

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی

سیده لیلا بحری* دکتر فریده یوسفی**

دانشگاه شیراز

چکیده

هدف عمده مطالعه حاضر، بررسی پایایی و روایی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی برای استفاده در فرهنگ ایرانی بود. از اهداف دیگر پژوهش، مقایسه‌ی عملکرد دختران و پسران دوره راهنمایی در سه پایه‌ی تحصیلی در این پرسشنامه بود. برای این منظور، پرسشنامه یاد شده به ۳۵۴ نفر از دانش‌آموزان مدارس راهنمایی شیراز داده شد و پس از تکمیل، با استفاده از یک شاخص چهار درجه‌ای نمره-گذاری گردید. برای محاسبه پایایی پرسشنامه، از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضرایب مطلوب و مناسبی بدست آمد. برای بررسی روایی پرسشنامه از روش تحلیل عاملی تاییدی و روایی همگرا استفاده شد. شاخص‌های نیکویی برازش، الگوی دو عاملی را مورد تایید قرار دادند. این عوامل مطابق با پژوهش اصلی، عامل درگیری رفتاری - عاطفی و عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی نام گرفتند. در عامل مربوط به درگیری رفتاری - عاطفی، بین میانگین نمرات دختران و پسران تفاوت معناداری مشاهده نگردید؛ اما در عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی، میانگین نمرات پسران کمتر از میانگین نمرات دختران بود. یافته‌ی دیگر پژوهش نشان داد که بین میانگین نمرات درگیری رفتاری - عاطفی پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معنادار وجود داشت؛ اما بین میانگین نمرات عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی سه پایه‌ی تحصیلی تفاوت معناداری مشاهده

* کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

** دانشیار روان‌شناسی تربیتی (نویسنده مسئول) yousefi@shirazu.ac.ir

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۳/۱۰

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۱۳۹۳/۲/۲۱

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۱/۸/۱۶

نگردید. اثر تعاملی جنسیت و پایه‌ی تحصیلی نیز بر هر دو عامل درگیری و عدم درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در امور تحصیلی معنادار بود.

واژه‌های کلیدی: درگیری تحصیلی، درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، درگیری شناختی، دانش‌آموزان.

مقدمه

بیش از سه دهه از زمانی که محققان علاقمند به امر تعلیم و تربیت در تلاش گسترده‌ی خود برای شناسایی عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی، مفهوم درگیری تحصیلی^۱ را معرفی کردند، می‌گذرد. درگیری تحصیلی به‌طور کلی به مشارکت فعال دانش‌آموز در تکالیف و فعالیت‌های درسی اشاره دارد و عامل مهمی برای پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی است (ریو، جانگ، کارل، جئون و بارچ^۲، ۲۰۰۴). با استناد به مفهوم درگیری تحصیلی می‌توان توضیح داد که دانش‌آموزان به‌هنگام رویارویی با محیط مدرسه و فعالیت‌های کلاسی، چگونه رفتار، احساس، و فکر می‌کنند (فردریکس، بلومفیلد و پاریس^۳، ۲۰۰۴). درگیری تحصیلی، سازه‌ای چندبعدی و متشکل از ابعاد رفتاری^۷، شناختی^۸ و عاطفی^۹ است (آپلتن، کریستنسون، کیم و ریچلی، ۲۰۰۶؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). این ابعاد فرایندهای مجزا از یکدیگر نیستند و بین آنها روابط درونی و پویا برقرار است (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

بعد رفتاری درگیری تحصیلی شامل تلاش، مداومت و مشارکت دانش‌آموز در فعالیت‌های یادگیری، عدم‌غیبت از مدرسه، انجام تکالیف مدرسه و اتمام آن، و کسب اعتبار و نمرات کافی برای فارغ‌التحصیلی است (فرر و اسکینر^{۱۰}، ۲۰۰۳؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین می‌توان گفت شاخص‌های عینی پیشرفت تحصیلی (مانند نمرات کلاسی، اتمام تکالیف درسی و مداومت در تکالیف) محصول درگیری رفتاری دانش‌آموز هستند (دیویس، شالتر - بروینینگ، و اندرزجووسکی، ۲۰۰۸).

بعد عاطفی درگیری، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی دانش‌آموز در کلاس و مدرسه اشاره دارد (کانل و ولبورن^{۱۱}، ۱۹۹۱). پژوهشگران علاقمند به حیطه‌ی انگیزش، درگیری عاطفی را تحت عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند، مفهوم‌سازی کرده‌اند (کانل و ولبورن، ۱۹۹۱؛ کیندرمن، ۲۰۰۷). در این

مفهوم، درگیری عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد (کیندرمن، ۲۰۰۷؛ می‌یر و ترنر^{۱۲}، ۲۰۰۲). همچنین درگیری عاطفی به صورت احساس دانش‌آموز از ارتباط عاطفی با مدرسه و کارکنان مدرسه نیز تعریف شده است (مک‌نیلی، نانیمکر و بلوم، ۲۰۰۲؛ نیومن، ۱۹۹۲). درگیری عاطفی، به علاقه یا عدم علاقه به مدرسه، معلمان و تکالیف مدرسه (اپستاین و مک‌پارتلند^{۱۳}، ۱۹۷۶)، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی، اضطراب، خشم و یا خستگی نیز اشاره می‌کند (میسران‌دینو، ۱۹۹۶؛ اسکینر و بلمونت، ۱۹۹۳).

بعد سوم، درگیری شناختی است و موضوع آن به اراده^{۱۴} و خواست دانش‌آموز مربوط می‌شود. این بعد اشاره دارد به اینکه دانش‌آموز در مورد انجام تکالیف، و نحوه‌ی بکارگیری مهارت‌ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می‌کند (متالیدو و وییاچو، ۲۰۰۷). 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، گرین و مانسل^{۱۵}، ۲۰۰۶).

نقطه‌ی مقابل درگیری تحصیلی، عدم‌درگیری یا بی‌تفاوتی است که بر تلاش نکردن و نداشتن مداومت اشاره دارد و به صورت عدم تلاش و رها کردن تکلیف بروز می‌نماید. عدم‌درگیری تحصیلی باعث می‌شود که دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری لازم و کافی برای تکالیف درسی خود انجام ندهند (فین، ۱۹۸۹) و هیجانانگیزی از قبیل خستگی، غمگینی و احساس کسالت را تجربه نمایند (اسکینر، کیندرمن و فورر، ۲۰۰۹).

محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه، پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا، به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت^{۱۶} نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تاکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تاحدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱).

بدین ترتیب، می‌توان گفت هنگامی که دانش‌آموزان فعالانه از طریق افکار، احساسات و اعمال خود در امور مدرسه درگیر می‌شوند، این امر موفقیت آنها را افزایش داده و از

ترک تحصیل آنان جلوگیری می‌کند (آپلتن، کریستنسون و فرلانگ^۴، ۲۰۰۸؛ کریستنسون و همکاران، ۲۰۰۸؛ فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴؛ فرلانگ و همکاران، ۲۰۰۳). درگیری تحصیلی دارای هر دو عنصر انگیزش و یادگیری فعال است (برکلی^۵، ۲۰۱۰) و با متغیرهای مختلف از جمله اهداف پیشرفت و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه دارد (ریو و تسنگ^۶، ۲۰۱۱).

