

الگوی ساختاری جایگاه اجتماعی - اقتصادی، سبک هویت، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی  
*Structural Model of Socioeconomic Status, Identity Style, Academic  
Engagement and Academic Achievement*

Susan Saber

Department of Psychology, Roudehen Branch,  
Islamic Azad University, Roudehen, Iran  
saber@riau.ac.ir sus.saber@yahoo.com

Hasan Pasha Sharifi

Department of Psychology, Roudehen Branch,  
Islamic Azad University, Roudehen, Iran

Hamzeh Ganji

Department of Psychology, Roudehen Branch,  
Islamic Azad University, Roudehen, Iran

**Abstract**

**Aim:** structural model of relationships between socioeconomic status (SES), identity style, academic engagement, and academic achievement. **Method:** correlation study, statistical population was female students of first grade of high schools of Tehran & the sample was 810 students, selected by multi-stage cluster sampling. The research tools were: SES subtest of TIMSS test, Identity Style Inventory 6<sup>th</sup>-Grade, & academic engagement subtest of Motivated Strategies for Learning Questionnaire. Data were analyzed by structure equation modeling (SEM). **Findings:** direct effect of SES to AA & indirect effect of it to AA by AE was meaningful & positive. Direct effect of SES to informational identity & indirect effect of it to AA by informational identity was meaningful & positive. Indirect effect of SES to AE by informational identity was meaningful & positive. Direct effect of informational identity to AE & indirect effect of it to AA by informational identity was meaningful & positive. **Results:** AA is predictable by SES with mediation of ID & AE.

**Keywords:** Socioeconomic Status (SES), Identity Style (ID), Academic Engagement (AE), Academic Achievement (AA).

سوسن صابر

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، گروه روانشناسی، رودهن، ایران

saber@riau.ac.ir sus.saber@yahoo.com

دکتر حسن پاشا شریفی

دانشیار دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، گروه روانشناسی، رودهن، ایران

دکتر حمزه گنجی

استاد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد رودهن، گروه روانشناسی، رودهن، ایران

چکیده<sup>۱</sup>

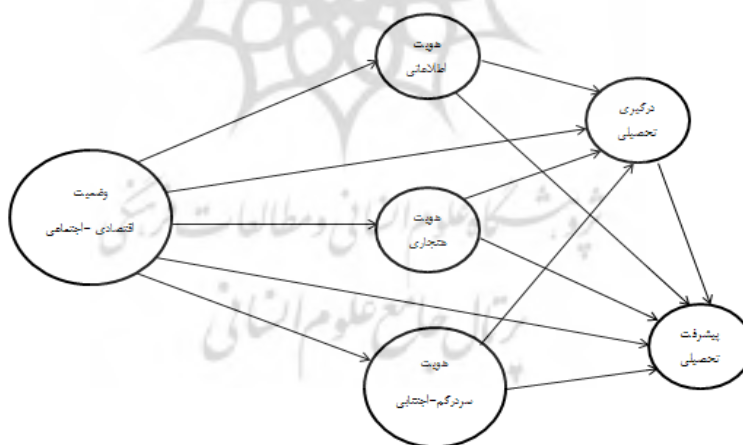
**هدف:** الگوی ساختاری روابط بین جایگاه اجتماعی - اقتصادی، سبک هویت، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. **روش:** پژوهش از نوع همبستگی، جامعه آماری پژوهش دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر تهران، و حجم نمونه ۸۱۰ نفر بود که به شیوه تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های وضعیت اجتماعی - اقتصادی از آزمون تیمز، سبک هویت، خرده آزمون درگیری تحصیلی از آزمون راهبردهای انگیزشی برای یادگیری بود. داده‌ها از طریق الگوسازی معادله ساختاری (SEM) تحلیل شد. **یافته‌ها:** اثر مستقیم جایگاه اجتماعی - اقتصادی بر پیشرفت تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی هردو معنادار و مثبت بود. اثر مستقیم جایگاه اجتماعی - اقتصادی بر سبک هویت اطلاعاتی و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی از طریق سبک هویت اطلاعاتی معنادار و مثبت بود. اثر غیرمستقیم جایگاه اجتماعی - اقتصادی بر درگیری تحصیلی فقط از طریق سبک هویت اطلاعاتی معنادار و مثبت بود. اثر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر درگیری تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی فقط از طریق سبک هویت اطلاعاتی معنادار و مثبت بود. **نتیجه گیری:** از طریق جایگاه اجتماعی - اقتصادی، و با میانجیگری درگیری تحصیلی و سبک هویت می‌توان پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کرد.

**واژه‌های کلیدی:** جایگاه اجتماعی- اقتصادی، سبک هویت، درگیری

تحصیلی، پیشرفت تحصیلی.

## مقدمه

نظام آموزش و پرورش از راه‌های مختلف بر یادگیرندگان خود اثر می‌گذارد. بخشی از این آثار به عناصر شخصیتی و روانی افراد و بخش دیگر به سبک‌ها و راهبردها مربوط می‌شود. به این معنی که درخواست‌های محیطی در تعامل با سبک‌های هویت و شیوه‌های درگیری با موضوع، شدت و ضعف جهت‌گیری‌های ادراکی و رفتاری یادگیرندگان را تعیین می‌کند. سبک‌های هویت و اثرگذاری آن بر پیشرفت، بویژه پیشرفت تحصیلی، در عرصه پژوهش‌های جهانی، توجهات زیادی را به خود جلب کرده است. همچنین ابعاد مختلف درگیری تحصیلی یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی است که آن هم به تازگی مورد توجه متخصصان آموزش و پرورش و روانشناسان تربیتی قرار گرفته است. همچنین متغیر دیگری که به نوع خود، بر پیشرفت تحصیلی اثرگذار است و در عین حال بر متغیرهای دیگر ذکر شده در بالا، موثر است، جایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموزان است. پیش از پرداختن به مبانی نظری و پژوهشی این متغیرها، ابتدا توجه را به الگوی نظری پیشنهاد شده در این پژوهش جلب می‌کنیم. چنانکه در شکل (۱) مشخص شده، در ابتدا متغیر جایگاه اجتماعی - اقتصادی در نظر گرفته شده است. در پی آن سه مولفه از متغیر سبک‌های هویت شامل سبک اطلاعاتی، سبک هنجاری، و سبک سردرگم آمده است. پس از آن دو متغیر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در الگو قرار گرفته است. همانگونه که در الگو مشاهده می‌شود، روابط در چند سطح مطرح شده است. اولین سطح رابطه بین جایگاه اجتماعی - اقتصادی با انواع سبک‌های هویت، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهد. در سطح بعد، رابطه هر یک از مولفه‌های سبک هویت با دو متغیر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نشان داده شده است. و در آخر رابطه درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی آمده است.



شکل ۱- الگوی نظری پیشنهاد شده در پژوهش

پیشرفت تحصیلی<sup>۱</sup> نشانه‌ای از میزان و کیفیت یادگیری است بدین معنی که اگر بتوانیم پیشرفت تحصیلی را ارزیابی کنیم، نوعی داوری درباره میزان و کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کرده ایم. از این رو، به اطلاعات جامعی درباره عملکرد آنان نیاز هست تا درباره یادگیری، تصمیم‌گیری شود (سیف، ۱۳۹۰). چنانچه این امر صورت پذیرد، به نوعی توانسته ایم درباره عملکرد نظام آموزشی هم قضاوت کنیم. برای دستیابی به یک نظام آموزشی موفق باید عوامل مهمی که در فرایند یادگیری و در نتیجه پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد را شناسایی و پیش‌بینی کرد.

