

ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری

محمدباقر اکبرپورزنگلانی^۱

حسین زارع^۲

محمود اکرامی^۳

حمید ملکی^۴

تاریخ وصول: ۱۳۹۴/۱۰/۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۱/۳۱

چکیده

هدف از این پژوهش بررسی سهم وضعیت اقتصادی-اجتماعی، سرمایه فرهنگی خانواده و ساختار اجتماعی آموزش در پیش‌بینی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری و تفاوت‌های موجود در این زمینه بود. روش پژوهش همبستگی بود. آزمودنی‌ها نیز شامل ۷۰۰ دانشجوی کارشناسی در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ بودند که بر اساس جدول مورگان و با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها فرم اعلام معدل تحصیلی و پرسشنامه بود. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و آزمون t مستقل استفاده شد. یافته‌های تحقیق نشان داد که وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده علیرغم اینکه در پیش‌بینی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی هر دو گروه از دانشجویان مؤثر بود با این حال بخش اعظم نتایج تربیتی دانشجویان آموزش از دور بیشتر با این متغیرها تبیین می‌شود. درارتباط با دانشجویان حضوری نیز علاوه بر نقش سرمایه فرهنگی، نویسندگان این مقاله شاهد حضور برجسته برخی ابعاد ساختار اجتماعی آموزش از جمله حمایت‌های تحصیلی اساتید و دانشجویان بر روی نتایج تحصیلی بودند. یافته دیگر این تحقیق وجود تفاوت‌های معنادار در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری در اغلب متغیرهای مورد بررسی و برتری دانشجویان اخیر بر دانشجویان آموزش از دور به جزء درگیری شناختی بود.

۱. مربی علوم تربیتی دانشگاه پیام نور و دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی آموزش از دور (نویسنده مسئول).

m_zangalani@yahoo.com

۲. استاد روانشناسی دانشگاه پیام نور تهران h_zare@pnu.ac.ir

۳. دانشیار علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران M.ekrami@pnu.ac.ir

۴. دانشیار علوم تربیتی دانشگاه پیام نور تهران Dr.h.maleki@gmail.com

واژگان کلیدی: ساختار اجتماعی آموزش، سرمایه فرهنگی، وضعیت اقتصادی- اجتماعی، درگیری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی

مقدمه

شناسایی علل و عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی همواره از حیطه‌های مورد علاقه دست اندرکاران تعلیم و تربیت و اندیشمندان حوزه‌های مختلف دانش بشری بوده است. بررسی ادبیات این موضوع حاکی از آن است که محققان در بررسی همه جانبه چنین پدیده‌ای همواره به عوامل درون فردی (روان‌شناختی) و محیطی مؤثر بر آن پرداخته‌اند. مطمئناً در هیچ پژوهشی امکان جمع‌آوری و تحلیل همه این متغیرها در کنار هم وجود ندارد. با این حال در سال‌های اخیر پژوهشگران درصدد شناسایی متغیرهایی بوده‌اند که بتوان آنها را با کمک آموزش تغییر داده و به این ترتیب عملکرد تحصیلی را ارتقا بخشند، بر این اساس متغیرهای شناختی و انگیزشی که از ویژگی تغییرپذیری برخوردار بوده و متأثر از بافت می‌باشند، مورد توجه خاصی واقع شده است (حجازی، رستگار و جهرمی، ۱۳۸۷).

یکی از متغیرهای شناختی (فردی) مؤثر بر پیشرفت تحصیلی که جزء توانمندسازهای تحصیلی^۱ بوده و به اعتقاد وانگ و هارتل و والبرگ (۱۹۹۳) بیشترین تأثیر را بر پیشرفت تحصیلی دارد، درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی به عنوان "انرژی در عمل" نشان‌دهنده تعامل بین یک فرد با فعالیتی است که در آن درگیر است (اپلتون، کریستنسون، کیم و رشلی، ۲۰۰۶). مارکس (۲۰۰۰) درگیری تحصیلی را مشارکت خودآغازگرایانه^۲ و هدفمند^۳ در فعالیت‌های تحصیلی می‌داند که نشان‌دهنده نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده یادگیری همراه با حالت‌های هیجانی مثبت در میزان کوشش‌های فردی است؛ کوشش‌هایی که به دنبال ارتقاء درک یا تسلط فرد بردانش و مهارت‌هایی است که آموزش آن هدف برنامه‌های تحصیلی است. نظریه پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به گونه‌های متفاوتی مفهوم‌سازی کرده‌اند. در الگویی که توسط فاین (۱۹۸۹) ارائه شده است درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه رفتاری و عاطفی است با این حال مارکس (۲۰۰۰) درگیری تحصیلی را متشکل از سه بعد شناختی، عاطفی و رفتاری

-
1. academic enablers
 2. self- initiate
 3. directed

می‌داند. جزء رفتاری شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت و تلاش و مشارکت می‌باشد. جزء شناختی که شامل متغیرهایی مانند خودتنظیمی، اهداف یادگیری و سرمایه‌گذاری در یادگیری است و جزء عاطفی یا هیجانی نیز شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت به یادگیری می‌باشد (فردریک، بلوفیلد و پاریس، ۲۰۰۴).

نکته حائز اهمیت در ارتباط با درگیری تحصیلی، ارتباط آن با نتایج عدیده‌ی تربیتی است. درگیری دانش‌آموزان در مدرسه پیش‌بینی‌کننده بهتر موفقیت تحصیلی آن‌هاست. تحقیقات صورت گرفته در این زمینه اثرات مثبت درگیری تحصیلی را بدون توجه به نژاد، جنس و وضعیت اقتصادی- اجتماعی گزارش کرده‌اند (کلم و کانل، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش محققانی همچون رستگار (۱۳۸۵)، عابدینی (۱۳۸۶) و گرین و همکاران (۲۰۰۴) به نقل از حجازی و همکاران (۱۳۸۷) حاکی از رابطه مثبت راهبردهای عمیق و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی است. همچنین نتایج برخی از این مطالعات از جمله رستگار (۱۳۸۵) حکایت از اثرات مثبت تلاش بر روی پیشرفت تحصیلی است. در ارتباط با اثرات مثبت برخی مؤلفه‌های بعد انگیزشی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی نیز برخی حمایت‌های تجربی وجود دارد با این حال نتایج تحقیقات صورت گرفته در این زمینه اغلب گیج‌کننده بوده‌اند. شواهد اولیه در حمایت از اثر درگیری تحصیلی عاطفی بر روی پیشرفت تحصیلی در مطالعاتی نمایان شد که این مؤلفه را به عنوان بخشی از سازه درگیری تحصیلی آزموده بودند (فردریک و همکاران، ۲۰۰۴). مطالعاتی که درگیری عاطفی را به همراه درگیری رفتاری اندازه‌گیری کرده‌اند، در مجموع ارتباط مثبتی را بین درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی گزارش کرده‌اند (سرین و راجرز و سرین^۱، ۲۰۰۴). پژوهش‌های انجام یافته در ارتباط با ارزش تکلیف نیز حاکی از ارتباط مثبت آن با پیشرفت تحصیلی است (زاشو^۲ و پنتریچ، ۲۰۰۳). با وجود این، درگیری عاطفی متمرکز شده بر روی احساس تعلق و یا شناسایی در مدرسه پیش‌بینی‌کننده قوی‌تر عملکرد تحصیلی در مطالعات PISA^۳ (وایلمز، ۲۰۰۳) یا فاین (۱۹۹۳) نبود. درحالی‌که نتایج مطالعه قونزالز و پادیللا^۴ (۱۹۹۷) که بر روی ۲۱۴ دانش‌آموز راهنمایی آمریکایی- مکزیکی انجام گرفت حاکی از اثر معنادار احساس تعلق به مدرسه بر روی معدل پایه‌های تحصیلی دانش‌آموزان بود. تناقض یافته‌ها در این زمینه نشانگر

1. Sirin & Rogers-Sirin
2. Zusho
3. Program for international student assessment
4. Gonzalez & Padilla

محدودیت درک و فهم ما در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی بوده و لزوم تحقیقات بیشتری را ایجاب می‌نماید.

علیرغم اهمیت درگیری تحصیلی در فرایند پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان گوناگون نظام‌های آموزشی، باید گفت که از بین ویژگی‌های فردی مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، این متغیر نقش مؤثری می‌تواند در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور داشته باشد؛ چراکه در آموزش از دور مسئولیت عمده یادگیری برعهده یادگیرنده است که انتظار است چنین یادگیرندگانی در مقایسه با یادگیرندگان نظام‌های آموزشی حضوری، مشارکت فعال و مسئولیت‌پذیری بیشتری در هدایت فرایندهای یادگیری خود داشته باشند. در واقع یک یادگیرنده آموزش از دور باید عنصر فعالی در فرایند یادگیری خود بوده و بایستی مداوم پشتکار، تلاش و کوشش و درگیری بیشتری را در امورات تحصیلی خود نشان داده تا بتواند به نحو احسن در این نظام پیشرفت نماید. اما علیرغم آنچه گفته شد، واقعیت‌های موجود در نظام‌های آموزشی بطور اعم و نظام‌های آموزش از دور ما بطور اخص حکایت از تناقض آشکار در این زمینه دارد؛ به گونه‌ای که نتایج پژوهش‌های محققانی همچون الیس و ناس (۱۳۸۲) حکایت از شیوع ۹۵ درصدی اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان آمریکایی داشته و سواری (۱۳۹۱) نیز در تحقیق خود به شیوع ۱۷/۲ درصدی اهمال‌کاری تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز اشاره دارد. با عنایت به این که این متغیر فردی متأثر از بافت می‌باشد، در فرایند تحقیق و تتبع پیرامون نقش درگیری تحصیلی در زمینه پیشرفت تحصیلی، بررسی مقایسه‌ای متغیرهای بافتی مؤثر بر این پدیده و پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری می‌تواند بصیرت ما را در این زمینه دو چندان نماید. محیط یادگیری خانواده و زمینه‌های آموزشی دو عامل مؤثر بر درگیری تحصیلی و بسیاری از نتایج تحصیلی دیگر همچون پیشرفت تحصیلی هستند. از جمله ویژگی‌های زمینه‌ای که در این تحقیق مورد توجه واقع شد، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده به همراه ساختار اجتماعی آموزش بوده است. ارتباط وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده با پیشرفت تحصیلی و درگیری تحصیلی مرکز توجه تحقیقات مختلفی بوده است. در این زمینه هرچند نتایج بسیاری از تحقیقات انجام یافته روی هم رفته حکایت از همبستگی مثبت بین وضعیت اقتصادی-اجتماعی با پیشرفت تحصیلی دارند اما یافته‌ها در خصوص ارتباط این متغیر با درگیری تحصیلی ناهمسو بوده و لزوم تحقیقات بیشتر در این زمینه را می‌طلبد. برای مثال برنزد (۱۹۹۵) دریافت دانش‌آموزانی که وضعیت اقتصادی-اجتماعی بالایی دارند

سطوح درگیری تحصیلی آنها نیز که بر اساس میزان علاقه به مدرسه و تلاش علمی سنجیده می‌شود، بالاتر است. مطالعات تجربی کانل و همکارانش (۱۹۹۵) نیز جزء تحقیقاتی است که در آن شاهد ارتباط معکوس بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده با درگیری تحصیلی در نمونه‌ای از دانش آموزان پسر دوره متوسطه آفریقایی- آمریکایی هستیم. سرمایه فرهنگی خانواده از دیگر ویژگی‌های خانوادگی مؤثر بر درگیری و پیشرفت تحصیلی است. بررسی متون موجود در زمینه سرمایه فرهنگی حاکی از آن است که تاکنون تعریف واحدی از این مفهوم ارائه نشده است. جانعلی‌زاده، خوش‌فر و سپهر (۱۳۹۰) در پژوهش خود با رویکردی تلفیقی سرمایه فرهنگی را شامل دارایی‌ها، فعالیت‌ها و اطلاعات فرهنگی، سطوح تحصیلی، منش، انتظارات آموزشی، تعاملات فرهنگی در عرصه اجتماعی و نیز گرایش و نگرش عاملان اجتماعی به ارزش‌ها و عناصر فرهنگی در نظر گرفته‌اند. علاوه بر این، محققان مختلف شاخص‌های گوناگونی را در جهت سنجش میزان سرمایه فرهنگی خانواده مورد استفاده قرار داده‌اند. در برخی از این تحقیقات، شاخص‌هایی همچون تعاملات فرهنگی فضای خانواده (ترامونت و ویلیامز، ۲۰۱۰)، درگیری والدین در امور تحصیلی و آرزوهای تحصیلی آنها (جاکوبسن^۱، ۲۰۱۰)، رفتار مطالعاتی والدین و دارایی‌های فرهنگی (نوغانی، ۱۳۸۲) و تعاملات فرهنگی^۲ اجتماعی خانواده (جانعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) مورد استفاده واقع شده است.

