رویش روان شناسی، سال۱۰، شماره۱۲، شماره پیاپی ۶۹، اسفند ۱۴۰۰
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),10(12), 2022

نقش واسطه‌ای درگیری عاملی در رابطه اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه

The Mediating Role of Agentic Engagement in the Relationship Between Academic Enthusiasm and Commitment to the University

هادی صمدیه
دکتری روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، دانشگاه بیرجند، بیرجند، ایران.
مهدی صدری (نویسنده مسئول)
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.
مطهره اکبری مقدم خاکی
دانشجوی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

Hadi Samadieh
PhD educational psychology, Department of Psychology, psychology and Educational Science Faculty, University of Birjand, Birjand, Iran.
Mehdi Sadri*
Master student of educational psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology University of Tehran, Tehran, Iran.
Mahdi.sadri@ut.ac.ir
Motahareh Akbari moghadam Khaki
Master student of educational psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology University of Tehran, Tehran, Iran.

چکیده
هدف از پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌ای درگیر عاملی در ارتباط میان اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر ۱۵ دانشکده‌ی دانشگاه تهران در سال تحصیلی ۱۴۰۰- ۱۳۹۹بود. که از میان آن‌ها ۶۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه درگیری عاملی (AE) ریو (۲۰۱۳)، پرسشنامه اشتیاق تحصیلی دانشجویان (SES) گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) و پرسشنامه انسجام تحصیلی و اجتماعی (SAI) پاسکارلا و ترنزینی (۱۹۸۰) بود. جهت بررسی آماره‌های توصیفی از نرم افزار SPSS-21 و برای مدل‌سازی معادلات ساختاری از نرم‌افزار Amos-22 استفاده شد. نتایج نشان داد بین متغیرهای اشتیاق شناختی، درگیری عاملی و تعهد به دانشگاه روابط مثبت معنادار وجود دارد (p < ۰/۰۱). به گونه‌ای که اشتیاق شناختی نقشی مستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان دارد (β=۰/66، P<۰/۰۰۱) و درگیری عاملی نیز نقشی مثبت و معنادار بر تعهد دانشجویان به دانشگاه دارد (β=۰/22، P<۰/۰۰۱). بنابراین پیشنهاد می‌شود برای افزایش درگیری تحصیلی دانشجویان در نظام آموزش عالی به جایگاه تعهد و اشتیاق تحصیلی دانشجویان به دانشگاه‌ها توجه شایانی شود.

واژه‌های کلیدی: *درگیری عاملی، اشتیاق تحصیلی، تعهد به دانشگاه، دانشجویان*

Abstract
This study aimed to investigate the mediating role of agentic engagement in the relationship between Academic Enthusiasm and commitment to the university. The present study was a descriptive correlational study. The population data contained all male and female students of 15 faculties of the University of Tehran in the academic year 1399-1400. Among them, 650 students were selected by the available sampling method. The research instruments were the Factor Involvement Questionnaire (AE) Rio (2013), Student Achievement Questionnaire (SES Gonius and Cozo (2015)) and Pascarla and Transzini (SAI) Questionnaire of Academic and Social Cohesion (1980).. SPSS-21 software was used for Descriptive statistics analysis and Amos-22 software was used for structural equation modeling. The results showed that there are significant positive relationships between the variables of cognitive enthusiasm, factor involvement, and commitment to the university (P <0.01). Cognitive enthusiasm has a direct and significant effect on students agentic engagement (β = 0.66, P <0.001), and agentic engagement has a positive and significant effect on student's commitment to the university (β = 0.22, P <0.001). Therefore, it is suggested that for increasing the academic engagement of students in the higher education system, the status of students' commitment and academic enthusiasm to universities should be considered.

Keywords: *Agentic engagement, Academic enthusiasm, Commitment to university, Students*

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت : شهریور ۱۴۰۰** **پذیرش: آبان ۱۴۰۰** **ویرایش نهایی: اسفند ۱۴۰۰**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

مقدمه

دانشجویان در دانشگاه‌ها چالش‌های اجتماعی مختلفی را تجربه می‌کنند که ممکن است با آشفتگی‌های هیجانی و شناختی همراه باشد و در سازگاری و تعهد آنان خللی وارد کند (لانثیر و ویندهام[۱]، ۲۰۰۴). یکی از ابعاد تعهد، داشتن تعهد به دانشگاه[۲] است. تعهد به دانشگاه به معنای وفاداری دانشجویان برای ماندن در دانشگاه و همچنین وفاداری آنان به اهداف آموزشی و تحقق آن‌ها است (مرزوقی، حیدری، کشاورزی و حیدری، ۱۳۹۴). تعهد به دانشگاه در دو بعد اصلی بررسی می‌شود که شامل تعهد به هدف و تعهد حرفه‌ای است. بران استین (۱۹۹۳) بر این باور است که تعهد به هدف، به معنای میزان اراده و تمایل فرد به تلاش جهت تحقق اهداف و میزان آن نیز تاثیر نوع و اهمیت اهداف است. تعهد حرفه‌ای نیز به معنای تعهد دانشجو به حرفه‌ی مربوط به رشته خود و برخورد و نگرش هر فرد به آینده شغلی و حرفه‌ای و تمایل و تعلق به حفظ حرفه‌ی کنونی خویش است (ویر[۳]، ۲۰۰۶). مدل‌های نظری در مورد دانشجویان دانشگاه، با بررسی متغیرهای دانشجو، متغیرهای سازمانی و مسائل خاص همچون انسجام دانشجویان در مؤسسات آموزش عالی، تناسب دانشجو - مؤسسه را مورد آزمون قرار داده اند. به طور کلی این مدل‌ها را می‌توان به ۳ گروه اصلی تقسیم نمود: ۱- مدل‌های روانشناختی، ۲- مدل‌های انسجام دانشجو - دانشگاه و ۳- مدل‌های دانشجویان غیرسنتی. در مدل انسجام دانشجو - دانشگاه ادعا می‌کند که انواع مشابه انسجام می‌تواند به‌طورمستقیم بر بقا یا عدم بقای دانشجو تأثیر بگذارد، به عبارتی ترک تحصیل دانشجو نتیجه عدم انسجام دانشجو با محیط خود است و برعکس انسجام کامل موجب تحقق خواسته‌های نظام اجتماعی و تحصیلی دانشکده می‌گردد و سبب افزایش تعهد دانشجو به دانشگاه می‌گردد (تینتو[۴]، ۱۹۹۳). طبق پژوهش توریز[۵] (۲۰۱۴) داشتن تعهد به دانشگاه با میزان اعتماد و اطمینان دانشجویان، انتظارات آنان از دانشگاه و کسب موفقیت در فارغ التحصیلی ارتباط دارد. کوستیوک[۶] (۲۰۱۲) نیز به این نتیجه رسید که تعهد به دانشگاه از این جهت دارای اهمیت است که تعهد حرفه‌ای و سازمانی آینده دانشگاه را مشخص و سبب پیشرفت تحصیلی در طول دوران تحصیل می‌گردد. در جدیدترین یافته‌های پژوهشی نیز نشان داده شد که دانشجویان متعهد به دانشگاه، تعامل سازمانی بیشتر، انگیزه و فداکاری بالاتر و دستیابی به اهداف را بهتر دنبال می‌کردند (بشیر و گانی[۷]، ۲۰۲۰). یکی از عواملی که تعهد به دانشگاه دانشجویان را تحت تاثیر قرار داده و زمینه را برای مشارکت افراد و عملکرد بالا فراهم می‌کند، اشتیاق تحصیلی است (باکر و دمورتی[۸]، ۲۰۰۸).

