



Predictions dimensions of academic engagement based capital components psychological

Ali Farhadi¹, Kourosh Saki², Ezatollah Ghadampour³, Zahra khalili geshnigani³, Parastoo Chehri³

1. Department of Social Medicine, Faculty of Medicine, Lorestan University of Medical Sciences, Khorramabad, Iran.
2. Department of Psychiatry, medical School, Shahid Beheshti University of Medical Sciences, Tehran, Iran.
3. Department of Psychology, Faculty of Human Sciences, University of Lorestan, Iran.

Article Information

Article history:

Received: 2016/04/04
Accepted: 2016/05/21
Available online: 2016/08/30

EDCBMJ 2016; 9(2): 127-133

Corresponding author at:

Dr. Zahra khalili geshnigani

Department of Psychology,
Faculty of Human Sciences,
University of Lorestan, Iran

Tel: +989138872094

Email:

Khalili.zahra75@gmail.com

Abstract

Background and Aim: Academic Engagement is a new concept in the field of learning psychology which the university researches pay less attention to. The aim of this study was to predict the student's psychological dimensions of academic engagement based on capital components Lorestan University of Medical Sciences.

Methods: The present study was descriptive and correlational. The study population consisted of students studying in the 2014-15. 369 individuals were selected based on Cochran formula that sampling method was stratified. Luthans psychological capital questionnaire was used to collect data and colleagues [2007], academic engagement Pyntrch and De Groot [1994] were applied as well as. To analyze the data, descriptive statistics indices [mean and standard deviation] and inferential statistical tests [stepwise multiple regression analysis] were used.

Results: The results showed that self-efficacy, hope and optimism have the ability to predict aspects of students' cognitive engagement [$p=0/01$] and explain 24% of the variance in cognitive engagement. It is also a component of 11% of the variance among students' motivation predicted engagement [$p=0/01$], but none of the components of psychological capital were able to predict students' behavioral engagement.

Conclusions: The results indicate the importance of the role of psychological capital, efficacy components, hope and optimism for anticipation students' engagement of Medical Sciences. According to the results, Implementation of programs to enhance students' psychological capital can help to improve and increase student engagement.

KeyWords: Psychological Capital, Academic engagement.

Copyright © 2016 Education Strategies in Medical Sciences. All rights reserved.

How to cite this article:

Farhadi A, saki K, Ghadampour E, khalili geshnigani Z, Chehri P. Predictions dimensions of academic engagement based capital components psychological. Educ Strategy Med Sci. 2016; 9 (2) :127-133

پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان

علی فرهادی^۱، کوروش ساکی^۲، عزت‌اله قدم‌پور^۳، زهرا خلیلی‌گشنیگانی^۲، پرستو چهری^۲

۱. گروه پزشکی اجتماعی، دانشکده پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی لرستان، خرم‌آباد، ایران

۲. گروه روان‌پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی، تهران، ایران

۳. گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

چکیده

اطلاعات مقاله

زمینه و اهداف: درگیری تحصیلی یک مفهوم جدید در حوزه روان‌شناسی یادگیری است که کمتر در پژوهش‌های دانشگاهی مورد توجه قرار گرفته است. لذا هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود.

روش بررسی: روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل دانشجویان مشغول به تحصیل در سال ۹۴-۱۳۹۳ بود. روش نمونه‌گیری به صورت طبقه‌ای نسبی بود و ۳۶۹ نفر بر اساس فرمول کوکران انتخاب گردید. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی و درگیری تحصیلی استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و از آزمون‌های آمار استنباطی (تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام‌به‌گام) استفاده گردید.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی توانایی پیش‌بینی ابعاد درگیری شناختی دانشجویان را دارند ($p=0/01$) و ۲۴ درصد از واریانس درگیری شناختی را تبیین می‌کنند. همچنین این مؤلفه‌ها ۱۱ درصد از واریانس درگیری انگیزشی دانشجویان را پیش‌بینی کردند ($p=0/01$)، ولی هیچ‌کدام از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی توانایی پیش‌بینی درگیری رفتاری دانشجویان را نداشتند.

نتیجه‌گیری: نتایج پژوهش حاکی از اهمیت نقش سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی است. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده اجرای برنامه‌هایی به منظور افزایش سرمایه روان‌شناختی دانشجویان می‌تواند به بهبود و افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان کمک نماید.

