

بررسی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان

صابر شفیعی^۱، سعید سهیلی^۲

^۱ آموزگار ابتدایی استان ایلام، کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی

^۲ آموزگار ابتدایی استان ایلام، شهرستان ملکشاهی، کارشناسی علوم تربیتی

چکیده

مقاله حاضر از نوع مروری - کتابخانه ای است که با توجه به مطالعات کتابخانه ای و بررسی نظریات دانشمندان و صاحب نظران گردآوری و نگاشته شده است. هدف از نگارش این مقاله بررسی مشغولیت تحصیلی دانش آموزان است که نتیجه این مقاله نشان می دهد که هر چه دانش آموزان در کارهای مدرسه مشغولیت بیشتری داشته باشند و به همان میزان اشتیاق تحصیلی آنها بیشتر و یادگیری آنها نیز افزایش پیدا می کند و دلبستگی در آنها به وجود می آید. لذا معلمان باید در ایجاد مشغولیت تحصیلی دانش آموزان همت خود را بکار گیرند و بستر ایجاد این مشغولیت و درگیری را پیدا کنند و از آن طریق در افزایش یادگیری دانش آموزان اقدام کنند.

واژه های کلیدی: مشغولیت تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانش آموزان

مقدمه

تفاوت های فردی دانش آموزان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسایل مهمی است که همیشه مورد علاقه دست اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی پرورشی و آموزشگاهی بوده است. اکثر متخصصان این حوزه بر نقش متقابل متغیرهای شناختی و انگیزشی به عنوان عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی تأکید می کنند. علاوه بر توانایی های شناختی دانش آموزان، متغیرهای انگیزشی از جمله مهمترین عواملی هستند که روی مدت زمان صرف شده برای انجام تکالیف تحصیلی، چگونگی پردازش اطلاعات، استفاده از راهبردهای یادگیری، میزان پافشاری و پشتکار هنگام مواجهه با تکالیف چالش انگیز و مقدار ارزش های یک تکلیف برای دانش آموزان دارد، تأثیر مستقیمی دارا هستند و این متغیرها به نوبه خود عملکرد و پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می دهند (گرین و همکاران، ۲۰۰۴).

یکی از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی، مشغولیت تحصیلی^۱ است (فردریکس، بلومفیلد و پاریس^۲، ۲۰۰۴). مفهوم مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیران آموزشی صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (تینیو^۳، ۲۰۰۹؛ به نقل از عمادی و فرشچی، ۱۳۹۴).

محققان، متخصصان تعلیم و تربیت و سیاست گذاران به طور فزاینده ای بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان به عنوان کلیدی برای حل مشکلات پیشرفت تحصیلی پایین، سطوح بالای خستگی، کناره گیری و افت بالای تحصیلی تمرکز داشته اند به طوری که در سال های اخیر، مطالعه مفهوم مشغولیت در محیط های تحصیلی و کاری در کانون توجه گروه کثیری از محققان بوده است (اسچافیلی، مارتینز، پینتو و سالانوا^۴، ۲۰۰۲).

بیان مسئله

یکی دیگر از متغیرهای تاثیرگذار در نظام آموزشی، درگیری یا مشغولیت تحصیلی است. سرزندگی تحصیلی همچنین با مشغولیت^۵ تحصیلی در ارتباط است و دانش آموزان دارای این ویژگی نمرات بالاتری در دروس مدرسه ای کسب می کنند (مارتین، ۲۰۱۳). چاپمن^۶ (۲۰۰۳)، مشغولیت تحصیلی را تمایل به مشارکت در فعالیت های روزانه از قبیل (شرکت در کلاس ها، انجام تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات مربی آموزشی در کلاس)، تعریف کرد. برخی هم معتقدند فقط زمانی فراگیران در تکالیف تحصیلی درگیر می شوند که تکالیف مورد نظر مستلزم مهارت حل مسأله و مهارت های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقیت باشند (دیپیرنا و مارین^۷، ۲۰۰۵).

