

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۰ تابستان ۱۳۹۷

نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان

جعفر بهادری خسروشاهی^۱

جواد مصرآبادی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند که مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۳۳۶ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه درگیری تحصیلی زرننگ، ارزیابی شناختی پنتریج و دگروت، خودپنداره تحصیلی یس یسن چن و هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی پکران استفاده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. نتایج پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی با هیجان‌های تحصیلی مثبت رابطه مثبت و معنادار و با هیجان‌های تحصیلی منفی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که متغیرهای خودکارآمدی و خودپنداره عمومی قادر به پیش‌بینی

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران (نویسنده مسئول)
Email: Jafar.b2010@yahoo.com
۲- دکتری روان‌شناسی تربیتی، استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران

هیجان‌های تحصیلی مثبت و متغیرهای ارزیابی شناختی، درگیری تحصیلی و خودپنداره تحصیلی قادر به پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی منفی در دانش‌آموزان هستند. بنابراین نتایج نشان دادند که درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی نقش مهمی در تبیین هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارند.

واژگان کلیدی: هیجان‌های تحصیلی، درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی، خودپنداره تحصیلی.

مقدمه

از مهم‌ترین سازه‌هایی که امروزه توجه بسیاری از پژوهشگران حوزه روان‌شناسی و تعلیم و تربیت را به خود جلب نموده، هیجان‌های تحصیلی^۱ است. هیجان‌ات تحصیلی به‌عنوان هیجان‌اتی که مستقیماً در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود (صیف، ۱۳۹۴). در تحقیقات گذشته بررسی هیجان‌ات تحصیلی، مطالعات نوعاً بر هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم (زیدنر^۲، ۲۰۰۷). نظریه کنترل- ارزش^۳ نه تنها این هیجان‌ات پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌ات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد (پکران^۴، ۲۰۰۶). نظریه کنترل- ارزش یک دیدگاه شناختی- اجتماعی در زمینه هیجان‌های تحصیلی فراهم می‌کند. این نظریه بر اساس مفروضه‌هایی از نظریه‌های انتظار- ارزش، رویکردهای تبادلی^۵، نظریه‌های اسنادی^۶ و الگوهای اثرات عملکرد هیجان‌ها قرار دارد. این نظریه، هیجان‌ها را در سه بعد سازماندهی می‌کند: جاذبه (مثبت در مقابل منفی)، سطح فعال‌سازی (فعال‌سازی در برابر غیرفعال‌سازی) و تمرکز بر موضوع (فعالیت‌های تحصیلی در برابر پیامدهای تحصیلی). برای مثال، تجربه لذت در طول یک کلاس خاص ممکن است به‌عنوان یک هیجان مرتبط با فعالیت، فعال‌سازی و مثبت؛ ولی

1- academic emotions
3- control-value theory
5- transactional approaches

2- Zeidner
4- Pekrun
6- attributional theories

اضطراب هنگام مواجهه با امتحان به‌عنوان یک هیجان مرتبط با پیامد، فعال‌ساز و منفی در نظر گرفته شود (رضایی، ۱۳۹۴).

پکران (۲۰۰۰) اعتقاد داشت که ارزیابی‌های کنترل و ارزش پیشایندهای مهم هیجان‌های تحصیلی هستند. ارزیابی‌های مرتبط با کنترل شامل باورهای شایستگی مرتبط با تحصیل افراد، انتظارات و اسنادها است. ارزیابی‌های ارزش به ارزش‌تصور از فعالیت‌ها یا پیامدها اشاره دارد (برای مثال، اهمیت‌تصور موفقیت). قابلیت کنترل‌پذیری‌تصور و ارزش ذهنی مثبت از فعالیت‌های تحصیلی ممکن است هیجان‌های فعالیتی مثبت نظیر لذت یادگیری را فراخوانند و فعالیت‌های منفی نظیر خستگی و خشم را کاهش دهند. در کل، نظریه‌ی کنترل-ارزش ادعا می‌کند که ارزیابی‌های کنترل-ارزش به‌عنوان پیشایندهای اصلی هیجان‌های تحصیلی خاص عمل می‌کنند. پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازماندهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. هیجان‌های تحصیلی منفی نیز کاربرد راهبردهای غیرقابل انعطاف، مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهشی ایزن مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را تسهیل می‌کنند (پکران و لیننبرینک-گارسیا^۱، ۲۰۱۴). تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با الگوهای درگیری تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت‌نموده‌اند (وانگ و اسکالیس^۲، ۲۰۱۳؛ پترین^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ شیم، چو و وانگ^۴، ۲۰۱۳).

درگیری تحصیلی^۵ برای اولین بار جهت درک و تبیین شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه‌ای برای تلاش‌های اصلاح‌گرانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار

1- Linnenbrink-Garcia
3- Pietarinen
5- academic engagement

2- Wang & Eccles
4- Shim, Cho & Wang

گرفت (گونوک^۱، ۲۰۱۴، به نقل از صیف، ۱۳۹۴). درگیری تحصیلی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط برداشتن، مهارت‌ها و هنرهایی است که در واقع فعالیت‌های تحصیلی برای ارتقای آن‌ها صورت می‌گیرد. به عبارتی آنان معتقدند که درگیری تحصیلی کیفیت تلاشی است که فراگیران صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب‌تر دست یابند (عمادی و آهوخش، ۱۳۹۴). همچنین فردریکز، بلومفلد و پاریس^۲ (۲۰۰۴) درگیری تحصیلی را دربرگیرنده ابعاد درگیری رفتاری، انگیزشی (عاطفی) و شناختی دانسته‌اند. درگیری رفتاری عبارت است از رفتارهای قابل مشاهده در برخورد با تکالیف که دارای مؤلفه‌های تلاش در انجام تکالیف، پایداری در آن‌ها و درخواست کمک از دیگران به هنگام انجام تکالیف است. درگیری عاطفی نشانه جنبه‌های عاطفی تکلیف است، شامل: مؤلفه احساس، ارزش تکلیف و عاطفه است، نهایتاً درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و راهبردهای فراشناختی است.

