

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۱۰/۱۰

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۳/۲۷

نقش میانجی خودکار آمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی

شهلا رستمی*، دکتر سیاوش طالع پسند** و دکتر اسحق رحیمیان بوگر***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه‌شناسی، پذیرا بودن به تجربه و خودکارآمدی یادگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان دبیرستانی شهر درمیان استان خراسان جنوبی بودند. تعداد ۴۰۰ نفر (۱۹۱ نفر پسر و ۲۰۹ نفر دختر) از دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. همه آنها پرسشنامه‌های شخصیتی نئو، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی و ابزار درگیری دانش‌آموز را تکمیل کردند. داده‌ها با تحلیل مسیر آزمون شد و با مدل فرضی درگیری تحصیلی برآزش داشت. وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار داشت. خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم داشت و بین اثر وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کرد. پذیرا بودن به تجربه، اثر معناداری بر درگیری تحصیلی نداشت. برای افزایش درگیری تحصیلی باید به ویژگی وظیفه‌شناسی بودن (منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، تمایل به پیشرفت و دقت) و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان توجه کرد. تلویحات کاربردی یافته‌ها، مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: درگیری تحصیلی، وظیفه‌شناسی، پذیرا بودن به تجربه، خودکارآمدی.

* دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان (نویسنده مسئول) stalepasand@semnan.ac.ir

*** دانشیار روان‌شناسی سلامت، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان

مقدمه

از جمله مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مختلف به کار برده شده است، مفهوم درگیری تحصیلی^۱ است. درگیری تحصیلی، سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین اُفت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس^۲، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی، سازه‌ای چندبُعدی و متشکل از ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است (اپلتن، کریستنسون، کیم و ریچلی^۳، ۲۰۰۶؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

«بُعد رفتاری» درگیری تحصیلی شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های یادگیری، غیبت نکردن از مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن و کسب اعتبار و نمرات کافی برآیدانش آموختگی است (فرر و اسکینر^۴، ۲۰۰۳؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴)؛ بنابراین، می‌توان گفت شاخص‌های عینی پیشرفت تحصیلی (مانند نمرات کلاسی، اتمام تکالیف درسی و مداومت در تکلیف) محصول درگیری رفتاری دانش‌آموز هستند (دیویس، شالتر-بروینینگ، اندرزجووسکی^۵، ۲۰۰۸). بُعد دوم، یعنی «بُعد عاطفی» به درگیریدر واکنش‌های عاطفی و هیجانیدانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل و ولبورن^۶، ۱۹۹۱). پژوهشگران علاقه‌مند به حیطة انگیزش، درگیری عاطفی را با عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند، مفهوم‌سازی کرده‌اند (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ کیندرمن^۷، ۲۰۰۷). در این مفهوم، درگیری عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس

^۱ academic engagement

^۲ Fredricks, Blumenfeld & Paris

^۳ Appleton, Christenson, Kim & Reschly

^۴ Furrer & Skinner

^۵ Davis, Shalder-Bruening & Andrzejewski

^۶ Connell, & Wellborn

^۷ Kinderman

لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن، ۲۰۰۷؛ می‌یر و ترن^۱، ۲۰۰۲). همچنین، درگیری عاطفی به صورت احساس دانش‌آموز از ارتباط عاطفی با مدرسه و کارکنان مدرسه نیز تعریف شده است (مکنیلی، نانیمکر و بلوم^۲، ۲۰۰۲؛ نیومن^۳، ۱۹۹۲). بُعد سوم، «درگیری شناختی» است و موضوع آن به اراده و خواست دانش‌آموز مربوط می‌شود. این بُعد اشاره دارد به اینکه دانش‌آموز در مورد انجام تکالیف و نحوه به‌کارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند (متالیدر و ویباچو^۴، ۲۰۰۷). به عبارت دیگر، درگیری شناختی را می‌توان به صورت میزان و نوع راهبردهای یادگیری تعریف کرد که دارای دو نوع سطحی و عمیق است (والکر، گرین و مانسل^۵، ۲۰۰۶). پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اگر بتوان دانش‌آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت تحصیلی آنان امیدوار بود (پینتریچ و شانک^۶، ۱۹۹۶؛ پینتریچ و دیگروت^۷، ۱۹۹۰ و ابوالمعالی، راشدی و اجیلچی، ۲۰۱۴). عوامل دیگری نیز بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها خودکارآمدی است.

