

# درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی □

## Academic Engagement in Iranian Highschool Students: A Qualitative Study □

Hamid Reza Afrooz, PhD □

Javad Ejei, PhD

Elahe Hejazi, PhD

Ali Moghaddamzade, PhD

دکتر حمیدرضا افروز \*

دکتر جواد اژه‌ای \*

دکتر الهه حجازی \*

دکتر علی مقدم زاده \*

### Abstract

In this research it has been attempted to study the academic engagement and academic engagement attitude conceptualization from the perspective of high school students using qualitative method. Participants in this study were 52 students (26 boys and 26 girls) ages 15 to 17, with on average of 16.40. Two focus groups were formed for boys and two focus groups were constituted for female students. They were then interviewed. Their responses regarding their perception of academic engagement were classified into eight categories as follows: «acquire high scores and high average», «practice, repetition and timing», «strong volition and self regulation», «design objective and schematization», «interest to task, text book and school», «enjoy reading, and learning», «attention, and concentration on the task», and «learning tactics, and methods». The results of open and axial coding showed that academic engagement in this period of life of Iranian students contains five categories, cognitive engagement, behavioral engagement, emotional engagement, motivational engagement and agency.

**Keywords:** academic engagement, highschool students, Iran

### چکیده

در این پژوهش با استفاده از روش کیفی، به شیوه مصاحبه گروه کانونی و طرح نظریه داده بنیاد، به بررسی چگونگی ادراک و مفهوم سازی درگیری تحصیلی از دیدگاه دانش‌آموزان دبیرستانی (دوره متوسطه دوم) پرداخته شد. شرکت کنندگان در این پژوهش ۵۲ نفر (۲۶ پسر و ۲۶ دختر) از دانش‌آموزان دبیرستانی (پایه‌های ۱۰، ۱۱ و ۱۲)، بین سنین ۱۵ تا ۱۷ سال با میانگین سنی ۱۶/۴ بودند. دو گروه کانونی برای پسران و دو گروه کانونی برای دختران تشکیل و مصاحبه‌ها انجام گردید. پاسخ‌هایی که دانش‌آموزان در ارتباط با برداشت خود از درگیری تحصیلی ارائه دادند، در ۸ مقوله کسب نمرات و معدل بالا، تکرار و تمرین و وقت گذاری، داشتن اراده قوی و خودتنظیمی، هدف گذاری و برنامه ریزی درسی، علاقه‌مندی به درس و مدرسه، لذت بردن از مطالعه و یادگیری، توجه و تمرکز داشتن بر تکالیف و آشنایی با فنون و روش‌های یادگیری طبقه‌بندی شد. نتایج کدگذاری‌ها در مرحله باز و محوری نشان داد که درگیری تحصیلی برای دانش‌آموزان ایرانی شامل ۵ مؤلفه درگیری شناختی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری انگیزشی و عاملیت می‌باشد.

**کلیدواژه‌ها:** درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی،

ایران

□ Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, I. R. Iran.

□ Email: afrooz\_hamidreza@yahoo.com

□ دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۸/۲۱ تصویب نهایی: ۱۳۹۸/۲/۸

\* گروه روانشناسی تربیتی و مشاوره دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران

## ● مقدمه

«درگیری تحصیلی»<sup>۱</sup> وضعیت مطلوبی است که دانش‌آموزان در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی تحت شرایط خاصی به آن دست می‌یابند. هدف سازمان مدرسه، دستیابی دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی عاملی بسیار اثرگذار در پیشرفت تحصیلی است. به طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموزان در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی محسوب می‌شود (ریو و تی سنگ، ۲۰۱۳).

عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) معتقدند که سازه درگیری تحصیلی نخستین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردیده و پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت. نقش تعیین‌کننده سازه درگیری تحصیلی در تبیین تفاوت‌های مشاهده شده در قلمروهای مفهومی متفاوت دانش‌آموزان مانند «پیشرفت تحصیلی» (حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷؛ غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸) و «فرسودگی تحصیلی» (آپلتون، چستنسون، ریچلی، ۲۰۰۶) و «بهبودی روانی» (پیتارین و همکاران، ۲۰۱۴) انکارناپذیر است. این نقش مهم، مطالعه دقیق و نظام‌مند درگیری تحصیلی را ضروری می‌سازد.

درگیری تحصیلی مفهومی روان‌شناختی است و هسته مرکزی آن را «یادگیری فعالانه و لذت بخش» تشکیل می‌دهد. پژوهش‌های متعددی در طول دهه‌های گذشته بحث «یادگیری»<sup>۲</sup> را نهایتاً با «درگیری تحصیلی» مرتبط ساخته‌اند. در این میان می‌توان از «نظریه میدانی»<sup>۳</sup> لویین نام برد. لویین (۱۹۴۸) معتقد بود که شخص و محیط، متغیرهای مستقل از هم نیستند. اگر بخواهیم رفتاری را پیش‌بینی کنیم باید شخص و محیط او را به عنوان منظومه به هم وابسته در نظر بگیریم.

نو رفتارگرایان در بحث یادگیری، با دریافت‌هایی از رویکرد شناختی، برای فرایندهای ذهنی نیز اهمیت ویژه‌ای قائل شدند. بندورا (۱۹۶۰) با ارائه نظریه یادگیری شناختی - اجتماعی، مفهوم «خودتنظیمی»<sup>۴</sup> را مطرح کرد. تنظیم هیجان از اجزاء خودتنظیمی است که طی آن افراد هیجان‌های خود را به صورت آگاهانه یا ناخودآگاه مدیریت می‌کنند.

پژوهشگرانی که قائل به مبنای اجتماعی ذهن برای رشد انسان هستند، دیدگاه‌های خود را در نظریه‌های تاریخی، فرهنگی و زمینه نگر مطرح نموده‌اند. سی‌سی (۱۹۹۰) معتقد است که «زمینه» دارای معنای وسیعی است و نه تنها محیط نزدیک یا پیرامون فیزیکی و اجتماعی را شامل می‌شود بلکه ارزش‌های فرهنگی فاصله‌دار که به شکل‌گیری شناخت کمک کرده و جزئی از آن شده است را نیز دربر می‌گیرد (به نقل از محسنی، ۱۳۹۲).

ویگوتسکی (۱۹۳۱) می‌گوید، رشد انسان مثل زمین، «لایه لایه» دارد. هر لایه جدید روی لایه قبلی استوار است. همان‌طور که در زمین شناسی لایه‌های مختلف مطالعه می‌شود، در روان‌شناسی انسان هم باید لایه‌های تاریخی- فرهنگی مطالعه شود. ویگوتسکی برخلاف پیازره معتقد است که می‌توان منتظر آمادگی کودک نماند و به کمک عوامل فرهنگی- اجتماعی او را زودتر در «منطقه مجاور رشد»<sup>۶</sup> قرار داد (به نقل از میلر، ۱۹۹۳).

مرور مطالعات و پیشینه تجربی مرتبط با موضوع درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که مفهوم درگیری تحصیلی تحت تأثیر مقوله‌های فرهنگی اجتماعی چون رفتار معلم، ساختار اهداف کلاسی، جو کلاس درس، خستگی تحصیلی و... قرار دارد. ویژگی هر فرهنگ به ریشه‌های آن فرهنگ بستگی دارد. این ریشه‌های قدمت دار، «فرهنگ عمیق»<sup>۷</sup> نامیده می‌شود و شامل زبان، قومیت و مذهب هستند. افراد به فرهنگ عمیق خودآگاهی کامل ندارند ولی این فرهنگ عمیق، در موضع‌گیری‌ها و عملکردهای آنان تبلور می‌یابد.

به طور کلی می‌توان گفت، تمام عواملی که بر درگیری تحصیلی اثر می‌گذارند، خود متأثر از بافت فرهنگی- اجتماعی جامعه‌ای هستند که فرد در آن موجودیت و رشد یافته است. بنابراین با توجه به تفاوت‌های فرهنگی بین کشورها، می‌توان گفت که نتایج پژوهش‌هایی که در سایر جوامع پیرامون موضوع درگیری تحصیلی صورت گرفته‌اند، قابل‌تعمیم در جامعه ایران نیستند. اینکه دانش‌آموزان ایرانی از مفهوم «درگیری تحصیلی» چه برداشتی دارند و این مفهوم چگونه در آنان شکل می‌گیرد، نیازمند بررسی در جامعه ایران و لحاظ کردن شرایط خاص فرهنگی- اجتماعی کشور است. در راستای این ضرورت، پژوهش حاضر درصدد است تا «مفهوم سازی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی» را مورد بررسی و مطالعه قرار دهد. این مطالعه و شناخت، از طریق روش کیفی انجام می‌پذیرد.

## ● روش

از آنجا که در پژوهش حاضر قصد داریم که به چگونگی مفهوم سازی درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی ایرانی دست یابیم، از روش کیفی و طرح نظریه پردازی داده بنیاد (نظریه برخاسته از داده‌ها) استفاده شده است. در رویکرد «نظریه داده بنیاد»<sup>۸</sup> (گلاسر و اشتراوس، ۱۹۶۷)، پژوهش با فرضیه سازی شروع نمی‌شود، چرا که پژوهشگر با مسئله‌ای مواجه است که برای حل آن حدس یا پاسخ روشنی وجود ندارد. بر این اساس پژوهشگر با استفاده از داده‌های واقعی به کدها، مفاهیم، مقوله‌ها و روابط میان آنها دست یافته و به کمک آنها نظریه و گزاره‌هایی را تدوین می‌کند. در این پژوهش نیز دیدگاه‌ها و تجربیات، عواطف، افکار، احساسات و شناخت دانش آموزان، در قالب سؤالات مرتبط با درگیری تحصیلی، مورد بحث و بررسی قرار گرفت.

به منظور اینکه از هر دو جنس (دختر و پسر) و همه رشته‌ها و پایه‌های دبیرستانی و دو سطح دانش آموزان (قوی و ضعیف) در گروه نمونه حضور داشته باشند، شرکت کنندگان در این پژوهش ۵۲ نفر (۲۶ پسر و ۲۶ دختر) از دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم، به صورت هدفمند و معیار محور، انتخاب شدند که در رشته‌های علوم انسانی، علوم تجربی، ریاضی و فیزیک، فنی و حرفه‌ای و کاردانش در شهرستان‌های لاهیجان و سیاهکل از استان گیلان در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. محدوده سنی این دانش آموزان ۱۵ تا ۱۷ سال با میانگین ۱۶/۴ بوده است.

برای گردآوری اطلاعات از مصاحبه نیمه ساختاریافته استفاده شد. با جمع‌بندی که پژوهشگر از تجربه ۳۰ ساله خود در آموزش و پرورش داشت، طراحی و تدوین گردید. مصاحبه با دانش آموزان به روش «گروه کانونی»<sup>۹</sup> انجام گرفت. ۵۲ نفر از دانش آموزان مشارکت کننده در پژوهش در ۴ گروه کانونی ۱۳ نفره ساماندهی شدند. هر گروه کانونی متشکل از دانش آموزان پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم در رشته‌های مختلف بود (۳ نفر تجربی، ۳ نفر ریاضی، ۳ نفر انسانی، ۲ نفر فنی و حرفه‌ای و ۲ نفر کاردانش). از ۴ گروه کانونی تشکیل شده، ۲ گروه مربوط به پسران و ۲ گروه مربوط به دختران، همچنین از ۴ گروه کانونی، ۲ گروه مربوط به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا (معدل بالای ۱۷) و ۲ گروه مربوط به دانش آموزان با پیشرفت تحصیلی پائین (معدل زیر ۱۳) بوده است.

طول مدّت جلسات گروه‌های کانونی بین ۸۰ تا ۱۰۰ دقیقه و تعداد حاضر در هر گروه کانونی بین ۱۰ تا ۱۳ نفر در نوسان بود. تمام جلسات گروه کانونی با یک دستگاه ضبط صوت، ضبط گردید. طبق اطلاع قبلی و توافق شرکت کنندگان، از عمده قسمت‌های جلسات، فیلم‌برداری هم به عمل آمد. در موارد مقتضی، پژوهشگر مطالب مهم را یادداشت می‌کرد. بعد از اتمام مصاحبه‌های گروه‌های کانونی، تمام بحث‌های مطرح شده، از دستگاه‌های صدا و فیلم پیاده و بر روی کاغذ نوشته شد. به این ترتیب متن کاملی از بحث‌های درون گروه‌ها به صورت مکتوب برای تجزیه و تحلیل تهیه شد.

برای تحلیل اطلاعات به دست آمده از جلسات گروه کانونی، از رویکرد نظریه بنیادی «نظریه داده بنیاد»، استفاده شد. طبق این نظریه، پژوهشگر هیچ ایده از پیش مشخص شده‌ای برای اثبات یا رد کردن ندارد (بولینگ، ۲۰۰۲). به منظور تحلیل داده‌ها، مطابق با نظریه داده بنیاد از دو مرحله کدگذاری (باز و محوری) استفاده شد که توسط دو نفر از پژوهشگران کدگذاری شدند. سپس این کدگذاری‌ها، توسط دو نفر دیگر از پژوهشگران مورد بازبینی قرار گرفتند. در مرحله کدگذاری باز، سطر به سطر داده‌ها مورد بررسی و کدگذاری قرار گرفت تا به این طریق جملات معنادار و نقطه نظرات دانش‌آموزان شرکت کننده در گروه کانونی شناسایی شوند. در مرحله دوم که کدگذاری «محوری» صورت پذیرفت، واحدهای معنی‌داری که در مرحله قبلی (کدگذاری باز) شناسایی شده بودند، در طبقه‌های مفهومی معنادار دیگری دسته‌بندی شدند. نهایتاً این دسته‌بندی‌ها با عناوین و موضوعاتی که بیانگر عقاید، احساسات، هیجانات، گرایشات، انگیزه‌ها، رفتارها یا تفکراتشان بود، نام‌گذاری و توصیف شدند.

به منظور اعتبار سنجی کدهای به دست آمده از مصاحبه‌های دانش‌آموزان، از دو شیوه کثرت‌گرایی در پژوهشگر (آزمون اعتبار بین دوکدگذار) و کثرت‌گرایی در شیوه (بازآزمون روش انجام کار) استفاده شد.

اعتبار به دست آمده در این پژوهش برای شیوه آزمون اعتبار بین ۲ کدگذار ۰/۸۴ و برای شیوه بازآزمون روش انجام کار ۰/۸۷ است. با توجه به اینکه اعتبارهای به دست آمده برای کدگذاری‌های مصاحبه این پژوهش از ۰/۶۰ بیشتر است (کویل، ۱۹۹۶) بنابراین اعتبار کدگذاری‌های انجام شده مورد تأیید بوده و می‌توان ادعا کرد که میزان اعتبار تحلیل مصاحبه

از قابلیت مناسبی برخوردار است.

## ● نتایج

□ سؤال یک: ادراک دانش‌آموزان دبیرستانی از «درگیری تحصیلی» چیست؟

برای رسیدن به پاسخ سؤال یک، از دانش‌آموزان گروه کانونی سؤالاتی مرتبط پرسیده می‌شد. از آنان سؤال شد که وقتی از دانش‌آموز خوب و موفق صحبت می‌شود، چه چیزهایی به ذهنتان می‌آید؟ یا اینکه آیا خودتان را دانش‌آموز موفق می‌دانید؟ از خودتان به عنوان یک دانش‌آموز راضی هستید؟ و چرا؟ پاسخ‌های دانش‌آموزان در هشت مقوله طبقه‌بندی شد: درگیری تحصیلی یعنی «کسب نمره و معدل بالا»، «وقت‌گذاری و تکرار و تمرین»، «اراده قوی و خودتنظیمی»، «هدف داشتن و برنامه ریزی<sup>۱۰</sup> برای درس و مدرسه»، «علاقه داشتن به درس و مدرسه»، «الذت بردن از مطالعه و یادگیری»، «توجه و تمرکز داشتن به درس» و «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری».

○ درگیری تحصیلی یعنی کسب نمره و معدل بالا توسط دانش‌آموز: وقتی که درباره موفق بودن در درس و تحصیل صحبت می‌شد، تمامی دانش‌آموزان اشاره می‌کردند که با شنیدن کلمه تحصیل و موفقیت در مدرسه، به یاد نمره و معدل می‌افتند. دانش‌آموزی می‌گفت که «معدلم بالای ۱۹ است، و دانش‌آموز موفق هستم. همه دوستان و معلمان و فامیل هم مرا دانش‌آموز موفق می‌دانند».

○ درگیری تحصیلی برابر است با «وقت‌گذشتن»<sup>۱۱</sup> برای درس و مدرسه و تکرار و تمرین: دانش‌آموزان هنگام بحث در مورد تفاوت دانش‌آموزان موفق و ناموفق به موضوع وقت‌گذاری و تکرار و تمرین اشاره می‌کردند که در دانش‌آموزان موفق وجود دارد و در دانش‌آموزان ناموفق وجود ندارد یا در سطح پائینی وجود دارد. دانش‌آموزی در این باره عنوان می‌کرد که «من اگر به جای ۶ ساعت در روز که الان درس می‌خوانم، بتوانم ۸ ساعت بخوانم، حتماً موفق‌تر می‌شوم و معدلم از ۱۹ بالاتر می‌رود».

