

تأثیر برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت و مشغولیت تحصیلی دانشجویان

زهرا گشتاسبی¹، امید شکری^{2*}، جلیل فتح‌آبادی³، مسعود شریفی⁴

1. دانشجوی کارشناسی ارشد، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی

2. استادیار، روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

3. دانشیار، روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

4. استادیار، روان‌شناسی، دانشگاه شهید بهشتی

تاریخ دریافت: 1395/05/12 تاریخ پذیرش: 1396/01/28

The Effect of Attributional Retraining Program on Achievement Emotions and Academic Engagement Among University Students

Z. Gashtasebi¹, O. Shokri^{2*}, J. Fathabadi³, M. Sharifi⁴

1. M.A. Student, Educational Psychology, Shahid Beheshti University

2. Associate Professor, Psychology, Shahid Beheshti University

3. Associate Professor, Psychology, Shahid Beheshti University

4. Associate Professor, Psychology, Shahid Beheshti University

Received: 2016/08/02

Accepted: 2017/04/17

Abstract

The purpose of this study was to examine the effectiveness of attributional retraining program on students' positive and negative achievement emotions and academic engagement. In this pretest-posttest nonequivalent-group design with follow up stage, 41 undergraduate students at Shahid Beheshti University in experimental and control groups responded to the Academic Emotion Questionnaire-Revised (AEQ-R, Abdollahpour, 1394) and the Academic Engagement Inventory (AEI, Salmela-Aro & Upadaya, 2012). The experimental group received seven resilience training sessions (Two hours a session). The results of multivariate covariance analysis indicated that attributional retraining program was effective in increasing positive class-related, learning-related and test-related emotion scales and components of the academic engagement consisted on energy, dedication and absorption and in decreasing negative class-related, learning-related and test-related emotion scales in short term and long term. These findings suggest that attributional retraining program by increasing empowering interpretations, management of emotional experiences and enrichment of interpersonal relationships skills could result in mental immunization in university students when they exposure to stressful situations.

Keywords

Attributional Retraining Program, Achievement Emotions, Academic Engagement.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجانات پیشرفت مثبت و منفی و مشغولیت تحصیلی دانشجویان انجام شد. در این پژوهش شبه تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون همراه با پی‌گیری، 41 دانشجوی کارشناسی دانشگاه شهید بهشتی در دو گروه آزمایش و کنترل قبل و بعد از آموزش به نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت (AEQ-R، عبدالله‌پور، 1394) و سیاهه مشغولیت تحصیلی (AEI، سالملا - آرو و آپادایا، 2012) پاسخ دادند. از طریق هفت جلسه دو ساعته، آموزش برنامه بازآموزی اسنادی به شیوه گروهی برای گروه آزمایش اجرا شد. نتایج تحلیل کواریانس چندمتغیری نشان داد که در کوتاه‌مدت و بلندمدت برنامه آموزشی در افزایش میزان هیجانات پیشرفت مثبت مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون و همچنین مؤلفه‌های مختلف مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی/ فریفتگی دانشجویان و در کاهش میزان هیجانات پیشرفت منفی مربوط به موقعیت‌های یادگیری، کلاس درس و آزمون آنها مؤثر بود. نتایج مطالعه حاضر از نقش تعیین کننده برنامه بازآموزی اسنادی به کمک تقویت تفاسیر خودتوانمندساز، بهبود مدیریت تجارب هیجانی و همچنین غنی‌سازی مهارت‌های رابطه بین فردی، برای کمک به تامین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات زندگی تحصیلی به طور تجربی حمایت کرد.

واژگان کلیدی

برنامه بازآموزی اسنادی، هیجانات پیشرفت، مشغولیت تحصیلی.

* نویسنده مسئول: امید شکری

ایمیل نویسنده مسئول:

*Corresponding Author: oshokri@yahoo.com

مقاله حاضر برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد نویسنده اول است.

مقدمه

آموختنی، بر تبیین ارجح فرد برای علل وقوع رخدادها دلالت دارد. طبق این چهارچوب مفهومی، در مواجهه با رخدادها منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص بیانگر سبک تبیینی خوش‌بینانه⁴ و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر بیانگر الگوی اسنادی بدبینانه⁵ است. مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با گستره وسیعی از بدکارکردهای انگیزشی، هیجانی و جسمانی در آنها رابطه دارد (سیفرت، 2004؛ پیترسون و استین، 2009).

در نهایت، در مطالعه حاضر متغیر مشغولیت تحصیلی نیز به مثابه یک عنصر انگیزشی با هدف تاکید بر دوایر مفهومی متداخل هیجان و انگیزش انتخاب شد.

با ظهور جنبش فکری روان‌شناسی مثبت‌نگر و پس از ورود سازه‌هایی با صبغه معنایی مثبت در حوزه‌های مختلف روان‌شناسی، به موازات انتخاب مفاهیمی مانند مشغولیت حرفه‌ای⁶ - به مثابه یک حالت ذهنی مثبت و رضایت‌بخش که دربردارنده مؤلفه‌هایی مانند انرژی⁷، احساس تعهد⁸ و شیفتگی یا فریفتگی⁹ است - در قلمرو روان‌شناسی سلامت حرفه‌ای¹⁰، در محدوده مطالعاتی روان‌شناسی سلامت تحصیلی¹¹، مفهوم مشغولیت تحصیلی¹² در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (اسچافیلی، مارتینز، مارکوئیس - پینتو، سالانوا و باکر، 2002 الف و ب؛ اسچافیلی، مارتینز، مارکوئیس - پینتو، سالانوا و باکر، 2002 الف اسچافیلی و باکر، 2004). در مدل پیشنهادی سالملا - آرو و آپادایا (2012) درباره مشغولیت تحصیلی که بر مدل پیشنهادی اسچافیلی و همکاران (2002) درباره مشغولیت حرفه‌ای مبتنی است، مشغولیت تحصیلی از طریق سطوح بالای انرژی و انعطاف‌پذیری ذهنی¹³ در شرایط انجام تکالیف تحصیلی (عامل انرژی)، احساس معنا¹⁴،

در شرایط فعلی مرور نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که حضور در محیط‌های تحصیلی، فراگیران مختلف را با سطوح متفاوتی از هیجان‌ات پیشرفت روبه‌رو می‌کند، (آرتینو و جونیس، 2012؛ بوریگ و سوریگ، 2012؛ هوانگ، 2011؛ پوتوین، لارکین و سندر، 2013؛ پکران، کاساک، مورایاما، ایوت و توماس، 2014؛ نییل، برانر و پرکیل، 2014؛ فلسفین و شگری، 1393 و حکمی و شگری، 1394)؛ بنابراین، همسو با نتایج مطالعاتی مانند استینه‌هارت و دالبیر (2008) هیروکواوا، یاگی و میاتا (2002 الف و ب)، کئوگ، بوند و فلاکسمان (2006) و باکر (2003) توسعه برنامه‌های آموزشی/ مداخله‌ای با هدف تامین مصونیت روانی آنها در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی، یک ضرورت پژوهشی غیرقابل انکار است.

به بیان دیگر، مرور دقیق و موشکافانه شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که در حال حاضر برای غالب یادگیرندگان در سطوح مختلف، تجربه موقعیت‌های پیشرفت اعم از مدرسه و دانشگاه با گستره وسیعی از هیجان‌های پیشرفت همراه است. علاوه بر این، نتایج مطالعات مختلف نشان می‌دهد که الگوی تجارب هیجانی یادگیرندگان در موقعیت‌های پیشرفت در تبیین تمایز قابل مشاهده در کیفیت زندگی تحصیلی آنها از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است (گوئتر، فرنزل، پکران و هال، 2007؛ پکران، فرنزل، گوئتر و پری، 2007؛ گوئتر، فرنزل، پکران و هال، 2006؛ گوئتر، فرنزل، هال و پکران، 2008؛ زیدنر، 2007). بر این اساس، محقق در مطالعه حاضر می‌کوشد نقش برنامه بازآموزی اسنادی¹ را بر هیجان‌ات پیشرفت² و مشغولیت تحصیلی³ آزمون کند.

رویکرد مفهومی پیشنهادی آبرامسون، سلیگمن و تیزدل (1987؛ نقل از پیترسون و استین، 2009) درباره خوش‌بینی با تاکید بر مفهوم سبک‌های تبیینی یا اسنادی، منطق نظری زیربنایی برنامه بازآموزی اسنادی را تشکیل می‌دهد. طبق دیدگاه آبرامسون و همکاران (1978)؛ نقل از پیترسون و استین، 2009)، مفهوم الگوی اسنادی به مثابه یک مهارت

4. Optimistic explanatory style
5. Pessimistic explanatory style
6. Work engagement
7. Vigor
8. Dedication
9. Absorption
10. Occupational health psychology
11. Academic health psychology
12. Academic engagement
13. Mental resilience
14. Significance

1. Attributional Retraining Program (ARP)
2. Achievement emotions
3. Academic engagement

اسنادی بدکارکرد دانشجویان استفاده کرد و از این طریق سطح سازگاری روان‌شناختی آنها را به مقدار قابل ملاحظه‌ای افزایش داد. علاوه بر این، نتایج مطالعه استینه‌هات و دالبیر (2008) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه آموزش تاب‌آوری بر راهبردهای مقابله‌ای، تاب‌آوری، عاطفه مثبت و عزت نفس و نشانه‌های افسردگی، عاطفه منفی و همچنین استرس ادراک شده انجام شد، نشان می‌دهد که برنامه آموزش تاب‌آوری به عنوان یک مداخله مبتنی بر مدیریت استرس و پیشگیری از استرس برای دانشجویان یک برنامه آموزشی سودمند است. همچنین، در مطالعه ستاری و همکاران (1394) که با هدف آزمون اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی انجام شد، نتایج در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که بسته آموزشی منتخب در کاهش هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به موقعیت یادگیری شامل خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی مؤثر بود.

به طور کلی، با توجه به ضرورت تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران در رویارویی با مطالبات رو به رشد زندگی تحصیلی، محققان پژوهش حاضر در نظر دارند که اثربخشی برنامه مداخله‌ای مبتنی بر بازآموزی اسنادی را در قلمرو مطالعاتی مدیریت تجارب هیجانی در بافت‌های تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان به طور تجربی بیازمایند.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کلیه دانشجویان روان‌شناسی مقطع کارشناسی ورودی سال 94 دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی در نیمسال دوم سال تحصیلی 94-95 بودند. در این مطالعه، نمونه آماری نیز شامل کلیه دانشجویان ثبت نام شده برای واحدهای درس آمار توصیفی و استنباط آماری بودند. در این مطالعه، به طور کاملاً تصادفی، از دانشجویان ثبت نام شده برای واحد درسی آماری توصیفی در گروه کنترل و از دانشجویان ثبت نام شده برای واحد درسی استنباط آماری برای گروه آزمایشی استفاده شد. در این مطالعه که شامل دو گروه آزمایش و کنترل بود، بر اساس روش پیشنهادی کوهن (1986، سرمه، بازرگان و حجازی، 1383) با انتخاب

اشتیاق¹ و برانگیختگی² ناشی از انجام مطالبات مربوط به زندگی تحصیلی (عامل احساس تعهد) و در نهایت، تمرکز کامل و جذب‌شدگی شادی‌آفرین در خلال مطالعه و انجام تکالیف تحصیلی (عامل شیفتگی) مشخص می‌شود (اسچافیلی و همکاران، 2002الف).

پیشتر اشاره شد که روند رو به رشد نرخ تجارب هیجانی منفی در موقعیت‌های پیشرفت و پسایندهای چندگانه مواجهه با این تجارب هیجانی سبب شده است که تعدادی از محققان اثربخشی برنامه‌های آموزشی مختلف مانند برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا³ و برنامه آموزش تاب‌آوری⁴ را با هدف کمک به تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت به طور تجربی بیازمایند (استینه‌هات و دالبیر، 2008؛ هیروکاوا، یاگی و میاتا، 2002الف و ب؛ کتوگ، بوند و فلاکسمان، 2006؛ شکری، شهیدی، مظاهری، فتح‌آبادی، رحیمی‌نژاد و خانجانی، 1393؛ منصور، شکری، پورشهریار، پوراعتماد و رحیمی‌نژاد، 1393؛ ستاری، پورشهریار و شکری، 1394 فولادی، کجیاف و قمرانی، 1395؛ یعقوبی و بختیاری، 1395). بر این اساس، در مطالعه شکری و همکاران (1393) که با هدف تعیین اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر خوش‌بینی، رضایت از زندگی و تجربه‌های هیجانی مثبت و منفی دانشجویان انجام شد، نتایج نشان داد که برنامه آموزش تاب‌آوری به کمک تقویت تفکر خوش‌بینانه، بهبود مدیریت تجارب هیجانی و غنی‌سازی مهارت‌های روابط بین فردی، برای کمک به تحقق ایده ایمن‌سازی روانی فراگیران از نقش با اهمیتی برخوردار بود. همچنین، نتایج مطالعه منصور و همکاران (1393) که با هدف آزمون اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان انجام شد، نشان داد که برنامه آموزشی منتخب در افزایش سطح سازگاری روان‌شناختی و الگوی اسنادی خوش‌بینانه و کاهش الگوی اسنادی بدبینانه دانشجویان مؤثر بود. در مجموع نتایج این مطالعه نشان داد که می‌توان از برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا به عنوان یک کوشش مداخله‌ای مؤثر و کارآمد برای تغییر در الگوی

1. Enthusiasm
2. Inspiration
3. Pennsylvania Resilience Program (PRP)
4. Resilience Education Program (REP)

امتحان هر کدام به ترتیب با 75 و 77 گویه، مجموعه مشابهی از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعه پکران و همکاران (2004) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناملیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با 0/85، 0/79، 0/82، 0/86، 0/86، 0/89، 0/90 و 0/93. ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناملیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با 0/78، 0/77، 0/75، 0/86، 0/84، 0/86، 0/90 و 0/92 و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناملیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با 0/78، 0/80، 0/86، 0/77، 0/86، 0/92، 0/87 و 0/92 به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور، درتاج و احدی (1393) - که با هدف تحلیل مشخصه‌های روان‌سنجی نسخه جامع پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت در بین گروهی از دانشجویان دختر و پسر ایرانی انجام شد - نتایج تحلیل عاملی تاییدی همسو با مطالعه پکران و همکاران (2011) با تاکید بر ساختار عاملی مرتبه بالاتر نسخه فارسی پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت شامل 24 مقیاس برای اندازه‌گیری لذت، امید، غرور، تسکین، خشم، اضطراب، شرم، ناملیدی و خستگی در موقعیت‌های تحصیلی مختلف کلاس درس، یادگیری و امتحان به طور تجربی از روایی درونی AEQ حمایت کرد. علاوه بر این، ضرایب همسانی درونی مقیاس‌های چندگانه در موقعیت‌های تحصیلی مختلف بین 0/74 تا 0/87 به دست آمد. در مطالعه حاضر، با هدف توسعه نسخه تجدید نظر شده پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشت گانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، مطالعه و امتحان، سه گویه که دارای بالاترین میزان همبستگی با عامل مکنون زیربنایی آنها بودند، انتخاب شدند. بنابراین، از تجمیع سه بسته 24 گویه‌ای برای هر یک از سه قلمرو مطالعه، یادگیری و امتحان، نسخه کوتاه 72 ماده‌ای پرسش‌نامه هیجان‌ات پیشرفت، توسعه یافت. در مطالعه عبدالله‌پور (1394)، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌ها برای هر یک از سه قلمرو کلاس درس، یادگیری و آموزش قابل قبول به دست آمد.

