

Designing and developing a structural model for managing student educational engagement (application of path analysis)

Hossein Hafezi*: Faculty Member, Department of Educational Sciences, Payame Noor University (PNU), Tehran, Iran.

Abstract: The aim of this study was to design and develop a structural model for managing students' educational engagement. Participants included 382 students of Hamadan University of Medical Sciences in the academic year 1399-1400 who were selected by simple random sampling. In order to measure the research variables, educational tolerance threshold, educational conflict management and positive educational beliefs questionnaires were used. Amos software and path analysis method were used to evaluate the proposed model. The results showed that, according to the values of the obtained indicators, the data fit the research model; The educational tolerance threshold variable is able to predict cognitive conflict, behavioral conflict and emotional conflict in a positive and meaningful way; The findings also showed that the variable of positive educational beliefs positively and indirectly mediates the relationship between educational tolerance threshold and academic conflict management. Therefore, according to the results of this study, increasing the educational tolerance threshold and positive academic beliefs in students promotes their level of behavioral, cognitive and emotional involvement and provides the basis for optimal management of academic conflict.

Keywords: Positive Beliefs, Path Analysis, Student, Model, Educational Conflict Management.

***Corresponding author:** Faculty Member, Department of Educational Sciences, Payame Noor University(PNU), Tehran, Iran.

Email: h.hafezi@pnu.ac.ir

مقدمه

دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (پرینس - امبوری و سافلوسکی ۲۰۱۹)، به طوری که انطباق و سازگاری با این تغییرات همواره مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. از مهمترین دوره‌های تحصیلی، دوره کارشناسی است که دانشجویان در این دوره با چالش‌هایی از جمله، نمرات ضعیف، سطوح اضطراب بالا، تهدید اعتماد به نفس، بدبینی تحصیلی، کاهش شرکت در فعالیت‌های کلاسی، کاهش انگیزش و تعامل با هم‌شاگردی‌ها و اساتید روبه‌رو هستند. یکی از مهمترین چالش‌های پیش‌روی دانشجویان در زمینه تحصیل، درگیری آموزشی یا کناره‌گیری از آن است (روچاس و فرناندا ۲۰۱۹). درگیری آموزشی به صورت شرکت فعال در زمینه انجام فعالیت‌های درسی بدون اهمال کاری و تعلل‌ورزی است (اسمیت ۲۰۱۹). مدیریت درگیری آموزشی از جمله سازه‌هایی است که توجه محققان را در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی (تحولی، تربیتی، روان‌شناسی) به خود اختصاص داده است (هانوالد ۲۰۲۰). از مهمترین دلایلی که باعث شده محققان در سال‌های اخیر به موضوع مدیریت درگیری آموزشی توجه ویژه‌ای داشته باشند، ابهامات به وجود آمده در نتایج پژوهش‌ها و ماهیت چند بعدی این سازه است (لوتانز، یوسف و اوولویو ۲۰۰۷). ماهیت چند بعدی بودن سازه مدیریت درگیری آموزشی از شواهدی ناشی می‌شود که در آن دانشجویان به دلایل مختلفی از انجام فعالیت‌های آموزشی کناره‌گیری می‌کنند (شوها ۲۰۲۰).

یکی از فاکتورهای درگیری که بنارد (۱۹۹۱) آن را تعریف و توضیح داده، درگیری تحصیلی است، که به صورت فرایند مقابله با اضطراب و چالش‌های پیش‌رو در مدرسه و بهره‌گیری از مهارت‌هایی که به دانش‌آموز برای غلبه بر این شرایط کمک می‌کنند، تعریف شده است (نیل ۲۰۱۷).

یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانشجویان است. در دانشگاه‌های علوم پزشکی که همواره دانش رشته‌های مرتبط با آن به روز می‌شود و اطلاعات جدیدی اضافه می‌شود، نیازمند این است که دانشجویان همواره خود را با دانش روز منطبق سازند تا به موفقیت دست یابند. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است. 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. بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (هوی، تارتو و وولفولک ۲۰۱۳). در واقع درگیری عاطفی شامل علاقه‌مندی 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 دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است (لینن برینک و پینتریچ ۲۰۱۸).

با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنسون ۲۰۰۶). در این راستا، یک چهارچوب کلی برای مدیریت درگیری تحصیلی متشکل از سه بعد مدیریت درگیری شناختی (استفاده از راهبردهای یادگیری و فراشناخت)، انگیزشی (علاقه، ارزش و عاطفه) و رفتاری (تلاش، پایداری و کمک طلبی) بیان کرده‌اند.

مشکلات و چالش‌های تحصیلی سازگار شود. هرچند برخی از ویژگی‌های مرتبط با درگیری آموزشی به صورت زیستی و ژنتیکی تعیین می‌شوند، اما متغیرهای پیش‌بینی کننده آن را می‌توان شناخت و بر اساس آن‌ها می‌توان مدیریت درگیری آموزشی را یاد داد و تقویت کرد (آلورد ۲۰۰۵ به نقل از کرد میزرا نیکوزاده ۱۳۸۸). از ضرورت‌های پرداختن به این مطالعه آن است که بسیاری از پژوهشگران دریافته‌اند اغلب مردم به ویژه قشر تحصیل کرده مدیریت درگیری آموزشی پایینی دارند، به طوری که قبل از هر اتفاقی که ممکن است عزت نفس آن‌ها را تهدید کند، به جای قبول مسئولیت، به دنبال توجیه شکست هستند (ترینا ۲۰۰۲). چون کودکان، شناختی از دیدگاه دیگران ندارند اصولاً این تمایلات از دوره سنی مربوط به دبیرستان و دانشگاه آغاز می‌شود. در این سطح رشد، افراد متوجه دیدگاه دیگران نسبت به توانایی‌هایشان می‌شوند. تلاش پایین و عملکرد بالا، به ادراک توانایی بالا و تلاش بالا و عملکرد پایین، به ادراک فقدان توانایی می‌انجامد. در واقع، مدیریت درگیری آموزشی یک تلاش خودآگاهانه برای غلبه بر موانع تحصیلی در محیط آموزشی است که بر عملکرد تحصیلی تأثیری مثبت دارد. از آن جایی که مدیریت درگیری آموزشی پایین به عنوان شکلی از رفتارهای اجتنابی به طور واضح به کاهش و تخریب عملکرد تحصیلی منجر می‌شود و به طور کلی تأثیری پایدار بر میزان مدیریت درگیری، جابجایی مسئولیت ناشی از شکست‌های تحصیلی به منابع بیرونی می‌گذارد و مانع رشد مثبت و باثبات در بزرگسالی می‌شود، نیاز به بررسی و توجه بیشتری دارد. لذا شناسایی متغیرهای پیش‌بینی کننده و همچنین دستیابی به رویکردهای جدید در زمینه ارتقای سطح مدیریت درگیری آموزشی بسیار ضروری است، زیرا این سازه، یکی از مهمترین سازه‌هایی است که افراد در زمینه تحصیل و یادگیری چه در مدارس و چه در دانشگاه‌ها با آن روبه‌رو هستند (آنتونی ۲۰۱۸). بر این اساس هدف کلی مطالعه