در این راستا سیارا و سیرآپ^۳ (۲۰۰۸) معتقدند که انواع درگیری تحصیلی باعث می‌شود روابط دانش‌آموز با مدرسه‌اش، بهتر درک و بررسی شود و دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بیشتری دارند، نمرات بالاتری در مدرسه کسب می‌کنند. اسکالیس (۲۰۰۹) به نقش تعدیل‌کنندگی تجارب هیجانی فراگیران در پیش‌بینی رفتارهای درگیری شناختی در فرایندهای تحصیلی اشاره کرده است. کینگ، مک‌اینرنی، گانوتیک و ویالروسا^۴ (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان دادند که بین هیجان‌های تحصیلی با درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد. صیف (۱۳۹۴) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافت که جهت‌گیری هدف تحصیلی و مؤلفه‌های آن از طریق واسطه‌گری ابعاد هیجان‌های تحصیلی بر درگیری شناختی تأثیرگذار است.

از سویی ارزیابی شناختی^۵ مؤلفه دیگری است که می‌تواند بر هیجان‌های مثبت و

1- Gunuc

3- Sciarra & Seirup

5- cognitive assessment

2- Feredricks, Blumenfeld & Paris

4- King, McInerney, Ganotice & Vilarosa

منفی تأثیرگذار باشد. منظور از ارزیابی شناختی، دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی است که افراد برای انجام دادن یا پرهیز کردن از یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند. این معیارهای انگیزشی به دنبال تأیید یا عدم تأیید رفتار به وسیله اشخاص مهم زندگی شکل می‌گیرد. البته معیارهای درونی ممکن است به صورت‌های مختلفی مانند همانندسازی، الگوسازی، آموزش مستقیم، تجربه شخصی، تشویق و تنبیه و از این قبیل، نیز شکل بگیرند (پینتریچ و دیگروت^۱، ۱۹۹۰). پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰)، خودکارآمدی و ارزش گذاری درونی را به عنوان ارزیابی‌های شناختی در نظر گرفته‌اند. بر طبق نظریه انتظار-ارزش، باورهای دانش‌آموزان درباره میزان اطمینانشان به انجام یک تکلیف تحصیلی (خودکارآمدی) و میزان اعتقادشان در خصوص این موضوع که یک تکلیف تحصیلی چقدر ارزش دنبال کردن دارد (ارزش تکلیف)، دو مؤلفه کلیدی برای پی بردن به رفتارهای پیشرفت و پیامدهای تحصیلی دانش‌آموزان است (ویگفیلد و اکلز^۲، ۲۰۰۰). نتایج تحقیقات متعدد نشان داده است که جهت‌گیری هدف، خودکارآمدی، اضطراب امتحان، یادگیری خودتنظیمی و فراشناخت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای اهمیت است (الخطیب^۳، ۲۰۱۰). در همین راستا پوتوین، ساندر و لارکین^۴ (۲۰۱۲) نشان دادند که اگر افراد از ارزیابی‌های شناختی کافی برخوردار باشند، در مدرسه در مقابله با مسائل چالش‌برانگیز و غلبه بر احساس ناامیدی و یأس توانمند می‌شوند، بر ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار آنان تأثیر می‌گذارد و این افراد قادر خواهند بود که ارزش‌های تحصیلی مناسبی را برای خود تعیین کنند و دارای هیجان تحصیلی مثبتی باشند. همچنین لیننبرینک (۲۰۰۵) در پژوهش خود به این نتیجه دست یافتند که رابطه خودکارآمدی با هیجان‌های تحصیلی اثر غیرمستقیم دارد و نمی‌توان خودکارآمدی را عامل هیجان‌های تحصیلی دانست، بلکه باید عوامل شناختی دیگری را در این زمینه دخیل دانست.

خودپنداره تحصیلی^۵ یکی دیگر از متغیرهایی است که با هیجان‌های تحصیلی در

1- Pintrich & DeGroot
3- Al Khatib
5- academic self-concept

2- Wigfield & Eccles
4- Putwain, Sander & Larkin

ارتباط است. خودپنداره، توصیف از خود ادراک شده فرد است. خود یا من به منزله موجود فرد کوچکی در درون ما نیست. انسان خویشتمی ندارد که رفتار او را کنترل کند، بلکه این خویشتمن نشان‌دهنده مجموعه ادراکات و برداشت‌ها است (شریفی ساکی، فلاح و زارع، ۱۳۹۳). تراتون، لوک، مارش، کولر و بامرت (۲۰۰۶) خودپنداره تحصیلی را به صورت ارزشیابی فرد از خودش یا ویژگی‌های محیط آموزشی تعریف می‌کنند (به نقل از ار، ۲۰۱۲). خودپنداره تحصیلی (درک و دریافت دانش‌آموزان در مورد خود) در رابطه با فعالیت‌های مربوط به یادگیری و مدرسه است. بنابراین این نوع خودپنداره در ارتباط با محیط مدرسه است (رودریگوز، ۲۰۰۹). خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها نقش زیادی دارد. در حقیقت اگر فرد خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی داشته باشد و به درک درستی از خود نایل شود، در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد (نیکدل، کدیور، فرزاد، عربزاده و کاووسیان، ۱۳۹۱).

هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار باشند، این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در او می‌شود (غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰). کوبال و کوبال معتقد است که خودپنداره، پیشرفت تحصیلی و نگرش افراد نسبت به مدرسه را نظم می‌بخشد (مظاهری، ملکی و ذبیح‌زاده، ۱۳۹۱). سپهریان‌آذر و اقبالی (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان دادند که هیجان‌های تحصیلی مثبت، امید به زندگی، خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. در پژوهشی مشخص شد اشخاصی که دارای خود اثربخش تصویری سطح بالائی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خوداثربخش تصویری‌شان پایین‌تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و به تبع آن از هیجان‌های تحصیلی منفی پایین‌تری برخوردارند

(میکائیلی، افروز و قلی‌زاده، ۱۳۹۱). گوئتز^۱ و همکاران (۲۰۰۹) معتقدند که بین خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت و منفی از لحاظ آماری رابطه معناداری وجود دارد. در واقع خودپنداره به‌عنوان میانجی بین موفقیت تحصیلی و لذت از کلاس در نظر گرفته شده است. نتایج نشان داد موفقیت تحصیلی بر لذت اثر منفی دارد. شوئتز و دکویر^۲ (۲۰۰۲) در خصوص رابطه هیجان‌های تحصیلی با خودپنداره و عوامل انگیزشی نشان دادند که بین هیجان‌های تحصیلی و خودپنداره و عوامل انگیزشی اثر مستقیم وجود ندارد. همچنین زیمرمن (۲۰۰۸) معتقد است برای خودگردانی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت.

