

بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس

Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas

سید عبدالوهاب سماوی^{۱*}، کلثوم ابراهیمی^۲ و موسی جاودان^۳

پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۰۳/۲۰

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۰۶

چکیده

هدف: هدف این پژوهش، بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی بندرعباس بود.

روش: برای این منظور تعداد ۳۶۴ نفر شامل ۱۸۰ دختر و ۱۸۴ پسر با روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب و به پرسشنامه‌های متشکل از "خودکارآمدی تحصیلی" (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰) و "انگیزش تحصیلی" (والرند و همکاران، ۱۹۹۲) و "درگیری تحصیلی" (ریو تیسنگ، ۲۰۱۱) پاسخ دادند. عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل کل آنان در پایان نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ اندازه‌گیری شد. برای تحلیل داده‌ها از ضرایب همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج پژوهش نشان داد که پیشرفت تحصیلی می‌تواند به‌وسیله‌ی ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به شکل معناداری پیش‌بینی شود. تنها در مورد مؤلفه درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی رابطه معناداری مشاهده نگردید. همچنین نتایج نشان داد بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی، بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی، بین درگیری عاملیت و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. نتیجه‌گیری: به طور کلی نتایج پژوهش حاضر نقش متغیرهای انگیزشی و شناختی را در پیش‌بینی و تبیین عملکرد تحصیلی مورد تایید قرار داد که تلویحات عملی سودمندی را در فرایند انگیزش و یادگیری فراگیران در بر دارد.

کلیدواژه‌ها: درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی، انگیزش تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دانش‌آموزان دبیرستانی.

۱. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه هرمزگان

۲. دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه هرمزگان

۳. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه هرمزگان

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

در هر نظام تعلیم و تربیت میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های موفقیت در فعالیت‌های علمی است. سنجش میزان پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل عمده‌ای هستند که توجه محققان مختلف را به خود جلب کرده‌اند. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان یکی از شاخص‌های مهم در ارزیابی آموزش و پرورش است. تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام برای پوشاندن جامعه عمل به این امر است (قمری، ۱۳۹۲). با توجه به این که میزان پیشرفت و افت تحصیلی یکی از ملاک‌های کارایی نظام آموزشی است، کشف و مطالعه متغیرهای تأثیرگذار بر عملکرد تحصیلی، به شناخت بهتر و پیش‌بینی متغیرهای مؤثر در مدرسه می‌انجامد؛ بنابراین بررسی متغیرهایی که با پیشرفت تحصیلی در دروس مختلف رابطه دارد، یکی از موضوعات اساسی پژوهش در نظام آموزش و پرورش است. مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی طی سه دهه اخیر بیش از پیش مورد توجه متخصصان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (علی‌بخشی و زارع، ۱۳۸۹).

یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی (فردریکس^۱، بلومنفلد^۲ و پاریس^۳، ۲۰۰۴) و یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شده است، مفهوم درگیری تحصیلی است. درگیری تحصیلی سازه‌ای است که برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (عابدینی، حجازی، سجادی و طباطبایی، ۱۳۸۷). درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های کلاس و از نتایج مهم مدرسه در کنار موفقیت‌های آموزشی است و می‌تواند، شامل مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند ورزش، موسیقی، تئاتر و کار جمعی که به‌وسیله مدرسه سازمان‌دهی شده باشد. درگیری تحصیلی هم‌چنین درگیر شدن در امر یادگیری و وظایف آموزشی است (کردافشاری، ۱۳۹۱). باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. این درگیری بیانگر ورود فعال فرد در یک تکلیف یا فعالیت است. به‌عبارت‌دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکلیف برای دانش‌آموزان معنا و ارزش داشته باشند، توجه دانش‌آموزان را به خود جلب می‌کنند و دانش‌آموز نوعی تعهد نسبت به این تکلیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌گردد که دانش‌آموز برای اتمام تکلیف تلاش کند. لذا توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی

1. Fredericks
2. Blumenfeld
3. Paris

هستند (اسکلکتی، ۲۰۰۵). کانل^۱ و ولبرن^۲ (۱۹۹۴) معتقدند که درگیری تحصیلی به راهبرد سازگاری دانش آموز، با سختی های ناشی از مدرسه اشاره می کند (مارکس^۳، ۲۰۰۰). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (حجازی و رستگار و جهرمی، ۱۳۸۷). دانش آموزان فاقد درگیری تحصیلی به مشارکت در فعالیت های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نمی دهند و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آنان در آموزش و یادگیری پایین است. چنین دانش آموزانی دچار افت تحصیلی می شوند و از ادامه ی تحصیل بازمی مانند. دانش آموزان با درگیری تحصیلی پایین، احساس تعلق به محیط آموزشی ندارند و غیبت های مکرر و گریز از مدرسه از نتایج آن است (کردافشاری، ۱۳۹۱). نظریه پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به گونه های متفاوتی مفهوم سازی کرده اند. از جمله این ابعاد درگیری رفتاری و عاطفی (فین، ۱۹۸۹؛ مارکس، ۲۰۰۰) درگیری شناختی، درگیری رفتاری و درگیری انگیزشی (لینن برینک و پنتریج، ۲۰۰۳)، درگیری تحصیلی، رفتاری، شناختی، روانشناختی (اپلتون و همکاران، ۲۰۰۶) می باشد. به طور کلی توافقی مربوط به ماهیت چندبعدی درگیری دانش آموزان در مدرسه وجود دارد و این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). در پژوهش حاضر درگیری شناختی، درگیری عاطفی، درگیری رفتاری، درگیری عاملیت (ریو و تیسینگ، ۲۰۱۱) از اجزای درگیری تحصیلی می باشد. به طور مختصر توضیح داده می شود.

در بسیاری از موارد مشاهده می شود بعضی از دانش آموزان و دانشجویان با خیره شدن به معلم و استاد به او نگاه می کنند در حالی که توجه آنها جای دیگری معطوف است. از این رو توجه، صرفاً بر حسب نگاه کردن به مربی و صحبت نکردن با همکلاسی ها برای یادگیری مطالب کافی نیست. برای موفقیت در امور تحصیلی لازم است فراگیر علاوه بر رفتار از لحاظ شناختی در امور تحصیلی درگیر شود. اگر چه پی بردن به میزان درگیری شناختی فراگیران در امور تحصیلی شان دشوار است اما می توان با توجه به سؤالاتی که فراگیر می پرسد و یا راهبردهایی که برای یادگیری استفاده می کند، پی به میزان درگیری شناختی او برد (پینتریج و همکاران، ۱۹۹۲؛ به نقل از لینن و پنتریج، ۲۰۰۳). درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش اطلاعات که توسط فراگیران برای یادگیری مورد استفاده قرار می گیرد اشاره دارد (راویندان^۴، گرین^۵ و دی بیکر^۶، ۲۰۰۰؛ به نقل از حجازی، رستگار، جهرمی، ۱۳۸۷). درگیری شناختی اشاره دارد به اینکه دانش آموز در مورد انجام تکالیف و نحوه ی به کارگیری مهارت ها

1. Connell
2. wellborn
3. Marks
4. Ravindrane
5. Green
6. Debacker

و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند. به عبارت دیگر، درگیری شناختی را می‌توان به صورت میزان و نوع راهبردهای یادگیری تعریف کرد که دارای دو نوع سطحی و عمیق است (والکر^۱ و گرین و مانسل^۲، ۲۰۰۶). در مجموع پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که میان درگیری شناختی با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. عابدینی (۱۳۸۸). درگیری تحصیلی شناختی را شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق (مانند بسط‌دهی، سازمان‌دهی مطالب و بهره‌گیری از توانایی‌های فراشناختی هنگام مطالعه) و راهبردهای یادگیری و پردازش سطحی (مانند تکرار یا مرور ذهنی مطالب) می‌شود. مورد پژوهش و بررسی قرارداد. پنتریچ و دگروت (۱۹۹۰) نشان دادند که دانش‌آموزانی که از نظر شناختی در تکالیف خود درگیر می‌شدند، یعنی می‌کوشیدند از طریق سازمان‌دهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از دانش‌آموزانی بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها نداشتند، همچنین راهبردهای فراشناختی و پایداری در انجام دادن تکالیف بهترین پیش‌بینی کننده پیشرفت تحصیلی بود. عمادی و آهوخش (۱۳۹۴) نیز نشان دادند میزان افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزانی که با روش ترکیبی آموزش دیده‌اند، بیشتر از دانش‌آموزانی است که با روش متداول آموزش دیده‌اند. آزاد عبدالله‌پور و کدیور و عبداللهی (۱۳۸۴)، درگیری شناختی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مثبت و مستقیم است و فراگیرانی که از راهبردهای سطح بالا و فراشناختی استفاده می‌کنند از لحاظ شناختی، نسبت به آنهایی که راهبردهای سطح پایین و شناختی را مورد استفاده قرار می‌دهند. در انجام تکالیف تحصیلی بیشتر درگیرند. پرویز و شریفی (۱۳۹۰) به این نتیجه دست یافت که استفاده از راهبردهای شناختی و هم استفاده از راهبردهای فراشناختی در موفقیت تحصیلی تأثیرگذار است. لواسانی و حجازی و خضری آذر (۱۳۹۱)، درگیری شناختی عمیق بر پیشرفت ریاضی اثر مستقیم و معنادار نبود در صورتی که درگیری شناختی سطحی بر پیشرفت ریاضی به صورت منفی و معنادار است.

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی است، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل^۳ و ولبورن^۴، ۱۹۹۱). پژوهشگران علاقمند به حیطة‌ی انگیزش، درگیری عاطفی را تحت عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند، مفهوم‌سازی کرده‌اند. در این مفهوم، درگیری عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن^۵، ۲۰۰۷). درگیری عاطفی، به علاقه یا

-
1. Walker
 2. Mansell
 3. Connell
 4. Wellborn
 5. Kindermann

عدم علاقه به مدرسه، معلمان و تکالیف مدرسه (اپستاین^۱ و مک پارتلند^۲، ۱۹۷۶)، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی، اضطراب، خشم و یا خستگی نیز اشاره می‌کند (میسر اندینو^۳، ۱۹۹۶؛ اسکینر^۴ و بلمونت^۵، ۱۹۹۳). شامل نشانگرهای "علاقه"، "ارزش"، "عاطفه" می‌شود.

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری رفتاری، شامل تعقیب اهداف، قوانین و هنجارهای کلاسی است و فقدان رفتارهای مخربی مانند فرار از مدرسه و ایجاد دردسر را نشان می‌دهد (فین^۶ و راک^۷، ۱۹۹۷). درگیری رفتاری، مشارکت در یادگیری و انجام تکالیف درسی را در بر دارد و شامل تلاش، پشتکار، تمرکز و توجه، پاسخ به سؤالها و مشارکت در بحث‌های کلاسی است (اسکینر و بلمونت، ۱۹۹۳). درگیری رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است که معلم به راحتی می‌تواند آنها را ببیند. این درگیری شامل نشانگرهایی مانند تلاش، پایداری و کمک طلبی می‌شود (لواسانی، اژه‌ای و افشاری، ۱۳۸۸). تلاش و پایداری هنگام مواجهه با تکالیف سخت و چالش‌انگیز مورد توجه قرار گرفته است. پایداری در تکلیف که به صورت مدیریت تلاش یا نظم دادن به تلاش نیز تعریف می‌شود، به تلاش مستمر در یادگیری هنگام روبه‌رو شدن با موانع مثل دشواری فهم مطلب، اشاره دارد (الیوت^۸، مک گریگور^۹ و گیبل^{۱۰}، ۱۹۹۹). از نظر میلر^{۱۱} و همکارانش (۱۹۹۶)، پایداری که فراگیران به هنگام انجام یک تکلیف از خود نشان می‌دهند، شاخصی از سطح درگیری آنها نسبت به آن تکلیف است و آن عبارت است از میزان تلاشی که فراگیران برای انجام یک تکلیف علی‌رغم دشواری تکلیف یا عوامل مخل به خرج می‌دهند؛ و همچنین گال^{۱۲} (۱۹۸۷) و نیومن^{۱۳} (۱۹۹۰)، کمک‌طلبی را یکی از راهبردهای یادگیری می‌دانند که دانش‌آموزان با استفاده از آن می‌توانند مسائل و مشکلات یادگیری و تحصیلی خود را تشخیص داده و از طریق پرسش و کمک گرفتن از دیگران در جهت رفع آن اقدام نمایند. آنها می‌توانند از طریق این راهبرد برای تبحر یافتن بر مهارت‌ها و یادگیری بهتر استفاده نمایند. دانش‌آموزان زمانی که به کمک نیازمند هستند و تقاضای کمک می‌کنند، نه تنها مشکلات تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد، بلکه دانش و مهارت‌هایی را کسب می‌کنند که در حل مسأله به آنها کمک می‌کند (گنجی، نوابخش، ذبیحی، ۱۳۹۰). فین و لکل (۱۹۹۳)،

1. Epstein
2. Mcpartland
3. Miserandino
4. Skinner
5. Belmont
6. Finn
7. Rock
8. Elliot
9. Mcgregor
10. Gable
11. Miller
12. Gaul
13. Newman

به نقل از داودی، (۱۳۹۱) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارت‌اند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکلیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاس‌ها)، آمادگی (داشتن لوازم‌التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد- دانشجو (بازخورد و پاسخ مثبت). نتایج پژوهش‌های دوپی رات و ماریان (۲۰۰۵)، البوت، مک گریگور و گیبل (۱۹۹۹)، داودی (۱۳۹۱)، به رابطه مثبت درگیری رفتاری با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد.

