

# پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

## دانشجویان علوم پزشکی

خدامراد مومنی<sup>۱</sup>، فرناز رادمهر<sup>۲\*</sup>

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۰۶/۰۷

تاریخ پذیرش: ۹۷/۰۷/۲۱

### چکیده:

**مقدمه:** درگیری تحصیلی به‌عنوان اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت، عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه یادگیری است که موفقیت تحصیلی دانشجویان را به شکل غیرمستقیم تضمین می‌نماید. بنابراین، هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی بود.

**روش‌ها:** در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، داروسازی، پرستاری، بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان ۳۶۹ نفر (۲۱۲ نفر دختر و ۱۵۷ نفر پسر) و به‌صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شد. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسشنامه‌های درگیری تحصیلی شافلی و همکاران (۱۹۹۶)، خودکارآمدی تحصیلی مک‌ایلروی و بانتینگ (۲۰۰۱) و خودناتوان‌سازی تحصیلی شوینگر و استینسمرپلستر (۲۰۱۱) بود. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام و آزمون t گروه‌های مستقل با استفاده از نرم‌افزار SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

**یافته‌ها:** نتایج نشان داد که در بین دختران و پسران، خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری (پسر  $p < 0.05$ ، دختر  $p < 0.001$ ) و خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد ( $p < 0.05$ ). نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام نیز نشان داد که در بین دختران، متغیرهای خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم ۱۴ درصد و در بین پسران خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم ۱۲ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. از سویی دیگر نتایج t مستقل نشان داد که درگیری تحصیلی و خودکارآمدی در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت معنی‌داری وجود دارد به‌طوری که درگیری تحصیلی ( $P < 0.01$ ) و خودکارآمدی ( $P < 0.001$ ) در بین دختران بیشتر از پسران است. اما از نظر متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین دختران و پسران، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

**نتیجه‌گیری:** نتایج پژوهش حاضر نشان داد که در میان دختران و پسران بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی وجود دارد و از سویی دیگر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی در بین دختران بیشتر از پسران بود. اما از نظر خودناتوان‌سازی تحصیلی در بین آن‌ها تفاوتی مشاهده نشد. نتایج این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش عالی، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب آموزشی به منظور درگیری تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن یاری رساند.

**کلید واژه‌ها:** درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی، خودناتوان‌سازی، دانشجویان

### مقدمه

در هر نظام آموزشی میزان پیشرفت تحصیلی دانشجویان یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن ازجمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده است و یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی نظام آموزشی است. تمام کوشش‌ها و کشش‌های این نظام برای پوشاندن

نویسنده مسئول: فرناز رادمهر، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اجتماعی و تربیتی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران  
radmehr.f12@gmail.com  
خدامراد مومنی، گروه روانشناسی، دانشکده علوم اجتماعی و تربیتی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

جامه عمل به این امر است (۱). یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شده است، مفهوم درگیری تحصیلی (Academic Engagement) است (۲). درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت که عامل بسیار مهمی در رسیدن به تجربه یادگیری است که موفقیت تحصیلی دانشجویان را به شکل

غیرمستقیم تضمین می‌نماید (۳، ۴). درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است (۵). بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به‌منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (۶). بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرنده در کلاس و مدرسه اشاره دارد، در واقع درگیری عاطفی شامل علاقمندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانشجویان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (۷). باید در نظر داشت که یادگیرندگان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آن‌ها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود؛ این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای یادگیرنده دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای دانشجو معنا و ارزش داشته باشد، توجه دانشجو را به خود جلب می‌کند و دانشجو نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند، این احساس تعهد باعث می‌گردد که دانشجو برای اتمام تکلیف تلاش کند (۸). خودکارآمدی (Self-Efficacy) یک عامل انگیزشی است که بر درگیری تحصیلی نقش تعیین کننده‌ای دارد (۵). خودکارآمدی تحصیلی سازه‌ای است که به نقش باورهای خود اثربخشی افراد، درمورد توانایی‌هایشان اشاره دارد و این‌که چقدر افراد به توانایی‌های خود بیشتر ایمان دارند، عملکردشان در فعالیت‌های یادگیری بهتر است (۹). لینن‌برینک و پینتریچ (Linnenbrink & Pintrich) با جمع‌بندی پژوهش‌های مختلف درخصوص رابطه خودکارآمدی و مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، یک الگوی مفهومی از روابط متقابل بین این متغیرها ارائه و عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود. به علاوه عنوان می‌کنند که همبستگی بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی در بین گروه‌های مختلف و همچنین برای تمامی سنین مشابه است (۵). خودکارآمدی روی انتخاب فعالیت‌ها، پایداری در انجام تکالیف تأثیر می‌گذارد. چرا که دانشجویان با

