

ارائه مدل علی درگیری و خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی: با نقش واسطه‌ای معنای تحصیلی

یاسر گراوند^{1*}، حسین کارشکی²، محمد رضا آهنچیان³

1. دانشجوی کارشناسی ارشد، تحقیقات آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد

2. دانشیار، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، مشهد، ایران

3. استاد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران

تاریخ دریافت: 1395/12/13 تاریخ پذیرش: 1396/09/25

Causal Model of Graduate Students of Research Engagement and Research Autonomy: the Mediating Role of Meaning of Education

Y. Garavand^{*1}, H. Kareshki², M.R Ahanchian³

1. M.A Student, Educational Research, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

2. Associate Professor, Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

3. Professor, Educational Sciences and Psychology, Ferdowsi University of Mashhad, Iran

Received: 2017/03/03 Accepted: 2017/12/16

Abstract

The aim of the present study is to provide a causal model of Research engagement and Research Autonomy of graduate students: the mediating role of Meaning of education was evaluated. This study was descriptive and correlational. The sample included all of the graduate students of schools of humanities at Ferdowsi University of Mashhad that amounts to 3199 students. Through Cochran formula, 220 samples were determined and were selected via quota sampling. The data was collected by researcher-made questionnaires for Research engagement, Research Autonomy and Meaning of education questionnaires Henderson-King and Smith questionnaires (2006). Correlation matrix, structural equation modeling and Goodness of Fit Index Lisrel 8.5 software were used for data analysis. The results of structural equation modeling showed that Research engagement has a direct effect on the Research Autonomy but has not indirect effect on mediated by Meaning of education. The Research engagement has a direct effect on the meaning of education. The results of research support the role of Research engagement on Research Autonomy and Meaning of education of graduate students.

Keywords

Research Engagement, Research Autonomy, Meaning of Education, Graduate Students.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف ارائه مدل علی درگیری و خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با نقش واسطه‌ای معنای تحصیلی انجام شده و روش پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد به تعداد 3199 نفر بود که از طریق فرمول کوکران حجم نمونه 220 نفر تعیین و به روش نمونه‌گیری سهمیه‌ای انتخاب شد. برای جمع‌آوری داده‌های لازم از پرسش‌نامه‌های محقق ساخته درگیری پژوهشی، خودمختاری پژوهشی و پرسش‌نامه معنای تحصیلی هندرسون-کینگ و اسمیت (2006) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از ماتریس همبستگی، مدل معادلات ساختاری و شاخص‌های نکویی برازش با نرم‌افزار Lisrel 8.5 استفاده شد. نتایج حاصل از مدل معادلات ساختاری نشان داد که مدل طراحی شده با داده‌ها برازش دارد. درگیری پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی اثر مستقیم دارد؛ ولی با میانجی‌گری معنای تحصیلی اثر غیرمستقیم ندارد، همچنین درگیری پژوهشی بر معنای تحصیلی اثر مستقیم دارد. نتایج پژوهش از نقش درگیری پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی و معنای تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی حمایت می‌کند.

واژگان کلیدی

درگیری پژوهشی، خودمختاری پژوهشی، معنای تحصیلی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی.

* نویسنده مسئول: یاسر گراوند

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: yasergaravand2015@gmail.com

بیان مسئله

تولید و خلق دانش از طریق پژوهش نقش مهمی در توسعه‌یافتگی و افزایش سطح علمی کشورها دارد و بیشترین میزان خلق دانش نیز از طریق پژوهش‌های دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی است (میزانی، خبیری و سجادی، 1390). دانشجویان تحصیلات تکمیلی با پیشینه‌های مختلف، از نقاط قوت و ضعف متفاوت و همچنین از ویژگی‌ها و توانایی‌های پیچیده و متفاوتی برخوردارند (کینگ¹، 2005)، بنابراین به نظر می‌رسد موفقیت در واحدهای پژوهشی و آموزشی این دوره‌ها به متغیرهای درون فردی و برون فردی مختلفی بستگی داشته باشد. یکی از مهم‌ترین متغیرهای درون فردی که می‌تواند باعث برون‌دادهای پژوهشی بیشتر توسط دانشجویان تحصیلات تکمیلی شود، خودمختاری² آنان در انجام فعالیت‌های پژوهش است.

برآورده شدن نیازهای خودتعیین‌گری به ویژه خودمختاری، نقش اساسی در انجام پژوهش‌های بیشتر و مؤثرتر دارد؛ زیرا انگیزش یادگیرندگان از طریق پرورش نیازهای روان‌شناختی اساسی برای خودمختاری، شایستگی و ارتباط برآورده می‌شود. بسیاری از مطالعات موجود در ادبیات نظریه خودتعیین‌گری، شواهد قانع‌کننده‌ای درباره حمایت استادان از خودمختاری دانشجویان در مقابل کنترل ارائه داده‌اند (وانستن کیستا، اسیرینس، گوسینس، اسونیس، دوچی و موراتیدیس³، 2012).

فالر و باترفیلد⁴ (2015)، استقلال را حق خودمختاری و آزادی فردی می‌دانند که مترادف با عدم وابستگی، آزادی، آزادی اجتماعی و خودتعیینی است. قدیمی‌ترین مدرک مربوط به استفاده از این مفهوم، به یونان باستان و قبل از میلاد برمی‌گردد. در آن زمان واژه *autonomous* اشاره داشته است به وضعیتی که شخص برای تعیین هنجارهایی که شخص می‌خواهد طبق آن‌ها زندگی کند (بلانچفیلد و بیوردی⁵، 1966). ویلکینسون⁶ (1997) می‌نویسد که

اتونومی برمی‌گردد به این‌که افراد بتوانند خودشان تصمیم‌گیری کنند و پایه دانش حرفه‌ای‌شان را بسازند. همان‌طور که ملاحظه می‌شود تعاریف متعددی از مفهوم استقلال موجود است. این مفهوم از زمان یونان باستان تاکنون در حال تکامل بوده است و طبق ادبیات، مؤلفه‌های خودمختاری، تفکر بحرانی، تصمیم‌گیری، آزادی، خودکنترلی و شایستگی از آن استخراج شده است (تقی‌نژاد، سهرابی و کیخاونی، 1392). پیشایندهای اقتباس شده از تحلیل مفهوم خودمختاری می‌توانند در روشن‌سازی حوزه‌های مداخلات، خیلی سودمند باشند؛ پیشایندها، حوادث یا شرایطی هستند که پیش از مفهوم رخ داده‌اند، (زولکفسکی⁷، 2009). در تحلیل مفهوم خودمختاری، پیشایندها عبارت از: ظرفیت ذهنی ارثی، اخلاق، تحت تأثیر باورها و قوانین و استانداردها قرار گرفتن، دانش کافی برای توسعه شایستگی، دانش درباره ارزش‌ها و باورهای فردی، توانایی استدلال و توانایی خودکنترلی است. پیامدها ممکن است به زمینه‌ای که مفهوم در آن وجود دارد، مربوط باشند (زولکفسکی، 2009) با توجه به این پژوهش، پیامدهای وضعیت حرفه‌ای فردی و آزادی، اختیار و قدرت، شایسته شناخته شدن توسط دیگران، رضایت فردی، گسترش حیطه بیان استقلال نمود پیدا کردند.

