

هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق

سعید مهنا*

سیاوش طالع‌پسند**

شهلا رستمی***

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، آزمون روابط ساختاری بین هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق دانشجویان بود. شرکت‌کنندگان کلیه دانشجویان دانشگاه سمنان بودند. نمونه شامل ۴۰۰ دانشجو (۲۰۴ پسر و ۱۹۶ دختر) بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی انتخاب شدند. شرکت‌کنندگان پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پیتر ریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰)، پرسشنامه فرآیند مطالعه بیگز، کمبر و لانگ (۲۰۰۱)، پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و پرسشنامه هویت تحصیلی اوزبورن (۱۹۹۷) را تکمیل کردند. داده‌ها با روش معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج نشان داد که مسیر هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق، هویت تحصیلی بر خودکارآمدی و انگیزش درونی و خودکارآمدی و انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق معنادار و مثبت بود. اثر غیرمستقیم هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق از طریق خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی مثبت و معنادار بود؛ بنابراین، برای افزایش درگیری شناختی باید به جهت‌گیری‌های انگیزشی، هویت تحصیلی و باورهای خودکارآمدی دانشجویان توجه کرد. تلویحات کاربردی یافته‌ها مورد بحث قرار گرفت.

واژه‌های کلیدی: انگیزش درونی، خودکارآمدی، درگیری شناختی، هویت تحصیلی

* دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.
** دانشیار گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. (نویسنده مسئول)
stalepasand@semnan.ac.ir
*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

تاریخ دریافت: ۹۹/۰۸/۲۸

تاریخ پذیرش: ۹۸/۱۰/۰۹

مقدمه

در طول دهه‌های گذشته، پژوهشگران علاقه فزاینده‌ای به مفهوم درگیری نشان داده‌اند. درگیری به‌عنوان روشی برای بهبود نارضایتی، جلوگیری از خستگی دانش‌آموزان، افزایش مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مربوط به تحصیل، افزایش سطح موفقیت و توسعه درک مثبت دانش‌آموزان مورد توجه قرار گرفته است (اوپادیا یا و سالملا آرو، ۲۰۱۳). درگیر شدن فعال با تکالیف درسی در دانشگاه یک عامل مهم برای موفقیت تحصیلی در دانشجویان است (وانگ و هولکام، ۲۰۱۰). دانشجویان باید فعالانه با تکالیف درسی خود به‌منظور به دست آوردن دانش و مهارت مورد نیاز برای موفقیت تحصیلی و پیدا کردن شغل مناسب درگیر شوند (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲).

درگیری تحصیلی^۴ یک حالت انعطاف‌پذیر است که به‌وسیله بافت مدرسه و دانشگاه شکل داده می‌شود (ریو، ۲۰۱۲؛ آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶). درگیری یک مشارکت هدفمند در فعالیت تحصیلی و نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار است. جزئی از آن درگیری شناختی است. به‌طوری‌که یادگیرندگان که درگیری شناختی بالاتری دارند، فهم عمیق‌تری از مطالب درسی را دارا هستند (عسکری، مکوندی و نیسی، ۱۳۹۸). درگیری شناختی به فرآیندهای ذهنی درگیر در فعالیت‌های کلاسی مرتبط می‌شود (وانگ و اکلز، ۲۰۱۳) و به مقدار و نوع راهبردهای یادگیری اشاره دارد که یادگیرندگان در جریان یادگیری به کار می‌برند. درعین حال، درگیری شناختی عمیق شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق نظیر بسط‌دهی و سازمان‌دهی مطالب و استفاده از توانایی‌های فراشناختی هنگام مطالعه مطالب درسی است (لینن‌برینک و پینتریک، ۲۰۰۳).

رویکرد عمیق به یادگیری براساس انگیزش درونی و علاقه شخصی است و راهبرد مرتبط با این رویکرد، راهبردی است که دانش‌آموزان معنا و روابط درونی را جستجو می‌کنند. رویکرد عمقی به یادگیری رویکردی است که افراد را قادر می‌کند تا دانش موجود خود را بسازند و دانش جدید را جستجو کنند و برای افرادی سودمند است که مسیرهای یادگیری مخصوص به خود دارند. رویکرد سطحی به یادگیری، رویکردی است که انگیزش افراد در آن، کسب شرایط لازم با حداقل تلاش است. این رویکرد با افرادی

1. Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K.
2. Wang, M. -T., & Holcombe, R.
3. Wang, M. -T., & Eccles, J. S.
4. Academic Engagement
5. Reeve, J.

6. Appleton, J. J., et al.
7. Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R.

سروکار دارد که کار را از روی اجبار انجام می‌دهند نه به میل خود (استرود^۱، ۲۰۰۶؛ یانگ و لئو^۲، ۲۰۰۵). یادگیری سطحی به‌وسیله راهبردهایی از قبیل حفظ کردن، مرور ذهنی و یادگیری طوطی‌وار مشخص می‌شود (لایم، لئو و نای^۳، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها نشان داده‌اند هر چه بیشتر یادگیرندگان از نظر شناختی درگیر یادگیری و انجام تکالیف آن بشوند، می‌توان به اهداف شناختی و رفتاری دست یافت (وانگ و اکلس، ۲۰۱۳).