با وجود اهمیت هیجان‌ها بر بافت آموزشی به‌ویژه هیجان‌های خوشایند، مطالعات و پژوهش‌ها در این حوزه، به‌وسیله محققان تربیتی اندک است. گوئتز و همکاران (۲۰۰۹) بر این نکته تأکید کرده‌اند که هرچند هیجان‌های تحصیلی به دلیل اهمیت‌شان بر کیفیت یادگیری، پیشرفت و تعاملات اجتماعی کلاس درس ذاتاً با اهمیت است، ولی دانستنی‌های اندکی درباره این دسته از هیجان‌ها و رخدادهایشان در حوزه‌های خاص تحصیلی وجود دارد. از طرفی دیگر توجه به متغیرهایی که بتواند هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کند، از اهمیت زیادی برخوردار است؛ بنابراین انجام تحقیقاتی در مورد سازه‌های مهم تأثیرگذار بر هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان که بتواند عملکرد دانش‌آموزان را در محیط مدرسه و خارج از مدرسه بهبود بخشد، ضروری به‌نظر می‌رسد. همچنین از لحاظ کاربردی انتظار می‌رود نتایج پژوهش حاضر با آشکار ساختن سهم هر یک از مؤلفه‌های درگیری شناختی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان، اطلاعات مفیدی را در اختیار معلمان، مدیران و سایر دست‌اندرکاران نظام‌های آموزشی (برنامه‌ریزان درسی و آموزشی) قرار دهد تا شرایط و موقعیت‌ها را طوری تدارک‌ببینند که در آن دانش‌آموزان به موفقیت تحصیلی بهتری نائل شوند. به هر حال با توجه به این مبانی نظری و پیشینه

1- Goetz

2- Schutz & Decuir

تجربی، پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان انجام گرفت.

روش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی بوده و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. در این پژوهش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی به‌عنوان متغیرهای پیش‌بین و هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی به‌عنوان متغیر ملاک در نظر گرفته شده است. جامعه آماری پژوهش حاضر را کلیه دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ تشکیل می‌دادند که مشغول به تحصیل بودند. برای انتخاب نمونه از میان جامعه آماری، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، نمونه‌ای به حجم ۳۳۶ نفر انتخاب شد. در واقع فرایند انتخاب نمونه به این صورت بود که ابتدا از بین مناطق شهر تبریز، تعداد ۲ ناحیه آموزشی به‌صورت تصادفی انتخاب شده و از هر منطقه به‌صورت تصادفی سه مدرسه انتخاب شده و در هر مدرسه برای انتخاب نمونه پژوهش، از بین مقاطع اول تا سوم به صورت تصادفی دو کلاس انتخاب و از لیست آن کلاس‌ها، تعدادی را به‌صورت تصادفی انتخاب و مورد بررسی قرار گرفتند.

برای جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده گردید:

الف) پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی: به‌منظور اندازه‌گیری هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان از پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) استفاده گردید. این پرسشنامه شامل ۷۵ سؤال است و مقیاس‌های این پرسشنامه شامل لذت (۱۰ سؤال)، امید (۶ سؤال)، غرور (۶ سؤال)، خشم (۹ سؤال)، اضطراب (۱۱ سؤال)، شرمساری (۱۱ سؤال)، ناامیدی (۱۰ سؤال) و خستگی (۱۱ سؤال) است. در این پرسشنامه از مقیاس پنج درجه‌ای لیکرتی از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی

تأییدی در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) نشان داد که مقیاس‌های پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارند. در پژوهش رضایی (۱۳۹۲) پایایی مقیاس‌های مربوط به هیجان‌های تحصیلی یادگیری در دامنه‌ای از ۰/۷۵ تا ۰/۹۲ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به‌روشن آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های لذت، امید، غرور، خشم، اضطراب، شرمساری، ناامیدی و خستگی به ترتیب ۰/۷۸، ۰/۷۳، ۰/۷۳، ۰/۸۶، ۰/۷۸، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۲ به دست آمد.

ب) پرسشنامه درگیری تحصیلی^۱: این پرسشنامه توسط زرنگ (۱۳۹۱) ساخته شده است و دارای ۳۸ ماده و دارای ۳ مؤلفه شناختی، انگیزشی و رفتاری است. هر ماده دارای پنج گزینه در طیف لیکرت است. شیوه‌ای نمره‌دهی به‌گونه‌ای است که برای گزینه همیشه درست نمره ۵ و برای گزینه همیشه نادرست نمره ۱ در نظر گرفته شده است. پایایی این ابزار در پژوهش زرنگ (۱۳۹۱)، ۰/۹۰ و روایی محتوایی آن نیز به‌شیوه دآوری تخصصی مورد سنجش قرار گرفت که مورد تأیید قرار گرفت. همچنین در پژوهش صیامی، اکبری بورنگ، آیتی و رستمی‌نژاد (۱۳۹۳) ضریب پایایی پرسشنامه به‌روشن آلفای کرونباخ ۰/۹۷ گزارش گردید. در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به‌روشن آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری به ترتیب ۰/۹۵، ۰/۹۴ و ۰/۹۴ به دست آمد.

ج) پرسشنامه ارزیابی شناختی^۲: این پرسشنامه توسط پنتریج و دیگران (۱۹۹۰) ساخته شده است و شامل دو مؤلفه خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی است. این پرسشنامه شامل ۱۸ سؤال است که ۹ سؤال مربوط به مؤلفه خودکارآمدی و ۹ سؤال مربوط به مؤلفه ارزش‌گذاری درونی است که به‌صورت پنج درجه‌ای لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. در پژوهش پنتریج و دیگران (۱۹۹۰) برای به دست آوردن اعتبار این پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که ضریب اعتبار ۰/۷۶ برای کل پرسشنامه دست آمد. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به‌روشن کرونباخ ۰/۷۸ برای خودکارآمدی و ۰/۸۰ برای ارزش‌گذاری درونی به دست آمد.

