

ارائه مدل ساختاری انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی: میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت

نکین، پتی*، ناصر نوادی* و فریبرز نیکدل***

چکیده

در پژوهش حاضر رابطه انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت بررسی شد. شرکت‌کنندگان پژوهش، ۳۱۵ دانشجوی (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، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند و پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران استفاده شد. ارزیابی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری (SEM) و با استفاده از نرم‌افزار AMOS ویراست ۲۴ انجام شد. روابط واسطه‌ای در الگوی پیشنهادی با استفاده از روش بوت استراپ آزموده شدند. یافته‌ها نشان دادند که الگوی پیشنهادی با داده‌ها برازش خوبی دارند. برازش بهتر از طریق حذف یک مسیر غیر معنادار حاصل شد. نتایج نشان دادند که انگیزش درونی اثر مثبت و معنادار و انگیزش بیرونی اثر منفی و معناداری بر مشغولیت عاطفی دارند، در حالی که اثر بی‌انگیزگی بر مشغولیت عاطفی معنادار نبود. نتایج مربوط به روابط غیر مستقیم نیز نشان دادند، ابعاد انگیزش تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و انگیزش درونی و بی‌انگیزگی از طریق هیجان‌های منفی اثرات غیر مستقیم معناداری بر مشغولیت عاطفی دارند.

کلیدواژه‌ها: انگیزش تحصیلی؛ مشغولیت عاطفی؛ هیجان‌های پیشرفت

* دانشجوی کارشناسی ارشد روان‌شناسی تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

** نویسنده مسئول: استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

noshadi5@hotmail.com

*** استادیار گروه روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه یاسوج، یاسوج، ایران

DOI10.22051/jontoe.2017.13615. 1636:

مقدمه

امروزه این باور عمومیت یافته که نظام آموزشی، زیربنای توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هر جامعه‌ای است. هدف اصلی این نهاد اجتماعی این است که در رفتار فرد، یعنی در دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های او تغییرات مثبت ایجاد کند. روان‌شناسان رفتار را شامل ابعاد شناختی، عاطفی و روانی حرکتی می‌دانند. حوزه عاطفی یکی از ابعاد رفتار است که با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سروکار دارد. همه معلمان و اساتید در ضمن تلاش در راستای ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه شناختی یادگیرندگان، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، در جهت ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه عاطفی رفتارهای یادگیرندگان نیز تلاش می‌کنند؛ با این حال چون بیشتر محتوای برنامه‌های درسی را تغییرات صورت گرفته در حیطه شناختی تشکیل می‌دهد، متأسفانه ایجاد تغییرات مطلوب در حیطه عاطفی در نظام‌های آموزشی چندان مورد توجه واقع نمی‌شود (سیف، ۱۳۸۸). این در حالی است که نگرش‌ها و عواطف بخشی اساسی از رفتار بوده و بر انتخاب‌های عمل شخصی که به وسیله فرد انجام می‌گیرد، نقشی مؤثر دارند.

مشغولیت عاطفی^۱ را می‌توان از جمله متغیرهای مرتبط با بعد عاطفی رفتار دانست که ضمن تأثیرپذیری از ویژگی‌های گوناگون محیطی با نتایج تربیتی زیادی نیز در ارتباط است (بیان‌فر و همکاران، ۱۳۸۹؛ به نقل از اکبرپور زنگلانی، ۱۳۹۵). در این راستا یکی از مفاهیمی که در چند دهه اخیر مورد توجه روان‌شناسان و محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته، مفهوم مشغولیت تحصیلی^۲ است و به کیفیت تلاشی اشاره دارد که یادگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون^۳ و همکاران، ۲۰۰۳). با استناد به مفهوم مشغولیت تحصیلی می‌توان توضیح داد که یادگیرندگان به هنگام رویارویی با محیط آموزشی و فعالیت‌های کلاسی، چگونه رفتار، احساس، فکر و عمل می‌کنند. بنابراین، مشغولیت تحصیلی، سازه‌ای چند بعدی و متشکل از ابعاد مشغولیت رفتاری^۴، مشغولیت عاملیت^۱، مشغولیت شناختی^۲ و مشغولیت عاطفی است؛

1. Emotional Engagement
2. Academic Engagement
3. Richardson
4. Behavioral Engagement

بعد عاطفی مشغولیت، به واکنش‌های عاطفی و هیجانی یادگیرندگان در کلاس درس اشاره دارد (فردریکس^۳ و همکاران، ۲۰۰۴). پژوهشگران علاقه‌مند به حیطه انگیزش، مشغولیت عاطفی را تحت عنوان حالات عاطفی قابل مشاهده مفهوم‌سازی کرده‌اند که توسط فعالیت‌های علمی خاص ایجاد می‌شوند (کیندرمن^۴، ۲۰۰۷)؛ در این مفهوم، مشغولیت عاطفی به کیفیت عاطفه فرد نظیر شور و شوق، علاقه و احساس لذت در طی فعالیت‌های علمی اشاره دارد. همچنین مشغولیت عاطفی، به علاقه یا عدم علاقه به محیط آموزشی، معلمان و تکالیف درسی، عواطف مثبت و منفی از قبیل لذت، کنجکاوی، اضطراب، خشم یا خستگی نیز اشاره می‌کند (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴).

