

بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۱/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۳/۰۲

کد مقاله: ۱۳۳۰۵

سهیلا اکبری^۱، فاطمه رمضانی^۲

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران بوده است. روش تحقیق مورد استفاده از نوع توصیفی، همبستگی بود. جامعه آماری تحقیق حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران در سال ۹۷ - ۱۳۹۶ به تعداد ۹۰۰ نفر بود. نمونه آماری تحقیق تعداد ۲۷۰ نفر می‌باشند که با توجه به جدول کرجسی و مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شده‌اند؛ که از این تعداد ۱۵۰ نفر پسر و ۱۲۰ نفر دختر تشکیل می‌دهد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شده است. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. در این پژوهش برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد استفاده شد. برای سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و برای سنجش درگیری تحصیلی از پرسشنامه استاندارد (ریو تپسنگ، ۲۰۱۱) و برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی از پرسشنامه استاندارد ویژگی‌های شخصیتی NEO - FFI استفاده شد. همچنین جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیره با استفاده از نرم‌افزار SPSS۲۱ استفاده شد. نتایج فرضیه اصلی نشان داد که بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. و نتایج فرضیات فرعی نشان داد که بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؛ و بین خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی‌های شخصیتی، درگیری تحصیلی

۱- کارشناسی تربیت بدنی گرایش رفتار حرکتی

۲- کارشناسی مدیریت بازرگانی

۱- مقدمه

انسانها دارای تفاوت‌هایی هستند که ریشه در توانایی‌ها، استعدادها و علایق ایشان دارد. توجه به این تفاوتها موجب هدایت افراد در مسیر تحصیلی و شغلی و در نتیجه پیشرفت و رضایتمندی می‌گردد. از خصوصیات مهم شخصیتی و تفاوت‌های فردی افراد که در واکنش نشان دادن به رخدادها و فشارهای روانی مؤثر است. احساس خودکارآمدی فرد است (شولتز، ۲۰۱۵). برای انسان هیچ حکم ارزشی مهمتر از داوری درباره خویش نیست و ارزشیابی شخص از خویشتن قطعی‌ترین عامل در رشد روانی اوست. این ارزشیابی تماماً به شیوه قضاوت آگاهانه و صریح، شفاهی یا کتبی و برشمردن صفات و توصیف حالات نیست بلکه تصور احساس می‌باشد، احساسی که جدا کردن و شناسایی آن مشکل است؛ زیرا پیوسته توسط انسان تجربه می‌شود و جزئی از هر احساس دیگر انسانی است و در واکنش وی دخیل است. ارزشیابی مشخص از خویشتن اثرات برجسته‌ای در جریان تفکرات، احساسات، تمایلات و ارزشها و هدفهای وی دارد و کلید فهم رفتار اوست خودکارآمدی به عنوان یک متغیر شخصیتی، نقش مهمی در رویارویی فرد با مسائل زندگی دارد چنانچه براون و انیوی (۲۰۰۶) کشف کردند کسانی که میزان خودکارآمدی آنان بالاتر است، هنگامی که با مسائل حل نشده روبرو می‌شوند پایداری بیشتری از خود نشان می‌دهند. خودکارآمدی اطمینان به تواناییهای خود در کنترل افکار، احساسات و فعالیتهاست و بنابراین بر عملکرد واقعی افراد، هیجانات و انتخاب افراد و سرانجام میزان تلاشی که شخص صرف یک فعالیت می‌کند مؤثر است. خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی شخصیتی پیش بینی کننده در نظر گرفته می‌شود و بنابراین در موقعیتهای تحصیلی و آموزشی بایستی به عنوان عامل پیش بینی کننده مورد استفاده قرار گیرد. امروزه سازمانها در محیط اجتماعی پیچیده‌ای قرار گرفته‌اند که موفقیت آنها تا حد بسیاری مشروط به عملکرد مدیران در رهبری اثربخش، در ایجاد روابط انسانی رضایت‌بخش و در ایجاد انگیزه در کارکنان از طریق برقراری شرایط مطلوب و بانشاط در محیط کار و در سازمان می‌باشد. بی‌تردید، موفقیت مدارس نیز به همکاری دانش آموزان با مدیریت در ایجاد روابط بارور و سازنده، وابسته است. روابط بارور و سازنده باعث به وجود آمدن فضایی مطلوب و مناسب می‌شود که در آن دانش آموزان مدرسه احساس نشاط، طراوت و رضایت خواهند کرد. در همین رابطه دیویس توصیه می‌کند به جای تغییر ساختار، سعی کنید محیط کاری خود را تغییر دهید، زیرا توجه به روابط انسانی و توجه به مسایلی چون بهبود ارتباطات و مشارکت، تاثیر انکارناپذیری در تلطیف محیط کار خواهد داشت.