کلمات کلیدی: سرمایه روان‌شناختی، درگیری تحصیلی.

تاریخچه مقاله

دریافت: ۱۳۹۵/۰۱/۱۶

پذیرش: ۱۳۹۵/۰۳/۰۱

انتشار آنلاین: ۱۳۹۵/۰۶/۰۹

EDCBMJ 1395; 9(2): 127-133

نویسنده مسئول:

دکتر زهرا خلیلی‌گشنیگانی

گروه روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران

تلفن: ۰۹۱۳۸۸۷۲۰۹۴

پست الکترونیک:

Khalili.zahra75@gmail.com

کپی‌رایت ©: حق چاپ، نشر و استفاده علمی از این مقاله برای مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی محفوظ است.

مقدمه

آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند. ایجاد انگیزه در دانشجویان، طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش است^[۱].

یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت آموزش و پیشرفت تحصیلی، درگیری تحصیلی دانشجویان است^[۲]. در دانشگاه‌های علوم پزشکی که همواره دانش در رشته‌های مرتبط با

با توجه به اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روزافزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، محققان آموزش دانشگاهی به دنبال مطالعه و بررسی متغیرهای مرتبط با موفقیت تحصیلی و راهبردهای مؤثر برای برخورد با نیازهای تحصیلی و روانی-اجتماعی دانشجویان هستند^[۱]. همچنین امروزه نظام‌های آموزشی، با تغییر و تحولات زیادی روبرو هستند که در این میان دانشگاه‌ها سعی دارند

سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یکی از مفاهیم روان‌شناسی مثبت نقش مهمی در افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان دارد [۱۳-۱۵]. سرمایه روان‌شناختی جنبه‌های مثبت زندگی آدمی را دربر می‌گیرد و شامل آن دسته از ویژگی‌های روان‌شناختی است که به بهره‌وری فرد کمک می‌کند و شامل خود ادراکی، خود ارزشمندی، هدفمندی و مقاومت در برابر مشکلات می‌شود [۱۶]. برخوردار بودن از سرمایه روان‌شناختی دانشجویان را قادر می‌سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیت‌های استرس‌زا، کمتر دچار تنش شده، در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند و کمتر تحت تأثیر وقایع روزانه قرار بگیرند. لذا این گونه افراد در برابر مسائل درگیری تحصیلی بالاتری از خود نشان می‌دهند و به موفقیت بیشتری دست پیدا می‌کنند [۱۷].

سرمایه روان‌شناختی، سازه‌ای ترکیبی و به هم پیوسته است که چهار مؤلفه ادراکی- شناختی یعنی امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری را در برمی‌گیرد. امیدواری با عنوان کلی انتظارات مثبت برای دستیابی به اهداف تعریف شده است [۱۸]. در این توصیف امیدواری به‌عنوان سازه‌ای تک‌بعدی، شامل ادراک این موضوع است که اهداف قابل‌دستیابی هستند [۱۹]. پژوهشگران خوش‌بینی را سبک توصیفی تعریف می‌کنند که افراد اتفاقات مثبت را به علل دائمی، شخصی و فراگیر و اتفاقات منفی را به علل خارجی، موقتی و شرایط خاص نسبت می‌دهند [۱۶]. خودکارآمدی، باور و اطمینان فرد به توانایی‌های خود برای دستیابی به موفقیت در انجام وظیفه‌ای معین از طریق ایجاد انگیزه در خود، تأمین منابع شناختی برای خود و انجام اقدامات لازم است [۲۰]. تاب‌آوری به‌عنوان ظرفیت روان‌شناختی افراد تعریف شده است که به‌وسیله آن افراد می‌توانند به‌طور موفقیت‌آمیزی برای مقابله با تغییر، بحران، ریسک و مشکلات از آن استفاده می‌کنند [۲۱].

مطالعه تأثیر سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان یک سازه مرتبه بالاتر در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان دانشگاه در مرحله آغازین قرار دارد و مطالعات اندکی در این زمینه انجام گرفته است، هر چند که هر کدام از اجزای آن با عملکرد تحصیلی دوره‌های مختلف همبسته شده است.

