

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

کژال آزفنداکی<sup>۱</sup>

محمد آزاد عبدالله پور<sup>۲</sup>

### 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 پرسشنامه مشغولیت تحصیلی (سالملاهمکاران ۲۰۱۲)، پرسشنامه خوش بینی تحصیلی (اسچمنوران و همکاران ۲۰۱۳) و خودکارآمدی تحصیلی (زاژاکوا و همکاران ۲۰۰۵) جمع آوری و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها بیانگر این بود که متغیرهای خوش بینی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی ارتباط مثبت و معنی دار دارند. برای پیش بینی مشغولیت تحصیلی از روی متغیرهای خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی 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 ≤ ۰/۰۵) 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 ≤ ۰/۰۵) معنی دار می باشد. نتایج نشان می دهد متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی قابلیت پیش بینی متغیر مشغولیت تحصیلی را دارند.

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

<sup>۱</sup> . کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه مهاباد

<sup>۲</sup> . دانشگاه آزاد اسلامی واحد مهاباد، گروه روانشناسی، مهاباد، ایران (نویسنده مسئول) m.a.abdollahpour@gmail.com

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 تاثیر 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 تاثیرگذار باشد (فولادوند، سلطانی، فتحی آشتیانی و شعاعی، ۱۳۹۱). در سال‌های اخیر، مطالعه مفهوم مشغولیت در محیط‌های تحصیلی (فردریکس<sup>۲</sup>، بلامنفیلد و پاریس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴؛ انلی و انلی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۱؛ ایلفرت، و آرت و کارسستین<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲) و کاری (اسچافیلی، مارتینز، پیتو و سالانوا<sup>۶</sup>، 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 چالش انگیز است. بنابراین استفاده از مفهوم مشغولیت در محیط‌های تحصیلی ایده دفاع‌پذیری است. مرور پیشینه تجربی مرتبط با موضوع مشغولیت تحصیلی نشان می‌دهد که محققان علاقه مند به این قلمرو مطالعاتی ضمن تأکید بر نقش عوامل مؤثر بر تفاوت در اندازه‌های متناسب به این کیفیت روان‌شناختی<sup>۷</sup> مانند رفتار معلم (آسر، کاپلان، کانانت-مایمان و رت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵)، ساختار اهداف کلاسی (چو و چو<sup>۹</sup>، ۲۰۱۴)، جو کلاس درس (دینسر، یسیلرت و تاکاک<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۲)، باورهای معرفت‌شناختی (هیسکانن و لانکا<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۴)، سبک‌های هویت (صابر و شریفی<sup>۱۲</sup>، ۱۳۹۲) و خستگی تحصیلی (تری، کلاسن و دانلیس<sup>۱۳</sup>، ۲۰۱۴) و همچنین، با تأکید بر نقش تعیین‌کننده این سازه در تبیین تمایزات مشاهده شده در قلمروهای مفهومی مختلف مانند پیشرفت تحصیلی (وانگلارسیچون، وانگ وینچ و ویراچی<sup>۱۴</sup>، ۲۰۱۴؛ گالا، وود، تاکایاما، هار، چيو و لانگر<sup>۱۵</sup>، ۲۰۱۴؛ اسچلنکر و اسچلنکر<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۳؛ حجازی و عابدینی<sup>۱۷</sup>، ۱۳۸۷؛ غلامعلی لواسانی، اژه ای و