یکی از ساختارهای مهم برای درک درگیری شناختی، هویت تحصیلی است (والکر، گرین و مانسل، ۲۰۰۶). هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارند (رویسر و لئو^۴، ۲۰۰۲). واز و ایزاکسون^۵ (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌های هویت^۶ به زمینه وابسته هستند، حیطه تحصیلی را به‌عنوان یکی از حیطه‌های مهم زندگی در نظر گرفته و با اقتباس از مدل مارسیا (۱۹۸۹) چهار منزلت را برای هویت تحصیلی در نظر گرفته‌اند: الف) هویت تحصیلی سردرگم^۷ که به عدم اکتشاف یا تعهد اشاره دارد ب) هویت تحصیلی دنباله‌رو^۸ که بیانگر تعهدات دانش‌آموز به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی، برگرفته‌شده از افراد مهم زندگی‌اش (مانند والدین و گروه مرجع) است، ج) هویت تحصیلی دیررس^۹ به زمان تردید تحصیلی یک دانش‌آموز اشاره دارد که برای رسیدن به نتیجه‌گیری درباره ارزش‌ها و اهداف تحصیلی تلاش می‌کند د) هویت تحصیلی موفق^{۱۰}، مبین تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی است که از مسیر کاوشگری حاصل شده‌اند. آدامز و همکاران (وایت و لوونتال، ۲۰۱۱) دریافتند دانشجویانی که احساس هویت تحصیلی نیرومندی دارند، روش‌هایی را پیدا می‌کنند که درگیر طیف گسترده‌ای از تجربیات تحصیلی شوند. آن‌ها برای یادگیری و ترقی تلاش می‌کنند و می‌توانند ارتباط مؤثری با اساتید و دانشجویان همتای خود داشته باشند. به‌این ترتیب، یکی از فرض‌های این مطالعه اثر ساختاری مستقیم هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق است.

1. Stroud, K. C.
2. Yong, S. T., & Lew, T. Y.
3. Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y.
4. Roeser, R. W., & Lau, S.
5. Was, C., & Isaacson, R.
6. identity statuses

7. diffusion academic identity
8. foreclose academic identity
9. moratorium academic identity
10. achievement academic identity

سازه مهم و مؤثر دیگر برای درک درگیری شناختی، انگیزش درونی است (ربانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ وانگ و اکلز، ۲۰۱۳؛ والکر، گرین و مانسل، ۲۰۰۶). انگیزش درونی فرد را ترغیب می‌کند تا فعالیت را به دلیل علاقه و لذت شخصی انجام دهد (کاسورکار و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که انگیزش درونی دارند، در انجام کار، علاقه، لذت و احساس تبحر و کنترل را تجربه می‌کنند (مارتین، گینس و پاپ‌ورث، ۲۰۱۷)؛ بنابراین، فرد با میل درونی و اشتیاق، توجه خود را بر یادگیری درس متمرکز کرده، با تلاش و پشتکار به انجام فعالیت‌های آن می‌پردازد، از راهبردهای عمیق یادگیری استفاده کرده و فعالانه در فرایند یادگیری شرکت می‌کند (ربانی و همکاران، ۱۳۹۶).

یکی دیگر از پیشایندهای مهم درگیری شناختی، خودکارآمدی است. خودکارآمدی داوری افراد در مورد توانایی‌هایشان در زمینه‌سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع تعیین شده عملکرد است. احساس قوی خودکارآمدی موجب بهبود دیدگاه‌های مثبت فردی و مشارکت بهتر فرد در انجام فعالیت‌ها، تنظیم هدف‌ها و تعهد کاری می‌شود (استروبل، توماس‌جان و اسپورلی، ۲۰۱۱). سطوح بالای خودکارآمدی و به‌خصوص خودکارآمدی هیجانی یادگیرندگان، منجر به سطوح بالای درگیری شناختی می‌شود (دوگان، ۲۰۱۵). یادگیرندگانی که در سطوح بالای درگیری شناختی قرار دارند، بسیار هدف‌مدار بوده و دارای سطوح بالای خودکارآمدی هستند. سطح اعتماد یادگیرندگان به توانایی‌اش برای موفقیت تحصیلی، نشان‌دهنده عمق و کیفیت راهبردهای شناختی اوست (کاپلان و فلام، ۲۰۱۰). با توجه به این روابط در این مطالعه فرض شده است خودکارآمدی دارای اثر ساختاری مستقیم بر درگیری شناختی عمیق است.