1- Academic engagement Inventory

2- Cognitive Assessment Questionnaire

د) پرسشنامه خودپنداره تحصیلی^۱: این پرسشنامه به‌وسیله یس یسن چن^۲ در سال ۲۰۰۴ پس از اجرا روی ۱۶۱۲ دانش‌آموز تایوانی ساخته شد. تمرکز این پرسشنامه بر سنجش خودپنداره دانش‌آموزان و دانشجویمان است. این ابزار دارای ۱۵ پرسش می‌باشد و تصویر ذهنی فرد از خودش را می‌سنجد و بر این اساس، خودپنداره را در سه سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابزار هم نمره کلی و هم نمره‌های خرده‌مقیاس‌ها را به گونه جداگانه محاسبه می‌کند. مقیاس‌ها در یک مقیاس چهار نقطه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۴)، موافق (۳)، مخالف (۲) و کاملاً مخالف (۱) پاسخ داده می‌شوند و شامل خرده‌مقیاس‌های سطح عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی می‌باشد. حداقل نمره آزمودنی در این آزمون ۱۵ و حداکثر آن ۶۰ است. بالاتر بودن نمره آزمودنی نسبت به سایر آزمودنی‌ها، خودپنداره مثبت‌تر وی نسبت به سایرین را نشان می‌دهد. همچنین ضریب پایایی این آزمون از طریق همسانی درونی برای سه زیرمقیاس خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۵ و ۰/۸۲ است (یس‌سن‌چن، ۲۰۰۴). در پژوهشی ضریب پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ توسط افشاری‌زاده، کارشکی و ناصریان (۱۳۹۲)، ۰/۷۸ گزارش گردیده است. همچنین در پژوهش حاضر نیز ضریب پایایی پرسشنامه به ترتیب برای خودپنداره عمومی، آموزشگاهی و غیرآموزشگاهی ۰/۸۷، ۰/۷۸ و ۰/۸۰ به دست آمد.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی، از گزارش میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به روش همزمان (استاندارد) استفاده شد. داده‌ها با نرم‌افزار SPSS.21 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌های پژوهش

یافته‌های جمعیت‌شناختی نشان دادند که ۴۹/۲ درصد در فاصله سنی ۱۴ تا ۱۵ سال و ۵۰/۸ درصد در فاصله سنی ۱۶ سال و بالاتر قرار داشتند. از بین دانش‌آموزان ۴۱/۳ درصد

1- Academic Self-Concept inventory

2- Yi-hsin chen

اول دبیرستان، ۴۱/۹ درصد دوم دبیرستان و ۱۶/۸ درصد سوم دبیرستان بودند.

در جدول (۱) میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش نشان داده شده است.

جدول (۱) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد میانگین	انحراف معیار	خطای معیار میانگین
درگیری شناختی	۳۳۶	۵۷/۷۱	۰/۵۳
درگیری انگیزشی	۳۳۶	۳۱/۶۰	۰/۵۳
درگیری رفتاری	۳۳۶	۳۴/۰۱	۰/۵۱
درگیری تحصیلی	۳۳۶	۱۲۳/۳۲	۱/۰۶
خودکارآمدی	۳۳۶	۲۱/۷۰	۰/۲۳
ارزشگذاری درونی	۳۳۶	۲۴/۳۳	۰/۲۷
ارزیابی شناختی	۳۳۶	۴۶/۰۳	۰/۴۰
خودپنداره عمومی	۳۳۶	۱۲/۵۶	۰/۲۱
خودپنداره آموزشگاهی	۳۳۶	۱۸/۲۹	۰/۱۹
خودپنداره غیرآموزشگاهی	۳۳۶	۷/۴۵	۰/۱۲
خودپنداره تحصیلی	۳۳۶	۳۸/۳۱	۰/۳۲
هیجان‌های مثبت	۳۳۶	۷۲/۸۸	۰/۴۰
هیجان‌های منفی	۳۳۶	۱۴۷/۶۲	۰/۸۵

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین درگیری شناختی، انگیزشی، رفتاری و نمره کل درگیری تحصیلی به ترتیب ۵۷/۷۱، ۳۱/۶۰، ۳۴/۰۱ و ۱۲۳/۳۲ است. همچنین میانگین متغیرهای خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و نمره کل ارزیابی شناختی به ترتیب ۲۱/۷۰، ۲۴/۳۳ و ۴۶/۰۳ است. خودپنداره عمومی، آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی و خودپنداره تحصیلی نیز به ترتیب دارای میانگین ۱۲/۵۶، ۱۸/۲۹، ۷/۴۵ و ۳۸/۳۱ است. از سویی میانگین متغیرهای هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی ۷۲/۸۸ و ۱۴۷/۶۲ است. برای بررسی همبستگی بین درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی و

هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی از آزمون همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. ضرایب همبستگی صفر مرتبه دو به دوی این متغیرها در جدول (۲) ارائه شده است.

جدول (۲) ماتریس همبستگی متغیرهای درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره با هیجان‌های تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	
۱- درگیری شناختی	۱												
۲- درگیری انگیزشی	۰/۰۸	۱											
۳- درگیری رفتاری	۰/۰۵	۰/۳۸**	۱										
۴- درگیری تحصیلی	۰/۵۷**	۰/۷۳**	۰/۷۰**	۱									
۵- خودکارآمدی	۰/۱۷**	۰/۳۴**	۰/۲۴**	۰/۳۷**	۱								
۶- ارزشگذاری درونی	۰/۰۳	۰/۲۵**	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۲۵**	۱							
۷- ارزیابی شناختی	۰/۱۰	۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۳۸**	۰/۷۵**	۰/۸۲**	۱						
۸- خودپنداره عمومی	۰/۲۱**	۰/۰۳	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۰۳	۱					
۹- خود آموزشگاهی	۰/۰۸	-۰/۰۱	-۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۲	۰/۱۰*	۰/۰۵	۰/۲۰	-۰/۰۱	۱			
۱۰- خودغیر آموزشگاهی	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۰۱	۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۷	۰/۰۲	۰/۰۲	۱		
۱۱- خودپنداره تحصیلی	۰/۱۳*	۰/۰۵	۰/۰۰۸	۰/۰۶	۰/۱۴*	۰/۰۲	۰/۰۶	۰/۶۹**	۰/۶۰**	۰/۴۴**	۱		
۱۲- هیجان تحصیلی مثبت	۰/۱۸**	۰/۱۳*	۰/۱۲*	۰/۴۹**	۰/۲۲**	۰/۱۰*	۰/۳۶**	۰/۲۲**	۰/۱۱*	۰/۱۲*	۰/۲۶**	۱	
۱۳- هیجان تحصیلی منفی	-۰/۲۲**	-۰/۲۴**	-۰/۱۷**	-۰/۳۱**	-۰/۳۸**	-۰/۰۶	-۰/۲۱**	-۰/۱۱*	-۰/۱۳*	-۰/۱۳*	-۰/۲۱**	-۰/۳۶**	۱

