

رابطه سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان

جعفر بهادری خسروشاهی: دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

دکتر رامین حبیبی کلیدر*: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران.

چکیده: مشغولیت تحصیلی می‌تواند تحت تأثیر عوامل متعددی از جمله سبک‌های هویت و مشغولیت تحصیلی قرار گیرد. هدف مطالعه حاضر، بررسی رابطه سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بود. پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند که از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای تعداد ۲۱۰ دانشجو انتخاب شده و مورد بررسی قرار گرفتند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سبک‌های هویت برزونسکی، انگیزش پیشرفت تحصیلی هرمنس و مشغولیت تحصیلی زنگ استفاده شد. داده‌ها با استفاده از ضریب همبستگی و رگرسیون چندگانه همزمان در نرم افزار آماری SPSS.22 تجزیه و تحلیل گردید. یافته‌ها نشان داد که مشغولیت تحصیلی با سبک‌های هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین بین مشغولیت تحصیلی با سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. از سویی نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی قادر به پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی دانشجویان هستند؛ اما سبک هویت سردرگم/اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی دانشجویان تأثیری نداشت. بنابراین مشغولیت تحصیلی با کاربرد سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت افزایش و با سبک هویت سردرگم/اجتنابی کاهش می‌یابد.

واژگان کلیدی: مشغولیت تحصیلی، انگیزش پیشرفت تحصیلی، سبک‌های هویت.

*نویسنده‌ی مسؤول: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

Email: habibikaleybar@gmail.com

مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی، با تغییر و تحولات زیادی روبه‌رو هستند که در این میان دانشگاه‌ها، سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند (تامپسون، ۲۰۰۶). ایجاد انگیزه در دانشجویان به طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند، یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش است (اکپان و آموبونگ، ۲۰۱۳). یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان دهنده کیفیت آموزش، مشغولیت تحصیلی دانشجویان است (ون یودن و همکاران، ۲۰۱۴). مشغولیت تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش و مهارت‌های مورد نیاز است (صیامی و همکاران، ۱۳۹۳). مشغولیت تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است (فریدکیس و همکاران، ۲۰۰۴). مؤلفه رفتاری مشغولیت تحصیلی، به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (فینالی، ۲۰۰۶). مشغولیت عاطفی نشان دهنده واکنش‌های عاطفی، علاقه و ارزش نهادن به فعالیت‌های دانشگاه است و دارای نشانگرهای «علاقه»، «ارزش» و «عاطفه» است. مشغولیت شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند (وانگ و پک، ۲۰۱۳).

مشغولیت تحصیلی به عنوان یک متغیر، به حوزه مطالعات تعلیم و تربیت راه یافته است و در این زمینه تاکنون پژوهش‌هایی در سازمان‌های آموزشی انجام گرفته است. در پژوهشی جانوسز و همکاران (۲۰۰۸) نشان دادند که مشغولیت تحصیلی ارتباط نزدیکی با عوامل دانشگاهی دارد، به طوری که حتی دانشجویان علاقمند به تحصیل تحت تأثیر عوامل منفی دانشگاهی ترک تحصیل می‌کنند. پژوهش‌های دیگری نشان داده است که بین مؤلفه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی با مشغولیت تحصیلی رابطه‌ی

مستقیم وجود دارد (کریستن، ۲۰۰۳). جانوسز و همکاران (۲۰۰۰) در پژوهش خود نشان دادند متغیرهای مربوط به تجربه‌های تحصیلی بهترین پیش‌بینی کننده برای برآورد میزان پیشرفت تحصیلی است.

متغیر مشغولیت تحصیلی با ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان به شرایط خانوادگی که وی در آن رشد و پرورش یافته است، مربوط می‌شود. ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان خود شامل ابعاد رفتاری، عاطفی و شناختی است؛ اما شرایط خانوادگی به طور کلی، به این شکل اثر گزار است که در طول سال‌های نوجوانی، برای وی سبک خاصی از هویت را فراهم می‌آورد. به نظر می‌رسد که سبک هویت خود در ادراک دانشجویان از مسایل تحصیلی و قضاوت درباره توانایی‌اش در موفقیت تحصیلی، اثرگذار است و از این جهت می‌تواند تعیین کننده میزان مشغولیت تحصیلی وی باشد (کیلن و کوپلان، ۲۰۱۱).

از نظر برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) هویت یک تصور و بازنمایی ذهنی از خود است و افراد بر حسب استفاده از فرایندهای شناختی و اجتماعی و نظریه‌های خود ساخته برای حل مسایل شخصی و تصمیم‌گیری‌ها، در استفاده از سبک‌ها با یکدیگر تفاوت دارند. این سبک‌ها، راه‌های پردازش اطلاعات و مقابله با مشکلات ناشی از بحران هویت است (دوریس و همکاران، ۲۰۰۴؛ برمن و همکاران، ۲۰۰۱). در سبک هویت هنجاری فرد ارزش‌های مراجع قدرت و والدین را می‌پذیرد. افراد دارای این سبک، انعطاف‌ناپذیرند و هدف‌های کاری و آموزشی مشخص دارند که از بیرون کنترل می‌شود. در سبک هویت سردرگم/اجتنابی، فرد همواره به درخواست‌های موقعیتی واکنش نشان می‌دهد؛ این گروه با تعلل و درنگ زیاد در تصمیم‌گیری برای مسایل شخصی و هویتی مشخص می‌شوند. در سبک هویت اطلاعاتی، فرد جستجوگر اطلاعات بوده، در مورد مفاهیم خود شکاک و نسبت به آگاهی‌های مربوط به خود گشاده‌اند و به پردازش و ارزیابی اطلاعات، قبل از تصمیم‌گیری می‌پردازند و نسبت

مثبت دارد (بروجدی، ۱۳۹۱). مک اینرنی (۲۰۰۵) در پژوهشی دیگر در این زمینه نشان داد دانش‌آموزانی که به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند، خود را درگیر تکلیف نمی‌کنند و برایشان نیز ارزشی ندارد، اهداف شخصی‌شان بسیار کوچک است و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. دلیل عدم درگیری دانش‌آموزان نداشتن انگیزه پیشرفت است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود. هونگ و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی نشان دادند که نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آن‌ها تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود. ول فولک (۲۰۰۴) گزارش کرده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیش‌تری کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیش‌تری می‌کنند. همچنین خود بر مشکل متمرکز شده و احساس آرامش و خوشبختی بیش‌تری می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند و لذا این عامل شناختی باعث درگیر شدن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌شود.

در واقع با توجه به نقش انگیزش پیشرفت و سبک‌های هویت دانشجویان در عملکرد و موفقیت تحصیلی آن‌ها، ضرورت دارد مسئله انگیزش پیشرفت و سبک‌های هویت دانشجویان بر مشغولیت تحصیلی مدنظر قرار گیرد. همچنین این امر سبب می‌شود که مشاوران در امر مشاوره تحصیلی و شغلی دانشجویان بهتر و آگاهانه‌تر عمل کنند و با این اقدام از شکل‌گیری نگرش منفی در موقعیت‌های تحصیلی جلوگیری به عمل می‌آید و نگرش مثبت به یک پدیده می‌تواند نسبت میزان فعالیت و تلاش دانشجویان را در آن امر تحت تأثیر قرار دهد و او را به انجام وظایف و مسؤولیت‌های خود در قبال آن وادار نماید، در صورتی که نگرش منفی عکس این امر را بوجود می‌آورد. یعنی فرد به دلیل عدم رضایت از کار و فعالیت مورد نظر از زیر بار مسؤولیت‌شانه خالی می‌کند. از سویی با توجه به این که

به انجام تکالیف درگیری بیش‌تری دارد (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵).

بر این اساس سبک‌های هویت به عنوان یک ویژگی شخصیتی با مشغولیت تحصیلی دانشجویان ارتباط دارد. به طوری که در پژوهشی مشخص شد که اثر مستقیم سبک هویت اطلاعاتی بر مشغولیت تحصیلی و اثر غیرمستقیم آن بر پیشرفت تحصیلی فقط از طریق سبک هویت اطلاعاتی معنادار و مثبت بود (صابر و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین برزونسکی و کاک (۲۰۰۵) نشان دادند که افراد با سبک هویت سردرگم/اجتنابی فاقد اهداف تحصیلی و شغلی ثابت و روشن هستند و از سطوح پایین مهارت‌های تحصیلی، خویشتنداری، خودمختاری تحصیلی و مشغولیت تحصیلی برخوردارند.

مسئله دیگری که در پژوهش‌های پیشین کمتر بررسی و در پژوهش حاضر بدان پرداخته می‌شود، ارتباط انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی است. انگیزه پیشرفت به صورت میل یا علاقه به موفقیت کلی یا موفقیت در زمینه‌ای خاص تعریف شده است (سیف، ۱۳۹۵). انگیزه پیشرفت به عنوان یک زمینه به نسبت ثابت در افراد، از جمله مهم‌ترین انگیزه‌ها یا نیازهای اکتسابی هر فرد می‌باشد که برای نخستین بار توسط موری در سال‌های ۱۹۳۰ مطرح شد (بیابانگرد، ۱۳۹۲). وی نیاز و میل به پیشرفت را به عنوان یکی از نیازهای اساسی و از ویژگی‌های سازگار شخصیت انسان می‌داند. مک کلند نیز نیاز و انگیزه پیشرفت را نتیجه تعارض هیجانی بین امید به موفقیت و میل به دوری و گریز از شکست می‌داند. این‌که امید به موفقیت از سویی به هیجانات و عقاید مثبت پیرامون موفقیت وابسته است و از سوی دیگر ترس از شکست به هیجانات منفی و اینکه موقعیت پیشرفت دور از دسترس و خارج از توان او می‌باشد، مرتبط است (استین مای و اسپیناس، ۲۰۰۹). در این راستا در تحقیقی مشخص شد که آموزش انگیزش پیشرفت بر درگیری تحصیلی (درگیری شناختی، رفتاری و انگیزشی) دانش‌آموزان دختر پایه سوم راهنمایی تأثیر

تخصصی مورد سنجش قرار گرفت که مورد تأیید قرار گرفت. همچنین در پژوهش حاضر ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۷ گزارش گردید.

