



The Relationship of Self-Regulation Strategies and Achievement Goals With Academic Engagement And Mediating Role of Self-Handicapping and Perfectionism

Soran Rasoli ¹, Hamzeh Ahmadian ^{*1}, Hoshang Jadidi ¹, Maryam Akbari ¹

¹ Department of psychology, Sanandaj branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran

*Corresponding author: Hamzeh Ahmadian, Department of psychology, Sanandaj branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran
Email: ahmadian2012@gmail.com

Article Info

Keywords: Academic Engagement, Achievement Goals, Perfectionism, Self-Regulatory Strategies, Self-Handicapping

Abstract

Introduction: Student engagement challenging is a definition that is influenced by multiple factors as a complex structure. The aim of this study was to determine the relationship between self-regulation strategies and achievement goals with academic engagement and mediation role of Self-Handicapping and perfectionism in students.

Methods: Research method was descriptive - correlation with structural equation modeling method. The statistical population was all of the grade 10 and 11 students of Sardasht city in the academic year 1397-98 in the number of 1557 people, and 307 people were selected by multi-stage cluster random sampling. The research data were collected through Pintrich and Diegretot Self-Regulatory Learning Strategies, Elliot & Murayama's achievement goal questionnaire, zerang's academic engagement, Jones & Rhodewalt's Self-Handicapping Scale and Frost's perfectionism Questionnaires. Data analyzed in AMOS software with structural equation modeling.

Results: The hypothetical model fits the data. The direct effect of self-regulatory strategies, the goal of promoting avoidance-mastery and performance-orientation on perfectionism is significant. Also, the direct effect of self-regulatory strategies, the goal of the development of mastery-orientation, mastery-avoidance, performance-orientation and performance-avoidance on Self-Handicapping is significant. The direct effect of Self-Handicapping and perfectionism on academic engagement is also significant. Achievement Goals mastery-orientation has a direct and indirect effect on academic engagement.

Conclusion: The results showed that self-regulatory strategies, achievement goals, mediated by Self-Handicapping and perfectionism promote students' academic engagement.

رابطه راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی و میانجیگری خودناتوان- سازی و کمال گرایی

سوران رسولی^۱، حمزه احمدیان^{۱*}، هوشنگ جدیدی^۱، مریم اکبری^۱

^۱گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران

*نویسنده مسوول: حمزه احمدیان، استادیار گروه روانشناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران. ایمیل: ahmadian2012@gmail.com

چکیده

مقدمه: درگیری تحصیلی دانش آموزان به چالش کشیدن تعریفی است که به عنوان یک ساختار پیچیده تحت تاثیر عوامل متعدد قرار می گیرد. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی و میانجیگری خودناتوان سازی و کمال گرایی در دانش آموزان انجام شده است.

روش ها: روش تحقیق از نوع توصیفی - همبستگی به روش مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان پایه های دهم و یازدهم شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۵۵۷ نفر بود که تعداد ۳۰۷ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه های راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پینتریچ و دیگروت، هدف پیشرفت الیوت و مورایاما، درگیری تحصیلی زرننگ، خود ناتوان سازی جونز و رودوالد و کمال گرایی فراست استفاده شد که با استفاده از نرم افزار AMOS با روش تحلیل مدل معادلات ساختاری تجزیه و تحلیل داده ها انجام شد.

یافته ها: مدل فرضی با داده ها برازش دارد اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، هدف پیشرفت تسلط اجتنابی و عملکرد-گرایش بر کمالگرایی معنی دار می باشد. همچنین اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، هدف پیشرفت تسلط-گرایش، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر خودناتوان سازی معنی دار است. همچنین اثر مستقیم خودناتوان سازی و کمالگرایی بر درگیری تحصیلی نیز معنی دار است. متغیر هدف پیشرفت تسلط-گرایش به طور مستقیم و غیر مستقیم تاثیر معنی داری بر درگیری تحصیلی دارد.

نتیجه گیری: نتایج نشان داد که راهبردهای خودتنظیمی، اهداف پیشرفت با میانجیگری خود ناتوان سازی و کمال گرایی باعث ارتقا درگیری تحصیلی دانش آموزان می شوند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت، خود ناتوان سازی، درگیری تحصیلی، راهبردهای خودتنظیمی، کمال گرایی

یادگیری یکی از موضوعات مهم و مورد علاقه روانشناسان و متخصصان تعلیم و تربیت بوده و آنان تلاش می کنند تا پیچیدگی های یادگیری را بشناسند و یادگیری را تسهیل کنند [۱]. درگیری تحصیلی به معنای تمایل به مشارکت دانش آموزان در فعالیت های روزانه مدرسه از قبیل شرکت در کلاسها، انجام تکالیف کلاسی و دنبال کردن دستورات معلم می باشد [۲]. درگیری تحصیلی پایه و اساسی برای اقدام در جهت رفع کاستیها در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفته شده است که در آغاز برای درک تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردیده است [۳]. درگیری تحصیلی نوعی سرمایه گذاری روانشناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت های تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می گیرد [۴]. بر اساس تحقیقات تجربی ابعاد اصلی درگیری تحصیلی عبارتند از: شناختی، عاطفی و رفتاری [۵،۶]. درگیری رفتاری به مشارکت در محیط یادگیری به طرق مختلف، تلاش به میزان صرف انرژی در فرایند یادگیری، و پایداری به تداوم تلاش در یادگیری اشاره دارد، خصوصا زمانی که دانش آموز با برخی از موانع و مشکلات مواجه می شود و مؤلفه شناختی درگیری تحصیلی شامل راهبردهای یادگیری و استفاده از تواناییهای فراشناختی است. درگیری عاطفی به کنشهای دانش آموزان که آنها را در تجربیات عاطفی مثبت و منفی درگیر می کند اشاره دارد [۷]. یکی از متغیرهایی که در درگیری تحصیلی دانش آموز تاثیر دارد راهبردهای خودتنظیمی است که به وسیله یاری رساندن به یادگیرندگان با اکتساب و حفظ دانش به صورت نظام مند و ساختار یافته نتایج یادگیری را تحت تاثیر قرار می دهند. استراتژیهای خود تنظیمی یادگیری قسمتی از فرایند خود تنظیمی یادگیری هستند، مهارتهایی که می توان آنها را به دانش آموزان یاد داد تا در تجربیات دنیای واقعی آنها را به

