

Research Paper

Investigating the Relationship between Perceived Teacher Affective Support and Academic Engagement: The Mediating Role of Mastery Goal Orientation and Positive Achievement Emotions



Ezatollah Ghadampour¹, Mahbobeh Golsanamlu² & Davud Kazemifard^{3*}

1. Professor of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
2. PhD. Student of Educational Psychology, Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.
3. PhD Student in Educational Psychology, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Use your device to scan
and read article online



Article Info:

Received: 2025/08/24

Accepted: 2026/06/03

Available Online: 2026/06/21

Citation: Ghadampour, E., Golsanamlu, M. & Kazemifard, D. (2026). Investigating the Relationship between Perceived Teacher Affective Support and Academic Engagement: The Mediating Role of Mastery Goal Orientation and Positive Achievement Emotions (Persian). *Journal of School Psychology and Institutions*, 15(1): 49-64. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.18172.6260>



[10.22098/jsp.2026.18172.6260](https://doi.org/10.22098/jsp.2026.18172.6260)

Extended Abstract

1. Introduction

In contemporary educational contexts, identifying the factors that influence learners' academic performance is of paramount importance. Academic engagement is a central factor in both students' educational achievement and their psychological well-being (Shen et al., 2024). It is a multidimensional construct (Salmela-Aro et al., 2021) referring to the effort learners invest in purposeful activities to achieve academic progress (Carver et al., 2021). The influencing factors can be classified into environmental (e.g., classroom structure, teacher support) and individual (e.g., cognitive abilities, motivation) categories. One key interpersonal factor is perceived teacher affective support, which reflects students' perceptions of their teacher's care, respect, emotional understanding, and willingness to help. Such support fulfills basic psychological needs for autonomy and competence, thereby boosting self-confidence, intrinsic motivation, and active participation in learning (Ryan & Deci, 2020). The effect of perceived teacher affective support on academic engagement may also operate through mediators such as mastery goal orientation, defined as a focus on learning, deep understanding, and developing personal competence (Elliot & Hulleman, 2017). Teachers' emotional support has been shown to encourage mastery goals, enabling students to better cope with academic challenges

(Thiis & Fleischman, 2015). Another potential mediator is positive achievement emotions (Pekrun, 2006), such as joy, hope, pride, and enthusiasm, which broaden attention, enhance creativity, and foster deep learning (Fredrickson, 2001). Within the framework of Pekrun's control-value theory, achievement emotions are defined as emotions tied directly to achievement-oriented activities or their outcomes (Pekran, 2024). When teachers promote such emotions through supportive behaviors, students are more likely to engage deeply with academic tasks (Pekrun et al., 2002).

2. Materials and Methods

The study employed a descriptive–correlational design based on structural equation modeling (SEM). The statistical population included all high school students (grades 10–12) in Khorramabad during the 2024–2025 academic year. Using multistage cluster sampling, 380 students (both boys and girls) were selected from different educational districts. Participants completed the Perceived Teacher Affective Support Scale (Sakiz, 2007), the Academic Engagement Scale (Reeve, 2013), the Mastery Goal Orientation Questionnaire (Elliot & McGregor, 2001), and the Short Form of the Achievement Emotions Questionnaire (Pekrun et al., 2005).

Data were analyzed using SPSS (version 26) and AMOS (version 24). Confirmatory factor analysis and path analysis were conducted, and model fit indices (χ^2/df , GFI, CFI, TLI, NFI, RMSEA) were examined. The criteria for acceptable model fit were $\chi^2/df < 3$,

*Corresponding Author:

Davud Kazemifard

Address: Department of Psychology, Faculty of Literature and Humanities, Lorestan University, Khorramabad, Iran.

Tel: +98 (919) 2997487

E-mail: Kazemifard.d@fh.lu.ac.ir



Copyright © 2026 by Authors. Published by University of Mohaghegh Ardabili. This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/). Non-commercial purposes uses of the work are permitted, provided the original work is properly cited.

CFI, TLI, and NFI > 0.90, and RMSEA < 0.08, indicating that the structural model adequately represented the observed data.

3. Results

The results of structural equation modeling demonstrated that the proposed model had an acceptable fit to the data ($\chi^2/df = 2.29$, CFI = 0.92, TLI = 0.91, RMSEA = 0.067). As presented in Table 1, perceived teacher affective support showed both direct

and indirect effects on students' academic engagement through the mediating roles of mastery goal orientation and positive achievement emotions ($p < .01$).

Table 1 provides a detailed summary of the direct, indirect, and total effects among the study variables. Overall, the pattern of results supports the hypothesized model, indicating that students who perceive higher affective support from their teachers are more likely to adopt mastery goals, experience positive emotions, and consequently demonstrate stronger academic engagement.

Table 1. Direct and Indirect effect coefficients in the research model

Path	Direct Effect	Indirect Effect	Total Effect
Teacher Emotional Support → Academic Engagement	0.21	-	0.21
Mastery Goal Orientation → Academic Engagement	0.52	-	0.52
Positive Emotions → Academic Engagement	0.45	-	0.45
Emotional Support → Engagement by Mastery Orientation	-	0.11	32.4
Emotional Support → Engagement by Positive Emotions	-	0.076	59.6

4. Discussion and Conclusion

The present study aimed to investigate the psychological mechanisms affecting students' academic engagement, emphasizing the roles of perceived teacher affective support, mastery goal orientation, and positive achievement emotions. Pearson's correlation analyses revealed a positive and significant association between perceived teacher affective support and academic engagement, consistent with prior research (Shen et al., 2024; Ahmed et al., 2018; Ruzek et al., 2016; Mercer & Dörnyei, 2020). These findings suggest that students who enjoy favorable interpersonal relationships with their teachers and perceive higher levels of affective support tend to demonstrate greater academic engagement and achieve higher academic success. Further analyses indicated that mastery goal orientation mediated the relationship between perceived teacher affective support and academic engagement, corroborating earlier findings (Shen et al., 2024; Pekrun et al., 2006). This finding can be explained by the fact that a mastery goal orientation encourages students to focus on growth and learning. By enhancing their cognitive and emotional evaluations of tasks, it leads to positive emotional experiences such as a sense of competence, internal satisfaction, and pride. These positive experiences, in turn, increase intrinsic motivation and foster higher levels of academic engagement. In addition, positive achievement emotions were found to play a significant mediating role in the association between perceived teacher affective support and academic engagement. This aligns with the results of previous studies (Shen et al., 2024; Linnenbrink-Garcia et al., 2011; Hagenauer et al., 2015), which highlight the importance of such emotions in facilitating learning and promoting sustained engagement. Positive achievement emotions may foster

deeper information processing, enhance concentration, increase intrinsic motivation, and strengthen cognitive performance, thereby creating optimal conditions for active participation in the learning process (Pekrun, 2006; Skinner et al., 2008). Overall, the findings suggest that students who perceive greater affective support from their teachers are better equipped to cope with challenging academic tasks within a supportive learning environment. Such perceptions foster interest in learning and mastery of educational concepts, leading to the adoption of a mastery goal orientation. This orientation, in turn, enhances students' cognitive and emotional appraisal of academic tasks, resulting in the experience of positive emotions such as enjoyment, hope, and pride. These emotions subsequently strengthen intrinsic motivation and ultimately increase academic engagement.

5. Ethical Considerations

Compliance with ethical guidelines

Ethical principles are fully observed in this article. Participants were allowed to withdraw from the study at any time. Also, all the participants were in the process of research. It should be noted that the information was kept confidential.

Funding

No financial support was received from any institution or organization.

Authors' contributions

All the authors have participated in the design, execution and writing of all parts of this research.

Conflicts of interest

According to the authors of this article, there is no conflict of interest.

مقاله پژوهشی

بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت

عزت‌اله قدم‌پور^۱، محبوبه گل صنم‌لو^۲ و داود کاظمی فرد^{۳*}

۱. استاد گروه روانشناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۲. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.
۳. دانشجوی دکتری روان‌شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.



استاددهی: قدم‌پور، ع.، گل صنم‌لو، م. و کاظمی فرد، د. (۱۴۰۵). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت. فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، ۱۵(۱): ۶۴-۴۹. <https://doi.org/10.22098/jsp.2026.18172.6260>

doi 10.22098/jsp.2026.18172.6260

اطلاعات مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۳/۱۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۵/۰۳/۳۱

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت انجام گرفت.

روش‌ها: روش پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود که با استفاده از روش معادلات ساختاری انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. تعداد ۳۸۰ نفر از این جامعه آماری، با استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین جامعه آماری فوق انتخاب و به پرسشنامه‌های حمایت عاطفی ادراک شده معلم، درگیری تحصیلی، جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت پاسخ دادند. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج الگوی روابط ساختاری نشان داد حمایت عاطفی ادراک شده معلم به صورت مستقیم و غیرمستقیم و با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت با درگیری تحصیلی ارتباط دارند ($p < 0/01$). نتایج شاخص‌های برازش مدل نیز بیانگر مطلوب بودن مدل است.

نتیجه‌گیری: به طور کلی، پیامدهای عملی یافته‌های این تحقیق می‌تواند به بررسی عوامل زیربنایی درگیری تحصیلی و طراحی مداخلاتی منجر شود که با تقویت حمایت عاطفی معلم، جهت‌گیری هدف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت در دانش‌آموزان، مشارکت فعال آنان در فرایند یادگیری را افزایش می‌دهد. نتایج این پژوهش بر اهمیت ایجاد روابط عاطفی حمایت‌گرانه در کلاس و توجه به جنبه‌های هیجانی و انگیزشی آموزش برای ارتقای کیفیت یادگیری تأکید دارد.

درگیری تحصیلی، حمایت عاطفی ادراک شده معلم، جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری، هیجان‌های پیشرفت مثبت

مقدمه

است. درگیری تحصیلی فرآیندی کلیدی در پیش‌بینی نتایج آموزش در دانش‌آموزان و یکی از مهم‌ترین شاخص‌های نشان‌دهنده کیفیت و پیشرفت آموزش است (نگوین^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) و به عنوان یک

امروزه مدارس به دنبال ارائه آموزش‌هایی مطابق با نیازهای جامعه و دانش‌آموزان و شناسایی عوامل مهمی هستند که بتوانند به کمک آن‌ها عملکرد تحصیلی و آموزشی یادگیرندگان را ارتقاء بخشند. یکی از عوامل مؤثر بر ارتقاء و بهبود عملکرد یادگیرندگان، درگیری تحصیلی^۱

* نویسنده مسئول:

داود کاظمی فرد

نشانی: دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه لرستان، خرم‌آباد، ایران.