ب: پرسشنامه سبک‌های هویت: برای اندازه‌گیری سبک‌های هویت از پرسشنامه‌ی سبک‌های هویت برزونسکی (۲۰۰۳) استفاده شد. این پرسشنامه حاوی ۴۰ گویه است که ۱۱ گویه برای سبک اطلاعاتی، ۹ گویه برای سبک هنجاری، ۱۰ گویه برای سبک سردرگم اجتنابی و ۱۰ گویه دیگر مربوط به مقیاس تعهد است که برای تحلیل ثانویه استفاده می‌شود و یک سبک هویتی محسوب نمی‌شود. در مقابل هر گویه طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت قرار داشت که کاملاً موافق نمره ۵ و کاملاً مخالف نمره ۱ می‌گرفت که پاسخ دهنده باید یکی از آن‌ها را انتخاب می‌نمود. گویه‌ها به گونه‌ای طراحی شده‌اند که جهت‌گیری فرد را در پاسخگویی به مسایل هویتیشان مورد ارزیابی قرار می‌دهند. برزونسکی (۲۰۰۳) در آخرین نسخه تجدید نظر شده خود ضریب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های اطلاعاتی را ۰/۶۲، هنجاری را ۰/۶۶ و سردرگم اجتنابی را ۰/۷۳ گزارش کرده است. وایت و همکاران (۱۹۹۸) به منظور بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تجدید نظر شده، آن را بر ۳۶۱ نفر از دانشجویان با میانگین سنی ۲۱/۵ سال که ۷۶ درصد آن‌ها مرد بودند اجرا کردند و ضریب آلفای کرونباخ را برای سبک هویت اطلاعاتی ۰/۵۹، سبک هویت هنجاری ۰/۶۴ و سبک هویت سردرگم اجتنابی ۰/۷۸ گزارش کردند. در پژوهشی در ایران ضرایب آلفای کرونباخ برای همسانی درونی برای سه سبک هویت اطلاعاتی، هویت سردرگم/اجتنابی و هویت هنجاری به ترتیب برابر با ۰/۷۶، ۰/۶۹ و ۰/۶۸ به دست آمد (مغانلو و همکاران، ۱۳۸۸).

برای بررسی روایی این پرسشنامه وایت و همکاران (۱۹۹۸) پاسخ‌های افراد را در سه سبک هویتی با روش تحلیل عاملی با استفاده از چرخش واریماکس با مؤلفه اصلی بررسی کردند. ضریب همبستگی بین عوامل به

مشغولیت تحصیلی ارتباط نزدیکی با عوامل دانشگاهی دارد، به طوری که حتی دانشجویان علاقمند به تحصیل تحت تأثیر عوامل منفی دانشگاهی ترک تحصیل می‌کنند، بنابراین لزوم انجام پژوهش احساس می‌شود. از سویی در این تحقیق با در نظر گرفتن این مسئله که تحقیقات اندکی در زمینه سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت با مشغولیت تحصیلی در جمعیت سالم به خصوص دانشجویان انجام یافته است؛ لذا هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بود.

روش کار

روش تحقیق مورد استفاده در پژوهش حاضر، بر اساس هدف تحقیق از نوع بنیادی است. همچنین مطالعه حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش را دانشجویان دختر و پسر دانشگاه علوم پزشکی تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل دادند که از این جامعه با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای و بر اساس فرمول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان تعداد ۲۱۰ دانشجو انتخاب شدند؛ بدین صورت که ابتدا از بین دانشکده‌های دانشگاه علوم پزشکی، سه دانشکده انتخاب و سپس از هر دانشکده ۴ کلاس برگزیده شد. تمامی دانش آموزان با رضایت آگاهانه، داوطلبانه و با هماهنگی از حراست دانشگاه، پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. همچنین، به آن‌ها اطمینان داده شد که اطلاعات حاصل از پرسشنامه، محرمانه خواهد ماند.

برای جمع آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

الف: پرسشنامه مشغولیت تحصیلی: این پرسشنامه توسط زرنگ (۱۳۹۱) ساخته شده است و دارای ۳۸ ماده است. هر ماده دارای پنج گزینه در طیف لیکرت است. شیوه‌ای نمره‌دهی به گونه‌ای است که برای گزینه همیشه درست نمره ۵ و برای گزینه همیشه نادرست نمره ۱ در نظر گرفته شده است. پایایی این ابزار در پژوهش زرنگ (۱۳۹۱)، ۰/۹۰ و روایی محتوایی آن نیز به شیوه داوری

هرمنس (۱۹۷۰) برای محاسبه روایی محتوا که اساس آن را پژوهش‌های قبلی درباره انگیزش پیشرفت تشکیل می‌داد، استفاده کرد و همچنین او ضریب همبستگی را با رفتارهای پیشرفت‌گرا محاسبه کرده است. ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه‌ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ می‌باشد. علاوه بر این در یک مطالعه هرمنس به وجود ضریب همبستگی بین این پرسشنامه و آزمون اندریافت موضوعی اشاره دارد. همچنین ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده است. همچنین در پژوهشی در ایران ضریب پایایی این پرسشنامه را به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۹ برآورد کرده است (ابوالقاسمی، ۱۳۸۶).