کار گیرند [۸]. یادگیرندگان خودتنظیم در دانش فراشناختی مهارت داشته و می دانند چگونه فرآیندهای ذهنی خود را در جهت پیشرفت و اهداف فردی سوق دهند [۹]. تحقیقات نشان داده اند که ارتباط مثبتی بین استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و نتایج تحصیلی در محیط یادگیری سستی وجود دارد. استفاده از راهبردهای یادگیری خود تنظیمی در محیط یادگیری سستی با تنظیم فراشناخت، تنظیم تلاش و تنظیم مدیریت زمان همراه بوده است [۱۰،۱۱،۱۲]. یکی از متغیرهای مرتبط با درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت است که به عنوان متغیری انگیزشی، هدف های یادگیرنده را هنگام مواجهه با تکلیف، تبیین می کند. در این راستا مطالعات نشان داده اند که اهداف پیشرفت (اهداف گرایش به تسلط)، رابطه مثبتی با تلاش دانش آموزان برای مدیریت زمان و تلاش هایشان دارد [۱۳] که خود یک جنبه مهم از خودتنظیمی رفتار است. مفهوم اهداف پیشرفت در مجموع به دلایل افراد برای انجام دادن تکالیف اشاره دارد [۱۴،۱۵]. اهداف پیشرفت به عنوان هدف فرد از درگیری در تکلیف تعریف می شود و این اهداف پذیرفته شده، چارچوبی را ایجاد می کنند که بر اساس آن افراد تلاش های مربوط به موفقیت هایشان را تفسیر و به آن عمل می کنند از دیدگاه Conley (۲۰۱۲) به نقل از Skaalvik & Skaalvik (۲۰۱۳) این اهداف به دو قسمت اهداف تبحری (تاکید بر مهارت یافتن در تکلیف) و اهداف عملکردی (نشان دادن تواناییهای خود به دیگران) تقسیم می شوند [۱۶]. محققان بعدی اهداف عملکرد را به دو بخش رویکردی (مقایسه عملکرد خود با دیگران) و اجتنابی (باهوش جلوه دادن خود جهت اجتناب از تنبیه) گسترش داده اند و سه نوع هدف پیشرفت در نظر گرفته اند [۱۷،۱۸]. همچنین مشخص شده است که اهداف اجتنابی با خود ناتوان سازی رفتاری ارتباط دارند ولی با خود ناتوان سازی ادعایی ارتباطی ندارند [۱۹]. یکی از عواملی که به عنوان متغیر میانجی مورد

کننده نسبی درگیری در مدرسه می باشد [۳۶]. کمال گرایی حتی می تواند پیش بینی کننده خودناتوان سازی [۳۷] و اهمال کاری [۳۸] باشد. در ارتباط بین خودناتوان سازی و کمال گرایی مشخص شده است، افرادی که دارای سطح بالایی از کمال گرایی ناسازگار هستند به احتمال زیاد به انجام رفتارهای خودناتوان ساز گرایش دارند [۳۹]. با توجه به ادبیات و پیشینه تحقیق این پژوهش با هدف تعیین رابطه راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی و میانجیگری خودناتوان سازی و کمال گرایی در دانش آموزان انجام شده است.

روش

روش پژوهش حاضر با در نظر گرفتن هدف آن، کاربردی می باشد و با توجه به اینکه مداخله ای در ایجاد داده ها صورت نگرفته، توصیفی - همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری است جامعه آماری پژوهش شامل تمامی دانش آموزان پایه اول و دوم متوسطه شهرستان سردشت در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ به تعداد ۱۵۵۷ دانش آموز (۷۵۲ دختر و ۸۰۵ پسر) بود که تعداد ۳۰۷ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای از تعداد ۱۷ دبیرستان در سطح شهرستان (۷ دخترانه و ۱۰ پسرانه) انتخاب شدند. به منظور شرکت در پژوهش و تکمیل پرسشنامه ها رضایت آگاهانه آنان جلب شد. روش کار بدین ترتیب بود که پس از اخذ مجوز از واحد تحقیقات اداره آموزش و پرورش و تایید پرسشنامه ها، با رعایت ملاحظات اخلاقی و هماهنگی با مدیران مدارس پرسشنامه ها در اختیار دانش آموزان قرار گرفت. در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از نرم افزار amos و روش تحلیل مسیر استفاده شد. پرسشنامه های استفاده شده در پژوهش عبارتند از:

پرسشنامه درگیری تحصیلی

این پرسشنامه توسط زرننگ (۱۳۹۱) معرفی شد و مشتمل بر سه مولفه درگیری شناختی، درگیری انگیزشی، درگیری رفتاری با ۴۵ گویه بود که از مبانی نظری (مدل نظری لینن برینک و