اشتیاق تحصیلی[۹] شامل روش‌هایی است که طی آن مؤسسات، منابع، فرصت‌های یادگیری و خدمات خود را طوری سازماندهی می‌کنند که یادگیرندگان را به شرکت در این گونه فعالیت‌ها و کسب منافع ترغیب کنند (کوجورج[۱۰]، ۲۰۱۰). در ارتباط با اشتیاق تحصیلی دانشجویان باید اشاره کرد که اشتیاق تحصیلی به میزان انرژی که یک دانشجو برای انجام فعالیت‌های تحصیلی خود صرف می‌کند و نیز میزان اثربخشی و کارایی حاصل شده اطلاق می‌شود (اسلامی، درتاج، سعدی‌پور و دلاور، ۱۳۹۵). به عبارتی دیگر، در تعریف اشتیاق تحصیلی به دانشگاه مفاهیم مشارکت در فعالیت‌های اجتماعی، احساس تعلق و ارزش نهادن به دانشگاه، محیط آموزش برای اشتیاق تحصیلی و پیامدهای کیفیت یادگیری بااهمیت در نظر گرفته می‌شود (هاوسمن، شوفیلد و ودس[۱۱]، ۲۰۰۷). دانشجویانی که اشتیاق تحصیلی داشته باشند، توجه و تمرکز بیشتری بر مسائل و موضوعات مورد هدف یادگیری دارند، به قوانین و مقرارت محل تحصیل تعهد بیشتری نشان می‌دهند، از انجام رفتارهای ناسازگارانه و نامطلوب دوری می‌کنند و رفتارهای مشارکتی بیشتری دارند (مسلش، اسکافیلی و لیتر[۱۲]، ۲۰۱۰). در مدل‌های گوناگون اشتیاق تحصیلی، این مفهوم شامل دو بعد اشتیاق وسواسی[۱۳] و اشتیاق هماهنگ[۱۴] است (والرند[۱۵]،

1 Lanthier & Windham
2 Commitment to University
3 Weer
4 Tinto
5 Torres
6 Kostiuk
7 Bashir & Gani
8 Bakker & Demerouti
9 Academic engagement
10 George
11 Hausmann, Schofield & Woods
12 Maslach, Schaufeli & Leiter
13 Obsessive Passion
14 Harmonious Passion
15 Vallerand

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

۲۰۱۲). اشتیاق هماهنگ، زمانی اتفاق می‌افتد که فرد آزادانه و بدون هیچ‌گونه کنترلی فعالیتی را انتخاب کند و آن را در هویت خود درونی‌سازی کند؛ این درحالی است که، اشتیاق وسواس تحت تأثیر عوامل درون فردی و میان فردی در هویت درونی‌سازی می‌شود. علاوه بر این، فرد نسبت به فعالیت نگاهی منفی دارد؛ زیرا احساس می‌کند این فعالیت با دیگر فعالیت‌های زندگی‌اش هماهنگی ندارد (والرند، ۲۰۱۵).

در مدل‌های دیگر، اشتیاق تحصیلی را سازه‌ای متشکل از ابعاد رفتاری، شناختی و انگیزشی می‌دانند (لنین و پنتریچ[1]، ۲۰۰۳). نگرش مثبت به اشتیاق تحصیلی بر مجموعه‌ای از متغیرهای روان‌شناختی موثر است. بعد رفتاری، پیشرفت تحصیلی، بعد شناختی خودتنظیمی، اهداف یادگیری، انعطاف پذیری در حل مساله، ترجیح برای کار سخت و مقابله مثبت در برابر سخت (ژانگ، کین و رن[2]، ۲۰۱۸) و بعد انگیزشی، سازگاری و حضور در کلاس را پیش‌بینی می‌کند (وانگ، وایلت و اکلز[3]، ۲۰۱۱). نتایج پژوهش‌ها حاکی از این است که اشتیاق کلی به دانشگاه، سبب کاهش افت تحصیلی و افزایش درگیری تحصیلی می‌شود (آرچمبلت، جانوسز، فالو و پگانی[4]، ۲۰۰۹). نتایج پژوهش نکاوند، جعفری و آراسته (۱۳۹۷) نشان داد که بین محیط یاددهی-یادگیری و همه ابعاد اشتیاق تحصیلی در میان دانشجویان همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. امیری، ابراهیمی مقدم و باباخانی (۱۳۹۸) نیز درالگوی ساختاری خود به این نتیجه رسیدند که میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را با توجه به متغیر اشتیاق تحصیلی می‌توان پیش‌بینی کرد. هرچند تاکنون پژوهشی با عنوان نقش واسطه‌ای درگیری عاملی با متغیرهای اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه صورت نگرفته است اما مطالعات پراکنده گونژ و کازو[5] (۲۰۱۵) و هنری، نایت وتام‌بری[6] (۲۰۱۲) بیانگر نقش مهم درگیری تحصیلی در متغیرهای ذکرشده هستند. هادج، رایت و بنت[7] (۲۰۱۷) در پژوهشی با درنظر گرفتن متغیر میانجی درگیری تحصیلی در تعهد به دانشگاه دانشجویان نشان دادند، دانشجویانی که درگیری تحصیلی مناسب‌تری دارند، عملکرد و تعهد موفق‌تری را از خود نشان می‌دهند.

درگیری تحصیلی[8] سازه‌ای است که اولین بار برای تبیین شکست و افت تحصیلی به کار گرفته شد و به عنوان پایه و اساس برای اقدامات اصلاح‌گرایانه در زمینه تعلیم و تربیت مطرح شد (فردریکس، بلومنفیلد و پاریس[9]، ۲۰۱۷). درگیری تحصیلی به عنوان یک اصل اساسی در پیشرفت تحصیلی، میزان، سرعت، نرخ اتمام تحصیل و رفتارهایی با ضریب خطر پایین‌تر بیان شده است (فردریکس، ۲۰۱۵). به طورکلی درگیری تحصیلی، اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که با ویژگی‌هایی مانند سطوح بالای انرژی، علاقه و غرق شدن در فعالیت‌ها به گونه‌ای که فرد متوجه گذر زمان نشود، مشخص می‌شود (مارتینز، یوسف مورگان و کمبل و پینتو[10]، ۲۰۱۹). لنین وپینتریچ (۲۰۰۳) نیز سه بعُد برای درگیری تحصیلی مطرح کردند: درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است که مؤلفه‌های تلاش در تکالیف، پایداری در تکالیف و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی، انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری مورداستفاده قرار می‌گیرد و شامل مؤلفه‌های استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی است و درگیری انگیزشی (عاطفی) را داشتن احساسات مثبت در طول یادگیری و جلوگیری از ایجاد احساسات منفی مانند اضطراب می‌دانند که مؤلفه‌های احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود. این در حالی است که اپلتون[11] و همکاران (۲۰۰۶) شاخص‌های متعددی برای هر یک از این ابعاد مطرح کردند. برای مثال درگیری رفتاری شامل متغیرهایی از قبیل انجام به موقع تکالیف، اتمام تحصیلات، فارغ التحصیلی، حضور و مشارکت داوطلبانه در کلاس درس و شرکت در برنامه‌های فوق برنامه هستند؛ اما درگیری شناختی و عاطفی شامل شاخص‌هایی هستند که بیشتر درونی و کمتر قابل مشاهده اند. به‌طور مثال استفاده از راهبردهای خود -تنظیمی، برقراری ارتباط بین تلاش‌های حال حاضر با امیال و آرزوهای آینده، هدف گزینی و خودمختاری شاخص‌های درگیری شناختی هستند و هویت و تعلق نسبت به مدرسه، همسالان و معلم شاخص‌های درگیری عاطفی هستند؛ اما ازنظر وانگ وکلز[12] (۲۰۱۳) درگیری رفتاری به اقدامات و اعمالی

1 Linnenbrink & Pintrich
2 Zhang, Qin & Ren
3 Wang, Willett & Eccles
4Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
5 Gunuc & Kuzu
6 Henry, Knight & Thornberry
7 Hodge, Wright & Bennett
8 Academic engagement
9 Fredericks, Blumenfeld & Paris
10 Martınez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto
11 Appleton
12 Wang & Eccles

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

اشاره دارد که فراگیران به طور مستقیم نسبت به مدرسه و یادگیری، ازجمله رفتار مثبت و عدم وجود رفتار مخل وظایف آموزشی و دانشگاهی دارند .در یک کلاس درس واقعی هر سه بعد درگیری تحصیلی با هم در ارتباط هستند، زیرا اگر دانش‌آموزان ازلحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد ازنظر رفتاری هم درگیر هستند.