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی و از سازه‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی می‌باشد که مراد از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو و تیسینگ، ۲۰۱۱). عاملیت انسانی یا نیروی انسانی به طراحی آگاهانه و اجرای هدفمند فعالیت‌ها از سوی فرد به‌منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده است. از نگاه بندورا عاملیت انسانی از چهار مؤلفه‌ی اصلی تشکیل شده است. مؤلفه اول قصدمندی است که به این نکته اشاره دارد که افراد برنامه‌های عملی و راهبردهای انجام این برنامه‌ها را خود شکل می‌دهند. بیشتر انسان‌ها در برنامه‌های ایجاد شده به‌وسیله‌ی دیگران مشارکت می‌کنند از این رو در این مؤلفه از سطح عاملیت بالایی برخوردار نیستند. مؤلفه دوم پیش‌اندیش است که به‌عنوان انتظار پیامدها برای قصدها توصیف می‌شود. این جهت‌گیری آینده رفتار را به‌سوی کسب پیامدهای مثبت و دوری جستن از پیامدهای منفی هدایت می‌کند. بندورا تأکید می‌کند که بازنمایی شناختی هدف‌ها موجب انگیزش و هدایت یادگیرنده می‌شود و این بازنمایی به‌وسیله خودکارآمدی تصویری، باورها و معیارهای او تابع خودنظم‌دهی هستند سومین مؤلفه عاملیت خود واکنش‌گری است. افراد دارای عاملیت نه تنها طراحان و دوراندیشان خوبی هستند بلکه دارای خودتنظیمی سطح بالایی نیز هستند. از این رو، عاملیت نه تنها دربرگیرنده‌ی توانایی ماهرانه‌ی انتخاب هدف و ایجاد طرح‌های عملی است بلکه به توانایی ایجاد دوره‌های مناسب عمل و تنظیم و انگیزه بخشی به اجرای این طرح‌ها نیز بستگی دارد. این مؤلفه شکاف بین اندیشه و عمل را پر می‌کند. مؤلفه چهارم خود اندیشی است در ارتباط با این مفهوم می‌گوید باورهای مربوط به کارآمدی اساس عاملیت انسانی‌اند؛ بنابراین یادگیری عمدی ما به‌وسیله خودکارآمدی تصویری سطح پایین محدود می‌شود و به‌وسیله خودکارآمدی تصویری بالا افزایش می‌یابد (بندورا، ۲۰۰۶). پیشینه پژوهش‌ها از جمله ریو و تیسینگ (۲۰۱۳، ۲۰۱۱) حاکی از ارتباط مثبت میان درگیری عاملیت با پیشرفت تحصیلی است.

خودکارآمدی یکی از متغیرهای شخصی تأثیرگذار بر یادگیری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران حوزه‌های روانشناسی پرورشی و تعلیم و تربیت قرار گرفته است (عابدینی، ۱۳۹۰). مفهوم خودکارآمدی که عامل اصلی در نظریه‌ی یادگیری

اجتماعی است ابتدا در بستر روانشناسی اجتماعی ابتدا از سوی بندورا شکل گرفت (سلیمانی، ۱۳۹۲). بندورا خودکارآمدی را قضاوت افراد در مورد توانایی‌هایشان برای سازمان‌دهی و اجرای یک سلسله کارها جهت رسیدن به انواع تعیین‌شده عملکرد می‌داند. از دیدگاه بندورا، دانش‌آموزان خودکارآمد هنگام مواجهه با مشکلات بیشتر از افرادی که به قابلیت خود تردید دارند از خود سخت‌کوشی و پشتکار نشان می‌دهند و فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت می‌کنند (عابدینی، ۱۳۹۰). به‌طور کلی هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف نموده و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد. ادراک افراد از خود، بر تفکر، انگیزش، عملکرد و هیجانات فرد تأثیر می‌گذارد (زینلی، زارعی و زندی‌نیا، ۱۳۸۸). خودکارآمدی تحصیلی به باورهای یک فرد در مورد توانایی جهت انجام تکالیف تحصیلی یا دستیابی به اهداف تحصیلی اشاره دارد (بندورا، ۱۹۹۷). خودکارآمدی تحصیلی روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد (شانک، ۱۹۹۱). خودکارآمدی تحصیلی روی انتخاب فعالیت‌ها، تلاش صرف شده، استقامت و پایداری در انجام تکالیف و دستاوردهای تکلیف، تأثیر می‌گذارد. همچنین خودکارآمدی تحصیلی جز عواملی است که در عملکرد تحصیلی نقش زیادی دارد و دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی بالا در مقایسه با دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی پایین به پیشرفت بیشتری نائل می‌شوند (زینلی‌پور و همکاران، ۱۳۸۸). شواهد تجربی نشان می‌دهد که میان خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. پاجارس^۱ و شانک^۲ (۲۰۰۱)، عقیده دارند خودکارآمدی تحصیلی، هم می‌تواند بر عملکرد تحصیلی تأثیر بگذارد و هم از آن تأثیر بپذیرد. بدین‌صورت که خودکارآمدی بالا منجر به پیشرفت تحصیلی بالا و پیشرفت تحصیلی بالا نیز باعث شکل‌گیری باورهای خودکارآمدی بالا خواهد شد. سماوی، عربان، جاودان، رئیس سعدی و شیخی فینی (۲۰۱۲)، در پژوهشی به بررسی مقایسه سطح امید و باورهای خودکارآمدی تحصیلی در دو گروه از دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا و پایین پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که در هر دو متغیر، یعنی باورهای خودکارآمدی تحصیلی و امید، تفاوت معنی‌دار به سود دانش‌آموزان با پیشرفت تحصیلی بالا وجود داشت. در این راستا پژوهش‌های کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵)، عابدینی (۱۳۹۰)، عاشوری (۱۳۹۳)، رحمانی (۱۳۹۲)، طیموری‌فرد و فولادچنگ (۱۳۹۱)، الهی‌مطلق، امرایی، یزدانی، عبدالرحیم (۲۰۱۱)، کاسیدی^۳ و ایچوز^۴ (۲۰۰۰)، به رابطه مثبت خودکارآمدی با پیشرفت تحصیلی اشاره دارد. از دید روانشناسان و همچنین معلمان، **انگیزش**، یکی از مفاهیم کلیدی است و برای توضیح سطوح مختلف عملکرد به کار می‌رود (بحرانی، ۱۳۸۴). انگیزش عوامل اصلی بروز

1. Pajares
2. Shank
3. Cassidy
4. Eachus

رفتار است و می‌توان نیروی محرک فعالیت‌های انسان و عامل جهت دهنده او تعریف کرد. همچنین برای توضیح و تبیین تفاوت بین دانش‌آموزانی که استعداد یکسان برای یادگیری دارند، اما پیشرفت تحصیلی آن‌ها متفاوت است، می‌توان از این مفهوم استفاده کرد. روانشناسان، انگیزش را فرایندی درونی تعریف کرده‌اند که رفتار را در طول زمان، فعال، هدایت و حفظ می‌کند و انگیزش را به دودسته "درونی" و "بیرونی" تقسیم کرده‌اند (حسن‌زاده، ۱۳۸۱). انگیزش درونی، انگیزشی است که بر عوامل شخصی همچون نیازها، علایق، کنجکاوی و احساس لذت مبتنی است و انگیزش بیرونی انگیزشی است که بر دسترسی به عوامل بیرونی همچون پاداش و تأیید دیگران و یا اجتناب از تنبیه مبتنی می‌باشد (شیخ‌الاسلامی و رضویه، ۱۳۸۴). شواهد نشان می‌دهد که میان انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد. گاتفرید (۱۹۹۰)، انگیزش درونی تحصیلی، یک ساختار پایا، معتبر و مهم است و با پیشرفت تحصیلی و ادراک شایستگی رابطه مثبت دارد. قمری (۱۳۹۲) که بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد. میزان انگیزش درونی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر متفاوت نیست؛ اما میزان پیشرفت تحصیلی دختران بیشتر از پسران است؛ و هرچه سطح انگیزش تحصیلی دانش‌آموز بیشتر باشد، سطح پیشرفت تحصیلی او نیز بیشتر خواهد بود. اسلاوین وهاو و لفرانکوویس به نقل از حسن‌زاده (۱۳۸۱) در پژوهشی که در کلاس‌های متفاوت بین نژادهای گوناگون و میان پسران و دختران انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که دانش‌آموزانی که دارای سطح انگیزش درونی تحصیلی بالایی هستند، به‌طور معنادار پیشرفت تحصیلی بالایی دارند.

