

تاریخ دریافت مقاله: ۹۵/۷/۲۵

تاریخ تصویب مقاله: ۹۶/۱۰/۱

رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری شناختی با واسطه‌گری خودکارآمدی

دکتر مرتضی امیدیان*، زهرا عبداللهی طزرجان** و دکتر مهدی رحیمی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری شناختی در دو سطح عمیق و سطحی با واسطه‌گری خودکارآمدی در دانشجویان دانشگاه یزد بود. این پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری تمامی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه یزد به تعداد ۹۵۵۱ نفر بودند که از آن، ۳۸۶ دانشجو با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبتی انتخاب شدند و پرسشنامه‌های تجدیدنظرشده فرایند یادگیری دو عاملی سطحی و عمیق (کمپر و همکاران، ۲۰۰۴)، خودکارآمدی (شرر و همکاران، ۱۹۸۲) و حمایت اجتماعی ادراک شده چندبعدی (زیمت و همکاران، ۱۹۸۸) را تکمیل کردند. داده‌ها با روش آماری همبستگی پیرسون و روش تحلیل مسیر و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS تحلیل شدند. مدل نهایی پژوهش برازش خوبی داشت. براساس یافته‌های به دست آمده، حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق خودکارآمدی، درگیری شناختی عمیق را به صورت مثبت و معنی دار

morteza_omid@scu.ac.ir

* دانشیار دانشگاه شهید چمران اهواز

** کارشناس ارشد دانشگاه یزد

*** استادیار دانشگاه یزد

و درگیری شناختی سطحی را به صورت منفی و معنی‌دار پیش‌بینی کرد. همچنین اثر حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هر دو نوع درگیری شناختی به صورت مستقیم معنی‌دار نبود. نتایج نشانگر نقش مهم خودکارآمدی در درگیری شناختی عمیق دانشجویان است.

واژه‌های کلیدی: درگیری شناختی عمیق، درگیری شناختی سطحی، خودکارآمدی، حمایت اجتماعی ادراک‌شده.

مقدمه

فرایند یادگیری از عوامل مختلف درونی و بیرونی اثر می‌پذیرد. یکی از این عوامل، سطوح پردازش یادگیری است. اینت‌ویستل و واترسون^۱ (۱۹۸۸) دو نوع پردازش سطحی و عمیق را از هم متمایز می‌کنند. در پردازش سطحی، تکرار و حل مسائل ساده از روی عادت و بدون تبیین دلایل راه‌حل، مورد استفاده قرار می‌گیرد و در پردازش عمیق، از دیدگاه وسیع‌تری به مسئله نگاه شده و راهبردهای گسترده‌تری برای حل آن مورد استفاده قرار می‌گیرد. در این رویکرد اطلاعات جدیدتری از اطلاعات قبلی استخراج می‌شود. حفظ طوطی‌وار و نگاه سطحی و درگیری صوری و ظاهری از نوع پردازش سطحی و ارتباط دانش جدید با دانش قبلی و خلق یک ساختار یکپارچه از ویژگی‌های پردازش عمیق است (راویندران، گرین و دیباکر^۲، ۲۰۰۵). یکی از متغیرهای مرتبط با سطوح پردازش، درگیری شناختی^۳ است. از نظر لیننبرینک و پینتریج^۴ (۲۰۰۳) درگیری شناختی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که فعالیت‌های تحصیلی به منظور ارتقاء آن‌ها انجام می‌شود. دانشجویانی که بر تکالیف تحصیلی تسلط پیدا می‌کنند، درگیری شناختی عمیقی دارند. دانشجویانی که با حافظه طوطی‌وار می‌خواهند رفع تکلیف کنند و بدون تسلط

^۱ - Entwistle & Waterson

^۲ - Ravindran, Greene, & DeBacker

^۳ -cognitive engagement

^۴ -Linnenbrink & Pintrich

کافی عملکرد قابل قبولی داشته باشند، درگیری سطحی دارند (اسمایلی و اندرسون^۱، ۲۰۱۱).

یکی از عوامل مهمی که با درگیری شناختی عمیق مرتبط است، متغیرهای انگیزشی است. بندورا^۲ (۱۹۷۷) برای نخستین بار از عامل انگیزشی مهمی که با درگیری شناختی مرتبط است، سخن به میان آورد. به نظر او خودکارآمدی^۳ از متغیرهای مهم انگیزشی است که به معنای این باور است که فرد می‌تواند به‌طور موفقیت‌آمیزی رفتار خاصی را انجام دهد و نتایج قابل اطمینانی به‌دست آورد. باورهای خودکارآمدی بر میزان تلاش و استقامت فرد تا رسیدن به هدف اثر می‌گذارند. از نظر بندورا این عامل در انگیزش و عمل انسان نقشی حیاتی دارد. پژوهش‌های زیادی به بررسی روابط بین خودکارآمدی، درگیری شناختی و فرایند یادگیری (سطوح پردازش، راهبردهای شناختی و فراشناختی) پرداخته‌اند. گرین، میلر، کروسون، دوک و اکی^۴ (۲۰۰۴) با استفاده از تحلیل مسیر نشان دادند که درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی، توسط متغیرهای ادراک از ساختار کلاسی و انگیزش ناشی از احساس خودکارآمدی پیش‌بینی می‌شود. والکر، گرین و مانسل^۵ (۲۰۰۶) نیز نتیجه نسبتاً مشابهی را از نقش خودکارآمدی به‌عنوان یکی از عوامل انگیزش درونی، در تبیین درگیری شناختی به‌دست آوردند. این در حالی است که الهارثی و واز^۶ (۲۰۱۰) در مدل تحلیل مسیر نشان دادند که خودکارآمدی با متغیرهای خودتنظیمی فراشناختی، بسط‌دهی و سازماندهی رابطه مثبت؛ ولی با مرور ذهنی به‌عنوان یک متغیر نشانگر پردازش سطحی رابطه معنی‌داری ندارد. وانگ و اکلز^۷ (۲۰۱۳) نیز بین ادراک از محیط مدرسه

