

## تأثير هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل

پوهنوال محمدطاهر طاهر<sup>۱</sup>، پوهنیار ذاکر قاسمی<sup>۲</sup>

<sup>۱،۲</sup>دپیارتمنت پیداکوژی، پوهنځی روان‌شناسی و علوم تربیتی، پوهنتون کابل، کابل، افغانستان

ایمیل: [taher.moalem@gmail.com](mailto:taher.moalem@gmail.com)

### چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی تأثیر ابعاد هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل به روش توصیفی-همبستگی انجام شده است. جمعیت تحقیق را تمام محصلان بخش روزانه‌ی دوره‌ی لیسانس پوهنتون کابل تشکیل می‌دهد که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده، به تعداد ۳۷۰ نفر انتخاب شد. ابزار جمع‌آوری دیتا دو پرسشنامه (هیجان تحصیلی پکران و همکاران، ۲۰۰۵ و درگیری تحصیلی ریو، ۲۰۱۳) بود و دیتا با استفاده از رگرسیون چندگانه مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که از جمله ابعاد هفتگانه‌ی هیجان تحصیلی دو بعد آن تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی محصلان داشته است و باقی مؤلفه‌های هیجان تحصیلی تأثیر معناداری بر درگیری تحصیلی نداشته است. براساس نتایج تحقیق به مسوولان و استادان پوهنتون کابل پیشنهاد شد، که جهت افزایش درگیری تحصیلی محصلان بر علاوه هیجان‌های تحصیلی به عواملی دیگری که درگیری تحصیلی محصلان را متأثر می‌سازد بپردازند.

**واژگان کلیدی:** درگیری تحصیلی؛ درگیری شناختی؛ درگیری عاطفی؛ درگیری رفتاری؛ درگیری عاملی؛ هیجان‌های تحصیلی مثبت؛ هیجان‌های تحصیلی منفی

## The Impact of Academic Emotions on Students' Academic Engagement at Kabul University

Mohammad Taher Taher<sup>1</sup>, Zaker Qasemi<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup>Department of Pedagogy, Faculty of Psychology, Kabul University, Kabul, Afghanistan

Email: [taher.moalem@gmail.com](mailto:taher.moalem@gmail.com)

### Abstract

This study investigates the influence of academic emotions on students' academic engagement at Kabul University using a descriptive-correlational research design. A sample of 370 students was selected through simple random sampling. Data were collected using two standardized questionnaires: the Academic Emotions Scale (Pekrun et al., 2005) and the Academic Engagement Scale (Ryu, 2013). Multiple regression analysis was employed to examine the relationships between variables. The findings indicate that among the seven dimensions of academic emotions, two dimensions have a positive and significant impact on academic engagement, whereas the remaining dimensions do not show a statistically significant effect. Based on these results, it is recommended that university administrators and educators implement strategies to enhance students' academic engagement. Moreover, while academic emotions play a crucial role, other influencing factors should also be considered to foster student engagement effectively.

**Keywords:** Academic Engagement, Cognitive Engagement, Emotional Engagement, Behavioral Engagement, Agentic Engagement; Positive Academic Emotions; Negative Academic Emotions

ارجاع: طاهر، م.، قاسمی، ذ. (۱۴۰۳). تأثیر هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل. ژورنال

علوم اجتماعي - پوهنتون کابل (۴۷). ۱-۱۵. <https://doi.org/10.62810/jss.v7i4.188>

## مقدمه

هدف هر نظام آموزشی رشد و انکشاف همه جانبه‌ی محصلان در زمینه‌های شناختی، عاطفی و هیجانی است. عواملی زیادی در رشد و پیشرفت همه جانبه‌ی محصلان تأثیرگذارند. از این رو محققان علوم تربیتی تلاش دارند تا عوامل تأثیرگذار را شناسایی و از آن طریق زمینه‌ی رشد همه‌جانبه‌ی محصلان را فراهم سازند. بنابراین، یکی از عواملی که می‌تواند در بهبود عملکرد تحصیلی محصلان نقش مؤثری را ایفا کند، درگیری تحصیلی در فعالیت‌های آموزشی است. این متغیر برای اولین بار جهت درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به‌عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح‌گرانه در حوزه‌ی تعلیم و تربیت مطرح شد (سروی، دهقانی و مقدم زاده، ۱۴۰۰). درگیری از نظر لغوی به‌معنای درگیر شدن در کاری است و معمولاً در مقابل بی‌میلی یا بی‌رغبتی در کاری تعریف می‌شود و به‌عنوان یک احساس تعلق و گرایش فرد به مشارکت در فعالیت‌های آموزشی شمرده می‌شود. از این رو درگیری تحصیلی درکنار موفقیت‌های آموزشی، می‌تواند شامل مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه مانند: ورزش، تئاتر و کارجمعی که به‌وسیله‌ی پوهنتون سازماندهی شده باشد، نیز می‌شود (کرد افشاری، ۱۳۹۱، سروی، دهقانی و مقدم زاده، ۱۴۰۰). بنابراین درگیری تحصیلی را می‌توان به‌عنوان کیفیت تلاش که محصلان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند تعریف کرد (وکیلی، نقش، و رضانی خمسی، ۱۳۹۷). همچنین درگیری تحصیلی مشارکت خود آغازگرانه و هدفمند در فعالیت‌های درسی است که نشان‌دهنده‌ی نوعی سرمایه‌گذاری روان‌شناختی پایدار و تسهیل‌کننده‌ی یادگیری، همراه با حالت هیجانی مثبت، در میزان کوشش‌های فردی است (اسکینر و پیترز، ۲۰۱۲؛ ما و همکاران، ۲۰۲۱؛ جباری زادگان، شقایق؛ شهریاری احمدی، منصوره، ۱۴۰۲). در حقیقت زمانی که وظایف آموزشی برای محصلان "معنا و ارزش" داشته باشند، توجه آن‌ها را جلب می‌کند و در نتیجه محصلان انرژی خود را جهت انجام آن‌ها بسیج می‌کنند و نوعی "تعهد" نسبت به این وظایف و فعالیت‌ها از خود بروز می‌دهند. این احساس و تعهد باعث می‌گردد که محصل برای اتمام وظایف یا فشاری کند و زمان بیشتری را صرف انجام آن کند. بنابراین، توجه و تعهد دو بُعد مهم و دارای تأثیر متقابل از درگیری تحصیلی هستند (حجازی، عابدینی، ۱۳۸۷؛ وکیلی، نقش و رضانی خمسی، ۱۳۹۷). در تحقیقات اولیه، درگیری تحصیلی به‌عنوان رگه‌ی شخصیتی لازم برای پیشرفت و موفقیت در آموزش تعریف شده بود، اما در مطالعات اخیر، درگیری به‌عنوان عامل انگیزشی معرفی شده که پویا، تعاملی و قابل تغییر در طول زمان است (کینگ، مک‌لرنی، گانوتیک و ویلاروسا، ۲۰۱۵، ساعتی و همکاران، ۱۴۰۰). یکی از اولین کسانی که در زمینه‌ی درگیری تحصیلی تحقیق و بررسی کرد، روان‌شناس به نام تایلر (۱۹۳۰م) بود، که تأثیر زمان اجرای کار را بر یادگیری سنجید (درگیری به‌عنوان زمان انجام کار) (سادات و ستایشی اظهري،