اپلتون^۵ و همکاران (۲۰۰۸) نشان داده‌اند هنگامی که دانشجویان فعالانه از طریق افکار، احساسات و اعمال خود در امور یادگیری مشغول می‌شوند، این امر موفقیت آن‌ها را افزایش داده و از ترک تحصیل آن‌ها جلوگیری می‌کند؛ در این زمینه وانگ^۶ و همکاران (۲۰۱۵) نیز تأثیر مثبت و معنادار مشغولیت عاطفی دانشجویان را بر میزان پیشرفت تحصیلی آن‌ها نشان داده‌اند. با توجه به اهمیت روز افزون این مسأله، مطالعات متعددی از مناظر گوناگون، عوامل اثرگذار بر ابعاد مشغولیت تحصیلی را بررسی کرده‌اند (پکران^۷ و همکاران، ۲۰۱۲؛ ریو و تسنگ^۸، ۲۰۱۱؛ موسوی و همکاران، ۱۳۹۴؛ مهنا و طالع پسند، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر نیز پژوهشگران سعی دارند اثر متغیرهای انگیزش تحصیلی^۹ و هیجان‌های پیشرفت^{۱۰} بر مشغولیت عاطفی دانشجویان را بررسی کنند.

انگیزش تحصیلی از عوامل اثرگذاری است که با مشغولیت عاطفی رابطه دارد. 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 می‌شود (کلارک و

1. Agentic Engagement
2. Cognitive Engagement
3. Fredricks
4. Kindermann
5. Appleton
6. Wang
7. Pekrun
8. Reeve & Tseng
9. Academic Motivation
10. Achievement Emotions

شروت^۱، (۲۰۱۰). اریات تامانیل^۲ (۲۰۱۱) انگیزش تحصیلی را شامل فرایندهای درونی می‌داند که موجب برانگیختن و حفظ فعالیت برای دستیابی به اهداف تحصیلی ویژه می‌شود. دسی و رایان^۳ (۲۰۰۰) انگیزش تحصیلی را دارای ماهیتی چند بعدی و شامل سه نوع کلی انگیزش درونی^۴، انگیزش بیرونی^۵ و بی‌انگیزگی^۶ می‌دانند؛ یادگیرندگانی که به لحاظ درونی برانگیخته هستند برای کسب احساس درونی خشنودی، 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 (یعنی نه خشنودی 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^۷ (۲۰۰۵) به یادگیرندگانی اشاره می‌کند که چون به فعالیت آموزشی خاصی بی‌علاقه هستند، خود را مشغول تکلیف نمی‌کنند و برای بالا بردن عملکرد تحصیلی خود نیز تلاش نمی‌کنند و به اعتقاد او، دلیل عدم مشغولیت یادگیرندگان نداشتن انگیزه است که در عملکرد تحصیلی آن‌ها ظاهر می‌شود. در این راستا میکائیلی منیع و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند در امر یادگیری و آموزش، داشتن انگیزش تحصیلی تعیین‌کننده کیفیت و کمیت بسیاری از متغیرهای تحصیلی از جمله میزان سازگاری تحصیلی است. پژوهش‌های والکر^۸ و همکاران (۲۰۰۶)، وانگ و اکسل^۹ (۲۰۱۳) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز، تأثیر ابعاد انگیزش تحصیلی را بر ابعاد مشغولیت تحصیلی نشان داده‌اند.

عامل اثرگذار دیگر بر مشغولیت عاطفی، 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،

-
1. Clark & Schroth
 2. Areepattamannil
 3. Deci & Ryan
 4. Intrinsic Motivation
 5. Extrinsic Motivation
 6. Amotivation
 7. McInerney
 8. Walker
 9. Eccles

۲۰۰۶). در پژوهش‌های گذشته بررسی هیجان‌های پیشرفت، مطالعات به نوعی بر هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست فعالیت‌های پیشرفت مثل غرور، اضطراب یا شرم متمرکز بوده‌اند (واینر، ۱۹۸۵؛ زیدنر، ۲۰۰۷؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴).

نظریه کنترل- ارزش نه تنها این هیجان‌های پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه همچنین به هیجان‌های مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش‌های کلاسی و خشم از الزامات تکالیف نیز تأکید می‌کنند. هیجان‌های فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت و هیجان‌های پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (پکران، ۲۰۰۶). به‌علاوه هیجان‌های پیشرفت بر اساس ارزش^۱ آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجه فعالیت^۲ (فعال بودن یا غیر فعال بودن) تقسیم می‌شوند (پکران و همکاران، ۲۰۰۹).

پژوهش‌های موجود، رابطه بین انگیزش تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت را تأیید کرده‌اند. در این زمینه می‌توان به رابطه بین انگیزش تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت (مگا^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ زغبی قناد، ۱۳۹۲) اشاره کرد، همچنین پژوهش‌های موجود رابطه بین هیجان‌های پیشرفت و مشغولیت عاطفی را نیز نشان داده‌اند، در این زمینه می‌توان به پژوهش‌های گارسیا^۴ و پکران (۲۰۱۱) و تولیس و فولمر^۵ (۲۰۱۳) اشاره کرد، برای مثال تولیس و فولمر (۲۰۱۳) رابطه تجارب هیجانی (خستگی، خشم، اضطراب و لذت) با پایداری و مشغولیت را در زمان تجربه 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 عاطفی را کاهش می‌دهد. اینک پژوهشگر با برداشت از این یافته‌ها قصد دارد به این سؤال پاسخ دهد که آیا هیجان‌های پیشرفت رابطه بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی را میانجی‌گری می‌کنند؟

به همین منظور رابطه بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی با در نظر گرفتن هیجان‌های پیشرفت به عنوان متغیر میانجی، در شکل ۱ ارائه شده است، در این مدل، انگیزش

1. Valence
2. Activation
3. Mega
4. Garcia
5. Tulis & Fulmer

تحصیلی (انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی) به عنوان پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت (هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت) در نظر گرفته شده‌اند، به دنبال آن هیجان‌های پیشرفت هم بر مشغولیت عاطفی اثرگذار است.

هدف اصلی این پژوهش تدوین مدلی برای تبیین مشغولیت عاطفی دانشجویان بود و اهداف فرعی دیگری از جمله ۱- تعیین رابطه مستقیم ابعاد انگیزش تحصیلی با مشغولیت عاطفی؛ ۲- تعیین رابطه غیرمستقیم ابعاد انگیزش تحصیلی با مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت مدنظر بود.

سؤال پژوهشی این بود که آیا مدل ارائه شده انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان، برازنده داده‌هاست و براساس مدل مفروض پژوهش حاضر، فرضیه‌های پژوهش عبارت بودند از:

۱. ابعاد انگیزش تحصیلی بر مشغولیت عاطفی اثر مستقیم دارند.
۲. ابعاد انگیزش تحصیلی از طریق هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت بر مشغولیت عاطفی اثر غیرمستقیم دارند.

روش

طرح پژوهش حاضر، طرح همبستگی از طریق الگویابی معادلات ساختاری^۱ (SEM) بود که یک روش همبستگی چند متغیری است. الگویابی معادلات ساختاری در واقع بسط الگوی خطی کلی^۲ (GLM) است که محقق را قادر می‌کند تا مجموعه‌ای از معادلات رگرسیونی را همزمان بیازماید (ارشدی، ۱۳۸۶).

جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل همه دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۹۵_۱۳۹۴ مشغول به تحصیل بوده و ۱۳۰۰ دانشجو را شامل می‌شدند. به دلیل وجود جنسیت، رشته‌ها و مقاطع تحصیلی مختلف با جمعیت‌های متفاوت، با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای^۳، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه فرضیه آزمایی و ۱۰۰ نفر به عنوان نمونه اعتباریابی انتخاب شدند، به این صورت که به نسبت تعداد

1. Structural Equations Models (SEM)

2. General Linear Model (GLM)

3. Stratified Random Sampling

دخترها و پسرهای رشته‌ها و مقاطع مختلف تحصیلی در جامعه آماری پژوهش، اعضای نمونه انتخاب شد که مبنای این انتخاب، جدول نمونه‌گیری مورگان و کرجسی بود. از نمونه اصلی ۳۶۰ پرسشنامه برگشت داده شدند. از ۳۶۰ پرسشنامه، ۴۵ پرسشنامه به دلیل پاسخ‌گویی ناقص کنار گذاشته شدند و در نهایت ۳۱۵ پرسشنامه برای بررسی برازش مدل پیشنهادی انتخاب شد که تجزیه و تحلیل روی آن‌ها انجام شد. ابزار پژوهش یک بسته پرسشنامه، شامل مقیاس مشغولیت تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱)، مقیاس انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۸۹)، و پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۵) بود. هر بسته پرسشنامه علاوه بر پرسشنامه‌های ذکر شده، شامل اطلاعات دموگرافیک مانند جنسیت (زن، مرد)، مقطع تحصیلی (کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری) و رشته تحصیلی (روانشناسی بالینی، روان‌شناسی تربیتی، روان‌شناسی استثنایی، مدیریت آموزشی، مبانی فلسفه، کتابداری و تربیت بدنی) بود.

مقیاس انگیزش تحصیلی^۱ (AMS): در پژوهش حاضر به منظور سنجش انگیزش تحصیلی از مقیاس ۲۸ ماده‌ای انگیزش تحصیلی والرند^۲ و همکاران (۱۹۸۹) استفاده شده است که همه ماده‌ها در پاسخ به یک سؤال کلی تنظیم شده‌اند: «چرا به دانشگاه می‌روید؟» آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند، این مقیاس شامل خرده مقیاس‌های انگیزش درونی (ماده‌های ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۹، ۲۲، ۲۴ و ۲۶)، انگیزش بیرونی (ماده‌های ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۲۰، ۲۱، ۲۳، ۲۷ و ۲۸) و بی‌انگیزگی (ماده‌های ۵، ۱۲، ۱۸ و ۲۵) است. پایایی این مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس‌های 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 داده‌ها اعمال کردند که روایی مطلوب این مقیاس را نشان داد. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای خرده مقیاس‌های انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی‌انگیزگی به ترتیب، به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۵، ۰/۸۷ و ۰/۸۵ و به ترتیب، به روش تصنیف ۰/۸۵، ۰/۸۶ و ۰/۸۴ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از

1. Academic Motivation Scale
2. Vallerand

شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل 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 $RMSEA=0/06$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱ (AEQ): در پژوهش حاضر به منظور سنجش هیجان‌های تحصیلی از پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت ۱۴ ماده‌ای پکران و همکاران (۲۰۰۵) استفاده شده. 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) است، 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 هستند. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. پایایی و روایی این پرسشنامه به وسیله پکران و همکاران (۲۰۰۵) بررسی و تأیید شده است. در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای خرده مقیاس‌های هیجان‌های منفی پیشرفت و هیجان‌های مثبت پیشرفت به ترتیب، به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۵ و ۰/۶۲ و به ترتیب، به روش تنصیف ۰/۸۰ و ۰/۶۵ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس‌ها بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه 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 $RMSEA=0/05$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

مقیاس مشغولیت تحصیلی^۲ (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،

1. Achievement Emotions Questionnaire
2. Academic Engagement Scale

۹ و ۱۰)، مشغولیت عاطفی (ماده‌های ۱۱، ۱۲، ۱۳ و ۱۴) و مشغولیت شناختی (ماده‌های ۱۵، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۱ و ۲۲) است. آزمودنی‌ها میزان موافقت یا مخالفت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) گزارش می‌دهند. در پژوهش حاضر از خرده مقیاس مشغولیت عاطفی این مقیاس استفاده شده است. پایایی این خرده مقیاس توسط سازندگان به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۲ به دست آمد، و برای بررسی روایی مقیاس مشغولیت تحصیلی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. شاخص‌های برازش به دست آمده از تحلیل عامل تأییدی ($CFI=0/93$ ، $RMSEA=0/07$ ، $SRMR=0/08$ ، $DF=191$ ، $X^2=576/37$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها در پژوهش ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بود.

در پژوهش حاضر نیز ضرایب آلفای کرونباخ و تنصیف برای خرده مقیاس مشغولیت عاطفی به ترتیب به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۳ و به روش تنصیف ۰/۸۰ به دست آمد که حاکی از پایایی قابل قبول این خرده مقیاس بود و به منظور بررسی روایی این مقیاس، از شیوه تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که یافته‌های مربوط به شاخص‌های نیکویی برازش حاصل از تحلیل عامل تأییدی ($AGFI=0/92$ ، $GFI=0/86$ ، $X^2/DF=2/65$ ، $DF=203$ ، $X^2=538/92$ ، $RMSEA=0/06$ و $CFI=0/89$)، حاکی از برازش مناسب مدل با داده‌ها بود.

یافته‌ها

پیش از انجام تحلیل‌های اصلی، چند تحلیل مقدماتی به منظور کسب بینش اولیه در ارتباط با داده‌ها انجام شد. 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	۶۹/۸۹	۸/۶۶	-					
۲	انگیزش بیرونی	۶۶/۵۴	۱۰/۸۳	۰/۴۹**	-				
۳	بی‌انگیزگی	۱۱/۹۶	۵/۶۰	۰/۴۱**	-۰/۰۵	-			
۴	هیجان‌های مثبت	۱۶/۴۳	۲/۱۹	۰/۵۳**	۰/۲۸**	-۰/۳۶**	-		
۵	هیجان‌های منفی	۲۷/۳۷	۵/۵۶	۰/۲۳**	۰/۰۲	۰/۴۱**	-۰/۲۲**	-	
۶	مشغولیت عاطفی	۱۵/۵۲	۲/۶۰	۰/۵۴**	۰/۱۵**	-۰/۳۵**	۰/۵۳**	-۰/۲۸**	-

** $P < 0.01$

مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهند که اکثر روابط در سطح $P < 0.01$ معنادار هستند. این تحلیل‌های همبستگی بینشی در خصوص روابط دو متغیری بین متغیرهای پژوهش را فراهم می‌کند. برای آزمون همزمان انگاره روابط مفروض در پژوهش حاضر، روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) اعمال شده است؛ پیش از بررسی ضرایب ساختاری، برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بررسی شد، 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 ارتقاء برازش الگوی پیشنهادی از طریق حذف یک مسیر غیرمعنادار (انگیزش بیرونی به هیجان‌های مثبت پیشرفت) انجام شد که الگوی نهایی است که در نتیجه آن شاخص‌های برازش الگوی نهایی به سطح مطلوبی رسیدند. برازش الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی با داده‌ها براساس شاخص‌های برازندگی در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲: شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی و الگوی نهایی

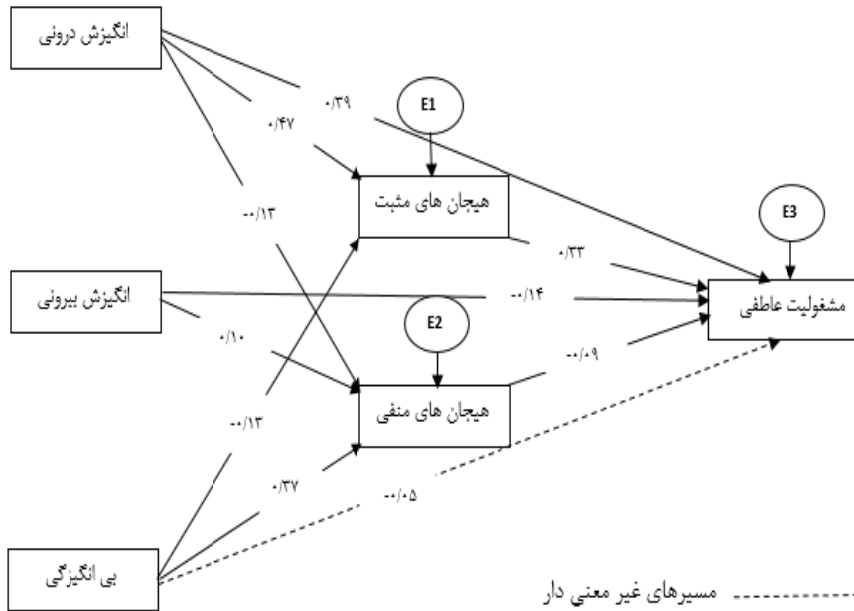
شاخص برازندگی	X ²	DF	X ² /DF	GFI	AGFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی پیشنهادی	۲/۲۶	۱	۲/۲۶	۰/۹۹	۰/۹۵	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۶
الگوی نهایی	۴/۰۶	۳	۱/۳۵	۰/۹۹	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۰۳

همان گونه که جدول ۲ نشان می‌دهد، الگوی پیشنهادی از برازش نسبتاً خوبی برخوردار است. پس از حذف یک مسیر غیر معنادار به توصیه نرم افزار 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 معناداری
انگیزش درونی ← مشغولیت عاطفی	۰/۴۰	۰/۰۰۰۱
انگیزش بیرونی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۱۴	۰/۰۰۷
بی‌انگیزگی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۵	۰/۲۱۴

ضرایب مسیر در جدول ۳ حاکی از معناداری ۲ مسیر مستقیم و غیر معناداری ۱ مسیر مستقیم هستند. 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 استراپ^۱ آزموده شدند، نتایج بوت استراپ 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 عاطفی	۰/۰۵۴۵	۰/۰۵۴۶	۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۰۵	۰/۰۳۶۲	۰/۰۷۷۴
انگیزش بیرونی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	۰/۰۳۵۴	۰/۰۳۵۹	۰/۰۰۰۵	۰/۰۰۸۰	۰/۰۱۹۷	۰/۰۵۱۷
بی انگیزگی ← هیجان مثبت ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۷۰۹	-۰/۰۷۰۶	۰/۰۰۰۳	۰/۰۱۲۸	-۰/۰۹۸۲	-۰/۰۴۹۱
انگیزش درونی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	۰/۰۱۱۳	۰/۰۱۱۲	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۴۴	۰/۰۰۴۹	۰/۰۲۳۶
انگیزش بیرونی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۰۱۵	-۰/۰۰۱۵	۰/۰۰۰۰۱	۰/۰۰۴۸	-۰/۰۱۰۳	۰/۰۰۸۷
بی انگیزگی ← هیجان منفی ← مشغولیت عاطفی	-۰/۰۳۱۶	-۰/۰۳۱۲	۰/۰۰۰۰۴	۰/۰۱۲۳	-۰/۰۶۰۷	-۰/۰۱۰۵

فاصله‌های اطمینان برای مسیرهای مندرج در جدول ۴ حاکی از قرار نگرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۵ مسیر غیرمستقیم و نیز قرار گرفتن صفر در این فاصله‌ها در ارتباط با ۱ مسیر غیرمستقیم است. بنابراین، از ۶ مسیر غیرمستقیم، ۵ مسیر معنادار شدند. سطح اطمینان برای این فاصله ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد^۱ بوت استرپ ۱۰۰۰ است.

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر، رابطه انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت بررسی شد. در تحلیل فرضیه اول پژوهش، یافته‌های پژوهش نشان دادند انگیزش درونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار مشغولیت عاطفی بوده است؛ بنابراین، دانشجویان دارای انگیزش درونی، مشغولیت عاطفی بالایی داشته‌اند. این یافته همسو با پژوهش‌های والکر و همکاران (۲۰۰۶) و موسوی و همکاران (۱۳۹۴) است. در تبیین این یافته

1. Resampling

می‌توان بیان کرد یادگیرندگان دارای انگیزش درونی به صورت 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^۱ و همکاران، ۲۰۱۰)، در نتیجه براساس یافته‌های پژوهش زغبی قناد (۱۳۹۲) آن‌ها از یادگیری مطالب جدید لذت بیشتری می‌برند و به فعالیت‌های کلاسی علاقه بیشتری دارند و در نتیجه از مشغولیت عاطفی بالایی برخوردارند. همسو با این یافته‌ها موسوی و همکاران (۱۳۹۴) نیز نشان دادند انگیزش درونی یادگیرندگان اثر مثبت و معناداری بر ابعاد مشغولیت تحصیلی و دستاورد تحصیلی آن‌ها دارد.

همچنین یافته‌ها نشان دادند انگیزش بیرونی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی منفی و معنادار مشغولیت عاطفی بوده است؛ بنابراین، دانشجویان دارای انگیزش بیرونی از مشغولیت عاطفی پایینی بهره‌مند بوده‌اند. این یافته همسو با پژوهش‌های ریو و همکاران (۲۰۰۴)، سپهری شاملو و کوکس^۲ (۲۰۱۰) است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد یادگیرندگان دارای انگیزش بیرونی برای به‌دست آوردن پاداش‌ها و تقویت‌های بیرونی به انجام یک تکلیف مجبور می‌شوند (لی و همکاران، ۲۰۱۰)، و خود را شایسته و (خود تعیین) قلمداد نمی‌کنند و رفتار آن‌ها از بیرون دیکته می‌شود (یعنی عوامل بیرونی و دیگران نقش تعیین‌کننده‌ای در ایجاد رفتار و تصمیم‌گیری‌های آن‌ها ایفا می‌کنند). بنابراین، این افراد به وقایع خارجی و منابع بیرونی توجه بیشتری دارند تا به احساس رضایت و لذت شخصی، و به جای تمرکز بر تکلیف و احساس رضایت، بعد از انجام تکلیف در انتظار نوعی پاداش یا تنبیه اجتماعی هستند؛ در نتیجه معمولاً از مشغولیت عاطفی پایینی برخوردارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰).

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند بی‌انگیزگی دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار مشغولیت عاطفی نبوده است؛ این یافته با پژوهش‌های ریو و همکاران (۲۰۰۴)، سپهری شاملو و کوکس (۲۰۱۰)، مک اینرنی (۲۰۰۵)، کلارک و شروت (۲۰۱۰) و زغبی قناد (۱۳۹۲) ناهماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد افراد بی‌انگیزه افرادی هستند که هیچ‌گونه انگیزه‌ای، یعنی نه خشنودی و ارزشمندی درونی و نه مشوق‌های بیرونی برای فعالیت‌های خود

1. Lee

2. Sepehri Shamloo & Cox

دریافت نکنند و در نتیجه از انجام فعالیت اجتناب کنند (دسی و رایان، ۲۰۰۰؛ کلارک و شروت، ۲۰۱۰). نتایج حاصل از پژوهش مک اینرنی (۲۰۰۵) نشان داد یادگیرندگانی که به فعالیت آموزشی خاصی بی علاقه‌اند 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؛ در حالی که نتایج پژوهش حاضر نشان داد اثر بی‌انگیزگی بر مشغولیت عاطفی منفی، ولی غیر معنادار است؛ که در این رابطه دو احتمال می‌تواند وجود داشته باشد، اول به دلیل جو حاکم بر ایران، یعنی مسأله اشتغال‌زایی جوانان و کمبود شغل‌های مرتبط نسبت به تعداد فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها، عده‌ای از دانشجویان را بی‌انگیزه کرده، ولی به دلیل مسأله مدرک‌گرایی و رقابت که در سال‌های اخیر پررنگ‌تر شده، جوی به وجود آمده که حتی دانشجویان بی‌انگیزه نیز در تلاش هستند که به مقاطع تحصیلی بالاتر بروند و علاوه بر این، به دلیل مسأله اشتغال، بی‌کار هم نباشند. دوم اینکه جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، 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 که از قوانین و چهارچوب‌های خشک و مطلق به دور است و معمولاً دلخواه آن‌هاست، حتی اگر انگیزه کلی آن‌ها برای تحصیل پایین باشد؛ بنابراین، الزاماً دانشجویی که بی‌انگیزه است، مشغولیت عاطفی او پایین نیست.

در تحلیل فرضیه‌های غیر مستقیم پژوهش، یافته‌های پژوهش در رابطه با نقش میانجی‌گر هیجان‌های مثبت و منفی پیشرفت در رابطه بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی نیز نشان دادند هیجان‌های مثبت پیشرفت در رابطه بین ابعاد انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی نقش میانجی را ایفا می‌کنند و هیجان‌های منفی پیشرفت در رابطه بین انگیزش درونی و بی‌انگیزگی با مشغولیت عاطفی نقش میانجی را ایفا می‌کنند، اما میانجی‌گر رابطه بین انگیزش بیرونی و مشغولیت عاطفی نیستند. در مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهند که هیجان‌های پیشرفت به خوبی رابطه بین انگیزش تحصیلی و مشغولیت عاطفی را میانجی‌گری می‌کنند که با نتایج پژوهش تولیس و فولمر (۲۰۱۳) همسو است. در تبیین این یافته‌ها می‌توان بیان کرد هیجان‌هایی که افراد در نتیجه داشتن انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و یا بی‌انگیزگی نسبت به امور تحصیلی تجربه می‌کنند، به ما در درک و تبیین بهتر رابطه ابعاد انگیزش تحصیلی با پیامد

مشغولیت عاطفی کمک می‌کنند. به عنوان مثال نتایج حاصل از اغلب مطالعات انجام شده در ارتباط با انگیزش تحصیلی و هیجان‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی درونی با هیجان‌های مثبت و شاخصه‌های سلامت روان همچون اعتماد به نفس، آرامش، مسئولیت‌پذیری، خلاقیت و خودشکوفایی رابطه 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 رابطه مثبت دارند (ریو و همکاران، ۲۰۰۴؛ سپهری شاملو و کوکس، ۲۰۱۰؛ مگا و همکاران، ۲۰۱۴)، و در ادامه هیجان‌های پیشرفت مجزا نیز مشغولیت عاطفی را تحت تأثیر قرار می‌دهند. تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علی با ابعاد مشغولیت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت کرده‌اند (مورداک و میلر^۱، ۲۰۰۳؛ وانگ و اکسل، ۲۰۱۳؛ پیترینن^۲ و همکاران، ۲۰۱۴؛ به نقل از صیف، ۱۳۹۴؛ احمدی و همکاران، ۱۳۹۳؛ ابوالقاسمی، ۱۳۹۱).

پژوهش حاضر دارای محدودیت‌ها و مزیت‌هایی بود؛ از جمله محدودیت‌های این پژوهش این بود که 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) با وجود اینکه استفاده از رویکرد الگویابی معادلات ساختاری توانایی به دست دادن استنباط‌های علی را فراهم می‌آورد، اما در این خصوص باید جانب احتیاط را رعایت کرد. دیگر اینکه جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز بودند، تعمیم این نتایج به سایر دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها، به دلیل متفاوت بودن شرایط اقلیمی و فرهنگی باید با رعایت جوانب احتیاط صورت پذیرد. همچنین برای جمع‌آوری اطلاعات در پژوهش حاضر از پرسشنامه‌های خود گزارشی استفاده شده است که محدودیت‌های خاص خود را دارند و اطلاعات همه جانبه‌ای به دست نمی‌دهند.

مزیت‌های این پژوهش عبارت است از اینکه این مدل تأثیر عوامل انگیزشی و هیجانی دانشجویان را بر مشغولیت عاطفی آن‌ها نشان داده است که امروزه این سازه‌ها اهمیت فراوانی دارند و این پژوهش روی نمونه دانشجویان ایرانی انجام شد، لذا با شرایط خاص بومی و

1. Murdock & Miller
2. Pietarinen

فرهنگی کشور ما سازگار است. در عرصه عمل نیز یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مراکز علمی و مسئولان کمک کند تا محیط‌های آموزشی را برای بالا بردن مشغولیت عاطفی دانشجویان به گونه‌ای مناسب ترتیب دهند. همان‌طور که یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند، انگیزش درونی دانشجویان تأثیر مثبت و معناداری بر مشغولیت عاطفی آن‌ها دارد؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود که مسئولان و اساتید دانشگاه‌ها تدابیری به کار برند که انگیزش درونی در دانشجویان ایجاد کنند یا آن را در دانشجویان با این جهت‌گیری انگیزشی تقویت کنند؛ به طور مثال، به دانشجویان به صورت منحصر به فرد نگاه شود و همه 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 به صورت کاربردی تدریس شوند که دانشجویان فواید و کاربرد مطالب یاد گرفته شده را مشاهده کنند، به این صورت تکالیف برایشان جذاب‌تر شده و از یادگرفتن مطالب جدید لذت می‌برند و برای آن تلاش بیشتری می‌کنند؛ همچنین پیشنهاد می‌شود به‌خاطر مسأله 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 دانشجو 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 دانشجویی مضطرب باشد نه با کیفیت خوبی یاد می‌گیرد و همچنین نمی‌تواند توانمندی‌های خود را به‌طور مطلوب نشان دهد. پس محیط یادگیری باید به گونه‌ای باشد که هیجان‌های منفی دانشجویان از قبیل خشم، شرم، اضطراب و... را به حداقل رسانده و آن را کنترل کند (به‌طور مثال، دانشجو به‌خاطر 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 جوّ دوستانه‌ای برقرار باشد و در

کلاس، بحث‌های آزاد، استراحت‌های کوتاه بین آموزش مطالب وجود داشته باشد، دانشجویان همه مورد توجه 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 درونی شان بیشتر شده و براساس یافته‌های پژوهش، هیجان‌های مثبتی را تجربه می‌کنند و محیط کلاس را سرگرم کننده و مطلوب ارزیابی می‌کنند و با لذت بیشتری به یادگیری مطالب جدید می‌پردازند، در نتیجه مشغولیت عاطفی آن‌ها افزایش می‌یابد.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس، نظری، محمد، زاهد، عادل و نریمانی، محمد (۱۳۹۱). نقش هیجان‌ات خودآگاه و تعلق‌ورزی در پیش‌بینی عملکرد و اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۸(۱): ۹-۲۸.
- احمدی، زینب، پیری، موسی و مصرآبادی، جواد (۱۳۹۳). بررسی مقایسه‌ای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نیم‌رخ‌های عاطفه تحصیلی سازگار و ناسازگار، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۰(۲): ۱۴۲-۱۶۲.
- ارشدی، نسرین (۱۳۸۶). *طراحی و آزمون الگویی از پیش‌بینندها و پیامدهای مهم انگیزش شغلی در کارکنان شرکت ملی مناطق نفت خیز جنوب*، پایان‌نامه دکتری روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- اکبری‌پور زنگلانی، محمد باقر، زارع، حسین، اکرامی، محمود و ملکی، حمید (۱۳۹۵). پیش‌بینی درگیری تحصیلی عاطفی و خودپنداره تحصیلی براساس ساختار اجتماعی آموزش و ادراک از محیط‌های آموزشی: بررسی نقش تعدیلی نوع آموزش (آموزش از دور و حضوری)، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، ۸(۱): ۱۰۱-۶۹.
- زغبی قناد، سیمین (۱۳۹۲). *رابطه 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.
- سیف، علی اکبر (۱۳۸۸). *روانشناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش*، تهران: دوران.
- صیف، محمد حسن (۱۳۹۴). ارائه الگوی رابطه علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، *دو فصلنامه علمی پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۴(۲): ۲-۷.
- موسوی، ماهرخ، کیامنش، علیرضا و اخوان تفتی، مهناز (۱۳۹۴). دستاورد تحصیلی از راه کیفیت آموزشی، درگیری تحصیلی، یادگیری به کمک همسالان و انگیزش تحصیلی (یک مطالعه دو سطحی)، *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۱۴(۵۵): ۶۹-۸۶.

مهنا، سعید و طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). رابطه بین حمایت‌های محیطی و خودآگاهی هیجانی با درگیری تحصیلی: نقش میانجی بهزیستی تحصیلی، *مجله آموزش در علوم پزشکی*، (۱۶): ۳۱-۴۲.

میکائیلی متیغ، فرزانه، فتحی، گونا، شهودی، مریم و زندی، خلیل (۱۳۹۴). تحلیل روابط بین امید، خودکارآمدی، انگیزش و تشنگرها با سازگاری تحصیلی در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه ارومیه، *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۱(۱): ۵۷-۷۸.

- 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*, 45(5): 369-386
- Areepattamannil, S. (2011). *Academic Self-Concept, Academic Motivation, Academic Engagement, and Academic Achievement: A Mixed Methods Study of Indian Adolescents in Canada and India*, degree of Doctor of Philosophy, Queen's University.
- 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.
- 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.
- Kindermann, T. A. (2007). Effects of naturally existing peer groups on changes in academic engagement in a cohort of sixth graders, *Child Development*, 78, 1186-1203.
- 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.
- McInerney, D. M. (2005). *Helping kids achieve their best: Understanding and using motivation in the classroom (Revised)*, Greenwich, CT: Information Age Publishing
- Mega, C., Ronconi, L. & DeBeni, R. (2014). What Makes a Good Student? How Emotions, Self-Regulated Learning, and Motivation Contribute to Academic Achievement, *Journal of Educational Psychology*, 106(1): 121-131.

- 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, 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.
- Richardson, J. T. E., Long, G. L. & Woodley, A. (2003). Academic Engagement and Perceptions of Quality in Distance Education, *Open learning*, 18(3).
- 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., Chow, A., Hofkens, T. & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents, *Learning and Instruction*, 36, 57-65.
- 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.

Presenting a Structural Model of Academic Motivation and Emotional Engagement: the Mediating Role of Achievement Emotions

Negin Hemati

MA Student of Educational Psychology, Yasouj University, Yasouj, Iran

Nasser Noushadi¹

Assistant professor, Department of Psychology, Yasouj University, Yasouj,
Iran (corresponding author)

Fariborz Nikdel

Assistant professor, Department of Psychology, Yasouj University, Yasouj,
Iran

Abstract:

This study was aimed at investigating the relationship between academic motivation and emotional engagement with the mediating role of achievement emotions. The sample included 315 college students (173 female and 142 male) in different majors and levels in the faculty of psychology and education at Shiraz University who were selected through stratified random sampling. For measuring the variables, Academic Engagement Scale (Reeve and Tseng, 2011), Motivation Scale (Vallerand, 1989) and Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun, 2005) were used. Fitness of the proposed model was estimated through structural equation modeling (SEM), using AMOS-21 software package. The indirect effects were tested using the bootstrap procedure. Findings indicated that the proposed model fit the data properly. Better fit and more meaningful results were obtained by eliminating one insignificant path. The results indicated that intrinsic motivation had significant positive effect and

1. noushadi@yu.ac.ir

received: 2017-01-14 accepted :2017-11-30

DOI: 10.22051/jontoe.2017.13615.1636



extrinsic motivation had significant negative effect on emotional engagement, while amotivation had no significant effect. The results also showed that dimensions of academic motivation through positive emotions and intrinsic motivation, and amotivation through negative emotions had significant indirect effect on emotional engagement.

Keywords: Academic Motivation, Emotional Engagement, Achievement Emotions