

## The effect of educational interventions based on academic engagement model on the academic fascination of male students with low academic engagement

**Fariborz Sabbaghi:** PhD student in General Psychology, Department of Psychology, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

**Qumarth Karimi\*:** Faculty member, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran.

**Maryam Akbari:** Faculty member, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

**Yahya Yarahmadi:** Faculty member, Department of Psychology, Sanandaj Branch, Islamic Azad University, Sanandaj, Iran.

**Abstract:** The aim of this study was to investigate the effect of curriculum interventions based on academic engagement model on academic fascination of male students with low academic engagement. The research method was quasi-experimental with a pretest-posttest design and a control group. The statistical population of the study included 11th grade male high school students in the cities and regions of Oramanat in the academic year 2019-2020. To this aim, 30 male students with low academic involvement were selected by multi-stage cluster sampling and were randomly assigned into experimental and control groups, 15 students each. The curriculum interventions based on academic engagement model were implemented in the experimental group. Then post-test was performed for both groups. The instrument used in this study was the Academic Fascination Questionnaire (Martin and Jackson, 2008). The data were analyzed using descriptive statistics (mean, standard deviation) and inferential statistics (multivariate analysis of covariance). The results showed that curriculum interventions based on academic engagement model have a significant effect on the students' academic fascination ( $P < 0.05$ ). Findings also indicated that by relying on concepts such as competency perception, academic optimism and academic excitement, curriculum interventions based on academic engagement model can be used as an effective way to enhance the academic fascination of students with low academic engagement.

**Keywords:** Academic engagement, Competency perception, Academic optimism, Academic excitement, Academic fascination.

**\*Corresponding author:** Faculty member, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran.

**Email:** q.karimi@iau-mahabad.ac.ir

## مقدمه

آموزش نه تنها برای پیشرفت افراد، بلکه برای پیشرفت جامعه ضروری است (کاپور 2018). یکی از مهمترین دغدغه های آموزش و پرورش امروز، افزایش کیفیت یادگیری در دانش آموزان، و کاهش فاصله یادگیرندگان در معرض خطر شکست تحصیلی با دانش آموزان موفق در تحصیل است. از جمله عامل های دخالت کننده در ایجاد این فاصله، شیفتگی تحصیلی یادگیرندگان است. از گرایش های بدیع روانشناسی، روانشناسی مثبت نگر است رشد روانشناسی مثبت نگر و تمرکز آن بر انعطاف پذیری و پرورش توانایی های فرد، شیفتگی تحصیلی را به عنوان مفهومی علمی، در کانون توجه و علاقه پژوهشگران در حوزه روانشناسی مثبت نگر قرار داده است؛ چرا که شیفتگی تحصیلی می تواند عملکرد دانش آموزان را تحت تاثیر قرار دهد (کلوسن و بوتیلیر 2017؛ اسپلنبرگ و بایلیس 2017؛ فرج زاده غضنفری چراغی و همکاران 1399).

"شیفتگی" تجربه روانشناختی است که در آن شخص کاملاً جذب کاری می شود که در حال انجام آن است، ورزشکاران، موسیقی دان ها و متخصصان حوزه های دیگر، شیفتگی را "یکی شدن با کار" می دانند، از ویژگی های اصلی شیفتگی می توان به موارد زیر اشاره کرد: برقراری تعادل بین مهارت و چالش، پاداش دهنده بودن چالش، مشخص بودن اهداف چالش، دریافت بازخورد آنی از عملکرد، مشغولیت راحت و عمیق در کار، تمرکز کامل بر کار، فراموش کردن خود و بی توجهی به قضاوت دیگران، احساس کنترل و تغییر درک زمان (جکسون و سیکزنت میهالی 1999). شیفتگی تحصیلی به کمیت و کیفیت انرژی جسمانی و روانی دانش آموزانی اطلاق می شود که در طول دوران تحصیل سرمایه گذاری می کنند (ژانگ کین و رن 2019). شیفتگی یکی از روش های مؤثر در تشویق انگیزه مثبت مداوم و درونی در فرد است، و کاربرد آن برای بسیاری از جنبه های زندگی و یکی از بزرگترین آن ها، آموزش پیش بینی شده است (سلیگمن و

سیکزنت میهالی 2001). سه حوزه برای افزایش انگیزه درونی و شیفتگی در دانش آموز وجود دارد. اول، خود دانش آموز است. سیکزنت میهالی یک مفهوم به نام فرا یادگیری، را مطرح نمود که در آن دانش آموز مهارت های جدید مورد نیاز را در حدی فراتر از تسلط اولیه تمرین می کند که منجر به خودکارآمدی می شود. فرا یادگیری، ذهن را قادر می سازد بر روی عملکرد مورد نظر به عنوان یک عملکرد یکپارچه منحصر به فرد تمرکز نماید، بدین ترتیب توانایی شیفتگی در فرد افزایش می یابد (سیکزنت میهالی 1997). حوزه های بعدی، ساختار حمایت والدین و معلمان از دانش آموز است. اولی حمایت عاطفی، تا کودک احساس کند که اهداف وی مورد حمایت قرار گرفته است. دومی چالش با انتظارات بالا به صورتی که فرصتی برای رشد شخصی کودک فراهم نماید (جکسون و سیکزنت میهالی 1999).

برای ارتقاء و بهبود مؤلفه های تحصیلی و روانشناختی دانش آموزان روش های مختلفی به کار برده می شود. یکی از این روش ها، برنامه آموزشی مداخله ای درگیری تحصیلی است، که شامل مفاهیمی چون ادراک شایستگی (خودکارآمدی)، خوش بینی و هیجان های تحصیلی می باشد. با ظهور جنبش فکری روان شناسی مثبت نگر و پس از ورود سازه هایی با صبغه معنایی مثبت در حوزه های مختلف روان شناسی، مفهومی مانند درگیری تحصیلی به مثابه یک حالت ذهنی مثبت و رضایت بخش که در بردارنده مؤلفه هایی مانند انرژی، احساس تعهد و شیفتگی یا فریفتگی است، در کانون توجه گروهی از محققان قرار گرفت (لی و لرنر 2011 آپادایا و سالما-ارو 2013). از نظر شوفیلی، سالانووا، گونزالز-روما و باکر 2002 به نقل از الرشیدی، فان و نیو (2016)، درگیری تحصیلی عبارت است از میزان مشارکت یادگیرنده یا تعهد او در فعالیت هدفمند یادگیری است، آنان ابتدا بر این باور بودند که درگیری تحصیلی، فعالیت تکلیف محور است ولی اخیراً این مفهوم را به درگیر شدن در یادگیری نیز گسترش داده اند، از نظر آنان درگیری

بینی (به ایجاد یک ویژگی مثبت در مورد موفقیت در حال حاضر و آینده اشاره دارد). امیدواری (پایمردی و پشتکار در جهت نیل به اهداف و تغییر مسیر برای دستیابی به موفقیت در صورت نیاز) و تاب آوری که مفهوم انعطاف پذیر بودن برای دستیابی به موفقیت و اهداف را در زمان روبرو شدن با دشواری و مشکلات در بر دارد می باشد.

علاوه بر شایستگی و خوش بینی، هیجان هایی که دانش آموزان در موقعیت های آموزشی تجربه می کنند از عامل های تأثیرگذار بر یادگیری و شیفتگی تحصیلی هستند (پکران و لینن برینک-گارسیا 2014). دانش آموزان طی آموزش رسمی (مدرسه ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت های شناختی می پردازند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را رشد می دهند (پکران گوئتر تیتز و همکاران 2002)، هیجانات روی یادگیری نوجوانان، توجه، انگیزش، استفاده از راهبردهای یادگیری، خود نظم بخشی، و بازده های موفقیت آمیز اثر گذارند (پکران 2017). نظریه کنترل-ارزش پکران و همکاران (2007) نه تنها هیجانات پیامدی را بررسی می کند، بلکه هم چنین هیجانات مرتبط با فعالیت مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را نیز مورد تأکید قرار می دهد. در این نظریه فرض بر آن است که هیجان های تجربه شده در موقعیت های آموزشی به وسیله یک سری سازو کارهای شناختی و انگیزشی بر یادگیری و پیشرفت اثر می گذارد. هیجانات دارای مؤلفه های انگیزشی هستند و روی شناخت و کارکرد سازگاران اثر می گذارند و نقش مهمی در منابع بین فردی و حافظه و یادگیری دارند (ایزارد، استارک، ترنتاکوستا و همکاران 2008).

با توجه به حرکت به سوی روانشناسی مثبت نگر در تمامی زمینه های روانشناسی از جمله روانشناسی تربیتی و قرار گرفتن شیفتگی تحصیلی در زمره متغیرهای روانشناسی مثبت نگر، و توجه به اهمیت مؤلفه های شیفتگی و درگیری تحصیلی در موفقیت های تحصیلی آینده دانش آموزان از یک سو و لزوم بکارگیری روش های

تحصیلی با سه بعد توانمندی، پایداری و جذب مشخص می شود. در نهایت بعد جذب، تمرکز و غرق شدن در فعالیت های تحصیلی را نشان می دهد که در چنین شرایطی دانش آموزان چنان در فعالیت های یادگیری متمرکز شده اند که به سختی توجه اش معطوف به عوامل دیگر می شود (شوفیلی مارتینز، مارکوس-پینتو سالنوا و باکر 2002).

از دیگر عوامل مهم بر کیفیت مؤلفه های تحصیلی ادراک شایستگی می باشد که از نیازهای بنیادین روانشناختی بوده و اساس نظریه خود تعیین گری (انگیزش درونی و بیرونی) را تشکیل می دهد که به عنوان انرژی لازم برای کمک به درگیری فعال با محیط، پرورش مهارت ها و رشد سالم در نظر گرفته می شود (دسی و ریان 2011). نیازهای بنیادین روانشناختی عبارت اند از نیاز به خود پیروی، شایستگی و تعلق (ریان و دسی 2000). پژوهش های کاتز کاپلان و بوزوکاشویلی (2011)؛ گونل کراکر، مک ویلسون و زامبو (2014). نشان دادند که نیازهای اساسی روانشناختی، انگیزش تحصیلی را پیش بینی می کنند.

از دیگر عوامل ارتقاء مؤلفه های تحصیلی، آموزش سرمایه های روانشناختی است. سرمایه های روانشناختی مشتمل بر عناصر ادراکی شناختی است که با ماهیتی ارزیابانه، ادراک های مربوط به خود را بررسی می کند. بدین ترتیب می توان آن را به عنوان شاخصی از فرایندهای نظام خود معرفی نمود. و از طرف دیگر، با توجه به اهمیت روز افزون روانشناسی مثبت و جامعیت سرمایه های روانشناختی و به دلیل داشتن چهار ویژگی مهم و اثر گذار بر موفقیت های تحصیلی، این متغیر به عنوان متغیر فردی استفاده شد. (دسی و ریان 1985). لوتانز، لوتانز و جنسن (2012) معتقدند که این سازه یک وضعیت روانشناختی مثبت فرد در زمینه رشد و تحول است که ترکیبی از خودکار آمدی (به معنای باور به خود و داشتن اعتماد به نفس کافی برای پذیرش و تلاش لازم برای موفقیت در انجام کارهای چالش برانگیز است)، خوش

مشخص شده در کلاس، عدم تمایل به ادامه حضور در فرایند انجام پژوهش و بروز حوادث پیش بینی نشده بود. ابزار پژوهش: پرسشنامه شیفتگی تحصیلی مارتین و جکسون (2008): این پرسشنامه از 9 گویه و هر گویه یکی از 9 بعد شیفتگی تحصیلی را نشان می دهد این ابعاد شامل توازن بین چالش-مهارت، ادغام اقدام-آگاهی، داشتن اهداف واضح، بازخورد بدون ابهام، تمرکز داشتن بر روی یک کار در دست اقدام، وجود حس کنترل، از دست دادن خود آگاهی، وجود حس دگرگونی زمان، و تجربه کردن یک قصد(حس) درونی.. نمره گذاری از 1 تا 5 بوده به این صورت که کاملاً مخالفم 1 نمره تا کاملاً موافقم 5 نمره تعلق می گیرد. در داخل ایران برای بررسی اعتماد مقیاس از روش همسانی درونی و پایایی تنصیفی استفاده شد نتایج تحلیل نشان داد که اعتبار پرسشنامه شیفتگی از ضریب آلفای کرونباخ 0/85 و در روش دو نیمه کردن گاتمن 0/82 به دست آمده ضریب آلفای کرونباخ بدست آمده از روش تصنیف نشان داد که مقیاس شیفتگی در حوزه تحصیلی از پایایی مناسبی برخوردار است و این یافته ها با نتایج مطالعه مارتین و جکسون (2008) مطابقت دارد. که نشان دهنده همسانی درونی و پایایی پرسشنامه شیفتگی تحصیلی است (جلیلی عارفی قمرانی و همکاران، 1397). در پژوهشی آلفای کرونباخ پرسشنامه 0/76 محاسبه شده است.

