

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۲/۲۷

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۷/۱

نقش اشتیاق تحصیلی و شکفتگی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان

فرگس هاشمی زاده نهبی*، دکتر حسین مهدیان**

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش اشتیاق تحصیلی و شکفتگی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهر مشهد بود. از آنجا که نوع هیجان‌های تحصیلی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش اساسی دارد، کسب عوامل مؤثر بر هیجان‌های تحصیلی حایز اهمیت است. روش مورد استفاده در این تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوره دوم شهر مشهد که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دهند. نمونه پژوهش ۳۲۰ نفر از دانش‌آموزان شهر مشهد بود که به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند؛ بدین صورت که شهر مشهد به چهار جهت شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد، سپس از هر جهت یک دبیرستان و از هر دبیرستان چهار کلاس ۲۰ نفری انتخاب شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲)، مقیاس شکفتگی (دینر و بیسواس،

* دانشجوی دکتری گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد

n.hashemizadeh@yahoo.com

** استادیار گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران

(۲۰۰۸) و پرسشنامه اشتیاق تحصیلی (گونبوس و کوزو، ۲۰۱۵) استفاده شد. داده‌های به‌دست‌آمده به‌وسیله آزمون‌های آماری توصیفی و آزمون‌های استنباطی همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه تجزیه و تحلیل شدند.

نتایج نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی و شکفتگی با هیجان‌های مثبت تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد ($P \leq 0/001$). همچنین نتایج رگرسیون چندگانه نشان داد که ۴۸ درصد از واریانس کل هیجان‌های تحصیلی با اشتیاق تحصیلی و شکفتگی تبیین شد که در این میان متغیر شکفتگی بیشترین تأثیر را بر هیجان تحصیلی منفی با ضریب بتای $-0/41$ و بیشترین تأثیر را بر هیجان تحصیلی مثبت با ضریب $0/35$ داشت؛ بنابراین با تقویت اشتیاق تحصیلی و شکفتگی و ارتقای عاطفه مثبت، بهزیستی و شادکامی، این احتمال وجود دارد که هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش یابد.

واژگان کلیدی: اشتیاق تحصیلی، شکفتگی، هیجان‌های تحصیلی، دانش‌آموز.

مقدمه

یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به‌آسانی غلبه کنند؛ بنابراین آنچه در فرایند یادگیری از اهمیت اساسی برخوردار است، فراهم‌آوردن شرایط یادگیرنده و موقعیت یادگیری به‌گونه‌ای است که بهترین دستاوردها حاصل آید (سلکوک، کالیسکان و ایروول^۱، ۲۰۰۷). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که عوامل مختلفی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، روان‌رنجورخویی، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری (ایفرت و فراری^۲، ۱۹۸۹)، درماندگی آموخته‌شده (مک کین^۳،

^۱ . Selcuk, Caliska, & Erol

^۲ . Effert & Ferrari

^۳ . McKean

۱۹۹۴)، کمال‌گرایی (جانسون و سلانی^۱، ۱۹۹۶)، خودتنظیمی (چیو و چول، ۲۰۱۲)، تعلل‌ورزی (ایفرت و فرای، ۱۹۸۹)، خودکارآمدی پایین (چیو و چول^۲، ۲۰۰۵؛ کلاسن، کراوچانی و جایانی^۳، ۲۰۰۸) و نبود حمایت عاطفی، مانع از عملکرد پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود (کندی، کولز، کونگ، چن، فرانک و وونگ^۴، ۲۰۰۴).

هیجان‌های مثبت تحصیلی در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان اهمیت بسزایی دارد. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر یادگیری آن‌ها تأثیر می‌گذارند (پکران، کویتز، دنیلز، استاپینسکی و پری^۵، ۲۰۱۰). می‌توان هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و به‌عنوان «هیجان‌های تحصیلی» معرفی کرد. هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند؛ بنابراین، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شود. لذت ناشی از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (پکران و همکاران، ۲۰۰۶). طبق الگوی پکران (۲۰۰۶؛ پکران، کویتز، فرنزل، بارچ فیلد و پری^۶، ۲۰۱۱) اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به‌وسیله تعدادی مکانیسم میانجی‌شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودگردانی یادگیری است. دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌های انگیزش با راهبردهای یادگیری، منابع شناختی،

¹ Johnson & Slaney

² Chu & Chol

³ Klassen, Krawchuk & Rajani

⁴ Kennedy, Kools, Kong, Chen, Franck & Wong

⁵ Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry

⁶ academic emotions

⁷ Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry

خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند. پکران و همکاران (۲۰۰۲)؛ به نقل از نیکدل و همکاران، (۱۳۹۱) هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرایندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شامل عواطف شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است. پکران و همکارانش (۲۰۱۰) معتقدند، هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازماندهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. کسب عوامل تأثیر گذار بر هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها راهگشا باشد. یکی از عواملی که بر هیجان‌های مثبت تحصیلی تأثیر می‌گذارد و موجبات موفقیت دانش‌آموزان را فراهم می‌کند، مفهوم شکفتگی^۱ سازه‌ای در روان‌شناسی مثبت^۲ است که به نوع زندگی کردن توأم با خوش‌بینی دائمی در عملکردهای انسان اشاره دارد و به صورت ضمنی به نیکی، زاینده‌گی، رشد و انعطاف‌پذیری دلالت دارد (فردریکسون^۳، ۲۰۰۴)؛ به نقل از مرادی سیاه‌افشادی، قاسمی و قمرانی، (۱۳۹۴). شکفتگی به نوعی مترادف با عاطفه مثبت، شادکامی و بهزیستی روان‌شناختی^۴ محسوب می‌شود. کیس^۵ (۲۰۱۱)؛ به نقل از مرادی، دهقانی‌زاده و سلیمانی خشاب، (۱۳۹۴) معتقد است شکفتگی نمودی از زندگی ذهنی افرادی است که دارای سطوح بالای بهزیستی هیجانی هستند، خوشحال و راضی هستند، تمایل به زندگی هدفمند دارند، همه ویژگی‌های خود را می‌پذیرند، احساس خودگردانی و استقلال کرده، دارای قدرت کنترل درونی هستند و دست به انتخاب سرنوشت خودشان می‌زنند. متغیرهای