به نظر می‌رسد که یکی از عوامل مهم و مؤثر در پیشرفت تحصیلی این است که بتوان دانش آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل آموزشی و تکالیف یادگیری کرد. از اینرو توجه به عامل درگیری تحصیلی<sup>۱</sup> روزافزون شده است. درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روانشناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهای است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقاء آن‌ها صورت می‌گیرد (حجازی، رستگار، جهرمی، ص. ۳۱، به نقل از لینن برینک و پنتریچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). فردریکز، بلومفیلد، و پاریس<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) درگیری تحصیلی را دربرگیرنده سه مؤلفه درگیری رفتاری<sup>۴</sup>، درگیری عاطفی<sup>۵</sup> و درگیری شناختی<sup>۶</sup> دانسته‌اند. منظور از این متغیر کلیه فرایندهایی است که فرد با آن‌ها مشغول انجام دادن یک تکلیف می‌شود (پنتریچ و شانک<sup>۷</sup>، ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۰). این متغیر از جهتی به ویژگی‌های شخصیتی دانش آموز و شرایط خانوادگی که وی در آن رشد و پرورش یافته، مربوط می‌شود که ویژگی‌های شخصیتی دانش آموز خود شامل ابعاد شناختی، عاطفی، و رفتاری است. و از جهت دیگر به نظر می‌رسد عوامل آموزشی نیز بر درگیری تحصیلی اثرگذارند که در این رابطه بخصوص به دانش و مهارت آموزگار باید اشاره کرد.

و اما شرایط خانوادگی به طور کلی، به این شکل اثرگذار است که، در طول سال‌های رشد کودک، برای وی سبک خاصی از هویت فراهم می‌آورد. این متغیر با اصطلاح سبک هویت<sup>۸</sup> شناخته شده است. بنابراین، به نظر می‌رسد که سبک هویت، خود در ادراک دانش آموز از مسائل تحصیلی و قضاوت درباره توانایی اش در موفقیت تحصیلی، اثرگذار است و از این جهت می‌تواند تعیین کننده میزان درگیری تحصیلی وی باشد. سبک‌های هویت، تعیین کننده نوع باورهای کودکان درباره توانایی‌هایشان است. چنین باورهایی با انگیزه موفقیت و عزت نفس هر دو در ارتباط هستند (کیلن و کوپلان<sup>۹</sup>، ۲۰۱۱).

سبک هویت به روشی اشاره دارد که افراد به طور مشخص اطلاعات مناسب خود را پردازش و مسائل شخصی خود را حل می‌کنند و به شکل دهی سبک هویت خود می‌پردازند (برزونسکی<sup>۱۰</sup>، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲). اریکسون معتقد است شکل گیری موفق هویت فردی در نوجوانی و طی زمان و براساس تجربیات حاصل از برخورد صحیح اجتماعی، صورت می‌گیرد (شولتز<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۰).

برزونسکی (۱۹۸۹) الگویی را مطرح کرده است که به تفاوت فرایندهای شناختی - اجتماعی جوانان در ساخت، نگهداری، و انطباق هویت خودشان تاکید دارد (برزونسکی، ۱۹۸۹، ۱۹۹۲؛ برزونسکی، نورمی<sup>۱۲</sup>، کینی<sup>۱۳</sup>، تامی<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۹). این الگوی شناختی - اجتماعی سبک هویت، شامل سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم - اجتنابی است و به تفاوت برجسته در درگیری و یا اجتناب افراد از تکالیف مختلف، چون تصمیم گیری، حل مسئله شخصی و موضوعات هویت اشاره می‌کند (برزونسکی و فراری<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۶). این فرایندسازی با سبک هویت، شامل سازوکارهایی است که اطلاعات و تجارب مرتبط با خود را کدگذاری، پردازش، سازماندهی و

1. Academic Engagement
2. Linnenbrink, E.A. & pintrich, P.R.
3. Fredericks J.A., Blumenfield, P.C. & Paris, A.H.
4. behavioral engagement
5. affective engagement
6. cognitive engagement
7. Pintrich, P.R. & schunk, D.H.
8. identity style
9. Killen, M. & Coplan, R.J.
10. Berzonsky, M. D.
11. Schultz, D. P.
12. Nurmi, J. E.
13. Kinney, A.
14. Tammi, K.
15. Ferrari, J. R.

مرور می‌کند. فرایندهای متفاوت فرض شده حداقل در سه سطح اطلاعاتی<sup>۱</sup>، هنجاری<sup>۲</sup>، و سردرگم/اجتنابی<sup>۳</sup> بکار می‌رود. در اکثر موارد سبک هویت به راهبردهایی اشاره می‌کند که فرد به طور مشخص بکار می‌برد یا ترجیح می‌دهد بکار ببرد (برزونسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۸۹؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷).

افراد با سبک هویت اطلاعاتی، آگاهانه و به طور فعال به جستجوی اطلاعات و ارزیابی آن‌ها می‌پردازند و سپس اطلاعات مناسب خود را مورد استفاده قرار می‌دهند (برزونسکی، ۱۹۹۲، ۱۹۸۹؛ برزونسکی و سالیوان<sup>۴</sup>، ۱۹۹۲). آن‌ها دارای اهداف شغلی و تحصیلی روشن و مشخص هستند و در محیط تحصیلی از خودمختاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی بیشتری نسبت به هم قطاران<sup>۵</sup>شان در دو سبک دیگر برخوردارند. همین‌جا تاکید می‌شود که به نظر می‌رسد بین سبک هویت اطلاعاتی و پیشرفت تحصیلی و درگیری آموزشی رابطه وجود دارد.

افراد که از سبک هویت هنجاری استفاده می‌کنند در مواجهه با موضوعات هویت و تصمیم‌گیری‌ها، با انتظارات و دستورات افراد مهم و گروه‌های مرجع هم‌نویی می‌کنند؛ آن‌ها ارزش‌ها و عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه می‌پذیرند و درونی می‌کنند؛ تحمل کمی برای مواجهه با موقعیت‌های جدید و مبهم دارند و نیاز بالایی برای حفظ ساختار خود دارند (برزونسکی و همکاران، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و سالیوان، ۱۹۹۲). آن‌ها دارای اهداف شغلی و آموزشی مشخصی هستند، و از بیرون کنترل می‌شوند و انعطاف ناپذیرند (برزونسکی و کوک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰).

افراد با سبک هویت سردرگم/اجتنابی در همه موارد تعلل و درنگ زیادی دارند و تا حد ممکن سعی در اجتناب از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم‌گیری دارند؛ اگر این تعلل طولانی مدت باشد تقاضاهای موقعیتی و محیطی باعث واکنش‌های رفتاری در آن‌ها می‌شود (برزونسکی، ۱۹۸۹؛ برزونسکی و نی میر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۴). آن‌ها فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویشتنداری و خودمختاری تحصیلی برخوردارند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). از نظر مشکلات تحصیلی و سازگاری در وضعیت خطرپذیری بالایی قرار دارند، آن‌ها معمولاً انتظار شکست و ناکامی دارند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). این افراد معمولاً در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آزادگذار پرورش می‌یابند، که در آن والدین کنترل کمی بر فرزندان خود دارند ضمن این که آن‌ها را از لحاظ شناختی و اجتماعی نیز برای زندگی در اجتماع آماده نمی‌کنند (برزونسکی، ۱۹۹۲).

همان‌طور که ذکر شد عوامل متعدد دیگری نظیر ویژگی‌های شخصیتی دانش آموز (پارک<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳) می‌تواند بر ابعاد مختلف درگیری تحصیلی وی اثرگذار باشد و بنابراین به طور مستقیم و غیر مستقیم بر پیشرفت تحصیلی اثر گذارد. یکی از این عوامل جایگاه اجتماعی-اقتصادی<sup>۸</sup> دانش آموز است.