پس از اخذ مجوز لازم و انجام فرایند نمونه گیری ( مطابق با آنچه ذکر شد) کاربردی پژوهش عبارت بود از مداخله آموزشی مدل درگیری تحصیلی بر دانش آموزانی که نمرات پایین در درگیری تحصیلی کسب کرده بودند. برنامه آموزشی دانش آموزان در دفتر مشاوره یکی از آموزشگاه ها طی ده جلسه هفتاد و پنج دقیقه ای (هفته ای یک بار) به وسیله پژوهشگر با نظارت استاد راهنما و مشاورین رساله دکتری و چهار روانشناس در سه گام ساخته شد. گام اول، در نظر گرفته شده جلسه اول به ساختار جلسات و اهداف برنامه آموزشی، راهبردهای یادگیری و درگیری تحصیلی، چهار جلسه برای نقش هر

مداخله ای و درمانی مناسب و به هنگام از سویی دیگر و در عین حال فقدان پژوهشی مشابه اهمیت و ضرورت بالای پژوهش حاضر مشهود است، لذا با توجه به خلاء تحقیقاتی موجود، و همچنین با وجود ارتباط نظری این متغیرها بر شیفتگی تحصیلی، این پژوهش با هدف بررسی اثر بخشی مداخلات آموزشی بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین انجام شد.

### روش کار

طرح پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهرستان ها و مناطق اورامانات در سال تحصیلی 99-1398 بود. از این میان، تعداد 30 دانش آموز پسر دارای درگیری تحصیلی پایین، به شیوه نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و به صورت ترتیب بندی شده) انتخاب و به طور تصادفی در گروه های آزمایش و گواه گمارده شدند (15 دانش آموز در گروه آزمایش و 15 دانش آموز هم در گروه گواه). پیش از ارائه مداخله آموزشی درگیری تحصیلی، پرسش نامه پژوهش (شیفتگی تحصیلی) به دانش آموزان ارائه و پس از پاسخگویی جمع آوری شد. در گام بعد دانش آموزان حاضر در گروه آزمایش، مداخله آموزشی مدل درگیری تحصیلی را به مدت دو ماه و نیم و هفته ای یک بار دریافت کردند، در حالی که گروه گواه از دریافت این مداخله در طی انجام فرایند پژوهش بی بهره بودند. پس از اتمام جلسات آموزشی، پس آزمون از هر دو گروه به عمل آمد. ملاک ورود به پژوهش شامل دانش آموز پایه دوم و حضور تمام وقت در آموزشگاه کسب نمره پایین تر از میانگین در مدل درگیری تحصیلی، نداشتن بیماری های روحی و جسمی و اعلام رضایت و آمادگی برای شرکت در پژوهش بود همچنین ملاک های خروج از پژوهش شامل داشتن بیش از دو جلسه غیبت، عدم همکاری و انجام ندادن تکالیف

پژوهش‌ها در این زمینه است. لذا مبانی و پشتوانه‌های نظری خوب و روایی مناسبی دارد همچنین تأیید برنامه آموزشی با رویکرد دلفی حاکی از روایی محتوایی و تأیید برنامه به وسیله متخصصان حاکی از روایی صوری آن است. برای رعایت اخلاق در پژوهش، رضایت دانش آموزان برای شرکت در برنامه آموزشی مداخله‌ای کسب شد. همچنین از کلیه مراحل مداخله آگاه شدند. و به افراد گروه گواه اطمینان داده شد که آنان نیز پس از اتمام فرایند پژوهشی این مداخلات را دریافت خواهند کرد و اطلاعات هر دو گروه محرمانه باقی می‌ماند. محتوای برنامه مداخلات آموزشی به تفکیک جلسات به شرح زیر است.

کدام از متغیرهای ادراک شایستگی و خوش بینی تحصیلی، و سه جلسه پایانی به نقش هیجانات در شایستگی تحصیلی همچنین مرور جلسات، اتمام آن و اجرای پس آزمون اختصاص داده شد. گام دوم متناسب سازی محتوای برنامه آموزشی و نهایی کردن آن بود برای متناسب سازی برنامه از روش دلفی استفاده شد (روش پژوهش کیفی، رویکردی نظام مند در پژوهش برای استخراج نظرات از یک گروه متخصص درمورد یک موضوع است). و پس از سه بار بررسی نظرهای متخصصان و اصلاح برخی محتوای ها، برنامه آموزشی. به توافق و اجماع 83 درصدی رسید. و گام سوم، تعیین روایی برنامه آموزشی بود. چون برنامه آموزشی بر اساس نظریه‌ها و

#### جدول ۱. محتوای جلسات آموزش مداخلات برنامه مدل درگیری تحصیلی بر شایستگی تحصیلی

Table 1. Content of training sessions involving academic engagement interventions aimed at promoting academic fascination

