

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال شانزدهم شماره ۶۲ تابستان ۱۴۰۰

## روابط ساختاری هیجان‌های تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی

### بواسطه مفهوم خویشتن در فرزندان ایثارگران

جواد صاحبی کوزه‌کنان<sup>۱</sup>، امیر پناه‌علی<sup>۲\*</sup>، سید داود حسینی‌نسب<sup>۳</sup>

۱- دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

۲\* - استادیار، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز، تبریز، ایران

۳- استاد، گروه روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تبریز تبریز، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۰۷

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۶/۰۲

#### چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین روابط ساختاری هیجان‌های تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی بواسطه مفهوم خویشتن در فرزندان ایثارگران بود. این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش‌آموزان فرزندان ایثارگر که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مدارس استان آذربایجان شرقی در دوره متوسطه مشغول به تحصیل بودند. از این تعداد ۳۳۲ نفر به عنوان نمونه به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی، پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان و پرسشنامه مفهوم خویشتن (خودپنداره) بک استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر استفاده شد. داده‌ها از طریق نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌ها نشان دادند بین اشتیاق تحصیلی با مسولیت‌پذیری، هیجان‌های تحصیلی مثبت و مفهوم خویشتن رابطه مثبت و معنی‌دار و با هیجان‌های منفی، رابطه منفی معنادار وجود دارد. همچنین ۲۳٪ از واریانس اشتیاق تحصیلی بواسطه متغیرهای هیجان‌های تحصیلی و مسئولیت‌پذیری پیش‌بینی می‌شود. در نهایت تحلیل مسیر نشان داد مفهوم خویشتن به عنوان میانجی، در رابطه بین اشتیاق تحصیلی با مسولیت‌پذیری، هیجان‌های تحصیلی نقش دارد.

**واژه‌های کلیدی:** اشتیاق تحصیلی؛ مسولیت‌پذیری؛ هیجان‌های تحصیلی؛ مفهوم خویشتن؛ ایثارگران

## مقدمه

موفقیت تحصیلی فرزندان ایثارگران، یکی از مسائل مهم مورد توجه مسئولین ستاد شاهد و ایثارگر است. فرزندان ایثارگران که یکی از قشرهای حساس جامعه می‌باشند، موفقیت‌شان در زمینه تحصیل در برگیرنده چندین عنصر شخصی و محیطی شناخته شده است که می‌تواند بالقوه در موفقیت آنها تاثیر بگذارد. با توجه به اهمیت تحصیل و آموزش در جوامع مدرن و تاثیر مستقیم آن در توسعه و مدرن سازی جوامع، لزوم تحقیق و پژوهش در زمینه‌های مرتبط با آموزش به ویژه آموزش دانش آموزان که به نوعی پایه و اساس آموزش بزرگسالان محسوب می‌شود، بیش از پیش نمایان می‌شود. بر همین اساس مولفه‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی و رشد آموزشی باید مشخص شده و عوامل تاثیر گذار بر آنها نیز شناسایی شوند. یکی از این عوامل که بر اساس پیشینه و ادبیات پژوهشی می‌تواند مرتبط و تاثیر گذار بر پیشرفت تحصیلی باشد، اشتیاق تحصیلی<sup>۱</sup> است. بدیهی است که برای شروع، تداوم و مانایی هر فعالیتی باید نسبت به آن شوق و اشتیاق وجود داشته باشد تا فرد را نسبت به آن فعالیت برانگیخته نماید. بنابراین اشتیاق تحصیلی را می‌توان از عوامل کلیدی در آموزش و تحصیل در نظر گرفت.

اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص می‌باشد و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص تمرکز می‌شود (رودریگوئز و بوتاکیدز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳). اشتیاق از سه مولفه تشکیل شده است؛ اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس متعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست (هوگس و کو<sup>۳</sup>، ۲۰۱۸) و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلالت دارد (صادقی، شهری، خالقی کیا دهی، اسدیان خرم آبادی و پیرانی، ۱۳۹۴). پیوند رفتارهای دانش آموز (شامل سبک‌ها و عادات مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل با معلمان، زمان انجام وظیفه و انگیزش) و شرایط سازمان (شامل تجربه سال اول، حمایت تحصیلی، محیط مدارس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشی و عوامل دیگر) سبب ایجاد اشتیاق در فرد و پیشرفت تحصیلی وی می‌شود. اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت‌های تحصیلی و شغلی و اجتماعی دارد (بوچی، شلبرگ، جودی و اکلز<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰). مطالعات زمینه‌یابی ملی از اشتیاق تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان به عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده‌اند (کوه<sup>۵</sup>، ۲۰۱۰؛ کوه، کروس، شاپ، کینزی و گانیه<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸) شمار مطالعات تجربی در مقیاس کوچک درباره اشتیاق دانش آموزان نیز در حال رشد و افزایش است (اسلامی، درتاج و سعدی پور و دلاور، ۱۳۹۷).

اشتیاق تحصیلی خود نیز می‌تواند متاثر از عواملی باشد. یکی از مولفه‌هایی که می‌تواند با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در ارتباط باشد مسئولیت‌پذیری<sup>۷</sup> است. برخی از صاحب نظران مسئولیت‌پذیری را توانایی نظم دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود بعنوان مسئول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهد و پیامدهای فردی و اجتماعی آنها تعریف کرده‌اند (فرضی و زارعی، ۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً پایدار میان فردی و درون فردی است، فردی که دارای احساس مسئولیت بالایی است نیازهای خود را در راه نیازهای جمع فدا می‌کند، این قبیل افراد پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل اعتماد هستند (طباطبایی، کاکایی و محمدی، ۱۳۹۰). دانش آموزانی که اشتیاق به تحصیل دارند، در قبال کارهایشان احساس مسئولیت

1- academic engagement

2- Rodríguez & Boutakidis

3- Hughes & Cao

4- Bouchey, Shoulberg, Jodl & Eccles

5- Kuh

6- Cruce, Shoup, Kinzie & Gonyea

7- responsibility

بیشتری می‌کنند و رضایت خاطر بیشتری به دست می‌آورند، هنگام موفقیت یا شکست، خود را مسئول می‌دانند نه معلم و والدین یا جامعه را. اشتیاق تحصیلی بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری فراگیران در پیشبرد یادگیری (آزويدو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹)، شروع فعالیت به طور مستقل تا رسیدن به اهداف تعیین شده (والترز<sup>۲</sup>، ۲۰۱۰)، و هدایت نظام مند افکار، احساسات و رفتارها در دستیابی به اهداف مورد نظر (بیمبنتی<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱)، همراه با در نظر گرفتن شرایط محیطی در این مسیر (بوکارتس و کاسکالر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶) تأکید دارد و پیش‌نیازی حیاتی برای کسب موفقیت آمیز دانش آموز در مدرسه و خارج از آن است و از این رو برای یادگیری مادام‌العمر اهمیت ویژه‌ای دارد (نصری و بیاناتی، ۱۳۹۴).

مولفه دیگری که به نظر می‌رسد می‌تواند با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشد هیجان تحصیلی<sup>۵</sup> است. هیجان‌ها و احساس‌ها از جمله ابعاد شخصیتی دانش‌آموزان هستند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر اشتیاق یادگیری دانش‌آموزان تأثیرگذارند. پکران<sup>۶</sup> (۲۰۰۶)، هیجان‌های ویژه یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را شناسایی و با عنوان «هیجان‌های تحصیلی» معرفی می‌کند. هیجان‌های تحصیلی به طور مستقیم به فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی، گره خورده‌اند. بنابراین هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های مرتبط با تحصیل نیز هیجان‌های تحصیلی تلقی می‌شوند. لذت‌منبع از یادگیری، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی و ناکامی‌ها و عصبانیت‌های ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی از هیجان‌های مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی است (پکران، ۲۰۰۶). طبق الگوی پکران (۲۰۰۶) اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت به وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه اشتیاق تحصیلی است. در پژوهش پکران، گوئتز، تیتز و پری (۲۰۰۲)، که از پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودگردان پینتریچ و دی‌گروت استفاده شده بود، رابطه معنادار هیجان‌های تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی تأیید شد. تحقیقات نشان داده است هیجان‌هایی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تأثیر داشته و به طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (پکران، گوئتز، تیتز و پری<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲؛ والینت، سوانسون و اینزبرنبرگ<sup>۸</sup>، ۲۰۱۲). علاوه بر آن هیجان‌ها بر علاقه، درگیری و رشد شخصیت دانش‌آموزان موثر است (آینلی، کوریگان و ریچاردسون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۵؛ مایر و ترنر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶).

از سوی دیگر، دانش‌آموزان برای یادگیری خودگردان باید دارای یک خودپنداره نسبتاً ثابت و روشن هم به شکل کلی و هم در یک بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشند و نیز باور داشته باشند که توانایی‌های لازم برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود را دارند (درمیتزاکي، آنجلکیو و موریس<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۹). زیممرمن<sup>۱۲</sup> (۲۰۰۸)؛ معتقد است برای خودگردانی از جمله اشتیاق تحصیلی، باورهای مثبت درباره توانایی‌های خود ضروری است. اگر افراد درک درستی از خود داشته باشند، از فرایندهای یادگیری خودگردان بیشتر استفاده می‌کنند و عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت.

1- Azevedo

2- Wolters

3- Bembenuddy

4- Boekaerts & Cascallar

5- academic emotion

6- Pekrun

7- Goetz, Titz & Perry

8- Valiente, Swanson & Eisenberg

9- Ainley, Corrigan & Richardson

10- Meyer & Turner

11- Dermitzaki, Angeliki & Marios

12- Zimmerman

برخی از پژوهش‌ها مثل کینگ، مک لیرنی و واتکینز<sup>۱</sup> (۲۰۱۲)، کمابیش از رابطه مستقیم مسئولیت‌پذیری و هیجان تحصیلی با اشتیاق تحصیلی حکایت داشته‌اند اما سوالی که مطرح بود این بود که آیا این دو متغیر به واسطه ویژگی‌های ذاتی خود بر اشتیاق تحصیلی تاثیر می‌گذارند یا به واسطه و میانجی‌گری یک متغیر دیگر این تاثیر را دارند. یکی از متغیرهایی که فرض شد در رابطه این سه متغیر می‌تواند نقش میانجی را داشته باشد مفهوم خویشتن<sup>۲</sup> است.

مفهوم خویشتن یا خود‌پنداره به عنوان شیوه‌ای است که افراد دنیای درونی خودشان را سازماندهی و تفسیر می‌کنند و بعنوان کلیت پیچیده، سازمان یافته و سیستم پویا از باورهای آموخته شده، نگرش‌ها و عقایدی است که در هر شخص آن حقیقت مربوط به وجود خودش را حفظ می‌کند (نگوان، بگانا و دینکا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱). به عقیده زیمرمن و کیتساتاس<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)، دانش‌آموزان با خود‌پنداره بالا، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند. برخی پژوهش‌ها از رابطه بین خود‌پنداره و اشتیاق تحصیلی حمایت کرده‌اند. مومنی، عباسی، پیرانی و بگیان مرزکوله (۱۳۹۶)، معتقدند که با تقویت هیجان‌پذیری مثبت و ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده خانوادگی این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۶)، پرنس و نوریس<sup>۵</sup> (۲۰۱۴)، برایان و همکاران<sup>۶</sup> (۲۰۱۴)، حسن زاده، حسینی، مرادی (۱۳۸۴)، نیز در پژوهش‌های خود نشان دادند که خود‌پنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی کودکان اثر مستقیم دارد. دوگان<sup>۷</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود عنوان کرده است که سطوح بالای خودکارآمدی و بخصوص خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان منجر به سطوح بالای اشتیاق شناختی می‌شود. آمارها و پژوهش‌ها از وجود اشتیاق تحصیلی مطلوب در نظام آموزش کشورمان حمایت نمی‌کند. در اغلب مطالعات اشتیاق با سازه‌های متضاد نظیر عدم اشتیاق، کناره‌گیری از تحصیل، احساس بیگانگی و مخالفت همراه می‌شود. از نتایج پژوهش‌های متعددی که در داخل کشور انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی به عنوان یک اولویت اصلی، پیش‌روی متولیان نظام آموزشی قرار دارد و چالش‌های مهمی از جمله وجود افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی به عنوان نقطه مقابل اشتیاق تحصیلی، دامن‌گیر نظام آموزشی کشور شده است.

بطور کلی، عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اشتیاق، در خارج از کشور بوده و تمرکز آن بیشتر بر اشتیاق شغلی بوده است و بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. پژوهش‌هایی هم که تاکنون به مسئله اشتیاق تحصیلی و عوامل مرتبط با آن پرداخته‌اند نتوانسته‌اند مسئله اشتیاق تحصیلی را حل کنند و مسئله همچنان باقی است، در نهایت نظر به اینکه کمک به تحصیل فرزندان ایثارگران از اولویت‌های دولت بوده و سالانه مبالغ بیشتری به این عنوان اعم از شهریه و کلاسهای تقویتی و تدریس خصوصی و... برای این قشر هزینه می‌شود که گاهی نیز به نتیجه مطلوبی نمی‌رسد و از طرفی ممکن است فرزندان ایثارگران و جانبازان بخاطر پیامدهای بلندمدت جنگ، مانند اختلال فشارروانی پس از سانحه (PTSD)، دچار مشکلاتی از جمله مشکلات تحصیلی باشند. لذا پژوهش حاضر به طور خاص، بر جمعیت دانش‌آموزان ایثارگران که به لحاظ خانوادگی دارای مشکلات مضاعفی نسبت به دانش‌آموزان عادی هستند، متمرکز شده است. شناسایی مشکلات و موانع رشد فرهنگی و علمی فرزندان شاهد برای نیل به یک برنامه ریزی صحیح و متناسب با اهداف عالی تعلیم و تربیت یک ضرورت و شاید تلاشی بسیار اندک جهت ارج نهادن به مقام شامخ پدران آنها و حفظ دستاوردهای انقلاب اسلامی است. این پژوهش، بر خلاف پژوهش‌های قبلی به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر مبنای هیجان تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری مفهوم خویشتن فرزندان ایثارگران را به طور همزمان بررسی کرده و سهم هر متغیر را

