

Development of students' academic performance model based on personality traits and academic involvement mediated by self-efficacy and academic motivation

Roya Noori Nigjeh¹, Mehrnaz Azad Yekta^{2*}, Farhad Jomehri³

1- PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran.

2- Corresponding author, Associate Professor, Department of Psychology, Eslamshahr Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran (Corresponding author). Email: m.azadyekta@yahoo.com.

3- Assistant Professor, Department of Psychology, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran.

Received:08/05/2023

Accepted: 14/10/2024

Abstract

Introduction: Students' academic performance serves as a key indicator for evaluating their learning and progress.

Aim: This study aimed to develop a model of academic performance based on personality traits and academic engagement, with self-efficacy and academic motivation as mediating factors.

Methods: This study applied a descriptive and correlational research design. The statistical population comprised all students enrolled at the Science and Research Branch of Azad University during the 2018–2019. A total of 422 students were selected using the convenience sampling method. In this study, we used some tools including NEO Five-Factor Inventory, the Academic Engagement Questionnaire, the Self-Efficacy Scale, the Academic Motivation Scale and Educational Performance Test. The structural equation modeling method was used to analyze the data.

Results: The results indicated that the indirect path coefficient between academic engagement and academic performance, mediated by academic self-efficacy, was significant ($p < .01$, $\beta = .072$). Similarly, the indirect path coefficient between academic engagement and academic performance, mediated by academic demotivation, was also significant ($p < .01$, $\beta = .056$). For neuroticism, the indirect path coefficient to academic performance via self-efficacy was negative ($\beta = -.050$) and statistically significant ($p < .01$). In contrast, conscientiousness was positively associated with academic performance through internal academic motivation ($\beta = .064$, $p < .01$). Additionally, the association through academic demotivation was also significant ($\beta = .055$, $p < .01$). The indirect path coefficients for agreeableness showed statistical significance for both mediators: internal academic motivation ($\beta = .068$, $p < .01$) and academic demotivation ($\beta = .034$, $p < .05$).

Conclusion: Personality traits and academic engagement are significant predictors of academic performance, mediated by self-efficacy and academic motivation. It is recommended that workshops focusing on enhancing academic self-efficacy be organized for officials, administrators, and teachers to improve educational outcomes.

Keywords: Motivation, Self-efficacy, Students, Academic, Involvement, Performance, Personality traits

تدوین مدل عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی

رؤیا نوری نیگجه^۱، مهرناز آزاد یکتا^۲، فرهاد جمهری^۳

۱. دانشجوی دکتری تخصصی روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران.

۲. دانشیار گروه روانشناسی، واحد اسلامشهر، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). m.azadyekta@yahoo.com

۳. استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۴۰۳/۰۷/۲۳

تاریخ دریافت مقاله: ۱۴۰۲/۰۲/۱۸

چکیده

مقدمه: عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاخصی است که به وسیله آن میزان یادگیری و پیشرفت آن‌ها قضاوت می‌شود و عوامل فردی و محیطی متعددی در عملکرد تحصیلی اثرگذار هستند.

هدف: هدف پژوهش حاضر تدوین مدل عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی بود.

روش: روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی و جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانشجویان دانشگاه آزاد واحد علوم و تحقیقات در سال ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹ بودند که از میان آن‌ها ۴۲۲ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه پنج عاملی نئو کاستا و مک‌کری (۱۹۸۹)؛ پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و همکاران (۲۰۱۳)؛ مقیاس خودکارآمدی شرر و همکاران (۱۹۸۲)؛ مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) و آزمون کارکرد تحصیلی در تاج و دلاور (۱۳۸۴) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش مدلیابی معادلات ساختاری استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش حاضر نشان داد ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی از طریق بی‌انگیزه تحصیلی معنادار است ($\beta=0/056, p<0/01$). ضریب مسیر غیرمستقیم بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی معنادار است ($\beta=-0/05, p<0/01$). ضریب مسیر غیرمستقیم بین وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی معنادار است ($\beta=0/064, p<0/01$) و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($\beta=0/055, p<0/01$) مثبت و معنادار بود. ضریب مسیر غیرمستقیم بین توافق‌پذیری و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/068, p<0/01$) و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($p<0/05$) معنادار بود. ($\beta=0/034$)

نتیجه‌گیری: ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی هستند. برگزاری کارگاه‌هایی با محتوای خودکارآمدی تحصیلی به مسئولین و مدیران و معلمان پیشنهاد می‌شود.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی، خودکارآمدی، دانشجویان، درگیری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، ویژگی‌های شخصیت

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی کردستان محفوظ است.

مقدمه

عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان شاخصی است که به وسیله آن میزان یادگیری و پیشرفت آن‌ها قضاوت می‌شود و عوامل فردی و محیطی متعددی در عملکرد تحصیلی اثرگذار هستند، به طوری که برخی از این عوامل باعث پیشرفت و برخی دیگر باعث پسرفت عملکرد تحصیلی دانش‌آموز می‌شوند (اسپیناس^۱، ۲۰۱۲). دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی برای دانش‌آموزان اتفاق می‌افتد. یکی از چالش‌های مهم این دوره در زمینه موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان، ایجاد انگیزش و مهارت‌های لازم برای دانش‌آموزان جهت مقابله با چالش‌های تحصیلی است. نظریه‌پردازان و محققان علوم تربیتی اعتقاد دارند عوامل شناختی و انگیزشی مختلفی با موفقیت دانش‌آموزان در ارتباط هستند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۰).

نظریه خودتعیین‌گری یکی از نظریه‌هایی است که به تبیین انگیزش تحصیلی در دانشجویان پرداخته است. در این نظریه، تحلیل کامل فرایند انگیزش مستلزم در نظر گرفتن سه سازه مهم یعنی انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزشی است که در یک پیوستار از انگیزه بیرونی تا انگیزه درونی قرار دارد (استنلی و اسپجات^۲، ۲۰۲۳). این نظریه پیشنهاد می‌کند که افراد از سه نیاز روان‌شناختی بنیادین برخوردارند - شایستگی، خودمختاری و در رابطه بودن (دسی، ۲۰۱۷). خودکارآمدی موجب تأثیرگذاری بر شیوه تفکر،

