می‌دهند یا نشان می‌دهند اینکه چه کاری را انجام دهند یا چه کاری را انجام ندهند، تا به هویت ممکن‌شان برسند. الگوهای مثبت مسیرهای موفقیت و مدیریت دشواری‌ها و شکست‌ها را نشان می‌دهند و از نظر آن‌ها شکست‌ها بخشی از زندگی هستند. الگوهای منفی برعکس عمل می‌کنند. آن‌ها مسیرهایی را برای شکست نشان می‌دهند و از نظر آن‌ها دشواری‌ها و شکست‌ها نشانه این هستند که رسیدن به هدف غیرممکن است.
چهارم	خط زمانی	در این جلسه دانش‌آموزان سیر اهداف آینده‌شان را به ترتیب زمانی فهرست می‌کنند و شروع به سازمان‌دهی آن‌ها به‌صورت خط زمانی می‌کنند. آن‌ها یاد می‌گیرند که در طول هر مسیری برای رسیدن به هدف، انتخاب‌ها و موانعی وجود دارند و در موردشان بحث می‌کنند. از جمله راه‌های دور زدن موانع احتمالی را توصیف می‌کنند. آینده مانند یک مسیر است. وجود مشکلات در طول مسیر طبیعی است. می‌توان برای موانع برنامه‌ریزی کرد. انتخاب‌های آینده دوری که می‌توانیم داشته باشیم، با انتخاب‌های آینده نزدیکی که اکنون انجام می‌دهیم ساخته می‌شوند.
پنجم	اهداف اقدام	در این جلسه دانش‌آموزان با استفاده از کاربرگ اهداف اقدام، رفتن از هویت کنونی به هویت آینده با استفاده از راهبردهایی را تمرین می‌کنند. اهداف اقدام شامل خود ممکن بزرگ‌سال، خود ممکن نزدیک‌تر، راهبردهایی برای دستیابی به آن خود ممکن، و مکان و زمان استفاده از این راهبردهاست. پیوند دادن تصاویر بزرگ‌سالی به هویت‌های ممکن نزدیک‌تر با انتخاب راهبردهای خاصی که در زمان‌های خاص انجام می‌شود، احتمال رسیدن به هویت‌های آینده دورتر را افزایش می‌دهد. به عنوان مثال: «چون می‌خواهم در یک دانشگاه خوب درس بخوانم، با انجام تکالیف هر شب بعد از میان‌وعده و قبل از فیلم مورد علاقه‌ام، نمرات خوبی کسب می‌کنم» یک هدف اقدام است که خودهای ممکن بزرگ‌سالی و آینده نزدیک را به راهبردهایی در زمینه پیوند می‌دهد. داشتن این پیوند کامل باعث می‌شود که خود نزدیک ممکن نیروی انگیزشی بیشتری داشته باشد.
ششم	خودهای ممکن و راهبردها	این جلسه که براساس اهداف اقدام جلسه پنجم است، به نوجوانان کمک می‌کند تا بین خودهای ممکن نزدیک‌تر به تصاویر بزرگ‌سالی‌شان، یعنی خودهای ممکن سال آینده و اکنون ارتباط برقرار کنند. این جلسه شامل خودهای ممکن سال آینده و راهبردهایی است که آن‌ها می‌توانند اکنون از آن‌ها استفاده کنند یا باید در حال حاضر به کار

جلسه	موضوع	توضیحات
		ببرند تا به این خودهای ممکن دست یابند. محصول نهایی این جلسه (پس از جلسه هفتم) جدول «مسیرها» خواهد بود که ارتباط بین سال آینده و خودهای ممکن بزرگسالی را از طریق راهبردهای مورد استفاده برای دستیابی به آن‌ها مشخص می‌کند. این فعالیت، مسیر نوجوانان را به سوی آینده مشخص می‌کند.
هفتم	مسیرهای آینده	این جلسه به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا بین تصاویر بزرگسالی‌شان و نحوه حرکتشان از امسال به سال آینده ارتباط برقرار کنند. محصول نهایی جلسه هفتم یک تابلویی است که سال آینده و هویت‌های ممکن بزرگسالی را از طریق راهبردهای مورد استفاده برای دستیابی به آن‌ها پیوند می‌دهد. این فعالیت، مسیر نوجوانان را به سمت هویت‌های آینده‌شان مشخص می‌کند.
هشتم	معمایا	در این جلسه، معمایایی ارائه می‌شود که به نظر غیرممکن می‌آیند، اما با همکاری تیمی، امتحان گزینه‌های جایگزین و تقسیم کار به اجزاء کوچک‌تر و گام به گام پیش رفتن می‌توان معمایا را حل کرد. هدف از این فعالیت‌ها این است که نشان داده شود کار کردن روی مسائل به‌ظاهر غیرممکن می‌تواند ممکن و مهم باشد. گاهی اوقات برای رسیدن به راه حل، لازم است که یک کار به بخش‌های کوچک‌تر تقسیم شود و گزینه‌های جایگزین جستجو شود. این فعالیت‌ها به ارتقای مشارکت فعال و تدبیر نوجوانان کمک می‌کنند. نوجوانان به جای احساس ناتوانی در مواجهه با تکالیف غیرممکن، به حل آن‌ها می‌پردازند. آن‌ها یاد می‌گیرند که چگونه اطلاعات را به اجزاء تقسیم کنند تا مسائل به‌ظاهر غیرممکن را ممکن سازند. کارها ممکن است غیرممکن و دشوار به نظر برسند، اما شکستن مسائل و جستجوی راه‌های جایگزین برای حل مسئله، شیوه متفاوتی از تفکر را نشان می‌دهد؛ دشواری می‌تواند بخشی از پیشرفت در اهداف مهم باشد.
نهم	حل مسائل روزمره	در این جلسه دانش‌آموزان روی یک مشکل روزمره در مدرسه کار می‌کنند و در مورد مشکل مدرسه‌ای که دارند می‌نویسند. در مورد هر مشکل، آن‌ها با استفاده از مهارت‌های مبتنی بر انگیزش هویت‌محور که در جلسات قبل آموخته‌اند، با هم کار می‌کنند تا چگونگی حل مشکل را در نظر بگیرند.
دهم	حل مسائل روزمره دوم: فارغ‌التحصیلی	در این جلسه، تمرکز بر روی انتخاب رشته تحصیلی، اتمام دوره متوسطه اول و دوم و رفتن به دانشگاه است. نوجوانان براساس حدس و گمان‌هایشان با روش بارش فکری در مورد الزامات فارغ‌التحصیل شدن از دو دوره متوسطه اول و دوم کار می‌کنند.
یازدهم	جمع‌بندی و نگاه به آینده	در این جلسه دانش‌آموزان به‌صورت کارگروهی هریک از جلسات را مرور می‌کنند. از دانش‌آموزان خواسته می‌شود با تمرکز بر فعالیت اصلی هر جلسه بگویند که از هر جلسه چه چیزی یاد گرفته‌اند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها، علاوه بر استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، در بررسی فرضیه پژوهش از تحلیل کواریانس چندمتغیری^۱ و تحلیل کواریانس تک‌متغیری^۲ استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS-20 انجام گرفت.

یافته‌ها

شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) نمرات ابعاد درگیری تحصیلی دو گروه آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون و پس‌آزمون و پیگیری در جدول ۲ ارائه شده است.

^۱. Multivariate Analysis of Covariance (MANCOVA)

^۲. Analysis of Covariance (ANCONA)

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار نمرات ابعاد درگیری تحصیلی در دو گروه «مسیر موفقیت» و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
رفتاری	مسیر موفقیت	۱۳/۱۰	۲/۱۲	۱۵/۳۳	۱/۶۲	۱۵/۴۳	۱/۶۳
	کنترل	۱۴/۰۵	۲/۷۳	۱۴/۲۴	۲/۶۸	۱۴/۱۴	۲/۵۰
عاملی	مسیر موفقیت	۱۵/۰۰	۳/۸۷	۱۷/۸۱	۳/۶۰	۱۷/۶۷	۳/۰۷
	کنترل	۱۵/۱۹	۴/۵۰	۱۵/۲۴	۳/۹۴	۱۵/۰۰	۳/۹۱
شناختی	مسیر موفقیت	۱۲/۶۲	۲/۵۲	۱۷/۱۴	۱/۸۸	۱۷/۲۴	۲/۰۲
	کنترل	۱۲/۶۷	۲/۳۱	۱۲/۶۷	۲/۳۱	۱۲/۷۱	۲/۲۸
عاطفی	مسیر موفقیت	۱۷/۲۴	۲/۱۷	۱۷/۲۹	۲/۰۵	۱۶/۷۱	۲/۱۰
	کنترل	۱۴/۹۰	۲/۶۸	۱۴/۸۶	۲/۶۳	۱۴/۵۷	۳/۱۱

مطابق نتایج جدول ۲، در گروه آزمایش (مسیر موفقیت)، میانگین نمرات ابعاد رفتاری، عاملی و شناختی درگیری تحصیلی در پس‌آزمون و آزمون پیگیری نسبت به پیش‌آزمون افزایش یافت اما میانگین نمره بعد عاطفی درگیری تحصیلی تغییر چندانی پیدا نکرد. در گروه کنترل، میانگین نمرات ابعاد رفتاری، عاملی، شناختی و عاطفی درگیری تحصیلی تغییر چندانی پیدا نکرد. در ادامه، فرضیه پژوهش با استفاده از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری مورد بررسی قرار گرفت. اما قبل از انجام این آزمون آماری، پیش‌فرض‌های آن شامل نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون شاپیرو-ویلک^۱، برابری ماتریس‌های واریانس-کواریانس با استفاده از آزمون ام-باکس^۲، همگنی واریانس‌ها با استفاده از آزمون لوین^۳ و وجود همبستگی کافی بین ابعاد مختلف درگیری تحصیلی با استفاده از آزمون کرویت بارتلت^۴ بررسی شدند. در این راستا، برای بررسی پیش‌فرض نرمال بودن داده‌ها از آزمون شاپیرو-ویلک استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ درج شده است.

