

نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت

سمیرا وکیلی*
زهرا نقش**
زهرا رضائی خمسی***

چکیده

پژوهش حاضر بررسی مدل یابی رابطه هیجان تحصیلی و پیشرفت به واسطه نقش درگیری تحصیلی است. نمونه پژوهش شامل ۶۰۰ دانش‌آموز پایه ششم است که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای طبقه‌ای دومرحله‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ-M) پکران، گوتز و فرانزل (۲۰۰۵)، و پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) که از آزمودنی‌ها خواسته شد آن‌ها را تکمیل کنند بود. پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز از طریق معدل نمرات میان‌ترم آن‌ها موردبررسی قرار گرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل مسیر نشان داد که مدل موردنظر، برازش مناسبی دارد و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای بین هیجان تحصیلی و پیشرفت ایفا می‌کند تغییرهای هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی قادر به تبیین ۰/۳۷ پیشرفت بودند. هیجان‌های منفی غیرفعال‌کننده نظیر بی‌حوصلگی برای انگیزش مضرند و منجر به پردازش اطلاعات سطحی و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند. لذا با توجه به نقش و جایگاه مهم جریان‌های مثبت به نظر می‌رسد که محیط آموزشی باید به دنبال پرورش هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان خود باشد.

واژه‌های کلیدی: پیشرفت، درگیری تحصیلی، هیجان تحصیلی

* دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، استادیار دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات، گروه

روان‌شناسی کودکان استثنایی، تهران، ایران

** استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران (نویسنده مسئول)

z.naghsh@ut.ac.ir

*** کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا (س)

مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و ارتقاء همه‌جانبه دانش‌آموزان در زمینه‌های شناختی، عاطفی و هیجانی است و دانش‌آموزان به‌عنوان آینده‌سازان هر مرز و بومی قشر مهمی از جامعه محسوب می‌شوند. عوامل زیادی در رشد و ترقی همه‌جانبه دانش‌آموزان تأثیر می‌گذارد. باین‌حال یکی از عواملی که می‌تواند در ارتقاء سطح عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش بسیار مؤثری ایفا کند متغیر درگیری تحصیلی در فعالیت‌های آموزشی است. درگیری بیانگر ورود فعال فرد به یک تکلیف یا فعالیت است (ریو، کارل، جاوون و بارچ، ۲۰۰۴). و چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی از قبیل ترک تحصیل در دوره‌ی نوجوانی فراهم می‌آورد (شرونوف، ۲۰۱۳، نقل از مهدی پور، لواسانی و حجازی، ۲۰۱۶). درگیری تحصیلی مهم‌ترین پیش‌بین عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان است. (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). ریچاردسون، لانگ و وودلی (۲۰۰۳)، به نقل از حجازی، رستگار، لواسانی و قربان جهرمی، ۱۳۸۸) درگیری تحصیلی را به‌عنوان کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند تعریف کرده‌اند.

همچنین باید در نظر داشت که دانش‌آموزان در یادگیری درگیر نمی‌شوند بلکه آن‌ها در تکالیف، فعالیت‌ها و تجاربی درگیر می‌شوند که منجر به یادگیری می‌شود. از این رو کار اصلی نظام تربیتی که دانش‌آموزان را تشویق کند تا منابع درونی خود (انرژی، وقت و توجه) را به روی تکالیف و فعالیت‌های درسی سرمایه‌گذاری کنند (ذبیحی حصار، ۱۳۹۲). به‌عبارت‌دیگر می‌توان درگیری تحصیلی را از نظر معنایی که تکلیف برای دانش‌آموزان دارد، موردبررسی قرارداد. زمانی که تکالیف برای دانش‌آموزان «معنا و ارزش» داشته باشند توجه دانش‌آموزان را جلب می‌کند و در نتیجه دانش‌آموزان انرژی خود را جهت انجام آن‌ها بسیج کرده و نوعی «تعهد» نسبت به این تکالیف و فعالیت‌ها احساس می‌کند. این احساس تعهد باعث می‌گردد که دانش‌آموز برای اتمام تکالیف پافشاری کرده و زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. لذا «توجه» و «تعهد» دو بعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند. (حجازی، عابدینی، ۱۳۸۷).

فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) سه نوع درگیری را شناسایی کردند: درگیری رفتاری، درگیری هیجانی و درگیری شناختی. درگیری رفتاری مشابه مفهوم مشارکت است.

مشارکت، درگیری در فعالیت‌های فوق‌برنامه، اجتماعی و تحصیلی است. درگیری هیجانی، شامل واکنش‌های مثبت و منفی به معلم و هم‌کلاسی‌ها، تحصیل و مدرسه است. درگیری هیجانی مشابه مفهوم سازمان است و بر تمایل به انجام کار تأثیر می‌گذارد. درگیری شناختی مشابه مفهوم نیرو گذاری است. نیرو گذاری، فکر ورزی و تمایل را با اعمال تلاش موردنیاز برای درک ایده‌های پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار یکپارچه می‌کند. پژوهش‌های متعددی نشان دادند که هر چه بیشتر فراگیران از نظر شناختی درگیر تکلیف یادگیری شوند، می‌توان به دست‌یابی به اهداف هیجانی، انگیزشی و نیز رفتاری اهتمام داشت (لویس، ۲۰۱۰؛ وانگ و اکلز، ۲۰۱۲ و گونوک، ۲۰۱۴، به نقل از نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲).. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بعد عاملیت را به درگیری تحصیلی اضافه نمودند. بعد عاملیت به صورت شرکت ساختاریافته دانش‌آموز به عمد و به شکل سودمند در جریان آموزشی که دریافت می‌کند، تعریف شده است مانند ارائه عملکرد، پرسیدن سؤال، ارائه هدف و درخواست منابع.

درگیری تحصیلی متأثر از عوامل بافتی از یکسو و عوامل درون فردی از سوی دیگر است (حجازی، قاضی طباطبائی، لواسانی و مرادی، ۱۳۹۳) عوامل فردی عواملی هستند که مربوط به خود دانش‌آموز و باورها، عقاید و افکار او می‌شود. یکی از عوامل فردی بسیار مهم، هیجان‌های تحصیلی است. هیجان‌ها سیستم‌های روان‌شناختی اساسی هستند که سازگاری افراد را به خواسته‌های شخصی و محیطی تنظیم و تعدیل می‌کنند (گلاسر-زیکادا و همکاران، ۲۰۱۳). وقتی که ما در مورد تجارب هیجانی‌مان صحبت می‌کنیم، به پاسخ خود به این پرسش توجه داریم: چه احساسی داری؟ برای فهم رفتاری که هیجان را توصیف می‌کند پژوهشگران از روش‌های کمی و کیفی برای طبقه‌بندی اظهارات شفاهی در مورد هیجان استفاده می‌کنند. با توجه به تحقیق کمی، ابعادی از قبیل کنش وری، ارزش، شدت و سختی برای طبقه‌بندی هیجان‌ها به کار می‌روند. مثلاً؛ رسی-بتی و اسپرر (۱۹۸۶) و والپوت و اسپرر (۱۹۸۸) با توجه به شدت و سختی هیجان به هیجان‌اتی از قبیل لذت، خشم، اضطراب و غمگینی توجه دارند (به نقل از نقش و رمضانی، ۱۳۹۶). در همه رویکردها، هیجان‌ها با توجه به حیطه خاصی مشخص می‌شود. علاوه بر این، پژوهشگران دیگر انواع متفاوتی از هیجان را نشان دادند که ممکن است در یک رفتار سلسله مراتبی سازمان‌یافته باشد. مثلاً تحلیل

تأییدی انجام شده توسط تلگن، واتسون و کلارک (۱۹۹۹) به یک بعد شاد در مقابل یک بعد ناشاد اشاره دارند. که به صورت ابعاد عاطفه مثبت (PA) و عاطفه منفی (NA) در سطح بعدی شناخته شده‌اند (به نقل از واتسون، کلارک و تلجن، ۱۹۸۸). پکران نیز مطالعه طیف وسیعی از تجارب هیجانی در موقعیت‌های پیشرفت مانند لذت، خستگی، و ناکامی را بررسی کرده است و به اتخاذ یک رویکرد منسجم در قلمرو مطالعاتی پیشایندها و پسایندهای تجارب هیجانی در موقعیت‌های تحصیلی، پرداخته است.