○ درگیری تحصیلی مترادف است با «اراده قوی و خودتنظیمی»: تعداد زیادی از دانش‌آموزان در حال و هوای درس و مدرسه بودن را مترادف با داشتن اراده قوی و مدیریت بر خود می‌دانستند. بسیاری از دانش‌آموزان در گروه کانونی که شرکت‌کنندگان آن از لحاظ

درسی ضعیف بودند، باورشان این بود که «دانش‌آموزان قوی و زرنگ، از لحاظ هوش و استعداد از ما بالاتر نیستند بلکه آنها اراده قوی‌تری دارند و خودشان را خوب هدایت می‌کنند». دانش‌آموزی در این مورد می‌گفت که «دانش‌آموزان زرنگ کلاً اراده دارن، پشتکار دارن. تصمیمی را که می‌گیرن، اجرا می‌کنن».

○ درگیری تحصیلی یعنی «هدف داشتن و برنامه ریزی برای درس و مدرسه»: هنگام بحث درباره درگیری تحصیلی عدّه زیادی از دانش‌آموزان به موضوع برنامه ریزی و هدف‌گذاری اشاره کردند. یکی از دانش‌آموزان درباره اهمیت برنامه ریزی درسی اینگونه می‌گفت که «دانش‌آموز خوب از اوّل با برنامه بار آمده و برای درس خوندن برنامه و هدف داره».

○ درگیری تحصیلی یعنی «علاقه مند بودن به درس و مدرسه»: تقریباً تمامی دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی (اعم از ضعیف و قوی) عنوان می‌کردند که درگیری تحصیلی یا موفقیت تحصیلی همان علاقه‌مندی به درس و مدرسه است. دانش‌آموزی که اُفت تحصیلی داشت در این باره می‌گفت که «علاقه‌ای به مدرسه ندارم. در مدرسه وقت دیر می‌گذرد. در بعضی از کلاس‌ها هیچی نمی‌فهمم ولی مجبورم که تحمّل کنم».

○ درگیری تحصیلی همان «لذت بردن از مطالعه و یادگیری» است: دانش‌آموزان موفق که در گروه کانونی با پیشرفت بالا مشارکت می‌کردند قریب به اتفاقشان لذت بردن از مطالعه و یادگیری را در خود گزارش می‌دادند و برعکس آنان، دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی با پیشرفت پایین این لذت را در خود احساس نمی‌کردند و عدّه‌ای هم با تعجب می‌گفتند که «مگر می‌شود درس خواندن هم لذت بخش باشد». دانش‌آموز ممتازی در این باره بیان می‌کرد که «به نظر من دانش‌آموزان قوی (مثلاً خودم) از یادگیری لذت می‌برند و یادگیری و مطالعه را دوست دارند ولی آنهایی که ضعیف هستند، از درس خواندن متنفرند و لذتی نمی‌برند».

○ درگیری تحصیلی مترادف است با «توجه و تمرکز داشتن در درس»: دانش‌آموزان زیادی در گروه‌های کانونی هنگام بحث در مورد فعالیت‌های مدرسه‌ای و درگیری تحصیلی معتقد بودند که مشغول بودن و موفق بودن در تحصیل یعنی توجه داشتن به درس و متمرکز شدن روی کتاب و تکالیف مدرسه‌ای. یکی از دانش‌آموزان در این باره عنوان می‌کرد که «اینکه من در درس و مدرسه موفق نیستم به خاطر این است که مثل خیلی از دوستانم مشکل



تمرکز دارم. دلم می‌خواد که به درس معلم گوش کنم ولی خیلی زود حواسم پرت می‌شود». ○ درگیری تحصیلی یعنی «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری»: تعدادی از دانش‌آموزان در این باره می‌گفتند که «درس خواندن و نمره گرفتن خودش فوت و فنی دارد. اگر این فوت و فن را یاد بگیریم کار تمام است». یکی از دانش‌آموزان می‌گفت که «من موقع درس خواندن، در رابطه با موضوع درس، چیزهایی در ذهن من می‌سازم و آنها را باهم ربط می‌دهم. داستان یا جمله‌ای می‌سازم یا شعری می‌سازم که با استفاده از آن موقع امتحان، مطلب یادم بیاید».

□ سؤال دوم: مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی

کدامند؟

در این قسمت از پژوهش برای دستیابی به مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی، نگرش دانش‌آموزان به جنبه‌های مختلف این سازه، مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل مضامین دیدگاه‌ها، احساسات و تجربیات دانش‌آموزان در این مورد نشان داد که طبقه اصلی درگیری تحصیلی دارای ابعاد مختلف شناختی، رفتاری، هیجانی، انگیزشی و عاملیت است.

○ درگیری شناختی<sup>۱۲</sup>: بسیاری از دانش‌آموزان در اظهارنظرهای خود، فرایندهای فعال ذهنی، توانایی و پویایی شناختی را در موفقیت و درگیری تحصیلی دخیل می‌دانستند. یکی از دانش‌آموزان در این باره بیان می‌کرد که «بعضی موقع مَخ من نمی‌کشد، مشکل شاید از خودم است. استعداد درس خواندن را ندارم. اصلاً نمی‌دانم باید چطور درس را یاد بگیرم. راهش را نمی‌دانم».

○ درگیری رفتاری<sup>۱۳</sup>: اظهارنظرهای دانش‌آموزان در بسیاری از موارد نشان داد که آنها رفتارهای قابل مشاهده مثبت دانش‌آموزان را در ارتباط با درس و مدرسه، از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی می‌دانند. نشانه‌هایی چون مشارکت در کلاس و مدرسه، تلاش‌گری، پایداری در تکلیف، سماجت در حل چالش‌های درسی، رعایت مقررات مدرسه، احترام به معلمان و غیره، از جمله رفتارهایی هستند که از نظر دانش‌آموزان، در درس‌خوان‌ها و شاگردان موفق مشاهده می‌شود. یکی از دانش‌آموزان در مورد مشارکت خود در امور مدرسه این‌طور عنوان می‌کرد که «من سعی می‌کنم علاوه بر خوب درس خواندن، در فعالیت‌های مختلف



مدرسه هم شرکت کنم. مثلاً در اجرای مراسم صبحگاه یا تزیینات مدرسه در دهه فجر و از این جور کارها».

○ **درگیری هیجانی**<sup>۴</sup>: دانش‌آموزان در بیان تجربیات هیجانی خود با هیجان زیاد صحبت می‌کردند. مشارکت بالای دانش‌آموزان در این قسمت از بحث‌های گروه کانونی و مضامین اظهارات آنها بیانگر این مطلب بود که همه دانش‌آموزان درگیر حالات هیجانی مربوط به تحصیل هستند. اگرچه بعضی از این هیجان‌ها مثبت و بعضی دیگر منفی بودند. علاقه‌مندی به مدرسه و رشته تحصیلی، علاقه به مطالعه و لذت بردن از آن، آرامش داشتن در محیط خانه و مدرسه، علاقه به معلم و محبت ورزی در مدرسه نمونه‌هایی از هیجان‌های مثبت و بی‌علاقگی به مدرسه و بخصوص رشته تحصیلی، احساس بد موقع حضور در کلاس و یادگیری، اضطراب و دلهره در مدرسه و خانواده نمونه‌هایی از هیجان‌های منفی بودند که بسیاری از دانش‌آموزان در تجربیات خود، آنها را گزارش می‌دادند. در مورد بی‌علاقگی به رشته تحصیلی دانش‌آموزی می‌گفت که «رشته من کار دانش است. این رشته احترامی ندارد. من واقعاً ناراضی‌ام.» تعداد قابل توجهی از شرکت‌کنندگان در گروه کانونی به اضطراب‌های ناشی از امتحان، اختلاف و طلاق والدین، اعتیاد والدین، رقابت ناسالم درسی و مسائل اقتصادی خانواده اشاره می‌کردند و آنها را در اُفت تحصیلی مهم و مؤثر می‌دانستند.

○ **درگیری/انگیزشی**: دانش‌آموزان در بیانات خود کمتر به انگیزه‌های درونی و بیشتر به انگیزه‌های بیرونی خود در انجام فعالیت‌های مربوط به درس و مدرسه اشاره می‌کردند. دانش‌آموزانی هم که توفیق تحصیلی نداشتند یا خود را ناموفق می‌دانستند، به فقدان انگیزش (درونی یا بیرونی) خود استناد می‌کردند. تجلیات انگیزشی در بیانات دانش‌آموزان در قالب هدف‌گذاری مشتاقانه، ارزشی که برای درس، علم و تکلیف قائل بودند، امید به آینده و رسیدن به مدارج علمی بالا و شغل مهم و پردرآمد، میل به پیشرفت، کسب افتخار و ابراز خود قابل استنباط می‌باشد. دانش‌آموزی درباره احساس خود هنگام تحسین شدن در کلاس می‌گوید که «وقتی معلمان در کلاس و در حضور سایر دانش‌آموزان از وضعیت درسی و نمرات من تعریف می‌کند، لذت می‌برم، از این لحظات خیلی خوشم می‌آید و کیف می‌کنم». دانش‌آموزی که در رشته ریاضی- فیزیک درس می‌خواند، اظهار می‌کرد که «من عشق دانشگاه صنعتی شریف را دارم. مهندسی مکانیک دانشگاه صنعتی شریف. عاشقشم...».

دانش آموز ممتاز رشته علوم تجربی هم می گفت که «انگیزه من از درس خواندن، رسیدن به شغل پزشکی یا دندان پزشکی است. حداقلش فیزیوتراپی یا بینایی سنجی».

○ **عاملیت:** نکته قابل توجه در گروه های کانونی، پیشرفت تحصیلی قابل ملاحظه تعدادی از دانش آموزانی بود که به ظاهر ابزار و شرایط موفقیت را نداشتند. مثلاً از لحاظ سواد والدین یا وضع اقتصادی یا رفاه خانوادگی و غیره در وضعیت پائینی بودند اما معدل درسی بسیار بالایی داشتند. این دانش آموزان در اظهارات خود به عامل «اراده» و «انتخاب آگاهانه» و تصمیم گیری های مناسب خود اشاره می کردند. سایر دانش آموزان نیز این عوامل را مهم و اثرگذار در درگیری تحصیلی می دانستند. دانش آموزی هم بیان می کرد که «من برعکس بعضی از دوستان که گفتند وضع اقتصادی خوبی دارند، وضع اقتصادی خانوادگی خوبی ندارم. اولاً خانواده ام در درس هایم به من کمک نمی کنند چون سواد درست حسابی ندارند و نمی توانند کمک کنند و دوم اینکه من در کارهای دانداری و کشاورزی خانواده کمک می کنم. با این حال برای درس خواندن برنامه دارم و اراده ام قوی است».

### ● بحث و نتیجه گیری

○ از نظر صاحب نظران و روان شناسان تربیتی، درگیری تحصیلی سازه ای بسیط و چندبعدی است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ اپلین، کیم و ریسچلی، ۲۰۰۶؛ ریو و تی سنگ، ۲۰۱۱). مفهوم درگیری تحصیلی به ما توضیح خواهد داد که دانش آموزان هنگام رویارویی با محیط مدرسه و فعالیت های کلاسی چگونه رفتار و احساس خواهند کرد (فردریکس، بلومفیلد و پاریس، ۲۰۰۴).

○ در پژوهش حاضر برای دسته بندی و تحلیل اطلاعات حاصل از گروه های کانونی از رویکرد «نظریه داده بنیاد» یا همان نظریه زمینه ای استفاده گردید. با استفاده از راهبردهای این رویکرد، احساسات، تفکرات، هیجانات، انگیزه ها و رفتارهای دانش آموزان مورد بررسی قرار گرفت و مفهوم سازی آنان درباره درگیری تحصیلی، موفقیت تحصیلی و در حال و هوای درس و مدرسه بودن مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

○ در پاسخ به این سؤال که از نظر دانش آموزان دبیرستانی درگیری تحصیلی به چه معناست؛ پس از بررسی دقیق دیدگاه های دانش آموزان، پاسخ ها در ۸ مقوله دسته بندی گردید.