انگیزش درونی و خودکارآمدی در واقع تکمیل‌کننده نقش هویت تحصیلی و سوق‌دهنده اثر آن بر درگیری شناختی عمیق هستند. با توجه به رابطه بین انگیزش درونی با درگیری شناختی عمیق در این مطالعه فرض شد که انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق اثر ساختاری مستقیم دارد. از طرفی هویت تحصیلی که ترکیبی از مایه‌های شناختی-انگیزشی است، فرض می‌شود بر انگیزش درونی اثر ساختاری مستقیم و به‌واسطه آن بر درگیری شناختی عمیق اثر ساختاری غیرمستقیم دارد. با توجه به روابط بین هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق در این

1. Kusurkar, R., et al.

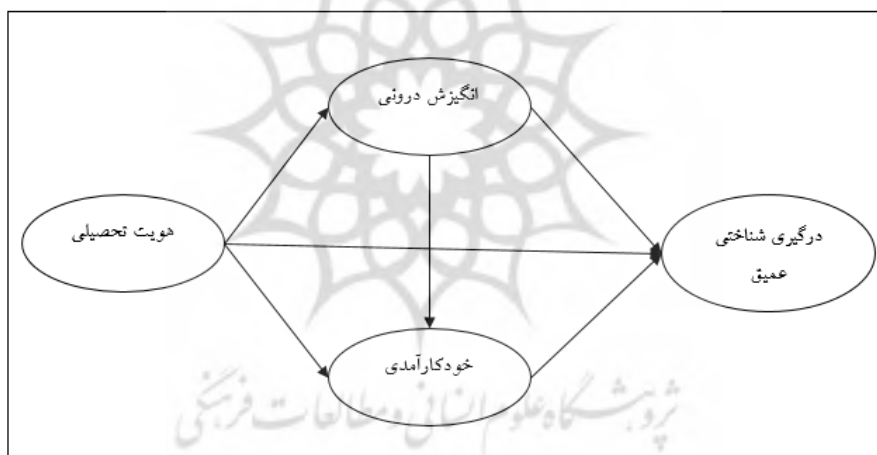
2. Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B.

3. Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörrle, M.

4. Dogan, U.

5. Kaplan, A., & Flum, H.

مطالعه، مدلی فرضی از روابط ساختاری در شکل ۱ ارائه شده است. در این مدل فرض شده است که هویت تحصیلی به عنوان یک متغیر برونزاد بر درگیری شناختی عمیق به عنوان یک متغیری پیامد اثر ساختاری مستقیم در جهت مثبت دارد. انگیزش درونی و خودکارآمدی در رابطه ساختاری بین هویت تحصیلی با درگیری شناختی عمیق نقش واسطه‌ای ایفا می‌کنند؛ بنابراین، فرضیه‌های پژوهش شامل این موارد است: (۱) هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق اثر مستقیم دارد. (۲) انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق اثر مستقیم دارد. (۳) خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق اثر مستقیم دارد. (۴) هویت تحصیلی از طریق انگیزش درونی و خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق اثر غیرمستقیم دارد. (۵) انگیزش درونی از طریق خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق اثر غیرمستقیم دارد. (۶) هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی در قالب مدل ساختاری قادر به تبیین درگیری شناختی عمیق هستند.



شکل ۱. روابط ساختاری هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق

روش

طرح پژوهش حاضر با توجه به ماهیت و اهداف آن از نوع همبستگی است. در این مطالعه پژوهشگر بدون دست‌کاری متغیرها به دنبال بررسی روابط ساختاری آنها است. جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه سمنان می‌باشند و نمونه این پژوهش را ۴۰۰ نفر (۲۰۴ پسر و ۱۹۶ دختر) از دانشجویان دانشگاه سمنان در مقطع کارشناسی و

کارشناسی ارشد در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دادند. از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی برای انتخاب نمونه استفاده شد. بدین‌صورت که ابتدا تعداد دانشجویان به تفکیک دانشکده تهیه شد. سپس، نسبت دانشجویان هر دانشکده به دست آمد. تعداد دانشجویان موردنیاز بر اساس نسبت مذکور به‌طور تصادفی از هر دانشکده انتخاب شد. نسبت پرسشنامه‌هایی که به‌طور کامل تکمیل شده بودند ۰/۹۶ بود. پس از حذف پرسشنامه‌های فاقد اعتبار، تحلیل با ۳۸۳ پرسشنامه انجام شد. جهت گردآوری داده‌ها به کلیه دانشکده‌های دانشگاه سمنان مراجعه شد و پرسشنامه‌ها به‌صورت فردی در اختیار دانشجویان قرار داده شد. متوسط زمان تکمیل پرسشنامه‌ها ۲۰ دقیقه بود. حدود شش هفته طول کشید تا داده‌ها گردآوری شود.

برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۱ (MSLQ). این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) ساخته شده است و با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد. بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را در بر گرفته و شامل چهار جزء خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به شرح زیر است: خودکارآمدی شامل عبارت‌های ۲، ۶، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴، ۱۹، ۲۱، ۲۲ می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه براساس طیف لیکرت پنج گزینه‌ای (کاملاً موافقم=۵ امتیاز، موافقم=۴ امتیاز، نظری ندارم=۳ امتیاز، مخالفم=۲ امتیاز و کاملاً مخالفم=۱ امتیاز) است که نمرات کسب‌شده با یکدیگر جمع می‌شوند. در این پژوهش جهت بررسی اعتبار از روش آماری آلفای کرونباخ بر روی داده‌های به‌دست‌آمده در مرحله پیش‌آزمون (۳۶ نفر) استفاده شد که به ترتیب برای خرده مقیاس‌های خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ به دست آمد. در این مطالعه برای مؤلفه خودکارآمدی آلفای ۰/۸۴ به دست آمد.

پرسشنامه تجدیدنظر شده دو عاملی فرآیند مطالعه^۱ (R-SPQ-2F). بیگز، کمبر و لانگ (۲۰۰۱) فرم دو عاملی تجدیدنظر شده «پرسشنامه فرآیند مطالعه» را به منظور ارزیابی رویکردهای یادگیری ارائه کردند. ابزار تجدیدنظر شده فقط رویکرد عمیق، گویه‌های (۱، ۲، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۳، ۱۴، ۱۷، ۱۸) و سطحی، گویه‌های (۳، ۴، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰) را ارزیابی می‌کند. درحالی‌که هر رویکرد خود از دو بعد انگیزه و راهبرد تشکیل شده است که عبارت‌اند از انگیزه عمیق گویه‌های (۱، ۵، ۹، ۱۳ و ۱۷) و راهبرد عمیق، گویه‌های (۲، ۶، ۱۰، ۱۴ و ۱۸)، انگیزه سطحی، گویه‌های (۳، ۷، ۱۱، ۱۵ و ۱۹) و راهبرد سطحی، گویه‌های (۴، ۸، ۱۲، ۱۶ و ۲۰). برای نمره‌گذاری با استفاده از مقیاس لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم=۱، مخالفم=۲، نظری ندارم=۳، موافقم=۴ و کاملاً موافقم=۵) هر یک از سؤالات ارزیابی شدند و درنهایت نمرات با هم جمع شدند. در مطالعه حاضر پایایی درگیری شناختی عمیق بر اساس آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۰ بود.

پرسشنامه انگیزش تحصیلی^۲ AMS-والرند. این پرسشنامه حاوی ۲۸ گویه است که شامل سه حیطه «انگیزش بیرونی»، «انگیزش درونی» و «بی‌انگیزگی» است. پاسخ به هر گویه بر روی یک طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت (اصلاً، خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد، کاملاً) که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. سپس میزان انگیزش تحصیلی براساس امتیاز به دست آمده دسته‌بندی می‌گردد، به این شکل که نمرات بین ۲۸ تا ۷۰ میزان انگیزش تحصیلی ضعیف، نمرات بین ۷۰ تا ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی و نمرات بالای ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی در سطح متوسطی و نمرات بالای ۱۱۲ میزان انگیزش تحصیلی بسیار خوب در نظر گرفته می‌شود (والرند و همکاران^۳، ۱۹۸۹). در این مطالعه آلفای به دست آمده برای انگیزش درونی مساوی با ۰/۸۹ بود.

پرسشنامه هویت تحصیلی^۴. این پرسشنامه توسط اوزبورن (۱۹۹۷) ساخته شده است. این پرسشنامه حاوی ۱۳ گویه است. شیوه نمره‌گذاری پرسشنامه به این صورت بود که پاسخ به هر گویه بر روی یک طیف هفت‌درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم، مخالفم، تا اندازه‌ای مخالفم، متوسط، تا اندازه‌ای موافقم، موافقم، کاملاً موافقم) که به ترتیب نمره ۱ تا ۷ به آن‌ها تعلق می‌گیرد. گویه‌های ۳، ۴، ۶، ۹، ۱۲، ۱۳ به صورت معکوس نمره‌گذاری

1. revised two-factor study process questionnaire
2. academic motivation scale

3. Vallerand, R. J., et al.
4. academic identity questionnaire

می‌شوند. در پژوهش اوزبورن (۱۹۹۷) ضریب همسانی درونی (آلفای کرونباخ) این پرسشنامه ۰/۸۲ به دست آمده است. در پژوهش حاضر آلفای ۰/۶۸ به دست آمد.

یافته‌ها

شرکت‌کنندگان ۳۸۳ دانشجوی (۱۹۵ مرد و ۱۸۸ زن) دانشگاه سمنان بودند. از این تعداد ۲۹۶ نفر دانشجوی کارشناسی، ۸۱ نفر ارشد و ۶ نفر دانشجوی دکتری بودند. سن افراد شرکت‌کننده بین ۱۸ تا ۳۴ سال بود که میانگین سنی آن‌ها برابر با ۲۱/۸۵ بود. نخست مفروضه نرمال بودن متغیرها با آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. توزیع نمرات درگیری شناختی عمیق ($KS=0/992, p>0/05$)، نمرات هویت تحصیلی ($KS=1/124, p>0/05$)، نمرات انگیزش درونی ($KS=0/817, p>0/05$)، نمرات خودکارآمدی ($KS=1/059, p>0/05$) نرمال بود.

نتایج نشان داد بیش‌ترین میانگین مربوط به انگیزش درونی و کم‌ترین میانگین مربوط به درگیری شناختی عمیق بود. انحراف معیار نمرات نیز پراکندگی بالایی را در نمرات انگیزش درونی نشان داد. همچنین، کم‌ترین پراکندگی مربوط به خودکارآمدی بود (جدول ۱).

