

بررسی تاثیر درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهرستان کرمانشاه

نازنین فتاحی^۱، محمدرضا احمدی پناه^۲

^۱ آموزگار ابتدایی، کارشناس ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

^۲ کارشناس ارشد، گروه روانشناسی بالینی، واحد کرمانشاه، دانشگاه آزاد اسلامی، کرمانشاه، ایران.

نام نویسنده مسئول:

نازنین فتاحی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۱۲/۰۷

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۲/۱۷

چکیده

هدف این پژوهش بررسی میزان تاثیر درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی دانش آموزان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱ - ۱۴۰۲ بود. این پژوهش به لحاظ هدف جزو تحقیقات کاربردی بود. از لحاظ روش گردآوری داده ها توصیفی از نوع همبستگی بود که از طریق پرسشنامه استاندارد؛ که برای تکمیل آن از فضای مجازی استفاده شد، اطلاعات گردآوری شده و در نهایت، با بهره گیری از شاخص های توصیفی و روش های آماری مانند میانگین و انحراف استاندارد و ضریب همبستگی پیرسون متغیرهای اصلی پژوهش مورد بررسی قرار داده شد. نتایج حاکی از آن است که درگیری تحصیلی بر خودکارآمدی دانش آموزان رابطه مستقیم دارد.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، خودکارآمدی، دانش آموزان، دوره ابتدایی.

مقدمه

از مفاهیم اساسی در آموزش و پرورش کودکان و نوجوانان مفهوم درگیری تحصیلی است. به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است و می‌تواند، شامل مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که به وسیله مدرسه سازماندهی شده باشد. درگیری تحصیلی همچنین درگیر شدن در امر یادگیری و وظایف آموزشی است (کرد افشاری، ۱۳۹۱). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه دارد (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵؛ صیف، ۱۳۹۵).

اسکینر، کیندرمانه، کانل و ولبرن (۲۰۰۹) معتقدند که درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش‌آموز، با سختی‌های ناشی از مدرسه اشاره می‌کند. دانش‌آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی‌دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش‌آموزانی دچار افت تحصیلی می‌شوند و از ادامه‌ی تحصیل باز می‌مانند. دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی پایین، احساس تعلق به محیط آموزشی ندارند و غیبت‌های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است، مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند اشاره دارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷).

تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. به باور فین و زیمر (۲۰۱۲) درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفه عاطفی و رفتاری است. با این حال مروری بر تحقیقات جدیدتر، نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی، رفتاری و عاملی است (ریو و لی، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی، سازه‌ای است که برای اولین بار برای درک و تبیین آفت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنتفیلد و پاریس، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی، سازه‌ای چندبعدی و متشکل از ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است (اپلتن، کریستنسون، کیم و ریچلی، 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).

بعد 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 برای دانش‌آموختگی است (فرر و اسکینر، 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 پرونینگ، اندرزجووسکی، ۲۰۰۸). بعد دوم، یعنی «بعد عاطفی» به درگیری در واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱). پژوهشگران علاقه‌مند به حیطه انگیزش، درگیری عاطفی را با عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند، مفهوم سازی کرده‌اند (کائل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ کیندرمن، ۲۰۰۷). در این مفهوم، درگیری عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس و لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن، ۲۰۰۷؛ مییر و ترن، ۲۰۰۲). همچنین، درگیری عاطفی به صورت احساس دانش‌آموز از ارتباط عاطفی با مدرسه و کارکنان مدرسه نیز تعریف شده است (مک نیلی، نائیمکر و بلوم، ۲۰۰۲؛ نیومن، ۱۹۹۲). بعد سوم، «درگیری شناختی» است و موضوع آن به اراده و خواست دانش‌آموز مربوط می‌شود. این بعد اشاره دارد به اینکه دانش‌آموز در مورد انجام تکالیف و نحوه به کارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند (متالیدر و وپیاچو، 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، 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 (پیتربیچ و شانک، ۱۹۹۶؛ پینتریچ و دیگروت، ۱۹۹۰؛ ابوالعالی، راشدی و اجیلچی، ۲۰۱۴).

از زمان انتشار مقاله بررسی روان شناختی آلبرت بندورا در سال ۱۹۷۷ با عنوان «خودکارآمدی به سوی یک نظریه متحول» تغییر رفتار اصطلاح «خودکارآمدی» در روانشناسی و زمینه‌های مرتبط همه گیر شده است. صدها مقاله در مورد هر جنبه قابل تصور از خودکارآمدی در مجلاتی که به روانشناسی، جامعه شناسی، فیزیولوژی، بهداشت عمومی پزشکی پرستاری و سایر زمینه‌ها

اختصاص، دارند منتشر شده است پیش فرض اساسی نظریه خودکارآمدی باورهای افراد نسبت به توانایی‌هایشان برای ایجاد اثرات مطلوب به وسیله اعمال خود آنها است (بندورا، ۱۹۹۷). مهمترین عوامل تعیین کننده در این مسیر رفتارهایی هستند که افراد برای انجام کارها انتخاب کنند و همچنین نگرشی که با توجه به آن در برابر موانع و چالش‌ها استقامت می‌کنند. نظریه خودکارآمدی همچنین بر این عقیده است که این باورهای کارآمدی نقشی اساسی در سازگاری روان شناختی، مشکلات روان شناختی، سلامت جسمی و همچنین استراتژیهای تغییر رفتار با هدایت حرفه‌ای و خود هدایت شده دارند (مادوکس، ۲۰۰۲).

مفهوم خودکارآمدی با رویکرد من می‌توانم به زندگی هم معناست در واقع خودکارآمدی پاسخ به این پرسش است که «آیا می‌توانم با موفقیت از پس این کار بربیایم؟ آیا می‌توانم با این شرایط مقابله کنم؟» (رات و یاندا، ۲۰۱۳). به عبارت دیگر خودکارآمدی به قضاوت‌های ذهنی فرد در رابطه با توانایی‌های خویش برای به انجام رساندن موفقیت‌آمیز سطوح طراحی شده عملکرد اطلاق می‌گردد (شیء و بیجرانو، ۲۰۱۰).

باندورا (۱۹۹۷) اثرات یک بعدی محیط بر رفتار فرد که یکی از فرضیه‌های مهم روانشناسان رفتارگرا بوده است را رد کرد. انسان‌ها دارای نوعی نظام خودکنترلی و نیروی خود تنظیمی هستند و توسط آن نظام بر افکار احساسات و رفتارهای خودکنترل دارند و بر سرنوشت خود نقش تعیین کننده‌ای ایفا می‌کنند. بدین ترتیب، رفتار انسان تنها در کنترل محیط نیست بلکه فرایندهای شناختی نقش مهمی در رفتار آدمی دارند. نظریه خودکارآمدی فرض می‌کند که افراد برای ارزیابی باورهای کارآمدی از چهار منبع اصلی اطلاعات کسب می‌کنند: الف) تجارب تسلط بر اجرا عملکرد (واقعی)؛ ب) مشاهده دیگران تجارب ناجور؛ ج) انواع اقناع، چه کلامی و چه غیر آن؛ و د) حالات فیزیولوژیکی و عاطفی که افراد تا حدودی توانایی قدرت و آسیب پذیری خود را در برابر اختلال عملکرد قضاوت می‌کنند (بایرج و تانگ، ۲۰۱۵).

افراد با اعتقادات به خودکارآمدی بالا نیز احساس قوی بهزیستی و به طور کلی عزت نفس بالا را گزارش می‌کنند. آنها مایل‌اند در زمینه‌های مرتبط ابتکار عمل را داشته باشند در صورت نیاز تلاش کنند و تا زمانی که به کارایی خود اعتقاد داشته باشند در تلاش خود پایدار هستند موقعیت‌های بالقوه استرس‌زا باعث ایجاد استرس ذهنی در افراد بسیار خود کارآمد می‌شود، با این حال گرچه خودکارآمدی به عنوان یک حائل در برابر استرس عمل می‌کند، اما می‌تواند به طور غیر مستقیم - استرس ایجاد کند تا آنجا که می‌تواند افراد بیش از حد بلند پروازانه را وادار به مسئولیت پذیری بیشتر از توانایی مقابله با آنها کند. علاوه بر این گزارش شده است که خودکارآمدی تأثیر مثبتی بر بهبودی از جراحی یا بیماری و سبک زندگی سالم دارد. تعجب آور نیست که باورهای خودکارآمدی بالا موفقیت مدرسه را افزایش می‌دهد، به همین ترتیب شکست در مدرسه مانع از باورهای خودکارآمدی نسبی می‌شود که تا حدودی به الگوهای اسنادی فرد بستگی دارد. جالب اینجاست که بارها و بارها در چندین فرهنگ نشان داده شده است که در اکثر حوزه‌ها افراد سالم و خوشحال تمایل دارند کمی خود را بیش از حد ارزیابی کنند برآورد واقع بینانه از خودکارایی برای افراد آسیب پذیر در برابر روحیه افسرده نسبتاً معمولی است و کم توجهی روشن احتمال (افسردگی بالینی واکنشی) را افزایش می‌دهد (برن، ۲۰۰۱).

