

# ارائه مدل ساختاری انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی: میانجی‌گری هیجان‌های

## پیشرفت

نگین همتی<sup>۱</sup>، دکتر ناصر نوشادی<sup>۲</sup>، دکتر فریبرز نیکدل<sup>۳</sup>، مریم آسوده<sup>۴</sup>

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران. (نویسنده مسئول).

۲. استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

۳. استادیار روانشناسی تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران.

۴. کارشناس ارشد روانشناسی تربیتی دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره دوم، بهار ۱۴۰۱، صفحات ۲۷-۴۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۱/۰۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۲۱

### چکیده

در پژوهش حاضر رابطه‌ی انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۱۵ دانشجو (۱۷۳ نفر زن و ۱۴۲ نفر مرد) رشته‌ها و مقاطع مختلف دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بودند که با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای مورد مطالعه از مقیاس مشغولیت تحصیلی (ریو و تسنگ، ۲۰۱۱)، مقیاس انگیزش تحصیلی (والرند، ۱۹۸۹) و پرسشنامه‌ی هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۵) استفاده شد. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ انجام گرفت. روابط واسطه‌ای در الگوی پیشنهادی با استفاده از روش بوت استرپ آزموده شدند. یافته‌ها نشان دادند که الگوی پیشنهادی از برازش خوبی با داده‌ها برخوردار است. برازش بهتر از طریق حذف دو مسیر غیر معنی‌دار حاصل شد. نتایج نشان دادند که انگیزش درونی اثر مثبت و معنی‌داری بر مشغولیت شناختی دارد، ولی اثر انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی بر مشغولیت شناختی معنی‌دار نبود. نتایج مربوط به روابط غیرمستقیم نیز نشان دادند، هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نقش میانجی را ایفا می‌کنند ولی هیجان‌های منفی پیشرفت میانجی‌گر رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نمی‌باشند.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش تحصیلی، مشغولیت شناختی، هیجان‌های پیشرفت.

فصلنامه ایده‌های نو در تعلیم و تربیت، دوره دوم، شماره دوم، بهار ۱۴۰۱

## مقدمه

در ادبیات آموزشی عبارتی وجود دارد که می گوید (یادگیری علم فقط نباید عملی، بلکه لازم است ذهنی نیز باشد). بر این اساس معلمان همواره از یادگیرندگان می خواهند که به لحاظ شناختی در امور تحصیلی مشغول شوند، در مورد محتوای یادگیری عمیقاً به تفکر بپردازند و روش هایی را برای یادگیری مورد استفاده قرار دهند که فهم آن ها از مطالب را به حداکثر برساند. این در حالی است که بسیاری از یادگیرندگان برای یادگیری به سراغ راهبردهای شناختی سطح پایین مانند تمرین، تکرار و مرور ذهنی می روند که این امر عدم فهم عمیق مطالب درسی و محدود شدن به سطوح پایین حیطه شناختی مانند دانش و فهمیدن را به دنبال دارد. در واقع می توان گفت ریشه تمامی مشکلات فوق به عدم مشغولیت شناختی<sup>۱</sup> و یا مشغولیت شناختی نامناسب و ناکافی برمی گردد (قربان جهرمی و همکاران، ۱۳۹۴).

لینن برینک و پینتریج<sup>۲</sup> (۲۰۰۲) بیان می کنند که شناخت یادگیرندگان در فکر آن ها اتفاق می افتد و برای معلم دسترسی به شناخت و تفکر یادگیرندگان مشکل می باشد. یکی از معمول ترین روش ها برای پی بردن به میزان مشغولیت شناختی یادگیرندگان، توجه به راهبردهایی است که آن ها برای یادگیری مورد استفاده قرار می دهند. موضوع مشغولیت شناختی به اراده و خواست یادگیرنده مربوط می شود و اشاره دارد به اینکه یادگیرنده در مورد انجام تکالیف و نحوه به کارگیری مهارت ها و راهبردهای مورد نیاز برای متبحر شدن در تکالیف درسی چگونه فکر می کند (متالیدو و وییاچو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷).

به عبارت دیگر مشغولیت شناختی را می توان به صورت میزان و نوع راهبردهای یادگیری تعریف کرد که دارای دو نوع سطحی و عمیق است (والکر<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۶). راهبردهای شناختی سطحی به مرور ذهنی (تکرار) و حفظ طوطی وار اشاره دارد که به رمزگردانی اطلاعات جدید در حافظه کوتاه مدت کمک می کند و راهبردهای شناختی عمیق به بسط و سازمان دهی اطلاعات، تفکر انتقادی و چالش صحت اطلاعات و تلاش برای یکپارچه کردن اطلاعات جدید با دانش و تجربه پیشین اشاره دارد که نگهداری طولانی مدت اطلاعات جدید را تسهیل می کند (اورت<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ به نقل از هاشمی، ۱۳۹۳). یادگیرندگانی که از راهبردهای عمیق استفاده می کنند از لحاظ شناختی مشغولیت بیش تری دارند، آن ها تلاش ذهنی بیش تری اعمال می کنند، بین اندیشه هایشان، بیش تر ارتباط برقرار می کنند و به درک عمیق تری از این اندیشه ها دست می یابند (فردریکس<sup>۶</sup> و همکاران، ۲۰۰۴). ولی زمانی که یادگیرندگان پردازش سطحی را بکار می برند اطلاعات به صورت سطحی رمزگردانی می شوند و ممکن است برای یادگیری بعدی در دسترس نباشند و بازایی اطلاعات با موفقیت صورت نمی گیرد؛ بنابراین پردازش عمیق عاملی مهم در یادگیری و پیشرفت است و شواهد تجربی برای حمایت از آن وجود دارد (اورت، ۲۰۰۸؛ به نقل از هاشمی، ۱۳۹۳). در این راستا اپلتون<sup>۷</sup> و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده اند هنگامی که دانشجویان فعالانه از طریق افکار، احساسات و اعمال خود در امور یادگیری مشغول می شوند، این امر موفقیت آن ها را افزایش داده