بررسی متون پژوهشی مرتبط با درگیری تحصیلی نشان می‌دهد که بیشتر تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی درگیری شناختی بوده و کمتر به دو بعد دیگر توجه شده است. در کشور ما نیز وضعیت تقریباً به همین منوال است. در این راستا، پژوهش غلامعلی‌لواسانی، حجازی و خضری‌آذر (۱۳۹۱) نشان داده است که درگیری شناختی سطحی و عمیق، هر دو می‌توانند نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین اهداف تبحری و پیشرفت ریاضی داشته باشند؛ اما فقط درگیری شناختی سطحی است که نقش متغیر واسطه‌ای را در رابطه‌ی بین اهداف رویکرد - عملکرد و اجتناب - عملکرد با پیشرفت ریاضی بازی می‌کند (غلامعلی‌لواسانی و همکاران، ۱۳۹۱). از دیگر یافته‌ی پژوهش غلامعلی‌لواسانی و همکاران (۱۳۹۱) عبارت از این است که درگیری شناختی عمیق بر پیشرفت ریاضی اثر مستقیم و معنادار ندارد؛ در صورتی که اثر درگیری شناختی سطحی بر پیشرفت ریاضی به صورت منفی و معنادار است. پژوهش دیگر در این حیطه مربوط به عابدینی (۱۳۸۸) است که گزارش کرده است درگیری تحصیلی شناختی، نقش واسطه‌ای در رابطه‌ی بین اهداف تبحری و اهداف رویکردی - عملکردی با پیشرفت تحصیلی دارد. دیگر پژوهش انجام شده در زمینه‌ی درگیری شناختی مربوط به آفازاده، رضایی و محمدزاده (۱۳۸۸) است. این محققان رابطه‌ی درگیری شناختی را با باورهای معرفت‌شناختی شومر (۱۹۹۰، ۱۹۹۳) مورد بررسی قرار داده و دریافته‌اند که درگیری شناختی با مولفه‌ی قطعیت دانش دارای همبستگی مثبت و معنادار، و با مولفه‌ی یادگیری سریع و توانایی ذاتی یادگیری دارای رابطه‌ی منفی و معنادار است. تحقیق حجازی، رستگار، کرم‌دوست و قربان‌جهرمی (۱۳۸۷) نیز نشان داده است که درگیری شناختی می‌تواند نقش واسطه‌گری در رابطه‌ی بین باورهای هوش و پیشرفت تحصیلی ریاضی داشته باشد. بدین صورت که باور هوش ذاتی از طریق درگیری شناختی سطحی بر پیشرفت تحصیلی اثر منفی و معنادار دارد؛ در صورتی که باور هوش افزایشی از

طریق درگیری شناختی عمیق می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی تأثیری مثبت و معنادار داشته باشد.

در رابطه با دیگر ابعاد درگیری تحصیلی (رفتاری و عاطفی) نیز چند تحقیق انجام شده است که از جمله‌ی آنها می‌توان به پژوهش‌های عابدینی، حجازی، سجادی و قاضی طباطبایی (۱۳۸۷)، و صابر و شریفی (۱۳۹۲) اشاره کرد. عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهش خود که بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی رشته‌ی علوم انسانی تهران انجام شد، به این نتیجه رسیدند که ابعاد شناختی، عاطفی، و رفتاری درگیری تحصیلی، در رابطه‌ی بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند. صابر و شریفی (۱۳۹۲) نیز در نمونه‌ای متشکل از دانش‌آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران نشان دادند که همه‌ی ابعاد درگیری تحصیلی از طریق سبک‌های هویت اطلاعاتی و هنجاری به نحو معنادار قابل پیش‌بینی هستند؛ اما سبک سردرگم / اجتنابی تنها توانست بعد رفتاری (و فراشناختی) درگیری تحصیلی را به صورت منفی پیش‌بینی کند.

تحقیقات مربوط به ابعاد رفتاری و عاطفی درگیری تحصیلی بیانگر این است که با استفاده از یک چارچوب انگیزشی می‌توان گفت که درگیری عواطف و افکار انگیزشی به افزایش درگیری رفتاری دانش‌آموز می‌انجامد (دسی و ریان، ۱۹۸۵، اسکینر، فورر، مرچاند و کیندرمن، ۲۰۰۸). همچنین درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموز از عوامل پیش‌بینی‌کننده قوی یادگیری، نمرات و موفقیت او در مدرسه محسوب می‌گردند (اسکینر، ولبورن و کانل، ۱۹۹۰). تحقیقات دیگری نیز از رابطه‌ی بین سلامت روانی و بهزیستی دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی سخن گفته‌اند (لی، ۲۰۱۰؛ ریچلی، هیوبنر، آپلتون و آنترامین، ۲۰۰۸؛ راسر، واندرولف و استرابل^{۱۷}، ۲۰۰۱؛ شاکت و همکاران، ۲۰۰۶).

در خصوص تفاوت‌های جنسیتی در زمینه‌ی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تحقیقات بروفی و اورتسون (۱۹۸۱) و مورین - درشیمر (۱۹۸۷) نشان می‌دهد، پسرها نسبت به دخترها فرصت بیشتری برای صحبت در کلاس‌ها دارند و آن‌هایی که موفقیت‌های چشمگیری دارند، نسبت به افراد با موفقیت کمتر فرصت بیشتری برای صحبت کردن دارند. از طرف دیگر، فنا و پترسون (۱۹۸۷) گزارش دادند که بین دختران و پسران هیچ تفاوت معناداری از لحاظ میزان درگیری در فعالیت‌های کلاسی وجود ندارد. پژوهش غلامعلی‌لواسانی، خضری‌آذر و امانی (۱۳۹۰) نشان داد که نمرات پسران در درگیری

شناختی سطحی به نحو معنادار بیشتر از نمرات دختران بود؛ اما در درگیری شناختی عمیق بین دو جنس تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نتایج پژوهش‌های آقازاده و همکاران (۱۳۸۸)، و آبلارد و لپس شولتز (۱۹۹۸) نشان داد که مؤنث بودن نقش مهمی در درگیری شناختی دارد و دختران در مقایسه با پسران، از لحاظ شناختی بیشتر درگیر تکالیف درسی می‌شوند. اما نتایج پژوهش‌های البرزی و سامانی (۱۳۷۸) پیترریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) نشان دادند که بین میزان درگیری دختران و پسران تفاوت معناداری وجود ندارد. لازم به ذکر است که جامعه‌ی آماری پژوهش البرزی و سامانی را دانش‌آموزان تیزهوش تشکیل می‌دادند.