پاسخ‌های اکثر دانش‌آموزان در محدودهٔ این ۸ مقوله بودند. این مقوله‌ها عبارت‌اند از: درگیری تحصیلی به معنی «کسب نمره و معدل بالا»، «وقت‌گذاری و تکرار و تمرین»، «ارادهٔ قوی و خودتنظیمی»، «هدف داشتن و برنامه ریزی برای درس و مدرسه»، «علاقه داشتن به درس و مدرسه»، «لذت بردن از مطالعه و یادگیری»، «توجه و تمرکز داشتن به درس و تکلیف» و «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری».

○ «نمرات و معدل درسی بالا» نخستین یافتهٔ پژوهش حاضر است که با پژوهش آپلتن و فرانک (۲۰۰۸) همخوانی دارد. این پژوهشگران در مورد عوامل مثبت و منفی مؤثر در کیفیت روان‌شناختی درگیری تحصیلی به پژوهش پرداختند. پیشرفت تحصیلی و کسب نمرات بالا در پژوهش این پژوهشگران از شاخص‌های درگیری تحصیلی شناخته شد.

○ «وقت‌گذاری و تکرار و تمرین» یافتهٔ دیگر این پژوهش است که با یافتهٔ سوک لی (۲۰۱۳) که بر تلاش و استقامت در تکلیف (که مستلزم صرف وقت است) تأکید دارد، هماهنگی دارد. سوک لی (۲۰۱۳)، عملکرد مدرسه‌ای را در دانش‌آموزانی که از درگیری تحصیلی مناسبی برخوردارند، بررسی کرده است.

○ «ارادهٔ قوی و خودتنظیمی» که مؤلفهٔ عاملیت را پشتیبانی می‌کند، یکی دیگر از یافته‌هاست. این یافته با یافته‌های ریو (۲۰۱۳) همخوانی دارد. در سایر پژوهش‌ها، از جمله پژوهش محققانی چون سوک لی (۲۰۱۳)، آپلتن و فرانک (۲۰۰۸)، ریچلی (۲۰۰۶)، فردریکس (۲۰۰۶) اشارهٔ جدی به ارادهٔ قوی، انتخاب آگاهانه و خودتنظیمی نشده است و از این نظر، یافتهٔ پژوهش حاضر همخوانی کامل با این پژوهش‌ها ندارد. تعدادی از پژوهشگران از جمله لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) به جای مفهوم اراده، انتخاب آگاهانه و خودتنظیمی از مفهوم خودکارآمدی تحصیلی در پژوهش‌های خود نام برده‌اند. سوک لی (۲۰۱۳) در پژوهش خود از تعهد و استقامت در درگیری تحصیلی نام می‌برد که به نوعی مفهوم ارادهٔ قوی را در خود مستتر دارد. در پژوهشی داخلی غلامعلی لوسانی، اثرهای و افشاری (۱۳۸۸) مفهوم خودکارآمدی تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی را مثبت ارزیابی کرده‌اند.

○ «هدف‌گذاری و برنامه ریزی برای درس و مدرسه» یافتهٔ دیگر این پژوهش است که با «تعیین اهداف شخصی» که آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) بر آن تأکید دارند، همخوانی دارد.

داشتن برنامه ریزی درسی و مطالعاتی از یافته‌هایی است که در پژوهش‌های دیگر اشاره‌ای به آن نشده است و از این جهت این یافته به نوعی با یافته‌های سایر پژوهش‌ها تفاوت دارد. در توجیه مسئله می‌توان گفت که این تفاوت وابسته به فرهنگ است.

○ «علاقه به درس و مدرسه و رشته تحصیلی» که از نظر دانش‌آموزان تعبیر دیگری از درگیری تحصیلی در پژوهش حاضر است، با تعدادی از پژوهش‌های انجام شده در این زمینه همخوانی دارد. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) بر علاقه و تعلق به مدرسه تأکید دارد. لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) بر علاقه به مدرسه، معلمان و فعالیت‌های درسی، کانل (۱۹۹۰) بر علاقه به تکالیف چالشی و سوک لی (۲۰۱۳) بر علاقه، رغبت و احساس تعلق به تکلیف تأکید دارند که با عبارت «علاقه به درس و مدرسه و رشته تحصیلی» که یافته این پژوهش است همخوانی دارند.

○ «لذت بردن از یادگیری» که حمایت گر بعد انگیزشی درگیری تحصیلی است، یافته دیگر این پژوهش است. لذت بردن از یادگیری و مطالعه، بیانگر انگیزش درونی دانش‌آموزان است. این یافته با پژوهش کانل (۱۹۹۰) که فقط بر علاقه به تکالیف چالشی تأکید دارد، مغایرت دارد و از طرف دیگر با پژوهش گال و بنجامین (۲۰۱۵) که بر انگیزش تحصیلی تأکید دارد، همخوانی دارد.

○ یافته دیگر این پژوهش «توجه و تمرکز داشتن بر درس و تکالیف درسی» است. دانش‌آموزان زیادی در گروه کانونی تأکید داشتند که درگیری تحصیلی یعنی اینکه در کلاس و در منزل بر درس و مشق توجه و تمرکز داشته باشیم. این یافته با پژوهش آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) با تأکید بر توجه به مطالب درسی در کلاس، پژوهش لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) تأکید بر توجه به معلم، کانل (۱۹۹۰) تأکید بر شرکت در بحث‌های کلاسی، همخوانی دارد.

○ آخرین یافته پژوهش حاضر در پاسخ به این سؤال که ادراک و نگرش دانش‌آموزان به درگیری تحصیلی چگونه است، «آشنایی با فنون و راهبردهای یادگیری و مطالعه» می‌باشد که این یافته نیز با نتایج پژوهش گرین و میلر (۱۹۹۶) همخوانی دارد. در پژوهش‌های داخلی نیز عابدینی (۱۳۸۶)، غلامعلی لواسانی، حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱) نقش راهبردهای پردازش سطحی و عمقی را در درگیری تحصیلی و اثر آن بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده و این راهبردها را در پیشرفت تحصیلی، مؤثر یافته است.

○ برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش که مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی از نظر دانش‌آموزان کدامند، نگرش، تجربیات و اظهارنظرهای دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. مضامینی که دانش‌آموزان در دیدگاه‌ها و ارزیابی‌های خود از عناصر سازنده مؤلفه‌های درگیری تحصیلی آشکار کردند، ما را به استخراج ۵ طبقه از مؤلفه‌ها رهنمون شدند: درگیری شناختی، درگیری رفتاری، درگیری هیجانی، درگیری انگیزشی و عاملیت.

○ یافته‌های پژوهش حاضر در این قسمت بیشترین همخوانی را با پژوهش ریو و تی سنگ (۲۰۱۱) و ریو (۲۰۱۳) دارد. این پژوهشگران، چهار مؤلفه را برای درگیری تحصیلی شامل رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملیت معرفی کرده‌اند که پژوهش حاضر مؤلفه «انگیزشی» را نیز علاوه بر آن چهار عامل معرفی کرده است.

○ پژوهش‌های متعددی وجود دارند که مؤلفه‌های درگیری تحصیلی را ۳ عاملی (۳) بُعد یا مؤلفه) در نظر گرفته‌اند. از جمله این پژوهش‌ها، لستر (۲۰۱۳)، رثلی و کریستنسون (۲۰۰۵)، فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) و کانل (۱۹۹۰) می‌باشند.

○ اندکی از پژوهش‌های صورت گرفته، مؤلفه‌های درگیری تحصیلی را در ۲ بُعد خلاصه کرده‌اند که معروف‌ترین آنها پژوهش فین (۲۰۰۵) می‌باشد که به دو مؤلفه عاطفی و رفتاری اشاره کرده‌اند.

○ تعدادی از پژوهش‌های معروف، سازه درگیری تحصیلی را متشکل از ۴ مؤلفه می‌دانند. آپلتون و همکاران (۲۰۰۶) از ۴ عامل درگیری مدرسه‌ای، رفتاری، شناختی و روان‌شناختی در درگیری تحصیلی نام می‌برد.

○ اگرچه در داخل کشور، پژوهش‌های زیادی در مورد مؤلفه‌های درگیری تحصیلی صورت نگرفته است اما چند مورد صورت گرفته مؤلفه‌های این سازه را ۳ یا ۴ در نظر گرفته‌اند. برای نمونه اثرهای و همکاران (۱۳۸۸) درگیری تحصیلی را دارای ساختاری ۴ عاملی می‌داند و از مؤلفه‌های شناختی، رفتاری، علمی و روان‌شناختی نام می‌برد. پژوهش آزاد عبدالله پور و شکری (۱۳۹۴) هم ۳ عامل تعهد (نسبت به تکلیف)، دلبستگی (نسبت به مدرسه) و انرژی را از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی معرفی کرده است.

○ از بین مؤلفه‌های متعددی که توسط پژوهشگران برای درگیری تحصیلی معرفی شده

است بیشترین توافق بر مؤلفه‌های رفتاری و شناختی وجود دارد. تقریباً همه پژوهش‌های انجام شده، این دو مؤلفه را برای سازه درگیری تحصیلی استخراج کرده‌اند. پژوهش حاضر هم در این مورد همخوان با پژوهش‌های مذکور است.

○ درگیری تحصیلی سازه‌ای وابسته به فرهنگ است. دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی از طرفی تحت تأثیر هیجانات دوره‌ی نوجوانی و هویت‌یابی قرار دارند، از طرف دیگر با توجه به فرهنگ جامعه ایرانی و بافت خانه، مدرسه و جامعه، این دانش‌آموزان در مورد درگیری تحصیلی به شدت تحت تأثیر عوامل انگیزشی قرار دارند. در بُعد انگیزش مثبت، جایگاه علم و عالم و ارزش معنوی دانش‌اندوزی در فرهنگ ایرانی اسلامی و در بُعد انگیزش منفی، وضعیت بیکاری شمار زیادی از فارغ‌التحصیلان، فاصله طبقاتی موجود در جامعه، مقایسه رفاه مالی و اقتصادی درس‌خوانده‌ها و درس‌نخوانده‌ها، نارضاضی بودن معلمان و فرهنگیان از وضعیت حقوقی خود، داغ بودن بازار مؤسسات آموزشی غیرانتفاعی و کلاس‌های کنکور که بهره‌گیری از آنها از توان بسیاری از خانواده‌ها خارج است، کمبود مدارس و فضای آموزشی مناسب در کشور و شیوه‌های گذران اوقات فراغت دانش‌آموزان، همه و همه عوامل بافتی و فرهنگی هستند که سبب می‌شوند تا دانش‌آموزان ایرانی بیش‌ازپیش به امور هیجانی و انگیزشی درگیری تحصیلی توجه کنند. در این پژوهش صحبت دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی، بر عناصر هیجانی و انگیزشی بیش از سایر مؤلفه‌ها تمرکز داشت و این فراوانی داده‌ها سبب شد که دو مؤلفه مستقل «درگیری هیجانی» و «درگیری انگیزشی» به همراه ۳ عامل «شناختی»، «رفتاری» و «عاملیت» و جمعاً ۵ مؤلفه برای درگیری تحصیلی در نظر گرفته شود.