^۱. Flourishing

^۲. positive psychology

^۳. Fredrickson

^۴. psychological well-being

^۵. Keyes

زیربنایی شکفتگی در نظریه‌ها و پژوهش‌های گوناگون عبارت‌اند از: نیاز به شایستگی، نیاز به برقراری روابط و خودپذیری^۱ (ریان^۲، ۲۰۰۰؛ ریو، چانگ، کارل، جون و بارچ^۳، ۲۰۰۴)، داشتن شبکه اجتماعی (هلیول^۴ و همکاران، ۲۰۰۹)، علاقه و درگیر شدن با فعالیت‌ها با اشتیاق (سیکزنت میهالی^۵، ۲۰۰۸؛ به نقل از مرادی و چراغی، ۱۳۹۳)، کمک کردن به دیگران (براون^۶، ۲۰۰۳؛ نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱)، هدفمندی، معناداری و خوش‌بینی (شیر و کارور، ۲۰۰۳؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱). کودکان و بالغان شکفته، مجموعه وسیعی از توانمندی‌های شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی دارند که از نتیجه موقعیت‌های تجربی و واقعی در طول زندگی حاصل می‌شود (دان و داهرتی^۷، ۲۰۰۸؛ میلینگ و همکاران^۸، ۲۰۱۲). سلامت ذهنی به‌عنوان نبود بیماری‌های ذهنی نیست؛ بلکه سلامت ذهنی، یک بُعد مجزا از احساسات مثبت و عملکرد مثبت تلقی می‌شود (کیس، ۲۰۱۱). یکی دیگر از عواملی کلیدی که بر هیجان‌های تحصیلی تأثیر می‌گذارد، نشان‌دهنده افزایش توجه به روان‌شناسی مثبت است و منجر به موفقیت دانش‌آموزان می‌شود، مفهوم اشتیاق^۹ است (کوه^{۱۰} و دیگران، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶؛ به نقل از لارسون و والگر^{۱۱}، ۲۰۱۳). سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (پنتریج^{۱۲}، ۲۰۰۳؛ پیئتارینی، سوائینی و پایلوت^{۱۳}، ۲۰۱۴). این مفهوم بر کیفیت

1. self-acceptance

2. Ryan

3. Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch

4. Helliwell

5. Csikszentmihalyi,

6. Brown

7. Dunn & Dougherty

8. Millings and etal

9. engagement

10. Kuh

11. Larson & Walker

12. Pentrich

13. Pietarinen, Soini & Pyhalto

تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند می‌کنند، تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی^۱، ۲۰۰۳؛ به نقل از حجازی، رستگار و قربان جهرمی، ۱۳۸۷). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبُعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لنین برینک^۲ و پتريچ، ۲۰۰۳؛ به نقل از عابدی، معماریان، شوشتری، گلشنی منزه، ۱۳۹۳). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که نگرش مثبت نسبت به اشتیاق تحصیلی، بر مجموعه‌ای از متغیرهای روان‌شناختی مؤثر است؛ از جمله: باورهای دانش‌آموز درباره توانایی‌ها و میزان کنترل خود، اهداف و ارزش‌های دانش‌آموز و ارتباطات اجتماعی و احساس تعلق وی به مدرسه و دانشگاه در اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی اُفت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند (آرچامبالت، جانسوز، فالو و پاگنی^۳، ۲۰۰۹). در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه رفتاری، نقش معنی‌داری در معادله پیش‌بینی داشت. شواهد موجود نشان می‌دهند که ارتباطی قوی بین اشتیاق شناختی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (میلر، گرین، مونتالوو، راوینداران و نیکولز^۴، ۱۹۹۶). همچنین اشتیاق روان‌شناختی نیز با رفتارهای مرتبط با سازگاری مدرسه‌ای؛ از جمله ثبات بر روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است (گودینوو^۵، ۱۹۹۳؛ وانگ، وایلت و اکلز^۶، ۲۰۱۱). در مقابل، فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی‌ای نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (فین و راک^۷، ۱۹۹۷؛ هانگ^۸، ۲۰۱۱).

1. Richardson, Long & Woodly

2. Linnenbrinc

3. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani

4. Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols

5. Goodenow

6. Wang, Willett & Eccles

7. Finn & Rock

8. Huang

نتایج پژوهش‌های وانگ و هولکامبی (۲۰۱۰) نشان می‌دهد که دانش‌آموزان دارای اشتیاق زیاد به مدرسه و تحصیل که به‌طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و به مقررات مدرسه پایبندند، در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند. پیکاسکایت-والیکاین، زاکاسکاینو رایزین^۱ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که پنج گروه متفاوتی که دانش‌آموزان براساس وابستگی‌شان به مدرسه و جو آزاد کلاس درشان برای بحث تقسیم شده بودند، از لحاظ خستگی در مدرسه، بی‌علاقگی نسبت به کارهای مدرسه و احساس ناکارآمدی در مدرسه (یعنی سه مؤلفه فرسودگی تحصیلی) تفاوت داشتند (به نقل از رستم اوغلی و خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۱). احمد و همکاران (۲۰۱۳)؛ به نقل از واحدی و قره‌آغاجی، ۱۳۹۳) که با هدف بررسی ارتباط چهار هیجان تحصیلی اضطراب، ملالت، لذت و غرور با راهبردهای یادگیری خودتنظیم انجام شد، نشان داده است که تغییر در هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان پایه هفتم نسبت به درس ریاضی می‌تواند به‌طور نظام‌مندی یادگیری خودتنظیم و پیشرفت تحصیلی آنان را بهبود بخشد. همچنین نایمیک، لانچی و همکاران^۲ (۲۰۱۴) روابط بین حمایت از نیاز والدین (شامل حمایت از استقلال و ارتباط پدر و مادر) و هیجان‌پذیری تجربه‌شده توسط نوجوانان را مورد تحلیل قرار داده و خودتنظیمی مستقلانه را به‌عنوان یک متغیر میانجی برای اشتیاق تحصیلی معرفی کردند. خروشی، نیلی و عابدی (۲۰۱۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی یادگیری با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان» دریافتند که رابطه اشتیاق عاطفی و شناختی با مؤلفه خودکارآمدی براساس رشته تحصیلی دانشجویان، معنی‌دار نبود ($p \geq 0/001$). شریفی و سعیدی (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی براساس جهت‌گیری زندگی و خوش‌بینی» که بر روی دانش‌آموزان

^۱. Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė & Raiziene

^۲. Niemiec, Lynch and etal

پیش‌دانشگاهی انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که عواطف مثبت، خوش‌بینی و معنای زندگی با بهزیستی روانی رابطه معنادار مثبت و عواطف منفی با بهزیستی روانی رابطه معنادار منفی داشت. با توجه به اینکه شکفتگی و اشتیاق از ابعاد مهم بهزیستی روانی است؛ بنابراین می‌توان گفت با هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند غرور و لذت از یادگیری و امید یادگیری رابطه معنادار مثبت دارد و با هیجان‌های منفی تحصیلی، ناامیدی از یادگیری، خشم و... رابطه معنادار منفی دارد. عباسی، اعیادی، شفیعی و پیرانی (۱۳۹۴) در پژوهشی درباره بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان به این نتیجه رسیدند که بهزیستی اجتماعی با اشتیاق تحصیلی همبستگی مثبت داشت.

درزندگی روزانه تحصیلی، دانش‌آموزان با انواع چالش‌ها، موانع و فشارهای خاص این دوره (از جمله نمرات ضعیف، سطوح استرس، تهدید اعتماد به نفس در نتیجه عملکرد، کاهش انگیزش، تعامل و...) مواجه می‌شوند. برخی از دانش‌آموزان در برخورد با این موانع و چالش‌ها موفق عمل می‌کنند، اما گروهی دیگری از دانش‌آموزان در این زمینه ناموفق هستند. بر این اساس، به‌منظور آگاهی از تأثیر عوامل بافتی و روانی (اشتیاق تحصیلی و شکفتگی) به‌عنوان عناصر اصلی بر میزان هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش حاضر انجام شد. به‌طور مشخص‌تر، سؤال اصلی پژوهش این است که آیا اشتیاق تحصیلی و شکفتگی، متغیرهای پیش‌بینی‌کننده‌ای برای هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان هستند؟

فرضیه‌های تحقیق عبارت‌اند از: ۱- با افزایش متغیر شکفتگی، هیجان‌های مثبت تحصیلی افزایش می‌یابد. ۲- با افزایش مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (شناختی، رفتاری، عاطفی) هیجان‌های مثبت تحصیلی افزایش می‌یابد.