بخش عمده زندگی، توسط باورهای خودکارآمدی هدایت می‌شود، چرا که افراد معمولاً آن دست از کارهایی را دنبال می‌کنند که باور دارند به نتایج مطلوب می‌انجامد و در مورد انجام دادن کارهایی که باور دارند به شکست می‌انجامد، انگیزه‌ای ندارند (کار، ۲۰۱۱). از این رو باورهای خودکارآمدی از قدرت انگیزشی بسیار بالایی برخوردارند چرا که انتظارات پیامدی افراد در رابطه با موفقیت را تحت تأثیر قرار داده و میزان تلاش و ایستادگی فرد را تعیین می‌کنند (افکلیدز، ۲۰۱۱). افراد با خودکارآمدی ضعیف قبل از رسیدن به پیامد مطلوب تلاش خود را متوقف می‌سازند اما افراد با خودکارآمدی قوی تا رسیدن به پیامد مطلوب به تلاش خود ادامه می‌دهند (مصطفی و همکاران، ۲۰۱۰).

پیشینه‌ی تحقیق

شاکری شمسی (۱۳۹۶) تحقیقی تحت عنوان رابطه بین خودکارآمدی خلاق تحصیلی، هیجانهای تحصیلی، نیازهای روان شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر انار انجام دادند. هدف این تحقیق بررسی رابطه بین خودکارآمدی خلاق، تحصیلی هیجانهای تحصیلی نیازهای روان شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر انار در سال تحصیلی

۱۳۹۷ بود. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر انار بود. یک نمونه ۱۴۰ نفری که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای استفاده شد. ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی سالدو و شافر (۲۰۰۷)، پرسشنامه هیجانهایی تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه نیازهای روان‌شناختی گاردیا دسی و رایان (۲۰۰۰) و پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) بود. جهت تجزیه و تحلیل اطلاعات از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شد. یافته‌ها نشان داد نیاز به خودمختاری پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی خلاق، تحصیلی درگیری، رفتاری درگیری شناختی هیجان‌ناامیدی و هیجان‌خستگی است. نیاز به شایستگی پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری شناختی هیجان اضطراب، شرم، خشم ناامیدی و هیجان‌خستگی است و نیاز به ارتباط پیش‌بینی‌کننده مثبت خودکارآمدی خلاق تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، هیجان لذت و غرور و پیش‌بینی‌کننده منفی شرم، خشم، ناامیدی و هیجان‌خستگی است. همچنین نتایج نشان داد هیجان لذت پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی است. هیجان غرور پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری عاطفی و درگیری شناختی است. هیجان اضطراب پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری رفتاری است هیجان‌خستگی پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری عاطفی است و هیجان‌های شرم، خشم و ناامیدی پیش‌بینی‌کننده معنی‌دار درگیری رفتاری عاطفی و شناختی نبودند. بنابراین با ارتقا خودکارآمدی خلاق تحصیلی می‌توان موجبات افزایش درگیری تحصیلی، نیازهای روان‌شناختی و هیجانهایی تحصیلی دانش‌آموزان را فراهم نمود.

تحقیقی که توسط رستمی و همکاران (۱۳۹۶) که با عنوان نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی با هدف ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه‌شناسی، پذیرا بودن به تجربه و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان انجام شد. 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 برازش 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.

نوروززاده (۱۳۹۷) تحقیقی تحت عنوان تأثیر الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی شهر سنقر انجام دادند. هدف از این پژوهش بررسی تأثیر الگوی طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان درس علوم تجربی می‌باشد. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر پایه چهارم ابتدایی شهر سنقر در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۶ تشکیل می‌دهند؛ با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس نمونه‌ها در دو گروه آزمایش (۱۵) نفر و گروه کنترل (۱۵) نفر قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کاروسکی و همکاران (۲۰۱۲) و درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱) استفاده شد. داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس یک متغیری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که طراحی آموزشی مبتنی بر نظریه یادگیری زایشی بر خودکارآمدی خلاق و مؤلفه انگیزشی درگیری تحصیلی تأثیر معناداری نداشته و بر دو مؤلفه رفتاری و شناختی درگیری تحصیلی درس علوم تأثیر گذار بوده است.

عسکری مکوندی و نیسی (۱۳۹۸) در پژوهشی به بررسی پیش‌بینی عملکرد تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی اهداف پیشرفت و ادراک از جو مدرسه در دانش‌آموزان تیزهوش پرداختند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، ۳۰۰ دانش‌آموز تیزهوش (۱۴۰ تیزهوش پسر و ۱۶۰ تیزهوش دختر) انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها شامل پرسشنامه درگیری تحصیلی زرنگ (۱۳۹۱)، پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی مورس (۲۰۰۱)، پرسشنامه اهداف پیشرفت میدگلی و همکاران (۱۹۹۸)، پرسشنامه ادراک از جو مدرسه تربکت و موس (۱۹۷۳) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی فام و تیلور (۱۹۹۹) بود. تجزیه و تحلیل داده‌ها با روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون نشان داد بین درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مؤلفه‌های اهداف پیشرفت تبحری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین اهداف اجتنابی از مؤلفه‌های اهداف پیشرفت و عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. از میان

متغیرهای پیش بینی به ترتیب خودکارآمدی تحصیلی، اهداف اجتنابی، اهداف تبحری و رویکردی بهترین پیش بینی کننده برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان تیزهوش بودند. بر این اساس می توان نتیجه گرفت خودکارآمدی تحصیلی، اهداف تبحری و رویکردی با عملکرد تحصیلی رابطه دارد و مهمترین پیش بینی کننده عملکرد تحصیلی خودکارآمدی تحصیلی است.

روش تحقیق

این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت روش از نوع توصیفی - همبستگی پیرسون می باشد و از طریق پرسشنامه های استاندارد، که برای تکمیل آن ها از فضای مجازی استفاده شد، اطلاعات گردآوری شدند و در نهایت مطابق مدل داده محور، رابطه میان متغیرهای وابسته و مستقل با بهره گیری از روش آماری مورد بررسی قرار خواهد گرفت. جامعه مورد پژوهش کلیه دانش آموزان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ می باشد. از میان دانش آموزان دوره ابتدایی ناحیه ۳ شهرستان کرمانشاه در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ تعداد ۲۰۵ نفر با استفاده از نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. در این پژوهش از دو پرسشنامه استفاده شد که به شرح زیر است:

پرسشنامه درگیری تحصیلی:

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳). این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و ۴ مولفه درگیری رفتاری و درگیری عاملی و درگیری شناختی و درگیری عاطفی می باشد و بر اساس طیف هفت گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (در هنگام مطالعه سعی می کنم نظرات مختلف را کنار هم قرار دهم و یک معنی بدست آورم). به سنجش درگیری تحصیلی می پردازد. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی از روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آمده است.

پرسشنامه خودکارآمدی عمومی:

پرسشنامه خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲): نسخه اصلی آزمون شامل ۳۶ سوال بود که سازندگان آن براساس تحلیل های انجام شده، سوالاتی را نگه داشتند که بار ۰/۴۰ را در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی داشتند. بر این اساس ۱۳ سوال که دارای این ویژگی نبودند. حذف و آزمون به ۲۳ سوال کاهش یافت. از این ۲۳ سوال ۱۷ سوال خودکارآمدی عمومی را با میانگین ۵۷/۹۹ و انحراف معیار ۱۲/۰۸ می سنجد. ضریب پایایی از طریق روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک به دست آمد (شرر، مادوکس، مرکاندانت، پرنیتیک-دون، جاکوبسو راجرز، ۱۹۸۲). برای هر سوال مقیاس خودکارآمدی، ۵ پاسخ پیشنهاد شده است. به همین دلیل به هر سوال ۵ امتیاز تعلق می گیرد. سوالات شماره ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۳، ۱۵ از راست به چپ امتیازشان افزایش می یابد و بقیه سوالات به صورت معکوس از چپ به راست امتیازشان افزایش می یابد.

بیان مسئله

چمرس، هو و گارسپا (۲۰۰۱) در پژوهشی روی حل مسائل ریاضی نشان داده اند که کودکان با خودکارآمدی بالاتر زمان طولانی تری را کوشش کرده و از راهبردهای حل مسئله مؤثرتری نسبت به کودکان با کارآمدی پایین تر استفاده می کنند؛ در نتیجه، دانش آموزان خودکارآمد فعالانه در تکالیف مدرسه شرکت می کنند، عاطفه مثبتی به مدرسه دارند، تمرکزشان در فعالیت های تحصیلی بیشتر است و درگیری تحصیلی بالاتری را از خود نشان می دهند. شانک (۱۹۸۱) نشان داد که درجات بالای خودکارآمدی با مؤلفه های درگیری تحصیلی دارای رابطه قوی است. مثلاً فان و ویلیامز (۲۰۱۰) در پژوهشی به رابطه مثبت خودکارآمدی در یادگیری یکی از مؤلفه های یادگیری خود هدایتی با درگیری تحصیلی اشاره کرده اند. همچنین چن (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان داد رابطه ی حمایت تحصیلی ادراک شده از سوی والدین، معلمان و همسالان با عملکرد تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی معنی دار

بوده است. در این پژوهش اشاره شده است که متغیر درگیری تحصیلی و اسناد درونی که یکی از مؤلفه‌های یادگیری خود هدایتی است نیز مثبت است.

داده‌های توصیفی

جدول ۱. توزیع فراوانی جنسیت پاسخگویان

جنسیت	تعداد	درصد
دختر	۱۱۶	۵۶/۵۸
پسر	۸۹	۴۳/۴۲
جمع	۲۰۵	۱۰۰/۰

در جدول ۱ توزیع فراوانی جنسیت افراد نمونه را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد. ملاحظه می‌شود تعداد دختر برابر ۱۱۶ نفر (۵۶/۵۸ درصد) و تعداد پسر برابر ۸۹ نفر (۴۳/۴۲ درصد) می‌باشند.

جدول ۲. توزیع پایه های تحصیلی دانش آموزان

پایه تحصیلی	تعداد	درصد
اول	۲۸	۱۳/۶۵
دوم	۳۲	۱۵/۶۰
سوم	۴۴	۲۱/۴۶
چهارم	۲۲	۱۰/۷۳
پنجم	۴۳	۲۰/۹۸
ششم	۳۶	۱۷/۵۶
جمع	۲۰۵	۱۰۰/۰

همانطور که در جدول شماره ۲ مشاهده می‌کنید؛ تعداد شرکت کنندگان در پایه اول ۲۸ نفر، در پایه دوم ۳۲ نفر، در پایه سوم ۴۴ نفر، چهارم ۲۲ نفر، پایه پنجم ۴۳ نفر و پایه ششم ۳۶ نفر است. که به ترتیب ۱۳/۶۵، ۱۵/۶۰، ۲۱/۴۶، ۱۰/۷۳، ۲۰/۹۸ و ۱۷/۵۶ درصد از دانش آموزان شرکت کننده در آزمون را تشکیل می‌دهند.

جدول ۳. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد
خودکارآمدی	۲۰۵	۸۷	۱۴۹	۱۲۰/۶	۱۱/۴
درگیری تحصیلی	۲۰۵	۵۹	۱۱۱۹	۹۷	۱۴/۸

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی ابعاد متغیرهای اصلی پژوهش را نشان می‌دهد. مشاهده می‌شود میانگین و انحراف استاندارد متغیر خودکارآمدی به ترتیب برابر ۱۲۰/۶ و ۱۱/۴، میانگین و انحراف استاندارد متغیر درگیری تحصیلی به ترتیب برابر ۹۷ و ۱۴/۸ می‌باشد.

داده‌های استنباطی

در این قسمت با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ارتباط بین دو متغیر اصلی پژوهش بررسی شده است که در جدول شماره ۴ بیان گشته است.

جدول ۴. ضریب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

متغیر	خودکارآمدی
درگیری تحصیلی	۰/۵۴۶**

** معنی داری در سطح ۰/۰۰۱

در جدول ۴ ضرایب همبستگی بین دو متغیر اصلی پژوهش نشان داده شده است. می توان مشاهده نمود که ضریب همبستگی بین درگیری تحصیلی و درگیری تحصیلی برابر ۰/۵۴۶ که در سطح $P < 0/001$ معنی دار می باشند.

