

بررسی پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی

مهدی عربزاده^۱

پروین کدیور^۲

چکیده

زمینه: تأخیر در رضامندی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، انگیزش، خودگردانی و خودکارآمدی دانش‌آموزان است؛ بنابراین با توجه به اهمیت به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی در فرایند یاددهی-یادگیری، نیاز مبرم به وجود ابزار ویژه آن متناسب با فرهنگ ایرانی می‌باشد. هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی فرم فارسی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی، شامل پایایی، روایی و تحلیل عاملی مقیاس، به منظور آماده‌سازی جهت کاربرد در پژوهش‌های تربیتی انجام شده است. روش: حجم نمونه این پژوهش ۶۰۰ دانش‌آموز (۲۷۴ دختر و ۳۲۶ پسر) بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین دبیرستان‌های دولتی سطح شهر کرج، انتخاب شدند و با مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی و پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری مورد آزمون قرار گرفتند. یافته‌ها: پایایی بازآزمایی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی بر اساس نتایج دو بار اجرای آزمون و همسانی درونی آن برحسب ضرایب آلفای کرونباخ در مورد گروه نمونه محاسبه و تأیید شد. به منظور بررسی روایی همزمان، از اجرای همزمان مقیاس انگیزشی راهبردهای یادگیری استفاده شد که حاکی از روایی همزمان مطلوب می‌باشد. همچنین برای تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، که نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤید این است که ساختار مقیاس برازش قابل قبولی با داده‌ها به‌طور کلی و به‌طور مجزا برای پسران و دختران دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل‌ها را تأیید می‌کنند. بحث و نتیجه‌گیری: یافته‌های تحلیل عاملی، مشابه تحقیقات انجام گرفته در فرهنگ اصلی و ضرایب پایایی و روایی نیز به نتایج تحقیقات پیشین نزدیک بود. بنابراین با توجه به خصوصیات روان‌سنجی مطلوب، این مقیاس ابزار مناسبی برای تعیین تأخیر رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشد.

واژگان کلیدی: تأخیر رضامندی تحصیلی، پایایی، روایی، تحلیل عاملی

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول)

Email: mehdi_arabzadeh@hotmail.com

Email: kadivar220@yahoo.com

۲. استاد دانشگاه تربیت معلم تهران

مقدمه

به تعویق انداختن رضامندی^۱ ابتدا توسط میشل^۲ و همکاران (۱۹۶۵)، به نقل از آی دوک^۳ و میشل (۲۰۰۰) مطرح گردیده است. بر اساس آزمایش آن‌ها، کودکان در زمینه انتخاب پاداش، به دو صورت مختلف عمل می‌کنند: (۱) دریافت پاداش به صورت فوری اما کوچک و بی ارزش و (۲) دریافت پاداش با تأخیر زمان اما بزرگ و باارزش. آن‌ها در این آزمایش دریافتند که به تأخیر انداختن رضامندی، یعنی توانایی و اراده فرد در به تأخیر انداختن رضایت‌مندیهای فوری و کم ارزش در برابر رضایت‌مندیهای با تأخیر و باارزش، با سطح هوش، فایده آموختن بر وسوسه محرک‌ها، مسئولیت اجتماعی و پیشرفت کودکان پیش دبستانی رابطه مثبت و معنادار دارد (میشل و همکاران، ۱۹۹۶).

چون این پژوهش‌ها به کودکان مربوط است، می‌توان در مورد کاربرد نتایج آن برای رشد بعدی شخصیت تردید کرد؛ بنابراین میشل و همکاران (۱۹۸۹)؛ به نقل از بیمبنتی^۴، (۲۰۰۹) این سوال را با مرتبط کردن نمرات تأخیر در رضامندی کودکان با توانایی‌های شناختی و اجتماعی آن‌ها در نوجوانی در طول مدتی حدود ده سال آزمون کردند و نشان دادند، کودکانی که دارای توانایی به تأخیر انداختن رضامندی بودند نسبت به کودکانی که چنین مهارتی را نداشتند در سنین نوجوانی از توانایی‌های اجتماعی، تحصیلی و خودکنترلی بالاتری برخوردار بودند. همچنین آیدوک و همکاران (۲۰۰۱)، به نقل از آیدوک و همکاران (۲۰۰۷) در یک دوره پیگیری بعد از گذشت سی سال، نشان دادند، جوانانی که دارای توانایی به تأخیر انداختن رضامندی هستند در زندگی در برابر استرس و ناکامی به راحتی مقابله می‌کنند.