روش پژوهش

۱- طرح پژوهش

این تحقیق برحسب هدف، کاربردی و براساس شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است.

۲- جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر مشهد که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد و حجم نمونه با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0/05$) محاسبه شد. مقدار Z یا t در فرمول کوکران با سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر با ۱/۹۶ در نظر گرفته شد. مقدار d (اشتباه مجاز) ۰/۲ یا کمتر در نظر گرفته می‌شود تا توان آزمون از ۸۰٪ کمتر نشود که در اینجا مقدار d (۰/۰۵) در نظر گرفته شد. مقادیر p و q به منظور محاسبه حداکثر حجم نمونه ۰/۵ در نظر گرفته شدند. نمونه آماری دانش‌آموزان با استفاده از فرمول کوکران این چنین محاسبه شد.

$$n = \frac{Nt^2 pq}{Nd^2 + t^2 pq} = \frac{1500(1/96)^2(0/5)(0/5)}{100000(0/05)^2 + (1/96)^2(0/5)(0/5)} = 320$$

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر برحسب حجم جامعه معلوم حجم نمونه باید ۳۲۰ نفر انتخاب می‌شد، در ابتدا پژوهشگر برای افزایش اعتبار بیرونی ۳۲۰ پرسشنامه توزیع کرد، ولی در زمان عودت پرسشنامه توسط افراد نمونه تحقیق، ۳۰۰ پرسشنامه توسط دانش‌آموزان دریافت کرد؛ بنابراین به دلیل افت آزمودنی‌ها و وجود داده‌های مخدوش در مقیاس‌ها، تعداد ۳۰۰ پرسشنامه مورد تحلیل آماری قرار گرفتند.

برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه، از شیوه نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای سه مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا کل شهرستان مشهد به چهار جهت جغرافیایی (شمال، جنوب، شرق و غرب) تقسیم و از هر جهت به صورت تصادفی ساده،

یک دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان نیز ۴ کلاس انتخاب شد که جمعاً مدارس و کلاس‌های انتخابی شامل ۴ دبیرستان و ۱۶ کلاس بود. در این مرحله، از میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر مشهد و از هر کلاس، ۲۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب شدند.

ابزار اندازه‌گیری

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط پکران و همکاران (۲۰۰۲): پکران و همکاران، (۲۰۱۰) ساخته شده است. این مقیاس از نوع خودگزارشی و مداد کاغذی است و در سه قسمت تهیه شده که شامل هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و امتحان است. آزمودنی‌ها پاسخ‌های خود را براساس یک مقیاس لیکرت ۵ نمره‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) مشخص می‌کنند. در پژوهش حاضر از مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری استفاده شد. هیجان‌های مربوط به یادگیری ۷۵ سؤال دارد که شامل زیر مقیاس‌های (لذت ۱۰ گویه، امید ۶ گویه، افتخار ۶ گویه، خشم ۹ گویه، اضطراب ۱۱ گویه، شرم ۱۱ گویه، ناامیدی ۱۱ گویه و خستگی نیز ۱۱ گویه) در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲): به‌نقل از نیکدل و همکاران، (۱۳۹۱) ضریب پایایی براساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب مربوط به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی مربوط به یادگیری و خستگی از یادگیری را به‌ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ به‌دست آوردند. در ایران کدیور و همکاران (۱۳۹۱) ضریب پایایی براساس آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های لذت از یادگیری، امید به یادگیری، غرور مربوط به یادگیری، خشم نسبت به یادگیری، اضطراب مربوط به یادگیری، شرم مربوط به یادگیری، ناامیدی مربوط به یادگیری و خستگی از یادگیری را به‌ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۸۰، ۰/۸۳ و ۰/۸۵ به‌دست آوردند. هم در پژوهش پکران و همکاران (۲۰۰۲): پکران

^۱. Academic emotions questionnaire

(۲۰۱۰) و هم در پژوهش کدیور و همکاران (۱۳۹۱) نتایج حاصل از تحلیل عاملی، دلالت بر روایی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی دارد. در پژوهش حاضر نیز آلفای کرونباخ برای متغیرهای مذکور به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۳، ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۲ برآورد شد.

مقیاس شکفتگی: این مقیاس توسط دینر و بیسواس (۲۰۰۸) ساخته شده است و دارای ۸ گویه است که براساس طیف نمره‌گذاری ۷ نمره‌ای (۱ کاملاً مخالفم، ۲ نسبتاً مخالفم، ۳ کمی مخالفم، ۴ نه موافقم و نه مخالفم، ۵ کمی موافقم، ۶ نسبتاً موافقم، ۷ کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. شرکت‌کنندگان درباره هر گویه باید براساس این طیف ۷ گزینه‌ای میزان توافق خود را با هر گویه مشخص کنند. حداقل و حداکثر نمره مقیاس ۸ و ۵۶ است. در پژوهش دینر و همکاران (۲۰۱۰) نتیجه تحلیل عاملی بر روی این مقیاس دلالت بر وجود یک عامل کلی داشت و پایایی آزمون براساس ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۸۷ و براساس ضریب بازآزمایی یک ماهه، ۰/۷۱ به دست آمد. در ایران برای اولین بار مرادی و همکاران (۱۳۹۴) این مقیاس را به فارسی ترجمه کردند و نتایج تحلیل عاملی آن‌ها نیز دلالت بر وجود یک عامل داشت. آن‌ها پایایی مقیاس شکفتگی را براساس آلفای کرونباخ ۰/۸۲ و براساس پایایی تنصیفی ۰/۸۰ محاسبه کردند. همبستگی گویه‌ها با نمره کل بین ۰/۵۲ تا ۰/۷۶ و در سطح ۰/۰۱ معنادار بود. همچنین در این تحقیق مقدار آلفای کرونباخ برای شاخص شکفتگی، ۰/۸۵ به دست آمد که در سطح مطلوبی ارزیابی می‌شود.

پرسشنامه اشتیاق دانش‌آموزان: این مقیاس در سال ۲۰۱۵ توسط گونیوس و کوزو^۱ ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۱ سؤال است که ۲۹ سؤال آن مربوط به اشتیاق

^۱. Gunuc & Kuzu

رفتاری، شناختی و عاطفی است. سؤالات ۱۲ تا ۲۱ مربوط به اشتیاق شناختی، ۲۲ تا ۳۷ اشتیاق عاطفی و ۳۸ تا ۴۱ مربوط به اشتیاق رفتاری است. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱)، مخالف (۲)، نه موافق و نه مخالف (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) است که نمرات بیشتر در این مقیاس نشان‌دهنده اشتیاق بالاتر است؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری منفی در این پرسشنامه وجود ندارد. گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) ابتدا ۵۹ سؤال را تدارک دیده که با توجه به نتایج تحلیل عاملی ۴۱ سؤال آن باقی مانده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای اشتیاق شناختی ۰/۸۲، اشتیاق عاطفی ۰/۸۱، اشتیاق رفتاری ۰/۷۹ و اشتیاق دانش‌آموزی (مقیاس اشتیاق) ۰/۸۸ برآورد شد.