احساس، انگیزش و رفتار فرد می‌گردد و از این‌رو، یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی است (افرا و همکاران، ۱۴۰۰). بندورا^۳ (۱۹۹۷) خودکارآمدی را اعتماد فرد در مورد توانایی خود در موفقیت در کسب نتیجه مطلوب در شرایطی مشخص تعریف و آن را تعیین کننده میزان تلاش و پایداری و دوام افراد در مقابله با موانع و تجربیات نامطلوب تعریف کرده است. باورهای خودکارآمدی اشاره به فرآیندهای خودتنظیمی دارد. باورهای خودکارآمدی منعکس کننده مفهوم‌سازی ساختارهای دانش‌اند که فرآیندهای ارزیابی و به نوبه خود، رفتار را تحت تأثیر قرار می‌دهند (میلیونی^۴ و همکاران، ۲۰۱۵). در این راستا، عرب‌زاده و همکاران (۱۳۹۷) چنین پیشنهاد کردند که عوامل فردی مختلفی می‌توانند در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر باشند که از میان آن‌ها می‌توان به خودکارآمدی اشاره کرد. زوفیانو^۵ و همکاران (۲۰۱۳) در پژوهشی نشان دادند که باورهای خودکارآمدی در خودتنظیمی یادگیری سهم منحصر به فردی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دارد. در این راستا، زن^۶ و همکاران (۲۰۱۷) در پژوهش خود دریافتند که شایستگی و احساس تعلق پیش‌بین کننده خودکارآمدی، هیجان‌های تحصیلی و موفقیت تحصیلی هستند.

شخصیت با تمایلات انگیزشی که نیروی محرک رفتار خوانده می‌شود، ارتباطی نزدیک دارد (فریدونی و

³. Bandura, A.

⁴. Milioni, M.

⁵. Zuffianò, A.

⁶. Zhen, R.

¹. Spinath, B.

². Stanley, P. J., & Schutte, N. S.

همکاران، ۱۳۹۳). ابعادی که الگوی صفات پنج عاملی شخصیت^۱ را در برمی‌گیرد عبارت‌اند از: روان-رنجورخویی^۲، برون‌گرایی^۳، گشودگی به تجربه^۴، توافق-پذیری^۵ و وظیفه‌شناسی^۶ (سوت^۷ و همکاران، ۲۰۱۸). روان‌رنجورخویی اساساً تمایل به تجربه مکرر و شدید هیجان‌های منفی است. برون‌گرایی تجربه کمی مکرر و شدید هیجان‌های مثبت، انرژی و پویایی و راحتی در برقراری روابط با دیگران است. گشودگی به تجربه به-عنوان یک روال غیرمعمول و جهت‌گیری واقع‌بینانه توصیف می‌شود. توافق‌پذیری با تمایل به داشتن روابط بین‌فردی هماهنگ، همکارانه و غیرمتعارض توصیف می‌شود و در نهایت وظیفه‌شناسی با توانمندی «خود» و توانایی به تعویق انداختن لذت فوری در جهت برنامه-ریزی بلند مدت، تصمیم‌گیری‌های منطقی و تعهد و پایداری به آن‌ها تعریف شده است (جوردی و پتوت^۸، ۲۰۱۷). در این راستا، پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) چنین نتیجه گرفتند که ویژگی‌های شخصیتی با کاهش استرس تحصیلی در مواجهه با مسائل تنش‌زا به افزایش خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان منجر می‌شود. هارتمن و بتز^۹ (۲۰۰۷) نیز نشان دادند که وظیفه‌شناسی، برون‌گرایی و گشودگی در برابر تجربه به گونه مثبت و معنادار با خودکارآمدی رابطه دارد، در حالیکه روان-رنجوری رابطه منفی و معنادار با خودکارآمدی نشان داد.

باور به خودکارآمدی در خودتنظیمی یادگیری از تعامل راهبردهای شناختی و فراشناختی که اجزای درگیری تحصیلی و باورهای انگیزشی نشأت می‌گیرد (وندراستپ^{۱۰} و همکاران، ۱۹۹۶). درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است. بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد. بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس اشاره دارد. درواقع درگیری عاطفی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌شوند و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است. راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرآیندهای شناختی اعمال نظارت می‌کنند (فردریکس^{۱۱}، ۲۰۱۵).

^۱. five factor personality traits

^۲. neuroticism

^۳. extraversion

^۴. openness

^۵. agreeableness

^۶. conscientiousness

^۷. South, S. C.

^۸. Jourdy, R., & Petot, J. M.

^۹. Hartman, R. O., & Betz, N. E.

^{۱۰}. Vanderstoep, S. W.

^{۱۱}. Fredricks, J. A.

خود دست یابد. خودکارآمدی و ارتقای آن، باعث افزایش انگیزش پیشرفت دانشجویان و بهبود عملکرد تحصیلی آنان می‌شود (تاجی‌پور و همکاران، ۱۳۹۸). از این‌رو، هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به سؤال مقابل بود: آیا عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی پیش‌بینی می‌شود؟

روش

این پژوهش با توجه به هدف آن از نوع تحقیقات کاربردی و از لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها و تحلیل آن-ها به روش توصیفی و از نوع طرح‌های همبستگی و روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. در پژوهش حاضر جامعه آماری تمام دانشجویان دانشگاه آزاد واحد علوم تحقیقات در سال ۱۳۹۸ و ۱۳۹۹ بودند. با توجه به برآورد حجم نمونه در پژوهش‌های مبتنی بر مدل‌یابی معادلات ساختاری که کلین^۴ (۲۰۱۶) آن را به سه نوع ساده، کمی پیچیده و مدل پیچیده تقسیم می‌کنند و با توجه به تعداد متغیرهای مورد بررسی، پژوهش حاضر از نوع مدل‌های پیچیده است که حجم نمونه حداقل ۴۰۰ نفر برای آن پیشنهاد شده است. در پژوهش حاضر با در نظر گرفتن احتمال ریزش نمونه ۴۲۵ نفر به روش نمونه‌گیری داوطلبانه انتخاب شدند که پس از حذف ۳ پرسشنامه ناقص تعداد آن‌ها به ۴۲۲ نفر رسید. ملاک‌های ورود به پژوهش حاضر شامل اشتغال به تحصیل، عدم مشروطی در طول دوران دانشجویی، عدم استفاده همزمان از داروهای روان‌پزشکی و روان‌درمانی و عدم ابتلا به بیماری‌های جسمانی مزمن و بستری شدن در طول یکسال گذشته بود.

در این راستا، از نظر البدارین^۱ و همکاران (۲۰۱۵) عملکرد و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان تحت تأثیر ادراک خودکارآمدی و انتخاب صحیح راهبردهای شناختی و فراشناختی برای یادگیری قرار دارد (البدارین و همکاران، ۲۰۱۵). براساس نتایجی که از پژوهش محمدی و همکاران (۲۰۱۷) حاصل شد این راهبردهای یادگیری فراشناختی در عملکرد تحصیلی و اضطراب امتحان مؤثر هستند. فرخی و همکاران (۱۳۹۷) به این نتیجه رسیدند که استفاده از راهبردهای فراشناختی موجب بهبود عملکرد تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و متعاقباً کاهش اضطراب امتحان می‌شود. در پژوهش نت^۲ و همکاران (۲۰۱۲) بعد نظارت فراشناختی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد دانش‌آموزان در امتحان داشت. در پژوهش ایسگور^۳ (۲۰۱۶) مشخص شد که رابطه معناداری بین بهزیستی روان‌شناختی و مهارت‌های فراشناختی و میانگین موفقیت تحصیلی و همچنین رابطه منفی معناداری بین بهزیستی روان‌شناختی و اضطراب امتحان وجود دارد.

