



اهمیت مشارکت و درگیری تحصیلی در دانش آموزان

حمیده بابا کریمی^۱، نجمه دریایی سلیمی^۲، فاطمه سپهری^۳، فاطمه نوده فراهانی^۴

۱- کارشناسی زبان و ادبیات انگلیسی دانشگاه آزاد رودهن

۲- مهندسی مکانیک علوم و تحقیقات تهران

۳- کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه آزاد بجنور

۴- کارشناسی مترجمی زبان انگلیسی دانشگاه آزاد خمین

hamideh.b.karimi58@gmail.com

چکیده

درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان اصطلاحی است که به میزان و کیفیت مشارکت و مشارکت دانش‌آموزان در فرآیند و نتایج یادگیری خود اشاره دارد. درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند انگیزه، علاقه، خودکارآمدی، خودتنظیمی، راهبردهای یادگیری، اهداف، بازخورد و حمایت آنها قرار گیرد. درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان نیز می‌تواند تحت تأثیر مشارکت والدین، معلمان، همسالان و جامعه مدرسه باشد. درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان می‌تواند مزایای مختلفی داشته باشد، مانند افزایش عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنها. بهبود مهارت‌های شناختی، اجتماعی-عاطفی و رفتاری آنها؛ پرورش خلاقیت، کنجکاوی و تفکر انتقادی آنها؛ افزایش رضایت و لذت آنها از یادگیری؛ کاهش میزان ترک تحصیل و غیبت آنها؛ آنها را برای یادگیری مادام‌العمر و توسعه شغلی آماده می‌کند. در پژوهش حاضر به بررسی توضیح مفهوم درگیری تحصیلی، نظریه‌های مرتبط و عوامل موثر بر این مؤلفه در دانش‌آموزان پرداخته می‌شود.

کلمات کلیدی: مشارکت تحصیلی، تحصیل فعال، درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

مقدمه

پیشنهاد شده است که درگیری تحصیلی کلید موفقیت تحصیلی است. دانش‌آموزان درگیر به نظر می‌رسد که مفاهیم تحصیلی را در نظر می‌گیرند (کنی، بلوزین، هاس، جکسون و پرری، ۲۰۰۶)، نمرات بالاتری دریافت می‌کنند (لاد و دینلا، ۲۰۰۹؛ وانگ و اکلز، ۲۰۱۲) و در مواجهه با مشکلات در دوران مدرسه از دانش‌آموزانی که از تحصیل در رشته تحصیلی خود رنج می‌برند موفق‌تر هستند (شارکی، یو و اسپنوبل، ۲۰۰۸). پژوهش‌ها در حیطه درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که اکثر دانش‌آموزان درگیر در مدرسه فعالیت‌های موفقیت‌آمیزی انجام می‌دهند (جینرسون، اگل و تئو، ۱۹۹۹؛ لی و لرنر، ۲۰۱۱). با این حال، برخی از دانش‌آموزان با مشکلاتی مواجه هستند که حتی از طریق درگیری در مدرسه نیز افزایش نمی‌یابند (به عنوان مثال آرچامبوت، جانسون، فالو و پاگانی، ۲۰۰۹؛ لی و لرنر، ۲۰۱۱). پژوهش در زمینه درگیری تحصیلی عوامل مختلف محیطی و فردی را که باعث درگیری تحصیلی دانش‌آموزان است، از قبیل ویژگی‌های دانش‌آموزان، به عنوان مثال خود کارآمدی و ترس از شکست تحصیلی (کاراوی و توکر، رنیک وهال، ۲۰۰۳؛ مک کلند و موریسون، ۲۰۰۳)، پیشینه خانوادگی (مارکس، ۲۰۰۰) و جمعیت‌شناسی مدارس و جوامع اطراف آن (چاویس، دراک، اسمالز، کوبورن و جریفین، ۲۰۰۸) را معرفی کرده‌اند. در مدرسه، معلمان (پاتریک، رایان و کاپلان، ۲۰۰۷؛ آندرسون، چرینسون، سینکلایر و لهر، ۲۰۰۴) و همسالان (بوش و لاد، ۲۰۰۱؛ گای، بووین و هودگس، ۱۹۹۹؛ سیچ و کیندرنان، ۱۹۹۹) تاثیر بخصوصی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارند. با این حال، انواع راهبردهایی که دانش‌آموزان درگیر در فعالیت‌های تحصیلی خود در محیط اجتماعی مدرسه استفاده می‌کنند، کمتر شناخته شده است. در محیط مدرسه، درگیری بسیار مهم است، زیرا به عنوان مسیر رفتاری عمل می‌کند که به فرایندهای انگیزشی دانش‌آموزان، و به یادگیری و توسعه بعدی آنها کمک می‌کند (ولبورن، ۱۹۹۱). برای مثال، درگیری، پیشرفت دانش‌آموزان (اسکینر، زیمر جمبیک و کانل، ۱۹۹۸) و در نهایت پایان دادن به مدرسه (کانل، اسپنسر و آبر، ۱۹۹۴) را پیش بینی می‌کند. همچنین درگیری بسیار مهم است زیرا معلمان به آن به عنوان یک شاخص قابل مشاهده برای سنجش انگیزش اساسی دانش‌آموزان در طول تحصیل تکیه می‌کنند (اسکینر و فورر، ۲۰۰۳؛ پاتریک، اسکینر و کانل، ۱۹۹۳؛ اسکینر و بلنونت، ۱۹۹۳). بنابراین، درگیری با اهمیت است، زیرا نتایج مهم (مثل یادگیری، رشد) را پیش بینی می‌کند و به این دلیل در نهایت انگیزه‌های اساسی را مشخص می‌کند.