همچنین ارتباط بسیاری از این شاخص‌ها با درگیری و پیشرفت تحصیلی نیز در برخی تحقیقات همچون ترامونت و ویلیامز^۲ (۲۰۱۰)، پومرانتز، مورمن و لیتویک^۳ (۲۰۰۷) و سرین و همکاران (۲۰۰۴) نشان داده شده است. در یکی از این تحقیقات یان و کوزوم^۴ (۲۰۰۸) به بررسی تعاملات و درگیری والدین در زندگی بچه‌ها و اثراتش بر عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان پرداخت. نتایج این تحقیق حاکی از اثرات مثبت درگیری والدین بر روی درگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه بود. در مجموع نکته‌ی حائز اهمیت که از بررسی ادبیات مرتبط با نقش شاخص‌های گوناگون سرمایه فرهنگی خانواده بر روی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به خوبی هویدا است، اهمیت و جایگاه برجسته بسیاری از این شاخص‌ها در زمینه اخیر است اما وجود گستره‌ای از

1. Jacobsen
2. Tremont & Willms
3. Pomerantz, Moorman and Litwack
4. Yon and Kusum

شاخص‌ها در زمینه سنجش سرمایه فرهنگی، لزوم تحقیقات بیشتر در ارتباط با نقش سایر شاخص‌های این متغیر را با نتایج تربیتی مذکور ضروری می‌سازد.

علاوه بر ویژگی‌های خانوادگی، از دیگر عوامل زمینه‌ای مؤثر بر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، ویژگی‌های مربوط به نظام‌های آموزشی است. از جمله این ویژگی‌ها که اهمیت و جایگاه آن اخیراً در محافل علمی مورد توجه خاصی واقع شده و مکرراً در قالب تئوری‌های گوناگون روانشناختی و جامعه‌شناختی از قبیل نظریه‌های سازنده‌گرایی اجتماعی، دیدگاه اجتماعی-فرهنگی و یگوتسکی و سرمایه اجتماعی بطور آشکار و ضمنی به آن اشاره گردیده است، ساختار اجتماعی موجود در نظام‌های آموزشی است. ساختار اجتماعی آموزش اشاره به انواع تعاملات رسمی و غیررسمی موجود در بین عوامل انسانی سازمان‌های آموزشی دارد (قانع‌راد و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۹). اثرات برجسته ساختار اجتماعی آموزش در زمینه درگیری و پیشرفت تحصیلی در تحقیقات تجربی گوناگونی از قبیل سوک لی (۲۰۱۲)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳) و ماریا فال و رابرت (۲۰۱۲) مورد حمایت واقع شده است. در بسیاری از تحقیقات صورت گرفته در محیط‌های آموزشی نشان داده شده که روابط حمایتی و گرم معلم و شاگرد همراه با ویژگی‌هایی همچون چالش‌برانگیزی تکالیف و شفاف بودن انتظارات آموزشی با ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی آن‌ها در ارتباط است (ویلیامز^۱، ۲۰۰۳، وانگ و اکلز، ۲۰۱۳). دانش‌آموزان از لحاظ عاطفی و رفتاری بیشتر درگیر می‌شوند زمانی که آن‌ها روابط مثبتی با معلمانشان داشته و این امر به پیشرفت تحصیلی بیشتر آن‌ها کمک می‌نماید (اوکانار و مک کارتنی^۲، ۲۰۰۷). حمایت‌های عاطفی همسالان نیز برای درگیری تحصیلی به ویژه در طی دوره نوجوانی که نوجوانان نیاز بیشتری برای تعلق به گروه دارند، مهم است. مطالعات گوناگونی تشریح کرده‌اند، نوجوانانی که تعاملات مثبتی با همسالان دارند از لحاظ عاطفی و رفتاری بیشتر در فعالیت‌های مدرسه درگیر می‌شوند (ونتزل، ۲۰۰۲) و این مشارکت‌ها بیشتر ناشی از احساس حمایت‌ها و توجه‌های دریافتی از همسالان، ارضاء نیاز نوجوان به احساس تعلق به گروه و ارتقاء احساس رضایت در مدرسه است. گرچه شواهد اندکی از نقش حمایت‌های عاطفی همسالان در زمینه درگیری شناختی وجود دارد ولی برخی محققان متمایل به این اعتقادند که، زمانی که نوجوان احساس می‌کنند همسالان پیشرفت او را می‌پذیرند، آن‌ها هم اعتماد به نفس و شایستگی را در خود توسعه

-
1. Willms
 2. O Connor & Mc Cartney

داده و هم از کارهای همدیگر انتقاد می‌کنند. بر این اساس آن‌ها انتظار دارند که حمایت‌های عاطفی همسالان بطور مثبتی با ابعاد گوناگون درگیری تحصیلی ارتباط مستقیم داشته باشد (همان منبع). همچنین مطالعات تجربی گوناگونی نشان داده‌اند؛ دانش‌آموزانی که حمایت عاطفی و احترام دریافتی از معلمان و همسالان را تجربه می‌کنند، بیشتر متمایل هستند که ارزش بیشتری را برای یادگیری در مدرسه قائل شوند (روزر، اکلز و سامروف، ۱۹۹۸). در یکی از این مطالعات وس‌سالا ساگایا دیوان و سیاراج جنجو^۱ (۲۰۱۲) به بررسی نقش درگیری عاطفی در تعاملات معلم - شاگردی و اثراتش بر روی نتایج تحصیلی پیشرفت و یادگیری در نمونه‌ای به حجم ۱۴۰ دانشجوی کارشناسی پرداخته و نتایج نشان داد دانشجویانی که از لحاظ تعاملات معلم - شاگردی در یک شرایط خوبی قرار گرفته بودند سطوح بالایی از درگیری تحصیلی را در مقایسه با دانشجویانی که از لحاظ تعاملات معلم - شاگردی در وضعیت بدی قرار گرفته بودند، از خود نشان دادند.

علیرغم وجود برخی یافته‌های همسو در خصوص اثرات مثبت ساختار اجتماعی آموزش در زمینه درگیری و پیشرفت تحصیلی که لزوم هرگونه بررسی مجدد در این زمینه را غیر ضروری می‌سازد؛ با این حال دو نکته اساسی در بررسی ادبیات موضوع، انگیزه‌ی بررسی مجدد این موضوع را در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری در نویسندگان مضاعف ساخت؛ اول این که در زمینه اهمیت ساختار اجتماعی آموزش بر روی درگیری تحصیلی با برخی دیگر از ویژگی‌های آموزشی مؤثر بر این زمینه یک نوع جدال وجود دارد؛ به گونه‌ای که برخی افراد در تحقیقات خود اثرات انتظارات آموزشی را حمایت می‌کنند (گودارد، سویتلند و هوی^۲، ۲۰۰۰) و برخی دیگر بر روابط معلم - شاگردی حمایتی و یک نوع جو دوستانه در مدرسه تأکید می‌کنند (بریک و دریزکول^۳، ۱۹۸۸). دوم این که علیرغم اهمیت اساسی تعاملات اجتماعی در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی، نتایج برخی تحقیقات صورت گرفته در دانشگاه‌های کشور از جمله نتایج تحقیقات قانع‌راد (۱۳۸۵) حکایت از کم‌رنگ بودن تعاملات اجتماعی در نظام آموزش عالی ایران دارد که وجود چنین مسأله‌ای می‌تواند تبعات ناگواری را برای دانشجویان و دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی داشته باشد.

1. Vathsala Sagayadevan1 & Senthu Jeyaraj
2. Goddard, Sweet land & Hoy
3. Bryk & Driscoll

در مجموع با بررسی ادبیات موضوع و با تأمل در تحقیقات صورت گرفته می‌توان اذعان نمود که علیرغم این که تحقیق و تفحص در زمینه پیشرفت تحصیلی و علل و عوامل مؤثر بر آن مرکز توجه تحقیقات گوناگونی در داخل و خارج از کشور بوده و الگوهای نظری گوناگونی هم در این زمینه آزموده شده است با این حال در بررسی ادبیات موجود در این زمینه با کمبود تحقیقاتی مواجه‌ایم که به بررسی تطبیقی و همزمان ارتباط بسیاری از متغیرهای بافتی مورد توجه در این تحقیق با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی پردازد. همچنین علیرغم این که ارتباط متغیرهایی همچون وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده با درگیری تحصیلی در برخی تحقیقات به ویژه تحقیقات خارجی مورد توجه واقع شده است با این حال نتایج بسیاری از تحقیقات صورت گرفته در این زمینه نیز ناهمسو بوده و بررسی‌های مجدّد در این زمینه را می‌طلبد. ارتباط متغیرهای خانوادگی و آموزشی از قبیل سرمایه فرهنگی خانواده و ساختار اجتماعی آموزش نیز با شاخص‌هایی که برای سنجش آن‌ها استفاده شده، در کمتر تحقیقی در داخل کشور مورد توجه واقع شده است. علاوه بر این، در غالب تحقیقاتی که در ارتباط با نقش متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق با پیشرفت تحصیلی صورت گرفته با مشکل روش شناختی مواجه‌ایم؛ چراکه در بیشتر این تحقیقات برای گردآوری داده در خصوص پیشرفت تحصیلی از خود گزارش‌دهی استفاده شده که نتایج و یافته‌های چنین تحقیقاتی در مقایسه با تحقیق فعلی که با بررسی پرونده‌های تحصیلی دانشجویان صورت پذیرفته، نمی‌توانند از اعتبار درونی و بیرونی بالایی برخوردار باشند. همچنین در اغلب تحقیقاتی که به بررسی درگیری تحصیلی پرداخته شده است اغلب ابعادی از این پدیده مورد توجه واقع شده است در حالی که در تحقیق فعلی گذشته از این که به هر سه بعد پرداخته شد؛ بلکه متغیرهای زمینه‌ای مؤثر بر آن و پیشرفت تحصیلی نیز بطور همزمان و تطبیقی مورد توجه واقع شده است. با توجه به خلأ تحقیقاتی موجود، هدف اساسی این تحقیق بررسی ارتباط ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی-اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با ابعادی از درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری و بررسی تفاوت‌های موجود در ارتباط با متغیرهای مورد بررسی در بین دانشجویان مذکور بود.