یافته‌های برخی مطالعات نشان داده است که بین مدیریت درگیری آموزشی و باورهای مثبت، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (مالجورد، موکسن، ایپسن و همکاران ۲۰۱۹). باورهای مثبت تحصیلی از برجسته‌ترین سازه‌های شخصیتی و متشکل از شناخت‌های مثبت هستند (کارور و شییر، زگراشتوم ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (شیرر و کارور ۲۰۰۱). افراد دارای باورهای مثبت تحصیلی تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست کم نمی‌گیرند (سلیگمن ۱۹۹۸). باورهای مثبت می‌تواند نگرانی‌ها، شک و تردید افراد را در یک موقعیت مشکل تسلی دهد و آن‌ها را دلگرم کند که تلاش خود را در جهت رسیدن به اهداف ادامه دهند (بای لیس و چپرفیلد ۲۰۱۲). پژوهش‌های مختلفی به بررسی رابطه بین مدیریت درگیری آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی پرداخته‌اند. یافته‌های برخی مطالعات نشان داده است که بین مدیریت درگیری آموزشی و باورهای مثبت، رابطه‌ی مثبت و معناداری وجود دارد (کورهونن ۲۰۰۷؛ تریز ۲۰۱۷ و یازرلو و همکاران ۱۳۹۴). حسینی، حبیب‌مظاهری و رحیمی نسب (۱۳۹۵) نیز در مطالعه خود با عنوان ارتباط بین تفکر منطقی، خوش‌بینی و تاب‌آوری با بهزیستی روانشناختی به این نتیجه رسیدند که باورهای مثبت یک پیش‌بینی کننده معنادار برای تاب‌آوری و درگیری مثبت آموزشی است. برخی دیگر از مطالعات نیز نشان داده‌اند که مدیریت درگیری آموزشی به وسیله متغیرهایی همانند امید، انگیزش و مثبت‌نگری قابل پیش‌بینی است (نیل ۲۰۱۷).

به طور کلی باید گفت که مدیریت درگیری آموزشی افراد را قادر می‌سازد تا یک شبکه اجتماعی حمایتی از خانواده و دوستان داشته باشند که در مواقع پرتنش مورد حمایت آن‌ها قرار گیرند (پارسون و توماس ۲۰۱۷). مدیریت درگیری آموزشی فرد را قادر می‌سازد با سختی‌ها،

انتخاب شده ۲۲ نفر به سؤالات پرسشنامه‌ها پاسخ ندادند و در نهایت داده‌های ۳۶۰ نفر به عنوان نمونه واقعی مورد تحلیل قرار گرفت. در نهایت پس از پر کردن پرسشنامه‌ها در زمان مشخص، آن‌ها از شرکت کننده دریافت می‌شدند. نهایتاً پس از جمع‌آوری داده‌ها و محاسبه نمرات کسب شده برای هر شرکت کننده، تجزیه و تحلیل‌های آماری لازم بر روی آن‌ها انجام و نتایج گزارش شدند.

ملاحظات اخلاقی: کلیه شرکت کنندگان در مطالعه با پر کردن فرم رضایت نامه در این مطالعه شرکت کردند و پژوهشگران آن‌ها را از محرمانه بودن نتایج تحقیق مطمئن کردند. و متعهد شدند که نتایج تحقیق پس از انجام پژوهش در اختیار آن‌ها قرار خواهد گرفت.

پرسشنامه آستانه تحمل آموزشی: پرسشنامه آستانه تحمل آموزشی توسط ساموئلز در سال ۲۰۰۴ ساخته شد و در دو مطالعه مناسب بودن آن تأیید شد. سپس با گسترش مطالب، در سال ۲۰۰۹ به چاپ رسید. نسخه نهایی این پرسشنامه شامل ۴۱ سؤال است که از شرکت کنندگان خواسته می‌شود تا میزان آستانه تحمل آموزشی خود را بر روی یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی کنند. سؤالات ۷، ۱۴، ۱۸، ۲۰، ۲۵، ۳۰، ۳۹ و ۴۰ در پرسشنامه معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس دارای سه مؤلفه می‌باشد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: مهارت‌های ارتباطی (سؤالات ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۹، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۱، ۳۰، ۳۵ و ۴۰)، جهت‌گیری آینده (سؤالات ۲، ۸، ۱۰، ۱۲، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۲، ۲۷، ۲۴، ۳۱، ۳۳، ۳۸ و ۴۱) و مسئله‌محور و مثبت‌نگر (۱۴، ۱۷، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۶، ۲۸، ۲۹، ۳۲، ۳۴، ۳۶، ۳۷، ۳۹). روایی سازه این مقیاس را مارتین (۲۰۰۳) تأیید کرده است. همچنین ضرایب پایایی به روش آلفای کرونباخ توسط مارتین (۲۰۰۳) اختصاصاً در هر بار حذف گویه‌ها از ۰/۸۵ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. پایایی این مقیاس را هاشمی شیخ شبان (۱۳۹۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ ($\alpha=0/81$) تأیید کرده است. در مطالعه حاضر نیز پایایی پرسشنامه

حاضر طراحی و تدوین مدلی ساختاری برای مدیریت درگیری آموزشی دانشجویان می‌باشد.