با توجه به اهمیت ابعاد رفتاری و عاطفی درگیری تحصیلی و نیز نبود اطلاعات کافی درباره‌ی وضعیت دانش‌آموزان ایرانی (محدوده سنی ۱۲ تا ۱۴ سال) در این دو بعد، هدف این پژوهش بررسی این ابعاد در دانش‌آموزان ایرانی تعیین گردید. لازم به ذکر است که تاکنون در پژوهش‌های صورت گرفته در کشور، به‌طور کلی محققان از چند خرده‌مقیاس پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری^{۱۸} پیترریچ و همکاران (۱۹۹۱) برای سنجش ابعاد رفتاری و عاطفی درگیری تحصیلی استفاده کرده‌اند. در صورتی که در متون پژوهشی مرتبط با درگیری تحصیلی، به ابزارهای دیگری نیز برای ارزیابی این ابعاد اشاره شده است. در این راستا، مشهورترین ابزار ابداع شده برای سنجش درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی، پرسشنامه‌ی اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) است که در پژوهش حاضر از آن استفاده شده است. این پرسشنامه برای گروه سنی کودکان و نوجوانان مناسب است و ویژگی‌های روان‌سنجی آن نیز توسط اسکینر و همکاران (۱۹۹۰، ۲۰۰۸) مطلوب گزارش شده است. از آنجا که برای ارزیابی درگیری رفتاری و عاطفی کودکان و نوجوانان در ایران نیاز به وجود ابزاری برخوردار از ویژگی‌های علمی و روان‌سنجی معتبر است و در کشور ما به دلیل کمبود ابزارهایی از این دست، اطلاعات زیادی پیرامون درگیری تحصیلی رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در دست نیست، از اهداف تحقیق حاضر، ارزیابی درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان مدارس راهنمایی و نیز بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) تعیین گردید. بدیهی است که بررسی علمی یک پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی در بافت فرهنگ ایرانی، به منزله‌ی اطلاع از میزان درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان کشور در امور تحصیلی است که می‌تواند

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در ... ۲۷

زمینه‌ساز تلاش‌های سودمند در جهت برنامه‌ریزی، آموزش و اصلاح درگیری تحصیلی دانش‌آموزان باشد. در پژوهش حاضر، علاوه بر بررسی پایایی و روایی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیتهای درسی، عملکرد دختران و پسران سه پایه‌ی تحصیلی راهنمایی نیز در این پرسشنامه مورد بررسی قرار می‌گیرد.

روش

این پژوهش از نوع طرح‌های توصیفی است که در آن ضمن بررسی روایی و پایایی ابزار سنجش، به مقایسه‌ی عملکرد دختران و پسران سه پایه‌ی تحصیلی دوره راهنمایی در این پرسشنامه نیز پرداخته شده است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این تحقیق، متشکل از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر پایه‌های اول تا سوم راهنمایی نواحی چهارگانه شیراز در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ بود. شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر، ۳۵۴ دانش‌آموز (۱۸۳ دختر و ۱۷۱ پسر) پایه‌های اول تا سوم از ۴ مدرسه راهنمایی (۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه) بودند که به صورت خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای از جامعه آماری مذکور انتخاب و مورد مطالعه قرار گرفتند. به این ترتیب که ابتدا از بین فهرست مدارس راهنمایی شیراز، ۲ مدرسه دخترانه و ۲ مدرسه پسرانه به صورت تصادفی انتخاب شده و سپس در هر مدرسه یک کلاس از هر پایه به صورت تصادفی انتخاب و کلیه دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌ها (مجموعاً ۱۲ کلاس) مورد آزمون قرار گرفتند.

ابزار سنجش

۱- پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان در فعالیتهای درسی: این پرسشنامه که اولین بار توسط ویلبورن (۱۹۹۱) تهیه شده است، شامل چهار مولفه به نام‌های درگیری رفتاری، درگیری عاطفی، عدم درگیری رفتاری و عدم درگیری عاطفی در فعالیتهای درسی است که به‌طور کلی می‌توان آن‌ها را در دو عنوان کلی درگیری رفتاری - عاطفی و عدم درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیتهای درسی طبقه‌بندی کرد (اسکینر و

همکاران، ۲۰۰۹). در این پرسشنامه، پاسخ به هر عبارت شامل چهار گزینه از نوع مقیاس لیکرت است که در طیفی از کاملاً نادرست (۱) تا کاملاً درست (۴) قرار دارد. ده عبارت بخش درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی، تلاش، توجه و پشتکار دانش‌آموزان در آغاز فعالیت و درگیری در حین فعالیت‌های یادگیری و نیز درگیری با انگیزه در طول فعالیت‌های یادگیری را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. بخش عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی نیز با استفاده از هفده عبارت، نداشتن تلاش و کناره‌گیری از فعالیت-های یادگیری و نیز عواطفی را که نشان‌دهنده کناره‌گیری و بی‌زاری انگیزشی در طول فعالیت‌های یادگیری است، را اندازه می‌گیرد. این پرسشنامه برای گروه سنی کودکان و نوجوانان مناسب است. روایی و پایایی این پرسشنامه توسط اسکینر و همکاران (۱۹۹۰، ۲۰۰۸)، فرر، اسکینر، مرچاند و کیندرمن (۲۰۰۶) مطلوب گزارش شده است. به این صورت که ضریب آلفای به دست آمده برای خرده مقیاس درگیری رفتاری - عاطفی در دو نوبت برابر با ۰/۷۹ و ۰/۸۶ گزارش شده است (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹). همچنین اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) جهت تعیین روایی همگرا از رابطه‌ی بین نمرات درگیری رفتاری - عاطفی با نمرات حاصل از پرسشنامه جهت‌گیری هدف در دو نوبت استفاده کردند که ضرائبی به ترتیب برابر ۰/۶۱ و ۰/۶۶ به دست آوردند. علاوه بر این، از همبستگی بین نمرات درگیری / عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی گزارش شده توسط خود دانش‌آموزان با نمرات درگیری / عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی گزارش شده توسط معلمین نیز به عنوان روایی همگرا استفاده شده و ضرایبی برابر ۰/۶۱ و ۰/۵۲ به ترتیب برای درگیری رفتاری - عاطفی و عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی به دست آمده است (اسکینر و همکاران، ۲۰۰۹).

برای بکارگیری این پرسشنامه در پژوهش حاضر، ابتدا عبارات آن به فارسی ترجمه شد، سپس از دو نفر از استادان زبان انگلیسی و فارسی خواسته شد که در مورد برگردان این عبارات به فارسی و سپس به انگلیسی اظهار نظر نمایند. بعد از آن، پرسشنامه تهیه شده در اختیار دو نفر از استادان روان‌شناسی و علوم تربیتی قرار گرفت و آنها روایی محتوایی آن را تایید کردند.

۲- پرسشنامه چندوجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان: در این پژوهش به منظور