در پژوهشی گزارش شد که ترکیب چهار متغیر امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی بهتر می‌تواند و عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کند [۱]. همچنین رابطه معناداری بین سرمایه روان‌شناختی و ابعاد درگیری مطالعه شامل تعهد، جذب و توانایی موجود می‌باشد و سرمایه روان‌شناختی به‌عنوان پیش‌بینی کننده قوی درگیری دانش‌آموزان است [۲۲]. از

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 [۴]. درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی است [۵].

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 [۶].

بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد [۷]. درواقع 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 [۸].

درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است [۹]. راهبردهای شناختی اقداماتی هستند که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه دراز مدت آماده می‌شوند و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است [۱۰]. راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرآیندهای شناختی اعمال نظارت می‌کنند [۱۱]. در این راستا، به‌تازگی بعد دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری تأکید بر فرایندی است که طی آن، یادگیرندگان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند [۱۲]. دانشجویان علوم پزشکی باید همواره در تکالیف درسی درگیر باشند تا بتوانند دانش خود را با دانش روز منطبق سازند و به پیشرفت تحصیلی دست یابند. بنابراین باید عواملی را که منجر به افزایش درگیری تحصیلی در بین دانشجویان می‌شود را شناسایی کرد و آن را در بین آنان ارتقا داد [۱].

طرفی مطالعات در زمینه درگیری تحصیلی هم در مرحله آغازین قرار دارد که در این زمینه تحقیقات نشان داد که آموزش مهارت‌های خودتنظیمی باعث افزایش درگیری تحصیلی و کاهش اضطراب امتحان می‌شود [۲۳]. همچنین بین مؤلفه‌های روان‌شناختی خودکارآمدی و خودتنظیمی با ابعاد درگیری تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد و آموزش این راهبردها به دانشجویان، درگیری تحصیلی دانشجویان را در پی دارد [۱۵].

با توجه به تنوع موقعیت‌های بهداشتی-درمانی که جامعه علوم پزشکی با آن روبه‌رو می‌شوند، تربیت نیروی کاردان در دانشگاه‌های علوم پزشکی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. نظام دانشگاهی بایستی دانشجویانی کارآموده و با توانایی علمی و عملی قابل قبول جهت ارائه خدمات باکیفیت به مراجعان، تحویل جامعه بدهد. پس توجه به درگیری تحصیلی دانشجویان به‌عنوان یکی از سازه‌های پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی اهمیت ویژه‌ای دارد. با توجه به ادبیات پژوهش و تحقیقات اندکی که در این زمینه انجام گرفته است، هدف پژوهش حاضر، پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود.

روش‌ها

این مطالعه یک پژوهش توصیفی-همبستگی است که در دانشگاه علوم پزشکی لرستان در سال تحصیلی ۹۴-۱۳۹۳ انجام گرفت. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانشجویان مشغول به تحصیل به تعداد ۲۶۰۰ نفر بود. حجم نمونه با استفاده از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسی و بر اساس فرمول کوکران به تعداد ۳۶۹ نفر انتخاب گردید. برای اندازه‌گیری سرمایه روان‌شناختی، از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی استفاده شد [۱۷]. این پرسشنامه شامل ۲۴ گویه است که بر اساس طیف لیکرت ۶ درجه‌ای از (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شده است. پایایی این پرسشنامه توسط تهیه کنندگان پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ گزارش شده است. همچنین در ایران پایایی این پرسشنامه را بر اساس ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ به دست آمد [۲۴].

در پژوهش حاضر، پایایی پرسشنامه برای سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن امیدواری، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۶۵، ۰/۸۰ و ۰/۶۵ به دست آمد. برای اندازه‌گیری درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری تحصیلی پینتریچ استفاده شد که این مقیاس دارای ۴۲ گویه است و از پرسشنامه راهبردهای انگیزشی برای یادگیری

[MSLQ] استخراج گردیده است و شامل ۳ خرده‌مقیاس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری است؛ که درگیری شناختی شامل ۱۹ گویه، درگیری انگیزشی شامل ۱۶ گویه و درگیری رفتاری شامل ۷ گویه است. گویه‌ها بر اساس طیف ۴ درجه‌ای لیکرت (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) تنظیم شده است.

تهیه کنندگان مقیاس مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های درگیری انگیزشی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۷۵ و ۰/۷۰ گزارش کرده‌اند [۲۵]. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب برابر با ۰/۷۴، ۰/۸۴ و ۰/۶۱ به دست آمد. پس از کسب مجوز لازم از دانشگاه علوم پزشکی لرستان، با رعایت ملاحظات اخلاقی و هماهنگی با اساتید محترم و ضمن توضیح اهداف پژوهش با فراهم سازی ابزار مورد نیاز و کسب رضایت از دانشجویان برای شرکت در پژوهش، پرسشنامه در اختیار دانشجویان قرار گرفت و از آن‌ها خواسته شد طبق دستورالعمل پرسشنامه، آن را تکمیل نمایند. آماده کردن دانشجویان از لحاظ روحی و روانی و اطمینان به آنان در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات از نکات اخلاقی رعایت شده در پژوهش بود. داده‌ها با استفاده نرم‌افزار SPSS-18 تجزیه و تحلیل شد. در تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر ارائه شاخص‌های توصیفی، به‌منظور پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی به‌وسیله مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی از رگرسیون چندگانه به روش همزمان استفاده گردید.

یافته‌ها

در مجموع ۳۸۵ دانشجو پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. ۲۵۱ نفر دانشجویان دختر و ۱۱۸ نفر دانشجویان پسر بودند. ۱۱۵ نفر از دانشجویان در دانشکده پزشکی، ۸۳ نفر از دانشکده پرستاری و مامایی، ۶۱ نفر دانشکده بهداشت، ۸۹ نفر از دانشکده پیراپزشکی، ۹ نفر از دانشکده داروسازی و ۱۲ نفر از دانشکده پزشکی در این پژوهش شرکت کردند. میانگین متغیرهای سرمایه روان‌شناختی ۲۴/۷۲±۹۹/۹۲، خودکارآمدی ۴/۹۷±۲۶/۲۶، امیدواری ۲۴/۳۱±۵/۲۶، تاب‌آوری ۴/۶۴±۲۳/۶۳، خوش‌بینی ۴/۰۶±۲۳/۸۸ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار درگیری تحصیلی ۱۰/۷±۷۳/۱۸، درگیری شناختی، ۸/۷۷±۶۲/۷۱، درگیری انگیزشی ۷/۸۶±۴۸/۱۹ و درگیری رفتاری ۳/۶۳±۱۵/۰۱ می‌باشد. همچنین بین سرمایه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی با درگیری تحصیلی رابطه معنی‌داری وجود دارد. که نتایج آن در جدول ۱ ارائه شده است

جدول (۱) ضرایب همبستگی بین سرمایه روان‌شناختی، امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری، خوش‌بینی و درگیری تحصیلی

شاخص‌ها	سرمایه روان‌شناختی	امید	خودکارآمدی	تاب‌آوری	خوش‌بینی	درگیری تحصیلی
سرمایه روان‌شناختی	۱					
امید	۰/۵۶**	۱				
خودکارآمدی	۰/۵۷**	۰/۶۱**	۱			
تاب‌آوری	۰/۵۳**	۰/۵۶**	۰/۵۷**	۱		
خوش‌بینی	۰/۵۳**	۰/۴۹**	۰/۵۵**	۰/۵۰**	۱	
درگیری تحصیلی	۰/۲۳**	۰/۲۲**	۰/۳۱**	۰/۲۱**	۰/۳۰**	۱

** $p < 0.01$

دانشجویان را دارد که با یافته‌های پژوهش‌های پیشین همسو است [۲۸].

در تبیین یافته‌های پژوهش می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری، نسبت به همتایان، خود برخوردارند. همچنین، این افراد دارای پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها هستند؛ و تلاش بیشتری را برای برنامه‌ریزی و مدیریت در امور تحصیلی انجام می‌دهند زیرا معتقدند که تلاش و برنامه‌ریزی منجر به پیشرفت و رضایت آن‌ها می‌شود. به عبارت دیگر، امید به عنوان یک نیروی روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد به وجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش و مدیریت بیشتر آن‌ها در امور تحصیلی برای کسب موفقیت می‌شود [۱]. همچنین از دیگر یافته‌های پژوهش می‌توان به پیش‌بینی کردن درگیری شناختی به وسیله خوش‌بینی به عنوان یکی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی اشاره کرد که با پژوهش چپرفیلد هماهنگ است [۱۳]. در واقع درگیری و مشارکت فعال دانشجویان در فعالیت‌های تحصیلی و کنار آمدن با چالش‌ها و موانع تحصیلی مستلزم باورهای خوش‌بینانه واقع‌گرایانه است. در این رابطه خوش‌بینی در بزرگسالی موجب تلاش و درگیری بیشتر یادگیرندگان در فعالیت‌های تحصیلی می‌شود و یادگیرندگان برای اهداف تحصیلی خود برنامه‌ریزی بیشتری انجام می‌دهند [۱۸]. همچنین نتایج نشان داد خودکارآمدی توانایی پیش‌بینی درگیری انگیزشی دانشجویان را دارد که با پژوهش بونگ و زیمرمن همسو است [۲۹، ۳۰]. در تبیین نتایج فوق می‌توان گفت دانش‌آموزانی که به توانایی‌های خود ایمان دارند، درس را با ارزش تلقی می‌کنند و سبک اسنادی مثبتی دارند و عملکرد بهتری از خود نشان می‌دهند [۳۰]. این دانش‌آموزان هدف‌های خود را بر اساس علایق درونی و توانایی‌های خود انتخاب می‌کنند، به‌طور طبیعی روی

متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی ($t=1/27$; $P=0/02$)، امیدواری ($t=6/13$; $P=0/001$) و خوش‌بینی ($t=2/62$; $P=0/009$) در مجموع ۲۴ درصد از واریانس درگیری شناختی را تبیین می‌کنند. تاب‌آوری ($\beta=0/39$) و خوش‌بینی ($\beta=0/15$) به ترتیب در پیش‌بینی درگیری شناختی نقش بیشتری دارند. همچنین متغیرهای پیش‌بین خودکارآمدی ($t=1/36$; $P=0/01$)، امیدواری ($t=3/43$; $P=0/001$) و خوش‌بینی ($t=3/05$; $P=0/002$) در مجموع ۱۱ درصد از واریانس درگیری انگیزشی را تبیین می‌کنند. تاب‌آوری ($\beta=0/09$) و خوش‌بینی ($\beta=0/15$) به ترتیب در پیش‌بینی درگیری شناختی نقش بیشتری دارند. خودکارآمدی ($\beta=0/10$) تاب‌آوری ($\beta=0/10$) و خوش‌بینی ($\beta=0/12$) در پیش‌بینی درگیری انگیزشی نقش داشتند. همچنین هیچ یک از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی نتوانستند درگیری رفتاری را پیش‌بینی کنند.

بحث

هدف از انجام پژوهش حاضر، پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان بود. با توجه به نتایج پژوهش خودکارآمدی توانایی پیش‌بینی بعد شناختی درگیری تحصیلی را دارد که با نتایج کیریستین و همکاران و زیمرمن هماهنگی دارد [۱۵، ۲۶]. در واقع افرادی که از خودکارآمدی بالاتری برخوردارند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتر استفاده می‌کنند و در فعالیت‌های تحصیلی با برنامه‌ریزی پیشرفته و توانایی بالاتری در برخورد با مسائل و چالش‌های تحصیلی دارند. همچنین شانک باور داشت که افراد با باورهای خودکارآمدی قوی بیشتر احتمال دارد در رویارویی با مشکلات تلاش کنند و هنگامی برخوردار از مهارت‌های لازم بر تکالیف بیشتر پافشاری می‌کنند [۲۷]. همچنین در پژوهش حاضر امیدواری توانایی پیش‌بینی درگیری شناختی

درگیری شناختی و انگیزشی دانشجویان را دارند. با توجه به یافته‌های پژوهش، باید در جهت افزایش میزان درگیری تحصیلی دانشجویان برنامه‌ریزی مدون و منظمی در طول سال تحصیلی طراحی و اجرا نمود از جمله ارائه کارگاه‌های آموزش سرمایه روان‌شناختی جهت تقویت و ارتقا درگیری تحصیلی دانشجویان ضروری می‌باشد.