۲- بیان مساله

قضاوت‌های مربوط به خودکارآمدی به دلیل نقش مهمی که در رشد انگیزش درونی دارد، از اهمیت خاصی برخوردار است. به دلیل اینکه خودکارآمدی نشان داده است که بر فائق آمدن و استقامت در برابر موانع اثر می‌گذارد. می‌تواند علت مهمی برای عملکرد نسبت به وظایف بین فردی پیچیده باشد (گیست و همکاران، ۱۹۹۱ نقل از میرزایی، ۱۳۹۳). وقتی قرار است عملی توسط شخص انجام پذیرد، خودکارآمدی میزان تلاش صرف شده و ثبات قدم را تعیین می‌کند. افرادی که از خود مطمئن نیستند بیشتر تمایل به پیش بینی سناریوهای شکست هستند، یعنی در مورد امکان کمبودهای عملکرد نگرانند و پیش از موقع تلاش خود را ناتمام می‌گذارند. بدین ترتیب افراد با حس خودکارآمدی خوش بینانه، سناریوهای موفقیت را تصویر سازی می‌کنند که عمل آنها را هدایت می‌کند و به آنها اجازه استقامت در مواجه شدن با موانع را می‌دهد (شوارزر، ۲۰۱۳). به طور کلی مهم نیست که فرد چقدر توانایی دارد بلکه مهم آن است که فرد تا چه حد توانایی باور کردن خود را دارد (پاچاز، ۲۰۱۴). یکی از عوامل شخصیتی که در کنترل و سازماندهی رفتار فرد مؤثر است خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باورهای افراد درباره توانایی کنترل زندگی به دست خودشان گفته می‌شود. (سیف، ۱۳۸۶). خودکارآمدی بر رفتار فرد بسیار تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، دانش آموز دارای خودکارآمدی سطح پایین ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق تر است (سیف، ۱۳۸۶). اگر دانش آموزان و دانش آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، این دانش آموزان بیشتر تلاش می‌کنند، در مواجهه با مشکلات پافشاری می‌کنند، توجه خود را بر مشکل متمرکز می‌کنند و احساس آرامش و خوش بینی بیشتری می‌کنند و از راهبردهای مؤثرتری بهره‌ر می‌گیرند؛ به عبارت دیگر خودکارآمدی، با بسیج ابزارهای ابرازهای شناختی و انگیزشی، نقش مهمی در بکارگیری شیوه‌های مقابله با فشار روانی در افراد خواهد داشت (وول فولک، ۲۰۱۴). در جوامع امروز، همه ملتها با هر نظام سیاسی و اجتماعی، پیشرفته و در حال پیشرفت به مسئله آموزش و پرورش توجه دارند و نسبت به دیگر فعالیتهای اجتماعی برای آن اهمیت بیشتری قائل هستند. این توجه بی دلیل نیست و برمنطق قوی بنیاد نهاده شده است. زیرا امروز، تربیت فرزندان را از مهمترین نیازهای زندگی اجتماعی می‌شناسند. انگیزش پیشرفت از موضوعات روانشناختی است که توجه بسیاری از روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود معطوف داشته است. در این میان شناسایی عوامل مهم و مؤثر در انگیزش پیشرفت تحصیلی در ارتباط با ویژگیهای آموزشی و اجتماعی افراد کمک شایان توجهی به بهبود وضعیت تحصیلی دانش آموزان خواهد کرد. انگیزش در واقع محرک اصلی و انرژی ایجادکننده رفتار می‌باشد و اگر عوامل مؤثر در ایجاد انگیزش تحصیلی شناخته و از آنها به نحو مطلوب استفاده شود، موفقیت‌های شایان توجهی در فرایند آموزش و پرورش و یادگیری و مهمتر از همه استمرار یادگیری ایجاد خواهد شد. اگرچه تعاریف مختلفی از درگیری تحصیلی شده است، متخصصان تعلیم و تربیت تمایل دارند که درگیری تحصیلی را مساوی با درگیر شدن دانش‌آموزان در تکالیفی مانند حل مسئله و فعالیت‌هایی بدانند که منجر به

توسعه‌ی مهارت‌های سطوح بالای شناختی مانند ارزشیابی، ترکیب و تجزیه و تحلیل در طبقه‌بندی بلوم می‌شود. مرتبط کردن درگیری با هر سطح خاصی از یادگیری، متأسفانه توجه ما را از این واقعیت که یادگیری و درگیری تحصیلی دو مفهوم متفاوت‌اند و هر کدام علل، ویژگی‌ها، قوت‌ها و محدودیت‌های خاصی دارند، منحرف می‌سازد. مهم‌تر اینکه توجه ما را از این واقعیت منحرف می‌کند که نه تنها یادگیری حاصل درگیری تحصیلی است، بلکه ممکن است منجر به درگیر شدن در تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی شود. با این حال باید توجه داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه در تکالیف، فعالیت‌ها و تجارب درگیر می‌شوند و این مسئله منجر به یادگیری می‌شود. از طرفی اهمیت و نقش یادگیری در مدارس گاه منجر به شکل‌گیری این موضوع نادرست می‌شود که کار مدارس فقط ایجاد یادگیری است. دانش‌آموزی که دارای خودکارآمدی سطح پایین است ممکن است حتی برای یک امتحان خودش را آماده نکند، زیرا فکر می‌کند که هر اندازه زحمت بکشد فایده‌ای نخواهد داشت. در مقابل، شخص برخوردار از خودکارآمدی سطح بالا در انجام کارها امیدوارتر و موفق‌تر است. علت و هدف اصلی از انتخاب موضوع تحقیق بررسی رابطه درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران است. سوال اصلی این پژوهش این است که آیا بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؟

۳- پیشینه تحقیق

۳-۱- تحقیقات انجام شده در داخل کشور

– رازمند و خلخالی (۱۳۹۷) در پژوهشی بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بود. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دبیرستانی دختر ناحیه دو کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ که از این تعداد ۱۰۰ نفر دانش‌آموز دختر دبیرستانی به روش نمونه‌گیری تصادفی چند مرحله‌ای (به دلیل پراکندگی جامعه آماری) انتخاب شدند و برای جمع‌آوری اطلاعات از خرده‌مقیاس درگیری تحصیلی در پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (MSLQ) پنتریچ و دی‌گوت (۱۹۹۴) و خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران (۱۹۸۲)، به نقل از حیاتی، داوود، عجبی، عبدالحسین؛ آهنگری، عابدین؛ ابرقویی، عزیزی (۱۳۹۱) استفاده شد. از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره برای بررسی فرضیه‌ها استفاده شد که نتایج نشان داد بین درگیری تحصیلی و خودکارآمدی رابطه مثبت وجود داشت. می‌توان نتیجه‌گیری کرد که با افزایش درگیری تحصیلی خودکارآمدی دانش‌آموزان افزایش می‌یابد و برعکس. رستمی و همکاران (۱۳۹۶) در پژوهشی به هدف از پژوهش حاضر، ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه‌شناسی، پذیرا بودن به تجربه و خودکارآمدی بادرگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بود. شرکت‌کنندگان، دانش‌آموزان دبیرستانی شهر درمیان استان خراسان جنوبی بودند. تعداد ۴۰۰ نفر (۱۹۱ نفر پسر و ۲۰۹ نفر دختر) از دانش‌آموزان با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی انتخاب شدند. همه آنها پرسشنامه‌های شخصیتی نئو، پرسشنامه راهبردهای انگیزشی یادگیری خودتنظیمی و ابزار درگیری دانش‌آموز را تکمیل کردند. داده‌ها با تحلیل مسیر آزمون شد و با مدل فرضی درگیری تحصیلی برازش داشت. وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم و معنادار داشت. خودکارآمدی بر درگیری تحصیلی اثر مستقیم داشت و بین اثر وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی نقش میانجی ایفا می‌کرد. پذیرا بودن به تجربه، اثر معناداری بر درگیری تحصیلی نداشت. برای افزایش درگیری تحصیلی باید به ویژگی وظیفه‌شناس بودن (منظم بودن، سخت‌کوشی، پشتکار، تمایل به پیشرفت و دقت) و باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان توجه کرد. تلویحات کاربردی یافته‌ها، مورد بحث قرار گرفت.

سماوی و همکاران (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی بندرعباس بود. برای این منظور تعداد ۳۶۴ نفر شامل ۱۸۰ دختر و ۱۸۴ پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌ای متشکل از "خودکارآمدی تحصیلی" (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و "انگیزش تحصیلی" (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و درگیری تحصیلی (ریو تیسنگ، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل آنان در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ اندازه‌گیری شد. برای تحلیل داده‌ها از ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی می‌تواند به‌وسیله‌ی ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به شکل معناداری پیش‌بینی شود. تنها در مورد مؤلفه درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نگردید.

همچنین نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاملیت و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد.

محمدی (۱۳۹۳) در پژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی پرداخته بود. برای جمع‌آوری داده‌ها از آزمون تشخیصی ریاضی کی‌مت، پرسش‌نامه‌ی خودکارآمدی کودکان و نوجوانان موریس و پرسش‌نامه‌ی رضایت از زندگی داینر و همکاران استفاده شد. آموزش یادگیری خودتنظیمی برای گروه آزمایش در ۸ جلسه به مدت ۲ ماه ارائه گردید. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داد که آموزش یادگیری خودتنظیمی خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی را به‌طور معنی‌داری افزایش می‌دهد. این یافته‌ها

حاکمی است که آموزش یادگیری خودتنظیمی روش مؤثری برای ارتقای کیفیت زندگی دانش‌آموزان مبتلا به اختلال ریاضی می‌باشد.

پورآنتشی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی پرداخته‌اند. این تحقیق از نوع توصیفی-همبستگی است و برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق را دانشجویان شاغل به تحصیل در دوره کارشناسی دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های تهران، بوعلی سینای همدان، ایلام، شهید باهنر کرمان و شیراز تشکیل دادند که تعدادشان ۶۹۵۸ نفر بود. برای تعیین حجم نمونه تعداد ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و بر اساس فرمول کوکران، تعداد نمونه مناسب ۲۷۳ نفر به دست آمد. ابزار تحقیق از لحاظ روایی صوری بر اساس نظر تعدادی از استادان صاحب‌نظر در این زمینه تأیید شد. برای تعیین پایایی پرسشنامه نیز از روش آزمون مقدماتی استفاده شد که آلفای کرونباخ محاسبه‌شده مبین اعتبار مناسب آن برای گردآوری داده‌ها بود. یافته‌های تحقیق نشان داد که انگیزه پیشرفت و همچنین رویکردهای یادگیری دانشجویان دختر و پسر با یکدیگر تفاوت آماری معنی‌داری دارد. این در حالی است که بین باورهای هوشی دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

عابدی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی روابط بین متغیرهای باورهای هوشی، باورهای معرفت‌شناختی و باورهای انگیزشی با یکدیگر و نیز نقش آنها بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) دانشجویان دانشگاه پیام‌نور در قالب مدل علی و به روش تحلیل مسیرپرداخته است. به منظور آزمون فرضیه‌ها، نمونه‌ای شامل ۶۰۰ نفر دانشجویان مراکز مختلف دانشگاه پیام‌نور با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای به طور تصادفی انتخاب و به پرسش‌نامه خودگزارشی متشکل از مقیاس‌های باورهای معرفت‌شناختی (شومر، ۱۹۹۳)، خودکارآمدی تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (پینتریچ و دی گروت، ۱۹۹۰)، باورهای هوشی (عبدالفتاح و یتس، ۲۰۰۶) و اهداف پیشرفت (میدلتون و میگلی، ۱۹۹۷) پاسخ دادند. یافته‌ها حاکی از آن است که مدل علی مفروض پس از اصلاح از برازش مناسبی برخوردار بوده و متغیرهای پژوهش در مجموع ۲۹ و ۳۵ درصد از کل واریانس راهبردهای شناختی و فراشناختی را تبیین نمودند. به طور کلی، نتایج نشان داد که باورهای هوشی علاوه بر تأثیر مستقیم، به واسطه باورهای معرفت‌شناختی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دانشجویان تأثیر غیر مستقیم نیز دارند. همچنین یافته‌ها نشان داد که باورهای هوشی دانشجویان به ویژه باورهای هوشی افزایشی می‌توانند با میانجی‌گری باورهای معرفت‌شناختی، اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی فراگیران و نهایتاً عملکرد تحصیلی آنها مؤثر باشند. لذا، ضروری است که زمینه لازم جهت ارتقاء این باورها از طریق غنی‌تر کردن محیط زندگی و محیط یادگیری و آموزش فراهم گردد.

باقر پور و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی رابطه هوش فرهنگی و آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز پرداخته است. روش تحقیق از نوع توصیفی و به شیوه همبستگی انجام شده است. تعداد نمونه برابر ۱۴۵ نفر دانشجویان با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه هوش فرهنگی آنگ، پرسشنامه آگاهی فراشناختی از راهبردهای مطالعه مختاری و ریچارد و باورهای هوشی بابایی بود. داده‌ها با استفاده از همبستگی پیرسون و رگرسیون چند گانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین بعد فراشناختی و دانشی هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و بین همبستگی بعد رفتاری و انگیزشی هوش فرهنگی با عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. بین مطالعه کلی، مطالعه حل مساله، مطالعه حمایتی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. بین باورهای هوشی افزایشی و عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و بین همبستگی باورهای هوشی جوهری و عملکرد تحصیلی رابطه‌ای وجود ندارد. بر اساس نتایج تحلیل رگرسیون از بین متغیرهای پیش‌بین، باور هوشی افزایشی بیشترین رابطه را از نظر آماری با عملکرد تحصیلی دارد.

در تحقیق باقری، اکبری زاده و حاتمی (۲۰۱۱)، به این نتیجه دست یافتند که استفاده از باورهای هوشی افراد را قادر می‌سازد برای حل مشکلات و مسائل با دیدی معنوی اقدام کنند و به حقیقت سریع‌تر برسند و احساس شادکامی کنند، خلاق‌تر و خودکارآمدتر شوند و می‌توانند در حل مشکلاتشان تصمیمات بهتری بگیرند.

۳-۲- تحقیقات انجام گرفته در خارج کشور

برگر^۱ (۲۰۱۸) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که بین خودتنظیمی، راهبردهای یادگیری و انگیزش، رابطه معنی‌داری وجود دارد. به این معنا که کاربرد موفقیت‌آمیز راهبردهای خودتنظیمی مثل تکرار و سازماندهی، منجر به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی می‌شود و بنابراین درگیری دانش‌آموزان در یادگیری دروس افزایش می‌یابد.

دیویدسون^۲ (۲۰۱۶) در پژوهشی به بررسی «رابطه میزان خودنظم‌دهی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» با استفاده از روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی مورد بررسی قرار گرفت. به منظور سنجش متغیرهای مورد استفاده در پژوهش از دو پرسش‌نامه خودکارآمدی باندورا (۲۰۰۰) و خودنظم‌دهی بوفارد و همکاران (۱۹۹۵) استفاده گردید. روایی محتوایی پرسش‌نامه‌ها مورد تأیید متخصصان و استاد راهنما قرار گرفته است. پایایی پرسش‌نامه‌ها بر اساس ضریب آلفای کرونباخ، برای دو

1. Berger

2. Deyvidsoun

پرسش‌نامه خودکارآمدی و خود نظم‌دهی، به ترتیب برابر ۰/۸۷ و ۰/۸۲ برآورد گردید. برای تجزیه و تحلیل از روش‌های آماری توصیفی و آمار استنباطی (همبستگی پیرسون، رگرسیون گام به گام) استفاده شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که بین خودنظم دهی و ابعاد آن (راهبرد شناختی و فراشناختی) با خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج همچنین نشان داد که بین خودکارآمدی و ابعاد آن تجربه‌های موفق، تجربه‌های جانشینی، ترغیب‌های کلامی، حالات عاطفی و حالات فیزیکی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه وجود دارد. نتایج تحلیل رگرسیون همچنین نشان داد که از بین ابعاد خودنظم دهی، هر دو بعد آن راهبرد فراشناختی و راهبرد شناختی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را دارند. نتایج همچنین نشان داد که دو بعد تجربه‌های موفق و ترغیب کلامی توانایی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را دارند.

فرانکلین^۱ (۲۰۱۵) در پژوهشی به بررسی رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی؛ نقش میانجی درگیری تحصیلی پرداخته بود. در این پژوهش از نوع همبستگی، ۳۶۰ نفر از دانش‌آموزان دختر و پسر دانشکده به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌های اهداف پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. به منظور بررسی مدل علی اهداف پیشرفت، درگیری تحصیلی و خودکارآمدی از روش توصیفی همبستگی با بهره‌گیری از نرم افزارهای *SPSS 20* و *Amos 22* و روش تحلیل مسیر در چهارچوب مدل سازی معادلات ساختاری استفاده شد. دو مولفه رویکرد تسلط و اجتناب تسلط، اثرات معنی داری بر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی داشتند ($p < 0.05$). هدف رویکرد تسلط به صورت مثبت با درگیری انگیزشی، شناختی و رفتاری رابطه داشت. با افزایش درگیری انگیزشی و شناختی، خودکارآمدی تحصیلی نیز افزایش می‌یافت. همچنین شاخص‌های برازش مدل نشان دادند که مدل مورد نظر از برازش خوبی برخوردار بود.

جورجیا^۲ (۲۰۱۴) در پژوهشی به بررسی رابطه بین باورهای هوشی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی انجام داده است. هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین باورهای هوشی و خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج آزمون فرضیه‌ها در زیر آمده است: فرضیه اول: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین مولفه‌های باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. فرضیه دوم: نتایج آزمون ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین باورهای هوشی ذاتی، افزایشی و تربیتی با خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد اما بین باور هوشی بافتی با خودکارآمدی رابطه‌ی معناداری مشاهده نشد. نتایج آزمون تحلیل واریانس آمیخته نشان داد بین مولفه‌های باورهای هوشی تفاوت معنی داری وجود دارد اما بین دو جنس (دختر و پسر) از نظر مولفه‌های باورهای هوشی تفاوت معنی داری وجود ندارد. فرضیه پنجم: نتایج آزمون تحلیل واریانس دوره‌ها نشان داد بین خودکارآمدی دانش‌آموزان رشته‌های علوم انسانی، تجربی و ریاضی تفاوت معنی داری وجود ندارد؛ اما تعامل دو متغیر (جنسیت و رشته‌ی تحصیلی) توانسته است تفاوت‌های معناداری در خودکارآمدی دانش‌آموزان ایجاد کند.

اسمیت و همکاران^۳ (۲۰۱۵) بررسی رابطه باورهای هوشی، عزت نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی در طراحی و اجرا پرداخته است. روش پژوهش در مطالعه حاضر توصیفی و از نوع پیمایشی-همبستگی می‌باشد. ابزارهای پژوهش عبارتند از: یک پرسشنامه ۷۵ سوالی برای سنجش توانایی کارآفرینی، یک پرسشنامه ۱۴ سوالی برای سنجش باورهای هوشی و یک پرسشنامه ۵۸ سوالی برای سنجش عزت نفس و یک پرسشنامه ۲۹ سوالی برای سنجش انگیزه پیشرفت. به منظور تحلیل داده‌های بدست آمده علاوه بر روشهای توصیفی میانگین و انحراف معیار متغیرها و نیز رسم نمودارهای لازم، از ضریب همبستگی اسپیرمن و روش رگرسیون با ورود مکرر برای آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. با توجه به نتایج بدست آمده همبستگی بین باورهای هوشی، عزت نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی برای کل آزمون فرضیه‌ها استفاده شد. با توجه به نتایج بدست آمده همبستگی بین باورهای هوشی، عزت نفس و انگیزه پیشرفت با توانایی کارآفرینی برای کل آزمودنیها در سطح مورد نظر معنی دار بود و برای آزمودنیهای دختر و پسر نیز همبستگی بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک معنی دار بود. نتایج تحلیل‌های رگرسیون انجام گرفته در مورد پیش‌بینی توانایی کارآفرینی از روی باورهای هوشی، عزت نفس و انگیزه پیشرفت نشان می‌دهد که برای کل آزمودنیها و همچنین آزمودنیهای دختر و پسر در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار بودند و در تحلیل رگرسیون، باورهای هوشی از لحاظ پیش‌بینی توانایی کارآفرینی از دیگر متغیرها قویتر بود. این یافته‌ها با یافته‌های تحقیقات انجام شده در داخل و خارج هماهنگ هستند.

