

بررسی شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس

کبری حاجی‌علیزاده^۱، امین رفیعی پور^۲، سید عبدالوهاب سماوی^۳

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۲/۰۶

تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۰/۱۵

چکیده

در پژوهش‌های اخیر، درگیری تحصیلی، به‌عنوان یکی از سازه‌های مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مورد توجه قرار گرفته است. یکی از چالش‌های موجود در زمینه مطالعه این سازه، سنجش و ارزیابی این متغیر و مؤلفه‌های آن بوده است. هدف از مطالعه حاضر، بررسی و انطباق شاخص‌های روایی و پایایی پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، بر روی نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر و دختر دبیرستانی شهر بندرعباس بوده است. آزمودنی‌های پژوهش، ۳۶۴ دانش‌آموز سال اول متوسطه بودند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش، پرسشنامه‌ی ۲۲ ماده‌ای درگیری تحصیلی بود. جهت بررسی روایی پرسشنامه، از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. پس از انجام تحلیل عاملی، ساختار عاملی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. همچنین بررسی پایایی پرسشنامه نیز ضریب آلفا برابر با ۰/۸۷ به دست داد. به‌طورکلی نتایج پژوهش نشان داد که پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی، جهت سنجش این متغیر و مؤلفه‌های آن، در بین دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس مناسب است و می‌تواند پاسخگوی نیازهای موجود باشد.

واژه‌های کلیدی: درگیری تحصیلی، درگیری عاملیت، درگیری رفتاری، درگیری شناختی، درگیری عاطفی، روایی، پایایی

۱. استادیار، گروه روان‌شناسی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران.

۲. استادیار و عضو هیأت علمی، دانشگاه سیستان و بلوچستان

۳. استادیار و عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه هرمزگان (نویسنده مسئول)

wahab.samavi@gmail.com

مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده‌اند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است. تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام برای پوشاندن جامه عمل به این امر است (قمری، ۱۳۹۲). با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد؛ بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر بیش‌ازپیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (علی بخشی و زارع، ۱۳۹۲).

یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی درگیری تحصیلی است (فردریکس^۱ بلومفلد^۲ و پاریس^۳، ۲۰۰۴). محققان، متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست‌گذاران به‌طور فزاینده‌ای بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین، سطوح بالای خستگی، کناره‌گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته‌اند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

یازی-میتز^۴ (۲۰۰۷) معتقد است درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در گذار از مدارس ابتدایی به مدارس متوسطه کمتر می‌شود به‌گونه‌ای که طبق برخی برآوردها ۲۵ تا ۴۰ درصد از فراگیران نشانه‌های عدم درگیری تحصیلی مثل عدم اشتغال ذهنی با امورات تحصیلی، بی‌تفاوتی تحصیلی، عدم تلاش زیاد و بی‌توجهی را نشان می‌دهند.

-
1. Fredricks
 2. Blumenfeld
 3. Paris
 4. Yazzie-Mintz

درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷). درگیری تحصیلی سازه چندبعدی است که درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی است (داودی، ۱۳۹۳). عباغاف (۱۳۸۷) درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی موردپژوهش و بررسی قرار داده است. صابر و شریفی (۱۳۹۲) معتقدند درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آن‌ها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته‌شده و ذخیره‌سازی آن‌ها در حافظه درازمدت آماده می‌شود و شامل ۳ دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازمان‌دهی است. راهبردهای فراشناختی نیز عبارت‌اند از راهبردهایی که فرد به‌وسیله آن‌ها بر راهبردهای شناختی اعمال کنترل می‌کند و به آن‌ها جهت می‌دهد. راهبردهای فراشناختی، کسب آگاهی و شناخت از نقاط و ضعف فعالیت شناختی خود است که فرد را در جریان فعالیت‌های شناختی راهنمایی می‌کند و جزو راهبردهای نظارتی به شمار می‌آید و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آن‌ها مورد استفاده قرار می‌گیرد. راهبردهای فراشناختی شامل برنامه‌ریزی، نظارت، کنترل و نظم دهی است. عابدینی (۱۳۸۸)، عقیده دارد درگیری تحصیلی شناختی شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق (مانند بسط دهی، سازمان‌دهی مطالب و بهره‌گیری از توانایی‌های فراشناختی هنگام مطالعه) و راهبردهای یادگیری و پردازش سطحی (مانند تکرار یا مرور ذهنی مطالب) می‌شود. پنتریچ^۱ و دی‌گروت^۲ (۱۹۹۰) نشان دادند که دانش‌آموزانی که از نظر شناختی در تکالیف خود درگیر می‌شدند، یعنی می‌کوشیدند از

1. Pintrich

2. De Groot

طریق سازمان‌دهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از دانش‌آموزانی بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها نداشتند، همچنین راهبردهای فراشناختی و پایداری در انجام دادن تکالیف، بهترین پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بود. در مجموع طبق مطالعاتی نظیر آزاد عبدالله پور و همکاران (۱۳۸۴)، درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مثبت و مستقیم است و فراگیرانی که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی، نسبت به آن‌هایی که راهبردهای سطح پایین و شناختی را مورد استفاده قرار می‌دهند، در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیرند. پرویز و شریفی (۱۳۹۰) به این نتیجه دست یافت که استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی در موفقیت تحصیلی تأثیر گذار است.

یکی از اجزای دیگر درگیری تحصیلی درگیری رفتاری است. درگیری رفتاری، شامل تعقیب اهداف، قوانین و هنجارهای کلاسی است و فقدان رفتارهای مخربی مانند فرار از مدرسه و ایجاد دردسر را نشان می‌دهد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). درگیری رفتاری، مشارکت در یادگیری و انجام تکالیف درسی را در بر دارد و شامل تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه، پاسخ به سؤال‌ها و مشارکت در بحث‌های کلاسی است (اسکینر^۱، کیندرمن^۲ و فورر^۳، ۲۰۰۹). درگیری رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلم یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷). فین^۴ و لکل^۵ (۱۹۹۳، به نقل از داودی، ۱۳۹۱) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارت‌اند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکالیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاس‌ها)، آمادگی (داشتن لوازم التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد- دانشجو (بازخورد

-
1. Skinner
 2. Kindermann
 3. Furrer
 4. Finn
 5. Voelkl

و پاسخ مثبت). برخی پژوهش‌ها رابطه درگیری رفتاری را بر پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار دادند از جمله عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) که در پژوهشی تحت عنوان نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته علوم انسانی به این نتیجه دست یافتند که رابطه‌ی مثبت و معناداری بین شاخص پایداری در تکلیف، درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که شاخص پایداری در تکلیف در درگیری رفتاری اثر علی مستقیم، مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. حجازی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی به این نتیجه دست یافتند متغیر تلاش یکی از شاخص‌های درگیری رفتاری بیشترین تأثیر مستقیم مثبت را بر پیشرفت ریاضی نشان داده است.

درگیری عاطفی هم یکی از اجزای درگیری تحصیلی است. درگیری هیجانی یا عاطفی واکنش‌های هیجانی دانش‌آموزان در کلاس مانند علاقه، خستگی، شادی، ناراحتی و اضطراب را نشان می‌دهد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳). مؤلفه انگیزشی درگیری تحصیلی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی و اهمیت به آن‌ها، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (عابدینی، ۱۳۸۷). درگیری انگیزشی می‌تواند با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. پیشینه پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی است. از جمله پژوهش عابدینی (۱۳۸۷) حاکی از ارتباط مثبت و معناداری بین شاخص ارزش تکلیف در درگیری عاطفی با پیشرفت تحصیلی است. همچنین فلسفین و شکری (۱۳۹۳)، به نقش هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. سازه‌ای که تا حدودی به مفهوم درگیری انگیزشی نزدیک است. محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه، پیش‌بینی کننده مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا، به تازگی بعد

دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند. به‌عنوان مثال در طی جریان آموزش، دانش‌آموزان درون دادهایی را پیشنهاد می‌کنند، تمایلات و اولویت‌هایشان را بیان می‌کنند، پیشنهاد می‌کنند، مشارکت می‌کنند، سؤال می‌پرسند، در مورد نیازهایشان و تفکراتشان صحبت می‌کنند، هدف‌گذاری می‌کنند، در مورد میزان علاقه‌مندی‌شان صحبت می‌کنند، منابع یا فرصت‌های آموزشی را درخواست می‌کنند، راه‌هایی را برای ایجاد بهتر با درس جستجو می‌کنند، روش‌هایی برای حل مسئله پیشنهاد می‌نمایند، در پی شفاف‌سازی ارائه‌گرفته‌ها، صحبت در مورد خواسته‌ها و مواردی که از آن بیزارند، درخواست کمک، معلم خصوصی، بازخورد، معلومات قبلی یا مثال‌های عینی از مفاهیم انتزاعی هستند. درگیری عاملیت ارتباط مثبت و قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی دارد (ریو^۱ و تسینگ^۲، ۲۰۱۱؛ ریو و تسینگ، ۲۰۱۳).

بندورا^۳ (۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود سازه‌ای به نام عاملیت انسانی^۴ را مطرح کرده است که به‌گونه‌ای جامع‌تر این مفهوم را تبیین کرده است. عاملیت انسانی به طراحی آگاهانه و اجرای هدفمند فعالیت‌ها از سوی فرد به‌منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده اشاره دارد (بندورا، ۲۰۰۶). از نگاه بندورا، عاملیت انسانی از چهار مؤلفه‌ی اصلی تشکیل شده است. مؤلفه‌ی اول قصدمندی^۵ است که به این نکته اشاره دارد که افراد برنامه‌های عملی و راهبردهای انجام این برنامه‌ها را خود شکل می‌دهند. بیشتر انسان‌ها در برنامه‌های ایجادشده به‌وسیله‌ی دیگران مشارکت می‌کنند از این‌رو در این مؤلفه از سطح عاملیت بالایی برخوردار نیستند. مؤلفه‌ی دوم دوراندیشی^۶ است که دربرگیرنده‌ی گسترش زمانی

1. Reeve
2. Tseng
3. Bandura
4. human agency
5. intentionality
6. forethought

عاملیت است. از نظر بندورا (۲۰۰۶)، دوران‌دیشی چیزی بیشتر از طرح‌های معطوف به آینده است. افراد، خود هدف‌هایشان را تنظیم می‌کنند و پیش‌بینی پیامدهای احتمالی فعالیت‌های آتی، کوشش‌های آن‌ها را برمی‌انگیزاند و جهت می‌دهد. آینده نمی‌تواند علت رفتار فعلی باشد اما از طریق بازنمایی شناختی، آینده‌ی تجسم شده به‌عنوان انگیزه و راهنمای رفتارهای فعلی ایفای نقش می‌کند. در این شکل از خود‌هدایتی انتظاری، رفتار تحت تسلط هدف‌های تجسم شده و پیامدهای پیش‌بینی شده و نه آینده‌ای مبهم درمی‌آید. توانایی تجسم پیامدهای پیش‌بینی شده در کنار فعالیت‌های فعلی، رفتار هدفمند و دوران‌دیشانه را افزایش می‌دهد. هنگامی که افراد در چنین فرایندی درگیر می‌شوند، پیوستگی، هدفمندی و زندگی معنی‌دار را تجربه می‌کنند.

سومین مؤلفه‌ی عاملیت، خود-واکنش‌گری^۱ است. افراد دارای عاملیت نه تنها طراحان و دوران‌دیش‌شان خوبی هستند بلکه دارای خود-تنظیمی سطح بالایی نیز هستند. از این رو، عاملیت نه تنها دربرگیرنده‌ی توانایی ماهرانه‌ی انتخاب هدف و ایجاد طرح‌های عملی است بلکه به توانایی ایجاد دوره‌های مناسب عمل و تنظیم و انگیزه بخشی به اجرای این طرح‌ها نیز بستگی دارد. این مؤلفه، شکاف بین اندیشه و عمل را پر می‌کند (بندورا، ۲۰۰۶).

مؤلفه‌ی چهارم خود‌اندیشی^۲ است. افراد علاوه بر آن‌که عامل‌های عمل هستند، آزمون‌گرانی برای کارکردهای خود نیز به شمار می‌روند. آن‌ها از طریق خودآگاهی کارکردی درباره‌ی خود کارآمدی شخصی، درستی اندیشه‌ها و عمل و معنی هدف‌های خود می‌اندیشند و در صورت نیاز در فرایندهای اندیشه و عمل خود تغییراتی ایجاد می‌کنند. توانایی فراشناختی اندیشیدن درباره‌ی اندیشه‌ها و فعالیت‌های خود، برجسته‌ترین مؤلفه‌ی عاملیت انسانی است (بندورا، ۲۰۰۶).

نظریه‌ی شناختی اجتماعی بین سه نوع عاملیت یعنی عاملیت‌های شخصی^۳، وکالتی^۴ و جمعی^۱ تمایز گذاشته است. کارکردهای روزمره به آمیزه‌ای از این سه شکل عاملیت نیاز

1. self-reactiveness
2. self-reflectiveness
3. personal agency
4. proxy agency

دارد. از آنجا که متغیر خودکارآمدی و اندیشه‌های عاملیت، به‌عنوان زیربنای آن، در پژوهش حاضر در کنار متغیر پیوند با مدرسه که ماهیتی جمعی دارد مطرح شده است، بحث از عاملیت‌های وکالتی و جمعی می‌تواند به تبیین ارتباط بین این متغیرها نیز کمک کند. در عاملیت شخصی افراد بر کارکردهای خود و رویدادهای محیطی تأثیر می‌گذارند. با این حال در بسیاری از حوزه‌های کارکردی، افراد کنترل مستقیمی بر شرایط تأثیرگذار بر زندگی خود را ندارند. در این حوزه‌ها، افراد عاملیتی با ماهیت جمعی به کار می‌گیرند. عاملیت‌های وکالتی و جمعی، عاملیت‌هایی اجتماعی هستند که به تأثیر محیط اجتماعی بر افراد اشاره دارد. منطقی است که تصور کنیم بسیاری از افراد از منابع، دانش و ابزارهای دیگران برای رسیدن به هدف‌های مطلوب خود بهره می‌گیرند (بالتس^۲؛ اُزر^۳، ۱۹۹۵). افراد بسیاری از چیزها که خواهان دستیابی به آن هستند را از طریق کار کردن باهم و از راه تلاش گروهی به دست می‌آورند. در عاملیت وکالتی، فرد برای رسیدن به هدف، محیط انسانی مجاور را تحت تأثیر قرار می‌دهد و از طریق انتخاب فرد یا افراد متخصص و اثرگذار به پیامدهای مطلوب دست می‌یابد؛ در عاملیت جمعی، افراد دانش، مهارت‌ها و منابع دیگران را جذب می‌کنند و از طریق آن، آینده‌ی خود را شکل می‌دهند (بندورا، ۲۰۰۶).

اولین گام در مطالعه‌ی درگیری تحصیلی و اثرات آن بر پیشرفت و انگیزش فراگیران، به‌کارگیری روش‌های سنجش عینی و معتبر جهت ارزیابی این سازه روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن است. محققان جهت ارزیابی درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن، رویکردهای چندی را اتخاذ کرده‌اند. فولادچنگ (۱۳۸۱) بهترین راه برای اندازه‌گیری فراشناخت (درگیری شناختی) را استفاده از گزارش کلامی دانش‌آموزان در ضمن حل مسئله و تصمیم‌گیری می‌داند و پرسشنامه‌های خود گزارشی را به‌عنوان مکمل گزارش‌های کلامی پیشنهاد می‌دهد. در دیگر پژوهش‌ها، محققان عمدتاً از پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی^۴

1. collective agency
2. Baltés
3. Ozer
4. MSLQ

پینترچ و همکاران جهت ارزیابی درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن استفاده کرده‌اند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۹۲؛ ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۱). از این رو، در پژوهش‌های انجام‌گرفته، به روشنی جای خالی یک ابزار مستقل برای سنجش درگیری تحصیلی به چشم می‌خورد.

از آنجاکه در دوره متوسطه و دانشگاه، درگیری تحصیلی می‌تواند تا حدود زیادی تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی و انگیزش فراگیران باشد، سنجش میزان درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن، می‌تواند برای کمک به این فراگیران جهت آگاهی از میزان درگیری تحصیلی خود و برای محققان، معلمان و مشاوران جهت تقویت و افزایش درگیری تحصیلی فراگیران، حائز ضرورت و اهمیت باشد. بر این اساس، اهداف پژوهش حاضر عبارت‌اند از:

- بررسی روایی عاملی پرسشنامه درگیری تحصیلی

- بررسی پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی

طبق اهداف فوق، در پژوهش حاضر محققان به منظور دستیابی به ابزاری سودمند جهت سنجش درگیری تحصیلی، شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری ریو و تسینگ (۲۰۱۱) را مورد بررسی قرار دادند. این پرسشنامه برای ارزیابی جنبه‌های درگیری دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، درگیری عاملیت) کاربرد دارد و در پژوهش حاضر سعی بر آن بود تا قابلیت به‌کارگیری این پرسشنامه در نمونه‌ی ایرانی مورد آزمون قرار گیرد.

روش پژوهش

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستانی شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ به تعداد ۶۵۶۳ نفر بوده است. حجم نمونه تحقیق بر اساس جدول مورگان تعیین گردید. نمونه این پژوهش شامل ۳۶۴ دانش‌آموز دختر و پسر سال اول دبیرستان است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌گیری چندمرحله‌ای، نمونه‌گیری شده است و گروه دختران شامل ۱۸۰ نفر و گروه پسران شامل ۱۸۴ نفر است.

نمونه‌گیری بدین صورت است که از نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر بندرعباس از ناحیه‌ی یک سه مدرسه و از ناحیه دو، دو مدرسه به صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس از هر دبیرستان دانش‌آموزان از پایه اول به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شده است. ترکیب نمونه در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. تعداد دانش‌آموزان انتخاب‌شده در نمونه‌گیری به تفکیک ناحیه، مدرسه و جنسیت

ناحیه یک					
دختر			پسر		
درصد	فراوانی	مدرسه	درصد	فراوانی	مدرسه
۳۸/۸۸	۴۲	۱	۲۷/۷۷	۳۰	۱
۳۱/۴۸	۳۴	۲	۳۵/۱۸	۳۸	۲
۱۲/۸۱	۳۲	۳	۳۷/۰۵	۴۰	۳
۱۰۰	۱۰۸	مجموع	۱۰۰	۱۰۸	مجموع
ناحیه دو					
دختر			پسر		
درصد	فراوانی	مدرسه	درصد	فراوانی	مدرسه
۵۵/۵۵	۴۰	۱	۴۷/۳۶	۳۶	۱
۴۴/۴۵	۳۲	۲	۵۲/۶۴	۴۰	۲
۵۰	۷۲	مجموع	۵۰	۷۶	مجموع

ابزار گردآوری داده‌های پژوهش حاضر از قرار زیر است:

پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای ارزیابی جنبه‌های درگیری دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، درگیری عاملیت)، از پرسشنامه ریو و تسینگ (۲۰۱۱) استفاده شد. در نسخه اصلی، برای تکمیل آن، پاسخگو باید هر گویه را بخواند و سپس میزان انطباق وضعیت فعلی خود را بر روی یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از یک (به معنای هرگز یا تقریباً هرگز) تا ۵ (به معنای همیشه یا تقریباً همیشه) مشخص سازد. درگیری عاملیت به وسیله‌ی ۵ ماده، درگیری رفتاری به وسیله‌ی ۵ ماده، درگیری عاطفی به وسیله‌ی ۴ ماده و درگیری شناختی به وسیله‌ی ۸ ماده سنجیده می‌شود. یک نمونه از ماده‌های درگیری عاملیت «در طی کلاس سؤالاتی می‌پرسم»؛ یک نمونه از ماده‌های

درگیری رفتاری «سر کلاس توجه می‌کنم»؛ یک نمونه از ماده‌های درگیری عاطفی، «کلاس برای من جالب است» و یک نمونه از ماده‌های درگیری شناختی، «قبل از آغاز مطالعه به این فکر می‌کنم که چه کاری باید انجام دهم»، قابل ذکر است.

برای هر پاسخگو در هر یک از جنبه‌های درگیری که در قالب خرده‌آزمون‌هایی شامل تعداد متفاوتی از ماده‌ها مطرح شده‌اند؛ نمره جداگانه‌ای محاسبه می‌شود. علاوه بر این، حاصل جمع نمرات هر فرد در مجموع ۲۲ ماده نیز یک نمره کلی برای او به دست می‌دهد که نشانگر میزان کلی درگیری تحصیلی فرد است. بدین‌سان دامنه نمره محتمل برای هر فرد بین ۲۲ تا ۱۱۰ خواهد بود. شاخص‌های پایایی و روایی این آزمون در حد بالا و قابل قبول گزارش شده است (ریو و تسینگ، ۲۰۱۱). به‌منظور استفاده از این پرسشنامه در ایران، ابتدا عبارات آن به فارسی ترجمه شدند. سپس از دو تن از مدرسان زبان انگلیسی خواسته شد تا پیرامون انطباق محتوای متن فارسی و انگلیسی اظهارنظر کنند و بر این اساس در مواردی، برخی ویرایش‌های ادبی و تغییرات در متن گویه‌ها ایجاد شد. متن ترجمه‌شده پرسشنامه به استادان و دانشجویان دکترای برنامه‌ریزی درسی ارائه شد تا روایی صوری عبارات آن را برای سنجش درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان ایرانی مورد ارزیابی قرار دهند. پس‌از این اقدامات، پرسشنامه تهیه‌شده، بر روی یک گروه ۳۰ نفری از دانش‌آموزان سال اول متوسطه به‌طور آزمایشی اجرا شد و از آن‌ها خواسته شد گویه‌هایی را که مبهم و گیج‌کننده بودند را مشخص سازند. همچنین از آن‌ها خواسته شد در صورت نیاز به‌صورت بازخورد نوشتاری، اصلاحاتی را که ضروری می‌دانند، در متن عبارات صورت دهند. در نتیجه این اجرای آزمایشی و اقدامات پیش‌گفته، شکل نهایی پرسشنامه تدوین شد.

پس از آماده‌سازی نسخه نهایی پرسشنامه و نیز تعیین مدارس که دانش‌آموزان آن مدارس به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش تعیین شده بودند، یکی از محققان با حضور در کلاس‌های درس و ارائه توضیحاتی مقدماتی پیرامون پژوهش و نیز گوشزد نمودن عدم اجبار در مورد شرکت در تحقیق و نیز اینکه هویت فردی آن‌ها مورد نیاز نیست؛ اقدام به توزیع پرسشنامه‌ها می‌نمود. پاسخگویان مجاز بودند بدون توجه به محدودیت زمانی

گزینه‌های موردنظر خود را انتخاب کنند. به‌طور متوسط حدود ۱۰ تا ۱۲ دقیقه طول می‌کشد تا پرسشنامه‌ها تکمیل شوند. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌های تکمیل‌شده، ضمن سپاسگزاری از پاسخگویان، توضیحاتی تکمیلی در مورد اهداف پژوهش و نحوه تحلیل پاسخ‌های آنان ارائه می‌شد. پرسشنامه‌های تکمیل‌شده پس از رمزگردانی و ورود به رایانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

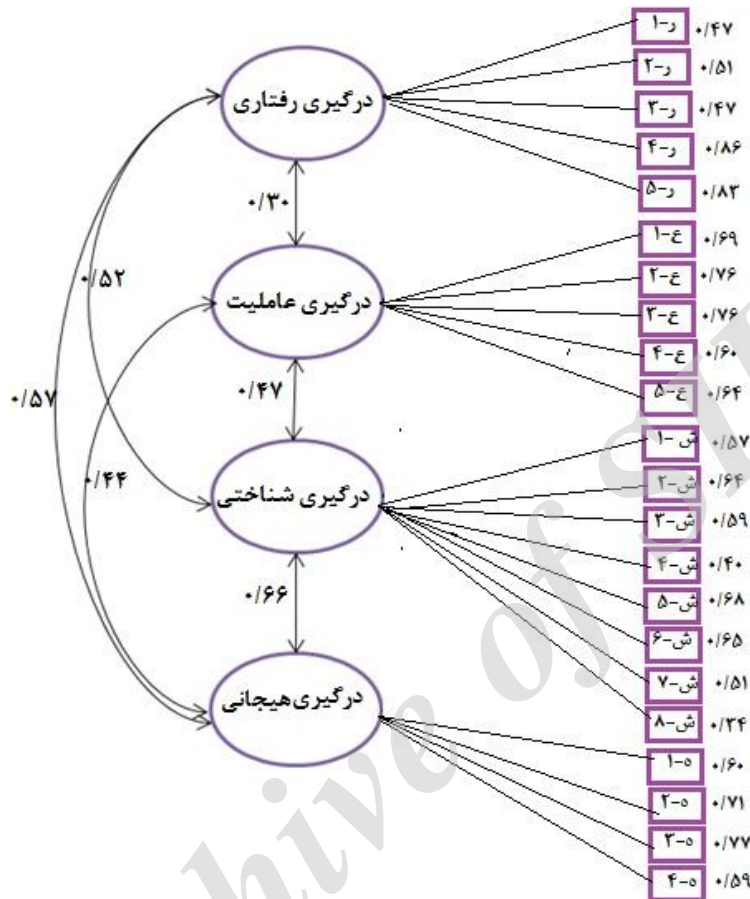
در مطالعه ریو و تسینگ (۲۰۱۱)، روایی عاملی این پرسشنامه در سطح رضایت بخشی گزارش شده است و ساختار عاملی این پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفته است. همچنین، پایایی درگیر عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است.

یافته‌ها

پایایی و روایی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر. در پژوهش حاضر به‌منظور تعیین روایی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، یک تحلیل عاملی تأییدی، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS-21) روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که در ادامه نتایج این تحلیل توضیح داده شده است. شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات پاسخ‌دهندگان در کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌ها در جدول ۲ ارائه شده است. نمودار ۱ ساختار عاملی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را در پژوهش حاضر نشان می‌دهد.

جدول ۲- شاخص‌های توصیفی مربوط به نمرات پاسخ‌دهندگان در کل پرسشنامه و خرده مقیاس‌ها

متغیرها	شاخص	تعداد	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
درگیری رفتاری	۳۶۴	۱۹/۵۲	۳/۴۳	۶	۲۵	
درگیری عاطفی	۳۶۴	۱۵/۵۷	۳/۲۵	۳	۲۶	
درگیری شناختی	۳۶۴	۳۰/۱۲	۵	۹	۴۰	
درگیری عاملیت	۳۶۴	۱۶/۱۸	۴/۲۲	۵	۲۵	
درگیری تحصیلی	۳۶۴	۸۱/۴۰	۱۱/۷۵	۴۴	۱۱۰	



نمودار ۱. ساختار عاملی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر

همان‌گونه که از نمودار ۱ مشاهده می‌شود در اجرای تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه درگیری تحصیلی همه ماده‌ها بار عاملی مناسبی داشتند، یعنی تمام ضرایب استاندارد بالای ۰/۳۰ بودند. به عبارت دیگر، ماده‌ها به‌طور معنی‌داری روی عامل مربوط به خود بار گذاشته‌اند. مقادیر شاخص برازندگی در جدول ۳ نشان می‌دهد که این مدل از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان می‌دهد که ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۵، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۴، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۰، شاخص نیکویی برازش

تعدیل یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۶، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۷۵، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۴ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۷۹، به دست آمده است که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی پرسشنامه درگیری تحصیلی

مقدار	شاخص‌های برازندگی
۴۵۲/۷۰	آزمون مجذور کای (X2)
۰/۰۰۱	سطح معناداری
۲۰۳	درجه آزادی (DF)
۲/۲۳	نسبت مجذور کای به درجه آزادی (X2/DF)
۰/۹۰	شاخص نیکویی برازش (GFI)
۰/۸۶	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته (AGFI)
۰/۷۴	شاخص برازندگی هنجار شده (NFI)
۰/۸۴	شاخص برازندگی تطبیقی (CFI)
۰/۸۴	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)
۰/۷۹	شاخص توکر-لویس (TLI)
۰/۰۷۵	ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)

پایایی. برای سنجش پایایی پرسشنامه، با استفاده از روش آلفای کرونباخ، پایایی کل پرسشنامه برابر با ۰/۸۷ محاسبه شد که نشانگر همسانی درونی قابل قبول این پرسشنامه بود. پایایی هرکدام از خرده آزمون‌های این پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای خرده آزمون درگیری رفتاری ضریب آلفا برابر با ۰/۸۱، برای خرده آزمون درگیری عاملیت، ضریب آلفا برابر با ۰/۷۹، برای خرده آزمون درگیری شناختی، ضریب آلفا برابر با ۰/۷۱ و برای خرده آزمون درگیری عاطفی ضریب آلفا برابر با ۰/۷۴ به دست آمد. علاوه بر آن، پایایی با روش تنصیف نیز محاسبه شد که ضریب پایایی خرده آزمون درگیری رفتاری برابر با ۰/۷۲، در خرده آزمون درگیری عاملیت برابر با ۰/۷۹، در خرده آزمون درگیری شناختی برابر با ۰/۶۹ و برای خرده آزمون درگیری عاطفی نیز برابر

با ۰/۷۴ به دست آمد. این ضرایب همراه با ضریب پایایی کل آزمون و ضرایب مربوط به پرسشنامه اصلی در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضرایب پایایی پرسشنامه درگیری تحصیلی (n=۳۶۴)

آزمون‌ها	آلفا	تصنیف	آلفای پرسشنامه اصلی
کل پرسشنامه	۰/۸۷	۰/۸۶	۰/۹۳
درگیری رفتاری	۰/۸۱	۰/۷۲	۰/۹۴
درگیری عاملیت	۰/۷۹	۰/۷۹	۰/۸۷
درگیری شناختی	۰/۷۱	۰/۶۹	۰/۸۸
درگیری عاطفی	۰/۷۴	۰/۷۴	۰/۷۸

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف انطباق و بررسی شاخص‌های روایی و پایایی پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی بر روی دانش‌آموزان ایرانی انجام گرفت تا بدین سؤال پاسخ داده شود که آیا می‌توان از پرسشنامه یادشده به‌عنوان یک ابزار سودمند در زمینه سنجش درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در بین دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه بندرعباس استفاده کرد. به‌طور کلی می‌توان گفت طبق نتایج به‌دست‌آمده، پرسشنامه مذکور حائز شرایط لازم برای سنجش درگیری تحصیلی در بین دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه بندرعباس است. همان‌گونه که در بخش نتایج ذکر شد، پرسشنامه فوق از شاخص‌های روایی و پایایی مناسبی برخوردار است و ساختار عاملی پرسشنامه‌ی اصلی در پژوهش حاضر مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به‌ضرورت وجود ابزاری عینی جهت سنجش سازه‌ی درگیری تحصیلی، پرسشنامه حاضر می‌تواند تا حدودی نیازهای آموزشی، پژوهشی و مشاوره‌ای موجود در این زمینه را برطرف نماید.

پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی را هم می‌توان به‌صورت فردی و هم به‌صورت گروهی اجرا کرد. این پرسشنامه را می‌توان برای سنجش درگیری تحصیلی در میان دانش‌آموزان دوره متوسطه و نیز دانشجویان دانشگاه به کار گرفت. اگرچه محدودیت زمانی خاصی

برای آن وجود ندارد، متوسط زمان تکمیل آن، بسته به پایه تحصیلی و توانایی خواندن کلی فرد بین ۱۰ تا ۱۲ دقیقه به طول می‌انجامد.

نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که بعدازاین که نمرات هر فرد به تک‌تک گویه‌ها ثبت شد برای دستیابی به یک نمره کلی می‌توان تمام نمرات را باهم جمع نمود و بر تعداد گویه‌ها (۲۲) تقسیم کرد. همچنین می‌توان برای هر یک از خرده‌آزمون‌ها (درگیری رفتاری، عاملیت، شناختی و عاطفی) نیز نمره جداگانه‌ای به‌این‌ترتیب محاسبه کرد. به‌عنوان یک قاعده کلی، میانگین نمره کل فرد در پرسشنامه نشان می‌دهد که میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموز به چه اندازه است. در مورد میانگین خرده‌آزمون‌ها نیز چنین قاعده‌ای صادق است. نمره‌گذاری پرسشنامه فوق در خرده‌آزمون‌ها و کل پرسشنامه به این صورت است که نمرات تک‌تک گویه‌ها باهم جمع و بر تعداد آن‌ها تقسیم می‌شود. میانگین حاصل نمره فرد در هر یک از خرده‌آزمون‌ها و نیز در کل پرسشنامه است.

نتایج به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر همسو با دیگر پژوهش‌ها در زمینه سنجش و مفهوم‌سازی درگیری تحصیلی بوده است (بحری و یوسفی، ۱۳۹۳؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). این محققان در سنجش سازه درگیری تحصیلی به سه مؤلفه شناختی، عاطفی و رفتاری اشاره کرده‌اند. سه مؤلفه‌ای که در این پژوهش نیز به آن اشاره شده است. یکی از جنبه‌های نو در پژوهش فعلی اضافه‌شده مؤلفه عاملیت به پرسشنامه و سنجش جامع‌تر سازه درگیری تحصیلی بوده است. ازاین‌رو استفاده از این پرسشنامه در پژوهش‌های آتی پیشنهاد می‌گردد.

همان‌گونه که در مقدمه ذکر شد، بندورا (۲۰۰۶) نیز با مفهوم عاملیت انسانی به مفهوم‌سازی جنبه عاملیت سازه درگیری تحصیلی کمک کرده است. عاملیت انسانی به طراحی آگاهانه و اجرای هدفمند فعالیت‌ها از سوی فرد به‌منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده اشاره دارد. به‌عبارت‌دیگر دانش‌آموزان برخوردار از درگیری تحصیلی بالا، آگاهانه فعالیت‌های تحصیلی خود را طراحی می‌کنند و از تأثیر انگیزشی اهداف در عملکرد تحصیلی خود سو می‌برند.

در مقایسه با پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه سنجش درگیری تحصیلی (بحری و یوسفی، ۱۳۹۳؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹) و با توجه به پژوهش ریو و تسینگک (۲۰۱۱) و عدم تناسب کامل دیگر ابزارهای ذکرشده در ابتدای مقاله جهت سنجش درگیری تحصیلی، این پرسشنامه می‌تواند به‌عنوان ابزار سودمندی جهت کمک به سنجش درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن، به کار گرفته شود. علاوه بر آن از نظر میزان پایایی و روایی، پایایی و روایی پرسشنامه حاضر در مقایسه با نسخه اصلی و ابزارهای موجود در این زمینه، نسبتاً مشابه و رضایت‌بخش به نظر می‌رسد. نتایج به‌دست‌آمده از اجرای این پرسشنامه را می‌توان جهت ارتقاء درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های آن در کلاس‌های درس، به کار بست. همچنین، اطلاعات به‌دست‌آمده از این پرسشنامه می‌تواند وسیله سودمندی در دست معلمان باشد تا بدین طریق میزان و جنبه‌های درگیری تحصیلی دانش‌آموزان خود را مورد ارزیابی و پایش قرار دهند.

این پرسشنامه می‌تواند به‌عنوان ابزاری سودمند در خدمت معلمان و پژوهشگران جهت بررسی تأثیر سازه‌ی درگیری تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی و انگیزش تحصیلی باشد. پژوهشگران می‌توانند از این ابزار به‌عنوان پیش‌آزمون و پس‌آزمون در طرح‌های مربوط به ارزیابی تأثیر این سازه بر پیامدهای شناختی و انگیزشی استفاده کنند.

محدودیت‌های پیش‌رو در این پژوهش، مشتمل بر محدودیت‌های ابزار پژوهش و محدودیت‌های کلی پژوهش است. اگرچه ابزار یادشده می‌تواند برای معلمان و محققان سودمند باشد، اما برخی محدودیت‌های آن نیز باید مورد توجه قرار گیرد. ابتدا آن‌که مانند سایر ابزارهای سنجش، باید تنها به‌عنوان یک منبع اطلاعات درباره میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان همراه با دیگر سنجش‌های موجود مورد استفاده قرار گیرد. دیگر آن‌که با وجود پشتوانه روان‌سنجی مربوط به روایی و پایایی پرسشنامه فوق، این ابزار هنوز یک پرسشنامه خود گزارشی است و از این رو، نتایج آن باید با احتیاط تفسیر شود.

محدودیت‌های کلی این پژوهش ناظر بر نمونه انتخاب‌شده که محدود به دانش‌آموزان پسر و دختر اول دبیرستان است، می‌تواند موانعی را پیش روی تعمیم نتایج به‌دست‌آمده بگذارد. از این رو پیشنهاد می‌شود که بررسی شاخص‌های روایی و پایایی پرسشنامه یادشده،

بر روی نمونه‌های دانشجویی و در دیگر مقاطع تحصیلی صورت پذیرد. علاوه بر آن، بررسی روایی این پرسشنامه، صرفاً با استناد به یک روش تعیین روایی (تحلیل عامل تأییدی) نمی‌تواند بیانگر کامل بودن فرایند تعیین روایی آن باشد. از این رو مطالعات آتی می‌توانند به‌عنوان یک موضوع پژوهشی، روایی ابزار حاضر را با روش‌های دیگر تعیین روایی، بررسی نمایند.

منابع

- Ababaf, Z. (2008). Compare of cognitive and metacognitive strategies of high school students according to ability level, field of study, sex and suggestions in the area of curriculum. *Journal of Educational Innovations*, Year 7, Issue 25, 119-150. [Persian]
- Abedini, Y. (2009). Structural model of academic achievement in school mathematics: the role of learning strategies mediate the relationship between achievement goals and academic achievement. *Journal of Educational Innovations*, 8, 32, 98-117. [Persian]
- Abedini, Y. (2011). Predictions based on the academic achievement of high school students self-efficacy beliefs, socio-economic status and degree of contemporary. *Psychology*, Year 6, No. II, 7-57. [Persian]
- Abedini, Y., Hejazi, E., Sajjadi, H. & Qazi Tabatabai, M. (2008). The mediating role of academic engagement in the avoidance-performance objectives and achievement relationship among female students in humanity field. *Educational and Psychological Researches*, University of Isfahan, year 4, No. 1, pp. 41-58. [Persian]
- Abolmaali, Kh., Hashemian, K. & Anari, F. (2012). Determine the factors involved in predicting students' perceptions of classroom high school girls in Tehran. *Journal of Educational Innovations*, 7, 3, 19-33. [Persian]
- Ali Bakhshi, Z. & Zara, H. (2010). The effectiveness of self-regulated learning and study skills training on students' achievement. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 4, No. 3, pp. 69-80. [Persian]
- Azad Abdollahpur, M., Kadivar, P. & Abdollahy, M. (2005). The relationship between cognitive styles and cognitive and metacognitive strategies and academic achievement. *Journal of Psychology*, Vol. 8, No. 16, 30-44. [Persian]
- Bahri, L., & Yoosefi, F. (2014). Evaluation of the Psychometric Properties of the Academic Engagement Questionnaire among Guidance School Students. *Journal of Instoction and Learning*, 2, (66), 21-45. [Persian]

- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 164–180.
- Baltes, M. M. (1996). *The many faces of dependency in old age*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Davoudi, S. (2014). The academic achievement prediction model in English with an emphasis on the role of self-efficacy, cognitive, motivational, and behavioral engagements. *Journal of Research in Academic Learning*, Year 1, No. 4, 69-76. [Persian]
- Falsafin, Z. and Shokri, O. (2014). Structural Relationships between Causal Attributions, Achievement Emotions and Academic Self-Regulation among University Students. *Cognitive Psychology Quarterly*, Vol. 2, Issue 2, 46-58. [Persian]
- Fouladchang, M. (2002). Metacognition and its application in educational counseling. *Journal of Consulting Message*, 7, 11-21. [Persian]
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- GholamAli Lavassani, M., Ejaei, J. & Davoudi, M. (2013). The effect of education, learning strategies, self-regulation to self-regulation skills, academic engagement and test anxiety. *Journal of Psychology*, 16, 2, 169-181. [Persian]
- Hejazi, E. & Abedini, Y. (2008). Structural model functional relationship approach-goals, academic engagement and achievement. *Journal of Psychology*, Vol. 12, No. 3, 342-348. [Persian]
- Hejazi, E. QaziTabatabai, M. GholamAli Lavassani, M. & Moradi, A. (2014). *Journal of Applied Psychology*, Vol. 5, Issue, 19-40. [Persian]
- Hejazi, E., Rastegar, A. & Ghorban Jahromy, R. (2008). The academic achievement prediction model in mathematics: the role of achievement goals and school engagement. *Journal of Educational Innovations*, Year 7, Issue 28, 29-46. [Persian]
- Ozer, E. M. (1995). The impact of child care responsibility and self-efficacy on the psychological health of professional working mothers. *Psychology of Women Quarterly*, 19, 315-335.
- Parviz, K. & Sharifi, M. (2011). The relationship between cognitive and metacognitive strategies achievement of high school urban and rural students. *Instruction Strategies Quarterly*, Vol. 4, Issue 11-6. [Persian]
- Pintrich, p. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning component of classroom academic performance. *Journal of Educational psychology*, 82, 33-40.
- Qamari, M. (2013). The relationship between social capital and intrinsic motivation with academic achievement of high school students in the

- city of Karaj. Training and Evaluation Quarterly, Year 6, No. 22, pp. 45-58. [Persian]
- Reeve, J. & Tseng, M. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105 (3), 579-595
- Reeve, J., & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Saber, S. & Sharifi, H. (2013). Prediction of Academic Engagement components based on identity styles in public school first grade female students in Tehran. *Research in the Curriculum*, 10, 2, 11, 72-85. [Persian]
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Yazzie- Mintz, E. (2007). Voices of students on engagement: A report on the 2006 High School Survey of Student Engagement. Bloomington, IN: Center for Evaluation & Educational Policy, Indiana University. Retrieved February 1, 2010, from http://ceep.indiana.edu/pdf/HSSSE_2006_Report.pdf.