<sup>1</sup> Educational And Learning Activities

<sup>2</sup> Fredericks

<sup>3</sup> Bolman Feld & Paris

<sup>4</sup> Enlil & Enlil

<sup>5</sup> Eifert & Art & Cartesian

<sup>6</sup> Scuffle & Martinez & Pinto & Sala nova

<sup>7</sup> Psychological

<sup>8</sup> Acer & Kaplan & Conant & Maimane & Rat

<sup>9</sup> Chu & Chu

<sup>1</sup> Denser & Yessilert & Teacake

<sup>1</sup> Histamine & Lanka

<sup>1</sup> Tess ,Clausen & Daniels

افشاری، ۱۳۸۸). فرسودگی تحصیلی (سالما-آرو، کیورا، لسکینن و نورمی،<sup>۱</sup> ۲۰۰۹)، بهزیستی (پیتارینن، سونی و پیالتو، ۲۰۱۴) ضرورت انکار ناپذیر مطالعه روشمند این مفهوم را تصریح می کند (به نقل از عبدالله پور و شگری، ۱۳۹۴) خودکارآمدی یک عامل انگیزشی است که بر درگیری تحصیلی و موفقیت آموزشی دانش آموزان نقش تعیین کننده دارد (لینبریک و پتتریچ، ۲۰۰۳). خودکارآمدی تحصیلی سازه‌ای است که به نقش باورهای خود اثر بخشی افراد در مورد توانایی‌هایشان اشاره دارد و اینکه چقدر افراد به توانایی‌های خود بیشتر ایمان دارند عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است (برومند و شیخ فینی، ۱۳۹۰).

خوش بینی تحصیلی یک سازه روانشناختی جدید است که هوی، تارتر و لفولک هوی (۲۰۰۶) مطرح کرده‌اند و متشکل از خصوصیات جمعی تأکید تحصیلی،<sup>۲</sup> 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 محیط‌های 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 اندازه‌های متناسب به این کیفیت روان شناختی مانند رفتار معلم (آسر، کاپلان، کانات- مایمان و رت، ۲۰۰۵)، ساختار اهداف کلاسی<sup>۳</sup> (چو و چو، ۲۰۱۴)، جو کلاس درس (دینسر، یسیلرت و تاکاک، ۲۰۱۲)، باورهای معرفت شناختی<sup>۴</sup> (هیسکانن و لانکا، ۲۰۱۴)، سبک‌های هویت (صابر و شریفی ۱۳۹۲) و خستگی تحصیلی<sup>۵</sup> (نزی، کلاسن و دانلس، ۲۰۱۴).

مفهوم مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاش که فراگیران آموزشی صرف فعالیت‌های 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

<sup>1</sup>Samella-Aro, Ki or, Lesquinin & Nomee

<sup>2</sup> Hoy, Tarter & Woolfolk Hoy

<sup>3</sup> Academic emphasis

<sup>4</sup> Trust

<sup>5</sup> Efficacy

<sup>6</sup> Class goal structures

<sup>7</sup> Epistemological beliefs

<sup>8</sup> Academic boredom

## جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

(برد<sup>۱</sup>، 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 لفولک هوی، ۲۰۰۶).

تأکید تحصیلی انتظارات بالا را ایجاد و استانداردهای بالایی را برای موفقیت تحصیلی ایجاد می‌کند (گودارد<sup>۲</sup> و سویتلند<sup>۳</sup> 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؛ مگگوگان و هوی، ۲۰۰۶). خوش بینی از مهم ترین مؤلفه های روانشناسی مثبت‌گرا<sup>۴</sup> است (سلیگمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۵). هدف از روانشناسی مثبت‌گرا ایجاد تغییر در روان‌شناسی 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

<sup>1</sup> Bared

<sup>2</sup> Goddard

<sup>3</sup> Sweetland

<sup>4</sup> Positive Psychology

<sup>5</sup> Martin Seligman

با فشاری در انجام تکالیف، به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی، خود سازماندهی، پایداری در رویارویی با دشواری‌ها، گزینش رشته و مانند اینها تأثیر خود را در جنبه‌های گوناگون زندگی افراد بر جای می‌گذارد، متغیری مهم به شمار می‌رود. افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به افرادی که خودکارآمدی ضعیف دارند در انجام تکالیف کوشش و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند 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 می‌شود (لینت باتلر، ۲۰۱۱). مسئله مورد بررسی در این پژوهش این است که آیا خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه دارند؟

### 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 می‌باشد در سال تحصیلی ۹۶-۹۷ مشغول به تحصیل می‌باشند 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 جهت احتیاط در رعایت تعداد برآورده شده و صحت پاسخدهی ۳۰۰ پرسشنامه توزیع گردید که ۲۹۹ پرسشنامه جمع‌آوری گردید و در تحلیلها مورد استفاده قرار گرفت.

## جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

پرسشنامه خوشبینی تحصیلی: پرسشنامه خوش بینی تحصیلی توسط اسچنموران<sup>۱</sup> 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. روایی و پایایی پرسشنامه نیز در پژوهش اسچنموران و همکاران (۲۰۱۳)، برای هر یک از خرده مقیاسها، 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 خرده مقیاسها به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۸۶، ۰/۸۹ و برای کل ابزار ۰/۹۲ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: زازاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه جدید پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از مقیاس تحصیلی میلدستون (لنت، براون و لارکین<sup>۲</sup>، ۱۹۸۶) و فهرست خودکارآمدی کالج (سولبرگ<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۹۳) توسعه دادند. در این مقیاس مفهوم باورهای خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ گویه مربوط دانشگاه اندازه‌گیری می‌شود. در پژوهش زازاکووا 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 شکری و همکاران (۱۳۹۰) هنجاریابی شده و ضریب همسانی درونی عامل کلی باورهای خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۰/۹۴ به دست آمده است.

پرسشنامه مشغولیت تحصیلی: فهرست مشغولیت تحصیلی سالملا-آرو و آپادایا<sup>۴</sup> (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

<sup>۱</sup>Schenmoran

<sup>۲</sup> Lent., Brown & Larkin

<sup>۳</sup> Solberg

<sup>۴</sup>Salma-Aro & upadaya

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

ترتیب برابر ۰/۹۴ ، ۰/۸۲ ، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمده است. این پرسشنامه در داخل کشور توسط عبدالله پور و شکری (۱۳۹۴) هنجاریابی شده است. و ضریب همسانی درونی کلی برابر ۰/۹۱ به دست آمده است.

یافته ها

شاخصهای توصیفی متغیرها، و نرمال بودن و آزمون فرضیه ها به شرح ذیل می باشند:

جدول ۱. شاخص های توصیفی متغیر جنسیت پاسخگویان

جنسیت	تعداد	درصد
شاخص های آماری		
پسر	۱۵۷	۵۲.۵
دختر	۱۴۲	۴۷.۵
جمع	۲۹۹	۱۰۰

در جدول شماره ۱ تعداد و درصد متغیر جنسیت پاسخگویان مشاهده می شود. در بین افراد مورد مطالعه، ۱۵۷ نفر (۵۲/۵ درصد) دانشجویان پسر و ۱۴۲ نفر (۴۷/۵ درصد) نیز دانشجویان دختر بوده اند.

جدول ۲. شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش

شاخص ها متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	حداقل	حداکثر	چولگی	کشیدگی
خوش بینی تحصیلی	۹۰.۷۲	۱۴.۹۶	۵۸	۱۴۰	.۱۶۷	.۰۰۸
خودکارآمدی تحصیلی	۸۸.۰۳	۱۵.۹۲	۶۸	۱۳۲	.۳۲۲	.۰۵۵
مشغولیت تحصیلی	۴۳.۴۹	۱۱.۰۱	۱۳	۶۳	-.۳۶۸	-.۲۲۵

نتایج حاکی از آن است در بین پاسخگویان میانگین متغیر خوش بینی تحصیلی ۹۰/۷۲ و انحراف استاندارد آن ۱۴/۹۶ بوده است. همچنین حداقل و حداکثر میزان این متغیر به ترتیب ۵۸ و ۱۴۰ می باشد. مقادیر بدست آمده چولگی (۰/۱۶) و کشیدگی (۰/۰۸) این متغیر نرمال بودن آنرا نشان می دهد. برای متغیر خودکارآمدی تحصیلی

## جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

میانگین  $۸۸/۰۳$  و انحراف استاندارد آن  $۱۵/۹۲$  می‌باشد. همچنین حداقل و حداکثر میزان این متغیر به ترتیب  $۶۸$  و  $۱۳۲$  بوده است. مقادیر ناچیز بدست آمده چولگی ( $۰/۳۲$ ) و کشیدگی ( $۰/۰۵$ ) این متغیر نرمال بودن آنرا نشان می‌دهد. متغیر مشغولیت تحصیلی دارای میانگین  $۴۳/۴۹$  و انحراف استاندارد  $۱۱/۰۱$  می‌باشد. همچنین حداقل و حداکثر میزان این متغیر به ترتیب  $۱۳$  و  $۶۳$  می‌باشد. مقادیر بدست آمده چولگی ( $-۰/۳۶$ ) و کشیدگی ( $-۰/۲۲$ ) این متغیر نرمال بودن آنرا نشان می‌دهد. با در نظر داشتن این موضوع با اطمینان  $۹۵$  درصد می‌توان ادعا نمود که داده‌ها دارای توزیعی نرمال می‌باشند و می‌توان از آزمون‌های پارامتریکی همچون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده نمود.