* $P < 0/05$ و ** $P < 0/01$ (آزمون دو دامنه)

همان‌طور که در جدول (۲) مشاهده می‌شود، هیجان‌های تحصیلی مثبت با درگیری شناختی، انگیزشی، رفتاری و نمره کل درگیری تحصیلی، خودکارآمدی، ارزشگذاری

درونی و نمره کل ارزیابی شناختی، خودپنداره عمومی، خودپنداره آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی و خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی هیجان‌های تحصیلی منفی با درگیری شناختی، انگیزشی، رفتاری و نمره کل درگیری تحصیلی، خودکارآمدی و نمره کل ارزیابی شناختی، خودپنداره آموزشگاهی، غیرآموزشگاهی و خودپنداره تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد، اما بین هیجان‌های تحصیلی منفی با ارزشگذاری درونی رابطه‌ای مشاهده نشد.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان از تحلیل رگرسیون چندگانه همزمان یا استاندارد استفاده شد. در رگرسیون چندگانه استاندارد همه متغیرهای پیش‌بین به‌طور همزمان وارد تحلیل می‌شوند و هر متغیر پیش‌بین بر اساس توان پیش‌بینی خودش مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (پلنت^۱، ۱۳۹۴). تحلیل مقدماتی به‌منظور اطمینان از عدم تخطی از مفروضه‌های نرمال بودن، خطی بودن، هم‌خطی و یکسانی پراکندگی انجام شد. مقادیر گزارش شده برای Tolerance و VIF حاکی از آن است که از مفروضه هم‌خطی تخطی نشده است (ارزش Tolerance کمتر از ۰/۱ و ارزش VIF بالای ۱۰ بیانگر تخطی از این مفروضه است).

جدول (۳) خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی (هیجان‌های تحصیلی مثبت)

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	F	سطح معناداری
۱	۰/۵۴	۰/۲۹	۰/۲۷	۶/۲۷	۱۷/۰۸	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول (۳) نشان مشاهده می‌شود رگرسیون نمرات متغیرهای پیش‌بین (درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی) به‌طرف متغیر ملاک (هیجان تحصیلی مثبت) از نظر آماری معنی‌دار است ($P < ۰/۰۰۱$). از سویی مقدار $R^2 = (۰/۲۹)$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به‌طور ترکیبی ۲۹٪ از تغییرات متغیر ملاک را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند ($R^2 = ۰/۲۹$; $F = ۱۷/۰۸$; $P = ۰/۰۰۱$).

1- Pallant

جدول (۴) نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی هیجان تحصیلی مثبت را نشان می‌دهد.

جدول (۴) خلاصه نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش‌بینی هیجان تحصیلی مثبت دانش‌آموزان

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		مدل
			B	خطای استاندارد	
۰/۰۰۰۱	۱۲/۴۳		۳/۵۷	۴۴/۴۰	ثابت
۰/۱۰	۱/۶۴	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۰۶	درگیری شناختی
۰/۴۴	-۰/۷۶	-۰/۰۴	۰/۰۴	-۰/۰۳	درگیری انگیزشی
۰/۶۸	۰/۴۱	۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۰۱	درگیری رفتاری
۰/۰۰۱	۸/۹۳	۰/۴۶	۰/۰۸	۰/۷۹	خودکارآمدی
۰/۹۳	-۰/۰۸	-۰/۰۰۴	۰/۰۷	-۰/۰۰۶	ارزشگذاری درونی
۰/۰۰۱	۳/۳۷	۰/۱۶	۰/۰۸	۰/۲۹	خودپنداره عمومی
۰/۱۵	۱/۴۲	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۱۳	خودپنداره آموزشگاهی
۰/۰۷	۱/۸۱	۰/۰۸	۰/۱۵	۰/۲۷	خودپنداره غیرآموزشگاهی

همان طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود در این مدل دو متغیر از لحاظ آماری معنادار می‌باشند. متغیر خودکارآمدی دارای ارزش بتای ($P=0/001$ بتا، $=0/46$) و متغیر خودپنداره عمومی دارای ارزش بتای ($P=0/001$ بتا، $=0/16$) بودند. با توجه به نتایج به دست آمده، می‌توان گفت از لحاظ نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر خودکارآمدی و بعد متغیر خودپنداره عمومی قرار دارند و می‌توانند هیجان‌های تحصیلی مثبت را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند.

جدول (۵) خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون همزمان برای پیش‌بینی (هیجان‌های تحصیلی منفی)

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد برآورد	F	سطح معناداری
۱	۰/۴۷	۰/۲۲	۰/۲۱	۱۳/۹۵	۱۲/۱۰	۰/۰۰۱

همان طور که در جدول (۵) نشان مشاهده می‌شود رگرسیون نمرات متغیرهای پیش بین (درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی) به طرف متغیر ملاک (هیجان تحصیلی منفی) از نظر آماری معنی‌دار است ($P < 0/001$) از سویی مقدار $R^2 = 0/22$ نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین قادرند به‌طور ترکیبی ۲۲٪ از تغییرات متغیر ملاک را به‌طور معنی‌داری پیش‌بینی کنند ($R^2 = 0/22$; $F = 12/10$; $P = 0/001$).

جدول (۶) نیز سهم هر یک از متغیرهای وارد شده به مدل در پیش‌بینی هیجان تحصیلی منفی را نشان می‌دهد.