جلسات	توضیحات
جلسه اول	با هدف برقراری ارتباط و معرفی اعضا، مطرح کردن کل برنامه آموزشی، بیان اهداف کارگاه و ایجاد انگیزه، بیان قوانین و انتظارات و بیان هدف پژوهش، و تشریح برنامه آموزشی اجرای پیش آزمون
جلسه دوم	آشنایی با مفهوم درگیری تحصیلی شامل، انواع مدل‌های درگیری تحصیلی، عوامل مؤثر بر درگیری تحصیلی، نقش و اهمیت درگیری تحصیلی، ارائه مدل درگیری ریو، ادراک هدفمند بودن رفتارهای تحلیلی و اتخاذ هدف‌های کوتاه مدت و بلند مدت تحصیلی آموزش داده شد. بازسازی شناختی و ایجاد تفکر سازنده درگیری تحصیلی، ادراک هدفمند بودن رفتارهای تحصیلی، تأثیر باز خورد اعمال، چگونگی اقدام به عمل و کسب آگاهی
جلسه سوم	مرور جلسه قبل، آشنایی با درگیری شناختی، رفتاری، عاطفی و عاملی، مشارکت فعال در کلاس و آموزشگاه استفاده از راهبردهای درگیری شناختی شامل راهبردهای یادگیری و پردازش عمیق، و پردازش سطحی، بازسازی شناختی و ایجاد تفکر سازنده درگیری تحصیلی، ادراک هدفمند بودن رفتارهای تحصیلی آموزش خودنظارتی، خودتقویتی و مدیریت زمان و مکان مطالعه و نقش آن در بهبود تحصیل. درگیری رفتاری و عاطفی و دنبال کردن اهداف، هنجارهای کلاسی
جلسه چهارم	ادراک شایستگی و خودکارآمدی شامل آشنایی با نقش و اهمیت شایستگی و خودکارآمدی تحصیلی و بهبود آن از طریق حل مسئله، ارائه تعاریفی از خودکارآمدی، بحث در باره ویژگی‌های افراد خودکارآمد، بحث در مورد نقش درمانگی آموخته شده و تأثیر آن در کاهش خودکارآمد پنداری، آموزش عزت نفس و ابراز وجود، پیامدهای عزت نفس ضعیف، راه‌های افزایش عزت نفس، تعریف جرات مندی و راه‌های افزایش آن. آموزش نه گفتن.
جلسه پنجم	آموزش نظریه خودتعیین‌گری و نیازهای بنیادی روانشناختی در جهت رسیدن به ادراک شایستگی مطلوب آموزش مهارت‌های ارتباطی، گفت و شنود، شناخت تصویر بدن خود، راه‌های مقابله با تصویر مخدوش. ارتباط بین اراده، انگیزه و اعتماد به نفس با خودکارآمد پنداری. استفاده از تکنیک تقویت جانشینی از طریق ارائه نمونه‌های جهانی و منطقه‌ای از افراد خودکارآمد بررسی ترغیب افراد برای تعیین اهداف. آشنایی با روش‌های علمی حل مسأله و نقش کاربری آن‌ها در افزایش سطح خودکارآمد پنداری
جلسه ششم	درباره خوش بینی و بدبینی، ویژگی‌های افراد خوش بین و بدبین. یادآوری اینکه باورها در تعیین پیامدها نقش مهمی دارند، ضرورت تغییر باورها و چگونگی آن، و از آنها خواسته شد با باور خود به مجادله بپردازند و فاجعه‌سازی نکنند. آشنا ساختن اعضا با نقش تعیین اهداف روزانه در تحقق اهداف بزرگ و چگونگی انجام آن، استفاده از تکنیک وقایع ناخوشایند به ناخوشایندتر به منظور ارتقای سطح خوش بینی نقش خوش بینی و امیدواری در تحصیل، داشتن هدف‌های تبحری آموزش داده شد.
جلسه هفتم	آموزش سرمایه‌های روانشناختی با تأکید بر خودکارآمدی و خوش بینی، آشنایی با مفهوم درماندگی آموخته شده و نقش آن در خوش بینی و بدبینی تعریف و آشنایی با مفهوم اسناد و مفهوم مکان کنترل، ارزیابی الگوی اسنادی افراد در مواجهه با رویدادهای متفاوت زندگی، تبیین ناخوشایند رویدادها طبق بیان خود دانش آموزان بر اساس الگوی واینر، و آموزش داده شد تا سبک اسناد خود را از پایدار به ناپایدار، از کلی به اختصاصی، آموزش

چگونگی ایجاد و گسترش اسادهای مثبت درونی	
جلسه هشتم	تعریف انواع هیجان، مدل های متفاوت هیجان و تأثیرات متفاوت آن، آموزش هیجان های تحصیلی بر اساس نظریه کنترل- ارزش بکران، به لحاظ موضوعی توضیح دو نوع هیجان تحصیلی، هیجان فعالیت، هیجان پیامدی. و بیان هیجان ها از نظر زمان هیجان های گذشته نگر کسب نتایج آموزش تغییر هیجان ها از طریق عمل بر خلاف هیجان های تجربه شده.. و تأثیر هیجان های مثبت و منفی در مراحل تحصیل، و چگونگی کنترل آن ها.
جلسه نهم	آشنایی شرکت کنندگان با راهبردهای مسأله محور و هیجان محور و نقش آن ها در کنترل هیجان ها آشنایی با انواع هیجان های منفی هیجان های مثبت. ارزیابی غلط از هیجان ها و توجه به پیامدهای آن، رویارویی مداخله ای منفی با نظام فرد بر اساس پیشنهاد های آلیس. پیامدهای مواجهه با این رویدادها و مدل پیشنهادی آلیس، آموزش تغییر هیجان ها از طریق عمل بر خلاف هیجان های تجربه شده.. و تأثیر هیجان های مثبت و منفی در مراحل تحصیل، و چگونگی کنترل آن ها.
جلسه دهم	با هدف جمع بندی و مرور مطالب، اخذ بازخورد از طریق ارزیابی کیفی و میزان اثر بخشی کلی جلسات برگزار شده، چک کردن تمرین ها و در نهایت اتمام جلسات و اجرای پس آزمون

در این پژوهش موازین اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و رازداری رعایت شد. همچنین زمان تکمیل پرسشنامه ها ضمن تأکید به تکمیل تمامی سؤال ها، شرکت کنندگان در مورد خروج از پژوهش در هر زمان و ارائه اطلاعات فردی مختار بودند و به آنها اطمینان داده شد که اطلاعات محرمانه میماند و این امر نیز کاملاً رعایت شد. پژوهش حاضر با کد اخلاق IR.IAU.TMU.REC.1399.176 ثبت شد.

#### یافته ها

نتایج توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول 2 نشان داده شده است. میانگین و انحراف استاندارد متغیر وابسته پژوهش در مراحل پیش آزمون- پس آزمون، به تفکیک دو گروه آزمایشی و گواه در جدول 2 ارائه شده است.