○ عنصر «عاملیت» که به عنوان یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی در این پژوهش شناسایی گردید، به جز با پژوهش ریو و تی‌سنگ (۲۰۱۱) و ریو (۲۰۱۳) که به مؤلفه عاملیت اشاره کرده‌اند، با سایر پژوهش‌ها همخوانی ندارد. به عبارت دیگر سایر پژوهشگران نامی از «عاملیت» به عنوان مؤلفه درگیری تحصیلی نبرده‌اند. تعدادی از پژوهشگران، مفاهیمی چون خودکارآمدی تحصیلی (لینن برینک و پنیتریچ، ۲۰۰۳) و خودتنظیمی (آپلتون و همکاران، ۲۰۰۶) را به علت همپوشی‌هایی که با «عاملیت» دارند، در بُعد شناختی درگیری تحصیلی طبقه‌بندی و بررسی کرده‌اند. عاملیت در پژوهش حاضر به عنوان یکی از مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، مستند به اظهارنظرهای دانش‌آموزان در گروه‌های کانونی است. این دانش‌آموزان

مکرراً از نقش اصلی و منحصر به فرد افراد در پیشرفت تحصیلی شان (علی‌رغم نداشتن امکانات اقتصادی، خانوادگی و بافتی) به بیان تجربیات خود می‌پرداختند. تعداد زیادی از دانش‌آموزان نیز از تجربه هم‌زمان درگیری تحصیلی (موفقیت در درس و مدرسه) و فقر و نداری و بدبختی خود می‌گفتند. مقوله‌هایی چون اراده، سرسختی و سخت‌روئی، انتخاب آگاهانه، مسئولیت‌پذیری و مفاهیمی از این دست که در اظهارات و تجربیات دانش‌آموزان ارائه می‌گردید در نهایت استخراج مؤلفه عاملیت را اجتناب‌ناپذیر و موجه نمود.

○ به طور کلی یافته‌های این پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی به شرایط اجتماعی، اقتصادی، خانوادگی، روانی، آموزشگاهی و بافتی متعددی بستگی دارد که این عوامل در جوامع و فرهنگ‌های مختلف، متفاوت می‌باشند. اگرچه مؤلفه‌های تشکیل دهنده درگیری تحصیلی در پژوهش‌های مختلف کم‌وبیش شباهت‌هایی باهم دارند و این شباهت می‌تواند این سازه را مفهومی «بین فرهنگی» معرفی نماید؛ اما مشاهده می‌شود که نحوه اثرپذیری این مؤلفه‌ها از عوامل و پیشایندها، همچنین نحوه و میزان اثرگذاری هر یک از مؤلفه‌ها بر درگیری تحصیلی و پیامدهای آن، در پژوهش‌ها و فرهنگ‌های مختلف، متفاوت است.



## یادداشت‌ها

- |                           |                                 |
|---------------------------|---------------------------------|
| 1. academic engagement    | 2. learning                     |
| 3. field theory           | 4. self regulation              |
| 5. stratification         | 6. zone of proximal development |
| 7. deep culture           | 8. grounded theory              |
| 9. focused group          | 10. schematization              |
| 11. timing                | 12. cognitive engagement        |
| 13. behavioral engagement | 14. emotional engagement        |

## ● منابع

آزاد عبدالله پور، محمد؛ شکری، امید (۱۳۹۴). تحلیل مشخصه‌های روان سنجی فهرست مشغولیت تحصیلی در دانشجویان ایرانی. مطالعات آموزش و یادگیری. ۷(۲). ۱۰۸-۹۰.

آزهای، جواد؛ خضری آذر، هیمن؛ بابایی، محسن؛ امانی، جواد (۱۳۸۸). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. پژوهش در سلامت روان‌شناختی. ۲(۴). ۵۶-۴۸.

آزهای، جواد؛ غلامعلی لواسانی، مسعود؛ مال احمدی، احسان؛ خضری آذر، هیمن (۱۳۹۰). الگوی علی روابط



بین سبک‌های فرزندپروری ادراک شده، اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و موفقیت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۵(۵۹). ۲۸۴-۳۰۱.

حجازی، الهه؛ عابدینی، یاسمین(۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۲(۳). ۳۳۲-۳۴۸.

عابدینی، یاسمین(۱۳۸۶). رابطه درگیری تحصیلی، اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی: مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم ریاضی و علوم انسانی. رساله دکترا دانشگاه تهران.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ ازه‌ای، جواد؛ افشاری، محسن (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. مجله روان‌شناسی. ۱۳(۳). ۳۰۵-۲۸۹.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری، هیمین(۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. نوآوری های آموزشی. ۱۱(۴۱). ۲۵-۷.

محسنی، نیک چهره(۱۳۹۲). نظریه‌ها در روان‌شناسی رشد. تهران: انتشارات جاجرمی.

Appleton, J.J.; Chestenson, S.L.; Kim, D.; & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445 .

Bandura, A. (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Free man.

Ceci, S. J. (1990). *On intelligence... More or Lest: A bio-ecological treatise on intellectual development*. New York: Springer.

Connell, J. P. (1990). *Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes*. Chicago: University of Chicago Press.

Deci, E.L.; & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Finn, J.D. (2005). *The adult live of at - risk students: The roles of attainment and engagement in high school*. Washington: U.S. Department.

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), 55-58.

Glaser, B.G. (1993). *Examples of ground theory: A reader*. Sociology Press.

Green, B.A.; & Miller, R.B. (1996). Influences on course performance: Goals, perceived and self - regulation. *Contemporary Educational Psychology, 12*. 92- 181.

Lester, D. (2013). A review of the student engagement literature. *Journal Focus Colleges, University and School, 7* (1), 2-8.

- Linnen Brink, E.A.; & Pintrich, P.R. (2003). The role of self efficacy belief in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*, 119-137.
- Miller, B.W. (2015). Using reading times and eye-movement to measure cognitive engagement. *Educational Psychology, 50*(1), 31-42.
- Miller, P.H. (1993). *Theories of developmental psychology*. Freeman & Company, N. Y, U.S.A.
- Pietarine, J. et-al. (2014). Student's emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Education Research, 67*, 40-50.
- Reeve, J.; & Tseng, M. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 260-268.
- Reschly, A.; & Christenson, S.L. (2005). Children's needs: Development, prevention, and intervention. *National Association of School Psychologist*. 147-169.
- Schlechty, P.C.(2005). *Creating create schools: Six critical system at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: Jhon Wiley and Sons.
- Sooklee, J.(2013). The relationship between student engagement and academic Performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research, 107*(3), 177-185.
- Strauss, A.; corbin, J.(1990). *Basic of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage.

