

## مقایسه و رابطه‌ی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

حسین جعفری ثانی<sup>۱</sup>، معصومه قائمی پور<sup>۲</sup> و غلامعلی سیفی<sup>۳</sup>

آموزش عالی در حال تبدیل شدن به مراکز جهانی و بین‌المللی است و تعداد دانشجویان خارجی در دانشگاه‌ها رو به افزایش است. با توجه به اینکه درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی به طور گسترده مورد مطالعه قرار گرفته و مطالعه‌ی بر روی دانشجویان بخصوص دانشجویان خارجی صورت نگرفته است، هدف پژوهش حاضر مقایسه و رابطه‌ی درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد می‌باشد. بدین منظور، یک گروه ۳۹ نفری از دانشجویان خارجی و یک گروه ۱۷۱ نفری از دانشجویان داخلی دانشگاه فردوسی مشهد با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب و مقیاس راهبردهای انگیزشی و یادگیری پنتریج و همکاران (۱۹۹۱)، اجرا گردید که ضرائب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های حاصل از این پرسشنامه در بخش انگیزش برای ارزش تکلیف ۰/۸۹ و در بخش راهبردهای یادگیری بین ۰/۷۷ تا ۰/۸۴ به دست آمد. در این مطالعه معدل کل دانشجویان به عنوان شاخصی از پیشرفت تحصیلی نام‌نظر قرار گرفت و برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد که داده‌ها حاصل با استفاده از آزمون t-استیودنت و ضریب همبستگی پیرسون و آزمون فشر تحلیل شدند. یافته‌ها نشان دادند که، بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود نداشت. بین متغیرهای ارزش تکلیف، مرور ذهنی، بسط‌دهی، خودنظم‌دهی فراشناختی و کمک‌طلبی بین دو گروه دانشجویان داخلی و خارجی اختلاف معناداری وجود نداشت اما در متغیر سازماندهی بین دو گروه دانشجویان داخلی و خارجی اختلاف معناداری وجود داشت. بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود نداشت. بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه‌ی مثبت و معنادار وجود داشت همچنین بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود نداشت.

**واژه‌های کلیدی:** درگیری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی، دانشجویان خارجی، آموزش عالی.

۱-دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: [hsuny@um.ac.ir](mailto:hsuny@um.ac.ir)

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: [ghaemi88@yahoo.com](mailto:ghaemi88@yahoo.com)

۳- کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران: [ali\\_seifi7@yahoo.com](mailto:ali_seifi7@yahoo.com)

## مقدمه:

در سال‌های اخیر توسعه روز افزون اینترنت، فناوری اطلاعات و ارتباطات، به طور گسترده‌ای محصور بودن مرزها را به چالش کشیده است. اگرچه دانشگاه‌ها از ابتدای شکل‌گیری، جنبه‌هایی از جهانی شدن را با خود به همراه داشته‌اند اما در عصر حاضر این مفهوم ابعاد گسترده‌تری پیدا کرده است. به بیان دیگر عمومیت و گسترش آموزش عالی، ویژگی برجسته دنیای مدرن شده است (صالحی، ۱۳۸۳). طی قرون متمادی، دانشجویان و حتی استادان به منظور توسعه یادگیری‌ها و افق‌های فرهنگی خود به سایر کشورها سفر کرده‌اند و به همین دلیل، برنامه‌های تبادل دانشجو و استادان از محورهای مصادیق عمده بین‌المللی شدن آموزش عالی محسوب می‌شود (عارفی، ۱۳۸۴). در این شرایط جذب دانشجویان خارجی موجب مشارکت فعال در روند جهانی علم و تسهیل انتقال فناوری و غنی شدن فرآیند آموزش می‌شود. جذب دانشجویان خارجی به آماده‌سازی سایر دانشجویان برای کارکردن در دنیای واقعی کمک می‌کند، به طور کلی جذب دانشجویان خارجی برای دانشگاه‌ها از جنبه‌های مختلف مانند، افزایش سرمایه مالی از طریق شهریه، افزایش سرمایه فرهنگی و همچنین کسب اعتبار، افزایش سرمایه اجتماعی از طریق گسترش ارتباطات علمی - بین‌المللی و افزایش کیفیت آموزش و پژوهش، مثبت ارزیابی می‌شود. (ذاکرسالحي و صالحی نجف آبادی، ۱۳۹۱). با عنایت به اینکه یکی از اهداف نظام آموزشی در جذب دانشجویان (داخلی یا خارجی) در دانشگاه‌ها پیشرفت توان علمی کشور می‌باشد لذا پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌تواند به عنوان یک شاخص مهم برای ارزیابی نظام‌های آموزشی مورد توجه قرار گیرد. برای دانشجویان معدل تحصیلی، معرف توانایی‌های علمی آنها برای ورود به دنیای کار و اشتغال و مقاطع تحصیلی بالاتر است. عوامل زیادی ممکن است بر پیشرفت تحصیلی تأثیر بگذارد مانند، آشنایی فرهنگی با نظام آموزشی، مهارت‌های زبانی، منابع اجتماعی و اقتصادی (آرپاتا مانیل، ۴، ۲۰۱۱). همچنین بین متغیرهای جنسیت، معدل دیپلم، ترم تحصیلی و رشته با پیشرفت تحصیلی ارتباط معنی‌دار آماری وجود دارد (صفدری‌ده‌چشمه و همکاران، ۱۳۸۶). از جمله عامل دیگری که ممکن است بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان تأثیر گذار باشد، درگیری تحصیلی ۵ 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 نظر مستلزم مهارت حل مسئله و مهارت‌های تفکر سطح بالا نظیر ارزشیابی، «تفکر نقادانه» و «خلاقانه» باشند (دیپرنا، ولپ و الیوت، ۲۰۰۳؛ به نقل از اسکلتی، ۶، ۲۰۰۵). یا به عبارت دیگر این مفهوم به کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانشجویان صرف

فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون<sup>۷</sup>، لانگ<sup>۸</sup> و وودلی<sup>۹</sup>، ۲۰۰۳).

