



The Effectiveness of Integrated Training of Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document on Academic Goal-Setting of Female Students

Elahe Mohadesi¹ , Ali Hosseinaei² , Khalil Ghaffari³

1. Ph.D Student, Department of Psychology and Counseling, Khom.C., Islamic Azad University, Khomein, Iran.

E-mail: mohadesielahe@gmail.com

2. Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Az.C., Islamic Azad university, Azadshahr, Iran.

E-mail: a_hosseinaei@iau.ac.ir

3. Associate Professor, Department of Psychology and Counseling, Khom.C., Islamic Azad University, Khomein, Iran.

E-mail: Kh.ghaffari@aligudarz.iau.ir

ARTICLE INFO

Article type:

Research Article

Article history:

Received: 30 September 2025

Received in revised form: 27 October 2025

Accepted: 29 November 2025

Published online: 21 April 2026

Keywords:

Goal-setting, Future Outlook, Fundamental Reform Document, Students.

ABSTRACT

Background: Academic identity and future outlook are fundamental components in shaping the trajectory of adolescents' academic success, emphasized in the Fundamental Reform Document of Education. However, the lack of coherent educational programs in this domain has created challenges regarding students' goal-setting skills.

Aims: The present study aimed to determine the effectiveness of the integrated training package of successful academic identity and future outlook based on the Fundamental Reform Document on the goal-setting of female students.

Methods: The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design, a control group, and a two-month follow-up. The statistical population comprised all female students of the first and second secondary school levels in Kashmar during the 2024–2025 academic year. Using multi-stage cluster sampling followed by purposive sampling based on inclusion and exclusion criteria, 30 students were selected and randomly assigned to experimental (n=15) and control (n=15) groups. The experimental group received the integrated training package over eight weekly 90-minute sessions. Data were collected using the Goal Orientation Questionnaire (Midgley et al., 1998). Data analysis was conducted using SPSS-27 software via multivariate analysis of variance (MANOVA) with repeated measures (verifying Shapiro-Wilk, Levene, Box's M, and sphericity assumptions) and the Bonferroni post-hoc test.

Results: The results indicated a significant group-by-time interaction. The intervention led to a significant increase in the mean scores of mastery and performance-approach goal orientations and a significant decrease in performance-avoidance orientations in the experimental group compared to the control group at both post-test and follow-up stages ($P < 0.05$).

Conclusion: The findings of the present study indicate that the designed educational package can be practically applied within school counseling and educational programs to promote adaptive goal orientations and reduce avoidant goals among students. By enhancing academic self-regulation and future-oriented thinking, this intervention contributes to improving the quality of students' goal setting and, due to its alignment with the Fundamental Transformation Document of Education, demonstrates strong potential for implementation and localization within the educational system. Nevertheless, the generalization of these results requires further research employing broader samples and diverse methodological approaches.

Citation: Mohadesi, E., Hosseinaei, A., & Ghaffari, K. (2026). The Effectiveness of Integrated Training of Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document on Academic Goal-Setting of Female Students. *Journal of Psychological Science*, 25(158), 1-19. Doi: [10.61186/jps.25.158.19](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.19)

Journal of Psychological Science, Vol. 25, No. 158, 2026.

© The Author(s). DOI: [10.61186/jps.25.158.19](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.19)



✉ **Corresponding Author:** Ali Hosseinaei, Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Az.C., Islamic Azad university, Azadshahr, Iran E-mail: a_hosseinaei@iau.ac.ir Tel: (+98) 9113744898

Extended Abstract

Introduction

The Iranian education system, as mandated by the “Fundamental Reform Document,” must institutionalize Islamic-Iranian identity, future orientation, and goal-setting competencies across formal and informal curricula to guarantee “Hayat Tayyeb” and sustained academic-cultural leadership. Nevertheless, field evidence reveals a substantial gap between the document’s aspirations and classroom realities, with most programs remaining content-delivery oriented (Fundamental Reform Document, 2011). Teachers’ limited access to operational templates and assessment mechanisms hampers the translation of abstract principles into lived student experiences. Consequently, schools struggle to function as “learning and transformative organizations” envisioned by the reform agenda. Empirical studies on educational quality management corroborate this strategic gap and call for indigenous implementation models (Anbaristani et al., 2022).

The research corpus indicates that interventions targeting either academic identity or future time perspective independently yield gains such as heightened self-efficacy, perseverance, and intrinsic motivation (Haghighi et al., 2018; Golestaneh & Norouzi, 2018; Husman, 2012). More recent work on teacher identity and possible selves documents durable motivational effects stemming from clarifying personal values and roles (Fitzpatrick, 2025; Oyserman & Horowitz, 2023). Yet systematic reviews within Iran reveal no program that simultaneously integrates “successful academic identity” and “future outlook” within school contexts (Mohadesi, Hosseinaei, & Ghaffari, 2025). This void leaves the outcomes of isolated interventions fragile and limits the transfer of learning to authentic academic situations. From a policy standpoint, the absence of hybrid models continues to delay the realization of the reform document’s objectives.

Addressing this deficit, the present study designs an integrated “Successful Academic Identity and Future Outlook” package aligned with the Reform Document’s indigenous foundations. The holistic curriculum targets three goal-setting dimensions—formulation, planning, and follow-through—by teaching cognitive, metacognitive, and future-oriented strategies in tandem. Integrating identity constructs with future-oriented techniques is expected to synchronize personal-academic goals and enhance meaning-making (Nurra & Oyserman, 2018). Beyond analyzing cognitive and motivational outcomes, the study assesses feasibility in lower- and upper-secondary schools and gauges student receptivity. The strategic question asks whether the intervention can serve as a practical blueprint for elevating goal-setting quality and advancing the Reform Document’s aspirations at the school level.

Method

This applied study employed a quasi-experimental pretest–posttest design with a two-month follow-up, targeting 3,450 female students enrolled in lower and upper secondary public schools in Kashmar during the 2023–2024 academic year. Following multistage cluster sampling, the goal-setting questionnaire was administered in four randomly selected schools, and thirty students scoring at least one standard deviation below the mean and meeting the inclusion criteria were purposively recruited. Participants were randomly assigned to two matched groups (experimental $n = 15$, control $n = 15$). Inclusion criteria comprised enrollment in the target grades, low screening scores, absence of concurrent psychological interventions, and informed consent, whereas absences exceeding two sessions and withdrawal constituted exclusion criteria. The experimental group attended eight 60-minute sessions of the integrated intervention, while the control group remained on a waitlist without any treatment.

Goal-setting was assessed via Midgley et al.’s (1998) Goal Orientation Questionnaire, encompassing 18 items across mastery, performance-approach, and performance-avoidance subscales rated on a seven-point Likert continuum; confirmatory factor indices

and Cronbach's alphas ranging from 0.70 to 0.84 in the original study, alongside coefficients of 0.71 to 0.83 reported by Attarodi and Kareshki (2013), confirmed its reliability, with the present sample yielding an alpha of 0.85. The integrated training package, grounded in the Fundamental Reform Document, underwent content validation by eight experts and inter-rater reliability checks with twenty specialists at $p < 0.001$. Each workshop-style session combined collaborative discussions, role-play, cognitive-behavioral exercises, and mindfulness activities, with clearly defined objectives, tasks, and evaluation indicators. Progress monitoring relied on session checklists, performance reports, group participation, and end-of-program feedback, informing iterative refinement of subsequent package versions.

Results

To appraise the intervention's efficacy, age homogeneity between groups was first established via

Table 2 to neutralize baseline differences. Subsequent descriptive evidence from Table 3 indicated that only participants exposed to the integrated successful academic identity-future outlook package demonstrated sustained gains in overall goal setting and its mastery- and avoidance-oriented components from pretest through posttest and follow-up. Shapiro-Wilk, Levene, and Box's M tests confirmed, respectively, normality, variance homogeneity, and covariance homogeneity, and Greenhouse-Geisser corrections ($\epsilon = 0.777, 0.616, 0.667$) were applied after Mauchly's sphericity violation. The repeated-measures MANOVA then yielded significant multivariate effects for the between-group factor, the within-subjects time factor, and the group $\times$ time interaction ($p < .05$). Accordingly, relative to the control condition, the integrated package produced a statistically meaningful and durable enhancement in the goal-setting components of lower- and upper-secondary female students.

Table 1. Results of Repeated-Measures Univariate Analysis of Variance for Goal-Orientation Components

Variable	Factor	SS	df	MS	F	Sig.	Effect Size
Goal Orientation	Between Groups	2092.844	1	2092.844	39.959	0.001	0.588
	Within Groups (Time)	1846.215	2	923.108	21.374	0.001	0.433
	Group $\times$ Time Interaction	1621.701	2	811.850	18.792	0.001	0.401
Mastery Goal Orientation	Between Groups	572.544	1	572.544	8.067	0.008	0.224
	Within Groups (Time)	691.332	2	345.666	6.214	0.004	0.182
	Group $\times$ Time Interaction	744.918	2	372.459	6.698	0.003	0.193
Avoidance Goal Orientation	Between Groups	277.378	1	277.378	5.726	0.024	0.170
	Within Groups (Time)	418.604	2	209.302	4.311	0.018	0.133
	Group $\times$ Time Interaction	396.927	2	198.463	4.089	0.021	0.127

Based on the results presented in Table 1, the calculated F values for the between-groups factor were statistically significant at the 0.05 level for all goal-orientation components ($p < 0.05$). Therefore, a significant difference was observed between the overall mean scores of goal-orientation components in the integrated educational package group based on successful academic identity and future perspective grounded in the Fundamental Transformation Document and the control group. Table 2 presents the results of the within-group main effects.