¹ - Smiley & Anderson

² - Bandura

³ - self-efficacy

⁴ - Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey

⁵ - Walker, Greene, & Mansell

⁶ - Al-Harthy & Was

⁷ - Wang & Eccles

به صورت حمایت‌کننده و درگیری شناختی عمیق با واسطه انگیزه پیشرفت رابطه معنی‌داری به دست آوردند. آقازاده، رضایی و محمدزاده (۱۳۸۸) رابطه معنی‌داری را بین درگیری شناختی و انگیزش به دست آوردند. حجازی، غلامعلی لواسانی و بابایی (۱۳۹۰) نشان دادند که بین سبک هدف تبحری به عنوان یک متغیر انگیزشی و تفکر عمیق رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. در پژوهش مذکور، این دو متغیر به همراه سبک تفکر، عملکرد تحصیلی را پیش‌بینی کردند. صالح صدق‌پور و عظیمی (۱۳۹۳) نشان دادند که خودکارآمدی نقش میانجی را در رابطه بین هوش هیجانی و خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی درس ریاضی ایفا می‌کند. رضایی، احدی و اسدزاده (۱۳۹۴) نشان دادند که خودکارآمدی بین سبک‌های یادگیری و انگیزه پیشرفت نقش واسطه‌ای را ایفا می‌کند. در پژوهشی، زوآر و جعفری (۱۳۹۳) رابطه بین یادگیری عمیق و خودکارآمدی را مثبت و معنی‌دار و رابطه بین یادگیری سطحی و خودکارآمدی را منفی و معنی‌دار گزارش کردند. در رابطه با خودکارآمدی و سطوح پردازش اطلاعات، باغبانی و دهقانی نیشابوری (۱۳۹۰) نشان دادند که رابطه خودکارآمدی با رویکردهای مطالعه سطحی به صورت معکوس و با رویکردهای مطالعه عمیق مثبت است. رضایی و سیف (۱۳۸۴) اثر مطالعه عمیق بر بهبود عملکرد تحصیلی به عنوان یک شاخص یادگیری را نشان دادند. بیرامی و شالچی (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای نشان دادند که رابطه بین باورهای فراشناختی که نوعی رویکرد عمیق در یادگیری است و باورهای انگیزشی که از جمله آن‌ها باورهای خودکارآمدی است، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

از سوی دیگر همان‌گونه که بندورا (۱۹۷۷) می‌گوید، خودکارآمدی از عوامل اجتماعی اثر می‌پذیرد و بر آن‌ها نیز اثر می‌گذارد. یکی از این متغیرهای اثرگذار، «حمایت اجتماعی» است. حمایت اجتماعی اگر به موقع و به جا به کار گرفته نشود، می‌تواند مشکل‌ساز باشد؛ بنابراین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده از حمایت اجتماعی مهم‌تر است

(بروئر، امسلی، کید، لاچنر و سیدت^۱، ۲۰۰۸). پژوهش‌های مختلف رابطه مثبت بین خودکارآمدی عمومی و تحصیلی با حمایت اجتماعی ادراک‌شده را مورد تأیید قرار داده‌اند (جلوداران‌زاده، ۱۳۸۸؛ قلاتی، ۱۳۸۰؛ ملکی پیربازاری، نوری و صرامی، ۱۳۹۰؛ کائیرداک^۲، ۲۰۱۲). در مطالعه‌ای جیراتنا^۳ (۲۰۱۳) نشان داد که بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و درگیری با مدرسه، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. به‌علاوه توگاس، جیتراس و بیگراس^۴ (۲۰۱۶) نشان دادند که حمایت اجتماعی از طرف معلمان، والدین و همکلاسی‌ها باعث افزایش درگیری مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به سرطان خون که درمان شده‌اند، شد. در پژوهشی مشابه الساسر، هیت، کیم و بوریس^۵ (۲۰۱۶) نشان دادند که حمایت اجتماعی به‌صورت طولانی‌مدت اثرات مثبتی بر افزایش درگیری با مدرسه در نوجوانان داشت. ساهیل و هاسیم^۶ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری به بررسی رابطه حمایت اجتماعی و درگیری شناختی با واسطه‌گری خودکارآمدی اقدام کردند و نتایج، مدل پیشنهادی را مورد تأیید قرار داد. غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری‌آذر (۱۳۹۱) با استفاده از تحلیل مسیر نشان دادند که مسیر خودکارآمدی به درگیری شناختی عمیق، مثبت و معنی‌دار است؛ ولی مسیر خودکارآمدی به درگیری شناختی سطحی، معنی‌دار نیست و درگیری شناختی عمیق بر عملکرد ریاضی اثرگذار است. دارمانگرن، لو و نیل^۷ (۲۰۰۸) با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان دادند که خودکارآمدی بر اهداف پیشرفت اثر می‌گذارد و این اهداف نیز به نوبه خود بر پردازش سطحی و عمیق اثر می‌گذارند. سماوی، ابراهیمی و

¹ - Bruwer, Emsley, Kidd, Lochner, & Seedat

² - Çayirdağ

³ - Jayarathna

⁴ - Tougas, Jutras, & Bigras

⁵ - Elsaeser, Heath, Kim, & Bouris

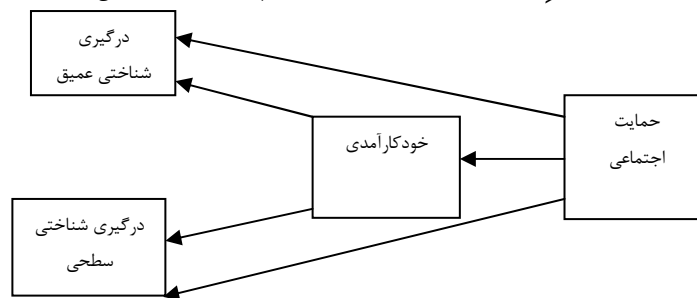
⁶ - Sahil, & Hashim

⁷ - Darmanegran, Lau, & Nie

جاودان (۱۳۹۵) نشان دادند که درگیری تحصیلی (با سه بُعد شناختی، رفتاری و عاطفی)، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی درونی در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی سهم معنی‌داری را در معادله رگرسیون دارند. در یک مطالعه بین‌المللی در نیوزیلند و مالزی با استفاده از معادلات ساختاری نشان داده شد که خودکارآمدی در واحد درسی برنامه‌نویسی با واسطه درگیری عاطفی، رفتاری و شناختی عملکرد فرد در واحد درسی برنامه‌نویسی را پیش‌بینی می‌کند و ضرایب مسیر در معادله مثبت و معنی‌دار بودند (کاناپاران^۱، ۲۰۱۶). در یک جمع‌بندی می‌توان گفت، روابط مثبت و معنی‌داری در مطالعات جداگانه بین خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده و درگیری شناختی به دست آمده است. به‌علاوه خودکارآمدی نیز به‌طور مثبت با درگیری شناختی عمیق رابطه دارد. با توجه به اهمیت نقش درگیری شناختی در عملکرد تحصیلی، پرداختن به متغیرهایی که در افزایش یا کاهش آن سهم دارند، ضروری است. مطالعات انجام‌شده در داخل و خارج از کشور کمتر به نقش واسطه‌ای خودکارآمدی پرداخته‌اند. در این راستا، نقش درگیری شناختی عمیق و سطحی نیز کمتر مورد توجه بوده است؛ بنابراین، با توجه به کمبود پژوهش‌های مرتبط در این مورد و لزوم افزایش آگاهی در مورد این متغیرها، انجام پژوهش در این مورد ضرورت پیدا می‌کند. به‌علاوه، کمبود مطالعات انجام‌شده در جامعه دانشجویی با هدف بررسی نقش عواملی مانند حمایت اجتماعی ادراک‌شده و خودکارآمدی در متغیر درگیری شناختی عمیق و سطحی در مقاطع تحصیلی عالی، ضرورت مطالعه در این حوزه را بیش از پیش مطرح می‌کند؛ بنابراین، پژوهش حاضر با هدف بررسی روابط بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده، خودکارآمدی و درگیری شناختی عمیق و سطحی طراحی شد. به عبارت دیگر، هدف این پژوهش آزمون مدل اثرگذاری حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر درگیری شناختی عمیق و سطحی با واسطه‌گری

^۱ -Kanaparan, G.

خودکارآمدی بود تا این فرضیه کلی را مورد آزمون قرار دهد که حمایت اجتماعی ادراک شده با واسطه خودکارآمدی می تواند درگیری شناختی عمیق و سطحی را پیش بینی کند. الگوی مورد نظر از روابط بین متغیرهای پژوهش در شکل ۱ نشان داده شده است.



شکل ۱. الگوی پیشنهادی از روابط علی بین متغیرهای پژوهش

در این زمینه فرضیه های پژوهش عبارت اند از:

- ۱- حمایت اجتماعی ادراک شده یا خودکارآمدی رابطه مثبت دارد.
- ۲- حمایت اجتماعی ادراک شده با درگیری شناختی عمیق رابطه مثبت دارد.
- ۳- حمایت اجتماعی ادراک شده با درگیری شناختی سطحی رابطه ندارد.
- ۴- خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق رابطه مثبت دارد.
- ۵- خودکارآمدی با درگیری شناختی سطحی رابطه منفی دارد.
- ۶- حمایت اجتماعی ادراک شده با واسطه خودکارآمدی می تواند درگیری شناختی عمیق و سطحی را پیش بینی کند.

روش

پژوهش حاضر از نظر طرح پژوهشی در گروه پژوهش های همبستگی قرار می گیرد که در آن با استفاده از تحلیل مسیر به آزمون مدل علی از روابط بین متغیرهای پژوهش

پرداخته شده است. جامعه آماری پژوهش، همه دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه یزد به تعداد ۹۵۵۱ نفر است که در ۶ دانشکده مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه با توجه به جدول کرجسی و مورگان^۱ (۱۹۷۰) حدود ۳۶۸ نفر تعیین شد؛ اما با در نظر گرفتن احتمال داشتن پرسشنامه‌های مخدوش، ۴۰۰ پرسشنامه توزیع شد که ۳۸۶ مورد آن برگشت داده شد. روش نمونه‌گیری از نوع تصادفی طبقه‌ای نسبتی بود. با توجه به جمعیت دانشجویان هر دانشکده، ۳۴ درصد از دانشکده علوم انسانی و ۳۶ درصد از دانشکده فنی و مهندسی و بقیه به نسبت حجم جامعه از دانشکده‌های ریاضی، ادبیات، علوم پایه و منابع طبیعی بودند. در نمونه پژوهش حاضر، ۴۸ درصد از شرکت‌کنندگان مرد و ۵۲ درصد زن بودند.

ابزار پژوهش

۱- **درگیری شناختی:** برای اندازه‌گیری متغیر درگیری شناختی، از پرسشنامه تجدیدنظرشده فرایند یادگیری^۲ کمبر، بیگز و لیونگ^۳ (۲۰۰۴) استفاده شد. این پرسشنامه با ۱۱ گویه، دو راهبرد سطحی (۷ گویه) و عمیق (۴ گویه) را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ به هر گویه براساس طیف لیکرت از ۱ تا ۵ است. ضریب همسانی درونی در مطالعه کمبر و همکاران (۲۰۰۴) برای راهبرد عمیق، ۰/۶۶ و راهبرد سطحی، ۰/۶۸ گزارش شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی در مطالعه فوق $GFI=0/97$ و $RMSEA=0/04$ گزارش شد. در پژوهش غلامعلی لواسانی و همکاران (۱۳۹۰)، ضرایب پایایی با استفاده از آلفای کرونباخ برای یادگیری عمیق، ۰/۷۶ و یادگیری سطحی، ۰/۷۳ به دست آمد و شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی برابر با $GFI=0/95$ و $RMSEA=0/05$ به

^۱ -Krejcie & Morgan

^۲ -Revised Learning Process Questionnaire

^۳ - Kember, Biggs, & Leung

دست آمد. ضرایب پایایی در مطالعه حاضر با روش آلفای کرونباخ برای راهبرد عمیق ۰/۷۱ و راهبرد سطحی ۰/۶۰ به دست آمد.

۲- پرسشنامه خودکارآمدی: به منظور اندازه‌گیری خودکارآمدی، از پرسشنامه خودکارآمدی شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۲) استفاده شد. این پرسشنامه ۱۷ گویه با طیف لیکرت ۵ درجه‌ای دارد که کمترین نمره، ۱ و بالاترین نمره، ۵ است. نمره‌گذاری بعضی از گویه‌ها به صورت مثبت و بعضی به صورت معکوس است. اصغرنژاد، ده قطب‌الدینی، فرزاد و خداپناهی (۱۳۸۵) با روش آلفای کرونباخ ضریب ۰/۸۳ را به دست آوردند و با روش تحلیل عامل تأییدی توانستند سه عامل نهفته همبسته و یک عامل سطح بالاتر خودکارآمدی را تأیید کنند. در مطالعه حاضر، نمره کل خودکارآمدی شرکت‌کنندگان مورد استفاده قرار گرفت که مقدار ضریب پایایی آن با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۱ به دست آمد.

۳- پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده: حمایت اجتماعی ادراک‌شده به وسیله پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک‌شده چندبُعدی زیمت، داهلم، زیمت و فارلی^۲ (۱۹۸۸) اندازه‌گیری شد. این پرسشنامه دارای ۱۲ گویه و سه خرده‌مقیاس حمایت خانواده، دوستان و افراد خاص است. نمره‌گذاری این ابزار در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای است که کمترین نمره، ۱ و بالاترین نمره، ۵ است. سلیمی، جوکار و نیک‌پور (۱۳۸۸) با روش تحلیل مؤلفه‌های اصلی، با ملاک استخراج ارزش ویژه بالاتر از یک، ۳ عامل و در هرکدام ۴ پرسش را استخراج کردند. با روش آلفای کرونباخ در بُعد حمایت ادراک‌شده از طرف خانواده ضریب ۰/۸۶، حمایت ادراک‌شده از طرف دوستان ضریب ۰/۸۶ و برای حمایت ادراک‌شده از طرف افراد خاص دیگر ضریب ۰/۸۲ را به دست آوردند. در مطالعه حاضر مقدار ضرایب پایایی برای خرده‌مقیاس‌های مذکور به ترتیب فوق برابر ۰/۷۶، ۰/۸۶ و ۰/۸۰

^۱ - Sherer

^۲ - Zimet, Dahlem, Zimet, Farley

و ۰/۸۳ برای کل مقیاس به دست آمد. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر تنها از نمره کل حمایت اجتماعی ادراک شده استفاده شد.

به منظور اجرای پژوهش حاضر، با توجه به استفاده از ابزار پرسشنامه، ضرورت داشت تا اقداماتی به منظور جلب مشارکت دانشجویان انجام شود. به این منظور با تهیه یک متن در مورد ضرورت مشارکت فعال شرکت کنندگان توضیحاتی ارائه شد و در پیوست پرسشنامه‌ها قرار گرفت. به علاوه با توجه به تعداد محدود گویه‌ها، زمان تکمیل پرسشنامه کمتر از ۳۰ دقیقه بود. به منظور جلوگیری از مشکلات مربوط به بازنگشتن پرسشنامه‌های توزیع شده، پس از حضور در هر دانشکده و توزیع پرسشنامه‌ها بین دانشجویان از یک رابط کمکی برای جمع‌آوری پرسشنامه‌ها استفاده شد. پرسشنامه‌ها طی دو هفته با این روش توزیع و گردآوری شدند. در این پژوهش از روش تحلیل مسیر با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS-20 و AMOS-20 به منظور بررسی مدل مفروض استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرات در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمرات متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کمترین نمره	بیشترین نمره
حمایت ادراک شده کل	۴۴/۸۱	۶/۹۷	۱۵	۶۰
خودکارآمدی	۵۸/۲۵	۸/۰۱	۳۵	۸۱
درگیری شناختی عمیق	۱۱/۷۳	۳/۵۳	۴	۲۰
درگیری شناختی سطحی	۱۹/۰۲	۴/۸۸	۸	۳۵

در جدول ۲، ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرها به عنوان پیش‌نیاز تحلیل مسیر گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	حمایت ادراک شده کل	خودکارآمدی	درگیری شناختی عمیق	درگیری شناختی سطحی
حمایت ادراک شده کل	۱			
خودکارآمدی	۰/۲۲**	۱		
درگیری شناختی عمیق	۰/۱۸**	۰/۴۶**	۱	
درگیری شناختی سطحی	-۰/۰۰	-۰/۲۰**	-۰/۱۶**	۱

** $p < ۰/۰۱$

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، ضرایب همبستگی بین خودکارآمدی با حمایت ادراک شده ($r = ۰/۲۲, p < ۰/۰۱$)، حمایت ادراک شده با درگیری شناختی عمیق ($r = ۰/۱۸, p < ۰/۰۱$) و خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق ($r = ۰/۴۶, p < ۰/۰۱$) مثبت و معنی‌دار است. رابطه درگیری شناختی عمیق با درگیری شناختی سطحی ($r < ۰/۰۱$)، $p = -۰/۱۶$ و خودکارآمدی با درگیری شناختی سطحی ($r = -۰/۲۰, p < ۰/۰۱$)، به صورت معکوس و معنی‌دار است. بین درگیری شناختی سطحی و حمایت ادراک شده رابطه معنی‌داری وجود ندارد. بر این اساس و با توجه به ماتریس همبستگی، نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بین متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده و پردازش سطحی و عمیق با استفاده از نرم‌افزار AMOS-20 مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. مقادیر ضرایب استاندارد رگرسیون برای مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم مدل و سطوح

معنی داری

نوع مسیر	مسیر	ضریب بتا	سطح معنی داری
مستقیم	حمایت اجتماعی ادراک شده به خودکارآمدی	۰/۲۲	۰/۰۰۱
مستقیم	حمایت اجتماعی ادراک شده به درگیری شناختی عمیق	۰/۰۴	۰/۰۸۰
مستقیم	حمایت اجتماعی ادراک شده به درگیری شناختی سطحی	۰/۰۳	۰/۳۹۰
مستقیم	خودکارآمدی به درگیری شناختی عمیق	۰/۴۴	۰/۰۰۱
مستقیم	خودکارآمدی به درگیری شناختی سطحی	-۰/۲۱	۰/۰۰۱
غیرمستقیم	حمایت اجتماعی ادراک شده به خودکارآمدی به درگیری شناختی عمیق	۰/۱۰	۰/۰۰۰۴
غیرمستقیم	حمایت اجتماعی ادراک شده به خودکارآمدی به درگیری شناختی سطحی	-۰/۱۳	۰/۰۰۰۱

با توجه به نتایج جدول ۳ مشخص می‌شود که مسیرهای مستقیم حمایت اجتماعی به درگیری شناختی سطحی و عمیق معنی دار نیست؛ ولی مسیر حمایت اجتماعی ادراک شده به خودکارآمدی ($\beta = 0.22, p = 0.001$) و مسیر خودکارآمدی به درگیری شناختی عمیق ($\beta = 0.44, p = 0.001$) و مسیر خودکارآمدی به درگیری شناختی سطحی ($\beta = -0.21, p = 0.001$)، معنی دار است؛ یعنی حمایت ادراک شده از طریق خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق اثر می‌گذارد و موجب افزایش آن می‌شود. این در حالی است که موجب کاهش درگیری شناختی سطحی می‌شود. به علاوه اثر غیرمستقیم حمایت اجتماعی ادراک شده به درگیری شناختی عمیق و سطحی نیز معنی دار است.

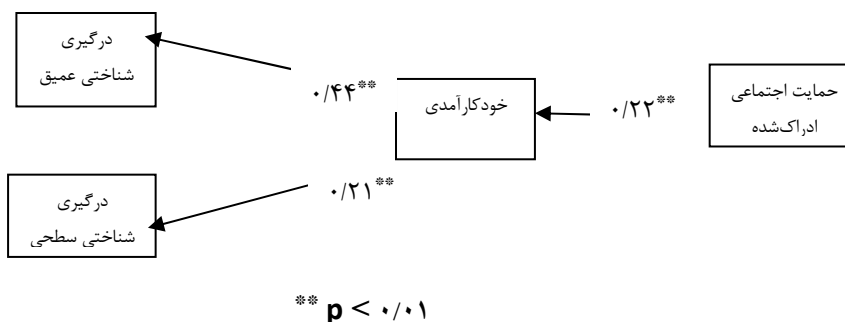
شاخص‌های برازش مدل نهایی با توجه به حذف مسیرهای غیرمعنی دار در جدول ۴

آمده است.

جدول ۴. شاخص های برازش مدل با استفاده از تحلیل مسیر

شاخص	X ² /df	P	GFI	AGFI	IFI	RMSEA	NFI	PCLOSE
مقدار	۲/۷۰	۰/۱۰۱	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۰۷	۰/۹۸	۰/۲۶

با توجه به نتایج جدول ۴، شاخص کمتر از ۳ برای نسبت مجذور خی به درجه آزادی و شاخص های نیکویی برازش $GFI= ۰/۹۹$ و سایر شاخص ها که از ۰/۹۰ بیشتر هستند و شاخص $RMSEA$ کمتر از ۰/۱۰ برازش مدل تأیید می شود. در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش با حذف مسیرهای غیرمعنی دار نشان داده شده است.



شکل ۲. الگوی نهایی پژوهش

بحث و نتیجه گیری

براساس نتایج به دست آمده، خودکارآمدی نقش واسطه ای را در رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک شده و درگیری شناختی عمیق به صورت مثبت و با درگیری شناختی عمیق به صورت معکوس ایفا می کند. نتایج پژوهش حاضر با یافته های وانگ و اکلز (۲۰۱۳)، ساهیل و هاسیم (۲۰۱۱)، ال ساسر و همکاران (۲۰۱۶)، جیراتنا (۲۰۱۳) و توگاس و همکاران (۲۰۱۶) که روابط مثبت بین حمایت اجتماعی و درگیری با مدرسه و درگیری

شناختی عمیق را مورد تأیید قرار دادند، همخوان است. به نظر می‌رسد ادراک فرد از این که از طرف خانواده، دوستان و یا افراد خاص دارای منابع حمایتی است، به او این دلگرمی را می‌دهد که می‌تواند به یادگیری عمیق برسد و اگر مشکلی پیش آمد، کسی است که به او کمک کند و یا منبع کمکی فراهم کند. در نقطه مقابل، کسی که منابع حمایتی ندارد، از این که با مسائل دشوار روبه‌رو شود احساس ناتوانی می‌کند؛ زیرا همان‌گونه که ذکر شد، در پردازش عمیق فرد به تعمیم و نتیجه‌گیری وسیع‌تر و حل مسائل و بسط مفاهیم گرایش دارد. به‌طور کلی درگیری به معنای سرمایه‌گذاری جسمی و روانی برای رویارویی با مشکل و یا حل یک مسئله، نیاز به نوعی دلگرمی از نظر وجود منابع کمکی احتمالی دارد. یادگیری و درگیری عمیق با موضوعات یادگیری نیز از این قاعده مستثنی نیستند.

یافته دیگر در این پژوهش، وجود رابطه مثبت بین خودکارآمدی و حمایت ادراک شده بود. نتایج این پژوهش با پژوهش جلوداران‌زاده (۱۳۸۸)، قلاتی (۱۳۸۰)، ملکی‌پیربازاری و همکاران (۱۳۹۰) و کائیرداک (۲۰۱۲) که همبستگی مثبت بین حمایت اجتماعی و خودکارآمدی را گزارش کرده‌اند، همخوانی دارد. خودکارآمدی که به احساس فرد از این که می‌تواند بر یک مسئله یا موضوع مسلط شود و از عهده آن برآید، اشاره دارد؛ با این احساس که منبع حمایتی کافی در شرایط لزوم در اختیار دارد، ارتباط دارد. روشن است که فرد با دلگرمی منابع کمک احتمالی برای مواجهه با مسائل، احساس اطمینان بیشتری دارد و خود را کارآمدتر فرض می‌کند؛ بنابراین، وجود رابطه مثبت با منطق عمومی ما هماهنگی دارد. بخش دیگری از نتایج این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق رابطه مثبت و معنی‌دار و با درگیری شناختی سطحی رابطه منفی و معنی‌داری دارد. این نتایج با پژوهش باغبانی‌زاده و دهقانی‌نیشابوری (۱۳۹۰)، رضایی و سیف (۱۳۸۴) و زوآر و جعفری (۱۳۹۳) هم‌جهت است و با پژوهش بیرامی و شالچی (۱۳۹۰) نیز از جهت رابطه یادگیری عمیق با خودکارآمدی هم‌جهت است. در تبیین این

یافته‌ها می‌توان گفت با افزایش احساس خودکارآمدی، افراد تمایل دارند تا در یادگیری به صورت عمیق با مطالب درگیر شده و به دنبال استنباط، تعمیم و بسط باشند. از آنجا که این اقدامات مستلزم سرمایه‌گذاری روانی بیشتر است، احساس خودکارآمدی به عنوان یک منبع انرژی‌ساز و انگیزشی وارد عمل شده و به درگیری شناختی عمیق منجر می‌شود. از سوی دیگر، این احساس مانع از این می‌شود که فرد مطالب را به صورت سطحی و تکراری مرور کند و به این جهت با درگیری شناختی سطحی رابطه معکوس و معنی‌دار دارد. فردی که به توانایی خود برای تسلط بر موضوعات اعتماد ندارد و خودکارآمدی پایینی دارد، به جای تسلط عمیق بر مطالب، به حفظ طوطی‌وار و رفع تکلیف که در درگیری شناختی سطحی وجود دارد، روی می‌آورد؛ بنابراین، وجود رابطه منفی بین خودکارآمدی و درگیری شناختی سطحی و رابطه مثبت خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق دور از ذهن نیست.

یکی از مهمترین نتایج این پژوهش، تأیید نقش واسطه‌ای خودکارآمدی بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و درگیری شناختی بود. براساس نتایج به دست آمده، حمایت اجتماعی ادراک‌شده به صورت مثبت بر خودکارآمدی اثر می‌گذارد و خودکارآمدی به صورت مثبت بر درگیری شناختی عمیق و به صورت منفی بر درگیری شناختی سطحی اثر می‌گذارد. یکی از نتایج مهم مربوط به مدل این بود که با وجود همبستگی مثبت بین درگیری شناختی عمیق و حمایت اجتماعی، وقتی خودکارآمدی به عنوان متغیر واسطه وارد معادله می‌شود، همبستگی دو متغیر حمایت ادراک‌شده و درگیری شناختی غیرمعنی‌دار می‌شود. نتایج این پژوهش با نتایج ساهیل و هاسیم (۲۰۱۱) از نظر نقش واسطه‌ای خودکارآمدی هم‌جهت است. از نظر رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با پردازش اطلاعات عمیق با نتایج وانگ و اکلز (۲۰۱۳) متفاوت است. یک دلیل احتمالی ورود نقش واسطه‌ای خودکارآمدی است. با ورود این متغیر، رابطه بین حمایت اجتماعی ادراک‌شده و پردازش از بین می‌رود. از سوی دیگر ممکن است تفاوت محیط اجتماعی و جامعه آماری

در این مورد اثرگذار باشد. علاوه بر این در بخشی از مدل که به اثرگذاری خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق مربوط می‌شود، با مدل غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۱) همسو، ولی از نظر اثرگذاری بر درگیری شناختی سطحی همسان نیست. نتایج با مدل دارمانگرن و همکاران (۲۰۰۸) از نظر اثرگذاری خودکارآمدی بر پردازش سطحی و عمیق هماهنگی دارد. به‌طور کلی چون مدلی که به‌طور کامل مشابه مدل این پژوهش باشد به دست نیامد، ناهماهنگی‌هایی در مقایسه نتایج وجود دارد؛ از این رو، بخشی از تفاوت نتایج این پژوهش با پژوهش‌های مذکور با توجه به ابزارهای متفاوت و متغیرهای جدید قابل توجیه است.

این نتیجه نشان می‌دهد که برای ایجاد درگیری شناختی عمیق، خودکارآمدی می‌تواند نقش مهمی ایفا کند. از سوی دیگر، همهٔ واریانس درگیری شناختی عمیق را تبیین نمی‌کند. حمایت اجتماعی نیز بخشی از واریانس خودکارآمدی را تبیین می‌کند. این مدل اگرچه مسیرهای مذکور را تبیین کرد؛ ولی ضرایب بتا تبیین کاملی از نقش خودکارآمدی و حمایت اجتماعی ادراک‌شده را نشان نمی‌دهند و با استفاده از متغیرهای دیگر و انجام پژوهش‌های بیشتر می‌توان به تکمیل عوامل اثرگذار اقدام کرد. به پژوهشگران بعدی، پیشنهاد می‌شود که در کنار این متغیرها، متغیرهای دیگری انتخاب شوند. یکی از محدودیت‌های استفاده از تحلیل مسیر اثرپذیری یافته‌ها از نمونه‌ها و جمعیت‌های مورد مطالعه است. به عبارت دیگر، برازش یک مدل برای یک نمونه ممکن است مناسب و برای نمونهٔ دیگر نامناسب باشد. تکرار پژوهش‌ها و تأیید مکرر است که تأیید مدل را استحکام می‌بخشد. در مجموع، این پژوهش نقش اثرگذار حمایت اجتماعی بر خودکارآمدی و نقش خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق، به‌عنوان یک سبک مناسب یادگیری را مورد تأیید قرار داد که می‌تواند مورد استفاده استادان و دست‌اندرکاران یادگیری واقع شود.

منابع و مأخذ

۱. آقازاده، سیدابراهیم؛ رضایی، اکبر؛ محمدزاده، علی. (۱۳۸۸). رابطه باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دچار درگیری شناختی. فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، ۴ (۱۱)، ۶۳-۷۴.
۲. اصغرنژاد، طاهره؛ ده قطب‌الدینی، محمد؛ فرزاد، ولی‌الله؛ خداپناهی، محمدکریم. (۱۳۸۵). مطالعه ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر. مجله روان‌شناسی، ۳ (۱۰)، ۲۶۲-۲۷۴.
۳. باغبانی، مریم؛ دهقانی نیشابوری، محسن. (۱۳۹۰). بررسی تأثیر انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی و رویکردهای مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. اولین همایش ملی یافته‌های علوم شناختی در تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، ۱۲۵-۱۱۳.
۴. بیرامی، منصور؛ شالچی، بهزاد. (۱۳۹۰). ارتباط باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با هوش هیجانی در دانش‌آموزان. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۷، ۴۹-۲۹.
۵. رضایی، لیلا؛ احدی، حسن؛ اسدزاده، حسن. (۱۳۹۴). ارائه مدل علی برای انگیزش و پیشرفت براساس ابعاد الگوی یادگیری با واسطه خودکارآمدی. روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۶ (۲۰)، ۱-۱۶.
۶. رضایی، اکبر؛ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۴). نقش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری و جنسیت در عملکرد تحصیلی. فصلنامه تعلیم و تربیت، ۸۴، ۴۳-۸۵.
۷. زوار، تقی؛ جعفری، فریبا. (۱۳۹۳). پیش‌بینی رویکردهای یادگیری براساس باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۱۱ (۱۹)، ۲۰۰-۱۸۱.
۸. جلوداران‌زاده، سپیده (۱۳۸۸). بررسی رابطه شیوه‌های فرزندپروری، حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی عمومی دانشجویان دانشگاه گیلان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان، دانشگاه ادبیات و علوم انسانی، گروه روان‌شناسی.
۹. حجازی، الهه؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ بابایی، ابوالفضل. (۱۳۹۰). رابطه ادراک از ساختار هدفی کلاس، سبک‌های تفکر، رویکردهای یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. نشریه پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی)، ۸ (۳۰)، ۲۸-۳۸.

۱۰. سلیمی، عظیمه؛ جوکار، بهرام؛ نیک‌پور، روشنک. (۱۳۸۸). ارتباطات اینترنتی در زندگی: نقش ادراک حمایت اجتماعی و احساس تنهایی در استفاده از اینترنت. *مطالعات روان‌شناختی*، ۵ (۳)، ۸۱-۱۰۲.
۱۱. سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم؛ جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۹)، ۷۱-۹۲.
۱۲. صالح صادق‌پور، بهرام؛ عظیمی، سید نصرت. (۱۳۹۳). مدل‌یابی ساختاری رابطه خودتنظیمی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳ (۴)، ۷۳-۹۱.
۱۳. غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری‌آذر، هیمین. (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی، فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۱ (۴۱)، ۷-۲۸.
۱۴. قلاتی، نگهدار. (۱۳۸۰). بررسی رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با خودکارآمدی و عادات مطالعه در درس علوم و مقایسه آن در دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم راهنمایی نواحی چهارگانه شهر شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، گروه روان‌شناسی تربیتی.
۱۵. ملکی پیربازاری، معصومه؛ نوری، ربابه؛ صرامی، غلامرضا. (۱۳۹۰). حمایت اجتماعی و علائم افسردگی: نقش واسطه‌گری خودکارآمدی. *روان‌شناسی معاصر*، ۶ (۲)، ۲۵-۳۴.
16. Al-Harthy, I. S; Was, C. H. A. (2010). Goals, efficacy and metacognitive self-regulation: A path analysis. *International Journal of Education*, 2(1), 1-20.
17. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 8 (2), 191-215.
18. Bruwer, B; Emsley, R; Kidd, M; Lochner, C. H; Seedat, S. (2008). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in youth. *Comprehensive Psychiatry*, 49, 195-201.
19. Çayirdağ, N. (2012). Perceived social support, academic self-efficacy and demographic characteristics as predictors of perceived stress among Turkish graduate students in the USA. A thesis submitted

- to the graduate school of social sciences of Middle East Technical University, In partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in the department of educational sciences.
20. Darmanegran, L; Lau, S; Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary Educational Psychology*, 33(4), 486–512.
21. Elsaeser, C; Heath, R; Kim, J. B; Bouris, A. (2016). The long-term influence of social support on academic engagement among Latino adolescents: Analysis of between-person and within-person effects among Mexican and other Latino youth. *Youth Society*, doi:10.117, 0044118X16656086
22. Entwistle, N. J; Waterson, S. (1988). Approaches to study and levels of processing in university students. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 258–265.
23. Greene, B. A; Miller, R. B; Crowson, H. M; Duke, B. L; Akey, K. L. (2004). Predicting high school Students cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462–482.
24. Jayarathna, L. C. H. (2013). Perceived social support and academic engagement: Kelaniya. *Journal of Management*, 3(2), 85-92.
25. Kanaparan, G. (2016). Self-Efficacy and engagement as predictors of student performance: an international perspective. A thesis submitted to the Victoria University of Wellington in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.
26. Kember, D; Biggs, J; Leung, D. Y. P. (2004). Examining the multidimensionality of approaches to learning through the development of a revised version of the learning process questionnaire. *Educational Psychology Journal*, 74, 261-279.
27. Krejcie, R. V; Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, 30, 607-610.

28. Linnenbrink, E.; Pintrich, P. (2003). *The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom*. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119---137. doi: 10.1080/1057356030822.
29. Ravindran, B.; Greene, B. A.; DeBacker, T. K. (2005). *Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs*. *The Journal of Educational Research*, 98, 222–232.
30. Sahil, S. S.; Hashim, R. A. (2011). *The roles of social support in promoting adolescents' classroom cognitive engagement through academic self-efficacy*. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 8, 49-69.
31. Sherer, M.; Maddox, J. E.; Mercandante, B.; Prentice-Dunn, S.; Jacobs, B.; Rogers, R. W. (1982). *The self-efficacy scale: Construction and validation*. *Psychological Reports*, 51, 663-671.
32. Smiley, W.; Anderson, R. (2011). *Measuring students' cognitive engagement on assessment tests: A confirmatory factor analysis of the short form of the cognitive engagement scale*. *Research & practice in assessment*, 6, 17-28.
33. Tougas, A. M.; Jutras, S.; Bigras, M. (2016). *Types and Influence of Social Support on School Engagement of Young Survivors of Leukemia*. *The Journal of School Nursing*, 32(4), 281-293.
34. Walker, C. H. O.; Greene, 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. Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). *School context, achievement motivation and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective*. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
36. Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). *The multidimensional scale of perceived social support*. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.