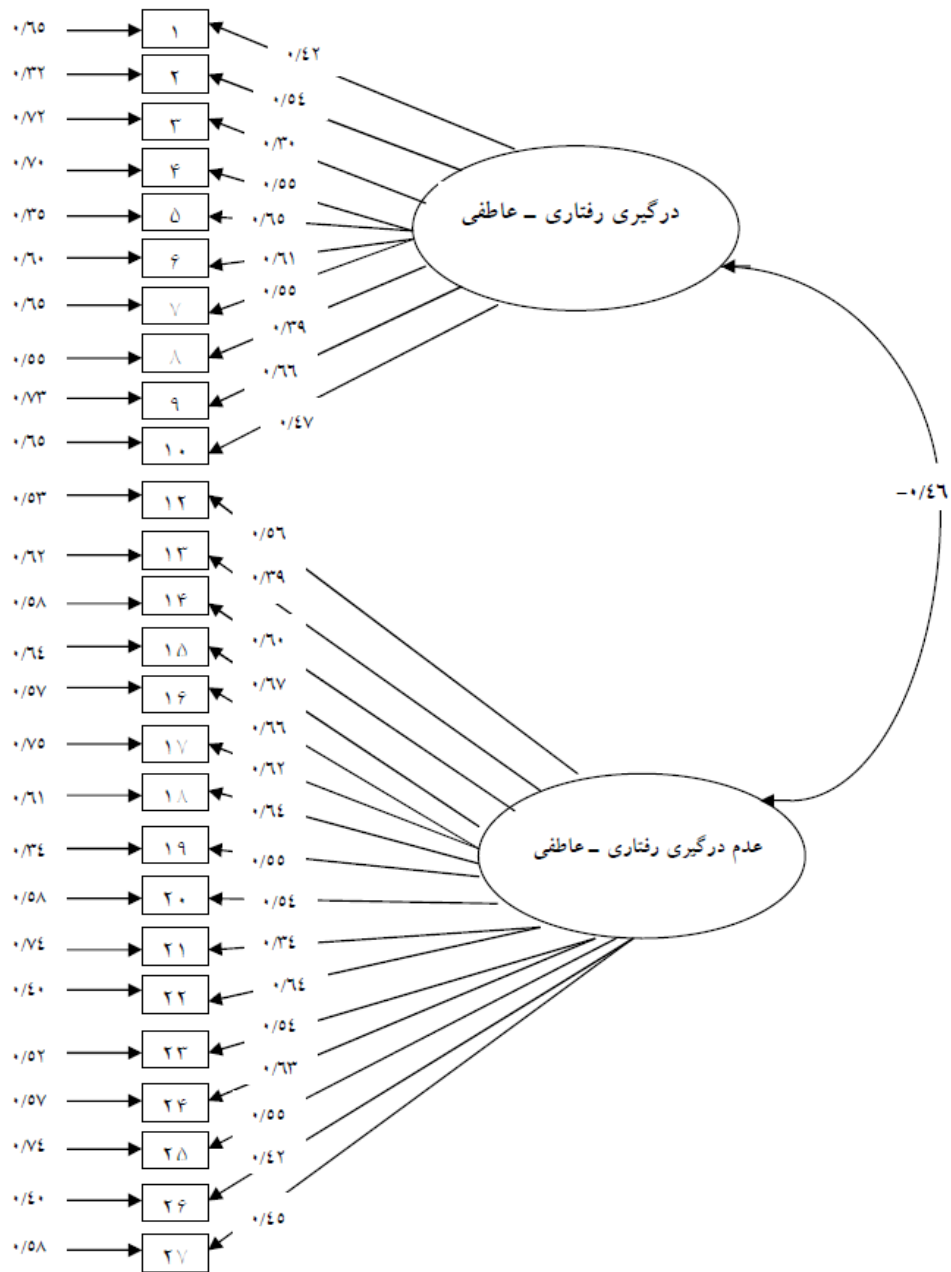
بررسی روایی همگرایی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی از

رابطه‌ی نمرات آن با نمرات کلی حاصل از پرسشنامه‌ی چند وجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان استفاده گردید. پرسشنامه‌ی چندوجهی رضایت از زندگی دانش‌آموزان توسط هیوبنر^{۱۹} در سال ۲۰۰۱ ساخته شده است. هیوبنر این پرسشنامه را برای دانش‌آموزان کلاس‌های سوم تا هشتم به کار برده؛ اما گزارش کرده است که گویه‌های پرسشنامه رضایت از زندگی برای دانش‌آموزان سال‌های اولیه مدرسه نیز قابل فهم است (هیوبنر، ۲۰۰۱). این پرسشنامه دارای ۴۰ گویه است که به طور کلی ۵ حیطه زندگی دانش‌آموزان (خانواده، دوستان، مدرسه، محیط زندگی، و خود) را در بر می‌گیرد (شانون و هیوبنر، ۲۰۰۴). نمره‌گذاری با استفاده از یک مقیاس لیکرت سه‌گزینه‌ای به صورت "موافقم"، "نمی‌دانم" و "مخالقم" است که به ترتیب نمرات ۳ تا ۱ به گزینه‌ها تعلق می‌گیرد. لذا نمرات حاصل از این پرسشنامه می‌تواند در دامنه‌ای از ۴۰ تا ۱۲۰ باشد. پرسشنامه از نوع مداد - کاغذی و زمان اجرای آن تقریباً ۳۰ دقیقه است. روایی و پایایی این پرسشنامه برای استفاده در فرهنگ ایرانی توسط لطیفیان و شیخ‌الاسلامی (۱۳۸۳) مورد بررسی قرار گرفته است. این محققان پایایی بازآزمایی برای نمره کل را برابر ۰/۷۰ و ضریب آلفای کرونباخ را برابر ۰/۹۰ گزارش داده‌اند.

یافته‌ها

الف) روایی و پایایی

در این پژوهش برای بررسی روایی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی از تحلیل عاملی تاییدی و نیز روایی همگرا، و برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید. نتایج تحلیل عاملی تاییدی با استفاده از نرم افزار ایموس (نسخه ۱۶) نشان داد که همه‌ی عبارات پرسشنامه، دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۳۰ بوده و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است در ۲ عامل بار شدند. به این صورت که عبارات ۱ تا ۱۰ (با بارهای عاملی از ۰/۳۰ تا ۰/۶۶) در عامل ۱ (درگیری رفتاری - عاطفی)، و عبارات ۱۲ تا ۲۷ (با بارهای عاملی از ۰/۳۴ تا ۰/۶۷) در عامل ۲ (عدم درگیری رفتاری - عاطفی) قرار گرفتند. در این تحلیل فقط عبارت ۱۱ در هیچ یک از عوامل قرار نگرفت و از تحلیل‌ها حذف گردید (شکل ۱).



شکل ۱: نتایج تحلیل عامل تاییدی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی

شاخص‌های برازش و انطباق الگو با داده‌های مشاهده شده نیز در وضعیت مطلوب و بالاتر از ۰/۹۰ بودند. این شاخص‌ها در جدول ۱ گزارش شده است. بدین ترتیب می‌توان

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در ... ۳۱

گفت که مدل دارای برازش خوبی است و پرسشنامه‌ی درگیری رفتاری - عاطفی در فرهنگ ایرانی نیز مطابق با تحقیق اصلی همان دو عامل را به دست داده است.

جدول ۱: شاخص‌های برازش الگوی دو عاملی پرسشنامه‌ی درگیری رفتاری - عاطفی

شاخص	X^2	df	X^2/df	CFI	GFI	TLT	IFI	RMR	RMSEA
مقادیر	۴۶۹/۹۰۳	۲۵۸	۱/۸۲۱	۰/۹۳۲	۰/۹۱۱	۰/۹۱۴	۰/۹۳۳	۰/۰۵۰	۰/۰۴۸

در تحقیق حاضر، علاوه بر روایی سازه، جهت تعیین روایی همگرا نیز از رابطه بین نمرات هر دو عامل (درگیری رفتاری - عاطفی و عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی) با نمرات حاصل از پرسشنامه رضایت از زندگی کودکان هیونبر (۲۰۰۱) استفاده شد که ضرائبی به ترتیب برابر با ۰/۳۰ و ۰/۳۹ - به دست آمد. هر دوی این ضرایب، در سطح $p \leq ۰/۰۱$ معنادار بودند.

برای بررسی پایایی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. مقدار ضریب به دست آمده برای عامل اول (درگیری رفتاری - عاطفی) برابر با ۰/۷۹، و برای عامل دوم (عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی) برابر ۰/۸۷ (با حذف عبارت ۱۱) به دست آمد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه نیز (بعد از حذف عبارت ۱۱) برابر با ۰/۸۹ به دست آمد.