<sup>1</sup> -King, McInerney & Watkins

<sup>2</sup> -self - concept

<sup>3</sup> -Negvan, Bagana & Dinca

<sup>4</sup> -Zimmerman I

<sup>5</sup> -Prince & Paula S. Nuris

<sup>6</sup> -Brian, Galla, Jeffirry, Wood, Eli, Tsukayama, Kim, & Angela

<sup>7</sup> -Dogan

مشخص و تبیین نموده است؛ به همین دلیل در پی پاسخگویی به این پرسش هستیم که آیا هیجان تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با میانجی‌گری مفهوم خویشتن می‌تواند اشتیاق تحصیلی فرزندان ایثارگران را پیش‌بینی کند؟

## روش پژوهش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان فرزندان ایثارگر آن که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مدارس استان آذربایجان شرقی در دوره اول و دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. تعداد این دانش‌آموزان براساس استعلام انجام گرفته از بنیاد جانبازان و ایثارگران استان آذربایجان شرقی ۱۱۸۰ نفر بود. تعداد نمونه با استفاده از فرمول محاسبه حجم نمونه مورگان، ۳۸۰ نفر بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. جهت نمونه‌گیری ابتدایی منطقه وناحیه از مجموع ۳۹ منطقه وناحیه به صورت تصادفی انتخاب شدند (این نواحی و مناطق عبارت بودند از: بخش مرکزی استان ناحیه سه تبریز، از شمال شرقی استان منطقه اهر، از شمال غربی استان منطقه مرنده، از جنوب شرقی استان منطقه سراب، از جنوب غربی استان منطقه بناب) سپس از هر منطقه و ناحیه به تفکیک جنسیت ۲ مدرسه، یک مدرسه اول متوسطه و یک مدرسه دوم متوسطه که از مجموع مناطق پنجگانه ۱۰ مدرسه به تفکیک جنسیت، ۵ مدرسه متوسطه اول و ۵ مدرسه متوسطه دوم و از هر مدرسه، ۱۹ نفر که دارای ملاک‌های ورودی بودند در مجموع ۲۰ مدرسه و ۳۸۰ نفر به طور تصادفی انتخاب شدند که نمونه نهایی با توجه به مخدوش بودن برخی از پرسشنامه‌ها ۳۳۲ نفر (۱۶۰ پسر و ۱۷۲ دختر) بود. میانگین سنی پسران ۱۴/۲۸ با انحراف معیار ۵/۴۹ و میانگین سنی دختران ۱۴/۸ با انحراف معیار ۵/۶۷ بود.

## ابزارهای پژوهش

**۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:** مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز، بلومفیلد، پاریس<sup>۱</sup> (۲۰۰۴)، ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان و دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج می‌باشد که از (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) را شامل می‌شود. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی مورد نظر است. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (فردریکز و همکاران، ۲۰۰۴). پایایی پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۷)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ بدست آمد. هم چنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمده است.

**۲- پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی:** این ابزار به منظور اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان توسط پکران، گوئتز و فرینزل<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) طراحی و ساخته شد. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد-کاغذی و دارای سه قسمت است که شامل بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. در هر قسمت ۸ زیرمقیاس وجود دارد. آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به دست آمده که بیانگر پایایی قابل قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). نمره گذاری در یک مقیاس لیکرتی ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه بندی می‌شود. نیکدل، کدیور، فرزاد، عرب زاده و کاووسیان (۱۳۹۱) پایایی مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به کلاس این پرسشنامه را برای لذت از کلاس، ۰/۷۵؛ امیدواری به کلاس، ۰/۷۶؛ اضطراب از کلاس، ۰/۷۸؛ عصبانیت از کلاس، ۰/۷۴؛ خستگی از کلاس، ۰/۸۴ گزارش کردند. لازم به توضیح است که در پژوهش حاضر فقط از قسمت مربوط به کلاس که دارای ۸۰ آیتام است استفاده شده است.

<sup>1</sup> -Fredricks, Blumfeld, & Paris

<sup>2</sup> -Pekrun, Goetz, & Frenzel

۳- پرسشنامه مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان: این پرسشنامه در سال ۱۳۸۹ توسط کردلو ساخته شده است که دارای ۵۶ عبارت و ۵ زیر مقیاس (تعهد درونی، تعهد بیرونی، احساس امنیت، عزت نفس در مدرسه و احساس تعلق) است. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت لیکرت می‌باشد، که در آن ۱- کاملاً موافقم (۱ امتیاز)، ۲- موافقم (۲ امتیاز)، ۳- مخالفم (۳ امتیاز)، ۴- کاملاً مخالفم (۴ امتیاز) دارد. برای سؤالات منفی عکس نمرات فوق در نظر گرفته می‌شود. اعتبار این آزمون برابر با ۰/۸۹ است که نمایانگر اعتبار بالایی است. همچنین روایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمده است (کردلو، ۱۳۸۹).

۴- پرسشنامه مفهوم خویشتن (خودپنداره) بک: این آزمون دارای ۲۶ سؤال است و هر سؤال ۵ گزینه دارد. محورهای آزمون عبارتند از: توانایی ذهنی، درجه‌ی جذابیت فیزیکی، مسایل اخلاقی، کفایت کاری و روابط اجتماعی است. کل نمرات از ۲۵ تا ۱۲۵ متغیر است. نمرات بالا نشان دهنده خودپنداره مثبت است (ارسطویی، ۱۳۷۲). اعتبار مقیاس بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش گردید که همبستگی درونی نسبتاً خوبی را نشان می‌دهد. روایی آزمون نیز از طریق انجام آزمون تی بین میانگین نمرات افراد عادی و افسرده در هر سؤال تجزیه و تحلیل شده که در تمام موارد، تفاوت معنی‌داری به دست آمد (ارسطویی، ۱۳۷۲). بک، استیر، اپستاین و براون (۱۹۹۰)؛ به نقل از رضاپور، ریحانی، خباز و ابوترابی، ۱۳۸۹) نیز در بررسی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه مذکور ضریب پایایی ۰/۸۲ گزارش نمودند.

### یافته‌ها

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر استفاده شد. داده‌ها از طریق نرم افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در جدول ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است.

جدول (۱) آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت‌پذیری	۳۳۲	۹۰	۲۳۵	۱۸۶/۷۵	۲۵/۳۴
هیجان مثبت	۳۳۲	۲۴	۱۲۸	۷۷/۴۶	۲۸/۱۱
هیجان منفی	۳۳۲	۶۰	۲۵۰	۱۲۸/۸۶	۳۸/۶۲
مفهوم خویشتن	۳۳۲	۶۰	۱۱۰	۸۷/۴۳	۱۰/۴۰
اشتیاق تحصیلی	۳۳۲	۲۹	۶۲	۴۵/۱۲	۶/۴۹

جهت بررسی همبستگی بین متغیرهای پژوهش از آزمون معناداری همبستگی استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ مشاهده می‌شود.

جدول (۲) خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون

متغیر	ضریب همبستگی	اشتیاق تحصیلی
مسئولیت پذیری	ضریب همبستگی	۰/۲۵
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
هیجان مثبت	ضریب همبستگی	۰/۳۸
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
هیجان منفی	ضریب همبستگی	-۰/۳۱
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱
مفهوم خویشتن	ضریب همبستگی	۰/۳۹
	سطح معنی‌داری	۰/۰۰۱

همانطور که در جدول ۲ نشان داده شده است بین مسئولیت پذیری و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد ( $r = 0/25$  ;  $p < 0/01$ ). همچنین بین هیجان تحصیلی مثبت و مفهوم خویشتن با اشتیاق تحصیلی نیز رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد (به ترتیب:  $r = 0/38$  ;  $p < 0/01$  ;  $r = 0/39$  ;  $p < 0/01$ ). اما بین هیجان منفی و اشتیاق تحصیلی رابطه منفی وجود دارد ( $r = -0/31$  ;  $p < 0/01$ ). در ادامه جهت بررسی بیشتر از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد (جداول ۳ و ۴).

جدول (۳) خلاصه نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه

مدل	R	R <sup>۲</sup>	خطای استاندارد	دوربین واتسون	F	سطح معنی‌داری
۱	۰/۴۸	۰/۲۳	۵/۲۷	۱/۹۲	۳۲/۵۹	۰/۰۰۱

متغیر ملاک: اشتیاق تحصیلی      متغیرهای پیش‌بین: هیجان‌های تحصیلی و مسئولیت پذیری

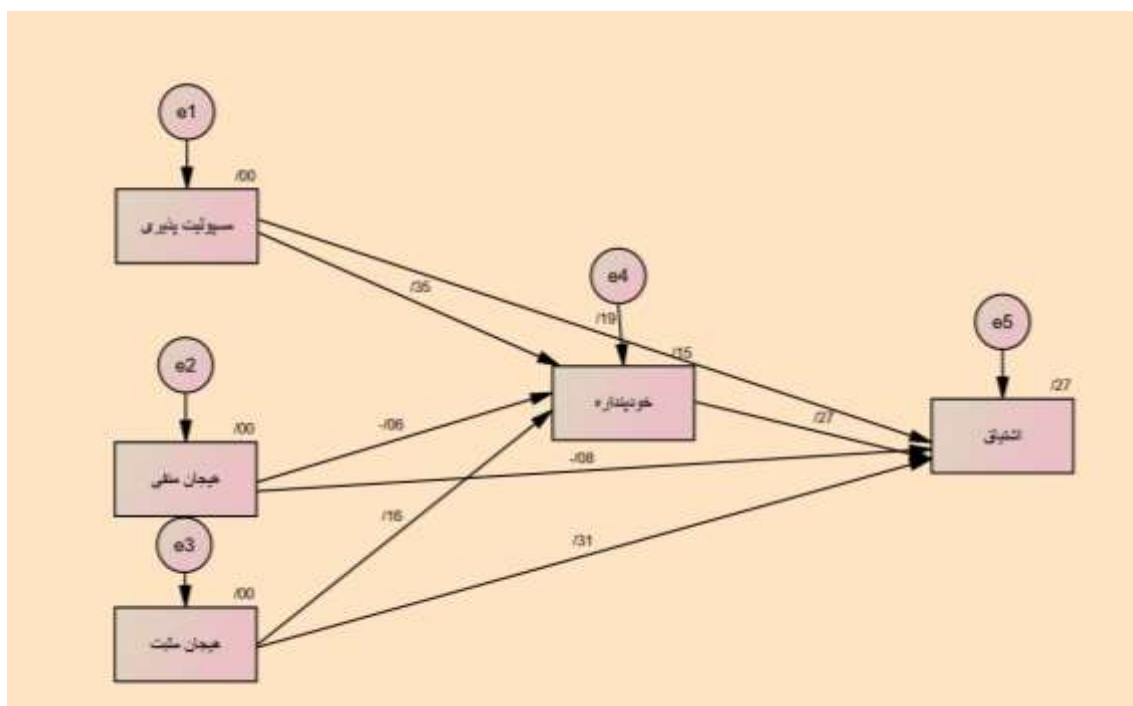
بر اساس جدول ۳، ۲۳٪ از واریانس متغیر ملاک یعنی اشتیاق تحصیلی به واسطه متغیرهای پیش‌بین یعنی هیجان تحصیلی (مثبت و منفی) و مسئولیت پذیری پیش‌بینی می‌شود. بر اساس آزمون F این مقدار به لحاظ آماری معنادار است ( $p < 0/01$ ) ; ( $F = 32/59$ ). آماره دوربین - واتسون نیز نشان می‌دهد که پیش‌فرض عدم همبستگی خطاها رعایت شده است. همچنین آماره آزمون کالموگروف اسمیرنوف نشان می‌داد که پیش‌فرض نرمال بودن در متغیر ملاک رعایت شده است ( $KS = 0/04$  ;  $p = 0/06$ ).

جدول (۴) آزمون ضرایب رگرسیونی

مدل	B	خطای استاندارد	بتا	t	سطح معنی‌داری	تولرنس	VIF
ثابت (a)	۱۴/۵۹	۳/۱۱		۴/۶۷	۰/۰۰۱		
هیجان مثبت	۰/۰۸	۰/۰۱	۰/۳۴	۵/۵۰	۰/۰۰۱	۰/۶۰	۱/۶۶
هیجان منفی	-۰/۰۱	۰/۰۱	-۰/۱۰	-۱/۵۳	۰/۱۲	۰/۶۰	۱/۶۵
مسئولیت پذیری	۰/۰۷	۰/۰۱	۰/۲۹	۵/۹۷	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۱/۰۱

بر اساس جدول ۴ و با توجه به ضریب بتا هیجان تحصیلی مثبت نسبت به مسئولیت پذیری پیش بینی کننده قوی تری است، به طوری که به ازاء یک واحد تغییر در انحراف معیار هیجان تحصیلی به اندازه ۰/۳۴ در انحراف معیار متغیر ملاک (اشتیاق تحصیلی) تغییر ایجاد می گردد. این در حالی است که به ازاء یک واحد تغییر در انحراف معیار مسئولیت پذیری به اندازه ۰/۲۹ در انحراف معیار متغیر ملاک (اشتیاق تحصیلی) تغییر ایجاد می گردد. هیجان منفی در رده سوم قرار دارد. همچنین آماره تولرنس و VIF نشان می - دهند که پیش فرض همخط نبودن متغیرهای پیش بین رعایت شده است.

در نهایت برای بررسی هدف اصلی پژوهش یعنی بررسی رابطه هیجان تحصیلی و مسئولیت پذیری با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری مفهوم خویشتن، از تحلیل مسیر استفاده شد. نمودار مرتبط با این فرضیه در پایین نشان داده شده است (نمودار ۱). همچنین جداول مرتبط با ضرایب رگرسیونی در جداول ۵ تا ۸ نشان داده شده است.



نمودار (۱) رابطه هیجان تحصیلی و مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری مفهوم خویشتن



جدول (۵) ضرایب غیراستاندارد تاثیر مستقیم مدل تحلیل مسیر

P	C.R	ضریب		
۰/۰۰۱	۶/۹۳	۰/۱۴	← مفهوم خویشتن	مسئولیت پذیری
۰/۰۰۲	۳/۰۷	۰/۰۶	← مفهوم خویشتن	هیجان مثبت
۰/۲۴	-۱/۱۵	-۰/۰۲	← مفهوم خویشتن	هیجان منفی
۰/۰۰۱	۵/۳۶	۰/۱۷	← اشتیاق	مفهوم خویشتن
۰/۰۰۱	۳/۹۹	۰/۰۵	← اشتیاق	مسئولیت پذیری
۰/۰۰۱	۶/۴۳	۰/۰۷	← اشتیاق	هیجان مثبت
۰/۰۴	-۱/۷۲	-۰/۰۱	← اشتیاق	هیجان منفی

همانطور که در جدول ۵ نشان داده شده است و با توجه به مقدار نسبت بحرانی (CR) تمامی ضرایب مسیرهای رگرسیونی معنادار می باشد به جز مسیر هیجان منفی به مفهوم خویشتن .  
در جدول ۱۰-۴ ضرایب استاندارد رگرسیونی تاثیر های مستقیم ارائه شده است.

جدول (۶) ضرایب استاندارد تاثیر مستقیم مدل تحلیل مسیر

اشتیاق	مفهوم خویشتن	
۰/۱۸	۰/۳۵	مسئولیت پذیری
۰/۳۰	۰/۱۶	هیجان مثبت
-۰/۰۸	-۰/۰۶	هیجان منفی
۰/۲۷	---	مفهوم خویشتن

همانطور که در جدول ۶ نشان داده شده است، ضریب اثر مسئولیت پذیری بر مفهوم خویشتن برابر با ۰/۳۵ (که بزرگترین ضریب اثر در کل تحلیل مسیر است) و بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۱۸ می باشد. ضریب اثر هیجان تحصیلی مثبت بر مفهوم خویشتن برابر با ۰/۱۶ و بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۳۰ است. ضریب اثر هیجان تحصیلی منفی بر مفهوم خویشتن برابر با -۰/۰۶ و بر اشتیاق تحصیلی برابر با -۰/۰۸ می باشد. در نهایت ضریب اثر مفهوم خویشتن بر اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۲۷ می باشد.

جدول (۷) ضرایب استاندارد تاثیر غیرمستقیم و کل مدل ساختاری

ضریب	مسیر	
۰/۱۰	مسئولیت پذیری بر اشتیاق بواسطه مفهوم خویشتن	
-۰/۰۲	هیجان تحصیلی منفی بر اشتیاق بواسطه مفهوم خویشتن	اثر غیرمستقیم
۰/۰۴	هیجان تحصیلی مثبت بر اشتیاق بواسطه مفهوم خویشتن	
۰/۲۸	مسئولیت پذیری بر اشتیاق	اثر کل
۰/۳۵	هیجان تحصیلی مثبت بر اشتیاق	
-۱/۰	هیجان تحصیلی منفی بر اشتیاق	

مطابق جدول ۷، ضریب اثر غیر مستقیم و کلی مسئولیت‌پذیری بر اشتیاق بواسطه و میانجیگری مفهوم خویشتن به ترتیب ۰/۱۰ و ۰/۲۸ است. ضریب اثر غیر مستقیم هیجان تحصیلی مثبت بر اشتیاق بواسطه مفهوم خویشتن ۰/۰۴ و ضریب اثر کلی هیجان مثبت تحصیلی بر اشتیاق نیز ۰/۳۵ است. همچنین ضریب اثر غیر مستقیم هیجان تحصیلی منفی بر اشتیاق بواسطه مفهوم خویشتن ۰/۰۲- و ضریب اثر کلی هیجان تحصیلی منفی بر اشتیاق نیز ۰/۱۰- است.

جدول (۸) شاخص‌های برازندگی مدل ساختاری

مدل	$\chi^2$	Df	$\chi^2/df$	GFI	CFI	AGFI	RMSEA	IFI	NFI	TLI
مدل نهایی	۱۶۸/۲۵	۳	۵۸/۰۸	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۷۴	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۲

چنانچه جدول ۸ نشان می‌دهد، مقدار شاخص  $\chi^2/df$  برابر ۵۸/۰۸ است که نشانگر تناسب داده‌ها با مدل نهایی است. در تحلیل معادلات ساختاری، شاخص‌ها هر چقدر به عدد یک نزدیک‌تر باشند نشانگر برازش خوب مدل هستند. به طور کلی مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ حاکی از برازش خوب مدل است. همانطور که در جدول بالا مشاهده می‌شود شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) ۰/۹۲ و برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۰ و شاخص نیکویی برازش تطبیقی (AGF) برابر ۰/۹۱ است که نشان می‌دهد الگوی نهایی از برازش خیلی خوبی برخوردار است. مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) بر اساس نظر براون و کودک<sup>۱</sup> (۱۹۹۳) هرچه به صفر نزدیک‌تر باشد، حاکی از برازش خوب است، ولی مقدار آن نباید بالاتر از ۰/۰۸ باشد. در این پژوهش این مقدار برابر با ۰/۰۷ است نشانگر برازش نسبتاً خوب داده‌ها در مدل نهایی است، در نهایت سه شاخص برازش نرمال بنتلر - بونت و برازش تاکر-لوئیس نیز نشانگر برازش خوب مدل است.

### بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های پژوهش نشان دادند بین هیجان تحصیلی مثبت و اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و بین هیجان منفی با اشتیاق رابطه منفی وجود دارد. به عبارت دیگر با افزایش میزان هیجان تحصیلی مثبت و کاهش هیجان‌های منفی در دانش‌آموزان، اشتیاق تحصیلی آنها افزایش پیدا می‌کند. بر اساس دانش ما پژوهش مشابهی در این زمینه صورت نگرفته است اما برخی از پژوهش‌ها هر یک به ابعادی از این موضوع پرداخته‌اند. بر همین اساس یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان همسو با پژوهش‌های نکاوند و همکاران (۱۳۹۷)، مومنی و همکاران (۱۳۹۶)، زغیبی قناد (۱۳۹۲) و شکری (۱۳۹۴) در نظر گرفت.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان به چند نکته اشاره کرد. تحقیقات نشان می‌دهد هیجان‌هایی که دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تاثیر داشته و به طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط می‌باشد (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). به نظر می‌رسد بالا بودن هیجان‌های مثبت با برانگیختن امید به زندگی و احساس اعتماد به نفس و حس توانمندی در فرد باعث افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شود و نیز تخلیه هیجان‌های منفی، ممکن است به عنوان یکی از عوامل افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان باشد. همچنین دانش‌آموزی که هیجان‌های تحصیلی مثبتی دارد، نسبت به مدرسه به عنوان بخشی از روند زندگی هیجان‌های مناسبی را

<sup>1</sup> - Brown & Cudeck

تجربه می کند. داشتن این عواطف مثبت نسبت به تحصیل و مدرسه، دانش آموزان را وقف در تکالیف مدرسه خواهد کرد؛ اما هیجانات منفی باعث دور شدن عاطفی و اجتناب فرد و نهایتاً کاهش اشتیاق تحصیلی دانش آموز می شود (رضایی، ۱۳۹۵).