<sup>1</sup> Cognitive Engagement

<sup>2</sup> Linnenbrink & Pintrich

<sup>3</sup> Metallidou & Viachou

<sup>4</sup> Walker

<sup>5</sup> Everett

<sup>6</sup> Fredericks

<sup>7</sup> Appleton

و از ترک تحصیل آنان جلوگیری می‌کند. با توجه به اهمیت روزافزون این مسئله، مطالعات متعددی از مناظر گوناگون، عوامل اثرگذار بر ابعاد مشغولیت شناختی را مورد بررسی قرار داده اند (پکران<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریو و تسنگ<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۴؛ مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۴؛ قدم پور و همکاران، ۱۳۹۳). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگر سعی دارد اثر متغیرهای انگیزش تحصیلی<sup>۳</sup> و هیجان‌های پیشرفت<sup>۴</sup> بر مشغولیت شناختی دانشجویان را مورد بررسی قرار دهد.

از عوامل اثرگذاری که با مشغولیت شناختی رابطه دارد، انگیزش تحصیلی است. انگیزش تحصیلی یک جنبه مهم آموزش و یادگیری است و به تمایلات، نیازها و عواملی گفته می‌شود که باعث حضور یک فرد در محیط‌های آموزشی و کسب مدرک تحصیلی می‌گردد (کلارک و شروت<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰). نظریه های گوناگونی در زمینه انگیزش ارائه شده که از آن جمله نظریه خود تعیین گری دسی و رایان<sup>۶</sup> (۱۹۸۵) است. نظریه خود تعیین گری<sup>۷</sup> یک نظریه انگیزشی است که به صورت نظام مند، نیازهای پویشی، انگیزشی، عاطفی و بهزیستی انسان را در بافت ضروری و بلاواسطه اجتماع تعریف و تبیین می‌کند (چن و جانگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰). خود تعیین گری فرض می‌کند که در انسان تمایل ذاتی و درونی برای رفتار و یادگیری وجود دارد که یا توسط محیط پیرامون تشویق و حمایت می‌شود و یا بر اثر بی‌توجهی تضعیف می‌گردد (دسی و رایان، ۲۰۰۰).

دسی و رایان (۲۰۰۰) انگیزش تحصیلی را دارای ماهیتی چندبعدی و شامل سه نوع کلی انگیزش درونی<sup>۹</sup>، انگیزش بیرونی<sup>۱۰</sup> و بی‌انگیزگی<sup>۱۱</sup> می‌دانند؛ یادگیرندگانی که به لحاظ درونی برانگیخته هستند برای کسب احساس درونی خوشنودی، به یادگیری، عملکرد و موفقیت گرایش دارند. در مقابل، یادگیرندگانی که به لحاظ بیرونی برانگیخته هستند برای کسب نمره مطلوب یا هر شکل پاداش بیرونی دیگر مثل پول یا جایزه تلاش می‌کنند. سرانجام افراد بی‌انگیزه افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای (نه خوشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی) برای فعالیت‌های خود دریافت نکنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). مک اینرنی<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۵) اشاره دارد به یادگیرندگانی که چون به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند خود را مشغول تکلیف نمی‌کنند و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند و بیان کرد دلیل عدم مشغولیت یادگیرندگان نداشتن انگیزه است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود. پژوهش‌های والکر و همکاران (۲۰۰۶)، وانگ و اکسل<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۳) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز تأثیر ابعاد انگیزش تحصیلی را بر ابعاد مشغولیت تحصیلی نشان داده اند.

<sup>1</sup> Pekrun

<sup>2</sup> Reeve & Tseng

<sup>3</sup> Academic Motivation

<sup>4</sup> Achievement Emotions

<sup>5</sup> Clark & Schroth

<sup>6</sup> Deci & Ryan

<sup>7</sup> Self-Determination Theory

<sup>8</sup> Chen & Jang

<sup>9</sup> Intrinsic Motivation

<sup>10</sup> Extrinsic Motivation

<sup>11</sup> Amotivation

<sup>12</sup> McInerney

<sup>13</sup> Wang & Eccles

عامل اثرگذار دیگر بر مشغولیت شناختی، هیجان‌های پیشرفت است. یادگیرندگان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای تحصیلی، گره خورده‌اند (پکران، ۲۰۰۶). در پژوهش‌های گذشته‌ی بررسی هیجان‌های پیشرفت، مطالعات نوعاً بر هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم (صیف، ۱۳۹۴). نظریه کنترل-ارزش نه تنها این هیجان‌های پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین هیجان‌های مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش‌های کلاسی و خشم از الزامات تکالیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد. هیجان‌های فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت و هیجان‌های پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته‌اند (پکران، ۲۰۰۶). بعلاوه هیجان‌های پیشرفت بر اساس ارزش<sup>۱</sup> آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت<sup>۲</sup> (فعال بودن یا غیرفعال بودن) تقسیم می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های موجود، رابطه‌ی بین متغیر انگیزش تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت را تأیید کرده‌اند. در این زمینه می‌توان به رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ زغبی قناد، ۱۳۹۲) اشاره کرد، همچنین پژوهش‌های موجود رابطه‌ی بین هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت شناختی را نیز نشان داده‌اند، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های گارسیا<sup>۳</sup> و پکران (۲۰۱۱) و تولیس و فولمر<sup>۴</sup> (۲۰۱۳) اشاره کرد، برای مثال تولیس و فولمر (۲۰۱۳) رابطه‌ی تجارب هیجانی (خستگی، خشم، اضطراب و لذت) با پایداری و مشغولیت را در زمان تجربه‌ی چالش‌های تحصیلی بررسی کردند و نشان دادند که یک هیجان منفی فعال که تا حدودی اضطراب را افزایش می‌دهد، در جهت ایجاد مشغولیت تا حدودی مفید است. در مقابل، خستگی که یک هیجان منفی غیرفعال است، پایداری و مشغولیت را کاهش می‌دهد. اینک پژوهشگر با برداشت از این یافته‌ها قصد دارد به این سوال پاسخ دهد که آیا هیجان‌های پیشرفت رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی را میانجی‌گری می‌کنند؟

به همین منظور رابطه‌ی بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی با در نظر گرفتن هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان متغیر میانجی، در شکل ۱ ارائه شده است، در این مدل، انگیزش تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) به‌عنوان پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت (هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت) در نظر گرفته شده‌اند، به دنبال آن هیجان‌های پیشرفت هم بر مشغولیت شناختی اثرگذار است.

هدف اصلی این پژوهش تدوین مدلی برای تبیین مشغولیت شناختی دانشجویان بود لذا سوال پژوهشی این بود که آیا مدل ارائه شده‌ی انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان، برازنده داده‌هاست؟

<sup>1</sup> Valence

<sup>2</sup> Activation

<sup>3</sup> Garcia

<sup>4</sup> Tulis & Fulmer

## روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> (SEM) بود که یک روش همبستگی چندمتغیری است. الگویابی معادلات ساختاری در واقع بسط الگوی خطی کلی<sup>۲</sup> (GLM) می باشد که محقق را قادر می سازد تا مجموعه ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید (ارشدی، ۱۳۸۶).

جامعه ی آماری پژوهش حاضر، شامل همه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۹۵۱۳ مشغول به تحصیل بوده و ۱۳۰۰ دانشجو را شامل می شدند. به دلیل وجود جنسیت، رشته ها و مقاطع تحصیلی مختلف با جمعیت های متفاوت، با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای<sup>۳</sup>، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه فرضیه آزمایشی و ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شدند، به این صورت که به نسبت تعداد دخترها و پسرهای رشته ها و مقاطع مختلف تحصیلی در جامعه ی آماری پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد که مبنای این انتخاب، جدول نمونه گیری مورگان و کرجسی بود. از نمونه اصلی ۳۶۰ پرسشنامه برگشت داده شدند. از ۳۶۰ پرسشنامه، ۴۵ پرسشنامه به دلیل پاسخ گویی ناقص کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۱۵ پرسشنامه برای بررسی برازش مدل پیشنهادی انتخاب شد که تجزیه و تحلیل روی آن ها انجام گرفت. ابزار پژوهش یک بسته پرسشنامه، شامل مقیاس مشغولیت تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹) و پرسشنامه هیجان های پیشرفت پکران (۲۰۰۵) بود. هر بسته پرسشنامه علاوه بر پرسشنامه های ذکر شده، شامل اطلاعات دموگرافیک مانند جنسیت، مقطع تحصیلی و رشته تحصیلی بود.

**مقیاس انگیزش تحصیلی<sup>۴</sup> (AMS):** در پژوهش حاضر به منظور سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس ۲۸ ماده ای انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۸۹) استفاده شده است که همه ماده ها در پاسخ به یک سوال کلی تنظیم شده اند: "چرا به دانشگاه می روید؟" آزمودنی ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می دهند، این مقیاس شامل خرده مقیاس های انگیزش درونی (ماده های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۴ و ۲۶)، انگیزش بیرونی (ماده های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۷ و ۲۸) و بی انگیزگی (ماده های ۵، ۱۲، ۱۸ و ۲۵) می باشد. پایایی این مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های انگیزش تحصیلی بین ۰/۸۳ تا ۰/۸۷ گزارش شده است و به منظور بررسی روایی این مقیاس، تحلیل عاملی اکتشافی با چرخش واریماکس روی داده ها صورت دادند که روایی مطلوب این مقیاس را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزگی به ترتیب، ۰/۸۵، ۰/۸۷، ۰/۸۵ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه ی تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که یافته های مربوط به شاخص های نیکویی برازش حاصل از تحلیل

<sup>1</sup> Structural Equations Models (SEM)

<sup>2</sup> General Linear Model (GLM)