ب) مقایسه درگیری رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی بر حسب جنسیت و پایه‌ی تحصیلی

برای بررسی اینکه آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر در سه پایه‌ی تحصیلی از لحاظ میزان درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های تحصیلی تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر، از تحلیل واریانس دوطرفه و از طرح ۲×۳ استفاده گردید. متغیرهای مستقل در این طرح، جنسیت (با دو سطح) و پایه‌ی تحصیلی (با سه سطح) بودند.

در جدول ۲، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر به تفکیک پایه‌ی تحصیلی، و در جدول ۳ نتایج حاصل از تحلیل واریانس دوطرفه برای عامل درگیری رفتاری - عاطفی ارائه شده است.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات درگیری رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی

بر حسب جنسیت و پایه تحصیلی				
جنسیت	پایه‌ی تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پسر	اول راهنمایی	۳۳/۷۱	۴/۵۰	۶۵
	دوم راهنمایی	۲۹/۹۱	۵/۷۸	۵۸
	سوم راهنمایی	۳۳/۲۷	۴/۱۴	۴۸
	کل	۳۲/۳۰	۵/۱۵	۱۷۱
دختر	اول راهنمایی	۳۲/۸۰	۴/۵۹	۵۶
	دوم راهنمایی	۳۱/۳۷	۵/۰۲	۶۰
	سوم راهنمایی	۳۱/۵۸	۵/۱۷	۶۷
	کل	۳۱/۸۸	۴/۹۶	۱۸۳
کل	اول راهنمایی	۳۳/۲۹	۴/۵۵	۱۲۱
	دوم راهنمایی	۳۰/۶۵	۵/۴۳	۱۱۸
	سوم راهنمایی	۳۲/۳۰	۴/۸۲	۱۱۵
	کل	۳۲/۰۸	۵/۰۵	۳۵۴

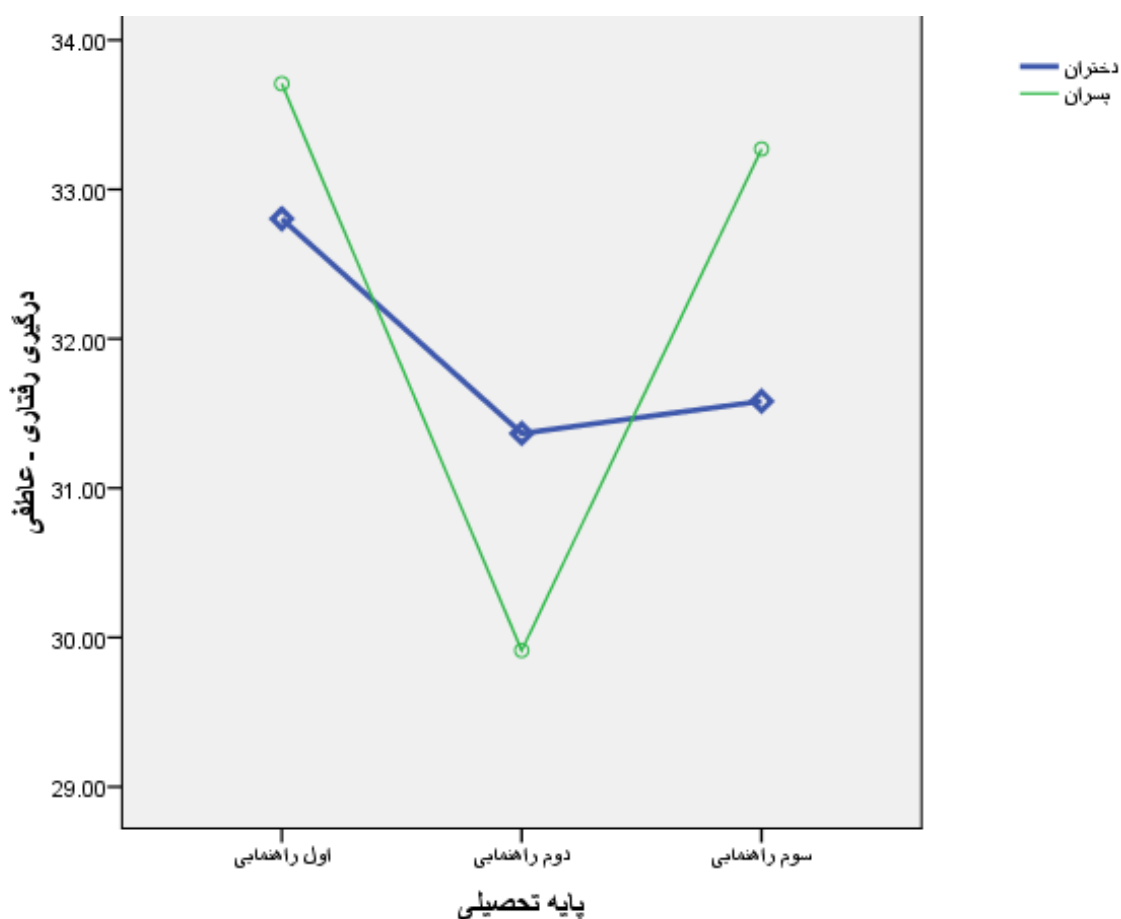
جدول ۳: نتایج تحلیل واریانس دو طرفه برای عامل درگیری رفتاری - عاطفی

منبع واریانس	SS	df	MS	F	p
جنسیت	۱۲/۶۳	۱	۱۲/۶۳	۰/۵۲	۰/۴۷۱
پایه‌ی تحصیلی	۴۲۳/۹۷	۲	۲۱۱/۸۹	۸/۷۶	۰/۰۰۰۱
جنسیت × پایه‌ی تحصیلی	۱۵۵/۲۱	۲	۷۷/۶۰	۳/۲۱	۰/۰۴۲

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که اثر اصلی جنسیت بر نمرات درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی معنادار نبود ($p=۰/۴۷۱$ و $F=۰/۵۲$) اما اثر اصلی پایه‌ی تحصیلی ($p=۰/۰۰۰۱$ و $F=۸/۷۶$) و اثر تعاملی جنسیت و پایه‌ی تحصیلی بر میزان درگیری رفتاری - عاطفی ($p=۰/۰۴۲$ و $F=۳/۲۱$) معنادار بود. در این راستا، شکل ۲ اثر تعاملی جنسیت و پایه‌ی تحصیلی را بر عامل درگیری رفتاری - عاطفی را نشان می‌دهد.

۳۳ بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در ...

پس از معناداری اثر اصلی پایه‌ی تحصیلی، به منظور پی بردن به محل اختلاف‌ها، با توجه به عدم معناداری آزمون لئون (برای همگنی واریانس‌ها) ($p > 0/05$ و $0/60 = F(5, 348)$)، از آزمون تعقیبی شفه استفاده گردید. نتایج آزمون تعقیبی شفه نشان داد که عملکرد دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی ($M = 33/29$ ، $SD = 4/55$) بهتر از عملکرد دانش‌آموزان پایه دوم ($M = 30/65$ ، $SD = 5/43$) در عامل درگیری رفتاری - عاطفی بود. اما عملکرد دانش‌آموزان پایه دوم بدتر از عملکرد دانش‌آموزان پایه سوم ($M = 32/30$ ، $SD = 4/82$) بود. بین میانگین نمرات درگیری رفتاری - عاطفی پایه‌ی اول و سوم تفاوت معناداری وجود نداشت.



شکل ۲: اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر درگیری رفتاری - عاطفی تحصیلی

به همین نحو برای بررسی اینکه آیا بین دانش‌آموزان دختر و پسر در سه پایه‌ی تحصیلی از لحاظ میزان عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی تفاوت معنادار وجود دارد یا خیر، از طرح ۲×۳ تحلیل واریانس دو طرفه استفاده گردید. در این راستا، میانگین و انحراف معیار نمرات دانش‌آموزان در این عامل به تفکیک جنسیت و پایه‌ی تحصیلی در جدول ۴ و نتایج حاصل از تحلیل واریانس دو طرفه در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار نمرات عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در امور تحصیلی

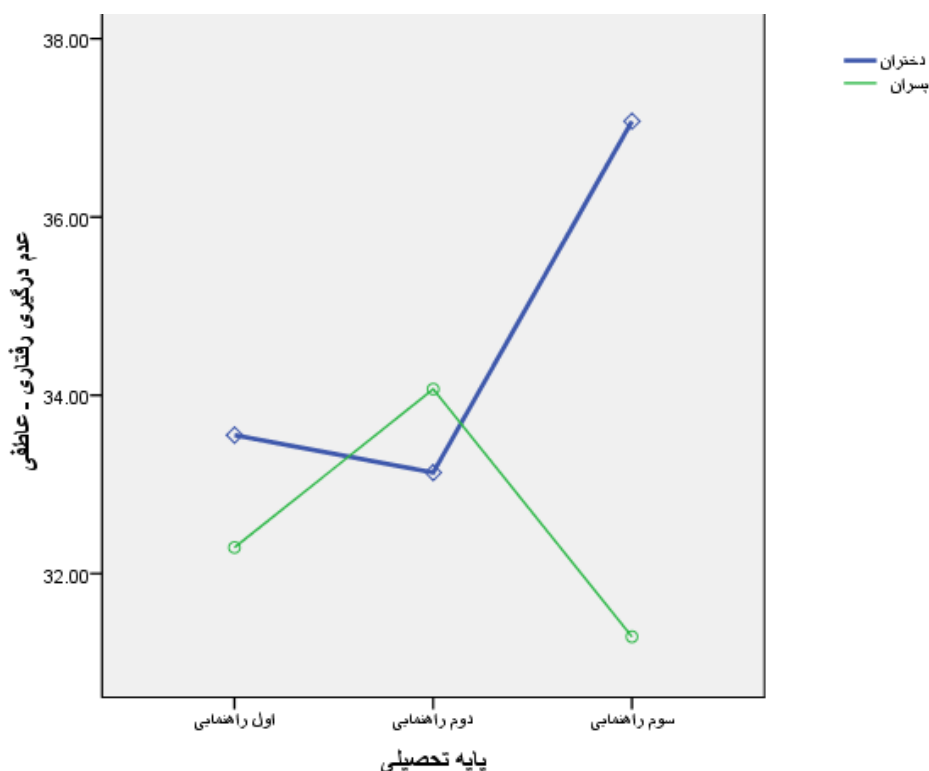
برحسب جنسیت و پایه‌ی تحصیلی

جنسیت	پایه‌ی تحصیلی	میانگین	انحراف معیار	تعداد
پسر	اول راهنمایی	۳۲/۲۹	۹/۸۰	۶۵
	دوم راهنمایی	۳۴/۰۷	۹/۰۵	۵۸
	سوم راهنمایی	۳۱/۲۹	۹/۲۶	۴۸
	کل	۳۲/۶۱	۹/۴۱	۱۷۱
دختر	اول راهنمایی	۳۳/۵۵	۱۰/۳۶	۵۶
	دوم راهنمایی	۳۳/۱۳	۹/۳۵	۶۰
	سوم راهنمایی	۳۷/۰۷	۹/۳۵	۶۷
	کل	۳۴/۷۰	۹/۷۹	۱۸۳
کل	اول راهنمایی	۴۵/۷۶	۱۰/۱۶	۱۲۱
	دوم راهنمایی	۴۵/۳۱	۹/۸۶	۱۱۸
	سوم راهنمایی	۴۳/۵۱	۹/۸۳	۱۱۵
	کل	۴۴/۸۸	۹/۹۷	۳۵۴

جدول ۵: نتایج تحلیل واریانس دو طرفه برای عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی

منبع واریانس	SS	df	MS	F	p
جنسیت	۳۶۲/۶۰	۱	۳۶۲/۶۰	۳/۹۸	۰/۰۴۷
پایه‌ی تحصیلی	۹۲/۴۶	۲	۴۶/۲۳	۰/۵۱	۰/۶۰۲
جنسیت × پایه‌ی تحصیلی	۶۷۰/۶۷	۲	۳۳۵/۳۴	۳/۶۸	۰/۰۲۶

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که اثر اصلی جنسیت ($F=۳/۹۸$ و $p=۰/۰۴۷$)، و اثر تعاملی جنسیت و پایه‌ی تحصیلی ($F=۳/۶۸$ و $p=۰/۰۲۶$) بر عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی معنادار است؛ اما اثر اصلی پایه‌ی تحصیلی بر متغیر وابسته معنادار نیست. شکل ۳ اثر تعاملی جنسیت و پایه‌ی تحصیلی را بر عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی تحصیلی نشان می‌دهد.



شکل ۳: اثر تعاملی جنسیت و پایه تحصیلی بر عدم درگیری رفتاری - عاطفی تحصیلی

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی برای استفاده در فرهنگ ایرانی، و نیز مقایسه‌ی عملکرد دختران و پسران سه پایه‌ی تحصیلی دوره راهنمایی در آن انجام گرفت. یافته‌ها با استفاده از روش تحلیل عاملی تاییدی نشان دادند که این پرسشنامه از دو خرده‌مقیاس (یا عامل) به نام‌های درگیری رفتاری - عاطفی و عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی تشکیل شده است. تعداد و نوع عوامل به‌دست آمده و عبارات تشکیل‌دهنده‌ی آنها عیناً مشابه کار اسکینر و همکاران (۲۰۰۹) تکرار گردید؛ با این تفاوت که در پژوهش حاضر، تنها عبارت ۱۱ در تحلیل‌های آماری حذف و در نتیجه در عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی قرار نگرفت. هر چند که به لحاظ محتوایی و نیز تعداد اندک عبارات پرسشنامه، می‌توان آن را مطابق با پژوهش اسکینر و همکاران (۲۰۰۹)، در همان عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی جای داد. روایی همگرای پرسشنامه نیز از طریق همبستگی نمرات ابعاد آن با نمرات پرسشنامه رضایت از زندگی مورد بررسی قرار گرفت و ضرائب معنادار به دست آمد. پایایی دو عامل به‌دست آمده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ضرائب بالاتر از ۰/۷۰ به دست داد. این یافته‌ها به‌طور کلی حکایت از پایایی و روایی مطلوب پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت درسی برای استفاده در فرهنگ ایرانی دارد.

همسویی نتایج حاصل از بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی با نتایج پژوهش اسکینر و همکاران (۲۰۰۹)، حکایت از یکسان بودن عوامل نظری و زیربنایی تشکیل‌دهنده‌ی این پرسشنامه و نیز مطلوبیت ثبات درونی این عوامل دارد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که نتایج آماری رضایت‌بخش پرسشنامه درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان از لحاظ روایی سازه، روایی همگرا، و پایایی اشاره به آن دارند که این پرسشنامه، که مبتنی بر گزارش افراد در باره‌ی خودشان است، به‌خوبی می‌تواند میزان درگیری دانش‌آموزان ایرانی (واقع در محدوده‌ی سنی ۱۲ تا ۱۴ سال) در فعالیت‌های درسی را اندازه بگیرد.

نتایج مربوط به مقایسه میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر سه پایه‌ی تحصیلی از نظر درگیری رفتاری - عاطفی آنها در فعالیت‌های درسی نشان داد که بین دانش‌آموزان

دختر و پسر در عامل درگیری رفتاری - عاطفی تفاوت معنادار وجود ندارد. یعنی اگر قرار باشد دانش‌آموزان در فعالیت‌های درسی درگیر شوند از این لحاظ بین دختران و پسران تفاوت معناداری مشاهده نمی‌شود و هر دو جنس به یکسان می‌توانند در فعالیت‌های درسی به لحاظ رفتاری و عاطفی درگیر شوند. این یافته در جهت پژوهش کرکه‌آبادی (۱۳۷۴) است که از عدم تفاوت دو جنس در نمرات مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس خبر داده است. کارگزاری و تهرانی (۱۳۷۵) نیز در پژوهشی که با هدف بررسی شیوه‌های مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در امر خودگردانی مدارس انجام دادند، دریافتند که همه دانش‌آموزان در زمینه‌های انضباطی، آموزشی و پرورشی تعامل داشتند و جنسیت در میزان تعامل دانش‌آموزان در زمینه‌های مذکور تاثیر معناداری نداشته است.

در بررسی علل عدم تفاوت میانگین نمرات درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان دختر و پسر، می‌توان به یکسانی رواج روش تدریس سخنرانی با محوریت معلم و محتوای از قبل تعیین شده برای مدارس دختران و پسران اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود دبیران سعی نمایند تا تدریس را به طرف فراگیر محوری سوق دهند، و محتوای دروس نیز طوری طراحی شود که تفاوت‌های جنسیتی را در بر بگیرد. بدین ترتیب، به میزان بیشتری می‌توان وضعیت درگیری رفتاری - عاطفی دانش‌آموزان دختر و پسر را بررسی و مورد تحلیل قرار داد.

یافته‌ی دیگر پژوهش حاضر حاکی از آن بود که عملکرد دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی بهتر از عملکرد دانش‌آموزان پایه دوم و سوم راهنمایی در عامل درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی است. به علاوه، تعامل بین جنسیت و پایه‌ی تحصیلی نیز معنادار بود. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که دانش‌آموزان سال‌های دوم و سوم راهنمایی در آستانه نوجوانی و دوره بلوغ قرار دارند که این دوره، درگیری‌های ذهنی و عاطفی خاص خود را می‌طلبد. همچنین در این دوره، گروه همسالان برای این دانش‌آموزان به نسبت دانش‌آموزان پایه اول راهنمایی مهم‌تر بوده و به خواسته‌های دوستان و همسالان خود بیشتر ارجح می‌نهند که این امر در برخی موارد می‌تواند با اهداف تحصیلی مغایرت داشته باشد.

در مورد عامل عدم درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌های درسی، نتایج نشان داد که بین میانگین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد که این تفاوت به

ضرر دختران بود. یعنی میزان عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی دختران در فعالیت‌های درسی در مقایسه با پسران بیشتر بود. به علاوه، تعامل بین جنسیت و پایه‌ی تحصیلی نیز معنادار بود. اما در پایه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری بین میانگین نمرات آزمودنی‌ها در عامل عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی مشاهده نگردید. در این راستا بر اساس نتایج تحقیق دیبلد (۱۹۹۵) می‌توان گفت که نگرش پسران و دختران به یادگیری متفاوت است. دختران در کلاس ایده‌ها و عقاید خود را بر اساس عقاید دیگران بنا می‌کنند و به روابط بین‌فردی اهمیت زیادی می‌دهند؛ در مقابل، پسران بحث‌هایی که می‌کنند انفرادی است و از دانش و اطلاعات ذخیره شده خود استفاده می‌کنند. دختران نظرات کمتری را در کلاس ابراز می‌کنند و حتی در کلاس‌های مشارکتی، درگیری دختران کمتر از پسران است. البته معلمین در کلاس‌ها از دختران انتظارات کمتری دارند که می‌تواند به کاهش تعامل دختران و عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی آنان در کلاس منجر شود (سادکر، سادکر و کلاین، ۱۹۹۱). همچنین در تبیین این یافته می‌توان گفت از آنجا که دختران بلوغ و علائم آن را زودتر تجربه می‌کنند، از این رو، در مسائل مربوط به آن بیشتر درگیر می‌شوند (مثلاً به قیافه‌ی خود حساس‌تر می‌شوند، همسالان و خواسته‌های آنان در اولویت قرار می‌گیرد، خانواده و اطرافیان انتظارات بیشتری از آنها پیدا می‌کنند) که از آن طرف باعث می‌شود در فوق‌دادن خود با شرایط جدید دچار مشکل شده و به عدم‌درگیری رفتاری - عاطفی بیشتر آنان در کلاس و فعالیت‌های درسی منجر شود.

به‌طور کلی سازه‌ی درگیری رفتاری - عاطفی در فعالیت‌ها و امور درسی پیش‌بینی‌کننده مهم عدم‌ترک تحصیل دانش‌آموزان و اکتساب موفقیت‌های بیشتر توسط آنان است (جانسون، میشل، رای، مک‌گوایر و سانسلو، ۲۰۰۶) و همچنین باعث کاهش خطر درگیرشدن در رفتارهای انحرافی نظیر استفاده از الکل، ماری‌جوانا، سیگار و خشونت در نوجوانی می‌شود (شاکت، ددس، هام مونتاگو^{۲۰}، ۲۰۰۶). در مجموع، می‌توان گفت عواقب و پیامدهای ناشی از درگیری، طولانی مدت است و فقط به دوران مدرسه محدود نمی‌شود (جوزف‌بونو^{۲۱}، ۲۰۱۱)، بنابراین مدارس ملزم هستند که به تدوین برنامه‌هایی بپردازند که میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان که با درگیری و تلاش‌های پیوسته در قلمروهای علمی، بین‌فردی، فوق‌برنامه مشخص می‌شود را افزایش دهند.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر، محاسبه پایایی پرسشنامه‌ی مورد استفاده در این پژوهش، تنها به روش آلفای کرونباخ بود؛ زیرا امکان استفاده از دیگر روش بررسی پایایی (بازآزمایی) به علت عدم امکان اخذ مجوز برای دسترسی دوباره به دانش‌آموزان میسر نبود. برای محققان آتی و علاقمند به انجام پژوهش در زمینه‌ی ابعاد رفتاری و عاطفی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود تحقیقاتی با استفاده از پرسشنامه‌ی تحقیق حاضر انجام شود و تاثیر درگیری رفتاری و عاطفی دانش‌آموزان بر روی یادگیری و پیشرفت تحصیلی آنها مورد بررسی قرار گیرد. علاوه بر این، پژوهشگران می‌توانند نقش عوامل خانوادگی، فردی و اجتماعی، و نیز پیامدهای روان‌شناختی و بهزیستی درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی را نیز مورد بررسی قرار دهند.