تلفن: ۰۹۸ (۹۱۹) ۳۹۹۷۴۸۷

پست الکترونیکی: Kazemifard.d@fh.lu.ac.ir



روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

عامل حیاتی و اثرگذار، نقش مهمی در بهبود عملکرد تحصیلی ایفا می‌کند (شین^۱ و همکاران، ۲۰۲۴). درگیری تحصیلی به میزان تلاش فراگیران در فعالیت‌های هدفمند آموزشی، به منظور دستیابی به پیشرفت‌های بیشتر اشاره دارد (کارور^۲ و همکاران، ۲۰۲۱). دانش‌آموزانی که از درگیری تحصیلی بالایی برخوردارند در انجام فعالیت‌های تحصیلی تلاش و مشارکت بیشتری از خود نشان می‌دهند و برای دستیابی به اهداف آموزشی، خودکارآمدی بیشتری دارند و همچنین از تکالیف چالش برانگیز لذت می‌برند. درگیری تحصیلی مفهومی پیچیده و چند بعدی است (سالملا-آرو^۳ و همکاران، ۲۰۲۱؛ سوری^۴، ۲۰۲۰؛ پاین^۵، ۲۰۱۹) و الگوهای متنوعی برای آن ارائه شده است (ریو و شین^۶، ۲۰۲۰). از میان الگوهای ارائه شده، مدل سه‌بعدی فردریکس^۷ (۲۰۰۴)، ابعاد رفتاری، شناختی و هیجانی را در نظر می‌گیرد. بعد رفتاری شامل حضور فعال در کلاس و انجام تکالیف است (سیناترا^۸ و همکاران، ۲۰۱۵)؛ بعد شناختی بر به کارگیری راهبردهای یادگیری عمیق و تفکر انتقادی تأکید دارد و بعد هیجانی، به احساس تعلق، علاقه و نگرش مثبت نسبت به مدرسه، معلم و یادگیری مربوط می‌شود. نظریه پردازان حوزه یادگیری در سال‌های اخیر، بعد جدیدی به نام درگیری عاملی را مطرح کردند (ریو و تسنگ^۹، ۲۰۱۱). درگیری عاملی، دربرگیرنده‌ی تعامل، پیوند و تعلق خاطر بین یادگیرندگان و همسالان، مسئولان آموزشگاه و سایر چهره‌های مرتبط با محیط تحصیلی است (بوودن^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۱). درواقع بر اساس این بعد از درگیری تحصیلی، دانش‌آموزان علاوه بر درگیری رفتاری و شناختی و هیجانی، در جریان آموزش نقش و تلاش فعالانه‌ای دارند و از روی قصد تلاش می‌کنند موقعیت و شرایط یادگیری و چیزی که یاد می‌گیرند را شخصی و درونی سازند (ریو^{۱۱}، ۲۰۱۳). سطوح بالای درگیری تحصیلی می‌تواند منجر به نتایج مطلوبی همچون پیشرفت تحصیلی (منگ و ژانگ، ۲۰۲۳؛ کوآنک^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹)، بهزیستی روانی (کوئترا^{۱۳} و همکاران، ۲۰۲۲)، تاب‌آوری تحصیلی (مارتینز و همکاران، ۲۰۱۹)، افزایش رفاه روانی (لویولا-کاریلو^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۵؛ کاریم^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۳)، تعهد نسبت به مدرسه و کاهش مشکلاتی نظیر فرسودگی تحصیلی (وانگ^{۱۶} و همکاران، ۲۰۲۱) و ترک تحصیل شود (فردریکس و همکاران، ۲۰۰۴). بنابراین شناسایی و بررسی عوامل زمینه‌ساز درگیری تحصیلی به منظور ارتقاء آن از اهمیت بسزایی برخوردار است.

عوامل مختلفی بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان تأثیرگذار هستند که می‌توان آن‌ها را به دو دسته محیطی (ساختار کلاس و شرایط محیط، حمایت معلم) و فردی (عوامل شناختی، توانایی یادگیرندگان، انگیزش یادگیرندگان) طبقه‌بندی کرد (اسکینز^{۱۷} و همکاران، ۲۰۰۸). از جمله این

عوامل زمینه‌ساز، حمایت‌های عاطفی ادراک شده معلم^{۱۸} است که باعث تقویت درگیری دانش‌آموزان در محیط یادگیری می‌شود (تاتیانا^{۱۹} و همکاران، ۲۰۲۲). لوبو^{۲۰} (۲۰۲۳) در پژوهشی نشان داد که حمایت هیجانی استاد با تاب‌آوری تحصیلی رابطه‌ای مثبت دارد و از این طریق، موجب تقویت درگیری دانشجوین در فرایند یادگیری می‌شود. در همین راستا، نتایج پژوهش احمد و همکاران (۲۰۱۸) نشان داد که حمایت معلمان رابطه‌ای مثبت و معنادار با درگیری تحصیلی دارد و همچنین، کارآمدی و تاب‌آوری تحصیلی زمانی بیشترین اثر را بر درگیری نشان می‌دهند که سطح حمایت معلمان بالا باشد. به‌طور مشابهی، روزک و همکاران (۲۰۱۶) نشان دادند در کلاس‌هایی که معلمان رفتارهای عاطفی حمایت-گرانه‌تری دارند، دانش‌آموزان فرصت بیشتری برای تجربه‌ی خودمختاری و برقراری روابط مثبت با همسالان پیدا می‌کنند؛ چنین فضایی انگیزش تبحری و مشارکت رفتاری آنان را افزایش می‌دهد و در نهایت به درگیری تحصیلی پایدارتر منجر می‌شود.

حمایت عاطفی ادراک شده معلم، به ادراک دانش‌آموزان از توجه و مراقبت معلم‌شان، احترام و درک هیجانی و تمایل به کمک به آن‌ها مربوط می‌شود (شین و همکاران، ۲۰۲۴). هامر و پیانتا^{۲۱} (۲۰۱۰) چارچوب حمایت عاطفی ادراک شده معلم را بر اساس سیستم مشاهده کلاس درس پیشنهاد کردند. چارچوب پیشنهادی شامل سه بُعد است: فضای مثبت، حساسیت معلم و احترام به دانش‌آموزان. فضای مثبت بر میزان آموزش معلم و تعامل معلم و دانش‌آموز تمرکز دارد؛ حساسیت معلم، به پاسخ معلم به احساسات و نیازهای دانش‌آموزان در رابطه با تحصیل اشاره می‌کند و احترام به دانش‌آموزان، نشان دهنده درک و احترام معلم به استقلال و فردیت یادگیری دانش‌آموزان است (هی^{۲۲} و همکاران، ۲۰۲۴). حمایت‌های عاطفی و رفتاری معلمان می‌تواند انگیزه درونی دانش‌آموزان را تقویت کرده (رایان و دسی^{۲۳}، ۲۰۱۷) و تمرکز

1. Shen
2. Carver
3. Salmela-Aro
4. Suri
5. Payne
6. Reeve & Shin
7. Fredricks
8. Sinatra
9. Reeve & Tseng
10. Bowden
11. Reeve
12. Kuang
13. Kotera
14. Loyola-Carrillo
15. Kareem
16. Wang
17. Skinner
18. perceived teacher affective support
19. Tatiana
20. Hamre and Pianta
21. He
22. Ryan & Deci

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

رفتارهای مشارکتی آنها در فعالیت‌های یادگیری عمدتاً حاکی از انگیزه ذاتی آنان است و برای رشد شخصی به دنبال یادگیری می‌روند (ریان و دسی، ۲۰۲۴). در واقع، این نوع جهت‌گیری نه تنها انگیزه درونی را تقویت می‌کند، بلکه در درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نیز انعکاس می‌یابد (پوتوین^{۱۴} و همکاران، ۲۰۱۸؛ داتو^{۱۵} و همکاران، ۲۰۲۲). حمایت هیجانی ادراک شده معلم می‌تواند با افزایش جهت‌گیری هدف تبحری، اثر مثبت بیشتری بر درگیری تحصیلی داشته باشد. همچنین جهت‌گیری هدف تبحری قادر است رابطه میان هیجان‌های پیشرفت مثبت و درگیری تحصیلی را نیز تقویت کند (پکران و همکاران، ۲۰۱۴؛ جیانگ و ژانگ^{۱۶}، ۲۰۲۱). در این راستا، تیس و فلاشمن^{۱۷} (۲۰۱۵) دریافتند که حمایت هیجانی معلمان تأثیر متمایزی بر تأیید اهداف تسلط دانش‌آموزان دارد، زیرا آنها می‌توانند از نظر عاطفی دانش‌آموزان را در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا مورد حمایت قرار دهند. داتو و پارک (۲۰۱۹) نشان دادند که ادراک مهربانی در محیط مدرسه می‌تواند از طریق جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت موجب افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان شود. زمانی که دانش‌آموزان فضای مدرسه را مهربان، حمایتگر و عاری از قضاوت درک می‌کنند، بیشتر به سمت اهداف تسلطی (یادگیری و رشد شخصی) و عملکردی (تلاش برای موفقیت) گرایش پیدا می‌کنند؛ این جهت‌گیری‌های هدف نیز به نوبه‌ی خود باعث افزایش درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری در فرایند یادگیری می‌شود. این یافته‌ها با مدل مفهومی پژوهش حاضر هم‌راستا هستند، زیرا در این پژوهش نیز فرض می‌شود که حمایت هیجانی معلم از طریق تقویت جهت‌گیری هدف تبحری و برانگیختن هیجان‌های مثبت پیشرفت، درگیری تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش می‌دهد. نتایج پژوهش شین و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داد که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری در رابطه بین حمایت هیجانی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد.