بررسی قرار گرفته است خودناتوان سازی است. خودناتوان سازی شامل طیف وسیعی از رفتارها یی چون به تعویق انداختن، استفاده از مواد، تعهد بیش از حد، فقدان تلاش و در نظر نگرفتن زمان برای تمرین می باشد [۲۰، ۲۱]. Zuckerman, & Tsai (۲۰۰۵) خود ناتوان سازی را بدین صورت تعریف کرده اند: ایجاد موانع و معایب که عملکرد مطلوب در کارها را به خطر می اندازد. خود ناتوان سازی فرد را قادر می سازد شکست هایش را به بیرون نسبت دهد و با نادیده گرفتن ارتباط بین شایستگی و عملکرد، از خود ارزشمندی اش محافظت کند [۲۲]. رابطه خود ناتوان سازی نیز با متغیرهای زیادی بررسی شده و همبستگی آن مورد تایید قرار گرفته است. برای مثال: اهداف پیشرفت Schwinger و Stiensmeier-Pelster (۲۰۱۱)؛ Martin, Marsh & Debus (۲۰۰۲)، Smith, Chapman and Sinclair (۲۰۰۱). راهبردهای فراشناختی Jiang & Kleitman (۲۰۱۵) و Stewart & Kleitman (۲۰۱۱)، کمالگرایی Thomas & Gadbois (۲۰۱۴) موفقیت تحصیلی Wolters (۲۰۰۳) [۲۳، ۲۴، ۲۵، ۲۶، ۲۷، ۲۸، ۲۹، ۳۰] از طرف دیگر، میزان کمال گرایی از جمله عوامل درونی دیگری است که میزان موفقیت فراگیران در حل مسائل شناختی را تعیین می کند. پژوهشگران کمال گرایی را به عنوان ترس افراطی از اشتباهات، گرایش فرد به توجه مفرط درباره شکست ها، خودانتقادگری بیش از حد و انتظارات بسیار بالا از عملکرد خود و دیگران [۳۱] و گرایش به دارا بودن استانداردهای کامل و دست نیافتنی و تلاش برای تحقق آن ها [۳۲] تعریف کرده اند. در ارتباط با کمال گرایی می توان گفت که کمال گرایی یک صفت شخصیتی است [۳۳]. نگرانی از ارزیابی کمال گرایانه منحصر به بخش مهمی از شخصیت افرادی است که مستعد رفتارهای خودتخریب گر هستند [۳۴]. بر اساس تحقیقات، تلاشهای کمال گرایانه ارتباط مثبتی با ابعاد درگیری تحصیلی داشته و دغدغه های کمال گرایی ارتباط مثبتی با خودناتوان سازی و عدم درگیری عاطفی نشان داده اند [۳۵]. تلاش کمال گرایانه پیش بینی

پیتریج) استخراج شده اند و پس از اینکه با افراد صاحب نظر مصاحبه انجام شد به ۴۱ گویه تقلیل یافت و بعد براساس گویه ها عباراتی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی پرسشنامه ای با ۳۸ گویه اجرا شد. روایی پرسشنامه درگیری تحصیلی، از طریق روایی صوری و محتوایی به شیوه داوری تخصصی و از حیث انطباق با بنیان نظری آن توسط ۳ تن از متخصصان علوم تربیتی صورت گرفته است سپس با اجرای یک آزمون مقدماتی به وسیله آزمون آلفای کرونباخ مقدار پایایی کل با ۳۸ سوال ۰/۹۲ بدست آمد. همسانی درونی خرده مقیاس های درگیری شناختی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۷۶ و درگیری انگیزشی ۰/۸۶ گزارش شده است که در حد مطلوب و قابل قبول قرار دارند [۴۰].

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خود تنظیمی

پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پیتریج و دی گروت (۱۹۹۰) با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی (۲۵ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) بصورت طیف لیکرت پنج گزینه ای از (کاملاً مخالفم = ۱، تا کاملاً موافقم = ۵) تنظیم شده است. موسوی نژاد (۱۳۷۶) نیز برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرده و سه عامل راهبردهای شناختی سطح پایین، راهبردهای شناختی سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی را استخراج کرد [۴۱]. همچنین پربرتاوشی، برجعلی و کیامنش (۱۳۹۷) مقدار آلفا را ۰/۸۲۱ محاسبه کرده اند [۴۲].

پرسشنامه اهداف پیشرفت

پرسشنامه هدف پیشرفت که نسخه تجدیدنظر شده Elliot and Murayama (۲۰۰۸) که مشتمل بر ۱۲ گویه و ۴ بعد جهت گیری تسلط-گرایش؛ جهت گیری تسلط-اجتناب؛ جهت گیری عملکرد گرایش و جهتگیری عملکرد-اجتناب بر اساس طیف هفت درجه ای از کاملاً موافقم (۱) تا کاملاً مخالفم (۷) است [۴۳]. در مطالعه شکر، تمیزی و عبدالله پور (۱۳۹۴) نتایج تحلیل مؤلفه ها، وجود عوامل چهارگانه را

تأیید کرد. بطوری که ضرایب همسانی درونی برای هر یک ابعاد هدف تسلط/گرایش، هدف تسلط/اجتناب، هدف عملکرد/گرایش و در نهایت، هدف عملکرد/اجتناب به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۷۵ و ۰/۷۵ بدست آمد [۴۴].