وانگ، یانگ و چو^۴ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین باورهای هوشی کارکنان و عدالت سازمانی» نشان دادند انجمنها، اجتماعاتی با ساختاری غیر رسمی هستند که کارکنان را بواسطه ارتباطات غیر رسمی و اشتراک تجاربشان با یکدیگر، متعهد می‌سازند. این انجمنها ابزاری مناسب برای خلق و تسهیم عدالت سازمانی هستند. در این پژوهش باورهای هوشی کارکنان و عدالت سازمانی هم کارکرد در تسهیم نفر به نفر دانش، متناسب با خصوصیات رفتاری کارکنان مورد بحث قرار گرفته است. آنان معتقدند، عدالتی که کارکنان به طور ارادی به اشتراک می‌گذارند یا آن را از دیگران بدست می‌آورند بطور مؤثری توانایی هایشان را افزایش خواهد داد.

1. Franclin
2. Jorjeya
- 3 Esmith et al
- 4 wang.a.b & yang.a & choua

۴- فرضیات تحقیق

فرضیه کلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیات فرعی:

بین درگیری تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.
بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

۵- آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

با توجه به جدول ۱ آمار توصیفی کلیه متغیرهای تحقیق از نظر شاخص های آماری به شرح جدول زیر می باشد.

جدول (۱): آمار توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	تعداد	میانگین	واریانس	انحراف معیار
ویژگی های شخصیتی	۲۷۰	۶۳/۵۹	۳۳۲/۴۲	۱۸/۳۶
خودکارآمدی تحصیلی	۲۷۰	۵۲/۷۳	۱۲۸/۱۴	۱۰/۴۷
درگیری تحصیلی	۲۷۰	۸۵/۷۶	۲۶۳/۸۲	۱۵/۷۳

مطابق جدول (۱) ملاحظه می شود، متغیر درگیری تحصیلی بیشترین میانگین و متغیر خودکارآمدی تحصیلی، کمترین میانگین را دارد. همچنین متغیر ویژگی های شخصیتی بیشترین پراکندگی (انحراف معیار) و متغیر خودکارآمدی تحصیلی کمترین میزان پراکندگی دارد.

۶- تجزیه و تحلیل استنباطی داده ها

۱-۶ آزمون کولموگروف، اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

برای انتخاب آزمون درست برای تحلیل فرضیه ها ابتدا باید از توزیع آماری متغیرهایی که مورد آزمون قرار می گیرند اطمینان حاصل کرد. برای نمونه آماری، پیش نیاز گرفتن آزمون های پارامتری نرمال بودن توزیع آماری متغیرهاست. به طور کلی می توان گفت که آزمون های پارامتری، عموماً بر میانگین و انحراف معیار استوارند. حال اگر توزیع جامعه نرمال نباشد، نمی توان استنباط درست از نتایج داشت. به همین جهت از آزمون کولموگروف- اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرهای مورد آزمون استفاده می کنیم.

جدول (۲) نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف متغیرهای تحقیق

متغیر	(سطح معناداری)	نتیجه آزمون
ویژگی های شخصیتی	۰/۸۹	توزیع داده ها نرمال است
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۷۶	توزیع داده ها نرمال است
درگیری تحصیلی	۰/۰۶۱	توزیع داده ها نرمال است

H_0 : داده ها دارای توزیع نرمال می باشند.

H_1 : داده ها دارای توزیع نرمال نمی باشند.

با توجه به جدول (۲) سطح معنی داری آزمون کولموگروف- اسمیرنوف متغیرهای تحقیق بزرگتر از ۰/۰۵ می باشد؛ بنابراین فرضیه H_0 تایید می شود.

یعنی توزیع داده ها در این نمونه آماری نرمال است، به همین علت برای آزمون فرضیه های تحقیق از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده می شود.

۲-۶ آزمون دوربین واتسون

یکی از پیش شرط های رگرسیون این است که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم باشند. این شرط با آزمون دوربین- واتسن مورد آزمون قرار می گیرد. مقدار دوربین- واتسن برابر ۱/۸۵۶ است. چون این مقدار بین ۱/۵ و ۲/۵ قرار دارد نتیجه می گیریم که متغیر ملاک دارای خود همبستگی نبوده و خطاها مستقل از هم می باشند.

جدول (۳) جدول تحلیل دوربین واتسون

دوربین- واتسن	سطح معنی داری
۱/۸۵۶	۰/۰۰۰

H_0 : رابطه خطی بین دو متغیر وجود ندارد.

H_1 : رابطه خطی بین دو متغیر وجود دارد.

رابطه خطی بین متغیر وابسته و مستقل (آزمون F فشر): این امر را می توان از طریق تحلیل واریانس (ANOVA) رگرسیون به منظور بررسی رابطه خطی بین دو متغیر استفاده کرد. فرضیه های آماری کل مدل رگرسیون به صورت زیر می باشد.

جدول ۴- جدول تحلیل واریانس (آنوا)

مدل	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	مقدار آماره آزمون	سطح معناداری
رگرسیون	۲/۳۲۶	۲	۰/۶۲۳	۳/۳۲۵	۰/۰۰۰
باقیمانده	۳۱/۷۵۶	۲۶۸	۰/۱۶۳		
کل	۳۴/۰۸۲	۲۷۰			

تحلیل جدول:

مطابق جدول شماره ۴ با توجه به سطح معنی‌داری، $\text{sig}=0/000$ شده است و چون این مقدار کمتر از $(\alpha=1\%)$ یعنی $(\text{sig}<\alpha)$ ، می‌توان نتیجه گرفت که فرض H_0 رد شده و فرض H_1 مورد تأیید قرار گرفته است؛ جدول آنوا نشان می‌دهد نمرات با توجه به مقدار F ، نمرات متغیرها پیش بین، پیش بینی متغیر وابسته موثر هستند.

