

Biannual Journal of Applied
Counseling
2014, 5 (2), 37-56
Received: 06 Dec 2015
Accepted: 09 Mar 2016

دوفصلنامه مشاوره کاربردی
۳۷-۵۶، (۲)، ۱۳۹۴، ۵
دریافت: ۹۴/۰۹/۱۵
پذیرش: ۹۵/۰۱/۳۱

پایستگی تحصیلی: نقش عوامل پایدار و ناپایدار روانشناختی

Academic buoyancy: Role of stable and unstable psychological factors

Mohammad Rabiei

محمد ربیعی*

Abstract

The purpose of the present study was to examine the relationship between stable (intelligence and personality) and unstable (Academic self-efficacy, academic engagement and academic skills) psychological factors in predicting the academic buoyancy. 400 students (200 girls and 200 boys) were selected from among high school students in Shahrekord through random cluster sampling who answered the research questionnaires of intelligence, personality, academic skills, academic engagement and academic self-efficacy. The data were analyzed by statistical methods including Pearson correlation coefficient and multivariate regression using SPSS-21. The findings revealed that in case of stable factors, academic buoyancy may be predicted negatively by neuroticism and positively by extraversion; while the unstable psychological factors, academic skills and academic engagement may predict the academic buoyancy. Therefore, it can be concluded that the academic buoyancy is affected by some stable and unstable psychological factors and both factors must be considered in order to enhance the academic buoyancy.

Key words: Academic buoyancy, stable factors, unstable factors

چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه عوامل پایدار (هوش و شخصیت) و ناپایدار روانشناختی (خودکارآمدی تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی) در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی بود. ۴۰۰ دانش‌آموز از دبیرستان‌های شهرکرد (۲۰۰ دختر و ۲۰۰ پسر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های هوش، شخصیت، مهارت‌های تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پاسخ دادند. داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS-۲۱ و روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد که از میان عوامل پایدار، صفات شخصیتی روان رنجوری به صورت منفی و برون‌گرایی به صورت مثبت و از میان عوامل ناپایدار روانشناختی مهارت‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین می‌توان گفت که پایستگی تحصیلی تحت تأثیر برخی از عوامل پایدار و ناپایدار روانشناختی است و جهت افزایش آن به هر دو عامل بایستی توجه نمود.

واژه‌های کلیدی: پایستگی تحصیلی، عوامل پایدار، عوامل ناپایدار

مقدمه

تعلیم و تربیت در بسیاری از جوامع یک سرمایه‌گذاری بلند مدت محسوب می‌شود که به بهای چشم پوشیدن و صرف نظر کردن از رشد کوتاه مدت دیگر امکانات جامعه حاصل می‌شود؛ اما با توجه به این که هزینه فردی و اجتماعی که به ازای مشکلات تحصیلی پرداخت می‌شود بسیار گزاف است تفکر عاقلانه حکم می‌کند که سرمایه‌ها و نیروهای به کار گرفته شده در تعلیم و تربیت به گونه‌ای برنامه‌ریزی و سازماندهی شود تا بتوانند به این هدف مهم نائل آیند. با این وجود، همواره دانش‌آموزان در دوران تحصیل با چالش‌ها، موانع، فشار و استرس که معمولاً جزئی از واقعیت زندگی روزمره در مدارس است روبرو می‌شوند که می‌تواند بر عملکرد تحصیلی آن‌ها تأثیر بگذارد (اوراستریت و برون، ۱۹۹۹؛ مارتین و مارش، ۲۰۰۶) و این تجارب ناموفق باعث ایجاد نگرش منفی نسبت به خود و محیط پیرامونشان شده و آن‌ها را از نیل به این هدف مهم باز می‌دارد.

با رشد روان‌شناسی مثبت‌نگر و تمرکز آن بر انعطاف‌پذیری و پرورش توانایی‌های فرد به جای جستجو در ضعف‌ها و نقایص او، پایستگی تحصیلی^۱ به عنوان مفهومی علمی در مرکز توجه و علاقه پژوهشگران در این حوزه قرار گرفت. جهت‌گیری پایستگی تحصیلی به سمت فرایندهای مثبت در زندگی تحصیلی و تقویت سلامت روانی دانش‌آموز است. از این منظر، پایستگی تحصیلی به توانایی دانش‌آموز در غلبه بر مشکلات، موانع و چالش‌هایی که در زندگی روزمره تحصیلی بیشتر دانش‌آموزان به‌طور معمول رخ می‌دهد مانند نمره‌های پایین، فشار امتحان، تکالیف مشکل و بازخوردهای منفی در ارتباط معلم و شاگرد، رقابت و از دست دادن انگیزه، اشاره دارد (مارتین و مارش، ۲۰۰۸).

در واقع پایستگی تحصیلی در بستر سازه تاب‌آوری تحصیلی^۲ که در بافت روانشناسی سنتی شکل گرفت، رشد و توسعه یافته است. مطالعات مربوط به تاب‌آوری تحصیلی روی گروه‌های قومی مختلف مثل فقرا (اوراستریت و براون، ۱۹۹۹) و یا افراد کم‌آموز (فین و روک، ۱۹۹۷)، دانش‌آموزان دارای اختلال‌های یادگیری و یا دانش‌آموزانی که تجارب مصیبتی کاملاً افراطی دارند (مارگالیت، ۲۰۰۴) متمرکز بوده است؛ اما پایستگی به مجادلاتی که دانش‌آموزان با استرس‌های روزمره دارند مرتبط است و با واکنش به استرس‌های موقعیتی که نشان‌دهنده یک موقعیت ناکام‌کننده است، متفاوت است. در واقع پایستگی روی پاسخ فرد به چالش‌های روزمره متمرکز شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در یک مطالعه صالحی، عابدی، باغبان، نیلفروشان و عابدی (۱۳۹۳) نشان دادند که عواملی مانند مهارت‌های تحصیلی، خودپنداره تحصیلی، هوش، رغبت، انگیزه پیشرفت و اهمالکاری تحصیلی می‌توانند موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی نمایند.