نظریه‌پردازان حوزهٔ درگیری تحصیلی در سال‌های اخیر، بعد جدیدی به نام درگیری عاملی[1]را مطرح کردند که در مقایسه با ابعاد دیگر که بیشتر جایگاهی منفعلانه برای یادگیرنده قائل هستند، نقش فعال در جریان آموزش را مورد تاکید قرار می‌دهند. بنابراین نه تنها سعی در یادگیری دارد بلکه تلاش می‌کند محیط یادگیری حمایت کننده‌تری، از لحاظ انگیزشی، برای خود خلق کند (ریو و شین[2]، ۲۰۱۹). به بیانی دیگر درگیری عاملی نوع فعالانه و تبادلی منحصر به فرد درگیری است. فعالانه به این معنا است که یادگیرندگانی که به صورت عاملی درگیر هستند، قبل از شروع فعالیت یادگیری، کنش‌هایی دارند و تبادلی به معنی آن است که برای ایجاد محیط یادگیری حمایت کننده تر انگیزشی، با استاد وارد بحث می‌شوند (ماتوس، ریو، هررا و کلاکس[3]، ۲۰۱۸؛ به نقل از بردبار و صمدیه، ۱۳۹۹). بنابراین چون در این بعد یادگیرندگان به صورت منفعل به فعالیت‌های یادگیری واکنش نشان نمی‌دهند بلکه فعالانه شرایطشان را بهبود می‌بخشند و غنی می‌کنند (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶) و همچنین ارتباط بین متغیرهای محیطی و فردی با پیامدهای مثبت تحصیلی را به طور کامل واسطه‌گری می‌کند (ریو، ۲۰۱۲)؛ می‌توان از این بعد به عنوان نقش واسطه‌ای استفاده کرد.

از طرف دیگر، ضرورت انجام این مطالعه از این رو بود که با توجه به اینکه درگیری تحصیلی، از جمله عوامل تاثیرگذار در برنامه‌ریزی و اقدامات مناسب آموزشی است، بررسی نقش واسطه‌ای آن می‌تواند در طراحی برنامه درسی به منظور ایجاد اشتیاق و تعهد به دانشگاه کمک کننده باشد (بالن، رکوک و ریم، ۲۰۱۲). همچنین معرفی و بسط متغیرهای جدید در حیطه‌ی درگیری تحصیلی موجبات گسترش مرزهای دانش در این زمینه و موجب کاربرد عملی آن در افزایش یادگیری دانشجویان می‌شود. همچنین بیان شده که درگیری عاملی مولفه‌ای است که موفقیت تحصیلی را به صورت غیرمستقیم تضمین می‌کند (شاری، یوسف، غزالی، عثمان و دزاهیر[4]، ۲۰۱۴). بنابراین باتوجه به تحقیقات اندکی که در این زمینه و در گروه دانشجویان انجام شده است و با درنظرداشتن اهمیت تحصیلات دانشگاهی و تقاضای روزافزون از دانشگاه‌ها برای ارتقای کیفیت آموزشی و بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، پژوهشگران مطالعه حاضر به دنبال مطالعه و بررسی متغیر درگیری تحصیلی به عنوان یکی از متغیرهای واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه، و راهبردهای مؤثر برای افزایش اشتیاق و تعهد در دانشجویان بودند. همچنین 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. ایجاد اشتیاق در دانشجویان، طوری که بتوانند در تحصیلات موفق باشند یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای تعهد به دانشگاه است. بنابراین هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای درگیری عاملی در ارتباط با اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه بود.

روش

روش پژوهش برحسب هدف بنیادی و برحسب روش گردآوری اطلاعات توصیفی-همبستگی و جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان دختر و پسر ۱۵ دانشکده دانشگاه تهران است که در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ مشغول به تحصیل بودند. از آنجا که کامری و لی[5] (۱۹۹۲) به نقل از میرز، گامست و گارینو[6] (۲۰۰۶) پیشنهاد می‌کنند در پژوهش با رویکرد مدل‌یابی و تحلیل مسیر، نمونه‌ای با حجم حداقل ۵۰۰ نفر خیلی خوب و با حجم ۱۰۰۰ نفر عالی است و با در نظر گرفتن امکان ریزش و یا ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها، تعداد ۶۵۰ نفر دانشجو با استفاده از نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها با استفاده از سایت پرسلاین به صورت آنلاین طراحی شد و با استفاده از شبکه‌های اجتماعی (تلگرام و واتساپ) در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت. معیارهای ورود به پژوهش شامل:

1 Agentic engagemen
2 Reeve & Shin
3 Matos, Reeve, Herrera & Claux
4 Shaari, Yusoff, Ghazali, Osman & Dzahir
5 comrey & Lee
6 Myers, Gamest & Garino

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

۱-دانشجوی دانشگاه تهران بودن، ۲- علاقه‌مند بودن به مشارکت در پژوهش بودن، ۳-عدم معلولیت‌های جسمانی و عدم ابتلا به بیماری-های مزمن بودند و معیارهای خروج نیز شامل ۱-مخدودش بودن اطلاعات یا ناقص بودن پرسشنامه‌ها پس از تکمیل ۲- عدم توجه به سوالات و انتخاب یک گزینه خاص در مورد همه سوالات بود. پس از مشخص شدن نحوه پاسخگویی به سوالات و اهداف پژوهش، شرکت‌کنندگان با پرسشنامه‌ها آشنا شدند و از طریق لینک اینترنتی، پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند. ملاحظات اخلاقی مانند داوطلبانه بودن شرکت در پژوهش، محرمانه بودن اطلاعات و ملاحظات اخلاقی پژوهش‌های اینترنتی مانند وجود راه ارتباطی با پژوهشگر و آگاهی از هویت پژهشگر نیز مد نظر قرار گرفت. در نهایت برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از نرم افزار SPSS-21 در جهت بررسی شاخص‌های توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، همبستگی و...) و از نرم افزار Amos-22 در جهت مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه درگیری عاملی[1](AE): این مقیاس ۵ گویه‌ای توسط ریو (۲۰۱۳) به عنوان بعد چهارم درگیری تحصیلی ساخته شد که در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملا مخالفم(۱) تا کاملا موافقم (۵) نمره‌گذاری می‌شود. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی در مطالعه ریو (۲۰۱۲) از ساختار چهار عاملی درگیری تحصیلی که درگیری عاملی را نیز شامل می‌شد، حمایت می‌کرد که ضریب آلفای ۰/۸۶ در مطالعه ریو (۲۰۱۲) نشان از همسانی درونی مطلوب خرده مقیاس درگیری عاملی داشت. لازم به ذکر است در بررسی پیشینه شاخص عددی روایی در فرم خارجی یافت نشد. این مقیاس در ایران توسط رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) اجرا و روایی و پایایی آن احراز شده است. در مطالعۀ رمضانی و خامسان (۱۳۹۶) همسانی درونی خرده مقیاس درگیری عاملی با آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شد و نتایج تحلیل عاملی تأییدی بیانگر برازش مطلوب مدل در دانش‌آموزان بود. شاخص‌های برازش GFI، NFIو RMSEA در مطالعۀ رمضانی و خامسان(۱۳۹۶) به ترتیب ۰/۹۱ ،۰/۹۰ و ۰/۰۶ و شاخص عددی روایی سازه ۰/۹۳گزارش شدند.. در مطالعۀ بردبار و صمدیه (۱۳۹۹) نیز ضریب آلفای کرونباخ درگیری عاملی، ۸۸/. به دست آمد. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش حاضر، ۰/۸۷ به دست آمد.