روش کار

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. متغیرهای این مطالعه عبارتند از: مدیریت درگیری آموزشی، تاب‌آوری تحصیلی و باورهای مثبت. جامعه این پژوهش را کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها بر اساس آماری که از معاونت آموزشی دانشگاه مربوطه گرفته شد برابر با ۵۷۸۹ دانشجوی بودند. بر اساس حجم جامعه و مبتنی بر جدول کرجسی مورگان، تعداد ۳۸۲ نفر (۲۰۱ نفر زن و ۱۸۱ نفر مرد) به عنوان نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. روش توزیع و جمع‌آوری پرسشنامه‌ها به این صورت بود که؛ در مرحله اول، با مراجعه به معاونت آموزشی لیستی از کلیه دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به صورت اینترنتی در اختیار محققان قرار گرفت. در مرحله دوم، به هر یک از افراد جامعه یک کُد یا شماره اختصاص داده شد (در این مطالعه برای هر دانشجو شماره دانشجویی‌اش به عنوان کُد در نظر گرفته شد). در مرحله سوم، بر اساس لیستی که به صورت اینترنتی در پیش‌روی محققان بود بدون اینکه نسبت به رشته تحصیلی آن‌ها آگاهی داشته باشند شروع به کلیک کردن روی شماره دانشجویی افراد به صورت تصادفی می‌کردند. این کار تا آن جایی صورت گرفته که همه ۳۸۲ نفر نمونه انتخاب شدند. در مرحله چهارم و پس از مشخص شدن اعضای نمونه، دانشجویانی که کُد دانشجویی آن‌ها به صورت تصادفی انتخاب شده بود مشخصاتشان به طور کامل یادداشت می‌شد. در مرحله پنجم و پس از مشخص شدن رشته تحصیلی، دانشکده و شماره تماس هر عضو از نمونه، با وی تماس گرفته و پس از هماهنگی لازم پرسشنامه‌های پژوهش به صورت اینترنتی در اختیارش قرار می‌گرفت. از تعداد ۳۸۲ نفر

شده است (کجباف، عریضی و خدا بخشی ۱۳۸۵). در مطالعه‌های دیگر ضریب آلفای آزمون با فاصله ده روز به روش بازآزمایی ۰/۷۰ گزارش شده است (گودرزی ۱۳۸۱). در مطالعه حاضر نیز پایایی مقیاس باورهای مثبت تحصیلی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ و روایی محتوایی و صورتی نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. به منظور تجزیه و تحلیل آماری در این پژوهش، ابتدا با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی اطلاعات توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر نمرات مشخص شد. برای انجام تحلیل‌های آماری از نرم-افزارهای SPSS-22 و AMOS-22 استفاده شد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی نشان داد که میانگین و انحراف معیار برای متغیرهای پژوهش به ترتیب درگیری رفتاری (۶۸/۳۲ و ۹/۴۵)؛ درگیری عاطفی (۵۹/۷۱ و ۸/۲۴)؛ درگیری شناختی (۵۲/۳۲ و ۷/۱۱)؛ مدیریت درگیری تحصیلی (۱۲۵/۱۹ و ۱۵/۳۲) می‌باشد. به عنوان پیش‌نیاز انجام تحلیل مسیر و همچنین به منظور ارائه تصویر روشن‌تری از ارتباط میان متغیرهای پژوهش، همبستگی آن‌ها محاسبه شد. ماتریس همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

آستانه تحمل آموزشی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و روایی محتوایی و صورتی نیز با استفاده از نظر متخصصان حوزه روانشناسی تربیتی مطلوب گزارش شد. **پرسشنامه مدیریت درگیری تحصیلی**: این مقیاس توسط شافلی، لی‌تر، ماسلاچ و جکسون در سال ۱۹۹۶ ساخته شد که میزان مدیریت درگیری دانشجویان را در فعالیت‌های تحصیلی می‌سنجد. این مقیاس دارای ۳۰ ماده بود که سه زیر مقیاس را شامل می‌شود: درگیری رفتاری (۱۰ سؤال)، درگیری شناختی (۱۰ سؤال) و درگیری عاطفی (۱۰ سؤال). در این پژوهش، ضریب اعتبار مدیریت درگیری تحصیلی با روش آلفا ۰/۹۱ بود. **پرسشنامه باورهای مثبت تحصیلی**: این آزمون را شیرر و کارور (۱۹۸۵) تهیه کرده‌اند و دارای ۱۰ گویه است. آزمودنی با استفاده از یک مقیاس پنج درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) توافق خود را اعلام می‌کند. کیوا ماک، راسل، ژنگ، راج و فورگس (۲۰۰۵) در مطالعه خود ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۵ را برای مقیاس باورهای مثبت تحصیلی به دست آورده‌اند. آکانر و کاسدی (۲۰۰۷) نیز برای این مقیاس ضریب آلفای ۰/۸۰ را گزارش کرده‌اند. در ایران نسخه اولیه این آزمون در اصفهان اعتباریابی شد و پایایی کل آزمون بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۷۴ و روایی با استفاده از روش وابسته به ملاک محاسبه شده که بین باورهای مثبت با افسردگی، ضریب ۰/۶۵- و با خود تسلط‌یابی ضریب ۰/۷۳ گزارش

جدول ۱: ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table1. Correlation matrix between research variables

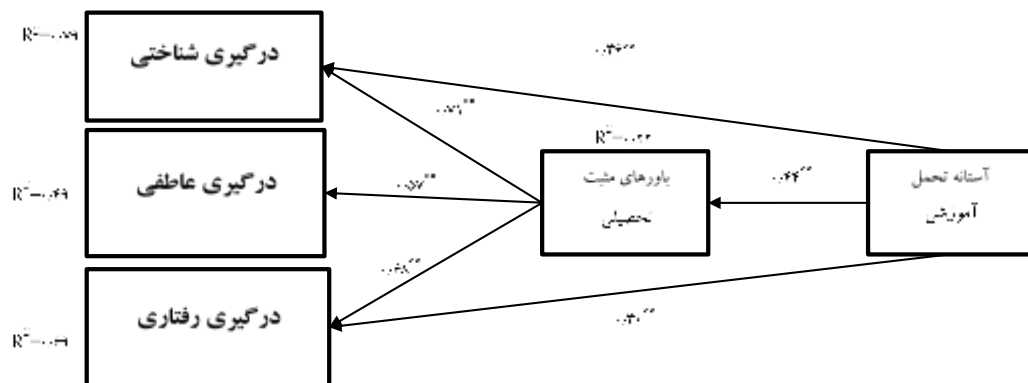
متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱- آستانه تحمل آموزشی	-				
۲- باورهای مثبت تحصیلی	۰/۵۱**	-			
۳- درگیری شناختی	۰/۴۸**	۰/۷۰**	-		
۴- درگیری عاطفی	۰/۶۰**	۰/۶۱**	۰/۷۲**	-	
۵- درگیری رفتاری	۰/۳۹**	۰/۴۳**	۰/۷۳**	۰/۶۹**	-

