



The Role of Extracurricular Learning Tasks on Increasing Students' Academic Self-Efficacy and Academic Engagement

Raeis Hassan Raeis Saadi^{1,*}

1 PhD in Educational Psychology, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran.

* **Corresponding author:** PhD in Educational Psychology, Islamic Azad University, Bandar Abbas Branch, Bandar Abbas, Iran. Email: R_saadiedu@yahoo.com

Received: 2020-06-21

Accepted: 2020-07-19

Abstract

The aim of this study was to investigate the role of extracurricular learning assignments on increasing academic well-being and students' academic engagement. The research method was descriptive-correlation. The statistical population in this study were all male high school students in Bandar Lengeh in the second semester of 1397-98. In order to select the sample and conduct the research, among the students of boys' secondary schools, by available sampling method, 120 third grade students were selected as the research sample after the initial evaluation in terms of IQ. Out-of-school learning curricula (researcher-made), Jenks and Morgan academic self-efficacy (1999) and Bloomfield-Paris academic conflict (2004) were used to collect data. Pearson correlation test was used to analyze the data. Findings showed that there was a positive and negative relationship between the use of extracurricular learning assignments with academic self-efficacy ($r = 0.35$). Also, there was a positive relationship between the use of extracurricular learning assignments and academic engagement. And there was significant ($r = 0.43$). Therefore, it can be said that purposeful learning assignments outside of school play an important role in increasing academic self-efficacy and student engagement, which can improve students' academic performance and achieve better results in academic exams.

Keywords: Extracurricular learning tasks, Academic self-efficacy, academic engagement, Students



نقش تکالیف یادگیری خارج از مدرسه بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان

رئیس حسن رئیس سعدی^۱*

^۱ دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران.

* نویسنده مسئول: دکتری روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد بندرعباس، بندرعباس، ایران.

Email: R_saadiedu@yahoo.com

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۲۹

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۰۴/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش تکالیف یادگیری خارج از مدرسه بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان انجام شد. روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بندرلنگه در نیم سال تحصیلی دوم ۹۸-۱۳۹۷ بودند. به منظور انتخاب نمونه و اجرای پژوهش، از بین دانش آموزان مدارس متوسطه پسرانه، به شیوه نمونه‌گیری در دسترس، ۱۲۰ دانش آموز کلاس سوم پس از ارزیابی اولیه از نظر بهره هوشی، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های تکالیف یادگیری خارج از مدرسه (محقق ساخته)، خودکارآمدی تحصیلی جینکز و مورگان (۱۹۹۹) و درگیری تحصیلی بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. یافته‌های حاصل از پژوهش نشان داد که بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و منفی ($r=0/35$) وجود داشت، همچنین، بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($r=0/43$) وجود داشت. از این رو، می‌توان گفت که تکالیف یادگیری هدفمند خارج از مدرسه نقش بسزایی در افزایش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری دانش آموزان دارد که می‌تواند موجب ارتقاء عملکرد تحصیلی دانش آموزان و کسب نتایج بهتر در آزمون‌های تحصیلی داشته باشد.

واژگان کلیدی: تکالیف یادگیری خارج از مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانش آموزان

تمامی حقوق نشر برای فصلنامه رویکردی نو در علوم تربیتی محفوظ است.

۱- مقدمه

شکست یا موفقیت در این دوران، تأثیری عمیق بر نگرش مثبت یا منفی آنها از خود و توانایی‌هایشان بر جا می‌گذارد. موفقیت و پیشرفت در تحصیل علاوه بر رشد علمی به سلامت روانی دانش آموزان نیز کمک می‌کند. از سوی دیگر، عدم موفقیت تحصیلی و فشارهای روانی ناشی از آن، بهداشت روانی را برهم زده، دانش آموز و جامعه را متحمل خسارت‌های جبران‌ناپذیری می‌نماید [۲].