۳- روش اجرای پژوهش

بعد از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهرستان مشهد با رعایت ملاحظات اخلاقی و هماهنگی با مدارس و ضمن توضیح اهداف پژوهش، به منظور انتخاب نمونه که مناسب ورود به این مطالعه بودند، با فراهم‌سازی ابزارهای مورد نیاز، ابتدا محقق مدارس شهرستان مشهد را به چهار جهت شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم کرده و از هر قسمت یک دبیرستان و از هر دبیرستان نیز چهار کلاس را به عنوان نمونه پژوهش انتخاب کرد. با توجه به فرمول نمونه کوکران و حجم جامعه معلوم، ۳۲۲ نفر از دانش‌آموزان از بین مدارس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از ارائه توضیحات درباره اهداف پژوهش و کسب رضایت از آن‌ها برای شرکت در پژوهش با در اختیار گذاشتن پرسشنامه‌ها، در ابتدا داده‌های دموگرافیک نظیر سن، مقطع تحصیلی، ترتیب تولد وضعیت اقتصادی، شغل پدر، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر مورد پرسش قرار گرفت و سپس پرسشنامه اشتیاق تحصیلی گونیوس و

کوزو (۲۰۱۵)، شکفتگی دینر و همکاران (۲۰۰۸) و هیجان‌های تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۲؛ ۲۰۱۰) به دانش‌آموزان ارائه شد و از آن‌ها خواسته شد طبق دستورالعمل پرسشنامه آن را تکمیل کنند و تا حد امکان سؤالی را بی‌جواب نگذارند. آماده‌کردن دانش‌آموزان از لحاظ روحی و روانی و اطمینان‌دادن درخصوص محرمانه‌ماندن اطلاعات، از نکات اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. لازم به ذکر است از ۳۵۰ پرسشنامه توزیعی به‌خاطر اُفت آزمودنی و داده‌های پرت، ۳۰۰ پرسشنامه به پژوهشگر عودت داده شد. این پرسشنامه به‌طور گروهی اجرا شد و ترتیب اجرا ثابت بود. دانش‌آموزان پرسشنامه را طی یک جلسه تکمیل کردند. نتایج با استفاده از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد و به‌منظور نشان‌دادن رابطه چندگانه متغیرهای تحقیق، از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چندمتغیری به‌شیوه گام‌به‌گام استفاده شد.

یافته‌ها

جدول ۱. یافته‌های توصیفی نمرات دانش‌آموزان دختر در متغیرهای پژوهش

شاخص‌ها متغیرها	حداقل نمره	حداکثر نمره	میانگین	انحراف معیار
اشتیاق رفتاری	۴	۲۰	۱۱/۹۷	۳/۹۵
اشتیاق عاطفی	۸	۳۰	۱۴/۳۵	۵/۸۹
اشتیاق شناختی	۷	۲۲	۱۲/۹۴	۴/۵۱
اشتیاق تحصیلی (نمره کل)	۲۰	۶۵	۳۹/۲۷	۱۰/۵۱
شکفتگی	۱۷	۴۸	۳۸/۳۹	۶/۰۹
لذت از یادگیری	۱۱	۴۶	۳۴/۵۸	۹/۳۴
خستگی از یادگیری	۱۲	۴۵	۲۲/۴۷	۹/۵۸
امید به یادگیری	۸	۲۸	۱۸/۸۵	۴/۳۴
نامیدی مربوط به یادگیری	۱۲	۴۸	۲۳/۹۱	۱۰/۵۵

۴/۷۴	۱۶/۴۲	۲۶	۷	غرور مربوط به یادگیری
۱۰/۱۶	۲۱/۸۲	۴۸	۱۱	شرم مربوط به یادگیری
۶/۰۵	۲۱/۴۸	۴۰	۱۱	خشم نسبت به یادگیری
۸/۹۹	۱۹/۲۶	۴۸	۱۲	اضطراب مربوط به یادگیری
۱۵/۰۸	۶۹/۸۴	۹۶	۲۸	هیجان‌های مثبت تحصیلی (لذت، امید، غرور)
۳۲/۴۲	۱۰۸/۹۳	۲۰۹	۶۰	هیجان‌های منفی تحصیلی (خستگی، ناامیدی، شرم، خشم، اضطراب)

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، کمینه، بیشینه، میانگین (و انحراف استاندارد) متغیرهای پژوهش به‌دست آمده است. با توجه به نتایج جدول، میانگین نمره کلی اشتیاق تحصیلی ۳۹/۲۷ (و ۱۰/۵۱) شکفتگی ۳۸/۳۹ (و ۶/۰۹)، هیجان‌های مثبت تحصیلی ۶۹/۸۴ (و ۱۵/۰۸) و هیجان‌های منفی تحصیلی ۱۰۸/۹۳ (و ۳۲/۴۲) است. برای بررسی توزیع نرمال هر یک از متغیرها، نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنف^۱ یک‌بُعدی مورد توجه قرار گرفت. با توجه به این که مقدار Z این آزمون در همه متغیرها (اشتیاق تحصیلی، شکفتگی و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی، بین ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- قرار داشت؛ از این رو می‌توان گفت که توزیع نمرات همه متغیرهای مورد مطالعه دارای شکل نرمال بود. برای آزمون روابط دو متغیره اشتیاق تحصیلی، شکفتگی با هیجان‌های تحصیلی از ضریب همبستگی پیرسون^۲ استفاده شد. نتایج این تحلیل‌ها در جدول ۲ آورده شده است.