بر اساس آنچه ارائه شد و با توجه به نتایج پژوهش‌های گذشته و مبانی نظری موجود، در این تحقیق رابطه خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی، ابعاد درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس مورد مطالعه قرار گرفته است. از این‌رو در مدل پیشنهادی مطالعه حاضر متغیرهای خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و ابعاد درگیری تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفته است.

۲. روش پژوهش

پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی است که در آن روابط چند متغیر با یکدیگر بررسی می‌شود. در این پژوهش، ابزار جمع‌آوری داده‌ها در خصوص ابعاد درگیری تحصیلی، انگیزش تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی پرسشنامه است و عملکرد تحصیلی برابر با معدل نیمسال اول تحصیلی

دانش‌آموزان در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه اول دبیرستانی شهر بندرعباس در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ بوده است. حجم نمونه تحقیق بر اساس جدول مورگان تعیین گردید. نمونه این پژوهش شامل ۳۶۴ دانش‌آموز دختر و پسر سال اول دبیرستان است که به روش نمونه‌گیری تصادفی چندمرحله‌ای نمونه‌گیری شده است و گروه دختران شامل ۱۸۰ نفر و گروه پسران شامل ۱۸۴ نفر است. نمونه‌گیری بدین صورت است که از نواحی ۱ و ۲ آموزش و پرورش شهر بندرعباس از هر ناحیه ۴ تا دبیرستان به صورت تصادفی انتخاب گردید سپس از هر دبیرستان دانش‌آموزان از پایه اول به صورت تصادفی انتخاب و پرسشنامه‌ها بین دانش‌آموزان آن کلاس‌ها توزیع شده است. همان‌طور که ذکر شد از سه پرسشنامه درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی جهت جمع‌آوری داده‌های پژوهش استفاده شده است که در ادامه هر یک از این پرسشنامه‌ها معرفی شده است.

۱-۲. ابزار پژوهش

۱-۲-۱. پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی: به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی، از مجموعه مقیاس‌های الگوهای یادگیری سازگار (PALS)، ساخته می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰)، استفاده شد. این مجموعه مقیاس دارای ۲۶ خرده‌مقیاس است که در پژوهش حاضر از خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان استفاده شده است. این خرده‌مقیاس دارای ۵ ماده است که منعکس‌کننده‌ی ادراک دانش‌آموزان از شایستگی خود در انجام تکالیف کلاسی می‌باشد و بر اساس یک مقیاس پنج‌درجه‌ای از نوع لیکرت، از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۵) درجه‌بندی شده است. حداقل نمره در این خرده‌مقیاس ۵ و حداکثر آن ۲۵ است. نمره بالاتر در این خرده‌مقیاس نشان‌دهنده‌ی خودکارآمدی تحصیلی بالاتر است. می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰)، ساختار عاملی پرسشنامه الگوهای یادگیری سازگار را مورد تأیید قرار داده‌اند و پایایی خرده مقیاس خودکارآمدی تحصیلی را ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. شکر کن، هاشمی شیخ شبانی و نجاریان (۱۳۸۴) در پژوهشی ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های این پرسشنامه را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف متوسط تا بالا (۰/۵۵ تا ۰/۸۰) گزارش کردند، این مقدار برای خودکارآمدی تحصیلی با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۶؛ و با روش تنصیف برابر با ۰/۷۴ بود همچنین آن‌ها روایی ملاکی آن را مورد تأیید قرار دادند. ضریب پایایی این خرده‌مقیاس در پژوهش حاضر با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ به دست آمد.

۱-۲-۲. پرسشنامه انگیزش تحصیلی: مقیاس انگیزش تحصیلی در این تحقیق پرسشنامه والرند و همکاران (۱۹۹۲) است که در کشور کانادا بر اساس نظریه خودمختاری دسی و رایان (۱۹۸۵) ساخته شده است و دربرگیرنده هفت خرده مقیاس می‌باشد که شامل انگیزش درونی برای فهمیدن، انگیزش درونی برای کار و پیشرفت، انگیزش درونی برای تجربه تحریک، تنظیم همانندسازی شده،

تنظیم درونی شده، تنظیم بیرونی و بی‌انگیزی می‌باشد. والرند و همکاران ضرایب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. این ابزار دارای ۲۸ پرسش هفت گزینه‌ای می‌باشد. ضمن تأیید اولیه روایی صوری پرسشنامه انگیزش تحصیلی از سوی جمعی از اعضای هیأت علمی دانشکده علوم تربیتی دانشگاه شیراز، پایایی آن نیز به روش بازآزمایی و محاسبه آلفای کرونباخ بررسی شد. در بازآزمایی به فاصله دو هفته ضریب ۰/۷۳ به دست آمد. همچنین ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۲۸ پرسش معادل ۰/۸۸ بوده است. افزون بر این تحلیل، عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی، توانست ابعاد سه‌گانه "انگیزش درونی"، "انگیزش بیرونی" و "بی‌انگیزی" را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت. لازم به ذکر است که دسی و رایان، انگیزش را به انگیزش درونی، بیرونی و بی‌انگیزی تقسیم کرده‌اند. این پرسشنامه در ۷ مقیاس (اصلاً با نظر دانش‌آموز مطابقت ندارد، مطابقت خیلی کم، مطابقت کم، مطابقت حد متوسط، مطابقت زیاد، مطابقت خیلی زیاد، مطابقت کامل با نظر دانش‌آموز دارد) طراحی شده است. در پرسشنامه انگیزش تحصیلی پرسش‌های ۲-۹-۱۶-۲۳-۶-۱۳-۲۰-۲۷-۴-۱۱-۱۸-۲۵ به انگیزش درونی اختصاص یافته و علت تحصیل دانش‌آموزان پرسیده شده است. پرسش‌های ۳-۱۰-۱۷-۲۴-۷-۱۴-۲۱-۲۸-۱-۸-۱۵-۲۲ به انگیزش بیرونی اختصاص یافته است؛ و پرسش‌های ۵-۱۲-۱۹-۲۶ به بی‌انگیزی اختصاص شده است. در این پژوهش از بعد انگیزش درونی استفاده شده است. ضریب پایایی این خرده مقیاس در این پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵ بدست آمد.

۲-۱-۳. پرسشنامه درگیری تحصیلی: برای ارزیابی جنبه‌های درگیری دانش‌آموزان (درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، درگیری عاملیت)، از پرسشنامه ریو و تیسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد که بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق تنظیم شده است؛ که درگیری عاملیت شامل ۵ ماده، درگیری رفتاری شامل ۵ ماده، درگیری عاطفی ۴ ماده، درگیری شناختی ۸ ماده می‌باشد که یک نمونه از سؤال پرسشنامه درگیری عاملیت این ماده است: «در طی کلاس سؤالاتی می‌پرسم»؛ یک نمونه از سؤال از درگیری رفتاری این ماده است: «سر کلاس توجه می‌کنم»؛ یک نمونه سؤال از درگیری عاطفی این ماده است: «کلاس برای من جالب است» و یک نمونه سؤال از درگیری شناختی این ماده است: «قبل از آغاز مطالعه به این فکر می‌کنم که چه کاری باید انجام دهم» که در مطالعه ریو و تیسنگ پایایی درگیر عاملیت ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است.

