

Research Paper



The Role of Selective Attention, Cognitive Flexibility and Self-Directed Learning in Predicting the Balance of Possible Selves in Students



Jafar Bahadorikhosroshahi^{1*}, Mohammad Tareh²

1. Assistant Professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.
2. MA student in Educational Psychology, Faculty of Education and Psychology, Shahid Madani University of Azarbaijan, Tabriz, Iran.



DOI: [10.22034/jmpr.2024.63313.6441](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.63313.6441)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18940.html



ARTICLE INFO

Keywords:
Cognitive Flexibility,
Selective Attention,
Possible Selves,
Self-Directed Learning

Received: 2024/09/26
Accepted: 2024/11/17
Available: 2025/01/01

ABSTRACT

The aim of the present study was the role of selective attention, cognitive flexibility and self-directed learning in predicting the balance of possible selves in students. The descriptive research method was correlation type. The statistical population of the research was all male and female students of the second year of middle school in Tabriz city in the academic year of 2023-2024. The sample size in this research was 234 male and female students (120 female and 114 male) who were selected by multi-stage cluster random sampling. To collect data, questionnaires of possible selves (Zadshir et al., 2019), cognitive abilities (Najati, 2012), cognitive flexibility (Dennis and Vanderwaal, 2010) and self-directed learning readiness scale of Fisher et al. (2001) were used. Data analysis was done using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis simultaneously. The results of the research showed that selective attention and perception of controllability and perception of different options have a positive and significant relationship with possible selves. On the other hand, there is a positive and significant relationship between self-management, motivation and self-control of self-directed learning with possible selves, but no relationship was observed between the perception of cognitive flexibility behavior justification and possible selves. Also, the results of the regression analysis showed that self-directed learning, cognitive flexibility and selective attention are able to predict the changes of the possible selves in students.



*** Corresponding Author:** Jafar Bahadorikhosroshhi
E-mail: jafar.b2010@yahoo.com

مقاله پژوهشی



نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان



جعفر بهادری خسروشاهی^{۱*}، محمد تاره^۲

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.



DOI: [10.22034/jmpr.2024.63313.6441](https://doi.org/10.22034/jmpr.2024.63313.6441)

URL: https://psychologyj.tabrizu.ac.ir/article_18940.html



مشخصات مقاله

چکیده

کلیدواژه‌ها:

انعطاف‌پذیری شناختی، توجه انتخابی، خودهای ممکن، یادگیری خودراهبر

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند. حجم نمونه در این پژوهش با توجه به حجم جامعه، تعداد ۲۳۴ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر (۱۲۰ دختر و ۱۱۴ پسر) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های خودهای ممکن (زادشیر و همکاران، ۱۳۹۹)، توانایی‌های شناختی (نجاتی، ۱۳۹۲)، انعطاف‌پذیری شناختی (دنيس و وندروال، ۲۰۱۰) و مقیاس آمادگی یادگیری خودراهبر فیشر و همکاران (۲۰۰۱) استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که توجه انتخابی و ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف با خودهای ممکن رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی بین خود مدیریت، انگیزش و خودکنترلی یادگیری خودراهبر با خودهای ممکن نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما بین ادراک توجیه رفتار انعطاف‌پذیری شناختی با خودهای ممکن رابطه‌ای مشاهده نشد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که یادگیری خودراهبر، انعطاف‌پذیری شناختی و توجه انتخابی قادرند تغییرات متغیر خودهای ممکن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. با توجه به افزایش تکامل و پیچیدگی فرایندهای شناختی مغز انسان، باید مطالعات بیشتری در زمینه فرایندهای شناختی توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی با توازن خودها در دانش‌آموزان صورت پذیرد. لذا طرح‌ریزی برنامه‌های مؤثر جهت ارتقا شناختی دانش‌آموزان برای بهبود خودهای آن‌ها پیشنهاد می‌شود.

دریافت شده: ۱۴۰۳/۰۷/۰۵

پذیرفته شده: ۱۴۰۳/۰۸/۲۷

منتشر شده: ۱۴۰۳/۱۰/۱۲

* نویسنده مسئول: جعفر بهادری خسروشاهی

رایانامه: jafar.b2010@yahoo.com

مقدمه

مفهوم خودهای ممکن^۱ یکی از مهمترین جنبه‌های شناختی در خودتنظیمی به حساب می‌آید و یک منبع تسهیل‌گر فردی بوده و به عنوان بازنمایی شناختی از اهداف نهایی تغییر است (باک^۲، ۲۰۱۵). خودهای ممکن جنبه‌های اساسی خودپنداره و خودشناسی هستند؛ آنچه فرد برای آن تلاش می‌کند و آنچه از آن نگران است و می‌کوشد از آن اجتناب کند؛ ماهیت و پیچیدگی خودهای ممکن هر فرد، منبع مهمی از تفاوت‌های فردی است. در واقع خودهای ممکن نقش مهمی در افزایش انگیزش و یادگیری در دانش‌آموزان دارند (مولینا^۳ و همکاران، ۲۰۱۷). خودهای ممکن به رفتار به صورت مثبت یا منفی معنا می‌دهد و فرد را قادر می‌سازد تا توجه خود را بر افکار خاص و مربوط به وظایف و اقداماتش را سازماندهی کند (لیوندی و گونیدا^۴، ۲۰۰۸). بالا و پایین بودن خودها به تفاوت در نگرش، رفتار، ادراکات و باورها بستگی دارد و خودهای ناممکن می‌تواند مشکلات زیادی در زمینه تحصیل و سلامتی برای دانش‌آموزان به وجود آورد (حبیبی کلیبر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۹). بنابراین خودها به صورت ناهمخوان می‌توانند ناهماهنگی‌هایی در زمینه تحصیلی ایجاد کنند.

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میزان ناهمخوانی خودهای ممکن در دوره متوسطه بیشتر از سایر دوران زندگی، مثل کودکی و میانسالی است و افراد در بزرگسالی خود یکپارچه‌تری دارند و منسجم‌تر عمل می‌کنند (آیمگانبتووا^۵ و همکاران، ۲۰۱۶؛ عظیمی و باقری، ۱۴۰۱) طبق نظریه ناهمخوانی خود هیگینز^۶ (۱۹۸۷)، خودهای ممکن موجب ناهماهنگی‌هایی بین خود فعلی فرد (خود واقعی) و خودهای آینده (خود ایده‌آل) می‌شود که منجر به تنش و اضطراب شده و فرد برای کاهش ناهمخوانی ایجاد شده، به تنظیم رفتار می‌پردازد. البته از دیدگاه هیگینز (۱۹۸۷) این فرایند همیشه نمی‌تواند هوشیارانه به کار رود و قسمتی از آن در نیمه هشیار صورت می‌گیرد. نظریه ناهمخوانی خودها بیان می‌کند که چگونه باورهای ناسازگار در مورد خود، انواع مختلف احساسات و عواطف منفی را ایجاد می‌کنند. به عبارت دیگر صرف نظر از محتوای خود واقعی؛ میزان ناهمخوانی ادراک شده میان آنها، نقش مهمی در آسیب‌پذیری روانی ایفا می‌کند (باک، ۲۰۱۴). در رابطه بین خودهای ممکن و دیگر متغیرهای روانشناختی تحقیقات مختلفی صورت گرفته است و اغلب نتایج حاکی از وجود ارتباط معنادار بین ناهمخوانی خودها، احساسات و عواطف منفی (سان و گو^۷، ۲۰۱۴)، کاهش اعتماد به نفس (دی بلاس و کپولارو^۸، ۲۰۱۷) و خودتنظیمی و تغییرات مثبت رفتاری (باک، ۲۰۱۴) و سطح پایین زندگی و مشکلات اجتماعی ناشی از عضویت در گروه‌های خاص (اویسرمن و فیشر^۹، ۲۰۱۸) مرتبط بود.

یکی از متغیرهای مهم شناختی در زمینه خودهای ممکن، توجه انتخابی^{۱۰} است. بسیاری از تحقیقات، کاستی‌های توجه در فرآیند بکارگیری اطلاعات را زمینه اختلال‌ها در دانش‌آموزان می‌دانند که در این زمینه این کاستی توجه می‌تواند باعث شکل‌گیری خودهای ناممکن گردد (گئورگیتسی^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). عملکرد توجه از طریق تنظیم و اولویت‌دهی به محرک‌های پردازش شده از طریق سیستم اعصاب مرکزی به عنوان دروازه‌بان عمل می‌کند (اسکالسکی^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۱). بر همین اساس، توجه، به عنوان یک عملکرد چندجانبه، مستلزم تکالیف مختلفی است تا هر قسمت را به صورت جداگانه و دقیق ارزیابی کند. توجه انتخابی به توانایی انتخاب اطلاعات هدف و اجتناب از تداخل اطلاعات نامربوط به تکلیف اشاره دارد و پردازش انتخابی درون داده‌ها، به معنای تمرکز بر روی محرک‌هایی است که بر حواس ما تأثیر می‌گذارند و عوامل حواسپرتی را کاهش می‌دهند (نوبر و سرنس^{۱۳}، ۲۰۱۸). همچنین توجه انتخابی دلالت بر توانایی ما در به نظم آوردن افکار، هیجان‌ها و پاسخ‌هایمان به ویژه در موقعیت تعارض و تداخل دارد (حبیبی کلیبر و بهادری خسروشاهی، ۱۳۹۵). در این زمینه در تحقیقی اسچمیدت^{۱۴} و همکاران (۲۰۱۶) نشان داد که توانایی شناختی، رابط بین رفتار و ساختار مغز بوده و گستره وسیعی از توانایی‌ها (برنامه ریزی، توجه، حل مسئله، انجام همزمان تکالیف و انعطاف‌پذیری شناختی) را شامل می‌شود و منجر به فعالیت‌های هدفمند و معطوف به خود می‌شود. دیکسون و موبرلی^{۱۵} (۲۰۱۹) در تحقیقی گزارش کرد که عدم توازن خودها، توجه انتخابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و عدم توازن زیاد بین خودآرمانی و خود واقعی باعث می‌شود شخص در رسیدن به اهداف و آرمان‌هایش احساس شکست کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی‌اش تحت تأثیر قرار گیرد.

یکی دیگر از متغیرهای مهم در عدم توازن خود، انعطاف‌پذیری شناختی^{۱۶} است. به طوری که مبتنی بر نظریه مارتین و همکاران (۲۰۱۱) انعطاف‌پذیری شناختی به عنوان توانایی فرد در بازداری از یک پاسخ غالب اما ناکارآمد و نامناسب و توانایی دستیابی به پاسخ‌های جایگزین دوردست‌تر تعریف می‌شود و اثرات مثبتی روی توان فرد در مقابله با استرس‌زاهای درونی و بیرونی و نیز اثرات مثبتی روی شکل‌گیری و تحول خود در افراد ایفاء می‌کند. انعطاف‌پذیری شناختی به توانایی تغییر آمایه‌های شناختی جهت سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی اشاره دارد. در واقع انعطاف‌پذیری شناختی جنبه مهمی از عملکرد اجرایی است که توانایی سازگاری مؤثر با تکالیف را دارد و با در نظر گرفتن تغییرات دائمی محیط، این سازه نقش مهمی در بقا می‌تواند داشته باشد (داربی^{۱۷} و همکاران، ۲۰۱۸). انعطاف‌پذیری شناختی را میزان ارزیابی فرد در مورد قابل کنترل بودن شرایط تعریف کرده اند که این ارزیابی در موقعیت‌های مختلف تغییر

10. Sun & Guo
11. Georgitsi
12. Skalski
13. Nobre & Serences
14. Schmidt
15. Dickson
16. cognitive flexibility
17. Darby

1. possible selves
2. Bak
3. Molina
4. Leondari & Gonida
5. Aimaganbetova
6. Higgins
7. Sun & Guo
8. De Blas & Cepollaro
9. Oyserman & Fisher

ویژه‌ای برخوردار است. از سویی فرایندهای شناختی انسان به دلیل ضرورت حل مشکلات تحصیلی و تنظیم رفتارهای اجتماعی و بهبود خودکارآمدی و خودتنظیمی نقش اساسی دارند که این عامل نشان دهنده اهمیت انجام پژوهش و نقش فرایندهای شناختی از جمله توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی بر عدم توازن خود است. از سویی یادگیری خودراهبر بر افکار، هیجان‌ها و اعمال انگیزشی دانش‌آموز نفوذ کرده و موجب شکل‌گیری خود در دوره متوسطه در آن‌ها می‌شود و پیشرفت تحصیلی و عملکردشان تأثیر می‌گذارد؛ از این رو ضرورت انجام پژوهش بر اجرای آن می‌افزاید. همچنین با توجه به نقش محافظت‌کنندگی انعطاف‌پذیری شناختی و توجه انتخابی در برابر توازن خود در دانش‌آموزان، در پژوهش حاضر به بررسی نقش این متغیرها در پدیدآیی خودهای ممکن پرداخته شد. فرض بنیادی این پژوهش آن است که انعطاف‌پذیری شناختی، توجه انتخابی و یادگیری خودراهبر به عنوان عوامل محافظ با بهبود توازن خود در دانش‌آموزان همراه است؛ اما، علیرغم اهمیت تأثیر این متغیرها در پیش‌بینی توازن خودهای ممکن، کیفیت این رابطه کمتر مورد بررسی پژوهشگران به خصوص پژوهشگران ایرانی قرار گرفته است؛ بدین ترتیب، معیارهای خودارزیابی درونی به واسطه ارزیابی‌هایی که افراد از خود دارند، می‌تواند جنبه‌های شناختی و یادگیری فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد. بنابراین بر این اساس، هدف پژوهش حاضر تعیین نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی عدم توازن خود در دانش‌آموزان بود.

روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بودند که تعداد آن‌ها بر اساس گزارش اداره آموزش و پرورش ۵۱۹۶۷ نفر بود. حجم نمونه در این پژوهش با توجه به فرمول کوکران، تعداد ۲۳۴ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر (۱۲۰ دختر و ۱۱۴ پسر) بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند (لازم به ذکر است تعداد دانش‌آموزان بیشتر از حجم نمونه انتخاب شده بودند که به دلیل افت و ناقص بودن پرسشنامه‌ها کنار گذاشته شدند). در مرحله اول برای انتخاب نمونه، پژوهشگر ابتدا تعداد ۸ دبیرستان را (۳ دبیرستان دخترانه و ۳ دبیرستان پسرانه) را به صورت تصادفی انتخاب نمود. سپس در مرحله دوم از ۳ دبیرستان پسرانه و ۳ دبیرستان دخترانه به طور مساوی از هر دبیرستان، سه کلاس را به صورت تصادفی انتخاب کرد و در مرحله سوم از هر کلاس ۱۳ دانش‌آموز به صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک ورود به پژوهش مشغول بودن به تحصیل در مدارس دولتی (به دلیل اینکه ممکن بود تفاوت‌هایی در خودهای ممکن دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیردولتی

کرده و فرد را قادر می‌سازد که در برابر فشارها، چالش‌ها و سایر مسائل عاطفی و اجتماعی برخورد مناسب و کارآمد داشته باشد (یو^۱ و همکاران، ۲۰۲۰). افرادی که انعطاف‌پذیری شناختی دارند می‌توانند مشکلات و موقعیت‌های جدید را در سطوح مختلف بررسی کرده و گزینه‌ها و ایده‌های جایگزین را ارائه کنند و خودهای ناممکن کمتری داشته باشند. (حنیف^۲، ۲۰۱۸). در پژوهشی مشخص گردید که هرچه خودهای ناممکن افراد بیشتر باشد، احتمال اضطراب و بی‌ثباتی بیشتر خواهد بود و گرایش افراد برای یافتن راه‌حل از راه تعارض، فاصله‌گیری و کارکرد مختل بیشتر خواهد بوده و فرد قادر به سازگاری و انعطاف‌پذیری در موقعیت‌های ممکن نخواهد بود (اسکندری و همکاران، ۱۳۹۵). در پژوهش دیگری مشخص شد که خود ناهمخوانی واقعی/ واقعی صرفاً اضطراب را به دنبال دارد؛ یعنی باعث این نگرانی در فرد می‌شود که نتواند انتظارات را برآورده کند. در نتیجه، احساس تخطی از وظیفه، آسیب‌پذیری فرد را در مقابل احساسات نگران‌کننده افزایش داده و میزان انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را در برابر مشکلات کاهش می‌دهد (رودبیوگ و داناو^۳، ۲۰۰۷).

تغییرات مداوم و سریع جهان امروز رویکردهای یادگیری را از سبک‌های یادگیری سنتی به سبک‌ها و راهبردهای یادگیری نوین از جمله یادگیری خود راهبر^۴ سوق داده است. ادگیری خود راهبر به ایجاد تنش حیطه خاص و نیز توانمندی انتقال دانش مفهومی به موقعیت‌های جدید می‌پردازد. همچنین یادگیری خودراهبر به دنبال پر نمودن فاصله بین دانش علمی و مسائل دنیای واقعی از طریق در نظر داشتن نحوه‌ی یادگیری افراد در زندگی واقعی بر می‌آید (ریکوتا^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). مهارت‌های یادگیری خود راهبر برای موفقیت فراگیران ضروری است. پژوهش‌های متعدد نشان می‌دهند که فراگیران دارای مهارت‌های بیشتر در خودراهبری، کسب تجارب یادگیری خود را فعالانه و از شیوه‌های بسیار متنوع هدایت می‌نمایند. آنان از راهبردهای نظارتی مناسبی بهره می‌برند و هر زمان که ضرورت داشته باشد، راهبردهای یادگیری مورد استفاده را در پاسخ به ملزومات خود، ویژگی‌های تکلیف و شرایط محیط تغییر می‌دهند و این می‌تواند نشان دهنده هماهنگی بین خودواقعی و خودآرمانی در فراگیر باشد (بوتلر و وینر^۶، ۲۰۱۰؛ وانگ^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). افراد فاقد ویژگی‌های خودراهبری، همواره وابسته و متکی به آراء و مداخله دیگران در مسائل خود هستند. این مسئله موجب عدم التفات ایشان به شایستگی‌ها و ظرفیت‌های خود می‌گردد. در واقع یادگیرنده خودراهبر کنترل یادگیری خود را بر عهده گرفته و مسئولیت یاد گرفتن آنچه را که برای خویش مهم تلقی می‌کند را می‌پذیرد و این می‌تواند فاصله بین خودواقعی و آرمانی را کاهش دهد (کر^۸ و همکاران، ۲۰۲۰).

نوجوانان به عنوان اعضای از جامعه که در مرحله گذار از کودکی به جوانی هستند و دارای حساسیت‌ها و عواطف و شناخت‌واره‌های خاص خود هستند که مسیر یادگیری و پیشرفت آن‌ها را هم تحت تأثیر قرار می‌دهد و هم از آن تأثیر می‌پذیرد و بنابراین نظارت بر رشد آن‌ها از اهمیت و ضرورت

5. Ricotta
6. Butler & Winner
7. Wong
8. Kerr

1. Yu
2. Hanife
3. Rodebaugh & Donahue
4. self-directed learning

پرسشنامه انعطاف‌پذیری شناختی^۳: این پرسشنامه توسط دنیس و وندروال^۴ (۲۰۱۰) ساخته شده و یک ابزار خود گزارشی کوتاه ۲۰ سؤالی و بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای لیکرت است و سه جنبه از انعطاف‌پذیری شناختی را می‌سنجد: الف) میل به درک موقعیت‌های سخت به عنوان موقعیت‌های قابل کنترل؛ (ادارک کنترل‌پذیری)، ب) توانایی درک چندین توجیه جایگزین برای رویدادهای زندگی و رفتار انسان‌ها (ادراک توجیه رفتار)، ج) توانایی ایجاد چندین راه حل جایگزین برای موقعیت‌های سخت (ادراک گزینه‌های مختلف) است. این پرسشنامه برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در کار بالینی و غیر بالینی و برای ارزیابی میزان پیشرفت فرد در ایجاد تفکر انعطاف‌پذیر به کار می‌رود. اعتبار همزمان این پرسشنامه با افسردگی بک برابر با ۰/۳۹- و روایی همگرایی آن با مقیاس انعطاف‌پذیری شناختی مارتین و رابین^۵ ۰/۷۵ بود (دنیس و وندروال، ۲۰۱۰). همچنین این ابزار از روایی عاملی، همگرا و همزمان مطلوبی در ایران برخوردار است و آلفای کرونباخ آن در پژوهشی ۰/۸۶ گزارش شده است (خیرالهی و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد.

مقیاس آمادگی یادگیری خودراهبر^۶: مقیاس سنجش خود راهبری در یادگیری، یک آزمون ۴۰ سؤالی است که توسط فیشر و همکاران (۲۰۰۱) تدوین شده است. این مقیاس اولین بار در ایران توسط نادى و سجادیان (۱۳۸۵) هنجاریابی شده است. این مقیاس شامل سه مؤلفه (خرده مقیاس) است که عبارتند از: ۱- خود مدیریت، ۲- رغبت برای یادگیری (انگیزش) و ۳- خود کنترلی. فیشر و همکاران (۲۰۰۱) ضریب پایایی را به روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۲ به دست آوردند و این ضریب برای خرده مقیاس‌های خود مدیریت، رغبت برای یادگیری و خودکنترلی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۴ و ۰/۸۳ گزارش شده است. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان داد که تعداد دانش‌آموزان دختر ۵۱/۳ درصد و پسر ۴۸/۷ درصد بود. از لحاظ وضعیت تحصیلی نیز ۴۰/۲ درصد در پایه دهم، ۳۳/۸ درصد پایه یازدهم و ۲۶/۱ درصد پایه دوازدهم مشغول به تحصیل بودند. در جدول ۱، یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

مشاهده شود، نداشتن نیمسال مشروط در کارنامه دانش‌آموز بود. ملاک خروج نیز داشتن بیماری شدید روانشناختی و دریافت رواندرمانی و دارو درمانی در طول سال گذشته به دلیل شرایط روانشناختی و اجتماعی بود که بر اساس پرونده تحصیلی و مشاوره با مدیر و مشاور مدرسه مشخص گردید. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی در پژوهش در مورد مجرمانه بودن اطلاعات به نمونه‌های پژوهش اطمینان داده شد و با رضایت آگاهانه در پژوهش شرکت کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان با استفاده از نرم‌افزار SPSS.21 انجام شد.

ابزارهای سنجش

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه توازن خودهای ممکن^۱: این ابزار با توجه به ضرورت ارزیابی و شناخت خودهای ممکن دانش‌آموزان و تأثیر آن در نحوه هدف‌گذاری آن‌ها برای آینده، و نیز به عنوان ابزار تشخیصی در مصاحبه‌ها و مشاوره‌های انگیزشی برای مشاوران تربیتی و تحصیلی مؤسسات آموزشی طراحی شد. این پرسشنامه توسط زادشیر و همکاران (۱۳۹۹) طراحی شده است و شامل ۳۶ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. زادشیر و همکاران (۱۳۹۹) برای روایی این پرسشنامه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده کردند که حاکی از ساختار سه عاملی پرسشنامه (اهداف مربوط به خود در حال و آینده؛ وظایف مربوط به خود در حال و آینده و نگرانی‌های مربوط به خود در مورد دستیابی به اهداف فردی) توازن خودهای ممکن بود ($X^2/df=1/87$ ، $CFI=0/91$ ، $GFI=0/90$ و $RMSEA=0/07$). همچنین پایایی این پرسشنامه در تحقیق زادشیر و همکاران (۱۳۹۹) به روش آلفای کرونباخ در دامنه‌ای از ۰/۷۹ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه توانایی‌های شناختی^۲: پرسشنامه توانایی‌های شناختی یک ابزار خود گزارشی است که توسط نجاتی (۱۳۹۲) به منظور سنجش توانایی‌های شناختی طراحی شده است. این پرسشنامه دارای ۲۳ گویه و شامل پنج زیر مقیاس است استفاده می‌شود (حافظه، کنترل مهاری و توجه انتخابی، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و توجه پایدار). در پژوهش حاضر از خرده مقیاس توجه انتخابی که شامل ۶ سوال بود، استفاده گردید. نجاتی (۱۳۹۲) روایی و پایایی این ابزار را برای ارزیابی کارکردهای شناختی مطلوب گزارش کرده است. او آلفای کرونباخ برای این پرسشنامه را ۰/۸۳ گزارش کرد و همچنین همبستگی آزمون- باز آزمون در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. برای سنجش روایی همزمان، از آزمون همبستگی پیرسون استفاده کرد که در سطح ۰/۰۰۱ داشت (نجاتی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمد.

4. Dennis & Vander Wal
5. Martin & Robin
6. Self-directed Learning Readiness Scale

1. balanced possible selves questionnaire
2. cognitive abilities questionnaire
3. cognitive flexibility inventory

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
خودهای ممکن	۲۳۴	۷۵/۳۱	۱۴/۱۷	۰/۹۲
توجه انتخابی	۲۳۴	۱۸/۶۹	۴/۰۵	۰/۲۶
ادراک کنترل پذیری	۲۳۴	۳۲/۳۸	۸/۳۵	۰/۵۴
ادراک توجیه رفتار	۲۳۴	۹/۷۹	۲/۴۳	۰/۱۵
ادراک گزینه‌های مختلف	۲۳۴	۳۴/۵۹	۱۰/۸۲	۰/۷۰
خودمدیریتی	۲۳۴	۳۱/۷۹	۶/۶۹	۰/۴۳
انگیزش	۲۳۴	۱۸/۵۸	۲/۹۷	۰/۱۹
خودکنترلی	۲۳۴	۳۴/۵۲	۱۰/۸۲	۰/۷۰

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود میانگین خودهای ممکن و توجه انتخابی ۷۵/۳۱ و ۱۸/۶۹ است. همچنین میانگین متغیرهای ادراک کنترل‌پذیری، ادراک توجیه رفتار و ادراک گزینه‌های مختلف به ترتیب ۳۲/۳۸، ۹/۷۹ و ۳۴/۵۹ است. میانگین خودمدیریتی، انگیزش و خودکنترلی یادگیری خودراهربر نیز به ترتیب ۳۱/۷۹، ۱۸/۵۸ و ۳۴/۵۲ است.

برای بررسی همبستگی بین توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی، یادگیری خودراهربر و خودهای ممکن از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه دو به دوی این متغیرها در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهربر با خود ممکن

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱- خودهای ممکن	۱							
۲- توجه انتخابی	۰/۲۲**	۱						
۳- ادراک کنترل پذیری	۰/۲۲**	۰/۱۱	۱					
۴- ادراک توجیه رفتار	۰/۰۹	-۰/۰۶	۰/۳۳**	۱				
۵- ادراک گزینه‌های مختلف	۰/۴۴**	۰/۰۴	۰/۱۷**	۰/۳۱**	۱			
۶- خودمدیریتی	۰/۲۰**	۰/۱۳*	۰/۰۱	-۰/۰۷	-۰/۱۲*	۱		
۷- انگیزش	۰/۲۲**	۰/۱۹**	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۲۵**	۱	
۸- خودکنترلی	۰/۴۴**	۰/۰۴	۰/۱۷**	۰/۳۱**	۰/۰۱	-۰/۱۲	۰/۰۵	۱

* $P < 0.05$ و ** $P < 0.01$ (آزمون دو دامنه)

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، توجه انتخابی و ادراک کنترل‌پذیری و ادراک گزینه‌های مختلف با خودهای ممکن رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی بین خودمدیریتی، انگیزش و خودکنترلی یادگیری خودراهربر با خودهای ممکن نیز رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، اما بین ادراک توجیه رفتار انعطاف‌پذیری شناختی با خودهای ممکن رابطه‌ای مشاهده نشد.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهربر در پیش‌بینی خودهای ممکن دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده شد. در رگرسیون چندگانه استاندارد همه متغیرهای پیش‌بین به طور همزمان وارد تحلیل می‌شوند و هر متغیر پیش‌بین بر اساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (پلنت^۱، ۱۳۹۴). تحلیل مقدماتی به منظور اطمینان از عدم

جدول ۳: تحلیل واریانس مدل رگرسیون گام به گام در تعیین سهم متغیرهای پیش بین خودهای ممکن

مدل	R	R ²	تعدیل شده R ²	خطای استاندارد برآورد	F	سطح معناداری
۱. ادراک گزینه های مختلف	۰/۴۴	۰/۱۹	۰/۱۹	۱۲/۷۵	۵۵/۵۲	۰/۰۰۱
۲. ادراک گزینه های مختلف + خودمدیریتی	۰/۵۱	۰/۲۶	۰/۲۵	۱۲/۲۲	۴۱/۱۲	۰/۰۰۱
۳. ادراک گزینه های مختلف + خودمدیریتی + انگیزش	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۲۹	۱۱/۹۴	۳۲/۶۱	۰/۰۰۱
۴. ادراک گزینه های مختلف + خودمدیریتی + انگیزش + ادراک کنترل پذیری	۰/۵۶	۰/۳۲	۰/۳۱	۱۱/۷۷	۲۷/۱۷	۰/۰۰۱
۵. ادراک گزینه های مختلف + خودمدیریتی + انگیزش + ادراک کنترل پذیری + توجه انتخابی	۰/۵۸	۰/۳۳	۰/۳۲	۱۱/۶۷	۲۳/۰۴	۰/۰۰۱

خودهای ممکن را در دانش‌آموزان تبیین کند. در گام چهارم نیز ادراک گزینه‌های مختلف، خودمدیریتی، انگیزش و ادراک کنترل‌پذیری بر خودهای ممکن معنادار است ($F=27/17$ و $P \leq 0/001$) و این متغیرها قادرند ۳۲ درصد از تغییرات مربوط به متغیر خودهای ممکن را در دانش‌آموزان تبیین کند. در نهایت در گام پنجم ادراک گزینه‌های مختلف، خودمدیریتی و انگیزش، ادراک کنترل‌پذیری و توجه انتخابی بر خودهای ممکن معنادار است و این متغیرها قادرند ۳۳ درصد از تغییرات مربوط به متغیر خودهای ممکن را در دانش‌آموزان تبیین کند.

جدول ۴ نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی خودهای ممکن را نشان می‌دهد.

همان‌طور که در جدول ۳ نشان مشاهده می‌شود که طی پنج گام، متغیرها به گونه‌ای معنادار می‌توانند خودهای ممکن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند ($P \leq 0/001$). در گام اول متغیر ادراک گزینه‌های مختلف بر خودهای ممکن معنادار است ($F=55/52$ و $P \leq 0/001$) و این متغیر قادر است ۱۹ درصد از تغییرات مربوط به متغیر خودهای ممکن را در دانش‌آموزان تبیین کند. در گام دوم متغیرهای ادراک گزینه‌های مختلف و خودمدیریتی بر خودهای ممکن معنادار است ($F=41/12$ و $P \leq 0/001$) و این متغیرها قادرند ۲۶ درصد از تغییرات مربوط به خودهای ممکن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. همچنین در گام سوم متغیرهای ادراک گزینه‌های مختلف، خودمدیریتی و انگیزش بر خودهای ممکن معنادار است ($F=32/61$ و $P \leq 0/001$) و این متغیرها قادرند ۲۹ درصد از تغییرات مربوط به متغیر

جدول ۴: ضرایب رگرسیون چندگانه برای متغیرهای پیش‌بین خودهای ممکن دانش‌آموزان

گام	مدل	B	خطای استاندارد	ضرایب استاندارد بتا	t	سطح معناداری
۱	مقدار ثابت	۵۵/۴۴	۲/۷۹	-	۱۹/۸۴	۰/۰۰۱
	ادراک گزینه های مختلف	۰/۵۷	۰/۰۷	۰/۴۳	۷/۴۵	۰/۰۰۱
۲	مقدار ثابت	۳۶/۰۵	۴/۹۴	-	۷/۲۹	۰/۰۰۱
	ادراک گزینه های مختلف	۰/۶۱	۰/۰۷	۰/۴۷	۸/۳۰	۰/۰۰۱
	خودمدیریتی	۰/۵۶	۰/۱۲	۰/۲۶	۴/۶۶	۰/۰۰۱
۳	مقدار ثابت	۲۱/۷۶	۶/۳۸	-	۳/۴۱	۰/۰۰۱
	ادراک گزینه های مختلف	۰/۶۲	۰/۰۷	۰/۴۷	۸/۵۷	۰/۰۰۱
	خودمدیریتی	۰/۴۶	۰/۱۲	۰/۲۱	۳/۷۸	۰/۰۰۱
	انگیزش	۰/۹۳	۰/۲۷	۰/۱۹	۳/۴۳	۰/۰۰۱
۴	مقدار ثابت	۱۳/۹۹	۶/۸۶	-	۲/۰۳	۰/۰۴
	ادراک گزینه های مختلف	۰/۵۹	۰/۰۷	۰/۴۵	۸/۰۸	۰/۰۰۱
	خودمدیریتی	۰/۴۵	۰/۱۲	۰/۲۱	۳/۷۷	۰/۰۰۱
	انگیزش	۰/۹۷	۰/۲۶	۰/۲۰	۳/۶۱	۰/۰۰۱
	ادراک کنترل پذیری	۰/۲۶	۰/۰۹	۰/۱۵	۲/۸۱	۰/۰۰۵
۵	مقدار ثابت	۹/۸۱	۷/۰۷	-	۱/۳۸	۰/۱۶
	ادراک گزینه های مختلف	۰/۵۸	۰/۰۷	۰/۴۴	۸/۰۲	۰/۰۰۱
	خودمدیریتی	۰/۴۲	۰/۱۱	۰/۲۰	۳/۵۸	۰/۰۰۱
	انگیزش	۰/۸۶	۰/۲۷	۰/۱۸	۳/۲۰	۰/۰۰۱
	ادراک کنترل پذیری	۰/۲۴	۰/۰۹	۰/۱۴	۲/۵۶	۰/۰۱
	توجه انتخابی	۰/۴۲	۰/۱۹	۰/۱۲	۲/۱۸	۰/۰۱

ضریب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین نشان می‌دهد که متغیرهای ادراک گزینه‌های مختلف، خودمدیریتی، انگیزش، ادراک کنترل‌پذیری و توجه انتخابی می‌توانند تغییرات مربوط به خودهای ممکن را به گونه‌ای معنادار تبیین کنند که این تبیین از طریق ورود هر پنج متغیر در پنج سوم ورود می‌باشد. طبق نتایج گام نهایی در بین این متغیرها، متغیر ادراک گزینه‌های مختلف مهمتر از بقیه متغیرها است. در نهایت متغیرهای انعطاف‌پذیری شناختی، یادگیری خودراهبر و توجه انتخابی قارند تغییرات توازن خود را در دانش‌آموزان به صورت معناداری پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین نقش توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر در پیش‌بینی توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان بود. یافته پژوهش نشان داد که بین توجه انتخابی با توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در واقع با افزایش توجه انتخابی، میزان خودهای ممکن در دانش‌آموزان نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های اسچمیدت (۲۰۱۶) و دیکسون و موبرلی (۲۰۱۹) مطابقت دارد. دیکسون و موبرلی (۲۰۱۹) معتقد بود که عدم توازن خودها، توجه انتخابی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و عدم توازن زیاد بین خودآرمانی و خود واقعی باعث می‌شود شخص در رسیدن به اهداف و آرمان‌هایش احساس شکست کند و در نتیجه عملکرد تحصیلی‌اش تحت تأثیر قرار گیرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با شناخت قابلیت و شایستگی‌های خویش و رابطه مثبت با محیط اطراف، والدین و معلمین خویش و امکان آزادی در فعالیت‌های کلاسی، شرکت در تصمیم‌گیری‌های کلاسی و برنامه ریزی، بدست آوردن فرصت ابراز باورها، انجام فعالیت‌های خلاقانه و جلب پشتیبانی آن‌ها، می‌توانند نیازهای خود را ارضا کرده و زمینه توسعه رشد خود را فراهم سازند. توجه انتخابی به رفتار کنونی، مثبت یا منفی معنی می‌دهند و جهت‌گیری فعالیت‌های کنونی را تحت تأثیر قرار می‌دهند و دانش‌آموزان را قادر می‌سازند تا توجه خویش را بر تفکرات خاص و مرتبط با یادگیری و تکالیفشان متمرکز نمایند و اقداماتشان را سازماندهی کنند (دیکسون و موبرلی، ۲۰۱۹). خودهای ممکن علاوه بر نقش انگیزشی، زمینه ای برای ایجاد خود فعلی می‌باشند و اهمیت عملکردشان به مانند محرک رفتارهای آتی و خلق زمینه ای برای اندازه‌گیری و تفسیر نگرش رایج به خویش می‌باشد و دیدگاهی که دانش‌آموز از آینده خویش دارد چه منفی و مثبت می‌تواند نقش مهمی در یادگیری فراگیران داشته باشد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین انعطاف‌پذیری شناختی با خودهای ممکن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به طوری که با افزایش انعطاف‌پذیری شناختی، خودهای ممکن نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های حنیف (۲۰۱۸) و رودبیوگ و داناها (۲۰۰۷) مطابقت دارد. خود ناهمخوانی واقعی/ صرفاً اضطراب را به دنبال دارد؛ یعنی باعث این نگرانی در فرد می‌شود که نتواند انتظارات را برآورده کند. در نتیجه، احساس تخطی از وظیفه، آسیب‌پذیری فرد را در مقابل احساسات نگران‌کننده افزایش

داده و میزان انعطاف‌پذیری و تاب‌آوری را در برابر مشکلات کاهش می‌دهد (رودبیوگ و داناها، ۲۰۰۷). احساس توانمندی برای انجام دادن موفق تکالیفی که مستلزم بهره‌مندی از مهارت‌های معین و خاص است و هدایت در حوزه‌های شناختی، اجتماعی، فیزیکی و لذت درونی از پیشرفت تحصیلی کسب شده موجب برنامه ریزی تحصیلی و هدفگذاری برای آینده و تغییر و تنظیم رفتار دانش‌آموز و دیدگاه مثبت درباره خود در جهت کسب اهداف تحصیلی می‌باشد (رودبیوگ و داناها، ۲۰۰۷). انعطاف‌پذیری شناختی برای توانمندی انجام تکلیف خاص بر دیدگاه مثبت او درباره خود تأثیر می‌گذارد. انعطاف‌پذیری مثبت، برنامه ریزی‌های آتی دانش‌آموزان و تبیین هدفگذاری تحصیلی در گرو افکار مثبت آنها و داشتن احساس شایستگی در کلیه جنبه ها نسبت به خویش می‌باشد و ضرورت دارد دانش‌آموزان بتوانند مهارت ضروری جهت انجام تکالیف و شرکت اثربخش در کلاس را کسب کنند و بر این عقیده باشند که توانایی‌ها و قابلیت ضروری، برای انجام موفقیت آمیز وظایف تحصیلی را دارند تا به وسیله ی تصور مثبت از خویش و تغییر رفتار بتوانند زمینه موفقیت تحصیلی خود را فراهم کنند (داری و همکاران، ۲۰۱۸).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین یادگیری خودراهبر با خودهای ممکن رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. به طوری که با افزایش یادگیری خودراهبر، میزان خودهای ممکن نیز افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش‌های وانگ و همکاران (۲۰۲۱) و کر و همکاران (۲۰۲۱) مطابقت دارد. کر و همکاران (۲۰۲۱) معتقد است افراد فاقد ویژگی‌های خودراهبری، همواره وابسته و متکی به آراء و مداخله دیگران در مسائل خود هستند. این مسئله موجب عدم التفات ایشان به شایستگی‌ها و ظرفیت‌های خود می‌گردد. در واقع یادگیرنده خودراهبر کنترل یادگیری خود را بر عهده گرفته و مسئولیت یاد گرفتن آنچه را که برای خویش مهم تلقی می‌کند را می‌پذیرد و این می‌تواند فاصله بین خودواقعی و آرمانی را کاهش دهد.

باک (۲۰۱۵) مفهوم خودهای ممکن را یکی از مفاهیم عمده در نظریه‌های شناختی معاصر برای خودشناسی و یادگیری خودراهبر می‌داند و آن را نه تنها یک منبع تسهیل‌گر تغییر فردی می‌شناسد، بلکه از آن به عنوان نوعی بازنمایی شناختی از هدف‌نهایی تغییر یاد می‌کند. او خودهای ممکن را بازنمایی شناختی نسخه‌های جایگزین خود و زیر مجموعه‌ای از خود معیارها می‌داند که یکی از مولفه‌های فرآیند یادگیری خودراهبر محسوب می‌شود و در تغییر رفتار نقش به سزایی دارد. مارکوس و نوربوس (۱۹۸۶) استدلال می‌کنند که افراد مجموعه‌ای از خودهای ممکن را جمع می‌کنند و که می‌توان آن‌ها را به طور گسترده طبقه‌بندی کرد. در ابتدایی‌ترین سطح، بعضی از آنها به نظر فرد می‌رسد تصاویر مثبتی باشند که دنبال می‌شوند در حالی که بقیه منفی هستند و از آنها اجتناب می‌شود. هر خود همچنین به نظر می‌رسد کم و بیش به احتمال زیاد اتفاق افتد. اولاً، یک خود ممکن امکان دارد زیاد (یا کمتر) برای دیگران دلخواه باشد، که شامل احساسات آینده از شادی، موفقیت، امنیت یا رفاه است. ثانیاً، ما از قضاوت خود برای تعیین احتمال به وجود آمدن هر خود ممکن استفاده می‌کنیم، تعیین خود احتمالی و غیر احتمالی درون حوضی وسیعتر. تقاطعی از دلخواهیت و احتمال یک

منابع

- حبیبی کلیر، رامین؛ و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش مهارت‌های زندگی (تفکر انتقادی) بر تسلط بر خود و نگرش به مصرف مواد مخدر در دانش‌آموزان دوره متوسطه. *مجله تفکر کودک*، ۱۱(۱)، ۲۷-۴۶.
- حبیبی کلیر، رامین؛ و بهادری خسروشاهی، جعفر. (۱۳۹۵). نقش توجه انتخابی، اضطراب امتحان و عملکرد شناختی در حافظه کاری دانش‌آموزان. *مجله عصب روانشناسی*، ۲(۶)، ۲۷-۴۴.
- خیراللهی، محمد؛ جعفری، اصغر؛ قمری، محمد و باباخانی، وحیده. (۱۳۹۸). طراحی مدل پیش‌بینی انعطاف‌پذیری شناختی بر اساس تحلیل روند تغییرات چرخه زندگی در زوجین متقاضی طلاق. *فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۱۱(۳۹)، ۱۸۰-۱۴۸.
- زادشیر، فرزانه؛ صابر، سوسن؛ و ابوالعالی الحسینی، خدیجه. (۱۳۹۹). ساخت و تحلیل روانسنجی پرسشنامه توازن خودهای ممکن در دانش‌آموزان. *روانشناسی کاربردی*، ۱۴(۵۶)، ۳۹۱-۴۱۴.
- عظیمی، سمیه؛ و باقری، نسرین. (۱۴۰۱). نقش میانجیگر خودهای ممکن در رابطه بین چشم انداز زمان با اضطراب امتحان دانش‌آموزان. *مجله روانشناسی کاربردی*، ۱۱(۱)، ۱۱-۲۹.
- نادی، محمدعلی و سجادیان، ایلناز. (۱۳۸۵). هنجاریابی مقیاس سنجش خودراهبری در یادگیری، در مورد دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستان‌های شهر اصفهان. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۸(۵)، ۱۱۱-۱۳۴.
- نجاتی، وحید. (۱۳۹۲). پرسشنامه توانایی‌های شناختی: طراحی و بررسی خصوصیات روانسنجی. *فصلنامه تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵(۲)، ۱۱-۱۹.
- Aimaganbetova, O., Tolegenova, A., Nuryшева, G., Syrgakbaeva, A., Mussikhina, E., Dzhumagalieva, I., & Aimaganbetov, A. (2016). The impact of "self-knowledge" subject on social-psychological characteristics of pupils' identity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 217: 771-778.
- Bak W. (2015). Possible selves: Implications for psychotherapy. *International journal of mental health and addiction*, 13(5), 650-658.
- Butler, D.L., & Winner, P.H. (2010). "Feedback and self-regulated Learning: A theoretical synthesis". *Review of Educational Research*, 6, 245 – 287.
- Darby, K. P., Castro, L., Wasserman, E.A. & Sloutsky, V.M. (2018). Cognitive flexibility and memory in pigeons, human children, and adults. *Cognition*, 177, 30-40.
- De Blas, L., & Cepollaro, A. (2017). Self-esteem and locus of causality as vulnerability factors for the development of actual/ideal self-discrepancies in late childhood. *Psychological topics*, 1: 241-259.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy Research*, (34)3, 241-53.
- Dickson, J. M., Moberly, N. J., & Huntley, C. D. (2019). Rumination selectively mediates the association between actual-ideal (but not actual-ought) self-discrepancy and anxious and depressive symptoms. *Personality and Individual Differences*, 149, 94-99.

مولفه بالقوه قدرتمند از خودپنداره است، شامل چشم‌اندازهایی مثبت از آینده است که احساس می‌شوند که با تصمیم‌گیری خوب، پافشاری و کار سخت قابل دستیابی است. بنابراین یادگیری خودراهبر می‌تواند در زمینه خودهای ممکن نقش بیشتری داشته باشد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۱).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر قادرند تغییرات خودهای ممکن را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. این یافته با نتایج پژوهش‌های مارکوس و نوریوس (۱۹۸۶) مطابقت دارد. به طوری که توجه انتخابی و انعطاف‌پذیری شناختی به نوبه خود به دانش‌آموز کمک می‌کند که در فهم هرچه بهتر مطالب درسی با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی مهارت‌هایی کسب کند و به موفقیت و پیشرفت تحصیلی‌اش افزایش یابد. همچنین، یادگیری خودراهبر با ایجاد حس کنترل شخص بر امور باعث می‌شود که دانش‌آموز حس کند که نتایج تحصیلی در دست اوست و به تلاش هر چه بهتر او برای موفقیت تحصیلی می‌انجامد. همچنین، خودهای ممکن که مربوط به آرزوها و امیدهای و ترس‌های دانش‌آموز نسبت به آینده است باعث می‌شود دانش‌آموز برای هرچه بهتر کردن نتایج آینده و دوری از نتایج بد تلاش کند.

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. اول اینکه در پژوهش حاضر از روش خودگزارشی و پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی این متغیرها، از مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته شده، گفتگو یا مکالمه‌ها و یادداشت‌های روزانه استفاده گردد تا نتایج دقیق‌تری حاصل گردد. همچنین این تحقیق ممکن است در بافت‌های تحصیلی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند؛ بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چندمتغیری بین توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و یادگیری خودراهبر با خودهای ممکن و گروه‌های سنی متفاوت بپردازد. از سویی این پژوهش بر روی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تبریز انجام گرفته است؛ که برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل دانش‌آموزان، استفاده از نمونه‌های آماری از مدارس و شهرهای دیگر، ضروری به نظر می‌رسد. با توجه به اینکه نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقداری از واریانس خودهای ممکن توسط عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران عوامل دیگری که در خودهای ممکن نقش دارند، را مورد پژوهش قرار دهند. برگزاری کلاس‌های مشاوره در مدارس در راستای شناسایی و تقویت عوامل مؤثر بر توجه انتخابی، انعطاف‌پذیری شناختی و خودهای ممکن فراگیران در جهت کاهش افت تحصیلی و ایجاد خودتنظیمی در آنان را مد نظر قرار دهند. همچنین پیشنهاد می‌شود سازمان آموزش و پرورش یک نظام تشویقی یکپارچه را برای دانش‌آموزان تعریف کند تا نظام آموزشی بتواند از طریق تشویق و تقویت مثبت موفقیت‌های هرچند کوچک در یادگیری خود تنظیمی باعث افزایش میل و رغبت و بهبود و توازن خودهای ممکن دانش‌آموزان به آن شود. بدین منظور می‌توان تکالیفی را به آن‌ها محول کرد که با توازن خود در آن‌ها همراه باشد؛ یا با نمایش عملکرد موفقیت‌آمیز الگوهای مناسب و مشابه با خودشان، باعث ایجاد تعادل بین خود واقعی و آرمانی شود.

- Wong, F. M. F., Tang, A. C. Y., & Cheng, W. L. S. (2021). Factors associated with self-directed learning among undergraduate nursing students: A systematic review. *Nurse education today*, 104, 104998.
- Fisher, M. King, J. & Tague, G. (2001). *Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education*. Nurse Education Today.
- Georgitsi, M., Dermitzakis, I., Soumelidou, E., & Bonti, E. (2021). The Polygenic Nature and Complex Genetic Architecture of Specific Learning Disorder. *Brain Sciences*, 11 (5), 631.
- Hanife, E. A. (2018). The relationship between pre-service teachers' cognitive flexibility and interpersonal problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 18(77), 105-128.
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319-340.
- Kerr, D., Ratcliff, J., Tabb, L., & Walter, R. (2020). Undergraduate nursing student perceptions of directed self-guidance in a learning laboratory: An educational strategy to enhance confidence and workplace readiness. *Nurse education in practice*, 42, 1-6.
- Leondari, A., & Gonida, E. (2008). Adolescents' possible selves, achievement goal orientations, and academic achievement. *Hellenic Journal of Psychology*, 5: 179-198.
- Molina, M. F., Schmidt, V., & Raimundi, M. J. (2017). Possible selves in adolescence: development and validation of a scale for their assessment. *The Journal of Psychology*, 151(7): 646-668.
- Nobre, A. C., & Serences, J. T. (2018). Building on a solid baseline: Anticipatory biases in attention. *Trends in neurosciences*, 41(3), 120-122.
- Oyserman, D., & Fisher, O. (2018). *Social stigma and health: An identitybased motivation perspective*. The Oxford Handbook of Stigma, Discrimination, and Health
- Ricotta, D. N., Richards, J. B., Atkins, K. M., Hayes, M. M., McOwen, K., Soffler, M. I., Tibbles, C. D., Whelan, A. J., Schwartzstein, R. M., & (on behalf of Millennium Conference 2019 writing group) (2022). Self-Directed Learning in Medical Education: Training for a Lifetime of Discovery. *Teaching and learning in medicine*, 34(5), 530-540.
- Rodebaugh, T. L., & Donahue, K. L. (2007). Could you be more specific, please: Self-discrepancies, affect, and variation in specificity and relevance, *Journal of Clinical Psychology*, 63, 1193-1213
- Schmidt, A. U., Kuntze, N., & Kasper, M. (2016). *U. S. Patent No.9, 253, 588*. Washington, DC: U. S. Patent and Trademark Office.
- Skalski, S., Pochwatko, G., Balas, R. (2021). Impact of motivation on selected aspects of attention in children with ADHD. *Child Psychiatry and Human Development*, 52(54):586-595.
- Sun, Y., & Guo, S. (2014). Media exposure, social comparison and selfdiscrepancy: a model of prediction of fashion clothing involvement. *Intercultural communication studies*, 23(2), 151-171.
- Yu, Y., Yu, Y., & Lin, Y. (2020). Anxiety and depression aggravate impulsiveness: the mediating and moderating role of cognitive flexibility. *Psychology, health & medicine*, 25(1), 25-36.