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی دانشجویان[2] (SES): این مقیاس توسط گونیوس و کوزو در سال ۲۰۱۵ ایجاد شد. پرسشنامه دارای ۴۱ گویه و دو مؤلفۀ اشتیاق به دانشکده، شامل ارزش گذاری گویه‌های ۱ تا ۳ (اشتیاق روانشناختی)، احساس تعلق گویه‌های ۴ تا ۱۱ (اشتیاق روانشناختی و اجتماعی)، و اشتیاق کلاس شامل، اشتیاق شناختی گویه‌های ۱۲ تا ۲۱، اشتیاق عاطفی، گویه‌های ۲۲ تا ۲۷ (روابط با همسالان)، اشتیاق عاطفی، گویه‌های ۲۸ تا ۳۷ (روابط با اعضای هیئت علمی) و اشتیاق رفتاری گویه‌های ۳۸ تا ۴۱ است. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی دانشجویان توسط کونیوس و کوزو (۲۰۱۵) هنجاریابی و با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۹۲/. و روایی محتوایی آن را با استفاده از ضریب کاپا ۰/۹۰گزارش شد. این پرسشنامه در ایران توسط برقی ایرانی، بگیان کوله مرزی، مرادی و نجاتی (۱۳۹۸) هنجاریابی شد و ضریب آلفا ۹۰/. گزارش شد. برای محاسبۀ روایی پرسشنامۀ اشتیاق تحصیلی دانشجویان از اجرای همزمان آن با عملکرد تحصیلی، پرسشنامۀ خودتنظیمی تحصیلی، پرسشنامۀ تعلل‌ورزی تحصیلی و پرسشنامۀ خودکارآمدی تحصیلی استفاده شد که در دامنه‌ی ۶۶/. تا ۸۵/. نشانگر روایی قابل قبول این پرسشنامه است. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش حاضر، ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه انسجام تحصیلی و اجتماعی[3](SAI): برای سنجش انسجام اجتماعی و تحصیلی از پرسشنامه انسجام مؤسسه‌ای (پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۸۰) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۹ گویه ۵ درجه‌ای از نوع لیکرت بود که عبارتند از: خیلی زیاد (۵)، زیاد(۴)، متوسط(۳)، کم(۲) و خیلی کم(۱). پرسشنامه، از ۵ بعد تشکیل شده است: تعاملات گروه همسالان (۷گویه)، تعامل با اساتید (۴گویه)، نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجو و تدریس او (۵گویه)، پیشرفت تحصیلی و فکری (۷گویه)، و تعهدات مؤسسه‌ای و هدفمند (۶ گویه).). آلفای کرونباخ این پرسشنامه ۸۶/. و همچنین ضریب همبستگی زیر مقیاس‌ها با کل آزمون نیز در دامنه‌ی ۰/۶۶ تا ۰/۸۱ بوده است که نشانگر تائید روایی سازه است. روایی محتوایی این پرسشنامه توسط محمدی و قطرئی (۱۳۹۴) با استفاده از روش تحلیل گویه (ضریب همبستگی گویه‌های مقیاس با نمره کل مقیاس‌ها) در ۳۰ نفر از دانشجویان گروه‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی محاسبه گردیدو ضرایب ۴۷/. برای تعاملات گروه همسالان، ۷۷/. برای تعامل با اساتید، ۵۲/. برای نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجو و تدریس او، ۶۷/. برای پیشرفت تحصیلی و فکری، ۵۸/. برای تعهدات مؤسسه‌ای و هدفمند حاکی از روایی قابل قبول این پرسشنامه می‌باشد. پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ توسط محمدی و قطرئی (۱۳۹۴) محاسبه گردید که ضریب ۶۰/. برای تعاملات گروه

1 Agentic Engagement
2 Student Engagement Scale (SES)
3 Social and Academic Integration

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

همسالان، ۹۲/. برای تعامل با اساتید، ۷۳/. برای نگرانی اساتید در زمینه پیشرفت دانشجو و تدریس او، ۶۱/. برای پیشرفت تحصیلی و فکری، ۷۵/. برای تعهدات مؤسسه‌ای و هدفمند حاکی از پایایی قابل قبول این پرسشنامه است. محمدی و قطرئی (۱۳۹۴) روایی سازه این پرسشنامه را نیز قابل قبول گزارش کردند. به طوری که عامل‌های استخراج شده از اعتبار بالایی برخوردار بودند. ضریب آلفای کرونباخ این ابزار در پژوهش حاضر، ۰/۶۷ به دست آمد.

یافته ها

میانگین سنی دانشجویان شرکت‌کننده در مطالعه حاضر، ۲۳/۱۱ و انحراف معیار آن ۵/۵۳ بود. ۳۸۷ نفر (۵۹/۳ درصد) از دانشجویان شرکت‌کننده در دوره کارشناسی، ۲۱۰ نفر (۳۲/۲ درصد) در دوره کارشناسی ارشد و ۵۵ نفر (۸/۴ درصد) در دوره دکتری مشغول به تحصیل بودند. ۲۲۳ نفر از افراد شرکت‌کننده (۳۴/۲ درصد) مرد و ۴۳۰ نفر (۶۵/۸ درصد) زن بودند. توزیع دانشجویان در دانشکده‌های روان‌شناسی و علوم تربیتی، ادبیات و علوم انسانی، فنی-مهندسی، مدیریت و حسابداری، زبان‌ها و ادبیات خارجی، علوم پایه، علوم اجتماعی، حقوق و علوم سیاسی، تربیت‌بدنی، هنرهای زیبا، کشاورزی و منابع طبیعی، دامپزشکی، کارآفرینی و الهیات و معارف اسلامی به ترتیب ۲۸/۳ درصد، ۴/۱ درصد، ۱۰/۷ درصد، ۹ درصد، ۱/۷ درصد، ۹/۳ درصد، ۴/۴ درصد، ۲/۹ درصد، ۳/۸ درصد، ۲/۱ درصد، ۱۰/۷ درصد، ۲/۱ درصد، ۲/۱ درصد و ۸/۱ درصد بود. توزیع دانشجویان شرکت‌کننده از نظر نوع پذیرش به این ترتیب بود که ۵۴۹ نفر (۸۴/۱ درصد) در دوره روزانه، ۵۷ نفر (۸/۷ درصد) در نوبت دوم، ۱۳ نفر (۲ درصد) در پردیس خودگردان و ۲۵ نفر (۳/۸ درصد) نیز در دوره‌های مجازی مشغول به تحصیل بودند.

جدول ۱- میانگین، انحراف استاندارد و ماتریس همبستگی متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳
۱- اشتیاق شناختی	۱		
۲- درگیری عاملی	/۵۹**	۱	
۳- تعهد به دانشگاه	/۴۱**	/۱۹**	۱
میانگین	۵۱/۰۶	۱۵/۴۴	۲۴/۷۲
انحراف استاندارد	۹/۸۰	۴/۷۱	۳/۷۶
کجی	-۰/۵۱	-۰/۳۱	-۰/۹۷
کشیدگی	۰/۵۴	-۰/۲۹	۱/۷۶

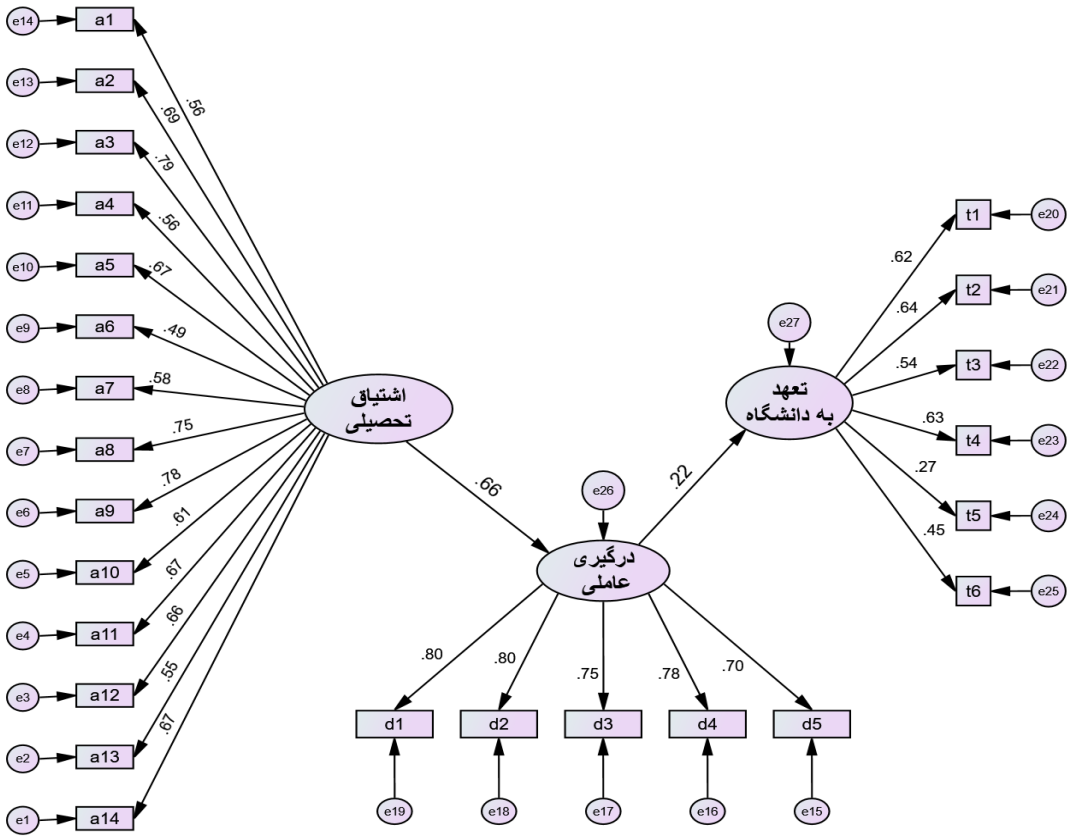
*p <۰/۰۵ **p < ۰/۰۱ .

در جدول ۱، اطلاعات توصیفی به همراه ضرایب همبستگی میان متغیرهای پژوهش ارائه شده است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود بین متغیرهای اشتیاق شناختی، درگیری عاملی و تعهد به دانشگاه روابط مثبت معنادار وجود دارد (p < ۰/۰۱). نتایج نشان داد که قدر مطلق ضریب کجی متغیرهای پژوهش، کوچک‌تر از سه و قدر مطلق ضریب کشیدگی نیز از ۱۰ کمتر بود. بر این اساس و با توجه به نظر کلاین (۲۰۱۵)، داده‌ها از توزیع نرمال برخوردارند.

در ابتدا و به منظور اطمینان از برقراری مفروضه‌های اساسی، داده‌ها از نظر وضعیت داده‌های از دست رفته، داده‌های پرت، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه بررسی شدند. بررسی شاخص‌های کجی و کشیدگی نشان داد که مقادیر کجی و کشیدگی تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از یک هستند و بنابراین فرض نرمال بودن تک متغیره داده‌ها برقرار است (میرز، گامست و گارینو، ترجمه پاشاشریفی و همکاران، ۱۳۹۹). نرمال بودن چندمتغیره با استفاده از ضریب ماردیا مورد آزمون قرار گرفت که این ضریب نیز نرمال بودن چندمتغیره را تأیید کرد. با هدف تعیین وضعیت هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین، آماره‌های تحمل[1] و عامل تورم واریانس[2] مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل برای تمامی متغیرها، بیشتر از ۰/۱۰ (بین ۰/۶۲ تا ۰/۸۸) و مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای تمام متغیرها کمتر از ۱۰ (بین ۱/۳۶ تا ۱/۹۴) بودند که نشان‌دهنده عدم هم‌خطی چندگانه میان متغیرها است.

1. Tolerance
2. Variance Inflation Factor (VIF)

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]



شکل۱. ضرایب رگرسیون استاندارد شده در مدل پژوهش حاضر

نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری و ساختاری در شکل ۱ قابل مشاهده است. نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای مکنون، معنی‌داری ضرایب رگرسیون مربوط به سه مدل را نشان داد که بیانگر معرف بودن تمام شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون مربوطه است. از میان گویه‌های مربوط به شاخص اشتیاق شناختی، گویه شماره ۳ وزن بیشتری را در تعریف این متغیر دارد و به عبارتی قوی‌ترین شاخص آن است. در مورد متغیر مکنون درگیری عاملی، گویه‌های ۱ و ۲ به طور مشترک بیشترین سهم را در تعریف این متغیر داشته‌اند. در ارتباط با تعهد، شاخص بودن هر ۶ گویه مورد تأیید قرار گرفت. نتایج تحلیل مدل ساختاری، یعنی برآورد اثرات مستقیم و غیر مستقیم (با استفاده از خودگردان‌سازی و فاصله اطمینان ۹۵ درصد)، بیان‌گر آن است که اشتیاق شناختی اثری مستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان دارد (β=۰/۶۶، P<۰/۰۰۱) و ۴۴ درصد واریانس آن را تبیین می‌کند. همچنین اشتیاق شناختی با میانجی‌گری درگیری عاملی اثری غیرمستقیم و معنادار بر تعهد دانشجویان به دانشگاه دارد (β=۰/۱۴، P<۰/۰۱). درگیری عاملی نیز اثری مثبت و معنادار بر تعهد دانشجویان به دانشگاه دارد (β=۰/۲۲، P<۰/۰۰۱). در مجموع، با توجه به نتایج ارائه شده می‌توان گفت که درگیری عاملی دانشجویان نقش واسطه‌ای در رابطه میان اشتیاق شناختی و تعهد به دانشگاه ایفا می‌کند و این مدل توانسته است با دو متغیر اشتیاق شناختی و درگیری عاملی دانشجویان، ۵ درصد واریانس تعهد با دانشگاه را تبیین کند. در ادامه در جدول ۲ نتایج آزمون بوت استرپینگ (اثرات مستقیم) و در جدول ۳ (اثرات غیرمستقیم) ارائه شده است.

جدول ۲- ضرایب و معناداری مدل ساختاری مسیرهای مستقیم در مدل پیشنهادی پژوهش

متغیر پیش‌بین	متغیرملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	سطح معناداری
اشتیاق تحصیلی	درگیری عاملی	مستقیم	۰/۶۶	۰.۰۰۱
درگیری عاملی	تعهد به دانشگاه	مستقیم	۰/۲۲	۰.۰۰۱

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

براساس نتایج جدول ۲، متغیر اشتیاق تحصیلی به طور مستقیم۰/۶۶ از واریانس درگیری عاملی و درگیری عاملی نیز به طور مستقیم ۰/۲۲ از واریانس تعهد به دانشگاه را تبیین می‌کند. ضرایب غیرمستقیم مدل نیز در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳- ضرایب و معناداری مدل ساختاری مسیرهای غیرمستقیم در مدل پیشنهادی پژوهش

متغیر پیش‌بین	متغیرملاک	نوع اثر	β استاندارد شده	سطح معناداری
اشتیاق تحصیلی	تعهد به دانشگاه	غیرمستقیم	۰/۱۴	۰.۰۱

مطابق جدول۳، متغیر اشتیاق تحصیلی به صورت غیرمستقیم ۰/۱۴ از واریانس تعهد به دانشگاه را تبیین می‌کند. در ادامه شاخص‌های برازش مدل، مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول ۴ ارائه شده است. همان‌گونه که قابل ملاحظه است بر اساس مقادیر به دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که مدل مفروض، برازش تقریباً مناسبی با داده‌ها دارد.

جدول ۴- شاخص‌های برازش مدل

X^2	Df	X^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
۱۰۴۹	۲۶۳	۳/۹۹	۰/۸۹	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۰۶

در ارتباط با مقدار کای اسکوئر می‌توان گفت که هر چه مقدار آن کوچکتر باشد، برازش داده‌ها در وضعیت بهتری قرار دارد. برخی صاحب‌نظران مقادیر کمتر از ۵ را برای این شاخص قابل قبول دانسته‌اند (کلاین، ۲۰۱۱). شاخص دیگر، شاخص برازش تطبیقی (CFI) است. شاخص‌های برازش تطبیقی نشان‌دهنده موقعیت نسبی مدل بین بدترین برازش (صفر) و بهترین برازش (یک) هستند. آستانه پذیرش این شاخص، مقادیر بالای ۰/۹۰ است. طبق قاعده GFI باید بزرگ‌تر یا مساوی با ۰/۹۰ باشد تا بتواند قابل قبول بودن مدل را نشان دهد. مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ برای شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) و مقادیر کمتر از ۰/۰۸ برای شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) مطلوب در نظر گرفته شده است (کلاین، ۲۰۱۱). براساس توضیحات فوق، نتایج جدول ۴ حاکی از برازش مطلوب مدل پژوهش می باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش بررسی نقش واسطه‌ای درگیری عاملی در ارتباط با اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه بود. طبق نتایج ارائه شده می‌توان گفت که درگیری عاملی دانشجویان نقش واسطه‌ای در رابطه میان اشتیاق شناختی و تعهد به دانشگاه ایفا می‌کند. اولین نتیجه پژوهش حاضر نشان داد که اشتیاق شناختی رابطه مستقیم و معنادار بر درگیری عاملی دانشجویان دارد. یافتهٔ این پژوهش با نتایج پژوهش‌های استوبر و همکاران (۲۰۱۱)، بانول روسی، والرند و بوفارد (۲۰۱۳)، کاتسون (۲۰۱۴)، شلنبرگ و بیلیس (۲۰۱۷) و اقدامی و یوسفی (۱۳۹۷) همسو است. در تبیین این یافته، می‌توان گفت که اشتیاق تحصیلی موجب مشارکت مؤثر در فعالیت‌های کلاسی، سازش یافتگی بیشتر با فرهنگ حاکم و رابطه مناسب با استاد و سایر هم‌کلاسی‌ها می‌شود و این امر باعث می‌شود که فراگیران با موضوعات تحصیلی و تکالیف درگیری بیشتری پیدا کنند و به تبع آن درگیری تحصیلی در آنان افزایش یابد و این تداوم و استمرار در تکالیف آنان را به سمت موفقیت بیشتر سوق می‌دهد و احساس موفقیت بیشتر، اشتیاق و انگیزه مضاعفی در آنان به وجود می‌آورد (امیری، ابراهیمی مقدم و باباخانی، ۱۳۹۸). فراگیرانی که اشتیاق شناختی بالاتری دارند از خصوصیاتی همچون انعطاف پذیری بیشتر در حل مسئله، ارجحیت کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست و استفاده بیشتر از راهبردهای شناختی برخوردار می‌باشند که این امر متقابلاً موجب تمایل بیشتر در مقوله یادگیری و تحصیلی می‌شود (اخوین، ۱۳۹۵) و درگیری تحصیلی وافری را در فراگیران در پی خواهد داشت. طبق نظریه وین اشتاین و پالمر (۱۹۹۶) نیز اشتیاق تحصیلی از جمله مولفه‌هایی همچون نگرش، عملکرد، علاقه، خودنظم دهی، پشتکار و تمایل به تلاش لازم برای انجام موفقیت آمیز فعالیت‌های درسی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و درگیری همراه با انگیزه زیاد را برای فراگیران به ارمغان می‌آورد (به نقل از کانو، ۲۰۰۶). از نگاه لنین وپینتریچ (۲۰۰۳) سازه اشتیاق شناختی از مولفه‌های خود تنظیمی، ارزش یادگیری و اهداف

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

شخصی تشکیل شده است. بر این اساس دانشجویانی که اشتیاق شناختی بیشتری در موضوعات دارند، از نگرش مثبت، رشد شناختی بالاتر و درگیری فعالانه تحصیلی برخوردارند (لئوکان، ۲۰۰۲). در درگیری عاملی نیز افراد نه تنها باید سعی در یادگیری داشته باشند بلکه تلاش می‌کنند محیط یادگیری حمایت کننده‌تری، از لحاظ انگیزشی، برای خود خلق کنند (ریو و شین، ۲۰۱۹).

یافته دوم پژوهش نشان داد که اشتیاق شناختی با میانجی‌گری درگیری عاملی رابطه غیرمستقیم و معنادار بر تعهد دانشجویان به دانشگاه دارد. این یافته با مطالعات بردبار و صمدیه (۱۳۹۹)، واکفیلد (۲۰۱۶) و ریو (۲۰۱۲) همسو است. افزایش اشتیاق شناختی دانشجویان در محیط علمی بر ارزیابی از فعالیت‌هایشان تاثیرگذار است و ساختار این اشتیاق شامل تسلط بر دانش و مهارت‌های شناخته شده است که ممکن است دانشجویان در عمل آن را به انجام برسانند (مگنو، کارپنتیر و والرند، ۲۰۱۱). مطالعات بسیار کمی با تمرکز بر نقش واسطه‌ای درگیری عاملی دانشجویان بر اشتیاق درس دانشگاهی بر تعهد به دانشگاه انجام شده است (تاتوم، شوارتز، اسکیمولر و پری، ۲۰۱۳). اما در مجموع مطالعات نشان داده اند که درگیری عاملی در پیش‌بینی انگیزش خودمختار، حمایت ادراک‌شدهٔ بیشتر، هویت‌یابی، احساس تعلق، روابط حمایتی بین همسالان و پیشرفت تحصیلی نقش به سزایی دارد (رشلی و کریستنسون، ، ۲۰۱۴؛ واکفیلد ۲۰۱۶؛ به نقل از بردبار و صمدیه، ۱۳۹۹). دانشجویانی که درگیر می‌شوند، توجه و تعهد بالایی دارند؛ زیرا برای انجام تکالیف و فعالیت‌های مربوط به درس و دانشگاه ارزش قائل هستند. دانشجویان در هنگام درگیرشدن در تکالیف و فعالیت‌ها، حتی در غیاب پاداش‌های بیرونی، پایداری و تعهد از خود نشان می‌دهند. در واقع تعهد فقط از طریق معناها، ارزش‌ها و اهداف شخصی ایجاد می‌شود که در اشتیاق شناختی فرد دخیل باشد. به عبارتی دیگر شکل‌گیری مهارت‌ها و یادگیری مهارت سطوح شناختی، سبب درگیری تحصیلی دانشجویان و افزایش تعهد آنان می‌گردد (فروزان‌مهر، ۱۳۹۷). بنابراین اشتیاق شناختی با دارا بودن انواع فرایندهای پردازش برای یادگیری (آپلتون، ۲۰۰۶) از یک سمت و میانجی‌گری درگیری عاملی برای مشارکت سازنده فراگیران در جریان آموزش و رابطه بین ادراک شناختی و درگیری عاملی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) از سمت دیگر سبب می‌شود تعهد به دانشگاه دانشجویان ارتقاء یابد. براساس مبنای نظری درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۲) نیز فراگیرانی که اشتیاق شناختی بیشتری داشته باشند، استراتژی‌های خود تنظیمی مثل برنامه ریزی، نظارت و تنظیم فکر را در ارتباط با درگیری تحصیلی بیشتر نمایان می‌کنند.

یافته سوم پژوهش نشان داد که درگیری عاملی نیز رابطه مثبت و معنادار بر تعهد دانشجویان به دانشگاه دارد. این یافته با نتایج تحقیقات آدامز و فارسیت[1] (۲۰۰۹) و کارالیس (۲۰۰۹) همسو می‌باشد. در تبیین نقش درگیری عاملی با تعهد به دانشگاه نیز می‌توان اذعان کرد که تعهد شدت و گستردگی مشارکت فرد در سازمان و دانشگاه، احساس هویت و احساس تعلق را مشخص می‌سازد (جمالی چافی، ۱۳۹۳). به‌کارگیری تئوری مبادله در تعیین انسجام تحصیلی و اجتماعی دانشجو تعیین کننده اهداف و سطوح تعهد دانشگاهی وی است، به‌گونه‌ای که عوامل تحصیلی، اجتماعی، روان‌شناختی بر تعهد او تاثیر می‌گذارد (دنیلسون، ۱۹۹۸). با تیکه بر نظریه درگیری عاملی ریو (۲۰۱۳) نیز می‌توان گفت، دانشجویانی که باور دارند توانمندی آنان قابل رشد و تغییر است، احساس کنترل بیشتری به دست می‌آورند و راه‌هایی را برای ارتقاء خود می‌بینند. محمدی و قطرئی(۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که انسجام تحصیلی دانشجو تعیین کننده اهداف و سطوح تعهد سازمانی وی می‌باشد، در واقع زمانی که دانشجو از انسجام تحصیلی برخوردار است، تعهد سازمانی بالایی دارد. پیامد این نوع درگیری در بافت‌های آموزشی، آغازگری فرایندی است که در آن دانشجو گزینه‌هایی را خلق می‌کند که آزادی عمل او را گسترش و شانس تجربهٔ یادگیری معنا دار را برای او افزایش می‌دهد (کریستنسون، رشلی و وایلی، ۲۰۱۲؛ به نقل از بردبار و صمدیه، ۱۳۹۹). از سوی دیگر براساس نظریه کنترل اجتماعی هیرشی (۱۹۶۹) تعهد بعد جامعه شناختی فرد است که به فعالیت‌های متعارف زندگی روزمره متعهد باشد و بتواند در سازمان محل فعالیت خود از کج رفتاری‌ها دوری و قبل از شروع فعالیت، کنش‌هایی داشته باشد و تبادلی برای ایجاد محیط یادگیری حمایت کننده تر انگیزشی، ایجاد نماید. در واقع همان مفهومی که درگیری عاملی در پی آن است (زکی، ۱۳۹۵). پررا (۲۰۱۴) معتقد است که توجه به موضوع انسجام تحصیلی-اجتماعی و بعد تعهد دانشگاهی می‌تواند انگیزه، مشارکت و درگیری دانشجویان را به ارمغان داشته باشد.

به‌طور خلاصه، توجه به درگیری تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و تعهد به دانشگاه از اهمیت بسیاری برخوردار است. تجارب تحصیلی و دانشگاهی موفق و تعاملات منسجم دانشجویان با همسالان، کارکنان و هیأت علمی بر ارزشیابی آنان تأثیر می‌گذارد و بر این اساس میزان رضایت آنان مشخص می‌شود (محمدی و قطرئی، ۱۳۹۴). بنابراین در یک کلاس درس واقعی هر سه بعد درگیری تحصیلی به همراه

1 Adams & Forsyth

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

درگیری عاملی با هم در ارتباط هستند زیرا اگر دانشجویان ازلحاظ شناختی و عاطفی درگیر باشند، به احتمال زیاد ازنظر رفتاری هم درگیر هستند (رمضانی و خامسان، ۱۳۹۶).

از محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نمونه‌گیری در دسترس اشاره نمود. از آنجا که دسترسی به تعداد فراوانی از دانشجویان دانشگاه تهران که مایل به همکاری باشند و به این پرسشنامه پاسخ دهند، دشوار بود، محقق از روش نمونه‌گیری در دسترس استفاده کرد. از این رو پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از روش های نمونه گیری تصادفی به منظور افزایش تعمیم پذیری یافته استفاده شود. محدودیت دیگر پژوهش این بود که ویژگی‌های روانسنجی ابزارهای پژوهش به‌طور گسترده در مقالات دیگر مورد بررسی قرار نگرفته است. بنابراین پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی از ابزارهای دقیق تر استفاده شود. همچنین پیشنهاد می‌شود که به دانشجویان نو ورودی آموزش‌های کافی در مورد نحوهٔ تعامل آن‌ها با اساتید داده شود.

منابع

اخوین، ن. (۱۳۹۵). *پیش‌بینی اشتیاق شناختی براساس ابعاد کمال‌گرایی و جهت‌گیری هدف در دانش‌آموزان مقطع متوسطه*، پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه آزاد واحد شاهرود.

اسلامی، م.ع.؛ درتاج، ف.، سعدی‌پور، ا.، و دلاور، ع. (۱۳۹۵). مدل‌یابی.علی اشتیاق تحصیلی بر مبنای منابع شخصی و منابع اجتماعی در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران، *فصلنامه فرهنگ مشاوره و رواندرمانی*، ۷(۲۸)، ۱۶۱-۱۳۳.

اقدامی، ز.؛ و یوسفی، ف. (۱۳۹۷). رابطه بین نیازهای اساسی روانشناختی و درگیری تحصیلی با واسطه خودکارآمدی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۵(۲۹)، ۷۲-۳۷.

امیری، ل.؛ ابراهیمی مقدم، ح.، و باباخانی، ن. (۱۳۹۸). الگوی ساختاری پیش‌بینی درگیری تحصیلی براساس توانایی شناختی و وضعیت اجتماعی-اقتصادی با میانجی گری اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان، *مجله علوم روانشناختی*، ۱۸(۷۴)، ۲۲۲-۲۱۵.

بردبار، م.، و صمدیه، ه. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌ای کنجکاوی معرفت شناختی در رابطه بین باورهای معرفت شناختی و درگیری عاملی دانشجویان، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۱۲(۱)، ۱۰۲-۸۲.

جمالی چافی، ل. (۱۳۹۳). *بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و تعهد کارکنان: مطالعه موردی دانشگاه گیلان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.

رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامهٔ درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳ :با معرفی درگیری عاملی، *فصلنامهٔ اندازه‌گیری تربیتی*، ۸(۲۹)، ۲۰۴-۱۸۵.

زکی، م. (۱۳۹۵). انسجام اجتماعی، دانشجو و دانشگاه در ایران، *مجله مطالعات اجتماعی ایران*، ۱۰(۴)، ۸۷-۵۴.

فروزان‌مهر، م. (۱۳۹۷). *تاثیر استفاده از سامانه ادمودو بر اشتیاق و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پایه هشتم در درس کار و فناوری*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.

قدمی، غ.؛ زارع، م.، و رحیمی، م. (۱۳۹۸). نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه اشتیاق تحصیلی، *فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۷(۲)، ۲۰-۹.

محمدی، م.؛ و قطرئی، ه. (۱۳۹۴). نقش انسجام اجتماعی و تحصیلی دانشجویان در ارزیابی آنان از کیفیت عملکرد آموزشی اعضای هیات علمی در دانشگاه علوم پزشکی شیراز، *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵(۵۸)، ۴۷۴-۴۶۰.

مرزوقی، ر.، و حیدری، م.، و کشاورزی، ف.، و حیدری، ا. (۱۳۹۴). بررسی نقش سکوت سازمانی در تبیین ارتباط بین اعتماد دانشجویان به مدیران و رضایت تحصیلی آنان، *توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۸(۱۸)، ۱۰۲-۱۱۴.

میرز، ل.، گامست، گ. و گارینو، ا. (۲۰۰۶). *پژوهش چندمتغیری کاربردی*. ترجمه پاشاشرفی، ح؛ فرزاد، و؛ رضاخانی، س؛ حسن‌آبادی، ح؛ ایزانلدو، ب و حبیبی، م (۱۳۹۹). انتشارات رشد.

نکاوند، م.، و جعفری، پ.، و آراسته، ح. (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی و نقش محیط یاددهی و یادگیری در آن. *علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی*، ۲۸(۱)، ۵۸-۶۵.

Adams, CM, Forsyth, P,B. (2009). *Conceptualizing and validating a measure of student trust*, Wayne K. Hoy WK, DiPaola MF, Studies in School Improvement, Publisher IAP.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagani, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

Appleton JJ, Christenson SL, Kim D, Reschly AL (2006). Measuring cognitive and psychological engagement:Validation of the Student Engagement Instrument. *J School Psychol*.; 44(5):427-45.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

Bakker, A, B. & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3): 202-22.

Balon, S., Lecoq, J. & Rime, B. (2012). Passion and personality: Is passionate behavior a function of personality. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 63(1), 59-65.

Bashir, B., Gani, A. (2020). Correlates of Organisational Commitment among University Teachers in India: An Empirical Investigation. *Journal of Management Research and Innovation*, 16(1), 10-25.

Cano, F., (2006). An in-depth analysis of the learning and study strategies inventory (LASSI). *Educational and Psychological Measurement*, 66(6), 1023-1038.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of Research on Student Engagement.* New Yok: Springer.

Bonneville-Roussy, A., Vallerand, R. J. & Bouffard, T. (2013). The roles of autonomy support and harmonious and obsessive passions in educational persistence. *Learning and Individual Differences*, 24, 22-31.

Danielson CH. (1998). *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational; Research*, 74 (1), 59109.

Fredricks, A. J (2015). *Academic Engagement. Elsevier Ltd*. Connecticut College, New London, CT, USA.

George, D (2010). What we're learning about student engagement from nsse: benchmarks for effective educational practices. *The Magazine of Higher Learning*, 35 (2), 24-32.

Guadagnoli, E., & Velicer, W. F. (1998). Relation to sample size to the stability of component patterns. *Psychological Bulletin.* 103(2), 265-275.

Gunuc, S., & Kuzu, A (2015). Confirmation of CampusClass-Technology Model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 48 (2), 114-125

Hausmann, L., Schofield, J., & Woods, R. (2007). Sense of belonging as a predictor of intentions to persist among African American and White First-year college students. *Research in Higher Education*, 48(7), 803–839.

Henry, K. L., Knight, K., & Thornberry, T. (2011). School disengagement as a predictor of dropout, delinquency, and problem substance use during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 156-166.

Hodge, B., Wright, B., & Bennett, P. (2017). The role of grit in determining engagement and academic outcomes for university students. *Research in Higher Education*, 59(4), 448–460 .

Karalis, D 2009, *The Supportive and Directive Behaviors of Principals, the Intimate, Collegial, and Disengaged Behaviors of Teachers, Teachers' Trust in the Principal, Job Satisfaction, and Student Academic Progress*, Oakdale, New York.

Kline, R. B. (2011). *The SAGE Handbook of Innovation in Social Research Methods. In Convergence of Structural Equation Modeling and Multilevel Modeling* (p. 460). Newbury Park, California.: SAGE Publishing.

Knutsson, S. (2014). *Work Engagement and Organizational Changes: Relationship and Facilitating Factors, Master's Thesis, and Supervisor: Roger Persson*, Lunds University, and Department of Psychology.

Kuh, G. D. & Umbach, P. D. (2004). *College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement.* New Directions for Institutional Research, 122, 37-54.

Kostiuk, DD (2012). *Silence: the reasons why people may not communicate*. University of Missouri.

Lanthier, R. P & Windham, R. C, (2004). Internet use and college adjustment: The moderating role of gender, *Computers in Human Behavior*, 20(5), 591- 606.

Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 119–137.

Mageau, G. A., Vallerand, R. J., Charest, J., Salvy, S. J., Lacaille, N., Bouffard, T. & Koestner, R., (2009). On the development of harmonious and obsessive passion: the role of autonomy support, activity specialization, and identification with the activity. *Journal of Personality*, 77(3), 601-646.

Maslach, C., Schaufeli, W, B., & Leiter, M, P. (2010). *Job Burnout. Annual Review of psychology*, 52, 327-422.

Matos, L., Reeve, J., Herrera, D., & Claux, M. (2018). Students' agentic engagement predicts longitudinal increases in perceived autonomy-supportive teaching: The squeaky wheel gets the grease. *The Journal of Experimental Education*, 86(4), 579- 596.

Martınez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047–1067.

Perera.H.N. (2014).*The Role of Trait Emotional Intelligence in Adaptation and Achievment during the Transition to University.School of Education.University of Technology Sudney*.A Theis Submitted in of the requirements for the degree of Doctor of Philosopy.

Samadi, M. (2012). Relationship between Motivational Orientation and Learning Strategies in Predicting Academic Success. *Bimonthly Educational Strategy Medical Science*. 5(2), 105-11.

Shaari, A. S., Yusoff, N. M., Ghazali, I. M., Osman, R. H., & Dzahir, N. F. M. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procardia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.

Schellenberg, B. J. I. & Bailis, D. S. (2017). Lay theories of passion in the academic domain. An International *Journal of Experimental Educational Psychology*, 37(9), 1029-1043.

Stoeber, J., Childs, J. H., Hayward, J. A. & Feast, A. R. (2011). Passion and motivation for studying: Predicting academic engagement and burnout in university students. *Educational Psychology*, 31(4), 513-528.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]

Reeve, J., & Shin, S. H. (2019). *How teachers can support students' agentic engagement.* Theory Into Practice, 59, 150-161.
Reeve, J. (2012). *A self-determination theory perspective on student engagement*. In S.New York: Springer.
Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257˚ 267.
Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evaluation and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 421-439). New York: Springer.
Tatum, H. E., Schwartz, B. M., Schimmoeller, P. A., & Perry, N. (2013). Classroom participation and student-faculty interactions: Does gender matter? *The Journal of Higher Education*, 84(6), 745-768.
Tinto V. (1993). *Leaving College: Rethinking causes and cures of student attrition.* Chicago: University of Chicago Press.
Torres, EL (2014). *A correlational study of relationship management, integration, commitment, and student retention in U.S. for-profit universities*, Capella University.
Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. Psychology of Well-Being. *Psychology of WellBeing: Theory*, 2(1), 100-120.
Vallerand, R. J. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model. New York*: Oxford University Press.
Wakefield, C. R. (2016). *Agentic engagement, teacher support, and classmate relatedness. Ph.D. Dissetation in Educational Psychology*, University of Nevada. Weiner, B. (2014). The attribution approach to emotion and motivation: Histor.
Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23.
Wang, M.T.; Willett, J.B. and Eccles, J.S. (2011). "The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity". *Journal of School Psychology*, 49: 465-480.
Weer, CH (2006). *The Impact of Non-Work Role Commitment on Employees' Career Growth Prospects*, Drexel University.
Zhang, Y., Qin, X., Ren, P. (2018). Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating effect of classroom achievement norm . *Computers in Human Behavior*, 89(12), 299-307.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-24]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1400.10.12.1.3]