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

شناختی ۰/۷۰؛ بین باورهای مثبت تحصیلی و درگیری عاطفی ۰/۶۱ و بین باورهای مثبت تحصیلی و درگیری رفتاری ۰/۴۳ در سطح $P < 0/01$ معنادار است. علاوه بر این ضرایب همبستگی بین درگیری شناختی و درگیری عاطفی ۰/۷۲ و بین درگیری شناختی و درگیری رفتاری ۰/۷۳ و بین درگیری درگیری عاطفی و درگیری رفتاری ۰/۶۹ در سطح $P < 0/01$ معنادار است.

همانطوری که جدول ۱ نشان می‌دهد ضرایب همبستگی بین آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی ۰/۵۱؛ بین آستانه تحمل آموزشی و درگیری شناختی ۰/۴۸؛ بین آستانه تحمل آموزشی و درگیری عاطفی ۰/۶۰ و بین آستانه تحمل آموزشی و درگیری رفتاری ۰/۳۹ در سطح $P < 0/01$ معنادار است. همچنین، ضرایب همبستگی بین باورهای مثبت تحصیلی و درگیری



شکل ۱. ضرایب استاندارد مدل روابط آستانه تحمل آموزشی و مؤلفه‌های مدیریت درگیری آموزشی با واسطه‌گری باورهای مثبت تحصیلی

Figure 1. Standard coefficients of the model of educational tolerance threshold and components of educational conflict management mediated by positive academic beliefs

** معنادار در سطح $\alpha < 0/01$ * معنادار در سطح $\alpha < 0/05$

شد. با توجه به جدول فوق، نتایج آزمون معنی‌داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم واسطه‌گری متغیر باورهای مثبت تحصیلی در راستای رابطه بین آستانه تحمل آموزشی با درگیری شناختی ($p = 0/003$)، درگیری عاطفی ($p = 0/006$)، و درگیری رفتاری ($p = 0/005$) معنی‌دار است؛ به این صورت که متغیر باورهای مثبت تحصیلی در رابطه بین آستانه تحمل آموزشی با تمام مؤلفه‌های مدیریت درگیری آموزشی نقش واسطه‌ای ایفا می‌کند. همچنین بررسی اثرات غیر مستقیم متغیر مستقل بر مؤلفه‌های مدیریت درگیری آموزشی نشان می‌دهد که متغیر آستانه تحمل آموزشی بر مؤلفه‌های درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری اثر غیر مستقیم مثبت دارد.

با توجه به مدل، به ترتیب ضرایب مسیر استاندارد بین آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی ($\beta = 0/44, P < 0/008$)، آستانه تحمل آموزشی و درگیری شناختی ($\beta = 0/36, P < 0/007$)، آستانه تحمل آموزشی و درگیری رفتاری ($\beta = 0/30, P < 0/008$) معنی‌دار می‌باشند و ضرایب استاندارد بین باورهای مثبت تحصیلی و درگیری شناختی ($\beta = 0/71, P < 0/005$)، باورهای مثبت تحصیلی و مدیریت درگیری عاطفی ($\beta = 0/57, P < 0/008$)، باورهای مثبت تحصیلی و مدیریت درگیری رفتاری ($\beta = 0/57, P < 0/006$) معنی‌دار است. فرضیه‌های مربوط به روابط غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش: برای تعیین معنی‌داری اثرات غیر مستقیم از روش نمونه‌گیری‌های مکرر "خودراه‌انداز" (شراوت و بولگر، ۲۰۰۲) با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات استفاده

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی مدل اولیه و مدل نهایی اصلاح شده

Table 2. Fitness indices of the original model and the modified final model

شاخص	دامنه مورد قبول	مقدار شاخص مدل اولیه	مقدار شاخص مدل اصلاح شده
CMIN/DF	$X^2/DF < 3$	۱۲/۷۱	۰/۶۰
CFI	$CFI > 0.9$	۰/۷۹	۰/۹۹
AGFI	$AGFI > 0.9$	۰/۷۶	۰/۹۹
RMSEA	$RMSEA < 0.09$	۰/۱۷	۰/۰۲
IFI	$IFI > 0.9$	۰/۹۰	۰/۹۹
CFI	$CFI > 0.9$	۰/۹۰	۰/۹۹
ضرایب استاندارد اثرات مستقیم، اثرات غیر مستقیم و اثرات کل مدل نهایی			
متغیر وابسته			
اثر	متغیر مستقل	باورهای مثبت تحصیلی	درگیری عاطفی
مستقیم	آستانه تحمل آموزشی	۰/۴۴	-----
	باورهای مثبت تحصیلی	-----	۰/۵۷
غیر مستقیم	آستانه تحمل آموزشی از طریق باورهای مثبت تحصیلی	-----	۰/۰۸
	آستانه تحمل آموزشی	۰/۴۴	۰/۰۸
کل	باورهای مثبت تحصیلی	-----	۰/۴۸
	ضریب تعیین	۰/۱۹	۰/۴۹