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد، ضرایب اعتبار و همبستگی صفر مرتبه متغیرهای مورد مطالعه

| متغیرها | انحراف معیار/میانگین | ۱ | ۲ | ۳ | ۴ |
|-----------------------|----------------------|--------|--------|--------|------|
| ۱. هویت تحصیلی | ۴/۳۵±۰/۷۲ | ۰/۶۶ | | | |
| ۲. انگیزش درونی | ۴/۵۶±۱/۱۲ | ۰/۳۳** | ۰/۸۹ | | |
| ۳. خودکارآمدی | ۳/۷۳±۰/۵۱ | ۰/۳۲** | ۰/۳۰** | ۰/۸۴ | |
| ۴. درگیری شناختی عمیق | ۳/۴۰±۰/۶۰ | ۰/۳۶** | ۰/۵۴** | ۰/۴۰** | ۰/۸۰ |

ضرایب اعتبار بر روی قطر فرعی ماتریس پایین مثلثی قرار دارند. $p<0/01$ ** $p<0/05$ *

از بین متغیرهای پژوهش درگیری شناختی عمیق بیشترین رابطه همبستگی را با انگیزش درونی ($r=054$) دارد. کمترین شدت همبستگی مربوط به رابطه بین درگیری شناختی عمیق با هویت تحصیلی ($r=036$) است. همبستگی بین درگیری شناختی عمیق با خودکارآمدی نیز برابر با ($r=040$) است.

الگوی روابط درونی متغیرها در چارچوب یک مدل ساختاری آزمون شد. نخست شاخص‌های برازندگی مدل بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که مدل از برازندگی مناسبی برخوردار است ($RMSEA=0/052$, $CFI=0/95$, $NFI=0/91$, $NNFI=0/95$,

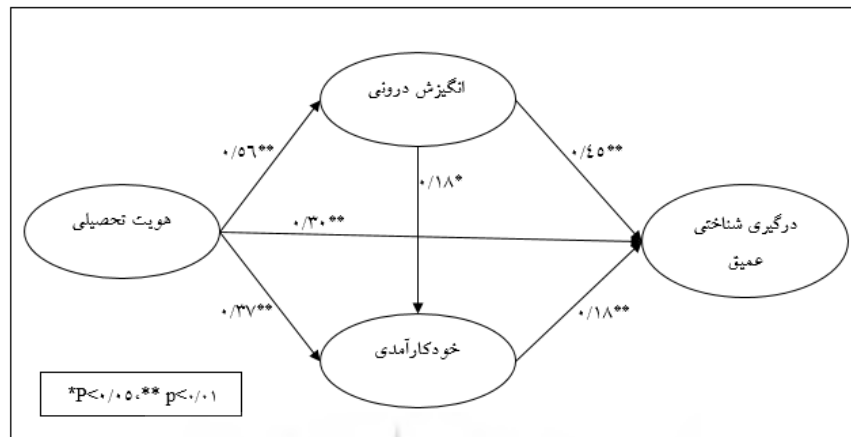
$(X^2/df=2/13)$ توان مدل در تبیین واریانس درگیری شناختی عمیق ۵۹ درصد بود ($R^2=0/59$). اثرهای مستقیم و غیرمستقیم متغیرها بر یکدیگر در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول ۲. ضرایب استاندارد (مستقیم، غیرمستقیم، کل) مدل درگیری شناختی

| اثر | ضرایب مستقیم | ضرایب غیرمستقیم | ضرایب کل |
|------------------------------------|--------------|-----------------|----------|
| انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق | ۰/۴۵ | ۰/۰۳ | ۰/۴۸ |
| خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق | ۰/۱۸ | - | ۰/۱۸ |
| انگیزش درونی بر خودکارآمدی | ۰/۱۸ | - | ۰/۱۸ |
| هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق | ۰/۳۰ | ۰/۳۴ | ۰/۶۴ |
| هویت تحصیلی بر انگیزش درونی | ۰/۵۶ | - | ۰/۵۶ |
| هویت تحصیلی بر خودکارآمدی | ۰/۳۷ | ۰/۱۰ | ۰/۴۷ |

یافته‌ها نشان می‌دهد که مسیر هویت تحصیلی با ضریب استاندارد (۰/۵۶) به خودکارآمدی بالاترین اثر را دارا است. کمترین اثر مستقیم مربوط به رابطه بین خودکارآمدی با درگیری شناختی عمیق (ضریب استاندارد=۰/۱۸) و انگیزش درونی با خودکارآمدی (ضریب استاندارد=۰/۱۸) است. مسیر هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق (ضریب استاندارد=۰/۳۰)، هویت تحصیلی بر خودکارآمدی (ضریب استاندارد=۰/۳۷) و انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق (ضریب استاندارد=۰/۴۵) نیز معنادار و مثبت است. در کنار این نتایج، تأثیر غیرمستقیم هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق (ضریب استاندارد=۰/۱۵) مثبت و معنادار بود که بالاترین ضریب اثر غیرمستقیم را دارا است. همچنین، اثر متغیرهای میانجی بررسی شد که نتایج حاکی از این بود که انگیزش تحصیلی به عنوان یک متغیر میانجی بین هویت تحصیلی و درگیری شناختی عمیق و خودکارآمدی به عنوان یک متغیر میانجی دیگر بین هویت تحصیلی و درگیری شناختی عمیق می‌تواند عمل کند ($p < 0/05$).

