

## تحلیل همبستگی مشغولیت تحصیلی دانشجویان با دستاوردهای تحصیلی آنها

سیدرسول عمادی<sup>۱</sup>؛ فاطمه فرشچی<sup>۲</sup>

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۲/۲۱ / تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۶/۲۸

صص ۱۳۴-۱۱۵

### چکیده

هدف از پژوهش بررسی رابطه بین مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان بود. با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای - نسبی تعداد ۳۰۰ نفر مطابق با جدول کرجسی و مورگان انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌های موردنیاز از پرسشنامه‌های استاندارد مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی استفاده شد. برای به دست آوردن روایی پرسشنامه‌ها از روش محتوایی و صوری استفاده شد. ضریب پایایی نیز از طریق آلفای کرونباخ برآورد گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی مانند، فراوانی، در صد، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی: کالموگروف - اسمیرنوف، آزمون t تک نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون، t برای گروه‌های مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه، مدل معادلات ساختاری و تحلیل مسیر براساس نرم‌افزار LISREL استفاده شد. نتایج نشان داد که: وضعیت مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان در دانشگاه بوعلی سینا همدان بالاتر از حد متوسط است. بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود داشته و اینکه بین مشغولیت رفتاری، هیجانی و شناختی با دستاوردهای تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. همچنین به جز میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان دختر که بزرگ‌تر از میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان پسر است در بقیه موارد تفاوت معناداری دیده نشده است.

**واژه‌های کلیدی:** مشغولیت تحصیلی؛ دستاوردهای تحصیلی؛ برنامه‌ریزی آموزشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

<sup>۱</sup> - استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا همدان. sremadi2001@yahoo.com

<sup>۲</sup> - کارشناسی‌ارشد مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه بوعلی سینا (نویسنده مسئول)  
fatemeh.farshchi@gmail.com

## مقدمه

هرچه جوامع پیشرفته‌تر می‌شوند، تخصص علمی و در نتیجه پیشرفت علمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. یکی از مهم‌ترین متولیان این مسأله در تمامی جوامع، نهادهای آموزشی هستند که همواره در پی عواملی می‌روند که در پیشبرد این فرایند اثر گذارند و در حقیقت پیشرفت تحصیلی نسل جدید را تضمین می‌کنند. یکی از ابعاد مهم در نظام آموزش عالی کشور ما نیز پیشرفت تحصیلی دانشجویان است زیرا یکی از ملاک‌های سنجش کیفیت آموزشی می‌باشد. لذا تحلیل و بررسی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی می‌تواند زمینه‌ساز اخذ تصمیماتی شود که، کارآیی درونی را بهبود بخشیده و زمینه‌های بهبود نظام آموزشی را فراهم سازد (داودی، ۱۳۹۱: ۳۹). این عوامل بسیار متعدد و متنوع هستند، اما یکی از آنها که اخیراً در این رابطه توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده، متغیر مشغولیت تحصیلی است. مشغولیت تحصیلی سازهای است که برای اولین بار جهت در کوتبیینافتو شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (فردریکس، بلومنفلد و پاریس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۴: ۶۷). مفهوم مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیران آموزشی صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست‌یابند، اشاره دارد (تینیو<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹: ۷۰). به‌طور کلی مفهوم مشغولیت تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم‌دهی تأکید می‌کند (جاسمین گرین<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۲: ۱۱۱۷). مروری بر ادبیات تحقیق در زمینه مشغولیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران نشان می‌دهد که تحقیقات انجام شده در این زمینه، بر دو حوزه اصلی متمرکز بوده‌اند. ۱: رفتار فراگیران - خودکارآمدی، خودتنظیمی و انگیزش. ۲: ساختار مدرسه - اندازه کلاس، شرکت در فعالیت‌های کلاً سوءاستفاده از تکنولوژی در آموزش (فیوررواسکینر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ لیننبرینکوپینتریچ<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳؛ اسکینر، ولبرونوکانل<sup>۶</sup>، ۱۹۹۰؛ به نقل از مرکز ارزشیابی و سیاست آموزشی دانشگاه هند، ۲۰۰۹). از نظر لیننبرینکوپینتریچ مشغولیت تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روانشناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آنها

---

<sup>1</sup>. Academic Engagement

<sup>2</sup>. Fredericks & et.al

<sup>3</sup>. Tinio

<sup>4</sup>. Jasmine

<sup>5</sup>. Furerr & Skinner

<sup>6</sup>. Lennbrink & penterich

<sup>7</sup>. Skinner & et.al

صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، آنان معتقدند که مشغولیت تحصیلی کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند (۲۰۰۳: ۱۲۳).

چاپمن<sup>۱</sup> (۲۰۰۳) مشغولیت تحصیلی را تمایل به مشارکت در فعالیت‌های روزانه از قبیل شرکت در کلاس‌ها، انجام تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات مربی آموزشی در کلاس، تعریف کرد. برخی هم معتقدند فقط زمانی فراگیران در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف موردنظر مستلزم مهارت حل مسأله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقیت باشند (دیپرنا<sup>۲</sup>، ولپ و الیوت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ به نقل از اسکلچتی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). همچنین فردریکز و دیگران<sup>۵</sup> (۲۰۰۵: ۸۹) مشغولیت تحصیلی را در برگیرنده ابعاد رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی دانسته‌اند. مشغولیت رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. مشغولیت عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است شامل مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است، نهایتاً مشغولیت شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (به نقل از صابر و پاشا شریفی، ۱۳۹۲؛ ۷۴). مشغولیت شناختی علاوه بر مقدار سرمایه‌گذاری فراگیران در زمینه فعالیت‌های تحصیلی، توانایی یادگیرندگان در برانگیختن خویش به منظور انجام فعالیت‌های تحصیلی را هم در بر می‌گیرد (تینیو، ۲۰۰۹). البته اپلتون و همکارانش<sup>۶</sup> (۲۰۰۶؛ ۴۰) عنوان می‌کنند که مشغولیت تحصیلی دارای چهار مؤلفه رفتاری، شناختی، تحصیلی، و روانشناختی می‌باشد.