به نظر می‌رسد ویژگی‌های خاص شخصی، مانند نژاد، طبقه اجتماعی و جنسیت با درگیری تحصیلی در رابطه باشد به عبارت دیگر تفاوت‌های فردی افراد، به احتمال زیاد بر درگیری تحصیلی آنان تأثیر می‌گذارند (ویگا<sup>۱۰</sup> 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 می‌کنند (سوآرز-آرژکو، پیمنتل و مارتین<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹). مطالعات زیادی در زمینه‌ی درگیری تحصیلی در داخل کشور انجام گرفته است، مانند، حجازی، رستگار و قربان جهرمی (۱۳۸۷)، حجازی و عابدینی (۱۳۸۷)، رستگار، حجازی، غلامعلی لواسانی و قربان جهرمی (۱۳۸۸)، عابدینی، حجازی، سجادی و قاضی طباطبائی (۱۳۸۷)، غلامعلی لواسانی، اژه‌ای و افشاری (۱۳۸۸) و رابطه‌ی عواملی مانند اهداف پیشرفت، خودکارآمدی، باورهای هوشی را بر درگیری تحصیلی بررسی کرده‌اند، همان‌طور که در پژوهش‌ها ملاحظه می‌شود اکثر مطالعات درگیری تحصیلی بر روی دانش‌آموزان بوده است و کمتر توجهی به بررسی این عامل بر روی دانشجویان و مخصوصاً دانشجویان خارجی شده است. با توجه به این موضوع، پژوهش حاضر در صدد بررسیمقایسه و رابطه‌ی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی بین دانشجویان داخلی و خارجی در دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بود.

## مرور پیشینه نظری

یکی از مفاهیمی که در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران مورد چالش واقع شده است، مفهوم درگیری تحصیلی است. این مفهوم یکی از مفاهیم اساسی در آموزش می‌باشد. به نظر ویلیام<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۳)، درگیری از نظر لغوی به معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی<sup>۱۳</sup> در کاری تعریف می‌شود (به نقل از کرد افشاری، ۱۳۹۱). باید در نظر داشت که دانشجویان 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<sup>۱۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از معنایی که تکلیف برای دانشجویان دارد، مورد بررسی قرار داد. زمانی که تکالیف برای

7 . Richardson

8 . Long

9 . Woodly

10 . Veiga

11 . Suárez-Orozco, Pimentel & Martin

12 . William

13 . disaffection

14 . Reeve

دانشجویان معنا و ارزش داشته باشند، توجه دانشجویان را به خود جلب می‌کنند و دانشجو نوعی تعهد نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌گردد که دانشجو برای اتمام تکالیف تلاش کند. لذا توجه و تعهد دو بعد مهم از درگیری تحصیلی هستند (اسکلکتی، ۲۰۰۵). مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانشجویان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، نیز اشاره دارد (لینن‌برینک و پینتریک، ۲۰۰۳). این عنوان توسط نظریه پردازان به گونه‌های مختلفی مفهوم سازی شده است. برخی گفته‌اند درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه رفتاری و عاطفی است (فین، ۱۶، ۱۹۸۹؛ مارکس، ۲۰۰۰). در الگوی فین (۱۹۸۹)، مؤلفه رفتاری مانند پایداری در تکالیف درسی و مؤلفه عاطفی مانند ارزش دهی به تکالیف درسی و یادگیری می‌باشد. جیمرسون، کمپوس و گریف (۲۰۰۳) و فردریکس، بلومنفلد و پاریس (۲۰۰۴)، در تحقیقاتشان نتیجه گرفته‌اند که درگیری متشکل از مؤلفه‌های رفتاری، شناختی و عاطفی یا هیجانی می‌باشد. 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 درباره‌ی یادگیری است. با این حال، مروری بر تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، عاطفی و رفتاری است (رشلی و کریستنسون، ۱۹، ۲۰۰۶). به طور کلی توافقی مربوط به ماهیت چند بعدی درگیری دانش آموزان در مدرسه وجود دارد (ویگا، ۲۰ و همکاران، ۲۰۱۲).

در این مطالعه از عقیده‌ی لینن‌برینک و پینتریک (۲۰۰۳)، استفاده شد که معتقدند: درگیری تحصیلی دارای سه بعد رفتاری، شناختی و انگیزشی است که مختصراً به این مؤلفه‌ها اشاره می‌شود:

الف) درگیری رفتاری ۲۱: شامل رفتارهای قابل مشاهده‌ی دانشجویان در برخورد با تکالیف است و مؤلفه‌های تلاش، پایداری، و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. در این پژوهش از میان مؤلفه‌های درگیری رفتاری، مؤلفه کمک‌طلبی مورد توجه قرار گرفت.

ب) درگیری شناختی ۲۲: به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانشجویان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرد اشاره دارد (راویندران، ۲۳، گرین، ۲۴ و دی بکر، ۲۵، ۲۰۰۵). درگیری شناختی شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. در این پژوهش هر دو مورد، مورد بررسی قرار گرفت.

<sup>15</sup> . Linnenbrink & Pintrich

<sup>16</sup> . Finn

<sup>17</sup> . Fredricks, Blumenfeld & Paris

<sup>18</sup> . Jimerson, Campos & Greif

<sup>19</sup> . Reschly & Christenson

<sup>20</sup> . Veiga

<sup>21</sup> . behavioral engagement

وینشتین و مایر (۱۹۸۶)، فرایند یادگیری را مشتمل بر سه سازه‌ی شناخت، فراشناخت و منابع مدیریت و نظارت خوانده‌اند. شناخت به عنوان نخستین جزء این الگو شامل دو جزء فرعی است: استفاده از راهبردهای شناختی یادگیری از قبیل مرور ذهنی، بسط، تلخیص و سازماندهی اطلاعات و قدرت تفکر انتقادی که عبارتند از به کار بردن دانش و اطلاعات قبلاً فرا گرفته شده در موقعیت‌های جدید و ارزشیابی اندیشه‌های موجود در یک موضوع درسی است. جزء دوم این الگو را فراشناخت تشکیل می‌دهد که به راهبردهای مهار فراشناختی معطوف می‌گردد و به فراگیرنده کمک می‌کند تا شناخت خود را نظارت، هدایت و اداره نماید. این جزء خود شامل اجزائی فرعی است که برنامه ریزی برای یادگیری و نظارت یادگیری و خود نظم دهی یادگیری خوانده می‌شوند (به نقل از سیف و لطیفیان، ۱۳۸۳).

ج) درگیری انگیزشی ۲۶: شامل سه مؤلفه احساس، ارزش و عاطفه را شامل می‌شود که در این پژوهش، مؤلفه ارزش در ارتباط با تکالیف تحصیلی مورد بررسی قرار گرفت. مؤلفه‌ی ارزش تکلیف، باورهای دانشجویان را در مورد اینکه چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب است، منعکس می‌کند (اکلز و ویگفیلد، ۱۹۹۰، نقل از ولترز و روزنتال، ۲۰۰۰). یا به عبارت دیگر ارزش تکلیف معطوف بر قضاوت‌های یادگیرنده در خصوص جالب، مفید و مهم بودن محتوای یک درس است.

در این راستا، لینزبرینک و پینتریچ (۲۰۰۳) یک چهار چوب کلی برای مفهوم سازی متغیرهای مختلف انگیزشی نظیر خودکارآمدی، درگیری تحصیلی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی ارائه کرده‌اند که به درک بهتر و منسجم‌تر درگیری تحصیلی و مؤلفه‌های مختلف آن کمک می‌کند. این مدل در نمودار زیر ارائه شده است.

22 . cognitive engagement

23 . Ravindran

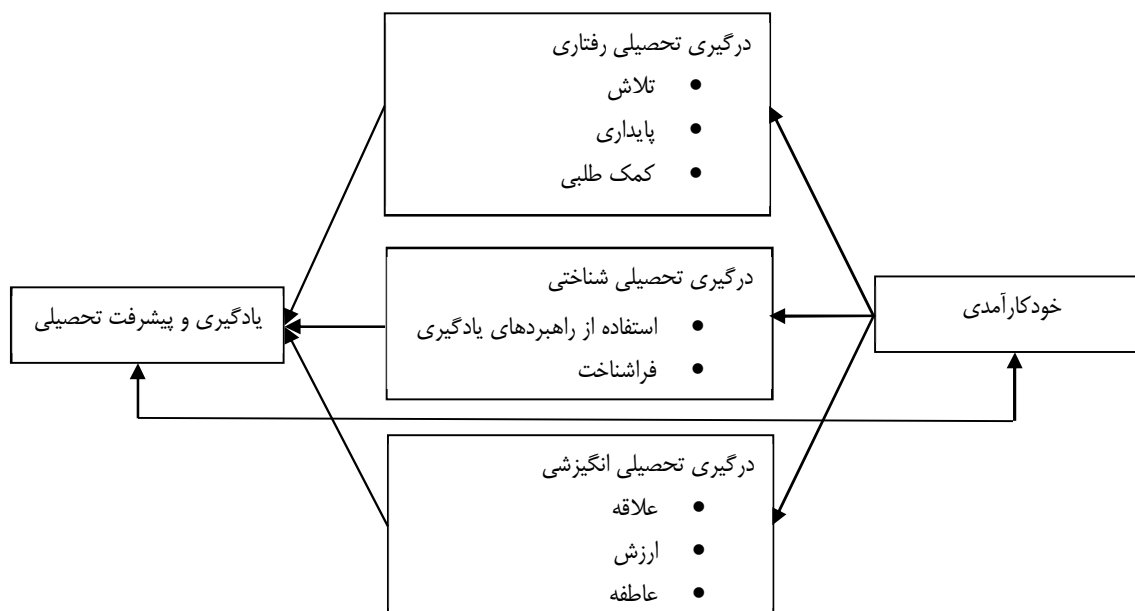
24 . Green

25 . Debacker

26 . motivational engagement

27 . Wolters & Rosental

چارچوب کلی برای خودکارآمدی، درگیری تحصیلی و یادگیری (لینن برینک و پینتریج، ۲۰۰۳، به نقل از عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷)



مؤلفه شناختی درگیری تحصیلی شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق نظیر بسط دهی و سازمان دهی مطالب و استفاده از توانایی های فراشناختی هنگام مطالعه مطالب درسی است. مؤلفه انگیزی درگیری تحصیلی شامل علاقه مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش دهی و اهمیت به آنها، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. طبق این مدل بین کلیه مؤلفه های درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی رابطه ای مثبت وجود دارد (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷).

### پیشینه تجربی

در ارتباط با مؤلفه های درگیری تحصیلی در پژوهشی با هدف بررسی روابط بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، نشان داده شد که میزان تلاش، پیشرفت تحصیلی را به شکل معناداری پیش بینی می کند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین مشاهده شد تلاش با ارزش تکلیف همبستگی بالایی دارد (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷).

در ارتباط با ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی، پژوهش ها حاکی از رابطه ای مثبت بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی است (پینتریج و گارسیا، ۱۹۹۱؛ به نقل از لینن برینک و پینتریج، ۲۰۰۳، عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین در پژوهشی مشاهده شد که اثر ارزش تکلیف و پایداری در تکلیف بر پیشرفت تحصیلی مثبت است (حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷). در پژوهشی ارزش تکلیف پیشرفت تحصیلی دانش آموزان را به شکل معناداری پیش بینی می کند (غلامعلی لواسانی و همکاران، ۱۳۸۸). اما در پژوهشی با هدف بررسی رابطه ای میان باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی با توجه به نقش واسطه ای اهداف پیشرفت و ابعاد

گوناگون درگیری تحصیلی، با استفاده از روش تحلیل مسیر نشان دادند که ارزش تکلیف بر پیشرفت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و منفی اثر می‌گذارد (رستگار و همکاران، ۱۳۸۸).

