

رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان

کژال آزنداک^۱

محمد آزاد عبدالله پور^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تعیین رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پیرانشهر در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بود. روش پژوهش از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پیرانشهر بودند که ۲۹۹ (۱۵۷ پسر و ۱۴۲ دختر) نفر بصورت تصادفی و با استفاده از روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند برای محاسبه حجم نمونه آماری از فرمول کوکران استفاده شد داده‌ها از طریق ابزار پرسشنامه مشغولیت تحصیلی، پرسشنامه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی جمع آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای پیش بینی مشغولیت تحصیلی (متغیرملاک) از روی متغیرهای خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی (متغیرهای پیش بین) از آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده گردید، یافته‌ها نشان داد که در گام اول آزمون آماری F برای معنی داری این پیش بینی برابر با ۳۹۵/۱۳۶، بوده که در سطح $(P \leq 0/05)$ معنی دار می باشد. به عبارت دیگر خودکارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مشغولیت تحصیلی بوده است. در گام دوم نیز آزمون آماری F برای معنی داری این پیش بینی برابر با ۲۴۴/۱۳۳، بوده که در سطح $(P \leq 0/05)$ معنی دار می باشد. به عبارت دیگر متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی توأم باهم پیش بینی کننده متغیر مشغولیت تحصیلی می باشند. یافته‌های پژوهش حاضر، حاکی از آن است که نتایج تحلیلی بین متغیرهای خوش بینی تحصیلی و مشغولیت با اطمینان ۹۹ درصد می توان ادعا نمود که بین متغیرهای مذکور از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر ۰/۷۲ بوده $(r=0/72)$ که ارتباط نسبتاً بالایی را بین دو متغیر می توان استنباط نمود. یافته‌ها نشان دادند: خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه‌ی معنا داری دارد. نتایج حاصل از یافته‌ی پژوهش در بر گیرنده این واقعیت هستند که رابطه بین متغیرها مثبت و معنی دار بوده و متغیرهای پیش بین توانسته‌اند متغیر ملاک را با وزن‌های متفاوت تبیین نمایند.

واژگان کلیدی: خوش بینی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، مشغولیت تحصیلی

^۱. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه مهاباد

^۲. استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد (نویسنده مسئول) m.a.abdollahpour@gmail.com

بشر از آغاز خلقت همواره در پی یادگیری بوده و یادگیری سر آغاز نیاز به تکامل و بهتر شدن است (عبداله زاده، ۱۳۹۲). بدیهی است که هر چه علم و دانش بشری تکامل و توسعه بیشتری پیدا کند، نیاز به تحول در یادگیری و ساز و کارهای آن بیشتر خواهد شد (محمد خانی، ۱۳۸۵). لذا امروزه فناوری اطلاعات با همه تحولات و تأثیراتش در تمام عرصه‌ها، یکی از ضروری‌ترین ابزارها در صحنه آموزش محسوب می‌شود.

یکی از چالش‌های مهم معلمان در کلاس‌های درس متمرکز کردن توجه دانش‌آموزان بر موضوعات درسی و کمک کردن به یادگیری آن‌ها است. سوال مهم این است که چه عواملی بر فعالیت‌های تحصیلی و یادگیری دانش‌آموزان و دانشجویان تأثیر می‌گذارد؟ یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان، مشغولیت تحصیلی است. از سوی دیگر، وجود متغیرهای همچون خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی نیز می‌تواند بر یادگیری تأثیرگذار باشد (فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی، ۱۳۹۱). در سال‌های اخیر، مطالعه مفهوم مشغولیت در محیط‌های تحصیلی (فردریکس^۳، بلامنفیلد و پاریس^۴، ۲۰۰۴؛ انلی و انلی^۵، ۲۰۱۱؛ ایلفرت، و آرت و کارسستین^۶، ۲۰۱۲) و کاری (اسچافیلی، مارتینز، پینتو و سالانوا^۷، ۲۰۰۲) در کانون توجه گروه کثیری از محققان بوده است. از آنجا که تحقق تجارب پیشرفت شگرف در موقعیت‌های تحصیلی نیازمند پاسخ دهی به ردیف‌های متفاوتی از مطالب و تکالیف انگیزاننده و چالش‌انگیز است. بنابراین استفاده از مفهوم مشغولیت در محیط‌های تحصیلی ایده‌دفاع‌پذیری است. مرور پیشینه تجربی مرتبط با موضوع مشغولیت تحصیلی نشان می‌دهد که محققان علاقه‌مند به این قلمرو مطالعاتی ضمن تأکید بر نقش عوامل مؤثر بر تفاوت در اندازه‌های منتسب به این کیفیت روان‌شناختی^۸ مانند رفتار معلم (آسر، کاپلان، کانات-مایمان و رت^۹، ۲۰۰۵)، ساختار اهداف کلاسی (چو و چو^{۱۰}، ۲۰۱۴)، جو کلاس درس (دینسر، یسیلرت و تاکاک^{۱۱}، ۲۰۱۲)، باورهای معرفت‌شناختی (هیسکانن و لانکا^{۱۲}، ۲۰۱۴)، سبک‌های هویت (صابر و شریفی^{۱۳}، ۱۳۹۲) و خستگی تحصیلی (تری، کلاس و دانیلس^{۱۴}، ۲۰۱۴) و همچنین، با تأکید بر نقش تعیین‌کننده این سازه در تبیین تمایزات مشاهده شده در قلمروهای مفهومی مختلف