تحلیل آماری: در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شده است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون شاپیرو-ویلکز برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون لوین برای همگنی واریانس ها، آزمون ام باکس برای بررسی ماتریس های واریانس-کوواریانس، تعامل پیش آزمون و گروه برای بررسی همگنی شیب خط رگرسیون، مفروضه همخطی چندگانه بین متغیرهای کمکی (پیش آزمون ها)، مفروضه خطی بودن (نمودار پراکندگی) استفاده شد. از آزمون تجزیه و تحلیل کوواریانس چند متغیره جهت بررسی فرضیه پژوهش استفاده شد نرم افزار تحلیل داده ها برنامه SPSS نسخه 24 بود.

جدول 2. میانگین و انحراف معیار شیفتگی تحصیلی گروه آزمایش و کنترل

Table 2. Mean and standard deviation of academic fascination in the experimental and control groups

گروه کنترل		گروه آزمایش		متغیرهای وابسته
پس آزمون	پیش آزمون	پس آزمون	پیش آزمون	
2/07	1/93	2/67	1/93	میانگین
0/46	0/46	0/49	0/59	انحراف معیار
2/20	2/07	2/93	1/87	میانگین
0/77	0/59	0/70	0/74	انحراف معیار
1/87	1/73	2/60	2/00	میانگین
0/64	0/59	0/74	0/65	انحراف معیار
2/40	1/93	3/27	2/00	میانگین
1/12	0/59	0/59	0/76	انحراف معیار
1/87	1/67	2/93	1/93	میانگین
0/74	0/49	0/96	0/70	انحراف معیار

2/47	2/07	3/20	1/87	میانگین	وجود حس کنترل
0/74	0/70	1/01	0/74	انحراف معیار	
2/07	1/87	3/07	1/67	میانگین	از دست دادن آگاهی
0/80	0/64	1/10	0/49	انحراف معیار	
2/13	2/00	2/87	1/80	میانگین	وجود حس دگرگونی زمان
0/74	0/76	0/83	0/56	انحراف معیار	
2/00	1/80	3/07	1/87	میانگین	تجربه کردن یک قصد درونی
0/76	0/56	0/88	0/64	انحراف معیار	

می‌باشد. از آنجایی که تعامل غیر معنی‌داری بین متغیر مستقل (گروه) و پیش‌آزمون مشاهده شد، بنابراین فرض همگنی شیب خط رگرسیون برای متغیرهای پژوهش پذیرفته می‌شود. به علاوه خطی بودن همبستگی متغیر پیش‌آزمون و گروه (متغیر مستقل) را نشان می‌دهد. از آنجایی سطح معناداری به دست آمده کوچکتر از 0/05 می‌باشد. بنابراین رابطه خطی بین متغیر پیش‌آزمون و متغیر مستقل وجود دارد. نتایج آزمون تحلیل کوواریانس نشان داد که برنامه مداخله‌ای درگیری تحصیلی بر شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان تاثیر دارد که نتایج آن در جدول 3 مشاهده می‌شود.

جدول 2 حداقل، حداکثر، میانگین و انحراف معیار شایستگی تحصیلی و مولفه‌های آن در گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون را نشان می‌دهد. به منظور آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره به کار رفت. بررسی پیش‌فرض‌های لازم برای انجام تحلیل کوواریانس شامل نرمال بودن توزیع نمرات (آزمون شاپیرو ویلک،  $p > 0/05$ )، همگنی واریانس‌ها از طریق آزمون لوین ( $p > 0/05$ )، و مفروضه همگنی ماتریس واریانس-کوواریانس از طریق آزمون باکس ( $M=62/488, F=0/898, P=0/665$ ) نشان داد که از مفروضه‌ها تخطی نشده است. همچنین سطح معنی‌داری اثر تعامل گروه و پیش‌آزمون بزرگتر از 0/05

جدول 3. نتایج آزمون‌های چند متغیره پس‌آزمون ابعاد شایستگی تحصیلی

Table 3. Results of multivariate post-test dimensions of academic fascination

نوع آزمون	مقدار	آزمون F	معنی‌داری	ضریب تاثیر	توان آماری
لامبدای ویلکز	0/144	2/258	0/002	0/856	0/992

می‌دهد که 85/6 درصد تفاوت دو گروه مربوط به مداخله آزمایشی است. بعد از این، به بررسی این موضوع باید پرداخته شود که آیا هر یک از متغیرهای وابسته (شایستگی تحصیلی) به طور جداگانه از متغیر مستقل اثر پذیرفته است یا خیر؟ بدین منظور از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول 4 ارائه شده است.

نتایج جدول 3 بیانگر آن است که لامبدای ویلکز معنادار است. نتایج موید آن است که بین گروه‌های آزمایش و کنترل از لحاظ پس‌آزمون شایستگی تحصیلی با کنترل پیش‌آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. بر این اساس می‌توان گفت که تفاوت معناداری حداقل در یکی از متغیرهای وابسته ایجاد شده است و ضریب تاثیر نشان

جدول 4. نتایج اثرات بین آزمودنی تحلیل کوواریانس چندمتغیره نمرات پس آزمون ابعاد شیفتگی تحصیلی

Table 4. Results of between-subject effects of multivariate analysis of covariance of post-test scores of academic fascination dimensions

توان آماری	ضرب تأثیر	معناداری	آماره F	درجه آزادی	مجموع مجذورات	متغیرهای وابسته
0/784	0/306	0/009	8/384	1	1/989	توازن بین چالش-مهارت
0/827	0/330	0/006	9/361	1	4/971	ادغام اقدام-آگاهی
0/533	0/196	0/044	4/630	1	1/831	داشتن هدف واضح
0/836	0/335	0/006	9/590	1	7/065	بازخورد بدون ابهام
0/866	0/355	0/004	10/478	1	8/318	تمرکز داشتن بر روی کار
0/741	0/284	0/013	7/555	1	4/756	وجود حس کنترل
0/808	0/319	0/008	8/896	1	8/131	از دست دادن آگاهی
0/588	0/218	0/033	5/287	1	3/478	وجود حس دگرگونی زمان
0/677	0/255	0/020	6/493	1	5/592	تجربه کردن یک قصد درونی