۲-۲. پایایی و روایی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در پژوهش حاضر

از آنجایی که این پرسش‌نامه برای اولین بار با این ساختار در کشور ما مورد استفاده قرار گرفته است پس از ترجمه اولیه توسط محقق و طی یک اجرای مقدماتی بر روی ۲۲۰ دانش‌آموز دبیرستانی اجرا گردید. در پژوهش حاضر به منظور تعیین روایی مقیاس درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، یک تحلیل

عامل تأییدی، با استفاده از نرم‌افزار تحلیل ساختارهای گشتاوری (AMOS-21) روی ماده‌های این مقیاس انجام شد که همه ماده‌ها بار عاملی مناسبی داشتند، یعنی تمام ضرایب استاندارد بالای ۰/۳۰ بودند. به عبارت دیگر، ماده‌ها به‌طور معنی‌داری روی عامل مربوط به خود بار گذاشته‌اند. مقادیر شاخص برازندگی نشان داد که این مدل از برازش خوبی برخوردار است. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان می‌دهد که ضریب شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) برابر با ۰/۰۷۲، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) برابر با ۰/۸۴۵، نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۸۴۵، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌یافته (AGFI) برابر با ۰/۸۰۶، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) برابر با ۰/۷۴۷، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) برابر با ۰/۸۴۸ و شاخص توکر-لویس (TLI) برابر با ۰/۷۲۴ به‌دست‌آمده است که بر برازش تقریباً مناسب مدل با داده‌ها دلالت دارد. در این پژوهش برای تعیین پایایی مقیاس این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن برابر با ۰/۸۷ بود. همچنین پایایی مؤلفه درگیری عاملیت ۰/۸۱، پایایی مؤلفه درگیری رفتاری ۰/۹۳، پایایی مؤلفه درگیری شناختی ۰/۸۷ و پایایی مؤلفه درگیری عاطفی ۰/۷۸ به‌دست‌آمده است.

۳. یافته‌ها

قبل از ارائه یافته‌های پژوهش ابتدا به ارائه ویژگی‌های توصیفی گروه نمونه (شاخص‌های میانگین و انحراف معیار و همبستگی) پرداخته می‌شود.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی مربوط به گروه نمونه

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	همبستگی
پیشرفت تحصیلی	۱۵/۶۸	۰/۱۵	۱
درگیری شناختی	۳۰/۱۲	۰/۲۶	۰/۲۷**
درگیری عاطفی	۱۵/۵۷	۰/۱۷	۰/۱۱*
درگیری رفتاری	۱۹/۵۲	۰/۱۸	۰/۳۳**
انگیزش تحصیلی	۵۵/۹۸	۰/۶۹	۰/۲۶**
درگیری عاملیت	۱۶/۱۸	۰/۲۲	۰/۱۴*
خودکارآمدی تحصیلی	۱۸/۵۷	۰/۱۹	۰/۳۴**

P < 0.05*, P < 0.01**

همان‌گونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود در میان متغیرها، بالاترین میانگین و انحراف معیار مربوط به متغیر انگیزش درونی (۵۵/۹۸ و ۰/۶۹) بوده و پایین‌ترین میانگین و انحراف معیار مربوط به درگیری عاطفی (۱۵/۵۷ و ۰/۱۷) بوده است.

به‌منظور آزمون فرضیه پژوهش مبنی بر پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی بر اساس متغیرهای مؤلفه‌های درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان استفاده شد، به‌گونه‌ای که متغیرهای درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی،

درگیری عاملیت، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و معدل نیمسال تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک وارد معادله گردید. نتایج به‌دست‌آمده از تحلیل رگرسیون چندگانه با روش ورود همزمان متغیرها در جدول زیر ارائه‌شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار ضریب تعیین برای متغیرهای پیش‌بین برابر ۰/۲۰۳ است. بدین معنی که مجموع متغیرهای پیش‌بین حدود ۰/۲۰ واریانس پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ و F حاصل از ورود این متغیرها (۱۵/۱۶۵) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. از این‌رو برای تحلیل دقیق‌تر ضرایب رگرسیون متغیرهای پیش‌بین به همراه سطح معنی‌داری هر یک ارائه‌شده است.

جدول ۲: تحلیل رگرسیون همزمان پیشرفت تحصیلی بر حسب مؤلفه‌های درگیری تحصیلی و ضرایب رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	R	R ²	R ² تعدیل شده	متغیرهای پیش‌بین	ضریب رگرسیون غیراستاندارد B	ضریب رگرسیون استاندارد Beta	مقدار t	sig
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۵	۰/۲۰	۰/۱۹	ثابت معادله	۷/۴۲	۰	۷/۰۶۷	۰/۰۰۱
				درگیری رفتاری	۰/۲۲	۰/۲۵	۴/۱۷	۰/۰۰۱
				درگیری عاملیت	۰/۰۰۵	۰/۰۰۷	۰/۱۳	۰/۸۸
				درگیری شناختی	۰/۰۷	۰/۱۲	۲/۱۴	۰/۰۳
				درگیری عاطفی	۰/۲۱	۰/۲۲	۳/۷۵	۰/۰۰۱
				انگیزش درونی	۰/۰۲	۰/۱۲	۲/۲۰	۰/۰۲
				خودکارآمدی	۰/۱۸	۰/۲۲	۳/۸۴	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود مقادیر t و سطح معناداری ضرایب رگرسیون متغیرهای درگیری رفتاری و درگیری عاطفی و خودکارآمدی تحصیلی در سطح $0/001$ معنادار است و مقادیر t درگیری شناختی در سطح $0/03$ و انگیزش درونی در سطح $0/02$ معنادار است. همان‌طور که مشاهده می‌شود ضریب رگرسیون متغیر درگیری عاملیت در مدل همراه با دیگر متغیرهای پیش‌بین معنادار نمی‌باشد. با توجه به جدول ۲ مشاهده می‌شود درگیری رفتاری با ضریب بتای $0/22$ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی پیشرفت تحصیلی است. پس از آن، درگیری عاطفی با بتای $0/21$ و سپس خودکارآمدی تحصیلی با بتای $0/18$ پیش‌بینی‌کننده بعدی است.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش رابطه خودکارآمدی تحصیلی، انگیزش تحصیلی و ابعاد درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس مورد مطالعه قرار گرفت. بر این اساس مدل پیشنهادی پژوهش دربردارنده‌ی شش متغیر پیش‌بین بود که با آزمون آماری رگرسیون چندمتغیری رابطه‌ی این متغیرها با پیشرفت تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک مورد بررسی قرار گرفت و قابلیت پیش‌بینی متغیرهای پیش‌بین آزمون شد. نتایج پژوهش نشان داد که بین درگیری شناختی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد و این متغیر به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ یعنی هر چه میزان استفاده از راهبردهای فراشناختی و راهبردهای شناختی و استفاده توأم آنها بالاتر باشد، میزان یادگیری در یادگیرندگان بیشتر خواهد بود؛ بنابراین تحقیق حاضر، علاوه بر تأیید اثربخشی راهبردهای شناختی، بار دیگر مؤید اثربخشی راهبردهای فراشناختی به‌عنوان بعدی از راهبردهای یادگیری است که اخیراً مورد توجه روانشناسان یادگیری قرار گرفته است. یافته‌های این یافته با یافته‌های پرویز و شریفی (۱۳۹۰)، عبدالله‌پور (۱۳۸۲)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶) و دویی رات و ماریان (۲۰۰۵) همسان است. وقتی فراگیران روش‌های مطالعه از قبیل خط کشیدن، یادداشت‌برداری، خلاصه کردن و تعمیم دادن سوالات و ... را در مطالعه به کار می‌برند، این روش‌ها چون باعث فعال شدن خواننده می‌شوند و باعث می‌شوند که فرد به‌طور فعالی اطلاعات مربوطه را در ذهن پردازش کند، امر یادگیری را افزایش می‌دهد. طبق نظر سیفرت (۱۹۹۱)، آموزش راهبردهای شناختی به‌عنوان مثال: مرور ذهنی اولاً، به دانش‌آموزان کمک می‌کند نکاتی را که مهم هستند و همچنین ارزش به خاطر آوردن را دارند انتخاب کنند. ثانیاً، این احتمال بسیار وجود دارد که نکات مهم راهشان را در حافظه فعال پیدا کنند، از این‌رو آن‌ها می‌توانند مورد مطالعه یا پردازش بیشتر قرار گیرند. راهبردهای فراشناختی برای کسب موفقیت در یادگیری و به تبع آن پیشرفت تحصیلی بسیار سازنده هستند و این به‌دلیل نقشی است که راهبردهای فراشناختی در فرایند یادگیری به‌عنوان یکی از اعمال مهم شناختی ایفا می‌کنند و نیز نقش آن در افزایش توانمندی دانش‌آموزان در