سطح معناداری آماری برابر با 0/05 و با پیش‌بینی اندازه اثر متوسط، با انتخاب بیست مشارکت کننده برای هر یک از دو گروه کنترل و آزمایش، توان آزمون برابر با 0/88 تعیین شد. علاوه بر این، در این مطالعه، دو گروه از دانشجویان روان‌شناسی سال اول از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند.

ابزارهای سنجش

نسخه کوتاه پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت¹ (AEQ-R، عبدالله‌پور، 1394). پکران، گوتز و پری (2005) پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خودگزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بنابراین، پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس²، هیجان‌های مربوط به یادگیری³ و هیجان‌های مربوط به امتحان⁴ است. در پرسش‌نامه هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از 1= کاملاً مخالف تا 5= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل هشتاد گویه و هشت زیرمقیاس لذت⁵ (10 گویه)، امیدواری⁶ (8 گویه)، فخر⁷ (9 گویه)، خشم⁸ (9 گویه)، اضطراب⁹ (12 گویه)، شرم¹⁰ (11 گویه)، ناملیدی¹¹ (10 گویه) و خستگی¹² (11 گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به

1. Academic Emotion Questionnaire-Revised (AEQ-R)
2. Class-related emotions
3. Learning-related emotions
4. Test-related emotions
5. Enjoyment
6. Hope
7. Pride
8. Anger
9. Anxiety
10. Shame
11. Hopelessness
12. Boredom

درجه‌ای از هرگز (0) تا همیشه (6) پاسخ می‌دهند. در مطالعه سالما - آرو و آپادایا (2012) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیرمقیاس‌های انرژی، احساس تعهد و شیفتگی به ترتیب برابر با 0/94، 0/82، 0/87 و 0/80 به دست آمد. در مطالعه عبدالله‌پور و

سیاهه مشغولیت تحصیلی¹ (SEI)، سالما- آرو و آپادایا، (2012). سیاهه مشغولیت تحصیلی را سالما - آرو و آپادایا (2012) بر اساس مقیاس مشغولیت کاری اترخت² (اسچافیلی و همکاران، 2002الف) توسعه داد. سیاهه 9 ماده‌ای مشغولیت تحصیلی درباره تکالیف درسی، سه مقیاس

جدول 1. فهرست محتوایی برنامه بازآموزی اسنادی به تفکیک اهداف و فعالیت‌ها بر اساس (سلیگمن، 1995)

| جلسات | اهداف | فعالیت‌ها |
|------------|--|--|
| جلسه اول | آشنایی اعضا با یکدیگر و مدرس و تشریح برنامه آموزشی پنسلوانیا (آموزش روانی) | اجرای پیش‌آزمون، مرور مجمل زیربنای نظری برنامه بازآموزی اسنادی |
| جلسه دوم | آموزش الگوی رابطه بین حالات هیجانی متعاقب رویارویی با رخداد‌های منفی با نظام باورهای فرد بر اساس مدل پیشنهادی الیس | ارائه چندین سناریوی دربردارنده یک اتفاق ناراحت‌کننده، پیامدهای مواجهه با این رویدادها و باورهای زیربنایی این پیامدها |
| جلسه سوم | ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای ناخوشایند | تعریف مفهوم اسناد - خوش‌بینی در برابر بدبینی - تبیین رویدادها براساس الگوی الیس - |
| جلسه چهارم | مجادله و مقابله با تگرش‌ها و باورهای فاجعه‌پندارانه | بر اساس الگوی الیس دو عامل مجادله و انرژی‌دهندگی به کمک سناریوهای مختلف آزمون شد. مشارکت‌کنندگان به کمک چهار اصل: 1. گردآوری شواهد 2. مطرح کردن تفسیرهای جایگزین 3. اجتناب از فاجعه‌پنداری 4. تدوین نقشه حمله، فن مجادله با افکار منفی را می‌آموزند. |
| جلسه پنجم | تشخیص سبک‌های رفتاری افراد | آموزش برقراری ارتباط پویا با کمک مدل دیسک |
| جلسه ششم | آموزش مراحل پنج‌گانه مهارت‌های حل مسئله | برای دستیابی به حل موفقیت‌آمیز و کارآمد مسائل پنج مرحله: 1. درنگ کردن و اندیشیدن 2. از دیدگاه دیگران به امور نگریستن 3. تعیین اهداف 4. انتخاب شیوه‌ای برای عمل پس از تعیین موارد مثبت و منفی 5. آزمون اثربخشی راه حل انتخابی. |
| جلسه هفتم | آموزش مهارت‌های اجتماعی ابراز وجود (جرات‌ورزی) و مذاکره | در آموزش مهارت جرات‌ورزی بر گام‌های ذیل تاکید شد: 1. توصیف وقایع عینی 2. بیان احساسات 3. خواستار تغییر اختصاصی و مختصر 4. بررسی تأثیر تغییر بر نحوه احساس. برای مذاکره نکات زیر تاکید شد: 1. مشخص سازی یک خواست منطقی و دست‌نیافتنی 2. به زبان آوردن خواست منطقی 3. توجه به خواست‌های طرف مقابل 4. تلاش برای رسیدن به توافق 5. تداوم مذاکره تا دستیابی به توافق. اجرای پس‌آزمون. |

شکری (1394) که با هدف تحلیل روان‌سنجی نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان ایرانی انجام شد، نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش واریماکس نشان داد که نسخه فارسی سیاهه مشغولیت تحصیلی از سه عامل انرژی در دانشگاه،

انرژی، احساس تعهد و شیفتگی را اندازه‌گیری می‌کند. مشارکت‌کنندگان به هر گویه بر روی یک طیف هفت

1. School Engagement Inventory (SEI)
2. Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S)

جدول 2. میانگین و انحراف استاندارد هیجانان پیشرفت مثبت و منفی مربوط به کلاس در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری (n=41)

| متغیر | مرحله | گروه | M | SD |
|---------------|-----------|--------|-------|------|
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 5/89 | 2/58 |
| | | کنترل | 5/69 | 2/59 |
| اضطراب | پس‌آزمون | آزمایش | 4/63 | 1/94 |
| | | کنترل | 6/78 | 2/24 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 4/72 | 1/49 |
| | | کنترل | 6/69 | 1/85 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 6/22 | 2/53 |
| | | کنترل | 6/19 | 2/62 |
| خشم | پس‌آزمون | آزمایش | 5/10 | 1/20 |
| | | کنترل | 7/35 | 1/80 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 5/21 | 1/20 |
| | | کنترل | 7/43 | 2/08 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 6/20 | 2/08 |
| | | کنترل | 6/22 | 2/17 |
| ناامیدی | پس‌آزمون | آزمایش | 3/72 | 1/87 |
| | | کنترل | 6/09 | 2/08 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 3/50 | 1/34 |
| | | کنترل | 5/96 | 1/98 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 8/65 | 2/40 |
| | | کنترل | 8/98 | 2/60 |
| خستگی | پس‌آزمون | آزمایش | 5/94 | 2/67 |
| | | کنترل | 8/74 | 2/66 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 5/28 | 1/13 |
| | | کنترل | 8/39 | 1/56 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 8/77 | 2/61 |
| | | کنترل | 8/87 | 2/09 |
| شرم | پس‌آزمون | آزمایش | 5/50 | 1/69 |
| | | کنترل | 8/96 | 2/10 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 6/39 | 1/94 |
| | | کنترل | 8/65 | 2/09 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 12/38 | 1/94 |
| | | کنترل | 11/57 | 1/99 |
| لذت | پس‌آزمون | آزمایش | 13/11 | 2/03 |
| | | کنترل | 11/21 | 1/91 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 12/88 | 1/32 |
| | | کنترل | 11/13 | 1/96 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 11/10 | 2/28 |
| | | کنترل | 10/91 | 2/31 |
| امید | پس‌آزمون | آزمایش | 11/33 | 1/37 |
| | | کنترل | 9/52 | 2/11 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 11/61 | 1/65 |
| | | کنترل | 10/30 | 2/11 |
| | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/94 | 1/95 |
| | | کنترل | 10/52 | 2/21 |
| غرور | پس‌آزمون | آزمایش | 11/61 | 1/78 |
| | | کنترل | 10/56 | 2/31 |
| مربوط به کلاس | پیگیری | آزمایش | 11/89 | 2/17 |
| | | کنترل | 10/78 | 2/39 |

تعهد نسبت به تکلیف مدرسه/دانشگاه و شیفتگی (دل بستگی) نسبت به تکالیف مدرسه/دانشگاه تشکیل شده است. شاخص‌های برازش تحلیل عامل تأییدی بر پایه نرم‌افزار AMOS، وجود این عوامل سه گانه را در نمونه دانشجویان ایرانی تأیید کرد. مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دل بستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با 0/73، 0/85، 0/81 و 0/90 به دست آمد.

در مطالعه عبدالله‌پور (1394)، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، تعهد و دل بستگی و نمره کلی مشغولیت تحصیلی به ترتیب برابر با 0/65، 0/72، 0/78 و 0/78 به دست آمد. در مطالعه حاضر، مقادیر ضرایب همسانی درونی سیاهه مشغولیت تحصیلی برای عوامل انرژی، احساس تعهد و شیفتگی به ترتیب برابر با 0/81، 0/75 و 0/78 به دست آمد.

مراحل اجرای پژوهش

پس انتخاب دانشجویان و واگذاری آنها به گروه‌های کنترل و آزمایش، در مرحله پیش‌آزمون به منظور کنترل آماری تفاوت‌های فردی افراد درباره هیجانان پیشرفت مثبت و منفی مربوط به کلاس درس، یادگیری و آزمون و مشغولیت تحصیلی، قبل از ارائه بسته آموزشی برای گروه آزمایش، دانشجویان در هر دو گروه به بسته ابزارهای سنجش پاسخ دادند (مرحله پیش‌آزمون). سپس، برای مشارکت کنندگان گروه آزمایش به مدت هفت هفته و هر هفته دو ساعت «برنامه بازآموزی اسنادی» ارائه شد (جدول 1). پس از اتمام جلسات، اندازه‌های پس‌آزمون اول در دو گروه به دست آمد. در نهایت، پس از گذشت دو ماه، به منظور آزمون ماندگاری اثر برنامه آموزشی، مجدد در مرحله پیگیری از دو گروه اندازه‌های مربوط به متغیرهای اصلی تحقیق جمع‌آوری شد. لازم به ذکر است با هدف تامین اخلاق پژوهش، پس از گردآوری داده‌ها در مرحله پیگیری، محتوای برنامه آموزشی منتخب، به طور فشرده در چهار جلسه به افراد گروه کنترل که در فهرست انتظار به سر می‌بردند، نیز ارائه شد.

یافته‌ها

در بخش نخست، جداول 2 تا 5، اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد را برای متغیرهای اصلی تحقیق شامل هیجانان پیشرفت مثبت و منفی مربوط به کلاس درس، یادگیری و آزمون و همچنین، مشغولیت تحصیلی نشان می‌دهد.

در این بخش، به منظور تعیین اثر گروه بر اندازه‌های پس‌آزمون اول و دوم، پس از تفکیک سهم اندازه‌های جمع‌آوری شده پیش‌آزمون برای هیجانان پیشرفت مثبت و منفی مربوط به موقعیت‌های کلاس درس، یادگیری و آزمون و مشغولیت تحصیلی، در کوتاه مدت و بلندمدت از چند طرح تحلیل کواریانس چندمتغیری و یک طرح تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده شد.

قبل از به کارگیری فن آماری تحلیل کواریانس، برای طرح تحلیل کواریانس تک متغیری، مفروضه‌های خطی بودن رابطه بین کوریت (متغیر تصادفی کمکی) و متغیر برآمد و همگنی شیب‌های رگرسیونی¹ آزمون و تایید شدند. علاوه بر این، قبل از به کارگیری طرح‌های تحلیل کواریانس چندمتغیری، مفروضه‌های آزمون ام باکس برای تعیین همگنی ماتریس‌های کواریانس² و آزمون لون برای تعیین همگنی واریانس‌های خطی³ آزمون و تایید شدند.

در بخش اول، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجانان پیشرفت منفی مربوط به کلاس شامل (اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی منفی در دانشجویان در کوتاه مدت $[F(2, 55) = 0/34, P < 0/05]$ و بلکز لاند $= 5/02, 0/55$ و بلکز لاند $[F(2, 64) = 0/36, P < 0/05]$ و بلکز لاند $= 3/35, 0/64$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجانان پیشرفت منفی مربوط به کلاس شامل (اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی

جدول 3. میانگین و انحراف استاندارد هیجانان پیشرفت مثبت و منفی مربوط به یادگیری در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری (n=41)

| متغیر | مرحله | گروه | M | SD |
|-------------------------------|-----------|--------|-------|------|
| اضطراب مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 9/22 | 2/55 |
| | | کنترل | 86/69 | 2/80 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/89 | 1/53 |
| | | کنترل | 9/39 | 2/14 |
| خشم مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 6/56 | 1/72 |
| | | کنترل | 9/39 | 2/28 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 5/67 | 1/53 |
| | | کنترل | 7/35 | 1/72 |
| نامیدی مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 5/33 | 1/33 |
| | | کنترل | 7/35 | 1/62 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/89 | 2/07 |
| | | کنترل | 7/80 | 2/27 |
| خستگی مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 7/61 | 1/23 |
| | | کنترل | 5/06 | 1/07 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/61 | 1/55 |
| | | کنترل | 7/77 | 2/60 |
| شرم مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 7/35 | 2/56 |
| | | کنترل | 5/11 | 1/81 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/30 | 2/09 |
| | | کنترل | 5/01 | 1/71 |
| لذت مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 7/17 | 2/12 |
| | | کنترل | 8/55 | 2/09 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/86 | 2/52 |
| | | کنترل | 6/44 | 1/49 |
| امید مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 8/61 | 1/70 |
| | | کنترل | 6/17 | 1/15 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 8/43 | 2/02 |
| | | کنترل | 10/90 | 1/61 |
| غرور مربوط به یادگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 11/08 | 1/59 |
| | | کنترل | 12/72 | 1/60 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/04 | 2/09 |
| | | کنترل | 12/89 | 1/77 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 11/09 | 2/23 |
| | | کنترل | 11/23 | 2/07 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/42 | 2/27 |
| | | کنترل | 12/39 | 1/38 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 11/30 | 2/03 |
| | | کنترل | 12/50 | 1/87 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/26 | 2/22 |
| | | کنترل | 12/22 | 1/99 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 12/32 | 2/24 |
| | | کنترل | 12/94 | 1/66 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 12/21 | 2/04 |
| | | کنترل | 13/11 | 1/81 |
| پیگیری | آزمایش | 12/26 | 2/04 | |
| | کنترل | | | |

1. Homogeneity of regression
2. Box's test of equality of covariance matrices
3. Levene's test of equality of error variance

جدول 5. میانگین و انحراف استاندارد ابعاد مشغولیت تحصیلی در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری (n=41)

| متغیر | مرحله | گروه | M | SD |
|---------|-----------|--------|-------|------|
| تعهد | پیش‌آزمون | آزمایش | 7/70 | 2/08 |
| | | کنترل | 7/59 | 2/11 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/06 | 1/84 |
| | | کنترل | 7/39 | 2/23 |
| دلبستگی | پیش‌آزمون | آزمایش | 9/39 | 2/68 |
| | | کنترل | 7/65 | 2/66 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/94 | 1/99 |
| | | کنترل | 8/25 | 2/07 |
| انرژی | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/33 | 1/60 |
| | | کنترل | 8/09 | 1/83 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 9/11 | 2/45 |
| | | کنترل | 8/35 | 2/48 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 8/55 | 2/12 |
| | | کنترل | 8/56 | 2/18 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 10/39 | 1/93 |
| | | کنترل | 8/43 | 2/10 |
| پیگیری | آزمایش | 10/56 | 2/38 | |
| | کنترل | 8/87 | 2/23 | |

متغیرهای برآمد، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 6 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس درس به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

در بخش دوم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به کلاس شامل (لذت، امید و غرور) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی منفی در دانشجویان در کوتاه مدت $[F(2, 34) = 0/24, P < 0/05h^2]$ و بلندمدت $[F(2, 34) = 0/22, P < 0/05, h^2 = 0/67]$ و بلندمدت $[F(2, 34) = 4/58, P < 0/05, h^2 = 0/67]$ از

جدول 4. میانگین و انحراف استاندارد هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی مربوط به آزمون در گروه‌های آزمایش و کنترل در پیش‌آزمون، پس‌آزمون و پی‌گیری (n=41)

| متغیر | مرحله | گروه | M | SD |
|-----------------------|-----------|--------|-------|------|
| اضطراب مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 9/27 | 2/48 |
| | | کنترل | 9/51 | 2/40 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/17 | 1/79 |
| | | کنترل | 9/47 | 2/10 |
| خشیم مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 1/61 | 1/33 |
| | | کنترل | 9/39 | 2/07 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 7/94 | 1/55 |
| | | کنترل | 7/34 | 1/71 |
| نامیدی مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 5/11 | 1/23 |
| | | کنترل | 7/22 | 1/54 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 5/50 | 1/33 |
| | | کنترل | 7/01 | 2/11 |
| شرم مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 6/98 | 1/87 |
| | | کنترل | 6/89 | 1/68 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 4/89 | 1/37 |
| | | کنترل | 7/04 | 1/59 |
| امید مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 4/83 | 1/51 |
| | | کنترل | 6/82 | 2/39 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 8/44 | 1/85 |
| | | کنترل | 8/30 | 1/95 |
| لذت مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 6/33 | 1/33 |
| | | کنترل | 8/35 | 2/01 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 5/22 | 0/88 |
| | | کنترل | 8/26 | 1/35 |
| آسودگی مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 7/77 | 2/26 |
| | | کنترل | 8/01 | 2/59 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 8/22 | 2/18 |
| | | کنترل | 7/87 | 2/53 |
| غرور مربوط به آزمون | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/17 | 1/57 |
| | | کنترل | 7/57 | 2/43 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 8/22 | 2/16 |
| | | کنترل | 8/43 | 2/04 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/39 | 1/65 |
| | | کنترل | 8/35 | 2/09 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/89 | 1/98 |
| | | کنترل | 8/30 | 2/72 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/78 | 1/11 |
| | | کنترل | 10/90 | 1/21 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 12/72 | 1/36 |
| | | کنترل | 11/17 | 2/13 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 11/56 | 1/92 |
| | | کنترل | 11/13 | 2/32 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 9/94 | 2/26 |
| | | کنترل | 9/65 | 2/01 |
| پیگیری | پیش‌آزمون | آزمایش | 10/39 | 1/69 |
| | | کنترل | 9/35 | 2/10 |
| | پس‌آزمون | آزمایش | 11/72 | 1/90 |
| | | کنترل | 9/29 | 2/22 |

نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی منفی در دانشجویان در کوتاه مدت [$h^2=0/30$] و $P < 0/05$ ، ویلکز لاندا $= 3/52$ ، $0/70 = F(5 و 30)$ و بلندمدت [$h^2=0/36$]، $P < 0/05$ ، ویلکز لاندا $= 0/64$ ، $F(5 و 30) = 3/35$ ، از لحاظ آماری معنادار است.

در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس شامل (اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است. بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 8 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به یادگیری به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول 8. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط یادگیری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

| مرحله | متغیر | F(df) | P | h^2 |
|----------|---------------|-----------|-------|-------|
| پس‌آزمون | هیجان اضطراب | 3/80 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان خشم | 4/44 (1) | *0/01 | 0/22 |
| | هیجان ناامیدی | 7/75 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان خستگی | 8/19 (1) | *0/01 | 0/20 |
| | هیجان شرم | 7/12 (1) | *0/01 | 0/20 |
| پیگیری | هیجان اضطراب | 12/61 (1) | *0/01 | 0/27 |
| | هیجان خشم | 6/20 (1) | *0/01 | 0/15 |
| | هیجان ناامیدی | 10/84 (1) | *0/01 | 0/24 |
| | هیجان خستگی | 6/11 (1) | *0/01 | 0/15 |
| | هیجان شرم | 15/50 (1) | *0/01 | 0/31 |

در بخش چهارم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به یادگیری شامل (لذت، امید و غرور) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه مدت [$h^2=0/15$] و $P < 0/05$ ، ویلکز لاندا $= 4/15$ ، $0/71 = F(3 و 34)$

جدول 6. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

| مرحله | متغیر | F(df) | P | h^2 |
|----------|---------------|-----------|-------|-------|
| پس‌آزمون | هیجان اضطراب | 7/14 (1) | *0/01 | 0/10 |
| | هیجان خشم | 9/84 (1) | *0/01 | 0/22 |
| | هیجان ناامیدی | 6/53 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان خستگی | 8/31 (1) | *0/01 | 0/20 |
| | هیجان شرم | 8/37 (1) | *0/01 | 0/20 |
| پیگیری | هیجان اضطراب | 12/61 (1) | *0/01 | 0/27 |
| | هیجان خشم | 6/20 (1) | *0/01 | 0/15 |
| | هیجان ناامیدی | 10/84 (1) | *0/01 | 0/24 |
| | هیجان خستگی | 6/11 (1) | *0/01 | 0/15 |
| | هیجان شرم | 15/50 (1) | *0/01 | 0/31 |

لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس شامل (لذت، امید و غرور) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد. نتایج جدول 7 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به کلاس به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول 7. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به کلاس در مرحله پس‌آزمون و پیگیری

| مرحله | متغیر | F(df) | P | h^2 |
|----------|------------|----------|-------|-------|
| پس‌آزمون | هیجان لذت | 5/45 (1) | *0/01 | 0/12 |
| | هیجان امید | 6/84 (1) | *0/01 | 0/14 |
| | هیجان غرور | 4/53 (1) | *0/01 | 0/08 |
| | هیجان لذت | 5/61 (1) | *0/01 | 0/12 |
| پیگیری | هیجان امید | 6/20 (1) | *0/01 | 0/13 |
| | هیجان غرور | 4/50 (1) | *0/01 | 0/08 |

در بخش سوم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به یادگیری (اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و شرم) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت

شرم) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 10 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به آزمون به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول 10. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت منفی

| مربوط آزمون در مرحله پس‌آزمون و پیگیری | | | | |
|--|---------------|-----------|-------|----------------|
| مرحله | متغیر | F(df) | P | h ² |
| پس‌آزمون | هیجان اضطراب | 5/11 (1) | *0/01 | 0/15 |
| | هیجان خشم | 6/72 (1) | *0/01 | 0/17 |
| | هیجان ناامیدی | 8/22 (1) | *0/01 | 0/19 |
| | هیجان شرم | 5/41 (1) | *0/01 | 0/16 |
| | هیجان اضطراب | 10/91 (1) | *0/01 | 0/24 |
| پیگیری | هیجان خشم | 4/37 (1) | *0/01 | 0/12 |
| | هیجان ناامیدی | 8/66 (1) | *0/01 | 0/20 |
| | هیجان شرم | 24/05 (1) | *0/01 | 0/41 |

در بخش ششم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به آزمون شامل (لذت، امید، غرور و آسودگی) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلندمدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه مدت [F (4 و 32) = 2/49, 0/76] و بلندمدت [F (4 و 32) = 5/27, 0/60] از لحاظ آماری معنادار است.

در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به آزمون شامل (لذت، امید، غرور و آسودگی) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم

بلندمدت [F (3 و 34) = 4/60] از لحاظ آماری معنادار است. $P < 0/05h^2 = 0/17$ و یلکز لاند $0/67 =$

در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به یادگیری شامل (لذت، امید و غرور) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد، در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 9 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به یادگیری به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول 9. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت مثبت

| مربوط به یادگیری در مرحله پس‌آزمون و پیگیری | | | | |
|---|------------|----------|-------|----------------|
| مرحله | متغیر | F(df) | P | h ² |
| پس‌آزمون | هیجان لذت | 3/90 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان امید | 4/01 (1) | *0/01 | 0/13 |
| | هیجان غرور | 3/83 (1) | *0/01 | 0/085 |
| | هیجان لذت | 4/61 (1) | *0/01 | 0/11 |
| پیگیری | هیجان امید | 4/18 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان غرور | 4/50 (1) | *0/01 | 0/10 |

در بخش پنجم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به آزمون (اضطراب، خشم، ناامیدی و شرم) در دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی منفی در دانشجویان در کوتاه مدت [F (4 و 32) = 2/41, 0/76] و بلندمدت [F (4 و 32) = 6/14, 0/57] از لحاظ آماری معنادار است.

در بخش اول خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به آزمون شامل (اضطراب، خشم، ناامیدی و

0/05, $P < 0/05$ و پلکز لاندا $= 4/70, 0/66 = [F(3 و 34)]$ از لحاظ آماری معنادار است. در بخش اول، خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری، معناداری آماری تأثیر عامل گروه بر ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی شامل (تعهد، دلبستگی و انرژی) بیانگر آن است که متغیر برآمد جدید - منظور ترکیب خطی متغیرهای برآمد - در تفکیک سطوح متغیر مستقل اثرگذار است؛ بنابراین، بر اساس بخش دوم خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 12 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

بحث و نتیجه‌گیری

پیشتر اشاره شد که مطالعه حاضر با هدف آزمون اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر هیجان‌ات پیشرفت مثبت و منفی و مشغولیت تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان مقطع کارشناسی انجام شد. به طور کلی، نتایج نشان داد که برنامه بازآموزی اسنادی در کوتاه مدت و بلندمدت در افزایش مقیاس‌های هیجان پیشرفت مثبت مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به آزمون و همچنین در افزایش میزان مؤلفه‌های مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، فریفتگی و احساس تعهد و در نهایت، در کاهش هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان در بین دانشجویان مؤثر بود.

نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شگری و همکاران (1394)، منصوری و همکاران (1393)، ستاری و همکاران (1394)، هیروکاوا و همکاران (2002الف و ب)، مارتین (2008)، دالبیر و استینه‌هارت (2008) و کیم و هادگس (2012) از نقش تعیین کننده توسعه برنامه‌های آموزشی / مداخله‌ای با هدف کمک به تامین ایمنی روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی به طور تجربی حمایت می‌کند.

خروجی تحلیل کواریانس چندمتغیری پاسخ به این سوال که کدامیک از متغیرهای وابسته در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند، اهمیت دارد.

نتایج جدول 11 نشان می‌دهد که در کوتاه مدت و بلندمدت هیجان‌ات پیشرفت مثبت مربوط به آزمون به طور معناداری از لحاظ آماری در تفکیک سطوح متغیر مستقل مؤثر بوده‌اند.

جدول 11. نتایج اثرهای بین گروهی هیجان‌ات پیشرفت مثبت

| مرحله | متغیر | F(df) | P | h^2 |
|----------|--------------|----------|-------|-------|
| پس‌آزمون | هیجان لذت | 4/90 (1) | *0/01 | 0/10 |
| | هیجان امید | 5/45 (1) | *0/01 | 0/13 |
| | هیجان غرور | 3/83 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان آسودگی | 4/39 (1) | *0/01 | 0/08 |
| پیگیری | هیجان لذت | 7/65 (1) | *0/01 | 0/18 |
| | هیجان امید | 9/18 (1) | *0/01 | 0/23 |
| | هیجان غرور | 4/49 (1) | *0/01 | 0/09 |
| | هیجان آسودگی | 5/95 (1) | *0/01 | 0/14 |

در بخش هفتم، نتایج فن آماری تحلیل کواریانس چندمتغیری برای تعیین اثر گروه بر ترکیب خطی ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی شامل (تعهد، دلبستگی و انرژی)

جدول 12. نتایج اثرهای بین گروهی ابعاد مختلف مشغولیت

| مرحله | متغیر | F(df) | P | h^2 |
|----------|---------|-----------|-------|-------|
| پس‌آزمون | تعهد | 12/56 (1) | *0/01 | 0/24 |
| | دلبستگی | 10/74 (1) | *0/01 | 0/20 |
| | انرژی | 5/42 (1) | *0/01 | 0/11 |
| پیگیری | تعهد | 11/15 (1) | *0/01 | 0/21 |
| | دلبستگی | 9/74 (1) | *0/01 | 0/17 |
| | انرژی | 4/74 (1) | *0/01 | 0/10 |

در دانشجویان در کوتاه مدت و بلند مدت نشان داد که اثر عامل گروه بر ترکیب خطی این تجارب هیجانی مثبت در دانشجویان در کوتاه مدت $[h^2=0/41, P < 0/05]$ و پلکز لاندا $= 7/89, 0/59 = [F(3 و 34)]$ و بلندمدت $h^2=0/30$

راهبردهای اجتناب از شکست⁵ مانند تلاش‌گریزی، اهمال‌کاری⁶، خودناتوان‌سازی⁷ و حتی کمال‌گرایی⁸ کمتر استفاده می‌کنند؛ بنابراین، بر اساس نظریه اسناد، هیجان به مثابه یک عنصر اطلاع دهنده - به منظور پیش‌بینی مختصات انگیزشی فراگیران از طریق الگوی ارجح ترکیب ویژگی‌های اسنادی آنها از نقش تبیینی غیرقابل انکاری برخوردار است.

به بیان دیگر، نظریه اسناد می‌کوشد به طور پرواضحی سازوکار زیربنایی فرایند اسناد، هیجان و انگیزش را به تصویر بکشد تا از این طریق نقش عنصر هیجان را به مثابه یک حلقه مفقوده در رابطه بین اسنادهای علی و وضعیت انگیزشی فراگیران را تصریح کند.

یکی دیگر از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از ظرفیت تبیینی برنامه آموزشی اسنادی در افزایش هیجان‌ات پیشرفت مثبت و کاهش هیجان‌ات پیشرفت منفی با تاکید بر آموزه‌های برآمده از نظریه بسط و ساخت هیجان‌ات مثبت⁹ (فردریکسون و کوهن، 2008) امکان می‌یابد.

طبق دیدگاه فردریکسون (2013) نظریه بسط و ساخت شامل دو فرضیه «بسط» و «ساخت» است. در «فرضیه بسط» تاکید می‌شود که هیجان‌ات مثبت به مثابه محصول انعطاف‌پذیری شناختی¹⁰ از طریق وسعت بخشیدن به گستره افکار و میل به عمل‌گری نه تنها در کاهش هیجان‌ات منفی مؤثرند بلکه در تسهیل انتخاب رفتارهای پیش‌مدارانه و بهبود وضعیت انگیزشی فراگیران نیز مؤثر واقع می‌شوند. بر اساس فرضیه بسط، هیجان‌ات مثبت - که خود محصول سلطه‌گری تفاسیر خودناتوان‌ساز هستند - با فراخوانی الگوهای تفکر منعطف و فراگیر¹¹ (بالتی، گاسکی و کول، 2003؛ کامپتون، ویرتز، پژومند، کلوس هیلر، 2004؛ دریسباخ و گاسکی، 2004)، تفکر خلاق (فیلیس، بال، آدامز و فراسر،

به طور کلی، مرور نتایج مطالعات مختلف در این قلمرو مطالعاتی نشان می‌دهد که تلاش بیش از پیش برای تجهیز خزانه مهارت‌های مقابله‌ای فراگیران و همچنین، تقویت منابع مقابله‌ای فردی و پیرامونی در آنها یکی از مهم‌ترین بسترهای مفهومی تبیین‌کننده اثربخشی برنامه‌های آموزشی متعارف برای کمک به تامین مصونیت روانی فراگیران در مواجهه با موانع، چالش‌ها و مطالبات رو به رشد و رنجاننده زندگی تحصیلی است (مارتین، 2008؛ شکری و همکاران، 1393؛ ستاری و همکاران، 1394؛ منصوری و همکاران، 1393؛ دالبیر و استینه‌هارت، 2008؛ کیم و هاگس، 2012). به بیان دیگر، مرور مبانی نظری و تجربی موجود در قلمرو مطالعاتی تأثیر برنامه‌های آموزشی بر الگوی ارجح مدیریت مطالبات زندگی تحصیلی نشان می‌دهد که جایگزینی تفاسیر خودناتوان‌ساز¹ به جای تفاسیر خودناتوان‌ساز² و به تبع آن سلطه‌گری اسنادهای علی انطباقی در مقایسه با اسنادهای علی غیرانطباقی سبب می‌شود که نیم‌رخ مشخصه‌های نمایانگر وضعیت هیجانی / انگیزشی فراگیران از طریق تمایل به نمایش تجارب هیجانی مثبت در مقایسه با تجارب هیجانی منفی و برخورداری از انگیزش بهینه در مقایسه با رنجیدگی از نقصان انگیزش مشخص شود.

بر همین اساس، نتایج مطالعه حاضر همسو با آموزه‌های مفهومی نظریه اسناد³ در بافت مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نشان می‌دهد که وقتی ترکیب ویژگی‌های اسنادهای علی زمینه بروز و ظهور اسنادهای علی سازش یافته را در مقایسه با اسنادهای علی سازش نایافته ممکن می‌سازد؛ از آنجا که فراگیران در مقایسه با تجارب هیجانی منفی، بیشتر در معرض تجارب هیجانی مثبت قرار می‌گیرند، تکالیف چالش انگیز را بر تکالیف ساده ترجیح می‌دهند، برای انجام پرکیفیت تکالیف بیشتر تلاش می‌کنند، در مواجهه با رخدادهای ناکام کننده کمتر از رهمردهای خود آسیب‌رسان⁴ یا

5. Failure avoidance strategies

6. Procrastination

7. Self-handicapping

8. Perfectionism

9. Broaden-and build theory of positive emotions

10. Cognitive flexibility

11. Flexible and inclusive thinking

1. Empowering interpretations

2. Disempowering interpretations

3. Attribution theory

4. Self-harm strategies

بیان دیگر، بر اساس فرضیهٔ پرورش در قلمرو مطالعاتی استرس - مقابله تأکید می‌شود که نمرهٔ بالا در خوش‌بینی از طریق افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده - به مثابهٔ یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند - و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای استرس زا اثرگذار واقع می‌شود (شوارز و کنول، 2007).

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های قلمرو مطالعاتی استرس - مقابله، نقش تفسیری اسنادهای خوش‌بینانه - به مثابهٔ یک منبع مقابله‌ای - در رابطهٔ بین تجارب انگیزانندهٔ پیرامونی و واکنش‌ها به این تجارب، از طریق فرضیه «توانمندسازی» قابل تبیین است.

در فرضیه توانمند سازی تأکید می‌شود که تجربهٔ بسط در منابع مقابله‌ای اجتماعی و فردی از طریق تحریض باورهای خودکارآمدی در پیش‌بینی مدل انطباقی پاسخ به تجارب استرس زا در موقعیت‌های مختلف، اثرگذار واقع می‌شود؛ بنابراین، همسو با پیشنهاد بندورا (2001) فرض می‌شود که ظرفیت مدیریت پرکیفیت واکنش‌های هیجانی و فیزیولوژیک به رخدادهای انگیزاننده در موقعیت‌های مختلف، یک منبع بااهمیت تقویت باورهای خودکارآمدی تلقی می‌شود.

یکی از محدودیت‌های مطالعه حاضر آن است که به دلیل واگذار نشدن تصادفی واحدهای آزمایشی به سطوح متغیر مستقل آزمایشی، تعمیم‌پذیری نتایج تحقیق به دانشجویان منتخب در دانشکدهٔ روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی محدود می‌شود.

محدودیت دیگر مطالعه حاضر این است که به دلیل پیش‌بینی دسترسی نداشتن به گروه دانشجویان منتخب، مدت زمان تعیین شده برای آزمون اثرهای بلند مدت مداخله سه ماه مشخص گردید.

یکی دیگر از محدودیت‌های تحقیق حاضر این بود که به دلیل بی‌پاسخ گذاردن سوال مربوط به گروه جنسی به وسیلهٔ واحدهای آزمایشی، محققان نتوانستند در مطالعه حاضر - با هدف کمک به افزایش توان آزمون آماری در تشخیص تفاوت‌های واقعی - سهم عامل جنس را در تبیین تغییرپذیری اندازه‌های منتسب به متغیرهای وابسته از اثرهای خطا متمایز کنند.

2002؛ راوی، هیرش و آندرسون، 2007)، تفکر منسجم و یکپارچه¹ (آیسن، روزنیگ و یونگ، 1991) و تفکر سطح بالا و پیش رونده² (پیونی و آیسن، 2011) در افزایش سطح کنش‌وری افراد و به تبع آن افزایش انگیزش پیشرفت در آنها از اهمیت زیادی برخوردار است.

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های فرضیهٔ بسط، هیجان‌ات مثبت از یک طرف میل به عمل‌گری را افزایش می‌دهند و از طرف دیگر با گشودگی بیشتر نسبت به بهره‌گیری از گسترهٔ وسیع‌تری از انتخاب‌های رفتاری همراه می‌شوند (فردریکسون، 2013).

بر اساس فرضیهٔ ساخت، دستاورد عظیم وسعت‌یافتگی دامنهٔ افکار، فعالیت‌ها و روابط به مثابهٔ پاسخی به تجربهٔ هیجان‌ات مثبت در فرضیهٔ بسط، زمینه را برای شکل‌گیری منابع مقابله‌ای فردی شدهٔ دیرپا مانند افزایش خودکارآمدی و تاب‌آوری فراهم می‌آورد. طبق دیدگاه فردریکسون (2013) ساخت‌یافتگی منابع فردی از طریق پیش‌بینی سطح هیجان‌ات مثبت فراروی، در ایجاد مارپیچ بالارونده‌ای³ از هیجان‌ات مثبت متعاقب نقش قابل ملاحظه‌ای را ایفا می‌کند.

مرور پیشینه تجربی نشان می‌دهد که نه تنها کارکرد فرضیه‌های بسط و ساخت به عنوان دو انتخاب مفهومی ارجح برای تبیین الگوی اثرگذاری هیجان‌ات مثبت در نظریهٔ بسط و ساخت هیجان‌ات مثبت، بلکه کارکرد دو «فرضیهٔ پرورش⁴» و «فرضیهٔ توانمندسازی⁵» در قلمرو مطالعاتی استرس - مقابله نیز در تبیین اثربخشی برنامه بازآموزی اسنادی بر الگوی تجارب هیجانی افراد و وضعیت انگیزشی آنها از اهمیت قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.

بر اساس فرضیهٔ پرورش، جایگزینی الگوی اسنادی سازش یافته از طریق گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در مواجهه با رخدادهای استرس زا در موقعیت‌های مختلف در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به

1. Integrative
2. Forward-looking and high-level thinking
3. Upward spiral
4. Cultivation
5. Enabling

تعیین‌کننده توسعه برنامه‌های آموزشی / مداخله‌ای مانند برنامه بازآموزی اسنادی، برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا و برنامه آموزش تاب‌آوری با هدف کمک به تامین ایمنی روانی فراگیران در مواجهه با مطالبات فزاینده زندگی تحصیلی به طور تجربی حمایت می‌کند.

عبدالله‌پور، محمد آزاد؛ درتاج، فریبرز و احدی، حسن (1393). ارزیابی ساختار عاملی پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت در دانشجویان ایرانی. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره 4، شماره 8، 161-186.

فلسفین زینب، شگری امید (1393). روابط ساختاری بین اسنادهای علی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی شناختی، 2 (2): 46-58.

فولادی، اسما؛ کجیاف، محمدباقر و قمرانی، امیر (1395). اثربخشی آموزش سرزندگی تحصیلی بر معنای تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول متوسطه شهر مشهد. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال 4، شماره 3، 103-93.

منصوری، الهام؛ شگری، امید؛ پورشهریار، حسین؛ پوراعتماد، حمیدرضا و رحیمی‌نژاد، پیمان (1393). اثربخشی برنامه تاب‌آوری پنسیلوانیا بر سبک‌های اسنادی و سازگاری روان‌شناختی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، سال 8، شماره 30، 129-144.

یعقوبی، ابوالقاسم و بختیاری، مریم (1395). تاثیر آموزش تاب‌آوری بر فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان دختر. فصلنامه پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی، سال 4، شماره 13، 16-70.

در مجموع، نتایج مطالعه حاضر همسو با یافته‌های مطالعات شگری و همکاران (1394)، منصوری و همکاران (1393)، ستاری و همکاران (1394)، هیروکواوا و همکاران (2002) الف و ب، مارتین (2008)، دالبیر و استینه‌هارت (2008) و کیم و هادگس (2012) از نقش

منابع

حکمی، زهرا و شگری، امید (1394). رابطه بین جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و بهزیستی تحصیلی: الگوی اثرهای میانجیگر هیجانات پیشرفت. فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال پنجم، شماره 11، 65-31.

ستاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شگری، امید (1394). اثربخشی بسته مداخله‌ای تنظیم هیجان‌های پیشرفت بر کاهش هیجان‌های منفی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، شماره 4، 76-93.

ستاری، بهزاد؛ پورشهریار، حسین و شگری، امید (1394). تحلیل عاملی تاییدی و همسانی درونی مقیاس‌های هیجان مرتبط با یادگیری. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، دوره ششم، شماره 2، 53-31.

سرمد، ز؛ بازرگان، ع و حجازی، ا (1383). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. تهران: انتشارات آگاه.

عبدالله‌پور، محمد آزاد (1394). تحلیل معادلات ساختاری الگوی شناختی - اجتماعی هیجانات پیشرفت: آزمون الگوهای رقیب. رساله دکتری در دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

Artino, A.R. & Jones, K.D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.

Burić, I. & Sorić, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 523-529.

Compton, R.J.; Wirtz, D.; Pajoumand, G.; Claus, E. & Heller, W. (2004). Association between positive affect and attentional shifting. *Cognitive Therapy and Research*, 28 (6), 733-744.

Dreisbach, G. & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343-353.

Goetz, T.; Frenzel, A.C.; Pekran, R. & Hall, N.C. (2007). Between- and Within-domain relations of students' academic emotions.

- Journal of educational psychology, 99, 715-733.
- Goetz, T.; Pekrun, R.; Hall, N. & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Hirokawa, K.; Yagi, A. & Miyata, Y. (2002a). An examination of the effects of stress management training for Japanese college students of social work. *International Journal of Stress Management*, 9 (2), 113-123.
- Hirokawa, K.; Yagi, A. & Miyata, Y. (2002b). Effects of stress coping strategies on psychological and physiological responses during speeches in Japanese and English. *Social Behavior and Personality*, 30 (2), 203-212.
- Huang, C. (2011). Achievement Goals and Achievement Emotions: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 23, 359-388.
- Keogh, E.; Bond, F.W. & Flaxman, P.E. (2006). Improving academic performance and mental health through a stress management intervention: Outcomes and mediators of change. *Behavior Research and Therapy*, 44, 339-357.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Pekran, R., Frenzel, A. Goetz, T. & Perry, R. (2007). The control-value of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P.A. Shutz, & R. Pekrun, (Eds.). *Emotion in Education* (pp.13-36). San Diego, CA: Academic Press.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R.; Goetz, T. & Perry, R.P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), User's manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Peterson, C. & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York, 313-321.
- Phillips, L.H.; Bull, R.; Adams, E. & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2 (1), 12-22.
- Pyone, J.S. & Isen, A.M. (2011). Positive affect, intertemporal choice, and levels of thinking: Increasing consumers' willingness to wait. *Journal of Marketing Research*, 48(3), 532-543.
- Rowe, G.; Hirsh, J.B. & Anderson, A.K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (1), 383-388.
- Salmela-Aro, K. & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Schaufeli, W. & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement; a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-299.
- Schaufeli, W.B.; Martinez, I.; Marques-Pinto, A.; Salanova, M. & Bakker, A.B. (2002a). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33, 464-481.
- Schaufeli, W.B.; Salanova, M.; Gonzalez-Roma, V. & Bakker, A. (2002b). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schauffeli, W.B. & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping*, 20, 177-196.
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243-252.

- Seifert, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Steinhardt, M.A. & Dolbier, C.L. (2008). Evaluation of a resilience intervention to enhance coping strategies and protective factors and decrease symptomatology. *Journal of American College Health*, 56 (4), 445-453.
- Zeidner, M. (2007). Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far. In P. A.

Archive of SID