Journal of Education Strategies in Medical Sciences
Vol. 12, No.4, 2019

Research Article

The Mediation Roles of Academic Buoyancy and Humor in Relationship between Academic Emotions and Academic Engagement

Sama Sadat[1], **Mohammad Setayeshi Azhari**[2*]

1. PhD Student in Educational Psychology, educational sciences group, educational sciences and psychology faculty, Tabriz University, Tabriz, Iran.
2. Ph.D Student of Educational psychology, Psychology Department, Psychology & Education Faculty, University of Kharazmi, Tehran, Iran.
Email:Setayeshi_m@yahoo.com

Received: 2018/11/08
Accepted: 2019/10/15

Keywords:
Academic Engagement, Academic Emotions, Academic Buoyancy, Humor

Baqiatallah University of Medical Sciences

Abstract

Introduction: The purpose of the present study was to investigate the mediating roles of academic buoyancy and humor in the relationship between academic emotions and academic engagement.
Method: The sample consisted of 332 post-graduate students. The research instruments included academic engagement questionnaire (Rio, 2013), achievement emotions questionnaire (Pekrun & et.al, 2002), epistemic curiosity questionnaire (Kashdan & et.al, 2009), measure of empathy and sympathy (Vossen & et.al, 2015), sense of humor questionnaire (Martin, 2001), and academic buoyancy questionnaire (Martin& Marsh, 2006).
Results: The findings showed that all the relations were significant except relationship between behavior subscale and humor, academic engagement and humor, and hope to learning and humor. All of the path coefficients were significant except the path of humor to academic engagement. Thus, this path was omited from conceptual model and the path of humor to academic buoyancy was added to the model and the model was fitted once more. In first indirect path, academic buoyancy has the mediating significant role in the relationship between academic emotions and academic engagement.Moreover , humor has the mediating significant role in the relationship between academic emotions and academic buoyancy. Academic buoyancy has the mediating role in the relationship between humor and academic buoyancy, too.
Conclusion: The elements of learning in post-graduate students are important. Therefore, universities should promote educational qualities.

*** Corresponding author at:** Mohammad Setayeshi, MA of psychology department, Faculty of Human Sciences, Islamic Azad University, Qom, Iran.
Email address: Setayeshi_m@yahoo.com – Tel: 09120780817

نشریه راهبردهای آموزش در علوم پزشکی
دوره ۱۲، شماره ۴، مهر و آبان ۱۳۹۸

مقاله پژوهشی

نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی

سما سادات[۱] و محمد ستایشی اظهری*[۲]

۱. دکتری تخصص روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز، ایران.

۲. دانشجو دکتری روانشناسی تربیتی، گروه روانشناسی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی ، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

نویسنده مسئول: محمد ستایشی اظهری، مربی گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، ایران، ایمیل: setayeshi_m@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۰۸/۱۷
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۷/۱۱/۰۷

کلیدواژه‌ها:
درگیری تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، سرزندگی تحصیلی، شوخ‌طبعی

تمامی حقوق نشر برای دانشگاه علوم پزشکی بقیه الله (عج) محفوظ است.

چکیده

مقدمه: هدف این پژوهش تعیین نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه میان هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی بود.

روش: نمونه پژوهش شامل ۳۳۲ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی و ابزارهای پژوهش شامل پرسش‌نامه درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳)، مقیاس هیجان امید (پکران و دیگران، ۲۰۰۲)، پرسش‌نامه کنجکاوی (کاشدان و همکاران، ۲۰۰۹)، پرسش‌نامه همدلی (وسن و دیگران، ۲۰۱۵)، پرسش‌نامه شوخ‌طبعی (مارتین، ۲۰۰۱) و پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی (مارتین و مارش، ۲۰۰۶) بود.

یافته‌ها: یافته‌ها نشان داد تمامی روابط به‌جز خرده مقیاس رفتاری با شوخ‌طبعی، درگیری تحصیلی با شوخ‌طبعی و امید به یادگیری با شوخ‌طبعی معنادار هستند. تمامی ضرایب مسیر به‌جز مسیر شوخ‌طبعی به درگیری تحصیلی معنادار هستند، بنابراین این مسیر از مدل مفهومی حذف شد و مسیر شوخ‌طبعی به سرزندگی تحصیلی اضافه گردید و مدل دوباره برازش شد. در مسیر غیر مستقیم اول سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگر معناداری را در رابطه بین هیجان و درگیری تحصیلی دارد. شوخ‌طبعی نیز نقش میانجیگر معناداری را در بین رابطه هیجان و سرزندگی تحصیلی دارد. هم‌چنین سرزندگی تحصیلی در رابطه بین شوخ‌طبعی و سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگری را دارد.

نتیجه‌گیری: هرساله دانشجویان جدیدی در دانشگاه‌ها پذیرش و دانشجویان دیگری فارغ‌التحصیل می‌شوند که در این چرخه مستمر، توجه به کیفیت آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. دانشگاه‌ها هرساله دانشجویانی را در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی پذیرا هستند که توجه به عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌تواند باعث ارتقا و پیشرفت بیشتر در دانشگاه‌ها شود.

مقدمه

دانشگاه‌ها و دیگر محیط‌های آموزشی مکان‌هایی هستند که در آن‌ها چالش‌های تحصیلی، موانع و فشارها، حقیقت پایدار زندگی تحصیلی هستند؛ و پژوهش‌های انجام شده به طور واضح این امر را حمایت می‌کنند. یکی از چالش‌های مهم در زمینهٔ ارتقای کیفیت آموزش و موفقیت دانش‌آموزان در تحصیل، ایجاد انگیزه در آن‌ها و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های آن، درگیری تحصیلی دانشجویان است (۱). درگیری تحصیلی[۱]، سازه‌ای است که اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساس برای تلاش‌های اصلاح‌گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (۲). نظریه‌پردازان (لینن بریک[۲] و پنتریچ[۳]) درگیری تحصیلی را دربرگیرندهٔ ابعاد رفتاری[۴]، شناختی[۵] و انگیزشی[۶] می‌دانند. بعد رفتاری، به رفتارهای قابل مشاهدهٔ تحصیلی، نظیر تلاش و پایداری در

1. academic buoyancy

2. Linnenbrink
3. Pintrich
4. behavioral
5. cognitive
6. motivational

هنگام مواجه شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی و تقاضای کمک از اساتید یا همسالان به منظور یادگیری و درک مطالب درسی اشاره دارد. درگیری انگیزشی شامل علاقه‌مندی درونی به مطالب و تکالیف درسی، ارزش‌دهی به مطالب، وجود عاطفه مثبت و فقدان عاطفه منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری است. درگیری شناختی شامل انواع فرایندهای پردازش است که دانشجویان جهت یادگیری مورد استفاده قرار می‌دهند و متشکل از راهبردهای شناختی و فراشناختی است. راهبردهای فراشناختی شکلی از شناخت هستند که بر فرایندهای شناختی اعمال نظارت می‌کنند. فراشناخت باعث خودآگاهی در مورد اینکه چگونه یک فرد یاد می‌گیرد یا فکر می‌کند، می‌شود. پژوهش در زمینهٔ هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی در تعلیم و تربیت در آغاز راه قرار دارد (۳).

درگیری تحصیلی به عنوان یک متغیر، به حوزه مطالعات تعلیم و تربیت راه یافته است و در این زمینه تاکنون پژوهش‌هایی در سازمان‌های آموزشی انجام گرفته است (۴). یکی از اولین کسانی که در زمینهٔ درگیری تحصیلی تحقیق و بررسی کرد، روانشناسی به نام تایلر (۱۹۳۰) بود که تأثیر زمان انجام کار را بر یادگیری سنجید (درگیری به عنوان زمان انجام کار). سپس، نظریهٔ درگیری تحصیلی به وسیلهٔ آستین[1] در سال ۱۹۸۴ گسترش پیدا کرد (۵).

در الگوی فین، درگیری تحصیلی متشکل از دو مؤلفهٔ عاطفی (مانند ارزش‌دهی به تکالیف درسی و یادگیری) و رفتاری (مانند پایداری در تکالیف درسی) است. با این حال، مرور تحقیقات جدیدتر نشان می‌دهد که درگیری تحصیلی سازه‌ای چند بعدی و متشکل از مؤلفه‌های مختلف شناختی، انگیزشی و رفتاری است (۵-۶). در ادبیات پژوهشی، درگیری در فعالیت‌های تحصیلی چند سازه را دربر می‌گیرد: درگیری رفتاری، شناختی و هیجانی (۷).

نظریه شناختی- اجتماعی دویک (۱۹۸۶) از جمله نظریه‌هایی است که بر نقش متغیرهای انگیزشی در پیشرفت تحصیلی تأکید دارد. دو مفهوم مهم این نظریه عبارتند از باورها یا نظریه‌های ضمنی‌ای که یادگیرندگان در مورد ماهیت هوش دارند و اهداف پیشرفت[2] یادگیرندگان. به اعتقاد دویک دانش‌آموزان دو نوع نظریهٔ ضمنی در مورد هوش دارند، یکی نظریهٔ افزایشی و دیگری نظریهٔ ذاتی. یادگیرندگانی که دارای نظریهٔ ذاتی هوش هستند، هوش را کیفیتی ثابت و غیرقابل کنترل می‌دانند. دویک معتقد است این نظریه‌های ضمنی دربارهٔ هوش، چگونگی روی‌آوری دانش‌آموزان به موقعیت‌های یادگیری، پیشرفت تحصیلی آنان و هدف‌های تحصیلی‌ای که برای خود تعیین می‌کنند را از طریق میزان تلاش، پایداری و پافشاری آنان در مواجهه با تکالیف یادگیری تحت تأثیر قرار می‌دهد (۸).

محققان به گسترش مفهوم درگیری تحصیلی علاقه دارند زیرا بر این عقیده‌اند که این سازه، پیش‌بینی کنندهٔ مهم موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان است. در این راستا، به تازگی بعد دیگری به نام عاملیت[3] نیز به مفهوم درگیری تحصیلی اضافه شده است که مراد از آن، مشارکت سازندهٔ دانش‌آموز در جریان آموزشی است که دریافت می‌کند. در این نوع درگیری، تأکید بر فرایندی است که طی آن، دانش‌آموزان از روی قصد و تا حدودی فعالانه تلاش می‌کنند تا چیزی را که یاد می‌گیرند و نیز شرایط و موقعیت‌های یادگیری را شخصی و پربار کنند (۹).

پژوهش جانوس[4] و همکاران نشان داد که درگیری تحصیلی ارتباط نزدیکی با عوامل دانشگاهی دارد (۴). فردریک و همکاران (۲۰۰۴) عنوان می‌کنند، الگوهای درگیری تأثیرات بلند مدتی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز دارند. هم‌چنین بونو (۲۰۱۱) پیامدهای درگیری تحصیلی را طولانی مدت و ورای مدرسه می‌داند. شناساگرهای عاطفی با درگیری رفتاری و شناختی در یادگیری تعامل دارند. این تعامل نشان می‌دهد که کمبود در هر یک از ابعاد به عدم موفقیت در بازدهی‌های مدرسه منجر می‌شود. نداشتن مشارکت رفتاری و درگیری شناختی نیز به عقب‌نشینی عاطفی از فعالیت‌های مربوط به مدرسه، مربوط می‌شود و درنتیجه موفقیت تحصیلی کمتری را به همراه دارد. مشارکت رفتاری، شناسایی عاطفی و درگیری شناختی تأثیر متقابل دارند. در نهایت، درجهٔ درگیری رفتاری، عاطفی و شناختی دانش‌آموزان در مدرسه بر موفقیت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار است (۱۰).

مدل‌های مختلفی در زمینهٔ درگیری تحصیلی ارائه شده است که در تعدادی از آن‌ها، درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای را دارد. در

1. Astin
2. achievement goals
3. agentic
4. Janosz

مدلی، رابطه بین برنامه درسی پاسخگو و ارزشیابی کلاسی ادراک شده مبتنی بر میانجی‌گری درگیری تحصیلی بررسی شد (۱۱). مدلی نیز به بررسی نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در ارتباط با سبک‌های مشارکت در یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخت (۱). اکثر مدل‌ها، به تبیین درگیری تحصیلی پرداخته‌اند. برای مثال، برخی اثر فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی را بر درگیری تحصیلی، مدل‌یابی کرده‌اند (۱۲). برخی نیز به ارائه یک مدل ساختاری بین ویژگی‌های شخصیتی و درگیری تحصیلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی پرداخته‌اند (۱۳).

هیجانات تحصیلی به عنوان هیجاناتی که مستقیماً در پیوند با پیامدهای پیشرفت هستند، تعریف می‌شود. در تحقیقات گذشته بررسی هیجانات تحصیلی، مطالعات نوعاً بر هیجانات مرتبط با پیامدهای موفقیت و شکست از فعالیت‌های پیشرفت متمرکز شده‌اند. مثل غرور، اضطراب یا شرم. نظریه ارزش-کنترل نه تنها این هیجانات پیامدی را بررسی می‌کند، بلکه هم‌چنین هیجانات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد (۱۴). هیجانات فعالیت به فعالیت‌های مرتبط به پیشرفت وابسته هستند و هیجانات پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (۱۴-۱۵). به علاوه، هیجانات تحصیلی بر طبق ارزش آن‌ها (مثبت یا منفی بودن یا خوشایند و ناخوشایند بودن) و درجهٔ فعالیت (فعال بودن یا غیر فعال بودن، مثلاً شور یا آرامش از جمله هیجانات خوشایند و خشم و اضطراب یا ناامیدی و خستگی از هیجانات منفی) تقسیم می‌شوند (پکران ۲۰۰۹، لینربرینک ۲۰۰۷). تعداد کثیری از شواهد تجربی از نقش هیجان‌های تحصیلی در تبیین پراکندگی و روابط علّی با الگوهای درگیری شناختی در موقعیت‌های تحصیلی حمایت نموده‌اند (موداک و میلر ۲۰۰۳، ویگفیلد و همکاران ۲۰۰۶، اسکالیس ۲۰۰۹، وانگ واسکالیس ۲۰۱۳، پترین و همکاران ۲۰۱۴). به علاوه تعداد کثیری از تحقیقات به نقش تعدیل‌کنندگی تجارب هیجانی فراگیران در پیش‌بینی رفتارهای درگیری شناختی در فرایندهای تحصیلی اشاره داشته‌اند (وانگ و اسکالیس ۲۰۱۲، شیم و همکاران ۲۰۱۳). صیف نیز در پژوهشی، الگوی روابط علّی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی را ارائه کرده است (۱۶).

پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلّاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازماندهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. هیجان‌های تحصیلی منفی نیز کاربرد راهبردهای غیرقابل انعطاف، مانند تکرار ساده را تسهیل می‌کند. بر اساس یافته‌های پژوهش ایزن، هیجانات مثبت فعال‌ساز مانند لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلّاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف مورد نیاز را تسهیل می‌کند (۱۴). پژوهش‌های مختلف، شواهدی را در دفاع از نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت ارائه کرده‌اند (۱۷-۱۸). در پژوهش‌های مختلف، اثر معنادار هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی نشان داده شد (۱۲).

در این پژوهش، سه هیجان تحصیلی امید، کنجکاوی[1] و همدلی به عنوان پیشایند نزدیک درگیری تحصیلی بررسی می‌شوند. هیجان امید از هیجان‌های پیشرفت مثبت و فعال‌ساز در نظر گرفته می‌شود که تجربهٔ آن با احتمال وقوع پیامد تحصیلی مثبت در آینده ارتباط دارد (۱۴). هیجان کنجکاوی به معنای به دستیابی به دانش جدید است که احساس مثبت علاقه ذهنی[2] (کنجکاوی معرفت شناختی نوع آی[3]) را تحریک می‌کند و از حالت‌های ناخوشایند محرومیت اطلاعاتی[4] (کنجکاوی نوع دی[5]) می‌کاهد (۱۹). هیجان همدلی، نوعی توانایی هیجانی و به معنای واکنش فرد به تجربه‌های مشاهده‌پذیر دیگری است که شامل حالتی عاطفی (توانمندی تجربه هیجان‌های دیگری) و توانایی شناختی (توانمندی درک هیجان‌های دیگری) است (۲۰).

دانشگاه یکی از نهادهای آموزشی است که باعث رشد و خودشکوفایی جامعه می‌شود؛ بنابراین سیستم آموزشی دانشگاه باید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که عملکرد و پیشرفت تحصیلی دانشجویان ارتقا یابد. مطالعات در زمینهٔ سرزندگی تحصیلی به عنوان یکی از عوامل پیشرفت تحصیلی در آموزش عالی در مرحلهٔ آغازین قرار دارد، پس شناسایی عواملی که سرزندگی تحصیلی

1. curiosity
2. intellectual interest
3. I type
4. informational deprivation
5. D type

را در دانشجویان افزایش می‌دهد باید یکی از محورهای پژوهش دانشگاهی قرار گیرد (۲۱). دوران تحصیل، دوره‌ای از زندگی است که در آن تغییرات شناختی و اجتماعی سریعی اتفاق می‌افتد (اسپیر ۲۰۰۰). از این رو انطباق و سازگاری با فرصت‌ها و چالش‌های تحصیلی مورد توجه پژوهشگران تعلیم و تربیت بوده است. سازگاری در موقعیت‌های آموزشی که از آن تحت عنوان سازگاری تحصیلی یاد می‌شود، به توانمندی فراگیران در انطباق با شرایط و الزامات تحصیل و نقش‌هایی که دانشگاه به عنوان یک نهاد اجتماعی فراروی آن‌ها قرار می‌دهد، تعریف می‌شود (پیتوس ۲۰۰۶) (۲۲).

در دیدگاه‌های مختلف، مجموعه توانایی‌ها و استعدادهای درونی که در نحوهٔ این سازگاری دخالت دارند، مورد توجه قرار گرفته است. از این جمله توانایی‌ها و استعدادها که موجی سازگاری افراد در برابر تهدیدها و فشارها در حیطهٔ تحصیلی می‌شود، سرزندگی تحصیلی است. هم‌چنین سرزندگی تحصیلی به پاسخ مثبت، سازنده و انطباقی به انواع چالش‌ها و موانعی که در عرصهٔ مداوم و جاری تحصیلی، تجربه می‌شوند؛ اشاره دارد. مارتین و مارش (۲۰۰۸،۲۰۰۶) تصریح می‌کنند که سؤالات چالش برانگیزی در زمینهٔ تحصیلی وجود دارد که نیازمند توجه جدی هستند (۲۲). مارتین و مارش (۲۰۰۸) سرزندگی تحصیلی را به توانایی موفقیت‌آمیز دانشجویان در برخورد با چالش‌های تحصیلی که در مسیر زندگی تحصیلی معمول هستند، تعریف می‌کنند (۲۳-۲۴).

شوخ‌طبعی نیز که در دههٔ اخیر به عنوان یکی از رویکردهای روانشناسی مثبت در ارتباط با ارتقاء سلامت روان اهمیت دارد، می‌تواند نقش واسطه‌ای خوبی برای درگیری تحصیلی دانشجویان داشته باشد. در این رابطه روان شناسان بر نقش شوخ‌طبعی در سازگاری، مقابله با استرس‌آورها و رابطهٔ آن با سلامت روان تأکید کرده‌اند (۲۵). شوخ‌طبعی، در واقع مکانیزم دفاعی توسعه یافته‌ای است که به افراد کمک می‌کند تا با تعارض‌های هیجانی یا عوامل فشارزای بیرونی از طریق اهمیت دادن به جنبه‌های طنزآمیز و سرگرم‌کننده مقابله کنند (۲۶). روانشناسان تأکید دارند که شوخ‌طبعی علاوه بر نتایج مثبت، نتایج منفی نیز دارد و به سلامت شخصیت و شایستگی اجتماعی افراد آسیب وارد می‌کند (۲۷) به دلیل وسعت شوخی، می‌توان از آن در زمینهٔ درگیری تحصیلی نیز بهره برد.

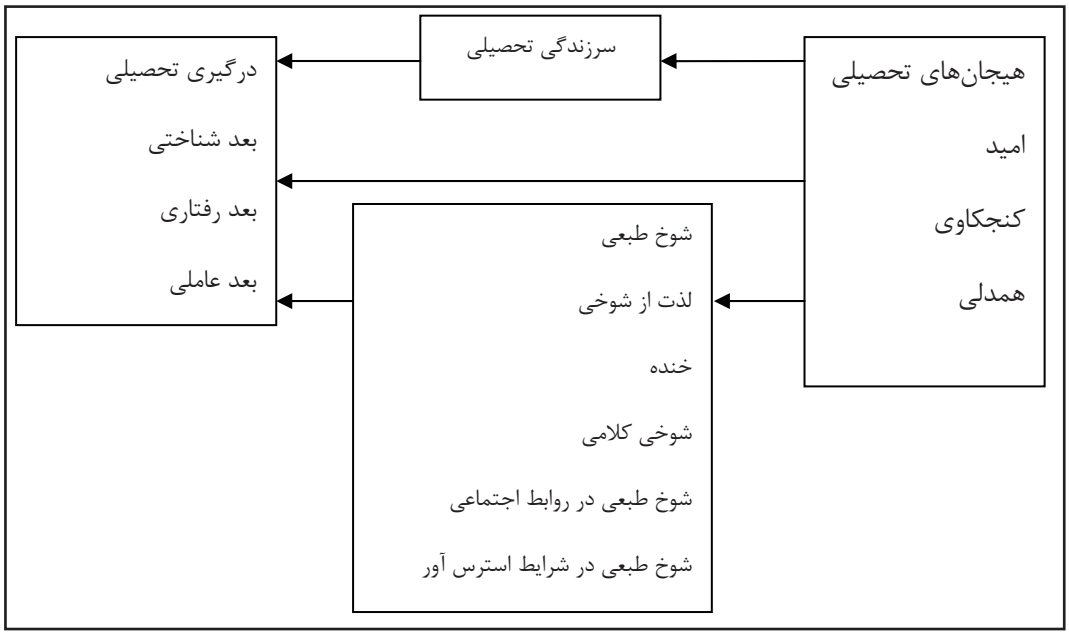
شوخ‌طبعی یکی از مهم‌ترین جنبه‌های ارتباطات اجتماعی، قابلیت یا فرایند شناختی، رفتار ارتباطی بین فردی و یک راهبرد انطباقی یا سبک دفاعی است (۲۶). مارتین (۲۰۰۱) شوخ‌طبعی را توصیفی از تفاوت‌های فردی عادی در همه انواع رفتار، تجربه‌ها، عواطف، نگرش و توانایی ارتباط با سرگرمی، خنده، خوشمزگی و ... می‌داند (۲۷). افرادی که در شرایط آرامش از شوخ‌طبعی استفاده می‌کنند از نظر هیجانی انعطاف‌پذیرتر هستند. در زمینهٔ رابطهٔ حل مسئله با شوخ‌طبعی، سولومون[1] (۱۹۹۶) معتقد است شوخی فرایند سه مرحله‌ای است که با برانگیختگی شروع می‌شود، با حل مسئله ادامه می‌یابد و با یک تصمیم به پایان می‌رسد. در واقع، شوخی با مهارت‌های حل مسئله مرتبط است. در همین رابطه، ایسن[2] و همکاران (۱۹۸۷) نیز به این نتیجه رسیده‌اند که شوخی توانایی حل مشکلات و مسائل را تحت تأثیر قرار می‌دهد. اکثر تحقیقات نشان داده‌اند که شوخی در مقابل تأثیرات منفی استرس، از فرد محافظت می‌کند (۲۸). با وجود شواهدی مبنی بر تأثیرات مثبت شوخ‌طبعی بر جنبه‌های مختلف جسمانی، روانی، شناختی و اجتماعی افراد و تأثیر آن بر حیطه‌های مختلف شغلی و آموزشی (۲۹-۳۰)، پژوهشگر به بررسی نقش واسطه‌ای آن بر درگیری تحصیلی خواهد پرداخت.