به ثمر رساندن استعدادهای بالقوه است که این مسئله امروزه مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است. هنک و گراف (۲۰۰۴)، معتقدند در راهبردهای فراشناختی به فراگیران خودتنظیمی، فهم موضوع یادگیری و احساس دانستن آموزش داده می‌شود. یادگیرنده خودتنظیم اهدافش را مشخص می‌کند و وقتی در دستیابی به این اهداف منحرف می‌شود، فعالانه یادگیری را مدیریت می‌کند. در مجموع، نتایج اکثر مطالعات نشان می‌دهد که یادگیرندگانی که از مهارت‌های شناختی و فراشناختی بهتر استفاده می‌کنند، نسبت به دانش‌آموزانی که از این مهارت‌ها کمتر استفاده می‌کنند، در یادگیری و مطالعه دقیق‌تر هستند و توانایی یادگیری و به‌خاطر سپاری بیشتری نسبت به سایر هم‌کلاسی‌های خود دارند و عملکرد تحصیلی بالاتری دارند.

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد و این متغیر به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. یافته‌های این یافته با یافته‌های داودی (۱۳۹۱)، لواسانی و همکاران (۱۳۹۱)، عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، کولر و همکاران (۲۰۰۱)، سینگ (۲۰۰۲)، پینتریچ و گارسیا، ۱۹۹۱، به نقل از لینن برینک و پینتریچ، ۲۰۰۳، همسان است. طبق نظریه انتظار - ارزش هر چه یک فراگیر بیشتر انتظار داشته باشد که یک تکلیف را به‌خوبی انجام دهد و هر چه آن تکلیف را با ارزش‌تر بداند و علاقه خاصی به انجام آن تکلیف نشان دهد عملکرد او در آن تکلیف بهتر می‌شود و باعث پیشرفت تحصیلی بالاتری می‌شود.

نتایج پژوهش نشان داد که بین درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، نیز رابطه مثبت وجود دارد و این متغیر نیز به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. دانش‌آموزانی که تلاش بیشتری می‌کنند و پایداری بیشتری در تکلیف نشان می‌دهند و درخواست کمک ابزاری بیشتری می‌کنند احتمال بیشتری دارد که مطالب بیشتری یاد گرفته و به سطوح بالاتری برسند. این یافته با یافته‌های حجازی و رستگار و قربان جهرمی (۱۳۸۷)، داودی (۱۳۹۱)، عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) و لواسانی و افشاری (۱۳۸۸) همسان است.

یافته‌های تحقیق نشان داد که بین خودکارآمدی تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد و این متغیر به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این یافته تحقیق با یافته‌های کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵)، محسن‌پور و همکاران (۱۳۸۶)، زینلی‌پور و همکاران (۱۳۸۸) و پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) همسو است. هرچه میزان خودکارآمدی فرد بالاتر باشد به همان نسبت پیشرفت تحصیلی وی نیز بالاتر خواهد بود. به نظر بندورا (۱۹۹۷)، حس خودکارآمدی موجب افزایش دستاوردهای فرد در زندگی به راه‌های مختلف می‌شود. این دیدگاه موجب می‌شود که علایق درونی فرد فزونی یافته، بر فعالیت‌های فرد اثر گذارد. این افراد در صورت رویارویی با شکست یا حتی

عقب‌نشینی از هدف، حس خودکارآمدی خود را سریعاً ترمیم نموده و شکست خود را به تلاش ناکافی و نقص اطلاعات که همگی قابل دستیابی است، استناد می‌دهند. بندورا معتقد است که اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آن‌ها است. این باورها به‌طور قدرتمند انگیزه تحصیلی آن‌ها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت و پیشرفت تحصیلی تحت تأثیر قرار می‌دهد (اکبری‌نژاد، اعتمادی و نصیرنژاد، ۱۳۸۹).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که بین انگیزش تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه مثبت وجود دارد و این متغیر به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند. این نتیجه با پژوهش‌های بحرانی (۱۳۸۴)، عبدالملکی و همکاران (۱۳۸۷)، خوشنام و همکاران (۲۰۱۳)، داو (۱۹۹۷)، گاتفرید (۱۹۹۰)، تریونو و دفرایتاس (۲۰۱۴)، لپر و کورپوس و اینگار (۲۰۰۵) و قمری (۱۳۹۲)، همسان است. برخلاف موارد فوق نتایج پژوهش اوتمان و لنگ (۲۰۱۱) نشان داد که بین انگیزش درونی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی رابطه منفی، ضعیف و معنی‌داری وجود دارد. نظریه خودمختاری چارچوب نظری است که به تبیین رابطه انگیزش درونی و عملکرد تحصیلی کمک می‌کند. طبق نظریه خودمختاری، افرادی که از خود احساس کفایت و خودمختاری بیشتری دارند، انگیزش درونی در آنها نیز بیشتر است. دانش‌آموزانی که دارای انگیزش درونی هستند می‌توانند از لحاظ عملکرد تحصیلی جایگاه بالاتری نسبت به دانش‌آموزانی که انگیزش درونی کمتری دارند داشته باشند زیرا یادگیری توأم با انگیزش درونی همراه با علاقه، پشتکار و تفکر عمیق‌تر نسبت به موضوع درسی است (حسن‌زاده و مهدی‌نژاد گرجی، ۱۳۹۳). فراگیرانی که دارای انگیزش درونی هستند به‌دلیل علاقه‌ای که به موضوع درسی دارند و به‌دلیل لذتی که از انجام فعالیت‌های درسی کسب می‌کنند خود را در فعالیت‌های یادگیری درگیر کرده و برای یادگیری بیشتر تلاش می‌کنند و این ویژگی می‌تواند به عملکرد تحصیلی بهتری منجر شود.

نتایج پژوهش به‌طور کلی نشان داد ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی می‌تواند به‌طور معنی‌داری پیشرفت تحصیلی را پیش‌بینی کند. یافته‌های این پژوهش به‌طور ویژه بیانگر نقش مؤثر درگیری تحصیلی و ابعاد آن در عملکرد تحصیلی است. درگیری تحصیلی به‌طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد درگیری تحصیلی دربردارنده ابعاد و مؤلفه‌های تأثیرگذاری است که باعث عملکرد و کیفیت بهتر یادگیری می‌شود که در این پژوهش درگیری رفتاری و عاطفی و شناختی پیش‌بینی‌کننده موفقیت تحصیلی بودند. درگیری عاملیت در مدل همراه با دیگر متغیرهای پیش‌بین معنادار نبود از دلایل احتمالی این امر می‌توان به هم‌پوشی واریانس این متغیر با واریانس دیگر ابعاد درگیری اشاره کرد.

انجام این پژوهش با محدودیت‌هایی همراه بود که از جمله مهم‌ترین این محدودیت‌ها می‌توان به محدود بودن جامعه‌ی آماری به دانش‌آموزان شهر بندرعباس و مقطع متوسطه اشاره کرد. همچنین استفاده از نمره‌های نیمسال تحصیلی به‌عنوان شاخص پیشرفت تحصیلی با محدودیت‌هایی همراه بوده است که پیشنهاد می‌گردد در پژوهش‌های آتی از نمره‌های آزمون‌های معیار شده استفاده کرد. همچنین، به پژوهشگران علاقه‌مند پیشنهاد می‌گردد علاوه بر تکرار موضوع پژوهش فعلی در دیگر مناطق کشور و دیگر مقاطع تحصیلی، در پژوهش‌های آینده به مقایسه‌ی میزان درگیرهای تحصیلی فراگیران در محیط‌های سنتی یادگیری و محیط‌های مجازی (برخط) بپردازند.

منابع

- اسمخانی اکبری‌نژاد، هادی؛ اعتمادی، احمد و نصیرنژاد، فریبا. (۱۳۸۹). «خودکارآمدی و رابطه آن با سلامت روان و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دختر». *زن و مطالعات خانواده*، ۲(۸): ۱۳-۲۵.
- آزاد عبدالله‌پور، محمد؛ کدیور، پروین و عبداللهی، محمدحسین. (۱۳۸۴). «بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی و راهبردهای شناختی و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی». *مجله پژوهش‌های روانشناختی*، ۸(۱۶): ۳۰-۴۴.
- آزاد عبدالله‌پور، محمد. (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین سبک‌های شناختی (وابسته به زمینه، مستقل از زمینه) راهبردهای یادگیری (شناختی و فراشناختی) و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر پایه اول دبیرستان‌های دولتی منطقه ۶ تهران. پایان‌نامه تحصیلی کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). «مطالعه انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۲۲(۴): ۱۱۵-۱۰۴.
- پرویز، کورش و شریفی، مسعود. (۱۳۹۰). «رابطه راهبردهای شناختی و فراشناختی با میزان موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شهری و روستایی مقطع متوسطه». *فصلنامه راهبردهای آموزش*، ۴(۱): ۱-۶.
- حجازی، الهه و عابدینی، یاسمین. (۱۳۸۷). «الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی». *فصلنامه روانشناسی*، ۱۲(۳): ۳۴۸-۳۴۲.
- حجازی، الهه؛ ستگار، احمد و قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). «الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷(۲۸): ۲۹-۴۶.
- حسن‌زاده، رمضان. (۱۳۸۱). «رابطه بین انگیزش (درونی- بیرونی) و منبع کنترل (درونی- بیرونی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان». *فصلنامه روانشناسی آموزشی*، ۱(۲): ۱۱۹-۱۰۷.
- حسن‌زاده، رمضان و مهدی‌نژاد گرجی، گلین. (۱۳۹۳). «رابطه بین جهت‌گیری انگیزشی (درونی، بیرونی و بی انگیزشی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در درس زبان انگلیسی». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۳): ۳۸-۶۰.
- داودی، سمیه. (۱۳۹۳). «ارائه مدل پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی زبان انگلیسی با تأکید بر نقش خودکارآمدی تحصیلی، درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری». *فصلنامه پژوهش در یادگیری و آموزشگاهی*، ۱(۴): ۶۹-۷۶.
- رحمانی، سیف‌الله. (۱۳۹۲). روابط علی بین جهت‌گیری هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی، سبک‌های یادگیری و فراشناخت در دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، پایان‌نامه درجه دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

- زینلی پور، حسین؛ زارعی، اقبال و زندی نیا، زهره. (۱۳۸۸). «خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی». *پژوهشنامه مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۹: ۲۸-۱۳.
- سلیمانی، عفت. (۱۳۹۲). «بررسی مفهوم خودکارآمدی در نظریه شناخت اجتماعی باندورا»، *ماهنامه کتاب ماه علوم اجتماعی*، ۶۳: ۹۷-۹۱.
- شکرکن، حسین؛ هاشمی شیخ شبانی، سیداسماعیل و نجاریان، بهمن. (۱۳۸۴). «بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم مربوط با خودناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان پسر». *مجله علمی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره سوم، ۱۲(۳): ۱۰۰-۷۷.
- شیخ الاسلامی، راضیه و رضویه، اصغر. (۱۳۸۴). «پیش بینی خلاقیت دانشجویان دانشگاه شیراز با توجه به متغیرهای انگیزش بیرونی، انگیزش درونی و جنسیت». *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، دوره ۲۲(۴): ۱۰۳-۹۴.
- طیموری فرد، عین اله و فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۹۱). «نقش فراشناخت، هوش و خودکارآمدی در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سال اول متوسطه». *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۴(۲): ۱۳۵-۱۱۷.
- عابدینی، یاسمین. (۱۳۹۰). «پیش بینی پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستانی بر اساس باورهای خودکارآمدی، وضعیت اجتماعی-اقتصادی و رشته تحصیلی». *روانشناسی معاصر*، ۶(۲): ۷۰-۵۷.
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۷). «نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی». *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، سال ۴، ۱(۹): ۵۸-۴۱.
- عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین؛ قاضی طباطبائی، محمود. (۱۳۸۷). «نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی-عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی». *پژوهش‌های تربیتی و روان‌شناختی*، سال ۴، ۱(۹): ۵۸-۴۱.
- عاشوری، جمال. (۱۳۹۳). «ارتباط خودکارآمدی، تفکر انتقادی، سبک‌های تفکر و هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان پرستاری». *مجله علمی دانشکده پرستاری و مامایی همدان*، ۲۲(۳): ۲۳-۱۵.
- عبدالمملکی، جمال؛ یوسفی افراشته، مجید و رشیدی، زهرا. (۱۳۸۷). «طراحی و ارزیابی مدل علی پیشرفت تحصیلی: تحلیل روابط شیوه ادراک والدین و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی». *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۲(۴): ۷۲-۴۷.
- علی‌بخشی، زهرا و زارع، حسین. (۱۳۸۹). «اثر بخشی آموزش خود تنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان». *فصلنامه روانشناسی کاربردی*، ۴(۳): ۸۰-۶۹.
- عمادی، سیدرسول و آهوخش، نگار. (۱۳۹۴). «آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن بر درگیری تحصیلی دانش آموزان». *دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۳(۵): ۷۲-۵۷.
- غلامعلی لواسانی، دکتر مسعود؛ اژه‌ای، جواد؛ افشاری؛ محسن. (۱۳۸۸). «رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی». *روانشناسی مدرسه*، ۱۳(۳): ۳۰۵-۲۹۰.