^۱. Kolmogorov-Smirnov

^۲. Pearson

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

	۱۵	۱۴	۱۳	۱۲	۱۱	۱۰	۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱
۱- هیجان‌های مثبت تحصیلی															۱
۲- هیجان‌های منفی تحصیلی														۱	-۰/۵۵
۳- لذت از یادگیری													۱	-۰/۴۲	۰/۷۵
۴- خستگی از یادگیری												۱	-۰/۲۵	۰/۶۵	-۰/۳۵
۵- امید به یادگیری											۱	-۰/۲۴	۰/۳۵	-۰/۴۲	۰/۷۰
۶- نالیدی مربوط به یادگیری									۱	-۰/۳۳	۰/۳۲	-۰/۴۲	۰/۸۰	-۰/۳۵	
۷- غرور مربوط به یادگیری								۱	۰/۲۸	-۰/۳۴	۰/۲۸	-۰/۲۷	۰/۶۸	-۰/۳۶	
۸- شرم مربوط به یادگیری							۱	۰/۲۴	۰/۳۵	-۰/۳۵	۰/۳۲	-۰/۲۶	۰/۷۵	-۰/۴۱	
۹- خشم نسبت به یادگیری						۱	۰/۳۴	۰/۲۷	-۰/۳۰	-۰/۳۰	۰/۴۲	-۰/۲۵	۰/۷۶	-۰/۴۴	
۱۰- اضطراب مربوط به یادگیری					۱	۰/۲۵	۰/۲۹	۰/۳۶	۰/۲۸	-۰/۴۴	۰/۳۳	-۰/۳۱	۰/۷۰	-۰/۳۲	
۱۱- اشتیاق تحصیلی				۱	-۰/۴۲	-۰/۴۸	-۰/۳۸	۰/۳۸	-۰/۴۰	۰/۴۴	-۰/۴۳	۰/۴۶	-۰/۵۸	۰/۵۳	
۱۲- اشتیاق شناختی			۱	۰/۸۰	-۰/۳۲	-۰/۲۱	-۰/۲۰	۰/۲۴	-۰/۲۵	۰/۲۲	-۰/۲۴	۰/۲۳	-۰/۳۴	۰/۲۸	
۱۳- اشتیاق عاطفی			۱	۰/۶۲	۰/۷۵	-۰/۲۶	-۰/۳۸	-۰/۲۶	۰/۲۶	-۰/۲۷	۰/۲۹	-۰/۲۹	۰/۳۳	-۰/۴	۰/۳۷
۱۴- اشتیاق رفتاری		۱	۰/۵۸	۰/۶۴	۰/۷۸	-۰/۳۷	-۰/۴۶	-۰/۳۹	۰/۳۴	-۰/۳۶	۰/۴۷	-۰/۴۳	۰/۴۵	-۰/۵۶	۰/۵۲
۱۵- شکفتگی	۱	۰/۲۹	۰/۳۷	۰/۲۸	۰/۳۳	۰/۴۴	۰/۴۱	-۰/۵۲	۰/۳۸	-۰/۳۹	۰/۳۷	-۰/۴۴	۰/۵۲	-۰/۶۲	۰/۵۵

اطلاعات جدول ۲ نشان می‌دهد که رابطه دو متغیری اشتیاق تحصیلی و شکفتگی با هیجان‌های مثبت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار بود ($P \leq 0/001$). همچنین رابطه دو متغیری اشتیاق تحصیلی و شکفتگی با هیجان‌های منفی تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار بود ($P \leq 0/001$).

برای تعیین مقدار واریانس تبیین‌شده هیجان‌های تحصیلی توسط مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی و شکفتگی، از رگرسیون چندمتغیری از روش مرحله‌ای استفاده شد (جدول ۳). قبل از اجرای تحلیل رگرسیون، یک تحلیل اولیه برای بررسی مفروضه‌های رگرسیون اجرا شد و نتایج حاکی از برقراری نرمال بودن چندگانة نمرات متغیرها بود (باقیمانده‌ها به‌طور نرمال در اطراف نمرات پیش‌بینی‌شده هیجان‌های تحصیلی توزیع شده بودند)، روابط بین متغیرها خطی بود (باقیمانده‌ها یک رابطه مستقیم با نمرات پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی داشتند)، هم‌خطی چندگانه وجود نداشت (همبستگی بین متغیرهای مستقل یعنی اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن و شکفتگی کمتر از ۰/۷ بود)، یکسانی پراکندگی وجود داشت (واریانس باقیمانده‌ها در اطراف نمرات پیش‌بینی‌شده برای همه نمرات پیش‌بینی‌شده یکسان بود) و نمرات پرت وجود نداشت. نتایج آزمون دوربین-واتسون نیز نشان داد که فرض استقلال متغیرها برقرار است.

جدول ۳. ضرایب رگرسیونی پیش‌بینی هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی (متغیر وابسته) بر مبنای اشتیاق تحصیلی و شکفتگی (متغیرهای مستقل)

متغیرهای پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تحصیلی منفی	B	خطای استاندارد	Beta	T	P
عرض از مبدأ	-۱/۱۷	۰/۲۸		-۶/۳۱	۰/۰۰۱
شکفتگی	-۲/۲۲	۰/۲۳	-۰/۴۱	-۹/۴۰	۰/۰۰۱
اشتیاق رفتاری	-۲/۵۸	۰/۳۶	-۰/۳۱	-۷/۰۸	۰/۰۰۱
اشتیاق عاطفی	-۰/۹۹	۰/۲۳	-۰/۱۸	-۴/۱۹	۰/۰۰۱
اشتیاق شناختی	-۰/۷۰	۰/۳۰	-۰/۰۹	-۲/۲۹	۰/۰۲

P	T	Beta	خطای استاندارد	B	متغیرهای پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های تحصیلی مثبت
۰/۰۰۱	۵/۴۵		۰/۱۹	۰/۶۸	عرض از مبدأ
۰/۰۰۱	۷/۲۸	۰/۳۵	۰/۱۲	۰/۸۸	شکفتگی
۰/۰۰۱	۶/۴۲	۰/۳۱	۰/۱۸	۱/۱۹	اشتیاق رفتاری
۰/۰۰۱	۳/۸۹	۰/۱۸	۰/۱۲	۰/۴۷	اشتیاق عاطفی
۰/۲۵	۱/۱۴	۰/۰۵	۰/۱۵	۰/۱۸	اشتیاق شناختی

پس از اجرای رگرسیون چندگانه، مقدار R^2 به دست آمده نشان داد که ۴۸ درصد از واریانس کل هیجان‌های تحصیلی متوسط متغیرهای وارد شده در مدل، تبیین شده است؛ بدین دلیل کوهن^۱ (۱۹۸۸) معتقد است که مقادیر $R \geq ۰/۵۰$ (یعنی $R^2 \geq ۰/۲۵$) بیانگر ارتباط بسیار قوی بین متغیرهای مورد مطالعه است. در این مطالعه نیز $R^2 = ۴۸$ بود که حاکی از ارتباط چندمتغیره قوی بین متغیرهای پیش‌بین و هیجان‌های تحصیلی است. تحلیل واریانس^۲ بر روی همین مدل نیز حاکی از معنی‌داری مدل کلی بود: $(F_{(۴, ۲۹۶)}, P \leq ۰/۰۰۱)$. برای اطلاع از سهم هر یک از متغیرهای پیش‌بین در تبیین واریانس هیجان‌های تحصیلی، ضرایب Beta بررسی شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

ضرایب رگرسیونی مربوط به پیش‌بینی هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی بر مبنای متغیرهای شکفتگی و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی (اشتیاق شناختی، اشتیاق رفتاری و اشتیاق عاطفی) و میزان تأثیر هر یک از این دو متغیر را در معادله رگرسیونی نشان می‌دهد. ضرایب B و β به ترتیب نشان‌دهنده ضرایب غیراستاندارد و استاندارد رگرسیونی هستند که مشخص می‌کنند با تغییر یک واحد در انحراف استاندارد هر یک از متغیرهای شکفتگی و مؤلفه‌های اشتیاق تحصیلی چه مقدار تغییر در انحراف استاندارد متغیر ملاک یا هیجان‌های منفی تحصیلی رخ خواهد داد. با توجه به نتایج جدول ۳، با افزایش یک واحد تغییر در

۱. Cohen

۲. Analysis of variance (ANOVA)

انحراف استاندارد متغیر شکفتگی، $0/41$ واحد تغییر در انحراف استاندارد نمره هیجان‌های منفی تحصیلی رخ خواهد داد (کاهش می‌یابد). با افزایش یک واحد در انحراف استاندارد اشتیاق رفتاری، $0/31$ واحد تغییر در انحراف استاندارد هیجان‌های منفی تحصیلی رخ خواهد داد (کاهش می‌یابد). با افزایش یک تغییر در انحراف استاندارد اشتیاق عاطفی، $0/18$ واحد تغییر در انحراف استاندارد هیجان‌های منفی تحصیلی رخ خواهد داد (کاهش می‌یابد). با افزایش یک واحد تغییر در انحراف استاندارد اشتیاق شناختی، $0/09$ واحد تغییر در انحراف استاندارد هیجان‌های منفی تحصیلی رخ خواهد داد (کاهش می‌یابد). با توجه به مقادیر بتا، شکفتگی ($\beta = -0/41$) قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های منفی تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین با توجه به نتایج جدول ۳، با افزایش یک واحد تغییر در انحراف استاندارد شکفتگی، $0/35$ واحد تغییر انحراف استاندارد هیجان‌های مثبت تحصیلی افزایش می‌یابد. با افزایش یک واحد تغییر در انحراف استاندارد اشتیاق رفتاری، $0/31$ واحد تغییر انحراف استاندارد نمره هیجان‌های تحصیلی افزایش می‌یابد. با افزایش یک واحد تغییر در انحراف استاندارد اشتیاق عاطفی، به میزان $0/18$ واحد تغییر انحراف استاندارد هیجان‌های مثبت تحصیلی افزایش می‌یابد. معادله رگرسیون برای پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی بر مبنای اشتیاق شناختی معنی‌دار نیست ($P > 0/25$). با توجه به مقادیر بتا، شکفتگی ($\beta = 0/35$) قوی‌ترین متغیر پیش‌بینی‌کننده هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان است. همچنین نتایج نشان می‌دهد، مقادیر آماره تحمل برای همه متغیرهای پیش‌بین پژوهش از $0/1$ بزرگ‌تر و مقادیر آماره عامل افزایش واریانس نیز برای همه آنها از 10 کوچک‌تر است؛ بنابراین مطابق با معیارهای دیدگاه کلاین (۲۰۰۵؛ به نقل از جعفری و همکاران، ۱۳۹۱) در این پژوهش هم‌خطی چندگانه مشاهده نشد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی پژوهش حاضر بررسی رابطه اشتیاق تحصیلی و شکفتگی با هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین اشتیاق تحصیلی و مؤلفه‌های آن با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی وجود دارد؛ بدین معنا که دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی بالایی دارند، هیجان‌های مثبت تحصیلی بیشتر و هیجان‌های تحصیلی منفی کمتری خواهند داشت. این نتایج با مطالعات دیگر، برای مثال «وانگ و هولکامبی، ۲۰۱۰؛ پیکاسکایت و همکاران، ۲۰۱۱؛ احمد و همکاران، ۲۰۱۳؛ نایمیک و همکاران، ۲۰۱۴؛ پوران و همکاران، ۲۰۱۴ و وانگ و همکاران، ۲۰۱۵» همخوانی دارد.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هیجان‌پذیری مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی و گشاده‌رویی، سرحالی، خوشحالی بیش‌ازحد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و هیجان‌پذیری منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، نگرانی و اضطراب، بی‌قراری و بی‌تابی، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام دادن کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است. به نظر می‌رسد ویژگی‌های هیجان‌پذیری منفی در افراد تعلل‌ورز به‌وفور و ویژگی‌های هیجان‌پذیری مثبت به‌ندرت مشاهده می‌شود. می‌توان گفت که هیجان‌پذیری منفی، از متغیرهای حاضر در زمان تعلل‌ورزی و هیجان‌پذیری مثبت، از متغیرهای مغایر با آن است که این امر باعث کاهش اشتیاق تحصیلی می‌شود (مالتبای و همکاران، ۲۰۰۷). بدیهی است که تخلیه هیجانات منفی، تقویت اجتماعی و سازگاری می‌تواند به‌عنوان عواملی باشد که سبب افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین دیگر این نتایج باید اشاره کرد، فردی که هیجان‌پذیری مثبت را تجربه می‌کند، احتمالاً در شرایط و موقعیت‌های تحصیلی نیز به‌عنوان بخشی از زندگی خود معمولاً هیجانات مثبتی خواهند داشت. این امر باعث می‌شود تا فردی با هیجان‌پذیری مثبت نسبت به مدرسه به‌عنوان بخشی از روند زندگی، هیجانات مناسبی را تجربه کند و داشتن عواطف مثبت نسبت به

تحصیل و مدرسه، دانش‌آموزان را وقف در تکالیف مدرسه خواهد کرد؛ اما هیجان‌ات منفی باعث دور شدن عاطفی و اجتناب فرد و درنهایت کاهش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموز می‌شود. همچنان که برخی پژوهش‌ها نیز نشان دادند، عواطف منفی، نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش و یادگیری پایین (دسی، والراند، پلیتیر و ریان، ۱۹۹۱؛ به‌نقل از نریمانی و همکاران، ۱۳۹۳) را پیش‌بینی می‌کنند و تحقیق وابلس، برکلمنز و هویمایرز (۲۰۰۸) نشان داد که عواطف مثبت، افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی فراگیران را باعث می‌شود؛ بنابراین هیجان‌پذیری و نوع عواطف تجربه‌شده توسط دانش‌آموزان با میزان اشتیاق تحصیلی آنان ارتباط دارد. یافته‌های پژوهشی وانگ و همکاران (۲۰۱۵) نشان می‌دهد که هیجان‌پذیری مثبت با فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و با اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری دانش‌آموزان رابطه مثبت دارد؛ بدین معنی که هرچه عواطف مثبت در دانش‌آموزان بیشتر باشد؛ فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی کمتر بوده و اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری بیشتری را تجربه خواهند کرد.

برخی از پژوهشگران اشتیاق شناختی را به دو بخش دانش و توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی تقسیم کرده‌اند که دانش شامل یادآوری (بازخوانی و بازشناسی) امور جزئی و کلی، روش‌ها و فرایندها، الگوها، ساخت‌ها یا موقعیت‌هاست. درواقع دانش عبارت است از حفظ و نگهداری ذهنی مطالبی که قبلاً آموخته شده است. همچنین توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی هدف‌های مربوط به توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی، بر فرایندهای ذهنی سازماندهی و تجدید سازمان مطالب آموخته‌شده که برای منظوری معین لازم‌اند، تأکید می‌کنند. این هدف‌ها درک و فهم مطالب، توانایی استفاده از آن‌ها در موقعیت‌های تازه، تجزیه و تحلیل مسائل، ابداع و ایجاد آثار تازه و داوری و قضاوت درباره امور مختلف را شامل می‌شوند (پیتنایرینی، سوانینی و پایلوت، ۲۰۱۴). همچنین اشتیاق شناختی، هم بر سرمایه‌گذاری

روانی در یادگیری و هم بر یادگیری استراتژیک و شناختی تأکید دارد. همچنین در این رابطه از نظر فردریک و همکاران (۲۰۰۴)، درگیری رفتاری شامل اعمال قابل مشاهده مانند رفتار مثبت، تلاش، مقاومت، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه مانند مسابقات ورزشی و انجمن‌های علمی است.