یادداشت‌ها

1. Academic engagement
2. Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch
3. Fredricks, Blumenfeld & Paris
4. Appleton, Christenson & Furlong
5. Barkley
6. Reeve & Tseng
7. Behavioral
8. Cognitive
9. Emotional
10. Furrer & Skinner
11. Connell & Wellborn
12. Meyer & Turner
13. Epstein & McPartland
14. Will
15. Walker, Green & Mansell
16. Agency
17. Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)
18. Roeser, van der Wolf & Strobel
19. Huebner
20. Shochet, Dadds, Ham, & Montague
21. Joseph-Bono

منابع

الف. فارسی

آقازاده، سیدابراهیم؛ رضایی، اکبر؛ محمدزاده، علی (۱۳۸۸). رابطه‌ی باورهای معرفت‌شناختی و انگیزشی دانشجویان دچار درگیری شناختی. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۱(۴)، ۶۳-۷۴.

البرزی، شهلا و سامانی، سیامک (۱۳۷۸). بررسی و مقایسه باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی برای یادگیری در میان دان آموزان دختر و پسر مقطع راهنمایی مراکز تیزهوشان شهر شیراز. *مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز*، ۱، ۳-۱۸.

حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرم‌دوست، نوروزعلی؛ قربان‌جهرمی، رضا (۱۳۸۷). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت، درگیری شناختی و تلاش (آزمون مدل دوئک). *مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران*، ۲۸(۲)، ۲۵-۴۶.

صابر، سوسن؛ و شریفی، حسن‌پاشا (۱۳۹۲). پیش‌بینی ابعاد درگیری تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان‌های دولتی تهران. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۰(۱۱)، ۳۸-۸۵.

عابدینی، یاسمین (۱۳۸۸). مدل ساختاری پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان رشته ریاضی: نقش واسطه‌ای راهبردهای یادگیری در ارتباط میان اهداف پیشرفت و پیشرفت تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱(۳۲)، ۹۸-۱۱۷.

عابدینی، یاسمین؛ حجازی، الهه؛ سجادی، حسین؛ و قاضی طباطبایی، 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 دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان*، ۴ (۱ پایانی ۹)، ۴۱-۵۸.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ حجازی، الهه؛ خضری‌آذر، هیمن (۱۳۹۱). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در پیشرفت ریاضی: آزمون مدل علی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۱(۴۱)، ۷-۲۸.

غلامعلی‌لواسانی، مسعود؛ خضری‌آذر، هیمن؛ امانی، جواد (۱۳۹۰). تفاوت‌های جنسیتی در خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، ارزش تکلیف، درگیری شناختی و پیشرفت ریاضی. *مطالعات زنان*، ۹(۱)، ۷-۳۲.

کارگزاری، زمان و تهرانی، روح‌انگیز (۱۳۷۵). بررسی شیوه‌های مشارکت دانش‌آموزان و معلمان در امر خودگردانی مدارس. *گاهنامه‌ی پژوهشی*، ۸، ۱-۱۵.

بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در ... ۴۱

کرکه‌آبادی، حبیبه (۱۳۷۴). بررسی عوامل مؤثر بر میزان مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدارس راهنمایی شهر تهران. پایان‌نامه منتشر نشده کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی تهران، دانشکده علوم اجتماعی.

لطیفیان، مرتضی و شیخ‌الاسلامی، راضیه (۱۳۸۳). بررسی رابطه ابعاد رضایت از زندگی با سلامت عمومی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز، دومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان، دانشگاه تربیت مدرس، تهران.

ب. انگلیسی

- Ablard, K. E., & Lipschultz, R. E. (1998). Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender. *Journal of Educational Psychology, 90*, 94-101.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- 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*(5), 427-445.
- Barkley, E. F. (2010). *Student engagement techniques: A handbook for college faculty*. Published by Jossey-Bass, San Francisco.
- Brophy, J., & Evertson, C.M. (1981). *Student characteristic and teaching*. New York: Longman.
- Christenson, S. L., Reschly, AL., Appleton, J. L., Berman, S., Spanjers, D., & Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best Practices in School Psychology* (5th Ed.), 1099-1120.
- Connell, J. P., & 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*.
- Davis, H. A., Shalter-Bruening, P., & Andrzejewski, C. E. (2008). *Examining the efficacy of strategy intervention for ninth grade students: Are self-regulated learning strategies a form of social capital?* Paper presented at the annual conference of the American Educational Research Association, New York, NY.

- Debold, E. (1995). Helping girls survive the middle school grades. *Principal Magazine*, 74(3), 22-24.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Epstein, J., & McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13, 15-30.
- Fennema, E. & Peterson, P.L. (1987). Effective teaching for girls and boy: They same or different? In D. C. Berliner and B. V. Rosenshin (Eds.), *Talks to teachers*, New York: Random House.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C. & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Furrer, C., Skinner, E., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2006). Engagement versus disaffection as central constructs in the dynamics of motivational development. Paper presented at the Society for Research on Adolescence, San Francisco, CA.
- Huebner, E. S. (2001). *Manual for the Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale*. South Carolina: University of South Carolina.
- Johnson, M.K., Mitchell, K.J., Raye, C.L., McGuire, J.T., & Sanislow, C.A. (2006). Mental rubbernecking to negative information depends on task context. *Psychometric Bulletin and Review*, 13, 614-618.
- Joseph-Bono, T. (2011). What good is engagement? Predicting academic performance and college satisfaction from personality, social support, and student engagement. A dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Washington University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy.

- 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.
- Li, Y. (2010). *School engagement in adolescence: Theoretical structure, measurement equivalence, and developmental trajectories*. A dissertation presented to the Graduate School of Arts and Sciences of Tufts University in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy in Applied Child Development, Tufts University.
- McNeely, C. A., Nonnemaker, J. M., & Blum, R. W. (2002). Promoting school connectedness: Evidence from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *The Journal of School Health, 72*, 138-146.
- Metallidou, P., & Viachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*(1), 2-15.
- Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering emotion in classroom research. *Educational Psychologist, 37*, 107-114.
- 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.
- Morin-Dersheimer, G. (1987). Can we talk? In D.C. Berliner & B.V. Rosenshin (Eds.), *Talks to teachers*. New York: Random House.
- Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American Secondary Schools*, 62-91.
- Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology, 82*, 33-40.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning. Ann Arbor: University of Michigan.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of student engagement during activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.

- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The role of positive emotions and coping in student engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools, 45*(5), 419-431.
- Roeser, R. W., van der Wolf, K., & Strobel, K. R. (2001). On the relation between social-emotional and school functioning during early adolescence-preliminary findings from Dutch and American samples. *Journal of School Psychology, 39*(2), 111-139.
- Sadker, M. Sadker, D., & Klein. S. (1991). The issue of gender in elementary and secondary education. *Review of Research in Education, 17*, 269-334.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology, 82*, 498-504.
- Schommer, M. (1993). Comparisons of beliefs about of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education, 3*, 355-370.
- Shannon, M. S., & Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*(2), 93-105.
- Shochet, I. M., Dadds, M. R., Ham, D., & Montague, R. (2006). School connectedness is an underemphasized parameter in adolescent mental health: Results of a community prediction study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology, 35*, 170-179.
- Skinner, E. A., & 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.
- Skinner, E. A., Furrer, C. J., Marchand, G., & Kindermann, T. A. (2008). Engagement and Disaffection in the Classroom: Part of a Larger Motivational Dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: The role of perceived control in children's engagement & school achievement. *Journal of Educational Psychology, 82*, 22-32.

۴۵ بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری رفتاری و عاطفی تحصیلی در ...

Walker, C. O., Green, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Wellborn, J. G. (1991). Engaged vs. disaffected action: Conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester.