

Predicting academic engagement based on goal orientation and intelligence and motivational beliefs in students

Majid Yousefi Afrashteh*: Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran

Nahid Ramezani: M.A. Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran

Abstract

Introduction: The aim of this study was to predict academic conflict based on goal orientation, intelligence, and motivational beliefs in students.

Methods: In this descriptive-correlational study, the statistical population included all students of Hamadan University who were studying in the academic year 1399-1400. The sample size was selected based on Cochran's formula of 384 people using the convenience sampling method. Data collection tools were the Academic Conflict Questionnaire by Rio and Tsang (2011), Elliott and McGregor's goal orientation questionnaire (2011), Babaei's Intelligence Beliefs Questionnaire (1998), and Pantrich and De Groot's Motivational Beliefs Questionnaire (1990). Pearson correlation coefficient and regression analysis were simultaneously analyzed using SPSS software.

Results: The results showed a significant positive correlation between avoidance mastery, performance-orientation, intelligence enhancement, self-efficacy, internal evaluation, and goal orientation with academic engagement, and a significant negative correlation between avoidance mastery, avoidance performance, intrinsicity, and test anxiety with academic engagement ($p < 0.01$). Beta coefficients in goal orientation and intelligence and motivational beliefs show that performance-tendency, increased intelligence, self-efficacy, and internal evaluation are positive and significant predictors of academic engagement, while performance-avoidance, innate intelligence, and test anxiety are negative predictors and significantly contribute to academic conflict ($p < 0.05$).

Conclusion: The results of this study can help higher education planners and implementers to adopt appropriate educational policies for students' academic engagement and the factors affecting it.

Keywords: Academic Conflict, Goal Orientation, IQ Beliefs, Motivational Beliefs.

***Corresponding author:** Faculty member, Department of Psychology, Faculty of Humanities, University of Zanjan, Zanjan, Iran

Email: yousefi@znu.ac.ir

Predicting academic engagement based on goal orientation and intelligence and motivational beliefs in students

Introduction: Today, educational systems are facing many changes. One of the important challenges in the field of improving the quality of education and the success of students in their studies is to motivate them, and one of its most important indicators is the involvement of students in their studies (Wan and colleagues, 2014). The active involvement of the learner in academic affairs is one of the most important predictors of academic outcomes such as high grades, attendance at school, effective coping, and resilience (Skinner and Pitzen, 2014). By engaging in learning and learning tasks, cognitive and behavioral goals can be achieved (Azadi et al., 2018; Wang, 2013). Other factors also affect the cognitive engagement of students, one of the most important of which is goal orientation (Pospoki, 2018; Koopman et al., 2014). Goal orientation reflects the goals that students pursue while learning; Like motivation, goal orientation changes from internal to external (Koopman et al., 2014). Another factor related to academic conflict is intelligence beliefs. There is a significant relationship between intelligence beliefs and academic engagement (Hejazi Rastegar et al., 2018). Dweck considers intelligence beliefs to include intrinsic beliefs and incremental beliefs. Learners who have an incremental belief about intelligence mainly emphasize improving their skills and acquiring new knowledge and try to overcome past failures and believe that intelligence is not a fixed and unchangeable substance, but can be increased through effort and experience (Dweck and Molden, 2017). Another factor that is related to academic engagement is motivational beliefs (Mazhlumian et al., 2014), which according to Pintridge and DeGroot, is classified into three components: expectation, value, and emotion. The expectation component includes students' beliefs about their abilities to perform the assignment. The value component includes students' goals and their beliefs about the importance and interest in the assignment. The emotional component includes emotional reactions to the task (Rezaei et al., 2011).

Method: In this descriptive-correlational study, the statistical population included all students of Hamadan University in the academic year of 2021. In this research, there were 10 predictive variables, which required at least 150 sample people. However, for better generalization, 384 people were selected to participate in the research. This research was conducted in the first half of the academic year 2021 among undergraduate students of Hamadan University of Medical Sciences. From the research population, 384 people were selected as available from the educational groups of health and paramedical faculties. The criterion for determining the sample size in the present study was Cochran's formula with a probability of 95%. According to the current conditions and the quarantine period caused by the spread of the coronavirus, data collection was done in the form of an internet link in the Porsline system and it was distributed in student groups. In this research, a questionnaire was used to collect the necessary data.

Discussion: The results of the correlation matrix between research variables showed that there is a significant positive correlation with academic involvement between tendency mastery ($p < 0.01$, $r = 0.729$), tendency performance ($p < 0.01$, $r = 0.741$), increasing intelligence ($p < 0.01$, $r = 0.288$), self-efficacy ($p < 0.01$, $r = 0.435$), goal orientation ($p < 0.01$, $r = 0.323$), internal evaluation ($p < 0.01$, $r = 0.559$). There is a significant negative correlation with academic involvement between avoidance mastery ($r = -0.446$, $p < 0.01$), avoidance performance ($r = -0.418$, $p < 0.01$), belief in the innateness of intelligence ($r = -0.685$, $p < 0.01$), exam anxiety ($p < 0.01$, $r = -0.400$). To predict educational conflict based on goal orientation, intelligence, and motivational beliefs, multivariate regression analysis was done simultaneously. Beta coefficients showed that performance-orientation ($\beta = 0.459$), increased intelligence ($\beta = 0.198$), self-efficacy ($\beta = 0.115$), and internal valuation ($\beta = 0.068$) are

positive and significant predictors of academic engagement, while performance-avoidance ($\beta = -0.217$), the innateness of intelligence ($\beta = -0.263$), and test anxiety ($\beta = -0.269$) are negative and significant predictors of academic conflicts. These findings are consistent with the researches (Rio, 2011; Saif, 2015; Azadi, 2018; Grochia, 2018; Pospoki, 2018; Mazlounian, 2013).

Conclusion: According to the results of the present research, due to the influence of orientational performance on academic engagement, it is better that the subjects of the study are recognized as enjoyable and useful for life in the eyes of the students, so that their internal motivation to learn increases, and in this way, they will have more insistence on learning. Also, considering the effectiveness of the avoidance function of academic inclusion, personal and educational experiences, and avoidance strategies of students, the importance of professional help to them to deal with stressful academic problems, knowledge of solutions to face problems, and teaching communication skills. Stress management techniques are important and should be considered. Students who hold innate intelligence beliefs focus on achieving adequate performance and expend minimal effort to overcome problems. Students who believe that intelligence is an innate and inflexible trait are more prone to learned helplessness and believe that hard work has no effect on improving this trait. Students with higher levels of hope are more focused on their goals and more motivated. Hope, as a positive psychological force, creates motivation in people that encourages them to achieve success and causes them to try and manage more in academic affairs to achieve success.

The findings of this research showed that tendency performance, avoidance performance, innate intelligence, additive intelligence, self-efficacy, internal evaluation, and test anxiety have the ability to predict students' academic engagement. According to the findings of the research, in order to increase the level of students' academic involvement, it is necessary to design and implement a formal and regular planning during the academic year, including the provision of psychological capital training workshops to strengthen and promote students' academic involvement.

Keywords: Academic Conflict, Goal Orientation, IQ Beliefs, Motivational Beliefs.

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی
سال پانزدهم، شماره ۲، تابستان ۱۴۰۳

پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی در دانشجویان

مجید یوسفی افراشته*؛ عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران
ناهید رمضانی؛ کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

چکیده

اهداف: پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی در دانشجویان انجام گرفت.

مواد و روشها: در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۰۰ بود. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران ۳۸۴ نفر و به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارسنجش در این پژوهش شامل پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، پرسشنامه جهت‌گزینی هدف الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱)، پرسشنامه باورهای هوشی بابایی (۱۳۷۷) و پرسشنامه باورهای انگیزشی پنتریچ و دی‌گروت (۱۹۹۰) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان به کمک نرم افزار SPSS استفاده شد. **یافته‌ها:** یافته‌ها نشان داد بین تسلط اجتنابی، عملکرد-گرایشی، افزایشی بودن هوش، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و جهت‌گیری هدف با درگیری تحصیلی همبستگی مثبت معنادار و بین تسلط اجتنابی، عملکرداجتنابی، ذاتی بودن و اضطراب امتحان با درگیری تحصیلی همبستگی منفی معنادار وجود دارد ($p < 0/01$). ضرایب بتا در جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی نشان می‌دهد که عملکرد-گرایشی، افزایشی بودن هوش، خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار درگیری تحصیلی و عملکرد-گریزی، ذاتی بودن هوش، اضطراب امتحان پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار درگیری تحصیلی است ($p < 0/05$).

نتیجه‌گیری: نتایج این پژوهش می‌تواند به برنامه‌ریزان و مجریان آموزش عالی، جهت اتخاذ سیاست‌های مناسب آموزشی به منظور درگیری تحصیلی دانشجویان و عوامل مؤثر بر آن یاری رساند.

واژه‌گان کلیدی: درگیری تحصیلی، جهت‌گیری هدف، باورهای هوشی، باورهای انگیزشی.

***نویسنده مسئول:** عضو هیات علمی، گروه روانشناسی، دانشگاه زنجان، زنجان، ایران

Email: yousefi@znu.ac.ir

مقدمه

امروزه نظام‌های آموزشی با تغییر و تحولات زیادی روبه‌رو هستند، از این رو مراکز عالی سعی دارند آموزش‌های خود را مطابق با نیازهای دانشجویان و جامعه ارائه دهند (تامپسون و همکاران، ۲۰۱۷). یکی از چالش‌های مهم در زمینه ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت دانشجویان در تحصیل، ایجاد انگیزه در آن‌ها و از مهم‌ترین شاخص‌های آن، درگیری تحصیل دانشجویان است (وان و همکاران، ۲۰۱۴). درگیری فعالانه یادگیرنده در امور تحصیلی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیامدهای تحصیلی از قبیل بالا بودن نمرات، حضور در مدرسه، مقابله مؤثر و تاب‌آوری به شمار می‌رود (اسکینر و پیتزن، ۲۰۱۴). درگیری به طور کلی به معنای تعامل ویژگی‌های فردی با ویژگی‌های مهم محیطی است و شامل آغاز کنش برانگیخته و تداوم آن در رویارویی با موانع و مشکلات است. درگیری تحصیلی به طور خاص مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در فعالیت‌های یادگیری است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (ریو، ۲۰۱۲). اگرچه درگیری تحصیلی در تعاریف نسبتاً متنوع است، محققان به اجماع رسیده‌اند که سازه چندبعدی است و جنبه‌های مختلف مانند رفتاری، شناختی و عاطفی را در بر می‌گیرد و با هم عمل می‌کند تا رویکرد مثبت دانش‌آموزان به یادگیری را منعکس کند (الرشیدی و همکاران، ۲۰۱۶). به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازنده دانشجو در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرآیندی است که طی آن دانشجویان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (ریو، ۲۰۱۱).