همچنین نتایج نشان داد که بین شکفتگی با هیجان‌های مثبت، رابطه مثبت و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی وجود دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های دیگر، برای مثال «وانگ و هولکامبی، ۲۰۱۰؛ پیکاسکایت و همکاران، ۲۰۱۱؛ احمد و همکاران، ۲۰۱۳؛ نایمیک و همکاران، ۲۰۱۴؛ پوران و همکاران، ۲۰۱۴ و وانگ و همکاران، ۲۰۱۵» همخوانی دارد؛ یعنی دانش‌آموزانی که از نظر شکفتگی بالا هستند، به دلیل ویژگی شکفتگی‌شان، هیجان‌های مثبت تحصیلی را تجربه خواهند کرد. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (پکران، ۲۰۱۱). همچنین شکفتگی با توجه به ماهیت مثبتی که دارد، با هیجان‌های تحصیلی منفی، رابطه منفی خواهد داشت؛ بدین معنا که هرچه دانش‌آموزان شکفتگی بیشتری داشته باشند، هیجان‌های تحصیلی منفی آن‌ها کمتر خواهد بود.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، شکفتگی توجه را افزایش می‌دهد، مهارت‌های شخصی بیشتر یا اعمال اجرایی تنظیم‌یافته‌تر را موجب می‌شود، بصیرت را وسعت می‌دهد و خلاقیت را در راستای مفید‌هدایت می‌کند. کودکان و بالغان شکفته، مجموعه وسیعی از توانمندی‌های شناختی، روان‌شناختی و اجتماعی دارند که از نتیجه موقعیت‌های تجربی و واقعی در طول زندگی حاصل می‌شود (دان و داهرتی، ۲۰۰۸؛ میلینگ و همکاران، ۲۰۱۲). نتایج رگرسیون چندمتغیری نشان داد که ۴۸ درصد از واریانس هیجان‌های تحصیلی به‌وسیله مؤلفه اشتیاق تبیین می‌شود. ۵۲ درصد از واریانس باقی‌مانده نیز توسط سایر

ویژگی‌های زیستی، شخصیتی و محیطی تبیین می‌شود. اشتیاق و شکفتگی علاوه بر رابطه مستقیمی که با هم دارند، قادرند به‌طور مستقل هیجان‌های تحصیلی را پیش‌بینی کنند. پژوهش‌ها نشان می‌دهد، عمل یادگیری با اشتیاق دانش‌آموزان شروع می‌شود (بارکلی، ۲۰۰۹؛ به‌نقل از خروشی و همکاران، ۲۰۱۴). اشتیاق دانش‌آموزان شامل دو مؤلفه است: اول، میزان زمانی است که دانش‌آموزان صرف مطالعات و سایر فعالیت‌های شکل‌دهنده موفقیت‌هایشان می‌کنند و همچنین تلاشی است که در این زمینه‌ها می‌کنند. دوم، راه‌هایی که مؤسسه‌های آموزشی به منابع اختصاص می‌دهند و فرصت‌های یادگیری است که سازمان‌دهی کرده و دانش‌آموزان را برمی‌انگیزند تا در فعالیت‌های یادگیری مشارکت کنند و از آن‌ها سود ببرند (کاه، ۲۰۰۸؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۱).

از سوی دیگر، بسیاری از معلمان اشتیاق دانش‌آموزان را با جملاتی نظیر «دانش‌آموزان مشتاق شده، به آنچه در حال یادگیری آن هستند علاقه نشان می‌دهند» یا «دانش‌آموزان مشتاق به تحصیل، فراتر از نیازشان عمل می‌کنند» توضیح می‌دهند و از دانش‌آموزان مشتاق به تحصیل، با توصیف عباراتی مانند اشتیاق و علاقه شدید و شور و هیجان یاد می‌کنند (پیرانی، ۱۳۹۴). این معلمان اظهار می‌کنند که ما دانش‌آموزانی را می‌خواهیم که اشتیاق موضوع‌های درسی‌مان را با آن‌ها شریک شویم؛ در واقع دانش‌آموزانی که قلب‌ها و ذهن‌هایشان را در فرایند یادگیری، مشتاقانه به آن اختصاص می‌دهند. این معلمان اشتیاق را به یادگیری فعال ارتباط داده و آن را یک فرایند پویا فراتر از آنچه قبلاً آشنا شده‌اند، می‌دانند. آنان بیان می‌دارند که داشتن یک کلاس مملو از دانش‌آموزان دارای انگیزه و مشتاق، با اهمیت است. اگر اشتیاق وجود نداشته باشد، یادگیری بی‌نتیجه است. برعکس دانش‌آموزانی که یادگیری فعالانه دارند، اما بدون اشتیاق و با بی‌حوصلگی کار انجام می‌دهند، مشتاق یادگیری نشده‌اند (بارکلی، ۲۰۰۹؛ به‌نقل از خروشی و همکاران، ۱۳۹۳).

هر پژوهشی در راه انجام خود با محدودیت‌هایی روبه‌روست، بدین روی پژوهش حاضر نیز با محدودیت‌هایی روبه‌رو بوده که به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- ۱- طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی توصیفی، ثبات و پایداری نتایج را به‌دنبال نخواهد داشت.
- ۲- جامعه پژوهش محدود به دوره تحصیلی دبیرستان بوده است که می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با محدودیت روبه‌رو سازد.
- ۳- جمع‌آوری اطلاعات براساس مقیاس خودگزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به‌دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی، مستعد تحریف هستند.

پیشنهاد می‌شود راهبردهای شناختی و فراشناختی اشتیاق شناختی در آموزش دروس مورد توجه قرار گیرد. کلاس‌هایی درجهت ارتقاء دانش مدرسان به‌منظور بهبود مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان و درنهایت ساختار محیط‌های آموزشی طراحی شود که منجر به افزایش اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری شود. پیشنهاد می‌شود مسئولان این مؤسسات با حمایت‌های عاطفی راه را برای بیان درست عواطف و هیجانات این دانش‌آموزان فراهم کنند تا میزان سازگاری هیجانی، شناختی و روانی دانش‌آموزان تسهیل یابد. همچنین پیشنهاد می‌شود برای کاهش هیجانات منفی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان، شیوه‌های مداخله توسط متخصصان اعمال شود. با توجه به نقش پیش‌بینی‌کننده متغیرهای اشتیاق تحصیلی و بالاخص شکفتگی در هیجان‌های مثبت تحصیلی دانش‌آموزان، اهمیت تکنیک‌های درمانی آموزش سرزندگی دانش‌آموزان و روان‌شناسی مثبت مانند امید درمانی و سایر مداخلات درمانی و کاربردی پیشنهاد می‌شود.