احساس کارآمدی بالا کم‌تر احتمال دارد که نیاز به کمک خود را در نتیجه کمبود توانایی تفسیر کنند و تمایل دارند که به دفعات بیشتری کمک بخواهند (۱۰). به عنوان مثال، رازمند و خلخالی (۱۱) در مطالعه خود نشان دادند که بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی رابطه معنی‌دار وجود دارد و خودکارآمدی می‌تواند درگیری تحصیلی را تبیین نماید. نظریه خودکارآمدی، ریشه در نظریه شناختی اجتماعی بندورا (Bandura) (۱۲) دارد و در محیط‌های آموزشی از اهمیت خاصی برخوردار است؛ زیرا به اعتقاد بندورا، این‌گونه محیط‌ها برای رشد و شکل‌گیری خودکارآمدی مناسب هستند، همچنین عقاید خودکارآمدی بر انتخاب، تلاش، مقاومت، عملکرد و درگیری تحصیلی اثر می‌گذارد؛ باورهای خودکارآمدی به قضاوت افراد در ارتباط با توانایی‌هایشان برای به نتیجه رساندن سطوح طراحی شده عملکرد گفته می‌شود (۱۳). در محیط‌های تحصیلی، خودکارآمدی به باورهای دانشجو در ارتباط با توانایی انجام وظایف درسی تعیین شده اشاره دارد. دانشجویانی که باور دارند می‌توانند در تحصیل موفق باشند، به توانایی خود اطمینان بیشتری دارند در نتیجه تلاش و پشتکار بیشتری را در انجام وظایف درسی نشان می‌دهند و بیشتر درگیر فعالیت‌ها و تکالیف تحصیلی خود می‌شوند (۱۴). اخیراً یکی از موانع پیشرفت تحصیلی که مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است و مانعی برای درگیر شدن فرد در جریان تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی محسوب می‌شود، مفهوم خودناتوان‌سازی تحصیلی (Academic Self-Handicapping) است (۱۵). برگلاس و جونز (Jones & Berglas) این واژه را به‌کار گرفتند تا فرایندی را توصیف کنند که عزت‌نفس فرد را در مواجهه با خطرات بالقوه حفظ می‌کند. از نظر آنان خودناتوان‌سازی شامل هر فعالیت یا مجموعه‌ای از عملکردهاست که فرد آن را به کار می‌گیرد تا فرصت‌ها را برای خارجی جلوه دادن شکست افزایش دهد و یا بهانه و عذری برای شکست خود فراهم نموده و موفقیت را به عوامل درونی نسبت دهد (۱۶). کاوینگتون (Covington) خودناتوان‌سازی را به حیطة نظام آموزشی وارد کرده و معتقد است که خودناتوان‌سازی تحصیلی به رفتارهایی اطلاق می‌شود که معمولاً دانشجویان برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در دانشگاه آن‌ها را تهدید می‌کند، به کار می‌گیرند. به اعتقاد وی راهبردهای خودناتوان‌سازی بیشتر در موقعیت‌هایی که تهدیدی برای احساس خودارزشی به حساب می‌آیند و چنین موقعیت‌هایی به وفور در دانشگاه وجود دارند،

جایی که ارزیابی و امتیازبندی فراوان و مقایسه و رقابت شایع و فراگیر است. نظام رقابتی آموزش فعلی باعث می‌شود بسیاری از دانشجویان بیشتر از آن‌که برای پیشرفت و موفقیت تحصیلی خود تلاش کنند، برای اجتناب از شکست و حفظ ارزش خود برانگیخته شوند (۱۷). براساس مطالب مطرح شده، مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش خودناتوان‌سازی تحصیلی و خودکارآمدی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی انجام گرفت.

## روش‌ها

در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی، داروسازی، پرستاری، بهداشت و پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه براساس جدول کرجسی و مورگان (Krejsi & Mourghan) ۳۶۹ نفر (۲۱۲ نفر دختر و ۱۵۷ نفر پسر) و به‌صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند. بدین صورت که هر دانشکده به عنوان یک طبقه در نظر گرفته شد سپس به نسبت تعداد دانشجویان در هر دانشکده به صورت کاملاً تصادفی نمونه‌ها انتخاب شدند (دانشکده پزشکی ۹۷ نفر، دندانپزشکی ۱۹ نفر، پرستاری ۱۱۲ نفر، پیراپزشکی ۷۷ نفر و دانشکده بهداشت ۶۴ نفر)، سپس از دانشجویان به منظور همکاری دعوت شد و پس از اعلام رضایت، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان برای تکمیل شدن قرار گرفت. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: داوطلب بودن جهت شرکت در پژوهش، دانشجویان دختر و پسر که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند و ملاک خروج عدم رضایت آزمودنی‌ها برای شرکت در پژوهش و ناقص بودن پرسشنامه‌ها بود. ابزار مورد استفاده در این پژوهش شامل: پرسشنامه درگیری تحصیلی: این پرسشنامه توسط شافلی، لی‌تر، ماسلاچ و جکسون (Schaufeli, Leiter, Maslach, Jackson) (۱۸) در سال ۱۹۹۶ ساخته شد که میزان درگیری دانشجویان را در فعالیت‌های تحصیلی می‌سنجد. این پرسشنامه دارای ۱۷ ماده است که سه زیر مقیاس را شامل می‌شود: قدرت (۶ سؤال، وقتی که در حال مطالعه هستم، از نظر ذهنی احساس قدرت می‌کنم)، فداکاری (۵ سؤال، دریافته‌ام که تحصیلم پر از معنی و هدف است) و جذب (۶ سؤال، در هنگام مطالعه، زمان برایم خیلی سریع می‌گذرد). سؤال‌ها با یک مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای (از صفر تا شش) درجه‌بندی شدند که دامنه نمرات