در همین راستا، هیجان‌های پیشرفت مثبت^{۱۸} نیز می‌تواند به عنوان یکی

دیگر از متغیرهای میانجی، در رابطه بین حمایت هیجانی ادراک شده

آنها را در فرایند یادگیری افزایش دهد (پن و یائو^۱، ۲۰۲۳؛ مارتین و بولیگر^۲، ۲۰۱۸) و همچنین به بسط مهارت‌های تعامل اجتماعی و رقابت تحصیلی در محیط کلاس منجر شود (ماهونا و دمتری^۳، ۲۰۲۰؛ سالو^۴ و همکاران، ۲۰۲۲). بر اساس نظریه خودتعیین‌گری^۵، حمایت تحصیلی معلمان منجر به ارضای نیازهای استقلال و شایستگی می‌شود، به طوری که دانش‌آموزان می‌توانند حس اعتمادی را در خود پرورش دهند که آنها را به سمت ابتکار عمل در فعالیت‌های یادگیری سوق می‌دهد، که به نوبه خود باعث افزایش انگیزش درونی و مشارکت فعال در آنها در فعالیت‌های یادگیری می‌شود (رایان^۶ و دسی، ۲۰۲۰). حمایت عاطفی ادراک شده معلم می‌تواند از طریق ایجاد تعامل مثبت، لبخند، تماس چشمی، شنیدن بدون قضاوت و ارائه بازخورد همدلانه شکل بگیرد و به بهبود پیوند عاطفی میان معلم و دانش‌آموز بینجامد (هامر و پیانتا^۷، ۲۰۰۷). هنگامی یادگیرندگان حمایت‌های اجتماعی را از جانب عوامل محیطی درک کنند، با احتمال زیادی در طول فرآیند یادگیری رفتارهای پرانرژی از قبیل تلاش، پشتکار و مشارکت را از خود نشان دهند و با شور و اشتیاق به گونه‌ای فعالانه در جریان فعالیت‌های یادگیری مشارکت کنند (مارتینز و همکاران^۸، ۲۰۲۴). در مقابل، زمانی یادگیرندگان حمایت‌های اجتماعی کمتری از جانب عوامل بیرونی دریافت می‌کنند و با شرکای کلیدی خود رابطه نزدیکی ندارند، به راحتی در محیط‌های تحصیلی خسته، نگران و ناامید می‌شوند و کیفیت مشارکت، طول مدت درگیری و میزان پیشرفت آنها در فعالیت‌های تحصیلی نیز کاهش می‌یابد (شین و چانگ^۹، ۲۰۲۲). دانش‌آموزانی که از حمایت عاطفی ادراک شده بیشتری از سوی معلم برخوردارند، سطوح بالاتری از علاقه، انگیزش و درگیری تحصیلی در فعالیت‌های تحصیلی را از خود به نمایش می‌گذارند (صادقی و حجازی، ۲۰۲۱).

با این حال، تأثیر حمایت عاطفی ادراک شده معلم بر درگیری تحصیلی می‌تواند به واسطه متغیرهای درون‌فردی و شناختی-هیجانی میانجی‌گری شود. از متغیرهای تأثیرگذار بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، جهت‌گیری هدف تبحری^{۱۱} است. جهت‌گیری هدف تبحری، به تمایل فرد برای تمرکز بر یادگیری، درک عمیق مطالب و رشد شایستگی‌های شخصی اشاره دارد (الیوت و هولمان^{۱۱}، ۲۰۱۷). دانش‌آموزان دارای جهت‌گیری هدف تبحری، در مواجهه با چالش‌ها، تلاش بیشتری برای یادگیری از خود نشان می‌دهند و شکست را فرصتی برای رشد تلقی می‌کنند (الیوت و مک‌گریگور^{۱۲}، ۲۰۰۱). علاوه بر این، دانش‌آموزانی که اهداف تسلطی را دنبال می‌کنند، دیدگاه رشدیافته‌ای در مورد توانایی‌های خود دارند و معتقدند که شایستگی خود را از طریق یادگیری دانش علمی را می‌توان بهبود و ارتقاء بخشید (دونک^{۱۳}، ۲۰۲۴). بنابراین،

1. Pan & Yao
2. Martin & Bolliger
3. Mahona & Demetria
4. Salo
5. Self-Determination Theory
6. Deci & Ryan
7. Hamre & Pianta
8. Martínez
9. Shin & Chang
10. Mastery Goal Orientation
11. Elliot & Hulleman
12. Elliot & McGregor
13. Dweck
14. Putwain
15. Datu
16. Jiang & Zhang
17. Thiis and Fleischman
18. Mastery Goal Orientation

معلم و درگیری تحصیلی اثرگذار باشد (پکران^۱، ۲۰۰۶). بر اساس نظریه کنترل-ارزش پکران، هیجان‌هایی که در محیط‌های آموزشی تجربه می‌شوند، حاصل ارزشی هستند که فرد برای فعالیت‌های یادگیری قائل است و همچنین میزان کنترلی که بر این فعالیت‌ها احساس می‌کند. در چارچوب این نظریه، هیجان‌های پیشرفت به‌عنوان هیجان‌هایی تعریف می‌شوند که به فعالیت‌های پیشرفت‌محور یا پیامدهای آن‌ها مربوط می‌شوند؛ یعنی فعالیت‌ها و نتایجی که بر پایه‌ی معیارهای شایستگی و کیفیت ارزیابی می‌گردند (پکران، ۲۰۲۴). بر این اساس، هیجان‌های پیشرفت به دو دسته‌ی کلی تقسیم می‌شوند: هیجان‌های مربوط به فعالیت و هیجان‌های مربوط به پیامد (پکران، ۲۰۲۳). در موقعیت‌های پیشرفت، سه ترکیب از شش حالت ممکن میان نوع موضوع و زمان، از اهمیت بیشتری برخوردارند: هیجان‌های هم‌زمان با فعالیت، مانند لذت یا ملال هنگام یادگیری؛ هیجان‌های آینده‌نگر نسبت به پیامد، مانند امید یا اضطراب؛ و هیجان‌های گذشته‌نگر نسبت به پیامد، مانند احساس افتخار یا شرم نسبت به عملکرد گذشته (پکران، ۲۰۲۴). هیجان‌های پیشرفت همانند سایر هیجان‌ها، بر اساس دو بُعد دیگر نیز طبقه‌بندی می‌شوند: نخست، بُعد ارزشمندی، که هیجان‌های مثبت مانند لذت را از هیجان‌های منفی مانند اضطراب متمایز می‌سازد؛ دوم، بُعد سطح برانگیختگی، که هیجان‌های فعال‌کننده مانند خشم را از هیجان‌های غیرفعال‌کننده مانند ملال جدا می‌سازد. این سه بُعد (تمرکز موضوعی، ارزشمندی و برانگیختگی فیزیولوژیکی)، از نظر مفهومی، ابعاد مستقلی هستند (پکران، ۲۰۲۴). دانش‌آموزان در فضای کلاس درس، طیف وسیعی از هیجان‌های منفی مانند ترس، خشم، شرم و ملال و هیجان‌های مثبت همچون لذت، امید، غرور و اشتیاق را تجربه می‌کنند (پکران، ۲۰۲۴). در پژوهش حاضر، تمرکز بر بررسی هیجان‌های پیشرفت مثبت، از جمله لذت، امید، غرور و اشتیاق بوده است. هیجان‌هایی نظیر لذت، امید، غرور و اشتیاق می‌توانند دامنه توجه فرد را گسترش دهند، خلاقیت را افزایش داده و یادگیری عمیق را تقویت کنند (فردریکسون^۲، ۲۰۰۱). در این راستا، مطابق با نظریه "گسترش-ساخت" هیجان‌های مثبت می‌توانند انگیزه دانش‌آموزان را برای تلاش فعال در جهت دنبال کردن فرصت‌های یادگیری افزایش دهند و همچنین باعث می‌شوند که دانش‌آموزان در یادگیری سخت-کوش و استقامت بیشتری از خود نشان دهند (رشلی^۳ و همکاران، ۲۰۰۸). نتایج بررسی‌ها نشان داده است که هیجان‌ات مثبت در کلاس درس نظیر شادی یا غرور، در پرورش استراتژی‌های یادگیری خودتنظیمی در بین دانش‌آموزان با خودتنظیمی تحصیلی بالاتر نقش پویا و سازنده‌ای را ایفا می‌کنند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین، حمایت معلمان می‌تواند با ارائه بازخورد به موقع به دانش‌آموزان در مورد وظایف تحصیلی،

احساسات مثبت تحصیلی را تحریک کند تا آنها بتوانند احساس حمایت، احترام و تعلق خاطر را تجربه کنند (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). در واقع، هنگامی که معلم با رفتارهای حمایت‌گرا، هیجان‌های مثبتی در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند، احتمال درگیری عمیق‌تر آن‌ها با تکالیف تحصیلی افزایش می‌یابد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). نتایج مطالعات تجربی حاکی از آن است که هیجان‌های پیشرفت مثبت نه تنها با یادگیری بهتر، بلکه با پایداری بیشتر در فعالیت‌های درسی و تمرکز و نگرش مثبت نسبت به مدرسه ارتباط دارند (کارمونا^۴ و همکاران، ۲۰۲۱؛ لیو^۵ و همکاران، ۲۰۱۸). لیننبرینک گارسیا^۶ و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای نشان دادند که در یادگیری گروهی حالت‌های هیجانی (مثلاً احساس شاد، آرام یا خستگی) تأثیر قابل توجهی بر کیفیت تعاملات گروهی و درگیری اجتماعی-رفتاری دانش‌آموزان دارند. در پژوهشی دیگر هاگناور^۷ و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند معلمانی که رابطه‌ی نزدیک‌تر و حمایتی‌تری با دانش‌آموزان دارند، تجربه‌ی هیجان «خوشحالی» در تدریس بیشتری را گزارش می‌دهند، و دانش‌آموزانی که مشارکت و نظم بالاتر دارند، در کلاس فعال‌تر حاضر می‌شوند. این مطالعه با فرضیه‌ی حاضر هم‌راستاست، چرا که در مدل ما نیز پیش‌بینی می‌شود که حمایت هیجانی معلم از راه ایجاد فضای عاطفی مثبت و تعامل عمیق معلم-دانش‌آموز، با تقویت جهت‌گیری هدف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت باعث افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

در مجموع، می‌توان گفت با توجه به اهمیت عوامل یاد شده در پیش‌بینی درگیری تحصیلی، پژوهش حاضر با هدف بررسی مدل ساختاری رابطه حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با نقش میانجی هیجان‌های پیشرفت مثبت و جهت‌گیری هدف تبحری انجام شد. در واقع، عاملی که جهت‌گیری اهداف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت را تحت تأثیر قرار می‌دهد، می‌تواند به عنوان پیش‌بین درگیری تحصیلی دانش‌آموزان در نظر گرفته شود. از آنجا که یکی از اهداف ویژه‌ی نظام تعلیم و تربیت، توجه به عوامل موثر بر دستیابی یادگیرندگان به پیشرفت تحصیلی و عملکرد تحصیلی مطلوب است، لذا بررسی عوامل مرتبط با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و ارتقاء آن ضروری به نظر می‌رسد. بنابراین، با توجه به مطالب فوق و پژوهش‌های انجام شده قبلی، روابط بین عوامل مذکور به طور منسجم در قالب یک

مدل در دانش‌آموزان مورد بررسی قرار نگرفته است. از این رو، ضرورت

1. Pekrun
2. Fredrickson
3. Reschly
4. Carmona
5. Liu
6. Linnenbrink-Garcia
7. Hagenauer

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

و خیر (۱۳۸۹) این مقیاس را ترجمه و هنجاریابی کرده‌اند و میزان آلفای کرونباخ این پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کردند که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس است. به منظور بررسی روائی نیز از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. نتایج نشان‌دهنده وجود یک عامل کلی در برای این مقیاس بود. در پژوهش حاضر، برای مقیاس حمایت عاطفی ادراک شده معلم مقدار آلفای کرونباخ ۰/۸۱ به دست آمد.

مقیاس درگیری تحصیلی^۳: در پژوهش حاضر به منظور سنجش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، از مقیاس درگیری تحصیلی (ریو، ۲۰۱۳) استفاده شد. این مقیاس از ۱۷ گویه تشکیل شده و چهار خرده مقیاس درگیری عاملی، رفتاری، شناختی و عاطفی را مورد پوشش قرار می‌دهد. پاسخ‌ها در این پرسشنامه بر مبنای طیف لیکرت ۷ درجه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ محاسبه می‌شوند. ریو (۲۰۱۳)، پایایی این مقیاس را با استفاده از آلفای کرونباخ و تحلیل عامل اکتشافی و تأییدی به دست آورد. در پژوهش ریو (۲۰۱۳)، چهار عامل درگیری عاملی، شناختی، رفتاری و عاطفی با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی به دست آمد و در تحلیل عامل تأییدی مدل چهار عاملی برازش مطلوبی با داده‌ها داشت. در ایران نیز در پژوهش رضائی و خامسان (۱۳۹۶) پایایی بدست آمده به روش آلفای کرونباخ برای مقیاس کلی درگیری تحصیلی ۰/۹۲ بود و برای خرده‌مقیاس‌های رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به ترتیب مقادیر آلفای کرونباخ ۰/۷۹، ۰/۸۷، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حاضر نیز برای برای خرده‌مقیاس‌های درگیری تحصیلی شامل رفتاری، شناختی، عاطفی و عاملی به ترتیب مقادیر آلفای کرونباخ ۰/۷۶، ۰/۷۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ بدست آمد.

پرسشنامه جهت‌گیری اهداف پیشرفت^۴: در پژوهش حاضر به منظور سنجش جهت‌گیری اهداف پیشرفت از پرسشنامه پینتریج^۵ (۲۰۰۰) و البوت و مک‌گریگور^۶ (۲۰۰۱)، که از چهار طبقه جهت‌گیری دستیابی به اهداف تشکیل شده، استفاده گردید. این مقیاس شامل ۱۲ آیتم می‌باشد که چهار جهت‌گیری دستیابی به اهداف طبقه‌بندی شده را مورد پوشش قرار می‌دهد. در این پژوهش تنها دو طبقه آن یعنی جهت‌گیری هدف تسلطی و جهت‌گیری هدف اجتنابی مورد بررسی قرار گرفته است. این مقیاس دارای طیف لیکرت است که از ۱ تا ۵ برای اجتناب سطح بالا و گرایش سطح بالا نمره‌گذاری شده است؛ در ایران خرمایی و خیر (۱۳۸۶)، پایایی این ابزار را نیز به روش همسانی با استفاده از آلفای کرونباخ برای عامل رویکرد-تسلط (۰/۸۴)، عامل رویکردی-عملکردی

1. Teacher Affective Support Scale
2. Sakiz
3. Academic Engagement Scale
4. Achievement Goal Orientation Scale
5. Pintrich
6. Elliot & McGregor

و لزوم بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی بر اساس نقش میانجی جهت‌گیری اهداف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت در دانش‌آموزان در داخل کشور احساس می‌شود. بنابراین، پژوهش حاضر با ارائه مدل ساختاری درگیری تحصیلی، به دنبال پاسخ‌گویی به این مسئله است که آیا مدل پیشنهادی پژوهش با مدل تجربی برازش دارد؟

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، یک مطالعه کاربردی و از لحاظ روش جمع‌آوری داده‌ها، توصیفی نوع همبستگی بود و از مدلیابی معادلات ساختاری استفاده کرده است.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دهم تا دوازدهم دوره‌ی دوم متوسطه شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. حجم نمونه بر اساس دیدگاه کلان (۲۰۲۳)، در مطالعاتی که با هدف تحلیل ساختار تأییدی ابزارهای سنجش انجام می‌شوند، به ازای هر ماده‌ی آزمون حداقل ۵ تا ۲۰ مشارکت‌کننده باید انتخاب شوند. بنابراین در پژوهش حاضر به منظور افزایش اعتبار مطالعه، از قاعده‌ی حداکثر استفاده شد و نمونه‌ای با حجم ۳۸۰ نفر به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. نمونه‌ها به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی سه مرحله‌ای از مدارس زیر مجموعه‌ی اداره آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد انتخاب شدند؛ بدین ترتیب که در مرحله‌ی نخست، چند ناحیه‌ی آموزشی، سپس از هر ناحیه تعدادی دبیرستان (دخترانه و پسرانه) و در نهایت از بین دانش‌آموزان هر مدرسه، افراد نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش شامل تحصیل در دوره دوم متوسطه و رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای شرکت در پژوهش و ملاک‌های خروج از پژوهش شامل عدم تمایل به ادامه مشارکت و تکمیل ناقص پرسشنامه ها بود. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

پرسشنامه حمایت عاطفی ادراک شده معلم^۱: این پرسشنامه توسط ساکیز^۲ (۲۰۰۷) ساخته شده است. هدف از ساخت آن، سنجش ادراک دانش‌آموزان از حمایت عاطفی معلمشان می‌باشد. این ابزار خودگزارشی از ۹ گویه، تشکیل شده است و شامل یک مؤلفه است (ساکیز، ۲۰۰۷). پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ محاسبه کرد و مقدار آنرا ۰/۸۷ گزارش کرد. همچنین روایی این مقیاس را به روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه و آن را مطلوب ارزیابی کرده است. این ابزار در یک طیف اندازه‌گیری لیکرتی ۷ درجه‌ای (۱= کاملاً موافقم = ۷ کاملاً مخالفم) نمره‌گذاری می‌شود. در ایران، حسینی

(۰/۷۸)، عامل اجتناب - تسلط (۰/۸۱) و عامل اجتناب-عملکردی (۰/۶۶)، گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر برای جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری مقدار آلفای ۰/۷۶ بدست آمد.

نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت^۱ (AEQ-SV):

پکران^۲ و همکاران (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابه یک ابزار خود-گزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، پژوهش و امتحان می‌سنجد؛ بنابراین، پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، پژوهش و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان است. در پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق نمره‌گذاری شده است. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیرمقیاس لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب ۷۵ و ۷۸ گویه، مجموعه‌ای مشابه از هشت نوع هیجان را اندازه‌گیری می‌کنند. در پژوهش **عبدالله‌پور و درتاج (۱۳۹۴)** با هدف توسعه نسخه تجدیدنظر شده پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت، برای هر یک از ابعاد هشتگانه تجارب هیجانی در سه قلمرو یادگیری، پژوهش و امتحان، ۳ گویه انتخاب شدند. در این پژوهش، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۶۵، ۰/۵۵، ۰/۵۰، ۰/۵۵، ۰/۶۵، ۰/۶۳ و ۰/۵۸، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۵۴، ۰/۶۱، ۰/۶۵، ۰/۶۰، ۰/۶۰ و ۰/۶۵ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، آسودگی، خشم، اضطراب،

شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۵۵، ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۵۰، ۰/۶۵، ۰/۵۷ و ۰/۷۱ و ۰/۶۰ به دست آمد. در پژوهش حاضر برای هیجان‌های پیشرفت مثبت مقدار آلفای ۰/۷۴ بدست آمد.

روش اجرا: پس از انجام هماهنگی‌های لازم با نواحی منتخب آموزش و پرورش شهر خرم‌آباد، فرآیند نمونه‌گیری اجرا شد. پیش از شروع پژوهش، هدف مطالعه برای دانش‌آموزان توضیح داده شد و سپس آنان پرسشنامه‌های مربوط به متغیرهای پژوهش را تکمیل کردند. برای رعایت اصول اخلاقی، ابتدا رضایت آگاهانه دانش‌آموزان برای مشارکت در پژوهش کسب گردید و به آن‌ها اطمینان داده شد که پاسخ‌هایشان محرمانه باقی می‌ماند. همچنین از شرکت‌کنندگان خواسته شد از درج نام و نام خانوادگی خود خودداری کنند. در ادامه، نشانی ایمیل و شماره‌ی تماس پژوهشگر در اختیار دانش‌آموزان قرار گرفت تا در صورت تمایل بتوانند از نتایج کلی پژوهش آگاه شوند. به منظور افزایش دقت و روایی اجرای پژوهش، تلاش شد روند اجرای پرسشنامه‌ها در تمامی مدارس به‌صورت یکنواخت و تحت شرایط مشابه انجام گیرد. به‌منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. در مرحله نخست، برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها، شاخص‌های آماری شامل میانگین، انحراف معیار، کجی و کشیدگی محاسبه گردید. سپس برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. در ادامه، جهت آزمون الگوی مفهومی و فرضیه‌های پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری با روش برآورد بیشینه درست‌نمایی بهره گرفته شد.

یافته‌ها

تجزیه و تحلیل اطلاعات جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در پژوهش حاضر نشان داد که ۱۷۹ نفر (۵۴/۲ درصد) از شرکت‌کنندگان را دانشجویان دختر و ۱۵۱ نفر (۴۵/۷) از شرکت‌کنندگان را دانشجویان پسر تشکیل دادند. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش شامل میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی در جدول ۱ ارائه شده است.

1. Achievement Emotions Questionnaire
2. Pekrun

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	M	SD	کجی	کشیدگی
حمایت عاطفی ادراک شده معلم	۶۷/۲۶	۱۲/۶۹	۰/۳۲۵	۰/۷۹۶
جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری	۱۱/۴۹	۴/۵۳	۰/۴۳۸	۰/۹۶۴
هیجان‌ات پیشرفت مثبت	۶۴/۵۳	۱۱/۴۱	۰/۳۸۱	۰/۸۵۶
درگیری تحصیلی	۸۷/۲۶	۱۳/۵۲	۰/۳۱۵	۰/۷۶۳

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

دارد. با توجه به نتایج جدول شماره ۱ قدر مطلق کجی و کشیدگی تمامی متغیرهای پژوهش حاضر در دامنه ۱- تا ۱+ قرار دارد. بنابراین، مفروضه نرمال بودن متغیرهای پژوهش برقرار است. در جدول ۲ ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴
۱- حمایت عاطفی ادراک شده معلم	۱			
۲- جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری	۰/۲۳۵ ^{۰۰}	۱		
۳- هیجانات پیشرفت مثبت	۰/۳۲۱ ^{۰۰}	۰/۳۳۹ ^{۰۰}	۱	
۴- درگیری تحصیلی	۰/۵۲۸ ^{۰۰}	۰/۴۶۷ ^{۰۰}	۰/۵۳۶ ^{۰۰}	۱

استفاده شد و برای همه متغیرها مقدار آماره شاخص تحمل بیشتر از ۰/۱ و عامل تورم واریانس (VIF) کمتر از ۱۰ بود؛ بنابراین مفروضه عدم هم-خطی چندگانه رعایت شده بود. همچنین، برای آزمون مفروضه استقلال خطاها از آزمون دورین-واتسون استفاده شد و مقدار به دست آمده در پژوهش حاضر برابر با ۱/۹۸۳ بود و چون در دامنه ۱/۵ تا ۲/۵ قرار داشت، مقدار به دست آمده بیانگر مفروضه استقلال خطاها بود. علاوه بر این، نتایج مربوط به پراکندگی بین متغیرهای مشاهده نشان می‌دهد که مفروضه‌های خطی بودن رعایت شده است. همچنین، در ادامه شاخص‌های برازش مدل پژوهش مورد آزمون قرار گرفته است که نتایج آن در قالب جدول ۳ گزارش گردیده است.

همانگونه که در جدول ۱ مشاهده می‌شود جهت بررسی نرمال بودن داده‌های پژوهش از کجی و کشیدگی استفاده شده است. بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۲۳)، توزیع‌های با کجی بزرگتر از ۱+ یا کوچکتر از ۱- و کشیدگی بیش از ۳+ و کمتر از ۳- از توزیع نرمال فاصله زیادی

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین متغیرهای حمایت هیجانی ادراک شده معلم با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد ($p < 0/01$). همچنین، بین متغیرهای جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجانات پیشرفت مثبت با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان نیز همبستگی مثبت و معنی‌داری مشاهده گردید ($p < 0/01$).

در پژوهش حاضر، قبل از تحلیل داده‌ها و همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۱۶) و میرز و همکاران^۱ (۲۰۱۶)، با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، ابتدا پیش‌فرض‌های بهنجار چندمتغیری، خطی بودن، هم‌خطی چندگانه و استقلال خطاها آزمون و تأیید شدند. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کجی و کشیدگی استفاده شد (جدول ۱). برای بررسی هم‌خطی چندگانه، از آماره شاخص تحمل و عامل تورم واریانس (VIF)

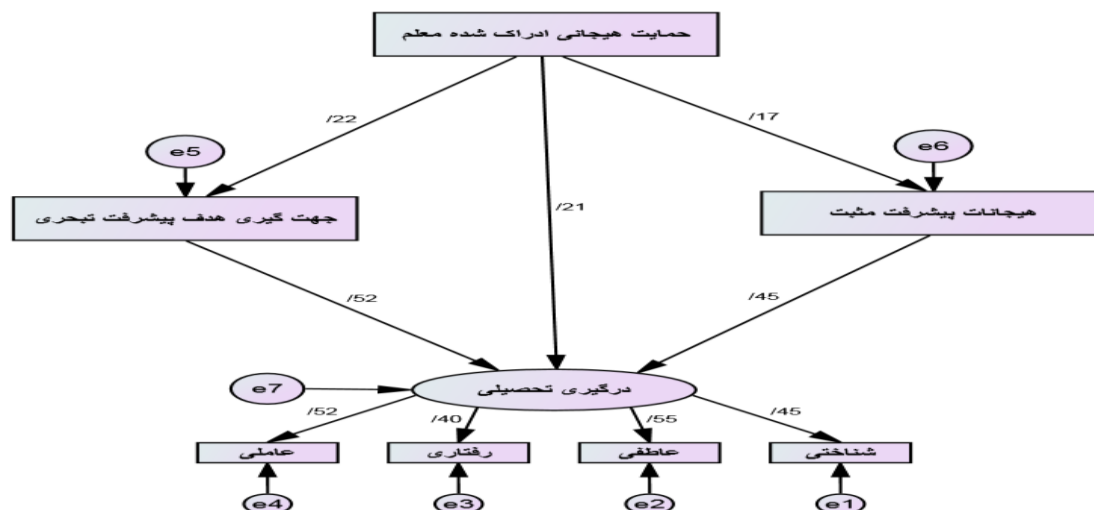
جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل پژوهش

شاخص برازش	مقدار مطلوب	مقدار مشاهده شده	ارزیابی
CMIN/DF	کمتر از ۳	۲/۲۹۱	مطلوب
شاخص نیکویی برازش (GFI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۲	مطلوب
شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۳	مطلوب
شاخص برازش تطبیقی (CFI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۲	مطلوب
شاخص برازش افزایشی (IFI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۱	مطلوب
شاخص برازش هنجار شده (NFI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۳	مطلوب
شاخص تاکر-لویس (TLI)	بالتر از ۰/۹	۰/۹۲	مطلوب
ریشه میانگین مجزورات تقریب (RMSEA)	کمتر از ۰/۰۸	۰/۰۶۷	مطلوب

حاضر برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد. ضرایب استاندارد مدل پژوهش در رابطه بین حمایت عاطفی ادراک شده معلم و درگیری تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت در شکل ۱ ارائه شده است.

1. Meyers

شاخص‌های علمی قابل پذیرش برای تأیید مدل نظری پژوهش با استفاده از داده‌ها بحث اصلی شاخص‌های برازش مدل است که در جدول ۳ به آن پرداخته شد. شاخص برازش برای نمونه مورد بررسی در حد مطلوب قرار دارند، می‌توان گفت که مدل آزمون شده پژوهش



شکل ۱. مدل نهایی پژوهش

جدول ۴. ضرایب اثرات مستقیم و غیرمستقیم در مدل پژوهش

متغیرها	اثرات مستقیم	اثرات غیرمستقیم	اثر کل
اثر مستقیم حمایت عاطفی ادراک شده معلم بر درگیری تحصیلی	۰/۲۱	-	۰/۲۱
اثر مستقیم جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری بر درگیری تحصیلی	۰/۵۲	-	۰/۵۲
اثر مستقیم هیجان‌های پیشرفت مثبت بر درگیری تحصیلی	۰/۴۵	-	۰/۴۵
اثر غیرمستقیم حمایت عاطفی ادراک شده معلم بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری	-	۰/۱۱	۳۲/۴
اثر غیرمستقیم حمایت عاطفی ادراک شده معلم بر درگیری تحصیلی با نقش میانجی هیجان‌های پیشرفت مثبت	-	۰/۰۷۶	۵۹/۶

نتایج نشان داد حمایت عاطفی ادراک شده معلم با درگیری تحصیلی ارتباط مستقیم دارد. این یافته با گزارش‌های شین و همکاران (۲۰۲۴)، هی و همکاران، (۲۰۲۴)، لوبو^۱ (۲۰۲۳)، احمد^۲ و همکاران (۲۰۱۸)، روزک^۳ و همکاران (۲۰۱۶) و مارتینز و همکاران (۲۰۲۴) همسو است. حمایت معلم به عنوان کاربرد مفهوم حمایت اجتماعی در موقعیت‌های آموزشی و یادگیری تعریف می‌شود (ترادی^۴، ۱۹۸۵) و در ارتقای روابط خوب معلم-دانش‌آموز، افزایش استقلال دانش‌آموزان و تعاملات معلم-دانش‌آموز امری حیاتی است (شنک^۵ و همکاران، ۲۰۱۷). بر اساس نظریه‌ی خودتعیین‌گری رایان و دسی (۲۰۲۰)، زمانی که فرد در محیط امن، حمایت‌گر و پاسخ‌گو قرار گیرد به دلیل ایجاد شرایط حمایت‌کننده، نیازهای بنیادین روان‌شناختی (خودمختاری، شایستگی و ارتباط) در او به درستی برآورده خواهند شد. بنابراین، در تبیین این یافته می‌توان گفت زمانی که معلمان رابطه‌ای مبتنی بر پذیرش، همدلی و احترام با دانش‌آموزان خود برقرار سازند، به تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی در آن‌ها کمک کرده و زمینه را برای رشد انگیزش درونی و در نتیجه ابتکار عمل و مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری فراهم می‌آورند و بدین

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود متغیرهای حمایت عاطفی ادراک شده معلم، جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دارای اثر مستقیم و معناداری بودند ($P < 0/05$). علاوه بر این، متغیر حمایت عاطفی ادراک شده معلم با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری ($\beta = 0/11$) و هیجان‌های پیشرفت مثبت ($\beta = 0/076$) بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان اثر غیرمستقیم و معناداری داشته‌اند ($P < 0/05$). بنابراین، می‌توان گفت که جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت در رابطه بین حمایت عاطفی ادراک شده معلم با درگیری تحصیلی نقش واسطه‌ای دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی سازوکارهای روان‌شناختی مؤثر بر درگیری تحصیلی دانش‌آموزان، با تأکید بر نقش حمایت عاطفی ادراک شده از سوی معلم، جهت‌گیری هدف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت (مانند لذت، امید و غرور) انجام شد. یافته‌های به‌دست آمده نشان داد که حمایت هیجانی ادراک شده معلم نقش معناداری در ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و این رابطه با واسطه‌ی جهت‌گیری هدف تبحری و هیجان‌های پیشرفت مثبت میانجی‌گری می‌شود.

.....
1. Lobo
2. Ahmed
3. Ruzek
4. Tardy
5. Schenke

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

فرصتی برای ارتقای توانایی‌ها و گسترش شایستگی خود تلقی می‌نمایند (نیرماني و همکاران، ۱۴۰۴). به همین دلیل، دانش‌آموزان با جهت‌گیری هدف تبحری بالاتر، سرمایه‌گذاری بیشتری در تلاش‌های یادگیری خود گزارش می‌کنند (هولمن^۴ و همکاران، ۲۰۱۶) و درگیری تحصیلی بیشتری برای دستیابی به اهداف آموزشی از خود نشان می‌دهند (جیانگ و ژانگ، ۲۰۲۱؛ پوتوین و همکاران، ۲۰۱۸؛ شی^۵، ۲۰۱۸).

نتایج مدل معادلات ساختاری نشان داد حمایت عاطفی ادراک شده معلم با میانجی‌گری هیجان‌های پیشرفت مثبت با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط غیرمستقیم دارد. این یافته با گزارش‌های شین و همکاران (۲۰۲۴)، مطالعه‌ی لینترینک گارسیا و همکاران (۲۰۱۱) و هاگنور و همکاران (۲۰۱۵) که بر نقش هیجان‌های پیشرفت مثبت در تسهیل یادگیری و تقویت درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأکید دارند همخوان است. بنابراین حمایت هیجانی ادراک‌شده‌ی معلم، علاوه بر تأثیر مستقیم، از طریق تقویت هیجان‌های پیشرفت مثبت نظیر لذت، اشتیاق، امید و غرور به‌صورت غیرمستقیم نیز موجب افزایش درگیری تحصیلی یادگیرندگان می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که هیجان‌های پیشرفت مثبت با فراهم‌سازی بستر پردازش عمیق‌تر اطلاعات، ارتقای تمرکز، افزایش انگیزش درونی و تقویت عملکرد شناختی، زمینه را برای مشارکت فعال‌تر در فرایند یادگیری فراهم می‌سازند (پکران، ۲۰۰۶؛ اسکینر و همکاران، ۲۰۰۸). چنین هیجان‌هایی نه‌تنها تجربه‌ی یادگیری را خوشایندتر می‌کنند، بلکه احساس تعلق به مدرسه را نیز افزایش داده و درگیری شناختی، هیجانی و رفتاری دانش‌آموزان را تعمیق می‌بخشند. این یافته با نظریه‌ی کنترل-ارزش پکران نیز قابل تبیین است. بر اساس این نظریه، زمانی که دانش‌آموزان یک فعالیت درسی را ارزشمند ارزیابی کنند و در عین حال احساس کنترل و تسلط بر آن داشته باشند، احتمال تجربه‌ی هیجان‌های پیشرفت مثبت نیز افزایش می‌یابد. در چنین شرایطی، حمایت هیجانی معلم از طریق تقویت ادراک ارزش و کنترل، نقش مهمی در ایجاد این هیجانات ایفا کرده و در نهایت به افزایش درگیری تحصیلی پایدار در دانش‌آموزان منجر می‌شود.

یکی از محدودیت‌های پژوهش حاضر استفاده از پرسشنامه به عنوان ابزار اصلی گردآوری اطلاعات بود، لذا به محققان علاقه‌مند به این زمینه پیشنهاد می‌شود به منظور ارتقای غنای داده‌ها در کنار پرسش‌نامه، از ابزارهای کیفی نظیر مصاحبه‌های عمیق نیز بهره گرفته شود. دوماً، جامعه آماری پژوهش تنها شامل دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه شهر خرم‌آباد

طریق، احتمال درگیری تحصیلی و تلاش خودجوش دانش‌آموزان در محیط آموزشی افزایش می‌یابد (شین و همکاران، ۲۰۲۴). همانطور که ریس^۱ و همکاران (۲۰۱۲) در مطالعه خود در مورد محیط عاطفی کلاس درس اذعان داشته‌اند؛ هنگامی که معلمان به ارضای نیازهای دانش‌آموزان اقدام نمایند و یک محیط عاطفی مثبت در کلاس درس ایجاد کنند، دانش‌آموزان در یادگیری خود مشتاق‌تر و درگیرتر خواهند بود و در نتیجه، پیشرفت تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. علاوه بر این، از منظر نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۹) نیز، تعاملات اجتماعی نقش مهمی در شکل‌گیری باورها، هیجان‌ها و رفتارهای یادگیرندگان ایفا می‌کنند. بر این اساس، حمایت عاطفی ادراک‌شده معلم می‌تواند با تقویت احساس خودکارآمدی در دانش‌آموزان، تجربه‌ی هیجان‌های مثبت در جریان یادگیری را افزایش داده و درگیری تحصیلی آن‌ها را ارتقا دهد. به‌طور کلی، دانش‌آموزانی که روابط بین‌فردی مطلوب‌تری با معلمان خود دارند و میزان بالاتری از حمایت هیجانی را ادراک می‌کنند، درگیری تحصیلی بیشتری از خود نشان می‌دهند و به موفقیت تحصیلی بالاتری دست می‌یابند.

نتایج نشان داد حمایت عاطفی ادراک شده معلم با میانجی‌گری جهت‌گیری هدف تبحری با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط غیرمستقیم دارد. این یافته با گزارش‌های شین و همکاران (۲۰۲۴)، داتو و پارک^۲ (۲۰۱۹) و نظریه‌ی پکران و همکاران (۲۰۰۶) همسو است. بنابراین حمایت عاطفی ادراک‌شده‌ی معلم، علاوه بر تأثیر مستقیم، از طریق جهت‌گیری هدف تبحری به‌صورت غیرمستقیم نیز موجب افزایش درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. در تبیین این یافته، بر اساس نظریه خودتعیین‌گری می‌توان گفت حمایت‌های هیجانی در محیط یادگیری از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند (اسکینر و بلمونت^۳، ۱۹۹۳) و هنگامی که معلمان نیازهای عاطفی دانش‌آموزان را مورد حمایت قرار می‌دهند، آن‌ها مسیرهای مثبت‌تری را در حوزه تحصیل دنبال می‌کنند (هامر و پیانتا، ۲۰۰۱). همچنین، مطابق با نظریه «گسترش و ساخت» فردریکسون (۲۰۰۱)، تجربه عواطف مثبت می‌تواند زمینه‌ساز شکل‌گیری اهداف رویکرد تبحری و بالاتر شود. بر این اساس، دانش‌آموزانی که حمایت‌های هیجانی و رفتاری معلم را درک و دریافت می‌کنند، با احتمال بیشتری به اتخاذ جهت‌گیری هدف تبحری روی می‌آورند. طبق نظریه جهت‌گیری هدف الیوت و مک گرینگور (۲۰۰۱)، در جهت‌گیری هدف پیشرفت تبحری، تمرکز فرد بر رشد شایستگی‌های خود از طریق تسلط بر تکالیف تحصیلی گوناگون (پکران و همکاران، ۲۰۱۴) و کسب مهارت‌های جدید است. این دانش‌آموزان یادگیری را به‌خاطر خود یادگیری ارزشمند می‌دانند، برای درک و فهم مطالب تلاش بیشتری می‌کنند و شکست را

1. Reyes
2. Datu & Park
3. Skinner & Belmont
4. Hulleman
5. Shih

به صورت محرمانه ثبت می‌شود و اطلاعات جمع‌آوری شده تنها به صورت کلی و گروهی تحلیل خواهد شد و نام یا مشخصات فردی آنان در هیچ بخشی از گزارش پژوهش درج نخواهد شد.

حامی مالی

پژوهش حاضر، بدون حمایت مالی سازمان خاصی و با هزینه شخصی صورت گرفته است.

مشارکت نویسندگان

تمام نویسندگان در طراحی، اجرا و نگارش همه بخش‌های پژوهش حاضر مشارکت داشته‌اند.

تعارض منافع

بنا بر اظهار نویسندگان این مقاله تعارض منافع ندارد.

منابع

حسینی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۹). بررسی نقش معلم در هیجانان تحصيلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۵(۲۰)، ۴۱-۶۳. <https://sid.ir/paper/120332/fa>

خرمایی، ف.، و خیر، م. (۱۳۸۶). بررسی رابطه هدف‌گرایی و رویکرد دانش‌جویان به یادگیری. پژوهش‌های نوین روانشناختی، ۲(۷)، ۱۳۸-۱۲۳. <https://civilica.com/doc/1929720/>

رضایی، ب.، عینی، س.، و زمستانی، م. (۱۴۰۳). رابطه حساسیت به طرد با مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان با ناتوانی یادگیری: نقش میانجی تنظیم هیجان. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴(۱)، ۶۵-۵۲. [Doi: 10.22098/jld.2024.15786.2195]

رمضانی، م.، و خامسان، ا. (۱۳۹۶). شاخص‌های روان‌سنجی پرسشنامه درگیری تحصیلی ریو ۲۰۱۳: با معرفی درگیری عاملی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۲۹(۲)، ۲۰۴-۱۸۵. [Doi: 10.22054/jem.2018.22660.1555]

رنجبر، س. (۱۴۰۳). اثربخشی برنامه مداخله‌ای فراتشخیص یکپارچه‌نگر بر تنظیم هیجان و رابطه والد-کودک والدین کودکان دارای اختلال یادگیری خاص. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۳(۴)، ۲۳-۱۲. [Doi: 10.22098/jld.2024.15431.2177]

عبداله‌پور، م.، و درتاج، ف. (۱۳۹۴). تحلیل روان‌سنجی نسخه کوتاه پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت در دانش‌جویان. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۸(۳۰)، ۱۸۹-۲۲۰. <https://sid.ir/paper/214629/en>

نریمانی، م.، جباری قوزلوجه، ع.، و شهریور، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مبتنی بر توسعه راهبرد خودتنظیمی بر بهبود خودکارآمدی، کنترل هیجان و انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری. ناتوانی‌های یادگیری، ۱۴(۴)، ۹۴-۸۰. [Doi: 10.22098/jld.2025.17297.2251]

بوده است؛ از این رو، تممیم نتایج به سایر مناطق و جوامع آماری دیگر باید جوانب احتیاط را رعایت نمود. بر همین اساس، پیشنهاد می‌شود با انجام پژوهش‌های مشابه در مناطق جغرافیایی و بافت‌های فرهنگی متفاوت و مقایسه نتایج آن‌ها با یافته‌های مطالعه حاضر روابط زیربنایی متغیرهای مورد مطالعه بیش از پیش روشن شود. همچنین با توجه به اثر مستقیم حمایت عاطفی ادراک شده معلم بر درگیری یافته‌ها پیشنهاد می‌شود معلمان با فراهم کردن فضای عاطفی حمایتی شامل همدلی، احترام، بازخورد مثبت، توجه عاطفی و رفتارهای تشویقی، موجب تقویت جهت‌گیری هدف تبحری و ایجاد هیجان‌های پیشرفت مثبت در دانش‌آموزان شوند. این فرایند در نهایت به افزایش درگیری فعالانه‌ی دانش‌آموزان در تکالیف و فرآیند یاددهی-یادگیری منجر می‌شود. علاوه بر این، به مسئولان آموزش و پرورش و متخصصین تعلیم و تربیت پیشنهاد می‌شود که آموزش‌های ضمن خدمت معلمان بر مهارت‌های همدلی، تنظیم هیجان و ارائه‌ی بازخورد حمایتی متمرکز شوند و در برنامه‌های آموزشی مدارس، بسته‌های آموزشی‌ای طراحی گردد که اهداف تبحری و تسلط بر یادگیری را ترویج دهند. همچنین نظام ارزشیابی و بازخورد مدرسه لازم است به گونه‌ای تنظیم شود که جهت‌گیری هدف تبحری در دانش‌آموزان تقویت شده و از شکل‌گیری رقابت‌های ناسالم مبتنی بر عملکرد پیشگیری شود. این هدف زمانی تحقق می‌یابد که تأکید ارزشیابی به جای مقایسه‌ی دانش‌آموزان با یکدیگر و نمره‌محوری، بر پیشرفت فردی هر دانش‌آموز نسبت به عملکرد گذشته‌ی خودش قرار گیرد. چنین نظامی می‌تواند با ارائه‌ی بازخورد توصیفی و فرآیندی به جای نمره‌ی صرف، ارزیابی تکوینی در طول فرایند یادگیری، امکان اصلاح و بازیابی تکالیف برای تجربه‌ی «یادگیری از اشتباهات»، استفاده از ارزشیابی معیارمحور به جای هنجاری، و تشویق تلاش، پشتکار، خلاقیت و راهبردهای مؤثر یادگیری، زمینه‌ی رشد انگیزش درونی و جهت‌گیری هدف تبحری را در دانش‌آموزان فراهم آورد.

ملاحظات اخلاقی

پیروی از اصول اخلاق پژوهش

در این پژوهش، تمامی اصول اخلاق پژوهش به‌طور کامل رعایت شد. پیش از آغاز گردآوری داده‌ها، به تمامی شرکت‌کنندگان توضیح داده شد که شرکت در پژوهش کاملاً داوطلبانه و مبتنی بر رضایت آگاهانه است و هر فرد می‌تواند در هر مرحله، بدون هیچ گونه پیامد منفی، از ادامه همکاری انصراف دهد. همچنین به آن‌ها اطمینان داده شد که پاسخ‌ها

روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه

- Elliot, A. J., & Hulleman, C. S. (2017). Achievement goals. In A. J. Elliot, C. S. Dweck, & D. S. Yeager (Eds.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (2nd ed., pp. 43–60). The Guilford Press.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 × 2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519. [Doi:10.1037/0022-3514.80.3.501]
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology. *American Psychologist*, 56, 218–226. [Doi:10.1037/0003-066X.56.3.218]
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. [Doi:10.3102/00346543074001059]
- Hagenauer, G., Hascher, T., & Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, 385–403. [Doi:10.1007/s10212-015-0250-0]
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625–638. [Doi:10.1111/1467-8624.00301]
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2007). Learning opportunities in preschool and early elementary classrooms. In R. C. Pianta, M. J. Cox, & K. L. Snow (Eds.), *School readiness and the transition to kindergarten in the era of accountability* (pp. 49–84). Brookes. [Doi: 10.1080/15240750701831966]
- Hamre, B.K., & Pianta, R.C. (2010). Classroom environments and developmental processes: Conceptualization and measurement. In *Handbook of research on schools, schooling and human development* (pp. 25–41). Routledge.
- He, L., Feng, L., & Ding, J. (2024). The relationship between perceived teacher emotional support, online academic burnout, academic self-efficacy, and online English academic engagement of Chinese EFL learners. *Sustainability*, 16(13), 5542. [Doi:10.3390/su16135542]
- Hosseini, F., & Khayer, M. (2011). Investigation of the role of teacher in mathematic academic emotions and students emotion regulation. *Journal of psychology (Tabriz University)*, 5(20), 41–63. <https://sid.ir/paper/120332/fa>
- Hulleman, C. S., Barron, K. E., Kosovich, J. J., & Lazowski, R. A. (2016). Student motivation: current theories, constructs, and interventions within an expectancy-value framework. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century* (pp. 241–278). Springer. [Doi:10.1007/978-3-319-28606-8_10]
- Jiang, A. L., & Zhang, L. J. (2021). University teachers' teaching style and their students' agentic engagement in EFL learning in China: A self-determination theory and achievement goal theory integrated perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, 704269. [Doi:10.3389/fpsyg.2021.704269]

نریمانی، م، سلمانی، ع. و شاری، آ. (۱۴۰۴). اثربخشی آموزش مهارت‌های ارتباط مؤثر بر امیدواری تحصیلی و بهزیستی روان‌شناختی در دانش‌آموزان مستعد رفتارهای پرخطر. *روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه*,

۱۴(۱)، ۸۲–۹۵ [Doi:10.22098/jsp.2025.16465.6043]

نعمتی، ش، جامعی، ر، و جعفری، م. (۱۴۰۳). فراتحلیل اثربخشی آموزش راهبردهای تنظیم هیجان بر اختلالات یادگیری خاص. *ناتوانی‌های یادگیری*، ۱۴(۲)، ۴۹–۶۴. [Doi: 10.22098/jld.2025.15066.2168]

References:

- Abdollahpour, M., & Dortaj, F. (2018). Psychometric analysis of the short version of the achievement emotions questionnaire (AEQ) among university student. *Training Measurement*, 8 (30), 189–220. (Persian) <https://sid.ir/paper/214629/en>
- Ahmed, U., Umrani, W. A., Qureshi, M. A., & Samad, A. (2018). Examining the links between teachers' support, academic efficacy, academic resilience, and student engagement in Bahrain. *International Journal of Advances in Applied Sciences*, 5, 39–46. [Doi: 10.21833/ijaas.2018.09. 008]
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41. [Doi:10.1111/1467-839X.00024]
- Bowden, J. L. H., Tickle, L., & Naumann, K. (2021). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1207–1224. [Doi:10.1080/03075079.2019.1672647]
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology*, 40, 2938–2947. [Doi:10.1387/RevPsicodidact.14280]
- Carver, C., Jung, D., & Gurzynski-Weiss, L. (2021). Examining learner engagement in relationship to learning and communication mode. *Student Engagement in the Language Classroom*, 120–142. [Doi:10.21832/9781788923613-010]
- Datu, J. A. D., & Park, N. (2019). Perceived school kindness and academic engagement: The mediational roles of achievement goal orientations. *School Psychology International*, 40(5), 456–473. [Doi: 10.1177/0143034319854474]
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. 2022. The academically engaged life of mastery-oriented students: Causal ordering among positive emotions, mastery-approach goals, and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 27, 1–8. [Doi:10.1016/j.psicoe.2021.02.001]
- Dweck, C. S. (2024). Personal perspectives on mindsets, motivation, and psychology. *Motivation Science*, 10(1), 1. [Doi:10.1037/mot0000304]

- Kareem, J., Thomas, S., Kumar P, A., & Neelakantan, M. (2023). The role of classroom engagement on academic grit, intolerance to uncertainty and well-being among school students during the second wave of the COVID-19 pandemic in India. *Psychology in the Schools*, 60(5), 1594-1608. [Doi: 10.1002/pits.22758]
- Keline, R.B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*, Fifth Edition, NY: Guilford Press.
- Khormaei, F., & Khayer, M. (2007). Relationship of goal orientations with approach to learning among university students. *Journal of psychology (Tabriz University)*, 2(7), 123-138. <https://sid.ir/paper/120415/en>
- Kotera, Y., Lieu, J., Kirkman, A., Barnes, K., Liu, G. H., Jackson, J., & Riswani, R. (2022). Mental wellbeing of Indonesian students: Mean comparison with UK students and relationships with self-compassion and academic engagement. In *Healthcare* (Vol. 10, No. 8). MDPI. [Doi:10.3390/healthcare10081439]
- Kuang, X., Mok, M. M. C., Chiu, M. M., & Zhu, J. (2019). Sense of school belonging: Psychometric properties and differences across gender, grades, and East Asian societies. *PsyCh Journal*, 8 (4), 449-464. [Doi:10.1002/pchj.275]
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. (2011). Affect and engagement during small group instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 13-24. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2010.09.001]
- Liu, R. D., Zhen, R., Ding, Y., Liu, Y., Wang, J., Jiang, R., & Xu, L. (2018). Teacher support and math engagement: Roles of academic self-efficacy and positive emotions. *Educational Psychology*, 38, 3-16. [Doi:0.24059/olj.v22i1.1092]
- Lobo, J. (2023). Instructor emotional support, academic resiliency, and school engagement in an online learning setting during Covid-19 pandemic. *Journal of Learning for Development*, (10), 252-266. [Doi:10.56059/jl4d.v10i2.826]
- Loyola-Carrillo, P., Vega-Muñoz, A., Salazar-Sepúlveda, G., Gil-Marín, M., & Adsuar-Sala, J. (2025). Studying engagement in educational settings: a mapping review on high-impact academic engagement research. *Frontiers in Psychology*, 16. [Doi:10.3389/fpsyg.2025.1519509]
- Mahona, J. P., & Demetria, G. M. (2020). Teacher-students' relationship and students' academic performance in public secondary schools in Magu district. *Tanzania. Journal of Research in Education and Society*, 11, 2141-6753. [Doi:creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/]
- Martin, F., & Bolliger, D. U. (2018). Engagement matters: Student perceptions on the importance of engagement strategies in the online learning environment. *Online Learning*, 22, 205-222. [Doi:10.24059/olj.v22i1.1092]
- Martínez, B. M. T., del Carmen Pérez-Fuentes, M., & Jurado, M. D. M. M. (2024). The influence of perceived social support on academic engagement among adolescents: the mediating role of self-efficacy. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 40(3), 409-420. [Doi: 10.6018/analesps]
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067. [Doi: 10.1080/01443410.2019.1623382]
- Meng, Q., & Zhang, Q. (2023). The influence of academic self-efficacy on university students' academic performance: The mediating effect of academic engagement. *Sustainability*, 15(7), 5767. [Doi: 10.3390/su15075767]
- Mercer, S., & Dornyei, Z. (2020). *Engaging language learners in contemporary classrooms*. Cambridge University Press. [Doi:10.1017/9781009024563.002]
- Narimani, M., Jabbari Qizlojah, A., & Shahriyar, A. (2025). Examining the effectiveness of self-regulation strategy development training on improving self-efficacy, emotional regulation, and achievement motivation in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 14(4), 80-94. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2025.17297.2251]
- Narimani, M., Salmani, A. & Sharei, A. (2025). The effectiveness of effective communication skills training on academic hope and psychological well-being in students prone to high-risk behaviors. *Journal of School Psychology*, 14(1), 82-95. (Persian) [Doi:10.22098/jsp.2025.16465.6043]
- Nemati, S., Jamei, R., & Jafari, M. (2025). Meta-analysis of the effectiveness of teaching emotion regulation on specific learning disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 14(2), 49-64. (Persian) [Doi:10.22098/jld.2025.15066.2168]
- Nguyen, A., Kremantzis, M., Essien, A., Petrounias, I., & Hosseini, S. (2024). Enhancing student engagement through artificial intelligence (AI): Understanding the basics, opportunities, and challenges. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 21(6), 1-13.
- Pan, X., & Yao, Y. (2023). Enhancing Chinese students' academic engagement: the effect of teacher support and teacher-student rapport. *Frontiers in Psychology*, 14, 1188507. [Doi:10.3389/fpsyg.2023.1188507]
- Payne, L. (2019). Student engagement: three models for its investigation. *Journal of Further and Higher Education*, 43, 641-657. [Doi: 10.1080/0309877X.2017.1391186]
- 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. [Doi:10.1007/s10648-006-9029-9]
- Pekrun, R. (2023). Mind and body in students' and teachers' engagement: New evidence, challenges, and guidelines for future research. *British Journal of Educational Psychology*, 93(S1), 227-238. [Doi:10.1111/bjep.12575]
- Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, 36(3), 83. [Doi:10.1007/s10648-024-09909-7]
- Pekrun, R., Cusack, A., Murayama, K., Elliot, A. J., & Thomas, K. (2014). The power of anticipated feedback: Effects on students' achievement goals and achievement emotions. *Learning and Instruction*, 29, 115-124. [Doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.09.002]

- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychology*, 37, 91–106. [Doi:10.1207/S15326985EP3702_4]
- Pekrun, R.; Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pintrich, P. R. (2000). An achievement goal theory perspective on issues in motivation terminology, theory, and research. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 92–104. [Doi:10.1006/ceps.1999.1017]
- Putwain, D. W., Symes, W., Nicholson, L. J., & Becker, S. (2018). Achievement goals, behavioral engagement, and mathematics achievement: A mediational analysis. *Learning and Individual Differences*, 68, 12–19. [Doi:10.1016/j.lindif.2018.09.006]
- Ramazani, M & Khamesan, A. (2017). Psychometric characteristics of Reeve's academic engagement questionnaire 2013: with the introduction of the agentic engagement. *Training Measurement*, 8(29), 185-204. SID. <https://sid.ir/paper/214657/en>
- Ranjbar, S. (2024). The effectiveness of unified protocol transdiagnostic treatment on emotion regulation and parent-child relationship of parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(4), 12–23. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2024.15431.2177]
- Reeve J, Tseng C-M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary educational psychology*, 36(4), 257-67. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002]
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579. [Doi:10.1037/a0032690]
- Reeve, J., Shin, S. H. (2020). How teachers can support students' agentic engagement. *Theory Into Practice*, 59(2), 150-161. [Doi:10.1080/00405841.2019.1702451]
- Reschly, A. L., Huebner, E. S., Appleton, J. J., & Antaramian, S. (2008). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431. [Doi: 10.1002/pits.20306]
- Reyes, M.R., Brackett, M.A., Rivers, S.E., White, M. & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104 (30), 700. [Doi:10.1037/a0027268]
- Rezaie, B., Eyni, S., & Zemestani, M. (2024). The relationship between rejection sensitivity with emotional-behavioral problems in students with learning disabilities by mediating role of emotion regulation. *Journal of Learning Disabilities*, 14(1), 52–65. (Persian) [Doi: 10.22098/jld.2024.15786.2195]
- Ruzek, E. A., Hafen, C. A., Allen, J. P., Gregory, A., Mikami, A. Y., & Pianta, R. C. (2016). How teacher emotional support motivates students: The mediating roles of perceived peer relatedness, autonomy support, and competence. *Learning and Instruction*, 42, 95-103. [Doi:10.1016/j.learninstruc.2016.01.004]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Publishing. [Doi:10.1521/978.14625/28806]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective. Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, 101860. [Doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860]
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2024). *Self-determination theory*. In *Encyclopedia of quality of life and well-being research* (pp. 6229-6235). Cham: Springer International Publishing.
- Sadoughi, M., & Hejazi, S. Y. (2021). Teacher support and academic engagement among EFL learners: The role of positive academic emotions. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101060. [Doi: 10.1016/j.stueduc.2021.101060]
- Sakiz, G. (2007). *Does teacher affective support matter? An investigation of the relationship among perceived teacher affective support, sense of belonging, academic emotions, academic self-efficacy beliefs, and academic effort in middle school mathematics classrooms* (Doctoral dissertation, The Ohio State University).
- Salmela-Aro, K., & Read, S. (2017). Study engagement and burnout profiles among Finnish higher education students. *Burnout Research*, 7, 21– 28. [Doi:10.1016/j.burn.2017.11.001]
- Salmela-Aro, K., Tang, X., Symonds, J., & Upadyaya, K. (2021). Student engagement in adolescence: A scoping review of longitudinal studies 2010–2020. *Journal of Research on Adolescence*, 31(2), 256–272. [Doi: 10.1111/jora.12619]
- Salo, A. E., Vauras, M., Hiltunen, M., & Kajamies, A. (2022). Long-term intervention of at-risk elementary students' socio-motivational and reading comprehension competencies: Video-based case studies of emotional support in teacher-dyad and dyadic interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 34, 100631. [Doi: 10.1016/j.lcsi.2022.100631]
- Schenke, K.; Ruzek, E.; Lam, A.C.; Karabenick, S.A.; Eccles, J.S. (2017). Heterogeneity of student perceptions of the classroom climate: A latent profile approach. *Learning Environments Research*, 20 (3), 289–306. [Doi:10.1007/s10984-017-9235-z]
- Shen, S., Tang, T., Pu, L., Mao, Y., Wang, Z., & Wang, S. (2024). Teacher emotional support facilitates academic engagement through positive academic emotions and mastery-approach goals among college students. *Sage Open*, 14(2). [Doi: 21582440241245369]
- Shih, S. S. (2018). Examining relationships of Taiwanese adolescents' achievement goals to academic engagement and coping. *Journal of Education and Human Development*, 7, 153–165. [Doi: 10.15640/jehd.v8n3a13]
- Shin, H., & Chang, Y. (2022). Relational support from teachers and peers matters: links with different profiles of relational support and academic engagement. *Journal of School Psychology*, 92, 209–226. [Doi:10.1016/j.jsp.2022.03.006]

- Sinatra, G. M., Heddy, B. C., & Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational psychologist*, 50(1), 1-13. [Doi:10.1080/00461520.2014.1002924]
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85, 571-581. [Doi:10.1037/0022-0663.85.4.571]
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?. *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765. [Doi: 10.1037/a0012840]
- Suri, H. (2020). Ethical considerations of conducting systematic reviews in educational research. In O. Zawacki-Richter, M. Kerres, S. Bedenlier, M. Bond, & K. Buntins (Eds.), *Systematic reviews in educational research* (pp. 41-54). Springer. [Doi:10.1007/978-3-658-27602-7_3]
- Tardy, C.H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13, 187.
- Tatiana, B., Kobicheva, A., Tokareva, E., & Mokhorov, D. (2022). The relationship between students' psychological security level, academic engagement and performance variables in the digital educational environment. *Education and Information Technologies*, 27(7), 9385-9399. [Doi: 10.1007/s10639-022-11024-5]
- Thijs, J., & Fleischmann, F. (2015). Student-teacher relationships and achievement goal orientations: Examining student perceptions in an ethnically diverse sample. *Learning and Individual Differences*, 42(29), 53-63. [Doi: 10.1016/j.lindif.2015.08.014]
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). The mediating effect of academic engagement between psychological capital and academic burnout among nursing students during the COVID-19 pandemic: A cross-sectional study. *Nurse Education Today*, 102, 104938. [Doi:10.1016/j.nedt.2021.104938]