بررسی فرضیه‌های مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهشی: در ادامه با در نظر گرفتن ضرایب مسیرهای به دست آمده در مدل که در جدول ۲ قابل مشاهده است، به بررسی فرضیه‌های مستقیم و غیر مستقیم مدل پژوهشی پرداخته شده است. با توجه به نتایج به دست آمده، متغیر آستانه تحمل آموزشی می‌تواند مؤلفه‌های مدیریت درگیری شناختی، مدیریت درگیری عاطفی و مدیریت درگیری رفتاری بودن را هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیر مستقیم پیش‌بینی کند. نتایج مندرج در جدول فوق حاکی از این است که، (۱) ضریب مسیر استاندارد بین آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی برابر ۰/۴۴ است که در سطح ۰/۰۸ معنی‌دار است؛ در نتیجه، آستانه تحمل آموزشی در افزایش باورهای مثبت تحصیلی مؤثر بوده است؛ (۲) ضریب مسیر استاندارد بین آستانه تحمل آموزشی و مدیریت درگیری شناختی برابر با ۰/۳۶ است که در سطح ۰/۰۷ معنی‌دار است؛ بنابراین آستانه تحمل آموزشی موجب افزایش مدیریت درگیری

شناختی شده است؛ (۳) ضریب مسیر استاندارد بین آستانه تحمل آموزشی و مدیریت درگیری رفتاری با ۰/۳۰ است که در سطح ۰/۰۸ معنی‌دار است؛ بنابراین آستانه تحمل آموزشی موجب افزایش میزان مدیریت درگیری رفتاری شده است. فرضیه‌های مربوط به روابط غیر مستقیم بین متغیرهای پژوهش: برای تعیین معنی‌داری اثرات غیر مستقیم از روش نمونه‌گیری‌های مکرر "خودراه‌انداز" (شراوت و بولگر، ۲۰۰۲) با فاصله اطمینان ۹۵ درصدی توزیع نمونه‌گیری اثرات استفاده شد. با توجه به جدول فوق، نتایج آزمون معنی‌داری اثرات غیر مستقیم نشان داد که سهم واسطه‌گری متغیر باورهای مثبت تحصیلی در راستای رابطه بین آستانه تحمل آموزشی با مدیریت درگیری شناختی ($p=0.003$)، مدیریت درگیری عاطفی ($p=0.006$)، و مدیریت درگیری رفتاری ($p=0.005$) معنی‌دار است؛ به این صورت که متغیر باورهای مثبت تحصیلی در رابطه بین آستانه تحمل آموزشی با تمام مؤلفه‌های مدیریت درگیری آموزشی نقش واسطه‌ای ایفا

می‌کند. همچنین بررسی اثرات غیر مستقیم متغیر مستقل بر مؤلفه‌های مدیریت درگیری آموزشی نشان می‌دهد که متغیر آستانه تحمل آموزشی بر مؤلفه‌های مدیریت درگیری شناختی، مدیریت درگیری عاطفی و مدیریت درگیری رفتاری، اثر غیر مستقیم مثبت دارد. بررسی اثرات کل متغیرهای مستقل و واسطه‌ای بر متغیرهای وابسته: محاسبه میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر وابسته، حاکی از آن است که ۱۹ درصد از تغییرات باورهای مثبت تحصیلی، ۷۹ درصد از تغییرات مدیریت درگیری شناختی، ۴۹ درصد از تغییرات مدیریت درگیری عاطفی، و ۶۹ درصد از تغییرات مدیریت درگیری رفتاری توسط مدل تبیین می‌شود.

بحث

این پژوهش با هدف طراحی و تدوین مدلی ساختاری برای مدیریت درگیری آموزشی دانشجویان صورت گرفت. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش‌های آماری مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و بر اساس فرضیه‌های مطرح شده یافته‌های ارزشمندی از این مطالعه حاصل شد. اولین یافته مطالعه حاضر این بود که بین باورهای مثبت تحصیلی با آستانه تحمل آموزشی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با نتایج مطالعات کورهون (۲۰۰۸)، تریزا (۲۰۱۰)، حسینی، حبیب مظاهری و رحیمی نسب (۱۳۹۵)، یازرلو، رشیدنژاد، سعادت‌مند و کلانتری (۱۳۹۴) و نیل (۲۰۱۷) همسوست. یکی از تبیین‌ها منطقی برای اولین یافته این مطالعه این است که باید گفت باورهای مثبت تحصیلی در برگیرنده شناخت‌های مثبت است (کارور و شییر و زگراشتوم ۲۰۱۰)، که نوع رفتارهای فرد از قبیل تلاش، غلبه بر موانع تحصیلی و امیدواری به کسب موفقیت‌های بیشتر در آینده را تعیین می‌کند (شییر و کارور ۲۰۰۱). بنابراین می‌توان گفت چنانچه شخص جهت‌گیری خوشبینانه‌ای به آینده داشته باشد، موقعیت‌های دشوار را با دیدی مثبت ارزیابی می‌کند و بر این باور است که توانایی گذر از مشکلات را دارد که همین باور و مدیریت درگیری باعث

می‌شود فرد توانایی‌های خود را دست کم نگیرد و در آینده به موفقیت‌های تحصیلی بیشتری دست یابد. در تبیین دیگری برای این یافته می‌توان گفت که افراد خوش‌بین تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست کم نمی‌گیرند (سلیگمن ۱۹۹۸). بنابراین افرادی که مشکلات پیش آمده را چه از بعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و بر این عقیده هستند که توانایی‌های بالایی برای عبور از مشکلات و رسیدن به عملکرد خوب دارند، به موفقیت‌های زیادی دست پیدا کرده و همین عاملی می‌شود تا صبر و تحمل برای غلبه بر موانع و مشکلات تحصیلی و نهایتاً افزایش سطح درگیری تحصیلی خود را ارتقا دهند. در تبیین منطقی دیگر برای این یافته نیز می‌توان گفت که مدیریت درگیری نگرانی‌ها، شک و تردید افراد را در یک موقعیت مشکل تسلی می‌دهد و آن‌ها را دلگرم می‌کند که تلاش خود را در جهت رسیدن به اهداف ادامه دهند (بای لیس و چیپر فیلد ۲۰۱۲). بنابراین افرادی که مدیریت درگیری تحصیلی بالایی دارند، به تحصیل و موفقیت تحصیلی عمدتاً دیدی مثبت و امیدوارانه دارند و همین عاملی می‌شود برای اینکه به هنگام اولین شکست تحصیلی انگیزه و امید خود را از دست ندهند و به صورت تدریجی میزان درگیری آموزشی در آن‌ها افزایش یابد. یکی از یافته‌های مطالعه از دیگر یافته‌های مطالعه حاضر این بود که بین باورهای مثبت تحصیلی و مدیریت درگیری آموزشی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. نتایج حاصل از این یافته با مطالعات شریف موسوی (۱۳۹۴)، فالون (۲۰۱۰) و سپاه منصور، براتی و بهزادی (۱۳۹۵) همسوست.