بین ۰-۱۰ می‌باشد. همچنین، همبستگی بین درگیری تحصیلی با فرسودگی منفی بود و شاخص‌های برازش، روایی مناسبی را برای این پرسشنامه نشان دادند. در مطالعه شافلی و همکاران برای مؤلفه قدرت ضریب اعتبار ۰/۸۰، برای مؤلفه فداکاری ۰/۹۱ و برای مؤلفه جذب ۰/۷۵ به دست آمد. در پژوهش مهنا و طالع‌پسند (۱۳۹۴)، ضریب اعتبار درگیری تحصیلی با روش آلفا ۰/۹۱ و برای خرده مؤلفه قدرت ۰/۸۲، فداکاری ۰/۸۸ و جذب ۰/۸۰ بود. در پژوهش حاضر نیز میزان پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل این مقیاس ۰/۷۶ و برای خرده مقیاس‌ها قدرت، فداکاری و جذب به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۶۷ به دست آمد.

**پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی:** این پرسشنامه توسط مک‌ایلروی و بانتینگ (McIlroy, & Bunting) (۱۹) در سال ۲۰۰۱ ساخته شده و دارای ۱۰ ماده است. ماده‌ها براساس مقیاس لیکرت هفت درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۷۰-۱۰ می‌باشد. مک‌ایلروی و بانتینگ ضریب اعتبار این مقیاس را بر پایه آلفای کرونباخ ۰/۸۱ محاسبه کرده‌اند. همچنین برای اعتبار سازه آن از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به دست آمده نشان از برازندگی مناسب پرسشنامه با داده‌ها دارد ( $GFI=0/38$ ,  $RMSEA=0/02$ ). غلامعلی‌لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۲۰) اولین بار این پرسشنامه را ترجمه و اعتباریابی کردند. آن‌ها ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ را ۰/۷۵ نشان دادند. در پژوهش غلامعلی‌لواسانی، خضری‌آذر، امانی و مال احمدی (۲۱) ضریب اعتبار مقیاس با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد و برای روایی سازه از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های به دست آمده ( $GFI=0/99$ ,  $AGFI=0/98$ ) برازندگی مناسب مدل تک‌عاملی مقیاس با داده‌ها را نشان دادند. در پژوهش حاضر نیز ضریب اعتبار مقیاس برحسب آلفای کرونباخ ۰/۷۲ به دست آمد.

**پرسشنامه خودناتوان‌سازی تحصیلی:** این پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمرپلستر (Schwinger, Stiensmeier-Pelster) در سال ۲۰۱۱ ساخته شده است (۲۲). این مقیاس رفتارهای ناتوان‌کننده دانشجویان در حوزه تحصیلی را مورد سنجش قرار می‌دهد و شامل هفت گویه است. ماده‌ها براساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) تنظیم شده است که دامنه نمرات بین ۳۵-۷ می‌باشد. ضریب همسانی درونی این

SPSS.Ver.21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای استفاده صحیح از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های پارامتریک، با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف نرمال بودن یا غیرنرمال بودن توزیع متغیرهای مورد مطالعه، تأیید گردید.

### یافته‌ها

از ۳۶۹ آزمودنی شرکت‌کننده در پژوهش ۲۱۲ نفر دختر (۵۷/۵ درصد) و ۱۵۷ نفر پسر (۴۲/۵ درصد) بودند. دانشکده پزشکی ۸۴ نفر (۴۶ دختر و ۳۸ پسر)، دندانپزشکی ۱۹ نفر (۸ دختر و ۱۱ پسر)، داروسازی ۲۳ نفر (۱۴ دختر و ۹ پسر)، پرستاری ۱۰۲ نفر (۶۷ دختر و ۳۵ پسر)، پیراپزشکی ۷۷ نفر (۳۶ دختر و ۴۱ پسر) و بهداشت ۶۴ نفر (۳۸ دختر و ۲۶ پسر) دانشجو را به خود اختصاص دادند. اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد بررسی در جدول شماره یک ارائه شده است.

پرسشنامه توسط شوینگر و استینسمرپلستر برابر با ۰/۸۰ گزارش شده است. به‌منظور رواسازی پرسشنامه، نخست این پرسشنامه توسط تابع‌بردار و رستگار (۲۳) به زبان فارسی ترجمه شد و پس از تأیید صحت ترجمه، سهولت خواندن و فهم ماده‌ها توسط چند متخصص روانشناسی تربیتی، مجدداً پرسشنامه فارسی توسط یکی از متخصصین به زبان انگلیسی برگردانده شده و مشابهت دو متن انگلیسی مورد تأیید قرار گرفته است. سپس فرم نهایی پرسشنامه همراه با برخی تغییرات متناسب با جامعه ایرانی برای اجرا تنظیم شده است. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودناتوان‌سازی تحصیلی برابر ۰/۷۷ به دست آمده که بیانگر پایا بودن ابزار اندازه‌گیری است. میزان پایایی در پژوهش حاضر با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آمد.