آموزش و پرورش پایه و اساس پیشرفت جامعه بشری است و دانش آموزان به عنوان هسته اصلی این نظام، نقش مهمی در ارتقاء و بهبود وضعیت جامعه دارند [۱]. بنابراین، سیاست‌های آموزشی نهاد آموزش و پرورش، علاوه بر توسعه علمی و گسترش سطح سواد و معلومات، باید شامل رشد و بالندگی بهداشت روانی جامعه نیز باشد. کودکان و نوجوانان بهترین سال‌های عمر خود را در مدرسه می‌گذرانند و تجربه هر گونه

درگیری تحصیلی^۱، یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است [۳]. درگیری فعال در محیط‌های آموزشی برای موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان امری اساسی است. دانش‌آموزان برای کسب دانش و مهارت‌های موردنیاز برای عبور از مسیرهای مختلف تحصیلی، باید با آموزش‌های ارائه‌شده در محیط‌های آموزشی به‌گونه‌ای فعال درگیر شوند [۴]. هسته اصلی تعاریف درگیری شامل تمایل، اشتیاق و مشارکت شناختی متمرکز در فعالیت‌های یادگیری است. تعاریف و مدل‌های مختلفی از درگیری تحصیلی ارائه‌شده است، در الگوی فین^۲ درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه رفتاری (پایداری در تکلیف درسی) و انگیزشی (ارزش‌ده به تکلیف درسی) است. توافق در مورد چندبعدی بودن ساختار درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان در حال افزایش است [۵]. وانگ و فریدریکس^۳ (۲۰۱۴) [۶] درگیری تحصیلی را ساختاری چندبعدی شامل درگیری رفتاری، شناختی و عاطفی می‌دانند. درگیری رفتاری مشارکت در فعالیت‌های مرتبط با موفقیت تحصیلی و زمانی است که دانش‌آموزان از لحاظ جسمی در شیوه‌های یادگیری مؤثر و فعالیت‌ها دخیل هستند [۷]. درگیری رفتاری به مؤلفه‌هایی مانند مشارکت در فعالیت‌های مربوط به مدرسه، تلاش در تحصیل و میزان توجه در امور تحصیلی و در کلاس درس اشاره دارد. درگیری شناختی به ارزیابی استفاده دانش‌آموزان از استراتژی‌های پیچیده درگیری و استراتژی‌های فراشناختی مانند برنامه‌ریزی و نظارت می‌پردازد درگیری عاطفی هنگامی رخ می‌دهد که دانش‌آموزان احساساتی مانند شور و شوق و لذت را نسبت به یادگیری و محیط یادگیری درک کرده و نسبت به آنچه انجام می‌دهند نگرش مثبت دارند و از آن لذت می‌برند [۷].

براساس دیدگاه بندورا، زمانی که افراد باور داشته باشند، توانایی انجام اعمالی را دارند و آن اعمال پیامدهای مورد نظرشان را ایجاد می‌کند، نسبت به زمانی که باور نداشته باشند تلاششان موفقیت‌آمیز است، به احتمال بیشتری برای انجام عمل برانگیخته می‌شوند. این باورها، به معنای خودکارآمدی است [۸]. باورهای خودکارآمدی بالا بدون توجه به حوزه خاص با پیامدهای موفقیت‌آمیز مرتبط است [۹، ۱۰]. خودکارآمدی به توان فرد در رویارویی با مسائل برای رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد. خودکارآمدی بیشتر از اینکه تحت تأثیر ویژگی‌های هوش و توان یادگیری افراد باشد تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتمادبه‌نفس)، تلاشگر بودن و تسلیم نشدن، واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی)، آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحت کنترل درآوردن

تکنانه‌ها (خودرهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی از افراد حتی بیشتر از توان یادگیری موجب پیشرفت و موفقیت می‌شود. پیازه معتقد است طرحواره‌های خودکارآمدی طی درون‌سازی و برون‌سازی‌های بی‌شماری شکل می‌گیرد که در محیط‌های غنی رخ می‌دهد. خودکارآمدی به‌واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به‌طور خودانگیخته در محیط تلاش کند و به باورهای کارآمدی خود دست یابد [۱۱]. در این رابطه، نتایج پژوهش‌ها نشان داده است که خودکارآمدی و ارتقای آن، اضطراب امتحان را کاهش داده و باعث افزایش انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان می‌شود [۱۲، ۱۳، ۱۴]. همچنین، خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی بهتر [۱۵] و پیشرفت تحصیلی بالاتر مرتبط است.

درگیری تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی با مؤلفه‌های گوناگونی ارتباط دارند. اما در این میان یکی از مؤلفه‌هایی که کمتر مورد بررسی قرار گرفته است تکالیف یادگیری خارج از مدرسه است. در میان فعالیت‌های بعد از مدرسه محققان به «تکلیف مدرسه» توجه بیشتری کرده‌اند، چرا که این فعالیت ۲۰ درصد از فعالیت‌های علمی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد [۱۶].

برنامه‌های آموزشی رسمی رشد و تقویت همه ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان را در پی ندارد و همه اهداف را در زمان و وقت محدود به کلاس و مدرسه نمی‌توان به انجام رساند. از سوی دیگر، امکانات و هزینه‌های کافی برای صرف زمان بیشتر در برنامه‌های مصوب وجود ندارد. به همین خاطر یکی از راه‌های جبران معضل یاد شده امر تکلیف دهی است و باید به بهینه‌سازی آن اقدام شود. از سوی دیگر، تعمیم و ارتباط دادن مطالب و آموخته‌های مدرسه‌ای در عرصه زندگی دانش‌آموزان از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. از نظر دانش‌آموزان، یادگیری زمانی مطلوب است که آنها طعم شیرین درس و مشق را در خارج از مدرسه بچشند و با تکیه بر آن، نیازهای خود را برطرف کنند. این خواسته از طریق انجام تکلیف که حلقه ارتباطی بین مدرسه، جامعه و خانواده است متحقق می‌شود. همچنین توجه به تفاوت‌های فردی فراگیران ایجاب می‌کند که توانایی‌ها و علایق و نیازهای دانش‌آموزان تشخیص داده شود و با همه آنها برخورد یکسانی صورت نگیرد. مدارس و کلاس‌های موجود امکان توجه ویژه به علایق شخصی را ندارند و معلم نمی‌تواند در زمان محدود به صورت انفرادی با تک تک دانش‌آموزان به فعالیت بپردازد برای جبران این مهم از طریق ارایه تکلیف اقدام می‌شود. از موارد مهم دیگر کمبود تجهیزات و وسایل آموزشی است که ارایه تکلیف را ضروری می‌سازد. بدیهی است که هر گروه از دانش‌آموزان برای انجام تکالیف خود به وسایل، تجهیزات و رسانه‌هایی نیازمندند. شرایط موجود در اکثر مدارس، نمی‌تواند نیاز ذکر شده را تامین کند و در این زمینه سعی می‌شود از

زمان شرکت در کلاس های خصوصی از پرسشنامه پژوهشگر ساخته استفاده شد.

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۴ (ASEQ): این پرسشنامه توسط جینکز و مورگان^۵ [۱۹]، در سال ۱۹۹۹ ساخته شده و دارای ۳۰ گویه است که با استفاده از مقیاس چهار درجه-ای لیکرت (۱- کاملاً مخالفم تا ۴- کاملاً موافقم) نمره گذاری می شود. نمره این ابزار با مجموع نمره گویه ها به دست می آید، لذا دامنه نمرات بین ۳۰ تا ۱۲۰ است و نمره بالاتر به معنای خودکارآمدی تحصیلی بیشتر است. جینکز و مورگان (۱۹۹۹) رویی سازه ابزار را تأیید و پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ گزارش کردند. همچنین حاتم زاده عربی، ایزدی و هاشمی (۱۳۹۴) [۲۰] پایایی ابزار را با روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ گزارش کردند. در این پژوهش برای سنجش همسانی درونی این ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۸۰ به دست آمد.

مقیاس درگیری تحصیلی دانش آموزان^۶ (SES): به منظور بررسی درگیری تحصیلی از مقیاس درگیری تحصیلی فردریکس، بلومفیلد و پاریس^۷ (۲۰۰۴) [۲۱] استفاده شد. این مقیاس دارای ۱۵ گویه در طیف لیکرت ۵ درجه ای است که پاسخ شرکت کنندگان در هر گویه از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره گذاری می شود که سه مؤلفه درگیری رفتاری (سؤالات ۱-۴)، درگیری عاطفی (سؤالات ۵-۱۰) و اشتیاق شناختی (سؤالات ۱۱-۱۵) را اندازه می گیرد. فردریکس، بلومفیلد و پاریس (۲۰۰۴) [۲۱]، ضریب اعتبار آن را ۰/۸۶ گزارش کرده اند. در تحلیل عامل تأییدی و بررسی ویژگی های روانسنجی این پرسشنامه در پژوهش عباسی، درگاهی، پیرانی و بنیادی (۱۳۹۴) [۲۲] حاکی از وجود رویی سازه مطلوب و مناسب بودن این پرسشنامه در نمونه ایرانی بوده و پایایی کل به روش آلفای کرونباخ در پژوهش آن ها ۰/۶۶ گزارش شده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای کل این مقیاس ۰/۸۵ به دست آمد.

۳- یافته ها

در جدول ۱، آماره های توصیفی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. آماره های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف استاندارد
میزان ساعات مطالعه کتاب کمک درسی	۰/۷۸	۱/۹۸
میزان ساعات انجام تکلیف	۱/۶۵	۱/۷۲
میزان ساعات شرکت در کلاس های خصوصی	۰/۴۲	۰/۷۸
خودکارآمدی تحصیلی	۲۸/۴۳	۳/۶۷
درگیری تحصیلی	۳۱/۶۷	۴/۷۳

امکانات و تسهیلات خارج از مدرسه استفاده شود. در خصوص میزان ساعات مطالعه کتاب درسی و کمک درسی مطالعات نشان می دهد که هر چه تعداد بیشتری کتاب از کتابخانه مدارس توسط دانش آموزان به امانت گرفته شود میزان پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بیشتر است. مدت زمانی که به آموزش اختصاص داده می شود در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نقش زیادی دارد. بطور کلی هر چه دانش آموزان زمان بیشتری صرف مطالعه نمایند با ثابت نگه داشتن بقیه عوامل مطالب بیشتری فرا خواهند گرفت. محققان معتقدند که تکلیف مدرسه فرصتی در اختیار دانش آموزان می گذارد تا تمرین بیشتری روی مفاهیم ارائه شده در کلاس داشته باشند [۱۷]. در این رابطه یوسف زاده و سرنندی (۱۳۹۵) [۱۸] ضمن مطالعه ای نشان دادند که سه نوع تکلیف تمرینی، آماده سازی و تلفیقی بر پیشرفت ریاضی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی تأثیر دارند، با این وجود، تأثیر تکلیف تلفیقی (تمرینی و آماده سازی) بیشتر از تأثیر تکلیف تمرینی و آماده سازی به تنهایی است و همچنین تأثیر تکلیف آماده سازی نیز به مراتب بیشتر از تأثیر تکلیف تمرینی می باشد. با توجه به نتایج بدست آمده دبیران و دست اندرکاران امور آموزشی می توانند در کنار تکلیف تمرینی از تکلیف آماده سازی نیز بهره برده و با این کار برونداد مهارتی و آموزشی دانش آموزان را بهبود ببخشند. میکائیلو و انتصار فومنی (۱۳۹۱) [۱۷] در مطالعه ای نشان دادند افزایش ساعات انجام تکلیف در خارج از مدرسه، موجب ارتقاء پیشرفت تحصیلی ریاضی دانش آموزان می شود.

۲- روش

روش پژوهش توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری در این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر دوره متوسطه دوم شهر بندرلنگه در نیم سال تحصیلی دوم ۹۸-۱۳۹۷ بودند. به منظور انتخاب نمونه و اجرای پژوهش، از بین دانش آموزان مدارس متوسطه پسرانه، به شیوه نمونه گیری در دسترس، ۱۲۰ دانش آموز کلاس سوم پس از ارزیابی اولیه از نظر بهره هوشی، به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای اندازه گیری هوش از آزمون ریون استفاده شد (برای کنترل آن فقط دانش آموزان سوم تجربی که تقریباً در یک سطح هوشی هستند انتخاب شد و همچنین با آزمون همبستگی تفکیکی تأثیر هوشبهر آنها در پیشرفت تحصیلی حذف گردید)، برای کنترل جنسیت یک جنس یعنی فقط پسران انتخاب شد و برای کنترل نوع مدرسه، فقط مدارس دولتی انتخاب شدند. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد.

ابزارهای اندازه گیری: برای اندازه گیری میزان ساعات انجام تکلیف، میزان ساعات مطالعه کتاب درسی و کمک درسی و مدت

جدول ۲. همبستگی بین تکالیف یادگیری خارج از مدرسه، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی

متغیر	میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه	خودکارآمدی تحصیلی	درگیری تحصیلی
میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه	۱	۰/۴۳	۰/۳۵
خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵	-	۱
درگیری تحصیلی	۰/۴۳	۱	-

کنجکاوی در زمینه موضوع درسی جدید، در ارتباط است و موجب درگیری بیشتر دانش آموزان در فرایند یاددهی- یادگیری شده و در واقع از این طریق موجب بهبود خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان می گردد.

با توجه به نتایج جدول ۲، بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و منفی ($r=0/35$) وجود دارد، همچنین، بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار ($r=0/43$) وجود دارد.

واژه نامه

- | | |
|---|---------------------------------|
| 1. Academic Engagement | درگیری تحصیلی |
| 2. Finn | فین |
| 3. Wang, Fredricks | وانگ و فریدریکس |
| 4. Academic Self-efficacy Questionnaire | خودکارآمدی تحصیلی |
| 5. Jinks & Morgan | جینکز و مورگان |
| 6. Student engagement in schools (SES) | مقیاس درگیری تحصیلی دانش آموزان |
| 7. Fredricks, Blumenfeld, Paris | فردریکس، بلومنفلد و پاریس |

فهرست منابع

- [1] Shaykh al-Islami A, Qamari Kiwi H, Ashrafi Varjoui S. The effect of mindfulness based teaching method on self-control of female students. *Journal of Research in Educational Systems*, 2015; 9 (28): 104-87. [Persian]
- [2] Soltani Majd AH, Taghizadeh ME, Zare H. The effectiveness of academic skills group training on self-efficacy and achievement motivation of first year high school male students. *Journal of Cognitive and Behavioral Sciences Research*, 2014;4 (2): 16-7. [Persian]
- [3] Farhadi A, Saki Kh, Gashnigani Z, Ghadampour E. Predicting the dimensions of academic engagement based on the components of students' psychological capital. *Education Strategies in Medical Sciences*. 2015; 9 (2): 127-133. [Persian]
- [4] Wang MT, Eccles JS. School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional

۴- بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی نقش تکالیف یادگیری خارج از مدرسه بر افزایش خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان انجام شد. یافته های حاصل از پژوهش نشان داد که بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و منفی وجود دارد، همچنین، بین میزان استفاده از تکالیف یادگیری خارج از مدرسه با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. این یافته ها همسو با نتایج مطالعات یوسف زاده و سرنندی (۱۳۹۵) [۱۸]؛ میکائیلو و انتصار فومنی (۱۳۹۱) [۱۷]، در زمینه تأثیر تکالیف خارج از مدرسه بر افزایش پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، است.

تکالیف تمرینی برای تقویت مهارت و دانش کسب شده و جهت تثبیت یادگیری از سوی معلم ارائه می شود و این نوع تکالیف با وجود کاربرد گسترده ای که دارند، دارای معایبی همچون یادگیری غیر تحلیلی و نبود زمینه ای برای پرورش خلاقیت دانش آموز هستند، از این رو انجام دادن این نوع تکالیف به علت تکراری بودن، اغلب برای دانش آموزان کسل کننده می باشد و معمولاً به این دلیل با وجود تأثیر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، اثربخشی آنها نسبت به سایر روش ها کمتر است. با این وجود، اگر تکالیف تمرینی به دقت و مطابق با توانایی تک دانش آموزان و تفاوت های فردی آنان انتخاب شوند، بسیار مفید خواهند بود و خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی آنها را افزایش خواهد داد. تلفیق تکالیف تمرینی و آماده سازی با تقویت مهارت ها و افزایش سرعت عمل دانش آموز در کار، تثبیت آموخته های قبلی در ذهن دانش آموز و همچنین آماده سازی ذهن فراگیر برای یادگیری مطالب جدید و تقویت آمادگی دانش آموز جهت یادگیری مستقل و در نهایت با تحریک حس

- students. *Journal of Educational Psychology*, 2013; 9 (27): 66-49. [Persian]
- [14] Zimmerman BJ, Kitsantas A. Comparing students self- displace and selfregulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 2014; 39: 145-155.
- [15] Debicki B, Kellermanns F, Barnett T, Pearson A, Pearson A. Beyond the Big Five: The mediating role of goal orientation in the relationship between core self-evaluations and academic performance. *The International Journal of Management Education*, 2016; 14:273-285.
- [16] Cooper H, Valentine JC, Nye B, Lindsay JJ. Realions between Five After-School Activities. *Jurnal of Educational Psychology*, 1999; 91(2): 369- 378.
- [17] Mikaelo Gh, Entesar Fomani Gh. Investigating the relationship between after-school activities (homework, study rate and participation in private classes) with academic achievement in mathematics (3). *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 2012;5 (19): 25-13. [Persian]
- [18] Yousefzadeh H, Sarandi P. Investigating the effect of night homework on the academic achievement of mathematics course for sixth grade elementary school students in Urmia. *Scientific Journal of Education and Evaluation*, 2017; 10 (37): 50-35. [Persian]
- [19] Jinks J, Morgan V. Children's perceived academic self-efficacy: an Binventory scale. *Journal of Clearing House*, 1999; 72(4): 224-230.
- [20] Hatamzadeh Arabi E, Izadi S, Hashemi S. Comparison of academic performance and academic self-efficacy of bilingual and monolingual primary school students. *Journal of Research in Curriculum Planning*, 2015; 12 (1): 73-65. [Persian]
- [21] Fredricks JA, Blumenfeld PC, Paris AH. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 2004; 74(1), 59-109.
- [22] Abbasi M, Dargahi Sh, Pirani Z, Bonyadi F. The role of procrastination and motivational self-regulation in predicting students' academic achievement. *Iranian Journal of Medical Education*, 2015; 15 (23): 169-160. [Persian]
- perspective. *Learning and Instruction*, 2013; 28:12-23.
- [5] Ryu S, Lombardi D. Coding classroom interactions for collective and individual engagement. *Educational psychologist*, 2015; 50(1): 70-83.
- [6] Wang MT, Fredricks JA. The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, 2014; 85(2): 722-737.
- [7] Mango O. Ipad use and student engagement in the classroom. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 2015; 14(1): 53-57.
- [8] Lee Y, Patterson PP, Vega LA. Perils to selfefficacy perceptions and teacher-preparation quality among special education intern teachers. *Journal of Teacher Education Quarterly*, 2011; 38: 61-76.
- [9] Martinez E, Tatum KL, Glass M, Bernath A, Ferris D, Reynolds P, Schnoll RA. Correlates of smokingcessation self-efficacy in a community sample of smokers. *Journal of Addictive Behaviors*, 2010; 35(2): 175-178.
- [10] Van Zundert RP, Ferguson SG, Shiffman S, Engels RE. Dynamic effects of self-efficacy on smoking lapses and relapse among adolescents. *Journal of Health Psychology*, 2010; 29(3):246-254.
- [11] Eslami MA, Azadi Y, Gharaqi Zandi H, Emadeddin ZS. The Relationship between Optimism and Self-efficacy with Motivation for Sport Improvement in Physical Education Students. *Journal of Counseling and Psychotherapy Culture*, 2017; 8 (32):111-132 [In Persian].
- [12] Eghdami Z, Yousefi F. The relationship between basic psychological needs and academic engagement mediated by self-efficacy. *Journal of Educational Psychology Studies*, 2018; 29: 72-37. [Persian]
- [13] Mohammadi Darwish Baqal N, Hatami HR, Asadzadeh H, Ahadi H. Investigating the effect of teaching self-regulatory strategies (cognitive and metacognitive) on motivational beliefs (academic motivation, self-efficacy, test anxiety) of high school