جدول (۶) خلاصه نتایج ضرایب رگرسیون استاندارد و غیراستاندارد برای پیش‌بینی هیجان تحصیلی منفی دانش‌آموزان

سطح معناداری	t	ضرایب استاندارد بتا	ضرایب غیراستاندارد		مدل
			B	خطای استاندارد	
0/0001	25/41		7/94	20/83	ثابت
0/003	-2/95	-0/14	0/08	-0/23	درگیری شناختی
0/02	-2/33	-0/12	0/08	-0/20	درگیری انگیزشی
0/22	-1/22	-0/06	0/09	-0/11	درگیری رفتاری
0/001	-5/67	-0/30	0/19	-1/12	خودکارآمدی
0/01	2/58	0/13	0/16	-0/42	ارزشگذاری درونی
0/26	-1/12	-0/05	0/19	-0/22	خودپنداره عمومی
0/05	-1/93	-0/09	0/21	-0/41	خودپنداره آموزشگاهی
0/02	-2/21	-0/10	0/34	-0/75	خودپنداره غیرآموزشگاهی

همان طور که در جدول (۴) مشاهده می‌شود در این مدل شش متغیر از لحاظ آماری معنادار می‌باشند. متغیر درگیری شناختی دارای ارزش بتای ($-0/14$ ، بتا، $P = 0/003$)، درگیری انگیزشی دارای ارزش بتای ($-0/12$ ، بتا، $P = 0/02$)، خودکارآمدی دارای ارزش بتای ($-0/30$ ، بتا، $P = 0/001$)، ارزشگذاری درونی دارای ارزش بتای ($0/13$ ، بتا، $P = 0/01$)، خودپنداره آموزشگاهی دارای ارزش بتای ($-0/09$ ، بتا، $P = 0/05$) و متغیر خودپنداره غیرآموزشگاهی دارای ارزش بتای ($-0/10$ ، بتا، $P = 0/02$) بودند. با توجه به بتاهای

به دست آمده، می‌توان گفت از لحاظ نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای خودکارآمدی، درگیری‌شناختی، ارزشگذاری درونی، درگیری‌انگیزشی، خودپنداره غیرآموزشگاهی و بعد متغیر خودپنداره آموزشگاهی قرار دارند و می‌توانند هیجان‌های تحصیلی منفی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره تحصیلی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی دانش‌آموزان انجام گرفت. نتایج پژوهش نشان داد که هیجان‌های تحصیلی مثبت با درگیری شناختی، انگیزشی، رفتاری و نمره کل درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. از سوی هیجان‌های تحصیلی منفی با درگیری شناختی، انگیزشی، رفتاری و نمره کل درگیری تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های (فردریکسون^۱، ۲۰۱۳؛ کینگ و همکاران، ۲۰۱۵) همسو است. هیجان‌های تحصیلی پیش‌درآمد درگیری است؛ این تجربه‌های هیجانی، با افزایش میزان تلاش، توجه و استفاده از راهبردهای کلی‌نگر مانند بسط و سازماندهی، درگیری تحصیلی را افزایش می‌دهد، همچنین با ایجاد انعطاف شناختی در شخص، استفاده از فراراهبردها و درگیری یادگیرنده را در فعالیتهای یادگیری بیشتر می‌کند (پکران و لیننبرینک-گارسیا، ۲۰۱۲). تجربه هیجان‌های مثبت در محیط‌های تحصیلی به‌طور کلی خزانه فکر-کنش لحظه‌ای را غنی‌تر می‌کند؛ طی فعالیت یادگیری دامنه توجه یادگیرنده، فرایندهای توجهی کلی‌نگر، راهبردهای شناختی انطباقی‌تر و رفتارهای گرایشی، افزایش می‌یابد و همگی به درگیری بیشتر در فعالیت منجر می‌شود (فردریکسون، ۲۰۱۳). به این دلیل، هیجان‌های مثبت را حتی به‌عنوان کاتالیزور درگیری معرفی می‌کنند (کینگ و همکاران، ۲۰۱۵) تسهیل‌کننده‌هایی که به کنش‌های فرد (درگیری) در تکالیف یادگیری شتاب می‌دهد.

1- Fredrickson

یافته دیگر پژوهش نشان داد که هیجان‌های تحصیلی مثبت با ارزیابی شناختی رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی هیجان‌های تحصیلی منفی با ارزیابی شناختی رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته نیز با نتایج پژوهش‌های پوتوین و همکاران (۲۰۱۲) مطابقت دارد که در پژوهش خود نشان دادند اگر افراد از ارزیابی‌های شناختی کافی برخوردار باشند، در مدرسه در مقابله با مسائل چالش‌برانگیز و غلبه بر احساس ناامیدی و یأس توانمند می‌شوند، بر ارزش‌های تحصیلی مورد انتظار آنان تأثیر می‌گذارد و این افراد قادر خواهند بود که ارزش‌های تحصیلی مناسبی را برای خود تعیین کنند و دارای هیجان تحصیلی مثبتی باشند. دلیلی (۱۳۸۵) معتقد بود دانش‌آموزان دارای خودگردانی بالا در امر یادگیری، شرکت‌کنندگانی خودانگیزخته، مستقل و از لحاظ فراشناختی، فعال‌اند و مجموعه‌ای بزرگ از راهبردهای شناختی و فراشناختی دارند که به هنگام انجام تکالیف تحصیلی خود از این راهبردها بهره می‌گیرند؛ همچنین این افراد، دارای اهداف یادگیری مناسب و پشتکار لازم برای رسیدن به اهدافشان هستند که این عوامل باعث افزایش پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌شود. از سویی در حیطه تنظیم شناختی، ارزیابی شناختی به عنوان محوری‌ترین بعد آن، از طریق ارتباط با توانایی کودک در پردازش اطلاعات جدید و مدیریت هیجانات با تأثیرگذاری بر نحوه درک معلم و همسالان از دانش‌آموز موجب شده است تا گستره‌ای از مهارت‌های خودتنظیمی نقش اساسی ایفا کند. به عبارتی ارزیابی شناختی موجب حفظ تمرکز دانش‌آموز در هر نوع فعالیت در او خواهد شد. این امر پردازش اطلاعات را تسهیل کرده و به دلیل سطوح بالاتر اطلاعات، پاسخ فراخوانده شده با الزامات مسئله تناسب بیشتری خواهد داشت و باعث افزایش هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌شود (کلیری و پلاتن^۱، ۲۰۱۳).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که هیجان‌های تحصیلی مثبت با خودپنداره تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارد. از سویی هیجان‌های تحصیلی منفی با خودپنداره تحصیلی رابطه منفی و معناداری دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های نیکدل و همکاران (۱۳۹۱)

