

نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق

غزاله قدمی¹، مریم زارع^{2*}، مهدی رحیمی³

1. کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه یزد

2. استادیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد

3. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه یزد

تاریخ دریافت: 1398/02/21 تاریخ پذیرش: 1398/09/29

The role of Personality Traits and the Dimensions of Family Communication Environment in Academic Engagement with Passion Mediation

GH. Ghadami¹, M. Zare^{2*}, M. Rahimi³

1. Ms.C., Psychology, Department of Psychology & Educational Sciences, Yazd University

2. Assistant Professor, Educational Psychology, Department of Psychology & Educational Sciences, Yazd University

3. Associate Professor, Educational Psychology, Department of Psychology & Educational Sciences, Yazd University

Received: 2019/05/12 Accepted: 2019/12/20

Abstract

The aim of present study was to investigate the role of personality trait and dimensions of family communication environment in academic engagement with the mediating role of passion. For this purpose, 375 secondary high school students (200 girls and 175 boys) were selected from district two of Yazd who were studying in the educational year of 2017-18 by multi-stage cluster sampling. The measures of study were the personality trait scale (NEO-FFI) (Costa & McCary, 1992), the family communication environment scale (FCEI) (Fitzpatrick & Ritchie, 1994), the academic engagement scale (Schaufeli et al., 2002) and passion scale (Vallerand et al., 2003). The results of structural equation modeling showed that conscientiousness and expressiveness have direct positive effect on academic engagement. Extraversion from personality traits and structural traditionalism from family communication environment had only positive indirect effect (with mediation of passion) on academic engagement. Therefore, it is possible to consider latent variable of passion as an effective mediator in the path of the effectiveness of personality and family factors on latent variable of academic engagement.

Keywords

Personality Trait, Family Communication Environment, Academic Engagement, Passion.

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق بوده است؛ بدین منظور 375 دانش‌آموز دوره دوم متوسطه (200 دختر و 175 پسر) از دبیرستان‌های ناحیه دو استان یزد که در سال تحصیلی 97_1396 مشغول به تحصیل بودند، به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه ویژگی‌های شخصیتی NEO-FFI (کاستا و مک‌کری، 1992)، پرسش‌نامه محیط ارتباطی خانواده FCEI (فیتزپاتریک و ریچی، 1994)، پرسش‌نامه درگیری تحصیلی (شوفیلی و همکاران، 2002) و پرسش‌نامه شور و اشتیاق (والرند و همکاران، 2003) استفاده شد. یافته‌های مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که وظیفه‌شناسی از بین ویژگی‌های شخصیتی و بیانگری خانواده اثر مثبت مستقیم و غیرمستقیم (با واسطه‌گری اشتیاق) بر درگیری تحصیلی دارند. برون‌گرایی از بین ویژگی‌های شخصیتی و سنت‌گرایی ساختاری از محیط ارتباطی خانواده نیز تنها اثر مثبت غیرمستقیم (با واسطه‌گری اشتیاق) بر درگیری تحصیلی دارند؛ بنابراین می‌توان متغیر مکنون اشتیاق را به عنوان یک واسطه مؤثر در مسیر اثرگذاری ابعاد شخصیتی و خانوادگی بر متغیر مکنون درگیری تحصیلی معرفی کرد.

واژگان کلیدی

ویژگی‌های شخصیتی، محیط ارتباطی خانواده، درگیری تحصیلی، اشتیاق.

مقدمه

سالماآرو، 2013) و در نهایت بعد جذب، تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های تحصیلی را نشان می‌دهد که در چنین شرایطی دانش‌آموز آن چنان در فعالیت‌های یادگیری متمرکز شده است که به سختی توجه‌اش معطوف به عوامل دیگر می‌شود (شوفیلی و همکاران، 2002). اسکینر و بیزرت (2012) تاکید می‌کنند که درگیری دانش‌آموزان در تجارب مدرسه، یکی از عوامل مهم برای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است (به نقل از موسوی، کیامنش و اخوان تفتی، 1397) و فقدان درگیری تحصیلی می‌تواند پیامدهای جدی و خطرناکی را برای آینده به وجود آورد؛ برای مثال، درگیری تحصیلی پایین، به کندی در پیشرفت تحصیلی، رفتارهای چالش‌برانگیز، غیبت‌های پی‌درپی، گریز از کلاس و ترک تحصیل منجر می‌شود (اپلتون، کریستنسون و فرلان¹¹، 2008). شواهد رو به رشدی وجود دارد که نشان می‌دهد تفاوت‌های فردی در عملکرد تحصیلی به تنهایی کافی نیست؛ بلکه تعاملات پیچیده عوامل محیطی، عوامل روان‌شناختی و عوامل انگیزشی نیز می‌توانند تأثیرگذار باشند (فان¹²، 2014).

از میان مجموعه پیشایندهای مهم و پراهمیت در تبیین درگیری تحصیلی، می‌توان به خانواده اشاره کرد. خانواده‌ها به بهبود عملکرد تحصیلی فرزندانشان علاقه‌مندند و بیشترین تأثیر را در تعدیل رفتارهای یادگیری آنها دارند (جنسن¹³، 2013؛ کرافت و دوگرتی¹⁴، 2013؛ ماتچ و کالینز¹⁵، 2012). خانواده‌ها با روش‌های تربیتی و تعامل‌های متفاوت، بر آینده فرزندان تأثیر می‌گذارند؛ زیرا فرزندان زمان زیادی را در خانه سپری می‌کنند و از جو ارتباطی میان اعضای خانواده تأثیر می‌پذیرند (سلیگمن¹⁶، 2012). محیط ارتباطی خانواده به کیفیت، محتوا و فضای تعاملات خانواده با یکدیگر و با دیگران اشاره دارد (کوئرر و فترپاتریک¹⁷، 2002؛ هانسون و السون¹⁸، 2018). فیتزپاتریک و ریچی، دو رویکرد روابط زناشویی و روابط والد-فرزندی را به دلیل

آموختن رازی از بقای آدمی، از دیرباز، در نهاد انسان و برای ادامه حیات یک اجبار بوده است. هرچه جوامع پیشرفته‌تر می‌شوند، تخصص علمی و در نتیجه پیشرفت علمی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. یکی از چالش‌های مهم در زمینه بالا بردن کیفیت آموزش و موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل ایجاد انگیزه در آنها و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های آن درگیری تحصیلی¹ دانش‌آموزان است (ون‌اودن، ریتزن و پیترز²، 2014)؛ بنابراین در سال‌های اخیر، پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی هستند که عملکرد تحصیلی و آموزشی فراگیران را ارتقا دهند. در همین راستا، در ادبیات پژوهشی، مفهومی با عنوان درگیری تحصیلی مطرح شده است (شوفیلی و همکاران، 2002، مارتینز، یوسف مورگان، کمبل و پینتو³، 2019؛ کاه و نلسون⁴، 2018). درگیری تحصیلی، اشاره به یک حالت عاطفی و مثبت ذهنی دارد که با ویژگی‌هایی مانند سطح‌های بالای انرژی، علاقه و غرق شدن در فعالیت‌ها به گونه‌ای که دانش‌آموز متوجه گذر زمان نشود، مشخص می‌شود. در مدل شوفیلی و همکاران، درگیری تحصیلی با سه بعد توانمندی⁵، پایداری⁶ و جذب⁷ مشخص می‌شود (شوفیلی، سالانووا، گزالس‌راما و باکر⁸، 2006). توانمندی به معنای سطح بالای انعطاف‌پذیری ذهنی و صرف انرژی زیاد در مطالعه، تمایل و تلاش زیاد در انجام دادن فعالیت‌های یادگیری، استقامت دانش‌آموزان در برابر موانع و دید مثبت در یادگیری است (آونیل، لیبلنس⁹ و شوفیلی، 2014 و 2013؛ سالماآرو و آپادیا¹⁰، 2014 و 2013). پایداری با احساس علاقه، اهمیت و افتخار برای درگیر شدن در یادگیری مشخص شده است و ادراک دانش‌آموزان از فعالیت‌های مدرسه را نشان می‌دهد (آونیل و همکاران، 2014 و 2013؛ سالماآرو و آپادیا، 2014؛ آپادیا و

1. Academic engagement
2. Van Uden, Ritzzen, Pieters
3. Martinez, Youssef-Morgan, Chambel & Pinto
4. Kahu & Nelson
5. Vigor
6. Dedication
7. Absorption
8. Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker
9. Ouweneel & Le Blanc
10. Salmela-Aro & Upadaya

11. Appleton, Christenson & Furlong
12. Phan
13. Jensen
14. Kraft & Dougherty
15. Mutch & Collins
16. Seligman
17. Koerner & Fitzpatrick
18. Hanson, Olson

در اجتماعات و مهمانی‌ها تمایل دارند. گشودگی به تجربه، افرادی را شامل می‌شود که در باروری تجربه‌های درونی و دنیای بیرون کنجکاو بوده و زندگی‌شان سرشار از تجربه است. وظیفه‌شناسی به ویژگی‌های فردی مانند مسئولیت‌پذیری و توانایی برنامه‌ریزی و سازماندهی اشاره دارد. روان‌رنجوری به داشتن احساسات منفی همچون ترس، غم، برانگیختگی، خشم و احساس گناه فراگیر اشاره دارد و افراد را توافق‌پذیری احترام نسبت به دیگران را شامل می‌شود. این افراد دارای روحیه همکاری، قابل اعتماد، صادق و نوع دوست هستند (الیوبر و هرو¹⁰، 2015). این پنج ویژگی، پیش‌بینی کننده‌های مهم موفقیت و عملکرد تحصیلی هستند؛ برای مثال، بخش‌های خاصی از شخصیت، مانند جرأت‌ورزی، اجتماعی بودن و احساسات پایدار، تا حد زیادی بر پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (سوریک، پنزیک و بوریک¹¹، 2017؛ کوماراجو، کاراو و اشمک¹²، 2009).

از طرفی دیگر، یکی از عوامل فردی مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان؛ مفهوم اشتیاق¹³ است (کوه و آمیک¹⁴، 2004). اشتیاق، تمایل قوی فرد به فعالیت است که در آن زمان و انرژی زیادی را صرف می‌کند. این مفهوم شامل دو بعد اشتیاق هماهنگ¹⁵ و اشتیاق وسواس¹⁶ است (والرند¹⁷ و همکاران، 2007). اشتیاق هماهنگ، زمانی اتفاق می‌افتد که فرد آزادانه و بدون هیچ‌گونه کنترلی فعالیت 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 (مثلاً کودکی که در فعالیت مشخصی مشغول به کار است تا رضایت والدینش را کسب کند). علاوه بر این، فرد نسبت به فعالیت نگاهی منفی دارد؛ زیرا احساس می‌کند این فعالیت با دیگر فعالیت‌های زندگی‌اش هماهنگی ندارد (والرند، 2012، 2015). پژوهش‌ها حاکی از آن هستند که اشتیاق هماهنگ و

اینکه از یکدیگر متمایز نیستند و بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند، باهم ادغام کرده و الگوی محیط ارتباطی خانواده با سه بعد بیانگری خانواده¹، سنت‌گرایی ساختاری² و اجتناب از تعارض³ را مطرح کردند (فیتزپاتریک و ریچی⁴، 1994). بیانگری خانواده در واقع نشان‌دهنده جهت‌گیری گفت‌و شنود در خانواده است که در آن کودکان و دیگر اعضای خانواده تشویق می‌شوند تا به طور آشکار، ایده‌ها و احساسات خود را بیان کنند (آلم، السون و هانکانن⁵، 2015). در بعد سنت‌گرایی ساختاری، یک رابطه سازگاری میان والدین و فرزندان وجود دارد؛ با این حال والدین قدرت بیشتری نسبت به فرزندان خود در خانواده دارند. این بعد، از طرفی، باورها و اعتقادات متعارف خانواده را نسبت به ازدواج نشان می‌دهد که بیشتر بیانگر سنتی بودن آنها است (فیتزپاتریک و ریچی، 1994). بعد نهای محیط ارتباطی خانواده، اجتناب از تعارض است که از گرایش متقابل اعضای خانواده و تمایل خانواده برای جلوگیری از تعارض صحبت به میان می‌آورد (برنز و پیرسون⁶، 2011؛ فیتزپاتریک و ریچی، 1994).

از سویی دیگر، می‌دانیم که فرد در دنیای امروزی برای ورود به جامعه و رو به رو شدن با موقعیت‌های مختلف آن ویژگی‌های شخصیتی و فردی خاصی دارد و این ویژگی‌های فردی و شخصیتی هم تحت تأثیر مسائل گسترده‌تر جامعه بوده و هم بر آنها تأثیر می‌گذارند (کلمیر⁷ و همکاران، 2005). ویژگی‌های شخصیتی، مجموعه‌ای از ویژگی‌های نسبتاً پایدار و منحصر به فردی هستند که می‌توانند در موقعیت‌های مختلف تغییر کنند (شولتز و شولتز⁸، 2008). مدل پنج عاملی شخصیت به عنوان یک نظریه بزرگ یکپارچه برای شخصیت، تأییدهای متعددی به دست آورده است (آلن و دی‌یانگ⁹، 2016). این مدل شامل برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، روان‌رنجوری، وظیفه‌شناسی و توافق‌پذیری است. برون‌گرایی افرادی را شامل می‌شود که اجتماعی بوده و دوست‌دار دیگران هستند و به مشارکت

10. Olivier & Herve
11. Soric, Penezic, Buric
12. Komarraju, Karau & Schmeck
13. Passion
14. Kuh & Umbach
15. Harmonious Passion
16. Obsessive Passion
17. Vallerand

1. Expressiveness
2. Structural Traditionalism
3. Avoidance
4. Fitzpatrick & Ritchie
5. Alm, Olson & Honkanen
6. Burns & Pearson
7. Kimmelmeier
8. Schultz & Schultz
9. Alen & De Young

ارتباطی خانواده با واسطه‌گری اشتیاق، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی است که به بررسی روابط متغیرها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری می‌پردازد. ابعاد ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی) و محیط ارتباطی خانواده (بیانگری و سنت‌گرایی ساختاری) متغیرهای پیش‌بین، اشتیاق (اشتیاق وسواس و هماهنگ) متغیر واسطه و درگیری تحصیلی (توانمندی، پایداری و جذب) متغیر وابسته است. جامعه آماری این پژوهش 15000 دانش‌آموز دوره دوم متوسطه شهر یزد است که در سال تحصیلی 97-1396 مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه براساس فرمول کوکران تعیین شد که شامل 375 دانش‌آموز بود و به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای برگزیده شدند. روند انتخاب نمونه بدین قرار بود که از بین دو ناحیه آموزش و پرورش، ناحیه دو و از بین مدارس این ناحیه 3 مدرسه و از بین مدارس نیز 12 کلاس به طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت 200 دختر و 175 پسر گروه نمونه مطالعه حاضر را تشکیل دادند.

ابزارهای پژوهش

پرسش‌نامه ویژگی‌های شخصیتی نئو: این پرسش‌نامه توسط مک‌کری و کاستا در سال 1985 ساخته شده است و در سال 1992 مورد بررسی مجدد قرار گرفته است و شامل 60 گویه است که پنج بعد گشودگی به تجربه (O)، روان‌رنجوری (N)، برون‌گرایی (E)، توافق‌پذیری (A) و وظیفه‌شناسی (C) را اندازه‌گیری می‌کند. برای هر بعد، 12 سوال وجود دارد. پاسخ‌دهی به این آیتم‌ها در قالب مقیاس 5 درجه‌ای از (0) کاملاً موافقم تا (4) کاملاً مخالفم امکان‌پذیر است. مک‌کری و کاستا برای پنج عامل A, C, O, E, N ضریب‌های پایایی را به ترتیب 0/79, 0/79, 0/80, 0/75 و 0/83 گزارش کردند. در پژوهش‌های ایرانی، ضریب‌های پایایی حاصل از این ابزار در دامنه‌ای از ضعیف تا قوی گزارش شده است. در مطالعه حاضر، خرده مقیاس‌های برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی به ترتیب ضرایب آلفای 0/67 و 0/75 را کسب کردند؛ ابعاد روان‌رنجوری، توافق‌پذیری و

اشتیاق وسواس بر درگیری تحصیلی و فرسودگی تحصیلی تأثیر می‌گذارند (استوبر، چیلدز، هیوارد و فیست¹، 2011). اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (آرچمبلت، جانوسز، فالو و پگانی²، 2009)؛ به علاوه، نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که والدین بر اشتیاق اثر می‌گذارند. در این راستا، مگنو و همکاران مطرح کردند که محیط اجتماعی و والدین افراد بر درونی‌سازی و نوع اشتیاق (هماهنگ یا وسواس) تأثیر می‌گذارند؛ به عبارتی والدین با مشارکت در فعالیت دانش‌آموزان می‌توانند در شروع و حفظ فعالیت اثر بگذارند و زمینه‌ای را فراهم کنند که کودکان به طور ارادی در فعالیتی که در آن استعداد دارند شرکت کنند و عملکرد بالایی را از خود نشان دهند (مگنو³ و همکاران، 2009).

از طرفی، پژوهش‌ها نشان می‌دهند که منابع شخصی روی اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارند. هرچه منابع شخصی مثبت فرد بیشتر باشد، انتظار می‌رود که فرد تطابق بیشتری را با هدف تجربه کند و از نظر درونی برای تعقیب اهداف، بیشتر برانگیخته شود و در نتیجه عملکرد و رضایت بالاتری را تجربه کند (باکر و دمورتی⁴، 2008)؛ بنابراین با توجه به نتایج این پژوهش‌ها، اشتیاق می‌تواند به عنوان متغیر واسطه در این پژوهش ایفای نقش کند.

بنا بر آنچه گفته شد، اهمیت و ضرورت پرداختن به مفهوم درگیری تحصیلی از آنجا ناشی می‌شود که این متغیر نقش ویژه‌ای در عملکرد و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد. با وجود آن که، خانواده و ویژگی‌های شخصیتی بر اشتیاق و اشتیاق بر درگیری تحصیلی تأثیر می‌گذارد (مگنو⁵ و همکاران، 2009؛ بالن، رکوک و ریم⁶، 2012؛ استوبر و همکاران، 2011)، اما هرگز به صورت همزمان و در قالب مدل به آنها پرداخته نشده است؛ بنابراین، در این پژوهش بر آن شدیم که این چهار متغیر را به صورت یک مدل علی بررسی کنیم. بنابراین مطالعه حاضر در پی پاسخ به این سوال است که آیا ویژگی‌های شخصیتی و ابعاد محیط

1. Stoeber, Childs, Hayward & Feast
2. Archambault, Janosz, Fallu & pagani
3. Mageau
4. Bakker & Demerouti
5. Mageau
6. Balon, Lecoq & Rime

درگیری تحصیلی از مقیاس شوفیلی و همکاران (2002) استفاده شد. این مقیاس 14 ماده دارد که سه زیر مقیاس توانمندی (5 سوال)، پایداری (5 سوال) و جذب (4 سوال) را شامل می‌شود. سؤال‌ها با یک مقیاس هفت درجه‌ای (از صفر تا شش) درجه‌بندی شده‌اند. در مطالعه شوفیلی و همکاران (2002)، برای بعد توانمندی ضریب پایایی 0/80، برای بعد پایداری 0/91 و برای بعد جذب 0/75 به دست آمد و شاخص‌های برازش نیز ساختار عاملی مناسبی را برای این مقیاس نشان دادند. در این پژوهش، با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای هر خرده مقیاس توانمندی، پایداری و جذب به ترتیب 0/83، 0/92 و 0/74 به دست آمد.

پرسش‌نامه اشتیاق: برای اندازه‌گیری اشتیاق، از پرسش‌نامه شور و اشتیاق والرند و همکاران (2003) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل 14 گویه است که 7 گویه اشتیاق هماهنگ و 7 گویه اشتیاق وسواس را بررسی می‌کند. این گویه‌ها در قالب یک مقیاس هفت درجه‌ای (از 1 به شدت مخالف تا 7 کاملاً موافق) است. والرند و همکاران (2003)، در پژوهشی که روی 539 دانش‌آموز انجام دادند بین دو مقیاس اشتیاق هماهنگ و اشتیاق وسواس همبستگی، 0/46 را گزارش کردند و برای این دو خرده مقیاس، به ترتیب ضریب پایایی 0/79 و 0/89 را به دست آوردند. در این پژوهش نیز برای هر خرده مقیاس، اشتیاق هماهنگ و اشتیاق وسواس، به ترتیب ضریب پایایی 0/71 و 0/76 به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

جدول 1. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

| متغیر | ابعاد | میانگین | انحراف معیار | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
|----------------------|----------------------|---------|--------------|--------|--------|---------|--------|--------|--------|--------|--------|
| شخصیت | 1. برون‌گرایی | 28/24 | 6/42 | 1 | | | | | | | |
| | 2. وظیفه‌شناسی | 31/02 | 6/8 | 0/47** | 1 | | | | | | |
| | 3. بیانگری خانواده | 32/85 | 8/06 | 0/32** | 0/34** | 1 | | | | | |
| محیط ارتباطی خانواده | 4. سنت‌گرایی ساختاری | 34/03 | 7/81 | -0/02 | -0/12* | -0/25** | 1 | | | | |
| | 5. اشتیاق هماهنگ | 33/14 | 6/07 | 0/27** | 0/28** | 0/23** | 0/09 | 1 | | | |
| اشتیاق | 6. اشتیاق وسواس | 30/83 | 7/56 | 0/19** | 0/23** | 0/13* | 0/23** | 0/56** | 1 | | |
| | 7. توانمندی | 16/18 | 7/27 | 0/34** | 0/46** | 0/33** | 0/01 | 0/28** | 0/35** | 1 | |
| درگیری تحصیلی | 8. پایداری | 19/22 | 7/49 | 0/25** | 0/37** | 0/37** | 0/05 | 0/30** | 0/39** | 0/61** | 1 |
| | 9. جذب | 14/11 | 5/55 | 0/25** | 0/36** | 0/32** | 0/05 | 0/30** | 0/32** | 0/68** | 0/68** |

p * < 0/05 p ** < 0/01

گشودگی به تجربه نیز به دلیل پایین بودن پایایی (کمتر از 0/50) از تجزیه و تحلیل داده‌ها حذف شدند.

پرسش‌نامه محیط ارتباطی خانواده:

اندازه‌گیری محیط ارتباطی خانواده از پرسش‌نامه FCEI فیتزپاتریک و ریچی (1994) استفاده شد. این پرسش‌نامه شامل 25 گویه است که سه بعد از محیط ارتباطی خانواده (بیانگری، سنت‌گرایی ساختاری و اجتناب از تعارض) را بررسی می‌کند. این پرسش‌نامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از 1 (کاملاً مخالفم) تا 5 (کاملاً موافقم) تنظیم شده است. فیتزپاتریک و ریچی در سال (1994) برای سه عامل بیانگری خانواده، سنت‌گرایی ساختاری و اجتناب از تعارض به ترتیب ضریب پایایی 0/79، 0/73 و 0/71 را گزارش کردند؛ به علاوه گزارش کردند که این ابزار به نظر می‌رسد یک معیار بسیار قابل اعتماد از هنجارهای ارتباطات خانوادگی برای کل محدوده سنی گروه نمونه ما باشد (فیتزپاتریک و ریچی، 1994). در این پژوهش، تحلیل عامل اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش پرومکس انجام شد. مقدار شاخص KMO، 0/86 و مقدار خی آزمون بارتلت 2512/08 محاسبه شد که در سطح 0/001 معنادار بود. ملاک استخراج عوامل، مقدار ویژه بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود و حاکی از وجود دو عامل در این مقیاس بود؛ بنابراین ابعاد سنت‌گرایی و اجتناب از تعارض در یگدیگر ادغام شدند. این دو عامل در مجموع 34/58 درصد از واریانس ابزار را تبیین می‌کردند. نتایج آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های بیانگری خانواده و سنت‌گرایی ساختاری به ترتیب 0/85 و 0/79 به دست آمد.

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی:

برای اندازه‌گیری

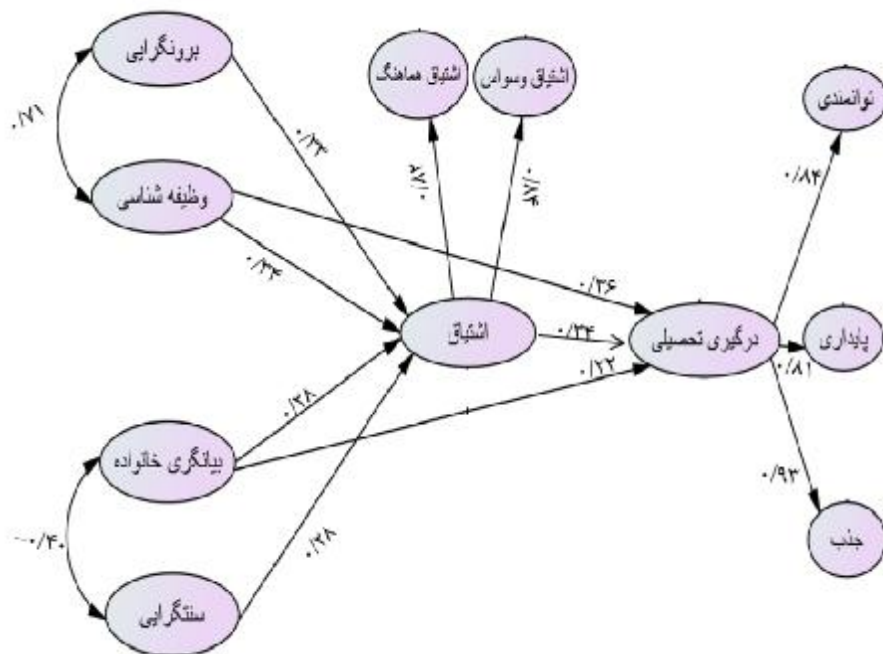
جدول 2. ضرایب استاندارد و غیراستاندارد مدل پژوهش

| مسیر | ضریب غیراستاندارد (B) | ضریب استاندارد (β) | خطای معیار (S.E.) | نسبت بحرانی (C.R.) | سطح معناداری (P) |
|-------------------------------------|-----------------------|--------------------|-------------------|--------------------|------------------|
| از برون گرایی به اشتیاق | 0/460 | 0/339 | 0/195 | 2/340 | 0/001 |
| از وظیفه‌شناسی به اشتیاق | 0/410 | 0/348 | 0/147 | 2/783 | 0/001 |
| از بیانگری خانواده به اشتیاق | 0/169 | 0/286 | 0/048 | 3/546 | 0/001 |
| از سنت‌گرایی ساختاری به اشتیاق | 0/255 | 0/286 | 0/078 | 3/291 | 0/001 |
| از اشتیاق به درگیری تحصیلی | 0/545 | 0/340 | 0/145 | 3/750 | 0/001 |
| از وظیفه‌شناسی به درگیری تحصیلی | 0/669 | 0/367 | 0/154 | 4/347 | 0/001 |
| از بیانگری خانواده به درگیری تحصیلی | 0/219 | 0/225 | 0/056 | 3/894 | 0/001 |
| از درگیری تحصیلی به توانمندی | 1/000 | 0/842 | | | |
| از درگیری تحصیلی به پایداری | 1/095 | 0/810 | 0/137 | 7/997 | 0/001 |
| از درگیری تحصیلی به جذب | 1/533 | 0/935 | 0/182 | 8/424 | 0/001 |
| از اشتیاق به اشتیاق هماهنگ | 1/000 | 0/825 | | | |
| از اشتیاق به اشتیاق وسواس | 2/175 | 0/840 | 0/390 | 5/578 | 0/001 |
| از برون‌گرایی به درگیری تحصیلی | -0/049 | -0/022 | 0/206 | -0/236 | 0/813 |
| از سنت‌گرایی به درگیری تحصیلی | -0/011 | -0/008 | 0/094 | -0/116 | 0/907 |

در جدول 1 آمده است.

نتایج جدول 1 حاکی از آن است که دو بعد برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی از شخصیت با دو بعد اشتیاق رابطه مثبت و معناداری برقرار کرده‌اند. وظیفه‌شناسی و برون‌گرایی با سه بعد درگیری تحصیلی رابطه مثبت معناداری نشان می‌دهند. بیانگری خانواده با دو بعد اشتیاق رابطه مثبت معنادار و سنت‌گرایی ساختاری با اشتیاق وسواس رابطه مثبت

معناداری را نشان می‌دهد. سه بعد درگیری تحصیلی با بیانگری خانواده رابطه مثبت معنادار برقرار کرده‌اند. دو بعد اشتیاق رابطه مثبت معنادار دارند و هر دو با سه بعد درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری نشان می‌دهند. در ادامه، برای تعیین نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابعاد ویژگی‌های شخصیتی و محیط ارتباطی خانواده بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق از روش مدلسازی معادلات



شکل 1. مدل ساختاری نهایی پژوهش

می‌کند. در تبیین اثر مثبت و مستقیم وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، می‌توان این چنین گفت که افراد با وظیفه‌شناسی بالا قابل اعتماد، بلندپرواز، با انرژی، قابل پیش‌بینی و با اراده هستند و صفاتی نظیر سخت‌کوشی، پیشرفت‌مداری و پشتکار را از خود نشان می‌دهند (کوب-کلارک، اسپچورر¹، 2012). با توجه به این ویژگی‌ها، هرکس وظیفه‌شناسی بالاتری داشته باشد، هدفمند، سخت‌کوش و با انرژی است و برای رسیدن به اهداف خود تلاش بیشتری می‌کند (پستکا²، 2007)؛ بنابراین، بلندپروازی این افراد، نقش مهمی در درگیری تحصیلی‌شان ایفا می‌کند و به افزایش مشغول بودن آنها در تحصیل منجر می‌شود. بنابراین هرکس وظیفه‌شناسی بالاتری داشته باشد، درگیری تحصیلی بیشتری را از خود نشان خواهد داد. علاوه بر این، واگرن و فاندرا³ (2007)، سوریک و همکاران (2017) و استین مایر، بیپ و اسپینات⁴ (2011) گزارش می‌دهند که وظیفه‌شناسی، پیشرفت تحصیلی، عملکرد تحصیلی و یادگیری خود تنظیم را پیش‌بینی می‌کند. از سویی دیگر در تبیین اثر غیرمستقیم، مثبت و معنادار وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق به این نکته می‌توان اشاره کرد که افراد وظیفه‌شناس، خودکارآمدی قوی و بالایی دارند که بیشتر احتمال دارد از یک رویکرد حل مسئله فعال برای غلبه بر تنش‌هایشان استفاده کنند که این رویکرد سبب کاهش تنیدگی تحصیلی آنها می‌شود؛ به همین علت، اشتیاق به تحصیل در این افراد افزایش پیدا کرده و این حس در آنها تقویت می‌شود که می‌توانند در حوزه درسی به اهداف خود دست یابند؛ به تبع این احساس، افراد با وظیفه‌شناسی بالا، درگیری تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. در مبانی نظری نیز به نقش ویژگی‌های

ساختاری و نرم‌افزار AMOS استفاده شد. ابتدا مدل اندازه‌گیری پژوهش در نرم‌افزار رسم شد و روابط بین متغیرها معنادار به دست آمد؛ همچنین شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری قابل قبول به دست آمد که برخی از مهم‌ترین شاخص‌های آن بدین شرح است:

(CMIN/DF=1.751, RMSEA=0.045, GFI=0.889, HOELTER=223).

در ادامه، نتایج مربوط به ضرایب مسیرهای مدل ساختاری در جدول 2 قابل مشاهده است.

براساس نتایج جدول 2 کلیه مسیرها به غیر از مسیر برون‌گرایی و سنت‌گرایی ساختاری به درگیری تحصیلی معنادار هستند. پس از حذف مسیرهای غیرمعنادار مدل نهایی را می‌توان در شکل 1 مشاهده کرد. برای نمایش و درک بهتر مدل، سوالات مقیاس‌ها رسم نشده‌اند و تنها متغیرهای مکنون در شکل، نمایش داده شده‌اند.

در ادامه شاخص‌های برازش مدل نهایی پژوهش در جدول 3 قابل مشاهده هستند. با توجه به مقادیر شاخص‌های برازش و از آنجا که اکثر شاخص‌های اساسی بالای 0/8، مقدار خوبی دو بهنجار شده زیر 5، مقدار ریشه میانگین مربعات خطای برآورد زیر 0/05 و شاخص هولتر بالای 200 است، می‌توان گفت که مدل پژوهش حاضر از برازش نسبتاً مطلوبی برخوردار است. نتایج بررسی اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کلی متغیرهای پژوهش حاضر، در جدول 4 آمده است.

همان طور که در جدول 4 گزارش شده است، بعد وظیفه‌شناسی، اشتیاق و بیانگری خانواده به ترتیب بالاترین اثرها را بر درگیری تحصیلی داشته‌اند.

جدول 3. شاخص‌های برازش مدل ساختاری نهایی پژوهش

| شاخص‌ها | مقدار | شاخص‌ها | مقدار | شاخص‌ها | مقدار |
|---------|---------|---------|-------|---------|-------|
| CMIN | 4046/19 | TLI | 0/859 | GFI | 0/890 |
| DF | 2197 | RMSEA | 0/842 | AGFI | 0/047 |
| P | 0/000 | HOLTER | 0/799 | CFI | 215 |
| CMIN/DF | 1/842 | | 0/845 | NFI | |

نتیجه‌گیری و بحث

نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از مدل‌سازی معادلات ساختاری نشان داد که وظیفه‌شناسی هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم درگیری تحصیلی را پیش‌بینی

1. Cobb-Clark & Schurer
2. Petska
3. Wagerman & Funder
4. Steinmayer, Bipp & Spinath

جدول 4. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

| مسیر | اثر مستقیم | اثر غیرمستقیم | اثر کل |
|---------------------------------------|------------|---------------|--------|
| از برون‌گرایی بر درگیری تحصیلی | - | 0/115* | 0/115* |
| از وظیفه‌شناسی بر درگیری تحصیلی | 0/352 | 0/118* | 0/470* |
| از بیانگری خانواده بر درگیری تحصیلی | 0/228 | 0/096* | 0/324* |
| از سنت‌گرایی ساختاری بر درگیری تحصیلی | - | 0/096* | 0/096* |
| از اشتیاق بر درگیری تحصیلی | 0/335 | - | 0/335* |

*p < 0/05

(1396)؛ بنابراین به تبع این خودکارآمدی بالا، اشتیاق آنها افزایش یافته و در دوران تحصیل از درگیری تحصیلی بیشتری برخوردار خواهند شد. در مبانی نظری نیز بر نقش ویژگی‌های شخصیتی بر اشتیاق و اشتیاق بر درگیری تحصیلی تأکید شده است (مگتو، کارپنتیر و والرند³، 2011؛ بالن، لکوک و ریم⁴، 2012؛ استوبر، چاپلید، هیوارد و فیست⁵، 2011).

با توجه به مثبت و معنادار بودن نقش بیانگری خانواده در پیش‌بینی کنندگی درگیری تحصیلی می‌توان نتیجه گرفت، هرچه بیانگری در خانواده بالاتر باشد درگیری تحصیلی فرزندان نیز بیشتر می‌شود. با توجه به اینکه بیانگری خانواده به روابط گرم و صمیمی اعضای خانواده با یکدیگر اشاره دارد، روابط عاطفی والدین با فرزندان نقش بسیار مهمی در فرایند رشد و سازگاری دانش‌آموزان دارد (کندل⁶، 1990؛ فرانز، مک کلند و واین برگر⁷، 1991)؛ بنابراین اگر محبت و صمیمیت بر فضای خانواده حاکم باشد، فرزندان فرصت می‌یابند تا بدون نگرانی و ترس از والدین، به ابراز وجود بپردازند و در موارد لازم از حقوق خود دفاع کنند و در مسائل مختلف مشارکت داشته باشند؛ همچنین با توجه به اینکه فعالیت‌های یادگیری چالش‌برانگیز است و امکان دارد که فرد در آن با شکست

شخصیت بر اشتیاق تأکید شده است (والرند و همکاران، 2006). برای مثال افراد با توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی بیشتر، اشتیاق بیشتری را نشان می‌دهند (وانگ و یانگ¹، 2008). از سوی دیگر در بدنه پژوهشی، اشتیاق نیز بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد (والرند و همکاران، 2007). درواقع اشتیاق هماهنگ، به واسطه متغیرهای دیگری مانند اهداف تسلط و تمرین عمدی روی عملکرد تحصیلی تأثیر می‌گذارد (والرند، 2015).

به علاوه نتایج تحلیل داده‌ها با استفاده از معادلات ساختاری نشان داد که برون‌گرایی تنها به طور غیرمستقیم توانست درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی کند. در تبیین احتمالی این یافته‌ها می‌توان گفت، برون‌گرایی، دربرگیرنده ویژگی‌هایی چون معاشرت، محرک طلب بودن، فعالیت زیاد و گرمی است. این افراد در برابر مشکلات ایستادگی می‌کنند و از شادی و محبت برخوردارند. از طرفی برون‌گراها مهارت اجتماعی خاصی دارند که آنها را مشارکت‌کننده و پرجرات می‌کند (مک کری و کاستا، 1987)؛ بنابراین افراد برون‌گرا، با توجه به ویژگی‌های مشارکت‌کنندگی بالا، محرک طلب بودن، فعالیت زیادشان تشویق و تقویت‌کننده‌های بیشتری از معلمان، والدین و اطرافیان دریافت می‌کنند و از آنجایی که برون‌گراها برخلاف درون‌گراها تقویت‌کننده‌ها را بزرگنمایی می‌کنند، اشتیاق بیشتری در آنها برای درگیری تحصیلی شکل می‌گیرد و مشارکت بیشتری را در فعالیت‌های یادگیری نشان می‌دهند. همچنین افراد برون‌گرا به احتمال بیشتری حمایت دیگران را جستجو کرده و با توجه به ویژگی‌های معاشرتی بودن و صمیمیت در این امر به موفقیت بیشتری دست می‌یابند؛ در خلال این ارتباط به علت تشویق‌های دیگران بیشتر روی توانایی‌ها و شایستگی‌های خود تأکید کرده و کمتر روی ناتوانایی و ضعف‌های خود تمرکز می‌کنند (ردموند²، 2010). این عوامل سبب شکل‌گیری یک انگاره مثبت و خودکارآمدی در افراد برون‌گرا می‌شود. افراد دارای خودکارآمدی سطح بالا به استعداد‌های خود اطمینان دارند و تکالیف دشوار را به مثابه چالش‌هایی در نظر می‌گیرند که باید بر آنها تسلط یابند (پندورا، 1999؛ به نقل از سبزیان، قدم‌پور و میردریکوند،

3. Mageau, Carpinter & Vallerand
4. Balon, Lecoq & Rime
5. Stoeber, Childs, Hayward, Feast
6. Kandel
7. Franz, Weinberger & Macceliand

1. Wang & Yang
2. Redmond

همکاران (2011)، بانول روسی، والرند و بوفارد² (2013) و شلنبرگ و بیللیس³ (2017) نیز بر نقش اشتیاق و انگیزه در پیش‌بینی درگیری تحصیلی، پایداری تحصیلی، فرسودگی تحصیلی و عملکرد تحصیلی تأکید کردند. بالتاوات، سگویا و لولا و تیلومالوندا⁴ (2013) نیز بر رابطه محیط خانواده، سبک‌های اجتماعی شدن و جهت‌گیری‌های هدف در خانواده، اهداف پیشرفت و انگیزه تحصیلی تأکید کردند.

همچنین یافته‌ها نشان دادند که سنت‌گرایی ساختاری با واسطه‌گری اشتیاق، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. همان‌طور که مطرح شد، سنت‌گرایی ساختاری نگرش احترام‌آمیز به قوانین، آداب و رسوم اجتماعی و اقتدار والدین را نشان می‌دهند. در این خانواده‌ها ارتباط بین دو نسل نشان‌دهنده حرف شنوی از والدین و دیگر بزرگسالان است. از والدین انتظار می‌رود برای خانواده تصمیم‌گیری کنند و از فرزندان انتظار می‌رود تا مطابق با خواسته‌های والدین خود رفتار کنند (فیتزپاتریک و ریچی، 1994). با توجه به این نکات می‌توان چنین تبیین کرد که دانش‌آموزانی که در خانواده‌هایی با سنت‌گرایی بالا زندگی می‌کنند تا حد زیادی برای انتخاب‌هایشان به خانواده وابسته‌اند و همواره در جستجوی تأیید و تصدیق آنها هستند؛ از طرفی در مفهوم اشتیاق نیمی از افراد تحت تأثیر یک کنترل که ناشی از فشار درون‌فردی و میان‌فردی است، فعالیتی را در هویثشان درونی می‌کنند که در خانواده‌ها با سنت‌گرایی بالا، فرزندان احتمال بیشتری دارد که این نوع از اشتیاق را درونی کرده باشند تا رضایت والدین را در موارد مختلف کسب کنند. چنان‌چه این خانواده‌ها به اهداف آموزشی و مراتب تحصیلی اهمیت دهند، فرزندان تابع ارزش‌ها و عقاید والدین خود شده، با انتظارات و دستورات آنان بدون ارزیابی آگاهانه همنوایی می‌کنند و با اشتیاق زیادی به دنبال تأیید و رضایت والدین می‌گردند؛ بنابراین به تبع چنین اشتیاقی برای تأیید شدن از سوی والدین به فعالیت‌های یادگیری می‌پردازند و درگیری تحصیلی بیشتری را نشان می‌دهند. در همین راستا شولتز و لامر⁵ (2017) نشان دادند که تجربیات خانوادگی به طور چشمگیری با سه

مواجهه شود؛ این چنین می‌توان تبیین کرد که دانش‌آموزان در خانواده‌هایی با بیانگری بالا، به علت تجربه‌هایی که در خانواده داشته‌اند عزت‌نفس بالاتری را در خود شکل می‌دهند؛ بدون ترس از شکست و تنبیه شدن به مشارکت در فعالیت‌های تحصیلی و مقابله با مسائل مختلف می‌پردازند و درگیری تحصیلی بیشتری را از خود نشان می‌دهند. این نتایج با عیدی و درخشانی (1395) و میرشرف‌الدین و حسینی (1396) که رابطه مثبت و معناداری بین جهت‌گیری گفت‌وگوشود در خانواده با سازگاری تحصیلی، درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی نشان دادند، همسو است.

متأسفانه، با توجه به جستجوهای انجام شده، پژوهشی که به طور مستقیم به بررسی نقش محیط ارتباطی خانواده در درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق بپردازد چه در داخل یا چه در خارج نیافتیم؛ اما با توجه ادبیات پژوهشی نزدیک به این عنوان به طور غیرمستقیم به تبیین نتایج می‌پردازیم؛ در تبیین این یافته می‌توان گفت در خانواده‌هایی با بیانگری بالا، هریک از اعضای خانواده فعالیت‌ها، تفکرات و احساسات خود را با یکدیگر در میان می‌گذارند و با هم‌فکری هم، تصمیم‌های مربوط به خانواده را اتخاذ می‌کنند (کوئرتر و فیتزپاتریک، 2002). در این محیط نسبتاً آزاد؛ نه تنها فرزندان در معرض مسائل چالش‌انگیز قرار می‌گیرند؛ بلکه به کشف باورهای جدید و تصمیم‌گیری بدون ترس تشویق می‌شوند (کوئرتر و فیتزپاتریک، 2004)؛ در نتیجه این افراد از توانایی حل مسئله، تصمیم‌گیری و اعتماد به نفس مناسبی برخوردار می‌شوند (کوئرتر و فیتزپاتریک، 2004 و هوانگ¹، 2009)؛ بنابراین دانش‌آموزانی که از خانواده‌ای با بیانگری بالا هستند، اگر با چالش و مشکلی در تحصیل مواجه شوند، می‌دانند که در هر صورت از حمایت خانواده برخوردارند و از هرگونه شکست و طرد شدنی واهمه‌ای ندارند؛ بنابراین در برخورد با مشکلات انگیزه خود را از دست نداده و با اشتیاق، اعتماد به نفس بالاتر و توان بیشتر به رویارویی با مسائل چالش‌برانگیز در تحصیل می‌پردازند و درگیری تحصیلی بیشتری را از خود نشان می‌دهند. در همین راستا استوبر و

2. Bonneville-Roussy, Vallerand & Bouffard

3. Schellenberg & Bailis

4. Balta Onate, Segovia Ulloa & Tabilo Maluenda

5. Schulze & Lemmer

1. Huang

پژوهش‌های دیگری به بررسی عوامل اثرگذار دیگر بپردازند. همچنین پیشنهاد می‌شود نقش روابط معلم - دانش‌آموزی و همسالان در پیش‌بینی درگیری تحصیلی با واسطه‌گری اشتیاق نیز انجام شود. ترکیب روش‌های کمی و کیفی نیز می‌تواند در پژوهش‌های آتی، درک عمیق‌تری از عوامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی به دست دهد. از نظر کاربردی نیز پیشنهاد می‌شود در نظام آموزشی به جایگاه خانواده بیشتر توجه شود و با آموزش به خانواده‌ها روابط والد فرزندی را بهبود بخشند. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان به طراحی تکالیفی بپردازند که دانش‌آموزان به آنها علاقه دارند و از انجام آنها لذت می‌برند و این چنین اشتیاق آنها را به تکالیف و در ادامه، درگیری تحصیلی را افزایش دهند.

موسوی، سیده ماهرخ، کیامنش، علیرضا و اخوان تفتی، مهناز (1397). بررسی پیشرفت تحصیلی با واسطه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعه در دو سطح دانش‌آموز و معلم). فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 5 (4)، 9-24.

میرشرف‌الدین، علیرضا و حسینی، سیده مریم (1396). رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده با خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، 2 (15)، 31-42.

- Allen, T. A., & DeYoung, C. G. (2017). Personality neuroscience and the five factor model. In T. A. Widiger (Ed.), *Oxford handbook of the five factor model* (pp. 319-352). New York: Oxford University Press.
- Alm, S., Olsen, S. O., & Honkanen, P. (2015). The role of family communication and parents' feeding practices in children's food preferences. *Appetite*, 89, 112-121.
- 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.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S. & Pagan, L. S. (2009). Student Engagement and Its Relationship with Early High School Dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.

جنبه انگیزشی یادگیری (خودکارآمدی، یادگیری فعال و اهداف موفقیت) ارتباط دارد.

محدودیت مطالعه حاضر مبتنی بر خودگزارشی تمامی اطلاعات است که می‌تواند موجب سوگیری در نتایج شود. با توجه به اینکه بیانگری خانواده و سنت‌گرایی ساختاری هردو با واسطه‌گری اشتیاق، درگیری تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند؛ اما سنت‌گرایی ساختاری به دلیل بافت سنتی و سخت‌گیرانه والدین، ممکن است بتواند سلامت روان فرزندان را تحت تأثیر قرار دهد؛ پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های دیگر بهزیستی و سلامت روان فرزندان نیز بررسی شود. با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی برای خانواده‌ها، نظام آموزشی و جامعه پیشنهاد می‌شود

منابع

- سبزیان، سعیده، قدم‌پور، عزت‌الله و میردربکوند، فضل‌الله (1396). تدوین مدل علی‌تقلب تحصیلی بر اساس عوامل فردی و بافتی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، 5 (3)، 43-66.
- عبدی، هدی و درخشانی، سوران (1395). رابطه الگوهای ارتباطی خانواده، اعتیاد به اینترنت و سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر اهواز. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، 7 (2)، 39-57.
- 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.
- Balta Onate, C., Segovia Ulloa, P. & Tabilo Maluenda, J. (2013). Family factors, achievement goals and academic motivation in latin American students. *Annual International Interdisciplinary Conference*, 23-24.
- 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.
- Cobb-Clark, D. A. & Schurer, S. (2012). The stability of big-five personality traits. *Economics Letters*, 115(1), 11-15.

- Costa, P. T. & McCrea, R. R. (1992). The NEO-PIR professional manual. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417-440.
- Faranz, A.S., McClelland, D.C. & Weinberger, J. (1991). Childhood antecedents of conventional social accomplishment in midlife adults: A 36-year prospective study. *Journal of personality and social psychology*, 24, 71-81.
- Fitzpatrick, M. A. & Ritchie, L. D. (1994). Communication schemata within the family. *Human Communication Research*, 20(3), 275-301.
- Hanson, T. A., & Olson, P. M. (2018). Financial literacy and family communication patterns. *Journal of behavioral and experimental finance*, 19, 64-71.
- Haren, E.G. & Mitchell, C.W. (2003). Relationships between the five factor personality model and coping styles *Psychology & Education*, 40, 38-49
- Huang, L.N. (2009). family communication patterns and personality characteristics. *Journal of Communication Quarterly*, 47(2), 230-243.
- Jensen, E. (2013). How poverty affects classroom engagement: Students from low-income households are more likely to struggle with engagement—for seven reasons. *Educational Leadership*, 70(8), 2430.
- Kandel, D. B. (1990). Parenting styles, drug use and children adjustment in families of young adults. *Journal of marriage and the family*, 52, 183-196.
- Kemmelmeier, M., Danielson, C., & Bastten, J. (2005). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2002). Understanding family communication patterns and family functioning: The roles of conversation orientation and conformity orientation. *Annals of the International Communication Association*, 26(1), 37-69.
- Koerner, A. F. & Fitzpatrick, M. A. (2004). Communication in intact families. In A. L. Vangelisti (Ed.), *The Handbook of Family Communication*, 177-195. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Komaraju, M., Karau, S. J. & Schmeck, R. R. (2009). Role of the Big Five personality traits in predicting college students' academic motivation and achievement. *Learning and Individual Differences*, 19, 47-52.
- Kraft, M. & Dougherty, S. (2013). The effect of teacher-family communication on student engagement: Evidence from a randomized field experiment. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 6, 199-222.
- 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.
- Mageau, G. A., Carpentier, J. & Vallerand, R. J. (2011). The role of self-esteem contingencies in the distinction between obsessive and harmonious passion. *European Journal of Social Psychology*, 41, 720-729.
- 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.
- Martinez, 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.
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1987). Validation of the five factor model of personality across instruments and observation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81-90.
- Mutch, C. & Collins, S. (2012). Partners in learning: Schools' engagement with parents, families, and communities in New Zealand. *School Community Journal*, 22(1), 167-187.
- Olivier, M., & Herve, M. (2015). The big five questionnaires for children (BFQ-C): a french validation on 8-to 14-yearold children. *Pers Individ Dif*, 87, 55-58.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2013). Do-it-yourself: An online positive psychology intervention to promote positive emotions, self-efficacy, and engagement at work. *The Career Development International*, 18(2), 173-195.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M. & Schaufeli, W. B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study-related emotions and academic en-

- agement. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 148(1), 37-60.
- Petska, K.S. (2007). Using personality variables to predict academic success in personalized system of instruction. *Degree of Doctor of Philosophy*. University of Nebraska-Lincoln.
- Picton, C., Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). 'Hardworking, determined and happy': First-year students' understanding and experience of success. *Higher Education Research & Development*, 37(6), 1260-1273.
- Redmond, B. F. (2010). Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 701-71.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-romá, V. & Bakker, A. B. (2002). The Measurement of Engagement and Burnout: A Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92
- 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
- Schultz, D. P. & Schultz, S. A. (2008). *Theories of Personality Hardcover*. National library of Australia.
- Schulze, S. & Lemmer, E. (2017). Family experiences, the motivation for science learning and science achievement of different learner groups. *South African Journal of Education*, 37(1).
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*. New York, NY: Free Press.
- Soric, I., & Penezic, Z., & Buric, I. (2017). The big five personality trait, goal orientation, academic achievement. *Learning and individual differences*, 54, 126-134.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2011). Goal orientations predict academic performance beyond intelligence and personality. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 196-200.
- 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.
- 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. University of Pennsylvania. Retrieved from: www.Cms.psu.edu.
- Upadyaya, K. & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical
- Vallerand, R. J. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. *Psychology of Well-Being. Psychology of Well-Being: Theory*, 2(1).
- Vallerand, R. J. (2015). *The Psychology of Passion: A Dualistic Model*. New York: Oxford University Press.
- Vallerand, R. J., Blanchard, C. M., Mageau, G. A., Koestner, R., Ratelle, C. & Léonard, M., et al. (2003). Les passions de l'âme: On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 85(4), 756-767.
- Vallerand, R. J., Rousseau, F. L., Grouzet, F. M. E., Dumais, A. & Grenier, S. (2006). Passion in sport: A look at determinants and affective experiences. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 28(4), 454-478.
- Vallerand, R. J., Salvy, S. J., Mageau, G.A., Elliot, A.J., Denis, P.L., Grouzet, F. M. E. & Blanchard, C. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, 75(3), 505-534.
- VanUden, J. M., Ritzen, H., & Pieters, J. M. (2014). Engaging students: The role of teacher beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. *Teaching and Teacher Education*, 37, 21-32.
- Wagerman, S. A. & Funder, D. C. (2007). Acquaintance reports of personality and academic achievement: A case for conscientiousness. *Journal of Research in Personality*, 41, 221-229.
- Wang, C. H. & Yang, H. W. (2008). Passion for Online Shopping: The Influence of Personality and Compulsive Buying. *Social Behavior and Personality*, 36(5), 693-706.