با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی در موفقیت دانشجویان، در اغلب مدل‌های مطرح شده، توالی مفاهیم محیط - خود - درگیری مدنظر قرار گرفته است (ریو، ۲۰۱۲). ویلسون و

همکاران بیان کردند که تعلق در سطوح چندگانه (کلاس، رشته تحصیلی و دانشگاه) به طور مثبت با درگیری رفتاری (تلاش، مشارکت) مرتبط است، اما با درگیری عاطفی رابطه‌ی منفی دارد (ویلسون، ۲۰۱۵). به عقیده اسکینر متغیرهای محیطی (والدین، همسالان، مدرسان و جامعه) به واسطه خودارزیابی‌ها، کنش‌های انگیزشی را شکل می‌دهند (اسکینر، ۲۰۱۲). وانگ و اکلس چگونگی ارتباط ویژگی‌های محیطی مدرسه با انواع مختلف مشارکت دانش‌آموزی را بررسی کردند. مهم‌تر از همه، حمایت از ساختار مدرسه و حمایت عاطفی معلم با درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی مرتبط بودند (وانگ، ۲۰۱۳). پژوهش‌های صورت گرفته در زمینه درگیری تحصیلی نیز بر روی محیط و عوامل برون فردی مثل کیفیت رابطه با والدین (آنسونگ، ۲۰۱۷)، ارتباط با همسالان (اولمانن، ۲۰۱۴)، کیفیت تعاملات بین مدرس و دانشجو (ریم و همکاران، ۲۰۱۵) و عوامل درون فردی و ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان، همچون خودکارآمدی تحصیلی، خودآگاهی هیجانی، باورهای هوشی، عزت نفس، سبک‌های هویت و جهت‌گیری هدف تأکید دارد (ریو، ۲۰۱۱).

مروری بر پیشینه تحقیق بیانگر این است که جهت‌گیری هدف به عنوان یک عامل محیطی نقش مهمی را در درگیری یادگیرندگان ایفا می‌کند (صائف، ۱۳۹۵). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که اگر فراگیران را هر چه بیشتر درگیر یادگیری و تکالیف یادگیری کرد، می‌توان به اهداف شناختی و رفتاری دست یافت (آزادی و همکاران، ۱۳۹۸) (وانگ، ۲۰۱۳) عوامل دیگری نیز بر درگیری شناختی دانشجویان تأثیر دارند که یکی از مهم‌ترین آن‌ها جهت‌گیری هدف است (جورجیکا، ۲۰۱۸، پوسپوکی، ۲۰۱۸) رویکرد هدف پیشرفت یکی از چارچوب‌های برجسته و پیشرو در روان‌شناسی انگیزشی است و ادعا می‌کند که انگیزه و رفتار دانش‌آموزان در موقعیت‌های پیشرفت باید متفاوت از بررسی تایید آن‌ها از اهداف پیشرفت کیفی، درک شود (تیجز و فیلیچزمن، ۲۰۱۵). طبق تعریف، مفهوم جهت‌گیری هدف نشان‌دهنده الگوی منسجمی از باورهای

توجه به این مطلب که شناسایی عوامل اثرگذار بر شناخت و انگیزش یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه می‌باشد. مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی از یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است و با هدف پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی در دانشجویان انجام گرفت.

روش

در این مطالعه توصیفی-همبستگی جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشگاه همدان در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۲۰۰۰ بود. برای تعیین حجم نمونه از قاعده ۱۵ نفر به ازای هر متغیر پیش بین استفاده شد (هومن، ۲۰۰۸). در این پژوهش ۱۰ متغیر پیش بین وجود داشت که حداقل ۱۵۰ نفر نمونه را ضروری می‌کرد. اما جهت تعمیم پذیری بهتر ۳۸۴ نفر برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. این پژوهش در نیمسال اول سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰ در بین دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه علوم پزشکی همدان انجام شد. از جامعه مورد پژوهش ۳۸۴ نفر به صورت در دسترس از گروه‌های آموزشی دانشکده‌های بهداشت و پیراپزشکی انتخاب شدند. معیار تعیین حجم نمونه در پژوهش حاضر فرمول کوکران با احتمال ۹۵ درصد بود. افراد نمونه از دانشجویان رشته‌های علوم آزمایشگاهی، رشته بهداشت عمومی، رشته بهداشت محیط، رشته پرستاری و رشته مدیریت ایمنی بودند. جمع آوری داده با توجه به شرایط حاضر و دوران قرنطینه ناشی از شیوع ویروس کرونا به صورت لینک اینترنتی در سامانه *porline* و پخش آن در گروه‌های دانشجویی انجام شد. معیارهای ورود به پژوهش عبارت بود از تحصیل در دوره کارشناسی، امکان دسترسی و استفاده از ارتباط مجازی و تمایل به شرکت در پژوهش. معیار خروج هم عدم پاسخ کامل به سؤال‌های پرسشنامه بود. در پژوهش حاضر برای جمع آوری داده‌های

اسنادها و هیجان‌ات فرد است که سبب می‌شود تا فرد به طرق مختلف به موقعیت‌ها گرایش پیدا کند و در آن زمینه به فعالیت بپردازد و در نهایت پاسخی را ارائه دهد (کهولت و جوکار، ۱۳۹۶). جهت‌گیری هدف به عنوان یک گرایش انگیزشی نسبتاً ثابت به رویکرد شایستگی وظیفه و یا بی-کفایتی اجتناب از کار دیده می‌شود (سکوت و هانستین، ۲۰۱۵). جهت‌گیری هدف، اهدافی را که دانشجویان هنگام یادگیری دنبال می‌کنند، منعکس می‌کند؛ مانند انگیزه، جهت‌گیری هدف از درونی به بیرونی تغییر می‌کند. تلاش‌های زیادی شده است تا انواع اهداف دانشجویان را طبقه‌بندی کنند (کوپمان و همکاران، ۲۰۱۴).

به نظر می‌رسد یکی دیگر از عواملی که با درگیری تحصیلی رابطه دارد باورهای هوشی است. نتایج پژوهش حجازی و همکاران، نشان داد که بین باورهای هوشی و درگیری تحصیلی رابطه معنادار وجود دارد (حجازی رستگار و همکاران، ۱۳۸۹). دوتک باورهای هوشی را شامل باورهای ذاتی و باورهای افزایشی می‌داند. فراگیرانی که دارای باور افزایشی در مورد هوش هستند عمدتاً بر بهبود شایستگی-هایشان و اکتساب دانش جدید تاکید دارند و برای غلبه بر ناکامی‌های گذشته تلاش می‌کنند. در مقابل افرادی که باور هوشی افزایشی دارند معتقدند هوش یک جوهر ثابت و غیرقابل تغییر نیست، بلکه از طریق تلاش و تجربه می‌توان آن را افزایش داد (دوتیک و مولدن، ۲۰۱۷). علاوه بر موارد بالا یکی دیگر از عواملی که با درگیری تحصیلی رابطه دارد باورهای انگیزشی است (مظلومیان و همکاران، ۲۰۱۴). باورهای انگیزشی براساس نظر پینتریج و دی‌گروت، به سه مؤلفه انتظاری، ارزشی و عاطفی طبقه‌بندی شده است؛ مؤلفه انتظاری شامل باورهای دانشجویان درباره توانایی‌هایشان درباره عمل کردن به تکلیف است. مؤلفه ارزشی شامل اهداف دانشجویان و باورهایشان درباره اهمیت و علاقه به تکلیف است. مؤلفه عاطفی شامل واکنش‌های هیجانی به تکلیف است (رضایی و همکاران، ۱۳۹۱). انگیزه به عنوان یک پیش‌نیاز و عنصر ضروری برای مشارکت دانش‌آموزان در یادگیری عمل می‌کند (کریمی، ۲۰۱۹). با

۴ نمره دریافت می‌نماید (الیوت و جرجور، ۲۰۰۱). ضریب اعتبار برای ابزار در پژوهش حاضر ۰/۷۲ به دست آمد. پرسشنامه باورهای انگیزشی: این مقیاس توسط پینتریچ و دی‌گروت طراحی شد. این پرسشنامه شامل دو بخش باورهای انگیزشی (۲۲ ماده) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (۲۲ ماده) است. مقیاس باورهای انگیزشی، سه خرده آزمون خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان را شامل می‌شود. ماده‌های این پرسش نامه از نوع آزمون‌های بسته پاسخ پنج گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) است (پینتریچ و گروت، ۱۹۹۰). اعتبار این آزمون را حسینی نسب (۱۳۷۹) با استفاده از روش تحلیل عوامل بررسی کرد که نتایج بدست آمده برای خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی، اضطراب امتحان، به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۴۱، ۰/۷۷ بود. همچنین برای بدست آوردن پایایی این پرسشنامه از روش بازآزمایی استفاده شد که ضریب پایایی ۰/۷۶ بدست آمد (کچ‌باف و همکاران، ۱۳۸۲). ضریب اعتبار برای ابزار در پژوهش حاضر ۰/۷۵ به دست آمد.

یافته ها

از مجموع ۴۲۰ پرسشنامه توزیع شده تعداد ۳۸۴ پرسشنامه (نرخ پاسخ ۹۱ درصد)، کامل تکمیل شده بود و تحلیل شد. عمده ترین دلیل کنار گذاشتن پرسشنامه‌ها نقص اطلاعات یا پاسخ ثابت به همه سؤال‌ها بود. از مجموع ۳۸۴ نفر شرکت‌کننده در این پژوهش ۱۸۹ نفر (۴۹ درصد) دختر و ۱۹۵ نفر (۵۱ درصد) پسر بودند. همچنین ۱۰۰ نفر (۲۶ درصد) در رشته علوم آزمایشگاهی، ۸۰ نفر (۲۱ درصد) در رشته بهداشت عمومی، ۷۰ نفر (۱۸ درصد) در رشته بهداشت محیط، ۷۴ نفر (۱۹ درصد) در رشته پرستاری و ۶۰ نفر (۱۶ درصد) در رشته مدیریت ایمنی مشغول به تحصیل بودند.

در این پژوهش جهت بررسی رابطه جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی با درگیری تحصیلی در دانشجویان از روش ضریب همبستگی پیرسون استفاده شده

لازم از ابزار پرسشنامه استفاده شد. در ابتدای پرسشنامه‌ها اهداف پژوهش و فرم رضایت نامه قرار داده شده بود. از پاسخ‌دهندگان خواسته شد در صورت موافقت با شرکت در پژوهش می‌توانند گزینه مربوطه را انتخاب کنند تا پرسشنامه‌ها برای پاسخ دهی فعال شوند. علاوه بر این ملاحظات اخلاقی دیگر از جمله حفظ محرمانگی و رازداری رعایت شد.

در ادامه ابزارهای پژوهش آمده است.

مقیاس درگیری تحصیلی: این پرسشنامه برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (شناختی رفتاری، عاطفی و عاملیت) توسط ریو و تسنگ در سال ۲۰۱۱ تهیه و تدوین شده است و دارای ۲۲ سوال به صورت یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت «کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم» است (ریو، ۲۰۱۱). ضریب اعتبار برای ابزار در پژوهش حاضر ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسشنامه باورهای هوشی: این پرسشنامه دارای ۱۴ گویه می‌باشد که توسط بابایی (۱۳۷۷) ساخته شده است. شیوه نمره‌گذاری براساس طیف ۵ درجه‌ای لیکرت است. بابایی ضمن سنجش روایی ظاهری و محتوایی توسط اساتید خبره، ضریب پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۷۲ اعلام کرد (بابایی، ۱۳۷۷). سرمدی و همکاران، ضمن سنجش روایی ظاهری و محتوایی، ضریب پایایی آن را با آلفای کرونباخ ۰/۷۱ اعلام کردند (سرمدی و همکاران، ۱۳۸۸). ضریب اعتبار برای ابزار در پژوهش حاضر ۰/۸۰ به دست آمد.

پرسشنامه جهت‌گزینی هدف: گویه‌های پرسشنامه جهت‌گزینی هدف از وندی ویل (۱۹۹۷) و الیوت و مک‌گریگور (۲۰۰۱) اقتباس شده است. این پرسشنامه چهار عامل-جهت‌گیری یادگیری، عملکرد-گرایشی، عملکرد-گریزی و بلا تکلیفی در جهت‌گیری هدف را ارزیابی می‌کند. نمره‌گذاری پرسشنامه به شکل مقیاس لیکرت و از صفر تا

تسلط اجتنابی ($r = -0/446, p < 0/01$)، عملکرد اجتنابی ($r = -0/418, p < 0/01$)، باور ذاتی بودن هوش ($r = -0/400, p < 0/01$)، با اضطراب امتحان ($r = -0/685$)، درگیری تحصیلی همبستگی منفی معنادار وجود دارد. به منظور پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی از روش تحلیل رگرسیون چند متغیره به شیوه همزمان استفاده شده است. نتایج تحلیل رگرسیون در جدول ۳ گزارش شده است.

است. اطلاعات توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار در جدول ۱ گزارش شده است. طبق اطلاعات جدول ۲ بین تسلط گرایشی ($p < 0/01$)، عملکرد گرایشی ($r = 0/729, p < 0/01$)، عملکرد اجتنابی ($r = 0/288, p < 0/01$)، خودکارآمدی ($r = 0/435, p < 0/01$)، جهت‌گیری هدف ($r = 0/323, p < 0/01$)، ارزش‌گذاری درونی ($r = 0/559, p < 0/01$) با درگیری تحصیلی همبستگی مثبت معنادار وجود دارد. بین

جدول ۱. اطلاعات توصیفی برای متغیرهای پژوهش و ضریب همبستگی بین آنها

Table 1. Descriptive information for research variables and correlation coefficient between them

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف
جهت‌گیری هدف	تسلط گرایش	۸/۴۲۷	۳/۲۲۲
	تسلط اجتناب	۷/۴۹۲	۳/۷۵۰
	عملکرد گرایش	۸/۳۲۷	۳/۱۹۱
	عملکرد اجتناب	۷/۸۳۰	۳/۸۵۳
باورهای هوشی	نمره کل	۳۲/۱۷۷	۸/۶۰۲
	ذاتی بودن	۱۰/۷۸۹	۳/۱۱۳
	افزایشی بودن	۳۴/۴۲۹	۴/۶۲۶
باورهای انگیزشی	نمره کل	۴۵/۲۱۸	۵/۲۳۶
	خودکارآمدی	۳۰/۶۶۴	۴/۰۶۵
	جهت‌گیری هدف	۱۷/۳۵۹	۲/۱۲۴
	ارزش‌گذاری	۱۲/۹۶۳	۳/۰۱۳
	اضطراب امتحان	۱۹/۴۰۳	۲/۳۲۱
درگیری تحصیلی	نمره کل	۸۰/۳۹۰	۷/۳۹۶
		۴۰/۶۶۹	۳/۸۳۹

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

Table 2. Correlation matrix between research variables

۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
									-	۱- تسلط گرایش
									۰/۳۰۶**	۲- تسلط اجتناب
									-	
								۰/۳۱۷**	۰/۹۸۷**	۳- عملکرد گرایش
								-	-	
								۰/۸۱۳**	-۰/۸۱	۴- عملکرد اجتناب
								۰/۴۷۵**	۰/۴۶۹**	۵- ذاتی بودن هوش
								-	-	
								۰/۱۲۱*	۰/۰۴۸	۶- افزایشی بودن هوش
								۰/۱۱۹*	-۰/۱۲۸*	

۷- خودکارآمدی	۰/۴۷۸**	-	۰/۳۳۷**	۰/۴۷۷**	-۰/۱۸۱**	۰/۲۰۳**	۰/۲۱۸**	-	
۸- جهت‌گیری هدف	۰/۴۴۰**	-۰/۲۰۲**	۰/۴۳۴**	۰/۳۲	۰/۳۵۱**	۰/۰۹۲	۰/۲۲۸**	-	
۹- ارزش‌گذاری	۰/۴۵۸**	-	۰/۴۹۷**	۰/۴۶۵**	-۰/۴۱۹**	۰/۰۴۶	۰/۳۷۹**	۰/۲۸۵**	-
۱۰- اضطراب امتحان	۰/۱۴۵**	-	۰/۵۱	۰/۱۵۷**	۰/۱۷۲**	۰/۱۴	۰/۱۶۰**	۰/۱۰۲*	۰/۱۲۲*
۱۱- درگیری تحصیلی	۰/۷۲۹**	-	۰/۴۴۶**	۰/۷۴۱**	۰/۴۱۸**	۰/۶۸۵**	۰/۲۸۸**	۰/۴۳۵**	۰/۳۲۳**

جدول ۳. نتایج رگرسیون چندگانه به شیوه همزمان پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی

Table 3. Multiple regression results in simultaneous method of predicting academic engagement based on goal orientation and IQ and motivational beliefs

متغیر پیش‌بین	مؤلفه‌ها	ضریب غیر استاندارد B	ضریب استاندارد Beta	t	سطح معنی‌داری
جهت‌گیری هدف	تسلط‌گرایی	۰/۰۰۲	۰/۰۰۲	۰/۰۱۲	۰/۹۹۰
	تسلط‌اجتنابی	۰/۰۵۲	۰/۰۵۱	۱/۱۶۳	۰/۲۴۶
	عملکرد‌گرایی	۰/۵۵۲	۰/۴۵۹	۳/۵۱۹	۰/۰۰۱
	عملکرد‌اجتنابی	-۰/۲۱۶	-۰/۲۱۷	-۴/۵۲۹	۰/۰۰۱
باور هوشی	ذاتی بودن هوش	-۰/۳۲۴	-۰/۲۶۳	-۸/۳۹۰	۰/۰۰۱
	افزایشی بودن هوش	۰/۱۶۴	۰/۱۹۸	۸/۹۴۸	۰/۰۰۱
باور انگیزشی	خودکارآمدی	۰/۱۰۹	۰/۱۱۵	۴/۳۵۰	۰/۰۰۱
	جهت‌گیری هدف	-۰/۰۰۵	-۰/۰۰۳	-۰/۱۱۹	۰/۹۰۵
	ارزش‌گذاری درونی	۰/۰۸۶	۰/۰۶۸	۲/۵۰۹	۰/۰۱۳
	اضطراب امتحان	-۰/۴۴۴	-۰/۲۶۹	-۱۱/۵۲۴	۰/۰۰۱

$$R^2=0/840 \text{ adj}R^2=0/836 \text{ F}=196/125$$

سطح خطای کمتر از ۰/۰۵ پیش‌بینی‌کننده‌های منفی درگیری تحصیلی می‌باشند.

بحث

این پژوهش به منظور پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی و دانشجویان صورت گرفت. ضرایب بتا نشان داد عملکرد-گرایشی (β=۰/۴۵۹)، افزایشی بودن هوش (β=۰/۱۹۸) و خودکارآمدی (β=۰/۱۱۵) و ارزش‌گذاری درونی

جدول ۲ نشان می‌دهد مقدار آزمون F برای پیش‌بینی درگیری تحصیلی بر اساس جهت‌گیری هدف و باورهای هوشی و انگیزشی برابر با ۱۹۶/۱۲۵ که در سطح (۰/۰۱) p معنادار است. تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان نشان می‌دهد عملکرد‌گرایشی با بتای (۰/۵۵۲)، افزایشی بودن هوش (۰/۱۶۴) خودکارآمدی (۰/۱۰۹) و ارزش-گذاری (β=۰/۰۸۶) پیش‌بینی‌کننده مثبت درگیری تحصیلی و اضطراب امتحان (-۰/۴۴۴) عملکرد‌اجتنابی با بتای (-۰/۲۱۶)، ذاتی بودن هوش با بتای (-۰/۳۲۴) در

در مورد ظرفیت‌های خود و برآوردن الزامات محیط تحصیلی اساسی است. بنابراین خودکارآمدی با ظرفیت‌های دانشجویان در شناسایی فرصت‌ها و موانع محیطی، بدون کاهش درگیری و انگیزه مرتبط است (اورپول و همکاران، ۲۰۱۷). سطوح بالای خودکارآمدی و بخصوص خودکارآمدی هیجانی، منجر به سطوح بالای درگیری شناختی می‌شود. افراد با ارزش‌گذاری درونی بالا در مقایسه با افراد با ارزش‌گذاری پایین، عملکرد بهتری دارند، زیرا در هنگام مواجهه با یک تکلیف، سخت‌تر کار می‌کنند و پشتکار بیشتری نشان می‌دهند و اعتقاد دارند می‌توانند از طریق اعمالشان تغییری در محیط ایجاد کنند. ارزش‌گذاری درونی بالا به افراد قدرت لازم برای انجام تکالیف مشکل و تعهد برای اهداف چالش‌برانگیز را می‌دهد (دوگان، ۲۰۱۵).

یکی از دیگر از متغیرهایی که طبق نتایج می‌تواند درگیری تحصیلی دانشجویان را تحت تأثیر قرار دهد، اضطراب امتحان است که از مهم‌ترین جنبه‌های انگیزش منفی است و اثرات نامطلوبی بر عملکرد کلاسی فراگیران دارد (رافلدر و همکاران، ۲۰۱۸) و به عنوان پاسخی رفتاری، هیجانی و شناختی که احساس‌های منفی در مورد امتحان برمی‌انگیزد تعریف می‌شود که تداخل سطح بالای این اضطراب با آماده شدن برای امتحان و انجام آزمون مشکل ساز می‌شود (اولورونفیمی، ۲۰۱۴). منبع اضطراب امتحان از ادراک از امتحان، ادراک از خود و ادراک از موقعیت امتحان، توسط دانشجو درک می‌شود. فرد دچار اضطراب محتوی درس را می‌داند اما شدت اضطراب مانع از ابرازمعلومات خود را در زمان معین می‌گردد (تالبوت، ۲۰۱۶).

یافته دیگر پژوهش حاضر نشان داد که باورهای هوشی، درگیری تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانشجویانی که اعتقاد دارند هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است اهداف یادگیری را انتخاب و برای رسیدن به آنها تلاش زیادی به خرج داده و از راهبردهای پردازش عمیق استفاده می‌نمایند و درگیری تحصیلی بالایی هم دارند.

($\beta=0/068$) پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار درگیری تحصیلی و عملکرد-اجتنابی ($\beta=-0/217$)، ذاتی بودن هوش ($\beta=-0/263$)، و اضطراب امتحان ($\beta=-0/269$) پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار درگیری تحصیلی هستند. این یافته‌ها با پژوهش‌های (ریو، ۲۰۱۱، صائف، ۱۳۹۵، آزادی، ۱۳۹۸، گروچیا، ۲۰۱۸، پوسپوکی، ۲۰۱۸، مظلومیان، ۱۳۹۳) همخوان است.

درگیری تحصیلی دانشجویان به یک نقطه کانونی در تلاش‌ها برای افزایش آموزش و یادگیری تبدیل شده است. دانشجویانی که زمان و انرژی بیشتری را در کارهای هدفمند آموزشی سرمایه‌گذاری می‌کنند، از تجربیات تحصیلی خود بیشتر به دست می‌آورند (گروچیا، ۲۰۱۸). بنابراین، دانشجویانی که تلاش بیشتری برای یادگیری دارند، با دشواری تکلیف مواجه شده و جهت حل آن تلاش می‌نمایند. همین امر ارتباط میان جهت‌گیری هدف و درگیری تحصیلی را توجیه می‌نماید (گروچیا، ۲۰۱۸). جهت‌گیری هدف یادگیری و عملکرد-گرایشی تمایل به رشد و توسعه توانایی‌های خود شخص که مبتنی بر یک انگیزش مؤثر درونی است را ایجاد می‌نماید، یعنی انگیزشی که در برگیرنده رفتارهایی است که باعث افزایش تعامل مفید با محیط و نهایتاً تسلط بر جنبه‌های مختلف محیط است (کاپلان و آسور، ۲۰۱۲).

نتایج تحقیقاتی که در مورد ارتباط بین عملکرد اجتنابی و ابعاد مختلف درگیری تحصیلی صورت گرفته است، نشان می‌دهد عملکرد اجتنابی با استفاده از راهبردهای یادگیری سطحی و اجتناب از کمک‌طلبی رابطه‌ای مثبت و با ارزش‌دهی به تکلیف رابطه‌ای منفی دارند. در حالیکه دانشجویان دارای جهت‌گیری عملکرد بر اثبات توانایی خود به دیگران تأکید دارند، دانشجویان دارای جهت‌گیری عملکرد اجتنابی تلاش دارند از اثبات عدم توانایی خود به دیگران اجتناب کنند (جری و همکاران، ۲۰۱۵).

همچنین یافته‌ها نشان داد، خودکارآمدی از مولفه‌های باورهای انگیزشی بهترین پیش‌بینی‌کننده درگیری تحصیلی بود. خودکارآمدی دانشجویان برای قضاوت مثبت

نتیجه‌گیری

امروزه دانشجویان در محیط‌های آموزشی با بسیاری از عادت‌های رفتاری که مانع پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌شود، روبه‌رو هستند. از جمله این عادت‌ها تمایل به تعویق انداختن مرور دروس و انجام وظایف تحصیلی در واپسین زمان‌های تعیین شده می‌باشد که از این عادت رفتاری به عنوان رفتار اهمال‌کاری یاد می‌شود.

با توجه به نتایج تحقیق حاضر بواسطه تاثیرگذار بودن عملکرد گرایشی بر درگیری تحصیلی بهتر است که موضوع‌های درسی از نظر دانشجویان لذت‌بخش و برای زندگی مفید تشخیص داده شوند تا انگیزه درونی آن‌ها برای یادگیری افزایش یابد که به این ترتیب پافشاری بیشتری بر یادگیری خواهند داشت. هم‌چنین با توجه به تأثیرگذار بودن عملکرد اجتنابی بر درگیری تحصیلی، تجارب شخصی و آموزشی و راهبردهای اجتنابی دانشجویان، اهمیت کمک حرفه‌ای به آنان برای مقابله با مشکلات استرس‌زای تحصیلی، آگاهی از راه‌حل‌ها برای مواجهه با مشکلات و آموزش مهارت‌هایی در ارتباط با تکنیک‌های مدیریت استرس دارای اهمیت است و باید در نظر گرفته شوند.

از سمت دیگر دانشجویانی که باورهای هوشی ذاتی دارند بر دستیابی به عملکرد مناسب تمرکز دارند و برای غلبه بر مشکلات حداقل تلاش را به خرج می‌دهند. هم‌چنین دانشجویانی که معتقدند هوش خصیصه‌ای ذاتی و غیر منعطف است بیشتر مستعد درماندگی آموخته شده هستند و معتقدند تلاش و سخت‌کوشی تأثیری در بهبود این خصیصه ندارد. دانشجویانی که دارای سطوح بالاتر امیدواری هستند، بیشتر بر هدف‌های خود متمرکز می‌شوند و از انگیزه بیشتری برخوردارند. هم‌چنین این افراد پشتکار و عزم جدی در انجام فعالیت‌ها دارند؛ و تلاش بیشتری برای برنامه‌ریزی و مدیریت در امور تحصیلی انجام می‌دهند. به عبارت دیگر امید به عنوان یک نیروی روان‌شناختی مثبت، انگیزشی را در افراد بوجود می‌آورد که آن‌ها را برای رسیدن به موفقیت تشویق می‌کند و سبب تلاش و مدیریت بیشتر آن‌ها در امور تحصیلی برای کسب موفقیت می‌شود.

یافته‌های این پژوهش نشان داد که عملکرد گرایشی، عملکرد اجتنابی، ذاتی بودن هوش، افزایشی بودن هوش، خودکارآمدی، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان توانایی پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانشجویان را دارند. با توجه به یافته‌های پژوهش باید در جهت افزایش میزان درگیری تحصیلی دانشجویان برنامه‌ریزی مدون و منظمی در طول سال تحصیلی طراحی و اجرا نمود از جمله ارائه کارگاه‌های آموزش سرمایه روان‌شناختی جهت تقویت و ارتقا درگیری تحصیلی دانشجویان ضروری می‌باشد.

Reference

- Alrashidi O, Phan HP, Ngu BH. *Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major Conceptualisations*. International Education Studies. 2016;9 (12):41-52.
- Ansong D, Okumu M, Bowen GL, Walker AM, Eisensmith SR. *The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana*. International Journal of Educational Development. 2017 May 1;54:51-8.
- Azadi Dehbidi F, Foolad Chang M. *Causal Model of Academic Engagement: The Role of Academic Support and Academic Self-Regulation*. JINEV. 2019;12 (47):159-83. [in Persian]
- Babaei B. *The Relationship between Intelligence Beliefs and Goal Orientation of Talented and Ordinary Second Grade and Middle School and High School Students in Rey*. Rey: University Tehran; 1998. [in Persian]
- Dogan U. *Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance*. The Anthropologist. 2015 Jun 1;20 (3):553-61.

Karimi S, Sotoodeh B. *The mediating role of intrinsic motivation in the relationship between basic psychological needs satisfaction and academic engagement in agriculture students*. Teaching in Higher Education. 2019 Jun 2.

Kohoulat N, Jowkar B. *The Presentation of Causal Model for Happiness Based on Identity Aspects by Mediating Achievement Goal Orientations*. Knowledge & Research in Applied Psychology. 2017;13 (48):81-94. [in Persian]

Koopman M, Bakx A, Beijaard D. *Students' goal orientations and learning strategies in a powerful learning environment: A case study*. Studies in Educational Evaluation. 2014 Dec 1;43:186-96.

Mazlomian S, Rastegar A, Seif MH, Ghorban Jahromi R. *The role of motivational beliefs and cognitive engagement on previous academic achievement and current one: Path Analysis model*. ETL. 2014;1 (4):42-54. [in Persian]

Olorunfemi-Olabisi FA. *Effects of problem-solving technique on test anxiety and academic performance among secondary school students in Ondo state*. J Res Method Edu. 2014;4 (4):20-6.

Oriol-Granado X, Mendoza-Lira M, Covarrubias-Apablaza CG, Molina-López VM. *Positive emotions, autonomy support and academic performance of university students: The mediating role of academic engagement and self-efficacy*. Revista de Psicodidáctica (English ed.). 2017 Jan 1;22 (1):45-53.

Pintrich PR, De Groot EV. *Motivational and self-regulated*

Dweck CS, Molden DC. *Their impact on competence motivation and acquisition*. Handbook of competence and motivation: Theory and application. 2017 Mar 24;135.

Elliot AJ, McGregor HA. *A 2×2 achievement goal framework*. Journal of personality and social psychology. 2001 Mar;80 (3):501.

Groccia JE. *What is student engagement?*. New Directions for Teaching and Learning. 2018 Jun;2018 (154):11-20.

Hejazi E, Rastgar A, Gholamali Lm, Ghorban Jr. *Intelligence beliefs and academic achievement: Mediating role of academic goals and academic engagement*. Psychological Research. (Vol:12 Issue: 1, 2010) [in Persian]

Gall MD, Gall JP, Borg WR. *exposition Writing 2017* (p. 39).

Jury M, Smeding A, Court M, Darnon C. *When first-generation students succeed at university: On the link between social class, academic performance, and performance-avoidance goals*. Contemporary Educational Psychology. 2015 Apr 1;41:25-36.

Kajbaf MB, Moulavi H, Shirazi Tehrani A. *Study of the Relationship Between Motivational Beliefs and Self-Regulated Learning Strategies, and Academic Performance Among High School Students*. Advances in Cognitive Sciences. 2003;5 (1):27-33. [in Persian]

Kaplan H, Assor A. *Enhancing autonomy-supportive I-Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program*. Social psychology of education. 2012 Jun;15 (2):251-69.

Motive and Entrepreneurship among the Students of Payame Noor University in Western and Eastern Azerbaijan. JMPR. 2009;4 (14):63-88. [in Persian]

Scott MD, Hauenstein NM, Coyle PT. *Construct validity of measures of goal orientation in the approach-avoidance network.* Learning and Individual Differences. 2015 Feb 1;38:151-7.

Skinner EA, Pitzer JR. *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience.* In Handbook of research on student engagement 2012 (pp. 21-44). Springer, Boston, MA.

Skinner E, Pitzer J, Brule H. *The role of emotion in engagement, coping, and the development of motivational resilience.* International handbook of emotions in education. 2014 Apr 16:331-47.

Talbot L. *Test anxiety: Prevalence, effects, and interventions for elementary school students.* James Madison Undergraduate Research Journal (JMURJ). 2016;3 (1):5.

Thijs J, Fleischmann F. *Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample.* Learning and Individual Differences. 2015 Aug 1;42:53-63.

Thompson JD, Zald MN, Scott WR. *Organizations in action: Social science bases of administrative theory.* Routledge; 2017 Jul 5.

Ulmanen S, Soini T, Pyhältö K, Pietarinen J. *Strategies for academic engagement perceived by Finnish sixth and eighth graders.* Cambridge journal of education. 2014 Jul 3;44 (3):425-43.

Van Uden JM, Ritzen H, Pieters JM. *Engaging students: The role of teacher*

learning components of classroom academic performance. Journal of educational psychology. 1990 Mar;82 (1):33.

Puspoky B. *Identity status, achievement goal orientation, and academic engagement.* (2018)

Raufelder D, Regner N, Wood MA. *Test anxiety and learned helplessness is moderated by student perceptions of teacher motivational support.* Educational Psychology. 2018 Jan 2;38 (1):54-74.

Reeve J, Tseng CM. *Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities.* Contemporary Educational Psychology. 2011 Oct 1;36 (4):257-67.

Reeve J. *A self-determination theory perspective on student engagement.* In Handbook of research on student engagement 2012 (pp. 149-172). Springer, Boston, MA.

Hooman HA. *Structural equation modeling with LISREL application.* Tehran: SAMT Pub;2008. [Persian]

Rimm-Kaufman SE, Baroody AE, Larsen RA, Curby TW, Abry T. *To what extent do teacher-student interaction quality and student gender contribute to fifth graders' engagement in mathematics learning?.* Journal of Educational Psychology. 2015 Feb;107 (1):170.

Saeef MH. *A causal relationship model of goal orientations and cognitive engagement: The mediating role of academic emotions and academic self-efficacy.* Social cognition. 2016;4 (2):7-21. [in Persian]

Sarmadi M, Mahboobi T, Abdollahzade H. *Investigating the Relationship between of Intelligence Beliefs, Self-Esteem, Achievement*

beliefs and interpersonal teacher behavior in fostering student engagement in vocational education. Teaching and Teacher Education. 2014 Jan 1;37:21-32.

Wang MT, Eccles JS. *School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective.* Learning and Instruction. 2013 Dec 1;28:12-23.

Wilson D, Jones D, Bocell F, Crawford J, Kim MJ, Veilleux N, Floyd-Smith T, Bates R, Plett M. *Belonging and academic engagement among undergraduate STEM students: A multi-institutional study.* Research in Higher Education. 2015 Nov;56 (7):750-76.