داده‌های جمع آوری شده با استفاده از روش‌های میانگین و انحراف استاندارد، ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون در نرم افزار SPSS نسخه ۲۲ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

از نظر خصوصیات جمعیت شناختی بالاترین گروه سنی مربوط به ۱۹ تا ۲۴ سال است. همچنین وضعیت تأهل بیش‌تر دانشجویان مجرد هستند. در سطح تحصیلات نیز بیش‌ترین مربوط به کارشناسی با ۸۷ نفر بودند.

در جدول ۱ میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

دست آمده به ترتیب عامل اول ۰/۷۹، عامل دوم ۰/۸۱ و عامل سوم ۰/۸۴ به دست آمد که همگی بالا هستند. از طرفی روایی سازه این آزمون توسط روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار داد که اندازه کفایت نمونه برداری ۰/۷۵ بود و مورد تأیید قرار گرفت (فارسی نژاد، ۱۳۸۳).

ج: پرسشنامه انگیزش پیشرفت: این پرسشنامه را هرمنس (۱۹۷۰) ساخته است. این پرسشنامه از ۲۹ جمله ناتمام و چهارگزینه‌ای درست شده است. سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده است و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. جهت یکسان سازی ارزش سؤالات برای هر ۲۹ سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شد. این گزینه‌ها به حسب این‌که شدت انگیزش پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آن‌ها نمره داده می‌شود. نمره‌گذاری پرسشنامه با توجه به ویژگی‌های نه گانه که سؤالات بر اساس آن‌ها تنظیم شده، انجام می‌گیرد. بعضی از سؤالات به صورت مثبت و بعضی دیگر به صورت منفی ارائه شده است. در سؤالات شماره ۴، ۱، ۹، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۲۰، ۲۳، ۲۷، ۲۸ و ۲۹ به الف ۱، به ب ۲، به جیم ۳ و به دال ۴ و در سؤالات شماره ۲، ۳، ۵، ۶، ۷، ۸، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۵ و ۲۶ به الف ۴، به ب ۳، به جیم ۲ و به دال ۱ داده می‌شود. دامنه تغییرات از ۲۹ تا ۱۱۶ می‌باشد. نمره کل یعنی نمره‌ای که از مجموع سؤالات به دست می‌آید، اگر بالا (بالاتر از میانگین) باشد، نشانگر انگیزش پیشرفت بالا و نمرات پایین‌تر (پایین‌تر از میانگین) بیانگر انگیزش پیشرفت پایین در فرد می‌باشد (هرمنس، ۱۹۷۰).

جدول ۱: میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش

متغیرها	تعداد	میانگین \pm انحراف معیار	خطای معیار
سبک هویت اطلاعاتی	۲۱۰	۲۸/۳۸ \pm ۵/۴۳	۰/۳۷
سبک هویت هنجاری	۲۱۰	۲۴/۶۰ \pm ۵/۴۹	۰/۳۷
سبک هویت سردرگم / اجتنابی	۲۱۰	۲۵/۳۳ \pm ۴/۴۱	۰/۳۰
انگیزش پیشرفت	۲۱۰	۹۰/۲۵ \pm ۹/۲۵	۰/۶۳
مشغولیت تحصیلی	۲۱۰	۸۷/۳۸ \pm ۷/۵۰	۰/۵۱

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین و انحراف معیار متغیرهای سبک‌های هویت اطلاعاتی، هنجاری و سردرگم/اجتنابی به ترتیب $\pm 5/43$ ، $28/38$ ، $\pm 5/49$ و $24/60$ و $25/33 \pm 4/41$ ، متغیر انگیزش پیشرفت $\pm 9/25$ و $90/25$ و مشغولیت تحصیلی $87/38 \pm 7/50$ بود. در جدول ۲ ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مشغولیت تحصیلی با سبک‌های هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین بین مشغولیت تحصیلی با سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). در واقع با افزایش سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت، میزان مشغولیت تحصیلی دانشجویان افزایش می‌یابد و برعکس با افزایش سبک هویت سردرگم/

جدول ۲: ضرایب همبستگی بین سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی دانشجویان

متغیر	سبک هویت اطلاعاتی	سبک هویت هنجاری	سبک هویت سردرگم/اجتنابی	انگیزش پیشرفت
ضریب همبستگی با مشغولیت	۰/۲۴	۰/۲۳	-۰/۱۴	۰/۱۹
p	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۳	۰/۰۰۶