دانش آموزان، شایستگی و کفایت آنان را افزایش می دهد. این امر به نوبه خود سبب می شود که دانش آموزان نسبت به انجام امور درسی خود بیشتر ترغیب شده و جذب مدرسه و مطالب درسی شوند این یافته با نتایج تحقیقات. والرند سایوی ماگیو و همکاران (2007) و رحیم پور عارفی و منشئی (1398) همسویی دارد هنگامی که دانش آموز در رسیدن به اهداف خود به بن بست‌هایی مواجه می‌گردد در او یک حالت عدم تعادل شناختی، ایجاد می‌گردد که اگر بتواند تعادل شناختی خود را از طریق تفکر و حل مسئله، بازیابی کند می‌تواند به حالت غرقگی برگردد. درحالت غرقگی تمرکز شدید، علاقه و لذت در یک فعالیت به طور همزمان تجربه می‌شود. این حالت با حس مشوق درونی، کنترل بالا و لذت بردن، همراه است. در تبیین علمی آن، نتایج یافته های وانگ و پک (2013) نشان دادند، دانش آموزان با درگیری بالا، نسبت به فعالیتهای تحصیلی واکنش هیجانی مثبتی دارند، ، تکالیف خود را با اشتیاق انجام می دهند، از راهبردهای شناختی مؤثر و کارا استفاده کرده، و بر یادگیری خود نظارت دارند ، فعالیتهای مازاد بر تکالیف تحصیلی را انجام می دهند و به طور سازنده و با احساس لذت در جریان یادگیری شرکت دارند. در مقابل دانش آموزانی که حداقل درگیری تحصیلی را دارند، علاقه ای به یادگیری نداشته، تلاشی برای انجام فعالیتهای تحصیلی

چنانچه در جدول 4 مشاهده می‌شود استفاده از برنامه آموزش تدوین شده، بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر افزایش توازن بین چالش-مهارت، ادغام اقدام آگاهی، داشتن هدف واضح، بازخورد بدون ابهام، تمرکز داشتن بر روی کار در دست اقدام، وجود حس کنترل، از دست دادن آگاهی، وجود حس دگرگونی زمان و تجربه کردن یک قصد درونی در مرحله پس آزمون تأثیر دارد. بنابراین فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه برنامه آموزش تدوین شده بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد مورد تایید قرار گرفت.

### بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف اثر بخشی برنامه آموزشی مداخلاتی مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین انجام شد نتایج نشان داد که برنامه مداخلاتی آموزشی بر شیفتگی تحصیلی دانش آموزان با درگیری تحصیلی پایین معنادار است. بدین صورت که این مداخله توانسته به افزایش شیفتگی تحصیلی دانش آموزان منجر شود. بنابر این فرض پژوهش مبنی بر اینکه برنامه آموزش تدوین شده، بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش آموزان تأثیر دارد مورد تایید قرار گرفت. یافته ها نشان دادند که درگیری تحصیلی به سبب ارتقاء سطوح چالش، یادگیری معنی دار، بازخورد به موقع و سازنده به



دارند، کمتر دچار خمودگی هیجانی، تحصیلی و روانشناختی می شوند و پاسخ های سازشی بهتری در مواجهه با وقایع ناگوار زندگی شخصی و تحصیلی از خود نشان می دهند. همچنین می توان گفت، خودکارآمدی (ادراک شایستگی). (اطمینان داشتن به توانایی خود به منظور کسب موفقیت در تکالیف چالش انگیز)، و خوش بینی (اسناد مثبت نسبت به موفقیت در حال و آینده)، در یک فرایند تعاملی و ارزشیابانه، تلاش فرد برای تغییر موقعیت های های فشارزا را تداوم داده و او را برای ورود به صحنه عمل آماده کرده و مقاومت و تلاش وی در تحقق اهداف را تضمین می کند همچنین موفقیت در موقعیت های چالش برانگیز باعث ایجاد لذت و درگیری بیشتر و در نهایت سبب شیفتگی در انجام تکالیف می شود. (پارکر بالتز یانگ و همکاران 2003). لوتانز و یوسف- مورگان (2017). معتقدند که سرمایه روانشناختی می تواند به عنوان منابع شخصی منجر به تقویت فرد در یک محیط کاری چالش برانگیز و نامشخص شود و به فرد برای موفقیت و فائق آمدن بر این محیط کمک نماید. خوش بینی منجر به تلاش و مشارکت بیشتر دانش آموزان در فعالیت های تحصیلی می شود و یادگیرندگان خوش بین، کنترل بیشتری بر فرایند یادگیری خود دارند، و سعی می کنند به نحو فعالی برنامه های آموزشی خود را دنبال کنند (سلیگمن 2011).

در نهایت، هیجان های تحصیلی مثبت با ایجاد یک حس خوب و مثبت سبب افزایش شیفتگی تحصیلی در دانش آموزان می شود. در پژوهش همسو فردریکسون (2002)؛ روفمن و کنوپ (2011) به نقل از وکیلی و همکاران (1397) آوریل اماتو میندوزا و همکاران (2016). نشان دادند هنگامی که دانش آموز از فعالیت های یادگیری احساس لذت می کند احساس انگیزش درونی بیشتری به قبل از انجام آن عمل دارد و با توجه و کنترل پذیری بیشتری به فرایندهای یادگیری می پردازد. هیجان های مثبت نه تنها سبب پیش بینی افزایش درگیری تحصیلی می شود بلکه نگرش مثبتی در دانش آموزان نسبت به

نمی کنند، هنگام مواجهه با مشکل یا ناتوانی در انجام فعالیت های تحصیلی، آن را رها کرده و اصراری برای حل آن ندارند، این دانش آموزان اغلب از راهبردهای شناختی سطحی استفاده می کنند، بر یادگیری خود نظارت ندارند. نتایج شیفتگی تحصیلی بالای دانش آموزان نشان داد که مداخله ی آموزشی سرمایه های روانشناختی موجب ارتقاء انگیزش و درگیری تحصیلی بیشتر در دانش آموزان می شود. وقتی دانش آموزان نسبت به وقایع منفی خوش بین باشند در فعالیت های تحصیلی درگیری بیشتر، و احساس دل بستگی بیشتر، با همسالان و محیط تحصیلی دارند، مشارکت فعال و درگیری تحصیلی با محیط باعث می شود آنان علاقه و لذت را در فعالیت های تحصیلی تجربه کنند. این حالت با حس مشوق درونی، کنترل بالا و لذت بردن، همراه است که همان شیفتگی تحصیلی است. سرمایه روانشناختی به دلیل ارزیابی مثبت شناختی از وقایع فرآیندهای لازم برای توجه، تفسیر و حفظ احساسات مثبت و سازنده را در تعامل و مشارکت با محیط های آموزشی و تحصیلی، تسهیل می کند که این امر می تواند منجر به درگیری بیشتر با مواد درسی، عمل نمودن در سطح بهینه و بالا رفتن کیفیت عملکرد گردد (فردریکسون 2013 پکران و پری 2014). در پژوهش همسو زمانی زاد و همکاران (1397)؛ تسار و همکاران (2019)؛ کیم و همکاران (2019)؛ کانگ و باسر (2018) لیاوو و لیو (2016) گزارش کرده اند که سرمایه های روانشناختی نقشی پایدار در بهبود مولفه های تحصیلی، روانشناختی و هیجانی افراد دارد.

یکی از مولفه های سرمایه های روانشناختی، آموزش خوش بینی است. در تبیین یافته حاضر باید بیان کرد که به طور کلی، افرادی که خوش بینی بالایی دارند و یا تحت آموزش های خوش بینی قرار گرفته اند، در زمینه تعارضات، قادرند به طور عمیق و منطقی بیندیشند و احساسات و افکار خود را به شکل مناسب بیان کنند، آنها بهتر می توانند خود را مهار کنند و به خود انگیزه دهند. (لیاوو و لیو، 2016)، بنابراین، افرادی که خوش بینی بالا

شهرستان ها و مناطق اورامانات و همچنین محدودیت زمانی آن به سال تحصیلی 99-1398 بود. از نقاط قوت پژوهش حاضر می توان به جامع، کاربردی و بروز بودن موضوع پژوهش یعنی اثر بخشی مداخلات آموزشی بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش-آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین بود.

## References

- Alrashidi O, Phan H P, Ngu B H 2016. Academic Engagement: An Overview of Its Definitions, Dimensions, and Major conceptualizations. *Internationah Education Studies*, Vol. 9, No. 12, Pp. 41-52.
- Amoyi N, Ajam A A, Badnova S 2017. The Role of Psychological Capitals in Predicting the Academic Achievement of Students in the Faculty of Nutrition and Food Industry, *Research in General Medical Education*, Vol. 9, No. 2, Pp. 75-66. [In Persian].
- Deci E L, Ryan R M 1985. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.
- Farajzadeh P, Ghazanfari A, Cheraghi M et all 2020. The effectiveness of psychological capital education on academic procrastination of female teachers with low academic motivation, *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*. Vol. 4, No. 28, Pp. 42-31. [In Persian].
- Fredrikson B L 2013. Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, Vol. 47, No. 1, Pp. 1-53.
- Jackson S, Csikszentmihalyi M 1999. Flow in sports: The keys to optimal experiences and performances. *Champaign, IL: Human Kinetics*.
- Jalili F, Arefi M, Ghamrani A, et all 2018. A study of psychometric properties of the academic fascination scale in students. *Journal of Education and Evaluation*, Vol. 11, No. 42, Pp. 112-166. [In Persian].
- Katz I, Kaplan A, Buzukashvily T 2011. The role of parents' motivation in students' autonomous motivation for doing

درس ایجاد کرده و فعالانه در فرایند یادگیری شرکت می کنند، همچنین یک حس خوب همرا با نشاط و شادمانی را نیز تجربه می کنند و از مطالعه کردن لذت می برند. در ادامه هیجان های مثبت فعال به دانش آموزان این اجازه را می دهد که خودشان را به عنوان افرادی موفق در انجام وظایف تصور کنند و هیجان های منفی مرتبط با شکست را کنار بگذارند. در تبیین دیگر (کینگ و همکاران 2015) هیجان ها را به عنوان تشکیل دهنده یا تسهیل کننده هایی می دانند که درگیری را شتاب می بخشد. به این صورت که هیجان های مثبت با افزایش تمرکز و توجه فرد روی موضوع مورد نظر و تخصیص منابع شناختی موجود، موجب ترغیب و اشتیاق فرد برای انجام فعالیت می شود. در این حالت شخص از راهبردهای شناختی عمیق مانند بسط و سازماندهی استفاده می کند. تلاش زیادی برای یادگیری انجام فعالیت صرف کرده و با حس خوب و پر نشاط، تا رسیدن به راه حل پافشاری می کند. محدود بودن دامنه تحقیق به دانش آموزان پسر پایه یازدهم مدارس متوسطه دوم شهرستان ها و مناطق اورامانات، و انجام پژوهش در مدارس دولتی از محدودیت های پژوهش حاضر است. لذا پیشنهاد می شود برای افزایش قدرت تعمیم پذیری نتایج، این پژوهش در سایر استان ها و مناطق، مدارس غیر دولتی، سایر پایه های تحصیلی و در دانش آموزان دختر انجام شود. با توجه به اثر بخشی آموزش مداخله ای، در سطح کاربردی پیشنهاد می شود این مداخله آموزشی، طی کارگاه های تخصصی به مشاوران و روانشناسان حاضر در مراکز مشاوره و خدمات روانشناختی دانشگاه ها و مدارس، معلمان و دانشجویان آموزش داده شود تا با بکار گیری آن برای افزایش شیفتگی تحصیلی دانش آموزان گامی عملی برداشته شود. همچنین توصیه می شود که در تحقیقات بعدی نقش سایر متغیرها ی انگیزشی در شیفتگی تحصیلی دانش آموزان مورد بررسی قرار گیرد. در نتیجه از جمله نقاط ضعف پژوهش حاضر، محدودیت جامعه آماری پژوهش به دانش آموزان پسر پایه یازدهم دوره دوم متوسطه

- Rahimpour Sh, Arefi M, secretary Gh 2019. The effectiveness of mindfulness training on drowning and gait stability of female high school students. *Journal of Teaching and Learning Studies*, Vol. 11, No. 1, Pp. 91-70. [In Persian].
- Redmond B F 2010. Self-efficacy theory: Do I think that I can succeed in my work.
- Ryan R M, Deci E L 2000. Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, Vol. 25, No. 2, Pp. 54-67.
- Sabzian S, Qadampour E, Mirdrikond, F 2017. Develop a causal model of academic fraud based on individual and contextual factors with the mediating role of academic self-efficacy. *Journal of Research in School and Virtual Learning*, Vol. 5, No. 3, Pp. 66-43. [In Persian].
- Schaufeli W B, Martinez I, Marques-Pinto A, et all 2002. Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33, No. 1, Pp. 464-481.
- Schellenberg B J, Bailis D S 2017. Lay theories of passion in the academic domain. *An International Journal of Experimental Educational Psychology*, Vol. 37, No. 9, Pp. 1029-1043
- Seligman M, Csikszentmihalyi M 2001. Positive psychology: An introduction. *American Psycholo.*
- Upadyaya K, Salmela-Aro K 2013. Development of school engagement in association with academicsuccess and well-being in varying social contexts: A review of *empiri*.
- Vakili S, Naghsh Z, Ramezani Khomsi Z 2018. The mediating role of academic engagement in the relationship between academic excitement and achievement. *Journal of Research in Educational Systems*, Vol. 12, No. 1, Pp. 627-615 . [In Persian].
- Vallerand R J, Salvy S J, Mageau G A., et all 2007. On the role of passion in performance. *Journal of Personality*, Vol. 75, No. 3, Pp. 505-534.
- homework. *Learning and Individual Differences*, Vol. 21, No. 4, Pp. 376-386.
- Liao R, Liu Y 2016. The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing. Students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today*. Vol. 36, No. 1, Pp. 31-36.
- Luthans B C, Luthans K W, Jensen S M 2012. The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, Vol. 87, No. 1, Pp. 253-952
- Nikdel F, Kadivar P, Farzad V et all 2012. The Relationship between Academic Self-Concept, Positive and Negative Academic Emotions and Self-Governing Learning, *Quarterly Journal of Applied Psychology*, Vol. 6, No. 1, Pp. 103-119. [In Persian].
- Ouweneel E, Le Blanc P M, Schaufeli W B 2011. Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, Vol. 6, No. 2, Pp. 142-153.
- Parker C, Baltes B, Young S, et all 2003. Relationships between psychological climate perceptions and work outcomes: a meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior* Vol. 24, No. 1, Pp. 389-416.
- Pekrun R 2017. Emotion and Achievement during Adolescence, *Child Dev Perspect*, Vol. 11, No. 3, Pp. 215-221.
- Pekrun R, Frenzel A C, Goetz T, et all 2007. The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. *In Emotion in education* (pp. 1336). Academic Press.
- Rabbani Z, Talepasand S, Rahimian I, et all 2017. The Relationship between the Social Context of the Classroom and Academic Involvement: The Mediating Role of the Processes of the System, Academic Motivation and Emotions, *Quarterly Journal of Transformational Psychology: Iranian Psychologists*, Vol. 14, No. 53, Pp. 37-51. [In Persian].

effect of classroom achievement norm. *Computers in Human Behavior*, Vol. 89, No. 1, Pp. 299-307.

Wang M T, Peck S 2013. Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*. Vol. 49, No. 7, Pp. 1266-1276.

Zamani Zad N, Babapour J, Saburi H 2018. Structural Relationships between the Dimensions of Conflict Resolution Strategies and Students' Social Health Mediated by Psychological Capital, *Educational Psychology Studies*, Vol. 15, No. 30, Pp. 10-46. [In Persian].

Zhang Y, Qin X, Ren P 2019. Adolescents' academic engagement mediates the association between Internet addiction and academic achievement: The moderating

مجله‌ی توسعه‌ی آموزش جندی‌شاپور  
فصلنامه‌ی مرکز مطالعات و توسعه‌ی آموزش علوم پزشکی  
سال دوازدهم، ویژه‌نامه 1400

## اثر بخشی مداخلات آموزشی بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین

**فریبرز صبافی:** دانشجوی دکترای روانشناسی عمومی، گروه روانشناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.  
**کیومرث کریمی\*:** عضو هیئت علمی، گروه روان‌شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.  
**مریم اکبری:** عضو هیئت علمی، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.  
**یحیی یاراحمدی:** عضو هیئت علمی، گروه روان‌شناسی، واحد سنندج، دانشگاه آزاد اسلامی، سنندج، ایران.

**چکیده:** پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی مداخلات برنامه آموزشی مدل درگیری تحصیلی بر شیفگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین انجام گرفت. روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری پژوهش، دانش‌آموزان پسر پایه یازدهم دوره دوم متوسطه شهرستان‌ها و مناطق اورامانات در سال تحصیلی 99-1398 بود. در این پژوهش تعداد 30 نفر از دانش‌آموزان پسر، با درگیری تحصیلی پایین، به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب و با گمارش تصادفی در دو گروه آزمایشی و گروه گواه گمارده شدند (15 دانش‌آموز در گروه آزمایش و 15 دانش‌آموز در گروه گواه). برنامه آموزشی مداخله‌ای درگیری تحصیلی بر روی گروه آزمایش اجرا شد. پس از آن از هر دو گروه پس‌آزمون به عمل آمد. ابزار مورد استفاده این پژوهش پرسشنامه شیفگی تحصیلی (مارتین و جکسون، 2008) بود. داده‌های حاصل از پژوهش با استفاده از آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون تحلیل کواریانس چند متغیره) تجزیه و تحلیل شد. نتایج نشان داد که برنامه آموزشی مداخله‌ای درگیری تحصیلی بر شیفگی تحصیلی دانش‌آموزان در سطح ( $P < 0/05$ ) معنی‌دار است. یافته‌های پژوهش بیانگر آن بود که آموزش مداخله‌ای مدل درگیری تحصیلی با بهره‌گیری از مفاهیمی چون ادراک شایستگی، خوش‌بینی تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی می‌تواند به عنوان یک آموزش کارآمد برای افزایش شیفگی تحصیلی دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی پایین استفاده شود.

**واژگان کلیدی:** درگیری تحصیلی، ادراک شایستگی، خوش‌بینی تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی، شیفگی تحصیلی.

\***نویسنده مسؤول:** عضو هیئت علمی، گروه روان‌شناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران.

Email: q.karimi@iau-mahabad.ac.ir