منابع و مأخذ

۱. پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش سیستم‌های فعال‌ساز/بازداری رفتاری و اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۴ (۳)، ۷-۲۲.
۲. حجازی، الهه؛ رستگار، احمد؛ قربان جهرمی، رضا. (۱۳۸۷). الگوی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی ریاضی: نقش اهداف پیشرفت و ابعاد درگیری تحصیلی. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، ۲۸ (۷)، ۲۹-۴۶.
۳. دلاور، علی. (۱۳۹۰). مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی. چاپ چهارم. تهران: انتشارات رشد.
۴. رستم اوغلی، زهرا؛ خشنودنیای چماچایی، بهنام. (۱۳۹۲). مقایسه وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، شماره ۳ (۲)، ۱۸-۳۷.
۵. شریفی، کبیر. سعیدی، حمیدرضا. (۱۳۹۴). نقش جهت‌گیری اهداف در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان در مورد دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم. فصل‌نامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳ (۱۱)، ۵۹-۶۶.
۶. عابدی، احمد؛ معماریان، آذین‌دخت؛ شوشتری، مژگان؛ گلشنی منزه، فرشته. (۱۳۹۳). بررسی اثربخشی مداخلات چندبُعدی شناختی- رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان. فصل‌نامه روان‌شناسی تربیتی، ۳۲ (۱۰)، ۷۹-۹۳.
۷. عباسی، مسلم؛ اعیادی، نادر؛ شفیع، هادی؛ پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش بهزیستی اجتماعی و سرزندگی تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان پرستاری. نشریه راهبردی‌های آموزشی در علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۶، ۴۹-۵۴.

۸. کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد؛ نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۱). *رواسازی پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران*. فصل‌نامه نوآوری‌های آموزشی، سال ۸، شماره ۳۲، ۳۲-۷.
۹. مرادی، مرتضی؛ چراغی، اعظم. (۱۳۹۳). *الگوی علی-تجربی از روابط بین ادراک از الگوهای ارتباطی خانواده، ادراک از ساختار کلاس، انگیزش و خودگردانی تحصیلی و سرزندگی تحصیلی در نوجوانان دبیرستانی*. مجله مطالعات و آموزش ایرانی، دوره ۶، شماره ۱، ۱۴۰-۱۱۳.
۱۰. مرادی، مرتضی؛ دهقانی‌زاده، محمدحسین؛ سلیمانی‌خشاب، عباسعلی. (۱۳۹۴). *حمایت اجتماعی ادراک‌شده و سرزندگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای باورهای خودکارآمدی تحصیلی*. دوره ۷، شماره ۱، ۲۴-۱.
۱۱. نریمانی، محمد؛ عالی‌ساری نصیرلو، کریم؛ موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). *مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان کنترل‌تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری*. مجله ناتوانی‌های یادگیری، دوره ۳، شماره ۳، ۹۹-۷۹.
۱۲. نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی؛ کاوسیان، جواد. (۱۳۹۱). *رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان*. فصل‌نامه روان‌شناسی کاربردی، سال ۶، شماره (پیاپی ۲۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
۱۳. واحدی، شهرام؛ قره‌آغاجی، سعید. (۱۳۹۳). *آزمون مدل راهبردهای یادگیری خودتنظیم در درس ریاضی براساس عوامل انگیزشی و واسطه‌گری هیجان‌های تحصیلی*. فصل‌نامه فناوری آموزش و یادگیری، سال ۱، شماره ۱، ۸۵-۱۰۹.

۱۴. Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani L. S. (2009); فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، شماره ۳۱، پاییز ۱۳۹۷، ۲۶۸
Students engagement and its relationship with early high school dropout. Journal of Adolescence, 32, 651-670.

15. Chu, A. C. & Chol, J. N. (2012); A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis. *Clinical Psychology and Psychotherapy, 6, 96-101.*

16. Chu, A. C., & Chol, J. N. (2005); Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance. *Journal of Social Psychology, 145, 245-264.*

17. Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., et al. (2010). New Well-being Measures: Short Scales to Assess Flourishing and Positive and Negative Feelings. *Social Indicators Research, 97 (2), 143-156.*

18. Effert, B., & Ferrari, J. R. (1989); Decisional procrastination: Examining personality correlates. *Journal of Social Behavior Psychologist, 23, 207-217.*

19. Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997); Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology, 82, 221-234.*

20. Fredericks, 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.*

21. Gunuc, S., & Kuzu, A., (2015); Student engagement scale: development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 40 (4), 587-610.*

22. Huang, C. (2011); Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49, 505-528.*

23. Johnson, D., & Slaney, R.B. (1996); Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling. *Journal of College Student Development, 37, (1), 29-41.*

24. Kennedy C, Kools S, Kong SK, Chen JL, Franck L, Wong TK. (2004); Behavioral, emotional and family functioning of hospitalized

25. Khoroushi, P., Nili, M. R., Abedi. A. (2014). Relationship between “Cognitive and Emotional Engagement of Learning” and “Self-Efficiency” of Students; Farhangian University of Isfahan. *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*. 7(4): 229-234.

26. Klassen R.M, Krawchuk L.L, Lynch S.L, Rajani S. (2008); *Procrastination and motivation of undergraduates with learning Disabilities. Research and practice*, 23(3), 137- 147.

27. Larson, R. W., & Walker, K. C. (2013); *Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders. American Journal of Community Psychology*, 45, 338–349.

28. Maltby, J., Macaskill, A. & Gillett, R. (2007); *The cognitive nature of forgiveness: Using cognitive strategies of primary appraisal and coping to describe the process of forgiving. Journal of Clinical Psychology*, 63(6), 555-566.

29. McKean, K.J. (1994); *Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness. The Journal of Psychology*, 128, (2), 177-183.

30. Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B., & Nichols, J. D. (1996); *Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability. Contemporary Educational Psychology*, 21, 388° 422.

31. Millings, A., Buck, R., Montgomery, A., Spears, M., & Stallard, P. (2012). *Schoolconnectedness, peer attachment, and self-esteem as predictors of adolescentdepression, Journal of Adolescence*, 35, 1061-1067.

32. Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014); *The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization. Journal of Adolescence*, 26, 761-775.

32. Pekrun, R. (2006). *The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice*. *Educational Psychology Review*, 18(4):315–341.

33. Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). *Boredom in achievement settings: Exploring control value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.

34. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). *measuring emotions in students' learning and performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ)*. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.

35. Putwain, D. V., Connors, L., Symes, W., & Douglas-Osborn, E. (2011). *Is academic buoyancy anything more than adaptive coping?* *Anxiety, Stress and Coping*, 1-10.

36. Pietarinen, J., Soini, T., & Pyhälä, K., (2014); *Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school*. *International Journal of Educational Research*, 67, 40–51.

37. Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). *Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support*. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.

38. Selçuk, G. S., Caliskan, S., and Erol, M. (2007); *The effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving Strategies*. *Journal of Turkish since education*, 4(2), 10-19.

39. Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015); *The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents*. *Learning and Instruction*, 36, 57–65.

40. Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010); *Adolescents perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement*. *American Educational Research Journal*, 47, 633–662.

41. Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011); *The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement*

invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*, 465-480. نقش‌آشنایی تحصیلی و شکستگی در پیس بیسی هیجان‌های ...

42. Wubbels, T., Brekelmans, M. & Hooyman, H. (2008); *Interpersonal teacher behavior in the classroom. In B. J. Faser and H. J. Walberg. Educational Enviroments, Evaluation, Antecedents and Consequences, Oxford, Pergamon Press.*