نتیجه‌گیری

سرمایه روان‌شناختی نقش مهمی در پیش‌بینی درگیری تحصیلی و به تبع افزایش عملکرد تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی دارد.

تقدیر و تشکر

از همکاری مسئولین محترم دانشگاه علوم پزشکی لرستان و دانشجویانی که در این مطالعه شرکت نمودند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

تأییدیه اخلاقی

مجوزهای لازم از دانشگاه علوم پزشکی لرستان اخذ شد و به منظور رعایت اصول اخلاقی در پرسشنامه‌ها ذکر شد و اطلاعات کاملاً محرمانه خواهد بود.

تعارض منافع

نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

منابع مالی

کلیه هزینه‌های این پژوهش توسط معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی لرستان تأمین شده است.

آن‌ها تمرکز بیشتری دارند و نیروی بیشتری را صرف انجام آن فعالیت‌ها خواهند نمود و بیشتر به قضاوت‌های خود متکی هستند که موجب موفقیت بیشتر آنان می‌شود [۳۱]. همچنین امیدواری و خوش‌بینی توانایی پیش‌بینی درگیری انگیزشی دانشجویان را دارند [۳۲، ۳۳]. پژوهشگران بر این نکته تأکید می‌کنند که افراد خوش‌بین و امیدوار، اطمینان کامل دارند که به اهداف آینده‌شان خواهند رسید این افراد برای اهداف خود ارزش قائل‌اند و تلاش بیشتری در جهت رسیدن به اهداف برمی‌دارند. درواقع امید یک ساختار شناختی- انگیزشی است که از تعامل دو مؤلفه کارگزار موفق گذرگاه‌ها حاصل می‌شود [۳۳].

افراد با امید بالا در یافتن راه‌های جایگزین برای دستیابی به اهداف خلاق‌ترند، انگیزه بیشتری برای دنبال کردن اهداف دارند و مهم اینکه موانع را به‌عنوان چالش در نظر می‌گیرند و اعتقاد دارند که قادر به درس گرفتن از موفقیت‌ها و شکست‌های قبلی برای دستیابی به هدف‌های آینده هستند، آن‌ها اهدافی را انتخاب می‌کنند که در طی رسیدن به اهداف دست از تلاش برنمی‌دارند و برای اهداف خود ارزش قائل‌اند و بر آن‌ها تمرکز می‌کنند. بدون شک انجام کارهای پژوهشی در هر محیط و زمان و با هر جامعه‌ای بدون محدودیت نیست. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به محدود بودن جامعه آماری به دانشجویان علوم پزشکی لرستان بود که پیشنهاد می‌شود در دانشگاه‌های دیگر به منظور تعمیم‌پذیری نتایج، بررسی شود. از محدودیت‌های دیگر پژوهش حاضر آن بود که پژوهش از نوع همبستگی بود، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، این تحقیق در قالب یک طرح تجربی تکرار شود.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری و خوش‌بینی از مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی توانایی پیش‌بینی

References

- Nooredinvand MH, Shahniyeilagh M, Pashasharifi H. The relationship of psychological capital (hope, optimism, resiliency and self-efficacy) with the achievement goals and academic performance of the first-year students. *Res in cur plan* 2014; 11(13): 61-79. [Persian]
- Rothstein J. Teacher quality in educational production: tracking, decay, and student achievement. *Quart J of Econ* 2010; 125(1): 175-214.
- Van Uden JM, Ritzen H, Pieters JM. Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Educ* 2014; 37: 21-32.
- Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris A. School engagement: potential of the concept: state of the evidence. *Rev of Educ Res* 2004; 74: 119-59.
- Linnenbrink EA, Pintrich P. The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Re and Writing Quar* 2003; 19:119-37.
- Finlay KA. Quantifying School Engagement: Research Report. *Nat center School Engagement* 2006; 17: 1-5.
- Connell JP, Wellborn JG. Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds). *Self-processes in development*. USA: Minnesota Sym on Child Psychol; 1991.

8. Memarian A. Effectiveness of multidimensional interventions Martin on motivation and academic engagement School students in Isfahan (dissertation). Tehran: Payam Noor University; 2010.p. 166.
9. Saber S, Sharifi H. Predicting dimensions of academic engagement by identity styles in first Grade girl student of Tehran state High school. *J of Res in Curriculum Plan* 2013;10 (11): 72-85. [Persian]
10. Seif A. *New Educational psychology*. 7nd ed. Tehran: doran; 2015.
11. Kocak R, Boyaci M. The predictive role of basic ability levels and meta cognitive strategies of students on their academic success. *Jl of Proce So and Behav Scie* 2010; 2: 769-72.
12. Reeve J, Tseng C. Agency as a forth aspect of student engagement during activities. *Cont Educ Psychol* 2011; 36: 257-67.
13. Ruthing JC, Haynes TL, Perry RP, Chipperfield JG. Academic optimistic bias: Implications for college student performance and well-being. *So psychol of educ* 2007; 10:115-37.
14. Nonis SA, Wright D. Moderating effects of achievement striving and situational optimism on the relationship between ability and performance outcome of college student. *Res in Higher Educ* 2004; 44: 327-346.
15. Kirsten C, Carolyn MT, Wendy MR, Charles H. Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure aspredictors of school engagment in high school students. *Psychol in the schools* 2003; 40(4): 417-27.
16. Seligman MEP. *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books; 1998.
17. Luthans FB, Avolio JB, Avey SM. Positive Psychological capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction. *J of Personnel Psychol* 2007; 60: 541-72.
18. Cooper LS. A content analysis of client hope in psychotherapy sessions (dissertation).Pepperdin University; 2008.
19. Snyder CR. *Handbook of hope: Theory, measures, and application*. San Diego: Academic Press; 2002.
20. Stajkovic AD, Luthans F. Self-efficacy and Work-related Performance: A Meta analysis. *Psychol Bulletin* 1998; 124: 240-61.
21. Stewart M, Reid G, Mangham C. *Fostering children's resilience*. Journal of University Press; 1997.
22. Mohammadi A. Assess the efficacy of luthans psychological capital intervention modle on intrinsic motivation, academic burnout and educational attainment in sanandaj secondry high school students (dissertation). Khoramabad: Lorestan University; 2014. [Persian]
23. Gholamali Lavasani M, Ejei J, Davoodi M. The Effective of self -Regulation Learning Strategies Training on the Self- Regulation Skill, Academic Engagement and test Anxiety. *J of Psychol* 2013;17(20):169-81. [Persian]
24. Narimani M, Shahmohammadzadeh Y, Omidvar A, Omidvar H. A comparison of psychological capital and affective styles in students with learning disorder and normal students. *J of Learn Disabilit* 2014; 4(1): 119-25. [Persian]
25. Pintrich R, Degroot E. Classroom and individual differences in early adolescents, motivation. *J of Early Adol* 1994; 14:139-61.
26. Zimmerman BL. Effects of self-correction strategy training on middle school student's self-efficacy, self-evaluation and mathematics division learning. *J of Advanc Academics* 2008; 20:18-41.
27. Schunk DH. *Learning theories: An educational perspective*.2nd ed New York: Macmillan; 1997.
28. Ebrahimi N, Sabaghian Z, Abdolghasemi M. Investigating relationship of hope and academic success of college student. *Quartery J of rease and Plan in higher educ* 2011; 17(2):1-16. [Persian]
29. Bong M. Academic motivation in self-efficacy, task value, achievement goal orientations, and attributional beliefs. *J of Educ Res* 2004; 97(6): 287-97.
30. Zimmerman BJ, Bandura A, Martinez-Pons M. Selfmotivation for academic attainment: The role of selfefficacy beliefs and personal goal setting. *Am Educ Res J* 1992; 29(3):663-76.
31. Kharvashi P, Nili M, Abedi A. Relationship between Cognitive and Emotional Engagement of Learning and Self-Efficiency of Students; Farhangian University of Isfahan. *Bimonthly of Educ Stra in Med Sci* 2014; 7(4):229-34.[Persian]
32. Golestsninia N, Shahnিয়েilagh M, Maktabi GH. The causal relationship of self-efficacy and negative incentive With school performance mediated by perceptive control, task value, Hope and hopelessness in female secondary high school students. *J of school psychol* 2014; 3(1):145-53.
33. Snyder CR, Harris C, Anderson JR, Holleran SA, Hrving LM. The will and the ways: Development and validation of an individual- difference measure of hope. *J of personal and social Psychol* 1991; 60:570-585.