در ارتباط با راهبردهای عمیق و فراشناختی و پیشرفت تحصیلی نتایج حاکی از رابطه‌ی مثبت راهبردهای عمیق و فراشناختی با پیشرفت تحصیلی است (سیمونز، دی‌ویت و لنز، ۲۰۰۴؛ گرین و همکاران، ۲۰۰۴؛ بروینسما، ۲۰۰۴). در پژوهشی دیگر رابطه‌ی مثبت و معناداری بین راهبردهای پردازش عمیق و پیشرفت تحصیلی وجود داشت (عابدینی و همکاران، ۱۳۸۷). یافته دیگر این بود که راهبردهای پردازش عمیق و سطح بالا بر پیشرفت تحصیلی ریاضی تأثیر مستقیم دارند (حجازی و همکاران، ۱۳۸۷). همچنین در پژوهشی که توسط حجازی و عابدینی (۱۳۸۷) انجام شد، مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش عمیق بر پیشرفت تحصیلی منفی است. در همین راستا، نتایج برخی پژوهش‌ها حاکی از رابطه‌ی منفی راهبردهای سطح پایین شناختی با پیشرفت تحصیلی است (سیمونز و همکاران، ۲۰۰۴؛ راویندران، گرین و دی‌بیکر، ۲۰۰۰). در پژوهشی که توسط عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، انجام شد رابطه‌ی منفی و معناداری بین راهبردهای پردازش سطحی و پیشرفت تحصیلی وجود داشت. همچنین در پژوهشی مشاهده شد که اثر علی راهبردهای پردازش سطحی بر پیشرفت تحصیلی منفی است (حجازی و عابدینی، ۱۳۸۷). میزان راهبردهای شناختی و فراشناختی، پیشرفت تحصیلی را به شکل معناداری پیش‌بینی می‌کند (غلامعلی لوسانی و همکاران، ۱۳۸۸). در پژوهشی رابطه‌ی مثبت بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد و همچنین دانش آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند (اسبرکو، ۲۰۰۹). مطالعات متعددی در رابطه با درگیری تحصیلی، تفاوت در جنسیت را نشان داده‌اند (لام، ۲۰۱۲ و همکاران، ۲۰۱۲، به نقل از ویگا و همکاران، ۲۰۱۲). در پژوهشی پژوهشی که توسط سوآرز-آرزکو، پیمنتل و مارتین (۲۰۰۹)، با هدف بررسی نقش روابط مبتنی بر مدرسه در درگیری و پیشرفت در میان جوانان مهاجر تازه وارد، انجام شد، پژوهشگران عواملی را شناسایی کردند که الگوهای درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی را توجیه می‌کنند. این عوامل شامل کشور اصلی، جنسیت، تحصیلات، آموزش مادری، مهارت در زبان انگلیسی و روابط مبتنی بر مدرسه است. یافته‌های دیگر این پژوهش نشان می‌دهد که سن، جنسیت، ساختار خانواده، آموزش مادران و اشتغال والدین پیش‌بینی‌کننده‌های قوی درگیری رفتاری نیستند، اگرچه جنسیت رابطه‌ی زیادی با درگیری رفتاری دارد. تعدادی از متغیرهای سطح دانش آموزان ۳۳ مانند مهارت در زبان انگلیسی نیز بر عملکرد تحصیلی نقش دارد. همچنین مهارت در زبان انگلیسی به طور زیادی موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.

<sup>28</sup> . Simons, Dewitte & Lens

<sup>29</sup> . Bruinsma

<sup>30</sup> . Sbrocco

<sup>31</sup> . Lam

<sup>32</sup> . Suárez-Orozco, Pimentel & Martin

<sup>33</sup> . student-level

در پژوهشی که توسط سیرین و راجرز - سیرین (۲۰۰۴)، انجام شد، یافته‌ها نشان دادند که برای نوجوانان طبقه متوسط آفریقایی - آمریکایی تبار، درگیری مدرسه ۳۵ قویترین رابطه را با عملکرد تحصیلی دارد.

آرپاتامانیل (۲۰۱۱)، پژوهشی را انجام داد که سؤالات پژوهش، ۱. بررسی خودپنداره تحصیلی، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی نوجوانان مهاجر هندی در کانادا در مقایسه با همسالان خود در هند. ۲. بررسی نقش میانجی انگیزه تحصیلی بین خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در نوجوانان مهاجر هندی و نوجوانان هند. ۳. دیدگاه‌ها، باورها و توصیه‌های نوجوانان مهاجر هندی و نوجوانان هند در ارتباط با محیط کلاس درس/ روش‌های آموزشی مؤثر بر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، بودند. با استفاده از روش میکس‌متد، برای بررسی خودپنداره تحصیلی، انگیزه تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، نمونه‌ای به حجم ۳۵۵ نوجوان مهاجر هندی و ۳۶۳ نوجوان هندی انتخاب شد. نتایج نشان داد که نوجوانان مهاجر هندی در کانادا به طور چشمگیری از هم‌تایان خود در هند متفاوت نیستند.

در پژوهشی که توسط اسپرکو (۲۰۰۹) انجام شد، یافته‌ها نشان دادند که سطح‌های بالای درگیری رفتاری اثرات نژاد را بر پیشرفت تحصیلی کاهش می‌دهد به عبارت دیگر، اثرات درگیری، این توانایی را دارد که اثرات نژاد بر پیشرفت تحصیلی را کاهش دهد. همچنین سطح دانش آموزان در درگیری تحصیلی بر اساس نژادشان متفاوت بود. دانش آموزان سفید سطح بالاتری در درگیری رفتاری و درگیری عاطفی در مقایسه با دانش آموزان سیاه داشتند. در این پژوهش تلاش شده است تا فرضیه‌های زیر آزمون شوند.

### فرضیه‌های تحقیق

۱. بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.
۲. بین مقیاس‌های درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.
۳. بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.
۴. بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
۵. بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.

<sup>34</sup> . Sirin & Rogers-Sirin

<sup>35</sup> . school engagement

<sup>36</sup> . Areepattamannil

<sup>37</sup> . Sbrocco



## روش تحقیق

این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه را دانشجویان خارجی و داخلی در دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد تشکیل دادند. بدین منظور، یک گروه ۳۹ نفری از دانشجویان خارجی و یک گروه ۱۷۱ نفری از دانشجویان داخلی دانشگاه فردوسی مشهد با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد و داده‌های حاصل با استفاده از آزمون t استیودنت، ضریب همبستگی پیرسون و آزمون فیشر تحلیل و تفسیر شدند.

## ابزار

برای گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ی راهبردهای انگیزشی برای یادگیری (M.S.L.Q)، (پنتریج، اسمیت، گارسیا و مکچی، ۱۹۹۱)، مورد استفاده قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۸۱ ماده است و به دو بخش انگیزش و راهبردهای خود‌نظم‌ده یادگیری تفکیک می‌گردد. مؤلفه‌های شش‌گانه‌ی بخش انگیزش عبارتند از: جهت‌گیری درونی هدف، جهت‌گیری بیرونی هدف، ارزش تکلیف، باورهای کنترل یادگیری، خودکفایی و اضطراب امتحان و مؤلفه‌های نه‌گانه‌ی بخش راهبردهای خود‌نظم‌ده یادگیری عبارتند از: مرور ذهنی، بسط، سازمان‌دهی، تفکر انتقادی، فراشناخت، مدت زمان مطالعه، یادگیری با همسالان، مدیریت تلاش و کمک‌طلبی. پاسخ‌دهی به گویه‌های این پرسشنامه بر اساس مقیاس هفت‌بخشی از نوع لیکرت صورت می‌گیرد. این پرسشنامه توسط لطیفیان و سیف (۱۳۸۰)، مورد انطباق و اعتباریابی قرار گرفت. در پژوهش سیف و لطیفیان (۱۳۸۳)، ضرائب آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های حاصل از این پرسشنامه در بخش انگیزش بین ۰/۸۸ تا ۰/۵۶ و در بخش راهبردهای یادگیری بین ۰/۷۷ تا ۰/۷۱ بود.

در جدول (۱) ضرائب آلفای کرونباخ مؤلفه‌های پرسشنامه درگیری تحصیلی این مطالعه گزارش شده است:

**جدول (۱): ضرائب آلفای کرونباخ مقیاس‌های پرسشنامه درگیری تحصیلی**

سازه	مؤلفه	مقیاس	تعداد آیتم‌ها	سؤالات تشکیل دهنده	آلفای کرونباخ مطالعه حاضر
راهبردهای انگیزشی	ارزش‌گذاری	ارزش تکلیف	۶	۱-۲-۳-۴-۵-۶	۰/۸۹
راهبردهای یادگیری	راهبردهای شناختی و فراشناختی	مرور ذهنی	۴	۷-۸-۹-۱۰	۰/۷۷
		بسط‌دهی	۶	۱۱-۱۲-۱۳-۱۴-۱۵-۱۶	۰/۸۰
		سازمان‌دهی	۴	۱۷-۱۸-۱۹-۲۰	۰/۸۴
		خودنظم‌دهی	۱۲	۲۱-۲۲-۲۳-۲۴-۲۵	۰/۷۷

	۲۶-۲۷-۲۸-۲۹-۳۰-۳۱-۳۲		فراشناختی		
۰/۷۰	۳۳-۳۴-۳۵-۳۶	۴	کمک‌طلبی	راهبردهای مدیریت منابع	

### یافته‌های پژوهش:

#### الف) یافته‌های توصیفی

نتایج تحقیق نشان داد که ۷۰ درصد نمونه‌های تحقیق زن و ۳۰ درصد آنها مرد بودند. از نظر وضعیت تأهل، ۸۵/۷۱ درصد مجرد و ۱۴/۲۸ درصد متأهل بودند و از نظر قومیت، ۸۱/۴۲ درصد ایرانی و ۱۸/۵۷ درصد خارجی بودند.

#### ب) یافته‌های مربوط به فرضیه‌ها

فرضیه اول: بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.

جهت مقایسه سؤال فوق از آزمون t استیودنت استفاده شد که نتایج در جدول (۲) ارائه شده است:

جدول (۲): آزمون t استیودنت برای مقایسه کلی درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی

فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف‌ها		مقدار -p	درجه آزادی	آماره T	آماره F	تعداد	انحراف معیار	میانگین	فرضیه اول	
حد بالا	حد پائین								داخلی	خارجی
۴/۲۴	-۱۷/۸۴	۰/۲۲	۲۰۸	-۱/۲۱	۱/۴۱	۱۷۱	۳۱/۰۹	۱۶۹/۱۵	داخلی	درگیری تحصیلی
						۳۹	۳۳/۶۱	۱۷۵/۹۴	خارجی	

نتایج جدول فوق بیانگر آن است مقدار قدر مطلق آماره محاسبه شده  $t = 1/21$  در این جدول کمتر از مقدار متناظر در جدول  $t$ -استیودنت است ( $t_{(0.975, 208)} = 1/96$ ) لذا با احتمال ۹۵ درصد بین متغیرهای تحت بررسی اختلاف معنادار وجود ندارد. البته در این جدول سطح معناداری متناظر با آماره  $t$ ،  $0/22$  و بیشتر از  $0/05$  است که این موضوع دلیل دیگری بر تأیید نتایج مذکور است. ( $p - \text{value} = 0/22 > 0/05$ ) با توجه به اطلاعات جمع‌آوری شده و با عنایت به معنادار نشدن فرض صفر، با اطمینان  $0/95$  پذیرفته می‌شود یعنی بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد.

**فرضیه دوم: بین مقیاس‌های درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.**  
جهت مقایسه مؤلفه‌های درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی از آزمون  $t$  استیودنت استفاده شد که نتایج در جدول (۳) ارائه شده است:

**جدول (۳): آزمون  $t$  استیودنت برای مقایسه مقیاس‌های درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی**

آزمون T										
آزمون برابری میانگین‌ها										
فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف‌ها		-p مقدار	درجه آزاد ی	آماره T	آماره F	تعداد	انحراف معیار	میانگین	مقیاس‌ها	
حد پائین	حد بالا								داخلی	خارجی
۱/۹۱	-۳/۶۱	۰/۵۴	۲۰۸	-۰/۶۰	۲/۰۳	۱۷۱	۷/۴۷	۳۱/۲۲	ارزش تکلیف	
									داخلی	خارجی
۱/۱۵	-۲/۲۶	۰/۵۲	۲۰۸	-۰/۶۴	۰/۴۲	۱۷۱	۴/۹۲	۱۸/۱۳	مرور ذهنی	
									داخلی	خارجی
۱/۸۰	-۳/۲۲	۰/۵۷	۲۰۸	-۰/۵۵	۱/۳۲	۱۷۱	۷/۳۸	۲۸/۲۶	بسط دهی	
									داخلی	خارجی
۰/۳۴	-۳/۵۸	۰/۰۴	۲۰۸	-۱/۹۹	۷/۹۳	۱۷۱	۶/۳۸	۱۸/۰۷	سازمان دهی	
									داخلی	خارجی
۱/۵۵	-۶/۵۵	۰/۲۲	۲۰۸	-۱/۲۱	۱/۳۷	۱۷۱	۱۱/۴۵	۵۳/۷۸	خودنظم‌دهی	

						۳۹	۱۶/۱۲	۵۶/۲۸	خارجی	فراشناختی
۱/۰۵	-۱/۸۲	۰/۵۹	۲۰۸	-۰/۵۲	۳/۲۳	۱۷۱	۳/۹۰	۱۹/۶۶	داخلی	کمک طلبی
						۳۹	۴/۸۸	۲۰/۰۵	خارجی	

نتایج جدول فوق بیانگر آن است که مقدار قدر مطلق آماره محاسبه شده  $t$  در تمام مقیاس‌ها جز مقیاس سازماندهی کمتر از مقدار متناظر در جدول  $t$  - استیودنت است لذا با احتمال ۹۵ درصد بین متغیرهای تحت بررسی یعنی (ارزش تکلیف، مروردهنی، بسطدهی، سازماندهی، خودنظمدهی فراشناختی، کمک‌طلبی) بین دو گروه دانشجویان داخلی و خارجی اختلاف معناداری وجود ندارد. در رابطه با مقیاس سازماندهی نتایج نشان می‌دهد مقدار قدر مطلق آماره محاسبه شده  $t = ۱/۹۹$  در این جدول بیشتر از مقدار متناظر در جدول  $t$  - استیودنت است ( $t_{(۰.۹۷۵, ۲۰۸)} = ۱/۹۶$ ) لذا با احتمال ۹۵ درصد بین متغیر تحت بررسی اختلاف معنادار وجود دارد.

#### فرضیه سوم: بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.

جهت مقایسه سؤال فوق از آزمون  $t$  استیودنت استفاده شد که نتایج در جدول (۴) ارائه شده است:

#### جدول (۴): آزمون $t$ استیودنت برای مقایسه پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی

آزمون T							فرضیه سوم			
آزمون برابری میانگین‌ها										
فاصله اطمینان ۹۵٪ برای اختلاف‌ها		مقدار -p	درجه آزادی	آماره T	آماره F	تعداد			انحراف ف معیار	میانگین
حد پائین	حد بالا									
۰/۹۱	-۰/۴۷	۰/۵۳	۲۰۸	۰/۶۲	۴/۱۸	۱۷۱	۱/۴۷	۱۶/۰۱	داخلی	پیشرفت تحصیلی
						۳۹	۲/۰۲	۱۵/۷۹	خارجی	

نتایج جدول فوق بیانگر آن است مقدار قدر مطلق آماره محاسبه شده  $t = ۰/۶۲$  در این جدول کمتر از مقدار متناظر در جدول  $t$  - استیودنت است ( $t_{(۰.۹۷۵, ۲۰۸)} = ۱/۹۶$ ) لذا با احتمال ۹۵ درصد بین متغیرهای تحت بررسی اختلاف معنادار وجود ندارد. البته در این جدول سطح معناداری متناظر با آماره  $t$ ،  $۰/۵۳$  و بیشتر از  $۰/۰۵$  است که این موضوع دلیل دیگری بر تأیید نتایج

مذکور است. ( $p - \text{value} = 0/53 > 0/05$ ) با توجه به اطلاعات جمع آوری شده و با عنایت به معنادار شدن فرض صفر، فرضیه محقق مبنی بر اینکه "بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد" با اطمینان ۰/۹۵ رد می شود.

#### فرضیه چهارم: بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.

جهت بررسی رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان از همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج در جدول (۵) ارائه شده است:

جدول (۵). آزمون همبستگی بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

درگیری تحصیلی		پیشرفت تحصیلی
۰/۲۴۴	ضریب همبستگی پیرسون	
۰/۰۰۳ (۳/۴۷)	سطح معنی داری (آماره t)	
۲۰۰	تعداد	

نتایج جدول شماره (۵) بیانگر این است که میزان همبستگی محاسبه شده بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی برابر با ۰/۲۲۳ می باشد، به عبارت دیگر بین شاخص های مذکور رابطه مستقیم و ناقص وجود دارد و با افزایش درگیری تحصیلی، پیشرفت تحصیلی زیاد خواهد شد. با توجه به این که قدر مطلق آماره  $t$  محاسبه شده  $T_{(0.995, 200)} = 3/47$  از آماره  $t$  معیار ( $T_{(0.95, 200)} = 1/655$ ) بیشتر می باشد. بنابراین با احتمال ۹۵ درصد بین متغیرهای تحت بررسی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

#### فرضیه پنجم: بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.

برای مقایسه اختلاف بین ضرایب همبستگی از آزمون فیشر استفاده شد که نتایج آن با محاسبه آماره زیر به دست آمد:

$$Z = \frac{Z_1 - Z_2}{\sqrt{\frac{1}{n_1 - 3} + \frac{1}{n_2 - 3}}}$$

در آماره مذکور هر یک از  $Z_i$  از رابطه زیر قابل محاسبه هستند:

$$Z_i = \frac{1}{2} \ln\left(\frac{1+r_i}{1-r_i}\right)$$

نتیجه به دست آمده از آماره مذکور به کمک برنامه نوشته و در نرم افزار R محاسبه شد که نتایج آن در جدول (۶) ارائه شده است.

**جدول (۶). نتایج آزمون مقایسه ضرایب همبستگی**

آماره آزمون	سطح معناداری	نتیجه آزمون فرضیه
۰/۰۳۱۰۳	>p-value ۰/۰۵	فرض صفر پذیرفته می‌شود

با توجه به معنادار نشدن فرض صفر و با عنایت به اطلاعات جمع‌آوری شده فرضیه محقق مبنی بر این که «بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد.» با اطمینان ۰/۹۵ رد شد، یعنی بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد.

### نتایج:

هدف پژوهش حاضر مقایسه و رابطه‌ی درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی دوره کارشناسی دانشگاه فردوسی مشهد بود. نتایج فرضیه اول که مبنی بر اینکه بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد، حاکی از آن بود که بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد. شایان ذکر است که تاکنون اندک پژوهش تجربی در زمینه‌ی مقایسه درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی صورت پذیرفته است. در توجیه اینکه بین درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد، این گونه استنباط می‌شود که اکثر دانشجویان خارجی در دانشگاه فردوسی از کشور افغانستان بودند و زبان آنان فارسی بود و همچنین دانشجویان خارجی دیگر که از کشورهای دیگر بودند با زبان فارسی آشنایی داشتند. در این راستا در مطالعه‌ی سوآرز-آرزکو و همکاران (۲۰۰۹)، مشاهده شد که عوامل کشور اصلی و مهارت در زبان بر درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأثیر دارند. همچنین این نتیجه تا حدودی با نتایج مطالعه آرپاتا‌تامیل (۲۰۱۱) همخوان و تا حدودی با نتایج مطالعه اسبرکو (۲۰۰۹) ناهمخوان بود.

در بررسی فرضیه دوم مبنی بر اینکه بین مقیاس‌های درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد؛ نتایج آزمون  $t$  - استیودنت حاکی از آن بود که بین مقیاس‌های درگیری تحصیلی ارزش تکلیف، مرور ذهنی، بسط‌دهی، خودنظم‌دهی فراشناختی و کمک‌طلبی بین دو گروه دانشجویان داخلی و خارجی اختلاف معناداری وجود ندارد و در رابطه با مقیاس سازماندهی نتایج نشان داد بین دو گروه دانشجویان داخلی و خارجی اختلاف معناداری وجود دارد. میانگین سازماندهی در گروه دانشجویان داخلی ۱۸/۰۷ و در گروه دانشجویان خارجی ۱۹/۸۷ بود. همان‌طور که ملاحظه می‌شود میانگین سازماندهی در دانشجویان خارجی بیشتر است. راهبردهای سازماندهی به یادگیرندگان کمک می‌کنند تا اطلاعات مناسب را گزینش نمایند و بین اطلاعات آموخته شده ارتباط برقرار نمایند. سازماندهی یک تلاش فعال و جسورانه است و باعث افزایش دقت می‌شود که نتیجه آن افزایش عملکرد بهتر خواهد بود (جباری و همکاران، ۱۳۸۲).

نتایج فرضیه سوم مبنی بر اینکه بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود دارد، حاکی از آن بود که بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد. در توجیه این نتیجه این‌گونه استنباط می‌شود که تعدادی از متغیرهای سطح دانش آموزان<sup>۳۸</sup> مانند مهارت در زبان بر عملکرد تحصیلی نقش دارند و همچنین مهارت در زبان به طور زیادی موفقیت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (سوآرز-آرزکو، پیمنتل و مارتین<sup>۳۹</sup>، ۲۰۰۹). با توجه به اینکه دانشجویان خارجی دانشگاه فردوسی با زبان فارسی آشنایی داشتند، باعث شده است که در پیشرفت تحصیلی‌شان خللی وارد نشود و تفاوتی با دانشجویان داخلی نداشته باشند. این نتیجه تا حدودی با نتایج مطالعه آریاتامانیل (۲۰۱۱)، همخوان است.

در بررسی فرضیه چهارم مبنی بر اینکه بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد، نتایج ضریب همبستگی پیرسون حاکی از آن بود که بین درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این نتیجه با نتایج مطالعه اسپرکو (۲۰۰۹)، سیرین و راجرز - سیرین (۲۰۰۴)، لینن برینک و پینتریچ به نقل از عابدینی و همکاران (۱۳۸۷)، همخوان است. نتایج فرضیه پنجم نیز نشان داد بین رابطه درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی تفاوت معناداری وجود ندارد.

درک بهتر و عمیق‌تر جوانان در فرهنگ‌های مختلف ممکن است مدرسان را به توسعه استراتژی‌های مناسب برای یادگیری آنان قادر سازد که به نوبه‌ی خود ممکن است به بهبود پیشرفت تحصیلی دانشجویان کمک کند. مؤسسات هنگامی که دانشجویان خارجی ثبت نام می‌کنند نیاز است قبل از شروع سال تحصیلی، دانشجویان را با نحوه‌ی آموزش و طریقه‌ی ارزشیابی و شبکه‌های رایج تدریس در دانشگاه مربوطه آشنا کنند. همچنین دوره‌های آموزش زبان فارسی برای آنان برگزار کنند تا

<sup>۳۸</sup> student-level.

<sup>۳۹</sup> Suárez-Orozco, Pimentel & Martin.

دانشجویان تسلط کافی در زبان فارسی کسب کرده و رضایت لازم را از تحصیل در ایران داشته باشند که این خود باعث می شود دانشجویان زیادی جذب دانشگاه های داخلی گردند.

## پیشنهادات

۱. در تحقیقات بعدی نقش متغیرهای دیگری مانند نژاد - قومیت، زبان مادری و جنسیت در درگیری تحصیلی دانشجویان داخلی و خارجی مورد بررسی قرار گیرند.

۲. پیشنهاد می شود پژوهش حاضر بر روی نمونه ها و دانشگاه های دیگر کشور نیز مورد بررسی قرار گیرد.

## منابع:

جباری، ح؛ خداپناهی، م. ک؛ حیدری، م (۱۳۸۲). بررسی مقایسه ای دانشجویان از لحاظ مسند مهار گذاری، باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خود نظم داده شده، *مجله ی روانشناسی* ۲۶، ۷(۲)، ۹۸-۱۱۱.

حجازی، ا؛ رستگار، ا؛ قربان جهرمی، ر (۱۳۸۷). الگوی پیش بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی، *فصلنامه ی نوآوری های آموزشی*، ۷(۲۸)، ۲۹-۴۶.

حجازی، ا؛ عابدینی، ی (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه ی اهداف رویکردی - عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی، *روانشناسی* ۴۷، ۱۲(۳)، ۳۳۲-۳۴۸.

ذاکری صالحی، غ؛ صالحی نجف آبادی، م (۱۳۹۱). ارائه راهبردهایی برای جذب دانشجویان خارجی در ایران، *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۴(۳)، ۶۵-۹۲.

رستگار، ا؛ حجازی، ا؛ غلامعلی لواسانی، م؛ قربان جهرمی، ر (۱۳۸۸). باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی: نقش اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، *پژوهش های روانشناختی*، ۱۲، ۱، ۲۵-۱۱.

سیف، د؛ لطیفیان، م (۱۳۸۳). بررسی رابطه ی باورهای انگیزشی و راهبردهای خودنظم ده دانشجویان در درس ریاضی، *مجله ی روانشناسی* ۳۲، ۸(۴)، ۴۰۴-۴۲۰.

صالحی، ابراهیم (۱۳۸۳). دیدگاه های نظری توسعه آموزش عالی، *دوماهنامه علمی - پژوهشی دانشگاه شاهد*، ۱۱(۵)، ۶۸-۵۵.



صفدری‌ده‌چشمه، ف؛ دل‌آرام، م؛ پروین، ن؛ خیری، س؛ فروزنده، ن؛ کاظمیان، ا (۱۳۸۶). عوامل مؤثر در پیشرفت تحصیلی دانشجویان از نظر دانشجویان و اساتید دانشکده پرستاری و مامایی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد در سال ۱۳۸۳، *مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد*، ۹(۳): ۷۱-۷۷.

عابدینی، ی؛ حجازی، ا؛ سجادی، ح؛ قاضی طباطبائی، م (۱۳۸۷). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در ارتباط بین اهداف اجتنابی - عملکردی و پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دختر در رشته‌ی علوم انسانی، *پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی، دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان*، ۴(۱)، ۴۱-۵۸.

عارفی، م (۱۳۸۴). *برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی*، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

غلامعلی لواسانی، م؛ ازه‌ای، ج؛ افشاری، م (۱۳۸۸). رابطه‌ی خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی، *روانشناسی*، ۵۱، ۱۳(۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

کرد افشاری، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد*.

Areepattamannil, SH. (2011). *Academic Self-concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolescents in Canada and India*, the degree of Doctor of Philosophy, Queen's University, Kingston, Ontario, Canada, September.

Bruinsma, M. (2004). Motivation, cognition processing, and achievement in higher education. *Learning and Instruction*, 14, 549-569.

Fredricks, J. A.; Blumenfeld, P. C.; & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 17-142.

Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: Contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29(4), 462-482.

- Jimerson, S. R.; Campos, E.; & Greif, J. L. (2003). Toward and understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 727.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in situational activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37 (1), 153-84.
- Ravindran, B., Greene, B. A., & Debacker, T. K. (2005). Predicting preservice teachers' cognitive engagement with goals and epistemological beliefs. *The Journal of Educational Research*, 98(4), 222-233.
- Reeve, J.; Jane, H.; Carrell, D.; Jean, S.; & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion*, 28(2), 147-69.
- Reschly, A., & Christenson, S. L. (2006). School completion. In G. Bear and K. Minke (Eds.). *Children's needs: Development, prevention, and intervention*, Washington DC: National Association of School Psychologist.
- Richardson, T. E., Long, G. L., & Woodly, A. (2003). Academic engagement and perception of quality in distance education. *Openlearning*, 18, 23-38.
- Sbrocco, R. (2009). *Student academic engagement and the academic achievement gap between black and white middle school students: does engagement increase student achievement?* Doctoral dissertation, university of Minnesota.
- Schlechty, P. C. (2005). *Creating create schools: Six critical systems at the heart of educational innovation*. Sanfrancisco: John Wiley & Sons.
- Simons, J., Dewitte, S., & Lens, W. (2004). The role of different types of instrumentality in motivation, study strategies, and performance: Know why you learn, so you'll know what you learn!. *British Journal of Educational Psychology*, 74(3), 343-360.
- Sirin, S. R., & Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, 35(3), 323-340.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relationships: Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *The Teachers College Record*, 111(3), 712-749.



همایش بین المللی انجمن آموزش عالی ایران  
«توسعه آموزش عالی فرامرزی: فرصت ها و چالش ها»



- Veiga, F. H., Galvão, D., Almeida, A., Carvalho, C., Janeiro, I.; Nogueira, J. (2012). Student' s engagement in school: A literature review, *Proceedings of ICERI2012 Conference*, 19th-21st November, Madrid, Spain, 1336-1344.
- Wolters, C. A., & Rosental, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International Journal of Educational Research*, 33, 801-820.

## **Comparison and the relationship between academic engagement with academic achievement of foreign and domestic undergraduate students of Ferdowsi university of Mashhad**

### **Abstract**

Higher education institutes are turning to be global and international centers and the numbers of foreign students in universities are growing increasingly. Regarding academic engagement of Iranian pupils has been widely studied but there haven't been any researches performed on the students' especially foreign ones, the present paper aims at comparing and studying the relationship between academic engagement and education achievement of domestic and foreign undergraduate students of Ferdowsi university of Mashhad. To this purpose, a group of 39 foreign students and a group of 171 domestic students of Ferdowsi university of Mashhad were selected by simple random sampling and Learning and Motivational Strategies index of Pantrich et al (1991) was administered. Cronbach's alpha coefficients for components of the questionnaire were obtained on motivation for task value 0.89 and for learning strategies between 0.77 and 0.84. In the present study, grade point average of students was considered as an indicator of their academic achievement and the statistical software SPSS was used for analyzing data the results of which were analyzed using t-student test and Pearson correlation coefficient and Fisher test. The findings indicated that there was no significant difference in academic engagement between foreign and domestic students. In variables of task value, mental rehearsal, extension, metacognitive self-regulation and help seeking there wasn't any significant difference between domestic and foreign students; however, there was significant difference between them on the variable of organization. There wasn't also any significant difference in academic achievement between domestic and foreign students; however, there was a significant and positive relationship between academic achievement and academic engagement. Finally, there was no significant difference between foreign and domestic students in the relationship between academic engagement and academic achievement.

**Keywords:** academic engagement, academic achievement, foreign students, higher education