۶- آزمون فرضیه‌ها

آزمون فرضیه اصلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۵) خلاصه مدل

ضریب همبستگی چندگانه	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار برآورد
۰/۸۳۳	۰/۶۹۴	۰/۶۸۳	۰/۲۴۶۲۷

برای بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران، از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر ۰/۸۳۳ و ضریب تعیین برابر ۰/۶۹۴ است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده قوی‌تر بودن رابطه مدل است. نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات ویژگی‌های شخصیتی بر اساس درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران قابل پیش‌بینی است؛ و بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

جدول (۶) جدول ضرایب رگرسیون حمایت عاطفی ادراک شده و احساس تنهایی با انگیزه پیشرفت تحصیلی

سطح معنی‌داری	t	ضرایب استاندارد شده	ضرایب استاندارد نشده		
		Beta	خطای معیار	B	
۰/۰۰۱	۲/۴۴۵		۱/۹۶۸	۱۰/۳۷۵	مقدار ثابت
۰/۰۰۱	۰/۶۸۹	۰/۰۸۶	۰/۰۵۶	۰/۰۷۴	درگیری تحصیلی
۰/۰۰۰	۴/۲۴۱	۰/۴۱۳	۰/۰۴۷	۰/۲۰۸	خود کارآمدی تحصیلی

برای اینکه مدل رگرسیونی معنی‌دار باشد باید بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی وجود داشته باشد. برای بررسی وجود رابطه خطی بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین از آزمون F استفاده شده است. سطح معنی‌داری آزمون F برابر ۰/۰۰۱ است. با توجه به اینکه سطح معنی‌داری آزمون F کمتر از ۰/۰۵ است نشان می‌دهد که بین متغیر ملاک و متغیرهای پیش‌بین رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد.

آزمون فرضیه فرعی اول: بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

H_0 : بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی‌داری وجود ندارد.

H_1 : بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی‌داری وجود دارد.

جدول (۷) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی های شخصیتی			متغیر وابسته	متغیر مستقل
حجم نمونه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	درگیری تحصیلی	
۲۷۰	۰/۰۰۰	*۰/۷۱۲		
*. همبستگی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است				

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۷)، بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0.05 < \text{سطح معناداری}$) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 > \text{ضریب همبستگی}$) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود. بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معناداری وجود دارد.

آزمون فرضیه فرعی دوم: بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد.

H_0 : بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی داری وجود ندارد.

H_1 : بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معنی داری وجود دارد.

جدول (۸) نتایج آزمون همبستگی پیرسون بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی

ویژگی‌های شخصیتی			متغیر مستقل متغیر وابسته
حجم نمونه	سطح معناداری	ضریب همبستگی پیرسون	خود کارآمدی تحصیلی
۳۷۰	۰/۰۰۰	۰/۸۶۵	
* همبستگی در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است			

بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۸)، بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0.05 < \text{سطح معناداری}$) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 > \text{ضریب همبستگی}$) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل خود کارآمدی تحصیلی و متغیر وابسته (ویژگی‌های شخصیتی) (0.865) می‌باشد.

۷- بحث و تفسیر، مقایسه نتایج

فرضیه اصلی: بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. برای بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران، از رگرسیون چندگانه همزمان استفاده شده است. ضریب همبستگی چندگانه برابر 0.833 و ضریب تعیین برابر 0.694 است. ضریب تعیین مقدار واریانس تبیین شده توسط مدل را نشان می‌دهد مقدار عددی ضریب تعیین بین صفر تا ۱ است. هر چه این مقدار به یک نزدیکتر باشد نشان دهنده قوی‌تر بودن رابطه مدل است. نتایج نشان داد که ۶۹ درصد از تغییرات ویژگی‌های شخصیتی بر اساس درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران قابل پیش بینی است؛ و بین درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد؛ که نتایج تحقیق حاضر با نتایج رستمی و همکاران (۱۳۹۶)، سماوی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت که درگیری تحصیلی و خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. هر چه درگیری تحصیلی دانش آموزان بیشتر شود، خود کارآمدی آنان بیشتر شده و از نظر شخصیتی، دانش آموزان ارتقا خواهند یافت.

آزمون فرضیه اول فرعی: بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۷-۴)، بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0.05 < \text{سطح معناداری}$) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 > \text{ضریب همبستگی}$) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی اول تحقیق تأیید می‌شود. بین درگیری تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی رابطه معناداری وجود دارد؛ که نتایج این تحقیق با تحقیقات رازمند و خلخالی (۱۳۹۴)، دیویدسون (۲۰۱۶) همسو است. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت هرچه درگیری تحصیلی دانش آموزان و اشتیاق تحصیلی آنان بیشتر شود، شخصیت آنان شکل خواهد گرفت و برای ارتقای تحصیلی تلاش زیادی خواهند کرد.

آزمون فرضیه دوم: بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج آزمون همبستگی (پیرسون) در جدول (۸-۴)، بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در سطح ۹۵٪ اطمینان ($0.05 < \text{سطح معناداری}$) رابطه مثبت و معنادار و مستقیمی ($0 > \text{ضریب همبستگی}$) وجود دارد؛ بنابراین فرضیه H_0 رد و فرضیه H_1 پذیرفته می‌شود؛ یعنی فرضیه فرعی دوم تحقیق تأیید می‌شود و ضریب همبستگی بین متغیر مستقل خود کارآمدی تحصیلی و متغیر وابسته (ویژگی‌های شخصیتی) (0.865) می‌باشد؛ که نتایج این تحقیق با تحقیقات فرانکلین (۲۰۱۵) رستمی و همکاران (۲۰۱۵) همسو است. بین خود کارآمدی تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی در دانش آموزان

دوره دوم متوسطه شهر تهران رابطه معناداری وجود دارد. در تبیین این فرضیه می توان گفت خود کارآمدی تحصیلی، وعلاقه به تحصیل در دانش آموزان می تواند از طریق برگزاری آموزش های لازم از سوی معلمان انجام گیرد.

۸- پیشنهادات کاربردی

۱. با توجه به اهمیت متغیر خودکارآمدی تحصیلی توصیه می شود ساختار نظام آموزشی، محتوای دروس و بخصوص ارزشیابی ها در مدارس شهر مراغه تپه به نحوی طراحی شود که منجر به شکل گیری تصورات مثبت در دانش آموزان نسبت به توانایی های آنها در یادگیری دروس گردد. در این زمینه بخصوص فراهم کردن امکانات کسب موفقیت برای دانش آموزان بسیار مهم است.
۲. باتوجه به نتایج حاصل از فرضیه ها بنابراین می بایست در مدارس شهر مراغه تپه، عوامل موثر در گزینش این اهداف از سوی فراگیران شناسایی و ریشه کن گردد. مطابق نتایج این پژوهش، باورهای ساده لوحانه معرفت شناختی یکی از این عوامل است که می بایست با باورهای عالمانه معرفتی جایگزین شود.
۳. تقویت ویژگی های اخلاقی، آداب ارتباطی، دوست داشتن دیگران و کنار آمدن افراد باهم باعث تقویت بعد شخصیتی دربین دانش آموزان شهر مراغه تپه خواهد شد که این امر موجب بهبود پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شهر تهران خواهد شد

منابع

۱. ابراهیمیان، محمد و کاردان، احمد (۱۳۹۲). آموزش الکترونیکی خودتنظیمی، پورتال مجازی دانشجویان دانشگاه علمی کاربردی واحد مخابرات شیراز.
۲. اشعری، نرگس؛ شفیع آبادی، عبدالله و سودانی، منصور (۱۳۸۸). بررسی اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری بر عملکرد تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی دانش آموزان پیش دانشگاهی اهواز، یافته های نو در روانشناسی، ۱۳(۵)، ۲۲-۷.
۳. بست، جان، (۱۳۸۴)، روش تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی، نرگس طالقانی، چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.
۴. بست، جان، (۱۳۸۴)، روش تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری، ترجمه حسن پاشا شریفی، نرگس طالقانی، چاپ سوم، تهران، انتشارات رشد.
۵. حافظ نیا، محمد رضا (۱۳۸۸)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ ششم، تهران، انتشارات سمت.
۶. خاکی، غلامرضا، (۱۳۸۸)، روش تحقیق با رویکرد پایان نامه نویسی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات بازتاب.
۷. زهی، نصرت اله، (۱۳۹۴) خلاصه روانپزشکی، کاپلان و بسادوک، انتشارات ارجمند، چاپ اول، تهران.
۸. سارو خانی باقر، (۱۳۸۷)، روش های تحقیق در علوم اجتماعی: روش های کمی آمار پیشرفته، چاپ پنجم، تهران، نشر دیدار.
۹. رستمی، محمد. جلالی. حسین (۱۳۹۶) ارائه یک مدل ساختاری برای نشان دادن روابط ساختاری بین وظیفه شناسی، پذیرا بودن به تجربه و خودکارآمدی با درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۰. سماوی و همکاران (۱۳۹۵) بررسی رابطه درگیری های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی بندرعباس، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۱. رازمند و خلخالی (۱۳۹۴) بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی با خودکارآمدی دانش آموزان دختر دبیرستانی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۲. باقر پور، محمد. حسینی، حسن (۱۳۹۴) در پژوهشی، به بررسی رابطه هوش فرهنگی و آگاهی فراشناختی و باورهای هوشی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرگز، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۳. پورآنتشی، محسن. زهدی، جابر (۱۳۹۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر باورهای هوشی و انگیزه پیشرفت بر رویکردهای یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان رشته کشاورزی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۱۴. پینتریچ، پل (۱۳۹۰). انگیزش در تعلیم و تربیت، ترجمه مهرناز شهرآرای. تهران: نشر علم.
۱۵. توکلی زاده، جهان شیر (۱۳۸۷). بررسی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر وضعیت سلامت روانی، سبک اسناد و خودکارآمدی دانش آموزان پسر سال دوم راهنمایی شهر مشهد. مجله اصول بهداشت روانی، ۳(۱۳)، ۲۵۹-۲۵۰.
۱۶. حقانی، فریبا؛ خدیوزاده، طلعت (۱۳۸۸). تأثیر دوره آموزشی گارگاهی مهارت های مطالعه و یادگیری بر راهبردهای مطالعه و یادگیری دانشجویان استعداد درخشان، مجله ایرانی آموزش علوم پزشکی، ۱۹(۱)، ۴۰-۳۱.
۱۷. حافظ نیا، محمدرضا (۱۳۸۸)، مقدمه ای بر روش تحقیق در علوم انسانی، چاپ ششم، تهران، انتشارات سمت.
۱۸. خاکی، غلامرضا، (۱۳۸۸)، روش تحقیق با رویکرد پایان نامه نویسی، چاپ پنجم، تهران، انتشارات بازتاب.
۱۹. سلیمان نژاد، اکبر و شهرآرای، مهرناز (۱۳۸۰). ارتباط منبع کنترل و خودتنظیمی با پیشرفت تحصیلی، روانشناسی و علوم تربیتی، ۲(۳۱)، ۱۷۵-۱۹۸.
۲۰. سیف، علی اکبر (۱۳۹۱). روانشناسی پرورشی نوین، تهران: نشر دوران.

۲۱. صمدی، معصومه (۱۳۸۶). تأثیر روش‌های تربیتی و خودتنظیمی بر پیشرفت تحصیلی، تازه‌های علوم شناختی، ۱(۹)، ۴۸-۴۰.
۲۲. عسگری، محمد؛ میرمهدی، سیدرضا و مظلومی، اکرم (۱۳۹۰). تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودپنداره و پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش‌آموزان دختر سال سوم اراک، فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۲۱(۷)، ۴۴-۲۳.
۲۳. علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین (۱۳۸۹). اثربخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۳(۱۵)، ۸۰-۶۹.
۲۴. عابدی، حسین. جعفری، حامد (۱۳۹۴). بررسی روابط بین متغیرهای باورهای هوشی، باورهای معرفت‌شناختی و باورهای انگیزشی با یکدیگر و نیز نقش آنها بر راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) دانشجویان دانشگاه پیام‌نور، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۲۵. غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی، درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان، روانشناسی، ۲(۱۷)، ۱۸۱-۱۶۹.
۲۶. کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله و دستا، مهدی (۱۳۹۱). بررسی رابطه علی اهداف پیشرفت و راهبردهای خودتنظیمی با عملکرد حل مسئله ریاضی، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۲۳(۸)، ۱۱۵-۹۵.
۲۷. محمادمینی، زرار (۱۳۸۷). رابطه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و باورهای انگیزشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی، ۴(۴)، ۱۳۶-۱۲۳.
۲۸. مردعلی، لیلا و کوشکی، شیرین. (۱۳۸۷). رابطه خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی، اندیشه و رفتار، ۷(۲)، ۷۸-۶۹.
۲۹. مصطفایی، علی (۱۳۸۷). بررسی اثربخشی آموزش مولفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی مبتنی بر مدل پینترچ، بر خودکارآمدی، منبع کنترل و پیشرفت دانش‌آموزان پسر پایه سوم دبیرستان، رساله دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی علامه طباطبایی تهران.
۳۰. محمدی، محسن (۱۳۹۳). درپژوهشی به تعیین اثربخشی آموزش یادگیری خودتنظیمی بر خودکارآمدی و رضایت از زندگی دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی، پایان نامه کارشناسی ارشد.
۳۱. یعقوبی، ابوالقاسم؛ محقق، حسین؛ جعفری، مجید؛ یاری‌مقدم، نفیسه (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر ادراک شایستگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پسر پایه اول متوسطه ه درس زبان انگلیسی، اندیشه‌های نوین تربیتی، ۱(۹)، ۱۸۰-۱۵۵.
32. Abbasi M, Dargahi S, (2015) Pirani Z, Bonyadi F. Role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students academic engagement. Iran J Med Educ; 15(23): 160 – 9. (Persian).
33. Bembenutty, H. (2008). Self-Regulation of learning and academic delay of grafication: Gender and ethnic difference among college students. Journal of Advanced Academics, 18, 586-616.
34. Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In v. s. Ramachaudran(ed), encyclopedia of human behavior (vol. 4, pp. 71-81). New york : academic press. (Reprinted in H.Friedman (ed), encyclopedia of mental health. san diego: Academic press, 1998)
35. Bandura, A. (1993). Perceived Self-efficacy in Cognitive Development and Functioning. Educational Psychologist 28, 117-148
36. Brown&Aniyey, A. (Ed.) (2006). Self- efficacy in changing societies. New York : Cambridge university press
37. sholtz A. (2015). Self-efficacy: The Exercise of control. New York: Freeman
38. Gist et al, A. (1991). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 84, 191-215
39. shoartz, A. (2013). Social cognitive theory of self – regulation. organization Behavior and Human Decision processes, 50, 248-287
40. pacharts, A. (2014). Social Cognitive Theory : A genetic perspective. Annual Review of Psychology, 25, 1-26
41. volvfanc; Albert. (2014) Exercise of human agency through collective efficacy. Current direction in psychological science 9.75-78
42. Academic press.
43. Ifenthaler, D. (2012). Determining the effectiveness of prompts for self-regulated learning in problem-solving scenarios. Educational Technology & Society, 15 (1), 38-52.
44. Magno, C. (2010). Assessing Academic Self-regulated learning among Filipino college students: the factor structure and item fit, The International Journal of Educational and Psychological Assessment, 5, 61-76.
45. Malmberg, J. (2014). Tracing the process of self-regulated learning students' strategic activity in g/n Study learning environment. Faculty of Education Acta Univ. Oul. E 142. 7-96.

46. Meltzer, L. (2004). Executive function in the classroom: Meta-cognitive strategies for fostering academic success and resilience, paper presented at the learning differences conference, Cambridge, MA.
47. Pintrich, P. R., (2000). Individual Difference in Student Motivational and Self-Regulated learning. Handbook of Self-Regulation. San Diego Academic Press, PP. 451-502.
48. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college student. Educational Psychology Review, 16 (4), 385-407.
49. Pintrich PR. (2000) A an achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. Contemp Edu Psychol. y25 (1): 92 – 104.
50. Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. Journal of Educational Psychology, 82 (1), 33-40.
51. Pintrich, P. R., Smith, D. A. F., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Ann Arbor: University of Michigan, National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning.
52. Schunk, D. H. (2005). Self-regulated learning: The educational legacy of Paul R. Pintrich. Journal of Educational Psychologist, 40, 85-94.
53. Turan, S., & Demirel. O. (2010). The Relationship Between Self-Regulated Learning Skills And Achivement : A Case From Hacettepe University of Medical School, H. U. Journal of Education, 38, 279-291.
54. Walker KW, Pearce M. (2014) Student engagement in oneshot Library instruction. J Acad Libr, 40 (3-4): 281-90.
55. Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: Relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. Journal Educational Psychology, 82 (1), 51-59.

Investigating the Relationship between Academic Conflict and Academic Self-Efficacy with Personality Traits in Secondary School Students in Maraveh Tappeh

Abstract

The aim of this study was to investigate the relationship between academic engagement and academic self-efficacy with personality traits in secondary school students in Maraveh Tappeh. The research method used was descriptive correlation. The statistical population of the present study included all second year high school students in Maraveh Tappeh in 1396-97 in the number of 900 people. The statistical sample of the research is 270 people who have been selected according to Krejcie and Morgan table using the available sampling method. Of these, 150 are boys and 120 are girls. Standard questionnaires have been used to collect data. In this study, standard questionnaires were used to measure research variables. In this study, standard questionnaires were used to measure research variables. The standard questionnaire was used to measure academic self-efficacy. The standard questionnaire was used to measure academic self-efficacy (Migley et al., 2000) and the standard questionnaire was used to measure academic engagement (Rio Tissing, 2011).. Pearson correlation and multivariate regression using SPSS 21 software were also used to analyze the data. The results of the main hypothesis showed that there is a significant relationship between academic conflict and academic self-efficacy with personality traits in high school students in Maraveh Tappeh. The city of Maraveh Tappeh has a significant relationship. And there is a significant relationship between academic self-efficacy and personality traits in high school students in Maraveh Tappeh.

Keywords: Academic self-efficacy, personality traits, academic engagement