در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت که مدیریت درگیری آموزشی دارای سه بُعد شناختی، عاطفی و رفتاری است (فین ۱۹۸۹) که مدیریت درگیری عاطفی و رفتاری دانشجویان در زمینه انجام تکالیف کلاسی منجر به افزایش میزان تلاش (مربوط به بعد رفتاری مدیریت

تکالیف تحصیلی، تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه بیشتر، علاقه بیشتر به یادگیری و فرایندهای یادگیری، استفاده بیشتر از راهبردهای عمیق یادگیری، احساس مسئولیت بیشتر برای آموزش خود، جستجوی بیشتر چالش‌های تحصیلی، تلاش و استقامت بیشتر جهت درک این چالش‌ها و ایده‌های پیچیده، واکنش‌های مثبت نسبت به معلم، همکلاسی‌ها و مدرسه و در نهایت گرایش بیشتر به سمت داشتن یک آستانه تحمل آموزشی بهینه و مطلوب که نتیجه آن افزایش میزان مدیریت درگیری آموزشی دانشجویان است.

نتیجه گیری

به طور کلی نتایج مطالعه حاضر نشان داد که مدل طراحی شده برای مدیریت درگیری آموزشی از برآزش مطلوب برخوردار است. همچنین متغیر آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی پیش‌بینی کننده‌های مثبت و معنی‌داری برای مدیریت درگیری آموزشی هستند. از دیگر نتایج مطالعه حاضر این بود که باورهای مثبت تحصیلی نقشی میانجی و مثبت در ارتباط بین آستانه تحمل آموزشی و مدیریت درگیری آموزشی دارند. به طور کلی باید گفت که دانشجویان با باورهای مثبت تحصیلی تجربه‌های منفی را با نسبت دادن علت آن‌ها به عوامل بیرونی، گذرا و خاص تبیین می‌کنند و توانایی‌های خود را در گذر از این تجربه‌ها دست کم نمی‌گیرند (سلیگمن ۱۹۹۸). بنابراین افرادی که مشکلات پیش آمده را چه از بعد تحصیلی و چه از سایر ابعاد به عوامل بیرونی نسبت می‌دهند و بر این عقیده هستند که توانایی‌های بالایی برای عبور از مشکلات و رسیدن به عملکرد خوب دارند، به موفقیت‌های زیادی دست پیدا کرده و همین عاملی می‌شود تا صبر و تحمل برای غلبه بر موانع و مشکلات تحصیلی و نهایتاً مدیریت درگیری آموزشی خود را ارتقا دهند. مهمترین محدودیت مطالعه حاضر این بوده است که نمونه مورد بررسی و شرکت‌کنندگان حاضر در مطالعه تنها از بین دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه

درگیری تحصیلی است) و انگیزه (مربوط به بعد عاطفی مدیریت درگیری تحصیلی است) که دو بعد مهم و لازم برای افزایش مدیریت درگیری آموزشی هستند، می‌شوند. بنابراین باید گفت که دلیل رابطه بین دو متغیر مدیریت درگیری آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی وجود دو مؤلفه مشترک تلاش و انگیزه می‌باشد، که در بین هر دو متغیر مشترک است.

یکی از تبیین‌های منطقی دیگر برای دومین یافته مطالعه این است که دانشجویانی که مدیریت درگیری آموزشی بالایی دارند و به طرق شناختی، رفتاری و انگیزشی برای انجام تکالیف کلاسی و درسی تلاش می‌کنند میزان تحمل آن‌ها برای قبول شکست و یا به تعویق افتادن موفقیت تا زمان مناسب در آن‌ها نیز افزایش می‌یابد (شریف موسوی ۱۳۹۴). بنابراین مدیریت درگیری رفتاری، انگیزشی و شناختی باعث ارتقای میزان تلاش و پشتکار می‌شود و همین تلاش و پشتکار افزایش یافته به عاملی جهت ارتقای میزان مدیریت درگیری در دانشجویان تبدیل می‌شود.

علاوه بر یافته‌های بالا، یکی دیگر از یافته مطالعه حاضر این بود که آستانه تحمل آموزشی از طریق باورهای مثبت تحصیلی قادر به پیش‌بینی مدیریت درگیری آموزشی می‌باشد. در تبیین منطقی برای این یافته می‌توان گفت که باورهای مثبت تحصیلی بر آستانه تحمل آموزشی افراد تأثیر بسزایی می‌گذارد، به این صورت که باورهای مثبت تحصیلی دانشجویان در زمینه انجام تکالیف کلاسی منجر به افزایش میزان تلاش و انگیزه که دو بعد مهم و لازم برای آستانه تحمل آموزشی هستند، می‌شوند. بنابراین باید گفت که دلیل واسطه‌گری باورهای مثبت تحصیلی در ارتباط بین آستانه تحمل آموزشی و مدیریت درگیری آموزشی وجود دو مؤلفه مشترک تلاش و انگیزه می‌باشد، که در بین هر دو متغیر مشترک است. بنابراین باورهای مثبت دانشجویان با تأثیر بر انگیزش آن‌ها می‌تواند منجر به درگیری آموزشی بیشتر آنها، یعنی حضور بیشتر در کلاس و آمادگی بیشتر جهت انجام

درگیری آموزشی براساس آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی متأثر از جنسیت شرکت کنندگان هم می باشد، پیشنهاد می شود که در تحقیقات آینده به بررسی موضوع مربوطه با اعمال نقش جنسیت پرداخته شود.

Cheng H, Furnham A 2007, Personality, self-esteem, and demographic predictions of happiness and depression: Personality and Individual Differences, .Vol.34 ., No.9 , Pp.921-942.

Collie R, Martin A 2017, Students' adaptability in mathematics: Examining self-reports and teachers' reports and links with engagement and achievement outcomes. Contemporary Educational Psychology, .Vol.49 ., No.8 , Pp.355-366.

Farahani MT 1994, The source of control is one dimensional or multidimensional? Journal of Psychological Research, .Vol.3 ., No.4 , Pp.38-27[In persian].