متغیر جایگاه اجتماعی-اقتصادی یکی از متغیرهای بسیار مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است. اغلب فرزندان خانواده‌های کم درآمد به خاطر خصوصیات محیطی که در آن زندگی می‌کنند و مدارسی که می‌روند، در معرض خطر ناکامی در مدرسه قرار می‌گیرند. طبقه اجتماعی فقط بیانگر سطح درآمد و تحصیلات نیست. همراه با طبقه اجتماعی، یک رشته رفتارها، انتظارات و نگرش‌ها هم وجود

1. informational  
2. normal  
3. confuse  
4. Sullivan, C.  
5. Kuk, L.  
6. Neimeyer, G. J.  
7 Park, S.Y.  
8 Socioeconomic Status

دارد. طبقه اجتماعی دانش آموز بر نگرش‌ها و رفتارهای وی در مدرسه تاثیر بسزایی می‌گذارد. دانش آموزانی که از طبقه اجتماعی - اقتصادی پایین هستند، احتمالاً عملکرد ضعیف تری نسبت به دانش آموزان دیگر دارند (مک لوید<sup>۱</sup>، ۱۹۹۸؛ ناتریلو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۲؛ سیرین<sup>۳</sup>، سیرین<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). اما از طرف دیگر بسیاری از والدین طبقه پایین برای حمایت کردن از فرزندانشان برای موفقیت در مدرسه، تلاش زیادی به خرج می‌دهند و بسیاری از دانش آموزان طبقه پایین، پیشرفت بسیار عالی دارند. این جایگاه می‌تواند در درگیری تحصیلی و سبک هویت دانش آموز نیز اثر بگذارد. از جمله سطح درآمد والدین، میزان تحصیلات آنان یا سایر خصوصیت‌های مربوط به جایگاه اجتماعی، در کنار تعامل والدین با کودکان، اهمیت دارد. بنابراین به نظر می‌رسد که نه تنها بین متغیر درگیری تحصیلی و سبک هویت و جایگاه اجتماعی - اقتصادی با پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد بلکه احتمال می‌رود که جایگاه اجتماعی - اقتصادی از طریق انواع سبک هویت بر درگیری تحصیلی و آنگاه بر پیشرفت تحصیلی اثر گذار باشد و همچنین بین جایگاه اجتماعی - اقتصادی و درگیری تحصیلی نیز رابطه وجود داشته باشد که خود بر پیشرفت تحصیلی اثر می‌گذارد. از اینرو پژوهشگر در صدد پاسخ گویی به این سؤال است که آیا می‌توان پیشرفت تحصیلی را بر اساس وضعیت اجتماعی - اقتصادی با میانجیگری سبک‌های هویت و درگیری تحصیلی پیش بینی کرد.

### روش

این پژوهش از نوع مطالعات همبستگی و در قالب تحلیل ماتریس کوواریانس (الگوسازی معادله ساختاری) است. جامعه آماری شامل دانش آموزان دختر سال اول مقطع متوسطه شهر تهران بود. در پژوهش حاضر با توجه به پیشنهاد شوماخر و لوماکس (۲۰۰۴) نسبت آزمودنی‌ها به تعداد پارامترهای برآورد شده ۱:۱۸ در نظر گرفته شد. بر این اساس و با توجه به این که تعداد پارامترهای این پژوهش معادل ۴۵ بوده است، حجم نمونه برابر ۸۱۰ برآورد شد و نمونه آماری به صورت تصادفی خوشه ای چند مرحله ای (شریفی، ۱۳۸۰) انتخاب شد؛ بدین صورت که چون متغیر مستقل، جایگاه اجتماعی - اقتصادی بود از سه محدوده شمال، مرکز، و جنوب شهر تهران هر یک دو منطقه آموزشی به طور تصادفی انتخاب شد و از هر یک از این مناطق، دو دبیرستان و از هر دبیرستان، به نسبت جامعه آماری چند کلاس انتخاب شد. پس از اجرا و جمع آوری پرسشنامه‌ها، ۲۰ پرسشنامه غیرمعتبر تشخیص داده شد و از تحلیل‌ها خارج شد در نتیجه تعداد نمونه به ۷۹۰ نفر کاهش یافت.

### ابزار

پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه متشکل از ۳۲ سوال است که درگیری تحصیلی را در ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی اندازه گیری می‌کند. برای این منظور از خرده مقیاسی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) که توسط پنتریچ و دیگران در سال ۱۹۹۴ معرفی شد، استفاده شده است. این پرسشنامه در ایران توسط رستگار (۱۳۸۵) و عابدینی (۱۳۸۶) استفاده شد و مقدار ضرایب آلفای کرانباخ برای بُعدهای رفتاری (تلاش)، عاطفی (ارزش تکلیف)، راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی به ترتیب برابر ۰/۶۹، ۰/۹۰، ۰/۶۹، ۰/۷۵ گزارش شده است که این ضرایب نشان دهنده همسانی درونی پرسشنامه به عنوان شاخصی از پایایی آن است. برای پاسخ به این پرسشنامه از مقیاس پاسخگویی پنج درجه ای (کاملاً موافقم = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱) استفاده شد. در پژوهش حاضر با اجرای مقدماتی این پرسشنامه بر روی ۵۰ نفر دانش آموز که به گونه تصادفی انتخاب شده بودند، ضریب پایایی آزمون در کل ۰/۸۷۹ بدست آمد. روایی آزمون از طریق محاسبه همبستگی هر یک از ابعاد

1. McLoyd, V.C.  
2. Natriello, G.  
3. Sirin, S.

درگیری با یکدیگر و با نمره کل آزمون بررسی شد. تمامی ابعاد آزمون با یکدیگر همبستگی مثبت و معنادار داشتند و هریک از ابعاد درگیری رفتاری، عاطفی، شناختی، و فراشناختی نیز با نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب دارای همبستگی ۰/۶۹۷، ۰/۷۵۲، ۰/۸۴۷، و ۰/۸۸۲ بوده که همگی مثبت و معنادار است.

پرسشنامه سبک‌های هویت: در این پژوهش، پرسشنامه سبک هویت (ISI6G) که توسط وایت، وامپلر و وین در سال ۱۹۹۸ تدوین شد، مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه سه سبک هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی و همچنین مولفه تعهد (که در این پژوهش مورد نظر نبود) را بررسی می‌کند. پرسشنامه دارای ۳۶ سوال است که آزمودنی براساس یک مقیاس پنج درجه ای (۵= کاملاً موافقم تا ۱= کاملاً مخالفم) به آن پاسخ می‌دهد. این پرسشنامه توسط آقاجانی حسین آبادی (۱۳۸۱) هنجار شد. کمترین ضریب آلفای کراباخ آن ۰/۶۹ و بالاترین آن ۰/۷۶ بود. در این پژوهش ضرایب اعتبار هر یک از سبک‌های اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم/اجتنابی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۶، و ۰/۶۹ بوده است. روایی آزمون از طریق تحلیل عامل اکتشافی و تاییدی بررسی شد و شاخص‌های برازش آن در جدول زیر آمده است که همگی نشان از برازش مناسب مدل اندازه‌گیری با داده‌ها دارد. بنابراین می‌توان گفت پرسشنامه مورد نظر برای سنجش سبک‌های هویت از توان بالایی برخوردار است.

جدول ۱: شاخص‌های برازش پرسشنامه سبک‌های هویت

CFI	AGFI	GFI	RMSE	$\chi^2/df$	شاخص‌های برازندگی
۰/۸۸	۰/۸۵	۰/۸۹	۰/۷	۳/۹۳	مقادیر شاخص‌ها

پرسشنامه جایگاه اجتماعی - اقتصادی: ابزاری که برای جمع‌آوری داده‌های این متغیر مورد استفاده قرار گرفت خرده‌مقیاسی از پرسشنامه تیمز<sup>۱</sup> است. این خرده‌مقیاس به پیشایندها و سوابقی مرتبط است که در واقع همان جایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموز را نشان می‌دهد. این خرده‌مقیاس حاوی پرسش‌هایی درباره میزان تحصیلات مادر، تحصیلات پدر، تمایل دانش‌آموز به ادامه تحصیل، تعداد کتاب‌های موجود در خانه، و وسایل و امکانات آموزشی و رفاهی است. پرسشنامه تیمز طی چهار سال یزننامه‌ریزی منظم در سال‌های ۱۹۹۵، ۱۹۹۹، ۲۰۰۳، و ۲۰۰۷، در ۵۹ کشور دنیا اجرا و اجازه انتشار اطلاعات ملی آن کشورها بوسیله انجمن بین‌المللی ارزشیابی تحصیلی<sup>۲</sup> (IEA) کسب شد. بررسی‌های تیمز ۱۹۹۵ در ایران نیز انجام گرفت (کیامنش و نوری، ۱۳۷۷). از آنجا که محتوای پرسشنامه جایگاه اجتماعی - اقتصادی با مبانی نظری و پیشینه‌های پژوهشی صاحب نظرانی چون سانتراک (۲۰۰۸)، اسلاوین (۱۳۸۹)، و وولفولک (۲۰۱۱) هماهنگی بسیار زیادی دارد می‌توان گفت این پرسشنامه از روایی محتوای بسیار بالایی برخوردار است. همچنین ضرایب اعتبار این پرسشنامه برای هریک از نشانگرهای کتاب، امکانات، تحصیلات مادر، تحصیلات پدر، و تمایل به ادامه تحصیل به ترتیب برابر با ۰/۳۷، ۰/۴۳، ۰/۶۷، ۰/۷۱، و ۰/۱۰ بوده است و نتایج نشان می‌دهد که پرسشنامه از روایی و اعتبار مناسبی برخوردار است.

پیشرفت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته، به وسیله معدل ترم اول و دوم دانش‌آموزان و به صورت خودگزارشی اندازه‌گیری شد. پرسشنامه‌های پژوهش در دبیرستان‌های دخترانه شش منطقه آموزشی شهر تهران، یعنی در مناطق ۱ و ۳ از شمال تهران، ۶ و ۱۱ از مرکز تهران و ۱۸ و ۱۹ از جنوب تهران، که به صورت تصادفی انتخاب شده بودند، به صورت خودگزارشی اجرا گردید. داده‌های حاصل از پرسشنامه‌ها، از طریق مدل‌سازی معادله ساختاری، و با استفاده از نرم افزار SPSS و لیزرل مورد تحلیل قرار گرفت.

## یافته‌ها

در جدول (۲) شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه در پژوهش، ارائه شده است.

1. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)  
2. the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)

جدول ۲: شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه

کشیدگی	کجی		انحراف استاندارد	میانگین	بیشینه	کمینه	
	انحراف معیار	انحراف معیار					
کشیدگی	کشیدگی	کجی	شاخص کجی				
۰/۱۷۴	-۰/۰۸۴	۰/۰۸۷	-۰/۴۴۵	۵/۲۶	۳۵/۷	۴۵	۱۸
سبک هویت هنجاری							
۰/۱۷۴	-۰/۰۵۶۵	۰/۰۸۷	-۰/۳۹۱	۳/۵۶	۱۵/۳	۲۰	۴
سبک هویت اطلاعاتی							
۰/۱۷۴	-۰/۳۰۵	۰/۰۸۷	۰/۳۷۲	۵/۱۰	۱۵/۶	۳۰	۶
سبک هویت سردرگم							
۰/۱۷۴	۱/۲۸۹	۰/۰۸۷	-۱/۳۶۰	۱/۵۴	۱۸/۶	۲۰	۱۲
پیشرفت تحصیلی							
۰/۱۷۴	۰/۱۵۰	۰/۰۸۷	-۰/۴۶۶	۱۳/۵۹	۱۰۴/۱	۱۳۵	۵۸
درگیری تحصیلی کلی							
۰/۱۷۴	-۰/۹۲	۰/۰۸۷	-۰/۰۷۸	۵/۹۷	۲۰/۷	۳۳	۶
وضعیت اجتماعی-اقتصادی							

با توجه به جدول (۱)، توزیع همه متغیرهای مورد مطالعه، با توجه به مقادیر کجی و کشیدگی (که در فاصله +۱ و -۱ قرار دارد) به سمت نرمال میل می‌کند.

در این بخش، برای پاسخگویی به فرضیه پژوهش، از روش آماری رگرسیون ساختاری (معادلات ساختاری) استفاده شد. با استفاده از این روش برآزش داده‌ها با مدل پیشنهاد شده، مورد بررسی و قضاوت قرار گرفت. این مدل دارای یک متغیر برونزا (مستقل، که عبارت است از وضعیت اجتماعی-اقتصادی) و پنج متغیر درونزا (وابسته، که عبارتند از: پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، سبک هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری، و سبک هویت سردرگم/اجتنابی) است.

جدول ۳: اثرات کلی، مستقیم و غیرمستقیم روابط ساختاری

مسیر	نوع اثر	مستقیم	غیر مستقیم	کلی
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر سبک هویت اطلاعاتی	۰/۲ (۰/۰۲)	-	-	۰/۲ (۰/۰۲)
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر سبک هنجاری	۰/۰۵ (۰/۰۳)	-	-	۰/۰۵ (۰/۰۳)
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر سبک هویت سردرگم-اجتنابی	-۰/۶ (۰/۰۴)	-	-	-۰/۶ (۰/۰۴)
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر درگیری تحصیلی	۰/۰۷ (۰/۰۵)	۰/۷۹ (۰/۳) ۲/۶۷	۰/۱۱ (۰/۰۹) ۱/۲۲	۰/۸۶ (۰/۱) ۸/۶
از طریق هویت هنجاری	۰/۰۵ (۰/۰۳)	۰/۰۴ (۰/۰۳) ۱/۳۳	۰/۰۷ (۰/۰۴) ۱/۸	۰/۱۴ (۰/۰۸) ۱/۷۵
از طریق هویت سردرگم-اجتنابی	۰/۲۵	۰/۰۸ (۰/۰۴) ۲	۰/۰۲ (۰/۰۴) ۳/۴۹	۰/۱۵ (۰/۰۴) ۳/۴۹
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر پیشرفت تحصیلی	۰/۸۶ (۰/۰۸)	۰/۰۹ (۰/۰۱) ۰/۹	۰/۰۲ (۰/۰۲) ۰/۰۷۹	۰/۰۷۹ (۰/۰۲) ۰/۰۲
از طریق هویت هنجاری	۰/۰۵ (۰/۰۳)	۰/۲۳ (۰/۰۶) ۳/۸۳	۰/۲۳ (۰/۰۶) ۳/۸۳	۰/۳ (۰/۰۴) ۶/۱۲
از طریق هویت سردرگم-اجتنابی	۰/۲۵	۰/۴۷ (۰/۲۱) ۲/۳۳	۰/۳۱ (۰/۲۲) ۲/۲۷	۰/۵ (۰/۰۲) ۲/۲۷
وضعیت اقتصادی اجتماعی بر درگیری تحصیلی	۰/۸۶ (۰/۰۸)	۰/۲۱ (۰/۰۱) ۱/۸۸	۰/۲۱ (۰/۰۱) ۱/۸۸	۰/۰۲۸ (۰/۰۹) ۰/۳۱
از طریق هویت هنجاری و درگیری تحصیلی	۰/۸۶ (۰/۰۸)	۰/۰۴ (۰/۰۳) ۱/۴۱	۰/۰۴ (۰/۰۳) ۱/۴۱	۰/۱۱ (۰/۰۸) ۱/۲۳
از طریق هویت سردرگم-اجتنابی و درگیری تحصیلی				



۳/۹۴	-	-	۳/۹۴	هویت اطلاعاتی بر درگیری تحصیلی
(۰/۴۸)			(۰/۴۸)	
۸/۲۲			۸/۲۲	
۲/۷۳	۱/۳۵	۳/۹۶ (۰/۶)	۰/۳۸	هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی
(۰/۲۵)			(۰/۱۲)	
۱۰/۹۳			۳/۱۷	
۰/۶۹	-	-	۰/۶۹	هویت هنجاری بر درگیری تحصیلی
(۰/۱۴)			(۰/۱۴)	
۵/۰۶			۵/۰۶	
۰/۵۹	۰/۴۱	۲/۰۷ (۰/۲)	۰/۱۸	هویت هنجاری بر پیشرفت تحصیلی
(۰/۱۲)			(۰/۰۹)	
۴/۹۲			۲	
-۱/۱۲	-	-	-۱/۱۲	هویت سردرگم-اجتنابی بر درگیری تحصیلی
(۰/۰۹)			(۰/۰۹)	
-۱/۳۶			-۱/۳۶	
-۰/۴۶	-۰/۰۷	۱/۲ (۰/۰۶)	-۰/۳۹	هویت سردرگم-اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی
(۰/۳)			(۰/۰۹)	
-۱/۵۳			-۴/۳۸	
۰/۶	-	-	۰/۶	درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی
(۰/۰۷)			(۰/۰۷)	
۸/۵۷			۸/۵۷	

در جدول بالا اولین عدد در جلوی هر مسیر میزان تاثیر، دومین عدد که داخل پرانتز است، خطای معیار و سومین عدد مقدار تی است که براساس آن می‌توان در مورد معنادار بودن اثر قضاوت کرد.

بر این اساس، در این پژوهش اثرات متغیرهای ساختاری درگیری تحصیلی و سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی بر متغیر ساختاری پیشرفت تحصیلی در حکم ضرایب بتا هستند. گاماها تاثیر متغیرهای برونزا روی متغیرهای درونزا هستند یعنی اثر وضعیت اجتماعی - اقتصادی بر سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری، سردرگم، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را نشان می‌دهند. متغیرهای درگیری تحصیلی و سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری، و سردرگم/اجتنابی در رابطه با وضعیت اجتماعی - اقتصادی و پیشرفت تحصیلی، نقش میانجی را ایفا می‌کنند.

جدول ۴: آماره‌های مربوط به نیکویی برازش مدل

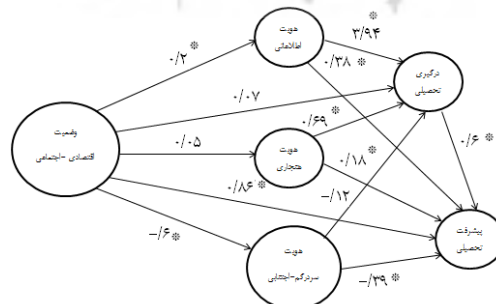
۱۰۶۷/۰۹	مجذور کای ( $\chi^2$ )
۳۳۸	درجه آزادی
۰/۰۰۰۰۰۱	معناداری
۳/۱۶	نسبت مجذور کای به درجه آزادی ( $\chi^2/df$ )
۰/۰۳۹	ریشه میانگین مجذورات پس ماندها (RMR)
۰/۰۵۲	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA)
۰/۹۳	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۹۳	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۹۲	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI)
۰/۸۸	شاخص برازندگی نرم شده (NFI)
۰/۹۰	شاخص برازندگی نرم نشده (NNFI)

در اینجا لازم است ابتدا مدل پیشنهاد شده در شکل (۱) را از نظر شاخص‌های برازش، مورد بررسی قرار دهیم. نتایج جدول (۴) حاکی از آن است که آزمون خی دو معنادار است که این دلیل بر عدم برازش مدل است. مقدار خی دو به حجم نمونه حساس است و



زمانی که حجم نمونه برابر با ۷۵ تا ۲۰۰ باشد می‌تواند یک اندازه معقول برای برازندگی باشد (هومن، ۱۳۷۶). اما چون در این پژوهش حجم نمونه ۷۹۰ نفر است، مقدار مجذور خی (۱۰۶۷/۰۹) در مدل از نظر آماری معنادار است. بنابراین چون این شاخص به حجم نمونه حساس است و حجم نمونه در این پژوهش نیز تقریباً بالاست، پس بهتر است که سایر شاخص‌های مربوط به برازش را مورد بررسی قرار دهیم و صرفاً بر اساس این شاخص قضاوت نکنیم.

نتایج مربوط به شاخص ریشه دوم میانگین خطای برآورد نشان می‌دهد که مقدار آن برابر با ۰/۰۵۲ است. چون در این شاخص، ضرایب کوچک تر از ۰/۰۵ خوب، ضرایب بین ۰/۰۵ تا ۰/۰۸ متوسط، و ضرایب بالاتر از آن ضعیف قلمداد می‌شود پس می‌توان گفت که این شاخص نشان دهنده برازش مدل است. نسبت مجذور کای به درجه آزادی برابر ۳/۱۵ است. اگر این نسبت بین ۲ تا ۵ باشد، نسبت قابل قبولی است و هر قدر این نسبت کوچکتر باشد، برازندگی بهتر است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷). بنابراین، این شاخص حاکی از برازش مطلوب مدل است. شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)، که بر اساس تعداد پارامترهای پژوهش تعیین می‌شود، اگر بزرگتر از ۰/۹ باشد نشان دهنده برازندگی مدل است (تاباچنیک و فیدل، ۲۰۰۷). این شاخص در این مدل معادل ۰/۹۳ است و دلالت بر برازش مطلوب مدل با داده‌ها دارد. یکی از معتبرترین شاخص‌ها که برای بررسی برازندگی مدل بکار می‌رود، شاخص نیکویی برازش (GFI) است. این شاخص، مقدار نسبی واریانس‌ها و کوواریانس‌ها را نشان می‌دهد که به گونه مشترک به وسیله مدل توجیه می‌شود و مقادیر آن بین صفر و یک در نوسان است. نقطه برش ۰/۹ و بالاتر مطلوب قلمداد می‌شود (هوپر و همکاران، ۲۰۰۸) و هر چه به یک نزدیکتر باشد، حاکی از برازش بهتر مدل با داده‌ها است (هومن، ۱۳۸۷). این شاخص در این مدل معادل ۰/۹۳ است که نشان می‌دهد مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد. شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI) نیز اگر به یک نزدیک باشد برازش مناسب داده‌ها را نشان می‌دهد. در مدل این پژوهش، این شاخص معادل ۰/۹۱ است که نشان دهنده برازش خوب مدل است. شاخص برازندگی نرم شده (NFI) و شاخص برازندگی نرم نشده (NNFI)، توسط بنتلر در سال ۱۹۹۰ معرفی شده است (هومن، ۱۳۸۷). بنتلر و بونت (۱۹۸۰)، به نقل از هومن (۱۳۸۷)، مقادیر برابر یا بزرگتر از ۰/۹ این دو شاخص را (در مقایسه با مدل صفر) به عنوان شاخص خوبی برای برازندگی مدل‌های نظری توصیه کرده‌اند، در حالی که برخی پژوهشگران نقطه برش ۰/۸ را بکار می‌برند. این مقادیر در پژوهش حاضر به ترتیب برابر  $NFI = 0/88$  و  $NNFI = 0/91$  است که بیشتر از ۰/۸۰ هستند و برازندگی مطلوب مدل را نشان می‌دهند. با توجه به توضیحات بالا که در جدول (۴) خلاصه شده است، نتیجه گرفته می‌شود که تمامی شاخص‌های موجود، دلالت بر برازندگی مطلوب مدل دارند و نیکویی برازش حاصل شده است.



شکل (۲): مدل روابط ساختاری برازش یافته همراه با ضرایب بتا و گامای برآورد شده

### بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس نتایج بدست آمده از مدل سازی ساختاری، فرضیه پژوهش مبنی بر این که جایگاه اجتماعی - اقتصادی، با میانجیگری سبک‌های هویت، و درگیری تحصیلی می‌تواند پیشرفت تحصیلی را پیش بینی کند، به این صورت مورد تایید قرار گرفت که جایگاه

اجتماعی - اقتصادی یکی از عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی است و به طور معناداری آن را پیش بینی می‌کند. این یافته با عقیده صاحب نظرانی مانند وولفولک (۲۰۱۱)، مکلوید (۱۹۹۸)، بنت (۱۹۹۵)، و سانتراک (۱۳۸۵) همخوانی دارد بدین صورت که آموزش با کیفیت، از بُعد مادی، هزینه بردار است و کسانی می‌توانند به آن دست یابند که از امکانات مالی برخوردار باشند و بتوانند وسایل لازم را فراهم کنند. از طرف دیگر، والدینی که، به دلیل رفاه نسبی، تحصیلات بالاتری دارند، گرایش به تحصیل را در فرزندان خود تشویق می‌کنند و امکانات لازم برای پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم می‌آورند؛ که خود به شغل مناسب و درآمد کافی نیاز دارد. ون برگت، باکس، برگن و کرون<sup>۱</sup> (۲۰۱۱) طی تحقیق خود گزارش دادند که هوش دانش آموزان، و وجدان کاری آنان واسطه ارتباط بین تحصیلات والدین و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان است. اسمرتنیک - ویتولیک و زوپانکیک<sup>۲</sup> (۲۰۱۱) بر اساس تحقیقات خود به این نکته اشاره دارند که تحصیلات مادران، وجدان کاری و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را پیش بینی می‌کند. همچنین، هر چه خانواده از جایگاه اجتماعی - اقتصادی بالاتر و از رفاه نسبی بیشتری برخوردار باشد، قدرت تاثیر گذاری و تاثیر پذیری بیشتری بر نهادهای اجتماعی، بویژه مدرسه، خواهد داشت و تعامل آنان با یکدیگر در جهت پیشرفت تحصیلی فرزندان، کارآمدتر خواهد بود. رفاه مادی، به خصوص اگر با سطح علمی و تحصیلی بالا همراه شود، تا حد زیادی، سلامت جسمانی - روانی و بهداشت خانواده را تضمین خواهد کرد که این نیز با یافته‌های پژوهشی وولفولک (۲۰۱۱) و مکلوید (۱۹۹۸) همخوانی دارد. همچنین جایگاه اجتماعی - اقتصادی با هویت اطلاعاتی رابطه مستقیم و معنادار دارد. خانواده ای که از جایگاه اجتماعی - اقتصادی خوبی برخوردار است و در نتیجه، از نظر علمی و تحصیلی رتبه بالاتری دارد، با فرزند خود به سبک مقتدرانه برخورد می‌کند و برای وی ارزش و اهمیت قائل می‌شود، به او خودمختاری و اجازه جستجوی فعالانه اطلاعات و ارزیابی آن را می‌دهد تا خود، اطلاعات مناسب را انتخاب کند و چه بسا در این راه به وی کمک می‌کند و از او حمایت می‌کند تا موفق شود. فرزندان از این راه بازخورد مثبت دریافت می‌کنند و به این باور می‌رسند که فردی خودکارآمد و شایسته هستند. این با دیدگاه پنتریچ (۲۰۰۴) نیز همخوانی دارد و نشانه آن است که چنین فرزندی دارای سبک هویت اطلاعاتی است. مادران طبقه مرفه تر، با فرزندان خود بیشتر صحبت می‌کنند، و با ارائه راهنمایی‌های لازم، در درک علت وقایع به کودکان بیشتر کمک می‌کنند، یزنامه‌ریزی می‌کنند، و توجه آنان را به جزئیات مرتبط با مسئله، جلب می‌کنند، و به جای ارائه راه حل، کودکان را تشویق می‌کنند تا خودشان راه حل مسئله را بیابند، در حالی که این شرایط در بین مادران طبقه پایین به ندرت وجود دارد که این با نظر اسلاوین (۱۳۸۹؛ به نقل از هافمن، ۱۹۸۴) همخوان است. همچنین جایگاه اجتماعی - اقتصادی به صورت غیرمستقیم و با میانجیگری هویت اطلاعاتی، با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری دارد. این یافته با نتایج مطالعات پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) و پنتریچ (۱۹۹۹) همخوان است. دانش آموزی که خود را از جانب والدین مختار و انتخاب گر ببیند، تلاش می‌کند تا اطلاعات مورد نیاز را بیابد و با احساس مسئولیت و تعهد بیشتری در تجارب آموزشی شرکت می‌کند و این مسئله، احتمال موفقیت و پیشرفت تحصیلی وی را افزایش می‌دهد. جایگاه اجتماعی - اقتصادی بر سبک هویت سردرگم / اجتنابی اثر معنادار و منفی دارد. این یافته با دست آوردهای الریچ (۱۹۹۴)، و رید و ساتر (۱۹۹۰) همخوان است. شاگردان طبقه اجتماعی - اقتصادی پایین به دلایل مختلف از جمله استفاده نادرست از دستور زبان، ناآشنایی با کتاب و مطالعه و فعالیت‌های مدرسه، احساس شرم از ارائه پاسخ‌های نادرست، و عدم حمایت معلمان و شاگردان دیگر، باور دارند که در کار مدرسه خوب نیستند، و این انتظارات کم، سبب کاهش عزت نفس می‌شود. آنان در بسیاری از موارد به این باور می‌رسند که انجام درست تکالیف برای آنان غیرممکن است و این همه می‌تواند آنان را به درماندگی آموخته شده دچار کند (بنت، ۱۹۹۵) به طوری که در همه موارد تعلل و درنگ زیاد

1. Van Bragt, Cyrille A.C.; Bakx, Anouke W.E.A.; Bergen, Theo C.M.; Croon, Marcel A.  
2. Smrtnik-Vitulic, H., Zupancic, M.

داشته باشند و تا حد ممکن از انجام تکالیف اجتناب کنند (برزونسکی، ۱۹۸۹؛ برزونسکی و نی میر، ۱۹۹۴) و در تصمیم گیری‌ها دچار سردرگمی شوند. در نتیجه فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشنی هستند و از سطح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویشتنداری و خودمختاری تحصیلی برخوردارند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹؛ برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). این افراد معمولاً در خانواده‌هایی با سبک فرزندپروری آزادگذار پرورش می‌یابند که در آن والدین کنترل کمی بر فرزندان خود دارند، ضمن این که آنها را از لحاظ شناختی و اجتماعی نیز برای زندگی در اجتماع آماده نمی‌کنند (برزونسکی، ۱۹۹۲ a). این ویژگی‌ها از نظر برزونسکی نشانه سبک هویت سردرگم/اجتنابی است که ملاحظه می‌شود جایگاه اجتماعی - اقتصادی با آن ارتباط دارد و به صورت منفی در آن اثر می‌گذارد. همچنین از این شرایط می‌توان پیش بینی کرد که افراد دارای سبک هویت سردرگم/اجتنابی، از نظر مشکلات تحصیلی و سازگاری در وضعیت خطرپذیری بالایی قرار دارند، آنها معمولاً انتظار شکست و ناکامی دارند و به دلیل همین ویژگی‌ها به استقبال شکست نیز می‌روند (برزونسکی و دیگران، ۱۹۹۹). این بیان با یافته دیگر این پژوهش همخوانی دارد که سبک هویت سردرگم/اجتنابی با پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار و منفی دارد. دست آورد دیگر پژوهش نشان می‌دهد که جایگاه اجتماعی - اقتصادی به صورت غیرمستقیم و از طریق سبک هویت اطلاعاتی بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد که این با یافته‌های برزونسکی (۱۹۸۹) و برزونسکی و سالیوان (۱۹۹۲) همخوانی دارد، بدین معنی که افراد با سبک هویت اطلاعاتی، که تحت تاثیر مثبت جایگاه اجتماعی - اقتصادی خویش هستند، در محیط تحصیلی از خودمختاری تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی و رشد روابط بین فردی بیشتری نسبت به هم قطارانشان در سبک‌های دیگر، برخوردارند. بنابراین می‌توان گفت بین سبک هویت اطلاعاتی، درگیری تحصیلی، و پیشرفت تحصیلی رابطه معنادار و مثبتی وجود دارد و درگیری تحصیلی در این میان نقش میانجی را ایفا می‌کند و می‌توان نتیجه گرفت که جایگاه اجتماعی - اقتصادی به طور غیرمستقیم و از طریق سبک هویت اطلاعاتی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت می‌گذارد، در حالی که جایگاه اجتماعی - اقتصادی به طور غیرمستقیم و از طریق سبک هویت سردرگم/اجتنابی بر پیشرفت تحصیلی اثر منفی می‌گذارد. این با دیدگاه برزونسکی و دیگران (۱۹۹۹) همخوانی دارد که طبقه اجتماعی - اقتصادی پایین، سبب سبک هویت سردرگم/اجتنابی می‌شود که این خود باعث می‌شود چنین افرادی، فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشنی باشند و شرایط پرخطر تحصیلی را طی کنند. این پژوهش نشان داد که جایگاه اجتماعی - اقتصادی به طور غیرمستقیم و از طریق درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی اثر مثبت دارد. در طبقه مرفه به نسبت، منابع اطلاعاتی بیشتر، استرس خانوادگی کمتر، جمعیت کمتر، خشونت کمتر و فراغ خاطر بیشتری وجود دارد (وولفولک، ۲۰۱۱) که این مجموعه از ویژگی‌ها، احتمال این که فرزندان را متوجه و درگیر مسائل تحصیلی کند، بیشتر می‌سازد و بنابراین بر پیشرفت تحصیلی آنان تاثیر می‌گذارد. در طبقه مرفه مادران بیشتر با کودکان صحبت و بحث می‌کنند و آنان را از طریق کلامی تشویق به تحصیل و یزنامه‌ریزی برای آینده می‌کنند (اسلاوین، ۱۳۸۹؛ به نقل از هافمن، ۱۹۸۴) که این مسئله درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد و احتمال موفقیت آن بالا می‌برد. در طبقه مرفه و متوسط بالا، والدین تحصیلات بالاتری دارند و کودکان را از سنین پایین تر، درگیر آموزش می‌کنند به طوری که آنان خیلی زود به کودکان و کلاس‌های فوق یزنامه‌مانند، زبان، موسیقی، ورزش، شطرنج و ... می‌روند و بنابراین درگیری‌ها و عادت‌های تحصیلی، به طور ناخواسته در آنان ایجاد می‌شود. در این پژوهش معلوم شد اثر مستقیم هویت اطلاعاتی بر درگیری تحصیلی معنادار و مثبت است و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی نیز معنادار و مثبت است که این با نظر برزونسکی (۱۹۹۴) و برزونسکی و آدامز (۱۹۹۹) همخوان است. افراد با سبک هویت اطلاعاتی به صورت مشخصی ارزش‌ها و اهداف خود را تعریف می‌کنند. آنها دارای اهداف شغلی و تحصیلی روشن و مشخص هستند و برای رسیدن به آنها در محیط تحصیلی از خودمختاری، عملکرد، خودنظارتی، انتظار پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی و رشد روابط بین فردی بیشتری

برخوردارند (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰). اثر مستقیم هویت هنجاری بر درگیری تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی نیز هر دو معنادار بود. نوجوانانی که از سبک هویت هنجاری برخوردارند، در مواجهه با موضوعات هویت و تصمیم‌گیری‌ها، با انتظارات و دستورات افراد مهم و گروه‌های مرجع هم‌نویی می‌کنند؛ آن‌ها ارزش‌ها و عقاید را بدون ارزیابی آگاهانه می‌پذیرند و درونی می‌کنند؛ تحمل کمی برای مواجهه با موقعیت‌های جدید و مبهم دارند و نیاز بالایی برای حفظ ساختار خود دارند. تحقیقات برزونسکی و کوک (۲۰۰۰) نشان داده است که این افراد تا حد زیادی به خانواده و همسالان وابسته‌اند و در جستجوی تایید و تصدیق دیگران هستند. آن‌ها دارای اهداف شغلی و تحصیلی مشخصی هستند که از بیرون برای آن‌ها تعیین شده است و انعطاف ناپذیرند. چون این افراد در کنترل دقیق رفتاری خانواده هستند و فرمانبرداری، هم‌نویی، و منبع کنترل بیرونی از ویژگی‌های آنان است، چنانچه از آنان انتظار درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی برود، از این خواسته فرمانبرداری می‌کنند. همچنین اثر مستقیم هویت سردرگم/اجتنابی بر درگیری تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن از طریق درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی معنادار نبود. افراد با این سبک هویت، در همه موارد تعلل و درنگ زیادی دارند و تا حد ممکن سعی می‌کنند از پرداختن به موضوعات هویت و تصمیم‌گیری اجتناب کنند، اگر این تعلل طولانی شود، تقاضاهای موقعیتی و محیطی باعث واکنش‌های رفتاری در آن‌ها می‌شود (برزونسکی، ۱۹۹۲؛ برزونسکی و نی میر، ۱۹۹۴). افراد با سبک هویت سردرگم/اجتنابی فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویشتنداری، خودمختاری تحصیلی و درگیری تحصیلی برخوردارند (برزونسکی و کوک، ۲۰۰۰؛ نورمی و دیگران، ۱۹۹۷). به همه این دلایل با مشکلات تحصیلی زیادی روبرو هستند و خطر شکست و ناکامی همواره آنان را تهدید می‌کند.

در یک جمع‌بندی از نتایج می‌توان گفت جایگاه اجتماعی - اقتصادی دانش‌آموز (شامل میزان تحصیلات پدر و مادر، میزان کتاب موجود در خانه، امکانات و وسایل آموزشی و رفاهی، و میزان تمایل دانش‌آموز به ادامه تحصیل) به طور مستقیم در پیشرفت تحصیلی وی اثر می‌گذارد. همچنین این متغیر به صورت غیرمستقیم و از طریق سبک هویت نیز در پیشرفت تحصیلی اثر گذار است. همچنین سبک هویت در درگیری تحصیلی و از این طریق بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند اثر بگذارد.

با توجه به یافته‌های به دست آمده از این پژوهش، مبنی بر نقش تعدیل‌کننده ابعاد هویت و درگیری تحصیلی در پیش بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس وضعیت اجتماعی - اقتصادی پیشنهاد می‌شود این پژوهش در جامعه بزرگتر و درمورد هر دو جنس از رشته‌ها و سطوح مختلف تحصیلی اجرا شود همچنین اثر ویژگی‌های شخصیتی معلم، روش‌های آموزشی مختلف و شیوه‌های فرزندپروری والدین نیز به عنوان متغیر میانجی بررسی شود. همچنین در زمینه کاربردی، با توجه به سهم معنادار و مثبت جایگاه اجتماعی - اقتصادی بر پیشرفت تحصیلی، پیشنهاد می‌شود با تخصیص منابع مالی بیشتر به وزارت آموزش و پرورش، موجبات اجباری و رایگان کردن تحصیل، حداقل تا مقطع دیپلم فراهم شود. ضمناً چون اهمیت سبک هویت اطلاعاتی در درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مشخص شد، پیشنهاد می‌شود در محیط‌های آموزشی نه تنها این ویژگی در دانش‌آموزان حمایت شود، بلکه توسعه و رشد این ویژگی روزافزون گردد. در باره محدودیت‌های تحقیق باید گفت چون جمع‌آوری تحقیق به روش خودگزارشی بود، بنابراین ممکن است شرکت کنندگان، آگاهانه یا ناآگاهانه پاسخ‌های خود را تحریف کرده باشند. همچنین تعریف عملیاتی متغیر وابسته (پیشرفت تحصیلی) معدل ترم اول و دوم و کل دانش‌آموزان بود، در حالی که عملکرد آنان در دروس مختلف، متفاوت است و ضمناً برای اندازه‌گیری متغیر وابسته استفاده از یک نمره شاید تبیین عملکرد دانش‌آموزان را با مشکل مواجه کند.

## منابع

- اسلاوین، رابرت. ای. (۱۳۸۹). *روانشناسی تربیتی (نظریه و کاربردها)*، ترجمه یحیی سید محمدی. تهران: انتشارات روان.
- آقاجانی حسین آبادی، محمد حسن. (۱۳۸۱). مطالعه ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه هویت. *پایان نامه کارشناسی ارشد*. دانشگاه تربیت معلم تهران.
- پینتریچ، پل، و شانک، دیل. (۱۳۹۰). *انگیزش در تعلیم و تربیت، نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها*. ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: انتشارات علم.
- حجازی، الهه. رستگار، احمد. و جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه علمی - پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، شماره ۲۸، سال هفتم، ص. ۲۹-۴۶.
- رستگار، احمد. (۱۳۸۵). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی. *پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی*، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سانتراک، جان دلیو. (۱۳۸۵). *روانشناسی تربیتی*، ترجمه مرتضی امیدیان. (۱۳۸۵). یزد: دانشگاه یزد. (سال انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۴).
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: انتشارات دوران.
- شریفی، حسن پاشا. و شریفی، نسترن. (۱۳۸۰). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات سخن.
- شوماخر، ر.، و لومکس، ر.ج. (۲۰۰۹). *مقدمه‌ای بر مدل سازی معادله ساختاری*. ترجمه وحید قاسمی (۱۳۸۸). تهران: انتشارات جامعه شناسان.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی فیزیک و علوم انسانی. *رساله دکتری روانشناسی تربیتی*، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- کیامنش، علیرضا؛ و نوری، رحمان. (۱۳۷۷). تک نگاشت یافته‌های سومین مطالعه تیمز ریاضی دوره ابتدایی؛ تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- محمد اسماعیل، الهه. (۱۳۸۴). گزارش نتایج ملی درون دادها و برون دادهای آموزش ریاضیات در تیمز ۲۰۰۳، تهران: مرکز ملی مطالعات بین المللی تیمز و پرلز
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۷). مدل یابی معادلات ساختاری با کاربرد نرم افزار لیزرل. تهران: انتشارات سمت.
- Bennett, C.I. (1995). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice* (3th Ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Berzonsky, M. D.; Kuk, L. (2000). Identity status, identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, 15:81-98.
- Berzonsky, M.D.; Nurmi, J.E.; Kinney, A. and Tammi, K. (1999). Identity processing orientation and cognitive and behavioral strategies: similarities and differences across different contexts. *European Journal of Personality*, 13: 105-120.
- Berzonsky, M.D.; Adams, G.R. (1999). Reevaluating the identity status paradigm: still useful after 35 year. *Developmental Review*, 19, 557-590.
- Berzonsky, M.D.; Ferrari, J.R. (1996). Identity orientation and decisional strategies. *Journal of Personality and Individual Differences*, 20: 597-606.
- Berzonsky, M.D.; Neimeyer, G.J. (1994). Ego identity status and identity processing orientation : the moderating role of commitment. *Journal of Personality*, 28, 425-435.
- Berzonsky, M.D. (1992). Identity style and coping strategies. *Journal of Personality*. 60, 771-788.
- Berzonsky, M.D.; Sullivan, C. (1992). Social-cognitive aspects of identity style need for cognition, experimental openness, and introspection. *Journal of Adolescent Research*, 7: 140-155.
- Berzonsky, M.D. (1989). Identity style: conceptualization and measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4, 268-282.
- Elrich, M. (1994). The stereotype within. *Educational Leadership*, 51(8), 12-15.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: potential of the concept, start of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullan, M.R. (2008). Structural equation modeling: guidelines for



- determining model fit. *The electronic Journal of business research method*, 6(1), 53-60. Retrieved September 27, 2009 from www.ejbrn.com
- Killen, M. & Coplan, R.J. (2011). *Social Development In childhood & Adolescence: a contemporary reader*. Wiley-Blackwell.
- McLoyd, V.C. (1998). Economic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53, 185-204.
- Natriello, G. (2002). At-risk students. In D.L. Levinson, P.W. Cookson, Jr., & A.R. Sadovnik (Eds.), *Education and sociology: An encyclopedia* (pp. 49-54). New York: Routledge Falmer.
- Nurmi, J.E. & Berzonsky, M.D. & Tammi, K. & Kinney, A. (1997). Identity processing orientation, cognitive and behavioral strategies and wellbeing. *International Journal of behavioral Development*, 21, 555- 570.
- Park, S.Y. (2003). Classroom Variables Affecting Student Engagement and Reading Achievement. *University of Wisconsin, Madison*.
- Pintrich, P.R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulating learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16(4), 385-407.
- Pintrich, P.R., & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*. 82, 33-40.
- Pintrich, P.R., Roeser, R.W., & DeGroot, E.A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescence motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 139-162.
- Pintrich, P.R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Reed, S., & Sautter, R.C. (1990). Children of poverty: The status of 12 million Americans. *Phi Delta Kappan*, 71(10), K1-K12.
- Schultz, D.P. (2000). *A history of modern psychology*. Sydney. Ellinychultz. Harcourt college publishers. Seventh Edition.
- Schumacker, R.E. & Lomax, R.G. (2004). *A beginners guide to structural equation modeling*, Lawrence Erlbaum association publishers, Mahwah, New Jersey & London.
- Sirin, S. (2003, April). *Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research 1990-2000*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Smrtnik-Vitulic, H., Zupancic, M. (2011). Personality traits as a predictor of academic achievement in adolescents. *Educational Studies*. Dorchester-on-Thames, 37(2), 127.
- Tabachnik, B.G., & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics (5<sup>th</sup> Ed)*. New York: Allyn & Bacon.
- Van Bergt, C.A.C., Bakx, Anouke W.E.A., Bergen, Theo C.M., Croon, Marcel A. (2011). Looking for Students' Personal Characteristics Predicting Study Outcom. *The International Journal of Higher Education and Educational planning*, 61, 59-75.
- Woolfolk, A.E. (2011). *Educational Psychology*, Boston: ALLYN AND BACON.