نتیجه گیری

فورر و اسکینر در پژوهشی به این نتیجه دست یافتند که درگیری تحصیلی به خصوص درگیری عاطفی در دختران بیشتر است. کاسوسو - هولگادو و همکاران تحقیقی را در میان ۳۰۴ دانشجوی علوم پزشکی انجام دادند و به این نتیجه رسیدند که میزان درگیری تحصیلی دانشجویان دختر بیشتر از دانشجویان پسر است و دانشجویانی که درگیری تحصیلی آنان بالاتر است، به دستاوردهای آکادمیک مطلوب تری نائل می شوند.

پژوهش شانک بیان کرد افراد با باورهای خودکارآمدی بالا بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی که مهارت های لازم را دارند بر یک تکلیف پافشاری کنند. در پژوهش خود نشان داد رابطه مثبت و معنی داری بین خودکارآمدی خلاق و اهداف آموزندگان وجود دارد و احساس خودکارآمدی خلاق یک اثر واسطه در تکالیف و جهت گیری خود است. دوگان در پژوهش خود درگیری تحصیلی، خودکارآمدی خلاق تحصیلی و انگیزش تحصیلی را به عنوان پیش بینی عملکرد تحصیلی مورد بررسی قرار داد. نتایج نشان داد که درگیری شناختی یکی از ابعاد درگیرشان مدرسه و بهزیستی مدرسه تحصیلی است.

شاکری، شمسی (۱۳۹۶) یافته ها نشان داد نیاز به خودمختاری پیش بینی کننده مثبت خودکارآمدی تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری شناختی، هیجان ناامیدی و هیجان خستگی است. نیاز به شایستگی پیش بینی کننده مثبت درگیری شناختی، هیجان اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و هیجان خستگی است و نیاز به ارتباط پیش بینی کننده مثبت خودکارآمدی خلاق تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، هیجان لذت و غرور و پیش بینی کننده منفی شرم، خشم، ناامیدی و هیجان خستگی است.

منابع و مراجع

- ۱) حجازی، الهه؛ رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصلنامه نوآوری های آموزشی، ۲۸(۱۷): ۴۶-۲۹.
- ۲) سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). «بررسی رابطه درگیری های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس». دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۷): ۷۱-۹۲.
- ۳) شاکری شمسی، مهدی (۱۳۹۶). رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی هیجانهای تحصیلی، نیازهای روان شناختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان متوسطه دوم شهر انار. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد انار.
- ۴) صیف، محمدحسن (۱۳۹۵). تدوین مدل علی تعلل ورزی تحصیلی براساس جهت گیری هدف تحصیلی با نقش واسطه های درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴(۶): ۱۱۷-۱۰۳.
- ۵) کرد افشاری، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه فردوسی مشهد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- 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) Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., Reschly, A. L (2006). cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5): 427-445.
- 8) Bern. U (2001). Self-efficacy. *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*. 13812-13815.
- 9) Byrge C & Tang C (2015). Embodied creativity training: Effects on creative self-efficacy and creative production. *Thinking Skills and Creativity*, 16(4):51-61.
- 10) Carr, A (2011). *Positive psychology*: Routledge.
- 11) Connell, J.P; Wellborn, J.G (1991). *Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. In M.
- 12) 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.
- 13) Fredricks, JA; Blumenfeld, P; Paris, A (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- 14) 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.
- 15) 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.
- 16) Maddux, J. E. (2002). Self-efficacy: The power of believing you can. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*, 277-287.
- 17) 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.
- 18) 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.
- 19) Mustafa, M. B., Nasir, R. & Yusoff, F (2010). Parental support, personality, self-efficacy and depression among medical students. *Procedia-social and Behavioral Sciences*, 7(10): 419-424.
- 20) Newmann, F. M., Wehlage, G. G. & Lamborn, S. D (1992). *The significance and sources of student engagement*. In Newmann, F. M. (ed.). *Stu*
- 21) 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.

- 22) Pintrich, P.R; Shunk, D.H (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice Hall Merrill.
- 23) Reeve, J. & Lee, W (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of educational psychology*, 106(2): 527-540.
- 24) Shea, P. & T. Bidjerano (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & education*, 55(4): 1721-1731.
- 25) 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.
- 26) Williams, T. & Williams, K (2010). Self-efficacy and performance in mathematics: Reciprocal determinism in 33 nations. *Journal of Educational Psychology*, 102(2): 453-466.