-
1. academic buoyancy
 2. academic resilience

با این وجود همان‌طور که اشاره شد زمینه رشد پایستگی تحصیلی، تاب‌آوری بوده است و تحقیقات این حوزه کمک قابل‌توجهی به فهم عوامل مرتبط با پایستگی تحصیلی نموده‌اند. به‌صورت گسترده عوامل پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی در سه حیطه مورد بررسی قرار گرفته است: عوامل روانشناختی، عوامل خانوادگی و عوامل مربوط به مدرسه و جو تحصیلی. از بین عوامل روانشناختی نقش سازه‌های خودکارآمدی^۱، کنترل، هدفمندی و انگیزش در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی مؤثر بوده‌اند (فین و روک، ۱۹۹۷). عوامل مرتبط با مدرسه شامل حضور در کلاس، آرزوهای تحصیلی، لذت از مدرسه، ارتباط با معلمان، پاسخگو بودن معلم، بازخورد مؤثر معلم، ارزشمندی کلاس، تمایل به فعالیت‌های کلاسی نیز توسط محققان بررسی شده‌اند (فین و روک، ۱۹۹۷؛ ماست و کاتسورث، ۱۹۹۷). نقش عوامل خانوادگی و گروه همسالان شامل حمایت خانواده، رابطه با بزرگسالان، شبکه‌های غیررسمی دوستان و تعهد دوستان به تحصیل نیز در پیش‌بینی تاب‌آوری تحصیلی مورد تأکید بوده است (وایدونف و دونلی، ۱۹۹۹؛ وایمن، پرینز و الشوت، ۲۰۰۲). بارمن و راجوبا (۲۰۰۱) نیز عوامل فردی مانند منبع کنترل، اشتیاق تحصیلی و خودکارآمدی و عوامل مرتبط با مدرسه مانند تعامل مثبت معلم و دانش‌آموز را مهمترین عوامل پیش‌بینی‌کننده تاب‌آوری تحصیلی ذکر کردند.

بر این اساس مارتین و مارش (۲۰۰۶) در اولین تحقیقات خود بر روی پایستگی تحصیلی نشان دادند که پایستگی به‌طور چشمگیری پیش‌بینی‌کننده لذت از مدرسه، حضور در کلاس درس و عزت‌نفس است. آنان در بررسی‌های بعدی در سال ۲۰۰۸ دریافتند که پایستگی تحصیلی میزان غیبت از مدرسه (به‌صورت منفی)، انجام تکالیف، اهداف و مقاصد مثبت تحصیلی را که حاکی از اشتیاق به تحصیل است، پیش‌بینی می‌کند. همچنین آنان در اولین مدل نظری پایستگی تحصیلی، پنج عامل خودکارآمدی، کنترل، برنامه‌ریزی، اضطراب پایین و پشتکار را به‌عنوان مهمترین پیش‌بینی‌کننده‌های پایستگی تحصیلی معرفی نمودند. در همین راستا توماس، بوئن و تاپسون^۲ (۲۰۱۰)، به نقل از مارتین و همکاران، (۲۰۱۰) نیز در پژوهشی نشان دادند خودکارآمدی، عدم اضطراب و اشتیاق، مؤثرترین عوامل پیش‌بینی‌کننده پایستگی تحصیلی می‌باشند.

بنابراین می‌توان گفت پایستگی تحصیلی عامل مهمی است که اساس و زیربنای ارتباط مثبت دانش‌آموز با مدرسه و زندگی تحصیلی او را شکل می‌دهد و توانایی دانش‌آموز بر ایستادگی در مواجهه با مشکلات کوچک و بزرگ تحصیلی و بازگشت به روال عادی تحصیل جزء مهمی از پیشرفت تحصیلی اوست. در واقع دانش‌آموزان از طریق رشد شناختی و جهت‌گیری‌های عاطفی و رفتاری مثبت نسبت به مدرسه (مارتین، کولمار، دیوی، مارش، ۲۰۱۰)، همچنین ادراک مثبت از خود و رشد فرایندهای فراشناختی (کریمی، ۱۳۹۱) از نظر تحصیلی پایسته می‌شوند.