سؤال‌های تحقیق

۱. آیا بین متغیرهای وضعیت اقتصادی- اجتماعی و ابعاد گوناگون سرمایه فرهنگی خانواده به همراه ساختار اجتماعی آموزش با ابعاد مختلف درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری رابطه معناداری وجود دارد؟
۲. از بین متغیرهای وضعیت اقتصادی - اجتماعی، ابعاد گوناگون سرمایه فرهنگی خانواده و ساختار اجتماعی آموزش کدام یک متغیر پیش‌بین معتبری برای درگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه ما می باشد؟
۳. آیا متغیر وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده و ابعاد سرمایه فرهنگی و ساختار اجتماعی آموزش درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری را به گونه متفاوتی پیش‌بینی می کنند؟
۴. آیا بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری در زمینه متغیرهای مورد مطالعه تفاوت معناداری وجود دارد؟

روش پژوهش

برای انجام این پژوهش با توجه به اهداف و سؤالات مورد توجه در این تحقیق از طرح‌های همبستگی استفاده شد. در این پژوهش روابط میان متغیرها در قالب رگرسیون چندگانه به روش گام به گام مورد بررسی قرار گرفت.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه دانشجویان کارشناسی ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۰ مراکز دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی ($N=6854$) و دانشجویان کارشناسی دوره‌های روزانه دانشگاه تبریز ($N=6729$) بودند که در سال تحصیلی ۱۳۹۳-۱۳۹۲ در دانشگاه‌های مذکور مشغول تحصیل بودند. از این جامعه آماری نمونه‌ای به حجم ۷۰۰ نفر (۳۵۰ دانشجوی دانشگاه پیام نور و ۳۵۰ دانشجوی دانشگاه تبریز) بر اساس جدول مورگان و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب گردید. در دانشگاه پیام نور خوشه‌های انتخابی شامل ۵ مرکز از بین مراکز دانشگاه پیام نور استان آذربایجان غربی بودند که به صورت تصادفی از ۵ ناحیه شمال، جنوب، مرکز، شرق و غرب استان انتخاب شدند. در مرحله بعد از بین رشته‌های کارشناسی موجود در بین مراکز انتخابی، متناسب با تعداد رشته‌های موجود در آن‌ها برخی رشته‌های تحصیلی به عنوان خوشه انتخاب شدند. در مرحله آخر از بین دانشجویان ورودی

سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۰ این رشته‌های تحصیلی، بطور تصادفی ۳۵۰ نفر جهت مطالعه انتخاب گردید. چنین فرایندی در مورد دانشجویان دانشگاه تبریز نیز انجام پذیرفت اما در مورد دانشجویان اخیر خوشه‌ها شامل دانشکده‌ها، گروه‌های آموزشی و رشته‌های تحصیلی بود. از بین دانشکده‌های دانشگاه تبریز ۸ دانشکده بطور تصادفی انتخاب شد. سپس از بین گروه‌های آموزشی و رشته‌های کارشناسی موجود در آن‌ها تعدادی از گروه آموزشی و رشته تحصیلی متناسب با حجم آن‌ها انتخاب شد و در نهایت از بین دانشجویان ورودی سال‌های تحصیلی ۱۳۸۸ الی ۱۳۹۰ این رشته‌های تحصیلی بطور تصادفی ۳۵۰ نفر جهت مطالعه انتخاب گردید.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه و فرم اعلام معدل تحصیلی دانشجویان استفاده شد.

فرم اعلام معدل: فرم مذکور یک ابزار محقق ساخته جهت گردآوری داده‌ها درخصوص پیشرفت تحصیلی جاری دانشجویان بود. در فرم مذکور بر اساس نام دانشگاه، رشته تحصیلی و شماره دانشجویی معدل کل هر کدام از آزمودنی‌ها با همکاری کارشناسان آموزشی دانشگاه‌ها استخراج گردید.

مقیاس درگیری تحصیلی: درگیری تحصیلی دارای ابعاد مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری است که در این تحقیق در بعد شناختی راهبردهای فراشناختی، در بعد انگیزشی ارزش تکلیف و احساس تعلق و در بعد رفتاری مؤلفه تلاش مورد توجه قرار گرفت. خرده مقیاس راهبردهای فراشناختی و ارزش تکلیف پرسشنامه MSLQ پنتریچ و همکاران (۱۹۹۱) به نقل از رستگار (۱۳۸۵) به همراه خرده مقیاس احساس تعلق پرسشنامه وانگ، ویلت و اکلز (۲۰۱۱) جهت سنجش درگیری شناختی و عاطفی استفاده شد. خرده مقیاس تلاش دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) نیز جهت سنجش درگیری رفتاری (تلاش) به کار گرفته شد. ویژگی‌های فنی (روایی و پایایی) پرسشنامه پنتریچ و همکاران در تحقیقات مختلف تأیید شده است. بررسی‌های پنتریچ و دی گروت (۱۹۹۰) برای تعیین پایایی و روایی این پرسشنامه نشان داد که توان پایایی برای ارزش‌گذاری درونی ۰/۸۷ و برای راهبردهای فراشناختی به ترتیب ۰/۷۴ بود (به نقل از کجاباف، مولوی و شیرازی تهرانی، ۱۳۸۲). میزان ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۷) نیز برای خرده مقیاس ارزش تکلیف و راهبردهای فراشناختی ۰/۸۴ و ۰/۷۲ بوده است. در پژوهش حاضر نیز پایایی خرده مقیاس ارزش تکلیف و راهبردهای فراشناختی با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ و ۰/۷۵ به

دست آمد. همچنین خرده مقیاس تلاش دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) نیز در تحقیقات مختلفی مورد استفاده واقع شده و روایی و پایایی آن مورد تأیید واقع شده است. میزان ضریب آلفای کرونباخ گزارش شده توسط دوپیرات و مارین (۲۰۰۵) برابر ۰/۷۷ است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۸۷) نیز میزان پایایی خرده مقیاس تلاش با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ پایایی خرده مقیاس تلاش ۰/۷۳ بدست آمد. علاوه بر این، اعتبار مقیاس احساس تعلق به مدرسه نیز با روش آلفای کرونباخ در مطالعات وانگ و همکاران (۲۰۱۱) ۰/۸۲ گزارش شده بود. در پژوهش حاضر نیز روایی محتوایی و صوری این مقیاس مورد تأیید اساتید روانشناسی و علوم تربیتی قرار گرفت و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد.

سرمایه فرهنگی خانواده: برای اندازه گیری سرمایه فرهنگی خانواده در تحقیقات مختلف از گستره‌ای از شاخص‌ها استفاده شده است. در تحقیق حاضر سرمایه فرهنگی خانواده با سه بعد تعاملات فرهنگی درون خانواده، رفتار مطالعاتی والدین و درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی فرزندان مورد توجه واقع شد. برای سنجش ابعاد مختلف سرمایه فرهنگی خانواده از پرسشنامه‌ی محقق ساخته استفاده شد. در تهیه و تدوین این پرسشنامه از گویه‌های برخی تحقیقات انجام یافته در این زمینه از جمله بخش‌هایی از پرسشنامه‌ی پایان نامه مهدی سپهر (۱۳۹۰) و برتل^۱ (۲۰۱۳) استفاده شد. پرسشنامه مذکور براساس طیف لیکرت طراحی شد و منظور از سرمایه فرهنگی خانواده نمره‌ای بود که آزمودنی‌های مورد مطالعه در هر یک از خرده مقیاس‌ها و مجموع کل مقیاس به دست می‌آوردند. روایی و پایایی خرده مقیاس‌های سرمایه فرهنگی مورد توجه در این تحقیق در برخی تحقیقات انجام یافته داخلی و خارجی مورد تأیید واقع شده است. در این زمینه میزان ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده در پژوهش سپهر در زمینه خرده مقیاس‌های تعاملات فرهنگی درون خانواده و رفتار مطالعاتی والدین به ترتیب ۰/۸۳ و ۰/۸۲ و در تحقیقات برتل در زمینه درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی ۰/۶۹ بوده است. در پژوهش حاضر نیز برای محاسبه پایایی خرده مقیاس‌های سرمایه فرهنگی مورد استفاده در این تحقیق (تعاملات فرهنگی درون خانواده، رفتار مطالعاتی والدین، درگیری تحصیلی والدین) از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و میزان ضرایب آلفای آن‌ها به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۸۶ و ۰/۸۵ و برای کل مقیاس ۰/۸۲ محاسبه

1. Bertl

شد. جهت تعیین روایی محتوایی و صوری پرسشنامه نیز از دیدگاه اساتید علوم تربیتی و جامعه‌شناسی استفاده شد. علاوه بر این به منظور تأیید ساختار عاملی به دست آمده و آزمودن قدرت و معناداری سهم هر یک از عوامل در اندازه‌گیری سازه سرمایه فرهنگی خانواده از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که شاخص‌های برازش الگوی حاصل از تحلیل عاملی تأییدی (AGFI= /۹۶ GFI= /۹۸ RMSEA=۰/۰۶) نشان دهنده برازش خوب الگو بود.

وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده: وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده در این تحقیق مشتمل بر ۳ شاخص سنتی میزان درآمد ماهیانه خانواده، میزان تحصیلات والدین و منزلت شغلی والدین است که برای اندازه‌گیری آن‌ها سؤالاتی در پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت طراحی شد. تحصیلات شامل میزان سال‌های تحصیل رسمی است که از بیسواد تا دکتر در ۷ طیف تقسیم بندی شد. درآمد ماهیانه خانواده نیز در ۷ طیف طبقه بندی شد. برای اندازه‌گیری منزلت شغلی والدین نیز از الگوی ناییب و عبداللهیان (۱۳۸۱) استفاده شد. در الگو مذکور بر اساس داوری یک گروه از افراد برای تعدادی از مشاغل امتیاز پرستیز تعیین می‌شود و سپس مشاغل بر اساس امتیازشان درجه بندی می‌شوند. در پژوهش حاضر بر اساس الگوی یاد شده، مشاغل در ۷ گروه منزلتی تقسیم بندی شده و در نهایت پس از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ (۰/۸۰) جمع نمره‌های سه متغیر درآمد، تحصیلات و منزلت شغلی (نمره ۲۱-۳) به دست آمد. در این مقیاس بالاترین نمره نشانه بیشترین بهره‌مندی از درآمد، منزلت شغلی و تحصیلات بود.