-
- 1 Information Technology
 - 2 Educational And Learning Activities
 - 3 Fredericks
 - 4 Bolman Feld & Paris
 - 5 Enlil & Enlil
 - 6 Eifert & Art & Cartesian
 - 7 Scuffle & Martinez & Pinto & Sala nova
 - 8 Psychological
 - 9 Acer & Kaplan & Conant & Maimane & Rat
 - 1 Chu & Chu 0
 - 1 Denser & Yessilert & Teadake
 - 1 Histamine & Lanka 2
 - 1 Tess Clausen & Daniels 3

مانند پیشرفت تحصیلی (وانگلارسیچون، وانگ وینچ و ویراچی، ۲۰۱۴؛ گالا، وود، تاکایاما، هار، چپو و لانگر، ۲۰۱۴؛ اسپلنکر و اسپلنکر، ۲۰۱۳؛ حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷؛ غلامعلی لواسانی، اژه ای و افشاری، ۱۳۸۸). فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹)، بهزیستی (پیتارینن، سونی و پیالتو، ۲۰۱۴) ضرورت انکار ناپذیر مطالعه روشمند این مفهوم را تصریح می کند (به نقل از عبدالله پور و شکری، ۱۳۹۴) خودکارآمدی یک عامل انگیزشی است که بر درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش آموزان نقش تعیین کننده دارد (لینبریک و پنتریچ، ۲۰۰۳). خودکارآمدی تحصیلی سازه ای است که به نقش باورهای خود اثر بخشی افراد در مورد توانایی-هایشان اشاره دارد و اینکه چقدر افراد به توانایی های خود بیشتر ایمان دارند عملکردشان در فعالیت های یادگیری بهتر است (برومند و شیخ فینی، ۱۳۹۰).

خوش بینی تحصیلی یک سازه روانشناختی جدید است که هوی، تارتر و لفولک هوی (۲۰۰۶) مطرح کرده اند و متشکل از خصوصیات جمعی تأکید تحصیلی^۲، اعتماد و کارآمدی معلم است که در سطح سازمانی (مدرسه) و فردی (معلم) تأیید شده است. تأکید تحصیلی بدین معناست که معلمان به کارهای آموزشی اولویت دهند و انتظارات بالایی از موفقیت دانش آموزان داشته باشند. مفهوم مشغولیت در محیط های تحصیلی ایده دفاع پذیری است. مرور پیشینه تجربی مرتبط با موضوع مشغولیت تحصیلی نشان می دهد که محققان علاقه مند به این قلمرو مطالعاتی ضمن تأکید بر نقش عوامل مؤثر بر تفاوت در اندازه های منتسب به این کیفیت روان شناختی مانند رفتار معلم (آسر، کاپلان، کانات- مایمان و رت، ۲۰۰۵)، ساختار اهداف کلاسی^۳ (چو و چو، ۲۰۱۴)، جو کلاس درس (دینسر، یسیلرت و تاکاک، ۲۰۱۲)، باورهای معرفت شناختی^۴ (هیسکانن و لانکا، ۲۰۱۴)، سبک های هویت (صابر و شریفی، ۱۳۹۲) و خستگی تحصیلی^۵ (تزی، کلاس و دانلیس، ۲۰۱۴).