در طی دو دهه گذشته، خودکارآمدی به عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش‌های رفتاری نمایان شده است. خودکارآمدی به عنوان «قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای جریان عمل مورد نیاز به انواع عملکردهای خاص» تعریف شده است (بندورا^۸، ۱۹۸۶). بندورا (۱۹۹۷) عنوان می‌کند که دانش‌آموزانی که احساس کارآمدیشان بالاست، هدف‌های بالاتری را برای خود تعیین می‌کنند، در هنگام جستجو راه‌حل‌ها انعطاف‌پذیری بیشتری نشان می‌دهند، به عملکردهای هوشی بالاتری دست یافته و در ارزیابی

1. Meyer & Turner

2. McNeely, Nonnemaker & Blum

3. Newmann

4. Metallidou & Viachou

5. Walker, Green & Mansell

6. Pintrich & Schunk

7. Pintrich & Degroot

8. Bandura

کیفیت عملکردهایشان از دانش‌آموزان با توانایی شناختی برابر دقیق‌ترند. باورهای خودکارآمدی، تلاش، پایداری و منابع شناختی را که برای تعامل با جهان اطراف به کار برده می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌دهد. درجات بالای خودکارآمدی، به سطوح افزایش یافته عملکرد در شماری از تکالیف منجر می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). دانش‌آموزانی که معتقدند توانا هستند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری بیشتری نشان می‌دهند (شانک، ۱۹۸۵؛ به نقل از پینتریچ، ۱۹۹۹). چمرس، هو و گارسیا^۱ (۲۰۰۱) در پژوهشی روی حل مسائل ریاضی نشان داده‌اند که کودکان با خودکارآمدی بالاتر زمان طولانی‌تری را کوشش کرده و از راهبردهای حل مسئله مؤثرترینسبت به کودکان با کارآمدی پایین‌تر استفاده می‌کنند؛ در نتیجه، دانش‌آموزان خودکارآمد فعالانه در تکالیف مدرسه شرکت می‌کنند، عاطفه مثبتی به مدرسه دارند، تمرکزشان در فعالیت‌های تحصیلی بیشتر است و درگیری تحصیلی بالاتری را از خود نشان می‌دهند. شانک (۱۹۸۱) نشان داد که درجات بالای خودکارآمدی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دارای رابطه قوی است.

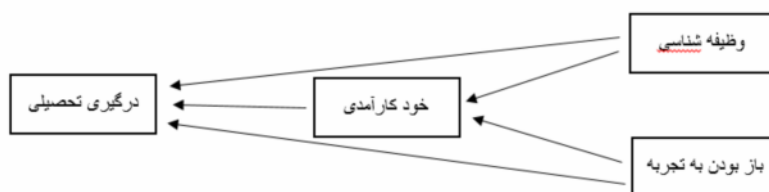
بسیاری از پژوهشگران نقش عوامل شخصیتی را در کنار عوامل انگیزشی، بسیار مهم می‌دانند. یکپاز عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، صفات شخصیت است. صفات شخصیتی، تمایلات رفتاری نسبتاً بی‌قید و شرطی است که توانایی‌های فرد در حوزه وسیعی از عملکرد را نشان می‌دهند. پژوهشگران شخصیت به‌طور فزاینده از مدل پنج‌عاملی شخصیت که شامل ابعاد برون‌گرایی، سازگاری، وظیفه‌شناسی، ثبات عاطفی (یا روان‌رنجوری) و پذیرا بودن به تجربه است، استفاده می‌کنند (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۹). در این میان، وظیفه‌شناسی و پذیرا بودن به تجربه ارتباط زیادی با درگیری تحصیلی دارند (ابوالمعالی و همکاران، ۲۰۱۴). وظیفه‌شناسی و ویژگی‌های فردی مانند مسئولیت‌پذیری و توانایی برنامه‌ریزی و سازماندهی‌هاشاره دارد (کوماراجه، کارایی و اسچمک^۲، ۲۰۰۹). درحالی‌که پذیرا بودن به تجربه‌هاشاره به ویژگی‌های فردی

1 . Chemers, Hu and Garcia

2 .Komarraju, Karau and Schmeck

مانند نگرش مثبت نسبت به تجربه‌های یادگیری تازه اشاره دارد که برخلاف تجربه‌های یادگیرنده و متداول است (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۹) و با رویکرد عمیق نسبت به یادگیری مرتبط است (کوماراجه و همکاران، ۲۰۰۹). افراد وظیفه‌شناس و پذیرا به تجربه، وقت زیادی را صرف انجام تکالیف می‌کنند و در جهت رسیدن به اهداف خود تلاش و پافشاری زیادی می‌کنند و از این طریق درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (داف، بویلی، دانلیوی و فرگوسن^۱، ۲۰۰۴؛ ابوالمعالی و همکاران، ۲۰۱۴).

ضرورت توجه به درگیری تحصیلی از آنجا ناشی می‌شود که این متغیر نقش بسزایی در عملکرد تحصیلی، موفقیت تحصیلی و رفتارهای پیشرفت دانش‌آموزان دارد. عواملی که درگیری تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، می‌توانند به عنوان پیشایندهای عملکرد تحصیلی در نظر گرفته شوند. این مطالعه قصد دارد با تدوین یک مدل ساختاری از صفات شخصیتی و خودکارآمدی، به تبیین درگیری تحصیلی بپردازد. بر این اساس، هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاریمیان صفات شخصیتی (وظیفه‌شناسی و پذیرا بودن به تجربه) و خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی براساس مدل مفهومی زیر است:



شکل ۱. روابط ساختاری وظیفه‌شناسی و پذیرا بودن به تجربه با درگیری تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی

¹.Duff, Boyle, Dunleavy, and Ferguson

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و اهداف آن از نوع همبستگی (معادلات ساختاری) است. در این مطالعه، پژوهشگر بدون دستکاری متغیرها به دنبال بررسی روابط بین آنهاست. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دبیرستانی شهر درمیان (استان خراسان جنوبی) تشکیل می‌دهند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۴ در پایه اول، دوم، سوم و چهارم در رشته‌های تحصیلی علوم تجربی، انسانی و ریاضی مشغول به تحصیل بودند. حجم کل جامعه آماری متشکل از ۲۰۰۲ نفر (۱۰۷۲ نفر دختر، ۹۳۰ نفر پسر) بود. برایتعیینحجم نمونه‌ها تعداد پارامترهای مورد نیاز برای برآورد استفاده شد. از آنجا که تعداد ۱۰ پارامتر باید برآورد شود، حجم نمونه ۵ تا ۵۰ برابر تعداد پارامترها تعیین می‌شود. بر این اساس، نمونه‌ای به حجم ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان (۱۹۵ نفر پسر و ۲۲۵ نفر دختر) به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفیانتخاب شدند (جدول ۱). در این روش با توجه به نسبت‌های نمونه‌گیری در جامعه به تفکیک جنسیت و رشته‌های مختلف، نسبت و حجم نمونه تعیین شد؛ برای مثال، در سال اول دبیرستان نسبت دانش‌آموزان دختر به پسر ۱ به ۱/۱۴ بود که تعداد ۷۹ دختر و ۷۸ پسر انتخاب شدند. تعداد کل دانش‌آموزان رشته تجربی ۵۱۵ (۲۲۰ پسر، ۲۹۵ دختر) بودند. به این ترتیب، نسبت دختر به پسر ۱/۳۴ به ۱ بود که تعداد ۶۱ دختر و ۴۷ پسر انتخاب شدند. در این مطالعه، تعداد ۲۰ پرسشنامه فاقد اعتبار حذف شد و تحلیل بر روی ۴۰۰ نفر انجام شد.

جدول ۱. چارچوب روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی از جامعه آماری

متغیر	پسر		دختر		تعداد در نمونه
	نسبت	تعداد در نمونه	نسبت	تعداد در نمونه	
اول (عمومی)	۰/۴۰	۷۸	۰/۳۵	۳۷۲	۷۹
علوم تجربی	۰/۲۴	۴۷	۰/۲۷	۲۹۵	۶۱
علوم انسانی	۰/۳۴	۶۶	۰/۳۷	۳۹۳	۸۳
علوم ریاضی	۰/۰۲	۴	۰/۰۱	۱۲	۲
کل	۱۰۰	۱۹۵	۱۰۰	۱۰۷۲	۲۲۵

ابزارهای اندازه‌گیری

پرسشنامه شخصیتی نئو^۱ (NEO-FFI). این پرسشنامه توسط کاستا و مک‌کری (۱۹۸۵) ساخته شده است و دارای ۶۰ گویه است. پنج ویژگی شخصیتیمانند روان‌رنجورخویی، برون‌گرایی، پذیرا بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی را شامل می‌شود که هر یک با ۱۲ ماده سنجیده می‌شوند. این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، بی تفاوت، موافقم و کاملاً موافقم) تنظیم شده است. پرسشنامه شخصیتی نئو توسط مک‌کری و کاستا روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان آمریکایی به فاصله سه ماه اجرا شد که ضرایب پایایی آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به دست آمده است. پایایی درازمدت این پرسشنامه نیز مورد ارزیابی قرار گرفته است. یک مطالعه طولانی ۶ ساله روی مقیاس‌های روان‌آزردگی خویی، برون‌گرایی و باز بودن نسبت به تجربه، ضرایب پایایی ۰/۶۸ تا ۰/۸۳ را در گزارش‌های شخصی و نیز در گزارش‌های زوج‌ها نشان داده است. ضریب بازآزمایی دو عامل سازگاری و وظیفه‌شناسی به فاصله دو سال به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۶۳ بوده است (مک‌کری و کاستا، ۱۹۸۳؛ به نقل از گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰). گروسی‌فرشی (۱۳۸۰) روی نمونه‌ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از دانشجویان دانشگاه‌های تبریز، شیراز و دانشگاه‌های علوم پزشکی این دو شهر، همبستگی ۵ بُعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌آزردگی خویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، سازگاری و وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. برای بررسی روایی محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده‌گر (R) استفاده شد که حداکثر همبستگی به میزان ۰/۶۶ در عامل برون‌گرایی و حداقل آن به میزان ۰/۴۵ در عامل سازگاری بود (گروسی‌فرشی، ۱۳۸۰). در پژوهش آتش‌روز (۱۳۸۶) با استفاده از روش همسانی درونی، ضریب آلفای کرونباخ برای هر یک از پنج صفت: روان‌آزردگی خویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، سازگاری و

^۱ NEO-Five Factor Inventory

وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۵۵، ۰/۲۷، ۰/۳۸ و ۰/۷۷ به دست آمد. در این مطالعه، دو ویژگی شخصیتی پذیرا بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی استفاده شد. پایایی پذیرا بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۴۰ به دست آمد. در این مطالعه شواهد روایی مطالعه گروسی فرشی (۱۳۸۰) مورد استناد است.

پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی^۱ (MSLQ). در پژوهش حاضر، برای اندازه‌گیری خودکارآمدی از خرده‌مقیاس خودکارآمدی پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیم (پینتریچ و دی‌گروت، ۱۹۹۰) استفاده شد. این پرسشنامه با ۴۷ گویه در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی آن با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند و ضرایب پایایی خرده‌مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹، ۰/۸۷، ۰/۷۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه، از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم‌دهی فراشناختی را استخراج کرد. او برای تعیین پایایی عوامل بالا به ترتیب ضرایب آلفای ۰/۹۸، ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را گزارش کرد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی مقیاس خودکارآمدی تحصیلی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده و ضریب برابر با ۰/۷۹ به دست آمد. در این مطالعه شواهد روایی مطالعه موسوی‌نژاد (۱۳۷۶) مورد استناد است.

^۱ . Motivated Strategies for Learning Questionnaire

ابزار درگیریدانش‌آموز^۱. این ابزار به وسیله آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی‌دانش‌آموزان دبیرستانی در آمریکا ساخته شد که دارای دو بُعد شناختی و روان‌شناختی است و در مجموع شش خرده‌مقیاس دارد: روابط معلم-شاگرد که از سؤال ۱ تا ۹ را (مانند: در مدرسه من، بزرگترها با دانش‌آموزان نسبتاً خوب رفتار می‌کنند) شامل می‌شود. کنترل بر تکالیف مدرسه که از سؤال ۱۰ تا ۱۸ را (مانند: آزمون‌هایی که در کلاس من برگزار می‌شود به خوبی توانایی‌ها و استعدادها را ارزیابی می‌کند) دربرمی‌گیرد. حمایت کم از یادگیری که سؤال‌های ۱۹ تا ۲۴ (مانند: سایر دانش‌آموزان در مدرسه به من توجه دارند) به این خرده‌مقیاس مربوط می‌شوند. اهداف و آرزوهای آینده که سؤال‌های ۲۵ تا ۲۹ (مانند: تحصیلاتم را بعد از دبیرستان ادامه می‌دهم) به آن اختصاص دارند. حمایت خانواده از یادگیری سؤال‌های ۳۰ تا ۳۳ (مانند: زمانی که به خانواده‌ام نیاز دارم، در دسترس هستند) مربوط به آن است و انگیزش بیرونی که سؤال‌های ۳۴ و ۳۵ (مانند: فقط زمانی که والدینم به من جایزه بدهند، درس‌ها را یاد خواهم گرفت) را شامل می‌شود. خرده‌مقیاس‌های روابط معلم-شاگرد، حمایت کم از یادگیری و حمایت خانواده از یادگیری زیرمجموعه بُعد درگیری روان‌شناختی و خرده‌مقیاس‌های کنترل بر تکالیف مدرسه، اهداف و آرزوهای آینده و انگیزش بیرونی زیرمجموعه درگیری شناختی هستند. سؤال‌ها براساس یک مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً موافقم=۱ تا کاملاً مخالفم=۵) درجه‌بندی می‌شوند. درضمن، سؤال‌های ۳۴ و ۳۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شود. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) برای هر یک از خرده‌مقیاس‌های روابط معلم-شاگرد، کنترل بر تکالیف مدرسه، حمایت کم از یادگیری، اهداف و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی به ترتیب آلفای کرونباخ ۰/۸۸، ۰/۸۰، ۰/۸۲، ۰/۷۸، ۰/۷۶ و ۰/۷۲ را گزارش نمودند. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) در بررسی روایی‌ابزار با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی آشکار ساختند که سؤال‌ها با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی

^۱ . Student Engagement Instrument

همسویی مناسبی دارند و این ابزار در سنجش درگیری تحصیلی از برآزش مناسبی برخوردار است. همچنین، آن‌ها در بررسی روایی همگرا، همبستگی مثبتی را بین هر شش مؤلفه درگیری تحصیلی با نمرات استعداد تحصیلی و پیشرفت تحصیلیافتند (تنها همبستگی بین کنترل بر تکالیف مدرسه با پیشرفت تحصیلی منفی بود). درضمن، در بررسی روایی واگرا، همبستگی مؤلفه‌های روابط معلم-شاگرد، حمایت کم از یادگیری، اهداف و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی با وقفه تحصیلی منفی بود. تنها همبستگی بین مؤلفه کنترل بر تکالیف مدرسه و وقفه تحصیلی مثبت بود. تحلیل عاملی تأییدی این ابزار نشان داده است که ساختار عاملی مقیاس با مدل نظری، برازندگی مناسبی دارد. سه مؤلفه روابط معلم-شاگرد، کنترل بر تکالیف مدرسه و حمایت کم از یادگیری (درگیری روان‌شناختی) و سه مؤلفه اهداف و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی (درگیری شناختی) به وضوح یک ساختار شش عاملی درگیری تحصیلی را تشکیل می‌دادند (مهنا و طالع‌پسند، منتشر نشده). در پژوهش حاضر، پایایی به دست آمده برای هریک از مؤلفه‌های درگیری براساس آلفای کرونباخ روابط معلم-شاگرد ۰/۸۴، کنترل بر تکالیف مدرسه ۰/۸۱، حمایت کم از یادگیری ۰/۸۱، اهداف و آرزوهای آینده ۰/۸۷، حمایت خانواده از یادگیری ۰/۷۶، انگیزش بیرونی ۰/۸۴ مناسب بود. در این مطالعه از نمره کل ابزار درگیریدانش آموز استفاده و ضریب الفای کرونباخ نمره کل ابزار ۰/۹۱ به دست آمد.

روش گردآوری و تحلیل داده‌ها. برای گردآوری داده‌ها به کلیه دبیرستان‌های شهرستان درمیان مراجعه شد و پرسشنامه‌ها در اختیار دانش‌آموزان قرار داده شد. روش اجرا گروهی بود. سه پرسشنامه در اختیار دانش‌آموز قرار داده شد: پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی، پرسشنامه شخصیتی نئو و ابزار درگیریدانش آموز. متوسط زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ۱۵ دقیقه بود. در راهنمای این پرسشنامه‌ها، چگونگی پاسخ‌دهی و دقت در پاسخ‌گویی به پرسش‌ها ارائه شده بود. در این توضیحات علاوه بر راهنمایی و توضیح چگونگی پاسخ دادن به پرسش‌ها بر دقت در پاسخ‌دهی نیز تأکید شد. در این پژوهش، متغیرهای وظیفه‌شناسی و پذیرا بودن به تجربه به عنوان

متغیرهای برون‌زاد و درگیری تحصیلی و خودکارآمدیبه‌عنوان متغیر درون‌زاد در نظر گرفته شد. برای آزمون مدل نظری از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۵۰ استفاده شد.

یافته‌ها

همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای شخصیتی، خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در جدول ۲ گزارش شده است. یافته‌ها نشان می‌دهد که وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی و درگیری تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار دارد. همبستگی خودکارآمدی با درگیری تحصیلی مثبت و معنادار و شدت آن در سطح متوسط است. باز بودن به تجربه با هیچ‌یک از متغیرها همبستگی معناداری نشان نداد.

جدول ۲. میانگین، انحراف معیار، ضرایب پایایی و ماتریس همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

شماره	متغیرها	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴
۱	بازبودن به تجربه	۱۱	۳۷	۲۳/۳۶	۴/۱۷	۰/۹۸			
۲	وظیفه‌شناسی	۰۰	۳۴	۱۴/۶۰	۷/۲۸	-۰/۰۰۴	۰/۷۹		
۳	خودکارآمدی	۹	۳۷	۱۸/۹۴	۴/۹۹	۰/۰۵	۰/۴۴*	۰/۷۹	
۴	درگیری تحصیلی	۳۵	۱۶۷	۷۷/۵۰	۱۹/۶۱	۰/۰۵	۰/۴۶*	۰/۴۰*	۰/۹۱

*. ضرایب پایایی بر روی قطر فرعی ماتریس قرار دارند

$$* p < 0/01$$

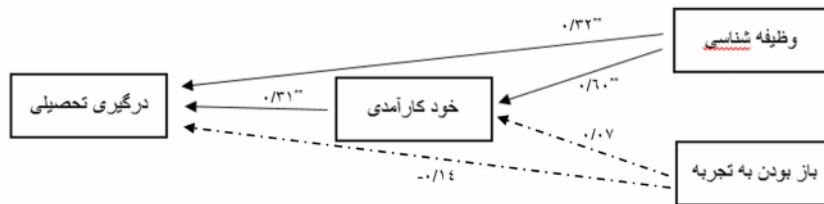
برای آزمون مدل فرضی نخست مفروضه‌های آن بررسی شد. یکی از مفروضه‌های اصلی معادلات ساختاری، توزیع نرمال متغیرها است. برای بررسی این مفروضه از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد که در متغیر بازبودن به تجربه ($KS=1/524, P>0/01$)، خودکارآمدی ($KS=1/566, P>0/01$)، متغیر وظیفه‌شناسی ($KS=1/053, P>0/05$) و درگیری تحصیلی ($KS=1/049, P>0/05$) فرض نرمال بودن صادق است. برای برازندگی مدل متخصصان، برش‌های متفاوتی را برای شاخص‌های برازندگی پیشنهاد کرده‌اند. برای شاخص

X^2/df مقدار کمتر از ۳ (میولر، ۱۳۹۰)، برای ریشه واریانس خطای تقریب مقدار مساویا کمتر از ۰/۰۵، برایشاخص برازندگی مقایسه‌ای مقدار مساویا بالاتر از ۰/۹۶، برای ریشه استاندارد واریانس پس‌ماند مقدار مساویا کمتر از ۰/۰۷، نشان‌دهنده برازندگی کافی مدل است (جورسکوگ و سوربوم، ۲۰۰۳). نتایج آزمون مدل نشان می‌دهد که مدل فرضی از برازندگی مناسبی برخوردار است ($RMSEA=0/057$, $NNFI=0/89$, $CFI=0/90$, $X^2/df=2/16$).