یافته بعدی نشان داد بین مسولیت پذیری و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد. یعنی دانش آموزانی که در انجام تکالیف درسی، حضور و غیاب، تعهد و احساس تعلق، مسولیت پذیری بالایی دارند اشتیاق تحصیلی بیشتری را نیز تجربه می کنند. مروری بر ادبیات پژوهشی در این زمینه نشان می دهد که پژوهش های کمی مستقیماً به این موضوع پرداخته اند. یکی از محدود پژوهش ها در این زمینه توسط کینگ و همکاران (۲۰۱۲) با عنوان نقش اهداف اجتماعی بر اشتیاق تحصیلی انجام گرفته است. در پژوهش آنها، مسولیت پذیری به عنوان یکی از ابعاد اشتیاق تحصیلی در نظر گرفته شده است. این تحقیق نشان داد که مسولیت پذیری می تواند اشتیاق تحصیلی را پیش بینی کند. بنابراین می توان یافته های پژوهش حاضر را همسو با یافته های کینگ و همکاران (۲۰۱۲) دانست.

در تبیین این یافته می توان به موارد زیر اشاره نمود: دانش آموزانی که مسولیت پذیری بالاتری دارند، خود را عامل اصلی اتفاق‌هایی که برای آنها رخ می دهد، می دانند (حاتمی، ۱۳۹۰) و نسبت به رفتارشان احساس مسولیت می کنند. این افراد به جای اینکه خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، وقایع بیرونی را حداقل و تا حدی تحت کنترل خود دارند (الم، ۲۰۱۴). به نظر می رسد در محیط های آموزشی احساس مسولیت و تعهد به آن از دو طریق در پیشرفت تحصیلی اثر می گذارد: نخست اینکه رفتار مسؤلانه در فراگیران باعث می شود تا بین آنها و همکلاسی ها و معلم تعامل مثبت برقرار شود؛ بدین ترتیب امکان یادگیری مؤثر فراهم می شود. دوم احساس تعهد و مسولیت در فراگیر سبب رشد انگیزه درونی شده، لذا باعث افزایش فرایند یادگیری می شود. به این ترتیب، اگر معلم بر اثر یک یا دو بار شکست دانش آموز، او را کودن تلقی کند، انتظار خود از پیشرفت این دانش آموز را متناسب با پیشرفت یک دانش آموز کودن پایین آورده است؛ در این صورت، دانش آموز نیز با درک انتظار معلم، رفتارش را با آن انتظار هماهنگ خواهد کرد و لذا ممکن است عملکرد تحصیلی وی در حد پایین تر از توانایی واقعی اش باشد (شریفی، ۱۳۹۲؛ به نقل از حیدری، ۱۳۹۶).

همچنین یک تبیین احتمالی دیگر برای این یافته می تواند این موضوع باشد که زمانی که دانش آموزی مسولیت پذیری بالایی دارد یعنی تکالیف مدرسه و خانه را به خوبی و به موقع انجام میدهد، تعهد درونی و بیرونی بالایی دارد، احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه و تحصیل دارد، سر موقع در کلاس حاضر می شود و اعتماد به نفس خوبی دارد، بدیهی است که تلاش بیشتری نیز انجام می دهد و نمرات بهتری و عملکرد بهتری نیز دارد و به تبع آن احتمالاً اشتیاق تحصیلی بالاتری نیز خواهد داشت. پژوهش ها نشان داده اند موفقیت تحصیلی و نمرات بالا در تکالیف و دروس می تواند پیش بینی کننده خوبی برای اشتیاق تحصیلی بالا و فرسودگی پایین باشد (وانگ، تیان و هونیر، ۲۰۱۹؛ پالوش، ماریکوتو و کوستیا، ۲۰۱۹).

یافته سوم پژوهش نشان داد بین مفهوم خویشتن و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد. به عبارت دیگری افرادی که در متغیر مفهوم خویشتن نمرات بیشتری کسب کرده اند، اشتیاق بیشتری نیز برای تحصیل نشان داده اند. ادبیات پژوهشی در این زمینه بر مفهوم خویشتن یا خود پنداره و مولفه های مشابه مثل خودکارآمدی و عزت نفس به عنوان عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی تاکید داشته اند. در همین راستا یافته های پژوهش حاضر را می توان همسو با یافته های زیمرمن و کیتزاتز (۲۰۱۴)، پرنس و نوریس<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، برایان و همکاران<sup>۴</sup> (۲۰۱۴)، دانست که در پژوهش های خود نشان دادند که خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی کودکان اثر مستقیم دارد.

خودپنداره تحصیلی در سالهای اولیه تحصیل به تدریج شکل می گیرد و به مرور، فرد تصویری مثبت یا منفی از خودش در امر تحصیل را تحت عنوان خودپنداره تحصیلی شکل می دهد (یارمحمدی، قنادی و مقامی، ۱۳۹۱). افرادی که در انجام کارهای

<sup>1</sup> -Alam

<sup>2</sup> -Ramona Paloş, Laurențiu P. Maricuțoiu, Iuliana Costea

<sup>3</sup> -Prince & Paula S. Nurius

<sup>4</sup> -Brian, Galla, Jeffry, Wood, Eli, Tsukayama, Kim, & Angela

تحصیلی خود را مطمئن تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی بالایی برخوردار هستند و بالطبع چنین خودپنداره ای باعث رشد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شود (بیابانگرد، ۱۳۸۴). به این دلیل که دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، دائماً در معرض تعاملات اجتماعی قرار گرفته و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم تأثیرات خود را بر شخص می‌گذارند و از لابه لای این ارزیابی‌هاست که فرد تصویری از وضعیت تحصیلی خود به دست می‌آورد. به تبع این تعاملات دانش‌آموزان موفقیت بیشتری نیز به دست می‌آورند. موفقیت‌های بیشتر به مرور این احساس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند. این تمایل و اشتیاق در طولانی مدت باعث رشد بیشتر خودپنداره تحصیلی وی می‌شود و موفقیت‌های بیشتری کسب می‌کند که تمایل دانش‌آموز را به ماندن در مدرسه و سرمایه‌گذاری بیشتر در مدرسه تشویق می‌کند (زاهدباлян و همکاران، ۱۳۹۶).

تحلیل مسیر نشان می‌دهد الگوی نهایی، از برآزش خیلی خوبی برخوردار است. اگر چه برخی از پژوهش‌ها به بررسی عوامل موثر بر اشتیاق تحصیلی پرداخته‌اند اما اغلب این پژوهش‌ها فقط اثرات مستقیم را مورد بررسی قرار داده‌اند. به طور کلی پژوهش‌های کمی در ادبیات پژوهشی وجود دارد که به روابط غیر مستقیم و نقش متغیرهای میانجی پرداخته باشند. یافته‌های تحلیل مسیر نشان می‌دهد خودپنداره نه تنها خود از پیش بین‌های اشتیاق می‌باشد بلکه متغیرهای مسئولیت‌پذیری و نیز هیجان‌های تحصیلی از طریق خودپنداره می‌توانند بر اشتیاق تأثیرگذار باشند.

در تبیین میانجیگری خودپنداره بر رابطه بین هیجان‌های تحصیلی با اشتیاق می‌توان به این موارد اشاره داشت: یکی از مدل‌های مهم در زمینه تأثیر هیجان‌ها یعنی مدل انگیزشی-شناختی پکران (۱۹۹۲) معتقد است که هیجان‌ها بر موفقیت تحصیلی به صورت غیرمستقیم و از طریق میانجی‌گرهای شناختی و فراشناختی تأثیرگذار هستند. بنابراین مهم‌ترین میانجی‌گرها، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودتنظیمی هستند. هیجان‌ها تأثیرات متفاوتی بر این میانجی‌ها دارند. تحقیقات نشان داده است که هیجان‌های مثبت و فعال با افزایش کارآمدی یادگیری، هیجان‌های منفی و غیرفعال با کاهش یادگیری رابطه دارند. بر مبنای چنین دیدگاهی، محققان به این نتیجه رسیده‌اند که رابطه متقابلی بین هیجان‌های مثبت و یادگیری بهتر و خودتنظیمی وجود دارد. این رابطه متقابل بدین صورت است که هیجان‌های مثبت، خودتنظیمی را تقویت کرده و این منجر به موفقیت تحصیلی بیشتر می‌گردد، سپس موفقیت تحصیلی، مجدداً موجب تقویت هیجان‌های مثبت تحصیلی می‌گردد (حیات و همکاران، ۱۳۹۶). بر همین اساس در پژوهش حاضر نیز می‌توان گفت هیجان‌های مثبت، خودپنداره فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهند و باعث می‌شوند فرد نگرش مثبت و بهتری نسبت به خود داشته باشد. خودپنداره مثبت همانطور که در بالا اشاره شد به واسطه تلاش و کوشش بیشتر، استفاده از راهبردهای حل مسئله موثرتر، درگیری بیشتر با تکالیف درسی و... بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

از سوی دیگر در مورد رابطه بین مسئولیت‌پذیری و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری خودپنداره می‌توان گفت که خودپنداره به عنوان مولفه‌ای از شخصیت هر انسان تحت تأثیر قضاوت‌ها، به ویژه در مورد توانمندی‌های خویش است. این قضاوت‌ها و باورها در افراد تحت تأثیر عوامل مختلف و متفاوتی می‌تواند باشد. به نظر می‌رسد مسئولیت‌پذیری و مولفه‌های یکی از این عوامل باشند. دانش‌آموزی که از مسئولیت‌پذیری بالایی برخوردار است، باور به توانمندی خویش دارد، فعالیت‌ها و تکالیف را بهتر انجام می‌دهد و نتایج بهتری نیز کسب می‌کند. نتایج بهتر و باورهای واقع‌بینانه در مورد توانمندی خویش منجر به ایجاد خودپنداره مثبت در فرد شده و خودپنداره اش را بیشتر از قبل بهبود می‌بخشد و به تبع آن همانطور که در فرضیه سوم مورد بحث قرار گرفت، اشتیاق تحصیلی نیز در دانش‌آموزان بیشتر می‌شود.

به طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند مسئولیت‌پذیری و هیجان‌تحصیلی می‌توانند بر اشتیاق تحصیلی موثر واقع شده و آن را پیش‌بینی بکنند. این دو متغیر علاوه بر آنکه به صورت مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند؛ همچنین از طریق میانجیگری مفهوم خویشتن یا خود‌پنداره می‌توانند به صورت غیر مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی نمایند. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به این موارد اشاره کرد: کمبود پیشینه پژوهشی در مورد متغیر اشتیاق تحصیلی. نمونه و جامعه آماری پژوهش شامل فرزندان دوره متوسطه ایتارگران بود؛ بنابراین در مورد تعمیم به سایر دانش‌آموزان و دانشجویان باید احتیاط‌های لازم صورت بگیرد؛ داده‌های حاضر براساس پرسشنامه‌های خودگزارشی جمع‌آوری شده و ممکن است بیشتر ادراک افراد از متغیرهای مورد بررسی و نه لزوماً وضعیت واقعی این پدیده‌های روانشناختی را منعکس کند، بنابراین ممکن است دارای سوگیری باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی از سایر نمونه‌ها و سایر مقاطع تحصیلی نیز کمک گرفته شود. بهتر است در پژوهش‌های بعدی از ابزارهای دیگر به غیر از پرسشنامه نیز استفاده گردد و نیز در صورت لزوم، علاوه بر آزمون‌هایی که توسط خود فرد تکمیل می‌گردد از پرسشنامه‌هایی استفاده شود که توسط اعضای خانواده نیز تکمیل می‌شوند. سلامتی جسمی و روانی والدین عامل اساسی در رشد و تعالی دانش‌آموزان می‌باشد؛ نبود یا بیماری یکی از والدین مشکلاتی برای این قشر از دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. پیشنهاد می‌شود معلمین با توجه به رسالت خطیرشان نقش حمایت‌گرانه در راستای تقویت مسئولیت‌پذیری، هیجان‌پذیری و مفهوم خویشتن داشته باشند. براساس نتایج حاصل در راستای هدف پژوهش، به دست‌اندرکاران بنیاد شهید و امور ایتارگران پیشنهاد می‌گردد در کنار برنامه‌ریزی برای تحصیل فرزندان ایتارگران، برنامه‌هایی جهت تقویت مسئولیت‌پذیری، هیجان‌ات تحصیلی مثبت و خود‌پنداری داشته باشند.

## منابع

- ارسطویی ایرانی، هایده. (۱۳۷۲). بررسی ارتباط خود‌پنداره با جنسیت و پیشرفت تحصیلی. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهراء، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.**
- اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی پور، اسماعیل؛ و دلاور، علی. (۱۳۹۷). مدل یابی علی اشتیاق تحصیلی؛ بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵ (۹): ۱-۱۹.**
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). **روان‌شناسی تربیتی.** چاپ پنجم. تهران: نشر ویرایش.
- حاتمی، زهرا. (۱۳۹۰). راهبردهای خودکنترلی رفتار. رشد، ۶: ۵۲-۵۵.
- حسن زاده، رمضان؛ حسینی، سید حمزه؛ مرادی، ذبیده. (۱۳۸۴). ارتباط بین خود‌پنداره کلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. **دانش و پژوهش در روان‌شناسی، ۲۴، ۱۸-۱.**
- حیات، علی اصغر؛ اسمی، کرامت، رضایی، ریتا و نبی، پریرسا. (۱۳۹۶). رابطه هیجان‌های تحصیلی با عملکرد تحصیلی دانشجویان پزشکی دانشگاه علوم پزشکی شیراز. **مجله پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۹ (۴): ۲-۲۹.**
- حیدری، نورالدین. (۱۳۹۶). شاخصه‌های مهم در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان «مطالعه‌ای مورد پژوهانه درباره دانش‌فراشناختی و راهبردهای یادگیری». **فصلنامه مطالعات روان‌شناسی و علوم تربیتی، ۲ (۳): ۵۳-۶۷.**
- رضایور، یاسر؛ ریحانی، شهناز؛ خباز، محمود و ابوترابی، پریرسا. (۱۳۸۹). مقایسه رابطه بین مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی و خود‌پنداره در دانشجویان دختر و پسر. **فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۴ (۱): ۴۰-۵۱.**
- رضایی، اکبر. (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکرد یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان. **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۴ (۶): ۶۰-۸۰.**
- زاهد بابلان، عادل، کریمیان پور، غفار، دشتی، ادریس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خود‌پنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. **رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲ (۱): ۷۵-۹۱.**

- زغیبی قناد، سیمین . (۱۳۹۲). رابطه علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.**
- شکری، مهدی. (۱۳۹۴). مقایسه اشتیاق تحصیلی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مدارس شهر اردبیل. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.**
- صادقی، حسن. شهری، مریم. خالقی کیا دهی، نجمه. اسدیان خرم آبادی، زهرا. پیرانی، زبیح. (۱۳۹۴). نقش تنظیم منفی هیجان و اشتیاق عاطفی - شناختی یادگیری در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. **فصلنامه نسیم تندرستی**، ۳ (۴)، ۳۷-۴۴.
- طباطبایی، نفیسه. طباطبایی، سید شهاب‌الدین. کاکایی، یزدان. محمدی آریا، علیرضا (۱۳۹۰). رابطه سبک‌های هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. **فصلنامه رفاه اجتماعی**، ۱۲ (۴۴)، ۲۳-۴۲.
- عباسی، حسن. محمودیان، مسلم. پیرانی، ذبیح. شاه علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۶ (۱۰)، ۲۰۶-۱۹۷.
- فرضی، حمیده. زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با سبک‌های حل‌مسئله در دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین دژ در سال تحصیلی ۹۴-۹۳. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۶ (۴)، ۶۹-۵۹.
- کردلو، منیژه. (۱۳۸۹). **پرسشنامه سنجش میزان مسئولیت‌پذیری دانش‌آموزان**. تهران: آزمون یار پویا.
- مومنی، خدامراد. عباسی، مسلم. پیرانی، ذبیح. بگیان کوله مرز، محمدجواد. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۵ (۸)، ۱۸۲-۱۵۹.
- نصری، صادق. بیاناتی، محمد. (۱۳۹۴). مدل یابی روابط ساختاری سبک‌های انگیزشی، خودکارآمدی با خودتنظیمی تحصیلی در دانش‌آموزان. پژوهش در آموزش، ۱ (۵): ۳۱-۱۳.
- نکاوند، مهراندخت. جعفری، پروش. آراسته، حمیدرضا. (۱۳۹۷). اشتیاق تحصیلی دانشجویان علوم پزشکی و نقش محیط یاددهی و یادگیری در آن. **مجله علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی**، ۲۸ (۱)، ۵۸-۶۵.
- نیکدل، فریبرز. کدیور، پروین. فرزاد، ولی اله. عرب زاده، مهدی. کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. **فصلنامه روان‌شناسی کاربردی**، ۶ (۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
- یارمحمدی واصل، مسیب؛ قنادی، فاطمه و مقامی، حمید (۱۳۹۱). بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی با عملکرد ریاضی در دوره راهنمایی. **مجله پژوهش در نظامهای آموزشی**، ۱ (۲)، ۱۶۱-۱۴۳.

- Alam, M. (2014). A Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Adolescents. *The IUP Journal of Organizational Behavior*, 12, 33-43.
- Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning*, 4(1): 87-95.
- Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1): 1-20.
- Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3): 199-210.
- Bouchey, H. A.; Shoulberg, E. K.; Jodl, K. A. & Eccles, J. S. (2010). "Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 102: 197-21.
- Brian, M., & Galla, J. (2014). A longitudinal multilevel model analysis of the within-person and between-person effect of effortful engagement and academic self-efficacy on academic performance. *Journal of School Psychology*, 52(3), 295-308.
- Dermitzaki, Irini., Leondari, Angeliki., Goudas, Marios. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction*, 19(2):144-15.
- Dogan, U. (2015). "Student Engagement, Academic Selfefficacy, and Academic achievement goals, and adjustment in middle school". *Learning and Instruction*, 23, 69- 77.
- Fredricks JA, Blumfeld PC, Paris AH (. 2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res.*; 74(1): 59-109.

- Hughes JN, Cao Q. (2018). Trajectories of Teacher-Student Warmth and Conflict at the Transition to Middle School: Effects on Academic Engagement and Achievement. *J Sch Psychol*;67:148-62.
- King, R.B., McInerney, D.M & Watkins, D.A. (2012). Studying for the sake of others: the role of social goals on academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 32 (6): 32-40.
- Kuh George D.(2010).What we're learning about student engagement from nsse: benchmarks for effective educational practices. *The Magazine of Higher Learning*;35:24-32.
- Kuh, G. D.; Cruce, T. M.; Shoup, R.; Kinzie, J. & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Child and Family studies*, 20(3), 255-263.
- Meyer, D.K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Negvan, v., Bagana E., & Dinca, s. (2011). "Gender, age and academic standard of school differences in adolescents self-acceptance". *Procedia social and Behaviural sciences*, 12, 40-48.
- Paloş, R., Maricuţoiu, L. P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204.
- 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 Psychologist*, 37(2), 91-105. [DOI:10.1207/S15326985EP3702\_4]
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4):315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). Users manual. Department of psychology, university of Munich, munich Germany.
- Prince, D., & Nurius, P. S. (2014). The role of positive academic self-concept in promoting school success. *Children and Youth Services Review*, 43, 145-152.
- Research, 35, 165-184.
- Rodriguez JL, Boutakidis IP. (2013). The association between school engagement and achievement across Three generations of Mexican American students. Association of Mexican- American Educators (AMAE). *Journal*; 7(1). 1-12.
- Valiente, C., Swanson, J., & Eisenberg, N. (2012). Linking students' emotions and academic achievement: When and why emotions matter. *Child development perspectives*, 6(2), 129-135.
- Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.
- Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171-186.
- Zimmerman B.J. & Kitsantas A. (2014). Comparing students self- displace and self regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 145-155.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183.
- Zimmerman, B.J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemp Educ Psychol*, 25 (1), 82-91.

## **Structural Relations between Academic Emotions, Responsibility and Academic Engagement by Mediating Self-concept in Warfare Victims' Children**

Sahebi Kuzeh Kanan, J<sup>1</sup>., Panah Ali, A<sup>2\*</sup>., & Hosseini Nasab, S.D<sup>3</sup>

<sup>1</sup>. PhD student, Educational Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran

<sup>\*2</sup>. Ph.D, Assistant Professor, Department of Counseling and Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran

*Email: panahali@iaut.ac.ir (Corresponding Author)*

<sup>3</sup>. Ph.D, Professor, Department of Psychology, Islamic Azad University, Tabriz Branch, Tabriz, Iran

### *Abstract*

The purpose of the study was to determine the structural relations between academic emotions, responsibility and academic engagement by mediating self-concept among the warfare victims' children. The research was conducted with a correlational method. The study population consisted of all students of the scarified families' children who were studying in the schools of East Azarbaijan during the academic year of 2017-2018. Using multi-stage random sampling, 332 subjects were selected. Data were collected using academic engagement questionnaire, academic emotion questionnaire, responsibility questionnaire, and self-concept scale. Data were analyzed by multiple regression and path analysis. Data were analyzed using SPSS-24 and AMOS-24 software. Findings showed that there was a significant positive relationship between academic engagement, responsibility, academic emotion and self-concept and negative association with negative emotion. 23% of the variance of academic engagement was explained due to the variables of academic excitement and responsibility. Finally, path analysis showed that the self -concept could play a role as a mediator in the relationship between academic engagement, academic emotion, and responsibility.

**Keywords:** Academic Engagement; Academic emotion; Responsibility; Self-concept