

پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روان-شناختی

ویدا کبیری^۱، مهدی عربزاده^{۲*}، قاسم قاسمی اصل^۳

چکیده

هدف: نهادهای آموزشی همواره بدنبال عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی نسل جوان جامعه می‌باشند. در این میان درگیری تحصیلی یکی از مفاهیمی است که توجه پژوهشگران زیادی را به خود جلب نموده است. هدف پژوهش حاضر بررسی سهم هر یک از مولفه‌های ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روانشناختی بر درگیری تحصیلی دانشجویان بود.

روش: روش این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی و جامعه آماری تحقیق شامل ۲۰۰ نفر (۱۰۰ نفر زن و ۱۰۰ نفر مرد) از دانشجویان دانشگاه خوارزمی در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ بود که به روش تصادفی طبقه بندی شده انتخاب شدند. پرسشنامه‌های ابعاد شخصیت (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲)، نیازهای اساسی روانشناختی (دسی و رایان، ۲۰۰۰) و درگیری تحصیلی (زرنگ، ۱۳۹۱) را تکمیل نمودند. تجزیه تحلیل داده‌ها به روش رگرسیون گام به گام انجام شد.

یافته‌ها: یافته‌های این پژوهش نشان دادند که در بین مولفه‌های ابعاد شخصیت تنها دو مولفه مسئولیت‌پذیری و روان‌آزرده‌خویی (جمعا ۲۱ درصد) و نیز در بین مولفه‌های نیازهای اساسی روانشناختی دو مولفه خودمختاری و شایستگی (جمعا ۱۹/۳ درصد) در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان سهم هستند.

نتیجه‌گیری: نیازهای اساسی روانشناختی در محیط‌های آموزشی و خانواده می‌توانند بر انگیزش درونی و در نتیجه انجام تکالیف مدرسه و درگیری تحصیلی یادگیرندگان اثر موثر باشد.

واژگان کلیدی: ابعاد شخصیت، درگیری تحصیلی، نیازهای اساسی روانشناختی

^۱ - دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

^۲ - استادیار گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران (نویسنده مسئول). Email: Mehdi_arabzadeh@hotmail.com

^۳ - دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

با پیشرفت جوامع نیاز به نیروی متخصص و پیشرفت‌های علمی بیشتر از گذشته به چشم می‌خورد. از این رو نهادهای آموزشی همواره به دنبال عوامل تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی نسل جوان جامعه می‌باشند. عوامل موثر بر پیشرفت تحصیلی بسیار متعدد و متنوع هستند اما یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توجه پژوهشگران زیادی را به خود جلب کرده است مفهوم درگیری تحصیلی است (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶).

این مفهوم ابتدا برای شغل و فعالیت‌های مربوط به آن بکار می‌رفت ولی اخیراً برای امور تحصیلی و مدرسه یعنی جایی که کار دانش‌آموزان تحصیل می‌باشد استفاده شد (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). مفهوم درگیری تحصیلی هسته بسیاری از نظریه‌های ترک تحصیل می‌باشد (فین، ۱۹۹۸ به نقل از قدم‌پور و همکاران، ۱۳۹۳). تحقیقات زیادی نیز بیان کرده‌اند که هرچه نهادهای آموزشی بیشتر بتوانند یادگیرندگان را درگیر تکالیف یادگیری نمایند بیشتر می‌توان به موفقیت‌های علمی آنان امیدوار بود. تعاریف متعددی برای درگیری تحصیلی ارائه شده است. درگیری از نظر لغوی به معنی درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵). درگیری تحصیلی را می‌توان به عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و یا مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که توسط مدرسه سازماندهی شده باشد در نظر گرفت (سماوی و همکاران، ۱۳۹۵). درگیر شدن یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی بدین معناست که تکلیف توجه آنان را جلب کرده و این باعث می‌شود که دانش‌آموز انرژی خود را برای انجام و اتمام آن تکلیف متمرکز کرده و تا پایان تکلیف همچنان انرژی خود را حفظ کند و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس کند. با این حال باید در نظر داشت که یادگیرندگان در یادگیری درگیر نمی‌شوند بلکه آنها در تکالیف و فعالیت‌هایی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری شود (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶).