از سوی دیگر تفاوت‌های فردی دانشجویان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسایل مهمی است که همیشه مورد توجه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی تربیتی بوده است. گرین و همکاران<sup>۷</sup> (۲۰۰۴؛ ۴۷۶) معتقدند که علاوه بر توانش‌های شناختی یادگیرندگان، متغیرهای انگیزشی از جمله مهم‌ترین عواملی هستند که عملکرد و دستاوردهای تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دستاوردهای دانشجویان نیز شامل میزان

1. Chapman

2. Diperna

3. Volpe & Elliot

4. Schlechty

5. Feredricks & et.al

6. Appelton, J & et.al

7. Green

پیشرفت آنان در جهت تحقق اهداف مهم آموزشی است. البته برخی این اهداف را در ۵ گروه اصلی آموزش عمومی، ادبیات، هنر و علوم اجتماعی، رشد و بهسازی فردی و شایستگی‌های اجتماعی، آموزش علوم و تکنولوژی، کسب مهارت‌های ذهنی و کسب شایستگی حرفه‌ای طبقه‌بندی نمودند (ویلیامز<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷؛ ۹۱). بدیهی است که برای کسب این‌گونه دستاوردها، باید به دو عامل مهم ویژگی‌های فردی و تجارب دانشگاهی دانشجویان توجه نمود. منظور از ویژگی‌های فردی عواملی مانند جنسیت، محل سکونت، رشته تحصیلی و معدل تحصیلی و مقطع تحصیلی است که می‌تواند بر دستاوردهای دانشجویان تأثیر به‌سزایی داشته باشد. منظور از تجارب دانشگاهی، ترکیبی از رویدادها، فعالیت‌ها و روابطی است که در حین حضور در دانشگاه به‌دست می‌آید و شامل فعالیت‌های مرتبط با برنامه درسی یا فوق برنامه درسی، تعامل و روابط دانشجویان با استادان، کارکنان و سایر هم‌دانشگاهیان می‌شود. همچنین فرآیندها و کیفیت تجربیات دانشجویان در داخل و خارج کلاس نیز می‌تواند مدنظر باشد (ویلیامز، ۲۰۰۷). همچنین دستاوردهای دانشجویان به دو بعد کلی ذهنی و غیرذهنی تقسیم می‌شود که بعد ذهنی شامل استفاده از منطق و استدلال است که به‌وسیله عملکرد علمی مانند توانایی تفکر انتقادی، توسعه حرفه‌ای و سطح دستاورد تحصیلی اندازه‌گیری می‌شود و بعد غیرذهنی با ارزش‌های دانشجو، آرزوها و رفتارهای روزمره مرتبط می‌شود (نوروزی، ۱۳۹۲).

با توجه به اهمیت توسعه کیفی خدمات آموزشی و تأکید فراوان بر سنجش دستاوردها در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی، درک عوامل مؤثر بر بهبود دستاوردهای دانشجویان و رشد علمی آنان برای مدیران و متخصصان آموزشی مهم است. به همین دلیل، متخصصان آموزشی میزان زیادی از زمان و تلاش خود را صرف شناخت چگونگی افزایش تجارب دانشگاهی دانشجویان می‌نمایند. این تلاش‌ها در جهت بهبود برنامه کاری، بهبود آموزش و افزایش یادگیری و رشد فردی دانشجویان، به مؤسسات آموزش عالی کمک می‌کند (اوجی، مرزوقی، ۱۳۹۲؛ ۶۰). همچنین هنگامی که مدیران، استادان و کارکنان تصویر شفافی از چگونگی صرف زمان و تلاش و تجارب مرتبط به آن و دستاوردهای دانشجویان داشته باشند، برای ایجاد فرصت و اجرای تغییرات در برنامه‌ها و محیط دانشگاه بهتر آماده می‌شوند. پژوهش‌های (ویلمز<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳؛ شورای پژوهش ملی و انستیتو پزشکی، ۲۰۰۴) نشان می‌دهند مشغولیت تحصیلی بسیاری از فراگیران کاهش یافته است و عدم‌مشغولیت در اقلیت کلاس با پیشرفت تحصیلی پایین شایع‌تر است. سیارا و سیراپ<sup>۳</sup> (۲۰۰۸) معتقدند که انواع مشغولیت تحصیلی باعث می‌شود

<sup>1</sup>. Williams

<sup>2</sup>. Willem

<sup>3</sup>. Sciarra & Seirup

روابط فراگیران با مراکز آموزشی، بهتر درک و بررسی شود. با توجه به نقش و اهمیت مشغولیت تحصیلی در پیشرفت تحصیلی، از طریق تاثیر برانگیزش و میزان استقامت در انجام تکالیف، ضرورت سنجش و اندازه‌گیری این سازه مهم روشن می‌گردد. با توجه به یافته‌های پژوهشی (از جمله پینتریچ، ۲۰۰۰؛ الیوت، مکنریگور<sup>۱</sup>، ۲۰۰۲)، اهداف تبحری با راهبردهای فراشناختی درگیری شناختی سطح بالا، تلاش و ارزش تکلیف ابعاد رفتاری و انگیزشی درگیری رابطه مستقیم دارد. از جمله اوجی و مرزوقی (۱۳۹۲) بیان می‌کنند که نتایج ارزیابی رویکردهای مطالعه و یادگیری طی زمان نشان می‌دهد که دانشجویان در اثر تجارب خود از آموزش عالی تشویق به درگیر شدن با رویکردهای مطلوب یادگیری یعنی رویکرد عمقی نمی‌شوند. این چنین استنباط می‌شود که محیط تدریس و محیط یادگیری به‌خودی خود دانشجویان را نه ملزم و نه تشویق به رویکرد عمقی یادگیری می‌کند و ادراکات دانشجویان از آن چه برای موفقیت لازم است ضرورتاً درگیری معنادار آن‌ها با مواد درسی را موجب نمی‌شود.

همچنین غلامعلی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی نشان دادند که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی به‌طور معناداری باعث افزایش مشغولیت تحصیلی می‌شود. پینتریچ و دیگران (۱۹۹۰) به نقل از محسن پور، (۱۳۹۴) نشان دادند که فراگیرانی که از نظر مشغولیت شناختی، در تکالیف خود درگیر می‌شدند، یعنی می‌کوشیدند از طریق سازماندهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از فراگیرانی بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها را نداشتند. در مجموع مطالعاتی نظیر آزاد عبدالله پور (۱۳۸۲)؛ امینی (۱۳۸۳)؛ و محسن پور (۱۳۸۴) نشان دادند که درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مستقیم و مثبت است. تحقیقات دیگری نیز به بررسی رابطه ارزیابی دانشجویان از تدریس با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان پرداخته است. محققانی چون تایلوروهاید<sup>۲</sup> (۲۰۱۰)؛ بیر و براکستون<sup>۳</sup> (۱۹۹۸)؛ بیشاپ (۲۰۱۰) نتیجه گرفته‌اند که بین روش‌های آموزش تکمیلی، تکالیف و امتحانات و تعامل استاد با دانشجویان با نتایج و دستاوردهای دوره رابطه مثبت وجود دارد. عابدینی و همکاران (۱۳۸۹) در تحقیقی روابط علی میان اهداف اجتنابی - عملکردی، ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و رفتاری - اجتماعی مشغولیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در فراگیران را معنادار بیان کردند. همچنین پژوهش‌های حجازی، رستگار، کرم‌دوست و قربان جهرمی (۱۳۸۷)؛ رابطه میان پیشرفت تحصیلی و مشغولیت رفتاری را مورد تاکید قرار داده‌اند. شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۴)؛ نیز در بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و

1. Elliot & McGregor

2. Taylor & Hyde

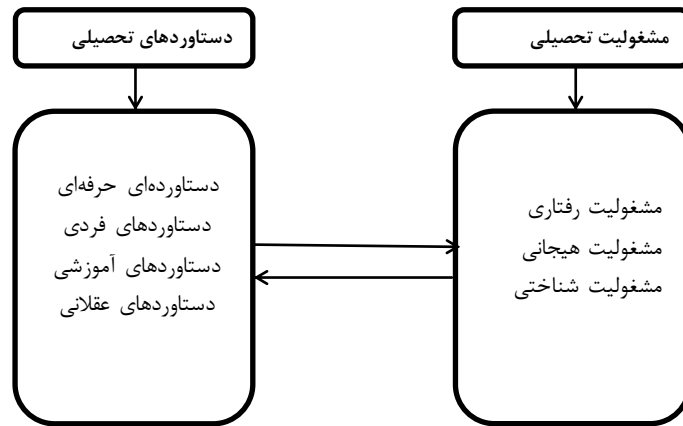
3. Bayer & Braxton.

دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز نتیجه گرفت که بین این دو متغیر رابطه وجود داشته و خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار دستاوردهای تحصیلی دانشجویان است. نوروزی (۱۳۹۲)؛ طی پژوهشی نشان داد که دستاوردهای دانشجویان از تحصیل از سطح کفایت مطلوب پایین‌تر هستند اما در سطح کفایت قابل قبول ارزیابی شده‌اند. بین اهداف تدریس اعضای هیات علمی و دستاوردهای دانشجویان از تحصیل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین هدف تدریس پرورش مهارت‌های سطح برتر تفکر دانشجویان، پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار دستاورد حرفه‌ای، دستاورد فردی، دستاورد آموزشی و دستاورد عقلانی می باشد.

### جمع‌بندی پیشینه و مبانی نظری تحقیق

از آنجا که، دانشجویان به‌عنوان مهم‌ترین و اصلی‌ترین دریافت‌کنندگان خدمات دانشگاهی محسوب می‌شوند، بنابراین پایش لحظه به لحظه‌ای عواملی همچون: نتایج دستاوردهای تحصیلی، رضایت تحصیلی، همسویی تحصیلی با حرفه، عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی آنها، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب نه تنها به پیشرفت و موفقیت علمی آنها کمک خواهد کرد، بلکه منجر به حفظ و بقای دانشگاه در محیط رقابتی نیز خواهد شد. بر این اساس، دانشگاه‌ها و مؤسسات و مراکز آموزش عالی وظیفه دارند که با ایجاد جوّی فعالانه توأم با خلاقیت، فناورانه و پویای یاددهی یادگیری از طریق توسعه‌ی عناصر و عوامل مؤثر بر تحصیل دانشجویان، در جهت حفظ بقای خود در محیط و اثربخشی روزافزون تلاش کنند. لذا در پژوهش حاضر تلاش شد به بررسی رابطه بین مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان پرداخته شود، تا بر این اساس به مدیران و مسئولان دانشگاهی جهت توسعه‌ی استانداردهای دانشگاهی، بهبود برنامه‌های علمی، آموزشی و اجرایی با استفاده از نتایج این تحقیق یاری شود. نهایتاً محققین درصدد پاسخگویی به این سؤال هستند که آیا بین مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان رابطه وجود دارد؟ از جمع‌بندی نتایج پژوهش‌های مختلف در خصوص مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی می‌توان الگوی مفهومی شکل ۱ را ارائه نمود.

### مدل مفهومی (مدل تحلیلی) تحقیق



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق

منبع: محقق با اقتباس از تینیو (۲۰۰۹) و تام (۲۰۰۴)

### سوالات و فرضیه‌های پژوهش

۱. وضعیت مشغولیت تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان چگونه است؟
  ۲. وضعیت دستاوردهای تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان چگونه است؟
- فرضیه اصلی:** بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان رابطه وجود دارد.

### فرضیه‌های فرعی

۱. بین هر یک از ابعاد مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان رابطه وجود دارد.
۲. بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان به لحاظ جنس، مقطع تحصیلی و دانشکده محل تحصیل تفاوت وجود دارد.

## روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی پیمایشی-همبستگی بوده که جامعه آماری آن را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان در سال ۱۳۹۲ تشکیل دادند و با استفاده از نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای-نسبی و بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۳۰۰ نفر (۱۴۲ نفر پسر و ۱۵۸ نفر دختر) ۲۴۳ نفر در مقطع کارشناسی‌ارشد و ۵۷ نفر در مقطع دکتری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌های مورد نیاز از دو پرسشنامه استفاده شد، پرسشنامه استاندارد مشغولیت تحصیلی تینو (۲۰۰۹): این پرسشنامه از ۱۰۲ سؤال تشکیل شده است که پاسخ‌دهندگان پاسخ‌های خود را بر روی یک طیف (۵) گزینه ایلکرت از همیشه (۵) تا هرگز (۱) درجه‌بندی می‌کنند و برای سؤال‌های منفی نمره‌گذاری به صورت معکوس می‌باشد. این پرسشنامه از سه خرده‌مقیاس شناختی، هیجانی و رفتاری تشکیل شده است. سؤال‌های ۱ تا ۳۴ مشغولیت رفتاری، سؤال‌های ۳۵ تا ۶۸ هیجانی و سؤال‌های ۶۹ تا ۱۰۲ شناختی را می‌سنجند. و پرسشنامه استاندارد دستاوردهای دانشجویان از تحصیل از تام (۲۰۰۴) که دارای ۲۳ گویه بوده و مشتمل بر ابعاد دستاوردهای حرفه‌ای (۵-۱)؛ فردی (۱۱-۶)؛ آموزشی (۱۸-۱۲) و عقلانی (۲۳-۱۹) می‌باشد و به صورت طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم درجه‌بندی شده است. برای به دست آوردن روایی پرسشنامه‌ها از روش روایی محتوایی و صوری استفاده شد. همچنین نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه مشغولیت تحصیلی، سه مؤلفه موردنظر (شناختی، هیجانی و رفتاری) را به دست آورد که در آن ۷۴٪ درصد واریانس سوالات استخراج شده بود. آزمون  $KMO=0.74$  و بارتلت ( $P<0.000$ ) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارد. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰.۳ با چرخش متعامد، سه مؤلفه موردنظر را به دست آورد. ضریب پایایی نیز از طریق آلفای کرونباخ برای مشغولیت تحصیلی ۰/۹۶۰ برآورد گردید. در جدول ۱ خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه مشغولیت تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۱: ماتریس دوران یافته مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی

بارعاملی	گویه‌ها
۰/۸۴	مشغولیت شناختی
۰/۸۱	مشغولیت هیجانی
۰/۹۲	مشغولیت رفتاری
KOM=۰/۷۴	d.f = 3
B.T = ۳۷۷/۳۹	Sig = ۰/۰۰۰



نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه دستاوردهای دانشجویان از تحصیل نیز، چهار مؤلفه موردنظر (حرفه‌ای، فردی، آموزشی و عقلانی) را به‌دست آورد که در آن ۷۷٪ درصد واریانس سوالات استخراج شده بود. آزمون  $KMO=0.83$  و بارتلت ( $P<0.000$ ) نشان داد که حجم نمونه کافی است و این عوامل در جامعه آماری وجود دارد. نتایج بارهای عاملی بالاتر از ۰.۳ با چرخش متعامد، چهار مؤلفه موردنظر را به‌دست آورد. ضریب پایایی نیز از طریق آلفای کرونباخ برای دستاوردهای تحصیلی ۰/۹۵۷ برآورد گردید. در جدول ۲ خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه دستاوردهای تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۲: ماتریس دوران یافته مؤلفه‌های دستاوردهای تحصیلی

بارعاملی	گویه‌ها
۰/۸۲	حرفه‌ای
۰/۹۰	فردی
۰/۹۱	آموزشی
۰/۸۷	عقلانی
KOM=۰/۸۳	d.f = 6
B.T = ۷۷۸/۶۸	Sig = ۰/۰۰۰

تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS16 و LISREL در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شد. از روش‌های آمار توصیفی مانند، فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و آمار استنباطی: کالموگروف- اسمیرونوف، آزمون t تک‌نمونه‌ای، ضریب همبستگی پیرسون، t برای گروه‌های مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه، مدل معادلات ساختاری و تحلیل مسیر براساس نرم‌افزار LISREL استفاده شد.

#### یافته‌های پژوهش بر اساس مشخصات دموگرافیک:

کل نمونه آماری مورد مطالعه ۳۰۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا بودند که ۱۴۲ نفر (۴۷/۳ درصد) آنها مرد و ۱۵۸ نفر (۵۲/۷ درصد) زن هستند. و ۲۴۳ نفر (۸۱ درصد) در مقطع کارشناسی ارشد و ۵۷ نفر (۱۹ درصد) در مقطع دکتری مشغول تحصیل هستند. همچنین ۴۵ نفر (۱۵ درصد) دانشجوی دانشکده علوم پایه، ۴۹ نفر (۳/۳ درصد) دانشکده فنی و مهندسی، ۶۳ نفر (۲۱ درصد) دانشکده کشاورزی، ۶۱ نفر (۲۰/۳ درصد) دانشکده ادبیات، ۲۹ نفر (۹/۷ درصد) دانشکده شیمی، ۲۹ نفر (۹/۷ درصد) دانشکده

اقتصاد و علوم اجتماعی، ۱۰ نفر (۳/۳ درصد) دانشکده تربیت بدنی و ۱۴ نفر (۴/۷ درصد) دانشجوی دانشکده هنر و معماری بودند.

### تجزیه و تحلیل سؤالات پژوهش

پیش فرض استفاده از آزمون‌های آماری پارامتریک

جدول ۳: نتیجه آزمون کالموگروف-اسمیرونوف برای نرمال بودن توزیع داده‌ها

سطح معناداری	مقدار Z	تعداد نمونه	شاخص	
			متغیرها	
۰/۱۵۹	۱/۱۲۶	۳۰۰	مشغولیت تحصیلی	
۰/۰۵۵	۱/۳۴۱	۳۰۰	مشغولیت رفتاری	مشغولیت علمی
۰/۱۲۶	۱/۱۷۶	۳۰۰	مشغولیت هیجانی	
۰/۰۵۶	۱/۳۳۷	۳۰۰	مشغولیت شناختی	
۰/۰۶۲	۱/۳۱۸	۳۰۰	دستاوردهای تحصیلی	

با توجه به نتایج آزمون کالموگروف-اسمیرونوف در جدول (۳) می‌توان اظهار نمود که متغیرهای مشغولیت تحصیلی (و زیرمقیاس‌های آن) و دستاوردهای تحصیلی نرمال می‌باشد؛ زیرا سطح معناداری کلیه مقادیر Z در هر یک از متغیرها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد ( $P > 0.05$ ). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که از آزمون‌های پارامتری برای تحلیل فرضیه‌های تحقیق می‌توان استفاده کرد.