Finn JD 1998, Parental engagement that makes a difference. Educational Leadership, .Vol.55 ., No.8 , Pp.20-24.

Fredericks JA Blumenfeld, PC, Paris A H (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, .Vol.74 ., No.10 , Pp. 59-69.

Garbowski M A 2010, Transformational leadership and the dispositional effects of hope, optimism and resilience on governmental leaders. For the Ph.D. Dissertation, Regent University, United States, Virginia, proquest, 1 22 pages: AAT 3425737.

Gonzalez R, Padilla AM 1997, The academic resilience of Mexican American high school students. Hispanic Journal of Behavioral Sciences, .Vol.19 ., No.10 , Pp.301-317.

Goodarzi A 2001, The causal relationship between religious attitudes, optimism, mental health and physical health among students of Chamran University of Ahwaz.

علوم پزشکی همدان انتخاب شده اند و لذا تعمیم نتایج به سایر جوامع و مقاطع باید با احتیاط صورت گیرد. یکی دیگر از محدودیت های مطالعه حاضر این بود که تقریباً سی نفر از نمونه اولیه انتخاب شده حاضر به شرکت در مطالعه نشدند و لذا همین باعث کاهش حجم نمونه گردید و لذا همین عاملی شد تا تعمیم نتایج با محدودیت و ضعف روبه رو شود. با توجه به این که پیش بینی مدیریت

References

Anastasiya A 2002, Psychoanalysis (translated by Mohammad Nadihi Brahoni). Tehran: Tehran University[In persian].

Antonie D 2018, Contextual identity experiencing facilitates resilience in Native American academics. The Social Science Journal, In Press, Corrected Proof, Available online. Vol.3 ., No.4 , Pp.80-89[In Persian].

Bahadori Khosroshahi J, Babapour Khairddin J, Pursarifi H 2014, The Relation Between Vibration and Control Source with Happiness of Students. Journal of Psychological Research, Vol.18 ., No.2 , Pp.127-114[In persian].

Bailis DS, Chipperfield J 2012, Hope and optimism. In: Ramachandran VS. Encyclopedia of Human Behaviour. 2nd ed. UK: Elsevier, .Vol.69 ., No.18 , Pp.172-188.

Balakhani Z, Tarkhan M, Safariannia M 2010, Investigating the relationship between parental parenting practices and their survival, source control, and child aggression. Master's Degree, Payame Noor University[In persian].

Benard B 1991, Fostering resiliency in kids: Protective factors in the family, school and community. National Resilience Resource Center. Retrived from internet: www.cce.umn.edu/nrrc.

Carver CS, Scheier MF, Segerstrom SC 2010, Optimism clinical psychology. the self-worth theory of a chievement motivation: Findings and implications. Elementary school Jonrnal, .Vol.85 ., No.1 , Pp. 5-20.

- Journal personality and individual differences, .Vol.42 ., No.7 , Pp.1301-1310.
- Korhonen, M. (2007). Resilience: overcoming challenges and moving on positively. (N. Keeninak, Trans.). Ottawa: National Aboriginal Health Organization. (Original work published?).
- Kudmirzanikozadeh E 2008, Psychosocial-psychological imaging in drug-dependent individuals and the development of an intervention program to promote resilience based on cognitive and psychological narratives. Ph.D. thesis of psychology. Allameh Tabatabai University of Tehran. Tehran[In persian].
- Lazarus R 1968, Emotion and adaptation: Conceptual and empirical relations. .Vol.16 ., No.4 , Pp.175-266.
- Linnenbrink EA, Pintrich PR 2003, The role of self-efficacy beliefs in student engagement & learning in the classroom. Reading & Writing Quarterly, .Vol.3 ., No.4 , Pp. 119-37.
- Luthans F, Youssef C, Avolio B 2007, Psychological capital: Developing the human competitive edge. New York: Oxford University Press.
- Luthar S, Cicchetti D 2000, The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. Development and Psychopathology, .Vol.12 ., No.7 , Pp. 857-885.
- Luthar SS, Cicchetti D, Becker B 2000, The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. Child Development, .Vol.71 ., No.4 , Pp.543-562.
- Luthar SS 2003, Resilience and vulnerability. Cambridge University Press. Cambridge.
- Martin AJ, Marsh HW 2006, Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. Psychology in the Schools, .Vol.43 ., No.13 , Pp. 267-282.
- Martin VC 2003, Goal theory, motivation, and school achievement: An Integrative Review. Annual Review o, .Vol.96 ., No.5 , Pp.201-220.
- Journal of Educational Sciences, Shahid Chamran University, Vol.3 ., No.1 , Pp.34-19 [In Persian].
- Gutman TM, Shean FT 2013, Increasing Resilience in Adolescent Nursing Students. Unpublished Doctoral dissertation. The University of Tennessee, Knoxville.
- Hadsell L 2010, Achivement goals, locus of control, and academic success and effort in introductory and intermedical microeconomics. Department of economics, State University of New York, NY 13820.
- Hanewald R 2011, Reviewing the literature on "At-Risk" and resilient children and young people, Australian Journal of Teacher Education . Vol.36 ., No.2 , Pp.457-469.
- Hashemisheikhshaban A 2010, The Relationship between Important Predictors of Educational Self-Self-Educational and Academic Resilience and Their Impact on the Academic Achievement of First-year High School Students in Ahwaz, Thesis of Ahwaz Shahid Chamran University[In persian].
- Hoei H, Tartre G, Volfolk H 2013, The interactive effect of optimism with goal orientation on attention bias. Contemporary Psychology, .Vol.7 ., No.2 , Pp. 41- 50.
- Hosseini, ZS., Habib Mazaheri, N., Rahimi Nasab, M. (2015). The relationship between logical thinking, optimism and resilience with psychological well-being in nurses of hospitals in Kermanshah. Journal of Nursing Research, .Vol.4 ., No.11 , Pp.56-49[In persian].
- Kajbaf MB, Arizi HR, Khodabakhshi M 2006, Standardization, reliability and validity of the conflict scale and the relationship between conflict, self - esteem and depression in Isfahan city in the academic year of 2005-2006. Journal of Alzahra Psychological Studies. .Vol.2 ., No.1 , Pp.68-51[In persian].
- Kivimaki W, Rousele T, Zheng J et al Roch 2005, Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy.

- School Students: A Case Study (Factores que Afectan la Resiliencia Académica en Estudiantes de Bachillerato). *GIST Education and Learning Research Journal*, Vol.11 ., No.8 , Pp. 63-78.
- Rutter J 1966, Creation and validation of the source control scale. *Educational Peculiarities*. 2 (17): 628-631.
- Saif A 2015, *New Educational Psychology (Sixth Edition)*, Tehran: Doran Publication[In persian].
- Samozel Y 2004, Qualification Questionnaire resiliency. *Journal of Psychiatry*, Vol.3 ., No.4 , Pp.254-263.
- Scheier, MF., & Corver, CS. (1985). Optimism pessimism, and psychological wellbeing. In E. C. Change (Ed.), *optimism and pessimism: Implications for theory research and practice*. Washington DC: American Psychological Association, .Vol.25 ., No.4 , Pp.189-216.
- Seligman ME 1998, Positive social science. *APA Monitor*, Vol.29 ., No.1 , Pp. 2-5.
- Sharif Mousavi, F. (2014). Academic resilience and educational conflict in Qom, the first national conference on modern research in the field of humanities and social studies of Iran, Islamic Studies and Research Center of Soroush Hekmat Mortazavi[In persian].
- SiahMansoor M, Barati Z, Behzadi S 2015, Educational resilience model based on academic competence and student-student relationship. *Methods and psychological models*, .Vol.3 ., No.7 , Pp. 44-25[In persian].
- Steptoe A, Wardle J 2001, Locus of control and health behavior revised: A multi-variate analysis of young adults from 18 countries. *British Journal of Psychology*, .Vol.22 ., No.11 , Pp.659-672.
- Strassle CG, Mckee EA, Plant DD 2000, Optimism an indicator of psychological health: Using psychological assessment wisely. *Personality Assessment*, .Vol.72 ., No.9 , Pp.190-199.
- Theresa C 2018, *Influencing Optimum Health for Nurses*. Short communication
- Moljord EO, Moksnes UK, Epsnes GA et al 2019, Physical activity, resilience, and depressive symptoms in adolescence. *mental health and physical activity*, .Vol.7 ., No.2 , Pp. 79-85.
- Neal D 2019, Academic resilience and caring adults: The experiences of former foster youth, *Children and Youth Services Review*, Vol.79 ., No.15 , Pp.242-248.
- O'connor R, Cassidy F 2007, [Effectiveness of group therapy based on Hope therapy approach to increase the life expectancy of women with breast cancer]. [dissertation]. Ferdowsi University of Mashhad: School of Education and Psychology, Vol.7 ., No.9 , Pp.113-131[In Persian].
- Parsons M, Thoms M 2017, From academic to applied: Operationalising resilience in river systems, *Geomorphology*, In Press, Corrected Proof Available online.
- Pintrich R, Degroot E 1999, Classroom and individual differences in early adolescents, motivation. *J of Early*, .Vol.14 ., No.42 , Pp. 139-61.
- Prince-Embury S, Saklofske DH 2013, *Resilience in children, adolescents, and adults: Translating research into practice*. Springer: New York, NY, US.
- Reschly A, Christenson S.L 2006, School completion. In G. Bear and K. Minke. *Children's needs: Development, prevention, and intervention* Washington DC :National Association of School Psychologist.
- Resnick B 2010, The relationship between resilience and motivation. In Rensick, B., Gwyther, L. P., & Roberto, K. A. (Eds.), *Resilience in aging: Concepts, research and outcomes*. (pp. 199-215). New York: Springer.
- Richardson ST 1990, Adolescents Resilience, family adversity and wellbeing among Hawaiian and non Hawaiian adolescents. *International Journal of Social Psychiatry*, Vol.52 ., No.291 , Pp. 859-867.
- Rojas F, Fernanda L 2015, Factors Affecting Academic Resilience in Middle

Health of Students of Isfahan University, 2nd International Conference on Science and Technology Research, Turkey - Istanbul, Karin Institute of Education. Vol.9 ., No.32 , Pp.151-159[In persian].

AORN Journal, Vol.105 ., No.2 , Pp.228-231.

Trina RH 2002, self-handicapping Among Comparison of Honors and traditional college students utilization, Retrived from www. Google. Com.

Yazerloo MT, Rashtindeh M, Sadeqmand K 2014, Mediating Resilience in the Relationship between Emotional Intelligence and Optimism with Mental

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال دوازدهم، شماره ۴، زمستان ۱۴۰۰

طراحی و تدوین مدلی ساختاری برای مدیریت درگیری دانشجویان (کاربرد تحلیل مسیر)

حسین حافظی* : عضو هیات علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده: پژوهش حاضر با هدف طراحی و تدوین مدلی ساختاری برای مدیریت درگیری آموزشی دانشجویان انجام شد. شرکت‌کنندگان شامل ۳۸۲ نفر از دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. به منظور اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش، از پرسشنامه‌های آستانه تحمل آموزشی، مدیریت درگیری تحصیلی و باورهای مثبت آموزشی استفاده شد. برای ارزیابی مدل پیشنهادی از نرم‌افزار آموس و روش تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که، با توجه به مقادیر شاخص‌های به دست آمده، داده‌ها با مدل پژوهش برازش دارد؛ متغیر آستانه تحمل آموزشی قادر است درگیری شناختی، درگیری رفتاری و درگیری عاطفی را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کند؛ همچنین یافته‌ها نشان داد که متغیر باورهای مثبت آموزشی به طور مثبت و غیر مستقیم رابطه بین آستانه تحمل آموزشی و مدیریت درگیری تحصیلی را میانجی‌گری می‌کند. بنابراین و با توجه به نتایج این مطالعه افزایش میزان آستانه تحمل آموزشی و باورهای مثبت تحصیلی در دانشجویان باعث ارتقای سطح درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عاطفی آن‌ها می‌شود و زمینه را برای مدیریت بهینه و مطلوب درگیری تحصیلی فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی: باورهای مثبت تحصیلی، تحلیل مسیر، دانشجو، مدل، مدیریت درگیری آموزشی.

***نویسنده مسؤول:** عضو هیات علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Email: h.hafezi@pnu.ac.ir