به طور کلی، طبق نظریه خودتنظیمی راهبردهای خودتنظیمی شناختی و فراشناختی به معنای درگیری فعال یادگیرندگان در تلاش‌های یادگیری فردی، رفتاری، انگیزشی و شناختی خود به منظور کسب اهداف درسی مهم و ارزشمند است و راهبردهای خودتنظیمی نوعی راهبردهای یادگیری هستند که در آن یادگیرندگان بر خود تکیه کرده تا به اهداف خود برسند. خودکارآمدی به واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی

^۱. Al-Baddareen, G.

^۲. Nett, U.

^۳. İşgör, İ.

^۴. Kline

پس از آشنایی شرکت‌کننده‌ها با اهداف پژوهش و اطمینان از محرمانه ماندن اطلاعات شخصی و اعلام رضایت، آن‌ها وارد پژوهش شدند. به دلیل این که در مرحله آخر دانشجویان به صورت آگاهانه وارد پژوهش می‌شدند به رضایت آگاهانه آن‌ها اکتفا و مجوز برای اجرای پژوهش اخذ نشد.

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها روش‌های توصیفی و استنباطی به کار گرفته شد. در بخش توصیفی اطلاعات دموگرافیک و شاخص‌هایی چون میانگین و انحراف معیار ارائه شد. در بخش آمار استنباطی پس از محاسبه ضریب همبستگی پیرسون و بررسی مفروضه‌های تحلیل مسیر از جمله طبیعی^۱ بودن توزیع داده‌ها که با آماره‌های چولگی^۲، کشیدگی^۳ و فاصله مهنوبایس^۴ و وجود رابطه خطی^۵ که با استفاده از نمودار پراکندگی واریانس‌های استاندارد شده خطاها^۶ و عدم وجود رابطه همخطی^۷ که با آماره‌های ضریب تحمل^۸ و عامل تورم واریانس^۹ بررسی شدند، برازش مدل ساختاری با استفاده از شاخص‌های برازش، برآورد بیشینه احتمال^{۱۰} و ضرایب رگرسیون بتا^{۱۱} و نرم افزارهای SPSS-22 و AMOS-24 مورد بررسی قرار گرفت.

ابزار

مقیاس خودکارآمدی^{۱۲}: مقیاس خودکارآمدی شرر^{۱۳} و همکاران (۱۹۸۲) شامل ۱۷ گویه است که در یک طیف لیکرت از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵ نمره‌گذاری می‌شود. شرر و همکاران (۱۹۸۲) ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ را برای مقیاس خودکارآمدی عمومی به دست آوردند. اصغرنژاد و همکاران (۱۳۸۵) جهت بررسی روایی از روش تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی استفاده کردند و نتایج تحلیل عاملی اکتشافی حاکی از وجود سه عامل در این مقیاس بوده و نتایج تحلیل عاملی تأییدی جهت آزمون فرضیه مبین وجود یک الگو سه عاملی با یک عامل مرتبه بالاتر (خودکارآمدی) بود. برای بررسی اعتبار مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر از آزمون آماری ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که نتیجه آن برابر با ۰/۸۳ به دست آمد.

مقیاس انگیزش تحصیلی^{۱۴}: مقیاس انگیزش تحصیلی والرند^{۱۵} و همکاران (۱۹۹۲) شامل ۲۸ گویه است که در یک طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از اصلاً مطابقت ندارد = ۱ تا کاملاً مطابقت دارد = ۷ نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار از ۳ خرده مقیاس انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی تشکیل شده است. در این ابزار نمره ۲۸ تا ۷۰ نشان دهنده انگیزش تحصیلی ضعیف، ۷۱ تا ۱۱۲ نشان دهنده انگیزش تحصیلی متوسط و بالاتر از ۱۱۲ نشان دهنده انگیزش تحصیلی بالا است. والرند و همکاران (۱۹۹۲) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۲ تا ۰/۹۱ گزارش کردند. در پژوهشی

^۱. normal

^۲. skewness

^۳. kurtosis

^۴. Mahalanobis distance

^۵. linearity

^۶. standardized residuals

^۷. collinearity

^۸. tolerance coefficient

^۹. variance inflation factor

^{۱۰}. Maximum Likelihood (ML)

^{۱۱}. Beta

^{۱۲}. Self-Efficacy Scale

^{۱۳}. Sherer, M.

^{۱۴}. Academic Motivation Scale

^{۱۵}. Vallerand, R. J.

دیگر والرند و همکاران (۱۹۹۳) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۷۶ تا ۰/۸۶ به عنوان شاخصی از همسانی درونی ابزار و همبستگی خرده-مقیاس‌های این ابزار را با خوش بینی تحصیلی^۱ در دامنه-ای از ۰/۱۸ تا ۰/۵۷ به عنوان شاخصی از روایی همگرایی ابزار گزارش کردند. کاوسیان و همکاران (۱۳۸۸) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۷ تا ۰/۸۵ و همبستگی خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی را با پرسشنامه خودتوصیفی مارش^۲ به ترتیب برابر با ۰/۵۱، ۰/۴۶ و ۰/۴۴- به عنوان شاخصی از روایی همگرایی ابزار گزارش کردند.

پرسشنامه پنج عاملی نئو. پرسشنامه پنج عاملی نئو کاستا و مک‌ری (۱۹۸۹) شامل ۶۰ گویه است که ۵ خرده مقیاس روان‌رنجورخویی با شماره گویه‌های ۱، ۶، ۱۱، ۱۶، ۲۱، ۲۶، ۳۱، ۳۶، ۴۱، ۴۶، ۵۱، ۵۶؛ برون‌گرایی با شماره گویه‌های ۲، ۷، ۱۲، ۱۷، ۲۲، ۲۷، ۳۲، ۳۷، ۴۲، ۴۷، ۵۲، ۵۷؛ گشودگی به تجربه با شماره گویه‌های ۳، ۸، ۱۳، ۱۸، ۲۳، ۲۸، ۳۳، ۳۸، ۴۳، ۴۸، ۵۳، ۵۸؛ توافق‌پذیری با شماره گویه‌های ۴، ۹، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۹، ۳۴، ۳۹، ۴۴، ۴۹، ۵۴، ۵۹ و وظیفه‌شناسی با شماره گویه‌های ۵، ۱۰، ۱۵، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۵، ۴۰، ۴۵، ۵۰، ۵۵، ۶۰ را در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۰؛ مخالفم = ۱؛ نظری ندارم = ۲؛ موافقم = ۳؛ تا کاملاً موافقم = ۴ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. گویه‌های ۱، ۳، ۸، ۹، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۸، ۲۳، ۲۴، ۲۷، ۲۹، ۳۰، ۳۳، ۳۸، ۳۹، ۴۲، ۴۴، ۴۵، ۴۶،

۴۸، ۵۴، ۵۵، ۵۷ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند.

کاستا و مک‌ری (۱۹۹۲) برای این ابزار ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای از ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ و همبستگی این ابزار را با پرسشنامه شخصیتی چندوجهی مینه‌سوتا^۴ به عنوان شاخصی از روایی مناسب گزارش کردند. گروسی فرشی، مهریار و قاضی طباطبایی (۱۳۸۰) در هنجاریابی این ابزار ضرایب همبستگی ۵ خرده‌مقیاس را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷، ضرایب آلفای کرونباخ را در دامنه‌ای بین ۰/۸۷ تا ۰/۵۶ و همبستگی بین دو نسخه گزارش شخصی و نسخه ارزیابی مشاهده‌گر را در دامنه‌ای بین ۰/۶۶ تا ۰/۴۵ گزارش کردند.

پرسشنامه درگیری تحصیلی. پرسشنامه درگیری تحصیلی که توسط ریو^۵ در سال ۲۰۱۳ ساخته شده، شامل ۱۷ گویه است که ۴ مؤلفه درگیری عاملیت (گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴، ۵)، گویه درگیری رفتاری (گویه‌های ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰)، ۴ گویه درگیری هیجانی (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴) و ۸ گویه‌ی درگیری شناختی (۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱، ۲۲) را در یک طیف ۷ درجه‌ای لیکرت از بسیار مخالفم = ۱ تا بسیار موافقم = ۷ مورد ارزیابی قرار می‌دهد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای بررسی پایایی این ابزار از ضریب آلفای کرونباخ استفاده کردند و برای درگیری هیجانی ۰/۷۸، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری عاملیت ۰/۸۲ و درگیری شناختی ۰/۸۸ به دست آمد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) برای بررسی روایی ابعاد درگیری تحصیلی از تحلیل عامل تاییدی استفاده کردند. شاخص‌های برازش

^۴. Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI)

^۵. Academic Engagement Questionnaire

^۶. Reeve, J.

^۱. optimism in education

^۲. Marsh Self-Descriptive Questionnaire

^۳. NEO Five-Factor Inventory

بودن یافته‌های هر دو آزمون بود و هر دو عامل با مقدار ویژه بیشتر از یک یافت شد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر که ۱۱۹ نفر (۲۸/۲ درصد) از شرکت کنندگان کمتر از ۲۲ سال، ۱۳۸ نفر (۳۲/۷ درصد) ۲۲ تا ۲۵ سال، ۶۸ نفر (۱۶/۱ درصد) ۲۶ تا ۲۹ سال و ۹۷ نفر (۲۳ درصد) بیشتر از ۲۹ سال داشتند. گفتنی است که میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان در پژوهش حاضر به ترتیب ۲۶/۰۲ و ۶/۶۹ سال بود. ۲۷۴ نفر (۶۴/۹ درصد) از شرکت کنندگان زن و ۱۴۸ نفر (۳۵/۱ درصد) مرد بودند

جدول ۱. شاخص‌های برازش مدل ساختاری

شاخص‌های برازندگی	مدل ساختاری اولیه
مجذور کای	۲۰۳/۳۵
درجه آزادی مدل	۶۳
χ^2/df	۳/۲۳
GFI	۰/۹۴۴
AGFI	۰/۸۷۹
CFI	۰/۹۷۶
RMSEA	۰/۰۷۳

جدول ۱ نشان می‌دهد همه شاخص‌های برازندگی حاصل از تحلیل مدلیابی معادلات ساختاری از برازش مدل ساختاری با داده‌های گردآوری شده حمایت می‌کنند ($\chi^2/df=3/23$, $GFI=0/944$, $CFI=0/976$, $AGFI=0/879$ و $RMSEA=0/073$). جدول ۲

به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی حاکی از برازش مناسب مدل بود. در پژوهش رضانی و خامسان (۱۳۹۶) نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد ساختار پرسشنامه، برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و شاخص‌های نیکویی برازش الگوی چهار عاملی زیربنایی پرسشنامه را تأیید کردند. رضانی و خامسان (۱۳۹۶) برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ را گزارش کردند.

آزمون کارکرد تحصیلی^۱ در تاج و دلاور: آزمون

کارکرد تحصیلی در تاج و دلاور که در سال ۱۳۸۴ ساخته شده شامل ۴۴ گویه است که در یک طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از هیچ = ۱، کم = ۲، تاحدودی = ۳، زیاد = ۴ تا خیلی زیاد = ۵ نمره‌گذاری می‌شود. این ابزار از ۵ خرده مقیاس تأثیرات هیجانی^۲، انگیزش^۳، برنامه‌ریزی^۴، انتظار پیامده^۵ و خودکارآمدی^۶ تشکیل شده است. گویه‌های شماره ۸، ۲۳، ۲۶ و ۳۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. در این ابزار نمره کمتر از ۱۲۰ نشان دهنده عملکرد تحصیلی ضعیف، ۱۲۱ تا ۱۷۵ نشان دهنده عملکرد تحصیلی متوسط و بالاتر از ۱۷۵ نشان دهنده عملکرد تحصیلی بالا است. در تاج و دلاور ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های تأثیرات هیجانی ۰/۹۳، انگیزش ۰/۷۲، برنامه‌ریزی ۰/۷۳، انتظار پیامد ۰/۶۴ و خودکارآمدی ۰/۹۲ به عنوان شاخصی از همسانی درونی ابزار گزارش کردند. در پژوهش در تاج و دلاور (۱۳۸۴) بررسی روایی مقیاس با استفاده از آزمون‌های KMO و کروییت بارتلت انجام گرفت. نتایج حاکی از مطلوب

^۱. Educational Performance Test

^۲. emotional impact

^۳. motivation

^۴. planning

^۵. outcome expectancy

^۶. self-efficacy

ضرایب مسیر بین متغیرها را در مدل ساختاری پژوهش نشان می‌دهد.