جدول ۳. ضرایب استاندارد مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل درگیری تحصیلی

اثر	ضرایب		ضرایب کل
	استاندارد مستقیم	ضرایب استاندارد غیرمستقیم	
برون‌زا بر درون‌زا	۰/۱۴-	۰/۰۲	۰/۱۲-
پذیرای تجربه بر درگیری تحصیلی	۰/۳۲	۰/۱۶	۰/۴۸
وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی	۰/۰۷	-	۰/۰۷
پذیرای تجربه بر خودکارآمدی	۰/۶۰	-	۰/۶۰
وظیفه‌شناسی بر خودکارآمدی	۰/۳۱	-	۰/۳۱
درون‌زا بر درون‌زا	۰/۳۱	-	۰/۳۱

نتایج به‌دست آمده در جدول ۳ نشان می‌دهد که مسیر وظیفه‌شناسی به درگیری تحصیلی ($\beta=0/32, t=3/25$) و مسیر خودکارآمدی به درگیری تحصیلی ($\beta=0/31, t=3/61$) معنادار است ($p < 0/01$)؛ اما رابطه پذیرا بودن به تجربه با درگیری تحصیلی ($\beta=-0/14, t=-1/59$) معنادار نیست ($p > 0/05$). مسیر وظیفه‌شناسی به خودکارآمدی ($\beta=0/60, t=5/17$) بالاترین اثر را داراست، ولی اثر پذیرا بودن به تجربه بر خودکارآمدی معنادار نیست ($p > 0/05$). بررسی مسیرهای غیرمستقیم نیز حاکی از این بود که مسیر غیرمستقیم پذیرا بودن به تجربه به درگیری تحصیلی ($\beta=0/02, t=0/68$) معنادار نیست. درحالی‌که اثر غیرمستقیم وظیفه‌شناسی به درگیری تحصیلی ($\beta=0/16, t=3/48$) معنادار است ($p < 0/01$). درنهایت، این مدل ۳۸ درصد از واریانس درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند.



شکل ۲. مدل نهایی روابط ساختاری وظیفه‌شناسی و پذیرا بودن به تجربه با درگیری تحصیلی: نقش میانجی خودکارآمدی

* ضرایب در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر، ارائه یک مدل ساختاری جهت تبیین روابط بین صفات شخصیتی (پذیرا بودن به تجربه و وظیفه‌شناسی) و خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. یافته‌ها نشان داد، مدل فرضی اصلاح شده در جامعه روا بود و توان پیش‌بینی درگیری تحصیلی را به وسیله متغیرهای وظیفه‌شناسی و خودکارآمدی دارا بود. یافته‌ها نشان داد که وظیفه‌شناسی اثر مستقیم بر درگیری تحصیلی دارد. وظیفه‌شناسی یکی از پیشایندهای درگیری تحصیلی محسوب می‌شود؛ بنابراین، منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، تمایل به پیشرفت و دقت، می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موفقیت‌های تحصیلی را به طور مثبت پیش‌بینی کند (گلبرگ، اسونی، مرندا و هاقس^۱، ۱۹۹۸). این یافته با نتایج پژوهش‌های ایداف و همکاران (۲۰۰۴)، دانسمور (۲۰۰۵)، کوماراجه و همکاران (۲۰۰۹)، آتش‌روز، رستگار و عسکری (۲۰۰۹) و ابوالمعالی و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان گفت که این افراد وقت زیادی صرف انجام تکالیف خود می‌کنند، اطلاعات بیشتری در مورد شغل آینده خود کسب می‌کنند، هدف‌هایی را برای خود تعیین می‌کنند و در جهت رسیدن به آن‌ها پافشاری و تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند و در هر زمینه‌ای، همواره بیش از آنچه

^۱.Goldberg, Sweeney, Merenda and Hughes

نیاز است تلاش می‌کنند (پتسکا^۱، ۲۰۰۷) و فرد در رابطه با تکالیف درسی‌اش تلاش و پشتکار بسیاری نشان دهد و این فعالیت‌ها موجب افزایش درگیری تحصیلی می‌گردد.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد که خودکارآمدی اثر مستقیم بر درگیری تحصیلی دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های مختلف به‌عنوان مثال پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، پینتریچ (۱۹۹۹)، ولترز و پینتریچ (۱۹۹۸)؛ ولترز، یو و پینتریچ (۱۹۹۶) و لاک و لتهام (۱۹۹۰) همسو می‌باشد. در تبیین این رابطه می‌توان گفت افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری کنند. همچنین، قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند. از این رو، افراد خودکارآمد، درگیری تحصیلی بیشتری دارند.