هیجان‌های تحصیلی به‌طور چشمگیری با انگیزه، استراتژی‌های یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیمی، خود مفهومی تحصیلی و درگیری تحصیلی ارتباط دارد (پکران، ۲۰۰۲؛ والینت، سوانسون و ایزنبرگ، ۲۰۱۲، به نقل از گلاسر-زیکادا و همکاران، ۲۰۱۳). هیجان‌ها بر موفقیت دانش‌آموزان و همچنین علایق آنان، تعامل و رشد شخصیت، محیط اجتماعی و کلاس درس و موقعیت‌های آموزشی بسیار اثرگذار است (پکران، گاتز و فرنزل، ۲۰۰۵). در همین ارتباط پکران (۱۹۹۲ و ۲۰۰۰) هیجان‌ها را به‌عنوان یک عامل مؤثر در رسیدن به درگیری شناختی و انگیزشی و موفقیت در تحصیل مطرح می‌کند. بیش از یک دهه است که علاقه رو به رشدی در خصوص نقش هیجان‌ها در موقعیت‌های تحصیلی بالاخص اینکه چگونه هیجان‌ها، یادگیری و درگیری دانش‌آموزان را شکل می‌دهند صورت گرفته است که آغاز آن با نشست‌های برگزار شده در جلسات سالیانه انجمن تحقیقات آموزشی آمریکا در اواسط و اواخر دهه ۱۹۹۰ برمی‌گردد (لی نن برینک - گارسیا، پکران، ۲۰۱۱). دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی، گستره وسیعی از هیجان‌ها را تجربه می‌کنند، نقش این هیجان‌ها در فرآیند یادگیری (پکران و همکاران، ۲۰۰۲a و ۲۰۰۵) و اثرات مثبت آن‌ها بر پیشرفت تحصیلی توجه قابل ملاحظه‌ای را در سال‌های اخیر برانگیخته است (کراپ، ۱۹۹۹، به نقل از نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب زاده و کاوسیان، ۱۳۹۲). این افزایش توجه به هیجان‌های تحصیلی در پژوهش‌های روان‌شناختی تا حدودی واکنش به انتشار نظریه کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی پکران بوده است (پکران، ۲۰۰۶، پکران و همکاران، ۲۰۰۲ a,b) که چارچوب یکپارچه‌ای برای مطالعه پیشایندها و پیامدهای تجربیات هیجانی مربوط به موقعیت‌های آموزشی، از قبیل یادگیری، درگیری و پیشرفت و دیگر فعالیت‌ها پیشنهاد نموده است.

گراهام (۱۹۹۱) به نقل از نیکدل و همکاران، (۱۳۹۲) معتقد است که یک نظریه زنده و پویای انگیزشی در روان‌شناسی تربیتی باید قادر باشد اثر هیجان‌ها را در نظر بگیرد. هیجان‌ها به‌طور عمیقی تقریباً در هر جنبه‌ای از فرآیندهای یادگیری و یاددهی حضور دارند. بنابراین درک و فهم ماهیت هیجان‌ها در درون مدرسه ضروری و حیاتی است. در این خصوص شاتز و لائنهارت (۲۰۰۲)، به نقل از گلاسِر-زیکادا؛ استوچلیکوا؛ جانیک، (۲۰۱۳) مسئله هیجان‌ها را در آموزش مسئله مهمی در روان‌شناسی تربیتی می‌دانند. هیجان‌های دانش‌آموزان نقش بسیار مهمی در مراودات اجتماعی، همچنین در فرآیندهای یادگیری، هدف‌گذاری، انگیزه و خود مفهومی بازی می‌کنند (دوئک، ۱۹۸۶؛ گوتز، ۲۰۰۳؛ به نقل از گلاسِر-زیکادا و همکاران، ۲۰۱۳). با توجه به نقش مؤثر هیجان‌ها در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و پیشرفت آن‌ها هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه هیجان‌های تحصیلی (مثبت و منفی) و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است.

روش

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و به‌طور دقیق‌تر همبستگی از نوع تحلیل مسیر است. جامعه این پژوهش را دانش‌آموزان پایه ششم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ تشکیل می‌دهد. که از این تعداد ۶۰۰ دانش‌آموز (۳۰۰ دختر و ۳۰۰ پسر) پایه ششم از ۲۰ مدرسه‌ی دولتی شهر تهران به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای طبقه‌ای دومرحله‌ای^۱ انتخاب شدند. میانگین سنی دانش‌آموزان ۱۰.۵۲ سال بود. در مرحله اول مدارس با روش احتمال متناسب با حجم نمونه‌گیری شدند سپس در درون هر مدرسه منتخب، از میان همه کلاس‌های پایه ششم یک کلاس با روش تصادفی سیستماتیک انتخاب شده و در نهایت همه دانش‌آموزان با احتمال مساوی از کلاس‌های نمونه‌گیری شده در آزمون شرکت کردند.

مقیاس هیجان تحصیلی: برای اندازه‌گیری هیجان تحصیلی از پرسشنامه هیجان تحصیلی (AEQ-M) پکران، گوتز و فرانزل (۲۰۰۵) استفاده شد. این مقیاس داری ۶۰ گویه و طیف پنج‌تایی از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق است و ۷ هیجان مجزا را

1. Two- stage Stratified Cluster Design

می‌سنجد: لذت، افتخار، خشم، اضطراب، شرمندگی، ناامیدی، بی‌حوصلگی. این پرسشنامه از نوع خود گزارشی و مداد-کاغذی است و در سه بخش سازمان‌یافته است که شامل هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. این بخش‌ها به ترتیب ۱۸، ۱۹ و ۲۳ گویه دارند. هیجان‌های مربوط به کلاس و همچنین هیجان‌های مربوط به یادگیری از پرسشنامه مذکور مورد استفاده قرار گرفت، که البته پرسشنامه مربوط به هیجان‌های امتحان (TEQ) بنا به نظر پکران و همکاران بخشی معجزا است (به نقل از کدیور؛ فرزاد و همکاران، ۱۳۸۸) و از این رو خللی در پژوهش ایجاد نمی‌کند.

مقیاس درگیری تحصیلی: این پرسشنامه برای اندازه‌گیری ابعاد چهارگانه درگیری تحصیلی (شناختی، رفتاری، عاطفی و عاملیت) توسط ریو و تسنگ (۲۰۱۱) تهیه و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۲۲ سؤال به صورت یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت «کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم» است. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) ۵ گویه را برای اندازه‌گیری درگیری رفتاری دانش‌آموزان در نظر گرفته‌اند. گویه‌های (۱۰، ۹، ۸، ۷ و ۶) و پایایی این ۵ مورد را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آوردند. آن‌ها این گویه‌ها را به دلیل اینکه نشان‌دهنده میزان توجه دانش‌آموز به تکالیف، مشارکت در درس و تلاش است به‌عنوان درگیری رفتاری دانش‌آموزان انتخاب کرد. برای ارزیابی درگیری هیجانی، چهار گویه (۱۴، ۱۳، ۱۲ و ۱۱) که هیجان‌های دانش‌آموزان را ضمن انجام تکلیف مدرسه و کلاس منعکس می‌کند استفاده شده است. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این چهار گویه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۷۸ به دست آورد. برای ارزیابی درگیری شناختی از پرسشنامه راهبردهای یادگیری (ولترز، ۲۰۰۴، به نقل از ریو و تسنگ، ۲۰۱۱) استفاده کردند. این ابزار اندازه‌گیری اقتباس شده از ویژگی‌های ۲ خرده مقیاس، یکی شامل موارد ارزیابی راهبردهای پیچیده یادگیری بر مبنای بسط و گسترش دادن (موارد ۱۸-۱۵) سؤالات مربوط به درگیری شناختی و دوم شامل موارد ارزیابی راهبردهای فراشناختی و خود نظم دهی نظیر برنامه‌ریزی، نظارت و اصلاح یک کار (موارد ۲۲-۱۹) سؤالات مربوط به درگیری شناختی. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) پایایی این ۸ مورد را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آورده‌اند. ریو و تسنگ برای ارزیابی

1. Testing Emotion Questionnaire

عاملیت پنج گویه (۵، ۴، ۳، ۲ و ۱) را در نظر گرفتند و پایایی این ۵ گویه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آورده‌اند.