ساختار اجتماعی آموزش: در این تحقیق بر اساس مطالعات صورت گرفته قبلی برای اندازه‌گیری ساختار اجتماعی آموزش از شاخص‌هایی همچون تعاملات دانشجویان با یکدیگر، تعاملات دانشجویان با اساتید، یادگیری تعاملی، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی و فردی دانشجویان از همدیگر استفاده شد. جهت اندازه‌گیری شاخص‌های مذکور پرسشنامه‌ای محقق ساخته با استفاده از گویه‌های بکارگرفته شده در برخی تحقیقات قبلی طراحی گردید. در فرایند تهیه و تدوین این پرسشنامه برای سنجش تعاملات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید برخی گویه‌های پرسشنامه قانعی راد و ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۹) مورد استفاده واقع شد. برای سنجش یادگیری تعاملی، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی و فردی دانشجویان از همدیگر نیز بخش‌هایی از

پرسشنامه "زندگی در کلاس درس" جانسون و جانسون^۱ (۱۹۸۳، به نقل از قیس^۲، ۲۰۰۲) مورد استفاده واقع شد. در این تحقیق ساختار اجتماعی آموزش اشاره به نمره‌ای دارد که آزمودنی‌ها در هر کدام از خرده مقیاس‌ها و مجموع کل مقیاس به دست می‌آورند. اعتبار خرده مقیاس‌های ساختار اجتماعی آموزش در برخی تحقیقات داخلی و خارجی مورد تأیید واقع شده است. در این زمینه میزان ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده در تحقیق قیس (۲۰۰۲) برای ابعاد یادگیری تعاملی، حمایت‌های تحصیلی اساتید، حمایت‌های فردی اساتید، حمایت‌های تحصیلی دانشجویان و حمایت‌های فردی دانشجویان به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۶۸، ۰/۷۴ و ۰/۵۲ بود. همچنین بنا بر گزارش قانعی‌راد و همکاران (۱۳۸۹) گویه‌های استفاده شده برای سنجش تعاملات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید نیز از ویژگی‌های فنی (روایی و پایایی) بالایی برخوردار بود. در تحقیق فعلی نیز پایایی خرده مقیاس‌های ساختار اجتماعی آموزش و کل مقیاس نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ مورد سنجش واقع شد و میزان ضرایب آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های تعاملات دانشجویان با یکدیگر، تعامل دانشجویان با اساتید، یادگیری تعاملی، حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان، حمایت‌های تحصیلی و فردی دانشجویان از همدیگر به ترتیب ۰/۶۲، ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۷۸، ۰/۷۰، ۰/۷۹ و ۰/۸۷ و میزان آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۸۴ محاسبه شد. جهت تعیین روایی صوری و محتوایی ابعاد مختلف پرسشنامه ساختار اجتماعی آموزش نیز از دیدگاه اساتید علوم تربیتی و اجتماعی استفاده شد. علاوه بر این، به منظور تعیین اعتبار سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که با توجه به ضرایب آلفای کرونباخ گزارش شده و مشخصه‌های برازندگی الگوی تحلیل عاملی تأییدی (AGFI= ۰/۹۳، GFI= ۰/۹۵، RMSEA= ۰/۰۵) می‌توان اذعان نمود که ویژگی‌های فنی ابزار گردآوری داده‌ها در سطح خوبی قرار دارد.

یافته‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل نتایج پژوهش از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به روش گام به گام و آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج حاصل از ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که از بین مؤلفه‌های سه‌گانه سرمایه فرهنگی، بعد تعاملات

1. Johnson and Johnson
2. Ghaith

فرهنگی درون خانواده و درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی فرزندان با ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی همبستگی مثبت معناداری دارد. در ارتباط با رابطه ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش با درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز یافته‌ها حاکی از آن بود که تمامی ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش با همدیگر و با ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری داشتند. وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده نیز در این تحقیق همبستگی مثبت معناداری را با درگیری تحصیلی شناختی $0/22$ ($p < 0/01$)، عاطفی $0/47$ ($p < 0/01$)، رفتاری $0/33$ ($p < 0/01$) و پیشرفت تحصیلی $0/22$ ($p < 0/01$) نشان داد اما با ابعاد گوناگون ساختار اجتماعی آموزش ارتباط معناداری نداشت. نکته قابل تأمل در یافته‌های مرتبط با ضریب همبستگی متغیرهای پژوهش، همبستگی معنادار تمامی متغیرهای پیش‌بین بکار رفته در این تحقیق با پیشرفت تحصیلی از یک طرف و همبستگی معنادار ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی از طرف دیگر بود همچنین یافته‌ها نشان داد که از بین متغیرهای پیش‌بین، حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر دارای بیشترین ضریب همبستگی با پیشرفت تحصیلی $0/32$ ($p < 0/01$) و رفتار مطالعاتی والدین دارای کمترین ضریب همبستگی با پیشرفت تحصیلی $0/18$ ($p < 0/01$) دانشجویان آموزش از دور و حضوری بود. از بین ابعاد درگیری تحصیلی نیز درگیری رفتاری دارای بیشترین ضریب همبستگی را با پیشرفت تحصیلی $0/48$ ($p < 0/01$) بود.

جدول ۱ و ۲ یافته‌های تحقیق در زمینه مشخص نمودن متغیر پیش‌بین معتبری برای درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه از بین متغیرهای وضعیت اقتصادی - اجتماعی، ابعاد گوناگون سرمایه فرهنگی خانواده و ساختار اجتماعی آموزش است. نتایج جداول مذکور نشان می‌دهد علیرغم این که برخی مؤلفه‌های ساختار اجتماعی آموزش و سرمایه فرهنگی خانواده نقش مؤثری در زمینه ابعادی از درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان مورد مطالعه نداشتند با این حال وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده به همراه برخی ابعاد ساختار اجتماعی آموزش و سرمایه فرهنگی خانواده سهم مؤثری را در پیش‌بینی متغیرهای ملاک نشان دادند. نکته قابل تأمل در یافته‌های جدول ۱ و ۲ نقش پرننگ درگیری تحصیلی والدین با دو بعد درگیری عاطفی و رفتاری دانشجویان، تعامل استاد - دانشجو در زمینه درگیری شناختی و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر در زمینه پیشرفت تحصیلی بود.

جدول ۱. خلاصه نتایج رگرسیون پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری

شاخص متغیر	B	Beta	T	P	F	P	R	R2
پیشرفت تحصیلی					۲۴/۷۶		۰/۴۱	۰/۱۷
درگیری تحصیلی والدین	۰/۰۲۶	۰/۱۵۷	۳/۲۹۱	۰/۰۰۱				
تعامل استاد- دانشجو	۰/۰۸۹	۰/۱۹۳	۴/۸۲۵	۰/۰۰۱				
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۰۳۷	۰/۱۲۹	۲/۷۲۸	۰/۰۰۷				
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۰۸۰	۰/۱۱۰	۲/۷۹۶	۰/۰۰۵				
وضعیت اقتصادی- اجتماعی	۰/۰۵۶	۰/۰۴۹	۲/۴۳۹	۰/۰۱۵				
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۱۷۴	۰/۲۴۱	۶/۱۰۰	۰/۰۰۱				

جدول ۲. خلاصه نتایج رگرسیون ابعاد درگیری تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری

شاخص متغیر	B	Beta	T	P	F	P	R	R2
درگیری شناختی					۱۹/۲۱۵		۰/۴۰۳	۰/۱۶۳
حمایت‌های تحصیلی اساتید	۰/۲۴۷	۰/۱۰۴	۲/۶۸۶	۰/۰۰۷				
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۳۳۸	۰/۱۵۱	۳/۸۹۳	۰/۰۰۱				
تعاملات دانشجو با دانشجو	۰/۱۲۶	۰/۰۸۹	۲/۳۳۴	۰/۰۲۰				
تعامل دانشجو با استاد	۰/۳۶۹	۰/۱۹۳	۴/۸۲۵	۰/۰۰۱				
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۱۸۱	۰/۱۱۵	۲/۹۰۶	۰/۰۰۴				

وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۳۷۵	۰/۱۶۲	۴/۵۸۷	۰/۰۰۱
درگیری عاطفی	۱۳۷/۰۶۲	۰/۰۰۱	۰/۷۶۲	۰/۵۸۱
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۱۸۱	۰/۱۴۲	۵/۱۷۴	۰/۰۱۴
درگیری تحصیلی والدین	۰/۴۰۰	۰/۴۵۲	۱۴/۷۹۰	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با استاد	۰/۳۱۳	۰/۱۷۲	۶/۳۰۳	۰/۰۰۱
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۲۳۶	۰/۲۷۴	۹/۲۸۱	۰/۰۰۱
وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۳۷۰	۰/۲۳۲	۸/۶۳۷	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۲۴۱	۰/۱۳۷	۴/۸۲۲	۰/۰۰۱
درگیری رفتاری	۶۶/۸۶۸	۰/۰۰۱	۰/۶۸۹	۰/۴۷۵
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۱۳۲	۰/۱۵۲	۴/۸۴۹	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی والدین	۰/۱۸۳	۰/۳۰۷	۹/۷۰۷	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با استاد	۰/۱۴۹	۰/۲۰۱	۶/۰۷۴	۰/۰۰۱
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۱۶۷	۰/۲۷۳	۸/۵۲۷	۰/۰۰۱
وضعیت اقتصادی-اجتماعی	۰/۲۹۲	۰/۱۸۸	۶/۷۶۷	۰/۰۰۱
حمایت‌های تحصیلی اساتید	۰/۲۳۱	۰/۲۵۰	۷/۷۴۷	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۰۶۲	۰/۱۱۴	۳/۷۶۱	۰/۰۰۱

در مجموع یافته‌های جداول ۱ و ۲ نشان داد که سهم متغیرهای پیشین در پیش‌بینی واریانس درگیری شناختی، عاطفی، رفتاری و پیشرفت تحصیلی به ترتیب ۰/۱۶، ۰/۵۸، ۰/۴۷ و ۰/۱۷ بود. جدول ۳ و ۴ نیز رابطه متغیرهای پیشین و ملاک تحقیق را به صورت جداگانه برای دانشجویان آموزش از دور و حضوری نشان می‌دهد.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیون ابعاد درگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان حضوری

شاخص متغیر	B	Beta	T	P	F	P	R	R2
درگیری شناختی	۰/۱۶۰	۰/۱۶۰	۲/۹۶۹	۰/۰۰۳	۱۷/۷۹۴	۰/۰۰۱	۰/۱۴۵	۰/۴۰۳
حمایت تحصیلی دانشجویان از همدیگر	۰/۳۸۰	۰/۱۶۰	۲/۹۶۹	۰/۰۰۳				
درگیری تحصیلی والدین	۰/۴۰۹	۰/۲۰۴	۴/۱۷۵	۰/۰۰۱				
تعامل دانشجویان با اساتید	۰/۳۷۶	۰/۲۲۵	۳/۷۶۱	۰/۰۰۱				
درگیری عاطفی	۰/۷۷۱	۰/۷۰۱			۱۲۴/۹۲۴	۰/۰۰۱	۰/۷۰۱	۰/۷۷۱
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۱۹۲	۰/۱۷۸	۵/۰۸۴	۰/۰۰۱				

درگیری تحصیلی والدین	۸۴۳/۰	۴۲۳/۰	۱۱/۳۷۸	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با استاد	۷۳۸/۰	۰/۱۵۷	۴۲۶۸	۰/۰۰۱
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۱۷۱/۰	۰/۲۸۲	۸/۰۲۷	۰/۰۰۱
تعامل دانشجو با دانشجو	۰/۱۶۰	۰/۲۱۰	۶/۱۷۹	۰/۰۰۱
درگیری رفتاری	۰/۷۶۵	۰/۵۸۵	۰/۰۰۱	۸۸/۸۶۳
درگیری تحصیلی والدین	۰/۳۰۵	۰/۴۶۰	۱۱/۴۵۰	۰/۰۰۱
حمایت‌های تحصیلی اساتید	۰/۲۸۱	۰/۳۰۴	۷/۷۱۱	۰/۰۰۱
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۱۷۰	۰/۱۹۶	۵/۱۷۹	۰/۰۰۱
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۰۶۷	۰/۱۲۹	۳/۴۱۴	۰/۰۰۱

تعامل دانشجویان با اساتید	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
حمایت تحصیلی اساتید	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
پیشرفت تحصیلی	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
تعامل دانشجویان با اساتید	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
وضعیت اقتصادی- اجتماعی	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰	۶۰/۰

یافته‌های جدول ۳ حاکی از آن است که در پیش‌بینی درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری دانشجویان حضوری به ترتیب تعامل استاد- دانشجوی، درگیری تحصیلی والدین و حمایت‌های تحصیلی اساتید بیشترین سهم پیش‌بینی را دارند. همچنین در زمینه پیشرفت تحصیلی نیز حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر به عنوان بعدی از ساختار اجتماعی آموزش دارای بیشترین سهم پیش‌بینی بود. در مجموع یافته‌ها جدول ۳ نشان داد متغیرهای پیش‌بین تحقق به ترتیب ۰/۴۰، ۰/۸۷، ۰/۷۶ و ۰/۴۸ درصد واریانس درگیری شناختی، عاطفی، رفتاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان حضوری را پیش‌بینی کردند.

جدول ۴. خلاصه مدل رگرسیون ابعاد درگیری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور

شاخص متغیر	B	Beta	T	P	F	P	R	R2
درگیری شناختی	۰/۲۶۹	۰/۱۳۲	۲/۳۱۲	۰/۰۲۲	۱۴/۴۴۹	۰/۰۰۱	۰/۳۷۲	۰/۱۳۹
حمایت‌های تحصیلی دانشجویان	۰/۳۳۹	۰/۱۷۴	۲/۷۴۰	۰/۰۰۷				
تعامل دانشجو با استاد	۰/۳۸۲	۰/۱۲۲	۳/۳۸۵	۰/۰۰۱				
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۳۸۲	۰/۱۲۲	۳/۳۸۵	۰/۰۰۱				
درگیری عاطفی	۰/۳۸۲	۰/۱۲۲	۳/۳۸۵	۰/۰۰۱	۱۱۴/۳۸۴	۰/۰۰۱	۰/۴۹۵	۰/۵۹۱
درگیری تحصیلی والدین	۰/۳۸۲	۰/۱۲۲	۳/۳۸۵	۰/۰۰۱				
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۳۸۲	۰/۱۲۲	۳/۳۸۵	۰/۰۰۱				
یادگیری تعاملی	۰/۱۹۳	۰/۱۳۵	۳/۹۵۰	۰/۰۰۱				

وضعیت اقتصادی- اجتماعی	۰/۴۱۲	۰/۲۶۱	۷/۳۱۹	۰/۰۰۱
درگیری رفتاری	۰/۴۹۳	۰/۳۸۰	۰/۰۰۱	۸۵/۹۷۳
درگیری تحصیلی والدین	۰/۰۶۰	۰/۱۱۵	۲/۸۵۸	۰/۰۰۵
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۱۹۲	۰/۲۶۲	۵/۸۶۹	۰/۰۰۱
تعامل دانشجویان با اساتید	۰/۱۷۹	۰/۲۲۵	۵/۴۴۲	۰/۰۰۱
پیشرفت تحصیلی	۰/۵۱۵	۰/۲۶۵	۰/۰۰۱	۳۳/۰۸۳
درگیری تحصیلی والدین	۶۲/۰۲۹	۰/۱۹۴	۲/۹۴۰	۰/۰۰۴
تعامل استاد- دانشجو	۰/۰۷۹	۰/۳۰۱	۳/۸۸۵	۰/۰۰۱
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۰/۰۸۴	۰/۳۰۹	۴/۶۸۷	۰/۰۰۱

یافته‌های جدول ۴ نیز نشانگر آن است که علیرغم این که بسیاری از متغیرهای پیش‌بین تحقیق در پیش‌بینی متغیرهای ملاک تحقیق در بین دانشجویان آموزش از دور نقش داشتند با این حال تعاملات فرهنگی درون خانواده دارای بیشترین سهم پیش‌بینی‌کنندگی در زمینه درگیری شناختی، رفتاری و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور بوده و همچنین وضعیت اقتصادی-اجتماعی خانواده نیز بیشترین سهم را در زمینه پیش‌بینی درگیری عاطفی در بین دانشجویان مذکور نشان داد. در مجموع یافته‌های جدول ۴ نشان داد که متغیرهای پیش‌بین تحقیق به ترتیب ۰/۱۳، ۰/۵۹، ۰/۴۹ و ۰/۵۱ واریانس درگیری شناختی، عاطفی، رفتاری و پیشرفت تحصیلی را در بین دانشجویان آموزش از دور پیش‌بینی کردند.

جدول ۵ نیز تفاوت‌های موجود در زمینه متغیرهای مورد بررسی این تحقیق را در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج آزمون T مستقل در زمینه متغیرهای تحقیق در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری

شاخص	آموزش از دور	میانگین		انحراف استاندارد		t	درجه آزادی	سطح معناداری
		آموزش از دور	حضوری	آموزش از دور	حضوری			
رفتار مطالعاتی والدین	۶/۴۹	۶/۸۸	۲/۸۵	۳/۰۹	۱/۵۹	۶۹۸	۰/۱۱۲	
تعاملات فرهنگی درون خانواده	۱۸/۶۴	۲۰/۲۳	۵/۶۸	۵/۵۳	۳/۴۶	۶۹۸	۰/۰۰۱	
درگیری تحصیلی والدین	۵۲/۵۷	۵۶/۴۷	۱۰/۲۵	۸/۶۹	۴/۹۸	۶۹۸	۰/۰۰۱	
ترغیب و تشویق والدین	۱۹/۴۱	۲۱/۱۷	۵/۸۳	۵/۲۸	۳/۸۶	۶۹۸	۰/۰۰۱	
آرزوهای تحصیلی والدین	۱۰/۲۹	۱۱/۲۶	۱/۸۲	۱/۷۰	۶/۷۶	۶۹۸	۰/۰۰۱	
انتظارات آموزشی والدین	۲۲/۷۲	۲۴/۰۳	۴/۹۶	۴/۰۶	۳/۵۵	۶۹۸	۰/۰۰۰۱	
یادگیری تعاملی	۱۲/۲۶	۱۲/۲۵	۲/۷۷	۲/۸۶	-۰/۲۹	۶۹۸	۰/۱۹۷	
حمایت تحصیلی اساتید	۱۲/۹۸	۱۴/۲۸	۲/۴۶	۲/۴۶	۶/۴۴۸	۶۹۸	۰/۰۰۱	
حمایت فردی اساتید	۱۳/۰۷	۱۳/۱۲	۳/۴۰	۳/۶۹	۰/۱۶۸	۶۹۸	۰/۸۷۶	

۰/۰۰۱	۶۹۸	۵/۳۴۰	۲/۶۹	۲/۷۰	۱۴/۰۸	۱۲/۹۰	حمایت تحصیلی دانشجویان
۰/۱۵۴	۶۹۸	-۱/۹۲۹	۴/۳۱	۳/۹۳	۱۷/۸۹	۱۸/۵۴	حمایت فردی دانشجویان
۰/۰۰۱	۶۹۸	۱۲/۶۱۶	۱/۹۸	۱/۹۰	۱۲/۲۰	۱۰/۱۹	تعامل دانشجویان با دانشجو
۰/۰۰۱	۶۹۸	۱۱/۲۷۰	۴/۳۱	۳/۹۳	۲۳/۲۰	۱۹/۰۳	تعامل استاد- دانشجویان
۰/۰۰۱	۶۹۸	۱۱/۳۳	۱۳/۷۹	۱۵/۱۰	۷۹/۱۳	۷۳/۷۱	سرمایه فرهنگی خانواده
۰/۰۰۱	۶۹۸	۶/۱۹۱	۲۰/۴۹	۱۵/۱۹	۱۰۴/۶۴	۹۵/۴۹۷	ساختار اجتماعی آموزش
۰/۰۰۱	۶۹۸	۴/۵۸	۲/۷۳	۲/۱۴	۱۴/۴۷	۱۲/۱۷	وضعیت اقتصادی- اجتماعی
۰/۰۰۱	۶۹۸	-۵/۸۴۹	۳/۱۷	۶/۰۹	۴۳/۶۵	۴۵/۹۳	درگیری شناختی
۰/۰۰۲	۶۹۸	۳/۱۲۶	۱۲/۵۳	۸/۰۹	۵۱/۸۲	۴۹/۱۶	درگیری عاطفی
۰/۰۰۱	۶۹۸	۷/۹۳	۲/۰۷	۲/۲۵	۱۵/۳۱	۱۳/۹۱	درگیری رفتاری
۰/۰۰۱	۶۹۸	۳/۸۲۲	۲/۷۶	۱۵/۹۸	۱۰۵/۵۳	۱۰۴/۰۵	درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۶۹۸	۱۱/۴۷۱	۱/۴۰	۱/۵۴	۱۵/۵۷	۱۴/۱۸	پیشرفت تحصیلی

نتایج جدول ۵ نشانگر آن است که در ارتباط با تمامی متغیرهای مورد مطالعه‌ی این تحقیق به جزء رفتار مطالعاتی والدین، یادگیری تعاملی، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان و حمایت‌های فردی دانشجویان از همدیگر تفاوت معناداری در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری وجود دارد. نکته قابل تأمل برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در بسیاری از متغیرهای مورد مطالعه به جزء درگیری شناختی بود.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ساختار اجتماعی آموزش، وضعیت اقتصادی- اجتماعی و سرمایه فرهنگی خانواده با ابعادی از درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری و مطالعه تفاوت‌های موجود در بین دانشجویان مذکور در زمینه

متغیرهای مورد بررسی بود. بخشی از نتایج این تحقیق در بررسی سهم متغیرهای پیش بین در پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی همسو با نتایج تحقیق برنندز (۱۹۹۵) نشان داد که وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده سهم پیش‌بینی‌کنندگی معناداری در پیش‌بینی ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی دارد. برنندز (۱۹۹۵) در تحقیق خود دریافت دانش‌آموزانی که وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالایی دارند سطوح درگیری تحصیلی آن‌ها نیز که بر اساس میزان علاقه به مدرسه و تلاش علمی سنجیده می‌شود، بالاتر است. همچنین نتیجه تحقیق ما همسو با نتایج قیل و سیدهو^۱ (۱۹۸۸)، هیونمن و لاکسلی^۲ (۱۹۸۳)، وایلمز و سامرز^۳ (۲۰۰۱)، یایان و بیریراوقلو^۴ (۲۰۰۴) و تامپسون و جانسون (۲۰۰۶) می‌باشد. در این زمینه تامپسون و جانسون (۲۰۰۶) نتایج PISA را از ۲۰ کشور OECD برای تشریح ارتباط بین عوامل خارج از آموزشگاه و پیشرفت تحصیلی بکار گرفتند. آن‌ها در مطالعات خود دریافتند که دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی - اجتماعی بالاتر مزیت‌های تحصیلی بیشتری در مقایسه با دانش‌آموزان دارای سطوح اقتصادی - اجتماعی پایین‌تر دارند. در واقع حجم انبوه یافته‌های تجربی همسو در حمایت از اثرات مثبت وضعیت اقتصادی - اجتماعی خانواده بر روی نتایج تحصیلی همچون درگیری و پیشرفت تحصیلی تا به حدی است که جای کمترین شک و شبه را باقی می‌گذارد. در واقع، در تحقیقات مربوط به آموزش و پرورش تنها زمانی می‌توان تأثیر نظام آموزشی و دیگر عوامل را سنجید که ابتدا بتوان تأثیر پایگاه اقتصادی - اجتماعی را از لحاظ آماری کنترل کرد. گزارش‌های مربوط به برابری فرصت‌های آموزشی در چند دهه اخیر نیز نشان داده است که در تبیین پیشرفت و موفقیت دانش‌آموزان، تفاوت‌های موجود بین خاستگاه‌های خانوادگی آن‌ها به مراتب مهمتر از تفاوت‌های موجود در بین مدارس است. این یافته بدان معنا نیست که امکانات و منابع موجود در نظام‌های آموزشی هیچ تأثیری ندارد. بلکه بدان معناست که نظام آموزشی هر نوع کیفیتی که داشته باشد، دارای تأثیر بیشتر بر کودکانی است که از محیط خانوادگی بهتری برخوردارند. در تبیین چرایی چنین پدیده‌ای و این که چگونه عضویت در پایگاه اجتماعی - اقتصادی مختلف بر گرایش‌ها و رفتارهای گوناگون کنشگران اجتماعی اثر می‌گذارد، محققان به مواردی همچون عوامل ژنتیکی، فرایند جامعه‌پذیری، تجربیات حاصل از کار،