یافته‌ها نشان داد که پذیرا بودن به تجربه اثر مستقیم بر درگیری تحصیلی ندارد. یافته پژوهش حاضر در مورد پذیرا بودن به تجربه با درگیری تحصیلی با نتایج پژوهش‌های داف و همکاران (۲۰۰۴)، دانسمور (۲۰۰۵)، کوماراجه و همکاران (۲۰۰۹)، آتس‌روز و همکاران (۲۰۰۹) و ابوالمعلی و همکاران (۲۰۱۴) ناهمسو می‌باشد. یک تبیین احتمالی می‌تواند ناشی از جو حاکم بر مدارس باشد. احتمالاً جو خشک و بدون انعطاف مدارس و روش‌های آموزش به سبک سخنران‌یامکان نفوذ این ویژگی‌ها را تعدیل کرده است. یک تبیین احتمالی دیگر آن است که نمونه مورد بررسی احتمالاً به دلایل فرهنگی کم این ویژگی‌شناسی را دارا هستند. نمونه این مطالعه دانش‌آموزان شهر درمیان بودند که این احتمال وجود دارد در آنها فرهنگ پذیرا بودن به تجربه‌های جدید چندان تقویت نمی‌شود. به‌هرحال، در این مورد باید مطالعات بیشتری صورت گیرد.

یافته‌ها نشان داد که وظیفه‌شناسی اثر مستقیم بر خودکارآمدی دارد. در تبیین این رابطه می‌توان گفت، در واقع تفاوت‌های فردی در صفات شخصیت و باورهای خودکارآمدی نقش

^۱.Petska

منحصر به فردی در ادراک دانش‌آموزان در عملکرد آن‌ها در مراحل مختلف زندگی دارند (کاپرارا، ویکچون، آل سندری، گرینو و باربارنلی^۱، ۲۰۱۱). وظیفه‌شناسی صفات رفتاری هدف‌گرا و نیز کنترل تکانه‌ها را به‌شکلی جامعه‌پسند دربر می‌گیرد. به‌نظر می‌رسد، هرچه شخص مسئولیت‌پذیرتر، خودتنظیم‌گتر و کارا تر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیشتری برخوردار باشد (کاپرارا و همکاران، ۲۰۱۱).

درنهایت می‌توان گفت، با توجه به اینکه یافته‌ها وظیفه‌شناسی را مهم‌ترین پیشاینده درگیری تحصیلی نشان دادند، این امر در دوران اولیه آموزش یادگیرندگان و نهادینه کردن آن با ارائه الگوی مناسب، تشویق شود. از طرفی، یافته‌های این پژوهش بر لزوم آشنا شدن برنامه‌ریزان آموزشی با تفاوت‌های فردی یادگیرندگان تأکید دارد تا با انعطاف‌پذیری (هماهنگ ساختن مواد درسی با ویژگی‌های دانش‌آموزان) بیشتری به برنامه‌ریزی‌های خود اقدام کنند.

پیشنهاد می‌شود، این پژوهش در سایر گروه‌های سنی و در سایر نقاط کشور تکرار شود تا شواهدی از بسط روابط ساختاری کشف شده به‌دست آید. همچنین، به‌نظر می‌رسد متغیرهای دیگری نیز در پیش‌بینی‌پذیری تحصیلی نقش دارند، از جمله متغیرهای بافتی نظیر حمایت معلم از خودپیرودانش‌آموزان، ساختار ادراک‌شده کلاس درس و خودنظم‌بخشی؛ در نتیجه، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی این متغیرها در قالب مدل‌های رقیب مفهوم‌سازی و آزمون شوند تا نقش این متغیرها در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان آشکار شود.

نخستین محدودیت پژوهش حاضر به طرح آن مربوط می‌شود. این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی است؛ بنابراین، روابط به‌دست آمده را نمی‌توان به‌عنوان روابط علی تفسیر کرد. محدودیت دوم آن مربوط به استفاده از ابزارهای گزارش شخصی است. این ابزارها دارای بعضی از محدودیت‌های ذاتی (نبودن خویش‌نگری، خطای اندازه‌گیری و...) هستند و نابسندگی روش اندازه‌گیری متغیرها می‌تواند به‌عنوان یک محدودیت جدی، یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد.

¹ . Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino and Barbaranelli

محدودیت دیگر این مطالعه مربوط به جامعه مورد مطالعه است. جامعه آماری این پژوهش دانش‌آموزان دبیرستانی شهر درمیان در استان خراسان جنوبی هستند؛ بنابراین، یافته‌ها قابل تعمیم به سایر نقاط کشور نیست.