به تأخیر انداختن رضامندی، نوعی شایستگی است که به فرد کمک می‌کند تا به صورت ارادی، پاداش‌های فوری را به منظور بدست آوردن پاداش‌هایی که به صورت

1. delay of gratification

2. Mischel

3. Ayduk

4. Bembentuy

موقت دور هستند به تعویق بیاندازد؛ به عبارت دیگر، به تأخیر انداختن در دست‌یابی به لذت تا زمان مناسب گفته می‌شود (میشل و همکاران، ۱۹۸۹، به نقل از بیمبتی، ۲۰۰۹). میشل (۱۹۹۵، به نقل از بیمبتی، ۲۰۰۷) مهارت به تأخیر انداختن رضامندی، مانند همه انتخاب‌های رفتاری ما مبتنی بر نظریه شناختی - اجتماعی است و به انتظارات، باورها، اهداف و ارزش‌های فرد بستگی دارد.

وولفیرت^۱ و همکاران (۲۰۰۲، به نقل از بیمبتی، ۲۰۱۰) بسیاری از مطالعات، در زمینه به تعویق انداختن رضامندی شبیه همان مطالعات اولیه است که توسط میشل و همکاران روی کودکان انجام گرفته است. با توجه به اهمیت این سازه، مطالعات اندکی روی نوجوانان و جوانان انجام گرفته است. بیمبتی و کارابنیک^۲ (۲۰۰۳)، معتقد هستند که یافتن پاداش‌های که برای دوره نوجوانی معنادار و مهم تلقی گردد در پارادایم میشل مشکل است. ارزیابی نوجوانان و کودکان درباره به تأخیر انداختن رضامندی با هم کاملاً متفاوت است؛ زیرا شناخت، یادگیری رفتاری، اجتماعی و راهبردهای ارادی آن‌ها با هم متفاوت است. بیمبتی (۲۰۰۷) اگر چه در بافت تحصیلی ممکن است پاداش‌هایی فوری و همچنین عامل‌هایی که روی جذابیت پاداش‌هایی فوری تأثیر می‌گذارند، شبیه به پاداش‌هایی باشد که میشل و همکاران برای کودکان تعریف کرده‌اند، اما پاداش‌های با تأخیر کاملاً متفاوت هستند؛ به عنوان مثال تلاش جهت کسب مدرک دیپلم. بنابراین به نظر می‌رسد که به تأخیر انداختن رضامندی باید به صورت کلی و عمومی در نظر گرفته نشود و در بافت تحصیلی بهتر است از اصطلاح تأخیر در رضامندی تحصیلی^۳ استفاده شود.

تأخیر در رضامندی تحصیلی، یعنی به تعویق انداختن اهداف تحصیلی کوتاه مدت و پاداش‌های موجود فوری و دنبال کردن اهداف بلند مدت تحصیلی که به طور موقت دور، اما ارزشمندتر هستند (بیمبتی و کارابنیک، ۱۹۹۸). به طوری که اهداف بلندمدت

1. Volfert

2. Karabenick

3. Academic Delay Of Gratification (ADOG)

تحصیلی، به آینده تعلق دارند، گسترده‌اند و برای بدست آوردن آن‌ها نیاز به تلاش است. اگر چه اهداف دور بدون اهداف نزدیک و اهداف نزدیک بدون اهداف دور بی‌فایده‌اند؛ اما معمولاً اهداف بلند مدت تحصیلی با هیجانهای مورد انتظار بزرگ‌تری همراه‌اند. برای مثال، فکر کردن به دکتر شدن، احساس رضامندی بیشتری فراهم می‌کند از فکر کردن به نوشتن گزارش درسی. در نتیجه، اهداف بلند مدت و با ارزش تحصیلی ظرفیت حفظ انگیزش را دارند، حتی وقتی خسته کننده یا طولانی مدت باشند. برای مثال، تصور دکتر شدن موجب می‌شود که دانش‌آموز بتواند در کلاس درس مشکلی مانند فیزیک بنشیند؛ به طور کلی، اهداف بلند مدت و با ارزش تحصیلی، در یادگیرنده ایجاد انگیزه می‌کند و او را به سمت جلو سوق می‌دهد. بدون هدف دور ممکن است که فرد به جهات دیگر منحرف شود و توجه خود را به اهداف جالب‌تر نزدیک معطوف کند؛ ولی افرادی که اهداف دور دارند تمایل به بیشتری به ادامه مسیر دارند (کینگ^۱ و همکاران، ۲۰۱۱).

بیمبنتی (۲۰۰۸) تأخیر در رضامندی تحصیلی، به دانش‌آموزان کمک می‌کند تا (۱) به طور فعال، دانش را خلق کنند (۲) بر تکالیف خود تمرکز داشته باشند، (۳) اهداف با ارزش را دنبال کنند و (۴) موفقیت‌های تحصیلی را کسب کنند.

دانش‌آموزانی که دارای ویژگی تأخیر در رضامندی تحصیلی هستند از راهبردهای شناختی همچون بسط، سازماندهی و تمرین و راهبردهای فراشناختی همچون برنامه‌ریزی، خودنظارتی و خودنظم‌دهی و به ویژه راهبردهای مدیریت منابع از جمله تنظیم زمان و محیط مطالعه، تنظیم تلاش، کمک خواستن و یادگیری دو جانبه به طور مناسب و مستمر استفاده می‌کنند (بیمبنتی و همکاران، ۲۰۱۱). تأخیر در رضامندی تحصیلی، پیش‌بینی‌کننده عملکرد تحصیلی، انگیزش، جستجوی کمک، خودکارآمدی و جهت‌گیری هدفی است (بیمبنتی، ۱۹۹۹). با توجه به اهمیت به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی در فرایند یاددهی - یادگیری، بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) نیاز مبرم و حیاتی به ابزار برای ارزیابی و

1. King

سنجش تأخیر رضامندی تحصیلی را مطرح می‌کنند. به گفته بیمبنتی این ابزار باید تأخیر رضامندی تحصیلی را با دقت و با توجه به روش‌های آماری بسنجد. بیمبنتی پیشنهاد می‌کند که خود-گزارشی^۱ احتمالاً بهترین روش است که می‌تواند توانایی به تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را نمایان سازد. با این حال، بیمبنتی از نقص‌های این روش غافل نیست و ضمن مطرح کردن مشکلات روش شناختی این نوع ابزار، سوگیری‌های احتمالی افراد را در گزارش‌های خود ذکر می‌کند.

بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی را بر پایه نظریه‌های شناختی-اجتماعی میشل، که مختصراً در مطالب بالا به آن اشاره شد و به منظور ارزیابی تأخیر رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان طراحی کردند. این مقیاس، یک ابزار خودگزارشی است که بر پایه پژوهش کیفی و کمی ساخته شده است و تأخیر رضامندی تحصیلی دانش-آموزان را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال است که هر سؤال خود دارای دو قسمت متضاد می‌باشد. یک قسمت مربوط به عدم تأخیر در رضامندی تحصیلی است و قسمت دیگر مربوط به تأخیر رضامندی تحصیلی است. پایایی بازآمایی برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ و ضریب آلفای کراباخ آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش شده است و روایی سازه این پرسش‌نامه نیز با استفاده از تحلیل اکتشافی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی به خصوص یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدفی، تأیید شده است (بیمبنتی و همکاران، ۱۹۹۸). در برخی از کشورها با فرهنگ‌های مختلف، این مقیاس اجرا شده است. برای مثال نسخه چینی بر روی یک نمونه از فراگیران چینی (۱۸۷ نفر) با میانگین سنی ۱۸ سال اجرا شده و روایی و پایایی بدست آمده، مناسب گزارش شده است (کینگ و همکاران، ۲۰۱۱). همچنین نسخه زبان کانادایی این مقیاس (پری^۲، ۲۰۰۵، به نقل از بیمبنتی، ۲۰۰۹) نشان می‌دهد که نتایج محاسبه پایایی این ابزار و نتایج تحلیل عاملی تأییدی، مناسب و قابل قبول است. در سال‌های اخیر، این مقیاس در پژوهش‌های مختلف بکار گرفته

1. self-report
2. Perry

شده و نتایج این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نمرات بدست آمده از این ابزار با انگیزش درونی و بیرونی تحصیلی، راهبردهای شناختی و فراشناختی و خودگردانی در یادگیری، همبستگی مثبت دارد (بیمبنتی، ۲۰۰۸؛ بیمبنتی و همکاران، ۲۰۱۱).

برای انتخاب این ابزار دو دلیل عمده وجود دارد. نخست اینکه این ابزار یکی از ابزارهایی است که در کشورهای زیادی هنجاریابی شده و یک ابزار بین فرهنگی معتبر است که در مقایسه با ابزارهای موجود مربوط به یک کشور خاص در این زمینه مزایایی دارد. دوم، با توجه به تعداد کم سؤال‌ها، استفاده از این ابزار در کلاس راحت است و تنها مقدار کمی از وقت دانش‌آموزان و معلمان را به خود اختصاص می‌دهد.

با نگاهی دقیق‌تر به فراگیران و توجه بیشتر به بازده عمل آن‌ها معلوم می‌شود که، با وجود تفاوت‌های بسیار اندک در توانایی و استعداد و نیز یکسان بودن مواد و کتب درسی، تفاوت‌های زیادی بین سطح درسی و پیشرفت تحصیلی فراگیران وجود دارد. با اندکی تأمل و با توجه به مطالب گفته شده در زمینه پیشرفت تحصیلی می‌توان فهمید که عوامل زیادی وجود دارند که باعث این تفاوت‌ها می‌شوند، که شناسایی آن‌ها می‌تواند موجب آگاهی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت شده و زمینه را برای جلوگیری از افت تحصیلی و ارتقاء برون دادهای تحصیلی، مهیا کند. بنابراین بررسی متغیرهای مؤثر در پیشرفت تحصیلی (تأخیر رضامندی تحصیلی به عنوان یکی از این متغیرها)، از یک سو از پی آمدهای شکست در مدرسه می‌کاهد و محیطی در خور برای افزایش یادگیری فراهم می‌سازد و از سوی دیگر شناخت این متغیر به پیدایش روش‌های مناسب برای افزایش یادگیری و رشد پیشرفت تحصیلی می‌انجامد.

با توجه به این مطالعات و گزارشات مختلف پژوهشی، تأخیر رضامندی تحصیلی، متغیری مهم و اساسی در تعلیم و تربیت و سایر زمینه‌های مربوط می‌باشد. معرفی و ارائه ابزار مناسب برای ارزیابی این متغیر و نشان دادن نقش حیاتی آن در زمینه‌های مختلف تحصیلی ضروری است. براین اساس، هدف این مطالعه، ارائه و معرفی مقیاس تأخیر

رضامندی تحصیلی همراه با گزارش نتایج پایایی و روایی آن در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر کرج است. به همین منظور، دو سوال درباره مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی به شرح زیر مطرح می‌شود:

آیا مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی برای دانش‌آموزان متوسطه شهر کرج دارای پایایی است؟

آیا مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی برای دانش‌آموزان متوسطه شهر کرج دارای روایی است؟

روش

جامعه آماری، نمونه و روش اجرای پژوهش

پژوهش حاضر در زمره پژوهش‌های غیر آزمایشی است که در چارچوب یک طرح تحقیق توصیفی - تحلیلی انجام گرفته است. جامعه آماری پژوهش، کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانهای شهر کرج در سال تحصیلی ۱۳۹۱-۱۳۹۰ بودند. با توجه به تعداد سؤالات مقیاس و براساس جدول مورگان ۶۰۰ دانش‌آموز (۲۷۴ دختر و ۳۲۶ پسر) با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای انتخاب تصادفی شرکت‌کنندگان، ابتدا شهر کرج به چهار منطقه شمال، جنوب، غرب و شرق تقسیم گردید. در مرحله بعد از هر منطقه جغرافیایی، ۲ منطقه آموزشی انتخاب شد. در مرحله بعد از هر منطقه به صورت تصادفی دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه انتخاب شدند. از هر مدرسه ۳ کلاس از پایه‌های اول، دوم و سوم متوسطه انتخاب و به مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی و پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری پاسخ دادند.

ابزارهای پژوهش

۱) مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی

این ابزار به منظور اندازه‌گیری، تأخیر رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان توسط بیمبتهی و

همکاران (۱۹۹۸) تدوین، طراحی و اعتباریابی شده است. این مقیاس شامل ۱۰ سؤال است که هر سؤال خود دارای دو قسمت متضاد می‌باشد. یک قسمت مربوط به عدم تأخیر در رضامندی تحصیلی است و قسمت دیگر مربوط به تأخیر رضامندی تحصیلی است. شرکت‌کنندگان پاسخ خود را روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای مشخص می‌کنند (قطعاً قسمت اول را انتخاب می‌کنم، احتمالاً قسمت اول را انتخاب می‌کنم، قطعاً قسمت دوم را انتخاب می‌کنم، احتمالاً قسمت دوم را انتخاب می‌کنم). به عنوان مثال، شما در کلاس غیبت می‌کنید و دعوت دوستانتان را برای رفتن به گردش مورد علاقه خود می‌پذیرید؛ یا تا زمانی که درس شما پایان نیافته است، گردش را به تعویق می‌اندازید. به تمام سوالات نمره ۱ تا ۴ تعلق می‌گیرد، به استثنای سوالات ۲ و ۷ که برعکس نمره گذاری می‌شوند. نمره بالا نشان دهنده تمایل بیشتر به، تأخیر انداختن رضامندی تحصیلی است.

پایایی آزمون مجدد برای این مقیاس بین ۰/۶۹ تا ۰/۸۷ و ضریب آلفای کراباخ آن بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۵ گزارش شده است و روایی سازه این پرسش‌نامه نیز با استفاده از تحلیل عاملی و همبستگی با دیگر مقیاس‌های انگیزشی به خصوص یادگیری خودگردان و جهت‌گیری هدف، تأیید شده است (بیمبستی و همکاران، ۱۹۹۸؛ کینگ و همکاران، ۲۰۱۱؛ زهانگ و همکاران، ۲۰۱۱).

در پژوهش حاضر، ابتدا پژوهشگر با کمک یک متخصص زبان انگلیسی متن اصلی مقیاس را به فارسی ترجمه کردند؛ سپس دو نفر از متخصصان روان‌شناسی و زبان انگلیسی سه فرم ترجمه شده را بررسی و بر نتیجه نهایی توافق نمودند. در نهایت، یک متخصص زبان انگلیسی دو زبانه و دو تن از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی و سه دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، روایی صوری و محتوایی مقیاس را تأیید کردند. در ضمن، پیش از اجرای اصلی طرح، این مقیاس برای تکمیل به گروه‌های گوناگون دانش‌آموزی ارائه شد و در موارد مبهم و جملاتی که فهم آن‌ها برای دانش‌آموزان آسان نبود، تغییراتی صورت گرفت.

۲) پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری^۱

این پرسش‌نامه توسط پینتریچ و دیگرگروت^۲ (۱۹۹۰) تهیه شده و شامل دومقیاس باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودگردان می‌باشد. مقیاس باورهای انگیزشی، شامل سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است (۲۵ سؤال). مقیاس یادگیری خودگردان، دارای دو خرده آزمون استفاده از راهبردهای شناختی (راهبردهای تمرین، تشریح و سازماندهی) و فراشناختی (راهبردهای فراشناخت، و مدیریت تلاشهای فردی) می‌باشد (۲۲ سؤال). این مقیاس در مجموع دارای ۴۷ سؤال است که شرکت کنندگان پاسخهای خود را به صورت لیکرت ۵ درجه ای از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) مشخص می‌سازند. بررسی‌های پینتریچ و دی گروت (۱۹۹۰)، برای تعیین پایایی و روایی پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری نشان داد قابلیت پایایی برای دو عامل مقیاس راهبردهای یادگیری خودگردان، یعنی راهبردهای شناختی و فراشناختی به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۷۴ و برای سه عامل باورهای انگیزشی، یعنی خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۷۲، ۰/۷۶ و ۰/۶۸ بود. اعتبار این آزمون را ازهانگ^۳ و همکاران (۲۰۱۱)، با استفاده از روش تحلیل عامل بررسی و تایید کردند؛ همچنین نتایج آلفای کرانباخ را برای راهبردهای شناختی، فراشناختی، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان به ترتیب ۰/۶۴، ۰/۶۸، ۰/۸۴، ۰/۷۸ و ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. دانکن^۴ و همکاران (۲۰۰۵) نیز ضریب پایایی این عامل‌ها را بین ۰/۵۲ تا ۰/۹۳ گزارش نموده‌اند و معتقد هستند که این پرسش‌نامه در سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۴ در بیش از ۵۸ مطالعه مورد استفاده قرار گرفته است که ۱۹ تا از آنها بین المللی بوده است. بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) از این مقیاس جهت بررسی روایی همزمان مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی استفاده کرده‌اند و از این جهت روایی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی

1. Motivation Strategy Learning questionnaire

2. Pintrich&Degroot

3. Zhang

4. Duncan

را مورد تایید قرار داده‌اند. کینگ و همکاران (۲۰۱۱) نیز معتقد هستند که افراد خودگردان تمایل بیشتری از خود جهت به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی نشان می‌دهند. بنابراین، در این پژوهش به منظور بررسی روایی همزمان، از اجرای همزمان پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری استفاده شد.

یافته‌ها

برای بدست آوردن پایایی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان ابتدا از روش آلفای کرائباخ استفاده شد. جدول شماره ۱ ضرائب آلفای کرائباخ، میانگین و انحراف معیار مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی و پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری دانش‌آموزان را، در پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۱. ضرائب آلفای کرائباخ، میانگین و انحراف معیار مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی و پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری

مقیاس	ضریب پایایی (آلفای کرائباخ)	ضریب پایایی (آلفای کرائباخ به نقل از بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸))	انحراف معیار	میانگین
تأخیر رضامندی- تحصیلی	۰/۷۱	۰/۷۵	۰/۵۵	۲/۴۰
خودکارآمدی	۰/۶۲	۰/۶۱	۰/۴۸	۳/۱۴
اضطراب امتحان	۰/۵۸	۰/۶۳	۰/۳۶	۱/۱۶
جهت‌گیری هدف درونی	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۸۹	۲/۸۴
راهبردهای شناختی	۰/۷۴	۰/۸۲	۰/۵۷	۲/۳۸
راهبردهای فراشناختی	۰/۷۹	۰/۸۱	۰/۹۲	۲/۷۲

شاخص ضریب پایایی جدول (۱) نشان می‌دهد که مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی از پایایی قابل قبول و کافی برخوردار است و ضرایب بدست آمده با نتایج پژوهشی بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) قابل قیاس است.

پایایی بازآزمایی

برای تعیین پایایی بازآزمایی مقیاس، ۶۵ نفر به صورت نمونه‌گیری داوطلب از نمونه آماری انتخاب و سپس به فاصله چهار هفته دوباره آزمایش شدند. ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۷۴ بدست آمد. این ضریب بیانگر پایایی بازآزمایی خوب مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی است (جدول ۲).

جدول ۲. ضرایب پایایی مربوط به مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی

ضریب پایایی	ضریب پایایی بازآزمایی	مقیاس
بازآزمایی به نقل از بیمبستی و همکاران (۱۹۹۸)		
۰/۶۹-۰/۸۷	۰/۷۴	تأخیر رضامندی تحصیلی

روایی همزمان^۱

به منظور بررسی روایی همزمان، از اجرای همزمان پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری استفاده شد. بدین منظور همه شرکت‌کنندگان در پژوهش، همزمان به سؤال‌های دو پرسش‌نامه جواب دادند. نتایج محاسبه در جدول (۳) گزارش شده است.

جدول ۳. همبستگی بین مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی با عامل‌های پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری

مقیاس	۱	۲	۳	۴	۵	۶
تأخیر رضامندی تحصیلی	۱					
خودکارآمدی	۰/۴۸**	۱				
اضطراب امتحان	۰/۰۸	-۰/۱۲	۱			
جهت‌گیری هدف درونی	۰/۴۶**	۰/۴۱**	۰/۰۹	۱		
راهبردهای شناختی	۰/۶۱**	۰/۷۶**	۰/۱۳	۰/۱۸*	۱	
راهبردهای فراشناختی	۰/۶۳**	۰/۷۸**	۰/۱۵	۰/۲۲**	۰/۴۱**	۱

1. concurrent validity

بر اساس جدول ۳ در مجموع همبستگی بین دو مقیاس مناسب می‌باشد. ضرائب بدست آمده با نتایج پژوهشی بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) قابل قیاس است.

روایی عاملی

به منظور تأیید ساختار عامل‌های مقیاس "تأخیر در رضامندی تحصیلی"، مدل تحلیل عاملی تأییدی نیز به کار گرفته شد. در تحلیل عاملی تأییدی، که هدف پژوهشگر تأیید ساختار عاملی ویژه ای است، درباره تعداد عامل‌ها به طور آشکار فرضیه ای بیان می‌شود و برازش ساختار عاملی موردنظر در فرضیه با ساختار کوواریانس متغیرهای اندازه‌گیری شده مورد آزمون قرار می‌گیرد.

در این پژوهش، ابتدا تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم افزار لیزرل نسخه ۸/۵ بر روی الگوی کلی تک عاملی مقیاس "تأخیر رضامندی تحصیلی" انجام شد. از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو، و از شاخص‌های زیر برای برازش الگو استفاده شد: شاخص مجذور خی (χ^2)، شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی، شاخص نیکویی برازش، شاخص تعدیل شده نیکویی برازش، شاخص نرم شده برازندگی و شاخص برازندگی تطبیقی به عنوان ملاک‌های انطباق الگو با داده‌های مشاهده شده، در نظر گرفته شدند. الگوی کلی تک عاملی مفروض مورد تأیید قرار گرفت که نتایج آن در جدول (۴) گزارش شده است.

جدول ۴. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش الگوی کلی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی

مجدور کای	درجه آزادی	χ^2/df	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص نرم شده برازندگی
۴۲/۵۷	۲۴	۱/۷۷	۰/۰۵۳	۰/۹۴	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۵

مهم‌ترین آماره برازش، آماره مجذور خی است؛ این آماره، میزان تفاوت ماتریس مشاهده شده و برآورد شده را اندازه می‌گیرد. این آماره به حجم نمونه بسیار حساس است و بنابراین مقدار آن، بر درجه آزادی تقسیم می‌شود. اگر نتیجه از ۲ کمتر باشد، مناسب است. همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، این مقدار کمتر از ۲ است.

اگر شاخص‌های نیکویی برازش، تعدیل شده نیکویی برازش، نرم شده برازندگی و برازندگی تطبیقی بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی کوچک‌تر از ۰/۰۵ باشد بر برازش مناسب و مطلوب دلالت دارند (برنی^۱، ۲۰۰۱). در پژوهش حاضر شاخص‌های نیکویی برازش، تعدیل شده نیکویی برازش، نرم شده برازندگی و برازندگی تطبیقی بزرگتر از ۰/۹۰ و شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی کوچک‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین بر برازندگی مطلوب مدل دلالت دارند. در جمع‌بندی کلی، با توجه به شاخص‌های اشاره شده، مدل کلی مورد تأیید قرار گرفت. مدل تأیید شده بالا، برای گروه پسران و دختران به طور جداگانه مورد بررسی قرار گرفت که نتایج در جدول ۵ آمده است.

جدول ۵. خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش الگوی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی برای پسران و دختران

مدل	مجذور درجه کای آزادی	X^2/df	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریبی	شاخص نیکویی برازش	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش	شاخص برازندگی تطبیقی	شاخص نرم شده برازندگی
پسران	۳۸/۵۱	۲۱	۱/۸۳	۰/۰۵	۰/۹۲	۰/۹۱	۰/۸۸
دختران	۳۶/۸۴	۲۱	۱/۷۵	۰/۰۴	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۱

بر اساس جدول فوق تحلیل عاملی مجزا شده برای پسران و دختران برازش مناسبی را با داده‌ها نشان می‌دهد.

بحث و نتیجه‌گیری

اینکه به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی یک حوزه کشف نشده در پژوهش‌های روان‌شناختی قلمداد می‌گردد، اغراق‌آمیز نیست و فقدان پژوهش در این زمینه احساس می‌شود (بیمبنتی، ۲۰۱۱). با این حال بیمبنتی (۲۰۰۸) دلایلی را که اهمیت به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را نشان می‌دهد، ذکر می‌کند. از جمله این دلایل، ارتباط مستقیم و تنگاتنگ به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی با خودگردانی دانش‌آموز و تأثیر به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی می‌باشد.

براین اساس و با توجه به اهمیت موضوع تأخیر رضامندی تحصیلی، پژوهش حاضر ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی را که توسط بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) طراحی و ساخته شده است، مطالعه می‌کند.

بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) برخی ویژگی‌های روان‌سنجی این ابزار را، که نمایانگر معتبر بودن مقیاس است، گزارش کرده‌اند. در پژوهش‌های مختلف دیگری مانند پژوهش زهانگ و همکاران (۲۰۱۱)؛ کینگ و همکاران (۲۰۱۱) گزارش‌هایی از تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی و سایر پارامترهای مربوط نیز ارائه شده است، که حاکی از مناسب بودن ابزار است.

در این پژوهش ابتداء پایایی مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی براساس ضرایب آلفای کراباخ محاسبه شد که نتایج نشان می‌دهند که مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی از پایایی قابل قبول و کافی برخوردار است؛ همچنین پایایی بازآزمایی مقیاس به فاصله چهار هفته ۰/۷۴ بدست آمد که این ضریب بیانگر پایایی بازآزمایی خوب مقیاس تأخیر رضامندی تحصیلی است؛ در مجموع این یافته‌ها با نتایج پژوهشی بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) قابل قیاس است.

به منظور بررسی روایی همزمان، از اجرای همزمان پرسش‌نامه انگیزشی راهبردهای یادگیری استفاده شد که نتایج حاکی از روایی همزمان مطلوب می‌باشد. در نهایت برای

تعیین روایی عاملی از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد، که نتایج تحلیل عاملی تأییدی مؤید این است که ساختار مقیاس برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و کلیه شاخص‌های نیکویی برازش، مدل کلی و مدل مجزا را برای پسران و دختران تأیید می‌کنند.

با توجه به این یافته‌ها می‌توان این نتیجه را گرفت که همسو با نتایج پژوهش‌های بیمبنتی و همکاران (۱۹۹۸) و کینگ و همکاران (۲۰۱۱) سؤالات مناسب انتخاب شده‌اند و مقیاس بدون تغییر و حذف احتمالی برخی سؤالات ساختار خود را حفظ می‌کند. بنابراین، تفاوت‌های فرهنگی و نژادی و تجارب مختلفی که دانش‌آموزان ایرانی تجربه می‌کنند، سبب نشده است که به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی در مقایسه با دانش‌آموزان انگلیسی زبان، متفاوت ارزیابی شوند.

در مجموع، ضرایب پایایی و روایی مناسب این مقیاس، کوتاه بودن و سهولت اجراء، شرایط استفاده وسیع محققان را از این ابزار فراهم می‌آورد. بنابراین، این مقیاس که به تعویق انداختن رضامندی تحصیلی دانش‌آموزان را به خوبی مورد سنجش قرار می‌دهد، در جامعه ایران پایایی و روایی مناسبی دارد و می‌تواند در موقعیت‌های تربیتی و پژوهشی مورد استفاده قرار گیرد و زمینه پژوهش‌های متعددی در قلمرو روان‌شناسی تربیتی را فراهم آورد.

منابع

- Ayduk, O., Mendoza-Denton, R., Mischel, W., Downey, G., Peake, P. K., and Rodriguez, M. (2000). Regulating the interpersonal self: Strategic self-regulation for coping with rejectionsensitivity. *J. Pers. Soc. Psychol.* 79(5): 776–792.
- Ayduk, O., Rodri' guez, M. L., Mischel, W., Shoda, Y., & Wright, J. (2007). Verbal intelligence and self-regulatory competencies: Joint predictors of boys' aggression. *Journal of Research in Personality*, 14(2), 374–388.
- Bembenutty, H. (2009). Academic delay of gratification, self-regulation of learning, gender differences, and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 46, 347-352.
- Bembenutty, H. (2007). Self-regulation of learning and academic delay of gratification: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Advanced Academics*, 18(4), 586–616.
- Bembenutty, H. (2010). Academic delay of gratification, self-efficacy, and time management among academically unprepared college students. *Psychological Reports*, 104, 613-623.
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (2003). Academic delay of gratification, future goals, and self-regulated learning. *Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL, and April 21–25.*
- Bembenutty, H., & Karabenick, S. A. (1998). Academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 10(4), 329-346.
- Bembenutty, H. (2008). Academic delay of gratification and expectancy-value. *Personality and Individual Differences*, 44(1), 193–202.
- Bembenutty, H. (1999). Sustaining motivation and academic goals: The role of academic delay of gratification. *Learning and Individual Differences*, 11(3), 233–257.
- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1), 1-20.
- Bembenutty, H., & Chen, P. P. (2005). Self-efficacy and delay of gratification. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 78–86.
- Byrne, B. M. (2001). *Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Duncan, T., & McKeachie, W. (2005). The making of the motivated strategies for learning questionnaire. *Educational Psychologist*, 40(2), 117–128.
- King, R. B., & Du, H. (2011). All Good Things Come to Those Who Wait: Validating the Chinese Version of the Academic Delay of Gratification Scale (ADOGS). *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 7, 64-79.

- Mischel, W. (1996). From good intentions to willpower. In Gollwitzer, P. M., and Bargh, J. A. (eds.), *The Psychology of Action: Linking Cognitions and Motivation to Behavior*, Guilford, New York, pp. 197–218.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational & self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Zhang, Lili., & Karabenick, Stuart A., & Maruno, Shun'ichi., & Lauermann, Fani. (2011). Academic delay of gratification and children's study time allocation as a function of proximity consequential academic goals. *Learning and Instruction* 21, 77-94.

Archive of SID