۱۳۹۸). سپس نظریه‌ی درگیری تحصیلی به‌وسیله‌ی آستین در سال ۱۹۸۴م گسترش پیدا کرد (Astin, 1999)

نظریه پردازان مختلف درگیری تحصیلی را به‌گونه‌های متفاوت مفهوم سازی کرده اند. در الگویی فین (۱۹۸۹) درگیری تحصیلی دارای دو مؤلفه‌ی عاطفی (مانند ارزش دهی به وظایف درسی و یادگیری) و رفتاری (مانند پایداری در وظایف درسی) است (لوسانی، اژه ای و افشاری، ۱۳۸۸). آپلتون و همکاران، (۲۰۰۶) اعتقاد دارند که درگیری تحصیلی یک ساختار شش عاملی است که از دو مؤلفه‌ی کلی‌تر درگیری روان‌شناختی (روابط استاد-محصل، کنترل بر فعالیت‌های آموزشی و حمایت کم از یادگیری) و شناختی (هدف‌ها و آرزوهای آینده، حمایت خانواده از یادگیری و انگیزش بیرونی) تشکیل شده است (قدسی و همکاران، ۱۳۹۸). از نظر شوفیلی مارتینز، مارکوس-پینتو سالانوا و باکر ۲۰۰۲، به نقل از صباغی و همکاران، (۱۴۰۰) درگیری تحصیلی با سه بُعد توانمندی، پایداری و جذب مشخص می‌شود. چنان‌چه بُعد جذب، تمرکز و غرق شدن در فعالیت‌های آموزشی را نشان می‌دهد که در چنین شرایطی محصلان در فعالیت‌های یادگیری چنان متمرکز شده اند که به سختی توجه اش به عوامل دیگر معطوف می‌شود. فردریکز و همکاران، (۲۰۰۴) سه نوع درگیری را شناسایی کردند: درگیری رفتاری، درگیری هیجانی و درگیری شناختی که مشابه مفهوم مشارکت است. مشارکت، درگیری در فعالیت‌های فوق برنامه، امور اجتماعی و تحصیلی را نشان می‌دهد. درگیری هیجانی، شامل واکنش مثبت و منفی به معلم و همصنفی‌ها و پوهنتون است. درگیری هیجانی مشابه مفهوم سازمان است و در تمایل به انجام کار تأثیر می‌گذارد. درگیری شناختی مشابه مفهوم نیروگذاری است. نیروگذاری، فکورورزی و تمایل را با اعمال تلاش مورد نیاز برای درک ایده‌های پیچیده و تسلط بر مهارت‌های دشوار یک‌پارچه می‌کند (وکیلی، نقش و رمضانی خمسی، (۱۳۹۷). لوسانی، اژه ای و افشاری، ۱۳۸۸) در تحقیق خویش سه مؤلفه درگیری تحصیلی را به شرح ذیل بیان کرده اند:

درگیری رفتاری: شامل رفتارهای قابل مشاهده‌ی محصلان در برخورد با وظایفی است که استاد به راحتی می‌تواند آن‌ها را ببیند. این درگیری شامل شاخص‌های چون: تلاش، پایداری و کمک طلبی می‌شود. درگیری شناختی: شامل فرایندهای پردازش است که توسط محصلان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند و شامل استراتژی‌های شناختی و فراشناختی می‌شود و درگیری انگیزشی: یکی دیگر از ابعاد درگیری تحصیلی است و شامل شاخص‌های "علاقه"، "ارزش" و "عاطفه" می‌شود. استادان معمولاً از محصلان می‌خواهند مقداری علاقه شخصی در فعالیت آموزشی نشان دهند و فکر کنند که آن‌ها برای یادگیری مهم و ارزشمند هستند.

ریو (۲۰۱۳) عنوان می‌کند که درگیری دارای چهار مؤلفه‌ی "عاملی"، "رفتاری"، "شناختی" و "عاطفی" است. هر مؤلفه از شاخص‌های متعددی تشکیل شده است. به‌عنوان مثال مؤلفه‌ی عاملی از متغیرهای

مانند زمان صرف شده برای وظایف درسی، اعتبار دریافت درجات تحصیلی از نظر فرد و تکمیل کارخانگی تشکیل شده است، مؤلفه‌ی رفتاری در برگیرنده‌ی توجه، شرکت داوطلبانه در صنف و شرکت در فعالیت‌های فوق برنامه می‌شود، مؤلفه‌ی شناختی شامل: خود تنظیمی، ارزش یادگیری، اهداف شخصی و خودکارآمدی می‌شود و مؤلفه‌ی عاطفی شامل احساس تعلق یا ارتباط و روابط با استادان و هم‌صنفی‌ها می‌شود (ساعتی و همکاران، ۱۴۰۰)