**فرضیه اول: خوش بینی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه دارد.**

نتایج رابطه بین متغیرهای خوش بینی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در جدول شماره  $۳$  آمده است. همانطور که مشاهده می‌گردد روابط 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 مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر  $۰/۷۲$  بوده ( $r=۰/۷۲$ ) که ارتباط نسبتاً بالایی را بین دو متغیر می‌توان استنباط نمود.

**فرضیه دوم: خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه دارد.**

نتایج رابطه متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در جدول شماره  $۳$  نشان داده شده است. همانطور که نتایج نشان می‌دهند، مقدار سطح معناداری بدست آمده ( $Sig=۰/۰۰۱$ ) بوده که این مقدار در سطح ( $P \leq ۰/۰۱$ ) معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این امر با اطمینان  $۹۹$  درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر  $۰/۷۵$  بوده ( $r=۰/۷۵$ ) می‌باشد.



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

جدول ۳. 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

$$*P \leq 0/05$$

فرضیه سوم: مشغولیت تحصیلی از طریق خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قابل پیش بینی است.

برای بررسی قابلیت تبیین واریانس متغیر ملاک از طریق متغیرهای پیش بین 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 ۴) 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.

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.

## جامعه‌شناسی آموزش و پرورش

جدول ۴. نتایج آزمون رگرسیون چند گانه برای پیش بینی مشغولیت تحصیلی

شماخص ها	$R$	$R^2$	$R_{adjusted}$	آماره
مراحل				دوربین-واتسون
گام اول	۰/۷۵	۰/۵۷	۰/۵۷	
گام دوم	۰/۷۸	۰/۶۲	۰/۶۲	۱/۸۷۸
خوش بینی تحصیلی				

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 می‌گردد. 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 می‌نمایند.

جدول ۵ خلاصه تحلیل واریانس (ANOVA) برای بررسی رابطه متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک

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

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

به منظور آزمون معنی داری ضرایب رگرسیون به دست آمده از آزمون های  $F$  استفاده شد که نتایج این آزمون در جدول شماره 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 رابطه متغیرهای پیش بین با متغیر ملاک

شاخص آماری	ضرایب	خطای	بتا	تی	سطح معنی
مدل	رگرسیون	استاندارد	(Beta)	(T)	داری
	(B)	(SD)			(Sig)
گام اول	-۲.۵۰۳	۲.۳۵۱	-	-۱.۰۶۵	.۲۸۱
ضریب ثابت					
خود کارآمدی تحصیلی	.۵۲۲	.۰۲۶	.۷۵۶	۱۹.۱۷۱	.۰۰۰
گام دوم	-۹.۶۶۳	۲.۴۷۹	-	-۳.۱۹۱	.۰۰۰
ضریب ثابت					
خود کارآمدی تحصیلی	.۳۳۱	.۰۳۱	.۴۱۹	۱.۸۱۰	.۰۰۰
خوش بینی تحصیلی	.۲۵۱	.۰۴۱	.۳۵۰	۶.۳۶۷	.۰۰۰

جدول ۶ ضرایب رگرسیون، آزمون  $T$  در سطح معنی داری  $(P \leq ۰/۰۵)$  را نشان می دهد. ضرایب رگرسیون هر یک 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  $۰/۳۵$  + خود کارآمدی تحصیلی  $۹/۶۶ - ۰/۴۱ =$  مشغولیت تحصیلی) با این توضیح که به ازای هر واحد تغییر در متغیرهای خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی به ترتیب  $۰/۴۱$  و  $۰/۳۵$  واحد مشغولیت تحصیلی افزایش پیدا می نماید.

## بحث و نتیجه‌گیری

آزمون فرضیه‌های پژوهش در زمینه روابط متغیرهای پیش بین خودکارآمدی تحصیلی و خوش بینی تحصیلی بیانگر ارتباط سازه‌های مذکور بود.

**فرضیه اول:** خوش بینی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه دارد.

نتایج ارتباط بین متغیرهای خوش بینی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی بیانگر این بود که با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان ادعا نمود که بین متغیرهای مذکور از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر ۰/۷۲ بوده ( $r=0/72$ ) که نشان‌دهنده ارتباط نسبتاً بالایی بین دو متغیر است. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه اول تأیید گردید.

یافته‌های این تحقیق با یافته‌های تحقیق اسچنن موران، میشل و مور (۲۰۱۳) که نشان دادند بین خوش بینی تحصیلی دانش‌آموزان 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 دانش‌آموزان از طریق‌های کفایت اجتماعی بر جنبه‌های مختلف زندگی آن‌ها می‌تواند 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 دانش‌آموزان باعث می‌شود 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.

**فرضیه دوم:** خودکارآمدی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی رابطه دارد.

نتایج بررسی ارتباط بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی نشان می‌دهند، مقدار سطح معناداری بدست آمده ( $Sig=0/001$ ) بوده که این مقدار در سطح ( $P \leq 0/01$ ) معنی‌دار می‌باشد. با توجه به این امر با اطمینان ۹۹ درصد می‌توان نتیجه گرفت که بین متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی و مشغولیت تحصیلی از لحاظ آماری رابطه‌ی معنی‌دار و مثبتی وجود دارد. مقدار همبستگی بین دو متغیر ۰/۷۵ بوده ( $r=0/75$ ) که ارتباط بالایی را بین دو متغیر می‌توان ملاحظه نمود. با در نظر داشتن این شرایط، فرضیه دوم پژوهش نیز تأیید می‌گردد.

این یافته‌ها با نتایج سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵)، رفیعی زاده (۱۳۹۴)، لیونگ و من (۲۰۱۲) پیترچ و دیگورت (۲۰۰۰) هم راستا می باشد. پیترچ 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.

**فرضیه سوم:** مشغولیت تحصیلی از طریق خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قابل پیش بینی است. در ارتباط با تبیین واریانس متغیر مشغولیت تحصیلی تحلیل رگرسیون صورت گرفت. 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 خودکارآمدی 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 خودکارآمدی و خوش بینی تحصیلی توأم با هم پیش بینی کننده متغیر مشغولیت تحصیلی می باشند. این یافته‌ها با نتایج سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵)، رفیعی زاده (۱۳۹۴)، لیونگ و من (۲۰۱۲) پیترچ و دیگورت (۲۰۰۰) هم راستا می باشد. همچنین یافته‌های این با یافته‌های تحقیق اسچن 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 خوش بینی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در زمینه افزایش مشغولیت تحصیلی در دانشجویان را فراهم می کند و به دنبال افزایش مشغولیت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه به طور منظم حضور می یابند، بر یادگیری متمرکز می شوند 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 پیترچ و دیگورت (۲۰۰۰)، نشان دادند که درجات بالای خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی و مؤلفه‌های تحصیلی دارای رابطه قوی است. صالحی نجفی و غلامعلی لواسانی (۱۳۹۴) 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 نتایج مثبت شود.

- 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 حرفه‌گرای دانش آموزان؛ نقش واسطه خودکارآمدی. روانشناسی مدرسه، ۴(۳)، ۴۷-۶۶.
- 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.
- عبداله پور، محمدآزاد؛ شکری، امید. (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روانسنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی.
- 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 اندازه‌گیری 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.
- Salmela-Aro, K. Tolvanen, A., & Nurmi, J. M. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75.
- 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

Keshgal Azfandak<sup>1</sup>

Mohammad Azad Abdollahur<sup>2</sup>

### 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. 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.

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

---

<sup>1</sup>Master of Psychology, Educational University of Mahabad

<sup>2</sup>Assistant Professor of Islamic Azad University, Mahabad Branch (Corresponding Author)

m.a.abdollahpour@gmail.com