مدل نهایی مطالعه در شکل ۲ گزارش شده است:



شکل ۲. مدل آزمون شده درگیری شناختی عمیق بر اساس ضرایب استاندارد

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر ارائه یک مدل ساختاری جهت تبیین روابط علی بین هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق در دانشجویان دانشگاه سمنان بود. یافته‌ها نشان داد مدل فرضی در جامعه پژوهش روا است و توان پیش‌بینی درگیری شناختی عمیق را به‌وسیله متغیرهای هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی دارا است؛ یعنی زمانی که دانشجویان نسبت به شرایط تحصیل و جو دانشگاه محل تحصیل خود شناخت کافی داشته باشند و این شناخت احساس مثبتی را به آن‌ها ببخشد (هویت تحصیلی)، این احساس مثبت انگیزش درونی و خودکارآمدی آن‌ها را بالا می‌برد و در نهایت با تأثیر متقابل و هماهنگ این سه عامل درگیری شناختی عمیق دانشجویان در مطالعه دروس بالا می‌رود؛ که بر اساس ($R^2 = 0.59$) به دست آمده این تأثیر قابل توجه و مهم است.

یافته‌ها نشان داد که مسیر خودکارآمدی بر درگیری شناختی عمیق، مثبت و معنادار است. یافته پژوهش حاضر با یافته مطالعات انجام‌شده توسط زهن و همکاران (۲۰۱۷)، رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، دوگان (۲۰۱۵) و والکر، گرین و مانسل (۲۰۰۶) همسو است. لینن برینک و پیترریج (۲۰۰۳) با جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مختلف در خصوص

خودکارآمدی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند درگیری را افزایش دهد و به بهبود یادگیری و پیشرفت تحصیلی منجر شود. بعلاوه، همبستگی بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در بین گروه‌های مختلف یادگیرندگان و برای تمامی سنین مشابه است. دلیل این واقعیت آن است که تلاش و پشتکار با درگیری ارتباط معناداری دارد. بندورا در نظریه اجتماعی-شناختی خود، بر سازه خودکارآمدی و تأثیر آن بر یادگیری تأکید می‌کند (شانک و زیمرمن، ۲۰۰۶؛ اوپادایا و سالملا آرو، ۲۰۱۳). در تبیین این رابطه می‌توان گفت افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد که در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و با بهره‌گیری از مهارت‌ها بر انجام یک تکلیف پافشاری کنند. به طوری که قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند. از این رو، افراد خودکارآمد، درگیری شناختی عمیق بیشتری دارند. همچنین، نتایج حاکی از آن بود که مسیر انگیزش درونی بر درگیری شناختی عمیق، مثبت و معنادار است. یافته پژوهش حاضر با مطالعه انجام‌شده توسط والکر، گرین و مانسل (۲۰۰۶) همسو است. انگیزش پیش‌نیاز درگیری واقعی است (آپلتون، کریستنسون و فورلانگ، ۲۰۰۸). به همین نحو گرین وود، هورتون و اوتلی^۱ (۲۰۰۲) معتقدند که انگیزش و مهارت‌های یادگیری به‌طور مستقیم درگیری را در تکالیف تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهند. از این رو، انگیزش فرایند قدرتمندی است که از یک طرف می‌تواند دانش‌آموزان را برای یادگیری مهارت‌های جدید تحریک کند و از طرف دیگر می‌تواند منجر به عدم درگیری و خود تخریبی تحصیلی شود. انگیزش انرژی و سائقی است که باعث می‌شود دانش‌آموزان درگیر شوند، بیاموزند، به‌طور مؤثر کار کنند و استعدادشان را در مدرسه شکوفا کنند (مارتین، گینس و پاپ‌ورث^۲، ۲۰۰۲).

اثر دیگر انگیزش درونی بر خودکارآمدی است که این مسیر نیز مثبت و معنادار است. نتیجه به دست آمده با یافته بررسی‌های ربانی و همکاران (۱۳۹۶)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳) و نی‌هوس، رودسیل و آدلسون^۳ (۲۰۱۲) همسو است. در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا به نقش عوامل انگیزشی تأثیرگذار در یادگیری تأکید شده است. داشتن انگیزه، به‌عنوان نیروی محرکه رفتار، موجب کوشش و پافشاری بر اهداف می‌شود که این ویژگی‌ها در افراد خودکارآمد قابل ملاحظه است؛ زیرا افراد خودکارآمد اعتماد بیشتری به موفقیت

1. Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A.
2. Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B.

3. Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L.

عملکرد خود دارند؛ بنابراین جنبه درونی انگیزش در آن‌ها تقویت شده است. بدیهی است هر چه انگیزش، درونی‌تر شود، از تأثیرگذاری بیشتری برخوردار می‌شود چراکه خودخواسته‌تر و برای فرد لذت‌بخش‌تر خواهد بود (دسی، کاستنر و رایان، ۱۹۹۹).

یافته‌ها دیگر این پژوهش بیانگر این بود که مسیر هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق، مثبت و معنادار است. این یافته با نتیجه مطالعه والکر، گرین و مانسل (۲۰۰۶) همسو است. دانشجویانی که دارای هویت تحصیلی هستند، برانگیختگی بیشتری برای موفق شدن در تحصیلی دارا هستند. آن‌ها بیشتر تلاش می‌کنند و زمان بیشتری را برای مطالعه قرار می‌دهند؛ بنابراین، نتایج تحصیلی مثبتی را تجربه می‌کنند. این دانشجویان عزت‌نفس بالاتری دارند (والکر، گرین و مانسل، ۲۰۰۶). بر این اساس، این دانشجویان درگیری شناختی عمیقی در دوران تحصیل دارند.

نقش میانجی انگیزش درونی در رابطه بین هویت تحصیلی و درگیری شناختی عمیق نیز معنادار است. اسکینر، کیندرمن و فورر^۱ (۲۰۰۹) درگیری تحصیلی را به‌عنوان یکی از نتایج انگیزش تحصیلی در نظر می‌گیرند. انگیزش تحصیلی به‌وسیله تجربیات قبلی، زمینه فرهنگی، باورهای معلمان و همکلاسی‌ها و اهداف شخصی، درگیری تحصیلی را شکل می‌دهد (دوگان^۲، ۲۰۱۵) که همه این عوامل زمینه‌ساز هویت تحصیلی نیز هستند. هنگامی که حمایت‌های همسالان و معلمان با جوّ مدرسه ترکیب می‌شوند و ارزش‌های اجتماعی را تقویت می‌کنند، انگیزش تحصیلی افزایش می‌یابد و در نتیجه آن دانش‌آموزان اهداف بهتری را انتخاب می‌کنند و رفتار آن‌ها (درگیری تحصیلی) تقویت می‌گردد (ونتزل^۳، ۲۰۰۳).

متغیری دیگری که با درگیری تحصیلی ارتباط دارد و تعاریف متنوعی را در برمی‌گیرد، خودکارآمدی است. نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه بین هویت تحصیلی و درگیری شناختی عمیق تأیید شد. خودکارآمدی اشاره به باور یادگیرنده در مورد قابلیت یادگیری و عملکردش در فعالیت‌های یادگیری دارد. این باور، انگیزه تحصیلی را بالا می‌برد (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۸). اگر باورهای یادگیرنده، او را در تکمیل کردن تکالیف تحصیلش یاری رساند، او بیشتر در انجام تکالیف درگیر می‌شود و برعکس، اگر اطمینان کمی به توانایی‌هایش داشته باشد، انرژی کمتری صرف آن می‌کند و نمی‌تواند

1. Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J.

2. Dogan, U.
3. Wentzel, K. R.

درگیر انجام آن تکلیف شوند. یادگیرندگان با خودکارآمدی بالا وقت بیشتری را برای یادگیری می‌گذارند و با رفتارهای اجتماعی مثبت مشخص می‌گردند که یادگیری عمیق را بر یادگیری سطحی ترجیح می‌دهند (دوگان، ۲۰۱۵)؛ بنابراین، درگیری و عملکرد تحصیلی بهتری را نشان می‌دهند. هویت تحصیلی به‌عنوان سازه‌ای که ساخته مجموعه‌ای از عوامل محیطی است برای اینکه بتواند دانش‌آموز را در فعالیتهای تحصیلی درگیر کند نیاز به یک عامل فردی دارد؛ بر این اساس، خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان سازه‌ای فردی و تکمیل‌کننده در کنار این شرایط زمینه‌ساز درگیری شناختی عمیق باشد.

نخستین محدودیت مطالعه حاضر به طرح آن مربوط می‌شود. مطالعه حاضر از نوع مطالعات همبستگی است؛ لذا روابط به‌دست‌آمده را نمی‌توان به‌عنوان روابط علی تفسیر کرد. محدودیت دوم آن مربوط به استفاده از ابزارهای گزارش شخصی است. این ابزارها دارای بعضی از محدودیتهای ذاتی (عدم خویشتن‌نگری، خطای اندازه‌گیری و غیره) هستند، لذا نابسندگی روش اندازه‌گیری متغیرها می‌تواند به‌عنوان یک محدودیت جدی یافته‌ها را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین، بر اثر خستگی احتمال دارد که پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه‌های آخر با دقت کمتری جواب داده باشند. در راستای پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود، مدیران مدارس و معلمان می‌توانند با ایجاد یک محیط حمایتی و گسترش روابط خود با دانش‌آموزان زمینه‌های کسب هویت تحصیلی را برای آن‌ها فراهم کنند. معلمان با استفاده از روش‌های تدریس متنوع حس کنجکاوی و انگیزش درونی دانش‌آموزان را برانگیخته کنند. مشاوران مدارس می‌توانند با استفاده از آموزش‌های شناختی-رفتاری مهارت خودکنترلی، خودمشاهده‌گری و تلاش دانش‌آموزان را برای افزایش خودکارآمدی تقویت کنند و معلمان نیز با استفاده از تشویق‌های درست و به‌موقع در این امر می‌توانند مؤثر واقع شوند. همچنین، این پژوهش در سایر گروه‌های سنی و در سایر نقاط کشور تکرار شود تا شواهدی از بسط روابط ساختاری کشف‌شده به دست آید.

سپاسگزاری

بدین وسیله از تمامی دانشجویان گرامی و مسئولین محترمی که در اجرای این پژوهش ما را یاری کردند، صمیمانه تشکر و قدردانی می‌نمایم.

منابع

- ربانی، ز.، طالع پسند، س.، رحیمیان بوگر، اس. و محمدی فر، م.ع. (۱۳۹۶). رابطه بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی. *روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی*، ۱۴(۵۳)، ۳۷-۵۱.
- رستمی، ش.، طالع پسند، س.، و رحیمیان بوگر، اس. (۱۳۹۶). نقش میانجی خودکارآمدی در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی. *روان‌شناسی تربیتی*، ۲۶(۲)، ۱۰۳-۱۲۲.
- زنگی‌آبادی، م.، صادقی، م.، و قدم‌پور، ع. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان ناسازگار. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۴)، ۷۱-۸۷.
- عسکری، م.، مکوندی، ب.، و نیسی، ع. (۱۳۹۸). مقایسه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر. *فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۱۳(۴۶)، ۳۵-۴۸.
- موسوی نژاد، ع. (۱۳۷۶). بررسی رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده‌شده با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان سال سوم راهنمایی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.

References

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Askari, M. R., Makvandi, B., & Nisi, A. (2019). Comparison of academic engagement, academic self-efficacy and achievement goals in gifted male and female students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(46), 35-48. [In Persian]
- Biggs, J., Kember, D., & Leung, D. Y. (2001). The revised two-factor study process questionnaire: R-SPQ-2F. *British journal of educational psychology*, 71(1), 133-149.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological bulletin*, 125(6), 627.
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Greenwood, C. R., Horton, B. T., & Utley, C. A. (2002). Academic engagement: Current perspectives on research and practice. *School Psychology Review*, 31(3), 328-349.
- Kaplan, A., & Flum, H. (2010). Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review*, 5(1), 50-67.

- Kusurkar, R., Ten Cate, T. J., Van Asperen, M., & Croiset, G. (2011). Motivation as an independent and a dependent variable in medical education: a review of the literature. *Medical teacher*, 33(5), e242-e262.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Contemporary educational psychology*, 33(4), 486-512.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs instudent engagement and learning inthe classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137.
- Martin, A. J., Ginns, P., & Papworth, B. (2017). Motivation and engagement: Same or different? Does it matter? *Learning and individual differences*, 55, 150-162.
- Mosavi nejad, A. (1997). The Relationship between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies with Academic Achievement in Third Year Middle School Students. Master thesis, Faculty of Psychology and Educational Sciences of Tehran University. [In Persian]
- Niehaus, K., Rudasill, K. M., & Adelson, J. L. (2012). Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 34(1), 118-136.
- Osborne, J. W. (1997). Identification with academics and academic success among community college students. *Community College Review*, 25(1), 59-67.
- 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.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172.
- Rabbani, Z., Talepasand, S., Rahimiyanbogar, S., & Mohammadifar, M.A. (2017). The Relationship between Classroom Social Texture and Academic Engagement: The Mediating Role of Self-System Processes, Motivation, and Academic Excitement. *Developmental Psychology: Iranian psychologists*, 14(53), 37-51. [In Persian]
- Roeser, R. W., & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school settings during early adolescence. *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions*, 91-131.
- Rostami, Sh., Talepasand, S. & Rahimiyanbogar, S. (2017). The mediating role of self-efficacy in the relationship between personality traits and academic engagement. *Educational psychology*, (26), 103-122. [In Persian]
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and psychological measurement*, 69(3), 493-525.
- Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörrle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality factors and subjective well-being. *Scandinavian Journal of psychology*, 52(1), 43-48.
- Stroud, K. C. (2006). *Development of the school motivation and learning strategies inventory*. Texas A&M University.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal*

- of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 21(3), 323.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, 16(1), 1-12.
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wang, M.-T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
- Was, C., & Isaacson, R. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.
- Wentzel, K. R. (2003). Motivating students to behave in socially competent ways. *Theory Into Practice*, 42(4), 319-326.
- White, J. W., & Lowenthal, P. R. (2011). Academic discourse and the formation of an academic identity: Minority college students and the hidden curriculum. *Higher Education*, 34(2).
- Yong, S.-T., & Lew, T.-Y. (2005). Deep learning approach among marketing students: Adult versus youth learners: Citeseer.
- Zangiabadi, M., Sadeghi, M., & Ghadampor, A. (2019). The Effectiveness of Self-Regulation Strategies Training on Academic Self-Efficacy and Academic Adaptation in Maladaptive Students. *Journal of Research in Educational Systems*, 13(44), 71-87. [In Persian]
- Zhen, R., Liu, R.-D., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y., & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and individual differences*, 54, 210-216.
- Zimmerman, B., & Schunk, D. (2006). Competence and control beliefs: Distinguishing the means and ends. *Handbook of educational psychology*, 349-367.