مفهوم مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاش که فراگیران آموزشی صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (تینیو، ۲۰۰۰). به طور کلی مفهوم مشغولیت تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خود نظم دهی تأکید می کند (جاسمین گرین و همکاران، ۲۰۱۲). خوش بینی تحصیلی مفهومی است حاصل تعامل بین کارآمدی، تأکید تحصیلی و اعتماد (برد^۶

۱ Samella-Arrow Ki or Lesquinin & Nomee

2 Hoy Tarter & Woolfolk Hoy

3 Academic emphasis

4 Trust

5 Efficacy

6 Class goal structures

7 Epistemological beliefs

8 Academic boredom

9 Bared

۲۰۱۰). سازه خوش بینی تحصیلی به ایجاد محیط مثبت در مدرسه کمک می‌کند. به علاوه این محیط باعث ایجاد کارآمدی معلم می‌گردد (هوی، تارتر و لفلوک هوی، ۲۰۰۶).

تأکید تحصیلی انتظارات بالا را ایجاد و استانداردهای بالایی را برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند (گودارد^۱ و سویتلند و هوی، ۲۰۰۰). در مدارس با خوش بینی تحصیلی بالا، معلمان، دانش آموزان و والدین به یکدیگر اعتماد دارند. این اعتماد باعث ایجاد همدلی در میان آنها می‌گردد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶). نتایج تحقیقات انجام شده نشان می‌دهد که خوش بینی تحصیلی با کنترل انواع پیشینه دانش آموزان، تأثیر مثبتی بر پیشرفت تحصیلی آنها دارد (هوی و همکاران، ۲۰۰۶؛ مکگوگان و هوی، ۲۰۰۶). خوش بینی از مهم ترین مؤلفه های روانشناسی مثبت‌گرا^۳ است (سلیگمن، ۲۰۰۴). هدف از روانشناسی مثبت گرا ایجاد تغییر در روان شناسی و ارتقاء کیفیت زندگی است. این دیدگاه می‌خواهد از نقاط قوت انسان‌ها به عنوان سدی در برابر مشکلات روانی استفاده نماید (سلیگمن، ۲۰۰۰). در طول دو دهه گذشته خودکارآمدی به عنوان یک رفتار انگیزشی مهم در پژوهش رفتار انسان نمایان شده است. اینگونه دریافت شده که درجات بالای خودکارآمدی به سطوح افزایش یافته عملکرد در شماری از تکالیف منجر می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷).

باورهای خودکارآمدی به عنوان قضاوت‌های افراد درباره قابلیت‌هایشان برای سازماندهی و اجرای جریان عمل مورد نیاز برای نیل به انواع عملکرد خاص تعریف شده است (بندورا، ۱۹۸۶). اساساً «خودکارآمدی» به پاسخ این سؤال مربوط می‌شود که آیا می‌توانم این تکلیف را در این موقعیت انجام دهم؟ بندورا خودکارآمدی را هم به عنوان محصول تعامل ما با جهان و هم به عنوان عامل تأثیرگذار بر کیفیت تعامل‌های ما تعریف می‌کند. تعبیرات شناختی ما از موفقیت‌ها و شکست‌هایمان بر باورهای خودکارآمدی بعدی ما اثر می‌گذارد (شانک، ۱۹۸۱) و باورهای خودکارآمدی ما، تلاش پایداری و منابع شناختی را که ما برای تعامل با جهان اطراف به کار می‌بریم، تأثیر قرار می‌دهد.

خودکارآمدی و عوامل مؤثر بر آن سال‌هاست که در کانون توجه روان‌شناسان پرورشی و دیگر کارشناسان آموزش و پرورش جای دارد. در میان ابعاد مختلف خودکارآمدی، بعد خودکارآمدی تحصیلی که با کوشش و با فشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی^۵ خود سازماندهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی افراد بر جای می‌گذارد،

-
- 1 Goddard
 - 2 Sweet land
 - 3 Positive Psychology
 - 4 Martin Seligman
 - 5 Cognitive And Metacognitive Strategies

متغیری مهم به شمار می رود. افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می دهند و در نتیجه عملکرد آنان در انجام تکالیف بهتر است (سلیمی و همکاران ۱۳۹۴). طی سال‌ها پژوهش‌های متعددی که بر روی خودکارآمدی تحصیلی انجام شد، نشان داده است که خودکارآمدی تحصیلی به عنوان یک عامل تعیین کننده موفقیت در مدرسه و منتقل شدن به دانشگاه محسوب می شود (لینت باتلر، ۲۰۱۱).