1. Gill and Sidhu
2. Heinemann and Loxley
3. Willms and Somers
4. Yayan and Berberog lu

سبک زندگی و آثار روانی تجربه نابرابری اشاره می‌کنند. به عبارتی مردم در پایگاه‌ها و طبقات مختلف از نظر نوع لباس پوشیدن، گذران اوقات فراغت، الگوهای تندرستی و بهداشت، ورزش، رژیم‌های غذایی و غیره با یکدیگر تفاوت داشته و همچنین نحوه تربیت اجتماعی، نظام اقتدار و نظارت، میل به پیشرفت یا رفتار پرخاشگرانه از جمله مواردی است که با تفاوت‌های شخصیتی افراد در پایگاه‌های مختلف مرتبط است (جواهری، ۱۳۸۶). همچنین برخی تحلیل‌ها از نقش‌های متفاوت والدین در طبقات مختلف اجتماعی سخن به میان می‌آورند؛ به این معنا که والدین در رده‌های پایین جامعه کمتر در شبکه‌های اجتماعی متعددی عضویت داشته و در محیط خانه در مورد موضوعات مختلف کمتر به بحث و گفتگو می‌پردازند. عبارتی بنا به گفته بوردیو سرمایه فرهنگی یعنی استانداردهای سخن گفتن، اطلاعات، عادات، رویه‌ها و مهارت‌های فرهنگی آن‌ها نسبت به طبقات متوسط و بالا ضعیف است. از طرف دیگر احساس محرومیت و تبعیض بر تصویری که فرد از قابلیت‌ها و توانایی‌های خویش دارد تأثیر منفی گذاشته و در نهایت اعتماد به نفس و میل به پیشرفت را سرکوب می‌کند (همان منبع). علیرغم این، یافته‌ی ما در این تحقیق با نتایج مطالعات تجربی کانل و همکارانش (۱۹۹۵) که در تحقیقات خود ارتباط معکوسی بین وضعیت اقتصادی- اجتماعی و حمایت خانواده با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در بین نمونه‌ای از دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه آفریقایی- آمریکایی یافته بودند، ناهمسو است. در تبیین دلایل چنین یافته‌ی متناقضی نیز با استعانت از رویکرد کارکردگرایی در علوم اجتماعی در خصوص کارکرد نظام‌های آموزشی؛ می‌توان اذعان داشت؛ در جوامعی که بسترهای رشد و تعالی و تحرک اجتماعی برای کلیه شهروندان آن جامعه امکان‌پذیر است، نظام‌های آموزشی ابزار مهمی برای ارتقاء استانداردهای زندگی افراد نابرخوردار اجتماعی بوده و بنابراین طبیعی است در نظام آموزشی چنین جوامعی شاهد یافته‌های معکوسی در ارتباط با روابط وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده و درگیری تحصیلی و سایر نتایج تحصیلی در بین یادگیرندگان نظام‌های آموزشی باشیم. چراکه آموزش و پرورش چنین جوامعی برای اقشار محروم جامعه یک نقش‌رہایی بخش داشته و ابزار مهمی جهت ارتقاء پایگاه اقتصادی- اجتماعی آن‌ها می‌باشد. در واقع در چنین جوامعی اغلب یادگیرندگان آنی که متعلق به طبقات پایین و محروم جامعه بوده بیشتر متمایل‌اند که با درگیری بیشتر خود در امورات تحصیلی زمینه‌های ارتقاء پایگاه اجتماعی خود را از طریق نایل شدن به سطوح بالاتر تحصیلی فراهم نمایند.

در ارتباط با سهم پیش‌بینی‌کنندگی سرمایه فرهنگی خانواده در زمینه ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی نیز یافته‌های ما همسو با محققانی همچون ترامونت و ویلیامز (۲۰۱۰)، سرین و همکاران (۲۰۰۴)، یان و کوزوم (۲۰۰۸)، پومرانتز و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که سرمایه فرهنگی خانواده توان پیش‌بینی‌کنندگی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های مورد مطالعه ما را دارد اما در این زمینه تفاوت‌هایی در برخی ابعاد سرمایه فرهنگی خانواده بر روی برخی ابعاد درگیری تحصیلی دانشجویان وجود دارد، به گونه‌ای که یافته‌های ما نشان داد، تعاملات فرهنگی درون خانواده سهم معناداری در پیش‌بینی هر سه بعد درگیری تحصیلی دارد. یافته ما در این زمینه همسو با نتایج تحقیقات یان و کوزوم (۲۰۰۸) است که در تحقیق خود اهمیت و معناداری درگیری والدین بر روی درگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مدارس متوسطه را نشان دادند. همچنین درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی دانشجویان نیز توان پیش‌بینی‌کنندگی بعد عاطفی و رفتاری درگیری تحصیلی را نشان داد. پومرانتز و همکارانش (۲۰۰۷) نیز دریافتند که درگیری رفتاری والدین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود می‌بخشد چراکه آن انگیزش و درگیری تحصیلی را متأثر می‌سازد. سرین و همکاران (۲۰۰۴) نیز دریافتند که عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از طریق درگیری رفتاری و عاطفی بهبود می‌یابد که آن نیز با شدت روابط والد-فرزند (شاخص سرمایه فرهنگی خانواده) مرتبط است. علاوه بر این نتایج تحقیق ما سهم پیش‌بینی‌کنندگی سرمایه فرهنگی خانواده (تعاملات فرهنگی درون خانواده و درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی) را در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان نشان داد. یافته‌ی ما در این زمینه با نتایج بسیاری از تحقیقاتی که در آن‌ها از شاخص‌هایی همچون درگیری تحصیلی والدین (جاکوبسن، ۲۰۱۰)، تعاملات فرهنگی درون خانواده (ترامونت و ویلیامز، ۲۰۰۹)، رفتار مطالعاتی والدین (تیچمن، ۱۹۸۷ به نقل از نوغانی، ۱۳۸۲)، منش‌های فرهنگی خانواده و تعاملات فرهنگی - اجتماعی (جانعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) و دارایی‌های فرهنگی (نوغانی، ۱۳۸۲، جانعلی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰) در مطالعه ارتباط سرمایه فرهنگی با پیشرفت تحصیلی استفاده کرده‌اند، حمایت می‌شود.

در ارتباط با سهم مؤلفه‌های گوناگون ساختار اجتماعی آموزش در پیش‌بینی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نیز یافته‌های تحقیق نشان داد که مؤلفه‌هایی همچون حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر، تعاملات دانشجو با دانشجو و تعاملات استاد با دانشجو سهم پیش‌بینی‌کنندگی معناداری در پیش‌بینی ابعاد سه‌گانه درگیری تحصیلی دارند.

همچنین یافته‌ها حاکی از سهم معنادار حمایت‌های تحصیلی اساتید از دانشجویان در پیش‌بینی درگیری شناختی و رفتاری دانشجویان بود. یافته‌ی ما در این تحقیق با نتایج برخی تحقیقات صورت گرفته در این زمینه از جمله ویلیامز (۲۰۰۳)، وانگ و اکلز (۲۰۱۳)، اوکانار و مک‌کارتنی (۲۰۰۷) و ماریا فال و رابرت (۲۰۱۲) و نتایج پژوهش تجربی وس سالا ساگایا دیوان و سیاراج جنجو (۲۰۱۲) بطور ضمنی و آشکار حمایت می‌شود. اوکانار و مک‌کارتنی، (۲۰۰۷) در تحقیقات خود دریافتند که دانش‌آموزان از لحاظ عاطفی و رفتاری بیشتر درگیر می‌شوند زمانی که آن‌ها روابط مثبتی با معلمانشان داشته و این امر به پیشرفت تحصیلی بیشتر آن‌ها کمک می‌نماید. ونتزل (۲۰۰۲) نیز در تحقیق خود حمایت‌های عاطفی همسالان را برای درگیری تحصیلی به ویژه در طی دوره نوجوانی که نوجوانان نیاز بیشتری برای تعلق به گروه دارند، مهم دانست. همچنین روزر و همکاران (۱۹۹۸) در مطالعات تجربی خود نشان داده‌اند؛ دانش‌آموزانی که حمایت عاطفی و احترام دریافتی از معلمان و همسالان را تجربه می‌کنند، بیشتر متمایل هستند که ارزش بیشتری را برای یادگیری در مدرسه قائل شوند. جانگ سوک لی (۲۰۱۲) نیز در تحقیق خود اثر تعاملات معلم- شاگرد و انتظارات آموزشی را بر روی درگیری و عملکرد تحصیلی مورد توجه قرار داده و نشان داد که روابط معلم- شاگردی حمایتی و انتظارات آموزشی بطور معناداری با درگیری عاطفی و رفتاری شاگردان مرتبط است.

در زمینه سهم ابعاد مختلف ساختار اجتماعی آموزش در پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی آزمودنی‌های مورد مطالعه ما نیز یافته‌ها نشان داد که حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر، تعامل اجتماعی دانشجو با دانشجو و تعامل استاد- دانشجو سهم اساسی در این زمینه ایفا می‌کنند. یافته‌ی ما در این تحقیق با مضامین نظریه یادگیری آموزشگاهی بلوم، نظریه رشد شناختی پیاژه، ویگوتسکی و برونر و همچنین یافته‌های تجربی کاکس و هوی^۱ (۲۰۰۷) و لسلی، همان، اولیورز، باتون و گریفیث^۲ (۲۰۰۹) به نقل از بیان فر و همکاران (۱۳۹۰) که در آن‌ها به نقش یادگیری تعاملی و تعاملات مثبت در زمینه یادگیری و پیشرفت اشاره شده، حمایت می‌شود. در این زمینه کاکس و همکاران (۲۰۰۷) در پژوهش خود نشان دادند تعاملات مثبت معلمان و سایر اولیای مدرسه در خارج از کلاس درس میزان پیشرفت تحصیلی کنونی و علاقمندی به پیشرفت‌های تحصیلی بعدی را افزایش می‌دهد. نکته قابل تأملی که