1- Cleary & Platten

و گوئتز و همکاران (۲۰۰۹) همسو است. خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها نقش زیادی دارد. در حقیقت اگر فرد خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی داشته باشد و به درک درستی از خود نایل شود، در نهایت منجر به عملکرد تحصیلی بهتری خواهد شد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). باتوجه به نقش و جایگاه مهم هیجان‌ها در یادگیری به نظر می‌رسد محیط‌های آموزشی باید به دنبال پرورش هیجان‌های مثبت یعنی امیدواری و لذت از کلاس و کاهش هیجان‌های منفی یعنی کاهش خستگی از کلاس و اضطراب در دانش‌آموزان خود باشند. در این زمینه پیشنهاد می‌شود کیفیت آموزش استاد بالاتر رود (القاء ارزش). الگوی شناختی- اجتماعی هیجان‌های تحصیلی فرض می‌کند کیفیت مناسب کلاس می‌تواند این باور را به دانش‌آموز القاء کند که فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند؛ در نتیجه باعث شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزانی می‌شود. به عبارت دیگر دانش‌آموزی که بر این باور است آموزش کلاس روشن و دارای ساختار مشخص است به این نتیجه می‌رسد که مواد یادگیری و فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند و می‌تواند بر آن‌ها کنترل داشته باشد. چنین دانش‌آموزی از کلاس لذت می‌برد و دچار خستگی و اضطراب نمی‌شود (گوئتز و همکاران، ۲۰۰۹).

هنگامی که افراد در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار باشند، این خودپنداره باعث رشد و پیشرفت تحصیلی آتی فرد و عدم بروز هیجان‌های منفی در او می‌شود (غفاری و ارفع‌بلوچی، ۱۳۹۰). همچنین خودپنداره مثبت تحصیلی همچنین، می‌تواند به احساس خوداثربخشی تصویری بالا منجر گردد. خوداثربخشی تصویری به باورهای شخص در ارتباط با توانایی‌اش در انجام امور دلالت می‌کند. اشخاصی که دارای خوداثربخشی تصویری سطح بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خوداثربخشی تصویری‌شان پایین‌تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس، اضطراب کمتری را تجربه می‌کنند و به تبع آن از هیجان‌های تحصیلی منفی پایین‌تری برخوردارند (میکائیلی و همکاران، ۱۳۹۱).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که از لحاظ نقش پیش‌بینی‌کنندگی ابتدا متغیر خودکارآمدی و بعد متغیر خودپنداره عمومی قرار دارند و می‌توانند هیجان‌های تحصیلی مثبت را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. براساس الگوی شناختی اجتماعی پکران، رابطه بین خودکارآمدی و خودپنداره تحصیلی و هیجان‌های مثبت از لحاظ نظری قابل تبیین است. این الگو فرض می‌کند که ارزیابی‌های کنترل و ارزش تعیین‌کننده هیجان‌های تحصیلی هستند. این ارزیابی‌ها به انتظارات علی مربوط به نتایج، اسنادهای علی و خودپنداره توانایی مربوط است. بنابراین خودپنداره تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموز درباره داشتن و یا نداشتن توانایی برای اعمال کنترل بر یادگیری و فعالیت‌های پیشرفت خود در تعیین نوع هیجان‌ها تعیین‌کننده است (فرینزل و همکاران، ۲۰۰۷).

یافته دیگر پژوهش نشان داد که از لحاظ نقش پیش‌بینی‌کنندگی متغیرهای خودکارآمدی، درگیری‌شناختی، ارزش‌گذاری درونی، درگیری انگیزشی، خودپنداره غیرآموزشگاهی و بعد متغیر خودپنداره آموزشگاهی قرار دارند و می‌توانند هیجان‌های تحصیلی منفی را در دانش‌آموزان پیش‌بینی کنند. در تبیین این یافته می‌توان گفت که دانش‌آموزان با داشتن خودپنداره تحصیلی مثبت که باعث افزایش درگیری نسبت به تحصیلی می‌شود، نقش مهمی در برانگیخته شده دانش‌آموزان نسبت به تحصیلی دارد. و خودپنداره تحصیلی مثبت می‌تواند میزان هیجان‌های تحصیلی منفی را کاهش دهد و باعث بهبود عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان گردد. در واقع داشتن خودکارآمدی و ارزش‌گذاری درونی می‌تواند خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان را بهبود بخشد و به طبع آن میزان درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را نسبت به تحصیل افزایش دهد و این عامل می‌تواند باعث کاهش میزان هیجان‌های تحصیلی منفی از جمله خشم، غرور و ناامیدی و... گردد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱).

این پژوهش با محدودیت‌هایی مواجه بود. اول اینکه در پژوهش حاضر از روش خودگزارشی و پرسشنامه برای سنجش متغیرهای پژوهش استفاده شد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات بعدی برای بررسی این متغیرها، از مصاحبه، یادآوری‌های برانگیخته

شده، گفتگو یا مکالمه‌ها و یادداشت‌های روزانه استفاده گردد تا نتایج دقیق‌تری حاصل گردد. همچنین این تحقیق ممکن است در بافت‌های تحصیلی و گروه‌های سنی متفاوت تغییر یابند؛ بنابراین تحقیقات دیگری ترجیحاً طرح‌های پژوهشی طولی لازم است تا به روابط چندمتغیری بین درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خودپنداره با هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی و گروه‌های سنی متفاوت بپردازد. از سویی این پژوهش بر روی دانش‌آموزان پسر دوره متوسطه شهر تبریز انجام گرفته است؛ که برای افزایش تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به کل دانش‌آموزان، استفاده از نمونه‌های آماری از مدارس و شهرهای دیگر، ضروری به‌نظر می‌رسد. با توجه به اینکه نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که مقداری از واریانس هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی توسط عوامل دیگری پیش‌بینی می‌شود؛ لذا پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران عوامل دیگری که در هیجان‌های تحصیلی نقش دارند، را مورد پژوهش قرار دهند. همچنین باتوجه به نقش و جایگاه مهم هیجان‌ها در یادگیری به‌نظر می‌رسد محیط‌های آموزشی باید به‌دنبال پرورش هیجان‌های مثبت یعنی امیدواری و لذت از کلاس و کاهش هیجان‌های منفی یعنی کاهش خستگی از کلاس و اضطراب امتحان در دانش‌آموزان خود باشند. همچنین معلمان نمی‌توانند این باور را به دانش‌آموز القاء کنند که فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند؛ در نتیجه باعث شکل‌گیری هیجان‌های مثبت در دانش‌آموزان می‌شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۶/۰۷/۱۵

تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۱۵

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۶/۱۲/۲۰

منابع

- افشاری‌زاده، سیداحسان؛ کارشکی، حسین و حمید ناصریان (۱۳۹۲). بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه خودپنداره تحصیلی دانش‌آموزان دبستانی شهر تهران، روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۳(۱۱)، ۵۳-۶۶.
- دلیلی، رویا (۱۳۸۵). بررسی رابطه میان میزان یادگیری خودنظم‌بخش (خودتنظیم) با راهبردهای یادگیری (شناختی - فراشناختی) در دانشجویان کارشناسی دانشگاه علامه، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبائی.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۴). بررسی روایی درونی و پایایی نسخه‌ی فارسی پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی ریاضی در مقطع ابتدایی. فصلنامه علمی - پژوهشی، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، ۳(۹)، ۳۳-۴۴.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۲). اندازه‌گیری هیجان‌های مربوط به کلاس، یادگیری و آزمون: بررسی روایی درونی و پایایی نسخه فارسی پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در جامعه دانشجویان ایرانی، اندازه‌گیری تربیتی، ۱۲، ۲۲-۱.
- زرنگ، رمضانعلی (۱۳۹۱). رابطه سبک‌های یادگیری و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- سپهریان آذر، فیروزه و امجد اقبالی (۱۳۹۴). رابطه سبک‌های یادگیری کلب و هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی با یادگیری خودگردان، پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۸(۱۴)، ۳۰-۱۷.
- شریفی ساکی، شیدا؛ فلاح، محمدحسین و حسین زارع (۱۳۹۳). نقش خودکارآمدی ریاضی، خودپنداره ریاضی و ادراک از محیط کلاس در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان با کنترل جنسیت، فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی، ۱(۴)، ۱۸-۲۸.
- صیامی، فهیمه؛ اکبری بروننگ، محمد؛ آیتی، محسن و محمدعلی رستمی‌نژاد (۱۳۹۳). نقش سبک تدریس ترجیحی و جنسیت دانشجویان بر پیش‌بینی درگیری تحصیلی آنان در دانشگاه علوم پزشکی مشهد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴(۹): ۸۱۷-۸۲۵.
- صیف، محمدحسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، دو فصلنامه علمی - پژوهشی شناخت اجتماعی، ۴(۲)، ۷-۲۱.

- عمادی، سیدرسول و نگار آهوخش (۱۳۹۴). آموزش به شیوه ترکیبی و متداول و بررسی تأثیر آن بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۳(۵)، ۷۲-۵۷.
- غفاری، ابوالفضل و فاطمه ارفع‌بلوچی (۱۳۹۰). رابطه انگیزش پیشرفت و خودپنداره تحصیلی با اضطراب امتحان در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهش‌های روان‌شناسی بالینی و مشاوره، ۱(۲)، ۱۲۱-۱۳۶.
- مظاهری، محمدعلی؛ ملکی، قیصر و عباس ذبیح‌زاده (۱۳۹۱). رابطه نام شخصی افراد با حرمت خود و خودپنداره آنها، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۲(۲۲)، ۵۹-۷۲.
- میکاییلی، نیلوفر؛ افروز، غلامعلی و لیلا قلیزاده (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر، مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۴)، ۹۰-۱۰۳.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عربزاده، مهدی و کاووسیان، جواد (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶(۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
- Al Khatib, S.A. (2010). Meta-cognitive self-regulated learning and motivational beliefs as predictors of colleges students performance, *International Journal for Research in Education*, 23, 31-55.
- Cleary, T. & Platten, P. (2013). Examining the correspondence between selfregulated learning and academic achievement: A case study analysis, *Education Research International*, 23: 34-40.
- Eccles, J.S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and ability, family conflict, and developmental problems, *Developmental Psychology*, 49, 690- 705.
- Er, M. (2012). Boosting Foreign Language Self-Concept in Language Classrooms through Cooperative Learning Activities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, 535-544.
- Feredricks, 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
- Fredrickson, B.L. (2013). *Positive emotions broaden and build*, In E. Ashby plan, & P.G. Devine (Eds.), *Advances on experimental social psychology* (pp. 1- 53), Burlington: Academic Press.

-
- Fre-nzel, A.C., Thrash, T.D., Pekrun, R. & Goetz, T. (2007). Achievement emotions in Germany and China: A cross-cultural validation of the academic emotions questionnaire mathematics, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(3), 302-309.
- Goetz, Thomas & Cronjaeger, Hanna & Frenzel, Anne & Oliver Lüdtke & Hall, Nathan C. (2009). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects, *Contemporary Educational Psychology*, 35(1): 44-58.
- King, B., McInerney, D., Ganotice, F. & Vilarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence, *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance-approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning, *Journal of Educational Psychology*, 97, 197- 213.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions - Questionnaire (AEQ)*. User's manual, Munich, Germany: Department of Psychology, University of Munich.
- Pekrun, R. (2000). *A socialcognitive, control - value theory of achievement emotions*, In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development: Developing motivation and motivating development* (pp. 143-163), NY: Elsevier Science.
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbooks of emotions in education*, New York: Routledge.
- Pietarinen, J. & et al. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school, *International Journal of Educational Research*. 67, 40-51.
- Pintrich, P.R. & DeGroot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance, *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Putwain, D.; Sander, P. & Larkin, D. (2012). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviors: relations with learning-related

- emotions and academic success, *Educational Psychology*, Article first published online: 27 SEP 2012.
- Rodriguez, Carlos. M. (2009). The impact of academic self- concept, expectations and the choice of learning strategy on academic achievement: the case of business students, *higher educational Research and development*, 28(5), 523- 539.
- Schutz, P.A. & DeCuir, J. (2002). Inquiry on emotions in education, *Educational Psychologist*, 37, 125-134
- Sciarra, D.T. & Seirup, H.J. (2008). The multidimensionality of school engagement and math achievement among racial groups, *Professional School Counseling*, 11.
- Shim, S.S., Cho, Y. & Wang, C. (2013). Classroom goal structures, social collective identities as motivators of action, *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Zeidner, M. (2007). *Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184), San Diego, CA: Academic Press.
- Wang, M.T. & Eccles, J.S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective, *Learning and Instruction*, 28, 12-23.
- Wigfield, A. & Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی