

طراحی پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی و امکان سنجی آن بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه

کبری صفرزاده^۱؛ مسعود نجاری^{۲*}؛ کیومرث کریمی^۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۹/۱۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۲/۰۹/۲۰

چکیده

مقدمه و هدف: درگیری تحصیلی سازه ای است که برای اولین بار جهت تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت. این پژوهش با هدف امکان سنجی پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شد.

روش شناسی پژوهش: روش پژوهش نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر شاهیندژ در سال ۱۴۰۱ بود که بر اساس روش نمونه گیری هدفمند تعداد ۳۰ نفر انتخاب شده و به صورت تصادفی در ۲ گروه (هر کدام ۱۵ نفر) آزمایش و گواه جایگزین شدند. ابزار اندازه گیری پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) بود که شرکت کنندگان قبل و بعد از مداخله آن را تکمیل نمودند. گروه آزمایش ۸ جلسه ۹۰ دقیقه ای و به مدت ۴ هفته متوالی (هر هفته ۲ جلسه) تحت آموزش برنامه مبتنی بر شیفتگی تحصیلی قرار گرفت و گروه گواه هیچ مداخله ای دریافت نکرد. تجزیه و تحلیل داده های آماری با استفاده از روش تحلیل واریانس آمیخته صورت گرفت.

یافته ها: نتایج حاصل از تحلیل داده ها نشان داد که بعد از مداخله، اثر بسته آموزشی مبتنی بر شیفتگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی و مولفه های آن در دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه معنادار بود ($p < 0/05$).

نتیجه گیری: بر اساس نتایج پژوهش می توان گفت بسته آموزشی مبتنی بر شیفتگی تحصیلی روش مناسبی برای ارتقاء درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر است. بنابراین بکارگیری این روش مداخله ای به تنهایی یا در ترکیب با سایر برنامه های درمانی و آموزشی می تواند موجب ارتقاء درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر شود.

کلید واژه ها: شیفتگی تحصیلی، درگیری تحصیلی، دانش آموزان دختر

مقدمه

^۱ کارشناسی ارشد، گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران
^۲ * گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران (najari.masoud@yahoo.com)
^۳ گروه روانشناسی، واحد مهاباد، دانشگاه آزاد اسلامی، مهاباد، ایران (q.karimi@iau-mahabad.ac.ir)

رمز موفقیت یک معلم در این است که فراگیرنده را مشتاق یادگیری کند و با دخالت دادن در فرایند آموزش، او را به سوی یادگیری فعال سوق دهد یکی از مسائل عمده ای که برخی از مدارس با آن روبرو هستند، بی علاقه‌گی تحصیلی در مدرسه و نبودن انگیزه های علمی قوی و درگیری تحصیلی پایین در بین دانش آموزان است (قدم پیور و همکاران، ۱۳۹۴). از طرفی درگیری تحصیلی یکی از سازه های مهم مرتبط با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در کل، و کیفیت آموزش به طور ویژه، است. درگیری تحصیلی سازه ای است که برای اولین بار جهت تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح شد و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مد نظر قرار گرفت (فدریسی و سکالویک، ۲۰۱۴). درگیری تحصیلی به طور عام، به عنوان تعامل فرد با محیط تحصیلی تعریف شده و به طور خاصتر شامل مشارکت سازنده، مشتاقانه، خواستنی و مبتنی بر شناخت یادگیرنده در تکالیف یادگیری است (ملتفت و همکاران، ۱۳۹۸). درگیری تحصیلی عبارت است از سرمایه گذاری روانشناختی^۲ و تلاش مستقیم برای یادگیری، فهمیدن و تسلط در دانش، مهارت‌ها و یا چیزهایی که در واقع فعالیت تحصیلی برای ارتقای آنها صورت می‌گیرد (لاوسون^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان دانش آموزان را هرچه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری کرد، بیشتر می‌توان به موفقیت علمی آنان امیدوار بود (لیندفورس^۴ و همکاران، ۲۰۱۸) درگیری تحصیلی دربرگیرنده ابعاد درگیری عاملی^۵، درگیری رفتاری^۶، درگیری عاطفی یا هیجانی^۷ و درگیری شناختی^۸ است. مؤلفه رفتاری به رفتارهای قابل مشاهده تحصیلی نظیر تلاش و پایداری هنگام مواجهه با مشکل در حین انجام تکلیف اشاره دارد (لی^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). مؤلفه عاطفی یا هیجانی علاقه مندی درونی و عواطف مثبت و منفی نسبت به مطالب و تکالیف تحصیلی بیان می‌کند (پرکمن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱) و بعد شناختی به انواع فرایندهای پردازشی برای یادگیری همچون فرایندهای شناختی و فراشناختی اشاره دارد (گریمن^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۸). ریو و تسنگ^{۱۲} (۲۰۱۱) علاوه بر ابعاد شناختی، عاطفی و رفتاری بعد

-
1. Federici & Skaalvik
 2. Psychological investment
 3. Lawson
 4. Lindfors
 5. agency engagement
 6. behavioral engagement
 7. affective or emotional engagement
 8. cognitive engagement
 9. Lee
 10. Perkmann
 11. Grayman
 12. Reeve & Tseng

دیگری تحت عنوان عاملیت مطرح کردند که مراد از آن، مشارکت سازندهی دانش آموز در جریان آموزشی است که دریافت می کند (گراوند و سبزیان، ۱۴۰۱).

عوامل بسیاری با درگیری تحصیلی دانش آموزان در ارتباط می باشد که در این تحقیق به بررسی تاثیر آموزش شیفتگی تحصیلی^۱ پرداخته شده است. شیفتگی از سازه‌های روانشناسی مثبت نگر^۲ (اوزهان و کوکادره^۳، ۲۰۲۰) احساس ذهنی مثبتی است که در آن فرد با سطحی از مهارت با تمرکز کامل غرق در فعالیتی چالش انگیز با برانگیختگی بالا می شود (جلیلی و همکاران، ۱۳۹۸).

در هنگامی که دانش آموز در رسیدن به اهداف خود به بن بست هایی مواجه می گردد در او یک حالت عدم تعادل شناختی، ایجاد میگردد که اگر بتواند تعادل شناختی خود را از طریق تفکر و حل مسئله^۴ بازیابی کند میتواند به حالت غرقگی برگردد. در حالت 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 که همان شیفتگی تحصیلی است (مهدی نژاد، ۱۳۹۹). بر اساس نتایج پژوهش‌ها درگیری تحصیلی با شیفتگی تحصیلی ارتباط معناداری را نشان داده اند می‌توان از شیفتگی تحصیلی به عنوان متغیری که در درگیری و علاقه تحصیلی دانش آموزان تاثیر گذار است نام برد. شیفتگی احساس ذهنی مثبتی می باشد که در آن شخص با سطحی از تمرکز یا مهارت کامل غرق در فعالیتی چالش برانگیز با برانگیختگی بالا می‌شود (هوانگ^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). شیفتگی ناشی از تعادل بین مهارتهای لازم برای انجام دادن فعالیت و چالش های ناشی از فعالیت می باشد. روگاتکو^۶ (۲۰۰۹) سه شرط برای ورود و رسیدن به شیفتگی ضروری می باشد: ابتدا باید هدفی روشن جهت تشویق به فعالیت انتخاب شود؛ دوم اینکه باید تعادل خوبی بین چالش درک شده و مهارت مربوط به وظیفه باشد و سوم وظیفه باید بلافاصله و به روشنی باز خورد دریافت کند. حالت شیفتگی می‌تواند در حال انجام هر نوع فعالیتی ایجاد شود، با این وجود به احتمال قوی هنگامی اتفاق می افتد که تکلیف برای هدفهای درونی انجام شود (پالوماکی^۷ و همکاران، ۲۰۲۱) به عقیده والن^۸ (۱۹۹۹) شیفتگی هدفی مناسب برای آموزش و پرورش می باشد به دلیل این که کودکان را به مشارکت در یادگیری تشویق می‌کند هنگامی که فراگیران در محیط های یادگیری فعال درگیرند احتمال

-
1. Academic flow
 2. Positive psychology
 3. Ozhan and Kokadre
 4. Problem Solving
 5. Huang
 6. Rogatko
 7. Palomäki
 8. Wallen

بیشتری دارد که حالت شیفتگی بروز کند (مهدی نژاد، ۱۳۹۹). می‌تواند باعث تضعیف عملکرد تحصیلی، نارضایتی تحصیلی^۱ و افت تحصیلی^۲ می‌شود لذا بررسی عوامل آموزشی مرتبط با رشد درگیری تحصیلی همچون تقویت شیفتگی تحصیلی از اهمیت خاصی برخوردار بوده و از طرفی تحقیق‌های معدودی به طراحی پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی پرداخته است و بررسی میزان اثربخشی پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در هاله‌ای از ابهام بوده که با درک خلاء پژوهشی موجود تحقیق حاضر با هدف تدوین پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی و امکان‌سنجی آن بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه انجام شده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر جزء تحقیقات کاربردی به‌شمار می‌رود و از نظر روش تحقیق یک مطالعه نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون و پس‌آزمون با گروه گواه و پیگیری دو ماهه بود. جامعه آماری تحقیق حاضر دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهرستان شاهیندژ بوده که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ مشغول به تحصیل بودند که تعداد آنها ۱۱۵۱ نفر بود. روش نمونه‌گیری در این تحقیق روش نمونه‌گیری در دسترس بود که در ابتدا ۱۱۰ پرسشنامه خوددرگیری تحصیلی در میان افرادی که حاضر به همکاری بودند توزیع شد و سپس افرادی که نمرات آنها یک انحراف معیار بالاتر از میانگین بود انتخاب شدند که تعداد آنها ۴۲ نفر بود. در این میان ۱۲ نفر از دانش‌آموزان بر اساس ملاک‌های ورود و خروج به پژوهش کنار گذاشته شدند و نهایتاً ۳۰ نفر از جامعه آماری انتخاب شدند و به‌طور تصادفی در دو گروه ۱۵ نفره آزمایش و کنترل گماشته شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل از دامنه سنی میان ۱۵ تا ۱۸ سال، جنسیت مونث، تکمیل رضایتنامه توسط مشارکت‌کنندگان و والدین آنها، عدم سابقه شرکت در دوره‌های مشابه تا یک سال قبل و عدم مصرف داروهای اعصاب و روان بود. لازم به ذکر است برای دریافت اطلاعات مرتبط با عدم مصرف داروهای مذکور از والدین مشارکت‌کنندگان بصورت شفاهی سوال پرسیده شد. ملاک‌های خروج از پژوهش نیز شامل عدم رضایت والدین و مشارکت‌کننده در ابتدای پژوهش و عدم انجام تکالیف در حین درمان، عدم رضایت آزمودنی از روند درمان در حین جلسات درمانی و غیبت غیر موجه دو جلسه در حین درمان بود.

پس از انتخاب نمونه برای دانش‌آموزان منتخب گروه آزمایش، طرح پژوهش شامل تعداد جلسات، محل برگزاری، طول مدت هر جلسه و مسائلی که در آن جلسات مطرح می‌شود، توضیح

1. Academic dissatisfaction
2. academic failure

کامل داده شد و پس از جلب رضایت کامل خودشان و والدین آنها جلسات برگزار شد. لازم به ذکر است که مشارکت کنندگان با رضایت کامل خود در جلسات شرکت کردند و برای شرکت در پژوهش رضایت نامه کتبی از آنها اخذ گردید و اسم آنها وارد لیست پژوهش شد. پس از اتمام جلسات آموزشی شیفتگی تحصیلی پس از آزمون برای هر دو گروه اجرا شد و سپس بعد از حدود دوماه نیز پیگیری روی دو گروه اجرا شد.

پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱): ابزار جمع آوری اطلاعات در تحقیق حاضر پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو و تسنگ (۲۰۱۱) می باشد که بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۵) تنظیم شده است. این پرسشنامه درگیری تحصیلی را در چهار بعد درگیری عاملی (پنج گویه)، درگیری رفتاری (پنج گویه) درگیری عاطفی (چهارگویه) و درگیری شناختی (هشت گویه) می‌سنجد. ریو و تسنگ (۲۰۱۱) با استفاده از تحلیل اکتشافی و تأییدی روایی پرسشنامه را احراز کردند. در بررسی پایایی نیز مقدار ضریب آلفای کرونباخ را برای درگیری عاملی ۰/۸۲، درگیری رفتاری ۰/۹۴، درگیری شناختی ۰/۸۸ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ گزارش کردند. روایی این پرسشنامه توسط سماوی، ابراهیمی و جاودان (۱۳۹۵) و با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی احراز شده است. همچنین مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری عاملی ۰/۸۱، درگیری رفتاری ۰/۹۳، درگیری شناختی ۰/۸۷ و درگیری عاطفی ۰/۷۸ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است. در این پژوهش، مقدار ضریب آلفای کرونباخ برای درگیری عاملی ۰/۸۴، درگیری رفتاری ۰/۹۶، درگیری شناختی ۰/۸۳ و درگیری عاطفی ۰/۷۹ به دست آمده است که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه است. برای آزمون پایایی پرسشنامه از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شده است.

بسته آموزشی مبتنی بر شیفتگی تحصیلی با مطالعه یافته‌های پیشین نظری و تجربی در مورد متغیرهای مرتبط با شیفتگی تحصیلی، که شامل خوش بینی تحصیلی و خوشکوفایی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی تدوین شده است. جهت بررسی روایی محتوا، برنامه مداخله‌ای مورد نظر به تأیید ۱۰ نفر از متخصصان حوزه روان‌شناسی و مشاوره با سابقه فعالیت حداقل ده سال در مراکز مشاوره رسید. روایی محتوایی در خصوص اهداف و محتوای جلسات تدوین شده در پژوهش مورد تأیید واقع شد. به طور مشخص در روایی محتوایی مقادیر به دست آمده از پاسخ‌های گروه متخصصین در دو شاخص ضرورت (CVR) و ارتباط (CVI) نشان می‌دهد، برنامه تدوین شده به صورت همه جانبه سازه مورد نظر را مورد سنجش قرار می‌دهد. به منظور به دست آوردن ضریب روایی بسته آموزشی از متخصصان خواسته شد تا محتوای برنامه طراحی شده را با توجه به مقیاس سه درجه‌ای ضروری (۲)، مفید (۱) و غیر ضروری (۰) درجه‌بندی کنند، سپس بر اساس فرمول لاوشه این ضریب محاسبه

شد [۲۲]. بر اساس تعداد متخصصانی (۱۰ نفر) که سؤالات را ارزیابی کرده بودند مقدار شاخص روایی محتوی بسته آموزشی ۱ به دست آمد که نشان‌دهنده ضریب محتوای بالا و مناسب بود. فرآیند هر جلسه متشکل از: ۱- واریسی تکالیف جلسه قبل. ۲- آموزش مستقیم به روش سخنرانی. ۳- بحث گروهی. ۴- چالش فکری. ۵- جمع‌بندی جلسه و تکنیک‌هایی همچون: بازسازی شناختی، بارش فکری، الگوسازی در طول جلسات مورد استفاده قرار گرفت. خلاصه محتوای جلسات آموزشی و فعالیت‌های انجام شده در گروه آزمایش در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱: محتوای بسته آموزشی پروتکل شیفتگی تحصیلی

لسه	موضوع	شرح مختصر
ول	معرفه و اجرای پیش‌آزمون و تعریف شیفتگی تحصیلی	معرفی اعضاء و بیان مجدد هدف از برگزاری دوره، خوش‌آمدگویی، آشنایی با آزمودنیها و گفتگو در مورد برنامه گروه، اهداف و ساختار جلسات، اهمیت تکالیف خانگی و مقررات گروهی، صحبت‌های مقدماتی درباره درگیری تحصیلی و خوشکوفایی تحصیلی، بهزیستی تحصیلی و مقدمه کلی در مورد شیفتگی تحصیلی و تأثیر آن بر درگیری تحصیلی، مشخص کردن تکالیف خانگی
وم	تعریف خودشکوفایی تحصیلی و شناسایی عوامل تأثیرگذار بر خودشکوفایی تحصیلی	مبانی نظری خودشکوفایی تحصیلی و عوامل موثر بر آن (همچون: خلاقیت تحصیلی انگیزش تحصیلی و موفقیت تحصیلی)؛ مشخص کردن تکالیف خانگی
وم	آگاهی نسبت به پیش‌آیندهای خودشکوفایی تحصیلی و چگونگی ارزیابی دانش‌آموزان از خود	درک روشن دانش‌آموزان از خودشکوفایی تحصیلی و گرایش بنیادی دانش‌آموزان برای تحقق بخشیدن هر چه بیشتر تواناییهای بالقوه و آموزش درک ظرفیت‌های یادگیری و تلاش برای تحقق بخشیدن به آنها و شیوه استفاده مناسب از ظرفیت‌های یادگیری و شکوفایی استعدادهای پنهان. مشخص کردن تکالیف خانگی
هارم	تعریف خوش‌بینی تحصیلی معرفی سازه درگیری تحصیلی	اشاره به مبانی نظری در حوزه خوش‌بینی تحصیلی، و تاریخچه خوش‌بینی تحصیلی به عنوان یکی از جدیدترین سازه روانشناسی مثبت مطرح گردید که استنتاج شده از روان‌شناسی مثبت‌گرا یا انسان‌شناسی مثبت‌گرا با زیربناهای نظری از نظریه‌های شناختی اجتماعی و خودکارآمدی بندورا (به ویژه کارآمدی) نظریه سرمایه اجتماعی کولمن (برای اعتماد) فعالیت‌های هوی و همکاران روی فرهنگ و جو (برای تأکید تحصیلی) و مفهوم خوش‌بینی آموخته شده از سلیگمن می‌باشد.
نجم	آگاهی نسبت به ابعاد خوش‌بینی تحصیلی و عوامل تأثیرگذار بر روی خوش‌بینی تحصیلی	ابعاد خوش‌بینی تحصیلی شامل: بعد احساس هویت دانش‌آموزان به مدرسه، بعد اعتماد دانش‌آموزان به معلمان و بعد تأکید تحصیلی می‌باشد. دوم اینکه، دانش‌آموزان برای مدرسه و اهداف مرتبط با آن ارزش قائل هستند. بعد اعتماد دانش‌آموزان به معلمان (بعد دوم) بر این نکته تأکید دارد که معلمان همیشه آماده کمک کردن هستند و افرادی صادق، در دسترس و آموزش‌دهنده هستند که دانش‌آموزان میتوانند روی کمک معلمان حساب کنند. بعد تأکید تحصیلی (سومین بعد) توجه اصلی بر یادگیری و آموزش متمرکز است. یک مدرسه با تأکید تحصیلی قوی از نظر

تحصیلی متمایل به محیطی است که در آن اهداف و انتظارات سطح بالا وجود دارد.	
مشخص کردن تکالیف خانگی	
شم	مبانی نظری و تعریف بهبودی تحصیلی و تاثیر بهبودی تحصیلی دانش آموزان بر رضایت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی و پیشگیری از فرسودگی تحصیلی
اشاره به مبانی نظری در حوزه بهزیستی تحصیلی دانش آموزان و مفهوم آن که برگرفته از نگرش فراگیران به تحصیل می باشد که این نگرش در چهار بعد، نگرش کلی به زندگی تحصیلی، نگرش به معلم، نگرش به همسالان و نگرش به سازمان و ساختمان محل تحصیل معنا پیدا می کند. و مشخص کردن هدف بهزیستی تحصیلی که بر پایه توجه به مرکزیت محیط تحصیلی فرد در زندگی فراگیران و اهمیت پیشرفت تحصیلی در کارکرد اجتماعی و هیجانی آنان بنا شده است و تکالیف خانگی	
فتم	تکرار و تمرین
تکرار و تمرین روش های شناختی رفتاری و ارزیابی عملکرد دانش آموزان با توجه به تکالیف ارائه در جلسات قبل	
ششم	جمع بندی و مرور مطالب همه جلسات
پاسخ دادن به ابهامات دانش آموزان در خصوص محتوی پروتکل درمانی و جمع بندی و نتیجه گیری و اجرای پس آزمون	

داده های جمع آوری شده، با استفاده از نرم افزار SPSS نسخه ۲۳ تجزیه و تحلیل شد. به منظور تحلیل داده ها از روش های آمار توصیفی (شامل میانگین و انحراف معیار)، آزمون t مستقل، آزمون مجذور کای، پیش فرض های آماری (شامل آزمون ناپارامتریک کولموگورف اسمیرنوف و تحلیل واریانس آمیخته استفاده شد. سطح معنی داری در آزمون ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته ها

قبل از تحلیل داده ها، ابتدا نرمال بودن داده ها در متغیر درگیری تحصیلی توسط آزمون ناپارامتریک کولموگورف اسمیرنوف تأیید شد ($P > 0/05$). همچنین، بر طبق آزمون لون با توجه به مقدار به دست آمده برای متغیر درگیری تحصیلی همگنی واریانس خطا نیز تأیید شد ($P > 0/05$). همچنین، نتایج آزمون ام باکس جهت بررسی همگنی ماتریس کوواریانس در دو گروه از لحاظ آماری معنی دار نبود. از این رو می توان گفت که در متغیر وابسته پژوهش، فرض همگنی ماتریس های کوواریانس مشاهده شده رعایت شده است

جدول ۲: شاخص های توصیفی مربوط به درگیری تحصیلی و مولفه های آن

شاخص های آماری		پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
متغیرها	گروه	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف
		معیار		معیار		معیار	
درگیری	آزمایش	۷۳/۰۰	۶/۳۰	۹۹/۶۰	۴/۷۱	۱۰۱/۱۳	۳/۸۳
تحصیلی	گواه	۷۴/۳۳	۶/۷۷	۷۴/۸۰	۳/۹۸	۷۳/۴۰	۴/۴۵

۲/۱۳	۲۲/۶۰	۲/۴۶	۲۱/۷۳	۲/۳۸	۱۵/۲۳	آزمایش	درگیری
۳/۲۶	۱۵/۶۷	۳/۰۸	۱۵/۷۰	۳/۲۴	۱۶/۲۷	گواه	عملی
۳/۵۵	۲۶/۴۰	۲/۶۳	۲۴/۹۳	۴/۶۸	۱۸/۸۷	آزمایش	درگیری
۲/۵۸	۱۸/۶۰	۳/۵۴	۱۹/۴۷	۴/۵۹	۱۹/۶۰	گواه	رفتاری
۲/۲۲	۱۷/۰۸	۱/۷۵	۱۷/۸۰	۲/۲۶	۱۲/۴۰	آزمایش	درگیری
۲/۰۶	۱۲/۴۰	۱/۹۶	۱۲/۵۴	۲/۱۵	۱۱/۷۳	گواه	عاطفی
۱/۰۳	۳۶/۰۷	۱/۸۰	۳۵/۱۳	۱/۷۲	۲۶/۴۰	آزمایش	درگیری
۱/۸۳	۲۵/۷۳	۱/۷۲	۲۵/۲۰	۱/۸۴	۲۵/۹۳	گواه	شناختی

یافته‌های توصیفی در جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین نمرات پس از آزمون و پیگیری متغیر درگیری تحصیلی و همچنین خرده مقیاس‌های آن نسبت به پیش آزمون تغییر یافته است، اما در گروه کنترل، تغییرات محسوس مشاهده نمی‌شود.

فرضیه اول: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری شناختی دانش آموزان اثربخش است.

جدول ۳: آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	sig	مجذور اتا	توان آماری
درگیری	زمان	۰/۱۲۴	۹۵/۴۰۵	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۱	۱/۰۰
شناختی	زمان و گروه	۰/۱۸۷	۵۹/۰۹۰	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۷	۱/۰۰

همانگونه که جدول ۳ نشان می‌دهد، اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در مولفه‌ی درگیری شناختی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند.

جدول ۴: تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	sig	اثر اتا	توان آماری
	تغییرات	مجذورات	آزادی	مجموع	مجذورات			
درگیری	زمان و گروه	۵۶۰/۶۶۷	۱	۵۶۰/۶۶۷	۱۹۲/۲۲۹	۰/۰۰۱	۰/۸۷۳	۱/۰۰
شناختی	گروه	۳۵۰/۴۱۷	۱	۳۵۰/۴۱۷	۱۲۰/۱۴۳	۰/۰۰۱	۰/۸۱۱	۱/۰۰

همانگونه که در جدول ۴ نشان داده شده، اثر گروه (۳۵۰/۴۱۷) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این مقدار و یعنی اثر تعامل زمان و گروه (۱۹۲/۲۲۹) نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است.

جدول ۵: آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیر درگیری شناختی در سه مرحله

متغیر	مرحله (I)	مرحله (J)	مقایسه سه مرحله	Sig
	تفاضل میانگین ها (I-J) خطای استاندارد			
درگیری شناختی	پیش آزمون	پس آزمون	-۴/۵۶۷	۰/۴۵۶
	پیش آزمون	پیگیری	۴/۵۶۷	۰/۴۵۶
	پس آزمون	پیگیری	-۰/۲۷	۰/۲۵۲

همانگونه که در جدول ۵ مشاهده می شود نتایج مقایسه های زوجی درگیری شناختی در سه مرحله ارزیابی در گروه مداخله معنادار است ($P < 0/01$). بدین معنا که مداخله انجام گرفته موجب افزایش معنادار نمرات درگیری شناختی در گروه آزمایش شده است. لازم به ذکر است که بین مراحل پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری در متغیرهای پژوهش مشاهده نمی شود ($P > 0/05$) که نشان دهنده ثبات و ماندگاری اثر مداخله در طول زمان می باشد. با توجه به جداول بالا فرضیه اول پژوهش مبنی بر پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری شناختی دانش آموزان اثربخش است، تأیید می شود.

فرضیه دوم: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاملی دانش آموزان اثربخش است.

جدول ۶ آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی	درجه	Sig	مجذور توان
درگیری	زمان	۰/۴۰۸	۱۹/۶۱۰	۲	۲۷	خطا	۰/۰۰۱	۱/۰۰
عاملی	زمان	۰/۵۳۸	۱۱/۵۷۶	۲	۲۷	خطا	۰/۰۰۱	۱/۰۰

و
گروه

همانگونه که جدول ۶ نشان می‌دهد، اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در مولفه‌ی درگیری عاملی در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند.

جدول ۷: تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	sig	اثر	توان
	تغییرات	مجذورات	آزادی	مجموع			آتا	آماری
				مجذورات				
درگیری	زمان و	۲۹۹/۶۲۷	۱	۲۹۹/۶۲۷	۴۰/۶۷۳	۰/۰۰۱	۰/۵۹۲	۱/۰۰
عاملی	گروه							
	گروه	۱۷۶/۸۱۷	۱	۱۷۶/۸۱۷	۲۴/۰۰۲	۰/۰۰۱	۰/۴۶۲	۱/۰۰

همانگونه که در جدول ۷ نشان داده شده، برای زیرمقیاس درگیری عاملی اثر گروه (۲۴/۰۰۲) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این مقدار و یعنی اثر تعامل زمان و گروه (۴۰/۶۷۳) نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است.

جدول ۸: آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیر درگیری شناختی در سه مرحله

متغیر	مرحله (I)	مرحله (J)	تفاضل میانگین‌ها	مقایسه سه مرحله	Sig
			(I-J)	خطای	استاندارد
درگیری عاملی	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۴۳۳	۰/۷۳۶	۰/۰۰۱
	پیش‌آزمون	پیگیری	۳/۴۳۳	۰/۷۳۶	۰/۰۰۱
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۴۰	۰/۴۱۸	۰/۱۶۴

همانگونه که در جدول ۸ مشاهده می‌شود نتایج مقایسه‌های زوجی درگیری عاملی در سه مرحله ارزیابی در گروه مداخله معنادار است ($P < 0/01$). بدین معنا که مداخله انجام گرفته موجب افزایش معنادار نمرات درگیری عاملی در گروه آزمایش شده است. لازم به ذکر است که بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری در متغیرهای پژوهش مشاهده نمی‌شود ($P > 0/05$) که نشان دهنده ثبات و ماندگاری اثر مداخله در طول زمان می‌باشد. با توجه به جداول بالا پس فرضیه دوم پژوهش مبنی بر پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاملی دانش آموزان اثربخش است، تأیید می‌شود.

فرضیه سوم: پروتکل آموزشی شیفستگی تحصیلی بر درگیری رفتاری دانش آموزان اثربخش است.

جدول ۹: آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی	sig	مجذور	توان
				خطا	فرضیه		اتا	آمار
درگیری	زمان	۰/۴۸۲	۱۴/۴۸۸	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۵۲	۰/۹۹
رفتاری	زمان	۰/۵۷۱	۱۰/۰۶۱	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۴۱	۰/۹۹
و گروه								

همانگونه که جدول ۹ نشان می دهد، اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در مولفه های درگیری رفتاری در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند.

جدول ۱۰: تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	sig	اثر	توان
	تغییر	مجذورا	آزاد	مجموع			اتا	آمار
	ت	ت	ی	مجذورا				ی
درگیر	زمان و	۲۰۷	۱	۲۰۷	۸۷۸	۰/۰۰۱	۵۱۶	۱/۰۰
ی	گروه	۳۸۷		۳۸۷	۲۹	۰	۰	
رفتاری	گروه	۰/۶۷	۱	۰/۶۷	۰/۷۱	۰/۰۰۱	۴۳۹	۰/۹۹
		۲۷۳		۲۷۳	۲۱	۰	۰	

همانگونه که در جدول ۱۰ نشان داده شده، برای زیرمقیاس درگیری رفتاری اثر گروه (۲۱/۰۷۱) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این مقدار و یعنی اثر تعامل زمان و گروه (۲۹/۸۷۸) نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است.

جدول ۱۱: آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیر درگیری شناختی در سه مرحله

متغیر	مرحله (I)	مرحله (J)	مقایسه سه مرحله	Sig	خطای استاندارد
درگیری رفتاری	پیش‌آزمون	پس‌آزمون	-۳/۹۶۷	۰/۷۸۶	۰/۰۰۲
	پیش‌آزمون	پیگیری	۳/۹۶۷	۰/۷۸۶	۰/۰۰۲
	پس‌آزمون	پیگیری	-۰/۳۰۰	۰/۶۱۱	۰/۳۸۸

همانگونه که در جدول ۱۱ مشاهده می‌شود نتایج مقایسه‌های زوجی درگیری رفتاری در سه مرحله ارزیابی در گروه مداخله معنادار است ($P < 0/02$). بدین معنا که مداخله انجام گرفته موجب افزایش معنادار نمرات درگیری رفتاری در گروه آزمایش شده است. لازم به ذکر است که بین مراحل پس‌آزمون و پیگیری تفاوت معناداری در متغیرهای پژوهش مشاهده نمی‌شود ($P > 0/05$) که نشان دهنده ثبات و ماندگاری اثر مداخله در طول زمان می‌باشد. با توجه به جداول بالا پس فرضیه سوم پژوهش مبنی بر پروتکل آموزشی شیفستگی تحصیلی بر درگیری رفتاری دانش آموزان اثربخش است، تأیید می‌شود.

فرضیه چهارم: پروتکل آموزشی شیفستگی تحصیلی بر درگیری عاطفی دانش آموزان اثربخش است.

جدول ۱۲: آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی تأثیر زمان و تعامل زمان و گروه

متغیر	اثر	ارزش	F	درجه آزادی	درجه آزادی خطا	Sig	مجدور	توان
				فرضیه	آزادی خطا		اتا	آماری
درگیری	زمان	۰/۱۸۲	۶۰/۷۴۳	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۸۲	۱/۰۰
عاطفی	زمان و گروه	۰/۲۵۳	۳۹/۸۳۱	۲	۲۷	۰/۰۰۱	۰/۷۵	۱/۰۰

همانگونه که جدول ۱۲ نشان می‌دهد، اثر زمان و اثر تعامل زمان و گروه در مولفه‌ی درگیری عاطفی در سطح $0/001$ معنادار است؛ بنابراین نتایج حاکی از آن است که نمرات در طول زمان و همچنین تعامل زمان و گروه معنادار هستند.

جدول ۱۳: تحلیل واریانس بین گروهی

متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	sig	اثر	توان
	تغییرات	مجذورا	آزاد	مجموع			اتا	آمار
	ت	ت	ی	مجذورا			ی	ی
درگیر	زمان و	۱۶۷	۱	۱۶۷	۴۰	۰/۰۰۱	۸۱۱	۱/۰۰
ی	گروه	۲۸۰		۲۸۰			.	
عاطفی	گروه	۷۵۰	۱	۷۵۰	۲۴	۰/۰۰۱	۷۳۸	۱/۰۰
		۱۸۳		۱۸۳			.	

همانگونه که در جدول ۱۳ نشان داده شده، برای زیرمقیاس درگیری عاطفی اثر گروه (۱۸۳/۷۵۰) در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است و این مقدار و یعنی اثر تعامل زمان و گروه (۲۸۰/۱۶۷) نیز در سطح ۰/۰۰۱ معنادار شده است.

جدول ۱۴ آزمون مقایسه زوجی بنفرونی برای مقایسه متغیر درگیری شناختی در سه مرحله

متغیر	مرحله (I)	مرحله (J)	مقایسه سه مرحله	Sig
	پیش آزمون	پس آزمون	تفاضل میانگین ها	خطای
	پیش آزمون	پس آزمون	(I-J)	استاندارد
درگیری عاطفی	پیش آزمون	پس آزمون	-۲/۵۶۷	۰/۳۴۲
	پیش آزمون	پس آزمون	۲/۵۶۷	۰/۳۴۲
	پس آزمون	پس آزمون	-۰/۶۰۰	۰/۴۱۸

همانگونه که در جدول ۱۴ مشاهده می شود نتایج مقایسه های زوجی درگیری عاطفی در سه مرحله ارزیابی در گروه مداخله معنادار است ($P < 0.01$). بدین معنا که مداخله انجام گرفته موجب افزایش معنادار نمرات درگیری عاطفی در گروه آزمایش شده است. لازم به ذکر است که بین مراحل پس آزمون و پیگیری تفاوت معناداری در متغیرهای پژوهش مشاهده نمی شود ($P > 0.05$) که نشان دهنده ثبات و ماندگاری اثر مداخله در طول زمان می باشد. با توجه به جداول بالا پس فرضیه چهارم پژوهش مبنی بر پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاطفی دانش آموزان اثربخش است، تأیید می شود.

بحث و نتیجه گیری

فرضیه اول: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری شناختی دانش آموزان اثربخش است. این یافته با مطالعات (اوزان و کواکدره، ۲۰۲۰؛ میرداد و همکاران، ۱۴۰۱؛ نجفی پور و همکاران، ۱۴۰۰؛ یوسفی افراشته و همکاران، ۱۴۰۰؛ صباغی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مهدی نژاد، ۱۳۹۹؛ سادات و همکاران، ۱۳۹۸؛ رستگار، ۱۳۹۶) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است. در تبیین این فرضیه می توان بیان کرد که شیفتگی تحصیلی، مفهومی است که از روان شناسی مثبت نگر گرفته شده است و به حالتی از تجربه و تعامل بهینه اشاره دارد که افراد زمانی می توانند به آن دست یابند که به طور کامل در یک وظیفه علمی چالش برانگیز غوطه ور شوند. شیفتگی تحصیلی با حس عمیق تمرکز، لذت و جذب در فعالیت مشخص می شود (پترسون و همکاران، ۲۰۱۰). از سوی دیگر، درگیری شناختی به میزان تلاش ذهنی، مشارکت فعال و سرمایه گذاری منابع شناختی که افراد برای یک کار تحصیلی اختصاص می دهند، اطلاق می شود (گینتینگ و همکاران، ۲۰۲۱). تأثیر مثبت و معنادار شیفتگی تحصیلی بر درگیری شناختی را می توان از چندین زاویه تبیین کرد؛ اولاً وقتی افراد شیفتگی تحصیلی را تجربه می کنند، بسیار متمرکز می شوند و به وظیفه ای که در دست انجام دارند توجه می کنند. آنها به طور کامل در فعالیت جذب می شوند، که باعث کاهش حواس پرتی و افزایش توانایی آنها برای تمرکز می شود. این توجه افزایش یافته به افراد اجازه می دهد تا منابع شناختی خود را به طور موثر تخصیص دهند که منجر به افزایش تعامل شناختی می شود (دیاز و سیلوریا، ۲۰۱۳).

همچنین می توان گفت که تجربیات شیفتگی تحصیلی زمانی رخ می دهد که افراد تعادلی را بین چالش های ارائه شده توسط تکلیف تحصیلی و مهارت ها و قابلیت های خود درک کنند. اگر کار خیلی آسان باشد، افراد ممکن است خسته و بی تفاوت شوند. برعکس، اگر کار خیلی سخت باشد، ممکن است احساس خستگی و اضطراب کنند. شیفتگی تحصیلی زمانی بیشتر اتفاق می افتد که افراد کار را چالش برانگیز اما در دسترس خود بدانند. این تعادل بهینه چالش-مهارت حالتی از تعامل شناختی را تقویت می کند که در پژوهش حاضر با داده های آماری نشان داده شده است (بریکتوس و همکاران، ۲۰۱۷). علاوه بر آنچه ذکر شد طبق مشاهدات مجری طرح پژوهش حاضر از جلسات مداخله، در طول تجربیات جلسات شیفتگی تحصیلی، افراد اغلب زمان را از دست می دهند و به طور کامل در لحظه حال جذب می شوند. بنظر می رسد این احساس تغییر یافته از زمان به تمرکز عمیق و غوطه ور شدن در کار آکادمیک و تحصیلی نسبت داده می شود. از آنجایی که افراد از گذشت زمان آگاهی کمتری پیدا می کنند، می توانند برای مدت طولانی تری بدون احساس خستگی یا فرسودگی ذهنی درگیر این کار شوند. بنظر می رسد این تعامل پایدار به افزایش درگیری شناختی کمک کرده

است و لذا تاثیر شیفتگی تحصیلی بر درگیری شناختی که با داده‌های آماری در پژوهش حاضر بدست آمده است امری منطقی بنظر می‌رسد.

فرضیه دوم: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاملی دانش آموزان اثربخش است. این یافته با مطالعات (میرداد و همکاران، ۱۴۰۱؛ نجفی پور و همکاران، ۱۴۰۰؛ یوسفی افراشته و همکاران، ۱۴۰۰؛ صباغی و همکاران، ۱۴۰۰) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که از آنجایی که شیفتگی تحصیلی، به عنوان مفهومی که با حالت تمرکز عمیق و لذت زیاد از فعالیت تحصیلی توسط دانش‌آموزان در حین درگیر شدن در وظایف یا فعالیت های تحصیلی شناخته می‌شود؛ لذا می‌توان تاثیر آن را بر درگیری عاملی که به عنوان مشارکت فعال، تعهد و انگیزه فرد نسبت به رفتارهای هدفمند در یک زمینه تحصیلی مربوط می‌شود (لوکیک و همکاران، ۲۰۱۳)؛ امری منطقی و قابل انتظار دانست. علاوه بر آنچه گفته شد بنظر می‌رسد، در طول مداخله شیفتگی تحصیلی، افراد یک حالت تمرکز عمیق را تجربه می‌کنند که در آن به طور کامل در فعالیت‌های تحصیلی خود جذب می‌شوند. این تمرکز بیشتر به آنها اجازه می‌دهد تا توجه و منابع شناختی خود را به طور کامل به کار مورد نظر اختصاص دهند و در نتیجه تعامل بهتر و عملکرد بهتری داشته باشند و نهایتاً درگیری عاملی بیشتری را نیز تجربه کنند (فیشر و همکاران، ۲۰۱۶). همچنین یکی دیگر از دلایلی که می‌توان برای تاثیر شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاملی و افزایش این سازه اشاره کرد، این است که تجربه شیفتگی تحصیلی می‌تواند باورهای خودکارآمدی افراد را افزایش دهد، که به اعتماد و باور آنها به توانایی هایشان برای انجام موفقیت آمیز وظایف تحصیلی اشاره دارد. هنگامی که افراد به طور مداوم به وضعیت شیفتگی تحصیلی می‌رسند، اعتقاد قوی‌تری به شایستگی خود ایجاد می‌کنند که منجر به مشارکت بالاتر درگیری عاملی می‌شود (مسورا دو و همکاران، ۲۰۱۶)، بدین ترتیب دانش‌آموزان احساس می‌کنند توانایی و انگیزه برای انجام فعالیت‌های علمی چالش برانگیز دارند. لذا بدست آمدن چنین یافته منطقی و قابل انتظار بنظر می‌رسد.

نهایتاً ذکر این نکته نیز خالی از لطف نیست که تجربیات مداخله شیفتگی تحصیلی معمولاً با تعادل بین چالش درک شده از کار و مهارت های درک شده دانش‌آموز برای رویارویی با آن چالش مشخص می‌شود. هنگامی که دانش‌آموزان در فعالیت‌های تحصیلی خود احساس شیفتگی را تجربه می‌کنند، نشان می‌دهند که آنها وظایف را چالش برانگیز اما در حد توانایی‌های خود می‌دانند. این تعادل بهینه احساس شایستگی و تسلط را تقویت می‌کند و درگیری عاملی را افزایش می‌دهد، زیرا بدین ترتیب افراد نسبت به توانایی خود در تعامل مؤثر با محتوای آکادمیک و تحصیلی اعتماد بیشتری دارند (چو و همکاران، ۲۰۱۹). چیزی که در پژوهش حاضر و با داده‌های آماری تایید شده

است. به طور کلی و با توجه به توضیحاتی که آورده شد، اثربخش پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاملی دانش آموزان امری منطقی و قابل انتظار بود.

فرضیه سوم: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری رفتاری دانش آموزان اثربخش است. این یافته با مطالعات (اوزان و کوکادره، ۲۰۲۰؛ صباغی و همکاران، ۱۴۰۰؛ مهدی نژاد، ۱۳۹۹؛ سادات و همکاران، ۱۳۹۸؛ رستگار، ۱۳۹۶) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است. در تبیین این یافته می‌توان بیان کرد که همانطور که قبلاً نیز اشاره شد، شیفتگی تحصیلی به حالت تمرکز عمیق و غوطه ور شدن در یک کار آکادمیک اشاره دارد که در آن افراد احساس لذت، تمرکز و انگیزه درونی بالایی را تجربه می‌کنند. درگیری رفتاری، از سوی دیگر، به درگیری فعال و مداوم در فعالیت‌های تحصیلی از جمله مشارکت، تلاش و توجه اشاره دارد. یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که شیفتگی تحصیلی به طور مثبت و قابل توجهی بر تعامل رفتاری تأثیر می‌گذارد. برای تبیین این یافته و درک اینکه چرا و چگونه شیفتگی تحصیلی بر درگیری رفتاری تأثیر دارد، بایستی ابتدا به این نکته اشاره کرد که، شیفتگی تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با انگیزه درونی دارد، که به درگیر شدن در یک فعالیت به خاطر خود، بر اساس علاقه و رضایت شخصی اشاره دارد (رهینبرگ، ۲۰۲۰). هنگامی که افراد جریان تحصیلی را تجربه می‌کنند، به جای اینکه صرفاً بر پاداش‌ها یا فشارهای بیرونی تکیه کنند، احساس لذت و رضایت را از خود وظیفه می‌گیرند. این انگیزه درونی به عنوان یک نیروی محرکه قوی برای تعامل رفتاری پایدار عمل می‌کند (رهینبرگ، ۲۰۲۰) و می‌تواند نشأت گرفته از شیفتگی تحصیلی باشد (چو و همکاران، ۲۰۲۳). لذا انتظار چنین نتیجه‌ای در پژوهش حاضر که با داده‌های آماری نیز تایید شده است کاملاً منطقی و قابل انتظار است. از طرف دیگر، شیفتگی تحصیلی که با تمرکز شدید عمیق بر روی تحصیل مشخص می‌شود. در طی این حالت، افراد تمایل دارند به طور کامل جذب فعالیت‌های تحصیلی شوند که منجر به کاهش حواس پرتی و افزایش توجه در آنها می‌شود. تمرکز زیاد به افراد این امکان را می‌دهد که منابع شناختی خود را به کار اختصاص دهند و در نتیجه تعامل رفتاری را بهبود بخشند که نهایتاً به درگیری رفتاری در فعالیت تحصیلی‌شان منجر می‌شود (جونکاسیلوا و لویز، ۲۰۲۱).

فرضیه چهارم: پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاطفی دانش آموزان اثربخش است. این یافته با مطالعات (کایا و اراکاج، ۲۰۲۳؛ هو وانگ و همکاران، ۲۰۲۳؛ سبوسولوتی و همکاران، ۲۰۲۲؛ اوکلار و همکاران، ۲۰۲۱؛ آزارا، ۲۰۲۱؛ سینگ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لی و همکاران، ۲۰۲۱؛ رویز-آلفونسو، و لئون، ۲۰۲۰؛ اوزان و کوکادره، ۲۰۲۰) بصورت مستقیم و غیر مستقیم همسو است. همانطور که قبلاً نیز بیان شد، درگیری عاطفی به جنبه عاطفی یا هیجانی درگیری در فعالیت‌های تحصیلی اشاره دارد. یافته‌های تحقیق حاضر نشان می‌دهد که شیفتگی

تحصیلی تأثیر مثبت و معناداری بر درگیری عاطفی دارد. در تبیین این یافته و درک اینکه چرا و چگونه شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاطفی تأثیر می‌گذارد، می‌توان بیان کرد که در وهله‌ی اول شیفتگی تحصیلی اغلب با احساسات مثبتی مانند لذت، رضایت، و احساس موفقیت همراه است. هنگامی که دانش‌آموزان شیفتگی را تجربه می‌کنند، احساس می‌کنند به شدت درگیر و غوطه‌ور در کار تحصیلی هستند، که باعث ایجاد تجربیات عاطفی مثبت می‌شود. این احساسات مثبت با پرورش نگرش و ارتباط مثبت نسبت به فعالیت تحصیلی به درگیری عاطفی منجر می‌شود (وویو و همکاران، ۲۰۲۱). از طرف دیگر شیفتگی تحصیلی زمانی رخ می‌دهد که افراد تعادلی بین مهارت‌های خود و سطح چالش کار درک کنند. در طول جلسات شیفتگی، دانش‌آموزان غالباً حس تسلط و شایستگی را در مقابله چالش‌های کار تحصیلی تجربه می‌کنند. این حس تسلط می‌تواند منجر به افزایش اعتماد به نفس، غرور و وضعیت عاطفی مثبت شود و در نتیجه درگیری عاطفی را افزایش دهد (مصطفی و همکاران، ۲۰۱۱).

نهایتاً می‌توان گفت که شیفتگی تحصیلی ارتباط تنگاتنگی با انگیزه درونی دارد، که به درگیر شدن در یک فعالیت به خاطر خود، بر اساس علاقه و رضایت شخصی اشاره دارد. هنگامی که دانش‌آموزان شیفتگی را تجربه می‌کنند، به دلیل لذت و رضایتی که به همراه دارد، انگیزه ذاتی برای دنبال کردن کار تحصیلی دارند. این انگیزه درونی یک ارتباط عاطفی مثبت با کار ایجاد می‌کند و درگیری عاطفی را تقویت می‌کند (موریس و همکاران، ۲۰۲۲). به طور کلی و با توجه به توضیحاتی که آورده شد، اثربخش پروتکل آموزشی شیفتگی تحصیلی بر درگیری عاطفی دانش‌آموزان امری منطقی و قابل انتظار بود. محدودیت‌های پژوهش حاضر عبارت بودند از: تمرکز بر روی دانش‌آموزان دختر دوره دوم شهر شاهیندژ که تعمیم یافته‌ها را به بقیه مناطق و شهرهای دیگر با محدودیت همراه می‌کند. هم‌چنین، حجم نمونه پایین و بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند از محدودیت‌های اصلی پژوهش بود. پیشنهاد می‌شود پژوهش مشابه در شهرها و جامعه‌های آماری دیگر نیز انجام شود تا نتایج حاصل از آن در مقایسه با یافته‌های این پژوهش قرار گیرد.

منابع فارسی:

- جلیلی، فرخ رو، عارفی، مژگان، قمرانی، امیر و منشئی، غلامرضا. (۱۳۹۸). اثربخشی آموزش خودتعیین‌گری بر انگیزش و شیفتگی تحصیلی دانشجو معلمان دانشگاه فرهنگیان بیرجند. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۶(۳۴)، ۲۷-۵۸.
- رستگار، احمد. (۱۳۹۶). ارائه مدل علی روابط نیاز به شناخت و درگیری شناختی با نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت و هیجان‌ات تحصیلی (موردی از دانشجویان دوره های مجازی)، شناخت اجتماعی ۶(۱۱)، ۲۴-۳۶.
- سادات، سما و ستایشی‌اظهری، محمد. (۱۳۹۸). نقش واسطه‌ای سرزندگی تحصیلی و شوخ طبعی در رابطه بین هیجان‌های تحصیلی و درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*. ۱۲ (۴)، ۲۶-۴۰.
- سماوی، سیدعبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴(۷)، ۷۱-۹۲.
- صباغی، فریبرز؛ کریمی، کیومرث؛ اکبری، مریم و یاراحمدی، یحیی. (۱۴۰۰). اثر بخشی مداخلات آموزشی بر اساس مدل درگیری تحصیلی بر شیفتگی تحصیلی دانش‌آموزان پسر با درگیری تحصیلی پایین، *فصلنامه توسعه آموزش جندی شاپوراهواز*، ۱۲، ۸۶-۹۸.
- قدم پور، عزت اله؛ میرزایی فر، داود و سبزیان، سعیده. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین درگیری تحصیلی و افت تحصیلی در دانش‌آموزان پسر و دختر سال اول دبیرستان های شهر اصفهان (پیش بینی افت تحصیلی بر اساس درگیری تحصیلی)، *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۱۰(۳۴)، ۲۳۳-۲۵۰.
- گراوند هوشنگ و سبزیان سعیده. (۱۴۰۱). نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی در رابطه بین اعتیاد به اینترنت و امنیت روانی با سرزندگی تحصیلی، *فصلنامه رویش روان شناسی* ۱۱(۸): ۵۸-۴۷.
- ملتفت، قوام؛ تقوایی‌نیا، علی و ایول، ابوذر. (۱۳۹۸). بررسی رابطه ادراک از کلاس و درگیری تحصیلی به واسطه انگیزش تحصیلی، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری (مجله علوم اجتماعی و انسانی سابق)*، ۱۱(۲): ۱۳۴-۱۱۵.
- مهدی‌نژاد، مرضیه. (۱۳۹۹). پیش‌بینی شیفتگی تحصیلی بر اساس مجذوبیت، انگیزش و خوش‌بینی تحصیلی در دانش‌آموزان هنرستانی شهر کرج. *پیشرفت های نوین در علوم رفتاری*، ۵ (۴۶)، ۱۱-۱.

میرداد، فروزان و مظاهری دشت ارژندی، مهرداد. (۱۴۰۱). پیش بینی انگیزش تحصیلی براساس ادراک معلم از کلاس و درگیری تحصیلی، دومین همایش ملی روان شناسی بالینی کودک و نوجوان، اردبیل.

نجفی‌پور دیوکلائی، عاطفه؛ خانه کشی، علی و همایونی، علیرضا. (۱۴۰۰). مدل یابی سرزندگی تحصیلی بر اساس باورهای فراشناختی با نقش واسطه‌ای درگیری تحصیلی. *دوماهنامه علمی- پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۱۴(۳)، ۱۵۱-۱۶۰.

یوسفی افراشته، مجید؛ رضایی، شمسی و صادقی پری، ترانه. (۱۴۰۰). بررسی ارتباط بین بهزیستی تحصیلی با رویکردهای یادگیری و شیفتگی تحصیلی در دانشجویان علوم پزشکی زنجان؛ *فصلنامه دانشگاه علوم پزشکی سبزوار*، ۲۸(۲)، ۲۸۷-۲۹۳.

منابع انگلیسی:

- Azzahra, R. (2021). Student Engagement and Academic Flow On Students at Boarding School. *Education, Sustainability & Society (ESS)*, 4(2), 58-61.
- Borovay, L. A., Shore, B. M., Caccese, C., Yang, E., & Hua, O. (2019). Flow, achievement level, and inquiry-based learning. *Journal of Advanced Academics*, 30(1), 74-106.
- Bricteux, C., Navarro, J., Ceja, L., & Fuerst, G. (2017). Interest as a moderator in the relationship between challenge/skills balance and flow at work: an analysis at within-individual level. *Journal of Happiness Studies*, 18, 861-880.
- Cho, M. (2019). Flow theory in the L2 context: Does “optimal challenge” apply. *Studies in English Education*, 24(1), 97-120.
- Cho, S., Lee, M., & Lee, S. M. (2023). Burned-Out Classroom Climate, Intrinsic Motivation, and Academic Engagement: Exploring Unresolved Issues in the Job Demand-Resource Model. *Psychological Reports*, 126(4), 1954-1976.
- Diaz, F. M., & Silveira, J. (2013). Dimensions of flow in academic and social activities among summer music camp participants. *International Journal of Music Education*, 31(3), 310-320.
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International education studies*, 7(1), 21-36.

- Fisher, E., Gonzalez, Y. S., & Fisher, E. (2016). *Performance Improvement: Is it Possible by Generating High Levels of Focus in Individuals to Create Flow?* GRIN Verlag.
- Ginting, D. (2021). Student engagement and factors affecting active learning in English language teaching. *VELES (Voices of English Language Education Society)*, 5(2), 215-228.
- Grayman-Simpson, N., Doucet, F., & Burgos-López, L. (2019). Critical Whiteness education and cognitive frame of reference elaboration: An in-depth descriptive case of transformation. *Journal of Transformative Education*, 17(3), 269-286.
- Huang, X. T., Wei, Z. D., & Leung, X. Y. (2020). What you feel may not be what you experience: a psychophysiological study on flow in VR travel experiences. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 25(7), 736-747.
- Huang, X. T., Wei, Z. D., & Leung, X. Y. (2020). What you feel may not be what you experience: a psychophysiological study on flow in VR travel experiences. *Asia Pacific Journal of Tourism Research*, 25(7), 736-747.
- Junça Silva, A., & Lopes, C. (2021). Cognitive and affective predictors of occupational stress and job performance: the role of perceived organizational support and work engagement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*.
- Kaya, O. S., & Ercag, E. (2023). The impact of applying challenge-based gamification program on students' learning outcomes: Academic achievement, motivation and flow. *Education and Information Technologies*, 1-26.
- Lawson, C., Salter, A., Hughes, A., & Kitson, M. (2019). Citizens of somewhere: Examining the geography of foreign and native-born academics' engagement with external actors. *Research policy*, 48(3), 759-774.
- Lee, E. E., Bangen, K. J., Avanzino, J. A., Hou, B., Ramsey, M., Eglit, G., ... & Jeste, D. V. (2020). Outcomes of randomized clinical trials of interventions to enhance social, emotional, and spiritual components of wisdom: a systematic review and meta-analysis. *JAMA psychiatry*, 77(9), 925-935.
- Li, Y., Qiu, L., & Sun, B. (2021). School engagement as a mediator in students' social

- relationships and academic performance: a survey based on CiteSpace. *International Journal of Crowd Science*, 5(1), 17-30.
- Lindfors, P., Minkkinen, 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.
- Lukic, D., Margaryan, A., & Littlejohn, A. (2013). Individual agency in learning from incidents. *Human Resource Development International*, 16(4), 409-425.
- Mesurado, B., Cristina Richaud, M., & José Mateo, N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: A cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of psychology*, 150(3), 281-299.
- Morris, L. S., Grehl, M. M., Rutter, S. B., Mehta, M., & Westwater, M. L. (2022). On what motivates us: a detailed review of intrinsic v. extrinsic motivation. *Psychological medicine*, 1-16.
- Mustafa, S., Elias, H., Roslan, S., & Noah, S. (2011). Can mastery and performance goals predict learning flow among secondary school students. *International Journal of Humanities and Social Science*, 1(11), 93-98.
- Olcár, D., Golub, T. L., & Rijavec, M. (2021). The Role Of Academic Flow In Students' Achievement And Well-Being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6), 912.
- Özhan, Ş. Ç., & Kocadere, S. A. (2020). The effects of flow, emotional engagement, and motivation on success in a gamified online learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, 57(8), 2006-2031.
- Palomäki, J., Tammi, T., Lehtonen, N., Seittenranta, N., Laakasuo, M., Abuhamedh, S., ... & Cowley, B. U. (2021). The link between flow and performance is moderated by task experience. *Computers in Human Behavior*, 124, 106891.
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research policy*, 50(1), 104114.

- Peterson, P. L., Baker, E., & McGaw, B. (2010). *International encyclopedia of education*. Elsevier Ltd.
- Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology, 36*(4), 257-267.
- Rheinberg, F. (2020). Intrinsic motivation and flow. *Motivation Science, 6*(3), 199-200.
- Rogatko, T. P. (2009). The influence of flow on positive affect in college students. *Journal of happiness studies, 10*, 133-148.
- Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2020). "Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades": Corrigendum. *Contemporary Educational Psychology, 60*, Article 101839.
- Singh, L. B., Kumar, A., & Srivastava, S. (2021). Academic burnout and student engagement: a moderated mediation model of internal locus of control and loneliness. *Journal of International Education in Business, 14*(2), 219-239.
- Susilowati, N., Mahmud, A., & Sari, P. N. (2022). Communication Skill, Student Engagement and Self-Efficacy: Flow on Effect on Student Online Learning. *Journal Of Education Technology, 6*(1), 67-76.
- Wu, R., Huebner, E. S., Zhou, J., & Tian, L. (2021). Relations among positivity, positive affect in school, and learning flow in elementary school students: A longitudinal mediation model. *British Journal of Educational Psychology, 91*(4), 1310-1332.

Abstract

Designing the educational protocol of academic fascination and its feasibility on the academic engagement of female students of the second year of high school

Maryam Safarzadeh¹, Masoud Najari², Qumarth Karimi³

Abstract

Introduction and goal: Academic conflict is a structure that was proposed for the first time to explain academic failure and was considered as the foundation for reformist efforts in the field of education. This research was carried out with the aim of evaluating the feasibility of the educational protocol of academic fascination on the academic engagement of female students of the second year of high school.

Research methodology: The research method was semi-experimental with a pre-test and post-test design with a control group and a two-month follow-up. The statistical population of this research included all the female students of the second year of secondary school in Shahindej city in 2022, who were selected based on the purposeful sampling method, and 30 people were randomly selected in 2 groups (15 people) and replaced as controls. The measuring instrument was Rio and Tseng's academic engagement questionnaire (2011), which the participants completed before and after the intervention. The experimental group received 8 sessions of 90 minutes for 4 consecutive weeks (2 sessions each week) and the control group did not receive any intervention. Statistical data analysis was done using mixed variance analysis method.

Findings: The results of the data analysis showed that after the intervention, the effect of the educational package based on academic fascination on academic engagement and its components was significant ($p < 0.05$).

Conclusion: Based on the results of the research, it can be said that the educational package based on academic fascination is a suitable method to improve the academic engagement of female students. Therefore, using this intervention method alone or in combination with other therapeutic and educational programs can improve the academic engagement of female students.

¹ Master's degree, Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran

² Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran (najari.masoud@yahoo.com) Corresponding Author

³ Department of Psychology, Mahabad Branch, Islamic Azad University, Mahabad, Iran



فصلنامه علمی تخصصی انگاره های نو در تحقیقات آموزشی؛ سال دوم، شماره سوم، صص ۷۱-۹۳

Keywords: Academic fascination, academic conflict, female students