^۱ School engagement

^۲ Feredricks, Blumenfeld, Paris

^۳ Tinio

^۴ Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova, Bakker

^۵ engagement

^۶ Chapman

^۷ Dupeyrat, C. & Marian

همچنین، فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) مشغولیت تحصیلی را در برگیرنده ابعاد رفتاری، انگیزشی عاطفی و شناختی دانسته‌اند. مشغولیت رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آنها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. مشغولیت عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است شامل مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است، نهایتاً مشغولیت شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای مشغولیت؛ شناختی و راهبردهای فراشناختی است (صابر و پاشاشریفی، ۱۳۹۲). مشغولیت شناختی علاوه بر مقدار سرمایه گذاری فراگیران در زمینه فعالیت‌های تحصیلی، توانایی یادگیرندگان در برانگیختن خویش به منظور انجام فعالیت‌های تحصیلی را هم در بر می‌گیرد (یاوری و اسدزاده، ۱۳۹۵).

تعریف مشغولیت تحصیلی

در محیط‌های کاری مشغولیت به یک حالت ذهنی رضایت‌بخش و مثبت نسبت به کار که به کمک انرژی، تعهد و شیفتگی مشخص می‌شود، اشاره می‌کند (اسچافیلی و باکر، ۲۰۰۴). انرژی به سطوح بالایی از انعطاف‌پذیری ذهنی هنگام کار کردن، تعهد به درگیری یا درآمیختگی با کار و تجربه معنا و در نهایت، شیفتگی به تمرکز کامل بر کار به طوری که گذر سریع زمان همراه می‌شود اشاره می‌کند (اسچافیلی و باکر، ۲۰۰۴).

بر اساس آنچه درباره مفهوم مشغولیت در محیط‌های کاری گفته شد، مشغولیت تحصیلی به کمک انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و احساس دل‌بستگی نسبت به این تکالیف توصیف می‌شود. انرژی در این بافت به یک رویکرد مثبت نسبت به تکالیف تحصیلی، تعهد به یک نگرش شناختی مثبت نسبت به تکالیف و معنادار ارزیابی کردن این تکالیف و در نهایت، شیفتگی به تمرکز کامل در مطالعه و عدم آگاهی از گذشت زمان اشاره می‌کند. این مفهوم یکی از مفاهیم اساسی در آموزش می‌باشد. به نظر ویلیام (۲۰۰۳)، درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌ رغبتی در کاری تعریف می‌شود (به نقل از کرد افشاری، 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 (ریو و همکاران، ۲۰۰۴). مفهوم مشغولیت تحصیلی به کیفیت تلاشی که فراگیران آموزشی صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (تینیو، ۲۰۰۹؛ به نقل از عمادی و فرشچی، ۱۳۹۴). به طور کلی مفهوم مشغولیت تحصیلی بر نقش خودآگاهی در مطالعه، طراحی عقاید فراشناختی و خودنظم دهی تأکید می‌کند (جاسمین گرین و همکاران، ۲۰۱۲).

مشغولیت تحصیلی برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (گونوک^۸، ۲۰۱۴). در سال‌های اخیر، مطالعه مفهوم مشغولیت در محیط‌های تحصیلی (ایلفرت، آرت و کارستین، ۲۰۱۲) و کاری (اسچافیلی، مارتینز، پینتو و سالانوا، ۲۰۰۲) در کانون توجه گروه کثیری از محققان بوده است. از آنجا که تحقق تجارب پیشرفت شگرف در موقعیت‌های تحصیلی نیازمند پاسخدهی به ردیف‌های متفاوتی از مطالبات و تکالیف انگیزاننده و چالش انگیز است،

در سال‌های اخیر، مفهوم درگیری تحصیلی از سوی محققان مختلف به کار برده شده است. تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه شده است. برخی معتقدند فقط زمانی دانشجویان در تکالیف تحصیلی درگیر می‌شوند که تکالیف مورد

^۸. GUNUC

نظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، تفکر نقادانه و خلاقانه باشند (دیپرنا، ولپ و لیوت، ۲۰۰۳؛ به نقل از اسکلتی، ۲۰۰۵). یا به عبارت دیگر این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی، ۲۰۰۳).

با این حال باید در نظر داشت که دانش آموزان در یادگیری درگیر نمی شوند، بلکه آنها در تکالیف، فعالیت ها و تجاربی درگیر می شوند که منجر به یادگیری می شود. نیومن و همکاران (۱۹۹۲) معتقد هستند مشغولیت تحصیلی دانش آموز عبارت است از سرمایه گذاری روان شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت ها و یا هنرهایی که در واقع فعالیت تحصیلی برای ارتقا آن ها صورت می گیرد. به طور کلی این مفهوم اشاره به کیفیت تلاشی که دانش آموزان صرف فعالیت های هدفمند آموزشی می کنند، تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب تر دست یابند، اشاره می کند (ابوالمعالی و همکاران، ۱۳۹۱).

چاپمن (۲۰۰۳؛ به نقل از عمادی و فرشچی، ۱۳۹۴) مشغولیت تحصیلی را تمایل به مشارکت در فعالیت های روزانه از قبیل شرکت در کلاس ها، انجام تکالیف کلاسی، و دنبال کردن دستورات مربی آموزشی در کلاس، تعریف کرد. مشغولیت شناختی علاوه بر مقدار سرمایه گذاری فراگیران در زمینه فعالیت های تحصیلی، توانایی یادگیرندگان در برانگیختن خویش به منظور انجام فعالیت های تحصیلی را هم در بر می گیرد (تینیو، ۲۰۰۹؛ به نقل از عمادی و فرشچی، ۱۳۹۴).

ابعاد و مولفه های مشغولیت تحصیلی

طبق دیدگاه فردریکس و همکاران (۲۰۰۴) و اپلین، چریستینسن، کیم و ریسچلی (۲۰۰۶) مشغولیت تحصیلی سازه ای بسیط و چندبعدی است که از مولفه های عاطفی (لذت بردن و علاقه مندی نسبت به چالش های فرآروی در موقعیت های تحصیلی)، شناختی (آمادگی برای فراگیری موضوعات درسی مختلف) و رفتاری (حضور در مدرسه و متابعت از مقررات محیط آموزشی) تشکیل شده است (نقل از عبدالله پور و همکاران، ۱۳۹۴).

این عنوان توسط نظریه پردازان به گونه های مختلفی مفهوم سازی شده است. برخی گفته اند درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه رفتاری و عاطفی است (فین، ۱۹۸۹؛ مارکس، ۲۰۰۰). با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می دهد که درگیری تحصیلی سازه ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنس، ۲۰۰۶). به طور کلی توافقی مربوط به ماهیت چند بعدی درگیری دانش آموزان در مدرسه وجود دارد (ویگا و همکاران، ۲۰۱۲). جیمرسون، کمپوس و گریف (۲۰۰۳)، و فردریکس و همکاران (۲۰۰۴)، در تحقیقات شان نتیجه گرفته اند که درگیری متشکل از مؤلفه های رفتاری، شناختی و عاطفی یا هیجانی می باشد. جزء رفتاری شامل متغیرهایی مانند رفتار مثبت، تلاش و مشارکت، جزء شناختی شامل متغیرهایی مانند خود تنظیمی، اهداف یادگیری، سرمایه گذاری در یادگیری و جزء عاطفی یا هیجانی شامل متغیرهایی مانند علاقه، تعلق و نگرش مثبت درباره ی یادگیری است. رفتارهایی نظیر پایداری در حین انجام تکالیف، رفتارهای مطالعه، شرکت منظم در کلاس درس و شرکت در بحث های کلاسی مواردی از شاخص های رفتاری درگیری تحصیلی هستند. شاخص های شناختی درگیری تحصیلی شامل توجه به تکلیف، راهبردهای یادگیری و شناختی، تسلط و تبحر در تکلیف و ترجیح تکالیف چالش انگیز است. هیجان ها و عوطفی نظیر اضطراب، خستگی، اشتیاق و ارزش دهی به تکلیف از جمله شاخص های عاطفی درگیری تحصیلی هستند (کانل، ۱۹۹۰).

فردریک و همکاران (۲۰۰۴) معتقدند که درگیری حیطه‌ای گسترده دارد و سطوح هر کدام بسته به یادگیرنده و محتوای یادگیری فرق می‌کند و به طور کلی به تعامل بین فرد و محیط بستگی دارد و نشان دادند که درگیری تحصیلی بر اساس سه نوع شناختی، عاطفی و رفتاری تعریف می‌شود. درگیری شناختی به تلاش داوطلبانه فرد برای درک و تسلط بر وظایف چالش‌انگیز؛ درگیری عاطفی به احساسات مثبت یا منفی فرد در مورد محیط آموزشی و درگیری رفتاری به مشارکت فرد در محیط آموزشی اشاره می‌کند. چنانکه ذکر شد درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی، است و در بیشتر پژوهش‌ها به عنوان متغیر واسطه‌ای مورد تأکید قرار گرفته است (رستگار، ۱۳۸۵).

لینن برینک و پینتریج^۹ (۲۰۰۳) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده‌اند. همچنین عباباف (۱۳۷۵) به نقل از سیف، (۱۳۸۲)، درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد پژوهش و بررسی قرار دادند. پینتریج و دی گروت (۱۹۹۰) به نقل از محسن پور، (۱۳۸۴) نشان دادند که فراگیرانی 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 فراگیرانی بود که تمایل به بهره‌گیری از این راهبردها را نداشتند.

درگیری شناختی یکی از اجزای درگیری تحصیلی است و در بیشتر پژوهش‌ها به عنوان متغیر اساسی مورد تأکید قرار گرفته است. درگیری شناختی به تلاش داوطلبانه فرد برای درک و تسلط بر وظایف چالش‌انگیز اشاره می‌کند. درگیری شناختی، سطح سرمایه‌گذاری روان‌شناختی است که به هدف یادگیری نیاز دارد و همچنین اولویت دادن به کار سخت است (فردریک و دیگران، ۲۰۰۴). لینن برینک و پینتریج (۲۰۰۳) از درگیری شناختی تحت عنوان نشانگرهای استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی نام برده‌اند. پژوهش‌های متعدد نشان داده‌اند که اگر فراگیران را از نظر شناختی هر چه بیشتر درگیر یادگیری و تکالیف یادگیری کرد، می‌توان به دستیابی به اهداف شناختی و نیز رفتاری اهتمام داشت (لوپس^{۱۰}، ۲۰۱۰؛ وانگ و اکلس^{۱۰}، ۲۰۱۲ و گونوک، ۲۰۱۴؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴).

عباباف (۱۳۸۷) درگیری شناختی را تحت عنوان راهبردهای شناختی و فراشناختی مورد پژوهش و بررسی قرار داده است. صابر و شریفی (۱۳۹۲؛ به نقل از حاجی علیزاده و همکاران، ۱۳۹۵) معتقدند درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانش‌آموزان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است. راهبردهای شناختی اقداماتی است که به کمک آنها اطلاعات تازه برای پیوند دادن و ترکیب کردن با اطلاعات از پیش آموخته شده و ذخیره سازی آنها در حافظه درازمدت آماده می‌شود و شامل دسته کلی مرور، بسط یا گسترش و سازماندهی است. راهبردهای فراشناختی نیز عبارتند از راهبردهایی که فرد به وسیله آنها بر راهبردهای شناختی اعمال کنترل می‌کند و به آنها جهت می‌دهد. راهبردهای فراشناختی، کسب آگاهی و شناخت از نقاط و ضعف فعالیت شناختی خود است که فرد را در جریان فعالیت‌های شناختی راهنمایی می‌کند و جزو راهبردهای نظارتی به شمار می‌آید و در نظارت بر راهبردهای شناختی و هدایت آنها مورد استفاده قرار می‌گیرد. راهبردهای فراشناختی شامل برنامه ریزی، نظارت، کنترل و نظم دهی است. عابدینی (۱۳۸۸)، عقیده دارد مشغولیت تحصیلی شناختی شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق) مانند بسط دهی، سازماندهی مطالب و بهره‌گیری از تواناییهای فراشناختی هنگام مطالعه) و راهبردهای یادگیری و پردازش سطحی) مانند تکرار

^۹ . Lewis

^{۱۰} . Wang & Eccles

یا مرور ذهنی مطالب) می‌شود. پنتریچ و دی گروت (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 پیش‌بینی‌کننده پیشرفت تحصیلی بود.

یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی، درگیری انگیزشی است درگیری انگیزشی می‌تواند با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد (اکسلز و همکاران، ۹۸۱۹، به نقل از لینن برینک و پنتریچ، ۲۰۰۳). فردریک و همکاران (۲۰۰۴) درگیری عاطفی را به عنوان واکنش‌های مؤثر فرد می‌نامند که عبارتند از: واکنش نسبت به مدرس و واکنش نسبت به کلاس و تکلیف. درگیری انگیزشی می‌تواند با یادگیری و پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. پیشینه پژوهش‌ها حاکی از ارتباط مثبت بین درگیری عاطفی و پیشرفت تحصیلی است. از جمله پژوهش‌های عابدینی (۱۳۸۷) حاکی از ارتباط مثبت و معناداری بین شاخص ارزش تکلیف در درگیری عاطفی با پیشرفت تحصیلی است. همچنین فلسفین و شکری (۱۳۹۳؛ به نقل از حاجی عزیزاده و همکاران، ۱۳۹۵)، به نقش هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در پیشرفت تحصیلی اشاره کرده‌اند. سازه‌ای که تا حدودی به مفهوم درگیری انگیزشی نزدیک است. محققان به گسترش مفهوم مشغولیت تحصیلی علاقه دارند زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه، پیش‌بینی‌کننده مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. درگیری هیجانی یا عاطفی واکنش‌های هیجانی دانش‌آموزان در کلاس مانند علاقه، خستگی، شادی، ناراحتی و اضطراب را نشان می‌دهد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷). مؤلفه انگیزشی مشغولیت تحصیلی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی و اهمیت به آنها، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است (عابدینی، ۱۳۸۷).

یکی از اجزای دیگر مشغولیت تحصیلی درگیری رفتاری است. درگیری رفتاری، شامل تعقیب اهداف، قوانین و هنجارهای کلاسی است و فقدان رفتارهای مخربی مانند فرار از مدرسه و ایجاد دردسر را نشان می‌دهد (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳) 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، کیندرمن^{۱۱} و فورر^{۱۲}، ۲۰۰۹). درگیری رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از معلم یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷).

همچنین از نظر فردریک و همکاران (۲۰۰۵) درگیری رفتاری شامل اعمال قابل مشاهده مانند رفتار مثبت، تلاش، مقاومت، مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند مسابقات ورزشی و انجمن‌های علمی است. فین و ولکل^{۱۳} (۱۹۹۳) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارتند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکلیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاسها)، آمادگی (داشتن لوازم التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد-دانشجو (بازخورد و پاسخ مثبت).

فین و ولکل^{۱۴} (۱۹۹۳، به نقل از داودی، ۱۳۹۱) شش شاخص درگیری رفتاری را ارائه کردند که عبارتند از: غیبت و تأخیر (عادت به دیر آمدن به محیط آموزشی)، عدم شرکت (انجام ندادن تکلیف)، حضور (منظم بودن در همه کلاس‌ها)، آمادگی

^{۱۱} . Furrer

^{۱۲} . Kindermann

^{۱۳} . Finn

^{۱۴} . Voelkl

(داشتن لوازم التحریر و دیگر ملزومات)، رفتار (عدم اختلال در محیط یادگیری) و رابطه استاد- دانشجو (بازخورد و پاسخ مثبت).

برخی پژوهش ها رابطه درگیری رفتاری را بر پیشرفت تحصیلی مورد مطالعه قرار دادند؛ از جمله عابدینی و همکاران (۱۳۸۷) که در پژوهشی تحت عنوان نقش واسطه ای مشغولیت تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی به این نتیجه دست یافتند که رابطه ی مثبت و معناداری بین شاخص پایداری در تکلیف، درگیری رفتاری و پیشرفت تحصیلی وجود دارد. حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی - عملکردی، مشغولیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به این نتیجه دست یافتند که شاخص پایداری در تکلیف در درگیری رفتاری اثر مستقیم، مثبت و معناداری بر پیشرفت تحصیلی دارد. حجازی و همکاران (۱۳۸۷) در پژوهشی تحت عنوان الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد مشغولیت تحصیلی به این نتیجه دست یافتند متغیر تلاش یکی از شاخص های درگیری رفتاری بیشترین تأثیر مستقیم و مثبت را بر پیشرفت ریاضی نشان داده است.

همچنین می توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکلیف برای دانش آموز دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکالیف برای دانش آموز معنا و ارزش داشته باشند، توجه دانش آموز را جلب می کنند و در نتیجه دانش آموز انرژی خود را جهت انجام آنها بسیج کرده و نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت ها احساس می کند. این احساس تعهد نیز باعث می گردد که دانش آموز برای اتمام تکلیف پافشاری کرده و حتی اگر هیچ پاداش یا مشوق بیرونی برای انجام آن وجود نداشته باشد زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. لذا توجه و تعهد دو بعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند. یکی از ابعاد دیگر درگیری تحصیلی مشارکت در فرهنگ گروه همسالان است. در موقعیت های تحصیلی که فرهنگ گروه همسالان تبادلات کلامی، منطقی و عقلانی را بین دانش آموزان تسهیل می کند، احتمال بیشتری است که دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی درگیر شوند تا بافت های تحصیلی ای که در آنها فرهنگ گروه همسالان کمتر چنین تقاضاهایی از دانش آموزان دارد (اسکلکتی، ۲۰۰۵). بنابراین درگیری تحصیلی دارای مؤلفه های رفتاری، عاطفی، شناختی و رفتاری - اجتماعی است. لینن برینک و پینتریچ (۲۰۰۳) نیز یک الگوی شناختی - انگیزشی از پیشرفت تحصیلی ارائه کرده اند. از نظر آنان تقاضای کمک از همسالان یا معلمان با هدف یادگیری و درک مطلب و موضوعات درسی (کمک طلبی ابزاری) یکی از ابعاد مهم درگیری تحصیلی است و رابطه مستقیمی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد.

به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت نیز به مفهوم مشغولیت تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده دانش آموز در جریان آموزشی است که دریافت می کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می کنند تا چیزی را که یاد می گیرند و نیز شرایط و موقعیت های یادگیری را شخصی و پربار کنند. به عنوان مثال در طی جریان آموزش، دانش آموزان درون دادهایی را پیشنهاد می کنند، تمایلات و اولویت هایشان را بیان می کنند، پیشنهاد می کنند، مشارکت می کنند، سؤال می پرسند، در مورد نیازهایشان و تفکراتشان صحبت می کنند، هدف گذاری می کنند، در مورد میزان علاقه مندیشان صحبت می کنند، منابع یا فرصت های آموزشی را درخواست می کنند، راه هایی را برای ایجاد بهتر با درس جستجو می کنند، روش هایی برای حل مسئله پیشنهاد می نمایند، در پی شفاف سازی ارائه گزینه ها، صحبت در مورد خواسته ها و مواردی که از آن بیزارند، درخواست کمک، معلم خصوصی، بازخورد، معلومات قبلی یا مثال های

عینی از مفاهیم انتزاعی هستند. درگیری عاملیت ارتباط مثبت و قابل توجهی با پیشرفت تحصیلی دارد (ریو و تسینگ^{۱۵}، ۲۰۱۳؛ ریو و ۲۰۱۱). بندورا^{۱۶} (۲۰۰۶) در پژوهش های خودسازهای به نام عاملیت انسانی را مطرح کرده است که به گونه ای جامعتر این مفهوم را تبیین کرده است. عاملیت انسانی به طراحی آگاهانه و اجرای هدفمند فعالیتها از سوی فرد به منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده اشاره دارد (بندورا، ۲۰۰۶).

عوامل موثر بر مشغولیت تحصیلی

به نظر می رسد ویژگی های خاص شخصی، مانند نژاد، طبقه اجتماعی و جنسیت با درگیری تحصیلی در رابطه باشد. به عبارت دیگر تفاوت های فردی افراد، به احتمال زیاد بر مشغولیت تحصیلی آنان تأثیر می گذارند (ویگا و همکاران، ۲۰۱۲). همچنین در پژوهشی با هدف بررسی نقش روابط مبتنی بر مدرسه در درگیری و پیشرفت در میان جوانان مهاجر تازه وارد، پژوهشگران عواملی مانند، کشور اصلی، جنسیت، تحصیلات، آموزش مادری، مهارت در زبان انگلیسی و روابط مبتنی بر مدرسه را شناسایی کردند که الگوهای درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را توجیه می کنند (سوارز، رزکو، پیمنتل و مارتین، ۲۰۰۹).

مطالعات پیشین نقش عوامل موثر بر تفاوت در اندازه های منتسب به این کیفیت روان شناختی مانند رفتار معلم (آسر، کاپلان، کانات - مایمان و رت، ۲۰۰۵)، ساختار اهداف کلاسی (چو و چو، ۲۰۱۴)، جو کلاس درس (دینسر، یسیلرت و تاکاک، ۲۰۱۲)، باورهای معرفت شناختی (هیسکانن و لانکا، ۲۰۱۴) سبک های هویت (صابر و شریفی، ۱۳۹۲) و خستگی تحصیلی (تری، کلاسن و دانلیس، ۲۰۱۴) و همچنین، با تأکید بر نقش تعیین کننده این سازه در تبیین تمایزات مشاهده شده در قلمروهای مفهومی مختلف مانند پیشرفت تحصیلی (وانگلارسیچون، وانگوینچ و ویراچی، ۲۰۱۴؛ گالا، وود، تاکایاما، هار، چو و لانگر، ۲۰۱۴؛ اسچلنکر، اسچلنکر و اسچلنکر، ۲۰۱۳)، فرسودگی تحصیلی (سالملار، آرو، کیورا، لسکینن و نورمی، ۲۰۰۹)، بهزیستی (پیتارینن، سونی و پیالتو، ۲۰۱۴ (به نقل از عبدالله پور، ۱۳۹۴) را نشان داده اند. مطالعات زیادی در زمینه درگیری تحصیلی در داخل کشور انجام گرفته است و رابطه ی عواملی مانند اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، باورهای هوشی را بر درگیری تحصیلی بررسی کرده اند (جعفری ثانی، قائمی پور و سیفی، ۱۳۹۴).

نتیجه گیری

با توجه به مواردی که بیان شد یکی از مواردی که باعث پیشرفت تحصیلی و افزایش یادگیری دانش آموزان می شود، مشغولیت تحصیلی یا درگیری تحصیلی می باشد که به این ادعا توسط پژوهشگران و صاحب نظران به اثبات رسیده است. در نظام آموزشی کنونی هرچه میزان فعالیت و مشغولیت دانش آموز بیشتر باشد، هم دانش آموز به جذابیت تحصیلی پی برده و هم یادگیری و اشتیاق او بیشتر می گردد و از طرفی هم معلم از وظایف خود کاسته و بسیاری از کارها را به دانش آموزان محول می نماید و خود بیشتر نقش راهنما و هدایتگر را بازی می کند.

^{۱۵} . Bandura

^{۱۶} . Tseng

^{۱۷} . human agency

نتایج پژوهش فرهنگی و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که از بین ابعاد مشغولیت تحصیلی (درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری)، بین درگیری شناختی و سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد و این مولفه توانایی پیش بینی سرزندگی تحصیلی را در بین دانشجویان دارد.

آهوخ و عمادی (۱۳۹۳) با بررسی وضعیت مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از شیوه متداول و ترکیبی، نشان می دهند که میزان افزایش مشغولیت تحصیلی دانش آموزانی که با روش ترکیبی آموزش دیده اند، بیشتر از دانش آموزانی است که با روش متداول آموزش دیده اند، لذا تاثیر آموزش به شیوه ترکیبی بر مشغولیت تحصیلی دانش آموزان بیشتر از شیوه متداول است.

غلامعلی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی نشان دادند که راهبردهای یادگیری خود تنظیمی به طور معناداری باعث افزایش مشغولیت تحصیلی می شود.

عابدینی و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیقی روابط علی میان اهداف اجتنابی عملکردی، ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و رفتاری - اجتماعی مشغولیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در فراگیران را معنادار بیان کردند.

مارتین (۲۰۱۳) در پژوهشی به این نتیجه رسید که سرزندگی تحصیلی با مشغولیت تحصیلی در ارتباط است و دانش آموزان دارای این ویژگی نمرات بالاتری در دروس مدرسه ای کسب می کنند.

پنتریچ و دیگروت (۲۰۰۳؛ به نقل از محسن پور، ۱۳۹۱) نشان دادند که فراگیری که از نظر مشغولیت شناختی، در تکالیف خود درگیر می شدند، یعنی می کوشیدند از طریق سازماندهی مطالب و تمرین کردن به یادگیری خود کمک کنند، عملکردشان بهتر از فراگیری بود که تمایل به بهره گیری از این راهبردها را نداشتند.

منابع

- آهوخ، نگار و عمادی سیدرسول (۱۳۹۳)، بررسی وضعیت مشغولیت تحصیلی دانش آموزان با استفاده از شیوه متداول و ترکیبی، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، تهران، موسسه آموزش عالی مهراروند، مرکز راهکارهای دستیابی توسعه پایدار.
- ابوالمعالی، خدیجه؛ هاشمیان، کیانوش؛ اناری، فهیمه (۱۳۹۱). تعیین سهم مؤلفه های ادراک محیط از کلاس درس در پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه شهر تهران، اندیشه های تازه در علوم تربیتی، ۷ (۳): ۳۴-۱۹.
- حاجی علیزاده، کبری؛ سماوی، سید عبدالوهاب؛ رفیعی پور، امین (۱۳۹۵). بررسی شاخص های روان سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی در دانش آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. فصلنامه اندازه گیری تربیتی ۶ (۲۴): ۱۰۲-۸۳.
- حجاری، الهه؛ رستگار، احمد؛ کرم دوست، نورو علی و جهرمی، رضا (۱۳۸۷). باورهای هوش و پیشرفت تحصیلی ریاضی، نقش اهداف پیشرفت درگیری شناختی و تلاش؛ مجله روانشناسی و علوم تربیتی، ۴۵: ۳۸-۲۵.
- صابر، سوسن و پاشاشریفی، حسن (۱۳۹۲). پیش بینی ابعاد درگیری تحصیلی براساس سبک های هویت در دانش آموزان دختر پایه اول دبیرستان های دولتی تهران، مجله پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال ۲۱-۶۲ (۹۲)، دهم، دوره دوم، ۱۱.
- عابدینی، یاسمین، حجازی، الهه؛ سجادی، حسین و قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۸۷). نقش واسطه های درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر در رشته علوم انسانی، مجله پژوهش های تربیتی و روانشناختی، دانشگاه اصفهان، سال چهارم، شماره اول، ۲ (۹): ۴۱-۸.

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

عمادی، سید رسول، فرشچی، فاطمه (۱۳۹۴). تحلیل همبستگی مشغولیت تحصیلی دانشجویان بادستاوردهای تحصیلی آنها، *دوفصلنامه مطالعات برنامه ریزی آموزشی*، ۴ (۸): ۱۳۴-۱۱۵.

غلامعلی لواسانی، مسعود؛ اژهای، جواد و داودی، مریم (۱۳۹۲). تأثیر آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر مهارت های خودتنظیمی و درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان، *مجله روانشناسی*، سال هفدهم، ۲: ۱۸۲-۱۶۹.

فرهادی، علی؛ قدم پور، عزت اله؛ خلیلی گشنیگانی، زهرا (۱۳۹۵). پیش بینی سرزندگی تحصیلی بر اساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹ (۴): ۲۶۵-۲۶۰.

کردافشاری، فاطمه. (۱۳۹۰). بررسی درگیری تحصیلی دانش آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

یاوری، هانیه ؛ درتاج، فریبرز؛ اسدزاده، حسن (۱۳۹۵). بررسی اثربخشی آموزش امید بر سرزندگی تحصیلی دانش آموزان دوره دوم متوسطه، *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی*، مقاله ۲، دوره ۱۰، شماره ۳۵، صفحه ۲۱-۳۴.

Bandura, A. (۲۰۰۶). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, ۱, ۱۶۴-۱۸۰.

Chapman, E. (۲۰۰۳). Alternative approaches to assessing student engagement rates. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, ۸ (۱۳). Retrieved July ۲۹, ۲۰۰۹ from <http://PAREonline/getven.asp?v=۸&n=۱۳>

Dupeyrat, C. & Marian, C. (۲۰۰۵). Implicit theories of intelligence, goal orientation, cognitive engagement and achievement: A test of Dweck 's model with returning to school adults. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۰, ۴۳-۵۹.

Feredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (۲۰۰۴). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, ۷۴, ۵۹-۱۰۹.

Green, B.A., Miller, R.B., Crowson, H.M., Duke, B.L, & Akey, K.L. (۲۰۰۴). Predicting high school students, cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, ۲۰ (۴), ۴۶۲-۴۸۲.

Martin, A. J. (۲۰۱۳). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday 'and 'classic 'resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, ۳۴ (۵), ۴۸۸-۵۰۰.

Reeve, J. & Tseng, M. (۲۰۰۴). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۵ (۳), ۵۷۹-۵۹۵

Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (۲۰۰۳). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Openlearning*, ۱۸, ۲۳-۳۸.