پرسشنامه خودناتوان سازی

مقیاس خود ناتوان سازی توسط جونز و رودولت در سال ۱۹۸۲ با ۲۳ سوال در طیف لیکرت ۵ گزینه ای ساخته شد. Jaconis و همکاران (۲۰۱۶) در پژوهش خود میزان آلفای کرونباخ را برای خودناتوان سازی ادعایی ۰/۸۱ و برای خودناتوان سازی رفتاری ۰/۷۰ گزارش کردند [۴۵]. حیدری، خدایپناهی و دهقانی (۱۳۸۸) در پژوهشی نشان دادند که ۲۳ ماده از مقیاس بر روی سه عامل "خلق منفی"، "تلاش"، و "عذر تراشی" بار می شوند و آلفای کرونباخ عوامل از ۰/۶ تا ۰/۷۲ و برای کل مقیاس ۰/۷۷ می باشد. همچنین ضریب همبستگی نمره خود ناتوان سازی با نمره عزت نفس -۰/۵۴ می باشد که نشان دهنده روایی توافقی مقیاس مذکور است [۴۶].

پرسشنامه کمال گرایی

بررسی ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه کمال گرایی فراست توسط لیاقت و قاسمی (۱۳۹۳) روی دانش آموزان با ۳۵ سوال به صورت طیف لیکرت ۵ گزینه ای مورد بررسی قرار گرفته است [۴۷]. Frost و همکاران (۱۹۹۰) شش مولفه‌ی نگرانی افراطی درباره اشتباهات، مجموعه معیارهای شخصی عملکرد، درک شخصی از انتقادات والدین، درک شخصی از انتظارات والدین، تمایل به شک و تردید و گرایش به منظم و سازمان یافته بودن برای کمال گرایی ذکر کرده و میزان پایایی آن را ۰/۸۱۹ گزارش کرده اند [۴۸].

یافته ها

در جدول شماره (۱) اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل بین متغیرهای نهفته مدل آمده است که یافته ها بیانگر تاثیر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی بر کمال گرایی (۰/۳۷۱) و بر خودناتوان سازی (۰/۲۸-) و همچنین تسلط-اجتنابی بر کمال

گرای (۰/۱۸۴) و بر خودناتوان سازی (۰/۲۴۳) ، عملکرد- گرایش بر کمال گرایی (۰/۰۸۸) و عملکرد-گرایش بر خودناتوان سازی (۰/۳۶۷) ، خودناتوان سازی بر درگیری تحصیلی (۰/۱۱۴-) ، کمال گرایی بر درگیری تحصیلی (۰/۳۴۷) و خودناتوان سازی بر درگیری تحصیلی (۰/۱۱۴-) ، تسلط - گرایش بر خودناتوان سازی (۰/۳۵۱-) و بر درگیری تحصیلی (۰/۱۴۸) در دانش‌آموزان است. همچنین تمامی مسیرهای کوواریانس نیز معنادار است ($P < 0/05$).

جدول شماره (۱): اثرات مستقیم، غیر مستقیم و کل بین متغیرهای نهفته مدل

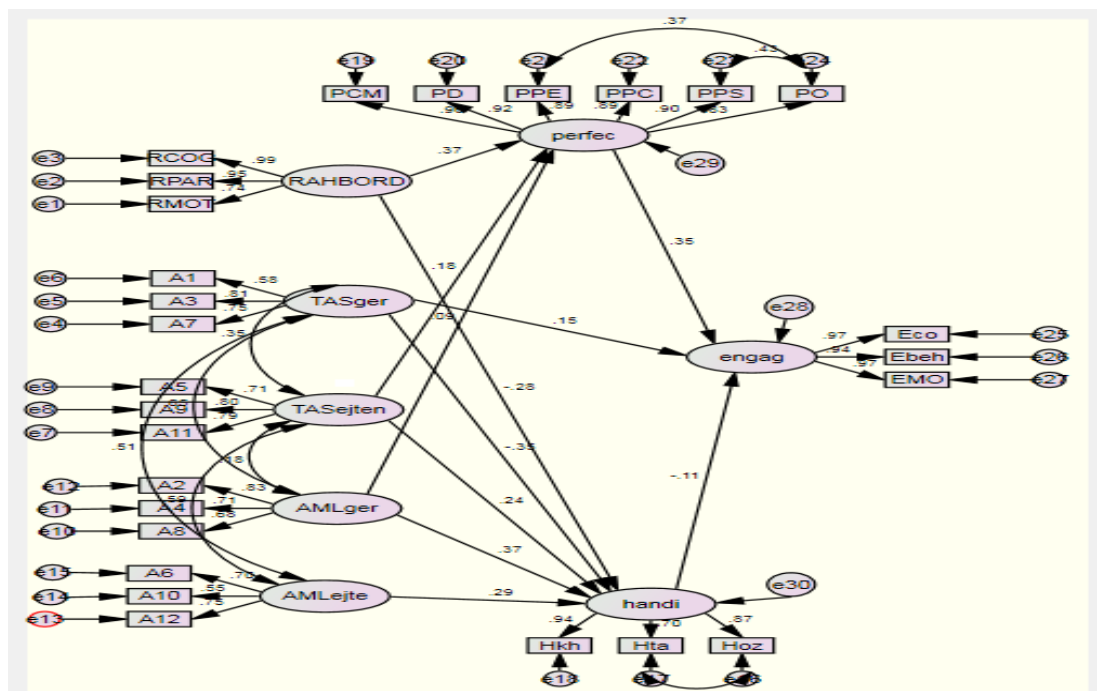
مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
راهبردهای خودتنظیمی	<---	0.371	0.371
تسلط-اجتنابی	<---	0.184	0.184
عملکرد-گرایش	<---	0.088	0.088
راهبردهای خودتنظیمی	<---	-0.280	-0.280
تسلط-گرایش	<---	-0.351	-0.351
تسلط-اجتنابی	<---	0.243	0.243
عملکرد-گرایش	<---	0.367	0.367
عملکرد-اجتنابی	<---	0.286	0.286
خودناتوان سازی	<---	-0.114	-0.114
کمالگرایی	<---	0.347	0.347
تسلط-گرایش	<---	0.148	0.188
راهبردهای خودتنظیمی	<---	-	0.097
تسلط-اجتنابی	<---	-	0.036
عملکرد-گرایش	<---	-	-0.011
عملکرد-اجتناب	<---	-	-0.033

تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر خودناتوان سازی و اثر مستقیم خودناتوان سازی و کمالگرایی بر درگیری تحصیلی معنی دار است. متغیر اهداف تسلط-گرایش به طور مستقیم و غیر مستقیم تاثیر معنی داری بر درگیری تحصیلی دارد و نهایتاً اینکه متغیرهای اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب به طور غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی تاثیر دارند که نتیجه می شود ضرایب مسیرهای مذکور با ۹۵ درصد اطمینان معنی دار است و بین راهبردهای خودتنظیمی و اهداف پیشرفت با درگیری تحصیلی با میانجیگری خودناتوان سازی و کمال گرایی رابطه معنی داری وجود دارد.

نتایج حاصل از ضرایب مسیر و مقادیر استانداردشده آنها و همچنین کمیت‌های t در جداول شماره (۲) آمده است که بیانگر آن است اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر درگیری تحصیلی معنی دار نیست. اثر مستقیم تسلط-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر کمالگرایی معنی دار نیست لذا مسیرهای مذکور از مدل حذف شد. لازم به ذکر است که کمیت‌های t برابر با ۱/۹۶ و بالاتر معنی دار هستند و مقادیر کمتر از آن معنی دار نیستند. تحلیل مسیرهای مدل نشان می دهند که اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد-گرایش بر کمالگرایی معنی دار می باشد. همچنین اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، تسلط-گرایش،

جدول شماره (۲): برآوردها و مشخصات کلی مدل درگیری تحصیلی

P	T	S.E.	استاندارد B	Estimate	مسیرها	
0.001	9.636	.022	.371	.210	کمالگرایی	<---
0.001	4.524	.373	.184	1.687	کمالگرایی	<---
0.029	2.180	.453	.088	.988	کمالگرایی	<---
0.001	-7.134	.012	-.280	-.089	خودناتوان سازی	<---
.003	-3.004	.823	-.351	-2.472	خودناتوان سازی	<---
0.001	3.707	.336	.243	1.244	خودناتوان سازی	<---
0.001	3.699	.621	.367	2.299	خودناتوان سازی	<---
0.006	2.739	.576	.286	1.579	خودناتوان سازی	<---
0.003	-2.921	.116	-.114	-.337	درگیری تحصیلی	<---
0.001	9.072	.063	.347	.573	درگیری تحصیلی	<---
0.001	3.603	.855	.148	3.081	درگیری تحصیلی	<---



خودتنظیمی، اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایشی و عملکرد-اجتنابی بر درگیری تحصیلی معنی دار نیست. همچنین اثر مستقیم تسلط-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر کمالگرایی معنی دار نیست و بنابراین مسیرهای مذکور از مدل حذف شد. لازم به ذکر است که کمیت‌های t برابر با ۱/۹۶ و

نمودار شماره (۱): مدل نهایی درگیری تحصیلی پس از برآزش مدل نظری با داده‌ها به همراه ضرایب مسیر استاندارد شده بررسی ضرایب مسیر و مقادیر استاندارد شده آنها و همچنین کمیت‌های t مربوط به آنها در جداول شماره (۱) و (۲) و نمودار شماره (۱) نشان داد که اثر مستقیم راهبردهای

خودناتوان‌سازی آنها بود که همسو با نتایج پژوهش تابع‌بردار و رستگار (۱۳۹۴)، Elliot و همکاران (۲۰۰۶)، Daniels و همکاران (۲۰۰۸) و Schwinger & Stiensmeier-Pelster (۲۰۱۱) می‌باشد [۵۲، ۵۳، ۵۴]. در بخش دیگری از نتایج که حاکی از اثر مثبت و مستقیم اهداف پیشرفت (با جهت‌گیری تسلط-اجتناب و عملکرد-گرایش) دانش‌آموزان بر کمال-گرایی آنها بود که با یافته‌های پژوهش عبدی (۱۳۹۶) مطابقت ندارد [۵۵] که در تبیین این یافته می‌توان گفت در جهت‌گیری تسلط-اجتناب شایستگی به صورت تسلط کامل بر تکالیف تعریف می‌شود و تمام تلاش افراد جهت دوری گزیدن از خطا و اشتباه معطوف است و در جهت‌گیری عملکرد-گرایش نیز فرد در پی اثبات توانایی‌های خود به دیگران است و در این راستا از هیچ تلاشی دریغ نمی‌کند که در نتیجه این دو بعد اهداف پیشرفت موجب افزایش کمال‌گرایی می‌شوند. خودناتوان‌سازی بر درگیری تحصیلی اثر گذاری منفی، معناداری داشته است که پژوهشی همسو و یا مخالف با این یافته یافت نشد. به نظر می‌رسد خودناتوان‌سازی که امکان بیرونی کردن شکست و درونی کردن موفقیت را افزایش می‌دهد، موجب می‌شود که در بعد رفتاری درگیری تحصیلی، فرد به جای تلاش و پایداری در هنگام مواجه شدن با مشکلات حین انجام تکالیف درسی، تسلیم شده و بار مسئولیت این ناتوانی و ضعف در انجام وظیفه را بر دوش افراد مختلف پیرامون و اتفاقات گوناگونی که افتاده است، می‌اندازد. در حقیقت، خودناتوان‌سازی موجب تسلیم شدن سریع‌تر دانش‌آموز در هنگام افزایش فشارها و چالش‌های مختلف تحصیلی می‌شود، زیرا فرد به راحتی پذیرش مسئولیت شکست را از خود سلب می‌کند و انگیزه تلاش دوباره را از خود می‌گیرد. خودناتوان‌سازی به عنوان یک رفتار یا انتخاب مجموعه‌ای از عملکرد که فرصت مناسبی به وجود می‌آورد تا افراد شکست را به عوامل بیرونی، به عنوان یک بهانه و موفقیت را به عوامل درونی (به منظور کسب افتخار) نسبت دهند، تعریف شده است. باوری رایج درباره‌ی ماهیت

بالتر معنی دار هستند و مقادیر کمتر از آن معنی دار نیستند. تحلیل مسیرهای مدل نشان می‌دهند که اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، اهداف تسلط اجتنابی و عملکرد-گرایش بر کمال‌گرایی معنی دار می‌باشد. همچنین اثر مستقیم راهبردهای خودتنظیمی، تسلط-گرایش، تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتنابی بر خودناتوان‌سازی و اثر مستقیم خودناتوان‌سازی و کمال‌گرایی بر درگیری تحصیلی معنی دار است. متغیر اهداف تسلط-گرایش به طور مستقیم و غیر مستقیم تاثیر معنی داری بر درگیری تحصیلی دارد و نهایتاً اینکه متغیرهای اهداف تسلط-اجتنابی، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب به طور غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی تاثیر دارند.

بحث

تحلیل روابط ساختاری نشان داد که اهداف پیشرفت با جهت‌گیری تسلط-گرایش می‌تواند به طور مستقیم و غیر مستقیم بر درگیری تحصیلی اثر بگذارد، اثری که از نظر آماری معنادار است. این یافته همسو با نتایج پژوهش شمس-الدینی لری (۱۳۹۳) و ثمره و خضری مقدم (۱۳۹۴) می‌باشد که بیان می‌دارند اهداف پیشرفت هم به طور مستقیم و هم غیرمستقیم و از طریق اهداف اجتماعی بر درگیری تحصیلی تأثیرگذار است [۴۹، ۵۰]. اهداف پیشرفت با جهت‌گیری تسلط-گرایش می‌تواند درگیری تحصیلی را پیش‌بینی کند، بطوری که در اهداف تسلط-گرایش، محور موضوع توسعه و بهبود شایستگی‌ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع می‌باشد، این افراد به درگیری با تکالیف چالش‌انگیز و درک کامل آن علاقه‌مند هستند [۵۱]، بنابراین درگیری تحصیلی بیشتری از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری از خود نشان می‌دهند.

از دیگر یافته‌های پژوهش حاضر، معنادار بودن اثر منفی و مستقیم اهداف پیشرفت با جهت‌گیری تسلط-گرایش و اثر مثبت و مستقیم اهداف پیشرفت با جهت‌گیری تسلط-اجتناب، عملکرد-گرایش و عملکرد-اجتناب دانش‌آموزان بر

رفتار خودناتوان ساز این است که ریشه در استانداردهای خیلی بالا دارد بطوری که شواهد نشان می دهد خودناتوان سازی در بافت پیچیده ای از عوامل شناختی اجتماعی اتفاق می افتد [۵۶].

یافته دیگر این پژوهش تأثیر معنادار و مستقیم کمال-گرایی دانش آموزان بر درگیری تحصیلی آنها است که با نتایج پژوهش Shih (۲۰۱۲) ، Shim و همکاران (۲۰۱۶) و صیف و همکاران (۱۳۹۶) همسو می باشد. آنها در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که کمال گرایی به میزان قابل توجهی به صورت مستقیم و معنادار بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد [۵۹،۵۷،۵۸]. در تبیین این یافته می توان چنین استدلال کرد که هر چه دانش آموزان گرایش و انگیزه بیشتری برای روی آوردن به کارهای سخت داشته باشند و با هدف موفقیت برانگیخته شوند، توانمندی بیشتری برای درگیر شدن در امور تحصیلی و یادگیری خود داشته، تعهد بالاتری به تحصیل دارند و بیشتر مجذوب یادگیری و تحصیل می شوند. همچنین در خصوص تحلیل روابط ساختاری میان متغیرها، اثر منفی و مستقیم راهبردهای خودتنظیمی بر خودناتوان سازی و کمال-گرایی دانش آموزان که با نتایج پژوهش رحمانی (۱۳۹۳) و فیروزی و کرمی (۱۳۹۴) همخوانی دارد [۶۰،۶۱].

نتیجه گیری

در تبیین یافته ها می توان گفت اهداف پیشرفت با جهت-گیری تسلط-گرایش می تواند درگیری تحصیلی را پیش بینی کند، بطوری که در اهداف تسلط-گرایش، محور موضوع توسعه و بهبود شایستگی ها از طریق افزایش سطح فهم و ادراک موضوع می باشد، این افراد به درگیری با تکالیف

منابع

چالش انگیز و درک کامل آن علاقه مند هستند، بنابراین درگیری تحصیلی بیشتری از نظر انگیزشی، شناختی و رفتاری از خود نشان می دهند.

در خصوص اثر گذاری معنادار و مستقیم راهبردهای خودتنظیمی بر درگیری تحصیلی می توان اظهار داشت استفاده از راهبردهای خودتنظیمی موجب کاهش عذرتراشی می شود چرا که فرد برای حل مشکلات تحصیلی و یادگیری خود در هر مرحله راهبردهای علمی و مشخصی خواهد داشت که باعث موفقیت می شود و در نتیجه نیازی به عذرتراشی نخواهد بود.

سیاسگزاری

از تمامی دانش آموزان شرکت کننده در این پژوهش که با صبر و شکیبایی با پژوهشگر همکاری کرده اند تشکر و قدردانی می شود.

ملاحظات اخلاقی

در این پژوهش رضایت کامل شرکت کنندگان جلب شد و بدون هیچگونه اجباری پرسشنامه ها توسط شرکت کنندگان تکمیل شدند. اصول اخلاقی از جمله توضیح اهداف پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و محرمانه بودن پاسخنامه ها برای تمامی شرکت کنندگان رعایت شد. این پژوهش در جلسه شماره ۹۶۰۵ تاریخ ۱۳۹۶/۰۴/۲۴ در شورای پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد سنندج مطرح و مورد موافقت قرار گرفت.

تضاد منافع

هیچ گونه تعارض منافی بین نویسندگان مقاله وجود ندارد.

1. Alfred M, Neyens D M, & Gramopadhye A K, Learning in simulated environments: An assessment of 4-week retention outcomes. Applied Ergonomics, 2019, 74, 107-117.
2. Hughes JN, Cao Q, Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. Journal of School Psychology, 2018, 67, 148-162.
3. Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH, School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. Review of Educational Research, 2004, 74, 59-109.

4. Rossi F, Rosli A, Yip N, Academic engagement as knowledge co-production and implications for impact: Evidence from knowledge transfer partnerships. *Journal of Business Research*, 2017, 80, 1-9.
5. Reschly A, & Christenson SL, School completion. In G. Bear and K. Minke (Eds.). *Children's needs: Development, prevention, and intervention* (pp.147-169). Washington DC: National Association of School Psychologist, 2006.
6. Appleton JJ, Christenson SL, Furlong MJ, Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 2008, 45(5), 369-386.
7. Mih V, Mih, C, Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: toward a process model of academic achievement. *Cognition, Brain, Behavior, an Interdisciplinary journal*, 2013, 17(4), 289-314.
8. Zimmerman BJ, A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 1989, 80, 329-339.
9. Broadbent J, Poon WL, Self-regulated learning strategies & academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *Internet and Higher Education*. 2015, 28(October), 1-13.
10. Beishuizen J, Steffens K, A conceptual framework for research on self-regulated learning. In R. Carneiro, P. Lefrere, K. Steffens, & J. Underwood (Eds.), *Self-regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments: A European Perspective*. Rotterdam: Sense Publishers, 2011.
11. Richardson M, Abraham C, Bond R, Psychological correlates of university students' academic performance. A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, 138, 353-387.
12. Zimmerman BJ, Schunk DH, Motivation: An essential dimension of self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Motivational and self-regulated learning: Theory, research and applications*. New York: LEA, 2008, 141-168.
13. Pintrich PR, Smith DAF, Garcia T, Mc Keachie WJ, Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ), *Educational and Psychological Measurement*, 1993, 53, 801-803.
14. Braten I, Stromso HI, Epistemological beliefs and implicit theories of intelligence as predictors of achievement goals. *Contemporary Educational Psychology*, 2004, 29, 371-388.
15. Dweck CS, Leggett EL, A social- cognitive approach to motivation personality. *Psychological Review*, 1998, 95, 256-273.
16. Skaalvik EM, Skaalvik S, Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 2013, 62, 199-209.
17. Dupeyrat C, Marian C, Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, 2005, 30, 43-59.
18. Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL, *Motivation in education: Theory, research and applications* (3rd Ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall, 2008.
19. Ferradás MM, Freire C, Valle A, Núñez JC, Regueiro B, Vallejo G, The relationship between self-esteem and self-worth protection strategies in university students. *Personality and Individual Differences*, 2016, 88, 236-241.
20. Baumeister RF, Hamilton JC, Tice DM, Public versus private expectancy of success: Confidence booster or performance pressure? *Journal of Personality and Social Psychology*, 1985, 48, 1447-1457.
21. Warner S, Moore S, Excuses, Self-handicapping in an Australian adolescent sample. *Journal of Youth and Adolescence*, 2004, 33, 271-281.
22. Zuckerman M, Tsai FF, Costs of Self Handicapping. *Journal of Personality*, 2005, 73(2), 411-442.
23. Schwinger M, Stiensmeier-Pelster J, Prevention of self-handicapping-The protective function of mastery goals. *Learning and Individual Differences*, 2011, 21 (6), 699-709.
24. Smith L, Sinclair KE, Chapman ES, Students' goals, self-efficacy, self-handicapping and negative affective responses: An Australian senior school student study. *Contemporary Educational Psychology*, 2002, 27 (3), 471-485.
25. Martin AJ, Marsh HW, Debus R L, Self-handicapping and defensive pessimism: Exploring a model of predictors and outcomes from a self-protection perspective. *Journal of Educational Psychology*, 2001, 93(1), 87-102.
26. Jiang Y, Kleitman S, Metacognition beliefs and motivation: Links between confidence, self-protection, academic self-handicapping and self-enhancement. *Learning and Individual Differences*, 2015, 37(14), 222-230.
27. Kleitman S, Gibson J, Metacognitive beliefs, self-confidence and primary learning environment of sixth grade students. *Learning and Individual Differences*, 2011, 21 (6), 728-735.
28. Stewart MA, George-Walker LD, Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 2014, 66, 160-164.
29. Thomas CR, Gadbois SA, Academic self-handicapping: The role of self-concept clarity and students' learning strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, 77, 101-119.
30. Wolters CA, Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 2003, 38, 189-205.
31. Shafran R, Cooper Z, Fairburn CG, Clinical perfectionism: A cognitive behavioral analysis. *Journal of Behavioral Research and Therapy*, 2002, (40), 773-791.
32. Besharat MA, Development and Validation of Tehran Multidimensional Perfectionism Scale. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2011, 30, 79 - 83. [persian]
33. Stoeber J, Mutinelli S, Corr PJ, Perfectionism in students and positive career planning attitudes. *Personality and Individual Differences*, 2016, 97, 256-259.

34. Sherry BS, Stoeber J, Ramasubbu C, Perfectionism explains variance in self-defeating behaviors beyond self-criticism: Evidence from a cross-national sample. *Personality and Individual Differences*, 2016, 95, 196-199.
35. Shih SS, Perfectionism, implicit theories of intelligence, and Taiwanese eighth grade students' academic engagement. *Journal of Educational Research*, 2011, 104, 131-142.
36. Damian Lavinia E, Stoeber J, Negru-Subtirica O, & Băban A, Perfectionism and school engagement: A three-wave longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 2017, 105 (2017) 179-184.
37. Arazzini Stewart M, George-Walker LD, Self-handicapping, perfectionism, locus of control and self-efficacy: A path model. *Personality and Individual Differences*, 2014, 66, 160-164.
38. Hashemi L, Causal relationship between perfectionism and academic procrastination with mediation of motivational, cognitive, and Meta cognitive self-regulation. [Ph.D. Dissertation]. Shiraz, Shiraz University, 2012. [persian]
39. Sherry SB, Flett GL, Hewitt PL, Perfectionism and self-handicapping. *Canadian Psychology*, 2001, 2, 78.
40. Zerang RA, The relationship between learning styles, academic engagement and academic performance students Ferdowsi University of Mashhad. [MA Dissertation]. Mashhad, Ferdowsi University of Mashhad, 2011. [persian]
41. Mosawi Nezhad AA, Investigating the Relation between Motivational Beliefs and Self-Regulatory Learning Strategies with Academic Achievement of Secondary School Students. [MA Dissertation]. Tehran, Tehran University, 1997. [persian]
42. Parbartawoshi M, Normal A, kiamanesh AL, The role of mediator of self-regulation learning strategies in the relationship between academic procrastination and positive and negative emotions in high school students. *Quarterly journal of Educational leadership administration*, 2018, 12(3), 45, 53-70. [persian]
43. Elliot AJ, Murayama K, on the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100 (3), 613-628.
44. Shokri O, Tamizi N, Abdollahpour MA, et al, Validation of the Achievement Goal Questionnaire-Revised Among University Students, *Bi quarterly Journal of Cognitive Strategies in Learning*, 2015,3 (4), 107-122. [persian]
45. Jaconis M, Boyd SJ, Hartung CM, McCrea SM, Lefler EK & Canu WH, Sex differences in claimed and behavioral self-handicapping and ADHD symptomatology in emerging adults. *ADHD Atten Def Hyp Disord*, 2016, DOI 10.1007/s12402-016-0200-y.
46. Heydari M, Khodapanahi MK, Dehghani M, Psychometric Properties of Self-Detection Scale. *Journal of Research in Behavioural Sciences*, 2009, 7(2), 97-106. [persian]
47. Liyaghat R, Ghasemi F, Psychometric Properties of Frost's Perfectionism Questionnaire and its Relationship with Students' Anxiety Test. *Psychological research*, 2014, 6(23), 60-70. [persian]
48. Frost RO, Marten PA, Lahart C, Rosenblate R, The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 1990, 14, 449-468.
49. Shamsodini Lory G, Achievement Goals and Academic Engagement: Mediation Role of social goals. [MA Dissertation]. Tehran, Tehran University, 2014. [persian]
50. Samareh S, Khezri Moghadam N, Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy; Mediation Role of Academic Engagement. *Edu Strategy Med Sci*, 2016, 8 (6) ,13-20. [persian]
51. Kaplan A, Martin L, Maehr A the contributions and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 2007, 19, 141-184.
52. Tabe Bordbar F, Rastegar A. A Model of Relationships between Personality Traits and Academic Self-Handicapping: The Mediating Role of Achievement Goals. *Iranian Journal of Medical Education*. 2015; 15 ,530-542. [persian]
53. Elliot, AJ, Cury F, Fryer JW, Huguet P. Achievement goals, self-handicapping, and performance attainment: A meditational analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 2006, 28(3), 344-361.
54. Daniels LM, Haynes TL, Stupnisky, RH, Perry RP, Newall NE, Pekrun R Individual differences in achievement goals: A longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 2008, 33(4), 584-608.
55. Abdu R, The role of mediating the Achievement Goal Orientation in the relationship between perfectionism and academic performance. *Journal of Instruction and Evaluation*, 2017, 10(39), 53-68. [persian]
56. Hewitt P. L., & Flett G. L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psychopathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1991, 60, 456-470.
57. Shih Sh, an Examination of Academic Burnout versus Work Engagement among Taiwanese Adolescents. *The Journal of Educational Research*, 2012, 105, 286-298.
58. Shim SS, Rubenstein LDV, Drapeau CW, when perfectionism is coupled with low achievement: The effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 2016, 45, 237- 244.
59. Seif M, Rastgar A, Ershaddi R. The Relationship between Perfectionism with Burnout through Academic Engagement. *Search in education medical science*, 2017, 9 (2), 43-34. [persian]
60. Rahmani S, Investigating the Relationship between Self-Regulatory Learning with Self-Handicapping with mediating traits Characteristics. [MA Dissertation]. Tehran, Allameh Tabatabaei University, 2014. [persian]

61. Firozi MR, Karama M, Investigating the relationship between the cause of perfectionism and self-regulation with mediating role of motivational, cognitive and metacognitive self-regulation, international conference on human, psychology and social sciences, 18 NOV 2015, Tehran. [persian]