چنانچه ملاحظه گردید، درگیری تحصیلی یک مفهوم چند بعدی است که سرمایه‌گذاری و رفتار درگیرانه را در فعالیت‌های یادگیری توصیف می‌کند (Gulla et al, 2014) و موفقیت تحصیلی محصلان را به شکل غیر مستقیم تضمین می‌کند (Shaari et al, 2014). به طور کلی، درگیری تحصیلی شکل‌ها و شیوه‌های زیادی را در بر می‌گیرد و شامل درگیری به گستره‌ی فعالیت محصلان در وظایف یادگیری (Reeve, 2012)، میزان درگیری آن‌ها در فعالیت‌های آموزشی، فعال بودن آن‌ها در صنف (Appleton, 2013)، کیفیت تلاش در فعالیت‌های هدفمند آموزشی (Saber & Sharifi, 2013)، انطباق پذیری آن‌ها با فرهنگ پوهنتون و ارتباط خوب آن‌ها با استادان و هم‌صنفی‌ها می‌گردد (Shaari et al, 2014) و به‌عنوان عامل مهمی در موفقیت تحصیلی محسوب می‌شود (Reeve, 2012). بنابراین، درگیری تحصیلی یکی از موضوعات مهم و اساسی برای مربیان، والدین و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت نیز می‌باشد (ریو، کارل، جاون و بارچ ۲۰۰۴، وکیلی، نقش، و رمضان‌ی خمسی، ۱۳۹۷) چراکه این متغیر چارچوبی را برای درک نگرانی‌های آموزشی فراهم می‌کند (شرونوف، ۲۰۱۳، نقل از مهدی پور، لواسانی و حجازی، وکیلی، نقش، و رمضان‌ی خمسی، ۱۳۹۷).

یکی از هدف‌های مهم تحقیقات روان‌شناسان تربیتی، بررسی عوامل هیجانی است. روان‌شناسان معتقدند که محصلان در پوهنتون نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نایل می‌شوند، بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط به یادگیری و پیشرفت را نیز تجربه می‌کنند. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله عوامل شخصیتی محصلان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند (سلیمانی شیبیلو، واحدی و نعمتی، ۱۳۹۸).

هیجان به‌عنوان یک حالت ذهنی مفهوم سازی شده است که با واکنش‌های فیزیولوژیکی و پاسخ ارزیابانه به برخی از اعمال، شرایط یا حوادث همراه است (کوکورا دا، ۲۰۱۶، حیات و همکاران، ۱۳۹۶) و هیجان‌های که مستقیماً با فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیل رابطه دارند، به‌عنوان هیجان‌های تحصیلی تعریف می‌شوند. در حقیقت هیجان‌های که مرتبط با یادگیری و پیشرفت تحصیلی محصلان است، به‌عنوان هیجان‌های محیط‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود (سلیمانی شیبیلو، واحدی و نعمتی، ۱۳۹۸). لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی

از وظایف درسی دشوار، نمونه‌های از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (صاحبی کوزه کنان، امیر پناه و حسینی نسب، ۱۴۰۰).

هیجان‌های تحصیلی از نظر ارزش به مثبت و منفی یا خوشایند و ناخوشایند تقسیم می‌شود و از نظر درجه‌ی فعالیت به فعال بودن یا غیر فعال بودن مشخص می‌شوند (پکران، ۲۰۰۹؛ لیننبرینک، ۲۰۱۰؛ مرادی و همکاران، ۱۳۹۷). هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌توانند به افراد کمک کنند تا به طور فعال در جستجوی فرصت‌ها و منابع یادگیری باشند و تلاش و استمرار بیشتری در موقعیت‌های تحصیلی از خود نشان دهند و هیجان‌های تحصیلی منفی مانند اضطراب و خستگی، تشویش و ناراحتی (عاطفی)، نگرانی (شناختی) و تمایل به اجتناب (انگیزشی)، رنج را در پی دارد. بنابراین هیجان‌های منفی تحصیلی به شور و شوق محصلان و منابع سرمایه‌گذاری شده در فعالیت‌های یادگیری آسیب رسانده و در نهایت منجر به ترک تحصیل می‌شود (صادقی، برزگر بفرویی، ۱۳۹۸).

نظریه‌ی ارزش- مهارگری در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجان‌های تحصیلی محسوب می‌شود. پکران و همکاران، در مدل نظری که براساس این نظریه انکشاف داده اند به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجان‌های تحصیلی پرداخته اند. از نظر آن‌ها هیجان‌های تحصیلی باید در سطوح مختلف اجتماعی- فرهنگی (محیط) و (شناختی) مورد توجه قرار گیرد (سلیمانی شیلو، واحدی و نعمتی، ۱۳۹۸).

در زمینه‌ی تأثیر هیجان‌های تحصیلی بالای درگیری تحصیلی تحقیقاتی زیاد انجام شده، به طور نمونه: نتایج تحقیقات ساعتی و همکاران (۱۴۰۰)، وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷)، محمدی، کمری و امیری، (۱۳۹۶) و مصرآبادی و بهادری (۱۳۹۷) نشان می‌دهد که هیجان‌های تحصیلی با درگیری تحصیلی رابطه مثبت و معناداری دارند و درگیری تحصیلی متأثر از عوامل بافتی و عوامل درون فردی است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۳، وکیلی، نقش، و رضانی خمسی، ۱۳۹۷)، عوامل فردی عواملی هستند که مربوط به باورها، عقاید، افکار و هیجان‌های محصل می‌شود. همچنین (وکیلی، نقش، و رضانی خمسی، ۱۳۹۷). ساعتی معصومی و همکاران (۱۴۰۰) وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷)، سادات و ستایشی اظهري (۱۳۹۸) و مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) در مطالعات خویش نشان دادند که هیجان‌های تحصیلی مثبت تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری تحصیلی داشته و هیجان منفی تحصیلی تأثیر منفی و معناداری بر درگیری تحصیلی داشته است. هیجان‌های تحصیلی مثبت پیش‌بینی‌کننده‌ی سطح بالای از درگیری تحصیلی است (Mengmeng et al, 2024).

چنانچه مطرح شد، یکی از عواملی که با درگیری تحصیلی همبسته است، هیجان‌های تحصیلی می‌باشد. اما چگونگی ارتباط و تأثیرگذاری این متغیرها در محیط‌های آموزشی افغانستان ناشناخته مانده

است، چنانچه محققان، در دیتابیس‌های بین‌المللی و مجلات ملی به جستجو پرداختند و در نتیجه‌ی جستجو به نتایج تحقیقی که به تأثیر هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی در محیط‌های آموزشی افغانستان پرداخته باشد دست نیافتند. از این رو تحقیق حاضر به هدف بررسی وضعیت درگیری تحصیلی و تأثیر ابعاد هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل پرداخته است. تا به سوالات ذیل پاسخ دهد:

۱. وضعیت درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل چگونه است؟
۲. آیا ابعاد هیجان تحصیلی محصلان روی درگیری تحصیلی آنان تأثیر دارند؟

انتظار می‌رود که نتایج این تحقیق عوامل اثرگذار روی درگیری تحصیلی را شناسایی نماید تا از این طریق زمینه‌های مناسب برای درگیری تحصیلی محصلان فراهم شود.

### روش تحقیق

این تحقیق از لحاظ روش در دسته‌ی تحقیق‌های کمی، از نظر هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از حیث گردآوری و تحلیل اطلاعات از جمله‌ی تحقیق‌های توصیفی-همبستگی می‌باشد. جامعه آماری تحقیق شامل تمام محصلان پوهنتون کابل (۹۵۲۳) در سال ۱۴۰۳ هـ. ش می‌باشد. که با استفاده از جدول مورگان (سادبی، ۱۳۸۵، ص، ۱۴۵) با سطح اطمینان ۹۵٪ به تعداد ۳۷۰ نفر به شکل تصادفی ساده به‌عنوان نمونه انتخاب شده است. برای جمع‌آوری دیتای مورد نیاز از پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و پرسشنامه‌ی هیجان تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده است.

پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ریو دارای چهار بعد و ۱۷ سوال می‌باشد و سوال‌های آن در مقیاس پنج درجه‌ی لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی ۰،۸۲ و برای ابعاد شناختی، رفتاری و عاملی پرسشنامه به ترتیب ۰،۸۶، ۰،۷۵، ۰،۸۸ گزارش شده است که حاکی از اعتبار پرسشنامه است (سادات، ستایشی اظهري، ۱۳۹۷؛ رحیمی و رستمیان، ۲۰۱۷). در تحقیق حاضر روایی محتوای نیز توسط صاحب نظران تأیید شد و پایایی آن توسط آلفای کرونباخ ۰،۸۸۴ برآورد گردید که نشان دهنده‌ی پایایی مطلوب پرسشنامه است.

پرسشنامه‌ی هیجان تحصیلی دارای ۴۳ سوال در دو بعد کلی هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی می‌گردد. این پرسشنامه نیز در مقیاس پنج درجه‌ی لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی شده است. اعتبار و پایایی پرسشنامه در تحقیق‌های قاسم خانی، توحیدی و تاشک، (۱۴۰۲). کدیور و همکاران (۱۳۸۸). فرزین و همکاران (۱۳۹۹)، آریاتبار و همکاران (۱۴۰۰) نیکدل و همکاران (۱۳۹۸) تأیید شده است. در تحقیق حاضر نیز اعتبار پرسشنامه تأیید و و پایایی آن ۰،۹۰۵ به دست آمد.

## یافته‌ها

جدول ۱: اشتراک کنندگان تحقیق براساس سال تحصیلی

سال تحصیلی	فراوانی	فیصدی
سال اول	۸۵	۲۳,۰
سال دوم	۱۴۴	۳۹,۰
سال سوم	۷۴	۲۰,۱
سال چهارم	۶۶	۱۷,۹
مجموعه	۳۶۹	۱۰۰,۰

چنانچه در جدول (۱) مشاهده می‌شود بیش‌ترین شرکت‌کننده‌گان در این تحقیق محصلان سال دوم و کم‌ترین شرکت‌کنندگان محصلان سال سوم می‌باشد.

جدول ۲: اشتراک کنندگان تحقیق براساس رشته‌ی تحصیلی

علوم	فراوانی	فیصدی
پوهنځی‌های علوم انسانی	۱۰۲	۲۷,۷
پوهنځی‌های علوم فنی	۱۸۰	۴۸,۹
پوهنځی‌های علوم طبیعی	۴۲	۱۱,۲
پوهنځی‌های زبان و هنرهای زیبا	۴۵	۱۲,۲
مجموع	۳۶۹	۱۰۰,۰

جدول شماره (۲) نشان می‌دهد که از پوهنځی‌های علوم انسانی (علوم اجتماعی، روان‌شناسی و علوم تربیتی، حقوق و علوم سیاسی، پالیسی و اداره عامه، شرعیات، ارتباطات و ژورنالیزم، اقتصاد) به تعداد ۱۰۲ نفر شرکت کرده که ۲۷,۷ فیصد جامعه نمونه را تشکیل داده است، از پوهنځی‌های علوم فنی (انجینری، زراعت، زمین‌شناسی، تکنالوژی مخابرات و کمپیوتر ساینس) به تعداد ۱۸۰ نفر شرکت کرده که ۴۸,۹ فیصد جامعه نمونه را تشکیل داده است، از پوهنځی‌های علوم طبیعی (ریاضیات، بیولوژی، فزیک، کیمیا، علوم وترنری، محیط زیست، فارمسی) به تعداد ۴۲ نفر شرکت کرده که ۱۱,۲ فیصد جامعه‌ی نمونه را تشکیل داده است و از پوهنځی‌های هنرهای زیبا و زبان‌ها (زبان و ادبیات ملی، زبان و ادبیات خارجی و هنرهای زیبا) به تعداد ۴۵ نفر شرکت کرده که ۱۲,۲ فیصد جامعه نمونه را تشکیل داده است. بیش‌ترین شرکت‌کننده مربوط پوهنځی‌های علوم فنی و کم‌ترین شرکت‌کننده مربوط علوم طبیعی می‌باشد.

جدول ۳: مؤلفه‌های هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی

متغیرها	اوسط	میانہ	انحراف معیاری	تعداد
درگیری	۳۴,۲۹۸۱	۳۰,۰۰۰۰	۱۲,۷۲۵۰۶	۳۶۹
لذت	۱۰,۳۴۶۹	۱۰,۰۰۰۰	۲,۸۷۹۶۵	۳۶۹
غرور	۱۰,۹۷۲۹	۱۰,۰۰۰۰	۳,۰۳۳۲۱	۳۶۹
اضطراب	۱۱,۴۹۸۶	۱۱,۰۰۰۰	۲,۷۵۶۵۴	۳۶۹
شرم	۱۹,۵۹۰۸	۱۹,۰۰۰۰	۴,۴۸۱۰۰	۳۶۹
خشم	۸,۲۱۶۸	۸,۰۰۰۰	۲,۴۴۵۴۱	۳۶۹
ناامیدی	۱۱,۲۲۷۶	۱۱,۰۰۰۰	۲,۵۹۳۳۰	۳۶۹
خستگی	۲۲,۲۶۰۲	۲۱,۰۰۰۰	۵,۱۶۰۲۱	۳۶۹

چنانچه در جدول شماره (۳) مشاهده می‌شود درگیری تحصیلی دارای اوسط ۳۴,۲۹۸۱، میانہ ۳۰,۰۰۰۰، انحراف معیار ۱۲,۷۲۵۰۶؛ لذت دارای اوسط ۱۰,۳۴۶۹، میانہ ۱۰,۰۰۰۰، انحراف معیار ۲,۸۷۹۶۵؛ غرور دارای اوسط ۱۰,۹۷۲۹، میانہ ۱۰,۰۰۰۰، انحراف معیار ۳,۰۳۳۲۱؛ اضطراب دارای اوسط ۱۱,۴۹۸۶، میانہ ۱۱,۰۰۰۰، انحراف معیار ۲,۷۵۶۵۴؛ شرم دارای اوسط ۱۹,۵۹۰۸، میانہ ۱۹,۰۰۰۰، انحراف معیار ۴,۴۸۱۰۰؛ خشم دارای اوسط ۸,۲۱۶۸، میانہ ۸,۰۰۰۰، انحراف معیار ۲,۴۴۵۴۱؛ ناامیدی دارای اوسط ۱۱,۲۲۷۶، میانہ ۱۱,۰۰۰۰، انحراف معیار ۲,۵۹۳۳۰ و خستگی دارای اوسط ۲۲,۲۶۰۲، میانہ ۲۱,۰۰۰۰، انحراف معیار ۵,۱۶۰۲۱ می‌باشند.

جدول ۴: سطح درگیری تحصیلی محصلان

متغیر	اوسط	انحراف معیاری	حد معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
درگیری تحصیلی	۱,۹۹	۰,۷۱	Q1=۲	۲۷,۴۰	۳۶۹	۰,۰۰۰۱

طوری که در جدول شماره (۴) مشاهده می‌شود اوسط متغیر درگیری تحصیلی ۱,۹۹ و با انحراف معیار ۰,۷۱ و معیار متوسط ۲ می‌باشد و سطح معناداری ۰,۰۰۰۱ بوده است. بنابراین چنین استنباط می‌شود که سطح درگیری تحصیلی از حد متوسط پایین‌تر بوده و معنادار است.



جدول ۵: ماتریس همبستگی متغیرها

درگیری	لذت	غرور	اضطراب	شرم	خشم	نامیدی	خستگی
همبستگی پیرسون							
	لذت						
		غرور					
			اضطراب				
				شرم			
					خشم		
						نامیدی	
							خستگی
	۰,۱۸۰						
		۰,۳۰۴					
			۰,۲۲۲				
				۰,۲۵۳			
					۰,۱۶۶		
						۰,۱۸۷	
							۰,۲۷۵
	۰,۶۲۶	۰,۳۰۴	۰,۲۲۲	۰,۲۵۳	۰,۱۶۶	۰,۱۸۷	۰,۲۷۵
		۰,۶۲۶	۰,۳۰۴	۰,۲۲۲	۰,۲۵۳	۰,۱۶۶	۰,۲۷۵
			۰,۶۲۶	۰,۳۰۴	۰,۲۲۲	۰,۲۵۳	۰,۱۶۶
				۰,۶۲۶	۰,۳۰۴	۰,۲۲۲	۰,۲۵۳
					۰,۶۲۶	۰,۳۰۴	۰,۲۲۲
						۰,۶۲۶	۰,۳۰۴
							۰,۶۲۶

نظر به جدول شماره (۵) می‌توان بیان کرد که همبستگی بین درگیری تحصیلی و لذت ۰,۱۸۰ که نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین درگیری تحصیلی و لذت است، همبستگی بین درگیری تحصیلی و غرور ۰,۳۰۴ می‌باشد که نشان دهنده‌ی رابطه‌ی متوسط بین درگیری تحصیلی و غرور است، همبستگی بین درگیری تحصیلی و اضطراب ۰,۲۲۲ می‌باشد که نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین درگیری تحصیلی و اضطراب است، و همبستگی بین درگیری تحصیلی و شرم ۰,۲۵۳ می‌باشد که نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین متغیر درگیری تحصیلی و شرم است، همبستگی بین درگیری تحصیلی و خشم ۰,۱۶۶ بوده که نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین درگیری تحصیلی و خشم می‌باشد، همبستگی بین درگیری تحصیلی و نامیدی ۰,۱۸۷ بوده، نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین درگیری تحصیلی و نامیدی است و همبستگی بین متغیر درگیری تحصیلی و خستگی ۰,۲۷۵ بوده، نشان دهنده‌ی رابطه‌ی ضعیف بین این دو متغیر می‌باشد. بناءً از بین متغیرهای هیجان‌های تحصیلی به ترتیب (غرور، خستگی، شرم، اضطراب، نامیدی، لذت و خشم) بیشترین رابطه‌ی همبستگی تا کمترین رابطه‌ی همبستگی بین متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی می‌باشد.

جدول ۶: نتایج تحلیل رگرسیون چند متغیری به سبک ورود برای پیش بینی درگیری تحصیلی از طریق ابعاد هیجان های تحصیلی

متغیرهای پیش بین	B	SE	Beta	T	P
مقدار ثابت	۱.۳۲۲	۰.۰۳۳		۴۰.۲۹۷	۰.۰۰۰
لذت	۰.۰۰۴	۰.۰۰۳	-۰.۰۸۱	-۱۰.۱۲۶	۰.۲۶۱
غرور	۰.۰۱۱	۰.۰۰۳	۰.۲۵۸	۳.۱۷۵	۰.۰۰۲
اضطراب	۰.۰۰۳	۰.۰۰۴	۰.۰۰۵	۰.۷۲۷	۰.۴۶۷
شرم	۰.۰۰۲	۰.۰۰۲	۰.۰۷۸	۱.۰۵۴	۰.۲۹۲
خشم	-۰.۰۰۸	۰.۰۰۴	-۰.۱۴۹	-۱.۸۹۶	۰.۰۵۹
ناامیدی	-۰.۰۰۱	۰.۰۰۴	-۰.۰۱۸	-۰.۲۵۵	۰.۷۹۹
خستگی	۰.۰۰۵	۰.۰۰۲	۰.۲۰۳	۲.۲۲۸	۰.۰۲۷
توجه:	$R^2=۰.۳۶۶$	$R^2=۰.۱۳۴$		$ADJ. R^2=۰.۱۱۷$	

نظر به جدول (۶) می توان بیان کرد که متغیرهای خستگی، لذت، ناامیدی، شرم، خشم، اضطراب و غرور هر هفت متغیر به صورت مجموعی  $۰.۱۱۷$  واریانس (تغییرات) متغیر درگیری تحصیلی را پیش بینی کرده است. از طرفی بتای لذت شده،  $-۰.۰۸۱$  و بتای غرور شده،  $۰.۲۵۸$  و بتای اضطراب شده،  $۰.۰۵۷$ . و بتای شرم شده  $۰.۰۷۸$ ، بتای خشم شده  $-۰.۰۱۹$ ، بتای ناامیدی شده  $-۰.۰۱۸$ ، و بتای خستگی شده  $۰.۲۳$ ، و سطح معناداری متغیر لذت شده،  $۰.۲۶۱$  و سطح معناداری متغیر غرور شده  $۰.۰۰۲$  و سطح معناداری متغیر اضطراب شده  $۰.۴۶۷$ ، سطح معناداری متغیر شرم شده  $۰.۲۹۲$ ، سطح معناداری متغیر خشم شده  $۰.۰۵۹$ ، سطح معناداری متغیر ناامیدی شده  $۰.۷۹۹$ ، سطح معناداری متغیر خستگی شده  $۰.۰۲۷$ . چون سطح معناداری متغیرهای (غرور و خستگی) کوچکتر از  $۰.۰۵$  است معنادار شده است و سطح معناداری متغیرهای (ناامیدی، شرم، اضطراب، خشم و لذت) بزرگتر از  $۰.۰۵$  می باشد، بناءً معنادار نشده است.

## بحث و نتیجه گیری

در این تحقیق که به بررسی تأثیر ابعاد هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل پرداخته شد، نتایج نشاده داد که سطح درگیری تحصیلی محصلان پوهنتون کابل از سطح متوسط پایین تر است. از آنجائیکه درگیری تحصیلی به عوامل و متغیرهای مختلف چون: رفتار استاد، ساختار و هدف های درس، جو صنف، خستگی تحصیلی و... قرار دارند (افروز و همکاران، ۱۳۹۸). بنابراین می توان نتیجه گرفت که پایین بودن سطح درگیری تحصیلی محصلان ممکن است از ضعف دانش پایه ی محصلان، برنامه ها و فعالیت های درسی، استرایی های ارتباطی استادان با محصلان، کاربردی نبودن محتوای آموزشی و عدم لذت بردن از فعالیت های یادگیری ناشی شده باشد. چراکه هسته ی

مرکزی درگیری تحصیلی را یادگیری فعالانه و لذت بخش تشکیل می‌دهد (افروز و همکاران، ۱۳۹۸). یعنی، درگیری تحصیلی محصلان، بستگی به میزان فعالیت آن‌ها در جریان تدریس دارد، هرچه فعالیت محصلان زیادتر باشد، سطح درگیری آن‌ها نیز افزایش می‌یابد. همچنین سطح درگیری تحصیلی بستگی به لذت بخش بودن فعالیت‌های آموزشی دارد، هرچه فعالیت‌ها لذت بخش باشد سطح درگیری بالاتر می‌شود.

یافته‌های تحقیق نشان داد که ابعاد هیجان‌های تحصیلی (خستگی و غرور) روی درگیری تحصیلی محصلان تأثیر مثبت و معناداری داشته است. بدین معنی که هرچه محصلان در جریان تحصیل فعال باشند، بیشتر تلاش کنند، طبعاً احساس خستگی می‌کنند. این خستگی بیشتر، نشان دهنده‌ی درگیری تحصیلی بیشتر است و اگر محصل در جریان تحصیل خستگی احساس نکند بدین معنا است که درگیری وجود نداشته است. همچنین محصلانی به میزان غرور که دراند به همان اندازه سهم بیشتری در فعالیت‌های آموزشی می‌گیرند. برعکس محصلی که از رشته‌ی تحصیلی‌اش احساس حقارت نماید، طبعاً این حس حقارت سبب می‌شود که در فعالیت‌ها و پروژه‌های تحصیلی کم‌تر سهم بگیرد. پس میزان خستگی و احساس غرور رابطه‌ی مستقیم با درگیری تحصیلی دارد. یافته‌های این تحقیق با مطالعات ساعتی معصومی و همکاران (۱۴۰۰)، وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷)، سادات و ستایشی اظه‌ری (۱۳۹۸) و مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) همسو است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که هیجان‌های تحصیلی مثبت می‌تواند به افراد کمک کند تا به طور فعال در جستجوی فرصت‌ها و منابع یادگیری باشند و تلاش و استمرار بیشتری در موقعیت‌های تحصیلی از خود نشان دهند. برعکس، افراد با احساسات منفی تحصیلی، مانند اضطراب و خستگی، از احساس تشویش و ناراحتی (بعد عاطفی)، نگرانی (شناختی) و تمایل به اجتناب (انگیزشی) رنج می‌برند (صادقی، برزگر بفرویی، ۱۳۹۸)