<sup>3</sup> Stratified Random Sampling

<sup>4</sup> Academic Motivation Scale

عامل تأییدی ( $X^2=1097/61$ ,  $DF=249$ ,  $X^2/DF=4/40$ ,  $GFI=0/89$ ,  $AGFI=0/85$ ,  $IFI=0/90$ ,  $CFI=0/90$  و  $RMSEA=0/06$ )  
 حاکمی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت<sup>۱</sup> (AEQ): در پژوهش حاضر به منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت ۱۴ ماده‌ای پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده است. این پرسشنامه تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) یادگیرندگان را ارزیابی می‌کند؛ و شامل خرده مقیاس‌های هیجان‌های مثبت پیشرفت (هیجان‌های لذت و غرور) و هیجان‌های منفی پیشرفت (هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم و خستگی) می‌باشد، ماده‌های ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲ و ۱۳ متعلق به هیجان‌های منفی پیشرفت و ماده‌های ۱، ۷، ۱۱ و ۱۴ متعلق به هیجان‌های مثبت پیشرفت می‌باشند. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. پایایی و روایی این پرسشنامه به وسیله پکران و همکاران (۲۰۰۵) مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های هیجان‌های منفی پیشرفت و هیجان‌های مثبت پیشرفت به ترتیب، ۰/۸۰ و ۰/۷۲ به دست آمد که حاکمی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ( $X^2=156/70$ ,  $DF=53$ ,  $X^2/DF=2/95$ ,  $GFI=0/92$ ,  $AGFI=0/88$ ,  $IFI=0/95$ ,  $CFI=0/90$  و  $RMSEA=0/05$ )، حاکمی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

مقیاس مشغولیت تحصیلی<sup>۲</sup> (AES): در پژوهش حاضر به منظور سنجش مشغولیت تحصیلی از پرسشنامه ۲۲ ماده‌ای ریو و تسنگ (۲۰۱۱) استفاده شد. این پرسشنامه شامل خرده مقیاس‌های مشغولیت عاملیت (ماده‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵)، مشغولیت رفتاری (ماده‌های ۶، ۷، ۸، ۹ و ۱۰)، مشغولیت عاطفی (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴) و مشغولیت شناختی (ماده‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲) می‌باشد. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج‌درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس مشغولیت شناختی این مقیاس استفاده شده است. پایایی این خرده مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ به دست آمد و برای بررسی روایی مقیاس مشغولیت تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده گردید. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی ( $RMSEA=0/07$ ,  $CFI=0/931$ ) در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس مشغولیت شناختی ۰/۸۴ به دست آمد که حاکمی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه‌ی تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ( $X^2=538/92$ ,  $DF=203$ ,  $X^2/DF=2/65$ ,  $GFI=0/86$ ,  $AGFI=0/92$ ,  $IFI=0/90$  و  $CFI=0/89$ )، حاکمی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

<sup>1</sup> Achievement Emotions Questionnaire

<sup>2</sup> Academic Engagement Scale

## یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل مقدماتی جهت کسب بینشی اولیه در ارتباط با داده‌ها انجام گرفت. یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار شرکت‌کنندگان در پژوهش و ماتریس ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش در جدول ۱ نشان داده شده‌اند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

ردیف	متغیرها	میانگین	انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	انگیزش درونی	۶۹,۷۸	۸,۶۵	-					
۲	انگیزش بیرونی	۶۶,۳۹	۱۰,۷۹	۰/۴۹**	-				
۳	بی‌انگیزگی	۱۱,۹۱	۵,۵۳	-۰/۴۳**	-۰/۰۷	-			
۴	هیجان‌های مثبت	۱۶,۴۳	۲,۱۹	۰/۵۳**	۰/۲۸**	-۰/۳۲**	-		
۵	هیجان‌های منفی	۲۷,۳۴	۵,۵۵	-۰/۲۴**	۰/۰۲	۰/۴۰**	-۰/۲۲**	-	
۶	مشغولیت شناختی	۳۰,۰۴	۴,۶۱	۰/۴۹**	۰/۱۸**	-۰/۲۹**	۰/۴۱**	-۰/۱۳**	-

\*\* $P < 0.01$ 

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهند که اکثر روابط در سطح  $P < 0.01$  معنی‌دار هستند. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کند. جهت آزمودن همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال گردیده است؛ پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت، با وجود اینکه مقادیر برخی شاخص‌های برازندگی نشان‌دهنده برازش نسبتاً خوب الگوی پیشنهادی با داده‌ها بودند، اما برخی از شاخص‌های برازندگی نشان دادند که الگو نیاز به بهبود دارد. گام بعدی ارتقای برازش الگوی پیشنهادی از طریق حذف دو مسیر غیر معنی‌دار (انگیزش بیرونی به هیجان مثبت و هیجان منفی به مشغولیت شناختی) که الگوی نهایی می‌باشد صورت گرفت که در نتیجه‌ی آن شاخص‌های برازش الگوی نهایی به سطح مطلوبی رسیدند. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی

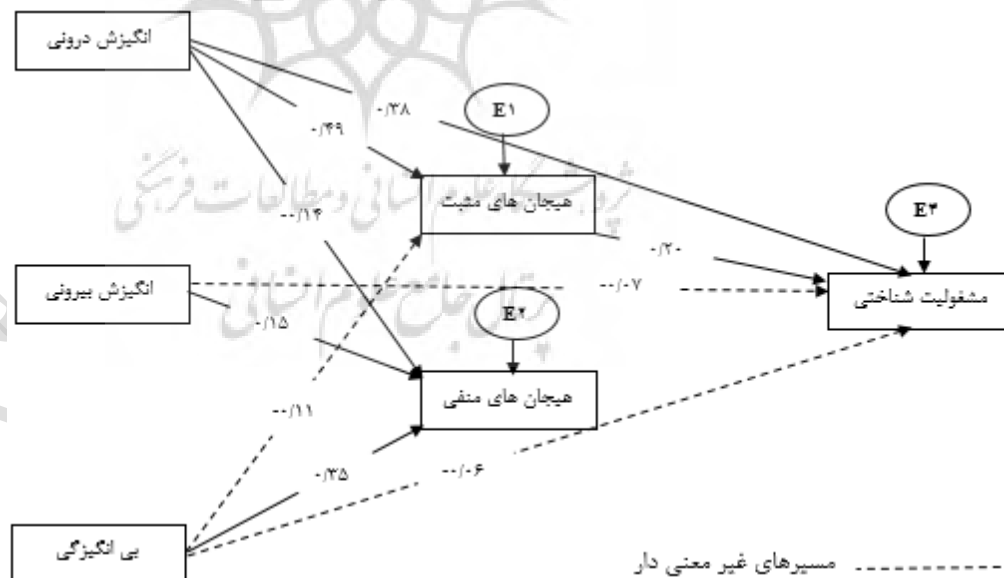
شاخص برازندگی	X <sup>2</sup>	DF	X <sup>2</sup> /DF	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۱/۹۲	۱	۱/۹۲	۰/۹۹	۰/۹۶	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۵
الگوی نهایی	۳/۲۵	۳	۱/۰۸	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۲

همان‌گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. پس از حذف دو مسیر غیر معنی‌دار به توصیه نرم‌افزار AMOS-24 الگوی نهایی به سطح مطلوب رسید. جدول ۳ نیز مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها را در الگوی نهایی نشان می‌دهد.

جدول ۳. الگوی ساختاری مسیرها و ضرایب استاندارد آن‌ها در الگوی پژوهش

مسیر	β	سطح معنی‌داری
انگیزش درونی ← مشغولیت شناختی	۰/۳۸	۰/۰۰۰۱
انگیزش بیرونی ← مشغولیت شناختی	-۰/۰۷	۰/۱۰۷
بی‌انگیزگی ← بی‌انگیزگی	-۰/۰۶	۰/۲۲۶

ضرایب مسیر در جدول ۳ حاکی از معنی‌داری ۱ مسیر مستقیم و غیر معنی‌داری ۲ مسیر مستقیم است. شکل ۱ نیز الگوی نهایی پژوهش حاضر را به همراه ضرایب مسیرهای آن نشان می‌دهد.



شکل ۱. الگوی نهایی پژوهش حاضر به همراه ضرایب استاندارد مسیرها



روابط واسطه‌ای پژوهش حاضر نیز با استفاده از روش بوت استرپ<sup>۱</sup> آزموده شدند، نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش در جدول ۴ نشان داده شده‌اند.

جدول ۴. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای پژوهش حاضر

مسیر	داده‌ها	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	حد پایین	حد بالا
انگیزش درونی ← هیجان مثبت ← مشغولیت شناختی	۰/۰۵۹۲	۰/۰۵۹۲	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۷۶	۰/۰۲۸۷	۰/۰۹۸۲
انگیزش بیرونی ← هیجان مثبت ← مشغولیت شناختی	۰/۰۴۶۱	۰/۰۴۶۵	۰/۰۰۰۴	۰/۰۱۱۹	۰/۰۲۴۲	۰/۰۷۲۸
بی‌انگیزگی ← هیجان مثبت ← مشغولیت شناختی	-۰/۰۹۴۸	-۰/۰۹۴۹	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۹۳	-۰/۱۳۵۷	-۰/۰۶۰۰
انگیزش درونی ← هیجان منفی ← مشغولیت شناختی	۰/۰۰۱۶	۰/۰۰۱۱	-۰/۰۰۰۵	۰/۰۰۷۷	-۰/۰۱۳۰	۰/۰۱۹۲
انگیزش بیرونی ← هیجان منفی ← مشغولیت شناختی	-۰/۰۰۰۷	-۰/۰۰۰۵	۰/۰۰۰۲	۰/۰۰۴۱	-۰/۰۰۹۳	۰/۰۰۷۸
بی‌انگیزگی ← هیجان منفی ← مشغولیت شناختی	-۰/۰۰۵۳	-۰/۰۰۵۹	-۰/۰۰۰۶	۰/۰۲۱۰	-۰/۰۴۷۱	۰/۰۳۶۹

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول ۴ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۳ مسیر غیرمستقیم و نیز قرار گرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۳ مسیر غیرمستقیم است؛ بنابراین از ۶ مسیر غیرمستقیم، ۳ مسیر معنی دار شدند. سطح اطمینان برای این فاصله ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد<sup>۲</sup> بوت استرپ ۱۰۰۰ است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه‌ی انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت مورد بررسی قرار گرفت. در تحلیل فرضیه‌ی اول پژوهش، یافته‌های پژوهش نشان دادند انگیزش درونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنی‌دار مشغولیت شناختی بوده است؛ بنابراین دانشجویان دارای انگیزش درونی از مشغولیت شناختی بالایی برخوردار بوده‌اند. این یافته همسو با پژوهش‌های والکر و همکاران (۲۰۰۶) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴) می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود یادگیرندگان دارای انگیزش درونی به‌صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص برانگیخته می‌شوند و جدا از پاداش‌های بیرونی انجام خود تکلیف برای آن‌ها ارزشمند و رضایت‌بخش است (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ لی<sup>۳</sup> و همکاران، ۲۰۱۰)، بنابراین برای انجام آن، تلاش ذهنی بیش‌تری اعمال می‌کنند، بین اندیشه‌هایشان بیشتر ارتباط برقرار می‌کنند و به درک عمیق‌تری از این اندیشه‌ها دست می‌یابند،

<sup>1</sup> Bootstrap

<sup>2</sup> Resampling

<sup>3</sup> Lee

در نتیجه از مشغولیت شناختی بالایی برخوردارند. همسو با این یافته‌ها موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند انگیزش درونی یادگیرندگان اثر مثبت و معنی‌داری بر ابعاد مشغولیت تحصیلی و دستاورد تحصیلی آن‌ها دارد.

در ادامه یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند اثر انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی بر مشغولیت شناختی معنی‌دار نبود؛ این یافته‌ها با پژوهش‌های ریو و همکاران (۲۰۰۴)، سپهری شاملو و کوکس<sup>۱</sup> (۲۰۱۰)، مک اینرنی (۲۰۰۵)، کلارک و شروت (۲۰۱۰) و زغبی قناد (۱۳۹۲) ناهماهنگ است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان نمود یادگیرندگان دارای انگیزش بیرونی برای به دست آوردن پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی مجبور به انجام یک تکلیف می‌شوند (لی و همکاران، ۲۰۱۰) و یادگیرندگان بی‌انگیزه نیز هیچ‌گونه انگیزه‌ای، یعنی نه خوشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود دریافت نمی‌کنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب می‌کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). در این راستا نتایج حاصل از پژوهش مک اینرنی (۲۰۰۵) نیز نشان داد یادگیرندگانی که به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه‌اند خود را مشغول تکلیف نمی‌کنند و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند. دلیل عدم مشغولیت یادگیرندگان نداشتن انگیزه است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود؛ همچنین یادگیرندگان دارای انگیزش بیرونی نیز خود را شایسته و (خود تعیین) قلمداد نمی‌کنند و رفتار آن‌ها از بیرون دیکته می‌شود (عوامل بیرونی و دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های آنان ایفا می‌کنند)، بنابراین این افراد به وقایع خارجی و منابع بیرونی توجه بیشتری دارند و به‌جای تمرکز بر تکلیف، بعد از انجام تکلیف در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی هستند؛ در نتیجه یادگیرندگان بی‌انگیزه و یادگیرندگان با جهت‌گیری انگیزش بیرونی معمولاً از مشغولیت شناختی پایینی برخوردارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰).

درحالی‌که نتایج پژوهش حاضر نشان داد اثر انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی بر مشغولیت شناختی منفی ولی غیر معنی‌دار است؛ که در این رابطه چند احتمال می‌تواند وجود داشته باشد، اول به دلیل جو حاکم بر ایران، یعنی مسئله اشتغال‌زایی جوانان و کمبود شغل‌های مرتبط نسبت به تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، عده‌ای از دانشجویان را بی‌انگیزه کرده، ولی به دلیل مسئله مدرک‌گرایی و رقابت که در سال‌های اخیر پررنگ شده، جوی به وجود آمده که حتی دانشجویان بی‌انگیزه نیز در تلاش‌اند که به مقاطع تحصیلی بالاتر بروند و علاوه بر این، به دلیل مسئله اشتغال، بی‌کار هم نباشند. دوم اینکه جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی است که در رشته‌هایی مشغول به تحصیل هستند که معمولاً جو کلاسی خشک و خسته‌کننده‌ای را تجربه نمی‌کنند و دروسی متنوع و مرتبط با مسائل واقعی زندگی را می‌گذرانند، بنابراین آن‌ها را به‌صورت عمیق‌تری پردازش می‌کنند حتی اگر انگیزه کلی آن‌ها برای تحصیل پایین و یا متأثر از عوامل بیرونی باشد؛ سوم اینکه جو غالب بر نظام آموزشی دانشگاه شیراز به دلیل داشتن انتظارات بالا از دانشجویان و دادن تکالیف پیچیده‌تر به آن‌ها که مستلزم پردازش شناختی بالاتری است، آن‌ها را برای تلاش ذهنی بیشتر در انجام تکالیف برمی‌انگیزاند، بنابراین الزاماً دانشجویانی که بی‌انگیزه هستند یا جهت‌گیری انگیزشی آن‌ها بیرونی است، مشغولیت شناختی آن‌ها پایین نیست.

<sup>1</sup> Sepehri Shamloo & Cox

در تحلیل فرضیه‌های غیرمستقیم پژوهش، یافته‌های پژوهش در رابطه با نقش میانجی گر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت در رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نیز نشان دادند هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نقش میانجی را ایفا می‌کنند که با نتایج پژوهش تولیس و فولمر (۲۰۱۳) همسو است. ولی هیجان‌های منفی پیشرفت میانجی گر رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نبودند؛ این یافته با پژوهش‌های آشور و همکاران (۲۰۰۵) ناهماهنگ است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان نمود هیجان‌هایی که افراد در نتیجه‌ی داشتن انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و یا بی‌انگیزگی نسبت به امور تحصیلی تجربه می‌کنند، به ما در درک و تبیین بهتر رابطه‌ی ابعاد انگیزش تحصیلی با پیامد مشغولیت شناختی کمک می‌کنند. به‌عنوان مثال نتایج حاصل از اغلب مطالعات انجام‌گرفته در ارتباط با انگیزش تحصیلی و هیجان‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی درونی با هیجان‌های مثبت و شاخصه‌های سلامت روان همچون اعتمادبه‌نفس، آرامش، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی رابطه‌ی مثبت دارد و انگیزش تحصیلی بیرونی و بی‌انگیزگی با هیجان‌های منفی و شاخصه‌های رفتارهای ناسازگار همچون ترک تحصیل، اضطراب، مصرف الکل و بی‌تفاوتی در قبال مسئولیت رابطه‌ی مثبت دارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰) و در ادامه هیجان‌های پیشرفت مجزا نیز مشغولیت شناختی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با ابعاد مشغولیت تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت نموده‌اند (مورداک و میلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳؛ وانگ و اکسل، ۲۰۱۳؛ پیترینن<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴)؛ با این وجود یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند تنها هیجان‌های مثبت پیشرفت میانجی گر رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی بودند ولی هیجان‌های منفی پیشرفت میانجی گر رابطه‌ی بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت شناختی نبودند؛ برای تبیین معنی‌دار نشدن اثر میانجی هیجان‌های منفی در این رابطه، می‌توان گفت بر اساس مسیرهای معنی‌دار شکل ۱، اثر ابعاد انگیزش تحصیلی بر هیجان‌های منفی معنی‌دار بود ولی هیجان‌های منفی اثر معنی‌داری بر مشغولیت شناختی نداشت؛ این به این دلیل می‌تواند باشد که برخی هیجان‌های منفی مانند اضطراب تا اندازه‌ای مشغولیت شناختی را افزایش می‌دهند ولی اگر شدت آن‌ها زیاد شود میزان تمرکز و قدرت پردازش و مشغولیت شناختی یادگیرنده را کاهش می‌دهند؛ بنابراین یادگیرندگانی که هیجان منفی تجربه می‌کنند الزاماً مشغولیت شناختی آن‌ها پایین نیست.

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌ها و مزیت‌هایی است؛ محدودیت‌های این پژوهش عبارت‌اند از:

۱. طرح مطالعه حاضر و استفاده از الگویابی معادلات ساختاری، علیت را به اثبات نمی‌رساند. به اعتقاد اندرسون و گرینینگ (۱۹۹۸)؛ به نقل از ارشدی، (۱۳۸۶) باوجوداینکه استفاده از رویکرد الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست دادن استنباط‌های علی را فراهم می‌آورد، اما در این خصوص باید جانب احتیاط را رعایت نمود.

<sup>1</sup> Murdock & Miller

<sup>2</sup> Pietarinen

۲. از آنجاکه جامعه آماری این پژوهش دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز بوده است، تعمیم این نتایج به سایر دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، به دلیل متفاوت بودن شرایط اقلیمی و فرهنگی باید با رعایت جوانب احتیاط صورت پذیرد.

۳. برای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های خود گزارشی استفاده شده است که محدودیت‌های خاص خود را دارند و اطلاعات همه‌جانبه‌ای به دست نمی‌دهند.

و مزیت‌های این پژوهش عبارت است از اینکه این مدل تأثیر عوامل انگیزشی و هیجانی دانشجویان را بر مشغولیت شناختی آن‌ها نشان داده است که امروزه این سازه‌ها از اهمیت بالایی برخوردارند و این پژوهش روی نمونه دانشجویان ایرانی انجام شده، لذا با شرایط خاص بومی و فرهنگی کشورمان سازگار است. در عرصه‌ی عمل نیز یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مراکز علمی و مسئولین کمک کند تا محیط‌های آموزشی را برای بالا بردن مشغولیت شناختی دانشجویان به گونه‌ای مناسب ترتیب دهند. همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند، انگیزش درونی دانشجویان تأثیر مثبت و معنی‌داری بر مشغولیت شناختی آن‌ها دارد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود که مسئولین و اساتید دانشگاه‌ها تدابیری به کار برند که انگیزش درونی در دانشجویان ایجاد کنند و یا آن را در دانشجویان با این جهت‌گیری انگیزشی تقویت کنند؛ به‌طور مثال، به دانشجویان به‌صورت منحصربه‌فرد نگاه شود و همه‌ی دانشجویان احترام کافی را دریافت کنند، طوری که محیط یادگیری برایشان لذت‌بخش باشد و صرفاً برای کسب مدرک تحصیلی مجبور به تحمل آن نباشند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود که واحدهای عملی بیشتر و همچنین فرصت‌های بیشتری برای کارآموزی مرتبط با رشته تحصیلی، به دانشجویان ارائه شود و دروس نیز به‌صورت کاربردی تدریس شوند که دانشجویان فواید و کاربرد مطالبی که یاد می‌گیرند را مشاهده کنند، به این صورت تکالیف برایشان جذاب‌تر شده و از یادگرفتن مطالب جدید لذت می‌برند و برای آن تلاش ذهنی بیشتری می‌کنند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود به خاطر مسئله اشتغال‌زایی که در این فصل به آن اشاره شد، دانشگاه‌ها فرصت‌هایی را برای اشتغال فارغ‌التحصیلان مستعد، چه در خود دانشگاه و چه از طریق معرفی دانشجویان به ارگان‌های مرتبط، ایجاد کنند.

همچنین پیشنهاد می‌شود به هیجان‌هایی که دانشجویان در محیط یادگیری تجربه می‌کنند، از قبیل اضطراب، لذت، خشم و... اهمیت داده شود؛ چون زمانی که میزان اضطراب دانشجو بالا باشد نه با کیفیت خوبی یاد می‌گیرد و همچنین نمی‌تواند توانمندی‌های خود را آن‌طور که باید، نشان دهد. پس محیط یادگیری باید به گونه‌ای باشد که میزان هیجان‌های منفی دانشجویان از قبیل خشم، شرم، اضطراب و ... را کنترل کند (به‌طور مثال، دانشجو به خاطر عملکرد ضعیف مورد تحقیر و تمسخر قرار نگیرد، به همه دانشجویان توجه کافی شود و دانشجویان ضعیف در کلاس مشخص نباشند. انتظارات از دانشجو و حجم تکالیفی که به دانشجو داده می‌شود در حد معقول باشد و تکالیف کاربردی به دانشجو ارائه شود) و هیجان‌های مثبتی در دانشجویان از قبیل لذت، امید و... ایجاد کنند (به‌طور مثال، محیط یادگیری نباید صرفاً به‌صورت معلم شاگردی باشد و باید جو دوستانه‌ای برقرار باشد و در کلاس، بحث‌های آزاد، استراحت‌های کوتاه بین آموزش مطالب وجود داشته باشد، دانشجویان همه موردتوجه باشند و در رابطه با مسائلی که پیش می‌آید نظر همه پرسیده شود و برای جواب‌های درست و پیشرفت‌هایشان، به آن‌ها بازخورد مثبت داده شود؛ همچنین در رابطه با تصمیمات و اهداف آموزشی، با دانشجویان مشورت به عمل آید و نظر آن‌ها خواسته شود)؛ به این صورت دانشجویان انگیزه

درونی‌شان بیشتر شده و بر اساس یافته‌های پژوهش، هیجان‌های مثبتی را تجربه می‌کنند و محیط کلاس را سرگرم‌کننده و مطلوب ارزیابی می‌کنند و با لذت و تمرکز بیشتری به یادگیری مطالب جدید می‌پردازند، در نتیجه مشغولیت شناختی آن‌ها افزایش می‌یابد.

## منابع

- ارشدی، نسرین. (۱۳۸۶). طراحی و آزمون الگویی از پیش‌بیندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب. پایان‌نامه دکتری روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- زغبی قناد، سیمین. (۱۳۹۲). رابطه‌ی علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- 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. سال چهارم، شماره دوم، ۲۱-۷.
- قدم پور، عزت‌اله؛ میرزایی فر، داود؛ و سبزیان، سعیده. (۱۳۹۳). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستان‌های شهر اصفهان. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۱۰(۴)، ۲۴۷-۲۳۳.
- قربان جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد؛ و خدا یاری فرد، محمد. (۱۳۹۴). نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به شناخت و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی. مجله روانشناسی، ۱۹(۱)، ۲۱-۳.
- موسوی، ماهرخ؛ کیامنش، علیرضا؛ و اخوان نفتی، مهناز. (۱۳۹۴). دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعه دو سطحی). ۱۴(۵۵)، ۸۶-۶۹.
- مهنا، سعید؛ طالع پسند، سیاوش. (۱۳۹۴). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۶(۴)، ۳۱.
- هاشمی، ملیحه. (۱۳۹۳). رابطه سبک‌های فرزند پروری و درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی: نقش واسطه‌گری نیازهای روان‌شناختی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشگاه شیراز.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student Engagement with School: Critical Conceptual and Methodological Issues of the Construct. *Psychology in the Schools, Vol. 45(5), 1-15*.
- Chen, K.C., & Jang, S.J. (2010). Motivation in online learning: Testing a model of self determination theory. *Journal of Computers in Human Behavior, 26, 741-752*.
- Clark, M. H., & Schroth, C. A. (2010). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences, 20, 19-24*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum Press*.
- 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*.
- Garcia, L. L., & Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue. *Contemporary Educational Psychology 36, 1-3*.
- Lee, J. Q., McInerney, D. M., Liem, G. A. D., & Ortiga, Y. P. (2010). The relationship between future goals and achievement goal orientations: An intrinsic-extrinsic motivation perspective. *Journal of Contemporary Educational Psychology, 1-16*.
- Linnenbrink, E. A., Pintrich, P.R. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School psychology Review, 31, 313-328*

- McInerney, D. M. (2005). Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom (Revised). *Greenwich, CT: Information Age Publishing*
- Metallidou, P., & Viachou, A. (2007). Motivational beliefs, cognitive engagement, and achievement in language and mathematics in elementary school children. *International Journal of Psychology, 42*(1), 2-15.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review, 18*, 315-341.
- Pekrun, R., Garcia, L.L. (2012). Academic Emotions and Student Engagement. *Handbook of Research on Student Engagement. PP 259-282.*
- 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., Maier, M. A., & Elliot, A. J. (2009). Achievement Goals and Achievement Emotions: Testing a Model of Their Joint Relations With Academic Performance. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 115-135.
- Reeve, J., Jane, H., Carrell, D., Jean, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers, autonomy support. *Motivation & Emotion, 28*(2), 147-69.
- Reeve, J., & Tseng, Ch. (2011). Agency as a fourth aspect of students engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Sepehri Shamloo, Z., & Cox, W. M. (2010). The relationship between motivational structure, sense of control, intrinsic motivation and university students' alcohol consumption. *Addictive Behaviors, 35*, 140-146.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences, 27*, 35-46.
- Walker, CH. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences, 16*, 1-12.
- 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.