1. Cox & have

2. Lesley, Hamman, Olivarez, Button & Griffith

در مطالعه سهم ابعاد مختلف ساختار اجتماعی آموزش بر روی ابعاد درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد، نقش پررنگ تعامل دانشجویان با اساتید و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر در این زمینه است؛ به گونه‌ای که حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر با ضریب استاندارد ۰/۲۴ دارای بیشترین ضریب تأثیر بر روی پیشرفت تحصیلی بود. در جهت تبیین و تشریح دلایل چنین پدیده‌ای می‌توان از تئوری‌های مختلف روان‌شناختی و اجتماعی از قبیل سازنده‌گرایی اجتماعی، دیدگاه اجتماعی- فرهنگی ویگوتسکی و سرمایه اجتماعی سود جست. نظریه سازنده‌گرایی اجتماعی (دیالکتیکی) به عنوان یکی از نظریه‌های رویکرد سازنده‌گرایی به یادگیری که ریشه در اندیشه‌های ویگوتسکی دارد؛ بر آن است که دانش در یک بافت اجتماعی وجود دارد و در میان افراد مشترک است. لذا ابزار اصلی ساختن دانش تعامل بین یادگیرنده و محیط اجتماعی اوست که این محیط می‌تواند شامل معلم، پدر، مادر، خواهر، برادر، یا دوستان و همکلاسی‌ها باشد (سیف، ۱۳۸۸). ویگوتسکی نیز در نظریه رشد شناختی خود ضمن اشاره به اهمیت فرهنگ و زمینه اجتماعی- تاریخی در تحول شناختی، کنش متقابل یادگیرنده و محیط اجتماعی‌اش را تعیین‌کننده اصلی رشد شناختی دانسته و در نظریه خود در این زمینه با طرح اصطلاح "کارکردهای نخستین و عالی ذهن" اهمیت عوامل اجتماعی- فرهنگی را در رشد و توسعه کارکردهای اخیر ذهن یادآور می‌شود. یکی دیگر از مفاهیم مهم نظریه او اصطلاح "منطقه تقریبی رشد" است که نشانگر اهمیت و جایگاه تعامل اجتماعی در زمینه یادگیری است. ویگوتسکی با طرح این اصطلاح در نظریه خود ضمن انتقاد از پیازه که رشد را مبنای یادگیری می‌دانست نظریه‌ای مغایر با دیدگاه پیازه ارائه می‌دهد. از دید او فرآیندهای رشد به دنبال فرآیندهای یادگیری رخ می‌دهند؛ در اثبات این نظر، ویگوتسکی نشان داد کودکانی که به تنهایی از عهده انجام پاره‌ای تکالیف یادگیری بر نمی‌آیند به کمک بزرگسالان و یا دوستان بالغ‌تر از خود انجام کارها را می‌آموزند. از دید ویگوتسکی توانایی کودک در حل مسائل بطور مستقلانه معرف سطح کنونی رشد او و توانایی‌اش در حل مسائل به کمک دیگران نشان دهنده سطح رشد بالقوه اوست. منظور او از منطقه تقریبی رشد تفاوت بین سطح رشد واقعی کودک و سطح رشد بالقوه اوست. در واقع از دید او منطقه تقریبی رشد به دامنه‌ای از تکالیف گفته می‌شود که کودک به تنهایی از عهده انجام آن‌ها بر نمی‌آید اما به کمک

بزرگسالان یا دوستان بالغ تر از خود قادر است آن‌ها را انجام دهد (برک، ۲۰۰۰ به نقل از سیف، ۱۳۸۸). بر این اساس می‌توان اذعان نمود تعاملات اساتید با دانشجویان و حمایت‌های گوناگونی که دانشجویان از همدیگر در دوران زندگی تحصیلی فراهم می‌سازند منجر به افزایش دامنه امکانات یادگیری دانشجویان گردیده و به تبع آن نتایج تحصیلی دانشجویان نیز بهبود می‌یابد.

یکی دیگر از سؤالات اساسی ما در این تحقیق بررسی امکان وجود تفاوت‌های معنادار در زمینه متغیرهای مورد مطالعه در این تحقیق در بین دانشجویان آموزش از دور و حضوری بود. یافته‌های ما در این زمینه حکایت از این داشت که در همه متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق به جزء رفتار مطالعاتی والدین، یادگیری تعاملی، حمایت‌های فردی اساتید از دانشجویان و حمایت فردی دانشجویان از دانشجویان تفاوت‌های معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد در بین دانشجویان مورد مطالعه وجود داشت. نکته قابل تأمل یافته‌های ما در این زمینه، برتری دانشجویان حضوری بر دانشجویان آموزش از دور در تمامی متغیرهای مورد بررسی معنادار به جزء درگیری شناختی بود. در این زمینه نیز برتری استثنائی دانشجویان اخیر را می‌توان ناشی از ساختار نظام آموزش از دور دانست. چراکه نظام آموزش از دور با ویژگی‌های خاصی همچون وجود فاصله بین یاددهنده- و یادگیرنده و مسئولیت عمده یادگیرنده در فرایند یادگیری نسبت به یادگیرنده حضوری و بسیاری از ویژگی‌های دیگر، خود زمینه ساز رشد درگیری شناختی در یادگیرندگان است. تبیین دلایل وجود تفاوت‌های معنادار در متغیرهای بافتی اثرگذار بر روی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و برتری دانشجویان حضوری بر آموزش از دور در جامعه مورد مطالعه ما نیز با تأملات نظری در اساسنامه و فلسفه وجودی پیدایش و رشد نظام‌های آموزش از دور ایران به ویژه در آموزش عالی امکان پذیر است؛ چراکه در برهه‌ای از زمان که نظام آموزشی ایران به ویژه در آموزش عالی با گسترش رو به رشد تقاضاهای گوناگون اجتماعی برای آموزش مواجه بود، نظام‌های آموزش از دور در اوج رقابت‌های گسترده‌ای که برای ورود به آموزش عالی وجود داشت با طرح شعار آموزش برای همه، همه جا و همه وقت و با مبنا قرار دادن فراهم‌سازی امکان برخورداری از آموزش برای اقشار بازممانده از تحصیل و طبقات محروم جامعه به عنوان یکی از رسالت‌های اساسی خود، رشد و توسعه خود را آغاز نمودند. در این زمینه هرچند نظام آموزش از دور ایران به ویژه در آموزش عالی توانست با فراهم ساختن امکان آموزش برای اقشار محروم جامعه تا حدودی گام‌های مؤثری در زمینه گسترش

مرزهای دانش و فراهم ساختن عدالت آموزشی بردارد ولی با جرأت می‌توان اذعان داشت که آموزش عالی حضوری و از دور ایران در مسیر رشد و بالندگی خود ناخواسته پاسخگوی تقاضای اجتماعی اقشار متفاوتی شدند. به گونه‌ای که آموزش از دور ایران بیشتر پاسخگوی نیازهای آموزشی طبقات محروم اجتماعی شد و دانشگاه‌های حضوری نیز اغلب تقاضای آموزشی طبقات متوسط و بالا را بیشتر پاسخگو شدند. به عبارتی می‌توان اذعان نمود آموزش عالی ایران در این زمینه در نقش بازتولید اجتماعی عمل کرده و ناخواسته باعث شد همان فاصله طبقاتی که در جامعه در بین طبقات مختلف اجتماعی وجود داشت با حفظ ساختار، وارد نظام آموزش از دور و حضوری شود که نتیجه چنین پدیده‌ای اثرات متفاوت آن بر نتایج و پدیده‌های تربیتی در کوتاه مدت و بازتولید اجتماعی در بلند مدت خواهد بود. با عنایت به این که متغیرهای شناختی - انگیزشی مؤثر در زمینه یادگیری و پیشرفت تحصیلی شدیداً متأثر از بافت می‌باشند و با توجه به تبیینی که ارائه گردید و با توجه به این واقعیت که تفاوت‌های فاحشی در بین طبقات مختلف اجتماعی در بسیاری از زمینه‌ها از قبیل الگوهای تفکر، سرمایه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و سبک‌های زندگی وجود دارد؛ بنابراین طبیعی است که باید ریشه اساسی بخشی از وجود تفاوت‌های موجود در نتایج تربیتی و متغیرهای زمینه‌ای مرتبط با عملکرد تحصیلی یادگیرندگان آموزش از دور و حضوری در جامعه مورد مطالعه را بایستی منتسب به ساختار نظام اجتماعی جامعه مورد مطالعه و نحوه پذیرش دانشجو در نظام‌های آموزش عالی ایران دانست. در نهایت از دیگر سؤالاتی که در این تحقیق مورد توجه واقع شد بررسی امکان سهم متفاوت متغیرهای پیش بین در زمینه پیش‌بینی ابعاد مختلف درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور و حضوری بود. یافته‌های ما در این زمینه حکایت از آن داشت که در زمینه اخیر علی‌رغم این که ابعادی از ساختار اجتماعی نیز نقش داشت ولی سهم عمده در این زمینه بیشتر مربوط به نقش زمینه‌های خانوادگی آن‌ها و از آن میان سرمایه فرهنگی خانواده و وضعیت اقتصادی - اجتماعی بود. به گونه‌ای که وضعیت اقتصادی - اجتماعی دانشجویان آموزش از دور، تأثیر معناداری را بر روی درگیری عاطفی آن‌ها نشان داد. تعاملات فرهنگی درون خانواده نیز عامل مؤثری در زمینه درگیری شناختی، رفتاری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها بود. در ارتباط با دانشجویان حضوری نیز یافته‌های ما نشانگر نقش اساسی تعامل استاد - دانشجو در زمینه درگیری شناختی، درگیری تحصیلی والدین در ابعاد درگیری تحصیلی رفتاری و عاطفی و حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر در زمینه پیشرفت تحصیلی بود. نکته قابل تأملی

که از مقایسه یافته‌های جدول ۳ و ۴ هویداست این است که علیرغم این که ویژگی‌های خانوادگی مورد مطالعه ما نقش مؤثری را بر روی نتایج تربیتی هر دو گروه از دانشجویان نشان داد با این حال بخش اعظم نتایج تحصیلی دانشجویان حضوری در کنار زمینه‌های خانوادگی بیشتر متأثر از ویژگی‌های مربوط به زمینه‌های آموزشی است. به گونه‌ای در زمینه پیشرفت تحصیلی دانشجویان مذکور مشاهده گردید که حمایت‌های تحصیلی دانشجویان از همدیگر نسبت به ویژگی‌های دیگر مورد مطالعه در این تحقیق نقش برجسته‌ای را نشان داد و این در حالی است که پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش از دور بیشتر متأثر از سرمایه فرهنگی خانوادگی آن‌ها بوده است. مسأله دیگری که از مقایسه یافته‌های جدول ۳ و ۴ قابل تأمل است تفاوت در میزان ضرایب تأثیر بسیاری از متغیرهایی است که مشترکاً در پیش بینی نتایج تحصیلی هر دو گروه از دانشجویان نقش دارند، در این میان در بسیاری از موارد ما شاهد برتری دانشجویان حضوری بر دانشجویان آموزش از دور بودیم. این یافته‌ها نشان می‌دهد که تفاوت‌های زمینه‌ای موجود در بین دانشجویان دانشگاه‌های آموزش از دور و حضوری در جامعه مورد مطالعه ما اثرات متفاوتی را بر روی نتایج تحصیلی آن‌ها گذاشته است که بی توجهی به چنین مسأله‌ای می‌تواند زمینه ساز ظهور و شکل‌گیری نابرابری‌های آموزشی در کوتاه مدت و نابرابری‌های اجتماعی در درازمدت باشد.

محدودیت‌ها و پیشنهادهای پژوهش: انجام این پژوهش همانند سایر تحقیقات با برخی محدودیت‌هایی مواجه بود که لازم است مخاطبان در استفاده از نتایج آن جانب احتیاط را ملحوظ دارند. از جمله محدودیت‌های اساسی این تحقیق روش‌شناسی تحقیق بود؛ این تحقیق با روش همبستگی و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انجام پذیرفت. در روش همبستگی با توجه به ماهیت آن در مقایسه با روش‌های تجربی، اعمال کنترل بر روی برخی متغیرهای اثرگذار بر متغیرهای وابسته چندان میسر نیست، بنابراین بخشی از تغییرات صورت گرفته در متغیرهای ملاک این تحقیق ممکن است ناشی از اثرات متغیرهایی باشد که در این تحقیق مورد توجه واقع نشده است، بنابراین در کاربرد نتایج این تحقیق به این نکته توجه اساسی گردد. علاوه بر این همچنان که اشاره شد این تحقیق به دلیل گستردگی جامعه مورد مطالعه با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای انجام گرفت. با توجه به این که در این روش نمونه‌گیری، نمونه مورد مطالعه در چندین مرحله انتخاب می‌گردد؛ طبیعتاً دقت آن در مقایسه با دیگر روش‌های نمونه‌گیری تصادفی کمتر است، بنابراین تعمیم

نتایج و یافته‌های این تحقیق به سایر جوامع بایستی با احتیاط انجام پذیرد. علاوه بر این، با توجه به برخی نتایج و یافته‌های اساسی این تحقیق در اینجا پیشنهادات زیر ارائه می‌گردد:

۱. با توجه به اثرات برجسته برخی ویژگی‌های خانوادگی مورد توجه در این تحقیق به ویژه درگیری تحصیلی والدین در امورات تحصیلی، تعاملات فرهنگی درون خانواده و وضعیت اقتصادی- اجتماعی خانواده در نتایج تحصیلی دانشجویان پیشنهاد می‌گردد مسئولان دانشگاه‌ها همواره سعی نموده پل ارتباطی بین خانواده و دانشگاه را حفظ نموده و به شیوه‌های مختلف از جمله برگزاری نشست‌ها، همایش‌ها و انتشار یافته‌های پژوهشی خود در زمینه اثرات تربیتی خانوادگی، مکرراً اثرات تربیتی خانواده را یادآور شوند.
۲. در محیط‌های یادگیری دانشگاهی اهتمام در جهت شناسایی دانشجویان دارای زمینه‌های خانوادگی ضعیف و بررسی و پیگیری مداوم پیشرفت آن‌ها در امورات تحصیلی و سایر زمینه‌ها مورد توجه جدی مسئولان دانشگاه باشد. در انجام این مهم می‌توان از مراکز مشاوره و راهنمایی دانشگاه یاری جست.
۳. با توجه به نقش اساسی برخی ابعاد ساختار اجتماعی مورد توجه در این تحقیق با نتایج تحصیلی دانشجویان آموزش حضوری و با عنایت به ضعف تعاملات اجتماعی در محیط‌های آموزش از دور در جامعه مورد مطالعه، توصیه می‌گردد مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه‌های آموزش از دور با استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی زمینه‌های تعامل دانشجویان آموزش از دور را با اساتید، دانشجویان و سایر منابع یادگیری فراهم نمایند.
۴. با توجه به نقش اساسی آموزش عالی در جامعه و برخورداری از تحصیلات دانشگاهی در تحرک اجتماعی و با عنایت به تفاوت‌های فاحشی که در زمینه بسیاری از ویژگی‌های مورد مطالعه در این تحقیق در بین هر دو گروه از دانشجویان حضوری و آموزش از دور دیده شد؛ توصیه می‌گردد مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه‌ها کوشش نمایند تا حد ممکن از طریق ارتقاء کیفیت آموزش و ارائه خدمات آموزشی مناسب برای دانشجویان تا حدودی برخی اثرات محدودکننده محیط‌های خانوادگی را حداقل در این سطح از دوران تحصیلی کنترل نموده و از این طریق گام مؤثری را در جهت تحقق عدالت آموزشی و اجتماعی بردارند.
۵. این تحقیق با استفاده از روش همبستگی و در جامعه‌ای گسترده انجام پذیرفت. توصیه می‌گردد محققان با استفاده از سایر روش‌ها از جمله تحلیل مسیر، معادلات ساختاری و در صورت امکان با استفاده از طرح‌های تجربی به انجام چنین پژوهش‌هایی در جوامعی محدود

اقدام نمایند تا از این طریق میزان دقت پژوهش را در زمینه کنترل متغیرهای مزاحم تحقیق افزایش دهند.

منابع

- الیس، آلبرت و ناس، ویلیام جیمز. (۱۳۸۲). *روانشناسی اهمالکاری*، ترجمه محمد علی فرجاد. تهران: انتشارات رشد (تاریخ انتشار به زبان اصلی، ۱۹۷۷).
- بیان فر، فاطمه، ملکی، حسن، دلاور، علی و سیف، علی اکبر. (۱۳۹۰). تبیین اثر برنامه درسی پنهان مدارس بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره راهنمایی به منظور ارائه مدل. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۹(۳۷): ۸۵-۸۴.
- جانعلی زاده چوب‌بستی، حیدر، خوش فر، غلامرضا و سپهر، مهدی. (۱۳۹۰). سرمایه فرهنگی و موفقیت تحصیلی: ارزیابی تجربی مدل‌های نظری. *پژوهش نامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱(۲): ۱۰۴-۸۳.
- جواهری، فاطمه. (۱۳۸۶). کندوکاوی در آثار قشربندی جامعه بررسی تأثیر پایگاه اجتماعی اقتصادی دانشجویان بر گرایش‌ها و رفتار آنان. *پژوهشنامه علوم انسانی*، ۵۳(۱): ۱۱۶-۸۳.
- حجازی، الهه، رستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸): ۳۳.
- رستگار، احمد. (۱۳۸۵). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، پایان نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- سپهر، مهدی. (۱۳۹۰). بررسی رابطه سرمایه فرهنگی با موفقیت تحصیلی (مطالعه موردی دانش آموزان دوره راهنمایی و متوسطه شهرستان جوبین). پایان نامه کارشناسی ارشد علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین*. تهران: دوران.
- سواری، کریم. (۱۳۹۱). بررسی میزان رواج اهمالکاری تحصیلی در دانشجویان (دختر و پسر) دانشگاه پیام‌نور اهواز. *دوفصلنامه علمی-پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۱، ۶۴-۶۳.

- عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۶). نقش درگیری تحصیلی و اهداف پیشرفت در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر پایه سوم دبیرستان: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دو رشته ریاضی- فیزیک و علوم انسانی. رساله دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- قانع‌راد، محمد امین و ابراهیم آبادی، حسین. (۱۳۸۹). تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر دانشجویان. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۲(۴): ۱۱-۲
- قانع‌راد، محمد امین. (۱۳۸۵). نقش تعاملات اجتماعی دانشجویان در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. *مجله جامعه شناسی ایران*، ۷(۱): ۲۹-۳
- کجاباف، محمد باقر، مولوی، حسین و شیرازی تهرانی، علیرضا. (۱۳۸۲). رابطه باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی. *تازه‌های علوم شناختی*، سال ۵، شماره ۱، ۳۳-۲۷
- نایی، هوشنگ و عبداللهیان، حمید. (۱۳۸۱). تبیین قشربندی اجتماعی. *مجله نامه علوم اجتماعی*. (۲۰): ۲۳۶-۲۰۶.
- نوغانی، محسن. (۱۳۸۲). تأثیر نابرابری سرمایه فرهنگی بر موفقیت تحصیلی دانش آموزان پیش دانشگاهی در دستیابی به آموزش عالی. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۹۱): ۸۰-۷۲.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Bertl, Y. (2013). *Autonomy and Control as Moderators for the Association between Parent Involvement and Educational Aspirations among Latino Adolescents*. Unpublished master's thesis, The University of Auburn, Alabama.
- Bryk, A. S., & Driscoll, M. E. (1988). *The school as community: Theoretical foundations, contextual influences, and consequences for students and teachers*. Chicago: University of Chicago, Benton Center for Curriculum and Instruction.
- Berends, M. (1995). Educational stratification and student's social bonding to school. *British Journal of Sociology of Education, 16*, 327-351.
- Connell, J. P., Halpern-Felsher, B. L., Clifford, E., Crinchlow, W., & Usinger, P. (1995). Hanging in there: Behavioral, psychological, and contextual factors affecting whether African-American adolescents stay in high school. *Journal of Adolescent Research, 10*, 41-63
- Duperat, C., & Marine, C. (2005). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of dwecks

- model with returning to school adult. *Contemporary Education Psychology*, 30, 43 - 59.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117° 142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Fredric's, J. A., Bluefield, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59e109.
- Goddard, R., Sweetland, S., & Hoy, W. (2000). Academic emphasis of urban elementary schools and student achievement in reading and mathematics: A multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, 36, 683° 702.
- Gonzalez, R., & Padilla, A. M. (1997). The academic resilience of Mexican American high school students. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 19, 301° 317.
- Gill, J. K. and Sidhu, H.S. (1988). Intelligence and academic achievement in the children belonging to different socio-economic groups in rural Punjab. *Indian Psychological Review*, 33 (4): 50-54.
- Ghaith, G. M. (2002). the relationship between cooperative learning, perception of social support, and academic achievement. *System*, 30, 263° 273.
- Heyneman, S.P., Loxley, W. A. (1983). The effect of primary school quality on academic achievement across 29 high- and low-income countries. *American Journal of Sociology* 88 (6), 1162° 1194.
- Jacobsen. (2010). *Parental Involvement and Academic Achievement among Children of Immigrants*. Unpublished master s thesis, Department of Sociology Brigham Young University.
- Jung-Sook Lee. (2012). the effects of the teacher° student relationship and academic press on Student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research* 53, 330 ° 340.
- Klem, A. M., & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74, 262° 273.
- Maria Fall, A. Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social contexts, self-perceptions, school engagement, and student dropouts. *Journal of Adolescence* 35, 787° 798.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153e184.
- O Connor, E., & McCartney, K. (2007). Examining teacher° child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44, 340° 369.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parent's involvement in children s academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373 410.
- Rosier. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: longitudinal relations, patterns, and

- prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321e352.
- Sirin, S.R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35, 323° 340.
- Sagayadevan¹, V. Jeyaraj, S. (2012). The role of emotional engagement in lecturer-student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, Vol. 12, No. 3, pp. 1 ° 30
- Thompson, G.H., Johnston, J.S. (2006). *Variation in the Relationship between No schools Factors and Student Achievement on International Assessments*. National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, NCES, 2006-014.
- Tremont L. & Willms J. D., (2010). Cultural capital and its effects on education Outcomes *Economics of Education Review*. (www.elsevier.com/locate/econedurev).
- Wang, M. Eccles, S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional Perspective. *Learning and Instruction* 28, 12e23
- Wang, M. Willett, J. & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49 (2011) 465° 480
- Wang, M. C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63, 249-294
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Willms, D.J., Somers, M.A. (2001). Family, classroom, and school effects on children s educational outcomes in Latin America. *School Effectiveness and School Improvement*, 12 (4), 409° 445.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287° 301.
- Yayan, B., Berberoglu, G. (2004). A re-analysis of the TIMSS 1999 mathematics assessment data of the Turkish students. *Studies in Educational Evaluation* 30, 87° 104.
- Yun Mo and Kusum Singh. (2008). Parents Relationships and Involvement Effects on Students School Engagement and Performance. *Research in Middle Education*. Volume 31, Number 10. pp:1-11.
- Zusho, A., pint rich, p. r. (2003). Skill and will: the role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International journal of Science Education*. 25, PP. 1081 -1094.