اجتنابی، میزان مشغولیت تحصیلی دانشجویان کاهش می‌یابد. به منظور پاسخگویی به اینکه چقدر متغیرهای سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت می‌توانند تغییرات مشغولیت تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند از روش تحلیل رگرسیون (همزمان) استفاده شد. نتایج در جدول ۳ ارائه شده است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد مشغولیت تحصیلی با سبک‌های هویت اطلاعاتی، سبک هویت هنجاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. همچنین بین مشغولیت تحصیلی با سبک هویت سردرگم/اجتنابی رابطه منفی و معناداری وجود دارد ($P < 0/01$). در واقع با افزایش سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت، میزان مشغولیت تحصیلی دانشجویان افزایش می‌یابد و برعکس با افزایش سبک هویت سردرگم/

جدول ۳: خلاصه تحلیل رگرسیون برای پیش‌بینی مشغولیت تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی

P	T	ضرایب استاندارد		متغیر
		β	خطای استاندارد B	
۰/۰۰۰۱	۱۰/۳۰	-	۶/۶۸	مقدار ثابت
۰/۰۱	۲/۵۹	۰/۱۷	۰/۰۹	سبک هویت اطلاعاتی
۰/۰۱	۲/۵۱	۰/۱۷	۰/۰۹	سبک هویت هنجاری
۰/۱۵	-۱/۴۲	-۰/۰۹	۰/۱۱	سبک هویت سردرگم/اجتنابی
۰/۰۴	۲/۰۲	۰/۱۳	۰/۰۵	انگیزش پیشرفت

$$r=350, \text{ Adjusted } R^2=0/105, f=7/13, P<0/001$$

نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر رابطه سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی تبریز بود. نتایج نشان داد که سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری با مشغولیت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار و سبک هویت سردرگم/اجتنابی با مشغولیت تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های صابر و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. دانشجویان دارای سبک هویت اطلاعاتی موفقیت بیشتری داشته و بازخورد مثبتی از اجتماع دریافت می‌کنند و همچنین این افراد با تعمق درباره خود، تلاش‌های مقابله‌ای مسأله‌مدار، احساس نیاز به شناخت، تصمیم‌گیری هدفمند، وظیفه‌شناسی و احساس هدفمندی در زندگی بوده و از زندگی خود

بر اساس جدول ۳، مقدار F در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار بود. بنابراین، «فرض صفر رگرسیون معنی‌دار نیست» با اطمینان بالای ۰/۹۹ رد گردید و این که مدل رگرسیون خطی از برازش مطلوبی برخوردار است، پذیرفته شد. بر اساس مدل رگرسیون، مقدار ضریب تبیین تصحیح شده برابر با ۰/۱۰۵ و به این معنی بود که سبک‌های هویت و انگیزش پیشرفت، ۱۰ درصد از مشغولیت تحصیلی را تبیین کردند. همچنین با توجه به معناداری ضرایب β ، فرض صفر «ضرایب β برابر با صفر است» با اطمینان ۹۹ درصد رد شد که سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت بر مشغولیت تحصیلی دانشجویان اثر مثبتی گذاشت؛ اما سبک هویت سردرگم/اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی دانشجویان تأثیری نداشت.

می‌شوند، بر اساس یک سبک موقعیتی-احساسی عمل می‌کنند و با پیامدهای آنی تحت تأثیر قرار می‌گیرند. این افراد با هویت سردرگم در پایگاه هویت مارسیا همخوانی دارند. علاوه بر این، تعریف خود آن‌ها بر اساس محبوبیت، شهرت و تأثیری که روی دیگران دارند، می‌باشد. افرادی که سبک هویت سردرگم اجتنابی را به کار می‌برند، در مقیاس‌های نیاز به شناخت و گشودگی نمره‌ی کمتری به دست می‌آورند. دفاعی بودن آن‌ها گرایش به تعمیم انفعالی به موقعیت‌های تصمیم‌گیری و مشکلات فردی دارد، چرا که دفاعی بودن تجویزی به نظر می‌رسد که خیلی موقعیتی باشد. افراد سردرگم-اجتنابی همواره تلاش می‌کنند که از مواجهه با مسایل فردی، تعارضات و تصمیمات اجتناب کنند. سبک هویت سردرگم-اجتنابی با راهبردهای مقابله هیجان مدار، انتظارات کنترل بیرونی، راهبردهای تصمیم‌گیری غیر انطباقی، درگیر نبودن در تحصیل و یادگیری، تغییر پذیری مقطعی، روان رنجورخویی و واکنش‌های افسرده‌گون رابطه‌ی مثبت و به وظیفه‌شناسی رابطه‌ی منفی نشان می‌دهد (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که انگیزش پیشرفت تحصیلی با مشغولیت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش هونگ و همکاران (۲۰۰۹) همسو است که در پژوهش خود نشان دادند که نوع باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بر میزان یادگیری و استفاده از راهبردهای شناختی آنان تأثیر عمده‌ای دارد و از جمله عوامل تعیین‌کننده در موفقیت تحصیلی و مشغولیت تحصیلی در دانش‌آموزان محسوب می‌شود. مک اینرنی (۲۰۰۵) اشاره دارد به دانش‌آموزانی که چون به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند، خود را درگیر تکلیف نمی‌کنند و برایشان نیز ارزشی ندارد، اهداف شخصی‌شان بسیار کوچک است و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. دلیل عدم درگیری دانش‌آموزان نداشتن انگیزه پیشرفت است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود، اما وقتی انگیزش آن‌ها بالا باشد، برای غلبه بر مشکلات یادگیری از مهارت‌هایی همچون پرسش از معلمان، والدین و همکلاسی‌ها تقاضای توضیح بیشتر درباره مسئله، گرفتن سرنخ‌ها و راه حل‌های مسئله استفاده می‌کنند. این دانش‌آموزان به صورت بسیار فعال از نظر فعالیت‌های کلاسی درگیر

رضایت بیشتری را دارند. این افراد در برخورد با موضوعات مربوط به هویت، سنجیده عمل کرده و تلاش ذهنی زیادی نیز نشان می‌دهند؛ هدفمند به جستجو و ارزیابی مبادرت ورزیده و نسبت به اطلاعات مربوط به خود اعتماد و اطمینان لازم را نشان می‌دهند؛ نسبت به دیدگاه‌های خود موضعی شکاکانه اتخاذ کرده و مشتاقانه قضاوت خود را به تأخیر انداخته و در مواجهه با بازخورد ناهمساز، ابعاد خودساخته وجود خود را مورد ارزیابی مجدد قرار می‌دهند و این عوامل باعث می‌شوند که افراد دارای سبک هویت اطلاعاتی از معنای زندگی بالایی برخوردار باشند (وایت و همکاران، ۱۹۹۸) و این عوامل باعث افزایش مشغولیت تحصیلی در دانشجویان می‌شود.

دانشجویان دارای سبک هویت هنجاری با درونی کردن ارزش‌ها و باورهای دیگران مهم و به دلیل عدم استفاده از خودارزیابی‌های سنجیده، با موضوعات مربوط به هویت به صورت خودکار مواجه می‌شوند. مطالعات نشان می‌دهند که افراد دارای سبک هویت هنجاری در مواجهه با ابهام تحمل کمی از خود نشان داده، نیاز بالایی نسبت به ساختار دارند و در برابر اطلاعاتی که نظام ارزش‌ها و باورهای فردی آن‌ها را به چالش می‌کشد، بسته عمل می‌کنند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵)؛ بنابراین دانشجویان با سبک هویت هنجاری تعهدات و قراردادهای فردی کمتری نشان داده و از مشغولیت تحصیلی پایینی برخوردارند (صابر و همکاران، ۱۳۹۱). همچنین با توجه به این‌که دانشجویان دارای سبک هویت سردرگم/اجتنابی از پرداختن به مسایل و موضوعات فردی پرهیز می‌کنند و از تصمیم‌گیری سرباز می‌زنند تا این‌که درخواست‌های پیرامونی رفتار آن‌ها را هدایت کند. دور از انتظار نیست که این افراد توانایی بیان روشن، مستقیم و شایسته خود، برای خویشتن بزرگی و احترام قائل شدن و نقاط قوت و محدودیت‌های خود را نشان‌ناخته باشند. زیرا ساختار هویتی آن‌ها تکه تکه شده است و آن مفهومی را ندارد که فرد باید از خود به عنوان یک شخص یگانه و یکپارچه داشته باشد و بنابراین در زندگی برای خود ارزش و معنایی را قائل نیستند و زندگی برایشان ارزش کمتری دارد و نسبت به تحصیل و یادگیری نیز بی‌اهمیت هستند (همپلتون، ۲۰۰۸).

در تبیینی دیگر می‌توان گفت که وقتی که افراد دارای سبک هویت سردرگم/اجتنابی مجبور به تصمیم‌گیری

دانشگاه‌های دیگر با محدودیت مواجه است. از سویی روش پژوهش از نوع همبستگی بود که نمی‌توان روابط علی موجود در متغیر را شناسایی کرد که لازم در پژوهش‌های بعدی به این امر توجه شود. لذا پیشنهاد می‌شود با توجه به اینکه سبک هویت و به عبارتی روشی که فرد در آن در پی خود با تمام جنبه‌های فیزیکی، روانی، اجتماعی و ذهنی‌اش می‌رود. لازم است تا اولیای تربیتی و مشاوران در این مراکز با فراهم آوردن شرایط درخور برای رشد فردی و اجتماعی، زمینه ساز رشد هویت، ابراز وجود سالم و افزایش معنای زندگی در آن‌ها شوند.

سپاسگزاری

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از همه دانشجویانی که در اجرای این پژوهش همکاری نمودند، نهایت تشکر و قدردانی را بنمایند.

