

Design the Training Pattern Academic Engagement: Validate with Mixed Method

Fahimeh Hassani¹, Fariborz Dortaj^{2*}, Fariborz Bagheri³, Abutaleb Saadeti Shamir⁴

1. Ph.D. Student in Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, , Sciences and Research Branch, Tehran, Iran

2. Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Allameh Tabatabai University, Tehran, Iran

3. Associate Professor, Department of Clinical and General Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Sciences and Research Branch, Tehran, Iran

4. Assistant Professor, Department of Educational Psychology, Faculty of Humanities, Islamic Azad University, Sciences and Research Branch, Tehran, Iran

(Received: February 1, 2019; Accepted: December 6, 2021)

Abstract

The purpose of this study is to design and validate an educational model with a combination (qualitative-quantitative). In the qualitative part, the Grounded theory strategy was used, The statistical population was researchers in the field of education. First, a sample of 21 people from this statistical comprehensive were selected by theoretical sampling method. Data were collected by semi-structured interview method. Research in MAXQDA software has become a model for combining educational equipment. Fuzzy Delphi technique was used in a small part to screen the most important identified indicators. The statistical population of this section was education experts, from which 18 people were selected by snowball method. At this stage, a questionnaire was designed based on the pattern of educational activity elements and the experts completed it, thus obtaining quantitative data. It was analyzed by exploratory and confirmatory factor analysis approach by SPSS and Lisrel software. The results showed eight factors affecting students' academic engagement, which include academic motivation, student effort and responsibility, student confidence, purpose and academic planning, academic self-regulation, self-awareness, study strategies, and group learning.

Keywords: Academic engagement, Education.

* Corresponding Author, Email: dortaj@atu.ac.ir

طراحی الگوی مشغولیت تحصیلی: اعتباریابی به روش ترکیبی

فهیمة حسنی^۱، فریبرز درتاج^{۲*}، فریبرز باقری^۳، ابوطالب سعادت‌ی شامیر^۴

۱. دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم تحقیقات، تهران، ایران

۲. استاد، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

۳. دانشیار، گروه روان‌شناسی بالینی و عمومی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۴. استادیار، گروه روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم انسانی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۱/۱۲؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۹/۱۵)

چکیده

هدف پژوهش حاضر طراحی و اعتباریابی الگوی مشغولیت تحصیلی با رویکرد ترکیبی (کیفی-کمی) است. در بخش کیفی، از راهبرد نظریه داده‌بنیاد کلاسیک استفاده شد، جامعه آماری پژوهش کارشناسان حوزه آموزش و پرورش بودند. ابتدا نمونه ۲۱ نفره از این جامعه آماری با روش نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. داده‌ها با ابزار مصاحبه نیمه‌ساختاریافته جمع‌آوری شد. یافته‌های پژوهش منجر به طراحی الگوی عناصر مشغولیت تحصیلی شد. برای غربال مهم‌ترین شاخص‌های شناسایی شده، در بخش کمی از تکنیک دلفی فازی استفاده شد. جامعه آماری این بخش خبرگان آموزش و پرورش و روان‌شناسی بودند که نمونه ۱۸ نفره از آن به روش گلوله‌برفی گزینش شدند، در این مرحله پرسشنامه‌ای بر پایه الگوی عناصر مشغولیت تحصیلی طراحی شد و خبرگان آن را تکمیل کردند و بدین گونه داده‌های بخش کمی به دست آمد و با رویکرد تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی تجزیه و تحلیل شد. نتایج هشت عامل مؤثر بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را نشان داد که به ترتیب، عبارت‌اند از انگیزه تحصیلی، تلاش و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز، هدف و برنامه‌ریزی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی، خودآگاهی، راهبردهای مطالعه و یادگیری گروهی.

واژگان کلیدی: افت تحصیلی، تحصیل، مشغولیت تحصیلی.

* نویسنده مسئول، رایانامه: dortaj@atu.ac.ir

این مقاله برگرفته از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی، با عنوان «تدوین و اجرای بسته آموزشی مشغولیت تحصیلی و تعیین اثربخشی آن بر سرمایه‌های روان‌شناختی، خلاقیت هیجانی، باورهای معرفت‌شناختی و تنیدگی تحصیلی دانش‌آموزان» است.

مقدمه

هرساله بسیاری از دانش‌آموزان دچار افت یا شکست تحصیلی می‌شوند که به همین دلیل از ادامه تحصیل بازمانده و سلامت روانی آن‌ها تهدید می‌شود و در روندی رویارو، مشکلات تحصیلی آنان بر وضعیت عاطفی و هیجانی‌شان اثر می‌گذارد. این فرایند، مایه ناکارآمدی و احساس ناتوانی در فراگیران شده، انگیزه و عملکرد تحصیلی آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. این دشواری‌ها هنگامی که با بحران هویت و مشکلات دوره نوجوانی همراه شود، اهمیت بیشتری می‌یابد، زیرا انگیزه دانش‌آموزان برای مشارکت تحصیلی کمتر شده و نمره‌هایشان پایین می‌آید (لی و لرنر^۱، ۲۰۱۱). در دهه اخیر مشاهده دانش‌آموزانی که انگیزه ندارند، بی‌توجه و خسته از درس هستند موجب شده است سازه مشغولیت یا مشارکت تحصیلی^۲ دانش‌آموزان در میان پژوهشگران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار شود (اپلتن، کریستنسن و فورلانگ^۳، ۲۰۰۸).

مشغولیت تحصیلی عمدتاً یک اصطلاح مثبت و فعالیت‌محور است که به کیفیت مشارکت، سرمایه‌گذاری، تعهد و همانندسازی دانش‌آموزان با مدرسه و فعالیت‌های مدرسه برای ارتقای عملکرد تحصیلی اشاره می‌کند (الرشیدی، فان و نگو^۴، ۲۰۱۶). ویرتنن^۵ و همکاران (۲۰۱۶)، در پژوهش خود مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را فرایندی روان‌شناختی در نظر گرفته‌اند که دربرگیرنده نگرش، نیروی‌گذاری و کوشش گسترده دانش‌آموزان در کارهای کلاسی است. پژوهشگران به توافق دست یافته‌اند که این سازه چندبعدی بوده و دارای جنبه‌های مختلف است (مثلاً رفتاری، شناختی و هیجانی) که باهم عمل می‌کنند تا رویکرد مثبت دانش‌آموز به یادگیری را بازتاب دهند (فان، ۲۰۱۱؛ اوپادیایا و سالملا-آرو^۶، ۲۰۱۳؛ کارتر^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). در یکی از

-
1. Li & Lerner
 2. Academic engagement
 3. Appleton, Christenson & Furlong
 4. Alrashidi, Phan & Ngu
 5. Virtanen
 6. Upadyaya & Salmela-Aro
 7. Carter

دسته‌بندی‌ها ریو و تسینگ^۱ (۲۰۱۱)، این سازه را در چارچوب چهار مؤلفه رفتاری، شناختی، هیجانی و عاملیت عملیاتی کرده‌اند.

مرور پیشینه پژوهشی بیان می‌کند عوامل و سازه‌های مختلفی می‌توانند بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر بگذارند. در اغلب مدل‌های مطرح‌شده در رابطه با این سازه، توالی مفاهیم محیط، خود و مشغولیت مد نظر قرار گرفته است (ریو، ۲۰۱۲). کانل و ولبورن^۲ (۱۹۹۱)، در مدل فرایندهای نظام خود اعتقاد دارند ویژگی‌های محیطی به واسطه فرایندهای نظام خود مشغولیت تحصیلی را تبیین می‌کند. همچنین، بر اساس نظریه سیستم‌های بوم‌شناختی (برونفن برنر و موریس^۳، ۱۹۹۸) منشأ هر تحولی، تعاملات متقابل پیچیده و پیش‌رونده میان ارگانیزم زیست-روان‌شناختی فعال و در حال رشد (مانند یادگیرنده) و افراد، اشیاء و سمبل‌ها (مانند معلمان، همکلاسی‌ها، تکالیف یادگیری، اهداف) در محیط‌های مجاور (مانند ریزسیستم تحصیلی؛ مدرسه یا دانشگاه) است. نتایج پژوهش‌های دیگر نشان می‌دهد روش آموزش، ساختار کلاس، محیط اجتماعی-فیزیکی، خود مفهومی، ارتباط با معلم و همسال و فضای غیر قضاوتی از جمله عواملی هستند که بر درگیری تحصیلی دانش‌آموز تأثیر می‌گذارند (سرلی^۴ و همکاران، ۲۰۱۳؛ باین^۵، ۲۰۰۴). در این زمینه موریرا^۶ و همکاران (۲۰۱۸) در پژوهش خود دریافتند دانش‌آموزان دارای پیشرفت بیشتر، در مقایسه با دانش‌آموزانی که پیشرفت پایین‌تر داشتند، نمرات بالاتری در مشغولیت شناختی کسب کردند. البته میزان مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری بستگی به نگرش آن‌ها نسبت به موضوع درسی، کیفیت فرایند آموزشی، تفاوت‌های فردی در ویژگی‌های شخصیتی و جهت‌گیری‌های انگیزشی آنان دارد (آرچامبلت^۷ و همکاران، ۲۰۰۹). مشغولیت تحصیلی بر طیف وسیعی از ویژگی‌های اجتماعی، علمی، جمعیت‌شناسی و اقتصادی تأثیر مثبت دارد (ویلسون^۸ و همکاران، ۲۰۱۲). علی‌رغم اهمیتی که

-
1. Reeve & Tseng
 2. Connell & Wellborn
 3. Bronfenbrenner & Morris
 4. Searle
 5. Bain
 6. Moreira
 7. Archambault
 8. Wilson

مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، مرور پیشینه پژوهشی حاکی از این است که تاکنون بسته آموزشی جامعی برای مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، طراحی نشده است. از این رو، مسئله پژوهش حاضر طراحی الگوی آموزش مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان است که بر پایه دیدگاه متخصصان تعلیم و تربیت و پیشینه نظری شکل می‌گیرد.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با توجه به ماهیت موضوع، ترکیبی (کیفی و کمی) است و روش آن الگوی اکتشافی متوالی است، بدین ترتیب که نخست مرحله کیفی و بعد مرحله کمی انجام شد.

جدول ۱. روش‌شناسی پژوهش

حجم نمونه	روش نمونه‌گیری	جامعه آماری	روش گردآوری داده‌ها	راهبرد پژوهش	نوع پژوهش		فلسفه	رویکرد
					هدف	نتیجه		
۲۱	نمونه‌گیری نظری	خبرگان آموزش و پرورش	مصاحبه نیمه‌ساختمند	نظریه داده بنیاد	اکتشافی	بنیادی	تفسیری	کیفی
۱۸	گلوله برفی	خبرگان آب	پرسشنامه	دلفی فازی	توصیفی-پیمایشی	کاربردی	تحلیلی	کمی

همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است، در بخش کیفی از روش نظریه داده‌بنیاد استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش در بخش کیفی از خبرگان آموزش و پرورش تشکیل شده است که می‌توانستند اطلاعات باارزشی را در اختیار پژوهشگر قرار دهند. برای تعیین نمونه این پژوهش، در مرحله کیفی از روش نمونه‌گیری نظری استفاده شد. ابزار این مرحله مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود، پژوهشگر ابتدا محقق متخصصان و خبرگان را در جریان کامل ماهیت پژوهش یعنی موضوع، روش، هدف و منظور پژوهش قرار داد و پس از آن، مصاحبه خود را با افرادی که موافقت خود را برای مشارکت در تحقیق اعلام کردند، انجام داد. مشارکت‌کنندگان به صورت هدفمند و برحسب تجربه و تخصص آن‌ها در حیطه آموزش و پرورش انتخاب شدند. نمونه‌گیری نظری تا رسیدن مقوله‌ها به اشباع نظری

ادامه یافت. داده‌های این تحقیق با مصاحبه با ۱۹ تن به حد اشباع نظری رسید، اما برای اطمینان بیشتر، کار تا ۲۱ تن ادامه پیدا کرد. یافته‌های پژوهش در این مرحله با نرم‌افزار MAXQDA به طراحی الگوی عناصر مشغولیت تحصیلی منجر شد.

جامعه آماری بخش کمی شامل متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان روان‌شناسی که برای اعتباریابی بسته آموزشی در نظر گرفته شدند که در واقع، جامعه در دسترس بودند. برای نمونه‌گیری در اعتباریابی درونی با روش دلفی فازی، تعداد ۱۸ نفر از متخصصان آموزش و پرورش و متخصصان روان‌شناسی انتخاب شدند. ابزار بخش کمی پرسشنامه استخراج شده از عناصر مشغولیت تحصیلی بود. در این مرحله ابتدا پرسشنامه عناصر اصلی مشغولیت تحصیلی طراحی شد و پس از تأیید اساتید راهنما و مشاور، برای تأیید اعتبار محتوا، با روش دلفی فازی، در اختیار ۱۸ متخصص آموزش و پرورش و روان‌شناسی قرار گرفت تا اعتبار الگوی مشغولیت تحصیلی تأیید شد. پس از تأیید متخصصان، ویرایش نهایی انجام گرفت. داده‌های بخش کمی با رویکرد تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی به وسیله نرم‌افزارهای SPSS و لیزرل تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

یافته‌ها در دو بخش کیفی و کمی به دست آمد:

در مرحله کیفی، برای تعیین عناصر اصلی مشغولیت تحصیلی از نظریه داده‌بنیاد با نرم‌افزار MAXQDA استفاده شد. از آنجا که در نظریه داده‌بنیاد جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌طور هم‌زمان صورت می‌گیرد، در این پژوهش پس از به پایان رساندن نخستین مصاحبه، فرایند پیاده‌سازی مصاحبه و کدگذاری باز آغاز شد. پس از انجام هر مصاحبه، فایل صوتی آن، به دست‌نوشته و کدگذاری برگرداندن شد.

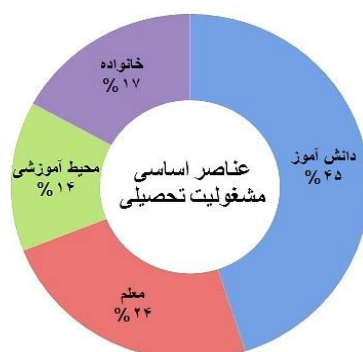
۱. **یادداشت‌برداری:** یادداشت‌برداری در تمام طول پژوهش انجام شد تا پژوهشگر به دریافت درستی از کدگذاری باز و گزینشی، مفهوم‌سازی، متغیرهای اصلی و نمونه‌گیری نظری برسد. نخستین کوشش در یادداشت‌برداری گفت‌وگوها بیشتر توصیفی از مفهوم یا ایده بود، ولی در پیگیری

پژوهشگر امکان پیدا کرد که تفاوت بین یادداشت‌های توصیفی و مفهومی را نشان دهد. داده‌های هر مفهوم یا ایده مرتبط با مفهوم، وابستگی میان مقوله‌ها و ویژگی‌ها و یکپارچه کردن این پیوندها به صورت کد انتخابی یا نظری در پیرامون ایده مرتبط، انجام شد.

۲. کدگذاری باز: در این گام، به محض اینکه نخستین گفت‌وگو رونویسی شد، نخست داده‌های برآمده از مصاحبه به دقت مطالعه، بررسی و تحلیل شدند و به صورت دستی در کنار سمت چپ برگه‌های مصاحبه، نام‌هایی برای کدهای باز انتخاب شد که بیشتر بر پایه همان واژه‌هایی بود که متخصصان به کار برده بودند، آنگاه در پیگیری کدگذاری پژوهشگر کوشش کرد تا مفاهیم نهان در داده‌های گردآوری شده را بازشناسد و بدون هیچ تنگنایی به نام‌گذاری مفاهیم بپردازد. در کدگذاری باز همه دست‌نوشته‌ها کدگذاری شد؛ بنابراین، کدهای بسیاری به مرور زمان، هنگام نوشتن گفت‌وگوها از سؤالات، پیوندهای میان گفتگوها و مفاهیم یافت شد. سپس مفهومی‌سازی صورت گرفت و داده‌هایی که از لحاظ مفهوم همانند یکدیگر بودند، با نام‌های مناسب برچسب زده شدند. در کدگذاری باز ۲۱۷ کد ایجاد شد.

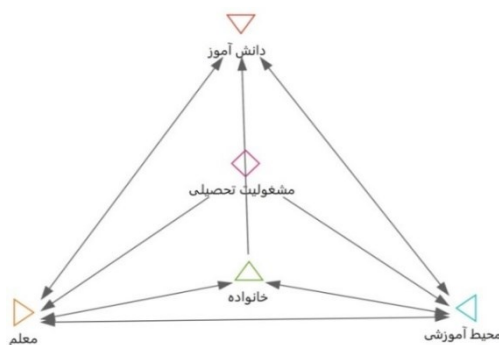
۳. کدگذاری انتخابی: این مرحله، با تحلیل کدهای حاصل از مرحله قبل و با مشارکت اساتید و خبرگان، مفاهیم، طبقه‌ها و مقوله‌های فرعی اصلی تبیین شد. در این مرحله ۷۳ مفهوم مشخص شد که این تعداد در ۲۷ طبقه و طبقات در ۹ مقوله فرعی و ۳ مقوله اصلی دسته‌بندی شدند. کدگذاری مقوله‌های اصلی و فرعی تا زمانی ادامه پیدا کرد که مقوله‌ها اشباع شدند، اشباع زمانی اتفاق می‌افتد که ویژگی‌های بیشتر و جدیدتری از داده‌ها حاصل نشود و مفاهیم به ندرت نشانگرهای جدیدی برای ویژگی‌های موجود ارائه دهند. مقوله‌های اشباع‌شده پژوهش عبارت است از مدرسه (محیط آموزشی و معلم)، خانواده و دانش‌آموز.

۴. کدگذاری نظری: در کدگذاری نظری تلاش شد تا راه‌های مختلفی برای ارتباط متغیرها با یکدیگر کشف شود. پژوهشگر در اولین تلاش، برای بیان عناصر کلیدی نظریه و چگونگی آن، به یک نقشه مفهومی با نرم‌افزار اکسل، دست‌یافت که در شکل ۱ آمده است.



شکل ۱. الگوی مفهومی عناصر اساسی مشغولیت تحصیلی

پژوهشگر بعد از مشخص کردن این نقشه مفهومی، به دنبال یافتن الگوی بود تا ارتباط مجموعه داده‌ها را پوشش داده و فرایند را به صورت مشخصی نمایان کند. در این مرحله از نرم‌افزار مکس، کیو، دی، ای برای طراحی الگو استفاده شد. الگوی مشغولیت تحصیلی در مراحل بعد تمامی مقوله‌ها، زیرمقوله‌ها، طبقات و مفاهیم در آن مشخص شدند و در ادامه کار سعی شد تا الگو توسعه یافته‌تری ایجاد شود. شکل ۲، الگوی ساختاری پیچیده‌تری است که به توضیح ارتباط بین مؤلفه‌های اصلی مشغولیت تحصیلی را نشان می‌دهد.



شکل ۲. الگوی ساختاری مشغولیت تحصیلی

همان‌طور که در شکل ۲ نشان داده شده است، این الگو تعادل مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را که تحت تأثیر ویژگی‌های فردی خود دانش‌آموز، خانواده، محیط آموزشی و معلم (مدرسه) است،

نشان می‌دهد. مقایسه داده‌ها، تحلیل و یادداشت‌ها، با کدهای پیشنهادی گلاسر مشخص کرد که کد خانواده تعاملی با یافته‌های این پژوهش تناسب دارد. کد خانواده تعاملی به تأثیر متقابل، وابستگی متقابل و تعامل تأثیر متغیرها اشاره دارد (گلاسر، ۲۰۰۵). متغیر مشغولیت تحصیلی به‌عنوان خانواده تعاملی، بهترین وجه ارتباط بین مقوله‌ها را مشخص می‌کند، چراکه این عناصر با یکدیگر رابطه تقدم و تأخر ندارند. این مقوله‌ها بر یکدیگر تأثیر می‌گذارند و از یکدیگر تأثیر می‌پذیرند.

۵. مرتب‌سازی نظری: چون مرتب‌سازی نظری از یادداشت‌ها، کلید تدوین نظریه است، بر اساس کدهای نظری، مرتب‌سازی انجام شد تا مانع از مفهوم‌سازی بیش‌ازحد شود. همان زمان که پژوهشگر شباهت‌ها، ارتباطات و پیوندهای اساسی را مشخص می‌کرد، تصمیم نظری خود، راجع به مکان دقیق یک یادداشت خاص، در مورد تدوین نظری داده‌ها را که مبنای این ایده است، پایه‌ریزی کرد.

۶. مقایسه با پیشینه: در پیشینه این مطالعه اثر متغیرهای زیادی بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان به‌صورت پراکنده بررسی شده است و هر محقق تنها به نقش یک یا چند متغیر بر مشغولیت تحصیلی، بدون توجه به ارتباط درونی آن‌ها، اشاره کرده است. پیشینه پژوهش در بخش عوامل مؤثر بر مشغولیت تحصیلی را می‌توان به دو بخش عوامل درون‌فردی و عوامل اجتماعی یا برون‌فردی تقسیم کرد. عوامل درون‌فردی شامل ویژگی‌های خود دانش‌آموز و عوامل اجتماعی شامل محیط آموزشی، معلمان و همکلاسان است، درباره عامل مدرسه که شامل معلم و محیط آموزشی است، بین پیشینه و یافته‌های این پژوهش، همخوانی وجود دارد، اما به نقش خانواده در مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز اشاره نشده است. در حالی که یافته‌های این پژوهش خانواده را یکی از عناصر اصلی مؤثر در درگیری تحصیلی دانش‌آموز نشان می‌دهد که بیشتر از محیط آموزشی و تقریباً تأثیری در حد معلم مدرسه دارد. همچنین، در قسمت ویژگی‌های دانش‌آموز یافته‌های پژوهش حاضر، دسته‌بندی مشخص و نسبتاً کاملی در زمینه ویژگی‌های شخصیت تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای شناختی دانش‌آموز نشان داد که در پیشینه پژوهشی وجود ندارد.

۷. نگارش نظریه: عناصر مشغولیت تحصیلی در قالب الگویی تعاملی، با یکدیگر رابطه متقابل

داشته و بر یکدیگر تأثیر متقابل می‌گذارند. در این تأثیر، رابطه تقدم و تأخر وجود ندارد و عناصر بر یکدیگر تأثیر گذاشته و از هم تأثیر می‌پذیرند. از طرفی، مدرسه مانند فضایی عمل می‌کند که در آن، مقوله‌های مشغولیت تحصیلی با یکدیگر در تعامل اند. در مشغولیت تحصیلی، شاید بعضی از عوامل مهم‌تر از بعضی دیگر به نظر برسند، اما مفهومی در مشغولیت تحصیلی باید شناسایی شود که حالت مرکز ثقل دارد؛ یعنی اگر متغیری که به‌عنوان مرکز ثقل این عناصر است، به میدان نیاید، بقیه عناصر در بی‌ثباتی به سر می‌برند، این عامل در الگو مشغولیت تحصیلی دانش‌آموز است که تمام تأثیر و تأثرها در پی حفظ و نگهداری آن می‌باشند، چراکه با حذف دانش‌آموز، کل عناصر مشغولیت تحصیلی، کارایی خود را از دست می‌دهد. در مشغولیت تحصیلی همه عناصر پیوسته درصدد هستند که مرکز ثقل در جایگاه مناسب قرار گیرد تا کل عناصر ثبات داشته باشند؛ بنابراین، برای افزایش مشغولیت تحصیلی لازم است، خانواده و مدرسه، شرایطی را ایجاد کنند تا دانش‌آموز با لذت به یادگیری پرداخته و انگیزه کافی برای تحصیل و حضور در مدرسه را داشته باشد. در عین حال، خود دانش‌آموز به‌عنوان یکی از عناصر اصلی و مرکز ثقل، هم باید مشغولیت تحصیلی داشته باشد، یعنی ویژگی‌های شخصیتی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای تحصیلی‌اش را بررسی کرده و آن‌ها را رشد و پرورش دهد.

در مرحله کمی، پس از گزینش عناصر و عوامل مشغولیت تحصیلی بر پایه نظریه داده بنیاد، به‌منظور بررسی اعتبارسنجی آن، پرسشنامه اولیه دلفی فازی، بر پایه طیف لیکرت طراحی شد. از این رو، آماده‌کردن پرسشنامه دلفی، در جلسه بررسی الگو پایانی با استادان راهنما و مشاور و گزینش عوامل مشغولیت تحصیلی، با آگاهی به این موضوع که برخی عوامل از نظر مفهوم با عوامل دیگر یکسان بودند، حذف شدند و شمار عوامل مؤثر در مشغولیت تحصیلی به ۳۶ شاخص کاهش یافت. در این بخش یافته‌های برآمده از هر دور به تفکیک ارائه می‌شود.

۱. نتایج دور نخست روش دلفی: ساختار پرسشنامه گام نخست بر پایه الگو نظریه داده بنیاد و با به‌کارگیری دیدگاه اساتید راهنما و مشاور، طراحی شده و به خبرگان ارائه شد. در این گام، از خبرگان درخواست شد میزان اهمیت هر یک از عوامل را در طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای برابر جدول

۲ نمایان کنند. در گام نخست نظرسنجی، ۱۶ متغیر به وسیله خبرگان تأیید شد. میانگین فازی مثلثی، میانگین فازی زدایی نمرات و چگونگی تأیید یا رد هر یک از عوامل در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. میانگین فازی نظرات خبرگان و مقدار فازی زدایی شده مرحله نخست

عامل	نام شاخص	میانگین فازی مثلثی	میانگین فازی زدایی	وضعیت
دانش آموز	انگیزه تحصیلی و علاقه به یادگیری	(۰٫۷۱، ۰٫۱، ۰٫۹۶)	۰٫۸۸۹	تأیید
دانش آموز	نقشه‌کشی ذهنی	(۰٫۰، ۰٫۳۳۰، ۰٫۵۷۷۹)	۰٫۵۶۵	رد
دانش آموز	خودباوری برای رسیدن به هدف و موفقیت	(۰٫۶۸، ۰٫۱، ۰٫۹۳)	۰٫۸۷۰	تأیید
دانش آموز	ایجاد سؤال‌های مختلف ذهنی در مورد تکالیف و ارتباط آن‌ها	(۰٫۰، ۰٫۴۴۰، ۰٫۶۸۸۵)	۰٫۶۵۷	رد
دانش آموز	تکالیف به‌روز و مرتبط بازندگی	(۰٫۰، ۰٫۴۳۰، ۰٫۶۸۸۹)	۰٫۶۶۷	رد
دانش آموز	مدیریت احساسات، هیجان و کنترل افکار در زندگی تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۴۹۰، ۰٫۷۴۹۳)	۰٫۷۱۸	تأیید
دانش آموز	پذیرش فعالیت و تکالیف تحصیلی متناسب با توانایی	(۰٫۰، ۰٫۲۵۰، ۰٫۵۷۴)	۰٫۴۵۹	رد
دانش آموز	حل مسائل چالشی در زندگی تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۵۴۰، ۰٫۷۹۹۷)	۰٫۷۶۹	تأیید
دانش آموز	توانایی ذهنی و مهارت در انجام تکالیف	(۰٫۰، ۰٫۴۳۰، ۰٫۶۷۸۶)	۰٫۶۵۳	رد
دانش آموز	افزایش توجه و تمرکز و مدیریت زمان	(۰٫۶۳، ۰٫۱، ۰٫۸۸)	۰٫۸۳۳	تأیید
دانش آموز	شناسایی و آگاهی از هدف‌های تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۵۸۰، ۰٫۸۳۹۹)	۰٫۸۰۱	تأیید
دانش آموز	یادگیری گروهی و مشارکتی در فعالیت‌های تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۵۸، ۰٫۸۳)	۰٫۸۰۶	تأیید
دانش آموز	داشتن برنامه‌ریزی راهبردی در زندگی تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۵۸۰، ۰٫۸۳۹۹)	۰٫۸۰۱	تأیید
دانش آموز	تلاش، اراده و پایداری مستمر دانش‌آموز	(۰٫۶۷، ۰٫۱، ۰٫۹۲)	۰٫۸۶۱	تأیید
دانش آموز	ارزیابی پیشرفت‌ها، نقاط قوت و ضعف و پیگیری اهداف تحصیلی	(۰٫۰، ۰٫۵۰، ۰٫۷۵۹۳)	۰٫۷۲۷	تأیید
دانش آموز	اعمال کنترل بر محیط شخصی، بررسی رفتار و خودنظم‌جویی تحصیلی	(۰٫۶۹، ۰٫۱، ۰٫۹۴)	۰٫۸۸۰	تأیید
دانش آموز	آگاهی از توانایی‌ها و نقاط قوت و ضعف خود	(۰٫۰، ۰٫۵۰، ۰٫۷۵۹۳)	۰٫۷۲۷	تأیید
مدرسه	مهارت‌های ارتباطی و اخلاقی معلم	(۰٫۶۷، ۰٫۱، ۰٫۹۲)	۰٫۸۶۱	تأیید
مدرسه	عدم ایجاد اضطراب یادگیری در دانش‌آموز و آرامش روانی مدرسه	(۰٫۰، ۰٫۵۷۰، ۰٫۸۲۹۷)	۰٫۷۸۷	تأیید
مدرسه	توانایی، علاقه و انگیزه شغلی معلم	(۰٫۶۴، ۰٫۱، ۰٫۸۹)	۰٫۸۴۳	تأیید
مدرسه	کاربردی کردن مطالب تدریس‌شده و محتوای آموزشی	(۰٫۰، ۰٫۳۱۰، ۰٫۵۶۷۹)	۰٫۵۵۱	رد

عامل	نام شاخص	میانگین فازی مثلثی	میانگین فازی زدایی	وضعیت
مدرسه	تکالیف به روز و مرتبط بازندگی واقعی	(۰٫۰، ۳۶٫۰، ۶۱٫۸۲)	۰٫۵۹۷	رد
مدرسه	رفتار حمایتی و تشویقی معلم	(۰٫۰، ۳۶٫۰، ۶۱٫۸۲)	۰٫۵۹۷	رد
مدرسه	محیط جذاب و بانشاط	(۰٫۰، ۲۵٫۰، ۴۹٫۷۲)	۰٫۴۸۶	رد
مدرسه	علاقه‌مند کردن و تشویق دانش‌آموزان به پژوهش و کارهای عملی	(۰٫۰، ۲۱٫۰، ۴۴٫۶۸)	۰٫۴۴۴	رد
مدرسه	ایجاد شور و شوق برای مشارکت در یادگیری	(۰٫۰، ۱۸٫۰، ۴۳٫۶۷)	۰٫۴۲۶	رد
مدرسه	ایجاد انگیزه در معلمان	(۰٫۰، ۰۳٫۰، ۲۲٫۴۷)	۰٫۲۴۱	رد
مدرسه	تنوع در محیط‌های آموزشی و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی	(۰٫۰، ۲۲٫۰، ۴۶٫۶۹)	۰٫۴۵۸	رد
خانواده	کنترل استفاده از فضای مجازی توسط والدین	(۰٫۰، ۲۲٫۰، ۴۲٫۶۴)	۰٫۴۲۶	رد
خانواده	پرورش مسئولیت‌پذیری در فرزند	(۰٫۰، ۴۶٫۰، ۷۱٫۹۲)	۰٫۶۸۶	رد
خانواده	وضعیت اقتصادی و اجتماعی خانواده	(۰٫۰، ۱۳٫۰، ۳۳٫۵۸)	۰٫۳۴۷	رد
خانواده	تقویت دیدگاه مذهبی، توکل به پروردگار، جهت آرامش و انگیزه	(۰٫۰، ۰٫۱، ۸۹)	۰٫۸۴۳	تأیید
خانواده	روابط صمیمانه والدین باهم و با فرزند و شیوه فرزندپروری	(۰٫۰، ۴۳٫۰، ۶۷٫۸۶)	۰٫۶۵۳	رد
خانواده	ایجاد فضای آرام در منزل برای فرزند	(۰٫۰، ۴٫۰، ۶۵٫۸۸)	۰٫۶۴۴	رد
خانواده	ایجاد انگیزه تحصیلی در فرزند با توجه به علایق دانش‌آموز	(۰٫۰، ۴۴٫۰، ۶۹٫۹۰)	۰٫۶۷۶	رد
خانواده	ارزش‌بودن تحصیل در خانواده و همراهی با دانش‌آموز	(۰٫۰، ۳۹٫۰، ۶۴٫۸۶)	۰٫۶۳۰	رد

در روش دلفی فازی که حالت غربالگری دارد، متغیرهایی تأیید می‌شود که کمترین توافق روی آن‌ها ۷۰ درصد باشد و چنین متغیرهایی نیازی به تکرار ندارد. با توجه به جدول ۱، در این مرحله ۱۶ متغیر تأیید شده است.

۲. نتایج دور دوم روش دلفی: در این گام، با بررسی دستاوردهای گام نخستِ نظرسنجی از خبرگان، ضمن اعمال تغییرات لازم در مؤلفه‌ها، شاخص‌های بازسازی‌شده در گام پیشین، به علاوه شاخص‌های جدیدی که از صاحب‌نظران در گام نخست دریافت شده بود، ساختار پرسشنامه گام دوم را تشکیل داد؛ و بار دیگر، همراه با نظر قبلی هر فرد و میزان اختلاف آن‌ها با دیدگاه سایر خبرگان، مجدداً به اعضای گروه خبره ارسال شد تا با توجه به نظرهای سایر اعضای گروه و همچنین با توجه به تغییرات اعمال‌شده

در مؤلفه‌ها مجدداً به سؤالات ارائه شده پاسخ دادند. نتایج میانگین فازی، فازی‌زدایی عوامل و اختلاف میانگین دو مرحله، در گام دوم به شرح جدول ۳ است.

جدول ۳. میانگین دیدگاه‌های خبرگان برآمده از نظرسنجی گام دوم

نام شاخص	فازی مثلثی	میانگین فازی‌زدایی شده	وضعیت	اختلاف میانگین دو مرحله
انگیزه تحصیلی	(۰٫۹۸، ۰٫۰۱، ۰٫۷۳)	۰٫۹۰۳	تأیید	۰٫۰۱۴
راهبردهای یادگیری	(۰٫۹۳، ۰٫۰۱، ۰٫۶۸)	۰٫۸۷۰	تأیید	۰٫۰۶۴
اعتماد به نفس دانش‌آموز	(۰٫۹۶، ۰٫۰۱، ۰٫۷۱)	۰٫۸۹۰	تأیید	۰٫۰۸۹
مدیریت ذهن و هیجان	(۰٫۹۲، ۰٫۰۱، ۰٫۶۷)	۰٫۸۶۱	تأیید	۰٫۱۴۳
اندیشه خلاق و حل مسائل چالشی در زندگی تحصیلی	(۰٫۸۶، ۰٫۶۷، ۰٫۴۳)	۰٫۶۵۳	رد	-
یادگیری گروهی	(۰٫۸۹، ۰٫۰۱، ۰٫۶۴)	۰٫۸۴۳	تأیید	۰٫۰۱۸
هدف و برنامه‌ریزی تحصیلی	(۰٫۹۶، ۰٫۰۱، ۰٫۷۱)	۰٫۸۸۹	تأیید	۰٫۰۱۹
داشتن برنامه‌ریزی راهبردی در زندگی تحصیلی	(۰٫۸۵، ۰٫۶۸، ۰٫۴۴)	۰٫۶۵۷	رد	-
خودنظم‌جویی تحصیلی	(۰٫۹۵، ۰٫۰۱، ۰٫۷۰)	۰٫۸۸۳	تأیید	۰٫۰۲۲
ارزیابی نقاط قوت و کاستی‌ها و پیگیری اهداف تحصیلی	(۰٫۸۲، ۰٫۶۱، ۰٫۳۶)	۰٫۵۹۷	رد	-
کوشش و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز	(۰٫۹۶، ۰٫۰۱، ۰٫۷۱)	۰٫۸۹۶	تأیید	۰٫۰۱۶
آگاهی از توانایی‌ها و نقاط قوت و ضعف	(۰٫۹۴، ۰٫۰۱، ۰٫۶۹)	۰٫۸۸۰	تأیید	۰٫۱۵۳
مهارت‌های ارتباطی معلم	(۰٫۸۹، ۰٫۶۸، ۰٫۴۳)	۰٫۶۶۷	رد	-
آرامش روانی در مدرسه	(۰٫۷۹، ۰٫۵۷، ۰٫۳۳)	۰٫۵۶۵	رد	-
انگیزه شغلی معلم	(۰٫۸۶، ۰٫۶۴، ۰٫۳۹)	۰٫۶۳۰	رد	-
تقویت دیدگاه مذهبی دانش‌آموز	(۰٫۹۱، ۰٫۰۱، ۰٫۶۶)	۰٫۸۵۶	تأیید	۰٫۰۱۳

با توجه به جدول ۳، در گام دوم نظرسنجی، ده متغیر به وسیله خبرگان تأیید شده است. پس از اینکه هر دو گام نظرسنجی انجام شد، نیاز است که اختلاف میان میانگین فازی‌زدایی شده عوامل مشغولیت تحصیلی بررسی و تحلیل شود. در ستون آخر جدول ۳، اختلاف میان میانگین فازی‌زدایی شده عوامل مشغولیت تحصیلی در گام‌های نخست و دوم بررسی شده است. با نگاه به دیدگاه‌های ارائه شده در گام نخست و مقایسه آن با دستاوردهای گام دوم، در صورتی که اختلاف میان میانگین فازی‌زدایی شده در دو گام کمتر از ۰٫۱ باشد، در این صورت فرایند نظرسنجی متوقف می‌شود،

زیرا خبرگان، درباره عوامل مشغولیت به هم‌اندیشی رسیدند و نظرسنجی در این گام متوقف می‌شود. این به آن معنا است که خبرگان به مؤلفه‌ها و سنجش اهمیت عوامل مشغولیت تحصیلی در پژوهش نگاه کم‌وبیش یکسانی داشته‌اند.

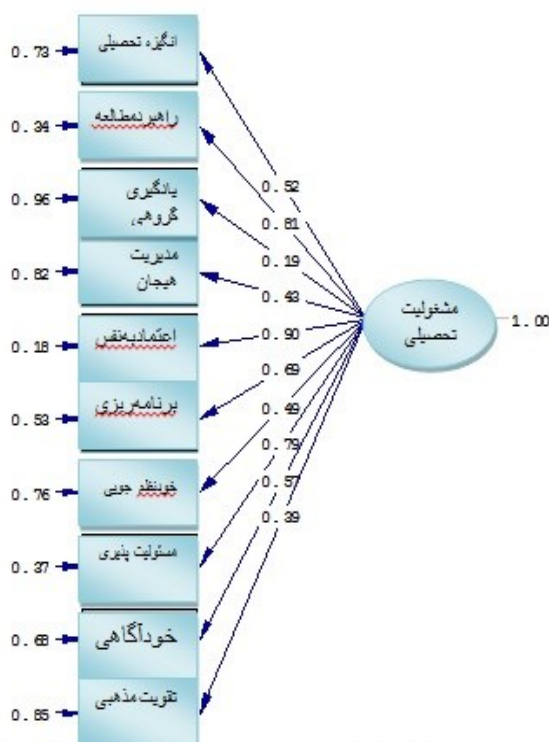
۳. نتایج دور سوم روش دلفی: نتایج میانگین فازی مثلثی و میانگین فازی زدایی شده نشان داد اختلاف میانگین گام دوم با سوم در مؤلفه مدیریت هیجان و تفکر، ۰/۰۰۹ و در خودآگاهی ۰/۰۱۰ است؛ بنابراین، میزان اختلاف دیدگاه خبرگان در دوره‌های دوم و سوم کمتر از حد آستانه خیلی کم (۰/۱) است، از این روی، نظرسنجی در این گام متوقف می‌شود. فهرست گویه‌های تأییدشده به‌وسیله صاحب‌نظران به روش دلفی فازی، از ۳۶ متغیر استخراج‌شده از الگو نظریه داده بنیاد، در مجموع، ده متغیر در سه مرحله نظرسنجی با روش دلفی فازی تأیید شده است. با استفاده از روش دلفی فازی، ده عامل مؤثر بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان شناسایی شدند که به ترتیب شامل انگیزه تحصیلی، تلاش و مسئولیت‌پذیری دانش‌آموز، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز، هدف و برنامه‌ریزی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی، خودآگاهی، راهبردهای مطالعه و یادگیری، مدیریت هیجان و تفکر، تقویت دیدگاه مذهبی دانش‌آموز و یادگیری گروهی است. با توجه به اینکه درباره ده مؤلفه استخراج‌شده از الگو مشغولیت تحصیلی، اجماع وجود داشته، به این ترتیب، می‌توان آن‌ها را مؤلفه‌های اصلی بسته آموزشی در نظر گرفت.

تعیین پایایی آزمون و تحلیل آماره اکتشافی با نرم‌افزار SPSS21 انجام شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای ارزیابی پایایی و اعتباریابی پرسشنامه مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی برآورد شد. همسانی درونی اندازه آلفای کرونباخ برآورد شده برای کل پرسشنامه ۰/۸۶۰ است که اندازه قابل قبول و بالایی است، آلفای کرونباخ در دور نخست دلفی ۰/۸۰۱، دور دوم نظرسنجی از خبرگان ۰/۸۲۴ و دور سوم ۰/۷۹۰ بود. آلفای کرونباخ مؤلفه‌های پایانی ۰/۸۶۰ به دست آمد که مطلوب تلقی می‌شود. همچنین، اندازه آلفای کرونباخ برای هر یک از زیرمقیاس‌ها قابل قبول و پسندیده است که بیان‌کننده همبستگی درونی میان داده‌ها و همگن بودن آن‌ها است.

برای اطمینان از بالابودن ضرایب همبستگی نمرات بین سؤالات پرسشنامه، آزمون کفایت حجم

نمونه (KMO) و آزمون کرویت بارتلت^۱ انجام شد. با توجه به نتایج برای اندازه KMO که برابر ۰٫۷۱۶ است و همچنین، نتایج آزمون کرویت بارتلت که معنادار است، می‌توان عنوان کرد که میان متغیرها همبستگی معنادار وجود دارد. پس انجام تحلیل عاملی بر روی داده‌های پژوهش قابل انجام است.

تحلیل عاملی تأییدی مؤلفه‌های پژوهش توسط نرم‌افزار لیزرل انجام گرفت که نتایج آن در شکل ۳ آمده است. این نمودار ابعاد مشغولیت تحصیلی در حالت استاندارد را نشان می‌دهد. طبق نتایج، عضویت کلیه عوامل بررسی شده در این متغیر به جز سؤالات ۳ و ۱۰ تأیید شد.



Chi-Square=37.42, df=35, P-value=0.016742, RMSEA=0.064

شکل ۳. الگوی اندازه‌گیری ابعاد مشغولیت تحصیلی با استفاده از تحلیل عاملی در حالت استاندارد

1. Bartlett's test of sphericity

نتایج اولین تحلیل عاملی که بر روی سؤال‌ها انجام گرفت، منجر به استخراج سه عامل دارای مقدار ویژه بالاتر از یک شد. این سه عامل بر روی هم ۷۴ درصد از واریانس کل پرسشنامه را تبیین می‌کردند.

جدول ۴. اندازه‌های شاخص‌های برازش مدل و بازده برازش

شاخص برازش	اندازه مطلوب	اندازه الگو
خی‌دو/درجه آزادی	$< ۳,۰۰$	۱,۰۷
شاخص نیکویی برازندگی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۱
شاخص نیکویی تعدیل برازندگی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۷
میانگین مجذور پسماندها	$< ۰,۰۵$	۰,۰۲۸
شاخص نرم شده برازندگی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۹
شاخص نرم نشده برازندگی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۵
شاخص برازندگی افزایشی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۷
شاخص برازندگی تطبیقی	$> ۰,۹۰$	۰,۹۲
ریشه میانگین مربعات خطاهای برآورد	$< ۰,۰۸$	۰,۰۶۴

با توجه به اطلاعات جدول ۴، نسبت خی‌دو به درجه آزادی برای این مدل ۱,۰۷ گزارش شده است. اندازه شاخص برازندگی و شاخص تعدیل برازندگی گزارش شده برای این مدل بالاتر از ۰,۹ هستند که تأییدکننده نتایج آزمون خی‌دو می‌باشند. در پایان، برای بررسی چگونگی ترکیب برازندگی و صرفه‌جویی مدل مربوطه، از شاخص بسیار نیرومند ریشه میانگین مربعات خطاهای برآورد استفاده شده است. اندازه این شاخص برای الگوهای خوب کمتر از ۰,۰۸ است. الگویی که در آن این شاخص ۰,۱۰ یا بیشتر باشد برازش ضعیفی دارد (هومن، ۱۳۸۴، ص ۱۴). اندازه این شاخص در این الگو (۰,۰۶۴) است که برای الگوی طراحی شده در این پژوهش، نشان‌دهنده برازش مناسب داده‌های گردآوری شده و برازندگی برتر آن‌ها دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های الگوی مشغولیت تحصیلی نشان داد در طراحی الگوی پژوهش حاضر به لحاظ یادگیرنده

محور بودن، شبیه الگوهای طراحی سازنده گرا است. در این پژوهش، نتیجه‌گیری مستقیماً از داده‌ها و اسناد نظرسنجی استخراج شده و نظریه اولیه از درون داده‌ها بیرون کشیده شد. بعد از تدوین مدل، نظریه اولیه با نتایج تحقیقات قبلی و نظریه‌های مشغولیت تحصیلی مقایسه شد. مهم‌تر از همه، در این پژوهش با نگارش نظریه توضیح جدیدی از عناصر اصلی و ابعاد مشغولیت تحصیلی ارائه شد. این توضیح نشان‌دهنده رابطه بین عناصر اصلی مشغولیت تحصیلی و هسته مرکزی آن است. بر این اساس، پژوهشگر بعد از مطالعه طبقه‌بندی و ارزیابی مدل مشغولیت تحصیلی، تلاش کرد تا سیستم نظری مدل آن را غنی کند. همان‌گونه که از تحلیل داده‌ها مشخص شد، عناصر اصلی مشغولیت تحصیل شامل دانش‌آموز، مدرسه (معلم و محیط آموزشی) و خانواده است. دانش‌آموز به‌عنوان یکی از اصلی‌ترین مؤلفه‌های این الگو باید ویژگی‌های شخصیتی تحصیلی، خودتنظیمی تحصیلی و راهبردهای تحصیلی‌اش را بررسی کرده و آن‌ها را رشد و پرورش دهد. منظور از ویژگی‌های شخصیتی تحصیلی، انگیزش، تنظیم هیجانی، خلاقیت، هدفمندی، مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز است. خودتنظیمی تحصیلی ویژگی‌های برنامه‌ریزی، اراده، خودارزیابی، خودنظم‌دهی و خودکارآمدی دانش‌آموزان را شامل می‌شود؛ و راهبردهای شناختی روش مطالعه دانش‌آموز، مدیریت تحصیلی، تجسم ذهنی و یادگیری گروهی او را در بر می‌گیرد.

بر اساس نتایج، مشخص شد حمایت‌های مدرسه و خانواده بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان اثر دارد. مدرسه به‌عنوان عامل تأثیرگذار بر مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، محیط آموزشی و معلمان را در بر می‌گیرد. ویژگی‌های مهم معلم، صفات شخصیتی و سبک او در تدریس و کلاس‌داری است. شخصیت و انگیزه معلم، رویکرد تدریس و نوع تکالیفی که به دانش‌آموزان می‌دهد، در مشغولیت تحصیلی آنان اثرگذار است و می‌تواند عامل بسیار مهمی در رسیدن دانش‌آموزان به تجربه یادگیری و موفقیت تحصیلی محسوب شود. یک محیط غنی و پویا در مدرسه می‌تواند با ایجاد انگیزه، آرامش، افزایش انعطاف‌پذیری و تنوع آموزشی، یک عامل برای افزایش مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان باشد؛ چراکه مشغولیت تحصیلی یک موقعیت انعطاف‌پذیر است که به‌وسیله محیط آموزشی شکل داده می‌شود. زمانی که دانش‌آموزان محیط آموزشی را متناسب با نیازهای خود ادراک می‌کنند،

مشغولیت تحصیلی آنان، حالت بهینه پیدا می‌کند (لیپمن و ریورس^۱، ۲۰۰۸). افزون بر آن، خانواده نیز به‌عنوان یکی از منابع مشغولیت تحصیلی و رشد مهارت‌های دانش‌آموزان در محیط‌های آموزشی عمل می‌کند. انگیزش، سبک تربیت، فرهنگ و نگرش دینی خانواده بر مشغولیت تحصیلی فرزندشان اثرگذار است. شیوه‌های فرزندپروری والدین، وضعیت اجتماعی و اقتصادی خانواده و پرورش روحیه مسئولیت‌پذیری در فرزندان، میزان مشغولیت تحصیلی آن‌ها را تغییر داده و می‌تواند باعث افزایش کارایی دانش‌آموزان در یادگیری شود. همچنین، حمایت خانواده، ایجاد انگیزه تحصیلی و فراهم کردن محیطی آرام در منزل، توجه به آیین اسلامی برای تقویت دیدگاه مذهبی فرزندان و افزایش روحیه توکل و امیدواری می‌تواند مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

یافته‌های پژوهش درباره روایی مناسب الگو نشان داد که از ۳۶ مؤلفه، خبرگان، درباره ۱۰ عامل مشغولیت به هم‌اندیشی رسیدند. نتایج این نظرسنجی نشان داد که تمام این مؤلفه‌ها میانگین بالای ۷ درصد را کسب کرده‌اند و به عبارتی، الگوی پیشنهادی از دیدگاه متخصصان تأیید می‌شود. لایه‌های اصلی این الگو به ترتیب، شامل انگیزش تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، اعتمادبه‌نفس دانش‌آموز، هدف و برنامه‌ریزی تحصیلی، خودنظم‌جویی تحصیلی، خودآگاهی، راهبردهای مطالعه و یادگیری، مدیریت هیجان، تقویت دیدگاه مذهبی دانش‌آموز و یادگیری گروهی است. نتایج نهایی نشان داد در مجموع، داشتن انگیزه درونی تحصیلی از اهمیت بیشتری نسبت به سایر عوامل مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان، برخوردار است. پژوهش‌های دیگر (از جمله لیمای^۲، ۲۰۱۷)، به نقش کلیدی انگیزه تحصیلی در مشغولیت تحصیلی اشاره کرده‌اند. در حالی که در نظام آموزشی ایران، دانش‌آموزان غالباً فعالیت‌های تحصیلی را با هدف رسیدن به مشوق‌های بیرونی انجام می‌دهند. کسب مدرک، رسیدن به درآمد بیشتر، جایگاه اجتماعی بالاتر و اطاعت از منابع قدرت، عواملی هستند که اهداف یادگیری دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهند. این اهداف، بیرونی هستند و مانع پرورش انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شوند. همچنین، یافته‌های این پژوهش، بر اهمیت نقش مسئولیت‌پذیری و اعتمادبه‌نفس در مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان تأیید کرده‌اند. تقویت مسئولیت‌پذیری و

1. Lippman & Rivers

2. LeMay

اعتماد به نفس دانش آموزان، باعث پرورش خودپنداره مثبت شده و به وجود آمدن انگیزش را به دنبال خواهد داشت؛ پیداست که این دو نیز بر پیشرفت تحصیلی و در نهایت مشغولیت دانش آموزان تأثیرگذار خواهند بود. نتایج الگوی پژوهش حاکی از اثر مهم خودآگاهی، برنامه ریزی، راهبردهای یادگیری و خودنظم دهی تحصیلی بر مشغولیت تحصیلی بود. دانش آموزانی که در زمینه فعالیت های تحصیلی، خودآگاهی بالاتری دارند؛ در فعالیتهای درسی، بیشتر از راهبردهای یادگیری و برنامه ریزی استفاده می کنند. دانش آموزان، زمانی خودنظم ده می شوند که از توانایی های خود و راهبردها و منابع مورد نیاز برای عملکرد مؤثر در یک تکلیف، آگاهی داشته باشند. اگر دانش آموزان بر این باور باشند که توان انجام تکالیف درسی را دارند، تمایل بیشتری به یادگیری به شیوه راهبردی خواهند داشت. از یافته های دیگر پژوهش حاضر، مدیریت هیجان و تفکر بود. هنگامی که دانش آموز از تکالیف یادگیری احساس لذت می کند، احساس انگیزش درونی بیشتری نسبت به قبل از انجام آن عمل دارد و با توجه و مشغولیت بیشتری به فرایندهای یادگیری می پردازد و این امر باعث تلاش های تحصیلی بیشتری می شود. این فعالیت های تحصیلی به هیجان های امید، رضایت و غرور منجر می شود.

همچنین، نتایج نشان داد سطح تفکر دانش آموزان در یادگیری گروهی و مشارکتی بهبود می یابد. بازخوردهایی که در جریان تمرینات در گروه های کوچک به دانش آموزان ارائه می شود، موجب رشد در پیشرفت تحصیلی آنان و در نتیجه درگیری بیشتر در تحصیل می شود و روابط دانش آموزان با یکدیگر نیز بهبود می یابد.

آموزش و پرورش نهادی است که پایه های توان یا سستی یک جامعه را پی ریزی می کند. بررسی سازه های کارآمد بر پیشرفت و خیزش جوامع پیشرفته نشان می دهد که همه این کشورها، آموزش و پرورش توانمند و کارآمدی داشته اند. در این راستا، لازمه دگرگونی در آموزش و پرورش، نگرش به توانایی های عاطفی، روانی و انگیزشی در تحصیل و برنامه های آموزشی است. ابعاد روانی برنامه های آموزشی مانند ارزش ها، نیازها، انگیزش، باورها و گرایش ها یکی از سویه های باارزش آموزش دانش آموزان است که در پیشرفت یادگیری آن ها نیز، کارآمد است. با وجودی که مشغولیت

تحصیلی دانش‌آموزان به بهبود عملکرد آموزشی‌شان کمک می‌کند، ولی تقویت مشارکت در مدارس به یک چالش مهم تبدیل شده است، زیرا این سازه عنصری معنادار در پیامدهای موفقیت تحصیلی و یادگیری است. علاوه بر این، مطلب مفهوم مشغولیت تحصیلی از سوی آموزگاران، روان‌شناسان، مشاوران، والدین و پژوهشگران مورد تأکید است، زیرا که نقش عمده‌ای در خودشکوفایی و رشد خودکار دانش‌آموزان ایفا می‌کند.

از دستاوردهای نهایی مشغولیت تحصیلی این است که دانش‌آموزان با نگاهی متفاوت قضایا را تحلیل کرده و با به‌کارگیری توانایی‌های ذهنی خود یک فکر یا مفهوم جدید از مسئله پیش روی خود می‌سازند و به این نحو نیز به‌نوعی خودباوری مثبت دست می‌یابند. در این صورت دانش‌آموزان ممکن است بیاموزند که شگفتی‌های زندگی تحصیلی، نه تنها معماگونه، قوای حل مسئله ما را به کار می‌گیرند، بلکه رازهایی هستند که به دلیل زیبایی و لذت، شایسته پاسداری هستند. همچنین، این سازه با بالا بردن توجه و تمرکز فراگیران و جلوگیری از خطاهای ادراکی، باعث می‌شود امنیت و سلامت روانی و جسمانی بر زندگی دانش‌آموزان سایه گستراند. با توجه به نتایج این پژوهش مشغولیت تحصیلی یکی از عواملی است که بر زندگی تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد؛ بنابراین، افرادی که با امور آموزشی سروکار دارند، باید مشغولیت تحصیلی را به‌عنوان یک جزء مهم و چشمگیر در حرفه آموزش ارزیابی کرده و آن را افزایش دهند. همچنین، مربیان باید به دنبال درک و اعمال توجه خاص به راهبردهایی باشند که مشغولیت تحصیلی را حمایت می‌کند. به‌علاوه نقش مشغولیت تحصیلی در درک مسیر و نتایج دانش‌آموزان می‌تواند به‌عنوان یک ابزار اندازه‌گیری از میزان مشارکت دانش‌آموز در کسب علم باشد که دانش‌آموزان را به توسعه درک عمیق‌تر از فعالیت درسی خود تشویق می‌کند؛ بنابراین، استفاده از الگوی پیشنهادی این پژوهش در مدارس، به‌ویژه در مقطع دوم متوسطه توصیه می‌شود.

منابع

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۴). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: انتشارات سمت.

- Alrashidi, O., Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualisations. *International Education Studies*, 9(12), 41-52.
- 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.
- Archambault, I. P., Janosz, M. P., Morizot, J. P., & Pagani, L. P. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *School Health*, 79(9), 408.
- Bain, K. (2004). What makes great teachers great. *Chron High Education*, 50(31), B7-B9.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon, & R. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: theoretical models of human development* (993-1028). Hoboken, NJ: Wiley.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J., & Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument—Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27(2), 61-73.
- 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.), *Minnesota symposium on child psychology: Self-processes in development* (43-77). Chicago: University of Chicago Press.
- Fan, W. (2011). Social influences, school motivation and gender differences: An application of the expectancy-value theory. *Educational Psychology*, 31(2), 157-175.
- Glaser, B. (2005). *The grounded theory perspective III: Theoretical coding*, Sociology Press. Mill Valley, CA.
- LeMay, J.O. (2017). *Academic Engagement, motivation, self-regulation, and achievement of georgia southern university sophomore students*. Electronic Theses & Dissertations. <https://digitalcommons.Georgiasouthern.edu/etd/1666>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: a guide for out-of-school time program practitioners. *A Research-to-Results Brief*, 39, 1-8.
- Moreira, P. A. S., Dias, A., Matias, C., Castro, J., Gaspar, T., & Oliveira, J. (2018). School effects on students' engagement with school: Academic performance moderates the effect of school support for learning on students' engagement. *Learning and Individual Differences*, 67, 67-77.

- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (421-439). New York: Springer
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a Fourth Aspect of Students' Engagement during Learning Activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267.
- Searle, A., Miller-Lewis, L., Sawyer, M., & Baghurst, P. (2013). Predictors of Children's Kindergarten Classroom Engagement: Preschool Adult-Child Relationships, Self-Concept, and Hyperactivity/Inattention. *Early Education & Development*, 24(8), 1112-1136.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136-147.
- Virtanen, T. E., Kiuru, N., Lerkkanen, M., Poikkeus, A., & Kuorelahti, M. (2016). Assessment of student engagement among junior high school students and associations with self-esteem, burnout, and academic Achievement. *Journal for Educational Research Online*, 8(2), 136-157.
- Wilson, D., Jones, D., Boceel, F., Crawford, J., Kim, M. J., Veilleux, N., Floyf-smit, T., Bates, R., & Plett, M. (2012). Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study. *Research High Education*, 56, 750-776.