Table 2. Bonferroni Post Hoc Test Results for Mean Differences from Pretest to Follow-Up in Goal-Orientation Components

Variable	Comparison Groups	Mean Difference	Standard Error	Sig.
Goal Orientation (Experimental Group)	Pretest – Posttest	–10.93	1.62	0.001
	Pretest – Follow-up	–12.53	1.15	0.001
	Posttest – Follow-up	–1.60	1.11	0.520
Mastery Goal Orientation (Experimental Group)	Pretest – Posttest	–5.40	1.33	0.001
	Pretest – Follow-up	–5.53	1.52	0.010
	Posttest – Follow-up	–0.13	0.52	0.001
Avoidance Goal Orientation (Experimental Group)	Pretest – Posttest	–5.47	1.63	0.010
	Pretest – Follow-up	–4.40	1.43	0.030
	Posttest – Follow-up	1.07	0.69	0.430
Goal Orientation (Control Group)	Pretest – Posttest	2.40	0.94	0.070
	Pretest – Follow-up	0.27	0.01	0.001
	Posttest – Follow-up	–2.13	0.81	0.060
Mastery Goal Orientation (Control Group)	Pretest – Posttest	1.47	0.80	0.270
	Pretest – Follow-up	–0.27	1.09	0.001
	Posttest – Follow-up	–1.73	0.55	0.090
Avoidance Goal Orientation (Control Group)	Pretest – Posttest	0.33	0.56	0.001
	Pretest – Follow-up	–0.27	0.63	0.001
	Posttest – Follow-up	–0.60	0.39	0.430

The results presented in Table 2 indicated that, in the experimental group, significant differences were observed between the pretest and posttest as well as between the pretest and follow-up phases for all goal-orientation components ($p < 0.05$). However, no significant differences were found between the posttest and follow-up stages in the experimental group, suggesting that the improvements in goal-orientation components were maintained over time ($p > 0.05$). Overall, no significant differences were observed between the groups at the pretest stage ($p > 0.05$). The therapeutic intervention (the integrated educational package based on successful academic identity and future perspective grounded in the Fundamental Transformation Document) had a significant effect on goal-orientation components in comparison with the control group at the posttest and follow-up stages ($p < 0.05$).

Conclusion

This study evaluated the effectiveness of the “Integrated Successful Academic Identity and Future Outlook Package” grounded in the Fundamental Reform Document and found significant gains in mastery and performance-

approach goal orientations alongside reductions in avoidance tendencies, thereby shifting students’ motivational structures from fear-driven patterns toward effortful self-regulation (Mohadesi et al., 2025; Fitzpatrick, 2025; Oyserman & Horowitz, 2023). The outcomes converge with prior evidence linking mastery goals to positive attributions, heightened self-efficacy, and deep learning strategies, while associating avoidance goals with academic anxiety, helplessness, and insufficient effort (Nurra & Oyserman, 2018; Husman, 2012).

Mechanistically, strengthening academic identity and aligning goals with personal values, future images, and expected roles enhanced intrinsic motivation and sustained commitment, corroborating Oyserman and Horowitz’s (2023) framework and Mohadesi et al.’s (2025) findings on self-congruent goals. Future orientation, operationalized through Husman’s (2012) time perspective model, enabled realistic goal selection, barrier anticipation, and persistence—consistent with Byrd et al. (2021). Complementary instruction in goal-setting, self-regulation, and competence building—anchored in Zimmerman’s and Deci and

Ryan's theories—bolstered self-efficacy, hope, and belonging via collaborative workshops, feedback, and modeling (Golestaneh et al., 2018; Haghighi et al., 2018).

Despite robust effects, the absence of controls for early maladaptive schemas, personality traits, and parenting styles, the restricted female sample from Kashmar, and reliance on self-report questionnaires limit generalizability. Future research should adopt larger, more diverse cohorts, longitudinal designs, multi-informant data (teachers, parents, observations), and mediators such as academic hope, emotion regulation, and achievement emotions to clarify causal pathways. Nevertheless, the integrated package's flexibility, low cost, and school-based feasibility position it as an evidence-informed intervention capable of enhancing academic identity, future orientation, goal-setting skills, and self-regulatory strategies within educational policy and counseling initiatives.

Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines: This study is derived from a doctoral dissertation in psychology at the Islamic Azad University, Khomein Branch. All ethical principles for research involving human participants were strictly observed. These included maintaining the confidentiality of participants' identifying information, ensuring data was analyzed in aggregate, and obtaining informed consent after providing a thorough explanation of the study's objectives, session procedures, and the participants' right to withdraw from the study at any time without penalty.

Funding: This study was conducted without any financial support..

Authors' contribution: The first author served as the principal researcher. The second author acted as the thesis supervisor, and the third authors served as consulting advisors.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest regarding the conduct or reporting of this research.

Acknowledgments: The authors sincerely thank the participants for their cooperation, which made this study possible.



اثربخشی آموزش تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر

الهه محدثی^۱، علی حسینی^{۲*}، خلیل غفاری^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی و مشاوره، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران.

۲. استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران.

۳. دانشیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، واحد خمین، دانشگاه آزاد اسلامی، خمین، ایران.

چکیده

مشخصات مقاله

نوع مقاله:

پژوهشی

تاریخچه مقاله:

دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۰۸

بازنگری: ۱۴۰۴/۰۸/۰۵

پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۰۸

انتشار برخط: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱

کلیدواژه‌ها:

هدف‌گذاری، چشم‌انداز آینده،

سند تحول بنیادین، دانش‌آموزان

زمینه: هویت تحصیلی و چشم‌انداز آینده از مؤلفه‌های بنیادین در شکل‌گیری مسیر موفقیت تحصیلی نوجوانان هستند که در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بر آن‌ها تأکید شده است، اما فقدان برنامه‌های منسجم آموزشی در این زمینه، چالش‌هایی را در مهارت‌های هدف‌گذاری دانش‌آموزان ایجاد کرده است.

هدف: پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف‌گذاری دانش‌آموزان دختر انجام شد.

روش: روش پژوهش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دوماهه بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان دختر دوره اول و دوم متوسطه شهر کاشمر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که از بین آنان با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و سپس هدفمند بر اساس ملاک‌های ورود و خروج، ۳۰ نفر انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و گواه جایگزین شدند. گروه آزمایش طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای هفتگی تحت آموزش بسته تلفیقی محقق ساخته قرار گرفت و ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه هدف‌گذاری (میدگلی و همکاران، ۱۹۹۸) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-27 و آزمون‌های تحلیل واریانس چندمتغیره با اندازه‌گیری مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی انجام شد.

یافته‌ها: نتایج نشان داد که تعامل گروه و زمان معنادار است و مداخله موجب افزایش معنادار میانگین نمرات جهت‌گیری‌های هدف تبحری و عملکردی-رویکردی و کاهش معنادار جهت‌گیری‌های عملکردی-اجتنابی در گروه آزمایش نسبت به گروه گواه در مراحل پس‌آزمون و پیگیری شده است ($P < 0.05$).

نتیجه‌گیری: یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد بسته آموزشی طراحی شده می‌تواند به‌طور کاربردی در برنامه‌های مشاوره‌ای و تربیتی مدارس برای ارتقای جهت‌گیری‌های هدف سازگارانه و کاهش اهداف اجتنابی مورد استفاده قرار گیرد. این مداخله با تقویت خودتنظیمی و آینده‌نگری تحصیلی، زمینه بهبود کیفیت هدف‌گذاری دانش‌آموزان را فراهم می‌کند و به سبب انطباق با سند تحول بنیادین، قابلیت اجرا و بومی‌سازی در نظام آموزشی را دارد. با این حال، تعمیم نتایج مستلزم انجام پژوهش‌های تکمیلی با روش‌ها و نمونه‌های گسترده‌تر است.

استناد: محدثی، الهه؛ حسینی، علی و غفاری، خلیل (۱۴۰۵). اثربخشی آموزش تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر. *مجله علوم روانشناختی*، دوره ۲۵، شماره ۱۵۸، ۱-۱۹.

مجله علوم روانشناختی، دوره ۲۵، شماره ۱۵۸، ۱۴۰۵. Doi: [10.61186/jps.25.158.19](https://doi.org/10.61186/jps.25.158.19)



✉ نویسنده مسئول: علی حسینی. استادیار گروه روان‌شناسی و مشاوره، واحد آزادشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، آزادشهر، ایران

رایانامه: a_hosseinaei@iau.ac.ir تلفن: ۹۱۲۴۷۴۴۵۷۳ (+۹۸)

مقدمه

نظام‌های آموزشی کارآمد در سراسر جهان، فراتر از انتقال صرف دانش، بر پرورش شایستگی‌های روان‌شناختی و مهارت‌های خودتنظیمی در دانش‌آموزان تمرکز دارند (میراری، ۲۰۲۲). در این میان، مدارس به عنوان سازمان‌های پویا و تحول‌آفرین، نقشی بنیادین در تربیت نسلی هدفمند و پیشرو ایفا می‌کنند (خاساونه، ۲۰۲۳؛ آدیل و همکاران، ۲۰۲۳). یکی از حیاتی‌ترین مولفه‌هایی که موفقیت تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی دانش‌آموزان را تضمین می‌کند، مهارت هدف‌گذاری^۱ است. هدف‌گذاری تنها به معنای انتخاب یک مقصد نیست؛ بلکه فرآیندی شناختی و انگیزشی پیچیده است که با تعیین مسیر مشخص و افزایش تمرکز بر اولویت‌های تحصیلی، احساس تسلط و رضایت از پیشرفت را در فرد تقویت می‌کند (اقبال، ۱۴۰۲). پژوهشگران معتقدند هدف‌گذاری به عنوان یک فرآیند کلیدی، باورها، اسنادها و هیجانات دانش‌آموز را سازماندهی کرده و رفتارهای او را جهت‌دهی می‌کند (شای و همکاران، ۲۰۲۳). با این حال، شواهد نشان می‌دهد بسیاری از دانش‌آموزان، به ویژه در دوره نوجوانی، در ترسیم اهداف واقع‌بینانه و تبدیل آن‌ها به نقشه‌های عملیاتی ناتوان‌اند. این ناتوانی منجر به کاهش انگیزه، سردرگمی در مسیرهای شغلی-تحصیلی و افت بهزیستی تحصیلی می‌شود (تیسنگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ چنگ، ۲۰۲۳).

پیچیدگی فرآیند هدف‌گذاری از آنجا ناشی می‌شود که این سازه تحت تأثیر تعاملات درونی فرد با محیط قرار دارد. روانشناسان تمایز مهمی بین اهداف (آنچه فرد می‌خواهد به دست آورد) و هدف‌گرایی (چرایی و انگیزه زیربنایی آن) قائل هستند (گانودرو و براتن، ۲۰۱۶). انشل بیان می‌کند که پایداری در مسیر هدف، نیازمند همسویی متقابل بین اهداف انتخاب شده و انگیزه‌های درونی فرد است. مطالعات نشان می‌دهند که دانش‌آموزان معمولاً دو نوع رویکرد در هدف‌گذاری دارند: «وظیفه‌محور» و «خودمحور» که هر یک پیامدهای انگیزشی متفاوتی برای یادگیری ایجاد می‌کنند (لیو و همکاران، ۲۰۲۳). چالش اصلی در نظام دو روی یک سکه هستند که باید به صورت تلفیقی برای بهبود هدف‌گذاری به کار گرفته شوند (افتمیادو و همکاران، ۲۰۲۵).

آموزشی فعلی این است که دانش‌آموزان غالباً فاقد ابزارهای شناختی لازم برای تشخیص این تمایزات و تنظیم اهداف خود بر اساس توانمندی‌های واقعی‌شان هستند. بدون وجود زیربنای روانی مستحکم، هدف‌گذاری‌های دانش‌آموزان سطحی، ناپایدار و آسیب‌پذیر باقی می‌ماند (کرامتی و همکاران، ۱۴۰۱).

برای رفع چالش‌های هدف‌گذاری، ادبیات پژوهشی نوین بر نقش هویت تحصیلی^۲ تأکید ویژه‌ای دارد. هویت تحصیلی موفق، تصویری منسجم است که دانش‌آموز از خود به عنوان یک یادگیرنده توانمند می‌سازد (هاگ و همکاران، ۲۰۲۲). تا زمانی که دانش‌آموز نداند «کیست» و چه ارزش‌هایی در تحصیل برای او اولویت دارد، نمی‌تواند اهدافی معنادار تعیین کند. هویت تحصیلی موفق به دانش‌آموز کمک می‌کند تا بین خود واقعی و اهداف تحصیلی‌اش پیوند برقرار کند و در برابر دشواری‌های مسیر تحصیلی تاب‌آوری داشته باشد (یانگ و وانگ، ۲۰۲۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بحران هویت یا شکل‌گیری هویت تحصیلی ضعیف، یکی از موانع اصلی در مسیر هدف‌گذاری صحیح است و مداخلات مبتنی بر تقویت هویت می‌تواند بستری امن برای رشد انگیزشی فراهم آورد (عباسی و همکاران، ۱۴۰۴؛ آچودو و پیکو، ۲۰۲۵).

علاوه بر هویت، مولفه حیاتی دیگر در معادله هدف‌گذاری، «چشم‌انداز زمان» و آینده‌نگری است (ملو و ورل، ۲۰۱۴). هدف‌گذاری ماهیت «آینده‌مدار» دارد و دانش‌آموزانی که فاقد تصویر روشنی از آینده هستند، نمی‌توانند ارتباط معناداری بین تکالیف دشوار امروز و موفقیت‌های فردا برقرار کنند (استینمایر و همکاران، ۲۰۱۹). آموزش چشم‌انداز زمان موجب افزایش استقامت تحصیلی، انعطاف‌پذیری روان‌شناختی و خودکارآمدی می‌شود و از رفتارهایی نظیر اهمال‌کاری می‌کاهد (پاولاک و مصطفی، ۲۰۲۳؛ لنز و همکاران، ۲۰۱۲). با این وجود، بسیاری از مداخلات آموزشی موجود، به صورت جزیره‌ای عمل کرده و یا صرفاً بر هویت تمرکز دارند یا بر آینده‌نگری؛ در حالی که منطق نظری حکم می‌کند که «هویت» (من کیستم؟) و «چشم‌انداز آینده» (به کجا می‌روم؟) در بستر نظام آموزشی ایران، ضرورت توجه به این مولفه‌ها در اسناد بالادستی، به ویژه «سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» (۱۳۹۰) تصریح

1 Goal-setting skill
2 academic identity

شده است. این سند به عنوان نقشه راه نظام تعلیم و تربیت، بر دستیابی به مراتبی از «حیات طیبه» و پرورش دانش‌آموزانی با هویت اسلامی-ایرانی، آینده‌نگر، مسئولیت‌پذیر و دارای مهارت‌های هدف‌گذاری تأکید دارد. هدف غایی سند، تربیت نسلی است که با تکیه بر هویت خود و درک صحیح از آینده، بتواند در عرصه‌های علمی و فرهنگی پیشرو باشد (سند تحول بنیادین، ۱۳۹۰). با این حال، اگرچه در دهه گذشته تلاش‌هایی برای اصلاح ساختارها صورت گرفته، اما همچنان شکاف عمیقی بین «آرمان‌های سند» و «واقعیت‌های اجرایی مدارس» وجود دارد. چالش اصلی، فقدان الگوهای عملیاتی و بسته‌های آموزشی مدونی است که مفاهیم انتزاعی سند تحول را به راهبردهای ملموس کلاسی برای دانش‌آموزان تبدیل کند (غبرستانی و همکاران، ۱۴۰۱). مرور پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی به صورت مجزا اثربخشی آموزش هویت تحصیلی یا چشم‌انداز زمان را بر متغیرهای روان‌شناختی تأیید کرده‌اند (محدثی و همکاران، ۲۰۲۵؛ فیتزپاتریک، ۲۰۲۵؛ اویسرمان و هرویتز، ۲۰۲۳؛ نورا و اویسرمان، ۲۰۱۸؛ حقیقی و همکاران، ۱۳۹۷؛ گلستانه و همکاران، ۱۳۹۷؛ هاسمن، ۲۰۱۲)، اما تاکنون پژوهشی که این دو سازه را در قالب یک «بسته آموزشی تلفیقی» و مبتنی بر مبانی بومی «سند تحول بنیادین» یکپارچه کرده باشد، انجام نشده است. فقدان مدلی که همزمان به تقویت ریشه‌های هویتی و ترسیم افق‌های آینده پردازد تا از این طریق مهارت هدف‌گذاری را ارتقا دهد، یک خلاء علمی و کاربردی محسوب می‌شود. لذا، پژوهش حاضر با درک این ضرورت، درصدد است تا با طراحی و اجرای یک بسته آموزشی تلفیقی (هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول)، اثربخشی آن را بر بهبود ابعاد مختلف هدف‌گذاری (تعیین اهداف، برنامه‌ریزی و پیگیری) در دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول و دوم مورد سنجش قرار دهد. این مطالعه به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا مداخله مذکور می‌تواند به عنوان راهکاری کارآمد برای ارتقای کیفیت هدف‌گذاری تحصیلی در مدارس به کار گرفته شود؟

روش

الف) طرح پژوهش و شرکت‌کنندگان:

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از حیث روش‌شناسی، از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه گواه و دوره پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش‌آموزان دختر مشغول به تحصیل در دوره اول و دوم متوسطه مدارس دولتی شهر کاشمر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که بر اساس آمار اداره آموزش و پرورش شهرستان، تعداد آن‌ها بالغ بر ۳۴۵۰ نفر گزارش شد. جهت تعیین حجم نمونه و انتخاب شرکت‌کنندگان، از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای همراه با غربالگری استفاده شد. بدین ترتیب که ابتدا چهار مدرسه دخترانه به روش خوشه‌ای تصادفی از میان مدارس شهر انتخاب شدند و پرسشنامه هدف‌گذاری بر روی کلیه دانش‌آموزان واجد شرایط در این خوشه‌ها اجرا گردید. سپس از بین دانش‌آموزانی که نمره آن‌ها در پرسشنامه جهت‌گیری هدف پایین‌تر از نقطه برش تعیین شده (یک انحراف معیار پایین‌تر از میانگین) بود، تعداد ۳۰ نفر که ملاک‌های ورود به پژوهش را دارا بودند، به روش هدفمند انتخاب و سپس با استفاده از روش جایگزینی تصادفی در دو گروه همتا (۱۵ نفر گروه آزمایش و ۱۵ نفر گروه گواه) گمارده شدند. ملاک‌های ورود شامل اشتغال به تحصیل در دوره اول و دوم متوسطه، کسب نمره پایین در پرسشنامه جهت‌گیری هدف، عدم دریافت همزمان مداخلات روان‌شناختی موازی و رضایت آگاهانه جهت شرکت در پژوهش بود؛ در مقابل، غیبت بیش از دو جلسه در پروتکل مداخله، انصراف از ادامه همکاری به عنوان ملاک‌های خروج در نظر گرفته شد. شایان ذکر است که گروه آزمایش طی هشت جلسه ۶۰ دقیقه‌ای تحت «بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین» قرار گرفتند، در حالی که گروه گواه در لیست انتظار باقی مانده و هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکردند.

ب) ابزار

پرسشنامه جهت‌گیری هدف (GOQ): به منظور سنجش متغیر هدف‌گذاری، از پرسشنامه استاندارد «جهت‌گیری هدف» میدگلی و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شد. این ابزار دارای ۱۸ گویه است که سه زیرمقیاس «جهت‌گیری تبحری» (گویه‌های ۱ تا ۶)، «عملکردی-رویکردی» (گویه‌های ۷ تا ۱۲) و «عملکردی-اجتنابی» (گویه‌های ۱۳ تا

۱۸) را مورد سنجش قرار می‌دهد. نمره‌گذاری پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (از ۱ = کاملاً نادرست تا ۷ = کاملاً درست) انجام می‌شود؛ بدین معنا که دامنه نمرات کل آزمون بین ۱۸ تا ۱۲۶ متغیر است و کسب نمرات بالاتر در هر خرده‌مقیاس، نشان‌دهنده گرایش بیشتر فرد به آن نوع خاص از جهت‌گیری هدفی است. در مطالعه اصلی میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، روایی سازه این مقیاس با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی مورد بررسی قرار گرفت که شاخص‌های برازش حاکی از برازش مطلوب مدل و استقلال عاملی زیرمقیاس‌ها بود؛ همچنین همسانی درونی ابزار در نسخه اصلی برای هر سه زیرمقیاس با ضریب آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ و در برخی نمونه‌ها تا ۰/۸۴ گزارش شده است که بیانگر پایایی و روایی واگرایی مطلوب نسخه اصلی است. روایی و پایایی این ابزار در پژوهش‌های متعدد داخلی مورد تایید قرار گرفته است. در پژوهش عطاردی و کارشکی (۱۳۹۲)، پایایی ابزار با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۸۲ و برای خرده‌مقیاس‌های عملکردی- رویکردی، تبحری و عملکردی-اجتنابی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲ و ۰/۷۱ گزارش شده است. علاوه بر این، ضرایب همبستگی بازآزمایی در بررسی روایی محتوایی برای عامل‌های سه‌گانه در دامنه ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ برآورد شده که نشان‌دهنده ثبات و روایی مطلوب ابزار در بافت پژوهشی ایران است. در پژوهش حاضر نیز، ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس محاسبه شد که مقدار آن ۰/۸۵ به دست آمد.

روش اجرا: مداخله آموزشی این پژوهش شامل بسته آموزشی تلفیقی «هویت تحصیلی موفق» و «چشم‌انداز آینده» بود که توسط پژوهشگر طراحی شده و روایی محتوایی آن توسط هشت نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی تربیتی و برنامه‌ریزی درسی تأیید شد. همچنین برای بررسی پایایی بین‌داوران، بسته مذکور توسط ۲۰ نفر از خبرگان ارزیابی شد که

شاخص پایایی محتوایی در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ تأیید گردید. این برنامه شامل ۸ جلسه آموزشی ۶۰ دقیقه‌ای ویژه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه بود و بر اساس اصول سند تحول بنیادین و نیازهای رشدی نوجوانان طراحی شد. ساختار جلسات به‌صورت کارگاهی و با بهره‌گیری از روش‌های مشارکتی، بحث گروهی، ایفای نقش، تمرین‌های شناختی- رفتاری و فعالیت‌های مبتنی بر ذهن‌آگاهی اجرا گردید. در هر جلسه ۵ دقیقه زمان استراحت برای فراگیران در نظر گرفته شد. محتوای جلسات شامل آشنایی اولیه، ارتقای خودآگاهی، آموزش هدف‌گذاری، تقویت مهارت‌های ارتباطی و تصمیم‌گیری، مدیریت شناخت‌ها و هیجانات، تقویت شایستگی و خودمختاری، افزایش بهزیستی تحصیلی، تقویت چشم‌انداز آینده و جمع‌بندی آموخته‌ها بود. برای هر جلسه، اهداف آموزشی، فعالیت‌های اصلی، تکنیک‌های مورد استفاده، تکالیف خانگی و شاخص‌های ارزیابی پیشرفت تعیین شده بود. وسایل آموزشی شامل دفترچه کار، قلم، پوسترهای آموزشی، فایل‌های صوتی و تصویری، و اسلایدهای آموزشی بود. گروه آزمایش این مداخله را طی ۸ جلسه دریافت کرد و گروه گواه در لیست انتظار قرار داشت و هیچ‌گونه مداخله‌ای دریافت نکرد. هدف اصلی مداخله، ارتقای هدف‌گذاری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و بهزیستی تحصیلی بود و اهداف فرعی شامل افزایش مهارت‌های خودآگاهی، خودمدیریتی، ارتباط مؤثر، حل مسئله، تنظیم هیجان و تقویت امید و چشم‌انداز آینده می‌شد. ارزیابی هر جلسه با استفاده از چک‌لیست پیشرفت، گزارش عملکرد دانش‌آموزان، مشارکت در فعالیت‌های گروهی و تکالیف هفتگی انجام شد. در پایان دوره نیز بازخورد شرکت‌کنندگان جمع‌آوری و جهت اصلاح و بهبود نسخه‌های بعدی بسته آموزشی تحلیل گردید. خلاصه این آموزش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. محتوای بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین

برنامه ریزی و زمان بندی	هدف هر جلسه	تکنیک مورد استفاده	تمرین درمانجو	برنامه ریزی‌های مورد نیاز	فعالیت درمانجو	وسایل کمک آموزشی	ارزیابی نتایج دوره در هر جلسه
آشنایی با دوره و اهداف	ایجاد آشنایی اولیه، شکل‌گیری احساس امنیت و اعتماد در گروه، تبیین اهداف دوره و افزایش انگیزه برای مشارکت فعال.	معارفه گروهی، بحث گروهی هدایت‌شده، قرارداد گروهی، مصاحبه کوتاه.	بیان انتظارات از دوره، اعلام تعهد به رعایت قوانین گروه و مشارکت فعال در جلسات.	معرفی ساختار دوره، توضیح قوانین و اصول رازداری، اختصاص زمان برای پرسش و پاسخ و اجرای پیش‌آزمون.	خودمعرفی، مشارکت در بحث گروهی، طرح سوالات، تکمیل پرسشنامه پیش‌آزمون.	پیش‌آزمون، بروشور معرفی دوره، تخته یا اسلاید، دفترچه و قلم.	اجرای پیش‌آزمون، مشاهده میزان مشارکت و بررسی درک اهداف دوره توسط اعضا.

برنامه ریزی و زمان بندی	هدف هر جلسه	تکنیک مورد استفاده	تمرین درمانجو	برنامه ریزی‌های مورد نیاز	فعالیت درمانجو	وسایل کمک آموزشی	ارزیابی نتایج دوره در هر جلسه
کسب مهارت خودآگاهی و هدف‌گذاری	- ارتقای خودآگاهی، آموزش مراحل هدف‌گذاری تحصیلی و آمادگی برای تغییر.	بحث گروهی، گروه‌های حمایتی و فعالیت‌های تعاملی.	شناسایی و فهرست کردن احساسات منفی غالب در شرایط دشوار و ثبت واکنش‌های رفتاری مرتبط با آن‌ها، به همراه نوشتن ده مورد از خودگویی‌های منفی تجربه‌شده در هفته گذشته.	تعیین زمان و مکان برگزاری جلسات گروهی؛ تشکیل گروه‌های کوچک برای بحث و تبادل نظر	مشارکت در بحث‌های گروهی و به اشتراک گذاری تجربیات؛ انجام فعالیت‌های اجتماعی و تفریحی با دیگران	دفترچه یادداشت، قلم؛ پروژکتور برای نمایش مطالب آموزشی	ارزیابی تغییرات در احساس تنهایی از طریق نظرسنجی از اعضای گروه درباره احساس تعلق و حمایت
برقراری ارتباط مناسب و موثر، بهبود تصمیم‌گیری و تأثیرپذیری آنها از چشم‌انداز زمانی	تقویت مهارت‌های ارتباط مؤثر، بهبود تصمیم‌گیری در موقعیت‌های حساس، افزایش هدفمندی تحصیلی و ارتقای چشم‌انداز زمانی آینده با تأکید بر بهزیستی تحصیلی.	آموزش ویژگی‌های عواطف مثبت و منفی، بررسی سبک اسنادی افراد خوش‌بین، تمرین تصمیم‌گیری در موقعیت‌های شبیه‌سازی‌شده، شناسایی و جایگزینی افکار منفی، و آموزش مهارت حل مسئله.	شناسایی و ثبت افکار منفی مرتبط با نگرانی‌های آینده، نوشتن پنج هیجان مثبت و منفی تجربه‌شده اخیر و تحلیل نحوه واکنش فرد به آن‌ها و میزان خودسرزنشی.	آماده‌سازی محتوای آموزشی، ارائه مثال‌های واقعی از نگرانی‌های غیرمنطقی، طراحی تمرین‌های شناختی و مدیریت زمان برای بحث‌های گروهی.	مشارکت در بحث‌های گروهی، تمرین شناسایی افکار منفی، جایگزینی آن‌ها با افکار منطقی و ارائه راهکارهای پیشنهادی برای مدیریت نگرانی‌ها.	کتابچه راهنما درباره نمودارهای شناختی برای تجزیه و تحلیل افکار	ارزیابی تغییرات در نمرات اضطراب و نگرانی از طریق نظرسنجی
تقویت شایستگی و خودمختاری	تعریف شایستگی، معرفی نیاز به خودمختاری، توضیح مقدماتی نیاز به ارتباط داشتن، مقابله با استرس و هیجان‌های منفی، تقویت قدرت درونی فرد، پذیرش مسئولیت رفتار، آشنایی با سبک‌های ابراز هیجان در زندگی، بررسی دلایل هیجانات و خویشتن‌داری در زندگی، جلوگیری از تبدیل هیجانات منفی به خشم و عصبانیت، شناخت احساسات، بروز احساسات و هیجانات مناسب به صورت نمایشی در موقعیتی شبیه‌سازی شده	آموزش شناخت استرس و راه‌های مقابله با آن در زندگی روزمره، اصلاح تفکرات غیرمنطقی، آموزش مهارت حل مسئله و تنیدگی‌زدایی، همراه با تقویت خودآگاهی، شناسایی نقاط قوت، ایجاد فضای امن برای بیان احساسات و ترغیب افراد به تعیین و پیگیری اهداف شخصی.	شناسایی و ثبت افکار منفی مرتبط با آینده و هیجان‌های اخیر، تحلیل واکنش‌ها و میزان خودسرزنشی، و بازنگری نقاط قوت و موفقیت‌های گذشته همراه با بررسی شیوه معمول مواجهه با مشکلات غیرمنتظره.	برنامه‌ریزی برای جلسات فردی و گروهی؛ تشویق به بیان احساسات در جلسات	نوشتن لیستی از موفقیت‌ها و نقاط قوت؛ مشارکت در فعالیت‌های گروهی برای تقویت خودباوری	کاغذ و قلم برای نوشتن؛ کارگاه‌های عملی برای تقویت خودباوری	ارزیابی تغییرات در احساس بی‌ارزشی با؛ نظرسنجی از اعضای گروه درباره احساسات و خودباوری
مدیریت احساسات	آشنایی با سبک‌های ابراز هیجان در زندگی، بررسی دلایل هیجانات و خویشتن‌داری در زندگی، جلوگیری از تبدیل هیجانات منفی به خشم و عصبانیت، شناخت احساسات، بروز احساسات و هیجانات مناسب به صورت نمایشی در موقعیتی شبیه‌سازی شده	تأکید بر نقش روابط مثبت و بازنگری نگرش نسبت به رویدادهای ناخوشایند، آموزش تعیین اهداف به شیوه SMART، شناسایی موانع دستیابی به اهداف، تقویت انگیزه و خودباوری، و تشویق به بهره‌گیری از حمایت اجتماعی خانواده و دوستان.	تعیین اهداف کوتاه‌مدت و بلندمدت و بازنگری یک موقعیت اخیر تسلیم‌شدن در برابر وسوسه، همراه با ثبت احساسات مرتبط مانند گناه، پشیمانی یا خودسرزنشی.	آموزش تکنیک‌های تعیین هدف؛ بررسی موانع و چالش‌های موجود	نوشتن اهداف و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آن‌ها؛ بحث درباره راهکارهای غلبه بر موانع	نمودار اهداف، دفترچه یادداشت؛ مثال‌های واقعی از موفقیت‌ها	ارزیابی پیشرفت در دستیابی به اهداف با نظرسنجی؛ مقایسه اهداف تعیین شده با نتایج واقعی

برنامه ریزی و زمان بندی	هدف هر جلسه	تکنیک مورد استفاده	تمرین درمانجو	برنامه ریزی های مورد نیاز	فعالیت درمانجو	وسایل کمک آموزشی	ارزیابی نتایج دوره در هر جلسه
افزایش رضایتمندی و تقویت بهزیستی تحصیلی	افزایش رضایتمندی در نوجوانان، راهکارهای تقویت بهزیستی تحصیلی، موانع ذهنی و راه از میان برداشتن آنها	آموزش انواع امیدواری و نقش تفکر خوش‌بینانه در سلامت روان، همراه با آشنایی با مراحل تغییر رفتار، شناسایی عادات مضر، برنامه‌ریزی عملی برای تغییر و استفاده از پاداش‌دهی جهت تثبیت عادات مثبت.	شناسایی عادات روزمره و برنامه‌ریزی برای تغییر آن‌ها، همراه با تعیین سه عادت مطلوب و ثبت سه اقدام عملی که از امروز می‌توان برای شکل‌گیری هر یک آغاز کرد.	آموزش مراحل تغییر رفتار و چگونگی پیاده‌سازی آن؛ تشویق به ثبت روزانه تغییرات	نوشتن برنامه روزانه و ثبت تغییرات؛ گزارش پیشرفت به گروه و تبادل تجربیات	جدول زمان‌بندی، نمودار عادات؛ ابزارهای کمک آموزشی برای ثبت عادات	ارزیابی تغییرات در عادات با نظرسنجی؛ مقایسه عادات پیش از مداخله و پس از آن
	تقویت توانمندی‌ها و شناسایی نقاط قوت فردی، تعیین اهداف و آگاهی از احساسات، و توسعه مهارت‌های خودشناسی و خودمدیریتی همراه با آشنایی با نیازهای بنیادین روان‌شناختی، نقش افکار، تفاوت فکر و واقعیت و کاربردها و موانع ذهن آگاهی.	تقویت هدفمندی و امید به آینده، آموزش نقش سازنده یا مخرب افکار و خودگویی‌های مثبت، توجه به تفاوت‌های فردی در ادراک، و تمرین آگاهی بدنی و ذهنی در مواجهه با استرس، همراه با بررسی واکنش‌ها و نگرش‌های جایگزین در شرایط دشوار زندگی.	تمرین تنفس عمیق و مدیتیشن، شناسایی عوامل کاهش‌دهنده اعتمادبه‌نفس، و ثبت دستاوردها، آموخته‌ها و موارد شکرگزاری روزانه برای تقویت خودآگاهی و خودباوری.	آموزش تکنیک‌های آرامش‌بخش و ذهن آگاهی؛ فراهم کردن فضای آرام برای تمرینات	انجام تمرینات مدیتیشن و تنفس عمیق در جلسات؛ مشارکت در تمرینات گروهی و فردی	فایل‌های صوتی مدیتیشن، دفترچه یادداشت؛ ویدئوهای آموزشی درباره ذهن آگاهی	ارزیابی کاهش استرس با و نظرسنجی؛ مقایسه نمرات استرس پیش از مداخله و پس از آن
	جمع‌بندی آموخته‌ها، تقویت امید و هدفمندی، افزایش نگرش مبارزه‌جویانه در مواجهه با مشکلات و تثبیت الگوی تفکر سازنده.	مروار آموخته‌های دوره، شناسایی واکنش‌های استرس و طراحی پاسخ‌های جایگزین، برنامه‌ریزی برای تمرین خانگی پس از پایان دوره.	بازسازی شناختی، مواجهه خیالی، حل مسئله، بحث گروهی و بازخوردگیری.	اختصاص زمان برای جمع‌بندی، اجرای پس‌آزمون، دریافت بازخورد شرکت‌کنندگان و پاسخ به ابهامات.	بیان تجربه و احساسات نسبت به دوره، مشارکت در بحث گروهی، تکمیل پرسشنامه پس‌آزمون و ارائه بازخورد.	پرسشنامه پس‌آزمون، کاربرگ جمع‌بندی، تخته یا اسلاید، دفترچه یادداشت.	اجرای پس‌آزمون، بررسی کیفی بازخوردها و مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون.

یافته‌ها

بود و شرکت‌کنندگان ۱۳ ساله و ۱۵ ساله به ترتیب با ۵ نفر (۳/۳۳ درصد) و ۴ نفر (۷/۲۶ درصد) در این گروه قرار داشتند. نتایج کلی حاکی از آن است که هر دو گروه از نظر توزیع سنی الگوی تقریباً مشابهی دارند و این امر بیانگر هم‌تاسازی مناسب گروه‌ها از حیث سن بوده و احتمال تأثیر مخدوش‌کننده این متغیر بر نتایج پژوهش را کاهش می‌دهد. جدول ۲ میانگین و انحراف معیار مولفه‌های هدف‌گذاری به تفکیک مرحله سنجش در گروه‌ها را نشان می‌دهد.

براساس نتایج توزیع سنی شرکت‌کنندگان در دو گروه بسته آموزشی تلفیقی و گروه کنترل نشان‌دهنده همگنی نسبی دو گروه از نظر متغیر سن است. در گروه بسته آموزشی تلفیقی، بیشترین فراوانی مربوط به شرکت‌کنندگان ۱۴ ساله با ۷ نفر (۷/۴۶ درصد) بود، در حالی که افراد ۱۳ و ۱۵ ساله هر یک با ۴ نفر (۷/۲۶ درصد) در این گروه حضور داشتند. در گروه گواه نیز بیشترین سهم مربوط به افراد ۱۴ ساله با ۶ نفر (۴۰ درصد)

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های هدف‌گذاری به تفکیک مرحله سنجش در گروه‌ها

خرده مقیاس	زمان	گروه مداخله				گروه گواه			
		M	SD	کجی	کشیدگی	M	SD	کجی	کشیدگی
جهت‌گیری هدفی	پیش‌آزمون	۲۲/۶۷	۴/۲۲	-۰/۲۲	-۰/۳۷	۲۱/۷۳	۳/۶۲	۰/۳۴	-۰/۰۷
	پس‌آزمون	۳۳/۶۰	۵/۴۵	-۰/۲۲	۰/۱۱	۱۹/۳۳	۵/۷۳	-۰/۰۶	-۰/۵۶

پیگیری	۳۵/۲۰	۳/۲۱	۰/۸۴	-۰/۳۴	۲۱/۴۷	۶/۳۰	-۰/۳۵	-۰/۱۰
پیش آزمون	۲۳/۷۳	۵/۲۸	۱/۲۵	۱/۱۶	۲۲/۷۳	۴/۱۵	۱/۰۵	۱/۶۵
جهت گیری هدفی تبحری	۲۹/۱۳	۳/۸۲	۰/۰۸	-۰/۹۵	۲۱/۲۷	۶/۴۰	۱/۰۸	۱/۴۴
پیگیری	۲۹/۲۷	۴/۲۳	-۰/۹۶	۰/۰۰۱	۲۳/۰۰	۷/۴۷	۱/۱۱	۱/۶۲
پیش آزمون	۲۰/۰۰	۴/۲۹	۱/۱۶	۱/۸۷	۱۹/۸۰	۳/۹۰	۱/۷۷	۱/۲۱
جهت گیری هدفی اجتنابی	۲۵/۴۷	۳/۶۰	-۰/۴۱	-۰/۰۴	۱۹/۴۷	۵/۵۴	۱/۸۲	۱/۶۲
پیگیری	۲۴/۴۰	۴/۱۷	-۰/۴۱	-۱/۰۱	۲۰/۰۷	۵/۶۹	۱/۷۰	۱/۶۸
پیش آزمون	۶۶/۴۰	۸/۸۱	۰/۶۳	-۰/۴۰	۶۴/۲۷	۶/۹۸	۰/۶۱	-۰/۴۰
نمره کل هدف گذاری	۸۸/۲۰	۸/۵۵	-۰/۳۲	-۰/۳۷	۶۰/۰۷	۱۱/۶۵	۰/۸۳	۱/۱۳
پیگیری	۸۸/۸۷	۷/۸۶	۰/۳۷	-۱/۴۲	۶۴/۵۳	۱۳/۰۲	۰/۸۰	۱/۴۴

استاندارد استفاده شد که نتایج نشان داد تمامی مقادیر در بازه ± 3 قرار دارند و داده پرت تک متغیره ای مشاهده نشد. افزون بر این، داده های پرت چند متغیره با استفاده از فاصله ماکسولانیس بررسی گردید و هیچ یک از مشاهدات از مقدار بحرانی در سطح معناداری $0/001$ فراتر نرفت. مفروضه همگنی واریانس ها نیز با آزمون لوین تأیید شد؛ به این صورت که برای جهت گیری هدفی در پیش آزمون $F=0/13$ ، $(p=0/72)$ ، در پس آزمون $F=0/04$ ، $(p=0/85)$ و در پیگیری $F=0/42$ ، $(p=0/66)$ گزارش شد و مقادیر مربوط به زیر مقیاس ها نیز همگی سطح معناداری بالاتر از $0/05$ داشتند. بررسی همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس نیز با آزمون ام باکس انجام شد که مقدار Box's M برابر با $187,609$ و آماره F برابر با $1,262$ با سطح معناداری $0/062$ بود؛ بنابراین این مفروضه نیز نقض نشد. با این حال، آزمون کرویت موچلی نشان داد که مفروضه کرویت برقرار نیست؛ زیرا برای جهت گیری هدفی مقدار W برابر با $0/760$ ، برای تبحری $0/377$ و برای اجتنابی $0/500$ گزارش شد. از این رو، بر اساس توصیه گرین هاوس-گایزر که مقادیر اسپیلون آن برای سه متغیر به ترتیب $0/777$ ، $0/616$ و $0/667$ بود، اصلاح لازم در تحلیل اعمال گردید. با توجه به رعایت تمامی مفروضات پایه و اعمال اصلاح کرویت، می توان نتیجه گرفت که شرایط لازم برای اجرای تحلیل واریانس چند متغیره با اندازه گیری مکرر فراهم بوده و نتایج حاصل از آن معتبر و قابل تفسیر است. در جدول ۳ زیر آزمون تحلیل واریانس چند متغیری آمده است.

همچنان که ملاحظه می شود میانگین در گروه بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین در مرحله پس آزمون، نسبت به پیش آزمون تغییر نشان می دهد. بر اساس نتایج مندرج در جدول، می توان به این توصیف دست زد که بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین باعث بهبود مؤلفه های هدف گذاری دانش آموزان شده است. پیش از اجرای تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر، مفروضات آزمون مورد بررسی قرار گرفت. نتایج آزمون شاپیرو-ویلکز نشان داد که متغیر هدف گذاری در هر سه مرحله زمانی دارای توزیع نرمال است؛ به طوری که در گروه آزمایش مقدار W در پیش آزمون $0/87$ ، $(p=0/96)$ ، در پس آزمون $0/24$ ، $(p=0/91)$ و در پیگیری $0/17$ ، $(p=0/90)$ و در گروه کنترل در پیش آزمون $0/51$ ، $(p=0/94)$ ، پس آزمون $0/11$ ، $(p=0/88)$ و پیگیری $0/57$ ، $(p=0/94)$ به دست آمد که در هیچ یک از موارد سطح معناداری کمتر از $0/05$ نبود. مفروضه خطی بودن روابط و وجود داده های پرت نیز پیش از اجرای تحلیل واریانس با اندازه گیری مکرر مورد ارزیابی قرار گرفت. خطی بودن رابطه بین متغیر هدف گذاری در سه مرحله زمانی از

طریق بررسی نمودارهای پراکنش و مقادیر همبستگی پیرسون بین اندازه گیری ها تأیید شد؛ به گونه ای که الگوی پراکنش داده ها حاکی از روابط خطی و منظم میان نمرات پیش آزمون، پس آزمون و پیگیری بود. همچنین، برای شناسایی داده های پرت تک متغیره از شاخص های نمره

جدول ۳. آزمون تحلیل واریانس چند متغیری نمرات متغیرهای وابسته در دو گروه و سه مرحله زمانی

شاخص آماری اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	sig	اندازه اثر
بین گروهی	اثریلابی	۰/۶۱۳	۱۳/۷۱۳	۳	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳
	لامبدای ویلکز	۰/۳۸۷	۱۳/۷۱۳	۳	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۶۱۳

شاخص آماری اثر	آزمون	ارزش	F	df فرضیه	df خطا	sig	اندازه اثر
	اثرهتلینگ	۱/۵۸۲	۱۳/۷۱۳	۳	۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۳
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۵۸۲	۱۳/۷۱۳	۳	۲۶	۰/۰۰۰۱	۰/۶۱۳
	اثر پیلای	۰/۷۴۵	۱۱/۲۲۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵
زمان	لامبدای ویلکز	۰/۲۵۵	۱۱/۲۲۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵
	اثرهتلینگ	۲/۹۲۹	۱۱/۲۲۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۱/۹۲۹	۱۱/۲۳۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۴۵
	اثر پیلای	۰/۷۶۱	۲۳/۷۱۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۱
تعامل زمان*بین گروهی	لامبدای ویلکز	۰/۱۳۹	۲۳/۷۱۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۱
	اثرهتلینگ	۶/۱۸۷	۲۳/۷۱۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۱
	بزرگ‌ترین ریشه روی	۶/۱۸۷	۲۳/۷۱۷	۶	۲۳	۰/۰۰۰۱	۰/۷۶۱

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر چند متغیری معنی‌دار برای بین گروهی از نمرات ترکیب شده مؤلفه‌های هدف‌گذاری در بین گروه‌های بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین و کنترل (بدون توجه به دوره‌های زمانی) وجود دارد ($P < 0/05$)، همچنین اثر چند متغیری معنی‌داری بین دوره‌های زمانی درون آزمودنی‌ها بدون توجه به گروه‌ها (بسته آموزشی تلفیقی و کنترل) وجود دارد ($P < 0/05$)، همچنین اثر چند متغیری معنی‌داری در تعامل بین گروه و دوره‌های زمانی به دست آمد ($P < 0/05$).

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر چند متغیری معنی‌دار برای بین گروهی از نمرات ترکیب شده مؤلفه‌های هدف‌گذاری در بین گروه‌های بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین و کنترل (بدون توجه به دوره‌های زمانی) وجود دارد

جدول ۴. آزمون تحلیل واریانس تک متغیری با اندازه‌گیری مکرر مؤلفه‌های هدف‌گذاری

متغیر	شاخص آماری	SS	df	MS	F	Sig	اندازه اثر
جهت‌گیری هدفی	بین گروهی	۸۴۴/۲۰۹۲	۱	۸۴۴/۲۰۹۲	۹۵۹/۳۹	۰/۰۰۱	۰/۵۸۸
	درون گروهی	۱۸۴۶/۲۱۵	۲	۹۲۳/۱۰۸	۲۱/۳۷۴	۰/۰۰۱	۰/۴۳۳
تعامل گروه × زمان		۱۶۲۱/۷۰۱	۲	۸۱۱/۸۵۰	۱۸/۷۹۲	۰/۰۰۱	۰/۴۰۱
جهت‌گیری هدفی تبحری	بین گروهی	۵۴۴/۵۷۲	۱	۵۴۴/۵۷۲	۸/۰۶۷	۰/۰۰۸	۰/۲۲۴
	درون گروهی	۶۹۱/۳۳۲	۲	۳۴۵/۶۶۶	۶/۲۱۴	۰/۰۰۴	۰/۱۸۲
تعامل گروه × زمان		۷۴۴/۹۱۸	۲	۳۷۲/۴۵۹	۶/۶۹۸	۰/۰۰۳	۰/۱۹۳
جهت‌گیری هدفی اجتنابی	بین گروهی	۳۷۸/۲۷۷	۱	۳۷۸/۲۷۷	۵/۷۲۶	۰/۰۲۴	۰/۱۷۰
	درون گروهی	۴۱۸/۶۰۴	۲	۲۰۹/۳۰۲	۴/۳۱۱	۰/۰۱۸	۰/۱۳۳
تعامل گروه × زمان		۳۹۶/۹۲۷	۲	۱۹۸/۴۶۳	۴/۰۸۹	۰/۰۲۱	۰/۱۲۷

با توجه به نتایج جدول ۴ برای عامل بین گروهی مقدار F محاسبه شده در سطح ۰/۰۵ برای مؤلفه‌های هدف‌گذاری معنادار است. ($P < 0/05$)، در نتیجه بین میانگین کلی مؤلفه‌های هدف‌گذاری در دو گروه بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین و کنترل تفاوت معنادار وجود دارد. جدول ۵ نتایج اثرات اصلی درون گروهی را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون تعقیبی بنفرونی مقایسه تغییرات میانگین از پیش آزمون تا پیگیری مؤلفه‌های هدف‌گذاری

متغیر	گروه‌های مورد مقایسه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معنی‌داری
جهت‌گیری هدفی گروه بسته آموزشی تلفیقی	پیش آزمون- پس آزمون	-۱۰/۹۳	۱/۶۲	۰/۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۱۲/۵۳	۱/۱۵	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	-۱/۶۰	۱/۱۱	۰/۵۲
جهت‌گیری هدفی تبحری گروه بسته آموزشی تلفیقی	پیش آزمون- پس آزمون	-۵/۴۰	۱/۳۳	۰/۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۵/۵۳	۱/۵۲	۰/۰۱
	پس آزمون- پیگیری	-۰/۱۳	۰/۵۲	۰/۰۰۱
جهت‌گیری هدفی اجتنابی گروه بسته آموزشی تلفیقی	پیش آزمون- پس آزمون	-۵/۴۷	۱/۶۳	۰/۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۴/۴۰	۱/۴۳	۰/۰۳
	پس آزمون- پیگیری	۱/۰۷	۰/۶۹	۰/۴۳
جهت‌گیری هدفی گروه گواه	پیش آزمون- پس آزمون	۲/۴۰	۰/۹۴	۰/۰۷
	پیش آزمون- پیگیری	۰/۲۷	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	-۲/۱۳	۰/۸۱	۰/۰۶
جهت‌گیری هدفی تبحری گروه گواه	پیش آزمون- پس آزمون	۱/۴۷	۰/۸۰	۰/۲۷
	پیش آزمون- پیگیری	-۰/۲۷	۱/۰۹	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	-۱/۷۳	۰/۵۵	۰/۰۹
جهت‌گیری هدفی اجتنابی گروه گواه	پیش آزمون- پس آزمون	۰/۳۳	۰/۵۶	۰/۰۰۱
	پیش آزمون- پیگیری	-۰/۲۷	۰/۶۳	۰/۰۰۱
	پس آزمون- پیگیری	-۰/۶۰	۰/۳۹	۰/۴۳

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اثربخشی آموزش تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین بر هدف‌گذاری تحصیلی دانش‌آموزان دختر انجام شد. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین، توانسته است به شکل معناداری جهت‌گیری‌های هدفی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و موجب افزایش جهت‌گیری هدفی تسلط‌گرا و عملکردگرا و کاهش جهت‌گیری‌های تسلط‌گریز و عملکردگریز شود. این نتایج بیانگر آن است که مداخله طراحی شده توانسته است ساختار انگیزشی دانش‌آموزان را از الگوهای ناکارآمد مبتنی بر ترس از شکست، اجتناب و پردازش سطحی، به سمت الگوهای سازگارتر مبتنی بر تلاش پایدار، یادگیری عمیق و خودتنظیمی هدایت

نتایج جدول ۵ نشان داد تفاوت بین مؤلفه‌های هدف‌گذاری در مراحل پیش‌آزمون با پس‌آزمون، پیش‌آزمون با پیگیری در گروه آزمایشی تفاوت معنی‌دار وجود دارد ($P < 0/05$). همچنین بین مؤلفه‌های هدف‌گذاری در مرحله پس‌آزمون نسبت به مرحله پیگیری در گروه آزمایشی تفاوت معنی‌دار وجود ندارد، به‌طوری که مؤلفه‌های هدف‌گذاری در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون در گروه آزمایشی تغییر معنی‌دار نداشته است ($P > 0/05$). در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که در مرحله پیش‌آزمون تفاوتی بین مؤلفه‌های هدف‌گذاری مشاهده نشد ($P > 0/05$). مداخله درمانی (بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده مبتنی بر سند تحول بنیادین) بر مؤلفه‌های هدف‌گذاری در مقایسه با گروه کنترل در مراحل پس‌آزمون و پیگیری تأثیر داشته است ($P < 0/05$).

کند. یافته‌های این پژوهش با نتایج پیشین همسو است. برای مثال، پژوهش‌های (محدثی و همکاران، ۲۰۲۵؛ فیتزپاتریک، ۲۰۲۵؛ اویسرمان و هرویتز، ۲۰۲۳؛ نورا و اویسرمان، ۲۰۱۸؛ هاسمن، ۲۰۱۲) نشان داده‌اند که جهت‌گیری‌های تسلط‌محور با اسنادهای مثبت، خودکارآمدی بالا و راهبردهای یادگیری عمیق همراه هستند و در مقابل، اهداف اجتنابی بیشتر با اضطراب تحصیلی، درماندگی و تلاش ناکافی مرتبط‌اند. همچنین یافته‌ها با نظر هاسمن (۲۰۱۲) مطابقت دارد که تأکید می‌کند داشتن چشم‌انداز آینده روشن و درک رابطه میان اقدامات فعلی و پیامدهای آتی، موجب تقویت انگیزش پیشرفت و شکل‌گیری اهداف سازگار می‌شود.

یکی از مهم‌ترین سازوکارهایی که می‌تواند اثرگذاری این مداخله را تبیین کند، نقش بسته آموزشی در تقویت هویت تحصیلی دانش‌آموزان است. زمانی که نوجوانان بتوانند تصویر شفاف‌تری از نقش‌های تحصیلی و شغلی آینده خود شکل دهند، اهدافشان معنا پیدا می‌کند و احساس دارند که مسیر مشخصی پیش روی آنان قرار دارد. این موضوع با چارچوب نظری هویت تحصیلی نیز سازگار است؛ چنان‌که اویسرمان و هرویتز (۲۰۲۳) بیان می‌کند هم‌راستایی میان ارزش‌های درونی، نقش‌های آینده و اهداف تحصیلی باعث افزایش انگیزش درونی و تعهد پایدار می‌شود. در پژوهش حاضر نیز مشاهده شد که پس از مداخله، دانش‌آموزان اهدافی انتخاب می‌کردند که با هویت و ارزش‌های شخصی آنان هماهنگی بیشتری داشت و این هم‌راستایی موجب افزایش پشتکار، کاهش رفتارهای اجتنابی و ارتقای استفاده از راهبردهای خودتنظیمی شد.

بعد مهم دیگری که در اثربخشی این بسته آموزشی نقش داشته، توسعه چشم‌انداز آینده در دانش‌آموزان است. در جلسات آموزشی با استفاده از فعالیت‌های گروهی و تمرین‌های شناختی، دانش‌آموزان آموختند که رفتارهای امروز آنان با پیامدهای بلندمدت آینده رابطه مستقیم دارد. این آموزش مطابق با مدل آینده‌نگری هاسمن (۲۰۱۲) است که چهار مؤلفه «ارتباط»، «جاذبه»، «فاصله» و «سرعت» را به‌عنوان عناصر اصلی انگیزش آینده‌محور معرفی می‌کند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که فعال شدن این مؤلفه‌ها، موجب شد دانش‌آموزان اهداف واقع‌بینانه‌تری انتخاب کنند،

موانع مسیر را بهتر شناسایی کنند و برای دستیابی به اهداف خود پایداری بیشتری نشان دهند. این یافته با پژوهش برد و همکاران (۲۰۲۱) نیز هماهنگ است که نشان داد توجه به پیامدهای آینده و تجسم موفقیت، موجب افزایش خودتنظیمی و تنظیم رفتارهای تحصیلی می‌شود.

بسته آموزشی علاوه بر تقویت هویت تحصیلی و چشم‌انداز آینده، شامل آموزش مهارت‌های شناختی، فراشناختی و مهارت‌های هدف‌گذاری نیز بود. دانش‌آموزان با اصول هدف‌گذاری دقیق از جمله تعیین اهداف مشخص، قابل اندازه‌گیری و زمان‌بندی‌شده آشنا شدند و این موضوع به آن‌ها کمک کرد تا اهداف خود را ساختارمند کنند و مسیر دستیابی به آن‌ها را گام‌به‌گام پیش ببرند. چنین آموزش‌هایی مطابق نظریه خودتنظیمی زیمرمن سبب می‌شود فراگیران در فرایند یادگیری با آگاهی بیشتری عمل کنند، بر پیشرفت خود نظارت کنند و در صورت نیاز راهبردهای خود را اصلاح کنند (گلستانه و همکاران، ۱۳۹۷؛ حقیقی و همکاران، ۱۳۹۷). محور دیگر بسته آموزشی، تأکید بر شناسایی نقاط قوت و تجربه موفقیت‌های کوچک بود که به افزایش باورهای کارآمدی و احساس شایستگی منجر شد. این موضوع مطابق نظریه خودتعیین‌گری دسی و رایان برای ایجاد انگیزش درونی ضروری است؛ زیرا تجربه شایستگی، خودمختاری و ارتباط اجتماعی از نیازهای اساسی روان‌شناختی هستند که در این بسته به‌طور هم‌زمان تقویت شدند. ایجاد فضای مشارکتی، تعامل گروهی، دریافت بازخورد و مشاهده الگوهای موفق نیز نقش مهمی در افزایش احساس تعلق و کاهش اضطراب ناشی از ارزیابی داشت.

به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت که موفقیت مداخله حاضر ناشی از تعامل چند سازوکار کلیدی بوده است. این بسته از یک سو به دانش‌آموزان کمک کرده است تا هویت تحصیلی منسجم‌تری شکل دهند و اهدافشان را در راستای ارزش‌ها و نقش‌های آینده معنا بخش کنند. از سوی دیگر، با ایجاد چشم‌انداز آینده شفاف و واقع‌بینانه، ادراک آنان را نسبت به پیامدهای بلندمدت رفتارهای کنونی تقویت کرده است. همچنین با آموزش مهارت‌های هدف‌گذاری و خودتنظیمی، توانسته است ابزارهای لازم را برای مدیریت اهداف، مقابله با موانع و تنظیم رفتار فراهم کند. این سه محور در کنار هم موجب شدند الگوهای انگیزشی دانش‌آموزان بازسازی و رفتارهای تحصیلی آنان در جهت اهداف سازگارانه سامان‌دهی شود.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌هایی است که باید مورد توجه قرار گیرد. نخست اینکه برخی متغیرهای مهم مانند طرحواره‌های ناسازگار اولیه، ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های والدگری و شرایط خانوادگی کنترل نشدند و ممکن است بر نتایج تأثیر گذاشته باشند. دوم اینکه جامعه آماری تنها شامل دانش‌آموزان دختر مقطع اول و دوم متوسطه شهر کاشمر بود و بنابراین تعمیم‌پذیری نتایج به دیگر مناطق، مقاطع تحصیلی یا دانش‌آموزان پسر با احتیاط باید انجام شود. سوم اینکه ابزارهای پژوهش عمدتاً پرسشنامه‌های خودگزارشی بودند که ممکن است تحت تأثیر سوگیری پاسخ‌دهی یا تمایل به ارائه پاسخ‌های مطلوب اجتماعی قرار گرفته باشند. برای ارتقای اعتبار پژوهش‌های آتی، پیشنهاد می‌شود از روش‌های چندمنبعی شامل گزارش معلمان، والدین و مشاهده مستقیم استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با نمونه‌های بزرگ‌تر و متنوع‌تر از نظر جنسیت، سن، طبقه اجتماعی-اقتصادی و مناطق جغرافیایی مختلف انجام شوند. انجام مطالعات طولی و پیگیری‌های بلندمدت نیز می‌تواند پایداری اثرات مداخله را روشن‌تر سازد. در مجموع، نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که بسته آموزشی تلفیقی هویت تحصیلی موفق و چشم‌انداز آینده یک برنامه آموزشی چندبعدی، اثربخش و سازگار با نیازهای رشدی نوجوانان است و می‌تواند با تقویت هویت تحصیلی، افزایش امید و آینده‌نگری، ارتقای مهارت‌های هدف‌گذاری و توسعه راهبردهای خودتنظیمی، نقش مهمی در پیشبرد موفقیت تحصیلی و رشد شخصی نوجوانان ایفا کند. این برنامه به دلیل انعطاف‌پذیری، هزینه پایین و قابلیت اجرا در محیط مدرسه، می‌تواند به عنوان یک مداخله کاربردی و مبتنی بر شواهد در سیستم آموزشی به کار گرفته شود و در مسیر ارتقای کیفیت یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان مورد توجه سیاست‌گذاران و مشاوران تحصیلی قرار گیرد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش: این پژوهش برگرفته از پایان‌نامه دکترای روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد خمین است. در این پژوهش تمامی اصول اخلاقی مربوط به پژوهش‌های انسانی، از جمله حفظ محرمانگی اطلاعات هویتی

شرکت‌کنندگان، رعایت رازداری، تحلیل داده‌ها به صورت گروهی و کسب رضایت آگاهانه پس از ارائه توضیحات کامل درباره اهداف پژوهش، روند جلسات و حق انصراف آزادانه در هر مرحله، به‌طور کامل رعایت شده است.

حامی مالی: این پژوهش بدون حمایت مالی انجام شده است.

نقش هر یک از نویسندگان: نویسنده اول این مقاله به عنوان پژوهشگر اصلی و نویسنده دوم به عنوان استاد راهنما و نویسنده سوم به عنوان استاد مشاور شرکت داشتند.

تضاد منافع: نویسندگان اعلام می‌دارند که در انجام و گزارش نتایج این پژوهش هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

تشکر و قدردانی: بدین وسیله از شرکت‌کنندگان در پژوهش که با همکاری‌شان انجام این مطالعه را ممکن ساختند، صمیمانه قدردانی می‌شود.

منابع فارسی

- سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). شورای عالی انقلاب فرهنگی. تهران. <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805637>
- عباسی، نرجس؛ فولادچنگ، محبوبه؛ یوسفی، فریده؛ شسخ الاسلامی، راضیه و فضیلت پور، مسعود (۱۴۰۴). تأثیر انگیزش هویت محور بردرگیری تحصیلی دانش‌آموزان. مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۷(۱)، ۶۳-۷۸. doi:10.22099/jsli.2025.8124
- اقبال، علی. (۱۴۰۲). نقش جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی، سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان اردبیل. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۶۹(۱۱)، ۹-۱۵. doi: 20.1001.1.27173852.1402.18.69.6.9
- کرامتی، انسی؛ رحیمی، مهدیه و افرا، رقیه (۱۴۰۱). شناسایی چالش‌ها و راهکارهای ارزشیابی موثر از یادگیری دانش‌آموزان دوره ابتدایی درنرم‌افزار شاد توسط نومعلمان. مجله آموزش و ارزشیابی، ۱۴(۵۶)، ۱۰۲-۶۹. doi:10.30495/jinev.2022.1943169.2594
- عنبرستانی، لیلا؛ ذوالفقاری زعفرانی، رشید؛ میراسماعیلی، بی‌بی سادات و قیومی، عباسعلی. (۱۴۰۱). تدوین و اعتباریابی الگوی مدیریت کیفیت

انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و چشم‌انداز زمان. پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶ (۲)، ۳۳-۴۸.
doi:10.30473/etl.2018.5139
عطاردی، مصطفی و کارشکی، حسین (۱۳۹۲). نقش ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در پیش‌بینی خودتنظیمی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۴ (۲)، ۱۰۸-۱۰۰.
https://journals.iau.ir/article_533874.html

References

perspective: A meta- analysis testing a self-regulatory framework. *Psychological Bulletin*, 147(3), 233-267.
DOI: [10.1037/bul0000313](https://doi.org/10.1037/bul0000313)
Cheng, X. (2023). Looking through goal theories in language learning: A review on goal setting and achievement goal theory. *Frontiers in psychology*, 13, 1035223. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035223>
Efthymiadou, E., Gonida, E. N., & Kiosseoglou, G. (2025). Academic Possible Selves, Motivational Beliefs, and Self-Regulation Among Adolescents Attending General and Vocational Schools: Does the Type of School Matter?. *Behavioral Sciences*, 15(2), 158. <https://doi.org/10.3390/bs15020158>
Eghbali, A. (2023). The Role of Goal Orientation, Intrinsic value, organization and planning in predicting the academic performance of students of Ardabil Farhangian University. *Journal of Modern Psychological Researches*, 18(69), 9-15. [In Persian] [doi:10.27173852.1402.18.69.6.9](https://doi.org/10.27173852.1402.18.69.6.9)
Fitzpatrick, M. (2025). Drawing the past to envision the future: supporting the development of primary STEM teacher identity. *Irish Educational Studies*, 44(3), 533-556. DOI: [10.1080/03323315.2024.2359693](https://doi.org/10.1080/03323315.2024.2359693)
Gaudreau, P., & Braaten, A. (2016). Achievement goals and their underlying goal motivation: Does it matter why sport participants pursue their goals?. *Psychologica Belgica*, 56(3), 244. doi: [10.5334/pb.266](https://doi.org/10.5334/pb.266)
Golestaneh, S. M., & Nouroozi, F. (2018). Effectiveness of Time Prespective Therapy on Motivational and Cognitive Strategies in Procrastination Students of girls of Persian Gulf University. *Social Cognition*, 7(1), 121-140. [In Persian] https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_4848.html

به منظور اجرای اهداف تربیتی سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۱۰۵ (۱۱)، ۳۹۲-۳۷۳.
doi: <https://doi.org/10.30465/crtls.2022.38858.2416>
گلستانه، سید موسی و نوروزی، فاطمه. (۱۳۹۷). اثربخشی درمان چشم‌انداز زمان بر راهبردهای انگیزشی و شناختی دانشجویان دختر اهل‌الکار دانشگاه خلیج فارس بوشهر، مجله شناخت اجتماعی، ۷ (۱)، ۱۳-۱۹.
https://sc.journals.pnu.ac.ir/article_4848.html
حقیقی، سلیم؛ مکتبی، غلامحسین؛ شهنی ییلاق، منیجه و حاجی یخچالی، علیرضا. (۱۳۹۷). تاثیر یک مداخله مبتنی بر نظریه چشم‌انداز آینده بر

Abbasi, N., Fooladchang, M., Yousofi, F., Shesh-Eslami, R., & Fazilat-Pour, M. (2025). The effect of identity-based motivation on students' academic engagement. *Studies in Teaching and Learning*, 17(1), 63-78. [In Persian] [doi:10.22099/jsli.2025.8124](https://doi.org/10.22099/jsli.2025.8124)
Achuodho, H. O., & Piko, B. F. (2025). Identity processing styles and academic achievement: focus on academic motivation as a moderator among technical and vocational education and training (TVET) students in Kenya. *Cogent Education*, 12(1), 2584873. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2584873>
Adeel, S., Daniel, A. D., & Botelho, A. (2023). The effect of entrepreneurship education on the determinants of entrepreneurial behaviour among higher education students: A multi-group analysis. *Journal of Innovation & Knowledge*, 8(1), 100324. <https://doi.org/10.1016/j.jik.2023.100324>
Anbarsetani, L., Zoalfaghari, Z. R., Miresmaeili, B. S., & Ghayomi, A. (2022). Developing and Validating a Model of Quality Management in Order to Implement the Educational Goals of the Document of Fundamental Change in Education. *Pizhuhish nāmāh-i intiqādī-i mutūn va barnāmāh hā-yi 'ulūm-i insāni* (Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences), 105(11), 392-373. [In Persian] [doi:https://doi.org/10.30465/crtls.2022.38858.2416](https://doi.org/10.30465/crtls.2022.38858.2416)
Attarodi, M., & Kareshki, H. (2013). The role of perfectionism dimensions and goal orientation in predicting students' self-regulation. *Knowledge and Research in Applied Psychology*, 14(2), 100-108. [In Persian] https://journals.iau.ir/article_533874.html
Baird, H. M., Webb, T. L., Sirois, F. M., & Gibson-Miller, J. (2021). Understanding the effects of time

- development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. *Contemporary educational psychology*, 23(2), 113-131. <https://doi.org/10.1006/ceps.1998.0965>
- Mirari, K. (2022). The effectiveness of adaptive learning systems in personalized education. *Journal of Education Review Provision*, 2(3), 107-115. DOI: [10.55885/jerp.v2i3.194](https://doi.org/10.55885/jerp.v2i3.194)
- Mohadesi, E., Hosseinaei, A., & Ghaffari, K. (2025). Designing an Integrated Educational Package on Successful Academic Identity and Future Outlook Based on the Fundamental Reform Document of Education. *Journal of Foresight and Health Governance*, 2(3), 1-12. <https://www.journalfph.com/index.php/jfph/article/view/33>
- 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., & 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>
- Pawlak, S., & Moustafa, A. A. (2023). A systematic review of the impact of future-oriented thinking on academic outcomes. *Frontiers in psychology*, 14, 1190546. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190546>
- Shi, Z., Guan, J., Chen, H., Liu, C., Ma, J., & Zhou, Z. (2023). Teacher-student relationships and smartphone addiction: The roles of achievement goal orientation and psychological resilience. *Current psychology*, 42(20), 17074-17086. DOI: [10.1007/s12144-022-02902-9](https://doi.org/10.1007/s12144-022-02902-9)
- Steinmayr, R., Weidinger, A. F., Schwinger, M., & Spinath, B. (2019). The importance of students' motivation for their academic achievement—replicating and extending previous findings. *Frontiers in psychology*, 10, 464340. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01730>
- Supreme Council of the Cultural Revolution. (2011). The Fundamental Transformation Document of Education. Tehran: Supreme Council of the Cultural Revolution. [In Persian] <https://rc.majlis.ir/fa/law/show/805637>
- Tseng, A. S., Edwards, C., Rawls, M., McGinn, M., Wieghard, N., Santen, S. A., & Deiorio, N. M. (2023). A mixed methods exploration of the emergence of goal
- Haag, P., Fantoni, T., & Dubal, S. (2022). Fostering engagement, reflexivity, and 21st-century skills in middle school: Pilot collaborative action research on identity formation with adolescent co-researchers. *Journal of Intelligence*, 10(3), 64. doi: [10.3390/jintelligence10030064](https://doi.org/10.3390/jintelligence10030064)
- Haghighi, S., Maktabi, G. H., Shehniyailagh, M., & Hajiyakhchali, A. (2018). The effects of an intervention based on future time perspective theory on achievement motivation, academic self-efficacy and time perspective. *Research in School and Virtual Learning*, 6(2), 33-48. [In Persian] doi: [10.30473/etl.2018.5139](https://doi.org/10.30473/etl.2018.5139)
- Husman, J., Brem, S. K., Banegas, S., Duchrow, D. W., & Haque, S. (2015). Learning and future time perspective: The promise of the future—Rewarding in the present. In M. Stolarski, N. Fieulaine, & W. van Beek (Eds.), *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 131–141). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_8
- Keramati, E., Rahimi, M., & Afra, R. (2022). Investigating the challenges and solutions for doing an effective evaluation of primary school students by new teachers in Shad software. *Journal of Instruction and Evaluation Vol*, 14(56). [In Persian] doi: [10.30495/jinev.2022.1943169.2594](https://doi.org/10.30495/jinev.2022.1943169.2594)
- Lens, W., Paixão, M. P., Herrera, D., & Grobler, A. (2012). Future time perspective as a motivational variable: Content and extension of future goals affect the quantity and quality of motivation. *Japanese psychological research*, 54(3), 321-333. <https://doi.org/10.1111/j.1468-5884.2012.00520.x>
- Liu, Q., Du, X., & Lu, H. (2023). Teacher support and learning engagement of EFL learners: The mediating role of self-efficacy and achievement goal orientation. *Current Psychology*, 42(4), 2619-2635. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-04043-5>
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2014). The past, the present, and the future: A conceptual model of time perspective in adolescence. In *Time perspective theory; Review, research and application: Essays in honor of Philip G. Zimbardo* (pp. 115-129). Cham: Springer International Publishing. DOI: [10.1007/978-3-319-07368-2_7](https://doi.org/10.1007/978-3-319-07368-2_7)
- Midgley, C., Kaplan, A., Middleton, M., Maehr, M. L., Urdan, T., Anderman, L. H., ... & Roeser, R. (1998). The

EFL learners' academic achievement. *Frontiers in Psychology*, 12, 823537.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.823537>

orientation in medical students' individualized learning plans. *Medical Teacher*, 45(6), 588-595. DOI: [10.1080/0142159X.2023.2169117](https://doi.org/10.1080/0142159X.2023.2169117)

Yang, S., & Wang, W. (2022). The role of academic resilience, motivational intensity and their relationship in