References:

- Abolgasemi A 2007, Compare motivational strategies for learning and academic achievement of students in normal schools and educational project development. *New Thoughts on Education*, Vol.3, No.1, Pp.73-86. [in Persian]
- Akpan ID, Umobong ME 2013, Analysis of Achievement Motivation and Academic Engagement of Students in the Nigerian Classroom. *AJIS*, Vol.2, No.3, Pp.385-390.
- Berman AM, Schwartz SJ, Kurtines W 2001, The process of exploration in identity Formation: The role of style and competence. *Journal Adolesc*, Vol.24, No.3, Pp.513-528.
- Berzonskey MD, Kuk L 2005, Identity style, psychosocial maturity, an academic performance. *Personality Individ Dif*, Vol.39, No.3, Pp.235-247.
- Berzonsky MD, Kuk L 2005, Identity status and identity processing style, and the transition to university. *Journal of Adolescent Research*, Vol.15, No.1, Pp.81-98.
- Berzonsky MD 2003, Identity style and well-being: Does commitment matter? *Identity: An International Journal of Theory and Research*, Vol.3, No.1, Pp.131-142.

می‌شوند و مشکلات تحصیلی آن‌ها کاهش می‌یابد (کارابنیک، ۲۰۰۳). اشتیاق این دانش‌آموزان برای فعالیت‌های کلاسی و مشارکت در کلاس افزایش می‌یابد و این عامل نیز باعث افزایش مشغولیت تحصیلی دانشجویان می‌شود. همچنین دوپیرت و ماریان (۲۰۰۵) در پژوهشی نشان دادند که رابطه مثبتی بین ابعاد درگیری از جمله تلاش و راهبردهای عمیق و فراشناختی با دستاورد تحصیلی دارند. در واقع درگیری شناختی و تلاش نقش مهمی در دستاورد تحصیلی داشته و باعث افزایش عملکرد تحصیلی در دانشجویان می‌شود. همچنین ول فولک (۲۰۰۴) گزارش کرده است که اگر دانش‌آموزان باور داشته باشند که با تلاش قابل قبول می‌توانند یاد بگیرند، تلاش بیش‌تری کرده و در مواجهه با مشکلات پافشاری بیش‌تری می‌کنند. همچنین خود بر مشکل متمرکز شده و احساس آرامش و خوشبختی بیش‌تری می‌کنند و از پیشرفت تحصیلی بالاتری نیز برخوردارند و لذا این عامل شناختی باعث درگیر شدن دانش‌آموزان در فرایند یادگیری می‌شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری و انگیزش پیشرفت تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی دانشجویان اثر مثبتی گذاشت؛ اما سبک هویت سردرگم/اجتنابی بر مشغولیت تحصیلی دانشجویان تأثیری نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت که در فرایند فراشناخت، فراگیران یاد می‌گیرند که به واسطه اجرایی کردن هدف‌گذاری فعالیت‌های تحصیلی و دریافت بازخوردهای اطلاعاتی از روند فعالیت‌ها، بر انگیزش خویش بیفزایند. در این روند، آموزش روش‌های مطالعه بر میزان تلاش‌های فرد می‌افزاید و از طرفی به رفتارهای فرد معنی داده و آن‌ها را تداوم می‌بخشد. با این حال فعالیت هدف‌گذاری، زمانی بر عملکرد تحصیلی و مشغولیت تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد که پس‌خوراند فوری از نتایج عملکرد وجود داشته باشد. بنابراین بر اساس این هدف‌گذاری‌ها و آگاهی‌ها، افزایش درگیری تحصیلی و اهمیت دادن به تحصیل دانشجویان، انگیزش پیشرفت و سبک‌های هویت می‌توانند میزان پیشرفت تحصیلی را در دانشجویان پیش‌بینی کنند (برزونسکی و کاک، ۲۰۰۵).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. این پژوهش فقط بر روی دانشجویان علوم پزشکی دانشگاه تبریز انجام گرفته است که در تعمیم یافته‌ها برای دانشجویان