جدول ۳. نتایج آزمون شاپیرو-ویلک برای بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات ابعاد درگیری تحصیلی در دو گروه «مسیر موفقیت» و کنترل در سه مرحله پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پیگیری

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون		پس‌آزمون		پیگیری	
		آماره	سطح معنی‌داری	آماره	سطح معنی‌داری	آماره	سطح معنی‌داری
رفتاری	مسیر موفقیت	۰/۹۶	۰/۴۳	۰/۹۲	۰/۱۰	۰/۹۲	۰/۰۷
	کنترل	۰/۹۳	۰/۱۳	۰/۹۵	۰/۳۶	۰/۹۴	۰/۲۴
عاملی	مسیر موفقیت	۰/۹۷	۰/۶۵	۰/۹۵	۰/۳۸	۰/۹۵	۰/۳۸
	کنترل	۰/۹۲	۰/۰۸	۰/۹۴	۰/۲۳	۰/۹۳	۰/۱۳
شناختی	مسیر موفقیت	۰/۹۷	۰/۷۲	۰/۹۳	۰/۱۳	۰/۹۳	۰/۱۲
	کنترل	۰/۹۵	۰/۳۰	۰/۹۶	۰/۶۰	۰/۹۷	۰/۶۵
عاطفی	مسیر موفقیت	۰/۹۳	۰/۱۳	۰/۹۳	۰/۱۶	۰/۹۴	۰/۱۹
	کنترل	۰/۹۳	۰/۱۲	۰/۹۳	۰/۱۲	۰/۹۴	۰/۲۴

^۱. Shapiro-Wilk test

^۲. Box's M test

^۳. Levene's test

^۴. Bartlett's test of sphericity

مطابق نتایج جدول ۳، در هیچ یک از متغیرها انحراف معنی‌دار از توزیع نرمال مشاهده نشد ($p > 0/05$). بنابراین تمام ابعاد مربوط به درگیری تحصیلی از توزیع نرمال برخوردار بودند. نتایج حاصل از بررسی سایر مفروضه‌ها نشان داد که در مرحله پس‌آزمون ($p = 0/13$ ، $F = 1/50$ ، $\eta^2 = 0/01$) و پیگیری ($p = 0/051$ ، $F = 1/82$ ، $\eta^2 = 0/01$) مقدار آزمون ام‌باکس معنی‌دار نبود. بنابراین برابری ماتریس‌های واریانس-کواریانس در دو گروه کنترل و آزمایش تأیید گردید. به‌منظور بررسی برابری واریانس متغیر وابسته از آزمون لون استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار این آزمون در مرحله پس‌آزمون برای ابعاد رفتاری ($p = 0/80$ ، $F = 0/07$)، عاملی ($p = 0/17$ ، $F = 1/96$)، شناختی ($p = 0/45$ ، $F = 0/57$) و عاطفی ($p = 0/92$ ، $F = 0/01$) درگیری تحصیلی معنی‌دار نیست. همچنین مقدار آزمون لون در مرحله پیگیری برای ابعاد رفتاری ($p = 0/73$ ، $F = 0/08$)، عاملی ($p = 0/13$ ، $F = 3/13$)، شناختی ($p = 0/43$ ، $F = 0/63$) و عاطفی ($p = 0/64$ ، $F = 0/22$) درگیری تحصیلی نیز معنی‌دار نبود. بنابراین، مفروضه برابری واریانس‌ها برای تمام ابعاد درگیری تحصیلی رعایت شده است. مفروضه وجود همبستگی بین ابعاد مختلف درگیری تحصیلی از طریق آزمون کرویت بارنلت مورد بررسی قرار گرفت. مطابق نتایج، مقدار آزمون کرویت بارنلت ($p < 0/001$ ، $X^2 = 172/24$) در مرحله پس‌آزمون و مرحله پیگیری ($p < 0/001$ ، $X^2 = 61/52$) معنی‌دار بود که این نتیجه نشان می‌دهد بین ابعاد مختلف درگیری تحصیلی، همبستگی کافی برای انجام تحلیل کواریانس چندمتغیری وجود دارد.

پس از اطمینان از برقراری پیش‌فرض‌های مورد نیاز، به‌منظور بررسی معنی‌داری تفاوت میانگین نمرات گروه‌های آزمایش و کنترل در متغیر وابسته (ابعاد درگیری تحصیلی) از آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیری استفاده شد. نتایج نشان داد که مقدار آماره لامبدای ویلکز در مرحله پس‌آزمون ($p = 0/001$ ، $F = 13/68$) و مرحله پیگیری ($p = 0/001$ ، $F = 15/37$) معنی‌دار است؛ به این معنا که بین گروه آزمایش و کنترل حداقل در یکی از ابعاد درگیری تحصیلی تفاوت معنی‌داری وجود دارد. برای پی بردن به این تفاوت در ادامه از آزمون تحلیل کواریانس تک‌متغیری استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ آورده شده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس تک‌متغیری برای بررسی اثر مداخله بر ابعاد درگیری تحصیلی در دو زمان پس‌آزمون و پیگیری

متغیر	مرحله	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری	مجذور اتای تفکیکی
رفتاری	پس‌آزمون	گروه	۳۲/۹۲	۱	۳۲/۹۲	۲۰/۱۸	<0/001	0/34
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۳۲/۸۴	۱	۱۳۲/۸۴	۸۱/۴۲	<0/001	0/68
	پیگیری	گروه	۳۸/۹۴	۱	۳۸/۹۴	۲۶/۸۰	<0/001	0/41
عاملی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۱۲۱/۰۴	۱	۱۲۱/۰۴	۸۳/۳۰	<0/001	0/68
	پیش‌آزمون	گروه	۷۷/۸۳	۱	۷۷/۸۳	۲۵/۰۶	<0/001	0/39
	پیگیری	پیش‌آزمون	۴۴۷/۹۳	۱	۴۴۷/۹۳	۱۴۴/۲۳	<0/001	0/79
شناختی	پس‌آزمون	گروه	۸۲/۵۸	۱	۸۲/۵۸	۲۶/۵۱	<0/001	0/40
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۳۷۳/۱۶	۱	۳۷۳/۱۶	۱۱۹/۷۸	<0/001	0/75
	پیگیری	گروه	۲۱۲/۸۲	۱	۲۱۲/۸۲	۷۷/۳۴	<0/001	0/66
عاطفی	پس‌آزمون	پیش‌آزمون	۶۹/۹۲	۱	۶۹/۹۲	۲۵/۴۱	<0/001	0/39
	پیش‌آزمون	گروه	۲۱۷/۴۲	۱	۲۱۷/۴۲	۷۵/۹۷	<0/001	0/66
	پیگیری	پیش‌آزمون	۷۴/۴۸	۱	۷۴/۴۸	۲۶/۰۲	<0/001	0/40
عاطفی	پس‌آزمون	گروه	۰/۲۷	۱	۰/۲۷	۶/۴۲	0/02	0/14
	پیش‌آزمون	پیش‌آزمون	۲۲۱/۲۴	۱	۲۲۱/۲۴	۵۳۵۱/۰۰	<0/001	0/99

متغیر	مرحله	منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معنی‌داری	مجدور اتای تفکیکی
پیگیری	پیش‌آزمون	گروه	۰/۶۶	۱	۰/۶۶	۱/۰۰	۰/۳۲	۰/۰۳
		پیش‌آزمون	۲۵۵/۸۶	۱	۲۵۵/۸۶	۳۹۰/۲۸	<۰/۰۰۱	۰/۹۱

مطابق نتایج جدول ۴، در زمان پس‌آزمون، اثر گروه بر ابعاد رفتاری ($F = ۲۰/۱۸, p < ۰/۰۰۱$)، عاملی ($p < ۰/۰۰۱, F = ۲۵/۰۶$)، شناختی ($F = ۷۷/۳۴, p < ۰/۰۰۱$)، و عاطفی ($F = ۶/۴۲, p = ۰/۰۲$) درگیری تحصیلی معنی‌دار بود. بدین صورت که با حذف اثر پیش‌آزمون، در این ابعاد به ترتیب ۳۴، ۳۹، ۶۶ و ۱۴ درصد از تغییرات توسط متغیر گروه تبیین شده است. نتایج برای زمان پیگیری (جدول ۴) نیز نشان داد که اثر گروه بر سه بُعد رفتاری ($F = ۲۶/۸۰, p < ۰/۰۰۱$)، عاملی ($p < ۰/۰۰۱, F = ۲۶/۵۱$)، و شناختی ($F = ۷۵/۹۷, p < ۰/۰۰۱$)، معنی‌دار است، به طوری که با حذف اثر پیش‌آزمون، در ابعاد رفتاری، عاملی و شناختی به ترتیب ۴۱، ۴۰ و ۶۶ درصد از تغییرات این ابعاد توسط متغیر گروه تبیین شده است. نتایج برای بُعد عاطفی حاکی از نبود تأثیر معنی‌دار اثر گروه بر این بُعد از درگیری تحصیلی بود ($p = ۰/۳۲$).

وجود تفاوت معنی‌دار در ابعاد رفتاری، عاملی و شناختی در مرحله پیگیری بیانگر تداوم اثر مداخله تا زمان پیگیری در این ابعاد است و عدم وجود تفاوت معنی‌دار در بُعد عاطفی درگیری تحصیلی نیز بیانگر عدم تداوم اثر مداخله تا زمان پیگیری در این بُعد است، البته قابل ذکر است در مرحله پس‌آزمون هرچند اثر گروه بر بُعد عاطفی معنی‌دار بود ولی دارای اندازه اثر پایینی ($\eta^2_p = ۰/۱۴$) نسبت به سایر ابعاد بود.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، با هدف بررسی تأثیر انگیزش هویت‌محور بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه اول دختر، فرضیه مداخله آموزشی «مسیر موفقیت» تأثیر مثبت بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارد، تدوین شد. پس از انجام پیش‌آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل، بسته آموزشی «مسیر موفقیت» برای گروه آزمایش ارائه شد و پس از اجرای پس‌آزمون و آزمون پیگیری یک ماه و نیم بعد، تحلیل‌های آماری برای تأیید یا رد این فرضیه انجام شد. نتایج دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری نشان دادند که آموزش مبتنی بر انگیزش هویت‌محور به طور معنی‌داری بر ابعاد رفتاری، عاملی و شناختی درگیری تحصیلی تأثیرگذار بوده است.

این یافته هم‌سو با نتایج پژوهش‌های Oyserman and Dawson (2021)، Horowitz et al. (2018)، Landau et al. (2014) و Oyserman (2013) و Oyserman et al. (2007) است که دریافتند آموزش مبتنی بر انگیزش هویت‌محور منجر به افزایش درگیری تحصیلی می‌شود. همچنین به صورت غیرمستقیم با پژوهش Kirk et al. (2012) که به این نتیجه رسیدند که درک شکاف بین انتظارات و آرزوهای آموزشی در نوجوانان منجر به افزایش انگیزه و خودتنظیمی تحصیلی در آنان می‌شود؛ پژوهش Strauss et al. (2012) که نشان دادند تصور هویت شغلی آینده با رفتارهای شغلی فعالانه مرتبط است؛ و پژوهش‌های Hershfield (2011) و Ersner-Hershfield et al. (2009) که گزارش کردند افزایش ارتباط بین هویت کنونی و آینده باعث افزایش اقدام متمرکز بر آینده می‌شود؛ پژوهش Destin and Oyserman (2010) که نشان دادند بین توصیف موفقیت‌های شغلی و مالی آینده وابسته به موفقیت تحصیلی با اختصاص زمان بیشتر برای مطالعه و انجام تکالیف بیشتر رابطه وجود دارد؛ پژوهش‌های Nurra and Oyserman (2011, 2018) مبنی بر ارتباط هویت‌های کنونی و بزرگ‌سالی با کسب نمرات بهتر در مدرسه؛ و پژوهش‌های Oyserman et al. (2018, 2021) در مورد رابطه انگیزش هویت‌محور با پیامدهای مدرسه دارای هم‌سویی

و هم‌خوانی است.

براساس پژوهش Landau et al. (2014) می‌توان گفت که آموزش مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا ارتباط بین هویت کنونی و هویت ممکن آینده‌شان را بهتر درک کنند. این نوع آموزش به آن‌ها ابزارهای شناختی قوی ارائه می‌دهد که در تبیین این ارتباط و تلاش برای رسیدن به هویت ممکن آینده‌شان موثر است و اقدامات کنونی‌شان برای تبدیل شدن به نسخه بهتری از خود در آینده دور و نزدیک باشد. نتایج پژوهش حاضر نیز نشان داد که تأثیر آموزش مبتنی بر انگیزش هویت‌محور بر بُعد شناختی درگیری تحصیلی با اندازه اثر برابر با ۶۶ درصد در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری بیشتر از تأثیر آن بر سایر ابعاد درگیری تحصیلی است.

در ادامه، تبیین مفصل‌تری ارائه می‌شود تا معلوم شود که چگونه محتوای جلسات آموزشی، ابعاد شناختی، عاملی و رفتاری درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

براساس برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» انتظار می‌رود که از همان جلسات آموزشی اول و دوم، بعد شناختی درگیری تحصیلی تحت تأثیر قرار گیرد. به این دلیل که در جلسه اول یا همان جلسه معرفی، دانش‌آموزان به این آگاهی و شناخت می‌رسند که برای موفقیت در مدرسه، مهارت‌ها و توانایی‌هایی دارند که می‌توانند بر روی رشد آن‌ها کار کنند و در جلسه انتخاب تصاویر بزرگ‌سالی خود (هویت‌های ممکن آینده) در حوزه‌های مختلف، آن‌ها متوجه می‌شوند که مسیر موفقیت در زندگی بزرگ‌سالی از مدرسه آغاز می‌شود و برای رسیدن به هویت‌های ممکن آینده‌شان در حوزه‌های مختلف، باید در سال تحصیلی کنونی و سال‌های آینده تلاش کنند. در واقع براساس مبانی آموزش‌های جلسات یادشده انتظار می‌رود بُعد شناختی درگیری تحصیلی بهبود یابد.

به عقیده Gonzales et al. (2001) تصور یک هویت ممکن مطلوب می‌تواند خوش‌بینی و احساسات مثبت را بدون تحریک اقدام تقویت کند. علاوه بر تصور هویت آینده، برای تحریک اقدام نیاز به عملیاتی کردن سایر مولفه‌های انگیزش هویت‌محور است که طی جلسات بعدی دوره محقق می‌شود.

دانش‌آموزان با ادامه جلسات آموزشی با بررسی تأثیر الگوهای مثبت و منفی در موفقیت و مدیریت چالش‌ها و شکست‌ها علاوه بر شناخت، به نقش عاملیت خود در موفقیت و شکست نیز پی می‌برند. به این معنا که الگوها می‌توانند چگونگی پیشرفت به سمت موفقیت و دشواری‌های مسیر را به آن‌ها نشان دهند. الگوها می‌توانند به آن‌ها کمک کنند تا متوجه شوند که رسیدن به هویت‌های آینده ممکن است و چالش‌های موجود در این مسیر امری طبیعی هستند که نیاز به استفاده از راهبردهای مؤثر دارند. از سوی دیگر، ممکن است بعضی الگوها بیانگر این باشند که دستیابی به هویت‌های آینده غیرممکن است و این چالش‌ها به‌عنوان مانع‌هایی غیرقابل عبور در نظر گرفته شوند.

دانش‌آموزان در ترسیم خط زمانی و سازمان‌دهی اتفاقاتی که انتظار دارند در آینده بیفتد به نحوی دیگر به عاملیت خود برای رسیدن به هویت‌های آینده پی می‌برند. زیرا در گام ترسیم خط زمانی آن‌ها به این درک و آگاهی می‌رسند که در طول مسیر و در برخورد با دوراهی‌ها باید انتخاب مناسب داشته باشند و نحوه دور زدن موانع احتمالی را بررسی کنند. با برنامه‌ریزی به این نتیجه می‌رسند که آینده دور با انتخاب‌های آینده نزدیکی که اکنون انجام می‌دهیم ساخته می‌شوند.

در جلسات اهداف اقدام و مسیرهای آینده، شرکت‌کنندگان با استفاده از کاربرگ اهداف اقدام، روند انتقال از هویت کنونی به هویت آینده را تمرین می‌کنند و با کمک راهبردهای مشخص به این درک می‌رسند که اقداماتی که درحال‌حاضر انجام می‌دهند، برای سال آینده اهمیت زیادی دارد. براساس دیدگاه Oyserman and Horowitz (2023) می‌توان این‌گونه تبیین کرد که در این جلسات، فاصله میان تصور هویت آینده و اقدام متمرکز بر آینده کاهش می‌یابد. به این صورت که طی آموزش‌ها، دانش‌آموزان قادر می‌شوند ارتباط بین هویت آینده (فردا) و هویت کنونی (امروز) را برقرار کنند و به این شناخت دست یابند

که هویت آینده به اندازه‌ای که تصور می‌کردند دور نیست و در واقع به آن نزدیک‌تر هستند. به عبارتی، آن‌ها به یک هم‌پوشانی میان هویت کنونی و هویت بزرگسالی دست می‌یابند و متوجه می‌شوند که اقدام‌های کنونی‌شان برای رسیدن به هویت آینده مؤثر است. هر گامی که برمی‌دارند، آن‌ها را به هویت مطلوب‌شان نزدیک‌تر می‌کند و در همین حین، تمرین استفاده از راهبردهای مؤثر را انجام می‌دهند. در واقع علاوه بر دستیابی به شناخت و عاملیت خود در رسیدن به هویت‌های آینده از نظر رفتاری درگیر فعالیت‌های مدرسه می‌شوند.

Trope and Liberman (2003) به این مسئله اشاره می‌کنند که از نظر افراد چیزهایی که در نزدیکی آن‌ها قرار دارند، به اقدام فوری نیاز دارند، درحالی‌که چیزهایی که دور از آن‌ها هستند، حتی اگر ارزشمند باشند، نیازی به اقدام فوری ندارند زیرا از آن‌ها فاصله دارند. در واقع، ارتباط بین هویت آینده و اقدام‌های کنونی به دلیل این فاصله، به درستی درک نمی‌شود. اما با آموزش بر مبنای نظریه انگیزش هویت‌محور، این ارتباط برقرار می‌شود و فرد را به سوی اقداماتی متمرکز بر آینده هدایت می‌کند تا به هویت آینده‌اش دست یابد. همان‌گونه که پیش از این ذکر شد، انتظار می‌رود بعد از مرحله اهداف اقدام و مسیرهای آینده، علاوه بر درگیری شناختی و عاملی، درگیری رفتاری نیز دچار تغییر شود و افزایش یابد.

در نظر گرفتن آینده نزدیک می‌تواند محرک انرژی باشد، به شرطی که میان آینده نزدیک و آینده دور رابطه معناداری برقرار شود (Stephan et al., 2018). این فرایند منجر به اقداماتی متمرکز بر آینده می‌شود. جلسات «مسیر موفقیت» این ارتباط را برای دانش‌آموزان فراهم می‌سازد. در طول این دوره، دانش‌آموزان به تدریج به این باور دست می‌یابند که مدرسه، راهی به سوی آینده‌ای روشن و دور برای آن‌هاست (Destin & Oyserman, 2010; Landau et al., 2014).

در مراحل حل معماها و مسائل روزمره، باز انتظار این است که سه بُعد شناختی، عاملی و رفتاری درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بهبود یابد. زیرا طی این مراحل دانش‌آموزان به این نتیجه می‌رسند که ممکن است برخی از کارها غیرممکن و یا دشوار به نظر برسند. اما با شکستن مسائل به قسمت‌های کوچک‌تر و جستجوی راه‌های جایگزین برای حل آن‌ها، می‌توان این مسائل را به راحتی حل کرد. دشواری‌ها گاهی می‌توانند بخشی از پیشرفت در راستای دستیابی به اهداف مهم باشند. در حقیقت، دانش‌آموزان به این باور می‌رسند که برای حل تکالیفی که به نظرشان دشوار می‌آید، صرفاً تلاش زیاد کافی نیست و باید به این نکته توجه داشته باشند که استفاده از راهبردهای مناسب برای حل مسئله نیز از اهمیت بالایی برخوردار است (Elmore et al., 2016; Lewis & Earl, 2018). پس انتظار می‌رود همان‌گونه که Oyserman et al. (2018) بیان می‌کنند، دانش‌آموزانی که راهنمایی می‌شوند تا دشواری را به عنوان مهم در نظر بگیرند در تکالیف دشوار تحصیلی بهتر از سایر دانش‌آموزان عمل کنند و درگیری تحصیلی‌شان افزایش یابد.

در پایان، دانش‌آموزان بر سیر مرحله‌ای که گذرانده‌اند مروری دارند، هدف این بوده که در قالب فعالیت‌ها و اقدامات هر جلسه به هدف هر جلسه و هدف نهایی برسند؛ این که هویت‌های آینده دور و نزدیک‌شان متأثر از اقدامات کنونی‌شان است و برای رسیدن به هویت‌های آینده بایستی برنامه‌ریزی داشته باشند، در دوره‌ای که انتخاب مناسب انجام دهند، از موانع عبور کنند، از راهبردهای مناسب و مؤثر استفاده کنند و دشواری‌های مسیر را غیرممکن تفسیر نکنند، به این آگاهی برسند که این دشواری‌ها بخش طبیعی مسیرهای رسیدن به هویت‌های آینده مهم و ممکن هستند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بُعد عاطفی درگیری تحصیلی در پس‌آزمون تغییر معنی‌دار کرده ولی این تغییر تا مرحله پیگیری دوام نداشته است. در تبیین این یافته می‌توان گفت چهار گویه مربوط به بُعد عاطفی پرسش‌نامه درگیری تحصیلی به داشتن احساس خوب و خوشایند دانش‌آموز در کلاس درس مربوط می‌شود. داشتن احساس خوشایند در کلاس بیشتر به جو عاطفی کلاس و ارتباط مؤثر معلم-دانش‌آموز و دانش‌آموز-دانش‌آموز برمی‌گردد و محتوای برنامه آموزشی «مسیر موفقیت» بیشتر بر هویت‌های آینده فرد و راه‌های رسیدن به آن‌ها تمرکز دارد. این برنامه چندان به فضای عاطفی کلاس نمی‌پردازد و

برای معلمان به‌عنوان یک سوی تعامل موثر و سازنده با دانش‌آموز و ایجاد فضای مطلوب کلاسی برنامه‌ای ندارد. بدین ترتیب یافته به‌دست‌آمده به نظر منطقی می‌رسد. اما با توجه به این ویژگی برنامه کنونی، پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران آتی با هدف ارتقای بسته «مسیر موفقیت»، راه‌های افزایش فضای عاطفی کلاس را مد نظر قرار دهند.

یازده جلسه آموزشی «مسیر موفقیت» اختصاص به دانش‌آموز دارد و برای معلمان به‌عنوان یکی از عوامل تاثیر گذار در موفقیت مدرسه و درگیری تحصیلی، به‌ویژه بعد عاطفی درگیری تحصیلی برنامه‌ای ندارد. توصیه می‌شود بسته آموزشی «مسیر موفقیت» با تخصیص جلسات آموزشی برای معلمان هم‌راستا با جلسات دانش‌آموزان و برخی جلسات به‌صورت تلفیقی معلم و دانش‌آموز ارتقا یابد تا تاثیرگذاری آن در حوزه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان بهبود یابد.

در پایان با توجه به یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که آموزش برنامه «مسیر موفقیت» مبتنی بر نظریه انگیزش هویت‌محور موجب افزایش درگیری تحصیلی رفتاری، عاملی و شناختی نوجوانان می‌شود. به‌لحاظ کاربردی، پیشنهاد می‌شود که معلمان و مشاوران با آموزش مبتنی بر انگیزش هویت‌محور به دانش‌آموزان، زمینه افزایش درگیری تحصیلی آنان را فراهم آورند.

از محدودیت‌های این پژوهش، اندازه‌گیری تغییرات متغیر وابسته (درگیری تحصیلی) با استفاده از پرسش‌نامه (بسته پاسخ) به‌صورت کمی بود، با توجه به اینکه یک سری تغییرات متغیر وابسته با اندازه‌گیری کیفی (باز پاسخ) بهتر قابل شناسایی است، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده تغییرات متغیر وابسته با هر دو شیوه کمی و کیفی اندازه‌گیری شود.

در پژوهش حاضر مداخله تنها بر روی دختران انجام شده است. این عامل می‌تواند قابلیت تعمیم‌پذیری نتایج را تحت تاثیر قرار دهد. برای افزایش قابلیت تعمیم‌پذیری پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده در این باره شامل هر دو جنس باشد. همچنین این پژوهش بر روی گروه سنی نوجوان متوسطه اول اجرا شده است بنابراین پیشنهاد می‌گردد در دوره ابتدایی (پایه‌های پنجم و ششم)، دوره متوسطه دوم و در دانشجویان نیز اجرا گردد.

در پژوهش‌های آزمایشی عوامل اجتماعی و اقتصادی آزمودنی‌ها نیز می‌توانند بر عملکرد و واکنش‌های آن‌ها تأثیرگذار باشند و نقش مهمی در نتایج پژوهش داشته باشند. عدم توجه به پایگاه اجتماعی و اقتصادی شرکت‌کنندگان از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر است که پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی برای کاربردی‌تر شدن نتایج به این مهم توجه شود.

References

- Abbasi, N. (2024). *The effect of intervention based on identity-based motivation on students' academic engagement* (Doctoral dissertation). Shiraz University, Shiraz, Iran. [In Persian]
- Abreu Alves, S., Sinval, J., Lucas Neto, L., Marôco, J., Gonçalves Ferreira, A., & Oliveira, P. (2022). Burnout and dropout intention in medical students: The protective role of academic engagement. *BMC Medical Education*, 22(83), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12909-021-03094-9>
- Daniel, K., Msambwa, M. M., Antony, F., & Wan, X. (2024). Motivate students for better academic achievement: A systematic review of blended innovative teaching and its impact on learning. *Computer Applications in Engineering Education*, 32(4), e22733. <https://doi.org/10.1002/cae.22733>
- Destin, M., & Oyserman, D. (2010). Incentivizing education: Seeing schoolwork as an investment, not a chore. *Journal of Experimental Social Psychology*, 46(5), 846-849. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2010.04.004>
- Elmore, K., Oyserman, D., Smith, G., & Novin, S. (2016). When the going gets tough: Implications of reactance for interpretations of experienced difficulty in the classroom. *AERA Open*, 2(3), 1-11. <https://doi.org/10.1177/2332858416664714>
- Ersner-Hershfield, H., Garton, M. T., Ballard, K., Samanez-Larkin, G. R., & Knutson, B. (2009). Don't stop thinking about tomorrow: Individual differences in future self-continuity account for saving. *Judgment and Decision Making*, 4(4), 280-286.
- Gonzales, M. H., Burgess, D. J., & Mobilio, L. J. (2001). The allure of bad plans: Implications of plan quality for progress toward possible selves and postplanning energization. *Basic and Applied Social Psychology*, 23(2), 87-108. <https://doi.org/10.1207/153248301300148854>
- Hershfield, H. E. (2011). Future selfcontinuity: How conceptions of the future self transform intertemporal choice.

- Annals of the New York Academy of Sciences*, 1235(1), 30-43. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06201.x>
- Horowitz, E., Sorensen, N., Yoder, N., & Oyserman, D. (2018). Teachers can do it: Scalable identity-based motivation intervention in the classroom. *Contemporary Educational Psychology*, 54, 12-28. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.04.004>
- Kirk, C. M., Lewis, R. K., Scott, A., Wren, D., Nilsen, C., & Colvin, D. Q. (2012). Exploring the educational aspirations-expectations gap in eighth grade students: Implications for educational interventions and school reform. *Educational Studies*, 38(5), 507-519. <https://doi.org/10.1080/03055698.2011.643114>
- Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications.
- Landau, M. J., Oyserman, D., Keefer, L. A., & Smith, G. C. (2014). The college journey and academic engagement: how metaphor use enhances identity-based motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 106(5), 679-698. <https://doi.org/10.1037/a0036414>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lewis Jr, N. A., & Earl, A. (2018). Seeing more and eating less: Effects of portion size granularity on the perception and regulation of food consumption. *Journal of Personality and Social Psychology*, 114(5), 786-803. <https://doi.org/10.1037/pspp0000183>
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2011). When does the future matter? Connecting future self to current behavior. In *meeting of the European Association of Social Psychology*, Stockholm, Sweden.
- Nurra, C., & Oyserman, D. (2018). From future self to current action: An identity-based motivation perspective. *Self and Identity*, 17(3), 343-364. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1375003>
- Oyserman, D. (2013). Not just any path: Implications of identity-based motivation for disparities in school outcomes. *Economics of Education Review*, 33, 179-190. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.09.002>
- Oyserman, D. (2015). *Pathways to success through identity-based motivation*. Oxford University Press, USA.
- Oyserman, D., Brickman, D., & Rhodes, M. (2007). School success, possible selves, and parent school involvement. *Family Relations*, 56(5), 479-489.
- Oyserman, D., & Dawson, A. (2021). Successful learning environments support and harness students' identity-based motivation: A primer. *The Journal of Experimental Education*, 89(3), 508-522. <https://doi.org/10.1080/00220973.2021.1873091>
- Oyserman, D., Elmore, K., Novin, S., Fisher, O., & Smith, G. C. (2018). Guiding people to interpret their experienced difficulty as importance highlights their academic possibilities and improves their academic performance. *Frontiers in Psychology*, 9, 781. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00781>
- Oyserman, D., Elmore, K., & Smith, G. (2012). Self, self-concept, and identity. In M. Leary & J. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity* (2nd Ed. pp. 69-104). New York: Guilford Press.
- Oyserman, D., & Horowitz, E. (2023). From possible selves and future selves to current action: An integrated review and identity-based motivation synthesis. *Advances in Motivation Science*, 10, 73-147. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2022.11.003>
- Oyserman, D., O'Donnell, S. C., Sorensen, N., & Wingert, K. M. (2021). Process matters: Teachers benefit their classrooms and students when they deliver an identity-based motivation intervention with fidelity. *Contemporary Educational Psychology*, 66, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.101993>
- Ramazani, M., & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the agentic engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555> [In Persian]
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. <https://doi.org/10.1037/a0032690>
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.05.002>
- Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological Science*, 22(11), 1359-1366. <https://doi.org/10.1177/0956797611417632>
- Stephan, E., Shidlovski, D., & Sedikides, C. (2018). Self-prospection and energization: The joint influence of time distance and consideration of future consequences. *Self and Identity*, 17(1), 22-36. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1314319>
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Parker, S. K. (2012). Future work selves: how salient hoped-for identities motivate proactive career behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 580-598. <https://doi.org/10.1037/a0026423>
- Trope, Y., & Liberman, N. (2003). Temporal construal. *Psychological Review*, 110(3), 403-421. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.110.3.403>
- Vignoles, V. L., Manzi, C., Regalia, C., Jemmolo, S., & Scabini, E. (2008). Identity motives underlying desired and feared possible future selves. *Journal of Personality*, 76(5), 1165-1200. <https://doi.org/10.1111/j.1467->

[6494.2008.00518.x](https://doi.org/10.1037/a0012939)

- Wakslak, C. J., Nussbaum, S., Liberman, N., & Trope, Y. (2008). Representations of the self in the near and distant future. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 757-773. <https://doi.org/10.1037/a0012939>
- Waltz, C. F., & Bausell, B. R. (1981). *Nursing research: design statistics and computer analysis*. Davis Fa.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>