-
1. self-efficacy
 2. Tomas, Bowen, & Tapson

از آنجا که موقعیت مدارس و دیگر حوزه‌های تحصیلی به‌گونه‌ای است که چالش‌ها، سختی‌ها و فشار و استرس، واقعیت زندگی روزمره تحصیلی هر دانش‌آموزی است (فین و راک، ۱۹۹۷؛ اوراستیریت و برون، ۱۹۹۹) و با توجه به تحقیقات انجام شده مبنی بر اهمیت پایستگی تحصیلی در زندگی تحصیلی دانش‌آموزان، همچنین با توجه به اینکه پایستگی تحصیلی سازه‌ای نوپاست که در بسیاری از کشورهای جهان از جمله کشور ما تاکنون پژوهش‌های زیادی بر روی آن صورت نگرفته، ضروری به نظر می‌رسد عوامل مرتبط با پایستگی تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی مورد بررسی قرار گیرد؛ بنابراین در این پژوهش به نقش عوامل پایدار روانشناختی شامل هوش و شخصیت و عوامل ناپایدار روانشناختی شامل اشتیاق، خودکارآمدی و مهارت‌های تحصیلی مطابق با پیشینه پژوهشی (مارتین و مارش، ۲۰۰۸) توجه شده است. بر این اساس دو سؤال مطرح شده است: ۱- کدامیک از عوامل پایدار روانشناختی (هوش و پنج صفت شخصیتی) پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟ و ۲- کدامیک از عوامل ناپایدار روانشناختی (اشتیاق تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و مهارت‌های تحصیلی) پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟

روش

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه‌ی این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان سال اول دبیرستان‌های شهر شهرکرد در سال تحصیلی ۹۴-۹۳ بود که از میان ۲۶۳۵ دانش‌آموز سال اول دبیرستان بر اساس جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) ۴۰۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین‌صورت که ابتدا از بین دو ناحیه آموزش و پرورش شهر شهرکرد یک ناحیه به‌صورت تصادفی انتخاب و سپس از این ناحیه آموزشی که شامل ۱۲ دبیرستان بود یک دبیرستان دخترانه و یک دبیرستان پسرانه به‌صورت تصادفی انتخاب و از هر دبیرستان شش کلاس به‌عنوان خوشه نهایی انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

مقیاس پایستگی تحصیلی^۱: این مقیاس توسط مارتین و مارش در سال ۲۰۰۸ ساخته شد، دارای چهار ماده است که در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ و کاملاً مخالفم=۱ نمره‌گذاری می‌شود. حداکثر و حداقل نمره در این مقیاس به ترتیب ۲۰ و ۵ می‌باشد. ضریب پایایی آلفای کرونباخ این ابزار ۰/۸۰ گزارش شده است (مارتین و مارش، ۲۰۰۸). در پژوهش حاضر، ضریب پایایی آلفای کرونباخ

1. Academic Buoyancy Scale

مقیاس حاضر ۰/۷۰ به دست آمده است.

آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون^۱: فرم اول آزمون ماتریس‌های پیشرونده ریون در سال ۱۹۳۸ و فرم دوم آن در سال ۱۹۴۷ توسط پن رز و ریون^۲ (به نقل از گنجی، ۱۳۸۲) تهیه شده است. درباره‌ی این آزمون، پژوهش‌های زیادی به عمل آمده و بارها مورد تجدید نظر قرار گرفته است. فرم‌های تجدید نظر شده آزمون ریون، برای اندازه‌گیری هوش افراد در همه سطوح توانایی (از کودکان ۵ ساله تا بزرگسالان سرآمد) به کار می‌رود. سؤال‌های مطرح شده در ماتریس‌ها، همه از یک نوع‌اند و همگی از "ماتریس‌ها" یا یکسری تصاویر انتزاعی که یک توالی منطقی به وجود می‌آورند، تشکیل شده‌اند. برای اجرای آزمون ریون، ابتدا نمونه‌هایی از سؤال‌های آن که جنبه راهنمایی و یادگیری دارد، به آزمودنی‌ها ارائه می‌شود. سپس آنها را راهنمایی می‌کنند تا از میان پاسخ‌های پیشنهادی، پاسخی را برگزینند که بتوانند با کمک آن متنی را که به آنها داده شده است، تکمیل کنند. آزمودنی‌ها ابتدا باید منطقی را که براساس آن الگوی هر سؤال ساخته شده است، کشف کنند. پس از اینکه آزمودنی‌ها با روش یافتن پاسخ درست آشنا شدند، از آنها خواسته می‌شود که در محدوده‌ی زمانی تعیین شده از میان ۶ یا ۸ تصویر جداگانه که به عنوان گزینه احتمالی در زیر هر الگو قرار گرفته است، تصویری را که الگوی سؤال را کامل می‌کند، انتخاب نموده و در پاسخنامه مشخص کنند. سؤال‌های آزمون، از آسان به مشکل تنظیم شده‌اند. رحمانی (۱۳۸۶) ضرایب پایایی این آزمون را به روش‌های بازآزمایی ۰/۹۱ و آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و ضریب روایی ملاکی همزمان با مقیاس هوش و کسلر بزرگسالان^۳ ۰/۷۳ گزارش کرده است.

پرسشنامه پنج عاملی شخصیت^۴: پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو توسط مک کرا و کاستا (۲۰۰۴) تهیه شده و پنج بعد شخصیت روان رنجوری^۵، برون‌گرایی^۶، تجربه‌پذیری^۷، توافق‌پذیری^۸ و وجدان‌گرایی^۹ را می‌سنجد. فرم کوتاه این پرسشنامه دارای ۶۰ ماده است که در یک طیف ۵ درجه‌ای از کاملاً = ۵ تا کاملاً مخالفم = ۱ نمره‌گذاری می‌شود که هر بعد آن شامل ۱۲ ماده است که حداکثر نمره آن ۶۰ و حداقل نمره ۱۲ می‌باشد. کیامهر (۱۳۸۱) ضرایب پایایی آلفای کرونباخ پنج بعد شخصیتی را به ترتیب ۰/۷۹، ۰/۷۳، ۰/۴۲، ۰/۵۸ و ۰/۷۷ گزارش کرده است. در پژوهش حاضر، ضریب پایایی از طریق آلفای کرونباخ برای

1. The Ravens Pragrassive Matrices Test
2. Penrose & Raven
3. Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)
4. Personality Five Factor Inventory (NEO)
5. neuroticism
6. extroversion
7. openness to experience
8. agreeableness
9. consociation

روان رنجوری ۰/۸۰، برون‌گرایی ۰/۷۳، تجربه‌گرایی ۰/۶۳، توافق‌پذیری ۰/۶۲ و وجدان‌گرایی ۰/۷۷ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط صالحی (۱۳۹۳) ساخته شده و دارای ۹ ماده است که میزان کفایت فرد در زمینه‌های کلی تحصیل را می‌سنجد. نمره‌گذاری این مقیاس در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱ می‌باشد. حداکثر و حداقل نمره در این مقیاس به ترتیب ۴۵ و حداقل ۹ است. صالحی (۱۳۹۳) ضریب پایایی آلفای کرنباخ این ابزار را ۰/۷۶ گزارش نموده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کرنباخ ۰/۷۵ محاسبه شده است.

مقیاس اشتیاق تحصیلی^۲: این مقیاس توسط شوالی، مارتینی، پینتم، سالانوا و باکر (۲۰۰۲) ساخته شده و شامل ۱۴ ماده و سه خرده مقیاس انرژی^۳، فداکاری^۴ و جذب (شیفتگی)^۵ است. نمره‌گذاری این مقیاس در یک طیف ۶ درجه‌ای (خیلی زیاد = ۶ و اصلاً = ۱) مرتب شده است. حداقل و حداکثر نمره به ترتیب ۱۴ و ۸۴ است. شوالی و همکاران (۲۰۰۲) ضرایب پایایی این مقیاس را با روش آلفای کرنباخ برای خرده مقیاس‌های انرژی ۰/۷۳، فداکاری ۰/۸۵ و جذب ۰/۹۴ گزارش کرده‌اند. صالحی (۱۳۹۳) ضرایب پایایی آلفای کرنباخ برای سه خرده مقیاس را به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۲ و ۰/۷۳ و برای کل مقیاس ۰/۹۱ به دست آورده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفا برای سه خرده مقیاس به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۷۹، ۰/۸۰ و برای کل مقیاس ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسشنامه مهارت‌های تحصیلی^۶: این مقیاس توسط رجایی در سال ۱۳۸۲ ساخته شده و دارای ۳۰ ماده با شش خرده مقیاس است که عبارتند از: ۱- مهارت برنامه‌ریزی و مدیریت وقت، ۲- روش‌های مطالعه، ۳- تمرکز، ۴- یادداشت‌برداری، ۵- خلاصه‌نویسی و ۶- آمادگی برای امتحان. هر خرده مقیاس دارای ۵ ماده است که ماده‌ها به صورت زیر نمره‌گذاری می‌شود: گزینه الف=۳، گزینه ب=۲، گزینه ج=۱ و گزینه د=۰. حداکثر و حداقل نمره در این مقیاس به ترتیب ۹۰ و ۰ است. ضریب پایایی باز آزمایی (به فاصله ۱۵ روز) ۰/۹۲ به دست آمده است (رجایی، ۱۳۸۳). در پژوهش حاضر، ضرایب آلفای کرنباخ برای مؤلفه‌های برنامه‌ریزی ۰/۶۶، مهارت مطالعه ۰/۵۳، تمرکز ۰/۵۷، یادداشت‌برداری ۰/۶۰، خلاصه‌نویسی ۰/۴۹ و امتحان دادن ۰/۴۸ و برای کل آزمون ۰/۸۳ محاسبه شد.

-
1. Self-efficacy Questionnaier
 2. Academic Engagement Scale
 3. vigor
 4. dedication
 5. absorption
 6. Academic Skills Questionnaier

روند اجرای پژوهش

جهت اجرای پژوهش حاضر ابتدا پیشینه نظری و پژوهش‌های مرتبط با تحقیق مطالعه و ابزار مناسب اجرای تحقیق آماده گردید. اطلاعات مربوط به جامعه آماری از آموزش و پرورش تهیه و مجوزهای مذکور تهیه گردید. در یک اجرای مقدماتی روی یک کلاس قابل فهم بودن و مشکلات نوشتاری پرسشنامه‌های پژوهش بررسی و برطرف شد. پس از مشخص شدن مدارس و نمونه تحقیق و رسیدن به خوشه که واحد آن کلاس می‌باشد، محقق سر کلاس‌های مشخص شده حضور و هدف از پژوهش تشریح گردید و دانش‌آموزان تشویق به پاسخ‌دهی گردیدند. پرسشنامه‌های مخدوش از روند تحقیق خارج و سپس داده‌ها مورد تحلیل قرار گرفت.

تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این پژوهش از آمارهای توصیفی مانند میانگین و انحراف معیار و استنباطی مانند ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندمتغیری به روش همزمان و با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS-۲۱ استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱

ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	هوش	-									
۲	برون‌گرایی	۰/۱۳**	-								
۳	تجربه‌گرایی	۰/۱۴**	۰/۴۸**	-							
۴	توافق‌پذیری	۰/۱۷**	۰/۲۳**	۰/۲۶**	-						
۵	روان‌رنجوری	۰/۱۵**	۰/۲۵**	۰/۰۸	۰/۳۴**	-					
۶	وجدان‌گرایی	۰/۱۲*	۰/۳۹**	۰/۳۶**	۰/۴۲**	۰/۳۸**	-				
۷	اشتیاق تحصیلی	۰/۰۵	۰/۳۱**	۰/۳۲**	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۵۵**	-			
۸	مهارت‌های تحصیلی	۰/۱۴**	۰/۲۹**	۰/۲۵**	۰/۳۳**	۰/۴۱**	۰/۶۱**	۰/۵۵**	-		
۹	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۰۷	۰/۲۵**	۰/۳۱**	۰/۲۵**	۰/۲۱**	۰/۴۷**	۰/۵۴**	۰/۳۹**	-	
۱۰	پایستگی تحصیلی	۰/۱۰*	۰/۲۷**	۰/۱۶**	۰/۱۰*	۰/۳۵**	۰/۲۶**	۰/۳۲**	۰/۳۳**	۰/۲۵**	-

*P < ۰/۰۵

**P < ۰/۰۰۱

جدول ۱ نشان می‌دهد که بین پایستگی تحصیلی و متغیرهای هوش، صفت شخصیتی توافق پذیری، برون‌گرایی، تجربه‌گرایی، روان‌رنجوری به‌صورت منفی، وجدان‌گرایی، اشتیاق تحصیلی، مهارت‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی در سطوح آماری $P < 0/05$ و $P < 0/01$ رابطه معنی‌داری وجود دارد. نتایج آزمون نرمال بودن کلوموگروف-اسمیرنوف در مورد متغیرهای مورد مطالعه نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال است ($P > 0/05$). به‌منظور تشخیص هم‌خطی بودن چندگانه نیز از دو آزمون ضریب تحمل (T) و شاخص تورم واریانس (VIF) استفاده شد که تحمل نسبتی از یک متغیر مستقل است که توسط سایر متغیرهای مستقل تبیین نمی‌شود و بین ۰ تا ۱ نوسان دارد؛ بنابراین، هر چه مقدار تحمل بیشتر باشد (نزدیک به ۱) میزان هم‌خطی بودن کمتر است؛ و برعکس، هر چه مقدار این ضریب کمتر (نزدیک به ۰) باشد نشان می‌دهد که میزان هم‌خطی بودن بالاست و ضرایب خطای استاندارد رگرسیون از تورم بالایی برخوردار خواهند بود. شاخص دیگر، عامل تورم واریانس (VIF) است که از تقسیم عدد ۱ بر مقدار تحمل به دست می‌آید. هر چه قدر میزان عامل تورم واریانس از عدد ۲ بیشتر باشد میزان هم‌خطی بیشتر است. به‌طور کلی، در آزمون VIF مقدار به‌دست‌آمده نباید بالای ۱۰ باشد (جدول ۲). جدول ۲ تحلیل رگرسیون همزمان پیش‌بینی پایستگی تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک از طریق متغیرهای شش‌گانه پیش‌بین هوش و عوامل پنج‌گانه شخصیت را نشان می‌دهد.

جدول ۲

نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری پایستگی تحصیلی به روش همزمان (entry)

هم‌خطی بودن چندگانه		سطح معنی‌داری	t	ضریب استاندارد بتا	ضرایب غیر استاندارد		متغیرهای پیش‌بین
VIF	Tolerance				خطای استاندارد	B	
-	-	0/001	3/27	-	-	8/48	ضریب ثابت
1/056	0/947	0/389	0/86	0/03	2/58	0/01	هوش
1/474	0/679	0/016	2/41	0/12	0/01	0/07	برون‌گرایی
1/441	0/694	0/713	0/36	0/01	0/03	0/01	تجربه‌پذیری
1/318	0/759	0/232	-1/29	-0/01	0/03	-0/07	توافق‌پذیری
1/354	0/739	0/001	-5/4	-0/27	0/03	-0/11	روان‌رنجوری
2/120	0/472	0/292	-1/05	-0/06	0/02	-0/03	وجدان‌گرایی
1/551	0/645	0/275	1/09	0/05	0/03	0/04	خودکارآمدی تحصیلی
1/907	0/524	0/034	2/13	0/12	0/04	0/03	اشتیاق تحصیلی
1/860	0/538	0/002	3/11	0/18	0/01	0/04	مهارت‌های تحصیلی

نتایج نشان می‌دهد که ترکیب خطی متغیرهای پیش‌بین در تبیین متغیر پایستگی تحصیلی برابر با $R = 0/47$ و مجذور آن R^2 برابر با $0/22$ نشان می‌دهند که متغیرهای پیش‌بین ۲۲ درصد از واریانس پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. از میان متغیرهای پیش‌بین فقط صفات شخصیتی برون‌گرایی به صورت مثبت ($t = 2/41$ ، $\beta = 0/25$)، روان‌رنجور خوبی به صورت منفی ($t = -5/48$ ، $\beta = -0/27$)، مهارت‌های تحصیلی ($t = 3/11$ ، $\beta = 0/18$) و اشتیاق تحصیلی ($t = 2/13$ ، $\beta = 0/12$)، به صورت مثبت در پیش‌بینی متغیر ملاک (پایستگی تحصیلی) نقش دارند.

بحث

یافته‌ها نشان داد از بین عوامل پایدار روان‌شناختی، فقط دو عامل از عوامل پنجگانه شخصیت شامل روان‌رنجور خوبی و برون‌گرایی، پیش‌بینی کننده پایستگی تحصیلی می‌باشند. از آنجاکه پایستگی تحصیلی رابطه نزدیکی با موفقیت تحصیلی دارد (صالحی، ۱۳۹۳) می‌توان این یافته‌ها را با برخی تحقیقات در این زمینه مقایسه نمود. نتایج حاضر با تحقیقات روساندر، بک استروم و استنبرگ (۲۰۱۱) همخوانی نزدیکی دارد. آنها نشان دادند که از میان عامل هوش و پنج عامل بزرگ شخصیت، وجدان‌گرایی، برون‌گرایی و روان‌رنجوری به ترتیب نقش تعیین‌کننده‌ای در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارند. از طرفی نتایج با پژوهش‌های فارسی‌س و ودفیلد (۲۰۰۳)، چامرو-پرمیوسیک و فارنهام (۲۰۰۸) و سونگ و همکاران (۲۰۱۰) ناهمخوان است. آنان دریافته‌اند که از میان پنج عامل شخصیت، تجربه‌گرایی، وجدان‌گرایی و توافق‌پذیری رابطه‌ی معناداری با موفقیت تحصیلی دارند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت مشخصات اصلی افراد روان‌رنجور اضطراب، خشم و کینه‌ورزی، افسردگی، تکانشوری و آسیب‌پذیری در مقابل استرس است. عموماً اضطراب می‌تواند منجر به ناتوانی در شروع یا ادامه فعالیت‌های تحصیلی شود. تکانشوری نیز باعث می‌شود فرد نتواند در برابر میل و خواهش درونی برای انجام فعالیت‌های غیردرسی مقاومت کند و ممکن است مسیر یادگیری را رها نماید. افراد روان‌رنجور در برابر استرس آسیب‌پذیرند و نمی‌توانند با استرس‌های روزمره انطباق مناسبی داشته باشند و در این مواقع ناامید، آشفتگی و پریشان می‌شوند و روند فعالیت‌های تحصیلی را رها می‌کنند و به این شکل از میزان پایستگی آنان کم می‌شود. افراد افسرده نیز مستعد گناه، غم و خصوصاً ناامیدی و تنهایی هستند. این افراد به راحتی ناامید و سرخورده می‌شوند بنابراین حوصله فعالیت‌های تحصیلی را نداشته و تکالیف را رها می‌کنند. در مقابل افراد باثبات معمولاً آرام، دارای خلقی یکنواخت و راحت بوده و به آسانی می‌توانند برآشفتگی‌ها،

وضعیت‌های بغرنج و فشار روانی روبرو شوند. بنابراین طبیعی است که ماندگاری و پایداری افراد باثبات در تحصیل نیز بالا باشد.

دومین متغیر پایدار روانشناختی که پایداری تحصیلی را پیش‌بینی نمود برون‌گرایی بوده است. افراد برون‌گرا قاطع، فعال و پرهیجانند و عموماً به موفقیت‌های خود در آینده امیدوارند (حق‌شناس، ۱۳۸۵). ویژگی امیدواری به آینده می‌تواند به تلاش بیشتر و ماندگاری بیشتر و در نهایت به افزایش پایداری کمک کند. افراد برون‌گرا دارای ویژگی‌های صمیمیت، جمع‌گرایی، قاطعیت، جنب و جوش، هیجان خواهی و هیجان‌های مثبت هستند. از بین این عوامل، جنب و جوش باعث افزایش فعالیت‌های یادگیری و هیجان مای مثبت مثل شادی و افزایش سرعت پردازش اطلاعات می‌شود و می‌تواند در افزایش پایداری تحصیلی مؤثر باشد.

از دیگر نتایج پژوهش این بود که از بین عوامل ناپایدار روان‌شناختی، مهارت‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی پیش‌بینی کننده پایداری تحصیلی بوده است. این نتایج با تحقیقات مارتین و مارش (۲۰۰۸) و مارتین و همکاران (۲۰۱۰) در خصوص اشتیاق تحصیلی همخوان در مورد خودکارآمدی ناهمخوان است. آنان در تحقیقات طولی که در مورد عوامل پیش‌بینی کننده پایداری تحصیلی انجام دادند، خودکارآمدی و اشتیاق تحصیلی را دو عامل از پنج عامل مهم در پایداری تحصیلی معرفی نمودند.

نقش مهارت‌های تحصیلی در پایداری تحصیلی تاکنون مورد پژوهش قرار نگرفته و در پژوهش حاضر برای اولین بار بررسی شده است؛ اما تأثیر استفاده از مهارت‌های تحصیلی مختلف همچون مطالعه، برنامه‌ریزی و تمرکز در میزان موفقیت تحصیلی دانشجویان و دانش‌آموزان در تحقیقات مختلفی تأیید شده است (ناتاناپ، ۲۰۰۷؛ کوگلان و سوفت، ۲۰۱۱؛ حسن بیگی و همکاران، ۲۰۱۱).

مهارت‌های تحصیلی عبارتند از برنامه‌ریزی، روش‌های مطالعه، تمرکز، خلاصه‌نویسی، یادداشت‌برداری و امتحان دادن. اگر نگاهی به مفهوم پایداری تحصیلی داشته باشیم که شامل برخورد موفقیت‌آمیز با چالش‌هایی مثل نمرات پایین، فشار امتحان و تکالیف مشکل است، برخورداری از مهارت‌های تحصیلی باعث می‌شود دانش‌آموزان از فنون فراشناختی برای امتحان دادن استفاده کنند (فولادچنگ، ۱۳۷۴)، با برنامه‌ریزی درست، کمیت مطالعه را افزایش دهند (بریتون و تیسر، ۱۹۹۱)، با استفاده از فنون تمرکز بر یادگیری خود مسلط شوند (مرتضوی زاده، ۱۳۸۳) و با استفاده از روش‌های صحیح مطالعه مرحله به مرحله برای یادگیری پیش روند (آلن، ۲۰۰۳؛ باراجاس، ۲۰۱۳؛ خدیوی، احمدی و صمدیان، ۱۳۹۱) و در نتیجه از نظر تحصیلی پایسته شوند. ناتاناپ (۲۰۰۷) نیز اشاره می‌کند که مهارت‌های تحصیلی، چرخه‌ای یادگیری‌اند و مهارت‌های تحصیلی ضعیف حتی در بین دانش‌آموزان باهوش، اغلب به عملکرد تحصیلی پایین منجر می‌شود. دانش‌آموزانی که از این مهارت‌ها برخوردارند و به‌طور منظم آنها را مورد استفاده قرار می‌دهند موفقیت بیشتری

را تجربه می‌کنند و احتمالاً این احساس موفقیت، می‌تواند مقاومت آنها را در برابر مسائل تحصیلی را افزایش دهد.

از بین عوامل ناپایدار روانشناختی، متغیر دیگری که پایستگی تحصیلی را پیش‌بینی نموده، اشتیاق تحصیلی می‌باشد. اشتیاق تحصیلی یکی از پنج متغیر مهم در پیش‌بینی پایستگی تحصیلی در تحقیقات مارتین و همکاران (۲۰۱۰) بود و از این منظر یافته‌های تحقیق حاضر با آن کاملاً همخوانی دارد. اشتیاق تحصیلی از نظر شوالی و همکاران (۲۰۰۲) یک حالت پایا، سرایت‌کننده و مؤثر شناختی است که بر روی یک موضوع، واقعه، شخص یا رفتار خاص متمرکز می‌شود. اشتیاق تحصیلی با رفتارهایی که با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است گره‌خورده است (پینتریچ، ۲۰۰۴) و بیانگر میزان مشارکت فیزیکی و روانشناختی دانش‌آموز در تحصیل است (آستین، ۱۹۹۹). همچنین دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند انرژی فراوانی برای انجام تکالیف درسی داشته، هنگام مطالعه احساس غرور می‌کنند و آنچنان مجذوب مطالعه و یادگیری می‌شوند که زمان را فراموش می‌کنند (شوالی و باکر، ۲۰۰۴). به زعم پینتریچ (۲۰۰۳) نیز اشتیاق تحصیلی باعث می‌شود دانش‌آموزان انرژی خود را صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی کنند که این عامل به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش زیادی خواهد داشت.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت دانش‌آموزان مشتاق، هدفمند عمل می‌کنند، فعالیت‌های ساخت یافته دارند و برای کسب نتایج مطلوب تلاش می‌کنند؛ بنابراین میزان تحمل و پایستگی آنان در مقابل فشارهای روزمره تحصیلی نیز بیشتر خواهد شد. اشتیاق تحصیلی که شامل انرژی، فداکاری و جذبه (شیفتگی) است، فداکاری احساس مهم بودن، اشتیاق، رغبت، افتخار و چالش در کار یا مطالعه است. در واقع وقتی یادگیرنده اهداف تحصیلی مهمی دارد و میل و رغبت وی برای یادگیری بسیار زیاد است بدیهی است که در مقابل فشارهای تحصیلی مقاومت می‌کند و با استرس‌های روزمره تحصیلی به راحتی کنار آمده و در نتیجه به افزایش پایستگی تحصیلی خود کمک می‌نماید.

نتیجه‌گیری

با توجه به آنچه گفته شد چنین نتیجه‌گیری می‌شود که معلمان، مشاوران و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در آموزش و پرورش می‌توانند با افزایش مهارت‌های تحصیلی و همچنین افزایش اشتیاق تحصیلی به پایستگی بیشتر تحصیلی دانش‌آموزان کمک نمایند. چرا که پایستگی بیشتر به موفقیت تحصیلی بالاتر خواهد انجامید. علاوه بر این برنامه‌ریزی جهت کاهش روان رنجوری که بیشتر با افسردگی و اضطراب خود را نشان می‌دهد و هدایت تحصیلی مناسب افراد برون‌گرا از گام‌های اساسی در جهت افزایش پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان خواهد بود.

در خصوص محدودیت‌های این پژوهش می‌توان گفت این پژوهش از نوع مقطعی بوده که داده‌ها تنها در یک مقطع زمانی خاص به دست آمده است. علاوه بر این، این پژوهش در جامعه دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شهرکرد انجام شده است و در تعمیم نتایج به جوامع دیگر بایستی احتیاط نمود. با توجه به یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود مشاوران و مربیان تعلیم و تربیت در خصوص افزایش پایستگی تحصیلی دانش‌آموزان از طریق آموزش مهارت‌های تحصیلی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان آموزش‌های لازم را طی کرده و در بکارگیری آن جدیت به خرج دهند.

منابع

- حق‌شناس، حسن. (۱۳۸۵). *طرح پنج عاملی ویژگی‌های شخصیت*. شیراز: انتشارات دانشگاه علوم پزشکی شیراز.
- خدبوی، اسدالله؛ احمدی، علی نقی و صمدیان، مهناز. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر روش‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهرستان بناب. *فصلنامه علوم تربیتی*، ۵، ۱۸، ۱۳-۲۶.
- رجائی، منوچهر. (۱۳۸۲). تأثیر مشاوره تحصیلی گروهی بر افزایش مهارت‌های تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *پژوهش‌های مشاوره*، ۳، ۱۲، ۵۲-۴۱.
- رحمانی، جهانبخش. (۱۳۸۶). پایایی، روایی و هنجاریابی آزمون هوش ریون در بین دانشجویان دانشگاه آزاد واحد خوراسگان. *مجله دانش و پژوهش در روانشناسی واحد خوراسگان*، ۹، ۳۴، ۷۴-۶۱.
- صالحی، رضوان. (۱۳۹۳). *تدوین مدل مشاوره تحصیلی و بررسی تأثیر آن بر موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان*. پایان‌نامه دکترای مشاوره تحصیلی-شغلی. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی. دانشگاه اصفهان.
- صالحی، رضوان؛ عابدی، محمدرضا؛ باغبان، ایران؛ نیلفروشان، پریرسا و عابدی، احمد. (۱۳۹۳). تدوین مدل نظری مشاوره تحصیلی بر اساس عوامل مؤثر بر موفقیت تحصیلی. *دوفصلنامه مشاوره کاربردی*، ۴، ۱، ۱۹-۴۸

فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر آموزش فراشناختی بر پیشرفت تحصیلی درس ریاضی. نوآوری‌های آموزشی، ۴(۱۴)، ۱۴۹-۱۶۲.

کریمی، ملیحه. (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین پایستگی تحصیلی با ادراک خود و فراشناخت در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهر اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته مشاوره مدرسه. دانشگاه علامه طباطبائی.

کیامهر، جواد. (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی شخصیت و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.

گنجی، حمزه و مهرداد، ثابت. (۱۳۸۲). روان‌سنجی، تهران: نشر ساوالان، چاپ سوم

مرتضوی زاده، حشمت‌الله. (۱۳۸۳). روان‌شناسی تمرکز، تهران: نشر روان‌سنجی

Allen, J. A. (2003). *The perceptions of effects of a study skills course, "dynamics of effective study", on the academic achievement of African American students at a dedicated academic magnet high school*. Ph. D dissertation in counseling, Southern University.

Astin, A. W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5), 518-528.

Barajas, C. (2013). *A group counseling curriculum using study skills to enhance academic achievement in middle school students*. Master's thesis in school counseling, California state University.

Borman, G. D., & Rachuba, L. T. (2001). *Academic success among poor and minority students: An analysis of competing models of school effect*. (report No. 52). Baltimore: Center for research on the Education of Students Placed Risk. Johns Hopkins University.

- Britton, B. K., & Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83(3), 405-410.
- Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44, 1596-1603.
- Coughlan, J., & Swift, S. (2011). Student and tutor perceptions of learning and teaching on a first-year study skills module in a university computing department. *Educational Studies*, 37(5), 529- 539.
- Farsides, T., & Woodfield, R. (2003). Individual differences and undergraduate academic success: The roles of personality, intelligence, and application, *Personality and Individual Differences*, 34 , 1225-1243.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Hassanbeigi, A., Askari, J., Nakhjavani, M., Shirkhoda, S., Barzegar, K., Mozayyan, M. R., & Fallahzadeh, H. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 30, 1416 – 1424.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*. 30, 607-610.
- Margalit, M. (2004). Second-generation research on resilience: Social-emotional aspects of children with learning disabilities. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 19, 45-48.
- Martin, A. J., Colmar, S. H., Davey, L. A & Marsh, H. W. (2010). Longitudinal modelling of academic buoyancy and motivation: Do the 5Cs hold up over time? *British Journal of Educational Psychology*, 80(3), 473-496.

- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology, 46*, 53–83.
- Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools, 43*, 267-282.
- Masten, A. S., & Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments: Lessons from research on successful children. *American Psychologist, 53*, 205–220.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2004). A contemplated revision of the NEO Five-Factor Inventory. *Personality and Individual Differences, 36*, 587-596.
- Nuthanap, G. (2007). *Gender analysis of academic achievement among high school students*. Dissertation of MD of home science in human development, university of agriculture sciences, Harwad.
- Overstreet, S., & Braun, S. (1999). A preliminary examination of the relationship between exposure to community violence and academic functioning. *School Psychology Quarterly, 14*, 380-396.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology, 95*, 667–686.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review, 16*, 385-407.
- Rosander, P., Backstrom, M., & Stenberg, G. (2011). Personality traits and general intelligence as predictors of academic performance: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences, 21*, 590– 596.

- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, resources and their relationship with burnout and engagement. *Journal of organization behavior*, 25, 293-315.
- Schaufeli, W. B., Martinez, I. M., Pinto, A. M., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 33 (5), 464-481.
- Song, L. J., Huang, G., Peng, K. Z., Law, K. S., Wong, C., & Chen, Z. (2010). The differential effects of general mental ability and emotional intelligence on academic performance and social interactions. *Intelligence*, 38, 137-143.
- Veenman, M. V. J., Prins, F. J., & Elshout, J. J. (2002). Initial inductive Learning in a complex computer simulated environment: The role of metacognitive skills and intellectual ability. *Computers in Human Behavior*, 18(3), 327-341.
- Voydanoff, P., & Donnelly, B. W. (1999). Risk and protective factors for psychological adjustment and grades among adolescents. *Journal of Family Issues*, 20, 328-349.