- Janosz M, Le Blanc M, Boulertice B, et al 2000, Predicting different types of school dropouts; A Typological approach with two Longitudinal Samples. *Journal Educ Psychol*, Vol.92, No.1, Pp.171-190.
- Karabenick AA 2003, Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemp Educ Psychol*, Vol.28, No.1, Pp.37-58.
- Killen M, Coplan RJ 2011, *Social development in childhood and adolescence: A contemporary reader*. Chichester, West Sussex, UK: Wiley-Blackwell.
- Kirsten C, Carolyn MT, Wendy MR, et al 2003, Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychol Schools*, Vol.40, No.4, Pp.417-427.
- McInerney DM 2005, *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom* (Revised). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Moghanloo M, Aguilar_Vafaie M, Shahraray M 2010, The relationship between identity styles and religiosity in students. *IJPCP*, Vol.15, No.4, Pp.377-387. [in Persian]
- Saber S, Pashasharifi H, Ganji H 2014, Structural Model of Socioeconomic Status, Identity Style, Academic Engagement and Academic Achievement. *Journal of Industrial/Organization Psychology*, Vol.5, No.18, Pp.111-124. [in Persian]
- Seif AA 2016, *New educational psychology*. Tehran: Doran. [in Persian]
- Siyami F, Akbari Booreng M, Ayati M, et al 2014, The Role of Students' Gender and Preferred Teaching Style in Predicting Student Academic Engagement in Mashhad University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, Vol.14, No.9, Pp.817-826. [in Persian]
- Steinmay R, Spinath B 2009, The importance of motivation as a predictor of school achievement. *Learn Individ Differ*, Vol.19, No.1, Pp.80-90.
- Biabangerd E, 2013, *Educational Psychology* (Psychology Teaching and Learning). Tehran: Virayesh. [in Persian]
- Brojerdi, M, Sadipour, E 2016, *The evaluate the effectiveness of training achievement motivation with involvement of academic students*. Third National Conference on School psychologists, 25 Bahman. [in Persian]
- Duries B, Soenens B, Beyers W 2004, Personality, identity style and religiosity. *Journal Personal*, Vol.5, No.1, Pp.56-61.
- Dupeyrat C, Marian C 2005, Implicit theories of intelligence, goalorientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemp Educ Psychol*, Vol.30, No.1, Pp.43-59.
- Farsinezhad M 2004, *Styles identity, social health and self-efficacy in second grade boys and girls high school students in Tehran*, MA thesis, Tehran University, Faculty of Education and Psychology. [in Persian]
- Finlay KA 2006, Quantifying School Engagement: Research Report. *National center School Engagement*, Vol.17, No.1, Pp.1-5.
- Fredricks JA, Blumenfeild PC, Paris AH 2004, School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Rev Educ Res*, Vol.74, No.1, Pp.59-109.
- Hamilton N 2008, Assessing Professionalism: Measuring Progress in the Formation of an Ethical Professional Identity, University of St. Thomas *Law Journal*, Vol.5, No.2, Pp.23-34.
- Hermans HJM 1970, A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal Appl Psychol*, Vol.54, No.4, Pp.353-363.
- Hong E, Peng Y, Rowel LL 2009, Homework self-regulation: grade, gender, achievement-level differences. *Learn Individ Differ*, Vol.19, No.2, Pp.269-276.
- Janosz M, Archambault I, Morizot J, et al 2008, School Engagement Trajectories and the Their Differential Predictive Relations to Dropout. *Journal Soc Issues*, Vol.64, No.1, Pp.21-40.

- with sixth-grade reading level (ISI-6G). *Journal of Adolescent Research*, Vol.13, No.2, Pp.233-245.
- Wollfolk A 2004, *What do teachers need to know about self- efficacy?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Zerang R, 2012, *The relationship between learning styles and academic engagement and academic performance Ferdowsi University of Mashhad*. Dissertation MA in Educational Psychology, Ferdowsi University of Mashhad. [in Persian]
- Thompson JD 2006, *Organizations in action*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Van Uden JM, Ritzen H, Pieters JM 2014, Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education, *Teaching and Teacher Education*, Vol.37, No.2, Pp.21-32.
- Wang MT, Peck SC 2013, Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Dev Psychol*, Vol.49, No.7, Pp.1266-1276.
- White JM, Wampler RS, Winn KI 1998, *The Identity style inventory: A revision*

Relationship between Identity Styles and Academic Achievement Motivation with Academic Engagement at University of Medical Sciences

Jafar Bahadorikhosroshahi: Ph.D. student in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Ramin Habibi-Kaleybar*: Associate professor, Ph.D. in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran.

Abstract: Academic engagement can be affected by many factors, including identity styles and achievement motivation. Hence, this study aimed to investigate the relationship between identity styles and academic achievement motivation with academic engagement at the University of Medical sciences that it was descriptive-correlation research. The study included statistical community of male and female students at the University of Medical Sciences Tabriz in the academic year 2016-2017; then with the use of cluster random sampling method, 210 students of this community were chosen and investigated. To collect the data, identity styles Berzonsky, Herman's academic achievement motivation and academic engagement Zerang were utilized. Data correlation and multiple regressions were analyzed by statistical software SPSS.22. Afterwards, the result showed that academic engagement had a significant positive relationship with informational identity styles, normative identity style and academic achievement motivation and the academic engagement. Although, there was a significant negative relationship with diffuse / avoidant identity. In addition, regression analysis showed that informational and normative identity styles and academic achievement motivation on students' academic engagement had a positive effect; however, it was observed no effects of the style diffuse / avoidant identity on students' academic engagement. Based on conclusive evidences, academic engagement and academic achievement motivation were increased by the use of informational and normative identity styles and reduced by identity styles confused / avoidance, respectively.

Keywords: Academic engagement, academic achievement motivation, identity styles.

***Corresponding author:** Associate professor, Ph.D. in Educational Psychology, Department of Education, Faculty of Education & Psychology, Azarbaijan Shahid Madani University, Tabriz, Iran

Email: habibikaleybar@gmail.com