منابع و مأخذ

۱. آتش‌روز، بهروز (۱۳۸۶). پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی از طریق دل‌بستگی و صفات پنج‌گانه شخصیتی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شهید بهشتی.
۲. مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش (منتشر نشده). رواسازی‌بازار درگیریدانش‌آموزدردوره دبیرستان.
۳. گروسی‌فرشی، میرتقی (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). چاپ اول. تبریز: نشر دانیال و جامعه پژوه.
۴. موسوی نژاد، عبدالصمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودنظم‌داده‌شده با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
۵. میولر، رالف (۱۳۹۰). پایه‌های اساسی مدل‌سازی معادلات ساختاری: معرفی نرم‌افزارهای لیزرل و ای‌کیواس. ترجمه سیاوش طالع‌پسند. سمنان: دانشگاه سمنان.
6. Abolmaali, KH; Rashedi, M; Ajilchi, B. (2014). *Explanation of Academic Achievement Based on Personality Characteristics Psycho-Social Climate of the Classroom and Students' Academic Engagement in Mathematics. Open Journal of Applied Sciences, 4, 225-233.*
7. Atashrouze, B., Rastegar, N., & Askari, A. (2009). *The Relationship between the Five Personality Characteristics and Academic Achievement. Iranian Journal of Psychology, 16, 376-367.*
8. Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.*
9. Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.*
10. Caprara, G.V; Vecchione, M; Alessandri, G; Gerbino, M; Barbaranelli, C. (2011). *The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. British Journal of Educational Psychology, 81, 78-96.*

11. Chemers, M.M; Hu, L; Garcia, B.F. (2001). *Academic self-efficacy and first-year collegestudent performance and adjustment. Journal of Educational Psychology, 93, 55-64.*
12. Connell, J.P; Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L.A. Sroufe (Eds.), Self-processes in development. Minnesota Symposium on Child Psychology.*
13. Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1999). *Inventario de Personalidad NEO revisado (NEO PI-R) e Inventario NEO reducido de cinco factores (NEO-FFI) [NEO PI-R, Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory (NEO-FFI)]. Madrid: TEA Editions*
14. Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1985). *Concurrent validation after 20 years: Implications of personality stability for its assessment. In J. N. Butcher & C. D. Spielberger (Eds.), Advances in personality assessment (Vol. 4, pp. 31-54). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum*
15. Davis, H.A; Shalter-Bruening, P; Andrzejewski, C.E. (2008). *Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a form of social capital? Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY.*
16. Duff, A; Boyle, E; Dunleavy, K; Ferguson, J. (2004). *The Relationship between Personalities, Approach to Learning and Academic Performance. Personality and Individual Differences, 36, 1907-1920.*
17. Dunsmore, J.A. (2005). *An Investigation of the Predictive Validity of Broad and Narrow Personality Traits in Relation to Academic Achievement. University of Tennessee, Knoxville.*
18. Fredricks, J.A; Blumenfeld, P; Paris, A. (2004). *School engagement: potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 74(1), 59-109.*
19. Furrer, C; Skinner, E. (2003). *Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. Journal of Educational Psychology, 95(1), 148-162.*
20. Goldberg, L.R; Sweeney, D; Merenda, P.F; Hughes, J.E. (1998). *Demographic variables and personality: The effects of gender, age,*

- education, and ethnic/racial status on self-descriptions of personality attributes. Personality and Individual Differences, 24: 393-403.*
21. Joreskog, K; Sorbom, D. (2003). LISREL. Scientific Software International Inc.
22. Kindermann, T.A. (2007). *Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders. Child Development, 78, 1186-1203.*
23. Komarraju, M., Karau, S.J., & Schmeck, R.R. (2009) *Role of the Big Five Personality Traits in Predicting College Student's Academic Motivation and Achievement. Learning and Individual Differences, 19, 47-52.*
24. Locke, E.A; Latham, G.P. (1990). *A theory of goal setting & task performance. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.*
25. McNeely, C.A; Nonnemaker, J.M; Blum, R.W. (2002). *Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. The Journal of School Health, 72, 138-146.*
26. Metallidou, P; Viachou, A. (2007). *Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. International Journal of Psychology, 42(1), 2-15.*
27. Meyer, D.K; Turner, J.C. (2002). *Discovering emotion in classroom research. Educational Psychologist, 37, 107-114.*
28. Newmann, F. (1992). *Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), Student engagement and achievement in American Secondary Schools, 62-91.*
29. Petska, K.S. (2007). *Using personality variables to predict academic success in personalized system of instruction. <http://digitalcommons.unl.edu>.*
30. Pintrich, P.R. (1999). *The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. International Journal of Educational Research, 31, 459-70.*
31. Pintrich, P.R; DeGroot, E.V. (1990). *Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 1, 82, 33-40.*

32. Pintrich, P.R; Shunk, D.H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
33. Schunk, D.H. (1981). *Modeling and attributional effects on children's achievement: A self-efficacy analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 73, 93-105.
34. Walker, C.O; Green, B.A; Mansell, R.A. (2006). *Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement*. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.
35. Wolters, C; Pintrich, P.R. (1998). *Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, English, and social studies classroom*. *Instructional Science*, 26, 27-47.
36. Wolters, C; Yu, S; Pintrich, P.R. (1996). *The relation between goal orientation and students Motivational beliefs and self-regulated learning*. *Learning and Individual Differences*, 8, 211-38.