جدول ۲. ضرایب استاندارد شده مستقیم، غیر مستقیم و کل

متغیرهای علی	ضرایب مسیر	انگیزش تحصیلی درونی	بی انگیزگی تحصیلی	انگیزه تحصیلی بیرونی	خودکارآمدی تحصیلی	عملکرد تحصیلی
شخصیت - روان - رنجورخویی	مستقیم	-۰/۰۶۴	۰/۰۵۰	-۰/۱۷۹**	-۰/۲۰۵**	-۰/۰۷۲
	غیر مستقیم	-	-	-	-	۰/۰۹۷**
	کل	-	-	-	-	۰/۱۶۹**
شخصیت - وظیفه‌شناسی	مستقیم	۰/۲۵۲**	۰/۲۲۵**	۰/۲۱۴**	۰/۰۸۹	۰/۲۰۳**
	غیر مستقیم	-	-	-	-	۰/۱۶۳**
	کل	-	-	-	-	۰/۳۶۶**
شخصیت - توافقی - پذیری	مستقیم	۰/۲۶۷**	-۰/۱۴۰*	۰/۲۴۲**	۰/۰۰۵	۰/۱۴۳*
	غیر مستقیم	-	-	-	-	۰/۱۲۷**
	کل	-	-	-	-	۰/۲۷۰**
شخصیت - گشودگی	مستقیم	۰/۲۴۳**	۰/۲۴۳**	۰/۱۸۶**	۰/۰۷۵	۰/۱۹۰**
	غیر مستقیم	-	-	-	-	۰/۱۵۵**
	کل	-	-	-	-	۰/۳۴۵**
شخصیت - برون‌گرایی	مستقیم	۰/۳۲۰**	۰/۲۵۸**	۰/۲۱۴**	۰/۰۶۳	۰/۲۴۶**
	غیر مستقیم	-	-	-	-	۰/۱۸۲**
	کل	-	-	-	-	۰/۴۲۸**
درگیری تحصیلی	مستقیم	۰/۱۱۹*	۰/۲۲۶**	۰/۰۲۹	۰/۲۹۹**	۰/۱۱۶*

-					
۰/۱۵۸**	-	-	-	-	غیر مستقیم
۰/۲۷۴**	-	-	-	-	کل
۰/۲۵۴**	-	-	-	-	مستقیم
-	-	-	-	-	غیر مستقیم
-	-	-	-	-	کل
۰/۲۴۶**	-	-	-	-	مستقیم
-	-	-	-	-	غیر مستقیم
-	-	-	-	-	کل
۰/۱۰۸*	-	-	-	-	مستقیم
-	-	-	-	-	غیر مستقیم
-	-	-	-	-	کل
۰/۲۴۲**	-	-	-	-	مستقیم
-	-	-	-	-	غیر مستقیم
-	-	-	-	-	کل

* $p < 0.05$ ، ** $p < 0.01$

جدول ۲ نشان می‌دهد که ضریب مسیر بین خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.242$) مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

ضریب مسیر بین انگیزش تحصیلی درونی و عملکرد تحصیلی ($p < 0.01$) و انگیزه تحصیلی بیرونی ($p < 0.05$) با عملکرد تحصیلی مثبت و به ترتیب در سطوح ۰/۰۱ و ۰/۰۵ معنادار است. همچنین ضریب مسیر بین بی‌انگیزگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($p < 0.01$)، ($\beta = -0.246$). ضریب مسیر کل (مجموع ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم) بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.367$) با عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

براین اساس در آزمون فرضیه سوم پژوهش چنین نتیجه‌گیری شد که درگیری تحصیلی به صورت مثبت و معنادار عملکرد تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی می‌کند.

ضریب مسیر کل بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی منفی و در سطح ۰/۰۱ معنادار است ($p < 0.01$)، ($\beta = -0.216$). همچنین جدول فوق نشان می‌دهد که ضریب مسیر کل بین عامل‌های وظیفه‌شناسی ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.321$)، توافقی‌پذیری ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.276$)، گشودگی ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.284$) و برونگرایی ($p < 0.01$)، ($\beta = 0.367$) با عملکرد تحصیلی مثبت و در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/158$ ، برون‌گرایی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/182$ ، گشودگی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/155$ ، توافق‌پذیری ($p < 0/01$)، $\beta = 0/127$ و وظیفه‌شناسی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/163$ با عملکرد تحصیلی مثبت و ضریب مسیر غیرمستقیم بین عامل روان‌رنجورخویی شخصیت و عملکرد تحصیلی منفی و در سطح $0/01$ معنادار است ($p < 0/01$)، $\beta = -0/144$ ، برای این اساس می‌توان گفت ابعاد انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی رابطه بین صفات شخصیت و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی را به صورت معنادار میانجیگری می‌کند. با وجود این معناداری/عدم معناداری نقش هر یک از چهار متغیر میانجی (انگیزش تحصیلی درونی، انگیزش تحصیلی بیرونی، بی‌انگیزگی تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی) در رابطه بین صفات شخصیت و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی معین نیست. به همین دلیل به منظور تعیین معناداری یا عدم معناداری نقش میانجیگر هر یک از چهار متغیر میانجی از فرمول بارون و کنی^۱ (۱۹۸۶)، به نقل از مالنکروت و همکاران^۲ (۲۰۰۶) استفاده شد.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی تحصیلی مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است ($p < 0/01$)، $\beta = 0/072$ مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی از

طریق انگیزه تحصیلی درونی ($p < 0/05$)، $\beta = 0/030$ مثبت و در سطح $0/05$ معنادار است. ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی از طریق بی-انگیزه تحصیلی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/056$ مثبت و در سطح $0/05$ معنادار است. در مقابل ضریب مسیر غیرمستقیم بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزه تحصیلی بیرونی ($p > 0/05$)، $\beta = 0/001$ در سطح $0/05$ معنادار نبود.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی ($p < 0/01$)، $\beta = -0/05$ منفی و در سطح $0/01$ معنادار است. در مقابل ضریب مسیر غیرمستقیم بین صفات شخصیت وظیفه‌شناسی ($p > 0/05$)، $\beta = 0/021$ ، توافق‌پذیری ($p > 0/05$)، $\beta = 0/001$ ، گشودگی ($p > 0/05$)، $\beta = 0/018$ و برون‌گرایی ($p > 0/05$)، $\beta = 0/015$ با عملکرد تحصیلی از طریق خودکارآمدی در سطح $0/05$ غیرمعنادار بود.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین روان‌رنجورخویی و عملکرد تحصیلی از طریق هیچ یک از ابعاد انگیزش تحصیلی شامل انگیزش تحصیلی درونی ($p > 0/05$)، $\beta = -0/016$ ، بی‌انگیزگی تحصیلی ($p > 0/05$)، $\beta = -0/012$ و انگیزه تحصیلی بیرونی ($p > 0/05$)، $\beta = -0/019$ در سطح $0/05$ معنادار نبود. همچنین استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین وظیفه‌شناسی و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی ($p < 0/01$)، $\beta = 0/064$ و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($p < 0/01$)،

¹. Baron and Kenny

². Mallinckrodt et al

$\beta=0/055$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود. در مقابل ضریب مسیر بین عامل وظیفه‌شناسی شخصیت و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزه تحصیلی بیرونی ($p>0/05$)، $\beta=0/023$) در سطح $0/05$ معنادار نبود. ضریب مسیر غیرمستقیم بین توافق‌پذیری و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/068$ ، $p<0/01$) و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($\beta=0/034$ ، $p<0/05$) مثبت و به ترتیب در سطوح $0/01$ و $0/05$ معنادار بود. ضریب مسیر بین عامل توافق‌پذیری شخصیت و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزه تحصیلی بیرونی ($\beta=0/026$ ، $p>0/05$) در سطح $0/05$ معنادار نبود.

استفاده از فرمول بارون و کنی نشان داد که ضریب مسیر غیرمستقیم بین گشودگی و عملکرد تحصیلی از طریق

بحث

نتایج پژوهش نشان داد مدل عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. این نتایج با نتایج حاصل از پژوهش‌های زوفیانو و همکاران (۲۰۱۳)؛ زن و همکاران (۲۰۱۷)؛ پورسید و خرمائی (۱۳۹۷)؛ هارتمن و بتز (۲۰۰۷)؛ البدارین و همکاران (۲۰۱۵)؛ محمدی و همکاران (۲۰۱۷)؛ فرخی و همکاران (۱۳۹۷)؛ نت و همکاران (۲۰۱۲)؛ ایسگور (۲۰۱۶) همسو بود.

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت راهبردهای شناختی و فراشناختی با پرورش مهارت‌های یادگیری و یادسپاری و خودتنظیمی، این توانایی را به دانشجویان می‌دهد که با شناخت نقاط قوت و ضعف خویش، با اعتمادبه‌نفس بالاتر جریان آموزش و یادگیری را پیگیری

انگیزش تحصیلی درونی ($\beta=0/061$ ، $p<0/01$) و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($\beta=0/056$ ، $p<0/01$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار است. گفتنی است که ضریب مسیر مزبور از طریق انگیزه تحصیلی بیرونی ($p>0/05$)، $\beta=0/020$) در سطح $0/05$ غیر معنادار بود. در نهایت ضریب مسیر غیرمستقیم بین برون‌گرایی و عملکرد تحصیلی از طریق انگیزش تحصیلی درونی ($p<0/01$)، $\beta=0/081$) و از طریق بی‌انگیزگی تحصیلی ($p<0/01$)، $\beta=0/063$) مثبت و در سطح $0/01$ معنادار بود. در مقابل مسیر مزبور از طریق انگیزه تحصیلی بیرونی ($p>0/05$)، $\beta=0/023$) در سطح $0/05$ معنادار نبود.

کنند و در برخورد با موانع هنگام یادگیری، به جای آنکه احساس ضعف و ناتوانی کنند با پشتکار و سخت‌کوشی بیشتر برای اهدافی که در نظر گرفته‌اند تلاش کنند و تکالیف و وظایف تحصیلی خود را ارزشمند تلقی کرده و به همین دلیل بیشتر توجه و دقت کرده و با استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی به امور تحصیلی خود اقدام کنند که این امر علاوه بر اینکه عملکرد تحصیلی آن‌ها را افزایش می‌دهد، به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر افزایش خودکارآمدی آنان نیز تأثیر می‌گذارد. فرایند خودتنظیمی، مستلزم فعال‌سازی و تقویت شناخت‌ها، فراشناخت‌ها و رفتارهایی است که متوجه هدف مورد نظر است؛ به عبارت دیگر، خودتنظیمی به این معناست که دانشجو فعالانه در فرآیند یادگیری خود مشارکت می‌کند و پذیرنده منفعل اطلاعات نیست. به طور خلاصه، این ویژگی به کسی اطلاق می‌شود که اهداف مشخصی دارد

هستند که در طول یادگیری، تلاش فوق‌العاده، پشتکار و پایداری نشان می‌دهند. در قالب فرآیندهای رفتاری، یادگیرندگان خودتنظیم‌گر محیطی را انتخاب و خلق می‌کنند که یادگیری را به حداکثر برسانند (زیمرمن و مارتینزپونز، ۱۹۸۶). این یادگیرندگان ابزار، اطلاعات و مکان‌هایی را جستجو می‌کنند که در آن یادگیری با احتمال بیشتری رخ می‌دهد. آن‌ها در طول فرآیند اکتساب دانش، خود را در انجام کارها تقویت می‌کنند (کدیور، ۱۳۹۵).

در واقع در این نوع یادگیری فراگیر مسئول یادگیری خودش است و به طور فعال در فرآیند یادگیری‌اش مشارکت دارد. خودتنظیمی هم به مشارکت فعال فراگیر در امر یادگیری توجه می‌کند و هم اینکه فرد مسئول یادگیری‌اش است و یکی از عوامل تعیین‌کننده که تا چه اندازه فرد مسئول یادگیری‌اش است، کنترل ادراکی فرد است. در واقع ادراک خود کنترلی توسط فراگیر، یادگیری را پیشرفت می‌دهد؛ زیرا درگیری فعالیت یادگیرنده در فرآیند یادگیری، علی‌رغم پردازش عمیق‌تر اطلاعات، باعث انگیزه بیشتر فرد و استفاده از راهبردهای خودتنظیمی و به نوبه خود اجرای بهتر فرد منجر می‌شود، به خصوص اگر اهداف اختصاصی، کوتاه مدت و تحت کنترل فراگیر برنامه‌ریزی شوند؛ زیرا این گونه اهداف، خود کارآمدی را افزایش می‌دهند؛ بنابراین هر فرایند یادگیری شامل عناصری از تأثیرات خارجی و خود-کنترلی است (نیلسون و زیمرمن، ۲۰۱۳).

دسی و رایان (۲۰۱۵) در نظریه خودتعیین‌گری مطرح کرده‌اند که انسان‌ها برای برآورده ساختن نیازهای روان-شناختی اساسی خود به صورت ذاتی دست به عمل همراه

و رفتارهای به خصوصی را برای دستیابی به مقاصد خود در پیش می‌گیرد. چنین فردی بر راهبردها و اعمال خودنظارت کرده و آن‌ها را به منظور دستیابی به موفقیت، جرح و تعدیل می‌کند.

خودتنظیمی به افکار، احساسات و رفتارهای خودزایی دلالت دارد که به نحوی سازمان یافته متوجه دستیابی به اهداف است. خودتنظیمی طی یادگیری، مستلزم فعال شدن فرد یادگیرنده و تقویت تداوم یافتن شناخت‌ها و رفتارهایی است که متوجه هدف است. در نظریه‌های مختلف، بر جنبه‌های مختلف فرایندهای دست‌اندرکار در یادگیری خودتنظیم، شامل توجه، مرور ذهنی، به کارگیری راهبردهای یادگیری، نظارت، خودکارآمدی، انتظار نتایج، ارزش‌گذاری به یادگیری، نظارت بر خود، خودآموزی و تقویت خود، تأکید می‌شود. خودتنظیمی صرف نظر از دیدگاه نظری آن، بدین معناست که دانش-آموزان، فعالانه در دستیابی به اهداف یادگیری خود نقش دارند و دانش مورد نظر را برای خود به وجود می‌آورند. افرادی که دارای راهبرد فراشناختی هستند دانش اطلاعات جدید و راهبردهای شناختی را دارند. فعالیت‌های فراشناختی ماهیت اجرایی و نظارتی بر یادگیری دانش‌آموزان دارند و در مواقع برنامه‌ریزی، نظارت، بازبینی و ارزیابی از یک راهبرد شناختی مورد استفاده قرار می‌گیرند.

فرایند خودتنظیمی به یادگیرندگان کمک می‌کند تا در یادگیری خودآگاه، مطلع و قاطع باشند. در چهارچوب فرایندهای انگیزشی این یادگیرندگان خودکارآمدی بالا، خود اسنادی و علاقه درونی به تکالیف را گزارش می‌کنند (، ۲۰۱۱؛ زیمرمن، ۱۹۸۹). آن‌ها خودآغازگرانی

با تلاش می‌زنند و چنانچه این تلاش مثمرثمر نباشد، ممکن است موقعیت‌های تهدیدکننده سلامت روان به وجود آید. براساس این نظریه، خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد. خودکارآمدی بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی‌های هوش و توان یادگیری افراد باشد تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و خودتنظیمی و خود رهبری قرار دارد. خودکارآمدی به واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیزخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد. خودکارآمدی و ارتقای آن، باعث افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود (دسی و همکاران، ۲۰۱۷).

در تبیین یافته‌های حاضر می‌توان گفت به نظر می‌رسد شکل‌گیری انگیزه‌های درونی، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و تنوع آن قرار داشته باشد. ویژگی‌های شخصیتی منجر به شکل‌گیری شناخت‌ها، هیجان‌ها و رفتارهایی می‌شود که تنش‌های کوچک و بزرگ را به پیامدهای منفی پیوند می‌دهند. برخی از ویژگی‌های شخصیتی ممکن است منجر به انطباق در پاسخ به فلاکت و بدبختی شود (لیوینگستون و همکاران، ۲۰۱۵). صفات شخصیت به واسطه اثرگذاری بر راهبردها و رفتارهای مقابله‌ای بر کارکرد فردی و اجتماعی اثرگذار است (کوچر و همکاران، ۲۰۰۷) و بدین ترتیب با خودکارآمدی در دانش‌آموزان ارتباط پیدا می‌کنند. روان‌رنجورخویی شامل سازش‌نیافتگی روان‌شناختی و تجربه هیجان‌های ناخوشایند بسیار زیادی است؛ بنابراین دانشجویان روان‌رنجورخو در مواجهه با وظایف تحصیلی، بیشتر استرس تحصیلی و سطوح برانگیختگی

هیجانی را تجربه می‌کنند که تجربه استرس تحصیلی نیز باعث بروز باورهای ناکارآمد تحصیلی در آن‌ها می‌شود و از آنجا که این دانش‌آموزان نسبت به خود دیدگاه منفی دارند، احساس خودکارآمدی تحصیلی نمی‌کنند (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۷).

گشودگی به تجربه با اعتمادبه‌نفس و بلوغ شناختی همخوانی دارد. پیشنهاد شده است که برخی از این ویژگی‌های شخصی مرتبط با گشودگی به تجربه از قبیل کنجکاوی خردمندانه، انعطاف‌پذیری و تحمل ابهام برای قضاوت‌های عینی و دقیق مهم هستند. گشودگی به تجربه به‌طور مثبت با گرایش‌های فکری، مهارت‌های فکری و توانایی‌های شناختی مختلف دیگر نیز رابطه دارد (سلیمانی‌فر و همکاران، ۱۳۹۴). گشودگی به تجربه سبک شناختی واگرایی است که نوجویی، خلاقیت و پیچیدگی را در برمی‌گیرد (وایدیگر و التمنز، ۲۰۱۹). استجکویک و همکاران (۲۰۱۸) معتقدند گشودگی با توانایی در کنترل تکالیف، به توصیف تمایل به احساس مسئولیت در به انجام رساندن نقش‌ها و اتمام وظایف در نهایت شایستگی و ثابت قدمی می‌پردازد (کاستا و مک‌کری، ۱۹۹۲). پابندی به نظم و قوانین، کوشایی و مسئولیت‌پذیری، کنترل تکانه و بازداری هیجانی در مواقع مورد نیاز از ویژگی‌های افراد وظیفه‌شناس است (روبرتس و همکاران، ۲۰۰۵). وظیفه‌شناسان به این دلیل که از تاب‌آوری و فرآیند انطباقی سازگارانه برخوردار هستند، پس از مواجهه با رخدادها و تکالیف چالش‌انگیز، به سرعت و با موفقیت بهبود می‌یابد (اوشیو و همکاران، ۲۰۱۸). افراد توافق‌پذیر تا حد امکان سعی در برخورد منطقی با مسائل زندگی هستند و سعی در کنترل رفتارهای

مسئولین آموزش و پرورش و مدیران و معلمان جهت آمادگی برای تحصیل در دانشگاه پیشنهاد می‌شود.

سپاسگزاری

مقاله حاضر بخشی از نتایج رساله دکتری خانم رویا نوری نیگجه، رشته روانشناسی تربیتی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، با راهنمایی سرکار خانم دکتر مهرناز آزاد یکتا است. بدین وسیله از همه افرادی که در این پژوهش شرکت کردند، همچنین مسئولین دانشگاه آزاد اسلامی که با همکاری خود امکان این پژوهش را فراهم آوردند تشکر و قدردانی می‌شود. نویسندگان مقاله حاضر هیچ گونه تضاد منافی را گزارش نکردند.

References

- Asgharnejad, T., Ahmadi Dehghotboddini, M., Farzad, V., & Khodapanahi, M. K. (2006). Psychometric properties of Sherer's general self-efficacy scale. *Journal of psychology*, 10(3 (39)), 22-274.
- Baars, M., Wijnia, L., & Paas, F. (2017). The Association between Motivation, Affect, and Self-regulated Learning When Solving Problems [Original Research]. *Frontiers in Psychology*, 8(1346). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01346>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C., & Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students. *British Journal of Educational Psychology*, 65(3), 317-329. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Comerford, J., Batteson, T., & Tormey, R. (2015). Academic buoyancy in second level schools: *Insights from Ireland.Procedia-Social and Behavioral Science*, 197, 98-103.
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social

خود دارند تا به صورت مناسبی ابراز شوند؛ بنابراین می‌توان گفت درجه انطباق‌پذیری بیشتری را در شرایط فشار روانی دارند و این عوامل می‌تواند بیانگر شناخت مناسب و منطقی این افراد از شرایط موجود باشد، در نتیجه این افراد آگاهانه رفتار می‌کنند (مام شریفی و همکاران، ۱۳۹۹). اشخاص برون‌گرا بر تحلیل منطقی اندیشه‌هایشان تأکید می‌ورزند، در کارهای خود طرح‌ریزی نظام‌دار را به کار می‌بندند و با توجه به درک و فهم اندیشمندان امور عمل می‌کنند (ایزدی و همکاران، ۱۳۸۶). به طور کلی، افراد گشوده، وظیفه‌شناس، توافق‌پذیر و برون‌گرا در خودنظم‌دهی به واسطه راهبردهای فراشناختی خود موفق هستند به طوری که ادراکشان از خود و محیط اجتماعی را به طور مؤثری مدیریت می‌کنند و رفتارشان مطابق اهداف و معیارهایشان است (گودرزی، ۱۳۹۳).

نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد مدل عملکرد تحصیلی دانشجویان بر اساس ویژگی‌های شخصیت و درگیری تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با داده‌های گردآوری شده برازش دارد. هر پژوهشی با محدودیت‌های خاص خود روبه‌رو است که این پژوهش نیز از این قاعده مستثنا نیست. باوجود اینکه استفاده از رویکرد الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست‌دادن استنباط‌های علی را فراهم می‌آورد؛ اما دراین خصوص باید جوانب احتیاط را رعایت کرد. دیگر اینکه، روش نمونه‌گیری در دسترس بود؛ بنابراین در تعمیم نتایج بایستی جانب احتیاط را در نظر گرفت. براساس یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر برگزاری کارگاه‌هایی با محتوای خودکارآمدی تحصیلی به

- <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.edpsych.2011.05.002>
- Reeve, J., Tseng, C. (2011). Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Cont Educ Psychol*; 36, 257-67.
- Robayo-Tamayo, M., Blanco-Donoso, L. M., Román, F. J., Carmona-Cobo, I., Moreno-Jiménez, B., & Garrosa, E. (2020). Academic engagement: A diary study on the mediating role of academic support. *Learning and Individual Differences*, 80, 101887. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2020.101887>
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244–253. <https://doi.org/10.1177/0739986304273968>
- Schunk, D. H. (2011). *Learning Theories: an Educational Perspective* (6th Ed.). Pearson.
- Sherer, M., Maddux, J. E., Mercandante, B., Prentice-Dunn, S., Jacobs, B., & Rogers, R. W. (1982). The Self-Efficacy Scale: Construction and Validation. *Psychological Reports*, 51(2), 663-671. <https://doi.org/10.2466/pr0.1982.51.2.663>
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and perceived autonomy support and engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 175-187.
- Sun, J., Dunne, M. P., Hou, X.-y., & Xu, A.-q. (2011). Educational stress scale for adolescents: Development, validity, and reliability with Chinese students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(6), 534–546. <https://doi.org/10.1177/0734282910394976>
- Tinajero Vacas, C., Martínez-López, Z., M. Soledad, R., & Páramo, M.-F. (2020). context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798.
- Kavousian, J., Kadivar, P., Shahraray, M., Sheikhi Fini, A. A., Farzad, V. (2010). Vallerand Academic Motivation Scale standardization. *Journal of Educational Sciences*, 5(4), 103-30.
- Lepore, S. J. (2012). Social Support. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior (Second Edition)* (pp. 493-496). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375000-6.00336-0>
- Martínez-López, Z., Nouws, S., Villar, E., Mayo, M. E., & Tinajero, C. (2023). Perceived social support and self-regulated learning: A systematic review and meta-analysis. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100291. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100291>
- Panadero E. (2017). A Review of Self-regulated Learning: Six Models and Four Directions for Research. *Frontiers in psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>
- Pintrich, P. R., & de Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Ramazani, M., & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the Agentic Engagement. *Quarterly of Educational Measurement*, 8(29), 185-204. <https://doi.org/10.22054/jem.2018.22660.1555>
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.

- Student Engagement* (pp. 635-651). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_30
- Wolters, C. A., Iaconelli, R., Peri, J., Hensley, L. C., & Kim, M. (2023). Improving self-regulated learning and academic engagement: Evaluating a college learning to learn course. *Learning and Individual Differences*, 103, 102282. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.lindif.2023.102282>
- Won, S., & Yu, S. L. (2018). Relations of perceived parental autonomy support and control with adolescents' academic time management and procrastination. *Learning and Individual Differences*, 61, 205–215. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.12.001>
- Zimet, G. D., Dahlen, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional scale of perceived social support. *Journal of personality assessment*, 52, 30-41.
- Zimet, G. D., Powell, S. S., Farley, G. K., Werkman, S., & Berkoff, K. A. (1990). Psychometric characteristics of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of personality assessment*, 55(3-4), 610-617.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zimmerman, B. J., & Pons, M. M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American educational research journal*, 23(4), 614-628.
- Perceived Social Support as a predictor of academic success in Spanish university students. *Anales de Psicologia*, 36, 134-142. <https://doi.org/10.6018/analesps.344141>
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., & Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003–1017. <https://doi.org/10.1177/0013164492052004025>
- Vanderstoep, S. W., Pintrich, P. R., & Fagerlin, A. (1996). Disciplinary differences in self-regulated learning in college students. *Contemporary Educational Psychology*, 21(4), 345-362.
- Vietze, D. L. (2011). Social Support. In B. B. Brown & M. J. Prinstein (Eds.), *Encyclopedia of Adolescence* (pp. 341-351). Academic Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/B978-0-12-373951-3.00091-0>
- Wentzel, K. R. (1998). Social support and adjustment in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202- 209.
- Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. In A. Elliot & C. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (279- 296). New York, NY: Guilford.
- Winne, P. H. (2001). *Self-regulated learning viewed from models of information processing*. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (p. 153–189). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Wolters, C. A., & Taylor, D. J. (2012). A Self-regulated Learning Perspective on Student Engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on*