درگیری تحصیلی در برگیرنده سه مولفه رفتاری، شناختی و عاطفی است. مولفه رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان مانند تلاش و پایداری در هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی، عدم غیبت از مدرسه و خودداری از رفتارهای مخرب در مدرسه اشاره دارد (براکن، ۲۰۱۲). مولفه عاطفی به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره می‌کند (براکن، ۲۰۱۲). در واقع درگیری عاطفی به معنای شور و علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد و شامل واکنش مثبت و منفی دانش‌آموزان به معلم، همکلاسی‌ها، فعالیت‌های تحصیلی و بطور کلی نسبت به مدرسه می‌باشد و شاخص‌های آن مواردی از قبیل علاقه، شادی، عدم خستگی، اضطراب و ناراحتی است. مولفه سوم درگیری شناختی است که این مولفه به سرمایه‌گذاری دانش‌آموزان برای یادگیری، تلاش برای فهمیدن تکالیف مشکل، استفاده از راهبردهای مناسب یادگیری و خودتنظیمی گفته می‌شود (براکن، ۲۰۱۲). به بیان دیگر این مولفه دربرگیرنده راهبردهای شناختی و فراشناختی است. اخیراً مولفه دیگری نیز به عنوان عاملیت به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده که منظور از آن مشارکت فعال یادگیرنده در جریان آموزش است (ریو و تسنچ، ۲۰۱۱). در این نوع یادگیری تاکید بر فرآیندی است که طی آن یادگیرندگان از روی قصد و فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را یاد بگیرند و شرایط یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو و تسنچ، ۲۰۱۱). با توجه به مولفه‌های مختلف درگیری تحصیلی چنین استنباط می‌شود که عواملی فراتر از توانایی‌های شناختی برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نیاز می‌باشد که یکی از این عوامل ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان است که ارتباط نزدیکی با درگیری تحصیلی آنها دارد.

تعریف دقیق شخصیت مشکل می‌باشد و روانشناسان مختلف تعاریف متعددی برای آن ارائه داده‌اند. آلپورت شخصیت را اینگونه تعریف کرده است: شخصیت سازمان‌پویایی از نظام‌های جسمی-روانی در درون فرد است که رفتار و افکار ویژه او

را تعیین می‌کند. کاستا و مک کری (۱۹۹۲) نیز برای خصیصه‌های شخصیتی ۵ بعد عمده را تعریف کرده‌اند. این الگوی ۵ عاملی شخصیت‌الگوی مسلط در روان‌شناسی گرایشی می‌باشد و در سالهای اخیر تاکید بر عوامل پنج‌گانه شخصیت در مطالعات روان‌شناسی افزایش چشم‌گیری داشته است (هاشمی، ۱۳۹۴). مدل ۵ عاملی شخصیت که توسط کاستا و مک کری (۱۹۹۲) طرح شده است ۵ بعد اساسی را برای شخصیت عنوان کرده است که عبارتند از روان‌آزوده خوبی که تمایل فرد به تجربه اضطراب، خصومت، برانگیختگی و افسردگی را برجسته می‌کند. برونگرایی تمایل فرد به جرات‌طلبی، پرانرژی و صمیمی بودن را نشان می‌دهد. انعطاف‌پذیری یا گشودگی به تجربه به تمایل فرد به کنجکاوی، تنوع‌طلبی و استقلال در قضاوت اطلاق می‌شود. عامل توافق‌پذیری یا موافق بودن نیز به تمایل فرد به بخشندگی، مهربانی، همدلی، نوع‌دوستی و اعتماد‌ورزی را بیان می‌کند و در نهایت عامل مسئولیت‌پذیری به تمایل فرد به منظم بودن، کارا بودن، خودنظم‌بخشی، تلاش برای موفقیت و محتاط بودن در تصمیم‌گیری اشاره دارد (کاستا و مک کری، ۱۹۹۲). بطور کلی بدست آوردن شناخت مناسب از ویژگی‌های شخصیتی افراد و استفاده از الگوهای آموزشی متناسب با ویژگی‌های شخصیتی افراد امر مهمی در برنامه‌های آموزشی جوامع می‌باشد (کونور و پایونون، ۲۰۰۷). به عبارتی ویژگی‌های شخصیتی یکی از عوامل اثرگذار بر موفقیت‌های تحصیلی می‌باشد که به دانش‌آموزان کمک می‌کند نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی کنند و بتوانند استعدادها و سرمایه‌های بالقوه خود را شکوفا سازند (کونور و پایونون، ۲۰۰۷). نای و همکاران (۲۰۱۳) در تحقیقی ارتباط ۵ عامل بزرگ شخصیت و عملکرد تحصیلی دانشجویان را مورد بررسی قرار دادند. در این پژوهش مشخص شد که توافق‌پذیری از طریق اجتناب از کشمکش، تمایل به موافقت با دیگران، نوع‌دوستی و حمایت از دیگران و نیز عامل روان‌رنجوری از طریق درجه بالای اضطراب، ترس از شکست و اجتناب از آن بیشترین تاثیر را بر عملکرد تحصیلی دانشجویان دارند. نتایج پژوهش حکیمی و همکاران (۲۰۱۱) نیز نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی یادگیرندگان بطور معنی‌داری با دستاوردهای تحصیلی آنها در ارتباط است.

از سوی دیگر منابع متعددی به نقش انگیزش در پیشرفت و افزایش درگیری تحصیلی یادگیرندگان اشاره می‌کنند (کاسیان، ۱۳۹۰). در سالهای اخیر رویکردهای جدید در روان‌شناسی انگیزش خاطر نشان می‌کنند که از سانها موجوداتی ذاتا فعال و علاقمند به یادگیری و درونی‌سازی ارزش‌های محیط زندگی خود هستند. این گرایش‌های فطری برای یادگیری به خوبی در نظریه خودتعیین‌گری بیان شده است. یکی از دیدگاه‌هایی که به انگیزش درونی تاکید دارد دیدگاه خودتعیین‌گری است (دسی و رایان، ۱۹۸۵). افراد بطور طبیعی به خودتعیین‌گری نیاز دارند؛ آنها می‌خواهند بر این باور باشند که با اراده خودشان درگیر فعالیت‌ها می‌شوند نه برای دریافت پاداش بیرونی یا اجتناب از تنبیه (دسی و رایان، ۱۹۸۵) یکی از خرده‌نظریه‌های مهم نظریه خودتعیین‌گری نظریه نیازهای اساسی روان‌شناختی است. این نیازها بطور فطری در تمام انسانها وجود دارند و شامل نیاز به خودمختاری، شایستگی و ارتباط هستند (رایان و دسی، ۲۰۰۰). خودمختاری در این نظریه به معنی مستقل بودن نیست بلکه به نیاز افراد به آزادی عمل در پرداختن به فعالیت‌ها و خودآغازگری در انجام اعمال اشاره دارد (رایان و دسی، ۲۰۰۰). به عنوان مثال یادگیرندگانی که از روی علاقه و اشتیاق به مطالعه می‌پردازند احساس خودمختاری دارند (نیمیک و رایان، ۲۰۰۹). شایستگی به نیاز افراد به ماهر شدن و اثر بخش بودن در تعاملات خود با محیط اطلاق می‌شود. نیاز به ارتباط به آرزوی افراد برای داشتن تعاملات بین فردی مطلوب اشاره دارد. به عبارتی نیاز برای تجربه خود به عنوان فردی قابل و شایسته عشق و احترام است.

نتایج مطالعه هاشمی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد که نیازهای اساسی روان‌شناختی می‌تواند با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد. بررسی‌های این محققان حاکی بود که نیاز به خودمختاری تاثیر مثبت و معناداری بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشت. اثر نیاز به شایستگی بر عملکرد تحصیلی مثبت و معنا دار بود همچنین نیاز به ارتباط نیز اثر مثبت و

معناداری بر عملکرد تحصیلی داشت. این پژوهشگران بیان نمودند که احساس خود مختاری باعث می شود که فرد احساس کند خروجی های کاری تحت تاثیر عملکرد خود وی قرار دارند و بوسیله محیط بیرون کنترل نمی شوند و این حالت موجب افزایش درگیری تحصیلی و عملکرد دانش آموزان می گردد. احساس شایستگی باعث می شود که فرد احساس کند آن فعالیت جزئی از وجود وی شده است و به وسیله تمایلات و انگیزه های درونی وی هدایت می شوند. بر اساس مفهوم نیاز به ارتباط هرچقدر افراد برای انجام یک تکلیف وابستگی بیشتری با یکدیگر داشته باشند آنها بیشتر احساس پیوستگی نموده و عملکرد بهتری خواهند داشت. از اینرو مجموعه این عوامل می تواند بر درگیری یادگیرندگان در تکالیف تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی بهتر اثرگذار باشد.

از طرف دیگر مطالعات متعددی نشان داده اند که ویژگی های شخصیتی و نیازهای افراد می توانند بر یکدیگر اثرگذار باشند. (گانیه و دسی، ۲۰۰۵ به نقل از فریدونی و همکاران، ۱۳۹۳). فریدونی و همکاران (۱۳۹۳) رابطه بین ویژگی های شخصیت را با نیازهای اساسی روانشناختی در دانشجویان دختر بررسی نمودند. نتایج این محققان نشان داد که ویژگی های شخصیتی نقش مهمی در پیش بینی نیازهای روانشناختی اساسی ایفا می کنند. این محققان گزارش کردند که بین روان رنجور خویی و نیازهای اساسی روانشناختی رابطه منفی معنی دار و بین برون گرایی، وظیفه شناسی، باز بودن تجربه و توافق پذیری و نیازهای اساسی روانشناختی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد.

بطور کلی در صورتیکه نیازهای اساسی روانشناختی برآورده شوند احساس اعتماد به نفس و خودارزشمندی در افراد شکل می گیرد اما در صورت ممانعت و عدم برآورده شدن این نیازهای اساسی فرد ادراکی شکننده، منفی، بیگانه و انتقاد آمیز از خود پرورش خواهد داد (چن و جانگ، ۲۰۱۰ به نقل از حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). بنابراین می توان گفت میزانی که نیازهای اساسی روانشناختی در محیط های آموزشی و خانواده برآورده شوند، می توانند بر انگیزش درونی و در نتیجه انجام تکالیف مدرسه و درگیری تحصیلی یادگیرندگان اثر می گذارند و از سوی دیگر با توجه به ویژگی های شخصیتی مختلف افراد نحوه اثر گذاری این نیازها بر درگیری تحصیلی افراد متفاوت می باشد. لذا بر اساس مبانی ذکر شده این تحقیق در پی تبیین سهم مولفه های مختلف ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی دانشجویان در پیش بینی درگیری تحصیلی آنها می باشد. در همین راستا سوالات اصلی پژوهش این است که کدام یک از مولفه های ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روانشناختی قادر به پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان می باشند؟

روش

از آنجایی که تبیین سهم مولفه های ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روانشناختی در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان موضوع اصلی این پژوهش است، پژوهش حاضر از لحاظ هدف، از نوع بنیادی است و از جهت روش، جزء پژوهش های توصیفی از نوع همبستگی است.

جامعه آماری این پژوهش، کلیه دانشجویان دانشگاه خوارزمی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ بودند که از میان آنها ۲۰۰ دانشجو بر اساس جدول مورگان (۱۰۰ نفر دانشجوی دختر و ۱۰۰ نفر دانشجوی پسر) از دانشکده های مختلف به روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای انتخاب شد.

ابزارهای بکار رفته در این پژوهش شامل:

پرسشنامه ویژگی های شخصیتی: جهت تعیین ویژگی شخصیتی آزمودنی ها از آزمون پنج عاملی شخصیت که شامل پنج عامل روان رنجورخویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و مسئولیت پذیری است، استفاده گردید. این پرسشنامه دارای ۶۰ سؤال بوده و هر کدام از عوامل پنج گانه ی شخصیت با ۱۲ سؤال سنجیده می شود. آزمودنی ها به هر سؤال در یک مقیاس پنج درجه ای لیکرتی به صورت کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم پاسخ می دهند. گروسی فرشی (۱۳۸۰) برای بدست آوردن ضریب پایایی با استفاده از روش بازآزمایی، فرم کوتاه نئو را به فاصله سه ماه بر روی ۲۰۸ نفر دانشجوی اجرا نمود که ضرایب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به ترتیب برای عوامل روان رنجوری، برون گرایی، گشودگی به تجربه، موافق بودن و مسئولیت پذیری بدست آمد. در پژوهش حاضر نیز پایایی بر اساس آلفای کرونباخ برای عوامل روان رنجور خویی، برون گرایی، گشودگی به تجربه، سازگاری و مسئولیت پذیری به ترتیب برابر با ۰/۵۳، ۰/۹، ۰/۷۱ و ۰/۷۹ محاسبه گردید.

پرسشنامه درگیری تحصیلی: در این پژوهش از پرسشنامه درگیری تحصیلی ۳۸ گویه ای زرنگ (۱۳۹۱) استفاده گردید. در این پرسشنامه سه مولفه شناختی، انگیزشی و رفتاری درگیری تحصیلی در یک مقیاس ۵ درجه ای لیکرت سنجیده شد. پایایی مولفه های درگیری تحصیلی شامل مولفه شناختی، انگیزشی و رفتاری در پژوهش حاضر به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۸۴ و ۰/۷۸ بدست آمد.

پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی: در پژوهش حاضر به منظور بررسی نیازهای اساسی روانشناختی از پرسشنامه نیازهای اساسی روانشناختی دسی و رایان (۲۰۰۰) استفاده گردید. این آزمون شامل ۲۱ عبارت و ۳ خرده آزمون است. خرده آزمونها عبارتند از: نیاز برای شایستگی دارای ۶ عبارت، نیاز برای ارتباط دارای ۸ عبارت و نیاز برای استقلال شامل ۷ عبارت. امتیاز بندی برای این مقیاس شامل ۷ درجه است که امتیاز ۱ برای پاسخ "اصلاً درست نیست" و امتیاز ۷ برای گزینه "کاملاً درست است" در نظر گرفته شده است. دسی و همکاران (۲۰۰۱) پایایی این مقیاس را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای سه زیر مقیاس نیاز برای ارتباط، نیاز برای شایستگی و نیاز برای استقلال به ترتیب ۰/۷۳/۸۴، ۰/۰۷۹ و گزارش کرده اند. در این پژوهش نیز پایایی مولفه های ارتباط، شایستگی و استقلال بر اساس روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۱ و ۰/۷۸ بدست آمد.

یافته ها:

شاخص های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول یک ارائه شده اند.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
روان آزرده خویی	۳۴/۶	۴/۸۶
برونگرایی	۳۷/۹	۳/۴۴
گشودگی به تجربه	۳۴/۳	۳/۷۳
سازگاری	۳۶/۰۷	۴/۷۲
مسئولیت پذیری	۳۸/۰۲	۴/۱۳
شایستگی	۲۵/۹۸	۴/۰۰
ارتباط	۳۷/۰۳	۵/۰۱
خودمختاری	۳۰/۴۰	۳/۸۴
درگیری تحصیلی	۱۲۷/۰۸	۲۱/۵۰

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد هر یک از مولفه های ابعاد شخصیت شامل روان آزرد خویی، برونگرایی، گشودگی به تجربه، سازگاری و مسئولیت پذیری و نیز مولفه های نیازهای اساسی روانشناختی شامل شایستگی، ارتباط و خودمختاری و نیز میانگین و انحراف معیار درگیری تحصیلی دانشجویان قابل مشاهده می باشد.

قبل از اجرای این آزمون بررسی مفروضه های آن ضروری است. پیش از استفاده از تحلیل رگرسیون ابتدا داده های پرت تک متغییری با استفاده از نمودار مستطیلی (باکس پلات) مورد بررسی قرار گرفت و نتایج نشان داد که داده پرتی وجود ندارد. یکسانی شکل توزیع متغیرها نیز با استفاده از نمودار مستطیلی بررسی شد و با توجه به نتایج توزیع ها هم شکل بودند. علاوه بر آن نمودار پراکنش توزیع تراکمی مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار یک شیب ۴۰ درجه ای را نشان داد و همه نقاط روی خط قرار گرفتند که حاکی از نرمال بودن توزیع باقی مانده ها بود. همچنین نتایج آزمون کولموگروف-اسمیرنوف نیز در این تحقیق مورد بررسی قرار گرفت که حاکی از توزیع نرمال باقی مانده ها می باشد. نتایج آزمون دوربین واتسون (DW) برای بررسی استقلال خطاها و هم خطی بودن با دو شاخص تحمل (Tolerance) و عامل تورم واریانس (VIF) بررسی شد. در جدول شماره ۲ نتایج آزمون دوربین واتسون و هم خطی بودن (شامل tolerance و VIF) برای متغیرهای پیش بین پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. نتایج آزمون دوربین واتسون و هم خطی بودن (شاخص های تحمل و تورم واریانس) برای متغیرهای پیش بین پژوهش

متغیر پیش بین	دوربین واتسون (DW)	شاخص تحمل (Tolerance)	عامل تورم واریانس (VIF)
مسئولیت پذیری	۱/۹	۰/۸۴	۲/۳۰
روان آزرد خویی	۲/۱	۰/۹۸	۱/۷۵
خودمختاری	۲/۲	۰/۶۴	۱/۶۲
شایستگی	۱/۸	۰/۹۳	۲/۷۰

با توجه به نتایج جدول ۲ مقادیر آزمون واتسون که استقلال خطاها (تفاوت بین مقادیر واقعی و مقادیر از پیش تعیین شده توسط معادله رگرسیون) را مد نظر قرار می دهد، حاکی از برقراری فرضیه استقلال خطاها می باشد و خطاها با یکدیگر همبستگی ندارند (مقادیر آزمون واتسون همگی در محدوده بهینه ۲/۵-۱/۵ قرار داشتند). فرض عدم هم خطی مشترک بین متغیرهای مستقل که توسط آماره شاخص تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شده اند نیز برقراری این مفروضه را نشان می دهند (برای شاخص تحمل مقادیر بالای ۰/۱ و برای عامل تورم واریانس مقادیر کمتر از ۵ نشانگر عدم وجود مشکل می باشد).

جدول ۳. نتایج رگرسیون گام به گام درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس مولفه های ابعاد شخصیت

گام ها	متغیر پیش بین	R	R ²	F	P
گام اول	مسئولیت پذیری	۰/۳۹۸	۰/۱۵۸	۴۱/۲۳	۰/۰۰۱
گام دوم	مسئولیت پذیری روان آزرد خویی	۰/۴۴۸	۰/۲۱	۳۲/۱۲	۰/۰۰۱

جدول ۴. ضرایب رگرسیون گام به گام درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس مولفه های ابعاد شخصیت

گام‌ها	متغیر	ضریب β	ضریب استاندارد شده β	T	P<
گام اول	مسئولیت پذیری	۰/۴۴	۰/۴۵	۸/۹۴	۰/۰۰۱
گام دوم	مسئولیت‌پذیری	۰/۳۵	۰/۳۸	۵/۴۸	۰/۰۰۱
	روان آزرد خویی	۰/۲۴	۰/۳۰	۴/۶۱	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جداول شماره ۳ و ۴ مشاهده می‌شود که پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس مولفه های ابعاد شخصیت فقط در مورد مسئولیت‌پذیری و روان آزرد خویی معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). نتایج رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که در بین ابعاد شخصیت در گام اول مسئولیت‌پذیری به عنوان قوی‌ترین متغیر و در گام دوم متغیر روان آزرد خویی به عنوان دومین متغیر پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی دانشجویان وارد معادله شده اند. به عبارتی با اضافه شدن متغیر روان آزرد خویی در معادله مقدار پیش‌بینی درگیری تحصیلی از ۱۵/۸ (توسط مسئولیت‌پذیری) به ۰/۲۱ (توسط روان آزرد خویی و مسئولیت‌پذیری) افزایش یافت. بنابراین با توجه به این یافته‌ها به نظر می‌رسد دو عامل مسئولیت‌پذیری و روان آزرد خویی به ترتیب بیشترین سهم را در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دارند.

جدول ۵. نتایج رگرسیون گام به گام درگیری تحصیلی بر اساس مولفه های نیازهای اساسی روانشناختی

گام‌ها	متغیر پیش بین	R	R ²	F	P
گام اول	خود مختاری	۰/۳۳	۰/۱۰۸	۲۳/۶۲	۰/۰۰۲
گام دوم	خود مختاری شایستگی	۰/۴۴	۰/۱۹۳	۱۷/۲۱	۰/۰۰۱

جدول ۶. ضرایب رگرسیون گام به گام درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس مولفه های نیازهای اساسی روانشناختی

گام‌ها	متغیر	ضریب β	ضریب استاندارد شده β	T	P<
گام اول	خودمختاری	۰/۳۳	۰/۳۲	۷/۴۲	۰/۰۰۱
گام دوم	خودمختاری	۰/۲۵	۰/۲۷	۶/۵۹	۰/۰۰۱
	شایستگی	۰/۱۹	۰/۲۱	۵/۲۱	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج جداول شماره ۵ و ۶ مشاهده می‌شود که پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان بر اساس مولفه های نیازهای اساسی روانشناختی فقط در مورد خودمختاری و شایستگی معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). با توجه به نتایج رگرسیون گام به گام مشاهده می‌شود که ابتدا خودمختاری به عنوان قوی‌ترین متغیر نیازهای اساسی روانشناختی و در گام دوم شایستگی به عنوان دومین متغیر پیش‌بینی کننده درگیری تحصیلی دانشجویان وارد معادله شده اند. بطوریکه در مجموع این دو متغیر قادرند ۱۹/۳ درصد درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی نمایند.

بحث و نتیجه گیری

در پژوهش حاضر بر سهم مولفه های ابعاد شخصیت و نیازهای اساسی روانشناختی بر درگیری تحصیلی دانشجویان تاکید شده است. نتایج این تحقیق حاکی از این بود که در بین مولفه های مختلف ابعاد شخصیت تنها دو مولفه مسئولیت‌پذیری و روان

آزره خویی قادر در پیش بینی میزان درگیری تحصیلی دانشجویان سهم می‌باشند و هر دو این متغیرها در مجموع می‌توانند حدود ۲۱ درصد درگیری تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

در تبیین سهم مولفه مسئولیت‌پذیری در پیش بینی درگیری تحصیلی دانشجویان می‌توان چنین بیان نمود که مسئولیت‌پذیری به تمایل فرد به منظم بودن، کارا بودن، خودنظم‌بخشی و تلاش برای موفقیت اشاره می‌نماید. از اینرو می‌توان گفت دانشجویانی که در بعد مسئولیت‌پذیری نمره بالاتری کسب نموده‌اند در فعالیت‌های تحصیلی خود وظیفه‌شناسی و تعهد بیشتری نسبت به تکالیف درسی نشان می‌دهند و از مهارت‌هایی مانند خودتنظیمی برخوردار می‌باشند. بطورکلی این دسته از دانشجویان تلاش بیشتری برای موفقیت می‌کنند و برای رسیدن به موفقیت مصمم و با اراده هستند، لذا درگیری و دستاوردهای تحصیلی بیشتر نیز از این دانشجویان انتظار می‌رود. به عبارت دیگر می‌توان گفت مسئولیت‌پذیری در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان می‌تواند سهم باشد. حکیمی و همکاران (۲۰۱۱) نیز نتایجی مشابه یافته‌های پژوهش حاضر گزارش نمودند. این محققان بیان کردند که بعد مسئولیت‌پذیری ۴۰ درصد از درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌نماید. که این می‌تواند ناشی از وظیفه‌شناسی بالای این دانش‌آموزان در برابر تکالیف تحصیلی آنها باشد.

از سوی دیگر نتایج نشان داد که مولفه روان‌آزرده‌خویی نیز یکی دیگر ابعاد شخصیتی تاثیرگذار در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان است. در تبیین این یافته چنین به نظر می‌رسد که دانشجویانی که در عامل روان‌رنجور خویی نمرات بالاتری دارند بدلیل تجربه اضطراب، احساس گناه ناشی از عدم تلاش برای موفقیت تحصیلی و تحریک‌پذیری بالا بیشتر از سایر دانشجویان درگیر فعالیت‌های تحصیلی خود می‌گردند. این نتایج با یافته‌های نای و همکاران (۲۰۱۳) مبنی بر اثرگذاری بعد روان‌رنجور خویی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، همخوانی دارد. از سوی دیگر این نتیجه با نتایج عیسایی و همکاران (۱۳۹۰) متناقض می‌باشد. زیرا که آنها معتقدند روان‌رنجور خویی از طریق افزایش اضطراب در دانش‌آموزان موجب کاهش عملکرد تحصیلی آنها می‌شود.

همچنین نتایج این مطالعه نشان داد که در بین نیازهای اساسی شخصیت به ترتیب مولفه‌های خودمختاری و شایستگی بیشترین سهم را در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان دارند بطوریکه این دو مولفه در مجموع ۱۹/۳ درصد درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کنند. در رابطه با اثرگذاری خودمختاری بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی می‌توان گفت از آنجا که خودمختاری با خودآغازگری فعالیت‌ها و آزادی عمل در پرداختن به آنها در ارتباط می‌باشد می‌تواند بر احساس کنترل فرد بر شرایط که یکی از عوامل انگیزشی مهم است تاثیرگذار باشد و از اینرو در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان سهم است. هاشمی و همکاران (۱۳۹۳) در مطالعه خود بیان نمودند که احساس خودمختاری باعث می‌شود که فرد احساس کند خروجی‌های کارش تحت تاثیر عملکرد خود وی قرار دارند و بوسیله محیط بیرون کنترل نمی‌شوند و این حالت موجب افزایش درگیری تحصیلی و عملکرد افراد می‌گردد.

از طرف دیگر مولفه شایستگی نیز به عنوان یکی دیگر از مولفه‌های نیازهای اساسی روانشناختی قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان می‌باشد. از آنجا که شایستگی به نیاز افراد به ماهر شدن و اثر بخش بودن در تعاملات خود با محیط اطلاق می‌شود می‌توان گفت احساس شایستگی باعث می‌شود که فرد احساس کند آن فعالیت جزئی از وجود وی شده است و به وسیله تمایلات و انگیزه‌های درونی وی هدایت می‌شوند و فرد به عنوان یک شخص با مهارت و شایسته به انجام فعالیت‌ها می‌پردازد که این خود عامل انگیزشی مهمی می‌باشد که می‌تواند در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان سهم باشد. این یافته‌ها با نتایج هاشمی و همکاران (۱۳۹۳) مبنی بر اثر شایستگی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان همسو می‌باشد.

در پایان باید خاطر نشان کرد که پژوهش حاضر بر روی مجموع دانشجویان دختر و پسر صورت گرفت. در حالیکه ممکن بود اگر نتایج در هر یک دو جنس به تفکیک بررسی می‌گردید نتایج متفاوتی حاصل گردد. همچنین پیشنهاد می‌گردد که در پژوهش‌های آینده با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز به بررسی رابطه بین این متغیرها پرداخته شود. از طرفی جمع‌آوری داده‌های پژوهش حاصل با استفاده از ابزارهای خودگزارش دهی بوده است که خالی از سوگیری نمی‌باشد بنابراین این پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته استفاده شود.

منابع

- حجازی؛ الهه، صالح نجفی، مهسا و امانی، جواد (۱۳۹۳). نقش واسطه‌ای انگیزش درونی در رابطه بین نیازهای بنیادین روانشناختی و رضایت از زندگی. روانشناسی معاصر، ۲، ۷۷-۸۸.
- سماوی، عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی (۱۳۹۵). راهبردهای شناختی در یادگیری، سال چهارم، شماره ۷. قدم پور، عزت‌اله؛ میرزایی فر، داوود و سبزیان، سعیده (۱۳۹۳). بررسی رابطه درگیری و افت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر سال اول دبیرستانهای شهر اصفهان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۳۴، ۲۳۳-۲۴۷.
- کاوسیان، جواد (۱۳۹۰). نقش واسطه‌ای نیازهای اساسی روانشناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی در تبیین رابطه متغیرهای محیطی حامی خودفرمانی تحصیلی دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی و بهزیستی مدرسه. پایان‌نامه دکتری رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی.
- هاشمی، تورج؛ واحدی، شهرام و امانی، جواد (۱۳۹۳). فرهنگ مدرسه، نیازهای روانشناختی اساسی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان: آزمون یک الگوی علی. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۶، ۶۴-۷۴.

- Alrashidi, O., Phan, H.P., & Ngu, B.H. (2016). Academic engagement: an overview of its definitions, demension, and major conceptualisations. *International education studies*, 9, 41-52.
- behavior. New York: Springer.
- Bracken, w. (2012). *Intrraction between engagement and big five personality characteristics on academic success of college students*. In partial fulfillment of the requirements for the degree Doctor of Educational Leadership. Department of psycology, San Diego State University.
- Connor, M.C., & Paunone, S.V. (2007). Big five personality predictors of post secendary academic performance. *Personality and individual differences*, 43, 971-990.
- Costa, P. T. and McCra, R. R. (1992). Domains and Facets: Hierarchical Personality Assessment Using the Revised NEO Personality Inventory. *Journal of personality Assessment*. 64, 21-50.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Hakimi, S., Hejazi., & Gholami, M. (2011). The relationship between personality traits and students' academic engagement. *Social behavioral science*, 29,836-845.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in postcollege life. *Journal of Research in Personality*, 43, 291-306.

Nye, J.V., Ekateriana, O., & Ekateriana, K. (2013). Big five personality traits and academic performance in Russian universities. SSRN Electronic Journal, <https://www.researchgate.net/publication/256063521>.

Reeve, J., & Tseng, Ch.M. (2011). Agency as a fourth aspect of student's engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.

Prediction of students' educational engagement based on personality dimensions and basic psychological needs

Vida Kabiri*, Mehdi Arabzadeh[†], Ghasem Ghasemi Asl[‡]

Abstract

Purpose: Higher educational institutions are looking for factors influencing the educational achievement of the younger generation of society. In this context, academic engagement is one of the concepts that attracted the attention of many scholars. The purpose of this study was to investigate the contribution of each of the components of personality dimensions and basic psychological needs to the academic engagement of students.

Method: This research was descriptive and correlational and the statistical population of the study consisted of 200 students (100 females and 100 male) from Kharazmi University students in the academic year of 1995-96. They were selected by stratified random sampling method. Personality dimension questionnaires (Costa and McCarey, 1992) completed the basic psychological needs (Deci and Ryan, 2000) and academic engagement (Zarang, 1391). Data analysis was done by stepwise regression method.

Findings: The findings of this study showed that among the components of personality dimensions, only two components of responsibility and mental disorder (in total 21%), as well as among the components of the basic psychological needs of the two components of autonomy and competence (total of 3 / 19%) share the prediction of students' academic engagement.

Conclusion: The basic psychological needs in educational and family environments can be effective on the internal motivation and as a result of school homework and academic engagement of learners.

Key words: personality dimensions, academic engagement, basic psychological needs

¹ Graduate Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.

² Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran (Corresponding Author). Email: Mehdi_arabzadeh@hotmail.com

³ Graduate Student of Educational Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran.