



An Equation Modeling of Academic Hope Model based on Academic Identity and Academic Excitement: The Mediating Role of Academic Engagement in Students

Sohrab Abdi Zarrin¹, Maryam Badavar²

¹ Associate professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran, (**Corresponding Author**). s.abdizarrin@qom.ac.ir

² M.A. in Educational Psychology, Department of Educational Sciences, Faculty of Literature and Humanities, University of Qom, Qom, Iran. maryambadavar@gmail.com

Abstract

The present study was conducted with the aim of modeling the structural equations of academic hope based on academic identity and academic excitement with the mediating role of academic engagement among female senior high school students of Qom city. This research was applied in terms of purpose and descriptive-correlational in terms of method; it was also based on structural equation modeling. The sampling method used in this study was multi-stage cluster one. The sample size of the study was 400 students which was decided based on the Krejcie and Morgan table. In this study, Academic Identity Status Questionnaire (Was and Isaacson, 2008), Academic Excitement Questionnaire (Pekrun, 2005), Academic Engagement Questionnaire (Reeve, 2013), and Academic Hope Scale (Sohrabi & Samani, 2011) were used. All statistical analyses were performed using Amos-23 software. The findings indicated a positive and significant effect of academic identity on academic hope directly. Also, the effect of academic identity on academic hope mediated by academic engagement was indirectly indicated. The findings also showed an insignificant effect of academic excitement on academic hope directly as well as its insignificant effect on academic hope mediated by academic engagement was also indicated. Therefore, proper planning to improve academic hope and academic performance can help students benefit from academic engagement and identity formation.

Keywords: academic identity, academic excitement, academic engagement, academic hope.

Received: 2024/06/08 ; Received in revised form: 2024/06/15; Accepted: 2024/06/17; Published Online: 2024/06/20

How To Cite: Abdi Zarrin, Sohrab; Badavar, Maryam (2024). An Equation Modeling of Academic Hope Model based on Academic Identity and Academic Excitement: The Mediating Role of Academic Engagement in Students, *Journal of Research in Instructional Methods*, 2 (1), 27-50. doi: 10.22091/JRIM.2024.10847.1078

Published by: University of Qom

© The Author(s)

Article type: Research





مدل‌یابی معادلات ساختاری امید تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان

سهراب عبدی زرین^۱، مریم بادآور^۲ 

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. (نویسنده مسئول). s.abdizarrin@qom.ac.ir
^۲ کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه قم، قم، ایران. maryambadavar@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌سازی معادلات ساختاری امید تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر قم انجام شد. این پژوهش از لحاظ هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی - همبستگی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر قم تشکیل می‌داد. حجم نمونه شامل ۴۰۰ نفر بود که به شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر اساس جدول کرجسی و مورگان انتخاب شده و به پرسش‌نامه‌های منزلت‌های هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸)، هیجان تحصیلی پکران (۲۰۰۵)، درگیری تحصیلی ریو (۲۰۱۳) و امید تحصیلی سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) پاسخ دادند. کلیه‌ی تحلیل‌های آماری در سطح خطای ۰/۰۵ و با کمک نرم‌افزار Amos ۲۳ انجام شد. یافته‌ها بیانگر تأثیر مثبت و معنادار هویت تحصیلی بر امید تحصیلی هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی بود. اما تأثیر معناداری میان هیجان تحصیلی و امید تحصیلی به صورت مستقیم و همچنین با میانجی‌گری درگیری تحصیلی یافت نشد. بنابراین می‌توان با برنامه‌ریزی در راستای ارتقای امید به آینده‌ی تحصیلی و بهبود عملکرد تحصیلی با درگیری تحصیلی و شکل‌گیری هویت دانش‌آموزان بهره برد.

کلید واژه‌ها: امید تحصیلی، هویت تحصیلی، هیجان تحصیلی، درگیری تحصیلی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۳/۱۹؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۳/۲۶؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۸؛ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۳/۰۳/۳۱

استاد: عبدی‌زرین، سهراب؛ بادآور، مریم. (۱۴۰۳). مدل‌یابی معادلات ساختاری امید تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان، *پژوهش در روش‌های آموزش*، ۲ (۱)، ۵۰-۲۷. doi: 10.22091/JRIM.2024.10847.1078

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان

ناشر: دانشگاه قم



مقدمه

در نظام آموزشی دنیای امروز، مدارس به عنوان مهم‌ترین منبع کسب دانش، ارتقای استعداد و بینش در دانش‌آموزان، همواره مورد توجه دولتمردان، متخصصان بهداشت روان و مشاوران قرار گرفته است (آشانی و مستولی‌زاد^۱، ۲۰۱۴) تا مانع آفت تحصیلی دانش‌آموزان بخصوص در مقطع متوسطه به سبب تجربه‌ی انتقال از دوره‌ی کودکی به نوجوانی و تحولات ناشی از آن شوند. (اسکرامل، پرسکی، گروسی و سیمونسون-سارانسکی^۲، ۲۰۱۱). این تحولات می‌تواند میزان مختلفی استرس به همراه داشته باشد که پیشرفت تحصیلی و موفقیت دانش‌آموزان را در حال و آینده تحت تأثیر قرار دهد (تومینون-سونی و سالملا-آرو^۳، ۲۰۱۴). لذا با توجه به اهمیت بالای دوره‌های انتقال از کودکی به نوجوانی در آموزش رسمی دانش‌آموزان (یانگ، تیان، هابنر و زو^۴، ۲۰۱۹) و به منظور پیشرفت تحصیلی آن‌ها و با وجود مشخص بودن نقش امید در ارتباط با حوزه‌های خاص زندگی، مانند روابط اجتماعی و خانوادگی، ورزش، اوقات فراغت، کار و اهمیت ویژه آن برای تحصیل؛ صاحب‌نظرانی همچون اسنایدر، رند و سیگمون^۵ (۲۰۰۲) و پکران^۶ (۲۰۰۰) مفهومی به نام «امید تحصیلی»^۷ را مطرح کردند. امید یک اشتیاق و یک فضیلت است و برخلاف عشق یا آرزو که می‌توان آن را در اینجا و اکنون تحقق بخشید؛ آینده‌محور است (زیپوری^۸، ۲۰۲۰). امید تحصیلی برخلاف خودکارآمدی، یک باور عمومی است که با نتیجه اعمال شخص همراه نیست (رند^۹، ۲۰۱۸) و شامل اهداف، مسیرها و انگیزه‌های موجود برای دستیابی به آن‌ها و همچنین چارچوبی کارآمد جهت نمایش نقطه قوت‌های دانش‌آموزان است (پیتمن^{۱۰}، ۲۰۱۹). به همین دلیل و مطابق نظریه امید، تفاوت در سطح امید بر کسب موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر بوده (چن، هابنر و تیان^{۱۱}، ۲۰۲۰) و این ارتباط میان امید تحصیلی و پیشرفت تحصیلی به وسیله فراتحلیل ۴۵ مطالعه توسط مارکویز، گالاگر و لوپز^{۱۲} (۲۰۱۷) و مطالعات طولی برناردو، ینگ، رسورسیون، رسورسیون و خان^{۱۳} (۲۰۱۸)، گالاگر، مارکویز و لوپز (۲۰۱۷) و آتیک و آتیک^{۱۴} (۲۰۱۷) پشتیبانی شده است. گونزالز، کررا فرناندز و پائولونی^{۱۵}

1 Ashani & Mostolizade

2 Schraml, Perski, Grossi & Simonsson – Samecki

3 Tuominen – Soini & Salmela – Aro

4 Yang, Tian, Huebner & Zhu

5 Snyder, Rand & Sigmon

6 Pekrun

7 Academic hope

8 Zipory

9 Rand

10 Pittman

11 Chen, Huebner & Tian

12 Marques, Gallagher & Lopez

13 Bernardo, Yeung, Resurreccion, Resurrección & Khan

14 Atik & Atik

15 Gonzalez, Carrera Fernandez & Paoloni

(۲۰۱۷) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان اسپانیایی انجام دادند، به این نتیجه دست یافتند که امید به آینده‌ی تحصیلی - شغلی، عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد.

از جمله عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان که به احتمال فراوان امید تحصیلی را بالا می‌برد و در سال‌های اخیر توجه محققان تعلیم و تربیت را جلب کرده، هویت تحصیلی^۱ و هیجان‌های تحصیلی^۲ است. برای اولین بار اریکسون^۳ به موضوع هویت پرداخت و اشاره کرد مفهوم هویت دو جنبه دارد: از یک سو، احساس فرد به خود، یعنی خودسنجی است؛ و از سوی دیگر، روابط بین هویت شخصی و توصیف‌هایی است که دیگران (افراد مهم زندگی) از او دارند (کدیور، ۱۳۹۲). در تایید نظریه‌ی اریکسون، پژوهش‌ها در این حیطه گسترش یافت و نظریاتی جامع‌تر شکل گرفت که از جمله می‌توان به مدل منزلت‌های هویت^۴ مارسیا^۵ (۱۹۶۶) اشاره کرد. مارسیا با تکیه بر هویت فردی و براساس دیدگاه اریکسون، کاوشگری^۶ و تعهد^۷ را از ابعاد اصلی هویت می‌داند. کاوشگری، اشاره به تصمیم‌گیری، یا ایجاد رفتارهایی در حل مسائل و جمع‌آوری اطلاعات مربوط به خود دارد و تعهد به معنای پایبندی به مجموعه‌ای از باورها و ارزش‌هاست. مارسیا براساس این دو بُعد، چهار پایگاه هویت موفق^۸، سردرگم^۹، دیررس^{۱۰} و دنباله‌رو^{۱۱} را مطرح کرد (مارسیا، ۱۹۶۶). یکی از انتقادات به الگوی منزلت‌های هویت مارسیا، بی‌توجهی به بافت‌های اجتماعی، مانند مدرسه در شکل‌گیری هویت بوده است. تأکید بر نقش بافت در شکل‌گیری هویت، از زمان اریکسون تا به حال مطرح بوده است؛ زیرا تحول هویت، رابطه‌ی فرد با ساختار فرهنگی وی را منعکس می‌سازد (لویکس، گوسنس، سوننس و بیرز^{۱۲}، ۲۰۰۶).

لذا با توجه به این‌که مدرسه، از نهادهای اجتماعی است که بر زندگی نوجوانان و تعریف آنان از خود نقش مهمی دارد. اکلز، لرد و میگلی^{۱۳} (۱۹۹۱) اذعان می‌دارند که هماهنگی بین نیازها و انتظارهای نوجوانان با ویژگی‌های مدرسه می‌تواند به گسترش ویژگی‌های مرتبط با خود نوجوانان کمک کند. با توجه به اینکه عمده‌ترین تکلیف اجتماعی نوجوانی، تحصیل محسوب می‌شود، واز و ایزاکسون^{۱۴} (۲۰۰۸) و

1 Academic Identity

2 Academic Excitements

3 Erikson

4 Identity Status

5 Marcia

6 Exploration

7 Commitment

8 Achievement

9 Diffusion

10 Moratorium

11 Foreclosure

۱۱ Luyckx, Goossens, Soenens & Beyers

13 Eccles, Lord & Midgley

14 Was & Isaacson

لنگراند- ویلمز و بوسما^۱ (۲۰۰۶) حیطه‌ی تحصیلی را جنبه‌ای مهم از هویت فرد می‌دانند. هویت تحصیلی، بازتابی است از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای خودکارآمدی و تجربه‌ی هیجان‌های رایج نوجوانان با هم‌کلاسان و معلمان خود در کلاس‌های درس (روزر و لا^۲، ۲۰۰۲) و مشخصه‌ی آن، چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) با پذیرش این پیش‌فرض که منزلت‌های هویت زمینه‌ی وابسته هستند، حیطه‌ی تحصیلی را، یکی از حیطه‌های مهم زندگی قلمداد کرده و با اقتباس از مدل مارسیا (۱۹۸۹)، چهار منزلت برای هویت تحصیلی در نظر گرفته‌اند: الف) هویت تحصیلی سردرگم؛ ب) هویت تحصیلی دنباله‌رو؛ ج) هویت تحصیلی دیررس و د) هویت تحصیلی موفق (واز، هارتی، ادین و ایزاکسون^۳، ۲۰۰۹).

پژوهش فیسل^۴ (۲۰۲۰) نشان داد که عدم ایجاد هویت تحصیلی و جهت‌گیری پیشرفت در دانش‌آموزان آمریکایی آفریقایی تبار منجر به کاهش امیدواری به تحصیل، انصراف از تحصیل، بالا رفتن نرخ بیکاری و در نتیجه افزایش فقر در آن‌ها می‌شود. پژوهش مهنا، طالع‌پسند و رستمی (۱۳۹۹) نشان دادند هویت تحصیلی بر درگیری شناختی عمیق، خودکارآمدی و انگیزش درونی عمیق، تأثیر معنادار دارد. همچنین، پژوهش بارانی، راهپیمان و خرمایی (۱۳۹۸) نشان دادند که امید به تحصیل و خودنظم‌جویی موجب کاهش تحصیل‌گریزی می‌شود. همینطور، پژوهش جباری دانشور (۱۳۹۶) نشان داد نقش مؤلفه‌های هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدف در درگیری شناختی مؤثر شناخته شده است.

وان روجیل، جانسن و وان دی‌گریفت^۵ (۲۰۱۷) در پژوهش خود نشان دادند که درگیری رفتاری، درگیری شناختی و درگیری فکری در موفقیت افراد در دانشگاه مؤثر بوده و دانش‌آموزانی که دارای بالاترین نمره‌های رفتاری و تعامل سازنده با مدرسه‌ی راهنمایی بودند، در دانشگاه بهتر عمل کردند. ماسیلد^۶ (۲۰۲۰) در مطالعه‌ای به امید به عنوان یک نیروی مولد که توسط نهادهای دانشگاهی برای پرورش درگیری تحصیلی فعال در بین دانشجویان دانشگاه انجام می‌شود پرداخت و به این نتیجه دست یافت که امید باعث تقویت درگیری تحصیلی و افزایش ثبات عاطفی در بین دانشجویان می‌شود. همچنین، اوزیلماز^۷ (۲۰۲۰) در تحقیقی که بر روی ۱۷۰ کارمند و سرپرست در ۱۵ سازمان تجاری در ترکیه انجام داد به این نتیجه دست یافت که درگیری نسبت به شغل منجر به امیدواری و عملکرد مناسب می‌شود.

1 Lannegrand – Willems & Bosma

2 Roeser & Lau

3 Was, Harthy, Oden & Isaacson

4 Faisal

5 Van Rooij, Jansen & Van de Grift

6 Mathilde

7 Ozyilmaz

نتایج پژوهش فین^۱ (۱۹۹۸) نشان می‌دهد که درگیر شدن و مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه (پاسخ به مقتضیات، ابتکار مرتبط با کلاس، فعالیت‌های فوق‌العاده‌ی کلاسی و تصمیم‌گیری) در پیامدهای موفقیت‌آمیز دانش‌آموز سهم دارد؛ می‌توان گفت که درگیری تحصیلی نقش اساسی در هویت‌یابی نوجوانان، بهبود عملکرد تحصیلی و افزایش امید به آینده‌ی تحصیلی آنان دارد. طبق نتایج بدست‌آمده از تحقیق واز و همکاران (۲۰۰۹)، هویت تحصیلی موفق می‌تواند تأثیر بسزایی در بهبود عملکرد تحصیلی داشته باشد، دانش‌آموزان بیش‌تر در مسائل تحصیلی خود درگیر می‌شوند و دانش‌آموزانی که درگیری تحصیلی بالاتری داشته باشند معمولاً دارای هویتی موفق و امید به آینده‌ی تحصیلی بالا هستند. در واقع دانش‌آموزان دارای هویت موفق اهداف تحصیلی روشنی برای خود انتخاب می‌کنند، یادگیری یکی از مهم‌ترین اولویت‌های زندگی‌شان است، به تحصیل تعهد دارند، انگیزه‌ی بالایی برای تکمیل تکالیف درسی پُرچالش دارند و در مواجهه با چالش و عملکرد ضعیف در امتحان، سعی در مواجهه با آن‌ها و بررسی و حل آن را دارند (واز و ایزاکسون، ۲۰۰۸).

از آن‌جا که هیجان تحصیلی با پیشرفت تحصیلی ارتباط مستقیمی داشته (بهانسالی و شارما^۲، ۲۰۲۰) و با تأثیر بر عملکرد دانش‌آموز، یادگیری و پیشرفت تحصیلی را بهبود می‌بخشد (پوتواین، اسمیتز، وود و پکران^۳، ۲۰۲۰)؛ از دیگر متغیرهایی است که می‌تواند بر امید تحصیلی مؤثر باشد. در این راستا تجارب دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی با پیدایش هیجان‌هایی همراه است که در دوران تحصیل بسیار مؤثر بوده و موجب پیشرفت تحصیلی می‌شود (پکران، ۲۰۰۶). دو نوع هیجان تحصیلی وجود دارد؛ یکی: هیجان فعالیت^۴ که وابسته به فعالیت‌های تحصیلی است؛ دیگری: هیجان پیامدی^۵ که با نتایج فعالیت‌های تحصیلی ارتباط دارد. این هیجان‌های دوگانه، از نظر زمان، به هیجان‌های آینده‌نگر^۶، مثل امیدواری به کسب موفقیت و ناامیدی و اضطراب از شکست و هیجان‌های گذشته‌نگر^۷، مانند احساس سرفرازی و افتخار، یا شرم از کسب نتایج تقسیم می‌گردد. هیجان‌های تحصیلی را از نظر ارزشمندی به هیجان‌های مثبت^۸ (مانند لذت، امیدواری و افتخار) و هیجان‌های منفی^۹ (مانند خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دسته‌بندی می‌کنند (زنگی‌آبادی، صادقی و قدم‌پور، ۱۳۹۷).

1 Finn
2 Bhansali & Sharma
3 Putwain, Schmitz, Wood & Pekrun
4 Activity Excitement
5 Outcome Excitement
6 Prospective Excitements
7 Retrospective Excitements
8 Positive Excitements
9 Negative Excitements

همچنین یکی دیگر از مهم‌ترین شاخص‌های پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان، درگیری تحصیلی است (ریو، چن و ژانگ^۱، ۲۰۲۰) که توصیف سرمایه‌گذاری و رفتار جذاب در فرآیندهای یادگیری دانش‌آموزان است (چئون، ریو و وانستین کست^۲، ۲۰۲۰). وجود درگیری تحصیلی می‌تواند علاوه بر روند آموزشی، بر روند جامعه‌پذیری دانش‌آموزان تأثیر بگذارد (ریو و شاین^۳، ۲۰۲۰). تحقیقات نشان داده است که اگر دانشجویان بتوانند بیشتر درگیر مسائل دانشگاهی و تکالیف یادگیری شوند، می‌توان به موفقیت تحصیلی آن‌ها امیدوارتر بود (لیندفورس، مینکینن، ریمپلا و هوتالینن^۴، ۲۰۱۸). تا حدی که داشتن انگیزش تحصیلی منجر به امید تحصیلی و شغلی می‌شود (عبدی زرین، شریفیانا و اکبرزاده، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی یک ساختار چند بعدی است که شامل ابعاد رفتاری، عاطفی، شناختی و عامل است (جوز مانوئل، ملچور، سیلویا و میوسوتیز^۵، ۲۰۱۹). درگیری رفتاری، با رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی، مانند تلاش و پشتکار در هنگام انجام تکالیف، حضور در مدرسه، پیروی از قوانین مدرسه و رویارویی با مشکلات و چالش‌های تحصیلی اشاره دارد (استورلی و تومی^۶، ۲۰۲۰). درگیری عاطفی به عنوان لذت و علاقه دانش‌آموزان برای به چالش کشیدن موقعیت‌های تحصیلی و برخوردهای آن‌ها در مدرسه توصیف شده است (دونگ و لیو^۷، ۲۰۲۰). درگیری شناختی، آمادگی برای یادگیری موضوعات مختلف (باکادوروا، لازاریدس و رافلدر^۸، ۲۰۲۰) و درگیری عامل به مشارکت فعال و سازنده دانش‌آموزان در آموزش اشاره دارد (پیندابائز، سانچز و مانزولی^۹، ۲۰۱۹).

نتایج پژوهشی نشان داد که درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان با میانجی‌گری در سبک‌های یادگیری و مهارت‌های فراشناختی خواندن نقش مثبت دارد (پناهنده، داودی، تقوایی و عبدی زرین، ۱۴۰۱). پژوهش شیوندی چلیچه، درتاج، فرخی و ابراهیمی قوام (۱۳۹۶) نشان داد که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مستقیم و غیرمستقیم از متغیرهای پیش‌بین ارزش تکلیف، درگیری شناختی، درگیری تحصیلی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی تأثیر می‌پذیرد. همچنین، پژوهش سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) نشان داد که پیشرفت تحصیلی می‌تواند به وسیله‌ی ابعاد درگیری تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و انگیزش تحصیلی به شکل معناداری پیش‌بینی شود. پژوهش فرهادی، قدم‌پور و خلیلی گشنیگانی (۱۳۹۵) نشان داد بین متغیرهای درگیری شناختی،

1 Reeve, Cheon & Jang

2 Cheon, Reeve & Vansteenkiste

3 Reeve & Shin

4 Lindfors, Minkkinen, Rimpelä & Hotulainen

5 José Manuel, Melchor, Sylvia & Miosotis

6 Storlie & Toomey

7 Dong & Liu

8 Bakadorova, Lazarides & Raufelder

9 Pineda-Báez, Manzuoli & Sánchez

عاطفی و رفتاری و سرزندگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. براساس آنچه گفته شد، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در امور مدرسه در بتن تلاش‌های اصلاح مدارس برای بهبود آموزش است که نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی و موفقیت دارد (لی، چن و لی^۱، ۲۰۲۰).

با توجه به اهمیت امید تحصیلی و مولفه‌های پیش‌بینی کننده آن، تاکنون مطالعات زیادی در این باره انجام نگرفته است. همچنین، سیستم آموزش و پرورش با تعداد زیادی از دانش‌آموزان سروکار دارد که دچار ناامیدی تحصیلی هستند که چنانچه نتایج پژوهش‌ها نشان داد این مساله خود را به اشکال مختلف از جمله اُفت تحصیلی، نداشتن انگیزه تحصیلی، اهمال‌کاری تحصیلی، گریز از تحصیل و ترک تحصیل نشان می‌دهد. از سوی دیگر، چنانچه متغیرهای هویت تحصیلی، هیجان تحصیلی و درگیری تحصیلی به شکل مثبت شکل گرفته باشند می‌توانند این آسیب‌ها را کاهش داده و با برجسته کردن امید تحصیلی منجر به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان شوند. بنابراین پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی امید تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با نقش میانجی‌گری درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر قم انجام شده است.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع تحقیقات توصیفی- همبستگی با روش معادلات ساختاری و از نظر هدف، کاربردی است. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر قم به تعداد ۱۶۴۹۹ نفر که در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ مشغول به تحصیل بودند، تشکیل می‌دادند. روش نمونه‌گیری در پژوهش حاضر، نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود که از بین مناطق چهارگانه شهر قم یک منطقه انتخاب شد و از این منطقه چهار مدرسه انتخاب شد و از هر مدرسه چهار کلاس درس به عنوان نمونه انتخاب شدند که در مجموع ۱۶ کلاس درس را شامل شد که پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. حجم نمونه بر اساس جدول کرجسی، مورگان و کوهن^۲ با توجه به حجم جامعه ۳۷۷ نفر محاسبه شد که جهت اطمینان برای ریزش احتمالی پاسخگویان، ۴۰۰ دانش‌آموز به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند که شامل مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی (AIQ)^۳، مقیاس هیجان تحصیلی (AEQ)^۴، مقیاس امید تحصیلی (AHS) و مقیاس درگیری تحصیلی (AEQ)^۶ می‌شد.

1 Li, Chen & Li

2 Krejci, Morgan & Cohen

3 Academic Identity Questionnaire

4 Academic Excitement Questionnaire

5 Academic Hope Scale

6 Academic Engagement Questionnaire

الف) مقیاس منزلت‌های هویت تحصیلی (AIQ): این مقیاس شامل ۴۰ گویه با ۴ مؤلفه (هویت موفق، هویت دنباله‌رو، هویت دیررس و هویت سردرگم) در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) طراحی شده است. حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۰)، روایی و پایایی این ابزار در میان دانش‌آموزان ایرانی را مناسب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در ۴ مؤلفه به ترتیب (۰/۷۸، ۰/۸۷، ۰/۸۴ و ۰/۷۵) بدست آمد.

ب) مقیاس هیجان تحصیلی (AEQ): این مقیاس شامل ۴۳ گویه با ۷ مؤلفه (لذت از کلاس، غرور از کلاس، اضطراب از کلاس، شرم از کلاس، خشم از کلاس، ناامیدی از کلاس و خستگی از کلاس) در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای توسط پکران و همکاران در سال ۲۰۰۵ طراحی شده است. روایی و پایایی این ابزار توسط کاوسیپان، کدیور و فرزاد (۱۳۸۸) مناسب گزارش شده است، بطوری‌که همسانی درونی این ابزار بر اساس آلفای کرونباخ برای ۷ مؤلفه به ترتیب (۰/۷۵، ۰/۸۰، ۰/۷۳، ۰/۷۷، ۰/۸۱، ۰/۸۴ و ۰/۸۴) و در پژوهش حاضر نیز به ترتیب (۰/۷۸، ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۷۴) بدست آمد.

ج) مقیاس امید تحصیلی (AHS): این مقیاس شامل ۹ گویه با ۲ مؤلفه (عاملیت و گذرگاه‌ها) در طیف لیکرت ۸ درجه‌ای توسط سهرابی و سامانی (۲۰۱۱) بر مبنای نظریه‌ی امید اسنایدر طراحی شده است و روایی و پایایی آن را مناسب گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در ۲ مؤلفه به ترتیب (۰/۷۸ و ۰/۷۶) و برای کل ابزار ۰/۸۲ مشاهده شد.

د) مقیاس درگیری تحصیلی (AEQ): این مقیاس شامل ۱۷ گویه با ۴ مؤلفه (درگیری رفتاری، درگیری عاملی، درگیری شناختی و درگیری عاطفی) در طیف لیکرت ۷ درجه‌ای توسط ریو (۲۰۱۳) طراحی شده است و روایی و پایایی آن را با استفاده از آلفای کرونباخ، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی بررسی و مناسب گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز همسانی درونی بر اساس آلفای کرونباخ در ۴ مؤلفه به ترتیب (۰/۷۲، ۰/۷۲، ۰/۷۳ و ۰/۷۷) و برای کل ابزار ۰/۸۴ مشاهده شد.

یافته‌ها

جهت پژوهش حاضر، ۴۰۰ دانش‌آموز دختر مقطع متوسطه دوم به عنوان نمونه پژوهش پرسشنامه‌ها را تکمیل کردند که مشخصات کامل آن‌ها در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱: توصیف ویژگی‌های جمعیت‌شناختی دانش‌آموزان

متغیرهای دموگرافیک	فراوانی	درصد
سن	تا ۱۶ سال	۱۳۹
	۱۷ سال	۱۴۶
	۱۸ سال به بالاتر	۱۱۵
پایه تحصیلی	دهم	۱۲۱
	یازدهم	۱۷۳

متغیرهای دموگرافیک	فراوانی	درصد
دوازدهم	۱۰۶	۲۶/۵
ریاضی و فیزیک	۱۰۹	۲۷/۳
علوم تجربی	۱۵۰	۳۷/۵
ادبیات و علوم انسانی	۱۴۱	۳۵/۳
۱۶ تا	۶۹	۱۷/۳
۱۸ تا ۱۶/۰۱	۱۳۵	۳۳/۸
۲۰ تا ۱۸/۰۱	۱۹۶	۴۹/۰

چنانچه در جدول ۱ ملاحظه می‌شود دامنه سنی نمونه پژوهش شامل تا ۱۶ ساله، ۱۷ ساله و بالاتر از ۱۸ ساله بودند که بیشترشان ۱۷ ساله‌ها را شامل می‌شد، پایه تحصیلی هم شامل پایه‌های دهم، یازدهم و دوازدهم بودند که بیشترشان پایه یازدهم بودند، براساس رشته تحصیلی شامل سه رشته نظری مقطع متوسطه بودند که بیشترشان از رشته علوم تجربی بودند، همینطور براساس معدل تحصیلی شان تا معدل ۱۶، ۱۸-۱۶ و ۱۸-۲۰ بودند که بیشترشان معدل بالای ۱۸ داشتند.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد. به همین منظور جهت انتخاب رویکرد مناسب برای مدل‌سازی، ابتدا نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^۱ مطابق جدول ۲ بررسی شد.

جدول ۲: آزمون نرمال بودن داده‌ها

مقیاس	آماره z	سطح معناداری
هیجان تحصیلی	۰/۱۶۶۲	۰/۷۷۴
لذت	۰/۱۷۱۵	۰/۶۸۷
غرور	۰/۱۷۶۰	۰/۶۱۱
اضطراب	۰/۱۶۴۵	۰/۸۰۰
شرم	۱/۰۶۱	۰/۲۱۱
خشم	۱/۲۷۱	۰/۰۷۹
ناامیدی	۰/۱۶۰۵	۰/۸۵۸
خستگی	۰/۱۶۶۴	۰/۷۷۱
هویت سردرگم	۰/۱۶۶۷	۰/۷۶۵
هویت دیررس	۰/۱۷۸۰	۰/۵۷۸
هویت دنباله‌رو	۱/۳۱۳	۰/۰۶۴
هویت موفق	۱/۲۲۵	۰/۰۹۸
درگیری تحصیلی	۱/۰۵۹	۰/۲۱۵
درگیری رفتاری	۱/۳۰۸	۰/۰۶۵
درگیری عاملی	۱/۲۷۳	۰/۰۷۵
درگیری شناختی	۱/۱۷۹	۰/۱۲۴
درگیری عاطفی	۱/۲۶۹	۰/۰۶۸

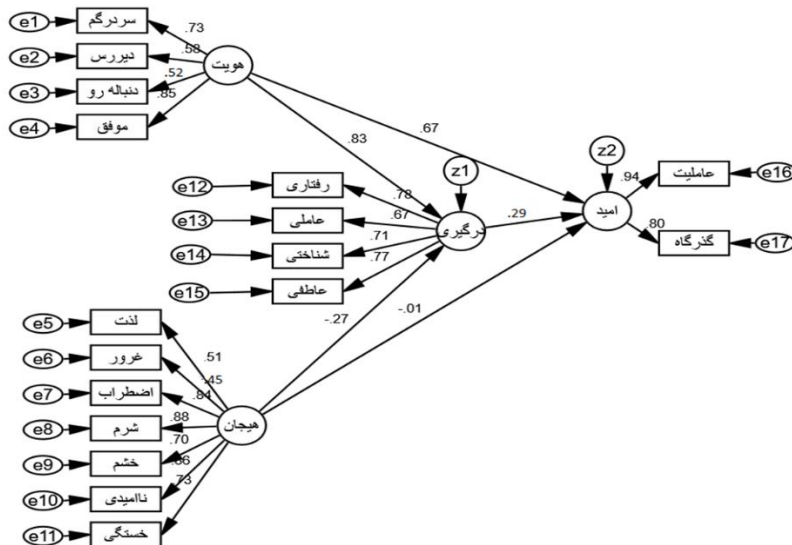
1 Kolmogorov-Smirnov

مقیاس	آماره z	سطح معناداری
امید تحصیلی	۱/۰۵۵	۰/۲۱۹
عاملیت	۱/۳۱۷	۰/۰۷۸
گذرگاه	۱/۱۸۵	۰/۱۱۹

با توجه به نرمال بودن داده‌های پژوهش (سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵)، برای بررسی برازش مدل از رویکرد کوواریانس محور با بهره‌گیری از نرم‌افزار Amos23 استفاده شد. به این منظور آزمون مدل در دو بخش (ارزیابی مدل اندازه‌گیری و ارزیابی مدل ساختاری) انجام می‌شود و در نهایت پس از تأیید برازش مدل به بررسی رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک پرداخته می‌شود.

الف) ارزیابی مدل اندازه‌گیری

برای ارزیابی مدل اندازه‌گیری از روش‌های پایایی متغیرهای مشاهده‌پذیر (بار عاملی) استفاده شده است. بارهای عاملی برابر یا بیشتر از ۰/۴ نشان دهنده این است که واریانس بین سازه و شاخص‌های آن از واریانس خطای اندازه‌گیری آن سازه بیشتر بوده است (هول‌اند، ۱۹۹۹). لذا همان‌طور که نتایج شکل ۱ نشان می‌دهد، تمام ضرایب بارهای عاملی شاخص‌های مربوط به متغیرهای هویت تحصیلی، هیجان تحصیلی، درگیری تحصیلی و امید تحصیلی بیشتر از ۰/۴ با خطای کمتر از ۰/۰۵ است. یعنی بارهای عاملی همه نشان‌گرها در تمامی متغیرهای پژوهش بر سازه‌های مکنون خود به‌طور معناداری بار شده‌اند



شکل ۱: تحلیل عاملی تأییدی مربوط به متغیرهای پژوهش

ب) ارزیابی مدل ساختاری

پس از تأیید بارهای عاملی و به منظور ارزیابی تناسب مدل ساختاری از شاخص های برازش مدل مطابق جدول ۳ استفاده شد.

جدول ۳- شاخص های برازندگی مدل ساختاری

شاخص برازش نام مدل	χ^2	Df	CMIN/DF	GFI	AGFI	CFI	IFI	PNFI	RMSEA	RMR
ساختاری	۲۴۶/۶۹۶	۱۱۴	۲/۱۶۴	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۷۴	۰/۰۶۷	۰/۰۴۲
مقدار مطلوب	-	-	<۳	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۹	>۰/۵	<۰/۱	<۰/۱

نتایج حاصل از جدول ۳ نشان دهنده برازش مناسب مدل پژوهش است. لذا می توان مطابق جدول ۴ به بررسی روابط میان متغیرهای پژوهش پرداخت.

جدول ۴- بررسی فرضیات تحقیق

متغیر مستقل	متغیر وابسته	متغیر میانجی	ضریب تأثیر	C.R.	R^2	سطح معناداری
هویت تحصیلی	امید تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۲۴۱	۱/۹۷۰	۰/۰۵۸	۰/۰۴۹
هیجان تحصیلی	امید تحصیلی	درگیری تحصیلی	۰/۰۷۸	-۱/۸۱۶	۰/۰۰۶	۰/۰۶۹
هویت تحصیلی	امید تحصیلی	-	۰/۶۷۰	۲/۰۸۰	۰/۴۴۹	۰/۰۳۸
هیجان تحصیلی	امید تحصیلی	-	-۰/۰۱۱	-۰/۱۹۷	۰/۰۰۱	۰/۸۴۴
هویت تحصیلی	درگیری تحصیلی	-	۰/۸۲۹	۲/۲۶۶	۰/۶۸۷	۰/۰۲۳
هیجان تحصیلی	درگیری تحصیلی	-	-۰/۲۷۳	-۶/۲۲۹	۰/۰۷۴	۰/۰۰۱
درگیری تحصیلی	امید تحصیلی	-	۰/۲۹۱	۲/۱۰۸	۰/۰۸۵	۰/۰۳۵

با توجه به یافته های جدول ۴ می توان گفت که در مدل، اثر مستقیم هویت تحصیلی و درگیری تحصیلی بر امید تحصیلی با ضرایب تأثیر (۰/۶۷۰ و ۰/۲۹۱) مثبت و در سطح ($p < ۰/۰۵$) معنادار است به طوری که ۴۴/۹ درصد از واریانس امید تحصیلی توسط هویت تحصیلی و ۸/۵ درصد از واریانس آن توسط درگیری تحصیلی قابل تبیین است. همچنین متغیرهای هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی در سطح ($p < ۰/۰۵$) تأثیر معنادار دارند اما ضرایب تأثیر (۰/۸۲۹ و -۰/۲۷۳) نشان می دهد که تأثیر هویت تحصیلی، مثبت و تأثیر هیجان تحصیلی، منفی و معنادار است به طوری که به ترتیب (۶۸/۷ و ۷/۴) از واریانس درگیری تحصیلی توسط هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی قابل تبیین است. همچنین هویت تحصیلی با میانجی گری درگیری تحصیلی، با ضریب تأثیر (۰/۲۴۱) مثبت و در سطح ($p < ۰/۰۵$)

اثر معناداری بر امید تحصیلی دارد به طوری که ۵/۸ درصد از واریانس امید تحصیلی توسط هویت تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی قابل تبیین است. اما اثر مستقیم هیجان تحصیلی بر امید تحصیلی و اثر غیرمستقیم هیجان تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، بر امید تحصیلی معنادار نبود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف مدل‌سازی معادلات ساختاری امید تحصیلی براساس هویت تحصیلی و هیجان تحصیلی با نقش میانجی درگیری تحصیلی در دانش‌آموزان انجام شد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که هویت تحصیلی، هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی بر امید تحصیلی اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ذیل همسو است. پژوهش فیسل (۲۰۲۰) که نشان داد که عدم ایجاد هویت تحصیلی در دانش‌آموزان منجر به کاهش امید تحصیلی و انصراف از تحصیل می‌شود. همینطور، گونزالز و همکاران (۲۰۱۷) نشان دادند که امید به آینده‌ی تحصیلی - شغلی، عملکرد تحصیلی را افزایش می‌دهد. در پژوهش عبدی زرین و همکاران (۱۳۹۸) بین امید تحصیلی - شغلی با انگیزش تحصیلی رابطه مستقیم و با اهمال‌کاری تحصیلی همبستگی معکوس وجود داشت.

هو^۱ (۲۰۱۵) در پژوهش خود نشان داد که هویت تحصیلی بر انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است. کیخا (۱۳۹۵) در پژوهشی نشان داد که امیدواری دانش‌آموزان بر اساس سبک‌های هویت قابل پیش‌بینی است. به‌زعم وان روجیل و همکاران (۲۰۱۷) درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و داشتن تعامل سازنده با مدرسه منجر به عملکرد بهتر در دانشگاه می‌شود. دمرسی (۲۰۲۰) نشان داد که میان درگیری تحصیلی و امید تحصیلی رابطه مستقیم وجود دارد. چن و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهش خود نشان دادند که امید تحصیلی و پیشرفت تحصیلی از طریق درگیری رفتاری افزایش می‌یابند. ماسیلد^۲ (۲۰۲۰) نشان داد که امید باعث تقویت درگیری تحصیلی دانشجویان می‌شود. جوز مانوتل و همکاران (۲۰۱۹) در پژوهشی که بر روی دانش‌آموزان اسپانیایی انجام دادند به این نتیجه رسیدند که امید و درگیری تحصیلی دو عامل مهم در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی هستند. اوزیلماز (۲۰۲۰) نشان داد که درگیری شغلی منجر به امیدواری و عملکرد مناسب می‌شود. به اعتقاد اسنایدر و همکاران (۲۰۰۲)، امید تحصیلی یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی است و دانش‌آموزان امیدوارتر در تحصیل و زندگی، از دانش‌آموزان کم‌تر امیدوار عملکرد بهتری را نشان می‌دهند (غلامی‌پور، توحیدی و عسکرزاده، ۱۳۹۸). لذا برای افزایش امیدواری تحصیلی در دانش‌آموزان به درگیر کردن آن‌ها با امور مربوط به تحصیل از طریق بُعد

1 Hou

2 Mathilde

رفتاری (رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت‌های فوق‌برنامه‌ی درسی که در میل به موفقیت تحصیلی و افزایش انگیزه و امید به آینده‌ی تحصیلی مفیدند)، بُعد عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش‌های دانش‌آموزان به مدرسه، معلم، هم‌سالان و تکالیف درسی)، بُعد شناختی (نیروگذاری روان‌شناختی دانش‌آموزان در یادگیری) و بُعد عاملیت (مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در یادگیری) پرداخته می‌شود.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که هیجان تحصیلی، هم به صورت مستقیم و هم با میانجی‌گری درگیری تحصیلی بر امید تحصیلی اثر معناداری ندارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های ذیل ناهمسو است: پژوهش وکیلی، نقش و رضانی خمسی (۱۳۹۷) مبنی بر اینکه درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای بین هیجان تحصیلی و پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کند؛ هیجان‌های منفی غیرفعال‌کننده، نظیر بی‌حوصلگی برای انگیزش تحصیلی مضرند و منجر به عدم درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. پژوهش ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر و محمدی‌فر (۱۳۹۶) نشان داده است انگیزش بر هیجان‌های تحصیلی اثر ساختاری داشت و هیجان‌ها نیز بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور ساختاری تأثیر می‌گذارد. پژوهش شیوندی چلیچه و همکاران (۱۳۹۶) نشان داده است پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان از درگیری تحصیلی و هیجان‌های پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌پذیرد. پژوهش بردبار و یوسفی (۱۳۹۵) نشان داد که هیجان‌های تحصیلی دارای اثر مثبت بر درگیری تحصیلی بود. پژوهش پکران (۲۰۱۷) نشان داده است که هیجان‌های مدرسه می‌توانند عمیقاً بر یادگیری، پیشرفت و سلامت روانی تأثیر بگذارند. پژوهش وانگ و همکاران (۲۰۱۷) نشان داده است که هیجان‌های مثبت رابطه معناداری با عملکرد تحصیلی دارد. همچنین نتایج پژوهش شوکاجلو و همکاران (۲۰۱۵) نشان داد که رابطه معناداری بین احساس خستگی و عملکرد ریاضی وجود دارد. هیجان‌ها تقریباً در هر جنبه‌ای از فرایندهای یادگیری و یاددهی حضور دارند (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۲). در نتیجه‌ی پژوهش حاضر رابطه‌ی معناداری میان هیجان تحصیلی و امید تحصیلی از طریق درگیری تحصیلی یافت نشد؛ لذا برای رسیدن به نتایج دقیق‌تر، پژوهش‌های بیشتری نیاز است.

نتیجه دیگر پژوهش آن است که هویت تحصیلی موفق بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های جعفری و عبدی زرین (۱۴۰۰) مهنا و همکاران (۱۳۹۹)، محمدی و پورصابری (۱۳۹۵)، جلیلی (۱۳۹۵)، هو (۲۰۱۵)، چوربا و همکاران (۲۰۱۲)، جباری دانشور (۱۳۹۶)، گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) همسو است. همچنین، پژوهش مهنا و همکاران (۱۳۹۹) که نشان دادند هویت تحصیلی بر درگیری شناختی و انگیزش درونی تأثیر دارد. پژوهش بارانی و همکاران (۱۳۹۸) که نشان دادند که امید تحصیلی موجب کاهش تحصیل‌گریزی می‌شود. پژوهش جباری دانشور (۱۳۹۶) که نشان داد

نقش مؤلفه‌های هویت تحصیلی در درگیری شناختی مؤثر است. در راستای تبیین این نتیجه، درک هویت تحصیلی به عنوان آخرین مرحله‌ی شکل‌گیری هویت و ایجاد کننده تعهد به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی می‌شود. به عبارتی دیگر، دانش‌آموزانی که دارای هویت تحصیلی موفق هستند؛ به علت تعهد به ارزش‌ها و اهداف تحصیلی، درگیری تحصیلی بیشتری پیدا می‌کنند.

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که هیجان تحصیلی بر درگیری تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های وکیلی و همکاران (۱۳۹۷)، ربانی و همکاران (۱۳۹۶)، بردبار و یوسفی (۱۳۹۵)، جلیلی (۱۳۹۵)، پکران (۲۰۱۷) و وانگ و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در راستای تبیین این نتیجه می‌توان بیان کرد که درگیری دانش‌آموزان در فعالیت‌های مدرسه، هدف بسیاری از مداخلات در مدارس برای حل مشکلاتی از قبیل بی‌حوصلگی، بیگانگی با مدرسه، پیشرفت کم و نرخ بالای اخراج دانش‌آموزان است (اپلتون، کریستسون و فورلانگ^۱، ۲۰۰۸؛ مارکز^۲، ۲۰۰۰) و برای موفقیت تحصیلی ضروری است (وانگ و هولکمب^۳، ۲۰۱۰). ارضای نیاز به استقلال عمل به‌تنهایی به درگیری در فعالیت یادگیری منجر نمی‌شود و به ایجاد هیجان‌هایی مانند لذت از یادگیری نیاز است. هرچقدر فراگیری واجد استقلال عمل باشد، ولی هیجان‌های منفی از قبیل خشم یا اضطراب در وی بروز دهد، فرد درگیری را آغاز نمی‌کند. برعکس، تجربه‌های مثبت به پیامدهای مثبت یادگیری (افزایش توجه، انگیزش خودمختار، خودنظم‌جویی و درگیری فعال و سازنده) منجر می‌شود (پکران و شوتر^۴، ۲۰۰۷؛ پکران و همکاران ۲۰۰۹). در این رابطه کینگ^۵ و همکاران (۲۰۱۵) هیجان‌ها را تسهیل‌کننده‌هایی می‌دانند که درگیری را شتاب می‌بخشند. به این صورت که هیجان‌های مثبت با افزایش تمرکز و توجه فرد روی موضوع و تخصیص منابع شناختی موجود، موجب ترغیب فرد برای انجام فعالیت می‌شود (لینن برینک- گارسیا و پکران^۶، ۲۰۱۲).

نتیجه دیگر پژوهش نشان داد که درگیری تحصیلی بر امید تحصیلی تأثیر مستقیم دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دمرسی (۲۰۲۰)، چن و همکاران (۲۰۲۰)، اوزیلماز (۲۰۲۰)، ماسیلد (۲۰۲۰)، وان رویچ و همکاران (۲۰۱۷)، وانگ و همکاران (۲۰۱۷)، عاشقی (۱۳۹۶)، شیوندی چلیچه و همکاران (۱۳۹۶)، قدم‌پور و همکاران (۱۳۹۵)، سماوی و همکاران (۱۳۹۵)، حسام‌پور (۱۳۹۵) و فرهادی و همکاران (۱۳۹۵) همسو است. در راستای تبیین این نتیجه می‌توان گفت که دانش‌آموزان با درگیری تحصیلی بالا از طریق هدفمندی، تمرکز، اشتیاق، پایداری و علاقه، مشارکت فعال خود را در تکلیف نشان داده و در آزمون‌ها

1 Appleton, Christenson & Furlong

2 Marks

3 Wang & Holcombe

4 Schutz

5 King

6 Linnenbrink - Garcia & Pekrun

عملکرد بهتری دارند (ریو، جانگ، کارل، جنون و بارچ^۱، ۲۰۰۴). دانش‌آموزان فاقد درگیری تحصیلی، به مشارکت در فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی رغبتی نشان نداده و محیط کلاس برای آنان لذتی ندارد و موفقیت آن‌ها در یادگیری پایین است، لذا دچار افت تحصیلی شده و به محیط آموزشی خود احساس تعلق ندارند (کردافشاری، ۱۳۹۱). تراوتوین، کولر، اسمیت و بامرت^۲ (۲۰۰۲) نشان داده‌اند امید تحصیلی با سخت‌کوشی و فعالیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارد که این امر حاکی از یک رابطه‌ی بالا میان درگیری تحصیلی و امید تحصیلی است. در این راستا رفتارهای مثبت دانش‌آموزان، پرداختن به تکالیف درسی، کمک‌طلبی هنگام مواجهه‌شدن با مشکل در حین انجام تکالیف درسی، تلاش و پایداری (درگیری رفتاری)، ارتباط عاطفی دانش‌آموز با مدرسه و کارکنان آن، علاقه به مدرسه، وجود عاطفه‌ی مثبت و فقدان عاطفه‌ی منفی نظیر ناامیدی، اضطراب و خشم هنگام انجام تکالیف درسی و یادگیری (درگیری عاطفی)، مشارکت سازنده‌ی دانش‌آموز در جریان آموزش و هدف‌گذاری توسط دانش‌آموز و همچنین پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

از محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به نمونه پژوهش اشاره کرد که فقط شامل دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر قم بودند که در تعمیم نتایج به جامعه دانش‌آموزان پسر، مقاطع و شهرهای دیگر باید احتیاط کرد. لذا پیشنهاد می‌شود مدل پژوهش حاضر در نمونه‌های دانش‌آموزان پسر، مقاطع و شهرهای دیگر مورد پژوهش قرار گیرد. اما بر اساس نتیجه به دست آمده مبنی بر اثر هویت تحصیلی بر امید تحصیلی با میانجی‌گری درگیری تحصیلی، پیشنهاد می‌شود که مسئولان آموزش و پرورش به اهمیت کسب هویت تحصیلی موفق و همچنین راهکارهایی برای درگیر ساختن دانش‌آموزان با تکالیف درسی توجه کنند. همچنین، با توجه به اهمیت مدرسه در شکل‌گیری هویت تحصیلی دانش‌آموزان، پیشنهاد می‌شود که سیاست‌های کلی وزارت آموزش و پرورش در جهت بهبود محیط مدارس برای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و افزایش توانایی‌های معلمان برای کمک به کسب هویت موفق توسط دانش‌آموزان و گنجاندن روش‌های کسب هویت موفق در کتاب‌های درسی اقدام کنند. همچنین، برنامه‌ها و محتوای آموزشی در مدارس به گونه‌ای تنظیم شود که منجر به افزایش امید تحصیلی دانش‌آموزان گردد. نتایج نشان داد که بین بیشتر مسیرهای متغیرهای مدل پژوهش رابطه مثبت و معناداری وجود داشت و این به آن معنا است که تقویت یکی از این متغیرها، بهبود متغیرهای دیگر را تسهیل خواهد کرد فلذا این خوشبینی وجود دارد که برنامه‌ریزی برای تسریع و تسهیل هر کدام از متغیرهای مطرح شده، افزایش متغیرهای دیگر را به همراه خواهد داشت.

1 Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barch

2 Trautwein, Koller, Schmit & Baumert

منابع

- بارانی، حمید؛ راه‌پیمای، سمیرا و خرمایی، فرهاد. (۱۳۹۸). رابطه‌ی امید به تحصیل و تحصیل‌گریزی: نقش واسطه‌ای خودنظم‌جویی تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسی ایرانی، ۱۱(۵۹)، ۳۲۳-۳۳۵.
- بردبار، مریم و یوسفی، فریده. (۱۳۹۵). نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود و هیجان‌های تحصیلی در رابطه‌ی بین محیط حامی خودپروی و درگیری تحصیلی. فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۳(۴۹)، ۱۳-۲۸.
- پناهنده، عباس؛ داودی، حسین؛ تقوایی، داوود؛ عبدی‌زرین، سهراب. (۱۴۰۱). طراحی مدل عملکرد تحصیلی و موفقیت تحصیلی بر اساس سبک‌های یادگیری و مهارت‌های فراشناختی خواندن با میانجیگری اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوم، دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۲۳، ۳، ۲۴۸-۲۳۲.
- جباری دانشور، انسیه. (۱۳۹۶). بررسی رابطه بین هویت تحصیلی و جهت‌گیری هدفی با درگیری شناختی دانشجویان. مجموعه مقالات اولین کنگره دوسالانه تازه‌های روان‌شناسی و علوم رفتاری.
- جعفری، زهرا و عبدی‌زرین، سهراب. (۱۴۰۰). رابطه‌ی اشتیاق تحصیلی، هویت تحصیلی و پایداری تحصیلی با سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۱۸(۴۴)، ۱۲۲-۱۰۳.
- جلیلی، ذکیه. (۱۳۹۵). پیش‌بینی خودتنظیمی یادگیری براساس هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دوره‌ی اول متوسطه‌ی شهر سبزوار. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبائی.
- حجازی، الهه؛ امانی، حبیب و یزدانی، محمد جواد. (۱۳۹۰). ارزیابی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه‌ی منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی. مجله‌ی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲(۵)، ۱۵-۱.
- حسام‌پور، فاطمه. (۱۳۹۵). رابطه امید و شادکامی با سرزندگی تحصیلی دانش‌آموزان مقطع متوسطه با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی. پایان‌نامه دانشگاه کارشناسی ارشد دانشگاه کاشان.
- ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش؛ رحیمیان بوگر، اسحاق و محمدی‌فر، محمدعلی. (۱۳۹۶). رابطه‌ی بافت اجتماعی کلاس با درگیری تحصیلی: نقش واسطه‌ای فرایندهای نظام خود، انگیزش و هیجان‌های تحصیلی. روان‌شناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۴(۵۳)، ۳۷-۵۱.
- زنگی‌آبادی، معصومه؛ صادقی، مسعود و قدم‌پور، عزت‌اله. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای پردازش هیجان‌مدار بر هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی دوم متوسطه شهر کرمان. مجله‌ی علوم روان‌شناختی، ۱۷، ۶۷، ۴۰۶-۳۹۹.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه‌ی درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. دوفصلنامه‌ی راهبردهای شناختی در یادگیری، سال ۴(۷)، ۷۱-۹۲.
- شیوندی چلیچه، کامران؛ درتاج، فریبرز؛ فرخی، نورعلی و ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیشرفت تحصیلی ریاضی بر مبنای ارزش تکلیف، درگیری شناختی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی. فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی، ۸(۳۰)، ۱-۲۴.

- عاشقی، علی‌رضا. (۱۳۹۶). بررسی رابطه‌ی ساختارهای سبک‌های یادگیری، انگیزش تحصیلی و درگیری تحصیلی با عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد دانشگاه خوارزمی.
- عبدی زرین، سهراب؛ شریفیانا، سعیده؛ اکبرزاده، مهدی. (۱۳۹۸). رشد مسیر شغلی مبتنی بر امید و اهمال‌کاری تحصیلی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، ۱۱(۴۰)، ۱۱۵-۱۳۶.
- غلامی‌پور، مژگان؛ توحیدی، افسانه و عسکرزاده، قاسم. (۱۳۹۸). امید تحصیلی با پیشرفت و انگیزه تحصیلی با نقش واسطه‌ای خوش‌بینی تحصیلی دانش‌آموزان دختر متأهل. آموزش در علوم انتظامی، ۶(۲۱)، ۱۴۵-۱۷۲.
- فرهادی، علی؛ قدم‌پور، عزت‌الله و خلیلی گشنیگانی، زهرا. (۱۳۹۵). پیش‌بینی سرزندگی تحصیلی براساس درگیری شناختی، انگیزشی و رفتاری دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی لرستان. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹، ۴، ۲۶۰-۲۶۵.
- کاوسیان، جواد؛ کدیور، پروین و فرزاد، ولی‌الله. (۱۳۹۴). رابطه‌ی متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان‌شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه پژوهش در سلامت روان‌شناختی، ۱، ۲۵-۱۰.
- کدیور، پروین. (۱۳۹۲). روان‌شناسی تربیتی، تهران: سمت.
- کردافشاری، فاطمه. (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان براساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد.
- گزیدری، ابراهیم؛ غلامعلی‌لوانسانی، مسعود و اژه‌ای، جواد. (۱۳۹۴). رابطه‌ی هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان. مجله‌ی روان‌شناسی، ۱۹(۴)، ۳۴۶-۳۶۲.
- محمدی، محمدمهدی و پورصباری، رقیه. (۱۳۹۵). خودتنظیمی تحصیلی نوجوانان مبتلا به سرطان و ارتباط آن با سبک‌های هویت: سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۴. مجله‌ی دانشکده‌ی پرستاری و مامایی ارومیه، ۱۲، ۹۸۲-۹۸۹.
- مهنای، سعید؛ طالع‌پسند، سیاوش و رستمی، شهلا. (۱۳۹۹). هویت تحصیلی، انگیزش درونی و خودکارآمدی به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های درگیری شناختی عمیق. فصلنامه‌ی پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۴۸، ۲۲-۷.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله؛ عرب‌زاده، مهدی و کاوسیان، جواد. (۱۳۹۲). بررسی رابطه نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین اهداف پیشرفت و راهبردهای خودگردانی یادگیری، مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری، ۵(۲)، ۱۱۳-۱۳۶.
- وکیلی، سمیرا؛ نقش، زهرا و رضانی‌خمس، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌گری درگیری تحصیلی در رابطه‌ی بین هیجان تحصیلی و پیشرفت، پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۱۲، ۶۱۵-۶۲۷.
- Abdi Zarin, S., Sharifiana, S. & Akbarzadeh, M. (2018). Career path growth based on hope and academic procrastination. *Quarterly Journal of Career and Organizational Counseling, 11*(40), 115-136. [In Persian]
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the schools, 45* (5), 369-386.

- Asheghi, A. R. (2016). *Investigating the relationship between the structures of learning styles, academic motivation and academic engagement with academic performance in high school students* [Master's thesis, Kharazmi University]. Tehran. [In Persian]
- Ashnani, E. M. & Mostolizade, Z. (2014). The role of school factors in strengthen vitality and happiness (mirthfulness) of Isfahan primary school students. *Kuwait Chapter of the Arabian Journal of Business and Management Review*, 3 (12), 232.
- Atik, G., & Atik, Z. E. (2017). Predicting hope levels of high school students: The role of academic self-efficacy and problem solving. *Education and Science*, 42, 157–169.
- Bakadorova, O., Lazarides, R. & Raufelder, D. (2020). Effects of social and individual school self-concepts on school engagement during adolescence. *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), 73-91.
- Barani, H. R., Rahpeima, S., & Khormaeae, F. (2019). The Relationship between academic hope and academic avoidance: The mediating role of academic self-regulation. *Journal of Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 11(59), 323-335. [In Persian]
- Bernardo, A. B. I., Yeung, S. S., Resurreccion, K. F., Resurrección, R. R. & Khan, A. (2018). External locus-of-hope, well-being, and coping of students: A cross-cultural examination within Asia. *Psychology in the Schools*, 55, 908–923.
- Bhansali, A. & Sharma, M. D. (2020). The Achievement Emotions Questionnaire: Validation and Implementation for Undergraduate Physics Practical's. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education (formerly CAL-laborate International)*, 27(9), 34-46.
- Bordbar, M., & Yousefi, F. (2016). The Mediation Roles of Self-System Processes and Academic Emotions in Relationship between Autonomy Supportive Environment and Academic Engagement. *Journal of Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 13(49), 13-28. [In Persian]
- Chen, J., Huebner, E. S. & Tian, L. (2020). Longitudinal relations between hope and academic achievement in elementary school students: Behavioral engagement as a mediator. *Learning and Individual Differences*, 78, 101-124.
- Cheon, S. H., Reeve, J & Vansteenkiste, M. (2020). When teachers learn how to provide classroom structure in an autonomy supportive way: Benefits to teachers and their students. *Teaching and Teacher Education*, 90, 103-114.
- Chorba, K., Was, C. A. & Issacson, R. M. (2012). Individual differences in academic identity and self-handicapping in undergraduate college students. *Individual Differences Research*, 10(2), 60-68.
- Demirci, i. (2020). School Engagement and Well-Being in Adolescents: Mediating Roles of Hope and Social Competence. *Child Indicators Research*, 13, 1573–1595.
- Dong, Y. & Liu, S. (2020). An investigation into students' agentic engagement in online english listening learning. *Journal of Language Teaching and Research*, 11(3): 409-417.
- Eccles, J. S., Lord, S. & Midgley, C. (1991). What are we doing to early adolescents? The impact of educational contexts on early adolescents American. *Journal of Education*, 99, 521–542.
- Faisal, R. (2020). *A Critical Autoethnography of a Post-Brown Principal's Effort to Develop African American Students' Academic Identity and Achievement Orientation*. College of Education, Health & Human Services, University of Michigan-Dearborn.
- Farhadi, A., Ghadampour, E. & Khalili Geshnigani, Z. (2016). Predicting academic buoyancy based on cognitive, motivational and behavioral involvement among students

- of Lorestan University of Medical Sciences. *Scientific Journal of Educional Strategies in Medical Sciences*, 9(4), 260-265. [In Persian]
- Finn, J. D. (1998). Parental engagement that makes difference. *Educational Leadership*, 55(8), 20-24.
- Gallagher, M. W., Marques, S. C. & Lopez, S. J. (2017). Hope and the academic trajectory of college students. *Journal of Happiness Studies*, 18, 341-352.
- Gazidari, E. Gholam-Ali Lavasani, M., & Ejheei, J. (2014). The relationship between academic identity and self-regulated learning strategies with academic procrastination among students. *Journal of Psychology*, 19(4), 346-362. [In Persian]
- Gholamipour, M. Tohidi, A. & Askarzadeh, Gh. (2018). Academic hope with progress and academic motivation with the mediating role of academic optimism of married female students. *Journal of Training in Police Sciences*, 6(21), 145-172. [In Persian]
- Gonzalez, A., Carrera Fernandez, M. V. & Paoloni, P. V. (2017). Hope and anxiety in physics class: exploring their motivational antecedents and influence on metacognitive and performance. *Journal of research in science teaching*, 54 (5), 558-585.
- Hesampour, F. (2015). *The relationship of hope, happiness and the academic vitality of secondary school students with the mediating role of academic self-efficacy* [Master's thesis, Kashan University]. Kashan. [In Persian]
- Hejazi, E., Amani, H. & Yazdani, M. J. (2011). Evaluation of the psychometric characteristics of the academic identity questionnaire in Iranian students. *Journal of Psychological Methods and Models*, 2(5), 1-15. [In Persian]
- Hou, A. (2015). *A Study on the Relationships among High School Students' Ego Identity, Academic Motivation and Academic Performance* [Unpublished master's thesis, NSYSU university]. Taiwan.
- Hulland, J. (1999). Use of partial least squares (PLS) in strategic management research: A review of four recent studies. *Strategic management journal*, 20(2), 195-204.
- Jabari Daneshvar, A. (2016). *Investigating the relationship between academic identity and goal orientation with students' cognitive involvement*. First Biennial Congress of Psychology and Behavioral Science Updates, Tabriz. [In Persian]
- Jafari, Z. & Abdi Zarrin, S. (2021). The relationship between academic enthusiasm, academic identity and academic persistence with students' academic adjustment. *Journal of Educational Psychology Studies*, 18(44), 103-122. [In Persian]
- Jalili, Z. (2015). *Prediction of self-regulation of learning based on academic identity and academic emotions in female students of the first year of high school in Sabzevar city* [Master's thesis, Allameh Tabatabaei University]. Tehran. [In Persian]
- José Manuel, T., Melchor, G., Sylvia, G. & Miosotis, H. (2019). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57, 2, 191-203.
- Kadivar, P. (2012). *Educational psychology*. Samt Publication. [In Persian]
- Kavousian, J., Kadivar, P. & Farzad, V. (2012). The relationship between environmental and academic variables and school well-being: the role of psychological needs, motivational self-regulation and academic emotions. *Journal of Research in Psychological Health*, 6(1), 10-25. [In Persian]
- Kikha, F. (2015). Investigating the relationship between identity style and religiosity with the hope of secondary school girls in Kalaleh city. *The third international conference on modern researches in management, economics and humanities*, Batumi, Georgia.

- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A. & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Kordafshari, F. (2011). *Examining the academic engagement of third year high school students based on their teaching style preference* [Master's thesis, Ferdowsi University]. Mashhad. [In Persian]
- Lannegrund-Willems, L. & Bosma, H. A. (2006). Identity development -in- context: The school as an important context for identity development. *Journal of Theory and Research*, 6 (1), 85- 113.
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113, 104946.
- Lindfors, P., Minkinen, J., Rimpelä, A & Hotulainen, R. (2018). Family and school social capital, school burnout and academic achievement: A multilevel longitudinal analysis among Finnish pupils. *International Journal of Adolescence and Youth*, 23(3), 368-381.
- Linnenbrink – Garcia, L. & Pekrun, R. (2012). Academic emotions and student engagement. In S. Christenson, A. L., Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421- 439). Springer.
- Luyckx, k., Goossens, L., Soenens, B. & Beyers, W. (2006). Unpacking commitment and exploration: Preliminary validation of an integrative model of late adolescent identity formation. *Journal of Adolescence*, 29, 361- 378.
- Mohanna, S. Talee-pasand, S. & Rostami, Sh. (2019). Academic identity, intrinsic motivation and self-efficacy as predictors of deep cognitive engagement. *Journal of Research in Educational Systems*, 14(48), 7-22. [In Persian]
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marques, S. C., Gallagher, M. W. & Lopez, S. J. (2017). Hope- and academic-related outcomes: A meta-analysis. *School Mental Health*, 9, 250-262.
- Mathilde, V. (2020). *Hope as a generative force: a form of hope to be nurtured by academic institutions to foster proactive engagement among university students*. In Master Thesis Series in Environmental Studies and Sustainability Science MESM02 20201, Lund University Centre for Sustainability Studies.
- Mohammadi, M. M. & Poursaberi, R. (2017). "Academic self-regulation of adolescents with cancer and its relationship with identity styles: academic year of 2014-2015." *Nursing and Midwifery Journal*, 14(12), 982-989. [In Persian]
- Nikdel, F., Kadivar, P., Farzad, V., Arabzadeh, M. & Kavousian, J. (2012). Investigating the mediating role of academic emotions in the relationship between achievement goals and self-directed learning strategies. *Journal of Teaching and Learning Studies*, 5(2), 113-136. [In Persian]
- Ozyilmaz, A. (2019). Hope and human capital enhance job engagement to improve workplace outcomes. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 93(1), 187-214.

- Panahandeh, A. Davodi, H., Taghvaei, D. & Abdi Zarrin, S. (2022). Structural equation model of academic performance and academic success based on learning styles and metacognitive skills of reading by mediating role of academic engagement among male students in secondary schools. *Knowledge & Research in Applied Psychology*, 23(3), 232-248. [In Persian]
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotion. In J. Hechhavsén (Ed.), *motivational psychology of human development: developing motivation and motivating development* (pp. 143-163). Elsevier science.
- Pekrun, R., Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. User's manual. Munich, Germany: department of psychology, university of munich.
- Pekrun, R. & Schutz, P. A. (2007). *Emotion in Education*. 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. (2017). Emotion and achievement during adolescence, *Child Development Perspective*, 11(3), 215 - 221.
- Pekrun, R., Elliot, A. J. & Maier, M. A. (2009). Achievement goals and achievement emotions: testing a model of their joint relations with academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 101 (1), 115 - 135.
- Pineda-Báez, C., Manzuoli, C. H. & Sánchez, A. V. (2019). Supporting student cognitive and agentic engagement: Students' voices. *International Journal of Educational Research*, 96, 81 -90.
- Pittman, A. M. (2019). *Finding hope: Exploring the relationships among the Academic Hope Scale, the Appreciative Advising Inventory, and Grade Point Average in a college student population*. [Unpublished doctoral dissertation, Florida Gulf Coast University]. Florida.
- Putwain, D. W., Schmitz, E. A., Wood, P. & Pekrun, R. (2020). The role of achievement emotions in primary school mathematics: Control-value antecedents and achievement outcomes. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 1-21.
- Rabbani, Z., Talee-pasand S., Rahimian Bogar, I. & Mohammadi-Far, M. A. (2016). The relationship between the social context of the classroom and academic engagement: the mediating role of self-system processes, academic motivation and emotions. *Journal of Developmental Psychology (Iranian Psychologists)*, 14(53), 37-51. [In Persian]
- Rand, K. L. (2018). Hope, self-efficacy, and optimism: Conceptual and empirical differences. In M. W. Gallagher, & S. J. Lopez (Eds.), *The Oxford handbook of hope* (pp. 45-58). Oxford University Press.
- Reeve, J & Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory into Practice*, 59(2), 150-161.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579- 595.
- Reeve, J., Cheon, S. H. & Jang, H. (2020). How and why students make academic progress: Reconceptualizing the student engagement construct to increase its explanatory power. *Contemporary Educational Psychology*, 1(1): 1-10.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. & Barch, J. (2004). Enhancing student's engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28 (2), 147 - 169.

- Roeser, R. W. & Lau, S. (2002). On academic identity formation in middle school setting during early adolescence. In T. M. Brinthaupt & R. P. Lipka (Eds.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and interventions* (pp. 91-131). State University of New York Press.
- Samavi, S. A., Ebrahimi, K. & Javadan, M. (2015). Examining the Relationship between Academic Engagements, Self-efficacy and Academic Motivation with Academic Achievement among High School Students in Bandar Abbas. *Cognitive Strategies in Learning*, 4(7), 71-92. [In Persian]
- Schraml, K., Perski, A., Grossi, G. & Simonsson-Sarnecki, M. (2011). Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of adolescence*, 34 (5), 987- 996.
- Schukajlow, S., Krug, A. & Rakoczy, K. (2015). Effects of prompting multiple solutions for modelling problems on students' performance, *educational studies in mathematics*, 89(3), 393-417.
- Shivandi Cheliche, K., Dortaj, F. Farrokhi, N. A. & Ebrahimi Qavam, S. (2016). Modeling mathematical academic progress based on task value, cognitive engagement, emotions of progress and academic self-regulation. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 8(30),1-24. [In Persian]
- Snyder, C. R., Rand, K. L. & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology*. Oxford University Press.
- Storlie, C. A. & Toomey, R. B. (2020). Facets of career development in a new immigrant destination: Exploring the associations among school climate, belief in self, school engagement, and academic achievement. *Journal of Career Development*, 47(1), 44-58.
- Sohrabi Shegefti, N. & Samani, S. (2011). Psychometric properties of the academic hope scale: Persian form. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1133-1136.
- Trautwein, U., Koller, O., Schmit, Z. & Baumert, J. (2002). Do homework assignments enhance achievement? A multilevel analysis in 7 grade mathematics. *Contemporary Educational Psychology*, 27(1), 26 -50.
- Tuominen-Soini, H. & Salmela -Aro, K. (2014). School work engagement and burnout among finished high school students and young adults: profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50 (3), 649.
- Vakili, S., Naghsh, Z. & Ramezani Khamsi, Z. (2017). The mediating role of academic engagement in the relationship between academic excitement and achievement. *Journal of Research in Educational Systems*, 12, 615-627. [In Persian]
- Van Rooij, E. C. M., Jansen, E. P. W. A., & Van de Grift, W. J. C. M. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university, *Learning and Individual Differences*, 54, 9-19.
- Wang, J., Zhean, R., Deliu, R., Ding, Y., Liu, Y. & Xu, L. (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent student, *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.
- Wang, M. T. & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633 -662.
- Was, C. A. & Isaacson, R. M. (2008). The development of a measure of academic identity status. *Journal of Research in Education*, 18(3), 94-105.

- Was, C. A., Harthy, I. A., Oden, M. S. & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7(2), 627- 652.
- Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology Quarterly*, 34(3), 328-340.
- Zangi Abadi, M., Sadegi, M. & Ghadampour, E. (2018). The effect of teaching emotional processing strategies on academic emotion and academic self-efficacy among high school female students in Kerman. *Journal of Psychological Science*, 17(67),399-406. [In Persian]
- Zipory, O. (2020). For an education with no hope. *Journal of Philosophy of Education*, 55(2), 383-396.