روش شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که برای تحلیل داده‌ها نیز از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه استفاده شده است. نمونه پژوهش ۲۹۹ نفر بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد پیرانشهر می باشد در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ مشغول به تحصیل می باشند و تعداد آنها ۱۲۰۰ نفر است. برای محاسبه حجم نمونه آماری از فرمول کوکران استفاده شده است که حجم نمونه آماری ۲۹۱ نفر بدست آمده است. بر این اساس و با استفاده از فرمول کوکران ۲۹۱ نفر به عنوان نمونه آماری و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای که خوشه‌ها شامل دانشکده- رشته-ورودی بود از بین دانشجویان کارشناسی انتخاب شد و ۳۰۰ پرسشنامه توزیع گردید که ۲۹۹ پرسشنامه جمع‌آوری گردید و در تحلیلها مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه خوشبینی تحصیلی توسط اسچنموران^۲ و همکاران (۲۰۱۳)، ساخته شده دارای ۲۸ گویه است. این پرسشنامه دارای سه خرده مقیاس تأکید تحصیلی (۸ گویه)، اعتماد به مدرسان (۱۰ گویه) و احساس هویت نسبت به دانشگاه (۱۰ گویه) است.

جدول ۱. تطبیق سوالات پرسشنامه خوش بینی تحصیلی دانش آموزان

ردیف	ابعاد	گویه ها
۱	اعتماد دانشجویان به استاد	۱ تا ۱۰
۲	تأکید تحصیلی دانشجویان	۱۱ تا ۱۸
۳	احساس هویت دانشجویان نسبت به دانشگاه	۱۹ تا ۲۸

^۱ Lynette Butler

^۲ Schenmoran

روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچننموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده‌مقیاسها، ۰/۹۳، ۰/۹۶، ۰/۹۷ به دست آمد که نشان از مطلوب بودن پایایی پرسشنامه دارد. پایایی پرسشنامه در پژوهش مرادی و همکاران (۱۳۹۳) برای هر یک از خرده‌مقیاسها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلدستون (لنت، براون و لارکین، ۱۹۸۶) و فهرست خودکارآمدی کالج (سولبرگ و همکاران، ۱۹۹۳) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ گویه مربوط دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نتایج تحلیل عامل تأییدی، چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف در کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در انجام تکالیف بیرون از کلاس درس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در دانشگاه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت کار، خانواده و دانشگاه را نشان داد. این پرسشنامه در داخل کشور توسط شگری و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی شده و ضریب همسانی درونی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۹۴ به دست آمده است.

جدول (۱): تطبیق سوالات پرسشنامه هوش هیجانی با مؤلفه‌های آنپایایی پرسشنامه در پژوهش شگری، طولابی، غنایی، تقوایی نیا و فولادوند (۱۳۹۰) برای هر یک از خرده‌مقیاسها به ترتیب برابر ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای کل ابزار ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه مشغولیت تحصیلی: فهرست مشغولیت تحصیلی سالملا-آرو و آپادایا^۳ (۲۰۱۲) براساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت (اسچافیلی و همکاران، ۲۰۰۲ الف) توسعه یافت. سیاهه ۹ ماده‌ای درباره تکالیف درسی، سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه می‌گیرد. مشارکت کنندگان به هر ماده روی یک طیف درجه ای از هرگز (۰) تا هر روز (۶) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲)، مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیر مقیاس‌های انرژی، احساس تعهد و دلبستگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمده است. این پرسشنامه در داخل کشور توسط عبدالله پور و همکاران (۱۳۹۴) هنجاریابی شده است. و ضریب همسانی درونی کلی برابر ۰/۹۱ به دست آمده است.

1 .Ient, Brown &Larkin

2 .Silberg

3 Salma-Aru & Apaday

یافته ها

برای بررسی فرضیه اصلی پژوهش با توجه به ماهیت و نحوه تعامل متغیرها با هم از آزمون رگرسیون چندگانه استفاده شد. یکی از پیش فرضهای اساسی در رگرسیون بررسی آماره دوربین واتسون می باشد. آماره دوربین واتسون بین ۰ تا ۴ می باشد. اگر بین باقیمانده‌ها همبستگی متوالی وجود نداشته باشد، مقدار این آماره باید به ۲ نزدیک باشد. اگر به صفر نزدیک باشد نشان دهنده همبستگی مثبت و اگر به ۴ نزدیک باشد نشان دهنده همبستگی منفی می باشد. در مجموع اگر این آماره بین ۱/۵ تا ۲/۵ باشد وضعیت مطلوب بوده و می توان از آزمون رگرسیون استفاده نمود. در پژوهش حاضر مقدار این آماره ۱/۸۷ (جدول ۳) بوده است لذا می توان از آزمون رگرسیون جهت بررسی فرضیه سوم پژوهش استفاده نمود. در فرضیه اصلی تحقیق برای پیش بینی مشغولیت تحصیلی (متغیرملاک) از روی متغیرهای خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی (متغیرهای پیش بین) - با توجه به فاصله‌ای بودن متغیرها و وجود چند متغیر پیش بین- از آزمون رگرسیون چندگانه به روش گام به گام استفاده گردید.