به این ترتیب نتایج تحقیق نشان داد که از بین ابعاد هیجان‌های تحصیلی (شرم، لذت، خشم، ناامیدی، اضطراب) بر درگیری تحصیلی تأثیر دارد؛ اما این تأثیر معنا دار نیست. معنادار نبودن ممکن است از سطح پایین هیجان تحصیلی محصلان، ناشی شده باشد، مثلاً: یکی از ابعاد هیجان تحصیلی لذت است و لذت بر درگیری تحصیلی تأثیر معناداری نداشته است، بنابراین محصلان پوهنتون کابل از تحصیل لذت نمی‌برند. این عدم لذت ممکن است از سیستم شمولیت در پوهنتون‌ها که براساس نمره کانکور و ظرفیت رشته‌ها صورت می‌گیرند و در آن استعداد و علاقه‌ی محصلان مورد توجه قرار نمی‌گیرد ناشی شده باشد. باید تذکر داد که علاوه بر عوامل هیجانی، متغیرهای دیگری نیز بالای درگیری تحصیلی تأثیرگذار اند، از این روست که در جوامع مختلف تأثیر گذاری هیجان تحصیلی در درگیری تحصیلی متفاوت است. چنان‌چه این نتایج با مطالعات ساعتی معصومی و همکاران (۱۴۰۰)، وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷)، سادات و ستایشی اظه‌ری (۱۳۹۸) و مهنا و طالع پسند (۱۳۹۵) همسو نیست.

نتایج تحقیقات فوق نشان می‌دهند که هیجان‌های تحصیلی روی درگیری تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری دارد، درحالی که در این تحقیق تأثیر معناداری روی درگیری تحصیلی نداشته است. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که تمام ابعاد هیجان‌های تحصیلی روی درگیری تحصیلی تأثیر معناداری نداشته است بجز از ابعاد غرور و خستگی که تأثیر مثبت و معناداری روی درگیری تحصیلی داشته است. این بدان معنی است که برعلاوه هیجان‌های تحصیلی عوامل تأثیرگذار دیگری وجود دارد که درگیری تحصیلی را متاثر می‌سازد. که این عوامل از یک جامعه تا جامعه‌ی دیگر متفاوت اند.

با توجه به نتایج تحقیق به محققان مسوولین و استادان پوهنتون کابل پیشنهاد می‌گردد که:

علاوه بر هیجان تحصیلی که روی درگیری تحصیلی اثرگذار است به جستجوی عواملی دیگری که بر درگیری تحصیلی تأثیر دارند نیز پردازند. تا از طریق دریافت عوامل تأثیرگذار امکان مساعد ساختن زمینه‌ی درگیری تحصیلی بیشتر محصلان فراهم شود.

برای این که محصلان در فعالیت‌های درسی بیشتر فعال شوند و از فعالیت‌های درسی لذت ببرند، به استادان پیشنهاد می‌شود که برنامه‌های درسی خویش را طوری طراحی کنند که در آن محصلان محور قرار گیرند تا از این طریق سطح درگیری تحصیلی محصلان افزایش یابند.

بالاخره برنامه‌ها و فعالیت‌های درسی مطابق استعدادها و توانای‌هایی محصلان طراحی و اجرا شوند تا محصلان از عهده‌ی انجام فعالیت‌های برآیند. وقتی محصلان در انجام فعالیت‌ها موفق عمل کردند باعث غرور در آن‌ها می‌گردد و این احساس غرور سبب درگیری بیشتری می‌گردد.

## منابع

- آریاتبار، ل.، خوئینی، ف.، و اسدزاده، ح. (۱۴۰۰). اثر بخشی آموزش متمرکز بر تنظیم هیجان پکران بر هیجان پیشرفت و خود نظم جویی محصلان. ماهنامه علوم شناختی، ۲۰(۱۰۴)، ۱۳۶۳-۱۳۸۱.
- افروز، ح. ر.، اژه ای، ج.، حجازی، ا.، و مقدم زاده، ع. (۱۳۹۸). درگیری تحصیلی در محصلان دبیرستانی ایرانی: یک مطالعه کیفی. مجله روانشناسی ۹۲/۲۳(۴)، ۳۵۴-۳۷۰.
- جباری زادگان، ش.، شهریار احمدی، م. (۱۴۰۲). مقایسه هیجان تحصیلی، درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی محصلان دوره اول دبیرستان دولتی و غیر دولتی در آموزش مجازی. مجله پیشرفت های نوین در علوم رفتاری، ۱۹۳(۵۶)، ۱۸۲-۱۹۳.
- حیات، ع. ا.، اسمی، ک.، رضایی، ر.، و نبی، پ. (۱۳۹۶). رابطه هیجان های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. مرکز تحقیقات آموزش بالینی، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، ۹(۴)، ۲۰-۲۹.
- سادتی، ع. (۱۳۸۵). روش های تحقیق و آمار به زبان ساده. چاپ اول، تهران: انتشارات شلاک.
- سادات، س.، و ستایشی اظهاری، م. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای سرزندگی تحصیلی و شوخ طبعی در رابطه بین هیجان های تحصیلی و درگیری تحصیلی. نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۴)، ۲۸-۴۰.
- سروی، ص.، دهقانی، مرض.، و مقدم زاده، ع. (۱۴۰۰). بررسی رابطه درگیری تحصیلی و عملکرد تحصیلی در بین دانشجویان دانشکده فنی دانشگاه تهران. فصلنامه راهبردهای نو در روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۹)، ۶۵-۷۱.
- ساعتی معصومی، ف.، جدیدی، ه.، یاراحمدی، ی.، و اکبری، م. (۱۴۰۰). تدوین مدل علی درگیری تحصیلی بر اساس خود نظم جویی و هیجان های تحصیلی با نقش واسطه ای خود ناتوان سازی تحصیلی: اثر بخشی برنامه مستخرج از مدل بر فرسودگی تحصیلی. فصلنامه پژوهش های کاربردی روانشناختی، ۱۲(۱)، ۳۶۹-۳۸۷.
- سلیمانی شیبیلو، ن.، واحدی، ش.، و نعمتی، ش. (۱۳۹۸). رابطه هیجان های تحصیلی محصلان، معلمان و والدین با عملکرد تحصیلی درس علوم. فصلنامه سلامت روان کودک، ۶(۱)، ۱۸۹-۱۹۹.
- صادقی، م.، و برزگر بفرویی، م. (۱۳۹۸). نقش واسطه ای هیجان های تحصیلی در رابطه ای نیازهای بنیادی روانشناختی و رضایت تحصیلی دانشجویان. مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۱(۲)، ۱۱-۲۱.
- صاحبی کوزه کنان، ج.، امیر پناه، ع.، و حسینی نسب، س. د. (۱۴۰۰). روابط ساختاری هیجان های تحصیلی و مسولیت پذیری با اشتیاق تحصیلی بواسطه مفهوم خویشتن در فرزندان ایثار گران. فصلنامه پژوهش های نوین روانشناختی، ۱۶(۶۲)، ۴۷-۶۱.
- صباغی، ف.، و همکاران. (۱۴۰۰). اثر بخشی مداخلات آموزشی بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی محصلان پسر با درگیری تحصیلی پایین. مجله ی توسعه ی آموزش جندی شاپور-فصلنامه ای مرکز مطالعات و توسعه ای آموزش علوم پزشکی، ۱۲(۳)، ۸۷-۹۷.
- فرزین، س.، برزگر برفویی، ک.، و فقیهی، م. (۱۳۹۹). نقش چشم انداز زمان در هیجان های تحصیلی محصلان پسر مقطع دوم متوسطه. فصلنامه روانشناسی مدرسه، ۹(۱)، ۱۵۳-۱۷۲.

نیکدل، ف.، همتی، ن.، و نوشادی، ن. (۱۳۹۸). ارایه مدل ساختاری اهداف پیشرفت و مشغولیت تحصیلی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی. *مجله توسعه آموزش جندی شاپور*، ۱۰ (۲)، ۳۳-۵۳.

قاسمخانی، ز.، توحیدی، ا.، و تاشک، آ. (۱۴۰۲). رابطه هیجان‌های پیشرفت مثبت تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت منفی تحصیلی، و راهبردهای یادگیری با نقش واسطه‌ی رضایتمندی تحصیلی. *پژوهش نامه روانشناسی مثبت*، ۹ (۴) ۳۱-۵۶.

قدسی، ا.، طالع پسند، س.، رضایی، ع.، م.، و محمدی، فر. م. ع. (۱۳۹۸). پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار-ارزش. *فصلنامه روانشناسی تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱۵ (۵۱)، ۲۳۱-۲۵۷.

کدیور، پ.، فرزاد، و.، کاوو سیان، ج.، و نیکدل، ف. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجان‌ها تحصیلی پکران. *نشریه نوآوری‌های آموزشی*، ۸ (۴)، ۷-۳۸.

لواسانی، م. غ.، اژه‌ای، ج.، و افشاری، م. (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت تحصیلی. *مجله روانشناسی*، ۱۳ (۳)، ۲۸۹-۳۰۵.

محمدی، س.، کمری، ف.، و امیری، ح. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین هیجان‌های تحصیلی با درگیری تحصیلی در محصلان مقطع متوسطه اول شهر کرمانشاه. *سومین کنفرانس بین‌المللی پژوهش‌های کاربردی در علوم تربیتی و مطالعات رفتاری و آسیب‌های اجتماعی ایران، تهران*، <https://civilica.com/doc/739119>

مرادی، خ.، اسدزاده، ح.، کرمی، ا.، و نجفی، م. (۱۳۹۷). مدل‌یابی پیشرفت تحصیلی بر اساس هیجان‌های تحصیلی و اشتیاق تحصیلی: نقش میانجی تحول مثبت نوجوانی. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبایی*، ۱۵ (۵۱)، ۱۴۷-۱۷۳.

مصرآبادی، ج.، و بهادری، ج. (۱۳۹۷). نقش درگیری تحصیلی، ارزیابی شناختی و خود پنداره تحصیلی در هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی محصلان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی*، ۱۳ (۵۰)، ۲۳-۴۳.

مهنا، س.، و طالع پسند، س. (۱۳۹۵). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خود آگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۶ (۴)، ۳۱-۴۲.

سلیمانی شبیلو، ن.، واحدی، ش.، و نعمتی، ش. (۱۳۹۸). رابطه هیجان‌های تحصیلی محصلان، معلمان و والدین با عملکرد تحصیلی درس علوم. *فصلنامه سلامت روان کودکان*، ۶ (۱)، ۱۸۹-۱۹۹.

وکیلی، س.، نقش، ز.، و رضانی خمسی، ز. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه بین هیجان تحصیلی و پیشرفت. *پژوهش در نظام آموزشی/ ویژه نامه*، ۸ (۱)، ۶۱۶-۶۲۷.

Appleton JJ, Christenson SL, Kim D, Reschly AL(2013). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5): 427-45. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>

Astin AW(1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40(5): 518-29. <https://psycnet.apa.org/record/1999-01418-006>

Galla BM, Wood JJ, Tsukayama E, Har K, Chiu AW, Langer DA(2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of

- effortful engagement and academic self efficacy on academic performance. *J Sch Psychol*, 52(3): 295-308. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.04.001>
- Mengmeng, Qi., Kainan, Zhou., Min, Zou., Minxuan, Yu., Yao, Xiao., Bowen, Liu. (2024). Academic Emotions and Learning Engagement in Synchronous Delivery Classroom: Mediating Effects of Self-efficacy and Learning Motivation. *International Symposium on Education Technology(ISET)*. doi: 10.1109/iset61814.2024.00062.
- Pietarinen J, Soini T, Pyhalto 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 <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Reeve J(2012). *A Self-determination Theory Perspective on Student Engagement*. Handbook of Research on Student Engagement:149-72.
- Shaari AS, Yusoff NM, Ghazali IM, Osman RH,Dzahir NFM(2014). The Relationship between Lecturers Teaching Style And Students Academic Engagement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 118: 10-20. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.002>
- Saber S,Sharifi HP(2013). [Predicting dimensions of Academic Engagement by Identity styles in fert grads girl students of Tehran state High schools]. *Research in Curriculum Planning*, 2(11): 72-85 . <https://sanad.iau.ir/en/Article/897671>