پیشرفت تحصیلی: نمرات پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نیز با جمع‌آوری داده‌های مربوط به معدل نمرات میان‌ترم دانش‌آموزان مورد بررسی قرار گرفت. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار LISREL 8.8 و با روش بیشینه احتمال^۱ برآورد شد. یک مدل تحلیل مسیر که در آن هیجان تحصیلی به‌عنوان متغیر مستقل برون‌زا و درگیری به‌عنوان متغیر وابسته درون‌زا (میانجی) و پیشرفت به‌عنوان متغیرها وابسته درون‌زا در نظر گرفته شد به اجرا درآمد.

یافته‌ها

در ابتدا شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول زیر آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه	کجی	کشیدگی
هیجان‌های مثبت	۲/۸۶	۰/۵۸	۱/۷۸	۵	۰/۶۲	۰/۳۰
هیجان‌های منفی	۳/۳۵	۰/۹۵	۱	۵	-۰/۳۷	-۰/۰۴
درگیری	۳/۱۴	۱/۵۹	۱	۵	۰/۴۵	-۰/۹۵
پیشرفت	۱۶/۲۲	۱/۷۸	۱۲/۱۴	۲۰	-۲/۵۱	۰/۸۸

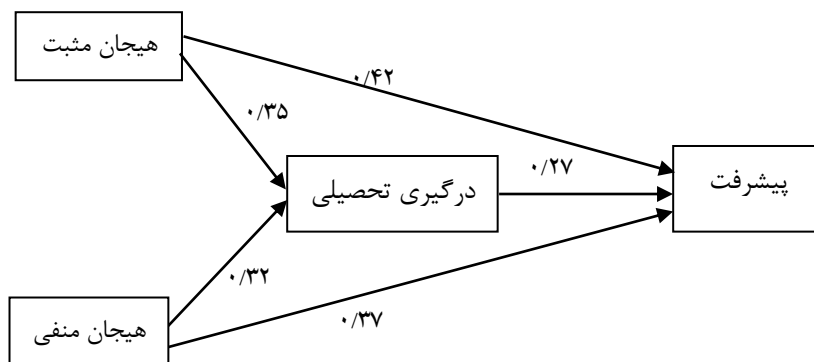
پیش از پرداختن به فرضیه اصلی و آزمون مدل مفهومی، رابطه دوجه‌دویی متغیرهای پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۲ نتایج تحلیل همبستگی به شیوه پیرسون را نشان می‌دهد.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای

	۴	۳	۲	۱	
۱- هیجان‌های مثبت				۱	
۲- هیجان‌های منفی			۱	-.۳۹**	
۳- درگیری شناختی		۱	-.۳۲**	./۴۲**	
۴- پیشرفت	۱	./۵۹**	-.۴۵**	./۲۷**	

1. Maximum Likelihood

برای پیش‌بینی پیشرفت، الگوی مفهومی پیشنهادشده از طریق تحلیل مسیر بررسی و از روش حداکثر احتمال برای برآورد الگو و از شاخص مجذور کای (X^2) شاخص مجذور کای بر درجه آزادی $(\frac{X^2}{df})$ ، شاخص برازندگی انطباق (GFI)، شاخص تعدیل‌شده برازندگی انطباق (AGFI)، و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب (RMSEA)، برای برازندگی الگوها استفاده شد. ضرایب مسیر مدل بر اساس مسیره‌ای مستقیم، متغیر هیجان‌های تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای درگیری تحصیلی روی پیشرفت در نمودار ۱ آورده شده است. خط‌های ممتد نشان‌دهنده معناداری روابط بین متغیرها هستند. شکل نشان می‌دهد که اثر مستقیم هیجان مثبت و منفی بر پیشرفت و همچنین درگیری تحصیلی بر پیشرفت معنادار است. و بنا بر مدل پیشنهادی، مدل در حالت معناداری نشان می‌دهد هیجان تحصیلی از طریق متغیر واسطه‌ای درگیری تحصیلی روی پیشرفت نیز رابطه غیرمستقیم و معنادار دارد.



نمودار ۱. مدل در حالت معناداری

اثر غیرمستقیم هیجان مثبت بر پیشرفت به واسطه درگیری تحصیلی (۰/۰۹) مثبت و معنادار است. اثر غیرمستقیم هیجان منفی بر پیشرفت به واسطه درگیری تحصیلی (۰/۱) نیز مثبت و معنادار است. پس می‌توان گفت متغیر درگیری تحصیلی می‌تواند نقش واسطه‌ای در میان هیجان‌های تحصیلی و پیشرفت ایفا کند.

جدول ۳- خلاصه شاخص‌های نیکویی برازش مدل

شاخص	GFI	AGFI	RMSEA	χ^2/df	ρ
برآورد	۰,۹۴	۰,۹۰	۰,۰۵	۴,۳۷	۰,۰۵

در جدول ۳، نسبت شاخص مجذورکای χ^2 به درجه آزادی ۴/۳۷ است. همچنین مقادیر این شاخص‌ها (AGFI=0/90)(GFI=0/94)، نیز محاسبه شدند که این شاخص‌ها باید برابر یا بزرگ‌تر از (۰/۹) باشند تا مدل موردنظر پذیرفته شود. شاخص ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب (RMSEA=0/05)، به دست آمد. این شاخص برای مدل‌های خوب، کمتر از ۰/۰۵ و بالاتر از آن تا ۰/۰۸، نشان‌دهنده خطای تقریب معقول و معمولاً در مدل‌های ضعیف اندازه آن تا ۰/۱۰ است (هومن، ۱۳۸۴). با توجه به مقادیر به دست آمده، می‌توان نتیجه گرفت که مدل با داده‌ها، برازش مناسبی دارد. پس می‌توان مدلی را که در مقدمه ارائه دادیم مبنی بر اینکه بتای مشخصه‌ها در سطح قابل قبولی هستند و مدل با داده‌ها برازش مناسبی دارد را پذیریم. همچنین متغیرهای پژوهش حدود ۳۷ درصد از واریانس متغیر پیشرفت را تبیین می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش حاضر حاکی از رابطه مثبت و معنادار هیجان‌های مثبت بر درگیری تحصیلی است. یافته پژوهش حاضر با مطالعات آوریل و همکاران (۲۰۱۶) و اونل و همکاران (۲۰۱۱) پکران و همکاران (۲۰۰۲ a) و پکران (۲۰۰۶) و اونل و همکاران (۲۰۱۴) همسو است. آوریل و همکاران (۲۰۱۶) گزارش دادند که هیجان‌های مثبت رابطه مستقیم و مثبت بر درگیری تحصیلی دارد. و هنگامی که دانش‌آموز از فعالیت‌های یادگیری احساس لذت می‌کند احساس انگیزش درونی بیشتری نسبت به قبل از انجام آن عمل دارد و با توجه و کنترل‌پذیری بیشتری به فرایندهای یادگیری می‌پردازد و این امر به تلاش‌های تحصیلی بیشتری منجر می‌شود. این فعالیت‌های تحصیلی منجر به هیجان‌های پیامدی امید، رضایت و غرور می‌شود (روفمن و کنوپ، ۲۰۱۱).

اونل و همکاران (۲۰۱۱) اشاره به یک رابطه مثبت، متقابل و پویا بین هیجان‌های مثبت و درگیری تحصیلی دارند که منطبق با مدل شناختی-اجتماعی کنترل-ارزش هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۶) است.

اونل و همکاران (۲۰۱۴) مشاهده کردند که مداخلات روان‌شناسی مثبت (تفکرات قدرشناسی و اقدام محبت‌آمیز) تأثیر چشمگیر برافزایش هیجان مثبت درگیری تحصیلی دارد و بر کاهش هیجان‌های منفی بی‌تأثیر هستند. همچنین محققانی که در حیطه چارچوب نظری «روان‌شناسی مثبت»، فعالیت می‌کنند بیان می‌دارند که هیجان‌های مثبت نسبت به هیجان‌های منفی از اهمیت بیشتری برخوردارند. فردریکسون، (۲۰۰۲) معتقد است هیجان‌های مثبت نه تنها سبب می‌شود که دانش‌آموزان یک حس خوب را تجربه کنند بلکه سبب پیش‌بینی افزایش درگیری تحصیلی است و رویکردهای رفتاری که منجر به ترغیب افراد در فعالیت ویژه می‌شود را تسهیل می‌کند (نقل از آوریل و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین هیجان‌های مثبت فعال به دانش‌آموزان این اجازه را می‌دهد که خودشان را به‌عنوان افرادی موفق در انجام وظایف تصور کنند و هیجان‌های منفی را که مرتبط با شکست است را کنار بگذارند (آمیتو، ۲۰۱۵؛ توز، ۲۰۱۶، نقل از آوریل و همکاران، ۲۰۱۶). پکران و همکاران (۲۰۱۱) نیز دفاع می‌کنند که هیجان‌های فعال‌ساز مثبت مانند لذت، امید و افتخار انگیزش درونی و بیرونی را افزایش می‌دهند، استفاده از راهبردهای یادگیری عمیق را تسهیل می‌کنند و بنابراین در بیشتر شرایط بر درگیری تحصیلی به‌گونه‌ای مثبت تأثیر می‌گذارند.

یافته‌های پژوهش حاضر همچنین حاکی از رابطه منفی و معنادار هیجان‌های منفی بر درگیری تحصیلی است. مطالعه پکران و همکاران (۲۰۰۲ a) در ارتباط با هیجان فعال‌ساز منفی خشم، اضطراب و شرم با انگیزش و درگیری دانش‌آموزان، همبستگی منفی نشان داد. شواهد نشان می‌دهد که اضطراب، درگیری شناختی در تکالیف پیچیده و مشکل، که نیازمند منابع شناختی هستند را مختل می‌کند و با درگیری تحصیلی و پیشرفت در میان گروه‌های سنی و حیطه‌های تحصیلی همبستگی منفی دارد (همبری، ۱۹۹۸ نقل از پکران و همکاران ۲۰۰۶). که این یافته‌ها همسو با نتایج پژوهش حاضر است. بر همین اساس اضطراب و شرم که برخاسته از پیامدهای پیشرفت منفی هستند به‌صورت منفی باتجربه‌های جاری یادگیری به‌صورت مثبت با تفکر نامربوط به تکلیف

ارتباط دارند. در مورد شرم واینر (۱۹۸۵) عنوان می‌کند، هنگامی که فرد بر این باور باشد که شکست از خود او ناشی می‌شود، شرمندگی را تجربه می‌کند بر همین اساس هنگامی که شرم از شکستی که تصور می‌شود کنترل ناپذیر بوده است (مانند کمبود توانایی) برانگیخته شود می‌توان آثار مخربی و منفی بر درگیری تحصیلی داشته باشد (پکران، ۲۰۰۶) و همچنین می‌توان گفت که اضطراب و شرم اتکا به راهنمایی‌های بیرونی را تسهیل می‌کنند (پکران و همکاران ۲۰۰۲). هیجان‌های منفی غیرفعال کننده نظیر بی‌حوصلگی برای انگیزش مضرند و منجر به پردازش اطلاعات سطحی و عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). این نتایج با یافته‌های پژوهش حاضر همسو است. لذا با توجه به نقش و جایگاه مهم جریان‌های مثبت به نظر می‌رسد که محیط آموزشی باید به دنبال پرورش هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان خود باشد.

منابع

- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۷ (۲۸)، ۴۶ - ۲۸.
- حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ لواسانی، مسعود و قربان جهرمی، رضا (۱۳۸۸). رابطه باورهای هوشی و پیشرفت تحصیلی، نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و درگیری تحصیلی، *مجله پژوهش‌های روان‌شناختی*، (۲۳)، ۲۵-۱۱.
- حجازی، الهه؛ عابدینی، یاسمین (۱۳۸۷). الگوی ساختاری رابطه اهداف رویکردی- عملکردی، درگیری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی. *مجله علمی- پژوهشی روان‌شناسی*، ۴۷، ۳۴۸ - ۳۳۲.
- ذبیحی حصار، نرجس خاتون (۱۳۹۲). *ارتباط خوش‌بینی تحصیلی معلم و اهداف پیشرفت دانش‌آموز با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان*. پایان‌نامه دکترای روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه تهران.
- نقش، زهرا؛ رضانی، زهرا (۱۳۹۶). ادراک از محیط یادگیری کلاس و هیجان تحصیلی: تحلیل چند سطحی کلاس ریاضی. *مجله پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*. ۸ (۱). ۱۱۹-۱۰۵.

نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ ولی اله، فرزاد؛ عرب زاده، مهدی و کاوسیان، جواد (۱۳۹۲). بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط میان اهداف پیشرفت و راهبردی خودگردانی یادگیری: ارائه الگوی ساختاری. *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۵ (۲)، ۱۱۳-۱۳۶.

- 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, pp. 59-109.
- Glaser-zikuda, M., Stuchikova, I; & Janik, T. (2013). Emotional aspects of learning and teaching: reviewing the field – discussing the issues, *Orbis Scholae*, 7 (2) 7-22.
- Linnenbrink Garcia, L; & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue, *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1, 1-3.
- Mehdipour, M. F; Gholamali Lavasani, M; & Hejazi Moughari, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning* 5, 4- 44.
- Oriol, X; Amutio, A; Mendoza, M; Costa, S.D; & Miranda, R. (2016). Emotional creativity as predictor of intrinsic motivation and academic engagement in university students: The mediating role positive Emotions. *Journal Front Psychology*, (7).
- Ouweneel, E; Le Blanc, P. M; & Schaufeli, W.B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions personal resources, and study engagement. *Journal of Positive Psychology*, (6), 2, 142-153.
- Ouweneel, E; Le Blanc, P.M; & schaufeli, W.B. (2014). On being grateful and kind: Results of two randomized controlled trials on study- related emotions and academic engagement. *Journal of Psychology*, 148, (1), 37-60.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 47, 359-376.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, Control-value theory of achievement emotion. Inj. Hechhavsén (Ed), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). New York, Ny: *Elsevier Science*.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18, 4, pp 315-341.
- Pekrun, R., Elliot, A. J; & Maier, M. A. (2009), Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 101, 1, 115-135.
- Pekrun, R; Elliot, A. J; & Maier, M.A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98, 583-597.
- Pekrun, R; Frenzel, A.C; Gotz, T; & Perry, R.P. (2007). The control – value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Schutz & R.Pekrun (Eds.), *Emotion in Education* (pp. 11 – 36). San Diego: Academic Press.
- Pekrun, R; Goatz, T; Frenzel, A.C; Barchfeld, P; & Perry, R.P. (2011). Measuring emotions in student's learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36- 48.

- Pekrun, R; Goetz, T; & Frenzel, A. C. (2005). Academic Emotions Questionnaire - Mathematics (AEQ-M) user's manual. University of Munich: Department of Psychology.
- Pekrun, R; Goetz, T; Daniels, L.M; Stansky, R.H; & Perry, R.P. (2010). Boredom in achievement setting exploring control- value antecedents and performance outcome of a neglected emotion. *Journal of Educational Pshychology*, 102, 531- 549.
- Pekrun, R; Gotz, T; Titz, W; & Perry, R. P. (2002 a), Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pekrun, R; Gotz, T; Titz, W; & Perry, R.P. (2002, b). A social cognitive, control – value theory of achievement emotions: Social antecedents and achievement effects of student domain – related emotions. Paper presented at the annual meeting of the American educational research association, New Orlean, LA.
- Reeve, J; Jane, H; Carrell, D; Jean, S & Brach, J. (2004). Enhancing student engagement by increasing teacher's autonomy support. *Motivation & Emotion*, 18(2), 69- 147.
- Watson,D.,Clark,L.A.,&Tellegen,A. (1988).Development and validation of brief measures of positive and negative affect:the pans scales.Journal of personality and social psychology,54,1063-1070.