جدول ۲. نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین متغیرهای خوش بینی تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی

متغیرها	خوش بینی تحصیلی	خودکارآمدی تحصیلی	مشغولیت تحصیلی
خوش بینی تحصیلی	۱		
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۷۶**	۱	
مشغولیت تحصیلی	۰/۷۲**	۰/۷۵**	۱

$$*P \leq 0/05$$

در این روش بر اساس بیشترین مقدار همبستگی بین متغیر پیش بین و ملاک به ترتیب متغیرهای پیش بین وارد معادله گردیدند. با ورود هر متغیر ضرایب قبلی بازبینی شده و در گام مربوطه درج گردیدند.

جدول ۳. نتایج آزمون رگرسیون چند گانه برای پیش بینی مشغولیت تحصیلی

آماره	<i>Readjusted</i>	R^2	<i>R</i>	شاخص ها	مراحل
دوربین-واتسون					
	۰/۵۷	۰/۵۷	۰/۷۵	خود کارآمدی تحصیلی	گام اول
۱/۸۷۸	۰/۶۲	۰/۶۲	۰/۷۸	خود کارآمدی تحصیلی خوش بینی تحصیلی	گام دوم

در گام اول ضریب تعیین بین دو متغیر خود کارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی ۰/۷۵ بوده یعنی در واقع حدود ۵۷ درصد از واریانس متغیر مشغولیت تحصیلی از روی خود کارآمدی تحصیلی تبیین می گردد. در گام

دوم متغیر خوش بینی تحصیلی بعنوان متغیر دوم وارد معادله گردید که ضریب تعیین آن بصورت مشترک با متغیر خود کارآمدی تحصیلی ۰/۷۸ بوده یعنی این دو متغیر توأم با هم حدود ۶۲ درصد از واریانس متغیر مشغولیت تحصیلی را تبیین می نمایند. نتایج بدست آمده در جدول (۴) مشاهده می گردد.

جدول ۵. خلاصه تحلیل واریانس (ANOVA) برای بررسی اثر متغیرهای پیش بین بر متغیر ملاک

گام ها	شاخص آماری	مجموع مجذورات (SS)	درجه آزادی (df)	میانگین مجذورات (MS)	F	سطح معنی داری (Sig)
گام اول	رگرسیون	۲۰۶۲۴.۵۲۴	۱	۲۰۶۲۴.۵۲۴	۳۹۵.۱۳۶	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۱۵۵۰۲.۲۰۵	۲۹۷	۵۲.۱۹۶		
	کل	۳۶۱۲۶.۷۲۹	۲۹۸			
گام دوم	رگرسیون	۲۲۴۹۱.۶۶۷	۲	۱۱۲۴۵.۸۳۴	۲۴۴.۱۳۳	۰/۰۰۰
	باقیمانده	۱۳۶۳۵.۰۶۲	۲۹۶	۴۶.۰۶۴		
	کل	۳۶۱۲۶.۷۲۹	۲۹۸			

به منظور آزمون معنی داری ضرایب رگرسیون به دست آمده از آزمون های F استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول (۵) نشان داده شده است. در گام اول آزمون آماری F برای معنی داری این پیش بینی برابر با ۳۹۵/۱۳۶، بوده که در سطح ($P \leq ۰/۰۵$) معنی دار می باشد. به عبارت دیگر خود کارآمدی تحصیلی پیش بینی کننده مشغولیت تحصیلی بوده است. در گام دوم نیز آزمون آماری F برای معنی داری این پیش بینی برابر با ۲۴۴/۱۳۳، بوده که در سطح ($P \leq ۰/۰۵$) معنی دار می باشد. به عبارت دیگر متغیرهای خود کارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی توأم باهم پیش بینی کننده متغیر مشغولیت تحصیلی می باشند.

جدول ۶. ضرایب رگرسیون و بتا برای بررسی اثر متغیرهای پیش بین بر متغیر ملاک

مدل	شاخص آماری	ضرایب رگرسیون (B)	خطای استاندارد (SD)	بتا (Beta)	تی (T)	سطح معنی داری (Sig)
گام اول	ضریب ثابت	-۲.۵۰۳	۲.۳۵۱	-	-۱.۰۶۵	.۲۸۸
	خودکارآمدی تحصیلی	.۵۲۲	.۰۲۶	.۷۵۶	۱۹.۸۷۸	.۰۰۰
گام دوم	ضریب ثابت	-۹.۶۶۳	۲.۴۷۹	-	-۳.۸۹۸	.۰۰۰
	خودکارآمدی تحصیلی	.۳۳۸	.۰۳۸	.۴۸۹	۸.۸۸۰	.۰۰۰
	خوش بینی تحصیلی	.۲۵۸	.۰۴۱	.۳۵۰	۶.۳۶۷	.۰۰۰

جدول (۶) ضرایب رگرسیون، آزمون T در سطح معنی داری ($P \leq 0/05$) را نشان می دهد. ضرایب رگرسیون هریک از متغیرهای پیش بین یعنی خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی بیانگر آنند که هر دو متغیر می توانند واریانس متغیر مشغولیت تحصیلی را بصورت معنی دار تبیین و پیش بینی می کنند. بر این اساس معادله رگرسیونی نهایی به شرح ذیل خواهد بود: (خوش بینی تحصیلی $0/35 +$ خودکارآمدی تحصیلی $9/66 - 0/48 =$ مشغولیت تحصیلی) با این توضیح که به ازای هر واحد تغییر در متغیرهای خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی به ترتیب $0/48$ و $0/35$ واحد مشغولیت تحصیلی افزایش پیدا می نماید.

نتایج تحلیلی بین متغیرهای خوش بینی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در جدول شماره (۳) آمده است. همانطور که مشاهده می گردد مقدار سطح معناداری بدست آمده ($Sig=0/000$) بوده که این مقدار در سطح ($0/01$) $P \leq$ معنی دار می باشد. با توجه به این امر با اطمینان ۹۹ درصد می توان ادعا نمود که بین متغیرهای مذکور از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر $0/72$ بوده ($r=0/72$) که ارتباط نسبتاً بالایی را بین دو متغیر می توان استنباط نمود. نتایج تحلیلی بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در جدول (۳) نشان داده شده است. همانطور که نتایج نیز نشان می دهند، مقدار سطح معناداری بدست آمده ($Sig=0/001$) بوده که این مقدار در سطح ($P \leq 0/01$) معنی دار می باشد. با توجه به این امر با اطمینان ۹۹ درصد می توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر $0/75$ بوده ($r=0/75$) که ارتباط

بالایی را بین دو متغیر می‌توان ادعا نمود. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه فرعی دوم پژوهش نیز تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور آزمون معنی‌داری ضرایب رگرسیون به دست آمده از آزمون‌های F استفاده شد که نتایج این آزمون در نشان داده شده است. در گام اول آزمون آماری F برای معنی‌داری این پیش‌بینی برابر با $۳۹۵/۱۳۶$ ، بوده که در سطح $(P \leq ۰/۰۵)$ معنی‌دار می‌باشد. به عبارت دیگر خودکارآمدی پیش‌بینی‌کننده مشغولیت تحصیلی بوده است. در گام دوم نیز آزمون آماری F برای معنی‌داری این پیش‌بینی برابر با $۲۴۴/۱۳۳$ ، بوده که در سطح $(۰/۰۵ < P \leq)$ معنی‌دار می‌باشد. به عبارت دیگر متغیرهای خودکارآمدی و خوش‌بینی تحصیلی توأم با هم پیش‌بینی‌کننده متغیر مشغولیت تحصیلی می‌باشند. این یافته‌ها با نتایج سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵)، رفیعی زاده (۱۳۹۴)، لیونگ و من (۲۰۱۲) پینتریچ و دیگورت (۲۰۰۰) هم‌راستا می‌باشد. همچنین یافته‌های این با یافته‌های تحقیق اسپنن موران، نیکل، میشل و مور (۲۰۱۳) و بهادری خسروشاهی و هاشمی و ترابی و همکاران (۲۰۱۳) همسو است.

جهت تبیین یافته‌ها باید اذعان نمود که مشغولیت تحصیلی را به عنوان سازه‌های برای معرفی تمایل دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های روزانه دانشگاه، شرکت در کلاس‌ها و دنبال کردن دستورات اساتید در کلاس به کار برده است بنابراین نمره بالا در آزمون خوش‌بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در زمینه افزایش مشغولیت تحصیلی در دانشجویان را فراهم می‌کند و به دنبال افزایش مشغولیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه به طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند و عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد شده دارند. فقدان مشغولیت تحصیلی پیامدهای جدی از جمله پیشرفت تحصیلی پایین، انجام رفتارهای بزهکارانه و منحرف، افزایش خطر مردودی و ترک تحصیل دارد. در این ارتباط پینتریچ و دیگروت (۲۰۰۰)، نشان دادند که درجات بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های تحصیلی دارای رابطه قوی است. صالحی نجفی و غلامعلی لوسانی (۱۳۹۴) نشان دادند خوش‌بینی دانش‌آموزان باعث می‌شود آن‌ها اعتقاداتی پیدا کنند که موجب ایجاد احساس کارآمدی شخصی و ارزیابی مثبت آن‌ها از بافت اجتماعی و در نتایج مثبت شود.

نتایج تحلیلی بین متغیرهای خوش‌بینی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی همانطور که مشاهده می‌گردد مقدار سطح معناداری بدست آمده $(Sig=۰/۰۰۰)$ بوده که این مقدار در سطح $(P \leq ۰/۰۱)$ معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این امر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان ادعا نمود که بین متغیرهای مذکور از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی‌دار و

رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان

مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر $0/72$ بوده ($r=0/72$) که ارتباط نسبتاً بالایی را بین دو متغیر می توان استنباط نمود. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه فرعی اول تأیید می گردد.

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیق اسچنن موران، میشل و مور (۲۰۱۳) که نشان دادند بین خوش بینی تحصیلی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آن‌ها رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد، هماهنگ است.

نتایج این تحقیق با نتایج جعفری، قهرمانی، کشاورزی و کاوه (۱۳۹۴) که نشان دادند آموزش خوش بینی به دانش آموزان از طریق‌های کفایت اجتماعی بر جنبه‌های مختلف زندگی آن‌ها می تواند مؤثر باشد و روابط بین فردی و اجتماعی آن‌ها را تقویت کند، هم راستا است. و همچنین با یافته‌های پژوهش حجازی و صالح نجفی و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۴) که نشان دادند خوش بینی دانش آموزان باعث می شود آن‌ها اعتقاداتی پیدا کنند که موجب ایجاد احساس کارآمدی شخصی و ارزیابی مثبت آن‌ها از بافت اجتماعی و در نتیجه انتظار مثبت شود همسو است. نتایج تحلیلی بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی نشان می دهند، مقدار سطح معناداری بدست آمده ($Sig=0/001$) بوده که این مقدار در سطح ($P \leq 0/01$) معنی دار می باشد. با توجه به این امر با اطمینان ۹۹ درصد می توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر $0/75$ بوده ($r=0/75$) که ارتباط بالایی را بین دو متغیر می توان ادعا نمود. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه فرعی دوم پژوهش نیز تأیید می گردد.

این یافته‌ها با نتایج سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵)، رفیعی زاده (۱۳۹۴)، لیونگ و من (۲۰۱۲) پینتریچ و دیگورت (۲۰۰۰) هم راستا می باشد. در این ارتباط رفیعی زاد (۱۳۹۴) نشان داد که باورهای خودکارآمدی با درگیری تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. پینتریچ و دیگورت (۲۰۰۰) نشان دادند که درجات بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دارای رابطه قوی است. شانگ (۱۹۸۹ و ۱۹۹۱) نشان داد که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند.

منابع

- حجازی الهه و عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکرد- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی، دوره ۱۲، شماره ۳، ۳۳۲-۳۴۸.
- سلیگمن، مارتین؛ رایوچ، کارن و گلیهام، جین. (۱۹۹۵). کودک خوش بین. ترجمه فروزنده داورپناه. (۱۳۹۱). چاپ سوم، تهران.
- سلیمی، جمال؛ یوسفی، ناصر؛ سعید زاده، حمزه. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین جو عاطفی خانواده و علائق حرفه‌گرایی دانش آموزان؛ نقش واسطه خودکارآمدی. روانشناسی مدرسه، ۴(۳)، ۴۶-۴۷.
- صابر، سوسن و پاشا شریفی، حسن. (۱۳۹۲). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال دهم، دوره دوم، شماره ۱۱، ۷۲-۸۵.
- غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ و افشاری، محسن. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روانشناسی.
- فولادوند، خدیجه. سلطانی، مهری و فتحی آشتیانی، علی و شعاعی، زهرا. (۱۳۹۱). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مشغولیت تحصیلی تینیو. فصلنامه انداز ه‌گیری تربیتی. شماره ۸، سال سوم، تابستان.
- هوی، وین. (۱۳۹۰). مقدمه‌ای بر روش تحقیق کمی در علوم تربیتی، ترجمه عبدالحسین عباسیان و مرتضی طاهری، انتشارات شرح.

- Ainsley, M., & Ainsley, J. (2011). Student engagement with science in early adolescence: The contribution of enjoyment to students continuing interest in learning about science. *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 4-12
- Assor, A. Kaplan, H. Kanat-Maymon, Y., & Roth, J. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15 (5), 397-413.
- Bandura A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and function. *Educa Psychol*. 28(2):117-48.
- Cho, M. H., & Cho, Y. J. (2014). Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures. *The Internet and Higher Education*, 21, 25-30
- Dancer, A. Yesilyurt, S., & Takas, M. (2012). The effects of autonomy supportive climates on EFL learner's engagement, achievement and competence in English Speaking Classrooms. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3890-3894.

- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-10
- Godard, R.D., Sweetland, S.R., & Hoy, W.K. (2000). Academic emphasis of urban elementary school and student achievement in reading and mathematics: A multilevel analysis. *Educational Administration quarterly*. 36(5), 683-702.
- Heisman, H., & Lonka, K. (2012). Are epistemological beliefs and motivational strategies related to study engagement in higher education? *Social and Behavioral Sciences*, 69 (24), 306-313.
- Hoy, W., Tarter, C., & Hoy, A. (2006). Academic optimism of school: Afforce for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Hoy, W.K., Tshene-Moran, M. (1999). Five faces of trust: an empirical confirmation in urban elementary school. *Journal of School Leadership*, 9, 184-208
- Interdrink EA, Pint rich PR. (2003). The role of self-efficacy Beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Read Writ Q*. 19(2):119-37.
- Tez, V. M. C. Klassen, R. M., & Daniels, L. M. (2014). Patterns of boredom and its relationship with perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175° 187.
- Wonglorsaichon, B. Wongwanich, S., & Wiratchai, N. (2014). The influence of student's school engagement on learning and achievement: A structural equation modeling analysis. *Social and Behavioral Sciences*, 116, 1748 ° 1755.

Relationship between academic optimism and academic self-efficacy with academic engagement in students

Keshgal Azfandak,¹ Mohammad Azad Abdolapur²

Abstract

The Purpose of this study was to determine the relationship between academic optimism and academic Self-Efficacy with academic engagement in piranha Islamic Azad University students in the academic year of 1395-96. The research method was correlation. The statistical population of the study consisted of students of piranshar Islamic Azad University. 299 (157 boys and 142 girls) were randomly selected using a multi-stage cluster sampling method. To calculate the sample size' the Cochran formula used. Data were collected through a questionnaire of academic engagement, academic optimism questionnaire and academic self- efficacy questionnaire. The variables of academic optimism and academic self-efficacy (predictive variables) were used to predict academic engagement (criterion variable). Multiple stepwise regression tests were used. The results showed that in the first step, the statistical test F for significance of this prediction is 395/136 which is significant at level ($p < 0/05$). In other words, academic self-efficacy has been a predictor of academic engagement. In the second step, the statistical test F has significant significance for this prediction is 244/133, which is significant at level ($p < 0/05$). In other words, academic self-efficacy variables and their optimism together predict the variables of academic engagement. The findings of this study suggest that in the hypothesis of the analytical results between the variables of academic optimism and occupation with 0/99 confidence, it can be claimed that there is a significant and positive relationship between the variables mentioned above. The correlation between two variables is 0/72 and ($r = 0/72$), which can be inferred a relatively high correlation between the two variables. Findings showed that academic optimism, academic self-efficacy and academic engagement have a meaningful relationship. The results of the research findings include the fact that the relationship between variables is positive and significant in the main and secondary hypotheses, and predictor variables can distinguish the criterion variable with different weights.

1 Master of Psychology, Educational University of Mahabad

2 Assistant Professor of Islamic Azad University, Mahabad Branch (Corresponding Author)

m.a.abdollahpour@gmail.com

رابطه خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان

Key words: Academic optimism, academic Self-efficacy, Academic Engagement