- قمری، محمد. (۱۳۹۲). «رابطه بین سرمایه اجتماعی و انگیزش درونی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر کرج». *فصلنامه آموزش و ارزشیابی*، ۶(۲۲): ۴۵-۵۸.
- کردافشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- کریم‌زاده، منصوره و محسنی، نیک‌چهره. (۱۳۸۵). «بررسی رابطه خودکارآمدی تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر سال دوم دبیرستان شهر تهران (گرایش‌های علوم ریاضی و علوم انسانی)». *مطالعات زنان*، ۴(۲): ۲۹-۴۵.
- گنجی، کامران؛ نوابخش، مهرداد و ذبیحی، رزیتا. (۱۳۹۰). «رابطه سبک‌های هویت و سلامت اجتماعی با رفتار کمک‌طلبی در دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی در ریاضیات». *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۷(۲۲): ۹۵-۱۲۳.
- محسن‌پور، مریم؛ حجازی، الهه و کیامنش، علیرضا. (۱۳۸۶). «نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش‌آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران». *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۵(۱۱): ۹-۳۵.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. and Reschly, A. L. (2006). "Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument". *Journal of School Psychology*, 44(5): 427-445.
- Bandura, A. (2006). "Toward a psychology of human agency". *Perspectives on Psychological Science*, 1: 164-180.
- Cassidy, S. and Eachus, P. (2000). "Learning Style, Academic, Belief Systems, Self-report Student Proficiency and Academic Achievement in Higher Education. Psychology, Educational Psychology". *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 20(3): 307-322.
- Connell, J. P. and Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes in development. Minnesota Symposium on Child Psychology*.
- Dev, P. (1997). *Intrinsic Motivation and Academic Achievement What Does Their Relationship Imply for the Classroom Teacher*. Remedial and special education. 18 (1): 12-19.
- Dupeyrat, C. and Marian, C. (2005). "Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck's model with returning to school adults". *Contemporary Educational Psychology*, 30: 43-59.
- ElahiMotlagh, Sh.; Amrai, K.; Yazdani, M.; Abderahim, H. and Souri, H. (2011). "The relationship between self-efficacy and academic achievement in high school students". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15: 765-768.
- Elliot, A.; McGregor, H. A. and Gable, S. (1999). "Achievement goals, study strategies, and exam performance: A mediation analysis". *Journal of Educational Psychology*, 91: 549-563.

- Epstein, J. and McPartland, J. M. (1976). "The concept and measurement of the quality of school life". *American Educational Research Journal*, 13: 15-30.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997). "Academic success among students at risk for school failure". *Journal of Applied Psychology*, 82: 221-234.
- Fredricks, J.; Blumenfeld, P. and Paris, A. (2004). "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence". *Review of Educational Research*, 74(1): 59-109.
- Gottfried, A. E. (1990). "Academic intrinsic motivation in young elementary school children". *Journal of Educational psychology*, 82: 525-538.
- Henk, V. and Graaff, E. (2004). "Developing metacognition: a basis for active learning". *European Journal of Engineering Education*. Vol 29: 543-548.
- Khoshnam, A.h.; Ghamari, M. and Gendavani, A. G. (2013). "The Relationship between Intrinsic Motivation and Happiness with Academic Achievement in High School Students". *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (11): 330-336.
- Kindermann, T. A. (2007). "Effects of naturally-existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders". *Child Development*, 78: 1186-1203.
- Koller, O.; Baumert, J. and Schnabel, K. (2001). "Does Interest Matter? The Relationship Between Academic Interest and Achievement in Mathematics". *Journal for Research in Mathematics Education*, 32 (5): 448-470.
- Lepper, M. R.; Corpus, J. H. and Iyengar, S. S. (2005). "Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates". *Journal of Educational Psychology*, 97: 184-196.
- Linnenbrink, E. A. and Pintrich, P. R. (2003). "The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom". *Reading and Writing Quarterly*, 19: 119-137.
- Marks, H. M. (2000). "Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years". *American Educational Research Journal*. 37 (1): 153-84.
- Midgley, C.; Maehr, M. L.; Hruda, L. Z.; Anderman, E.; Anderman, L.; Freeman, K. E. and et al. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*, Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Miller, R. B.; Greene, B. A.; Montalvo, G. P.; Ravindran, B. and Nicholls, J. D. (1996). "Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences pleasing others, and perceived ability". *Contemporary Educational Psychology*, 21: 388-422.
- Miserandino, M. (1996). "Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children". *Journal of Educational Psychology*, 88(2): 203-214.

- Pajares, F. and Schunk, D. H. (2001). *Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept and school achievement*. Edited by R. Riding and S. Rayner. American, Cardora (Eds): Able publishing Anderson.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). "Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance". *Journal of Educational Psychology*, 82: 33-40.
- Reeve, J. (2013). "How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement". *Journal of Educational Psychology*, 105(3): 579-595.
- Reeve, J. and Tseng, M. (2011). "Agency as a fourth aspect of student engagement during learning activities". *Contemporary Educational Psychology*, 36: 257-267.
- Samavi, A.; Araban, S.; Javdan, M.; Rais Saadi, R. H. and Sheikhi Fini, A. A. (2012). "Comparing hope and academic self-efficacy beliefs in high and low achievement students: A casual-comparative study". *Journal of Basic and Applied Scientific Research*, 2(8): 7998-8001.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: Jhon wiley and Sons.
- Seifert, K. L. (1991). *Educational psychology* (2th ed). Boston., Haughton Mifflin company
- Singh, K.; Granvill, M. and Dika, S. (2002). "Mathematics and science achievement: effects of motivation, Interest, and academic engagement". *Journal of Educational Research*, 95(6): 323-340.
- Skinner, E. A. and Belmont, M. J. (1993). "Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior & student engagement across the school year". *Journal of Educational Psychology*, 85(4): 571-581.
- Trevino, N. N. and Defreitas, S. C. (2014). "The relationship between intrinsic motivation and academic achievement for first generation Latino collegestudents". *Social Psychology of Educatio*, 17: 293-306.
- Vallerand, R. J.; Pelletier, L. G.; Blais, M. R.; Briere, N. M.; Senecal, C. and Vallieres, E. F. (1992). "The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education". *Educational and Psychological Measurement*, 52: 1003-1019.
- Walker, C. O.; Greene, B. A. and Mansell, R. A. (2006). "Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement". *Learning and individual differences*, 16(1): 1-12.