### تجزیه و تحلیل سؤال و فرضیه‌های پژوهش

سؤالات: وضعیت مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا همدان چگونه است؟

جدول ۴: بررسی وضعیت مشغولیت و دستاوردهای تحصیلی با استفاده از آزمون t یک طرفه

شاخص / متغیر	میانگین مشاهده شده	انحراف استاندارد	میانگین آماری <sup>۱</sup>	مقدار آماره t	درجه آزادی	سطح معناداری
مشغولیت تحصیلی	۲/۹۹	۰/۳۷	۲/۵	۲۳/۱۱	۲۹۹	**/۰/۰۰
مشغولیت رفتاری هیجانی	۲/۹۶	۰/۳۸	۲/۵	۲۰/۷۲	۲۹۹	**/۰/۰۰
	۲/۸۵	۰/۴۶	۲/۵	۱۳/۲۵	۲۹۹	**/۰/۰۰
	۳/۱۷	۰/۴۴	۲/۵	۲۶/۰۸	۲۹۹	**/۰/۰۰
	مشغولیت شناختی	۳/۱۷	۰/۴۴	۲/۵	۲۶/۰۸	۲۹۹
دستاوردهای تحصیلی	۳/۴۲	۰/۶۵	۳	۱۱/۱۳	۲۹۹	**/۰/۰۰

\* در سطح ۰/۰۵ معنادار است. \*\* در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

نتایج آزمون t یک طرفه در جدول نشان می‌دهد میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا ۲/۹۹ با انحراف معیار ۰/۳۷ است که از میانگین آماری (۲/۵) بزرگ‌تر و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ بنابراین با ۹۹٪ اطمینان نتیجه گرفته می‌شود که میزان مشغولیت تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا بالاتر از حد متوسط است. همچنین می‌توان گفت میزان مشغولیت رفتاری، هیجانی و شناختی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا هم بالاتر از حد متوسط است که بیشترین مشغولیت در مؤلفه شناختی و کمترین در مؤلفه هیجانی است. میانگین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا ۳/۴۲ با انحراف معیار ۰/۶۵ است که از میانگین آماری (۳) بزرگ‌تر و این تفاوت در سطح ۰/۰۱ معنادار است؛ لذا میزان دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نیز بالاتر از حد متوسط است.

**فرضیه اصلی)** بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا هم‌مدان رابطه وجود دارد. قبل از ارائه آزمون الگوی نظری ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده‌اند.

۱- میانگین آماری هر گویه در مقیاس مشغولیت تحصیلی و مؤلفه های آن ۲/۵ است؛ زیرا  $2/5 = 10 \div 4 = 2.5$

$1 + 2 + 3 + 4 = 10 \div 4$

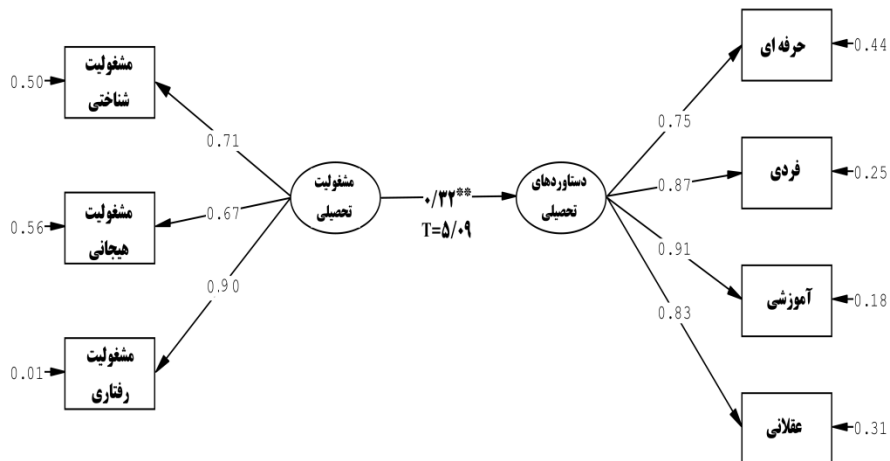
میانگین آماری هر گویه در مقیاس دستاوردهای تحصیلی ۳ است؛ زیرا  $3 = 15 \div 5 = 3$

جدول ۵: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
مشغولیت تحصیلی	۱								
مشغولیت شناختی	۰/۸۲**	۱							
مشغولیت هیجانی	۰/۸۴**	۰/۴۶**	۱						
مشغولیت رفتاری	۰/۹۱**	۰/۷۰**	۰/۶۶**	۱					
دستاوردهای تحصیلی	۰/۳۰**	۰/۰۹	۰/۳۵**	۰/۳۰**	۱				
حرفه‌ای	۰/۲۳**	۰/۰۶	۰/۲۹**	۰/۲۱**	۰/۸۱**	۱			
فردی	۰/۳۵**	۰/۱۶**	۰/۳۹**	۰/۳۳**	۰/۸۹**	۰/۶۷**	۱		
آموزشی	۰/۲۵**	۰/۰۵	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۹۱**	۰/۶۸**	۰/۷۷**	۱	
عقلانی	۰/۲۵**	۰/۰۷	۰/۳۰**	۰/۲۵**	۰/۸۵**	۰/۵۷**	۰/۷۱**	۰/۷۶**	۱

\*\*p<0.01      \*p<0.05

با توجه به جدول ۵، رابطه مشغولیت تحصیلی و دستاوردها تحصیلی (۰/۳۰) در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار می‌باشد. آزمون الگوی نظری پژوهش و برازش آن با داده‌های گردآوری شده، با روش بیشینه احتمال و با استفاده از نرم‌افزار لیزرل نسخه ۸/۸ انجام شد. در شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش

طبق اطلاعات نمودار ۲ اثر مستقیم مشغولیت تحصیلی بر دستاوردهای تحصیلی (۰/۳۲) با آماره ۵/۰۹ در سطح معنی‌داری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است.

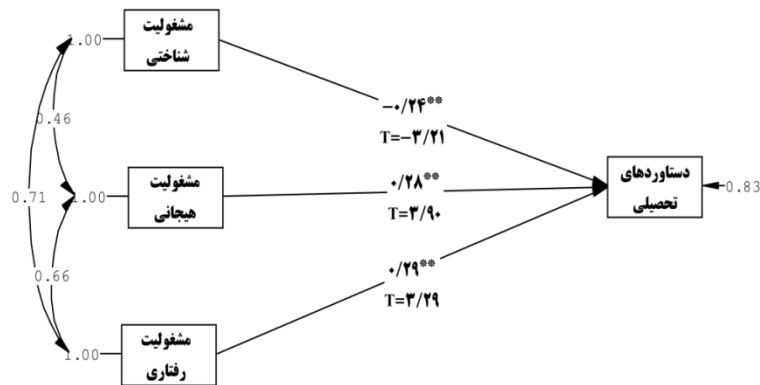
جدول ۶: مشخصه‌های برازندگی انطباق

$X^2/df$	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
۲/۷۶	۰/۰۸	۰/۹۸	۰/۹۶	۰/۹۱

برای بررسی میزان برازش مدل آزمون شده از شاخص‌های معرفی شده توسط کلاین (۲۰۱۱) استفاده شد. این شاخص‌ها شامل  $X^2/d.f$  که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش<sup>۱</sup> (GFI)، شاخص برازش تطبیقی<sup>۲</sup> (CFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته<sup>۳</sup> (AGFI) که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب<sup>۴</sup> (RMSEA) که مقادیر کمتر از ۰/۱ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند.

#### فرضیه‌های فرعی:

فرضیه (۱) بین هر یک از ابعاد مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی سینا همدان رابطه وجود دارد.



شکل ۳: الگوی آزمون شده پژوهش

1. Goodness of Fit Index  
 2. Comparative Fit Index  
 3. Adjusted Goodness of Fit Index  
 4. Root Mean Square Error of Approximation

طبق اطلاعات نمودار ۳، اثر مستقیم مشغولیت شناختی بر دستاوردهای تحصیلی (۰/۲۴) با آماره ۳/۲۱ در سطح معنی داری ۰/۰۱ منفی و معنادار است. اثر مستقیم مشغولیت هیجانی بر دستاوردهای تحصیلی (۰/۲۸) با آماره ۳/۹۰ در سطح معنی داری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است. اثر مستقیم مشغولیت رفتاری بر دستاوردهای تحصیلی (۰/۲۹) با آماره ۳/۲۹ در سطح معنی داری ۰/۰۱ مثبت و معنادار است.

جدول ۷: مشخصه های برازندگی انطباق

X <sup>2</sup> /df	RMSEA	CFI	GFI	AGFI
۲/۹۶	۰/۰۹	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۸۹

فرضیه ۲) بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان به لحاظ جنس، مقطع تحصیلی و دانشکده محل تحصیل تفاوت وجود دارد.

جدول ۸: مقایسه مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان به لحاظ جنس و مقطع تحصیلی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	انحراف معیار	میانگین	تعداد	شاخص متغیر			
						جنس	مقطع تحصیلی	شخص	
۰/۰۰۰	۲۹۸	۴/۰۳	۰/۳۸	۲/۹۰	۱۴۲	مرد	مشغولیت تحصیلی	۸۰	
			۰/۳۴	۳/۰۷	۱۵۸	زن	دستاوردهای تحصیلی		
۰/۶۱۰	۲۹۸	۰/۵۱	۰/۷۰	۳/۴۴	۱۴۲	مرد	مشغولیت تحصیلی		مقطع تحصیلی
			۰/۶۱	۳/۴۰	۱۵۸	زن	دستاوردهای تحصیلی		
۰/۳۳۰	۲۹۸	۰/۹۷۹	۰/۳۶	۲/۹۹	۲۴۳	ارشد	مشغولیت تحصیلی	مقطع تحصیلی	
			۰/۴۱	۲/۹۹	۵۷	دکتری	دستاوردهای تحصیلی		
۰/۱۹۹	۲۹۸	۱/۲۸	۰/۶۵	۳/۴۰	۲۴۳	ارشد	مشغولیت تحصیلی		مقطع تحصیلی
			۰/۶۹	۳/۵۱	۵۷	دکتری	دستاوردهای تحصیلی		

جدول ۹: مقایسه مقایسه مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا به لحاظ دانشکده

شاخص‌های آماری منابع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار F	سطح معناداری
مشغولیت تحصیلی	۱/۶۰۰ ۳۹/۶۹۰ ۴۱/۲۹۰	۷ ۲۹۲ ۲۹۹	۰/۲۲۹ ۰/۱۳۶	۱/۶۸۱	۰/۱۱۳
دستاوردهای تحصیلی	۵/۴۴۹ ۱۲۴/۵۶۹ ۱۳۰/۰۱۸	۷ ۲۹۲ ۲۹۹	۰/۷۷۸ ۰/۴۲۷	۱/۸۲۵	۰/۰۸۲

نتایج آزمون t برای گروه‌های مستقل نشان داد میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان دختر (۳/۰۷) بزرگ‌تر از میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان پسر (۲/۹۰) است و این تفاوت در سطح ۱٪ معنادار است ( $p=۰/۰۰۰$  و  $t_{۲۹۸}=۴/۰۳$ )؛ زیرا ( $p<۰/۰۱$ ) اما نتایج آزمون t تفاوت معناداری را بین دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دختر و پسر ( $p=۰/۶۱$  و  $t_{۲۹۸}=۰/۵۱$ ) نشان نداد؛ زیرا ( $p>۰/۰۵$ ) همچنین تفاوت معناداری بین مشغولیت تحصیلی ( $p=۰/۳۳۰$ ) و دستاوردهای تحصیلی ( $t_{۲۹۸}=۰/۹۷۹$  و  $p=۰/۱۹۹$ ) دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری مشاهده نشد؛ زیرا ( $p>۰/۰۵$ ) نهایتاً بر اساس اطلاعات جدول (۷) در میزان مشغولیت تحصیلی ( $P=۰/۱۱۳$  و  $F_{(۷, ۲۹۲)}=۱/۶۸۱$ ) و دستاوردهای تحصیلی ( $P=۰/۰۸۲$ ) و  $F_{(۷, ۲۹۲)}=۱/۸۲۵$ ) دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های مختلف دانشگاه بوعلی‌سینا تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود؛ زیرا ( $p>۰/۰۵$ ) چون تفاوت‌ها معنادار نشده است آزمون تعقیبی نیز انجام نمی‌شود.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه بین مشغولیت تحصیلی با دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. بررسی‌ها نشان داد که وضعیت هر دو متغیر در دانشگاه بوعلی‌سینا همدان بالاتر از حد متوسط بوده و از میزان میانگین بیشتر است. در تبیین این نتیجه باید گفت که دانشجویانی از درگیری و مشغولیت تحصیلی برخوردارند در کلاس‌ها به‌طور منظم حضور می‌یابند، روی یادگیری متمرکز می‌شوند، به قوانین دانشگاه متعهد می‌شوند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و عملکرد بهتری در آزمون‌های استاندارد شده دارند (بندور،

باربارانلی، کارپر و پستورلی<sup>۱</sup>؛ ۱۹۹۶؛ کاراوی، توکر ۲۰۰۳؛ وانگ، و هولکامب<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰). لذا با توجه به افزایش آمار داوطلبان و پذیرفته‌شدگان مقاطع تحصیلی ارشد و دکتری در این دانشگاه در سال‌های اخیر، نتایج مبین و تأییدکننده خوبی بر یافته‌های گذشته در زمینه مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای ناشی از آن می‌باشد.

نتایج فرضیه اصلی نشان داد که رابطه مثبت و معناداری بین مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه بوعلی‌سینا وجود دارد. در این زمینه پینتریک و شاین<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) عنوان می‌کنند که دانشجویانی که کوشش بیشتری می‌کنند و مدت زیادی را بر روی تکالیف خود می‌گذرانند احتمال دارد که بیشتر یاد گرفته و به سطوح بالاتری برسند لذا بین مشغولیت به تحصیل و عملکرد آنان رابطه وجود دارد. نتایج این یافته نیز آن را تأیید می‌کند و با نتایج الیوت، مک‌گریگور و گیبل<sup>۴</sup> (۱۹۹۹)؛ دوپیرات و ماریان<sup>۵</sup> (۲۰۰۵)؛ هاید (۲۰۱۰)؛ بیروبراکستون (۱۹۹۸)؛ بیشاپ (۲۰۱۰)؛ و لواسانی و همکاران (۱۳۹۲) همخوانی دارد. همچنین یافته‌ها بیانگر رابطه مثبت و معناداری بین مؤلفه‌های مشغولیت هیجانی و مشغولیت شناختی با دستاوردهای تحصیلی می‌باشد. لذا هرچه مشغولیت هیجانی و شناختی دانشجویان بالاتر باشد، دستاوردهای تحصیلی افزایش می‌یابد اما بین مشغولیت رفتاری (۰/۲۴-) با آماره تی ۳/۲۱ با دستاوردهای تحصیلی در سطح معنی‌داری ۰/۰۰۱ رابطه منفی و معناداری وجود دارد. لذا هر چه مشغولیت رفتاری دانشجویان بالاتر باشد، دستاوردهای تحصیلی کاهش می‌یابد. این نتایج با یافته‌های تحقیق حجازی، رستگار، کرم‌دوست و جهرمی (۱۳۸۷)؛ استیپکو گرالینسکی (۱۹۹۶)؛ الیوت و همکاران (۱۹۹۹)؛ و دوپیراتو مارین (۲۰۰۵) مطابقت دارد. سیارا و سیرآپ (۲۰۰۸) معتقدند که انواع مشغولیت تحصیلی باعث می‌شود روابط فراگیران با مراکز آموزشی، بهتر درک و بررسی شود. از سویی، دانشجویانی که مشغولیت تحصیلی بیشتری دارند، نمرات بالاتر کسب می‌کنند همچنین محققانی چون تایلور و هاید (۲۰۱۰)؛ بیرو و براکستون (۱۹۹۸)؛ بیشاپ (۲۰۱۰) نتیجه گرفته‌اند که بین روش‌های آموزش تکمیلی، تکالیف و امتحانات و تعامل استاد با دانشجویان (درگیری تحصیلی) با نتایج و دستاوردهای دوره آموزشی رابطه مثبت وجود دارد.

<sup>1</sup>. Bandura & et.al

<sup>2</sup>. Wang & Holcombe

<sup>3</sup>. Pintrich & Shunk,

<sup>4</sup>. Elliot & et.al

<sup>5</sup>. Dupeyrat & Marian



نهایتاً نتایج فرضیه آخر بیانگر این است که به جز میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان دختر که بزرگ‌تر از میانگین مشغولیت تحصیلی دانشجویان پسر است در بقیه ویژگی‌های ذکر شده در زمینه مشغولیت تحصیلی و دستاوردهای تحصیلی تفاوت معناداری دیده نشده است. نتایج به‌دست آمده با مطالعات افرادی چون اوجی و مرزوقی (۱۳۹۲)؛ نایت و همکاران<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)؛ در مورد ادراک بالاتر دانشجویان زن نسبت به کیفیت محیط دانشگاه و (سوی جت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹) کیفیت تلاش بالاتر زنان نسبت به مردان همسوست (به نقل از اوجی و مرزوقی، ۱۳۹۲، ص ۶۵). با توجه به پژوهش‌های انجام شده و نتایج به‌دست آمده از سؤالات و فرضیه‌های تحقیق، پیشنهاد می‌شود: مدرسان هنگام طراحی تکالیف و موضوع‌های درسی علاقه فراگیران را مورد توجه قرار دهند و در ابتدا تکالیفی را طرح کنند که برای آنان جالب و ارزشمند بوده، از انجام آنها لذت می‌برند و سپس این موضوع‌های مورد علاقه و جالب را به موضوع‌هایی که کمتر برای دانشجویان جالب است، ربط دهند. همچنین با توجه به اهمیت تلاش در بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان توصیه می‌شود خانواده‌ها، مدرسین و نهادهای آموزشی انگیزه فعالیت و تلاش بیشتر را در آنان پدید آورند و عواملی که منجر به دل‌زدگی آنان از درس و تحصیل می‌شود، از میان ببرند. یکی از مشکلات اساسی دانشجویان عدم آگاهی از مهارت‌های مطالعه و به‌کارگیری آنها در یادگیری محتوای درسی و مشارکت در فعالیت‌های علمی و عقلانی است. وجود اساتید دارای روابط اجتماعی مؤثر و یا برگزاری دوره آموزشی و توجیهی جهت آنان، تقویت فعالیت‌های فوق برنامه دانشجویی و ... هزینه خاصی برای مؤسسه در بر نخواهد داشت اما کمک شایانی به تحقق دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در دانشگاه‌ها می‌نماید. هر چند برخی از یافته‌های این تحقیق موید نتایج سایر مطالعات است، با این حال پژوهشگر با برخی محدودیت‌ها نیز رو به رو بوده است. در این تحقیق صرفاً تعدادی دانشجویان تحصیلات تکمیلی مدنظر قرار گرفته است و به کیفیات نیروی انسانی، مانند موقعیت‌های فردی و خانوادگی، تجربه، توانایی‌ها و... توجه نشده است. همچنین عمده‌ترین محدودیت، نگرانی آزمودنی‌ها از ارزیابی بود با وجود تمام اعتمادسازی که قبل از پاسخ‌گویی به پرسشنامه‌ها صورت می‌گرفت، ولی باز هم افراد تا حدودی نگران ارزیابی خود بودند و سعی کردند وضعیت را بهتر از آن چیزی که هستند، جلوه دهند. همچنین با توجه به نوع این پژوهش باید گفت که از نوع همبستگی است لذا در تبیین قطعی روابط علی بین متغیرها باید از روش‌ها و پژوهش‌های کیفی یا روش‌های کمی دیگر نیز کمک گرفت.

---

<sup>۱</sup>. knight.et.al

<sup>۲</sup>. Cuyjet

## منابع

- اوجی، آناهیتا و مرزوقی، رحمت‌اله. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی‌های فردی و تجارب دانشجویان با دستاوردهای آنان از تحصیل در مؤسسات آموزش عالی غیرانتفاعی، *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم، ۱ (۱۱): ۷۱-۵۶.
- حجاری، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرمدوست، نوروز علی و جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). باورهای هوش و پیشرفت تحصیلی ریاضی، نقش اهداف پیشرفت درگیری شناختی و تلاش؛ *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۴۵: ۳۸-۲۵.
- داودی، سمیه. (۱۳۹۱). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش و یادگیری، سال اول، ۴ (۱): ۴۸-۳۷.
- شیخ الاسلامی، راضیه؛ محمدی، مهدی؛ ناصری جهرمی، رضا و مجید کوثری. (۱۳۹۴). الگوی علی خودکارآمدی تحصیلی، یادگیری خود تنظیم و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان، *مجله فناوری آموزش*، جلد ۹ (۴): ۲۹۸-۲۸۵.
- صابر، سوسن و پاشاشریفی، حسن. (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی براساس سبک‌های هویت در دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران، *مجله پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، سال دهم، دوره دوم، ۱۱ (۳۸): ۸۵-۷۲.
- عابدینی، یاسمین، حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبایی، محمود. (۱۳۸۹). نقش واسطه‌های درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی، *مجله پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی*، دانشگاه اصفهان، سال چهارم، شماره اول، ۲ (۹): ۸-۴۱.
- غلامعلی لوانسانی، مسعود؛ اژه‌ای، جواد و داودی، مریم. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت‌های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان، *مجله روانشناسی*، سال هفدهم، ۲: ۱۸۲-۱۶۹.
- نوزری، معصومه (۱۳۹۲). بررسی رابطه بین اهداف تدریس اعضای هیات علمی و دستاوردهای تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه شیراز.
- Appelton, J., Chestenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-45.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprar, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child Development*, 67, 1206-1222.
- Bayer, A. E. & Braxton, J. M. (1998). The normative structure of community college teaching. *The Journal of Higher Education*. Vol. 69, No. 2.

- Bishop, M. (2010). *Reinventing undergraduate education: A blue print for American's research universities*. <http://notes.CC.sunysb.edu/press/boyer.nsf>.
- Chapman, E. (2003). *Alternative approaches to assessing student engagement rates*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 8 (13). Retrieved July 29, 2009 from <http://PAREonline/getven.asp?v=8&n=13>.
- Dupeyrat, C. & Marian, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck "s model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 43-59.
- Elliot, A. & McGregor, H. A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and social Psychology*. 80, PP. 501-519.
- Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill Elliot, A.; McGregor, H. A.; & Gable, S. (1999). Achievement goals, study strategies and exam performance: A mediational analysis. *Journal of Educational Psychology*, 91(3), 549-63.
- Feredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Green, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting highschool students, cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 20, 462-482.
- Jasmine Green, Gregory Arief D.liem , Andrew J. Martin, Susan Colmar. (2012). Academic motivation, self- concept ,engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective, *Journal of Adolescence* 35.1111-1122.
- Lennbrink, E. A. & penterich.P. R. (2003). The role of self-efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and writing quarterly*. 19, 119 -130.
- Pintrich, P. R. & Shunk, D. H. (1996). *Motivation in education: Theory, research and applications*.
- Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: the role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational psychology*. 92, PP. 544-555.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
- Sciarra, D. T. & Seirup, H. J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups. *Professional School Counseling*, 11.
- Taylor, R. & Hyde, M. (2010). Learning context and students' perceptions of context influence student learning approaches and outcomes in Animal Science 2.ACEgroup, Teaching and Educational/Development Institute. The university of Queensland. <http://www.tedi.uq.edu>.
- u/conferences/teach\_conference0/papers/taylor\_hyde.html teaching. *The Journal of Higher Education*. Vol. 69, No. 2.
- Tinio, M. F. O. (2009). *Academic Engagement Scale for Grade School Students*. The assessment Handbook. Vol, 2, 64-75.
- Klem, A. & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to Student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74 (7), 262-273.

- 
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling. Second Edition*, New York: The Guilford Press.
- Williams, J. M. (2007). *College student experiences questionnaire research program*, 47<sup>th</sup> annual forum of the association for institutional research. Kansas city, MO.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.