با پذیرش این پیش‌فرض که داشتن امکانات و بهبود عوامل بیرونی لزوماً منجر به ایجاد خودمختاری در دانشجویان نمی‌شود، بلکه عوامل درونی نیز در کنار عوامل بیرونی نقش مهمی را ایفاء می‌کنند، هدف محقق در این تحقیق این است که به بررسی نقش عوامل درون فردی (درگیری پژوهشی و معنای تحصیلی) بر خودمختاری پژوهشی بپردازد.

بیشتر دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به فشارهایی که در دوره کوتاه تحصیل دارند، به انجام پژوهش و درگیری در آن و تولید کارهای پژوهشی علاقه کمی دارند (بارد، بی اسپچک، هربرت، ایبرز⁸، 2000). این در حالی است که پژوهش‌ها نشان داده‌اند فراگیرانی که درگیری تحصیلی خوبی دارند، خود راهبرند، به‌طور منظم در کلاس درس حضور می‌یابند، روی یادگیری مطالب متمرکز می‌شوند، به

1. King
2. Autonomy
3. Vansteenkiste, Sierens, Goossens, Soenens, Dochy, Mouratidis & Beyers
4. Fowler & Butterfield
5. Blanchfield & Biordi
6. Wilkinson

7. Zulkosky

8. Bard, Bieschke, Herbert & Eberz

تعیین‌کننده مهمی باشد. باورها مشتمل بر حقایقی است که افراد را هدایت می‌کند تا به شکل خاصی به شرایط واکنش نشان دهند (فیاض و کیانی، 1387). تعداد کثیری از دانش‌آموزان که به‌عنوان دانشجو وارد محیط دانشگاهی می‌شوند به نحوی احساسات و نگرش‌های خاصی نسبت به تحصیل، محیط آموزشی و دانشگاه مرتبط دارند و طی گذشت زمان این نوع دید، رفتار تحصیلی و جهت‌مندی‌های انگیزشی بعدی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد و در موفقیت یا عدم موفقیت تحصیلی آنان ممکن است اثرگذار باشد. معنی تحصیل¹⁵، به آن نوع دلالت درونی که تحصیل برای دانشجویان دارد، اشاره می‌کند.

با مطالعه پیشینه، پژوهشی که مستقیماً به نقش درگیری پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با میانجی‌گری معنای تحصیلی پرداخته باشد، یافت نشد؛ اما عیسی‌زادگان، میکائیلی و مروئی میلان (1393) در پژوهشی به این نتیجه رسیدند که معنای تحصیل، امید و خوش‌بینی، با عملکرد رابطه مثبت و معناداری دارند. بر اساس نظر آستین (1993) معنا از تحصیل در بین دانش‌آموزان، از دوران مدرسه آغاز می‌شود. واینز (1999) نشان داد که تحصیل، برای عده‌ای، تجربه یک حس نظم، هدف در زندگی و یک حس امید را در مواجهه با نگرانی‌ها مهیا می‌سازد. یافته‌های جدید نشان می‌دهد که معنای تحصیل، با استرس ادراک‌شده، خوش‌بینی و سبک‌های مقابله دانش‌آموزان رابطه دارد (کرایپل و هندرسون - گینک¹⁶، 2010).

یافته‌های اساسی در پژوهش‌هایی که (ریو؛ کارل؛ جئون و بارچ¹⁷، 2004؛ فلینک، بوگیانو و بارت¹⁸، 1990؛ پلتر و والراند¹⁹، 1996؛ گای و والراند²⁰، 1996) انجام دادند این بود که نیازهای روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط)، کنجکاوی و تلاش‌های فطری برای رشد، به‌طور خودانگیختگی انگیزش درونی را نتیجه می‌دهند. نتایج

مقررات مؤسسه آموزشی متعهد هستند، نمرات بالاتری کسب می‌کنند و در آزمون‌های استاندارد عملکرد بهتری از خود بروز می‌دهند (مارتین و دوسون⁹، 2009). با توجه به نتایج پژوهش‌های انجام‌شده می‌توان چنین فرض کرد که از جمله عوامل مؤثر بر خودمختاری، درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو؛ جان؛ کارل؛ جیان و بارچ¹⁰، 2004). نیومن و همکاران (1992؛ به نقل از اپلتون، چستنسون، کیم و اسچلی¹¹، 2006) و مارکس¹² (2000) در پژوهش‌های خود نتیجه گرفته‌اند که درگیری از سه جزء تشکیل می‌شود. جزء «رفتاری» که شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت است. به‌عبارتی دیگر درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل‌مشاهده یادگیرندگان در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آن‌ها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. جزء «شناختی» که شامل متغیرهایی مانند راهبردهای شناختی و فراشناختی، اهداف یادگیری، سرمایه‌گذاری در یادگیری است. جزء «عاطفی» یا هیجانی که شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره یادگیری است (فردریکس، بلومینلید و پاریس¹³، 2004؛ جیمرسون، کمپوس و گریف¹⁴، 2003). با توجه به‌قاعده شبیه‌سازی که یک روش قابل‌پذیرش ارزیابی (در سه قلمرو شناختی، عاطفی و رفتاری) در حوزه ساخت سازه‌های روانی است (INASCL, 2011)، می‌توان درگیری تحصیلی را به‌صورت درگیری پژوهشی که متناسب با شرایط فرهنگی جامعه آماری مورد پژوهش است متناسب‌سازی کرد. در پژوهش حاضر، درگیری پژوهشی شامل مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و انگیزشی است.

همچنین بر اساس اصل مثلث انگیزشی، رفتار تحت تأثیر سه سازه انگیزش؛ یعنی اهداف، باورهای شخصی، هیجان و تعامل بین آن‌هاست (شانک و پینتریچ، 1385). این سه عامل به‌ویژه عامل باورهای شخصی می‌تواند

15. Meaning of Education

16. Krypel & Henderson – king

17. Reeve, Jang, Carrell Jeon & Barch

18. Flink, Boggiano & Barrett

19. Pelletier & Vallerand

20. Guay

9. Martin & Dowson

10. Reeve, Jane, Carrell, Jean & Barch

11. Appeltion, Chestenson, Kim & eschly

12. Marks

13. Feredricks, Blumenfeld & Paris

14. Jimerson, Campos & Greif

امر موفقیت آن‌ها را افزایش داده و از ترک تحصیل آن‌ها جلوگیری می‌کند (آپلتن، کریستسون و فرلانگ⁵، 2008؛ کریستسون، ریچلی، اپلتون، برمن، اسپانجر و وارو⁶، 2008؛ فردریکس و همکاران 2004؛ فورلانگ، واپیل، سنت ژان، سیمنتل، سولایز و پانتونا⁷، 2003). بر کلی⁸ (2010) عنوان می‌کند که درگیری تحصیلی دارای هر دو عنصر انگیزش و یادگیری فعال است و با متغیرهای مختلف از جمله اهداف پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه دارد.

علاوه بر این داودی (1393) در مطالعه خود به این نتیجه رسید که خودکارآمدی تحصیلی، درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری بر پیشرفت تحصیلی تأثیر مستقیم دارند. که در این بین متغیر درگیری شناختی، نسبت به سایر متغیرهای بررسی شده در مدل، بیشترین اثر مستقیم را بر پیشرفت تحصیلی دارد. همچنین متغیر خودکارآمدی تحصیلی علاوه بر اثر مستقیم، از طریق متغیرهای واسطه‌ای درگیری عاطفی، درگیری شناختی و درگیری رفتاری، بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم دارد.

مظلومیان؛ رستگار؛ صیف و قربان جهرمی (1393) در تحقیقی با عنوان «نقش باورهای انگیزشی و درگیری شناختی بین پیشرفت تحصیلی قبلی و پیشرفت تحصیلی فعلی (الگوی تحلیل)» نشان داد که ارزش تکلیف، خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت از طریق واسطه‌گری راهبردهای یادگیری سطحی و عمیق بر پیشرفت تحصیلی ریاضی اثر غیر مستقیم دارند؛ به علاوه پیشرفت تحصیلی قبلی نیز هم دارای اثر مستقیم و هم اثر غیر مستقیم بر پیشرفت ریاضی بود.

از جمله دلایل انتخاب معنای تحصیلی به‌عنوان متغیر میانجی در رابطه بین درگیری و خودمختاری پژوهشی این است که در مقطع تحصیلات تکمیلی، آموزش و پژوهش از یکدیگر جدا نیستند به طوری که دانشجویان تحصیلات

پژوهش ارشدی¹ (2010) که روی 680 نفر از کارگران یک شرکت صنعتی انجام شد حاکی از این بود که نیازهای بنیادی روان‌شناختی (از جمله خودمختاری، شایستگی و ارتباط) عملکرد شغلی و انگیزه شغلی کارمندان را پیش‌بینی می‌کنند.

همچنین محققان زیادی خودمختاری را مؤلفه‌ای حیاتی در برنامه‌ریزی مؤثر برای دانش‌آموزان ناتوان معرفی کرده‌اند (ویمر و شوارتز، 1997؛ فیلد؛ ماریتن، میلر، وارد و ویمر، 1998؛ اسمین، 2001؛ ویمر، 2002؛ به نقل از توما، ویلیامز و دیویز²، 2005). ویمر؛ گارنر؛ ییگر؛ لورنس و دیویس³ (2006) در پژوهش خود مشاهده کردند که مدل یادگیری خودمختارانه⁴ حمایتی دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا با تمرین خودمختاری در حل مشکلات، دانش‌آموزانی خودمختار شوند همچنین مشخص شد، این روش در تهیه طیف وسیعی از اهداف از زمینه‌های تحصیلی تا تصمیم‌گیری‌های خانوادگی، مناسب است و توسط تمام خانواده‌ها نه فقط دانش‌آموزان استفاده می‌شود و می‌تواند باعث بهبود کیفیت زندگی تمام خانواده‌ها شود.

خداپاری فرد و عابدینی (1391) اعتقاد دارند که درگیری با هر سطح خاصی از یادگیری مرتبط است و یادگیری می‌تواند حاصل درگیری تحصیلی باشد؛ چرا که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه در تکالیف، فعالیت‌ها و تجارب درگیر می‌شوند و این مسئله منجر به یادگیری می‌شود. همچنین همان‌طور که گفته شد؛ 1. فرد خودمختار می‌تواند اعمالش را تعیین کند؛ 2. فرد می‌تواند به‌طور شایسته اعمالی را که تعیین کرده است، انجام دهد (فرد شایستگی دارد)؛ 3. اعمال و تصمیمات فرد بر اساس تفکر عمیق است؛ 4. اعمال و تصمیمات فرد با مجموعه قوانین درونی فرد که فرد به آن‌ها معتقد است، هم‌خوانی دارند؛ 5. تصمیمات به‌طور مستقل از کنترل خارجی، گرفته می‌شوند (عوامل بیرونی بر روی آن‌ها محدودیت اعمال نمی‌کنند).

هنگامی که دانش‌آموزان، فعالانه، از طریق افکار و احساسات و اعمال خود در امور مدرسه درگیر می‌شوند، این

5. Appleton, Christenson & Furlong

6. Christenson, Reschly, Appleton, Berman, Spanjers jers & Varro

7. Furlong, Whipple, Jean, Simental, Soliz & Punthuthuna

8. Barkley

1. Arshadi

2. Thoma, Williams & Davis

3. Wehmeyer, Garner, Yeager, Lawrence & Davis

4. Autonomous learning model

مقطع تحصیلی و دانشکده به صورت سهمیه‌ای تعیین شد. همچنین حجم نمونه با در نظر گرفتن حجم جامعه در دانشکده‌های مختلف با استفاده از فرمول کوکران 221 فرد برآورد شد که تعداد 4 پرسش‌نامه به علت مخدوش بودن کنار گذاشته و تعداد 217 پرسش‌نامه بررسی شد، بنابراین نرخ بازگشت پرسش‌نامه در این پژوهش 0/98 درصد است.

ابزارهای جمع‌آوری داده‌ها

پرسش‌نامه محقق ساخته درگیری پژوهشی دانشجویان

با جمع‌بندی بنیان‌های نظری و مشخص کردن همپوشانی موجود و نظریه‌های مرتبط در این زمینه مدل نظری لینن برینک و پینتریچ مبنای ساخت پرسش‌نامه قرار گرفت. لینن برینک و پینتریچ از سه مؤلفه رفتاری، شناختی و انگیزشی درباره درگیری تحصیلی یاد کرده‌اند. به اعتقاد آنان، درگیری رفتاری، رفتارهای قابل مشاهده فراگیران در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌هایی مانند تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که توسط فراگیران برای یادگیری استفاده می‌شود و راهبردهای شناختی و فراشناختی را در برمی‌گیرد. درگیری عاطفی نیز شامل نشانگرهای علاقه، ارزش و عاطفه است. با توجه به قاعده شبیه‌سازی که یک روش پذیرش شده ارزیابی (در سه قلمرو شناختی، عاطفی و رفتاری) (INASCL, 2011) در حوزه ساخت سازه‌های روانی است به ساخت پرسش‌نامه‌ای که با سه مؤلفه شناختی، عاطفی و رفتاری متناسب با شرایط فرهنگی جامعه آماری پژوهش اقدام شد. بدین‌صورت که ابتدا مؤلفه‌های درگیری پژوهشی (درگیری شناختی، درگیری انگیزشی و درگیری رفتاری) و گویه‌های متناسب با آن‌ها طراحی و از افراد صاحب‌نظر برای مناسب بودن گویه‌ها کمک گرفته شد. سپس بر اساس مؤلفه‌ها، گویه‌هایی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی اجرا شد. پس از آن نمره کلیه گویه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS شدند و گویه‌هایی که به وسیله نرم‌افزار نامناسب تشخیص داده شدند (عبارت‌هایی که اعتمادپذیری پرسش‌نامه را کاهش داده، واریانس را پایین آورده و همبستگی منفی با نمره کل آزمون دارند) علامت‌گذاری شد و با انطباق آن‌ها با مبانی نظری و دریافت نظر اساتید راهنما و مشاور، از اینکه سوالات موازی

تکمیلی در دوره تحصیل خود ملزم به گذراندن دو دوره؛ (1) آموزشی (گذراندن دروس مصوب) و (2) پژوهشی (ارائه پایان‌نامه) هستند (نیلی، نصر و اکبری، 1386). همزمانی پژوهش و آموزش در دوره تحصیلات تکمیلی در توجیه انجام پژوهش حاضر می‌تواند کلیدی و راهگشا باشد. درگیری دانشجویان در پژوهش باعث می‌شود که معنای تحصیلی در آنان شکل بگیرد و شکل‌گیری معنا در تحصیل باعث خودمختاری پژوهشی دانشجویان شود.

با وجود اهمیت درگیری و خودمختاری پژوهشی در یادگیری و تأثیر آن در جنبه‌های مختلف آموزشی و پژوهشی، پژوهش‌های زیادی در این حوزه‌ها انجام نمی‌شود؛ یکی از دلایل این امر می‌تواند کمبود ابزارهای روا و پایا در این زمینه باشد. چنین ابزارهایی باید ارزشمندی خود را از نظر قدرت اندازه‌گیری درگیری و خودمختاری پژوهشی و مؤلفه‌های اصلی تشکیل‌دهنده آن نشان دهند. علاوه بر اهمیت درگیری و خودمختاری پژوهشی، آنچه در تحقیقات انجام شده مورد غفلت واقع شده، اهمیت متغیرهای میانجی است. در این پژوهش، به نقش متغیر میانجی، به‌عنوان یک تنظیم‌کننده که اثرات دیگر متغیرها را بر متغیر وابسته تحت تأثیر خود قرار می‌دهد نیز توجه شده است. بر این اساس، فرض بر این است که یک رابطه ساختاری بین درگیری پژوهشی و خودمختاری پژوهشی با میانجی‌گری معنای تحصیلی وجود دارد. در این پژوهش، الگوی کلی این روابط و روابط مستقیم و غیرمستقیم بین این متغیرها و یا میانجی‌گری معنای تحصیلی در رابطه بین درگیری پژوهشی و خودمختاری پژوهشی، آزمون می‌شود در واقع، در این تحقیق، پژوهشگر به دنبال پاسخ به این پرسش است که آیا مدل ساختاری فرض شده درباره خودمختاری پژوهشی، با توجه به ویژگی‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی، تأیید می‌شود یا خیر؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری شامل دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد (ادبیات و علوم انسانی، الهیات و معارف اسلامی، علوم ورزشی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، علوم اداری و اقتصادی) در سال 96-1395 به تعداد 3199 نفر بود. روش نمونه‌گیری، بر حسب

جدول 1. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی درگیری پژوهشی

مدل	χ^2	Df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI	NNFI
3 عاملی	1057/19	399	2/64	0/086	0/92	0/90	0/92	0/95	0/92

که ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر (RMSEA) از 0/1 باشد، تحلیل و مدل برازش قابل قبولی را گزارش می‌دهد (فرزاد و همکاران، 1386) و هر اندازه، شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI به یک نزدیک‌تر شود، بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارد. با توجه به شاخص‌های به دست آمده در جدول بالا، شاخص خی دو بخش بر درجه آزادی 2/64 به دست آمده است و مقادیر شاخص‌های برازش GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI در دامنه نود تا یک قرار دارند که بیانگر آن است که این شاخص‌ها استانداردهای لازم را به دست آورده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که مدل برازش خوبی داشته است و تأیید می‌شود و ابزار محقق ساخته از روایی سازه برخوردار است.

پرسش‌نامه در سنجش خصیصه‌های بررسی شده ایفای نقش کرده و حذف آن‌ها بر روایی پرسش‌نامه اثری ندارد، اطمینان حاصل شد و در مرحله اجرای نهایی، این سؤالات از مجموعه سؤالات پرسش‌نامه حذف شد. در نهایت گویه‌های نهایی مشخص و در قالب یک پرسش‌نامه همراه با راهنمای تکمیل آن برای آزمودنی‌ها تنظیم شد.

در این پژوهش به منظور به دست آوردن روایی مقیاس درگیری پژوهشی دانشجویان علاوه بر روایی محتوایی، از روایی‌سازه به شیوه تحلیل عاملی تأییدی و همچنین برای به دست آوردن پایایی پرسش‌نامه از آلفای کرونباخ استفاده شد.

روایی محتوایی پرسش‌نامه، با نظرسنجی از 5 نفر از متخصصین روش تحقیق به دست آمد و سپس در اجرای

جدول 2. شاخص‌های نیکویی برازش مدل تحلیل عاملی تأییدی مقیاس خودمختاری پژوهشی

مدل	χ^2	Df	χ^2/df	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	CFI	NNFI
پنج عاملی	922/50	402	2/29	0/073	0/91	0/90	0/93	0/95	0/92

پرسش‌نامه خودمختاری پژوهشی

با جمع‌بندی بنیان‌های نظری و مشخص کردن همپوشانی موجود و نظریه‌های مرتبط در این زمینه به‌ویژه نظریه خودتعیین‌گری و همچنین تعاریف ارائه شده در زمینه خودمختاری، مؤلفه‌های آزادی انتخاب، توانایی انتخاب، قدرت ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی استخراج شد. بدین‌صورت که ابتدا مؤلفه‌های خودمختاری پژوهشی (آزادی انتخاب، توانایی انتخاب، قدرت ارزیابی، مسئولیت‌پذیری و خودآگاهی) و گویه‌های متناسب با آن‌ها طراحی و از افراد صاحب‌نظر برای مناسب بودن گویه‌ها کمک گرفته شد. سپس بر اساس مؤلفه‌ها، گویه‌هایی تنظیم و در یک مطالعه مقدماتی اجرا شد. پس از آن نمره کلیه گویه‌ها وارد نرم‌افزار SPSS شدند و گویه‌هایی که به‌وسیله نرم‌افزار نامناسب تشخیص داده شدند (عبارت‌هایی که اعتمادپذیری پرسش‌نامه را کاهش داده، واریانس را پایین آورده و همبستگی منفی با نمره کل آزمون دارند)

مقدماتی روی 30 نفر از دانشجویان، اشکالات ترجمه برطرف شد و در اجرای نهایی روی 217 نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد اجرا شد، شیوه پاسخ‌دهی بر اساس مقیاس 5 درجه‌ای بر روی طیف لیکرت که از 1 (کاملاً مخالف) تا 5 (کاملاً موافق) تعیین شده که درجه موافقت هر شخص با هر آیتم را نشان می‌دهد.

تحلیل عاملی تأییدی: به منظور بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص بنتلر بونت (NFI)، شاخص تاکر لویز یا شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) و شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) استفاده شد که نتایج آن در جدول (1) مشاهده می‌شود.

در تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص‌های جدول بالا برازش و روایی ابزار آزمون و بررسی می‌شود. چنانچه شاخص خی دو بخش بر درجه آزادی عددی کوچک‌تر از 3 مشاهده شود، مطلوب است. همچنین زمانی

پرسش‌نامه معنای تحصیلی

پرسش‌نامه معنای تحصیلی (MOE): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارش‌دهی برای اندازه‌گیری معنی تحصیل است که توسط هندرسون - کینگ و اسمیت¹ (2006) طراحی شده است و به کار می‌رود و شامل 86 گویه و متشکل از 10 مؤلفه است. هر مؤلفه معنی تحصیل خاصی را نشان می‌دهد و کسب بیشترین نمره در هر کدام از این مؤلفه‌ها نشان‌دهنده اولویت آن معنی توسط فرد است. مؤلفه‌های این پرسش‌نامه عبارت از حرفه (11 گویه)؛ استقلال (5 گویه)؛ آینده (3 گویه)؛ یادگیری (10 گویه)؛ خود (11 گویه)؛ گام بعدی (3 گویه)؛ اجتماعی (12 گویه)؛ دنیای پیرامون (8 گویه)؛ فشار روانی (12 گویه) و رهایی (11 گویه) است. پاسخ به گویه‌ها در یک مقیاس لیکرتی شامل خیلی کم، کم، متوسط، زیاد، خیلی زیاد است که به ترتیب نمره‌های 1، 2، 3، 4، 5 به هر گزینه اختصاص می‌یابند. پایایی این پرسش‌نامه از 0/77 تا 0/91 گزارش شده است و از نظر روایی نیز این مقیاس تأیید می‌شود؛ به طوری که روایی سازه آن با استفاده از تحلیل عاملی محاسبه شده و قابل قبول بودن آن به تأیید رسیده است، هندرسون - کینگ و اسمیت (2006). در پژوهش عیسی‌زادگان، حسنی و احمدیان (1388) اعتبار درونی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر با 0/79 به دست آمده است. لازم به ذکر است که در پژوهش حاضر از مؤلفه‌های استقلال، آینده، یادگیری، رشد خویشتن و اجتماعی استفاده خواهد شد؛ زیرا مؤلفه‌های یاد شده دارای معنای مثبتی از تحصیل هستند و به نظر می‌رسد که بیشتر تحت تأثیر درگیری پژوهشی دانشجویان باشند. پایایی تک تک مؤلفه‌ها و پایایی کل مقیاس با استفاده از روش آلفا، به ترتیب 0/83، 0/80، 0/89، 0/89، 0/85 و 0/94 به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

میانگین و انحراف معیار کل مقیاس درگیری پژوهشی، معنای تحصیلی و خودمختاری پژوهشی به ترتیب برابر 105/53، 12/14، 130/36، 24/09، 110/23 و 11/67 است

علامت‌گذاری شدند و با انطباق آن‌ها با میانی نظری و دریافت نظر اساتید راهنما و مشاور، از اینکه سؤالات موازی پرسش‌نامه در سنجش خصیصه‌های بررسی شده ایفای نقش کرده و حذف آن‌ها بر روایی پرسش‌نامه اثری ندارد، اطمینان حاصل شد و در مرحله اجرای نهایی این سؤالات از مجموعه سؤالات پرسش‌نامه حذف شدند.

برای به دست آوردن روایی پرسش‌نامه روایی محتوایی و روایی سازه و برای به دست آوردن پایایی پرسش‌نامه، ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. روایی محتوایی پرسش‌نامه با نظرسنجی از 5 نفر از متخصصین روش تحقیق به دست آمد و سپس در اجرای مقدماتی روی 30 نفر از دانشجویان، اشکالات ترجمه برطرف شد و در اجرای نهایی روی 217 نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد اجرا شد. شیوه پاسخ‌دهی بر اساس مقیاس 5 درجه‌ای بر روی طیف لیکرت که از 1 (کاملاً مخالف) تا 5 (کاملاً موافق) تعیین شد که درجه موافقت هر شخص با هر آیتیم را نشان می‌دهد.

تحلیل عاملی تأییدی: به منظور بررسی برازش مدل‌های عاملی از شاخص‌های نسبت مجذور کای به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص بنتلر بونت (NFI)، شاخص تاکر لویز یا شاخص نرم نشده برازندگی (NNFI) و شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب (RMSEA) استفاده گردید که نتایج آن در جدول (2) مشاهده می‌شود.

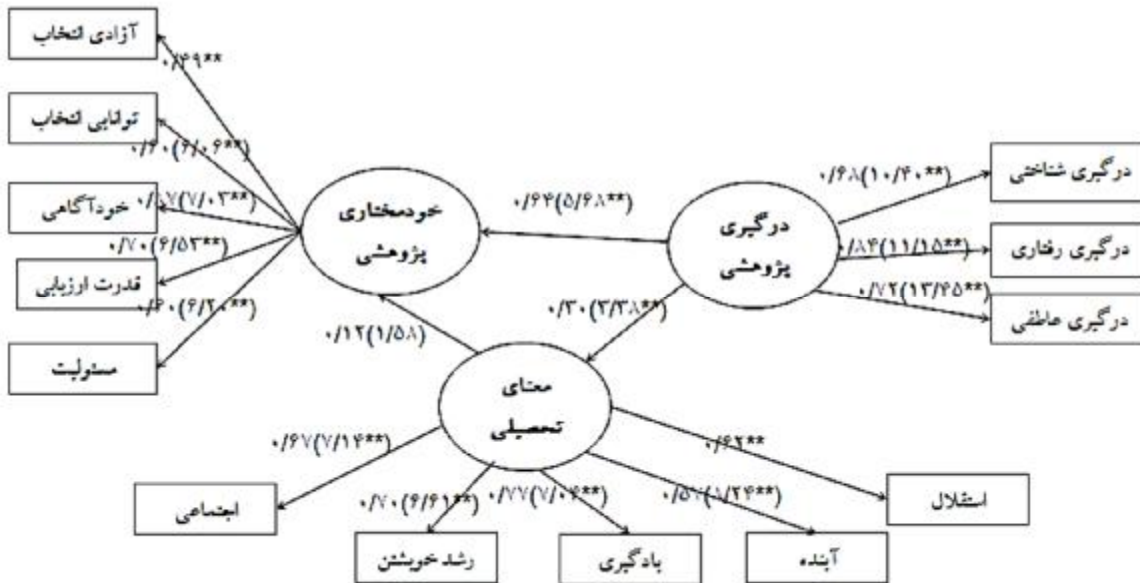
در تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از شاخص‌های جدول بالا برازش و روایی ابزار آزمون و بررسی می‌شود. چنانچه شاخص‌های دو بخش بر درجه آزادی عددی کوچک‌تر از 3 مشاهده شود، مطلوب است. همچنین زمانی که ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب کمتر (RMSEA) از 0/1 باشد، تحلیل و مدل برازش قابل قبولی را گزارش می‌دهد (فرزاد و همکاران، 1386) و هر اندازه، شاخص‌های GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI به یک نزدیک‌تر شود، بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارد. با توجه به شاخص‌های به دست آمده در جدول فوق، شاخص‌های دو بخش بر درجه آزادی 2/29 به دست آمده است و مقادیر شاخص‌های برازش GFI، AGFI، NFI، CFI و NNFI در دامنه نود تا یک قرار دارند که بیانگر آن است که این شاخص‌ها استانداردهای لازم را به دست آورده‌اند. بنابراین می‌توان گفت که مدل برازش داشته است و تأیید می‌شود و ابزار محقق ساخته از روایی سازه برخوردار است.

نتیجه‌گیری و بحث

با توجه به اهمیت خودمختاری پژوهشی بر عملکرد و پیشبرد دانشجویان برای انجام پژوهش و همچنین با در نظر گرفتن تأثیر و تعامل متغیرهای درون فردی بر خودمختاری پژوهشی، هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی نقش درگیری پژوهشی بر خودمختاری پژوهشی از طریق متغیر میانجی معنای تحصیلی دانشجویان بود که در این میان متغیر میانجی معنای تحصیلی شامل مولفه‌های استقلال، آینده، یادگیری، رشد خویشتن و اجتماعی بود. همچنین مقیاس

جدول 5، ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم، کل و سطح معناداری بین متغیرهای پژوهش آمده است.

همان طور که در جدول 5 ملاحظه می‌شود، بین درگیری پژوهشی و خودمختاری پژوهشی یک رابطه‌ی مستقیم ($\beta=0/64$ ، $t=5/68$) و رابطه کلی ($\beta=0/42$ ، $t=4/28$) وجود دارد؛ اما رابطه غیر مستقیم ($\beta=0/04$ ، $t=0/81$) وجود ندارد. بین درگیری پژوهشی و معنای تحصیلی رابطه مستقیم ($\beta=0/30$ ، $t=3/52$) و رابطه کلی ($\beta=0/30$ ، $t=3/58$) وجود دارد اما بین معنای تحصیلی و



شکل 1. اثرات مستقیم موجود، ضرایب مسیر و معناداری آنها در الگوی درگیری پژوهشی با خودمختاری پژوهشی

درگیری پژوهشی دانشجویان شامل سه مولفه درگیری شناختی، رفتاری و عاطفی و مقیاس خودمختاری پژوهشی نیز پنج مولفه آزادی انتخاب، توانایی انتخاب، خودآگاهی، قدرت ارزیابی و مسئولیت‌پذیری را در برمی‌گرفت. در

خودمختاری پژوهشی رابطه مستقیم ($\beta=0/12$ ، $t=1/58$) و رابطه کلی ($\beta=0/12$ ، $t=1/62$) وجود ندارد.

جدول 5. برآورد ضرایب معیار شده اثر مستقیم، غیر مستقیم و کل الگو

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر کل
درگیری پژوهشی ← خودمختاری پژوهشی	**0/64	0/04	**0/42
درگیری پژوهشی ← معنای تحصیلی	**0/30	-	**0/30
معنای تحصیلی ← خودمختاری پژوهشی	0/12	-	0/12

معتقدند توانا هستند از راهبردهای شناختی و فراشناختی بیشتری استفاده می‌کنند و در مقایسه با کسانی که برای انجام تکالیف به توانایی خود اعتماد ندارند، پایداری و آزادی عمل بیشتری از خود نشان می‌دهند. دیویس، شالتر-برونینگ و اندرز جوسکی³، (2008) در پژوهش خود به این یافته رسیدند که شاخص‌های عینی پیشرفت تحصیلی (مانند نمرات کلاسی، اتمام تکالیف درسی و استقلال و مداومت در انجام تکلیف) محصول درگیری رفتاری دانش‌آموزان هستند. تحقیق کلم و کونل⁴ (2004) نشان داد که بین درگیری، کامیابی و استقلال در تکالیف مدرسه‌ای در سطوح مختلف ارتباط تنگاتنگی وجود دارد. همچنین می‌توان این یافته را با یافته پژوهش اسنیدر (2002) ناهمسو دانست آنان در پژوهش خویش اثرات خودمختار شدن در برنامه آموزش انفرادی را در دانش‌آموزان با مشکلات عاطفی برای برخوردشان در جلسات برنامه آموزش انفرادی بررسی کردند. این مطالعه نشان داد که شرکت دانش‌آموزان در این جلسات باعث افزایش عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌شود.

در تبیین این یافته که درگیری پژوهشی اثر مستقیمی بر خودمختاری پژوهشی دارد می‌توان گفت که درگیری پژوهشی دارای سه بعد (عاطفی، شناختی و رفتاری) است. بسیاری از صاحب‌نظران اعتقاد دارند رشد هیجانی از جمله متغیرهایی است که در پیشرفت و عملکرد تحصیلی مؤثر است. برای تسهیل در نحوه یادگیری، باید به رشد هیجانی یادگیرنده توجه داشت تا رابطه میان عواطف و یادگیری را بهتر درک کرد (گرین هالک⁵، 2009). همچنین در درگیری رفتاری که در آن دانشجویان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت‌برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل، فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و به صورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهشی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند (فین و ولکل، 1993) و درگیری شناختی که تجارب فرد را در برمی‌گیرد و در موقعیت‌های حل مسئله تفکر فرد را

پژوهش حاضر روابط یاد شده از طریق الگوی معادلات ساختاری آزمون شد. نتایج با توجه به شکل 1 نشان داد الگوی پیشنهادی پژوهش که دارای مبانی نظری و تجربی قوی است با داده‌ها برازش دارد. به این ترتیب مدل و نیز فرضیه اول و اصلی پژوهش تأیید شد. بین درگیری پژوهشی و خودمختاری پژوهشی یک رابطه مستقیم وجود دارد؛ اما رابطه غیر مستقیم از طریق معنای تحصیلی وجود ندارد. بین درگیری پژوهشی و معنای تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد؛ اما بین معنای تحصیلی و خودمختاری پژوهشی رابطه مستقیم وجود ندارد.

در این پژوهش معنای تحصیلی نقش میانجی‌گرانه خود را به خوبی ایفاء نکرد. به این معنی که میزان رابطه بین درگیری پژوهشی و خرده‌مقیاس‌های آن با خودمختاری پژوهشی دانشجویان و خرده‌مقیاس‌های آن تحت تأثیر ادراک از معنای تحصیل فرد قرار نخواهد گرفت. با توجه به این امر، در حالی که در این قسمت مقایسه نتایج پژوهش با پژوهش‌های مشابه در این زمینه ضرورت دارد، نتایج این پژوهش به صورت کلی و با پژوهش‌هایی که در برخی جهات مشابه است مقایسه شده است. به عبارتی هر چند پیشینه پژوهشی کاملاً مرتبطی که بتواند از این یافته‌ها حمایت کند، یافت نشد ولی این یافته‌ها با شواهد عقلی و تجربی سازگار است.

نتایج نشان داد ضریب مسیر گاما (g) درگیری پژوهشی به خودمختاری پژوهشی (0/64) بود که این مسیر به لحاظ آماری معنادار بود. در مرور پیشینه، پژوهشی که به طور مستقیم در ارتباط با درگیری پژوهشی و خودمختاری پژوهشی در ارتباط باشد صورت نگرفته است با این حال این یافته را می‌توان از برخی جهات با یافته‌های زیر همسو دانست. دویی رات و ماریان² (2005) در پژوهش خود با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان دادند که میزان تلاش دانش‌آموزان بر پیشرفت تحصیلی اثر مستقیم و مثبت دارد و سطوح بالاتر درگیری شناختی با یادگیری بهتر و سطح بالاتر پیشرفت همبسته است. همچنین پژوهش (شانک، 1985؛ به نقل از پنتریچ، 1999) نشان داد که خودکارآمدی با مؤلفه‌های درگیری تحصیلی ارتباط دارد و دانش‌آموزانی که

3. Davis, Shalter-Bruening & Andrzejewski

4. Klem, & Connell

5. Green halgh

2. Dupeyrat & Mariné

چن⁷ (2001) در مطالعه خود به بررسی رابطه رفتار اجتماعی و پیشرفت تحصیلی در 286 نفر از دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم، ششم و هفتم پرداختند. نتایج تحقیق آنان از رابطه مثبتی میان پیشرفت تحصیلی و رهبری اجتماعی، تحمل ناکامی، مهارت اجتماعی جرئت‌ورزی و روابط دوستانه با همسالان حکایت داشت و همچنین رابطه منفی میان پیشرفت تحصیلی و پرخاشگری، ناسازگاری‌های تحصیلی و روابط نامطلوب با همسالان را نشان داد. تحقیق ولش، پارک، ویدمن و انیل⁸ (2001) نشان داد که پیشرفت تحصیلی با قابلیت اجتماعی افراد ارتباط مستقیمی دارد. همچنین نتایج پژوهش بیرامی و مرادی (1385) نشان داد که آموزش مهارت‌های اجتماعی، نگرش، جرئت‌مندی، مدیریت استرس و خودکارآمدی دانش‌آموزان را بهبود بخشیده است. در تبیین این یافته می‌توان گفت، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که بین نسل‌ها درباره معنی تحصیل تفاوت وجود دارد؛ بدین صورت که نسل قدیمی‌تر تحصیل را به عنوان یک فعالیت ارزشمند، میانسالان آن را به عنوان یک فرصت و به عنوان هدف- وسیله و جوان‌ترها آن را به عنوان امتیازی برای استخدام شدن توصیف کرده‌اند (انتیکاین، هاتسونین و کاپیلا، 1995). از آنجا که دانشجویان دانشگاه‌ها از قشر جوان هر جامعه هستند نوع نگاه آن‌ها به تحصیل می‌تواند صرفاً وسیله برای استخدام شدن و منبعی اقتصادی برای گذران زندگی باشد و از تأثیری که معنای تحصیل می‌تواند بر موفقیت آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی و پژوهشی و عوامل و متغیرهای مؤثر بر آن‌ها مانند خودمختاری پژوهشی داشته باشد چندان آگاهی نداشته باشند.

از جمله محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به نمونه‌های زیر اشاره کرد: 1. پژوهشگر به دلیل هزینه‌های زیاد و وقت‌گیر بودن اجرا، موضوع مورد مطالعه نمونه را به دانشکده‌های علوم انسانی دانشگاه فردوسی محدود کرد. 2. از آنجا که در گردآوری داده‌های پژوهش، نبود اطمینان از گزارش دقیق مشارکت‌کنندگان در تحقیق وجود دارد،

هدایت می‌کند و عملکرد بهتر حافظه را به دنبال دارد (لارکین، 2009) به افراد کمک می‌کنند تا از عملکرد تحصیلی بالاتری برخوردار باشند.

ضریب مسیر گاما (g) درگیری پژوهشی به معنای تحصیلی (0/30) بود که این مسیر به لحاظ آماری معنادار بود. این یافته تا حدودی با نتایج پژوهش‌های عیسی‌زادگان؛ میکائیلی منبع و مروئی میلان (1392)، ریان و گرولینگ (1986) هماهنگ است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که در درگیری پژوهشی دانشجویان به انجام اعمالی مثل حضور منظم در کلاس درس، یادداشت‌برداری، مشارکت در فعالیت‌ها، طرح سوال، پایداری هنگام مواجهه با مشکل و فعالیت مربوط به موضوعی خارج از کلاس می‌پردازند و به صورت مستقیم با فعالیت‌ها و تکالیف پژوهی یا پیش‌نیازهای لازم برای موفقیت در آن درگیر می‌شوند (فین و لکل، 1993)، چنین افرادی مراحل و گام‌های پژوهش را به صورت عملی به انجام می‌رسانند، از مهارت‌ها، توانایی‌ها و ابزارهای لازم برای توفیق هر چه بیشتر در انجام امر پژوهش آگاه می‌شدند، به نقاط ضعف و قوت خویش در انجام پژوهش پی می‌برند و تصمیم‌هایی برای ترمیم نقاط ضعف خویش می‌گیرند. این آگاهی‌ها و توانایی‌ها که از درگیری مستقیم در تکالیف و فعالیت‌ها حاصل می‌شود می‌تواند به چالش‌ها، فرصت‌ها، پیشرفت‌ها، موفقیت‌ها و تشویق‌هایی که پژوهش و تحصیل می‌تواند برای افراد به ارمغان آورد پی ببرد و به تفسیر و معنای مثبتی از تحصیل کردن دست یابد.

ضریب مسیر β از معنای تحصیلی به خودمختاری پژوهشی (0/12) بود که این مقدار به لحاظ آماری معنادار نبود. در مرور پیشینه پژوهشی که به طور مستقیم در ارتباط با معنای تحصیلی و خودمختاری پژوهشی در ارتباط باشد صورت نگرفته است؛ با این حال این یافته را می‌توان از برخی جهات با یافته‌های زیر ناهمسو دانست. پارکر و آشر⁶ (1993) در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که نارسایی در مهارت‌های اجتماعی تأثیر منفی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان می‌گذارد، مشکلات یادگیری را تشدید می‌کند و غالباً به بروز مشکلات سازگاری می‌انجامد. چن، وانگ و

7. Chen, Wang & Chen

8. Welsh, Parke, Widaman, & Oneil

9. Antikain, A.; J. Houtsonen; H. Huotelin & J. Kam-pala

6. Parker & Asher

نظر شناختی، رفتاری و عاطفی) برای انجام پژوهش برخوردار باشند به تبع خودمختاری بیشتری از نظر پژوهش خواهند داشت. از این رو، باید به نقش و اهمیت درگیری پژوهشی در خودمختاری پژوهشی دانشجویان را توجه کرد.

2. با توجه به نقش درگیری پژوهشی در خودمختاری پژوهشی، به اعضای هیئت علمی دانشگاهها پیشنهاد می‌شود که در تدریس و آموزش از روش‌های سنتی به سمت روش‌های فعال و فراگیرمحور حرکت کنند.

درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، (4)، 70-76. عیسی‌زادگان، علی؛ حسنی، محمد؛ احمدیان، لیلا (1388). دانشجویان و معنای تحصیل. راهبرد فرهنگ، (2)، 148-165.

فیاض، ایراندخت و کیانی، ژاله (1387). بررسی آسیب‌شناسانه باورهای غیرمنطقی دانشجویان. فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، (4)، 99-117. مظلومیان، رستگار؛ صیف و قربان چهرمی (1393). نقش باورهای انگیزشی و درگیری شناختی بین پیشرفت تحصیلی قبلی و پیشرفت تحصیلی فعلی (الگوی تحلیل). فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، (4)، 53-143.

میزانی، مهران؛ خبیری، محمد؛ سجادی، سید نصرالله (1390). بررسی توانایی‌های دانشجویان کارشناسی ارشد تربیت بدنی و کیفیت راهنمایی استادان در نوشتن پایان‌نامه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی: (61)، 111-134.

نیلی، محمدرضا؛ نصر، احمدرضا؛ اکبری، نعمت‌الله (1386). بررسی کیفیت راهنمایی پایان‌نامه‌های دوره کارشناسی ارشد. فصلنامه دانشور رفتار، (14)، 24، 111-122.

بنابراین ممکن است که در جمع‌آوری داده‌ها و نتایج آن سوگیری شده باشد؛ از این رو شایسته است که تفسیر نتایج با احتیاط انجام گیرد. 3. تعداد زیاد پرسش‌های پرسش‌نامه‌ها به طولانی شدن زمان اجرای آن انجامید که بر میزان دقت پاسخ‌های شرکت‌کنندگان بی‌تأثیر نبوده است.

پیشنهاد‌های کاربردی

1. درگیری پژوهشی عاملی مهم و تأثیرگذار بر خودمختاری پژوهشی دانشجویان است. از این رو هرچه دانشجویان از اشتیاق و درگیری پژوهشی بیشتری (از

منابع

اژه‌ای، جواد؛ خضرآبادی، هیمین؛ بابایی سنگلجی، محسن و امانی، جواد (1390). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در سلامت شناختی (2)، 47-55. پال، آر؛ پینتریچ و اچ؛ شانک دیل (1385). انگیزش در تعلیم و تربیت: نظریه‌ها، تحقیقات و راهکارها. مهرناز شهرآرای. تهران: انتشارات علم. تقی‌نژاد، حمید؛ سهرابی، زینب؛ کیخاونی، ستار (1392). تحلیل مفهوم استقلال در پرستاری: مطالعه‌ای مروری. مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام. 21 (2): 37-43. چلیبی، مسعود (1380). بررسی تجربی نظام شخصیت در ایران. تهران: انتشارات موسسه پژوهشی فرهنگ، هنر و ارتباط. خدایاری‌فرد، محمد؛ عابدینی، یاسمین (1391). مشکلات سلامتی نوجوانان و جوانان. تهران: انتشارات دانشگاه تهران، چاپ دوم. داودی، سمیه (1393). ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی،

Antikain, A.; J. Houtsonen; H. Huotelin & J. Kampala. (1995). In Search of the Meaning of Education: The Case of Finland. Scandinavian Journal of Education Research. 39(4). 295-309. Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct.

Psychology in the Schools, 45(5), 369-386. Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. Journal of School Psychology, 44(5), 427-445. Arshadi, N. (2010). Basic need satisfaction, work motivation, and job performance in

- an industrial company in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 1267-1272.
- Astin, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of college student development*.
- Ballou KA. (1998). A concept analysis of autonomy. *J Prof Nurs* (14):102-10.
- Bard, C. C. Bieschke, K. J. Herbert, G. T. Eberz, A. B. (2000). predicting research interest among rehabilitation counseling students and faculty. *Rehabil Couns Bull*,44,48-55
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. John Wiley & Sons.
- Blanchfield, K. C. & Biordi, D. L. (1996). Power in practice: a study of nursing authority and autonomy. *Nursing Administration Quarterly*, 20(3), 42-49.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best practices in school psychology*, 5, 1099-1120.
- Flink, C., Boggiano, A. K. & Barrett, M. (1990). Controlling teaching strategies: Undermining children's self-determination and performance. *Journal of personality and social psychology*, 59(5), 916.
- Fowler, H. W. & Butterfield, J. (2015). *Fowler's dictionary of modern English usage*. Oxford University Press, USA.
- Fredricks, 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), 59-109.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A. & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8(1), 99-113.
- Guay, F. & Vallerand, R. J. (1996). Social context, student's motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social psychology of education*, 1(3), 211-233.
- Henderson-King, D. & Smith, M. N. (2006). Meanings of education for university students: Academic motivation and personal values as predictors. *Social Psychology of Education*, 9(2), 195-221.
- Hugo F. (1997). *A Dictionary of social sciences london*, Reading, p. 7.
- Jimerson, S. R., Campos, E. & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- King, M. (2005). *Directing the Research of Graduate Students; the Ethical Dimensions*.
- King, Peter. 1960. *A Social Philosophy of Housing*, oxford, oxford university Press.
- Krypel, M. N. , & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives?. *Social Psychology of Education*, 13(3), 409-424.
- Lawson, Tony, and Joan Garrod. 1981. *Dictionary of Sociology*. London: Fitzroy Dearborn Publishers.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American educational research journal*, 37(1), 153-184.
- Martin, A. J. & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: Yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365.
- Monteil, J. M. & Huguet, P. (1993). The social context of human learning: Some prospects for the study of socio-cognitive regulations. *European journal of psychology of education*, 8(4), 423-435.
- Pelletier, L. G. & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(2), 331.
- Raz, J. (1986). *The morality of freedom*. Clarendon Press
- Reeve, J.; Jang, H. , Carrell, D.; Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Shibutani, tamotsu. (1974). *Society and Personality*, Perntice Hall.
- Taylor, Charles. (1995). *Strong evaluation*. Cambridge university Press.

- The INASCL Board of Directors, T. I. B. (2011). Standard VII: Evaluation of expected outcomes. *Clinical Simulation in Nursing*, 7(4), S18-S19.
- Thoma, C. A. , Williams, J. M. , & Davis, N. J. (2005). Teaching Self-Determination to Students With Disabilities Will the Literature Help?. *Career Development for Exceptional Individuals*, 28(2), 104-115.
- Vansteenkiste, M. , Sierens, E. , Goossens, L. , Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A. & Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and Instruction*, 22(6), 431-439.
- Wehmeyer, M. L., Garner, N., Yeager, D., Lawrence, M. & Davis, A. K. (2006). *Infusing Self-Determination into 18—21 Services for Students with Intellectual or Developmental Disabilities: A Multi-Stage, Multiple Component Model. Education and Training in Developmental Disabilities*, 3-13.
- Weiner, E. (1999). The meaning of education for university students with a psychiatric disability: A grounded theory analysis. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 22(4), 403.
- Wilkinson, J. (1997). Developing a concept analysis of autonomy in nursing practice. *British Journal of Nursing*, 6(12), 703-707.
- Zulkosky, K. (2009). Self-efficacy: a concept analysis. In *Nursing Forum* (Vol. 44, No. 2, pp. 93-102). Blackwell Publishing Inc.