درگیری به نیرومندی رفتار و کیفیت هیجانی و مشارکت فعال فرد در طول یک تکلیف اشاره دارد (کانل، ۱۹۹۰؛ کانل و ولبورن، ۱۹۹۱، فیدلر، ۱۹۷۵؛ کونیگز، فیدلر و دچارمز، ۱۹۷۷؛ ولبورن، ۱۹۹۱). درگیری ساختار گسترده‌ای است که بازتابی از مشارکت مشتاقانه یک فرد در یک تکلیف است و شامل بسیاری از مؤلفه‌های مرتبط با انگیزش مانند رفتار برانگیخته درونی، انگیزش بیرونی خود تعیین‌گر، جهت‌گیری تکلیف و انگیزش تسلطی می‌شود (فینچام، هوکودا و ساندرز، ۱۹۸۹؛ فورر و اسکینر، ۲۰۰۳؛ هارتر و کانل، ۱۹۸۷؛ ریو، جانگ، هاردر و اومارا، ۲۰۰۲). محققان از طریق مشارکت فعال فرد مانند تلاش و احساسات مثبت و یا از طریق ابتکار شخص در تلاش برای اتخاذ مسئولیت شخصی درگیری را اندازه‌گیری می‌کنند. به عنوان مثال، در یک سری از تحقیقات، افراد با مشارکت فعال خود، تمرکز، قدرت، پایداری و علاقه‌مندی به تکلیف، درگیری را بیان می‌کنند (کانل، ۱۹۹۰؛ کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ ۲۰۰۳؛ ولبورن، فورر و اسکینر، ۱۹۹۱). در عوض، افراد غیر درگیر نشان می‌دهند که انفعال آنها بواسطه بی میلی، حواس پرتی، درماندگی یا بی تفاوتی است. در سری دوم تحقیقات، افراد درگیر با بیان نظر



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

خود و ابتکار عمل در تلاش برای ایجاد تغییرات در محیط خود (دچارمز، ۱۹۷۶؛ فیدلر، ۱۹۷۵؛ کونینگ و همکاران، ۱۹۷۷) درگیری خود را مشخص کردند. در عوض، افراد غیر درگیر، با اجازه دادن به نیروهای بیرونی خارج از کنترل خود، انفعال خود را نشان می دهند.

پیشنهاد شده است که این مؤلفه شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی می شود (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ شارکی و همکاران، ۲۰۰۸). درگیری رفتاری شامل مشارکت فعال دانش آموزان در یادگیری و انجام تکالیف و رفتارهایی مانند، تلاش، استقامت، تمرکز، سوال کردن و مشارکت در بحث کلاسی می باشد (آرچامبالت و همکاران، ۲۰۰۹؛ جیمرسون و همکاران، ۲۰۰۳). درگیری شناختی به سرمایه گذاری شخصی دانش آموزان در فعالیت های یادگیری اشاره می کند، از جمله خودتنظیمی، تفکر و تمایل به تلاش برای تحصیل در مدرسه و همچنین استفاده از روش های مختلف یادگیری (لاد و دینلا، ۲۰۰۹). عوامل مؤثر بر درگیری، مانند لذت بردن، شادی، اضطراب یا خستگی، حمایت و تعلق و نگرش نسبت به تحصیل در مدرسه، ابعاد عاطفی درگیری تحصیلی را تشکیل می دهند (فین، ۱۹۸۹). اخیراً پژوهشگران بعد دیگری به درگیری تحصیلی اضافه کرده اند که درگیری عاملیت نام دارد. درگیری عاملیت به عنوان مشارکت سازنده دانش آموزان در جریان آموزشی که آنها دریافت می کنند، تعریف شده است. چیزی که این مفهوم جدید را به میان می آورد، فرایندی است که دانش آموزان عمدتاً و تا اندازه های فعالانه تلاش می کنند تا چیزی را که یاد می گیرند و شرایط و موقعیت هایی که تحت آن ها یاد می گیرند را شخصی و پربار کنند (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). درگیری عاملیت نه تنها می تواند به عنوان مشارکت دانش آموز در جریان آموزش دیده شود بلکه به عنوان یک مجموعه از تبادلات دیالکتیکی در جریان بین دانش آموز و معلم است (ریو، ۲۰۱۳). درگیری تحصیلی یا فقدان آن تأثیر قابل توجهی بر نتایج آموزشی داشته است. سطوح بالا از درگیری تحصیلی نه تنها برای عملکرد تحصیلی دانش آموزان (وانگ و هولکامب، ۲۰۱۰) بلکه همچنین برای بهزیستی آنها (پیهالتو، سوینی و بیتارینن، ۲۰۱۰) و پیشرفت های بلند مدت در زندگی تحصیلیشان می شود. شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه دانش آموزان مشغول به تحصیل مایل به صرف وقت و تلاش در مطالعات خود هستند و احتمالاً در رسیدگی به مطالبات مطالعه (وانگ و اکلز، ۲۰۱۲) کارآمد و پایدارتر هستند. این احتمالاً باعث افزایش درگیری بیشتر در فعالیت های کلاسی و محافظت از دان آموزان از موقعیت های منفی مانند خستگی می شود که ممکن است منجر به فرسودگی شغلی شود (هاکانن، باکر و اسچوفلی، ۲۰۰۶). به نوبه خود، دانش آموزانی که از کاهش درگیری رنج می برند، خطر افت تحصیلی و یا ترک تحصیل را افزایش می دهند (فین، ۱۹۸۹).

مؤلفه های درگیری تحصیلی:

درگیری رفتاری^۱

شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش آموزان در برخورد با تکالیف است که معلم به راحتی می تواند آن ها را ببیند. این درگیری شامل نشانگرهایی مانند تلاش، پایداری و کمک طلبی می باشد. معلم بر حسب تلاش، پایداری و درخواست کمک به دانش آموزان می تواند ببیند که آیا آن ها با تکلیف درگیر شده اند یا نه. آیا آن ها به سختی به روی تکلیف کار می کنند یا اینکه به راحتی منصرف می شوند و تنها کوشش اندکی می کنند؟ آیا هنگام رویارویی با مشکلات ایستادگی می کنند یا به آسانی دست می کشند؟ آیا هنگامی که نیاز باشد درخواست کمک می کنند؟ یکی از شاخص های درگیری رفتاری میزان تلاش دانش آموزان

۱. Behavioural engagement



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

برای انجام تکالیف است و بیانگر تمایل افراد برای انجام تکالیف و مداومت و پافشاری بر آنها تا اتمام تکالیف است. پینتریچ (۲۰۰۰) بیان می‌کند، میزان تلاشی که دانش‌آموزان برای انجام تکالیف تحصیلی از خود نشان می‌دهند، تحت تأثیر هدف‌هایی است که آنها برای تحصیل و انجام تکالیف درسی برای خود انتخاب می‌کنند.

کمک خواهی یکی دیگر از مؤلفه‌های درگیری رفتاری است. البته تمامی انواع درخواست‌های کمک نشانه‌ی درگیری رفتاری نیستند. گاهی اوقات دانش‌آموزان به این منظور از همسالان یا معلمان درخواست کمک می‌کنند که به سادگی تکلیف را انجام می‌دهند یا از انجام هرکاری خودداری می‌کنند که کمک طلبی اجرایی نامیده می‌شود. این نوع درخواست کمک نشانگر خوبی برای درگیری رفتاری نیست (ریان و پینتریچ، ۱۹۹۷). با این حال هنگامی که دانش‌آموزان از معلمان یا همسالان به منظور یادگیری و فهم مواد درسی کمک می‌گیرند، این نوع «کمک طلبی ابزاری» نشانگر مهمی برای درگیری رفتاری است.

درگیری رفتاری که بیانگر رفتار قابل مشاهده‌ی فرد می‌باشد و عبارت است از استمرار تلاش، تعیین‌گری و پشتکار در یادگیری که به صورت حضور منظم و مشارکت داوطلبانه در کلاس درس، رفتار معطوف به تکلیف، جهت‌گیری به سمت فوق برنامه‌ها و پایداری در فعالیت‌های تحصیلی بروز می‌کند (فین، ۱۹۸۹؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ جمیرسون، کامپوس و گریف، ۲۰۰۳؛ اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶؛ وولی و باون، ۲۰۰۷؛ اسکینر، ولبورن و کانل، ۱۹۹۰؛ کنگ، وانگ و لم، ۲۰۰۳؛ لین برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳؛ به نقل از سیادت، ۱۳۹۰). افرادی که درگیری رفتاری مؤثری با تکالیف یادگیری دارند اغلب کوشش بیشتری از خود نشان داده و پایداری بیشتری در تکالیف تحصیلی دارند. به نظر می‌رسد که این نوع درگیری، بیشتر با مفهوم "پایداری" در نظریه‌ی اهداف پیشرفت (الویت و دوئک، ۱۹۸۸) هم راستا می‌باشد. پایداری همچنین به صورت تنظیم تلاش یا مدیریت نیز تعریف شده است (پینتریچ و همکاران، ۱۹۹۳) که معرف سرمایه‌گذاری مداوم دانش‌آموزان در یادگیری به هنگام مواجهه با مشکلاتی از قبیل درک دشواری، تعریف شده است. بنابراین به نظر می‌رسد که بین درگیری رفتاری، پایداری و تنظیم تلاش همپوشی مفهومی وجود داشته باشد (لیم، لاو، و نی، ۲۰۰۸) تلاش نیز به عنوان یکی از مؤلفه‌های درگیری رفتاری سهم قابل توجهی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند (پنتریچ و همکاران، ۱۹۹۱؛ به نقل از رستگار، ۱۳۸۵).

درگیری شناختی^۴

درگیری شناختی، نوعی سرمایه‌گذاری در یادگیری است که در برگیرنده‌ی تمایل به کوشش فکری برای درک مفاهیم پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار بوده و عمدتاً از طریق خودتنظیمی شناختی و بکارگیری راهبردهای یادگیری صورت می‌پذیرد. از آنجا که این نوع درگیری، بیشتر با فرایندهای شناختی و ذهنی حل مسئله سروکار دارد، نسبت به درگیری رفتاری کمتر مشاهده پذیر بوده و درونی تر است (فردریکس، بومنفلد و پریس، ۲۰۰۴). افرادی که از درگیری شناختی بالایی در یادگیری برخوردارند نسبت به دیگران، در حل مسئله انعطاف پذیر و انطباق فعال با شکست، در مقابل حل نامتعطف مسئله و انفعال در برخورد با شکست بهره می‌جویند. همچنین، این افراد بیشتر دارای سبک‌های یادگیری مستقل هستند و تکلیف دشوار را بر آسان ترجیح می‌دهند (کانل، ۱۹۹۰). درگیری شناختی در پژوهش‌های مختلف به گونه‌های متفاوتی مفهوم سازی

1. Wolly & Bowen
2. Kong & Wong & Lam
3. Liem & Lau & Nie
4. Cognitive engagement



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

شده است. (کجباف، ۱۳۷۵؛ به نقل از سیف، ۱۳۸۲) در پژوهش خود درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد پژوهش و بررسی قرار دارد است. لین برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فرا شناختی صحبت می‌کنند.

درگیری عاطفی^۱

درگیری عاطفی شامل طیف وسیعی از هیجان‌ها و عواطف معطوف به یادگیری است که بیانگر علاقه، نگرش مثبت و ارزش نسبت به یادگیری و احساس خودکارآمدی، خود فرمانی و انتظارات مرتبط با پیامدهای یادگیری بوده و نیز در برگیرنده‌ی روابط عاطفی مثبت و منفی دانش‌آموزان و واکنش‌های هیجانی آنان به کلاس درس، معلم، همکلاسی‌ها و محیط آموزشی است (فین، ۱۹۸۹؛ فردریکس، بومفلد و پریس، ۲۰۰۴؛ جمیرسون، کامپوس و گریف، ۲۰۰۳؛ اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶؛ کنگ، وانگ و لم، ۲۰۰۳؛ کانل، ۱۹۹۰) افرادی که از درگیری هیجانی مثبت و بالایی برخوردارند، علاقمندی بالایی نسبت به یادگیری از خود نشان داده، کنجکاوی، اشتیاق و شادی بیشتری را تجربه می‌کنند. در مقابل درگیری هیجانی پائین و منفی در تکالیف و محیط یادگیری با عصبانیت، ملالت، ناراحتی، دلسردی و ناآرامی همراه است (کانل، ۱۹۹۰).

درگیری عاملیت^۲

درگیری عاملیت، به عنوان، کمک سازنده‌ی دانش‌آموزان به جریان آموزشی که دریافت می‌کنند تعریف می‌شود. آنچه که این مفهوم جدید بدست می‌دهد، فرایندی است که در آن، دانش‌آموزان به طور خودخواسته و تا حدی فراعلاانه تلاش می‌کنند که هم آنچه که باید فراگیرند و هم شرایط و موقعیت‌هایی را که در آن‌ها بایستی فرا گیرند بصورت شخصی درآورند و متعاقباً آن‌ها را غنی‌ترکنند. مثلاً در طول جریان آموزش، دانش‌آموزان ممکن است درون داد (ورودی) ارائه کنند، تقدیمی را بیان کنند، پیشنهاد یا کمکی را فراهم کنند، سوالی بپرسند، آنچه را که فکر می‌کنند و نیاز دارند را در میان بگذارند، هدف یا غایتی را برای دنبال کردن پیشنهاد دهند و میزان علاقه‌شان را در میان گذارند، خواستار منابع یا فرصت‌های یادگیری شوند، به دنبال راه‌هایی برای بالا بردن ارتباط شخصی شان با درس باشند، به دنبال شفاف‌سازی باشند، ایده‌هایی را بوجود آورند و یا تقاضای کمک مثل الگوبرداری، آموزش خصوصی، بازخورد، دانش قبلی یا یک مثال ملموس از یک مفهوم انتزاعی.

سوالی که مطرح می‌شود این است که چرا باید عاملیت را به عنوان جنبه‌ی چهارم درگیری تحصیلی اضافه کنیم؟ دانش-آموزان به فعالیت‌های یادگیری که معلمان فراهم می‌کنند، واکنش نشان می‌دهند و مفاهیم موجود از درگیری رفتاری، درگیری عاطفی و درگیری شناختی، به خوبی دامنه‌ی عکس‌العمل دانش‌آموزان به فعالیت‌های یادگیری که توسط معلم فراهم شده را نشان می‌دهند. بدین معنا که یک معلم ممکن است یک مسأله ریاضی را برای دانش‌آموزان مطرح کند تا آن را حل کنند و دانش‌آموزان ممکن است که با توجه کردن یا نکردن، لذت بردن از فعالیت یا احساس نگرانی کردن درباره آن و متعاقباً استفاده از راهبردهای پیچیده یا سطحی یادگیری عکس‌العمل نشان دهند. چنین مدل خطی (معلم یک فعالیت یادگیری را ارائه می‌کند-دانش‌آموزان تا حدی خود را درگیر می‌کنند- دانش‌آموزان تا حدی یاد می‌گیرند و متعاقباً از این تجربه بهره‌ای

5. emotional
1. Agentic engagement



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

می‌گیرند، درگیری عاملی دانش‌آموزان را در فرایند یادگیری از قلم می‌اندازد (بندورا، ۲۰۰۶؛ به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). در واقع دانش‌آموزان نه تنها نسبت به فعالیت‌های یادگیری عکس‌العمل نشان می‌دهند بلکه به روی آن‌ها نیز عمل می‌کنند، آن‌ها را اصلاح و غنی می‌کنند (مثلاً، آن را به چیزی جالب‌تر، شخصی و یا بطور ایده آلی چالش برانگیز تبدیل می‌کنند). و حتی آن‌ها را بوجود آورده و در وهله‌ی اول قرار می‌دهند، تا اینکه همان طوری که به آن‌ها گفته شد صرفاً نسبت به آن‌ها عکس‌العمل داشته باشند. به این معنا که دانش‌آموزان گاهی اوقات تلاش می‌کنند که از درس جلوتر روند، در نتیجه دروندادی را پیشنهاد می‌کنند که ممکن است بطور بالقوه به جریانی رهنمون شوند که بیشتر جنبه‌ی شخصی دارد یا بیشتر غنی شده است یعنی چالش برانگیزتر است، مرتبط‌تر به نیازها، علائق و اولویت بندی‌هایشان است. بنابراین تجسمی کامل‌تر (دقیق‌تر) از آنچه که هنگامی که معلّم یک مسأله ریاضی را به دانش‌آموزان ارائه می‌دهد اتفاق می‌افتد، این است که دانش‌آموزان نه تنها بازتاب‌های مختلفی از درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی از خودشان نشان می‌دهند، بلکه کم و بیش به صورت عاملی عمل می‌کنند تا تلاش کنند که فعالیت یادگیری را غنی سازند، به دنبال موقعیتی هستند تا تکلیف را لذت بخش‌تر کنند، آن را اصلاح کنند، پیشنهاد می‌کنند، میزان دشواری را تغییر می‌دهند، آنچه را که قرار است یادگیرند به صورت شخصی در می‌آورند، چیزهایی را که دوست دارند یا ندارند را در میان می‌گذارند، نظراتی را ارائه می‌دهند، استقلال بیشتری به خود می‌دهند، ترجیح‌شان را بیان می‌کنند، دسترسی بیشتری به وسایلی که برای فهم بهتر به آن‌ها نیاز دارند پیدا می‌کنند (منابع را درخواست می‌کنند، تقاضای کمک می‌کنند). مفهوم سازی‌های فعلی از درگیری تحصیلی که تنها به روی درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان تأکید دارند، نمی‌توانند دامنه‌ی کمکی که دانش‌آموزان به صورت عاملیت به جریان در حال برگزاری آموزشی که دریافت می‌کنند را بدست دهند. سخت تلاش کردن، لذت بردن و تعیین راهبردهای پیچیده‌ی یادگیری در هنگام مواجه با فعالیت یادگیری، یک چیز است، در حالی که، کمک کردن به صورت سازنده به اصلاح آنچه که باید یاد گرفته شود و این که چگونه تجربه و فرا گرفته شود، چیز دیگری است.

تا آنجایی که دانش‌آموزان به صورت عاملیت عمل می‌کنند، آن‌ها فرایندی را آغاز می‌کنند که در آن شمار وسیع‌تری از گزینه‌ها را برای خود فراهم می‌آورند، گزینه‌هایی که آزادی عملشان را توصیه می‌دهند و شانس‌شان را برای تجربه کردن انگیزه‌ی قوی (خودمختاری، تواضع) و یادگیری معنادار مثلاً درونی سازی و درک مفهومی (بندورا، ۲۰۰۶).

اضافه کردن عاملیت به عنوان یک جنبه جدید از درگیری دانش‌آموز به دو دلیل پیشرفتی مهم و جهانی است. اول این که درگیری عاملی، گوناگونی معنادار و منحصر به فرد در پیشرفت دانش‌آموزان را توضیح داد. بنابراین، مفهوم سازی درگیری دانش‌آموز که شامل درگیری عاملیت می‌باشد، قادر است که پیشرفت را توضیح دهد. دلیل این که چرا درگیری عاملی، به طور منحصر به فردی به پیشرفت کمک می‌کند ظاهراً به دلیل این است که دانش‌آموزان از طریق عمل‌های خودآگاهانه، فرا فعالانه و سازنده که راه‌هایی را برای بالا بردن فرصت‌های یادگیری‌شان از طریق غنی کردن تجربه یادگیری و بالا بردن شرایطی که در آن شرایط یاد می‌گیرند است. دوم اینکه، اضافه کردن عاملیت به عنوان یک جنبه جدید درگیری، امری مهم است، چرا که ترسیمی کامل‌تر از این که چگونه دانش‌آموزان خود را درگیر فعالیت‌های یادگیری می‌کنند را میسر می‌کند، این تصویر را روشن می‌سازد که دانش‌آموزان چگونه یاد می‌گیرند و از فرصت‌های بالقوه یادگیری بهره می‌برند. بدون شک، دانش‌آموزان به طرق مختلف خودشان را نشان می‌دهند- بطور سازنده و در عین حال نیز تدافعی و بی‌حاصل، مثلاً هنگام طفره رفتن از درس



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

(مثلاً روی آوردن به سرگرمی‌ها و علایق خارج از تکلیف درسی). در نتیجه مهم است که هرگونه بحثی در مورد درگیری عاملی را به روی تعریف مفهومی موضوع- یعنی همان کمک سازنده‌ی دانش‌آموزان به جریان آموزشی را که دریافت می‌کنند- متمرکز شود.

درگیری تحصیلی با پیچیدگی پویا تنظیم شده است:

تحقیقات پیشین در مورد درگیری تحصیلی نشان داده است که عوامل فردی و محیطی مختلف درگیر شدن در فعالیت‌های تحصیلی را موجب می‌شوند (کاراوی و همکاران، ۲۰۰۳؛ جیمرسون و همکاران، ۱۹۹۹؛ شارکی، ۲۰۰۹). به عنوان مثال، یادگیری خود تنظیم (مک کلند و موریسون، ۲۰۰۳؛ پنتریچ و گروت، ۱۹۹۰)، جهت‌گیری تسلطی^۱ (کاراوی و همکاران، ۲۰۰۳) و مهارت‌های اجتماعی خوب^۲ (مک کلند و موریسون، ۲۰۰۳؛ ونتزل و کالدول، ۱۹۹۷) مشخص شده است که به درگیری تحصیلی کمک می‌کند. به نوبه خود، دانش‌آموزانی که مسئولیت‌پذیری بالاتری دارند (گلیسون و دینارسکی، ۲۰۰۲)، دانش‌آموزانی که یک سال تکرار پایه داشته‌اند (رودریک، ناگانوکا، باکون و استون، ۲۰۰۰) و دانش‌آموزانی که بین مدارس (سوانسون و اسپنیدر، ۱۹۹۹) منتقل شده‌اند احتمال بیشتری دارند، که از ترک تحصیل رنج ببرند. یک مرحله بحرانی در مسیر مدرسه، انتقال از مقطع ابتدایی به متوسطه است. در انتقال دانش‌آموزان، تغییرات متناظر و توسعه‌ای را که با بیان تغییرات و چالش‌های جسمانی، روان‌شناختی و اجتماعی در هم آمیخته‌اند، روبرو می‌کنند (آندرسون و همکاران، ۲۰۰۰؛ الون، کاربان و آیوتیو، ۲۰۰۸؛ گلیسون و همکاران، ۲۰۰۸؛ اسنپ و میلر، ۲۰۰۸) روابط اجتماعی درون مدرسه با معلمان، سایر کامندان و همسالان پیشنهاد شده است که تأثیرات ویژه‌ای را بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان داشته‌اند (پیتارینن، پیهالتو و سوینی، ۲۰۱۴؛ ونتزل، ۱۹۹۸). به عنوان مثال، فورر و اسکینر^۳ (۲۰۰۳) دریافتند که دانش‌آموزانی که از معلمان خود قدردانی می‌کنند، بیشتر درگیر فعالیت‌های تحصیلی رفتارهای عاطفی و هیجانی هستند. علاوه بر این، داشتن رابطه مثبت با معلمان با تأثیر مثبت بیشتری نسبت به تحصیلات تکمیلی و تلاش بیشتر در زمینه تحصیلات همراه است (پاتریک و همکاران، ۲۰۰۷؛ آندرسون و همکاران، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، فقدان حمایت معلم و بازخورد سازنده به کاهش سطح درگیری (کانل و کلیم، ۲۰۰۴) و حتی ترک تحصیل مربوط می‌شود (فارل، ۱۹۹۰). روابط دانش‌آموزان با همسالان نیز با توجه به درگیری تحصیلی آنها اهمیت دارد. با این حال، شواهد در مورد تأثیر روابط همسالان در درگیری تحصیلی، متناقض است (یو، ۲۰۱۱). برای مثال، رضایتمندی در مدرسه، رفتار اجتماعی مناسب و تلاش علمی با روابط مثبت با همسالان در مدرسه ارتباط دارد (ونتزل، کالدول و باری، ۲۰۰۴). علاوه بر این، سطح بالایی از مشارکت در تکالیف مدرسه گزارش شده است، دانش‌آموزانی که به طور جدی در مورد ایده‌ها و دیدگاه‌های خود و بازخورد از کار یکدیگر صحبت می‌کنند. در مقابل، دانش‌آموزانی که کمتر دوست دارند با همسالانشان مشارکت داشته باشند، در کلاس‌های کمتری شرکت می‌کنند و کمتر در مدرسه مشارکت می‌کنند، علاقه به تحصیل کمتری در مدرسه را تجربه می‌کنند (بوش و لاد، ۲۰۰۱؛ گای و همکاران، ۱۹۹۹). زیمر-جیمییک، چیپور، هانیش، کرید و مک‌گریگور (۲۰۰۶) استدلال می‌کنند که روابط همسالان با پیامدهای مثبت تحصیلی مرتبط می‌شود،

1. self-regulated learning
 2. mastery goal orientation
 3. good social skills
1. Furrer and Skinner



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

زمانی که این روابط پیوند مدرسه را افزایش می دهد. یافته‌های این تحقیقات نشان می‌دهد که مشارکت دانش آموزان در فعالیت‌های مدرسه یا فقدان آن به واسطه پیچیدگی پویا بین دانش‌آموز و محیط یادگیری او، بیشتر از ویژگی های فردی یا محیطی تنظیم می‌شود.

رویکردهای مربوط به بررسی درگیری تحصیلی

دو رویکرد عمده در ادبیات پژوهش‌های مربوط به درگیری وجود دارد که عبارتند از: بررسی درگیری به عنوان سازه ای متأثر از متغیرهای مربوط به خود و نیز پژوهش در خصوص درگیری با توجه به عوامل زمینه‌ای و رویکرد بافتی. بسیاری از متغیرهای خود و بافتی می‌تواند یا درگیری را تقویت کند و یا مانع از آن شود. متغیرهای بافتی به تأثیرات بیرونی در زندگی دانش‌آموزان از قبیل حمایت خانواده، روابط همسالان، محیط مدرسه، یا مشخصات محله و همسایگان، اشاره می‌کند. خود یا متغیرهای بیرونی ویژگی های فردی از قبیل سطح خودکارآمدی یا خود فرمانی هستند. متغیرهای بافتی و متغیرهای مربوط به خود، بطور مستمر روابط پیچیده و تنگاتنگی با یکدیگر دارند. بنابراین، یک دیدگاه نظری که اهمیت مشارکت هردو نوع متغیرها را یکپارچه می‌کند، می‌تواند چارچوبی سازمان دهنده برای درک بهتر نقش این متغیرها در درگیری دانش‌آموزان، فراهم آورد. کانل و همکارانش چنین الگویی را پیشنهاد کرده اند (کانل، ۱۹۹۰؛ کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ اسکینر، ولبورن، و کانل، ۱۹۹۰).

طبق الگوی فرایندی کانل از انگیزش که در زمینه پیشرفت تحصیلی بکار رفته است، بافت اجتماعی ادراک شده‌ی دانش‌آموزان (مثلاً، حمایت خانواده، محیط مدرسه، ویژگی های همسایگی) مستقیماً بر نظام خود اثر گذاشته (مثلاً، خود فرمانی ادراک شده، ارتباط و شایستگی) و در بازگشت منجر به عملکرد دانش‌آموز می‌شود (درگیری شناختی، رفتاری و عاطفی یا عدم درگیری در یادگیری). علاوه بر این طبق این الگو درگیری تحصیلی دانش‌آموز یا رفتارهای عمل مستقیماً بر پیامدهای تحصیلی از قبیل رتبه‌ها و نمرات آزمون استعداد اثرگذار است. بنابراین، به نظر می‌رسد درگیری تحصیلی اساس انگیزش پیشرفت تحصیلی باشد. این الگو توسط تعدادی از پژوهش‌ها مورد تأیید قرار گرفته اند (کانل، ۱۹۹۰؛ کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ اسکینر، ولبورن و کانل، ۱۹۹۰). با توجه به آنچه که بیان شد، می‌توان الگوی فرایندی انگیزش درگیری کانل را که هردو رویکرد خود و بافتی را مورد توجه قرار می‌دهد، چارچوب مفهومی مناسبی برای درک درگیری تحصیلی محسوب کرد.

ارتباط درگیری تحصیلی با مفهوم انگیزش:

مفهوم درگیری تحصیلی با مفهوم انگیزش ارتباط تنگاتنگی دارد. در مبحث انگیزش؛ بین انگیزش درونی و بیرونی تفاوت وجود دارد. به طور معمول اعتقاد بر این است که انگیزش بیرونی وابسته به وجود پاداش‌ها و مشوق‌های بیرونی است، درحالی که انگیزش درونی مستلزم هیچ پاداشی نیست. دانش‌آموزان دارای انگیزش بیرونی فقط برای به دست آوردن پاداش یا اجتناب از تنبیه تکالیف خود را انجام می‌دهند (بروکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ به نقل از اسکلتی، ۲۰۰۵). دانش‌آموزان دارای انگیزش درونی فعالانه در یادگیری درگیر می‌شوند و به دلیل کنجکاوی، علاقه، لذت و یا دستیابی به اهداف با ارزش درونی و شخصی خود تکلیف را انجام می‌دهند. برای شروع یا اتمام تکلیف هیچ نیازی به پاداش و تشویق ندارند و ماهیت چالش انگیز تکالیف،



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

آن‌ها را برای انجام آن برمی‌انگیزاند. با این حال در هر دو نوع انگیزش دانش آموز پاداش می‌یابد؛ در مورد انگیزش بیرونی، پاداش خارجی از تکالیف (برای مثال تایید معلم)، در انگیزش درونی پاداش درونی تکلیف (دستیابی به ارزشهای شخصی). به طور کلی پاداش‌ها یا تشویق‌ها ممکن است درونی یا بیرونی باشند اما انگیزه‌ها همیشه درونی هستند. انگیزه‌ها ممکن است یا ناشی از ارزش‌هایی باشند که اکتساب و درونی شده اند یا ناشی از نیازهای اساسی و فطری نوع انسان باشند با این حال در هر دو صورت درونی اند و اگر با نگرش‌ها، گرایش‌ها و ارزش‌هایی که دانش‌آموز به تکالیف دارد همسو باشند، منجر به درگیری تحصیلی می‌شوند. تکالیفی که به شیوه‌ای طراحی می‌شوند که در دانش‌آموز توجه و تعهد ایجاد می‌کنند، نیازی به پاداش‌های بیرونی ندارند و در نتیجه منجر به تسلیم یا اطاعت نمی‌شوند. وقتی تکالیف و فعالیت‌های تحصیلی برای دانش‌آموزان ارزش کمی دارد نیز روش‌هایی برای درگیر کردن آنها در مسایل و موضوعات تحصیلی وجود دارد. برای مثال در مدرسه‌ای که مشارکت و همکاری کامل در میان گروه همسالان موجب می‌شود تبدلات کلامی و ذهنی دانش‌آموزان افزایش یابد احتمال درگیری تحصیلی بیشتر است تا در کلاسها یا محیط‌های آموزشی که بر رقابت و اهداف فردی تاکید دارند و بر تکالیف مشارکتی تاکید نمی‌شود. متأسفانه نظام‌های آموزشی کنونی به گونه‌ای طراحی شده اند که بیشتر اطاعت و تسلیم را ایجاد می‌کنند تا درگیری در تکالیف تحصیلی، از این رو نیازمند اصلاحات عمیق و گسترده‌ای در برنامه‌ها و تکالیف درسی اند (رساله دکتری؛ منظری توکلی، ۱۳۹۶).

راهبردهای افزایش درگیری تحصیلی

پویایی بین دانش‌آموزان و محیط یادگیری آنها به شدت توسط محیط مدرسه و شیوهایی که دانش‌آموزان در فعالیت‌ها شرکت می‌کنند، تنظیم می‌شود. در دوران تحصیل در مدرسه دانش‌آموزان در معرض خرده فرهنگ‌ها و انتظارات مختلف قرار می‌گیرند (پیهالتو^۱ و همکاران، ۲۰۱۰). دانش‌آموزان در انواع مختلف تعاملات و فعالیت‌های آموزشی مشارکت می‌کنند، با گروه‌های مختلفی از همسالان مشارکت می‌کنند و نقش‌های مختلفی در جامعه پویا، پیچیده و چند لایه مدرسه ایفا می‌کنند (پیهالتو، آهونن، پیتارینن و سوینی، ۲۰۱۱). شواهدی وجود دارد مبنی بر اینکه شیوه‌های آموزشی که نیاز به ابتکار و مجادله دانش‌آموزان و حل مسئله پیچیده دارند، به آموزش یادگیری معنی دار کمک می‌کند (گیلیز و آشنان، ۲۰۰۳؛ پرینس، ۲۰۰۴). با این حال، دانش‌آموزان نه تنها تحت تأثیر انواع شیوه‌های ارائه شده از محیط مدرسه قرار می‌گیرند، بلکه می‌توانند حداقل تا حدی، عرصه مقدماتی خود را انتخاب کنند. دانش‌آموزان ممکن است راهبردهای مختلفی را برای درگیری در فعالیت‌ها اتخاذ کنند. از این رو، با اتخاذ راهبردهای مختلف، دانش‌آموزان می‌توانند محیط و فرصت‌های خود را برای شرکت در فعالیت‌های مدرسه تغییر دهند (پیهالتو، پیتارینان، وستلینگ و سوینی، ۲۰۱۱). به عنوان مثال، استفاده از راهبردهای متمرکز بر خوشبینی و کارآمدی نشان داده شده است که به درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی مربوط هستند (کینانن و کانگاس، ۲۰۰۳؛ سالملا-آرو، توپوانن و نورمی، ۲۰۰۹). همچنین شواهدی وجود دارد که استفاده از منابع اجتماعی موجود با نمرات بالاتر در میان دانش‌آموزان در ارتباط است (لینا^۲، ۲۰۱۱). این نشان می‌دهد که استفاده از راهبردهای فعال و اجتماعی می‌تواند در بهبود درگیری تحصیلی مفید باشد. راهبردهای اجتماعی خوش بینانه، کارآمدی اجتماعی را افزایش می‌دهند که

1. Pyhalto
1. Leana



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

احتمال افزایش استقامت را در برابر چالش‌ها افزایش می‌دهد (باونستر، کمبل، کروگر و وهس، ۲۰۰۳). علاوه بر این، احساسات مثبت به منظور استفاده انعطاف پذیر از راهبردها (فردریکسون^۲، ۲۰۰۱) و تمایل به انجام ایده‌های نوآورانه برای حل مسائل (لیوبومریسکی، کینگ و داینر، ۲۰۰۵؛ جاونوجا و جارولا، ۲۰۰۹) و به این ترتیب، درگیری مثبت احتمالاً پاسخ‌های حمایتی از معلمان و همسالان را فراهم می‌کند (کیوک و هاگس، ۲۰۰۶؛ اسکینر، زیمر-جمبیک، جمبیک و کانل، ۱۹۸۹) با ارتقاء اعتماد به نفس دانش آموزان به توانایی‌های خود و افزایش تمایل آنها به شرکت در فعالیت‌های کلاس درس (یو، ۲۰۱۱) در نتیجه تأثیر مثبت بیشتری بر یادگیری دارد. به نوبه خود، راهبردهای ناکارآمد مانند اجتناب و جلوگیری از انجام کار ممکن است خود کارآمدی دانش آموزان را کاهش دهد که می‌تواند باعث کاهش درگیری تحصیلی نیز شود (لانگلان، باکر، ون دورن و اسچوفلی، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نه تنها شیوه‌های آموزش پذیرفته شده توسط معلمان، بلکه راهبردهای مورد استفاده دانش آموزان نیز به درگیری آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی ارائه شده توسط مدرسه کمک می‌کند.

نتیجه گیری

در پژوهش حاضر با عنوان «مطالعه ای مروری بر درگیری تحصیلی دانش آموزان» به شیوه مطالعاتی و با استفاده از منابع کتابخانه ای به توضیح همه جانبه مفهوم درگیری تحصیلی، نظریه های مرتبط و عوامل مؤثر بر این مؤلفه در دانش آموزان پرداخته شد. درگیری تحصیلی بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است (ریو، جانگ، کارل، جاون و بارچ، ۲۰۰۴). اسکلتی (۲۰۰۵) نیز معتقد است که درگیری تحصیلی به این معناست که توجه دانش آموز به تکلیف جلب شده و این جلب توجه باعث می‌شود که انرژی خود را برای انجام کامل تکلیف حفظ کند، به طوری که متناسب با ملزومات آن تکلیف باشد. پیشنهاد شده است که این مؤلفه شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی می‌شود. درگیری رفتاری شامل مشارکت فعال دانش آموزان در یادگیری و انجام تکالیف و رفتارهایی مانند، تلاش، استقامت، تمرکز، سوال کردن و مشارکت در بحث کلاسی می‌باشد (آرچامبالت و همکاران، ۲۰۰۹؛ جیمرسون و همکاران، ۲۰۰۳). درگیری شناختی به سرمایه‌گذاری شخصی دانش آموزان در فعالیت‌های یادگیری اشاره می‌کند، از جمله خودتنظیمی، تفکر و تمایل به تلاش برای تحصیل در مدرسه و همچنین استفاده از روش‌های مختلف یادگیری (لاد و دینلا، ۲۰۰۹). عوامل مؤثر بر درگیری، مانند لذت بردن، شادی، اضطراب یا خستگی، حمایت و تعلق و نگرش نسبت به تحصیل در مدرسه، ابعاد عاطفی درگیری تحصیلی را تشکیل می‌دهند (فین، ۱۹۸۹). اخیراً پژوهشگران بعد دیگری به درگیری تحصیلی اضافه کرده‌اند که درگیری عاملیت نام دارد. درگیری عاملیت به عنوان مشارکت سازنده دانش آموزان در جریان آموزشی که آنها دریافت می‌کنند، تعریف شده است. چیزی که این مفهوم جدید را به میان می‌آورد، فرایندی است که دانش آموزان عمدتاً و تا اندازه‌ای فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و شرایط و موقعیت‌هایی که تحت آن‌ها یاد می‌گیرند را شخصی و پربار کنند (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱). درگیری عاملیت نه تنها می‌تواند به عنوان مشارکت دانش آموز در جریان آموزش دیده شود بلکه به عنوان یک مجموعه از تبادلات دیالکتیکی در جریان بین دانش آموز و معلم است (ریو، ۲۰۱۳).

روابط اجتماعی درون مدرسه با معلمان، سایر کارمندان و همسالان پیشنهاد شده است که تأثیرات ویژه‌ای را بر درگیری تحصیلی دانش آموزان داشته دارند (پیتارینن، پیهالتو و سونینی، ۲۰۱۴؛ ونتزل، ۱۹۹۸). به عنوان مثال، فورر و اسکینر^۳ (۲۰۰۳)

2. Fredrickson
1. Furrer and Skinner



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر

ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

دریافتند که دانش‌آموزانی که از معلمان خود قدردانی می‌کنند، بیشتر درگیر فعالیت‌های تحصیلی رفتارهای عاطفی و هیجانی هستند. علاوه بر این، داشتن رابطه مثبت با معلمان با تأثیر مثبت بیشتری نسبت به تحصیلات تکمیلی و تلاش بیشتر در زمینه تحصیلات همراه است (پاتریک و همکاران، ۲۰۰۷؛ آندرسون و همکاران، ۲۰۰۴). از سوی دیگر، فقدان حمایت معلم و بازخورد سازنده به کاهش سطح درگیری (کانل و کلیم، ۲۰۰۴) و حتی ترک تحصیل مربوط می‌شود (فارل، ۱۹۹۰). روابط دانش‌آموزان با همسالان نیز با توجه به درگیری تحصیلی آنها اهمیت دارد. با این حال، شواهد در مورد تأثیر روابط همسالان در درگیری تحصیلی، متناقض است (یو، ۲۰۱۱). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که نه تنها شیوه‌های آموزش پذیرفته شده توسط معلمان، بلکه راهبردهای مورد استفاده دانش‌آموزان نیز به درگیری آن‌ها در فعالیت‌های تحصیلی ارائه شده توسط مدرسه کمک می‌کند. با ارتقاء اعتماد به نفس دانش‌آموزان به توانایی‌های خود و افزایش تمایل آن‌ها به شرکت در فعالیت‌های کلاس درس (یو، ۲۰۱۱) در نتیجه تأثیر مثبت بیشتری بر یادگیری دارد. به نوبه خود، راهبردهای ناکارآمد مانند اجتناب و جلوگیری از انجام کار ممکن است خود کارآمدی دانش‌آموزان را کاهش دهد که می‌تواند باعث کاهش درگیری تحصیلی نیز شود.

منابع:

۱. رضانی، ملیحه؛ خامسان، احمد (۱۳۹۶). شاخص‌های روانسنجی پرسشنامه ریو و تسنگ ۲۰۱۱: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه-گیری تربیتی، سال هشتم، شماره ۲۹، ص ۱۸۵-۲۰۴.
۲. کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۰). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
۳. Anderson, A.R., Christenson, S.L., Sinclair, M.F., & Lehr, C.A. (2004). Check & connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
۴. Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationships with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670.
۵. Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: autonomy-enhancing and suppressing teacher behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 261e 278
۶. Caraway, K., Tucker, C.M., Reinke, W.M., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal-orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
۷. Chavous, T.M., Rivas-Drake, D., Smalls, C., Griffin, T., & Cogburn, C. (2008). Gender matters, too: The influence of school racial discrimination and racial identity on academic engagement outcomes among African American adolescents. *Developmental Psychology*, 44(3), 637-654.
۸. Fredericks, J.A., Blumenfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
۹. Furrer, C., & Skinner, E.A. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
۱۰. Jimerson, S.R., Campos, E., & Greif, J.L. (2003) Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
۱۱. Kenny, M.E., Blustein, D.L., Haase, R.F., Jackson, J., & Perry, J.C. (2006). Setting the stage: Career development and the student engagement process. *Journal of Counseling Psychology*, 53(2), 272-279.
۱۲. Klem, A.M., & Connell, J.P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262-273.



ماهنامه علمی تخصصی پایا شهر



ISSN ۲۹۸۰-۷۷۸۶

۱۳. Reeve, J. (2002). Self-determination theory applied to educational settings. In E. L. Deci & R. M.
۱۴. -Reeve, J. and Tseng, M. (2011). "Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities". *Contemporary Educational Psychology*, 36: 257-267.
۱۵. -Reeve, J., Jane, H. ,Carrell, D., Jean, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion* , ۲۸(۲), ۶۹-۱۴۷.