لذا در این پژوهش کوشش شده است مدل مفهومی جدیدی ارائه شود (شکل ۱). در این مدل جدید، سازه شوخ‌طبعی در سرزندگی تحصیلی لحاظ شد؛ و لذت از شوخی، خنده، شوخی کلامی، شوخ‌طبعی در روابط اجتماعی، شوخ‌طبعی در شرایط استرس‌آور به عنوان پیشایند نزدیک درگیری تحصیلی در مدل قرار گرفتند. بر اساس این مدل مفهومی انتظار می‌رود تجربه هیجان‌های تحصیلی مثبت (امید، کنجکاوی و همدلی) به سرزندگی و درگیری تحصیلی دانشجویان منجر شود که به نظر می‌رسد در جامعه دانشگاهی امروز رو به رنگ باختن است.

روش

این پژوهش از نوع همبستگی است که در آن با استفاده از روش مدل یابی معادلات ساختاری[3] روابط بین متغیرهای مدل پیشنهادی تحلیل

1. Solomon
2. Isen
3. structural equation modeling(SEM)



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

خواهد شد. متغیرهای این پژوهش از نوع مکنون[1] و شامل هیجان‌های تحصیلی (با شاخص‌های[2] هیجان امید، هیجان کنجکاوی و هیجان همدلی) به عنوان متغیر برون‌زا، درگیری تحصیلی (با شاخص‌های درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری عاملی) به عنوان متغیر درون‌زا، سرزندگی تحصیلی در نقش متغیر واسطه‌ای اول و شوخ‌طبعی (با شاخص‌های لذت از شوخی، خنده، شوخی کلامی، شوخ‌طبعی در روابط اجتماعی و شوخ‌طبعی در شرایط استرس‌آور) در نقش متغیر واسطه‌ای دوم خواهد بود. جامعه آماری این پژوهش را کل دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی دانشگاه‌های کشور در نیم سال دوم سال تحصیلی ۹۷-۹۶ تشکیل دادند. از میان جامعه آن‌ها، ۳۳۲ نفر، با استفاده از روش نمونه‌برداری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، به عنوان گروه نمونه پژوهش انتخاب شدند. نظر کلاین (۲۰۱۱) ملاک تصمیم‌گیری برای تعیین تعداد افراد گروه نمونه قرار گرفت. او معتقد است تعداد مناسب شرکت‌کنندگان در نمونه، برای آزمون مدل معادلات ساختاری،۲/۵ تا ۵ برابر تعداد مادّه‌های پرسش‌نامه است. ابزار گردآوری داده‌ها عبارت است از:

پرسش‌نامه درگیری تحصیلی[3] (ریو ۲۰۱۳). برای سنجش ابعاد درگیری تحصیلی، از ابعاد شناختی، رفتاری و عاملی[4] پرسش‌نامه درگیری تحصیلی استفاده خواهد شد. در این پرسش‌نامه از هشت مادّه برای سنجش بعد درگیری شناختی، از چهار مادّه برای سنجش بعد درگیری هیجانی، از پنج مادّه برای سنجش بعد درگیری رفتاری و از پنج مادّه برای سنجش بعد درگیری عاملی استفاده و مادّه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. ریو (۲۰۱۳)، ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه درگیری تحصیلی را ۰/۸۲ و برای ابعاد شناختی، رفتاری و عاملی پرسش‌نامه به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۵، ۰/۸۸ گزارش کرده که حاکی از اعتبار مطلوب پرسش‌نامه است (۳۱).

پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی[5]. در این پژوهش از سه ابزار برای سنجش هیجان‌های تحصیلی امید، کنجکاوی و همدلی استفاده خواهد شد.

زیرمقیاس هیجان امید از پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت[6] (پکران، گوئتز، تیتز و پری ۲۰۰۲). این پرسش‌نامه دارای سه بخش است. بخش مربوط به هیجان‌های کلاسی، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان. در این پژوهش از زیرمقیاس‌های هیجان امید مربوط به یادگیری (امیدواری به یادگیری) و مربوط به کلاس (امیدواری در کلاس) در نسخه ترجمه شده کدیور، فرزاد، کاوسیان و نیکدل (۱۳۸۸) استفاده و نمره کل فرد در پرسش‌نامه

1. latent variables
2. indicators
3. academic engagement questionnaire
4. cognitive, behavioral, and agentic
5. academic emotions questionnaire
6. achievement emotions questionnaire

برای سنجش هیجان امید در نظر گرفته خواهد شد. این دو زیرمقیاس ۱۴ مادّه (شش مادّه مربوط به امیدواری به یادگیری و هشت مادّه مربوط به امیدواری در کلاس) دارد. مادّه‌ها در طیف پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. پکران و دیگران (۲۰۰۲)، آلفای کرونباخ محاسبه شده برای زیرمقیاس امیدواری در کلاس و امیدواری به یادگیری را به ترتیب ۰/۷۹ و ۰/۷۷ گزارش کرده‌اند. در ایران کدیور و دیگران (۱۳۸۸) با بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسش‌نامه، ضرایب آلفای کرونباخ را برای زیرمقیاس امیدواری در کلاس ۰/۷۵ و برای زیرمقیاس امیدواری به یادگیری ۰/۷۸ گزارش کردند (۱۵).

پرسش‌نامه کنجکاوی معرفت شناختی[1] (لیتمن و دیگران ۲۰۱۰). این پرسش‌نامه شامل دو زیرمقیاس کنجکاوی نوع آی و کنجکاوی نوع دی است و ۱۰ مادّه دارد. مادّه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (به هیچ وجه) تا ۵ (بسیار زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بیشتر در پرسش‌نامه به معنای آن است که آزمودنی هیجان کنجکاوی معرفت شناختی بیشتری دارد. در این پژوهش نمره کل پرسش‌نامه برای سنجش هیجان کنجکاوی در نظر گرفته شد. لیتمن و دیگران (۲۰۱۰) در یکی از پژوهش‌های خود اعتبار و روایی مقیاس را بررسی کردند. ضریب آلفای کرونباخ پرسش‌نامه ۰/۷۵ تا ۰/۷۹ بود. هم‌چنین همبستگی پرسش‌نامه کنجکاوی معرفت شناختی با مقیاس انگیزش درونی[2] (آمابیل، هیل، هنسی و تای ۱۹۹۴) مثبت و معنادار (r ۰/۳۶=) و با مقیاس انگیزش بیرونی[3] (آمابیل و دیگران ۱۹۹۴) منفی و معنادار (r =-۰/۱۵) بود (۳۲).

زیرمقیاس همدلی از ابزار همدلی و همدردی[4] (وسن و دیگران ۲۰۱۵). در این ابزار، همدلی و همدردی با استفاده از ۱۲ مادّه سنجیده شده است. مادّه‌ها در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. در این ابزار جدید سعی شده نواقص مقیاس‌های سنجش همدلی پیشین، رفع و جنبه شناختی همدلی، که غالباً در مقیاس‌های قبل در نظر گرفته نمی‌شد، سنجیده شود. در این پژوهش از زیرمقیاس همدلی که هشت مادّه (با دو عامل همدلی شناختی و همدلی عاطفی) دارد، برای سنجش هیجان همدلی استفاده و نمره کل زیرمقیاس برای سنجش هیجان همدلی در نظر گرفته شد. وسن و دیگران (۲۰۱۵)، ضریب آلفای کرونباخ را برای بعد شناختی و عاطفی همدلی به ترتیب برابر ۰/۸۶ و ۰/۷۵ گزارش کرده‌اند، هم‌چنین ضریب اعتبار بازآزمایی هم با فاصله زمانی دو هفته، برای جنبه شناختی ۰/۶۶ و برای جنبه عاطفی ۰/۵۶ محاسبه شد. در پژوهش آن‌ها، برای بررسی روایی، از روش روایی همگرا و افتراقی استفاده شده است. همبستگی زیرمقیاس همدلی با مقیاس دیدگاه گیری[5] (دیویس ۱۹۸۰) مثبت و معنادار (r/۴۹=۰) و با پرسش‌نامه پرخاشگری (باس و پری ۱۹۹۲) منفی و معنادار (r/۴۵=۰) بود (۲۰).

پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی[6]. حسین چاری و دهقانی زاده (۱۳۹۱) پرسش‌نامه سرزندگی تحصیلی را با الگو گیری از مقیاس سرزندگی تحصیلی مارتین و مارش (۲۰۰۶) که دارای ۴ گویه است، توسعه دادند. برای اجرای این مقیاس در فرهنگ ایرانی، ابتدا یک متخصص رشتهٔ روان‌شناسی و یک متخصص در رشتهٔ زبان انگلیسی، متن سؤال‌های مقیاس را به فارسی ترجمه کردند. بعد از ترجمهٔ گویه‌های مقیاس مارتین و مارش (۲۰۰۶)، تعدادی گویه بر اساس فرم اصلی مقیاس بازنویسی شدند و در مورد گویه‌ها از اساتید روانشناسی تربیتی نظرخواهی شد. برای اجرای مقدماتی و رفع نقیصه‌ها، این گویه‌ها بر روی گروهی از دانش‌آموزان (۳۰ پسر و ۳۰ دختر) دبیرستانی شهرستان مهریز، اجرا شد. پس از اجرای این گویه‌ها نسخهٔ نهایی مورد بازنویسی قرار گرفت، که حاصل بازنویسی ۱۰ گویه بود. سپس گویه‌های مذکور در یک مطالعهٔ مقدماتی مجدداً روی نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر از دانش‌آموزان دبیرستان که به روش خوشه‌ای تصادفی انتخاب شدند، اجرا و خصوصیات روان‌سنجی آن بررسی شد. ضریب آلفای کرونباخ به دست آمده با حذف گویهٔ ۸، برابر با ۰/۸۰ و ضریب بازآزمایی برابر با ۰/۷۳ گزارش شد. هم‌چنین دامنهٔ همبستگی با گویه‌ها با نمرهٔ کل بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ بود (۲۲).

پرسش‌نامه شوخ‌طبعی[7] (مارتین، ۲۰۰۱). در این ابزار، میزان شوخ‌طبعی با استفاده از ۲۵ گویه سنجیده شده است. گویه‌ها در

1. epistemic curiosity questionnaire
2. intrinsic motivation
3. extrinsic motivation
4. Measure of empathy and sympathy
5. perspective taking scale
6. academic buoyancy questionnaire
7. sense of humor questionnaire

مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵(کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شده است. روایی سازۀ این پرسش‌نامه (SHQ) با استفاده از روش مؤلفه‌های اصلی و یا چرخش مؤلفه‌ها از نوع واریماکس، مورد تحلیل عوامل قرار گرفته است. بر این اساس، یک ساختار پنج عاملی (لذت از شوخی، خنده، شوخی کلامی، شوخ‌طبعی در روابط اجتماعی، و شوخ‌طبعی در شرایط استرس‌آور) که ۶۳/۷۵ درصد واریانس را تبیین می‌کنند، به دست آمد. علاوه بر این، نتایج پایایی SHQ با استفاده از روش‌های همسانی درونی (آلفای کرونباخ) و بازآزمایی (به فاصلۀ ۲۱ روز) نشان داد که SHQ از ضرایب پایایی مناسبی برخوردار است (۳۴-۳۳).

یافته‌ها

در این پژوهش برای تعیین ضرایب مسیر در مدل پیشنهادی از روش مدل یابی معادلات ساختاری و برای تعیین معناداری نقش واسطه‌گری متغیرهای میانجی از روش بوت استراپ استفاده شد.

ابتدا برای اطمینان از این‌که داده‌های پژوهش مفروضه‌های زیربنایی روش مدل یابی معادلات ساختاری را برآورده می‌کنند، پس از غربالگری داده‌های اولیه (بررسی داده‌های از دست رفته و بررسی داده‌های پرت)، چند مفروضه اصلی مدل یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن، خطی بودن و هم خطی چندگانه) بررسی شد.

نرمال بودن تک متغیری با استفاده از شاخص‌های کجی و کشیدگی متغیرهای مشاهده شده و نمودار احتمال نرمال و نرمال بودن چند متغیری با استفاده از ضریب ماردیا در نرم‌افزار ایموس بررسی شد. مقادیر کجی و کشیدگی مربوط به تمام متغیرهای مشاهده شده کمتر از یک و حاکی از آن است که توزیع هیچ‌کدام از متغیرهای مشاهده شده، تفاوت معنادار با توزیع نرمال ندارد (۳۵). ضریب ماردیا نیز نرمال بودن چند متغیری را تأیید کرد. بررسی نمودار احتمال نرمال بودن هر یک از متغیرهای مشاهده شده پژوهش نیز مشخص کرد نقاط داده‌ها نزدیک به خط قطری قرار دارد و نرمال بودن توزیع متغیرها را نشان می‌دهد. برای بررسی خطی بودن رابطه متغیرهای پژوهش، ماتریس‌های نمودار پراکندگی متغیرها و هم‌چنین نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها بررسی شد. در ماتریس نمودارهای پراکندگی، همه نمودارها تقریباً بیضی شکل بودند و خطی بودن رابطه متغیرهای مشاهده شده پژوهش را نشان می‌دادند. نمودار پراکندگی باقیمانده‌ها نیز منحنی شکل نبود و به صورت مستطیلی اطراف مقدار باقیمانده‌های صفر متمرکز بود که حاکی از رابطه خطی بین نمره‌های متغیر وابسته پیش‌بینی شده و خطاهای پیش‌بین است. هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس بررسی شد. نتایج نشان داد که ارزش‌های تحمل به دست آمده برای متغیرها بالای ۰/۰۱ هستند که نشان دهنده نبود هم خطی چندگانه متغیرهاست. هم‌چنین مقدار عامل تورم واریانس به دست آمده برای متغیرها کوچکتر از ۱۰ بود که نشان دهنده نبود هم‌خطی چندگانه بین متغیرهاست.

به منظور ارائه تصویر روشن‌تر از وضعیت متغیرهای مشاهده شده پژوهش و پیش از پرداختن به یافته‌های مرتبط با آزمون مدل پژوهش، برخی شاخص‌های توصیفی در جدول ۱ آورده شده است.

برای بررسی نقش واسطه‌ای متغیرهای مکنون فرایندهای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه میان متغیر مکنون هیجان‌های تحصیلی و متغیر مکنون درگیری تحصیلی، از روش مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد (شکل ۲). در وهله اول کلیت مدل (با استفاده از شاخص‌های برازش کلی) و در وهله دوم وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به رابطه ساختاری متغیرهای مکنون در مدل تحلیل شد. برای تعیین برازش کلی مدل، دو شاخص برازش مطلق (AGFI و GFI)، چهار شاخص برازش تطبیقی CFI, NFI, IFI, (TLI) و دو شاخص برازش مقتصد (REMSEA,χ^2/ df)، مدنظر قرار گرفت. برای دستیابی به برازش بهتر مدل، ابتدا مسیر غیر معنادار در مدل (اثر مستقیم شوخ‌طبعی بر درگیری تحصیلی) حذف و سپس شاخص‌های اصلاحی بررسی شد.

همان‌طور که مندرجات جدول ۱ نشان می‌دهد تمامی روابط به‌جز خرده مقیاس رفتاری با شوخ‌طبعی، درگیری تحصیلی با شوخ‌طبعی و امید به یادگیری با شوخ‌طبعی معنادار هستند. برای برازش مدل مفهومی پژوهش از مدل یابی معادلات ساختاری استفاده شد که در زیر ضرایب مسیر مستقیم پژوهش آمده است.

همان‌طور که مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد تمامی ضرایب مسیر به‌جز مسیر شوخ‌طبعی به درگیری تحصیلی معنادار هستند، همان‌طور که از جدول استنباط می‌شود این مسیر حتی در سطح

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی میان متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱	هیجان	۱									
۲	امید به کلاس	۰/۸۴*	۱								
۳	امید به یادگیری	۰/۷۵*	۰/۶۳*	۱							
۴	کنجکاوی	۰/۷۲*	۰/۳۲*	۰/۲۵*	۱						
۵	شوخ‌طبعی	۰/۲۶*	۰/۲۴*	۰/۰۹	۰/۲۳*	۱					
۶	سرزندگی	۰/۳۲*	۰/۲۱*	۰/۲*	۰/۳۱*	۰/۲۵*	۱				
۷	درگیری تحصیلی	۰/۳۱*	۰/۲۵*	۰/۱۵*	۰/۲۹*	۰/۱۱	۰/۲۷*	۱			
۸	عاملی	۰/۲۴*	۰/۱۹*	۰/۰۶	۰/۲۶*	۰/۱۱*	۰/۳*	۰/۸۶*	۱		
۹	رفتاری	۰/۲۳*	۰/۲*	۰/۱۸*	۰/۱۵*	۰/۰۲	۰/۱۳**	۰/۷۸*	۰/۴۴*	۱	
۱۰	هیجانی	۰/۳۱*	۰/۲۳*	۰/۱۸*	۰/۲۹*	۰/۱۳**	۰/۱۸*	۰/۷۷*	۰/۴۶*	۰/۵۸*	۱
۱۱	میانگین	۸۹/۶۳	۳۰/۵۶	۲۳/۹۴	۳۵/۱۱	۸۱/۳۸	۲۹/۵۵	۵۹/۳۱	۱۹/۱۶	۲۲/۵۷	۱۷/۵۶
۱۲	انحراف معیار	۱۸/۷۱	۸/۸۸	۶/۱۵	۹/۱۳	۱۶/۶	۷/۵۷	۷/۶۱	۴/۳	۲/۶۴	۲/۳۶

*در سطح ۰/۰۱ معنادار است. **در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

جدول ۲. ضرایب مستقیم مدل مفهومی پژوهش

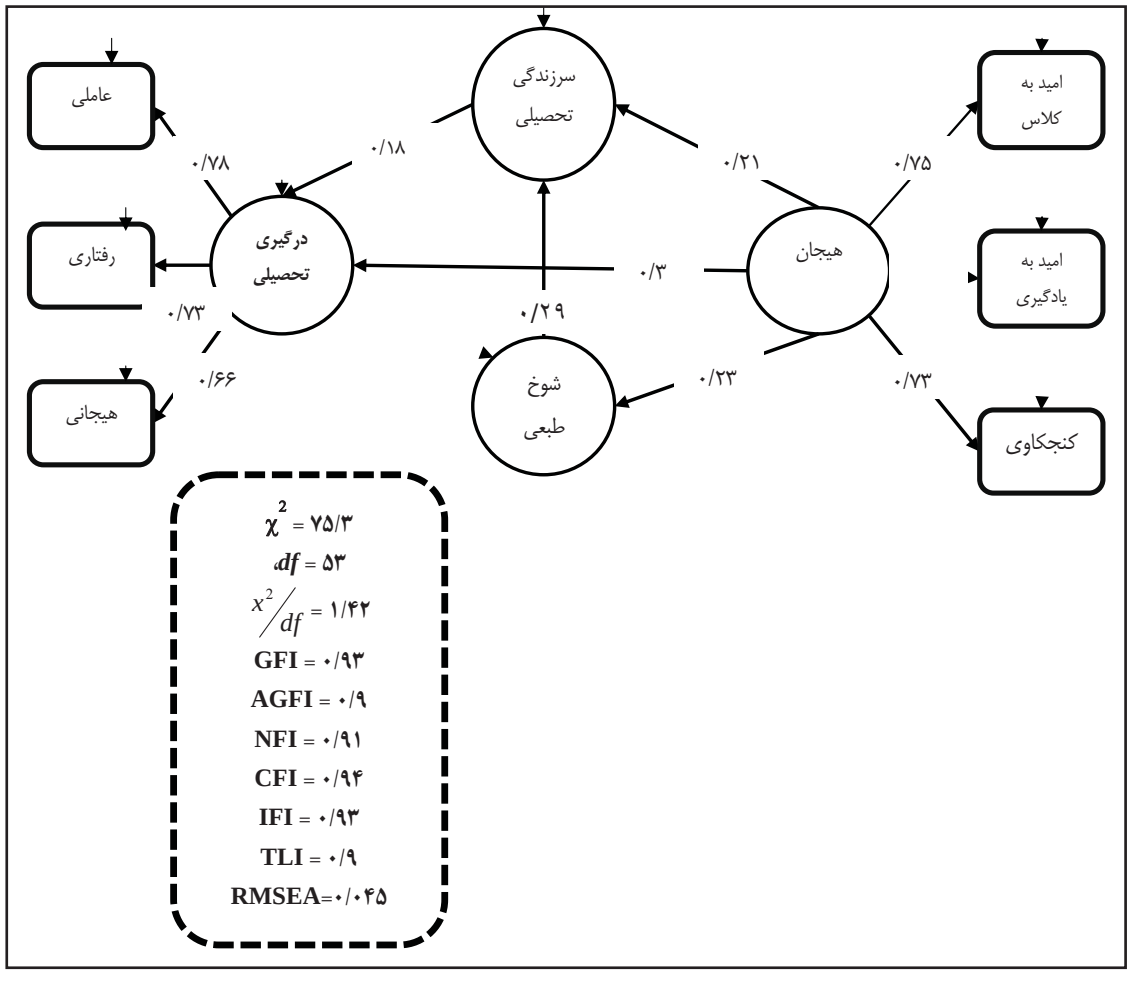
ردیف	مسیر مستقیم	ضریب بتا استاندارد	خطای معیار	مقدار t	P
۱	هیجان به سرزندگی تحصیلی	۰/۳۱	۰/۰۲۵	۴/۰۶	۰/۰۰۰۱
۲	هیجان به شوخ‌طبعی	۰/۲۵	۰/۰۲۴	۳/۶۴	۰/۰۰۰۱
۳	هیجان به درگیری تحصیلی	۰/۳	۰/۰۷۷	۲/۴۶	۰/۰۱۴
۴	شوخ‌طبعی به درگیری تحصیلی	۰/۰۱	-۰/۰۲۹	۳/۶۸	۰/۰۰۰۱
۵	سرزندگی تحصیلی به درگیری تحصیلی	۰/۱۸	۰/۵۷۳	-۰/۱۶۵	۰/۸۶۹

۰/۰۵ هم معنادار نیست، بنابراین این مسیر از مدل مفهومی حذف شد و مسیر شوخ‌طبعی به سرزندگی تحصیلی اضافه گردید و مدل دوباره برازش شد که نتایج آن همراه با ضرایب مسیر در شکل ۲ نمایش داده شده است.

بر حسب شکل ۲ شاخص‌های برازش مدل پیشنهادی نشان می‌دهد که شاخص نیکویی برازش، شامل مجذور خی (۷۵/۳=) با درجه آزادی ۵۳=df، مجذور خی نسبی (df= ۱/۴۲)، شاخص نیکویی برازش (GFI=۰/۹۳)، شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI=۰/۹)، شاخص بنتلر-بونت (NFI=۰/۹۱)، شاخص برازش تطبیقی (GFI =۰/۹۴)، شاخص برازش افزایشی (IFI =۰/۹۳)، شاخص تاکر-لویز (TLI=۰/۹) و شاخص مهم جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA=۰/۰۴۵)، از برازش نیرومند و قابل‌قبول با داده‌ها برخوردار است. هم‌چنین در این پژوهش برای بررسی روابط غیرمستقیم از آزمون بوت استرپ استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون بوت استرپ

مسیر غیرمستقیم	حد بالا	حد پایین	سطح معناداری
هیجان به درگیری تحصیلی با نقش میانجیگری سرزندگی تحصیلی	۰/۰۰۱	۰/۰۲۷	۰/۰۴۱
هیجان به سرزندگی تحصیلی با نقش میانجیگری شوخ‌طبعی	۰/۰۰۲	۰/۰۱	۰/۰۰۱
شوخ‌طبعی به سرزندگی تحصیلی با نقش میانجیگری سرزندگی تحصیلی	۰/۰۰۳	۰/۰۲۹	۰/۰۴۸



شکل ۲. مدل آزمون شده رابطه ساختاری بین هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی با واسطه‌گری سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی

با توجه به اینکه حد بالا و حد پایین صفر را در برنگرفته و این مقدار در سطح ۰/۰۵ معنادار است بنابراین می‌توان گفت که در مسیر غیر مستقیم اول سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگر معناداری را در رابطه بین هیجان و درگیری تحصیلی دارد. شوخ‌طبعی نیز نقش میانجیگر معناداری را در بین رابطه هیجان و سرزندگی تحصیلی دارد. هم‌چنین سرزندگی تحصیلی در رابطه بین شوخ‌طبعی و سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگری را دارد.

بحث

هدف از این پژوهش، تعیین نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ‌طبعی در رابطه میان هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی بود. یافته‌ها نشان داد چند مسیر در مدل نهایی درگیری تحصیلی را تبیین می‌کند. در مسیر غیر مستقیم اول سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگر معناداری را در رابطه بین هیجان و درگیری تحصیلی دارد. شوخ‌طبعی نیز نقش میانجیگر معناداری را در بین رابطه هیجان و سرزندگی تحصیلی دارد. هم‌چنین سرزندگی تحصیلی در رابطه بین شوخ‌طبعی و سرزندگی تحصیلی نقش میانجیگری را دارد.

هرساله دانشجویان جدیدی در دانشگاه‌ها پذیرش و دانشجویان دیگری فارغ‌التحصیل می‌شوند که در این چرخه مستمر، توجه به کیفیت آموزشی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. دانشگاه‌ها هرساله دانشجویانی را در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی پذیرا هستند که توجه به عوامل اثرگذار بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی آن‌ها می‌تواند باعث ارتقا و پیشرفت بیشتر در دانشگاه‌ها شود. یکی از عواملی که منجر به پیشرفت تحصیلی در یادگیرندگان می‌شود، درگیری تحصیلی است (۲۱).

تفاوت‌های فردی دانشجویان از نظر پیشرفت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن از جمله مسائل مهمی است که همیشه مورد علاقه دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت و متخصصان روانشناسی پرورشی

و آموزشگاهی بوده است. اکثر متخصصان این حوزه بر نقش متقابل متغیرهای شناختی و انگیزشی به عنوان عوامل مؤثر در عملکرد تحصیلی تأکید می‌کنند. علاوه بر توانش‌های شناختی دانشجویان، متغیرهای انگیزشی از جمله مهم‌ترین عواملی هستند که روی مدت زمان صرف شده برای انجام تکالیف تحصیلی، چگونگی پردازش اطلاعات، استفاده از راهبردهای یادگیری، میزان پافشاری و پشتکار هنگام مواجهه با تکالیف چالش‌انگیز و مقدار ارزشی که یک تکلیف برای دانشجویان دارد، تأثیر مستقیمی دارا هستند و این متغیرها به نوبه خود عملکرد و پیشرفت تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (۸).

شواهد تجربی نیز بیانگر رابطهٔ بین درگیری تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی هستند. در پژوهشی (۱۲) با هدف تعیین نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه میان محیط حامی خود پیروی و درگیری تحصیلی، نیز هیجان‌های تحصیلی دارای اثری مثبت و معنادار بر درگیری تحصیلی بود. نتایج بررسی داود وندی و شکری با تأکید بر واسطه‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی از آموزه‌های نظریهٔ کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت در بین گروهی از فراگیران ایرانی به طور تجربی حمایت کرد (۳۶). پژوهش‌های مختلف، شواهدی را در دفاع از نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت ارائه کرده‌اند (۱۸-۱۷). بر اساس پژوهش قدم پور و همکاران، آموزش معنا درمانی به دانش‌آموزان بر درگیری تحصیلی آنان اثر معناداری دارد (۶). در پژوهش دیگر، آموزش امید توانسته بود بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان کم‌توان ذهنی اثر بگذارد (۳۷). افزایش حمایت‌های محیطی نیز بر افزایش درگیری تحصیلی اثر دارد (۷).

همان‌طور که پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهند، بین درگیری شناختی (یکی از ابعاد درگیری تحصیلی) و سرزندگی تحصیلی رابطهٔ معناداری وجود دارد. در واقع، درگیری شناختی توانایی پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی را در بین دانشجویان ($p>۰/۰۰۱$) دارد (۲۱).

در پژوهش‌های مختلف، بین شوخ‌طبعی و سلامت روان دانشجویان ارتباط معناداری به دست آمده است [۲۷]. هم‌چنین در پژوهشی، بین مؤلفه‌های سلامت روان و سلامت شوخ‌طبعی معلم با موفقیت تحصیلی همبستگی معنادار دیده شد [۳۸]. در پژوهش دیگری، نتایج نشان داد که با افزایش شوخ‌طبعی و کاهش عوامل استرس‌زای زندگی دانشجویان، می‌توان میزان افسردگی آن‌ها را تقلیل داد (۳۰).

نتایج پژوهشی نشان داد که برنامهٔ بازآموزی اسنادی در کمک به دانشجویان برای شناسایی توانمندی فردی (احساس فردی، نگرش‌ها و باورها)، شناسایی و استفادهٔ بهینه از منابع بیرونی (ثبت احساس ایمنی و احساس حفاظت‌شدگی) و غنی‌سازی مهارت‌های بین فردی و توانش حل مسئله (مقاومت، شوخ‌طبعی و تعامل) برای افزایش تاب‌آوری تحصیلی آنان مؤثر واقع شده است (۳۶). سرزندگی منعکس کنندهٔ مفهوم تاب‌آوری در زمینهٔ تحصیلی و حوزهٔ کلی روانشناسی مثبت‌گرا است (۲۴).

نتیجه گیری

به‌طور خلاصه، این پژوهش بینش عمیقی را در مورد هیجان‌های تحصیلی، شوخ طبعی، سرزندگی تحصیلی و درگیری تحصیلی به‌وجود می‌آورد، به این معنا که مکانیسم و نحوه تأثیرگذاری هیجان‌های تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را تفهیم می‌کند و این می‌تواند برای مشاوران، روان‌شناسان تربیتی، اساتید و به‌طورکلی برای کسانی که با آموزش و یادگیری سروکار دارند کاربرد فراوانی در مواجهه با مشکلات درگیری تحصیلی و در نتیجه افت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. همچنین این یافته‌ها، مکانیزم تأثیرگذاری هیجان‌های تحصیلی را که در پژوهش‌های دیگر ارائه نشده است را برجسته می‌کند. با مروری بر پژوهش‌های پیشین متوجه می‌شویم که بیشتر تحقیقات صورت گرفته در این زمینه در سطح دانشگاه‌های وازرت علوم بوده است. این پژوهش با به‌کارگیری دانش‌آموزان، شواهدی برای اعتبار بیرونی هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی فراهم می‌آورد. با توجه به این ساختار، الگوهای معتبری برای مداخلات روان‌شناختی به‌منظور افزایش درگیری تحصیلی و در نتیجه افزایش پیشرفت تحصیلی افراد فراهم می‌شود.

محدودیت‌های پژوهش

این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی است. اول اینکه، همه‌داده‌های این پژوهش به‌صورت خودگزاشی جمع‌آوری‌شده است، یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه‌جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته است. به عبارتی، در خود گزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به‌طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند؛ که

این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود. دوم، این مطالعه بر پایه نمونه‌دانشجویان علوم پزشکی ارومیه صورت گرفته است که قابلیت تعمیم دهی نتایج را محدود می‌کند. سرانجام، در این پژوهش روابط بین متغیرها توصیف‌شده است و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است، یافته‌های این پژوهش می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ انگیزش دانشجویان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

پیشنهادات

استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه برای غلبه بر مشکل مطلوبیت اجتماعی پیشنهاد می‌شود. انجام پژوهش در مقاطع دیگر و بر روی هر دو جنس نیز می‌تواند گامی در جهت حل این موضوع باشد. انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری درباره نمیرخ‌های انگیزشی و خودنظم دهی تحصیلی به وجود خواهد آورد. درنتیجه، مطالعه درزمینه‌ی آموزش راه‌کارهای افزایش انگیزش و بررسی اثرات آن بر خودنظم‌دهی تحصیلی دانشجویان، به پژوهشگران آتی پیشنهاد می‌شود.

سپاسگزاری

پژوهشگران از تمامی دانش‌آموزانی که در این پژوهش شرکت داشتند مراتب قدردانی را به جای می‌آورند.

تأییدیه اخلاقی

برای اجرای پرسشنامه‌ها توضیحات کامل در مورد پرسشنامه و هدف پژوهش داده شده و رضایت آنان برای شرکت در پژوهش به دست آمده است.

تضاد منافع

بین پژوهشگران تضاد منافع وجود ندارد، نتایج پژوهش پیش رو با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

حمایت مالی

این پژوهش با تامین مالی شخصی بوده و از طرف هیچ ارگانی حمایت مالی نشده است.

References

1. Hakimzadeh, Ghasemi, Mighadamzadeh. The mediation role of academic engagement in relationship with learning styles and academic performance between university students. Quarterly Journal of Research in Educational Systems. Oct 2016; 34;10:109-132.
2. Ghadampour, Mirzaeifar, Sabzian. Studying the relationship between student academic engagement with dropout among high school students, male and female first year of Isfahan province. Educational Psychology. Dec 2015; 22;10(34):233-47
3. Samareh, Khezri Moghadam.Relationship between Achievement Goals and Academic Self-Efficacy; Mediation role of Academic Engagement. Educ Strategy Med Sci. 2016; 8(6): 13-20.
4. Yousefi Afrashteh, Syami, Rezaei. The relationship between classroom assessment methods and students' learning approaches and their preferences machinery. Educational Measurement. Dec 2014; 17:125-148.
5. Talebi, L. Studying the relationship between high school teachers' social base with their proffetional performance. 1st Scientific Conference of Psychology, Educational Sciences and Social Pathology. Sep 2015
6. Ghadampour E, Mirderikvand F, Beiranvand K. The Effectiveness if Logothrapy Training on Academic Engagement in Student. Advances in Cognitive Science. 2017; 19 (2): 52-61.
7. Mohanna S, Talepasand S. The Relationship between Environmental Supports and Emotional Self-awareness with Academic Engagement: the Mediating role of Edducational Well-being. Iranian Journal of Medical Education. 2016; 16: 31-42.
8. Abedini Y. Structural model of relationship between coming-performanced goals, Academic Engagement and Academic Performance among high school girl students. Scientific Information Database. 2007; 23; 6: 282-304.
9. Haji Alizadeh K, Samavi S.A, Rafieipour A. Evaluation of the Psychometric Properties of the Academic Engagement Questionnaire among High School Students. Educational Measurement. 2016; 21; 6 (24): 83-102.
10. Ghasemi, Amani, Nazemi Moghadam. Studying the Reliability, Validity and Factor Analysis of Student Engagement Scale (Case study: Students of Karaj City). Quarterly Journal of Research in Educational Measurement. 2016; 16: 6: 187-202.
11. Naghsh S, Foroughi A.A, Shafiepour M. Presesenting a model in order to determing the relationship between the educational infatuation, Creativity, and achievement with Educational self-actualization Based on mediation of educational seriousness. Research in Curriculum Planning. 2016; 13; 21 (48): 134-144.

12. Bordbar M, Yousefi F. The Mediation Roles of Seif-System Processes and Academic Emotions in Relationship between Autonomy Supportive Environment and Academic Engagement. Developmental Psychology: Iranian Psychologists. 2016 49; 13: 13-28.
13. Rostami, Tlepasand,Rahimian Bouger. The mediation role of efficacy in relationship with personal and academic engagement. Quarterly Journal of Research in Educational Psychology. 2017; 26; 14: 103-122.
14. Pekrun R. The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational psychology review. 2006 Dec 1;18(4):315-41.
15. Pekmn R, Goetz T, Titz W. Academic emotions in students" self regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. Educational Psychologist. 2002;37:91-106.
16. Seyf M.H. A Casual Relationship Model of Goal Orientations and Cognitive Engagement: The Mediating Role of Academic Emotions and Academic Self-Efficacy. Quarterly Journal of Social Cognition. 2016; 21; 4 (8): 2-7.
17. Abdolahpour M.A, Dortaj F, Ahadi H. Evaluation of Factorial Structure of the Achievement Emotions Questionnaire (AEQ) among Iranian Students. Quarterly Journal of Educational Measurement and Evaluation Studies. 2014; 8; 4: 161-186.
18. Gravand F, Abolmaali Kh, Kiamanesh A.R, Ganji H. Confirmatory Factor Analysis and Internal Consistency of the Class-Related Emotion scales (CRES) among University Students. Educational Measurement. 2016; 21; 7 (26): 225-48.
19. Kashdan TB, Gallagher MW, Silvia PJ, Winterstein BP, Breen WE, Terhar D, Steger MF. The curiosity and exploration inventory-II: Development, factor structure, and psychometrics. Journal of research in personality. 2009 Dec 1;43(6):987-98.
20. Vossen HG, Piotrowski JT, Valkenburg PM. Development of the adolescent measure of empathy and sympathy (AMES). Personality and Individual Differences. 2015 Feb 1;74:66-71.
21. Farhadi A, Ghadampour E, Khalili Geshnigani Z. Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students of Lorestan University of Medical Sciences. Education Strategies in Medical. 2016; 9 (4): 260-265.
22. Dehghanizadeh, Hoseynchari, Moradi, Soleymani Khashab. Academic Buoyancy and Perception of Family Communication Patterns and Structure of Class: The Mediatory Role of Self-Efficacy Dimensions. Educational Psychology. 2014 32; 10: 1-30.
23. Farahmand S, Fouladchang M. A Casual Explanation of Academic Buoyancy based on the Family Communication Patterns: The Mediating Role of Emotional Expressiveness. Developmental Psychology: Iranian Psychologists. 2017 51; 13: 257-269.
24. Rahimi M, Zareei E. The Role of Adult Attachment Dimensions in Academic Buoyancy with the Mediation of Coping Self-efficacy and Perfectionism Dimensions. Psychology & Education Sciences Research in School and Virtual Learning. 2016 21; 3: 57-69.
25. Kraskian A. Need for Humor Scale (NFHS). Roshd Magazine. 2015 42; 11: 53-55.
26. Tankamani N, Safarinia M, Ghobadi L. Predicting Job Performance Based on Humor Components and Mental Health among Staff of Ziaeyan Hospital. Jhosp. 2017 15; 16 (1): 114-23.
27. Pourhosein R, Shafiei R, Hoseini M, Akhani M. Forecasting sense of humor based on neurotism and extraversion and their relationships with mental health in students. Journal of Rooyesh-e-Ravanshenasi. 2017 18; 6 (1): 5-24.
28. Babolan Z, Ghasempour, Hasanzadeh. Studying the mediation role of Psychological obstinacy in relationship between generous and humor with hope in athletes. Motor Behavior (Research on Sport Science). 2011 8; 3: 115-130.
29. Damghanian H, Yazdani Ziarat M. The impact of humor styles on social competence in organizational interpersonal relationship. Quarterly of Social Studies and Research in Iran. 2015 15; 4 (3): 409-429.
30. Bahadori Khosroshahi J, Khanjani Z. Relationship of Humor and Negative Life Events with Depression among Students. Zjrms. 2012 1; 14 (2): 96-100.
31. Reeve J. How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. Journal of educational psychology. 2013 Aug;105(3):579.
32. Litman JA, Crowson HM, Kolinski K. Validity of the interest-and deprivation-type epistemic curiosity distinction in non-students. Personality and individual differences. 2010 Oct 1;49(5):531-6.
33. Martin RA. Humor, laughter, and physical health: methodological issues and research findings. Psychological bulletin. 2001 Jul;127(4):504.
34. Khoshuei M.A, Orryzi H.R, Aghaei A. Construction and Validation of Sense of Humor Questionnaire. Psychological Research. 2009 23; 12: 26-39.
35. Meyers L.S, Gamst G, Garynv A.J. Applied Multivariate Research (Design and Interpretation). Translated by: Shrifi & et.al. Publisher: Growth. Tehran, Iran. 2017.
36. Davoodvandi F, Shokri O. Cogniitive Appraisal Processes, Achievement Emotions and Academic Engagement: A Mediating Analysis. Developmental Psychology: Iranian Psychologists. 2016 50; 13: 183-198.
37. Sadeghi M, Chehri P, Veiskarami H.A. The Effects of Hope

38. Majidi A, Abdi M. The effect of religious training on students' mental health. International Conference of Culture and Religious Thought. 2014.

Training on Academic Engagement of Mentally Retarted Female Students. Journal of Exceptional Education. 2016 139; 16 (2): 30-37.