داده‌ها با استفاده از میانگین و انحراف معیار، ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون چند گانه به روش گام‌به‌گام و آزمون t گروه‌های مستقل و از طریق نرم‌افزار آماری

جدول ۱: شاخص‌های آمار توصیفی متغیرهای درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی

| جنسیت | متغیر                 | حداقل نمره | حداکثر نمره | میانگین $\pm$ انحراف معیار |
|-------|-----------------------|------------|-------------|----------------------------|
| دختر  | درگیری تحصیلی         | ۳۹         | ۹۲          | ۱۱/۶۵ $\pm$ ۶۸/۴۸          |
|       | خودکارآمدی            | ۳۳         | ۸۸          | ۸/۹۵ $\pm$ ۵۶/۵۴           |
|       | خودناتوان‌سازی تحصیلی | ۱۵         | ۳۰          | ۲/۹۳ $\pm$ ۱۹/۸۳           |
| پسر   | درگیری تحصیلی         | ۳۷         | ۹۰          | ۹/۷۱ $\pm$ ۶۵/۰۳           |
|       | خودکارآمدی            | ۳۴         | ۶۸          | ۶/۲۷ $\pm$ ۵۳/۱۹           |
|       | خودناتوان‌سازی تحصیلی | ۳          | ۳۷          | ۴/۳۸ $\pm$ ۲۰/۲۴           |

پسران از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول شماره دو ارائه شده است.

جهت سنجش پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس متغیرهای خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی در میان دختران و

جدول ۲: ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی

| جنسیت | متغیرهای پژوهش        | ۱            | ۲          | ۳         |
|-------|-----------------------|--------------|------------|-----------|
| دختر  | درگیری تحصیلی         | ۱            |            |           |
|       | خودکارآمدی            | ۰/۳۰۶***     | ۱          |           |
|       | خودناتوان‌سازی تحصیلی | -۰/۱۸۶*      | -۰/۱۳۳*    | ۱         |
| پسر   | درگیری تحصیلی         | ۱            |            |           |
|       | خودکارآمدی            | ۰/۱۷۹*       | ۱          |           |
|       | خودناتوان‌سازی تحصیلی | -۰/۱۹۹*      | -۰/۰۹۶     | ۱         |
|       |                       | ***P < ۰/۰۰۱ | **P < ۰/۰۱ | *P < ۰/۰۵ |

تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار ( $r = -۰/۱۹۹$ ) در سطح  $P < ۰/۰۵$  مشاهده گردید.

برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره سه نشان داده شده است.

همان‌طور که نتایج حاصل از جدول شماره دو نشان می‌دهد در میان دختران بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار ( $r = ۰/۳۰۶$ ) در سطح  $P < ۰/۰۰۱$  و بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی معنی‌دار ( $r = -۰/۱۸۶$ ) در سطح  $P < ۰/۰۵$  وجود دارد. از سوی دیگر در میان پسران بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار ( $r = ۰/۱۷۹$ ) و بین خودناتوان‌سازی

جدول ۳: نتایج ضرایب مربوط به رگرسیون چند گانه به روش گام به گام

| جنسیت | مدل | ضرایب غیر استاندارد<br>خطای استاندارد | B      | ضرایب استاندارد<br>Beta | T     | R <sup>2</sup> | سطح<br>معناداری |
|-------|-----|---------------------------------------|--------|-------------------------|-------|----------------|-----------------|
| دختر  | ۱   | مقدار ثابت                            | ۴۵/۹۶  |                         | ۹/۳۹  |                | ۰/۰۰۱           |
|       |     | خودکارآمدی                            | ۰/۳۹   | ۰/۳۰                    | ۴/۶۶  | ۰/۱۰           | ۰/۰۰۱           |
|       | ۲   | مقدار ثابت                            | ۳۶/۶۲  |                         | ۵/۵۱  |                | ۰/۰۰۱           |
|       |     | خودکارآمدی                            | ۰/۳۷   | ۰/۲۸                    | ۴/۳۸  |                | ۰/۰۰۱           |
|       |     | خودناتوان‌سازی                        | -۰/۵۳  | -۰/۱۳                   | -۲/۰۵ | ۰/۱۴           | ۰/۰۵            |
|       |     | تحصیلی                                |        |                         |       |                |                 |
| پسر   | ۱   | مقدار ثابت                            | ۵۶/۶۳۱ |                         | ۱۶/۵۹ |                | ۰/۰۰۱           |
|       |     | خودناتوان‌سازی تحصیلی                 | -۰/۴۲۲ | -۰/۱۹                   | -۲/۵۲ | ۰/۰۹           | ۰/۰۵            |
|       | ۲   | مقدار ثابت                            | ۴۵/۸۰  |                         | ۷/۲۰  |                | ۰/۰۰۱           |
|       |     | خودناتوان‌سازی تحصیلی                 | -۰/۳۹  | -۰/۱۸                   | -۲/۳۴ | ۰/۱۲           | ۰/۰۵            |
|       |     | خودکارآمدی                            | ۰/۲۲   | ۰/۱۵                    | ۲/۰۱  |                | ۰/۰۵            |
|       |     |                                       |        |                         |       |                |                 |

درصد افزایش یافت ( $P < ۰/۰۱$ )، در بین این دو مؤلفه به ترتیب خودناتوان‌سازی تحصیلی ( $\beta = -۰/۱۸$ ) و خودکارآمدی ( $\beta = ۰/۱۵$ ) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان داشتند. بنابراین چنین استنباط می‌شود که با اطمینان بالای ۹۹ درصد خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دختر و پسر می‌باشند.

برای مقایسه دانشجویان در متغیرهای درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی از t گروه‌های مستقل استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره چهار آمده است.

همان‌طور که نتایج حاصل از جدول شماره سه نشان می‌دهد بین دختران، در گام نخست خودکارآمدی توانست ۱۰ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند ( $P < ۰/۰۰۱$ ) و در گام دوم با اضافه شدن متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی این میزان به ۱۴ درصد افزایش یافت ( $P < ۰/۰۰۱$ )، در بین این دو مؤلفه به ترتیب خودکارآمدی ( $\beta = ۰/۲۸$ ) و خودناتوان‌سازی تحصیلی ( $\beta = -۰/۱۳$ ) سهم معنی‌داری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان داشتند. از سویی دیگر در بین پسران در گام نخست خودناتوان‌سازی تحصیلی توانست ۰/۰۹ درصد واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند ( $P < ۰/۰۰۱$ )، و در گام دوم با اضافه شدن متغیر خودکارآمدی این میزان به ۱۲

جدول ۴: مقایسه دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای مورد مطالعه

| متغیرها               | جنس  | میانگین $\pm$ انحراف معیار | تعداد | T     | سطح معنی‌داری |
|-----------------------|------|----------------------------|-------|-------|---------------|
| درگیری تحصیلی         | دختر | ۱۱/۶۵ $\pm$ ۶۸/۴۸          | ۲۱۲   | ۳/۱۱  | ۰/۰۱          |
|                       | پسر  | ۹/۷۱ $\pm$ ۶۵/۰۳           | ۱۵۷   |       |               |
| خودکارآمدی            | دختر | ۸/۹۵ $\pm$ ۵۶/۵۴           | ۲۱۲   | ۵/۵۷  | ۰/۰۰۱         |
|                       | پسر  | ۶/۲۷ $\pm$ ۵۳/۱۹           | ۱۵۷   |       |               |
| خودناتوان‌سازی تحصیلی | دختر | ۲/۹۳ $\pm$ ۱۹/۸۳           | ۲۱۲   | -۰/۲۱ | ۰/۸۲          |
|                       | پسر  | ۴/۳۸ $\pm$ ۲۰/۲۴           | ۱۵۷   |       |               |

گروه‌های مستقل ( $t = -۰/۲۱$ ) در سطح خطای  $\alpha = ۰/۰۱$  معنی‌دار نیست ( $P > ۰/۰۵$ ).

### بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس سازه‌های خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی انجام گرفت. یافته‌های پژوهش نشان داد که در میان دختران و پسران بین خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد و از سویی دیگر، نتایج حاصل

نتایج جدول شماره ۴ نشان می‌دهد که آماره آزمون t گروه‌های مستقل برای درگیری تحصیلی ( $t = ۳/۱۱$ ) و خودکارآمدی ( $t = ۵/۵۷$ ) در سطح خطای  $\alpha = ۰/۰۱$  معنی‌دار است ( $P < ۰/۰۵$ )، لذا چنین استنباط می‌شود بین دانشجویان دختر و پسر در متغیرهای درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تفاوت معنی‌داری وجود دارد، به نحوی که میزان درگیری تحصیلی ( $P < ۰/۰۰۱$ ) و خودکارآمدی ( $P < ۰/۰۰۱$ ) در بین دختران بیشتر از پسران است. از طرفی آماره آزمون t

از تحلیل رگرسیون چندگانه گام به گام نشان داد که در بین دختران، متغیرهای خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم  $13/6\%$  درصد و در بین پسران خودکارآمدی و خودناتوان‌سازی تحصیلی با هم  $11/9\%$  درصد از واریانس درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نمودند. نتایج این مطالعه با پژوهش‌های رازمند و خلخالی (۱۱)، غلامعلی‌لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۲۰) و رستمی، طالع‌پسند و رحیمیان‌بوگر (۲۴)، تاکمن (Tuckman) (۲۵) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودکارآمدی با درگیری تحصیلی رابطه مثبتی دارد، همچنین خودکارآمدی قادر است درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. لذا درگیری تحصیلی به عنوان سازه‌ای برای تمایل دانشجویان به مشارکت در فعالیت‌های روزانه دانشگاه، شرکت در کلاس‌ها و دنبال کردن دستور اساتید در کلاس به کار برده می‌شود. بنابراین نمره بالا در خودکارآمدی تحصیلی در زمینه افزایش درگیری تحصیلی در دانشجویان را فراهم می‌کند و به دنبال افزایش درگیری تحصیلی، دانشجویان در دانشگاه به‌طور منظم حضور می‌یابند، بر یادگیری متمرکز می‌شوند و عملکرد بهتری در امتحانات دارند. دانشجویان با باورهای خودکارآمدی قوی، نسبت به دانشجویانی که خودکارآمدی ضعیف دارند، در انجام تکالیف کوشش، درگیری و پافشاری بیشتری از خود نشان می‌دهند و در نتیجه عملکرد آن‌ها در انجام تکالیف بهتر است (۹). لینن‌برینک و پینتریچ (Linnenbrink & Pintrich) یک الگوی مفهومی از روابط متقابل بین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی عنوان می‌کنند که خودکارآمدی می‌تواند به درگیری بیشتر و در نتیجه یادگیری و پیشرفت بهتری منجر شود (۵). بر طبق باورهای بندورا از میان مهم‌ترین عوامل در تبیین رفتارها، فعالیت‌ها و کنترل کارکرد تحصیلی، هیچ‌کدام تأثیرگذارتر از خودکارآمدی تحصیلی نیست. از دیدگاه بندورا، خودکارآمدی، باور فرد از توانایی خود برای انجام یک فعالیت خاص، مقابله با موانع و دستیابی به اهداف مطلوب در یک موقعیت مشخص است. از این رو دانشجویانی که خودکارآمدتر هستند، به احتمال زیاد برای دستیابی به نتایج موردنظر خود بیشتر تلاش می‌کنند و در رویارویی با چالش‌های تحصیلی پشتکار بیشتری به خرج می‌دهند (۲۶). خودکارآمدی با انگیزش درونی بالا، توانایی حفظ انگیزش و رفتارهای معطوف به پیشرفت، پایداری در هنگام رویارویی با مشکلات و حل بهتر مسائل همراه است (۲۰). شاکن به این نتیجه دست یافت که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی، بیشتر در رویارویی با مشکلات تلاش

می‌کنند و هنگامی که مهارت‌های لازم را دارند، بر یک تکلیف پافشاری کنند. او نشان داد قضاوت‌های خودکارآمدی تلاش و پایداری در تکلیف را پیش‌بینی می‌کنند (۲۰). دانشجویان خودکارآمد فعالانه در تکالیف درسی شرکت می‌کنند. عاطفه مثبتی به تحصیل و درس دارند، تمرکزشان در فعالیت‌های تحصیلی بیشتر است و درگیری تحصیلی بالاتری را از خود نشان می‌دهند (۲۴).

از سویی دیگر نتایج نشان داد که در میان دختران و پسران بین خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. اما با مرور پیشینه پژوهشی، تا کنون تحقیقی که به‌طور مستقیم به این تأثیر اشاره کرده باشد یافت نشد؛ ولی به‌طور کلی می‌توان گفت که نتیجه به دست آمده با پژوهش‌های لکی، شکری، سپاه‌منصور و ابراهیمی (۲۷) و ذبیح‌الهی و همکاران (۲۸) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت خودناتوان‌سازی تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه منفی دارد، همچنین خودناتوان‌سازی تحصیلی قادر است درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نماید. خودناتوان‌سازی تحصیلی مانعی برای درگیر شدن فرد در جریان تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی محسوب می‌شود که معمولاً دانشجویان برای محفوظ نگه داشتن خود از شکستی که در دانشگاه آن‌ها را تهدید می‌کند، به کار می‌گیرند. به عبارت دیگر، خودناتوان‌سازی؛ درگیری و عملکرد ضعیف در تحصیل را به دنبال دارد و درگیری و عملکرد ضعیف نیز خودناتوان‌سازی تحصیلی را تسهیل می‌کند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین دختران و پسران از لحاظ متغیر خودناتوان‌سازی تحصیلی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. نتایج این مطالعه با پژوهش‌های ذبیح‌الهی و همکاران (۲۸) و براون، پارک و فولگر (Brown, Park, Folger) (۲۹) میرت دارد. از سویی دیگر نتایج نشان داد که در بین دانشجویان دختر و پسر از نظر درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تفاوت معنی‌داری وجود دارد به‌طوری که درگیری تحصیلی و خودکارآمدی در بین دختران بیشتر از پسران است. این یافته با پژوهش‌های ذبیح‌الهی و همکاران (۲۸) و مومانی، اوگوما و مایسیگو (Momanyi, Ogoma, Misigo) (۳۰) همسو می‌باشد تفاوت‌های انسان‌ها بر پایه جنس، پدیده مهمی است که تمام ابعاد زندگی روزمره افراد را زیر تأثیر قرار می‌دهد (۲۸). تابع بردار به نقل از گیلیگان (Giligan) (۱۹۹۳) بیان می‌کند که دیگران در توسعه اعتماد به خود دختران نقش اصلی دارند، درحالی که پسران به

بازخوردهای محیطی حساس‌تر هستند. بر این اساس می‌توان گفت که بازخوردهای منفی محیطی مبنی بر دشواری یافتن شغل و درآمد مناسب برای فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها به کاهش خودکارآمدی تحصیلی پسران منجر می‌شود، درحالی‌که دختران کمتر از چنین بازخوردهای محیطی متأثر می‌شوند (۲۳).

پژوهش حاضر مانند اکثر پژوهش‌هایی که در علوم رفتاری صورت می‌گیرد با محدودیت‌هایی همراه بود ازجمله، جامعه آماری که صرفاً شامل دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه بود، بنابراین در تعمیم یافته‌ها به دانشجویان یا کارکنان سایر دانشگاه‌ها باید احتیاط نمود. لذا پیشنهاد می‌گردد پژوهش‌های مقایسه‌ای بین دانشجویان پزشکی و غیرپزشکی و در مقاطع تحصیلی مختلف انجام شود. بنابراین،

به مدیران و مسئولان دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود با تهیه و توزیع کتابچه‌ها و لوح‌های آموزشی درخصوص اصول و فنون درگیری در فعالیت‌های تحصیلی و با در اختیار گذاشتن آن‌ها به دانشجویان، تکنیک‌ها را به آنان آموزش دهند. همچنین به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش عالی دانشگاه‌ها، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب آموزشی پیشنهاد می‌شود به منظور درگیری تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن کارگاه‌های آموزشی برگزار نمایند.

### قدردانی

در پایان از مساعدت‌های تمامی عوامل به ویژه مسئولین محترم دانشگاه علوم پزشکی کرمانشاه و دانشجویان که ما را در روند این پژوهش یاری نمودند، تشکر و قدردانی می‌شود.

## References

1. Samavi AV, Ebrahimi K, Javdan M. [Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas]. *Cognitive strategies in learning* 2017; 4 (7): 71-92. [Persian]
2. Fredricks J, Blumenfeld P, Paris A. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research* 2004; 74 (1): 59-109.
3. Shaari AS, Yusoff NM, Ghazali IM, Osman RH, Dzahir NFM. The relationship between lecturers teaching style and students' academic engagement *procedia-social and behavioral sciences* 2014; 118: 10-20.
4. Pietarinen J, Soini T, Pyhalto K. Students emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research* 2014; 67: 40-51.
5. Linnenbrink EA, Pintrich P. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Re and Writing Quar* 2003; 19: 119-37.
6. Finlay KA. Quantifying School Engagement: Research Report. *Nat center School Engagement* 2006; 17: 1-5.
7. Farhadi A, Saki K, Ghadampour EA, KhaliliGashnigani Z, Chehri P. Predict the dimensions of academic engagement based on students' psychological capital components. *Educational Strategies in Medical Sciences* 2016; 9 (2): 127- 132.
8. Schlechty PC. *Creating greate schools: six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: Jhon wiley and Sons 2005.
9. Azfandak K, Azad Abdolapour M. [Relationship between academic optimism and academic self-efficacy with academic engagement]. *Sociology of Education* 2018; 7 (7): 63-78. [Persian]
10. Kaplan A, Flum H. Achievement goal orientations and identity formation styles. *Educational Research Review* 2010; 5 (1): 50-67.
11. Razmandi N, Khalkhali V. [Study of the relationship between academic engagement and self-efficacy of high school girl students]. 2<sup>nd</sup> National Conference on Sustainable Development in Educational Sciences and Psychology, Social and Cultural Studies, Tehran: Islamic Studies and Research Center Soroush Hekmat Mortazavi, Mehr Arvand Institute of Higher Education, Center for Sustainable Development Strategies 2015. [Persian]

12. Bandura A. [Regulative Function of perceived self- efficacy]. 1<sup>st</sup> ed. Nw Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1994.
13. Sang G, Valcke M, Van Braak J, Tondeur J. Student teachers' thinking processes and ICT integration: Predictors of prospective teaching behaviors with educational technology. *Computers & Education* 2010; 54 (1): 103-12.
14. Bong M. Role of self-efficacy and task-value in predicting college students' course performance and future enrollment intentions. *Contemporary educational psychology* 2001; 26 (4): 553-70.
15. Berglas S, Jones EF. Drug choice as a self- handicapping strategy in response to noncontingent success. *Journal of Personality and Social Psychology* 1978; 36 (4): 405-417.
16. Dehghani-Mofrad Z. [Comparison of self-disability and academic achievement among students with high and low test anxiety]. [dissertation]. Tehran: Allameh Tabatabaie University; 2012. [Persian]
17. Covington MV. Making the Grade: A self-worth perspective on motivation and e university press 1992.
18. Maslach C, Jackson SE, Leiter MP, Schaufeli WB, Schwab RL. Maslach burnout inventory. 3<sup>rd</sup> ed. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1996.
19. McIlroy D, Bunting B. Personality, behavior, and academic achievement: Principles for educators to inculcate and students to model. *Contemporary Educational Psychology*. 2002 1; 27 (2): 326-37.
20. Gholamali-Lavassani M, Azhei J, Afshari M. [Relationship between academic self-efficacy and academic engagement with academic achievement]. *Psychology* 2009; 13 (3): 289-305. [Persian]
21. Gholamali-Lavassani M, khezri-Azar H, Amani J, Mal- Ahmadi E. [The role of academic self-efficacy and goal achievement in stress, anxiety and depression]. *Journal of Psychology* 2008; 56: 417-432. [Persian]
22. Schwinger M, Stiensmeier-Pelster J. Prevention of self-handicapping -The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*. 2011; 21 (6): 699.
23. Tabe Bordbar F, Rastegar A. [A model of relationship between personality traits and academic self-handicapping: the mediating role of achievement goals]. *Iranian Journal of Medical Education* 2016; 15 (68): 530-542. [Persian]
24. Rostami SH, Talepasand S, Rahimianbugar A. [The role of the mediator of self-efficacy in the relationship between personality traits and academic engagement]. *Educational Psychology Studies* 2017; 26: 103-122. [Persian]
25. Tuckman BW. The effect of motivational scaffolding on procrastinators distance learning outcomes. *Computers & Education* 2007; 49 (2): 414-422.
26. Seif HM. [A Causal Relationship Model of Goal Orientations and Cognitive Engagement: The Mediating Role of Academic Emotions and Academic Self-Efficacy]. *Social cognition* 2015; 4 (8): 7-21. [Persian]
27. Laki D, Shokri O, SepahMansour M, Ebrahimi S. [The Relations of Academic Resiliency and Cognitive Appraisal to Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Emotions]. *Journal of Developmental Psychology Iranian psychologists* 2018; 14 (55): 329-341. [Persian]



28. Zabihollahi K, Yazdani-Varzaneh MJ, Gholamali-Lavassani M. [Khvdtvan academic self-efficacy and academic preparation in high school students]. *Journal of Developmental Psychology* 2012; 9 (34): 203-212. [Persian]
29. Brown CM, Park SW, Folger SF. Growth motivation as a moderator of behavioral self-handicapping in women. *The Journal of social psychology* 2012; 152 (2): 136-46.
30. Momanyi JM, Ogoma SO, Misigo BL. Gender differences in self-efficacy and academic performance in science subjects among secondary school students in Lugari District, Kenya. *Educational Journal of Behavioural Science* 2011; 1 (1): 63-79.

# Prediction of academic engagement Based on Self-Efficacy and Academic Self-handicapping in Medical Students

Momeni Kh<sup>1</sup>, Radmehr F<sup>2\*</sup>

Received: 2018/08/29

Accepted: 2018/10/13

## Abstract

**Introduction:** Academic engagement as a basis for reformist efforts in the field of education is very important in achieving learning experience so that indirectly guarantees students' academic achievement. Therefore, the purpose of this study was to predict academic engagement based on self-efficacy and academic self-handicapping of medical students.

**Method:** This is a descriptive- correlation research. The statistical population consisted of all students of medical, dentistry, pharmacy, nursing, health and paramedical sciences of Kermanshah University of Medical Sciences who were studying in the academic year of 2017-18. The sample size was 369 subjects (212 girls and 157 boys) based on Krejcie and Morgan tables and were selected by stratified sampling method. The tools were used included Shafley et al. (1996) academic engagement questionnaires, academic self-efficacy McIlroy and Bunting (2001), and schwinger& stiensmeier-pelster academic self- handicapping (2010).Data were analyzed using Pearson Correlation Coefficient, multiple regression analysis, and independent t-test through SPSS.

**Results:** The results showed that there was a positive and significant relationship between self-efficacy and academic engagement among male and female (male  $p < 0.05$ , female  $p < 0.001$ ) but there was a negative and significant relationship between academic self-handicapping with academic engagement ( $p < 0.05$ ). The results of multiple stepwise regression analysis showed that self-efficacy and self-handicapping variables among girls were 14% and among boys self-efficacy and academic self-handicapping together 12% of variance in academic engagement Predicted. On the other hand, the results of independent T-test showed that there was a significant difference between academic engagement and self-efficacy among male and female students, so that academic engagement ( $P < 0.01$ ) and self-efficacy ( $P < 0.001$ ) among girls were higher than Of boys, but there was no significant difference between girls and boys in terms of academic handicapping.

**Conclusion:** The results of this study showed that there is a positive relationship between self-efficacy and academic engagement among girls and boys, and academic self-efficacy has a negative relationship with academic engagement. On the other hand, academic engagement and self-efficacy among girls are more than boys but there was no difference between them in terms of self-handicapping. The results of this research can help planners and implementers of higher education to adopt appropriate educational policies in order to engage students in academic studies and the factors affecting it.

**Keywords:** Academic Engagement, Academic Self-Efficacy, self-handicapping, Students

**Corresponding Author:** Radmehr F, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Education, Razi University, Kermanshah, Iran  
radmehr.fl2@gmail.com

Momeni Kh, Department of Psychology, Faculty of Social Sciences and Education, Razi University, Kermanshah, Iran