http://jcp.khu.ac.ir

فصلنامه روانشناسی شناختی دوره ۲، شماره ۲، تابستان ۱۳۹۳

روابط ساختاری بین اسنادهای علّی، هیجان های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان

زینب فلسفین: دانشجوی کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز، تهران، ایران.

* **امید شکری**: (نویسنده مسئول)، عضو هیات علمی دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.oshokri@yahoo.com

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۹/۲۷ پذیرش اولیه: ۱۳۹۴/۱/۲۷ پذیرش نهایی: ۱۳۹۴/۲/۲۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش میانجیگر هیجان‌های پیشرفت در رابطهٔ اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی انجام شد ۲۷۰ دانشجو (۹۳ پسر و ۱۷۷ دختر) به مقیاس هیجان‌های پیشرفت (پکران، گوئتز و پری، ۲۰۰۵)، پرسشنامه سبک اسنادی (پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سلیگمن، ۱۹۸۲) و مقیاس خودنظم‌جویی تحصیلی (ریان و کانل، ۱۹۸۹) پاسخ دادند. در مطالعه حاضر، به منظور آزمون روابط ساختاری بین اسنادهای علّی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطهٔ بین اسنادهای علّی مثبت با هیجان‌های پیشرفت مثبت، مثبت و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، منفی و معنادار؛ رابطه بین اسنادهای علی منفی با هیجان‌های پیشرفت مثبت، منفی و معنادار و با هیجان‌های پیشرفت منفی، مثبت و معنادار؛ در نهایت، رابطه هیجان‌های پیشرفت مثبت با خودنظم‌جویی تحصیلی مثبت و معنادار و رابطه هیجان‌های پیشرفت منفی با خودنظم‌جویی تحصیلی منفی و معنادار بود. همچنین، نتایج نشان داد که الگوی مفروض واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در رابطه اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. علاوه بر این، نتایج نشان داد که در هر دو مدل واسطه‌مندی هیجان های پیشرفت مثبت و منفی، تمامی وزن‌های رگرسیونی از لحاظ آماری معنادار بودند و در مدل‌های واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به ترتیب ۲۵ و ۲۱ درصد از پراکندگی خودنظم‌جویی تحصیلی تبیین شد. نتایج مطالعهٔ حاضر با تاکید بر واسطه‌مندی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی به طور تجربی از آموزه‌های نظریهٔ اسناد به عنوان یک نظریهٔ شناختی انگیزش پیشرفت تحصیلی حمایت کرد.

کلیدواژه‌ها: اسنادهای علّی، خودنظم‌جویی تحصیلی، نظریهٔ اسناد، نظریهٔ کنترل ـ ارزش هیجان‌های پیشرفت.

Journal of Cognitive Psychology, Vol. 2, No. 2, Summer 2014

Structural Relationships between Causal Attributions, Achievement Emotions and Academic Self-Regulation among University Students

Falsafin, Z. BS student of Azad University, Branch of Center, Tehran, Iran.

*** Shokri, O.** (Corresponding author) Assistant Professor, Shahid Beheshti University, Tehran, Iran.
oshokri@yahoo.com

Abstract

This study examined the mediating effect of positive and negative achievement emotions on the relationship between causal attributions and academic self-regulation among university students. On a sample consisting of 270 students (93 male 177 female) were administrated the achievement emotion questionnaire (Pekrun, Goetz & Perry, 2005).), attributin style questionnaire (Peterson, Semel, Beayer, Abramson, Metalsky & Seligman, 1982) and academic self-regulation scale (Ryan & Connell, 1989). Structural equation modeling was used to assess the mediating effects model of achievement emotions on the relationship between causal attributions and academic self-regulation. Results showed that there is a positive significant correlation between adaptive attribution style with positive achievement emotions and a positive significant correlation between nonadaptive attribution style with negative achievement emotions and positive significant correlation between positive achievement emotions with self-regulation and negative correlation between negative emotions and academic self-regulation. Results also indicated that the relationship between adaptive and non-adaptive attribution styles and academic self-regulation by positive and negative achievement emotions is mediated. All of the regression weights in the both models were statistically significant and in the the mediating model of positive and negative achievement emotions, models' predictors accounted for 25 and 21 of the variance in academic self-regulation, respectively. In sum, the results emphysising on the mediating role of achievement emotions, provide further support for the attribution theory.

Keywords: Causal attributions, Academic self-regulation, Attribution theory, Control-value theory of achievement emotions.

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

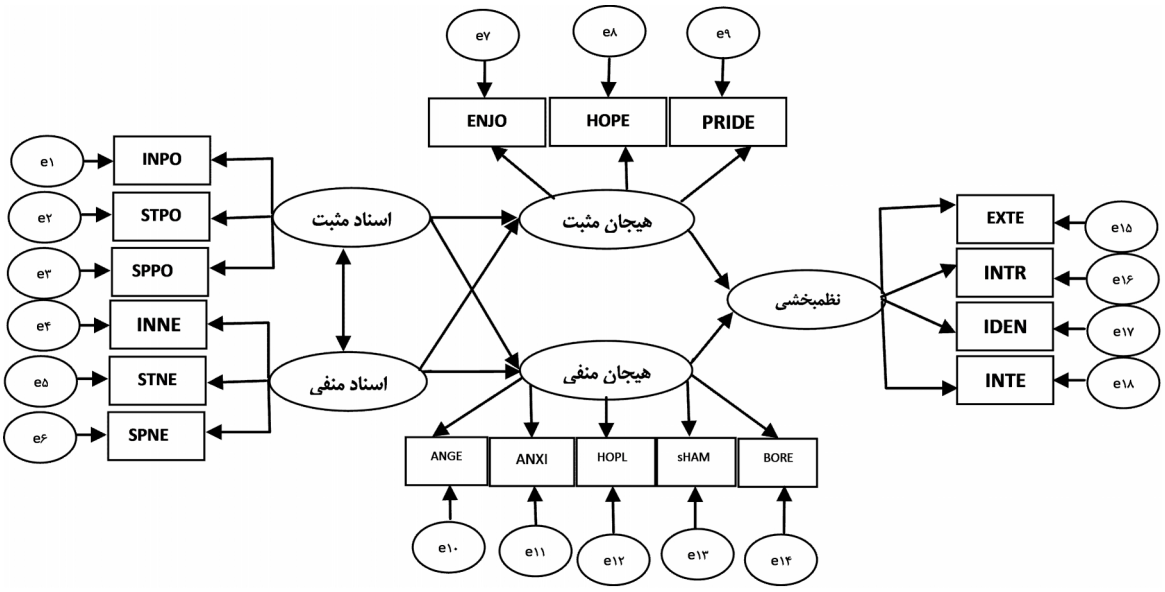
مقدمه

مرور شواهد تجربی و نظری نشان می‌دهد که بخش اعظمی از تمایز غیرقابل انکار در ابعاد مختلف کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی از طریق گسترهٔ وسیعی از قلمروهای مفهومی ناوابسته به توانایی مانند مفهوم خود نظم جویی تحصیلی[1] (گوئتز، کرانجاگر، فرنزل، لادکی و هال، ۲۰۱۰؛ گوئتز، نت، مارتینی، هال، پکران، دتمرس و تراتوین، ۲۰۱۲)، خودکنترلی[2] (کینگ و گارلان، ۲۰۰۴)، ارزیابی‌های شناختی[3] (بوریک و سوریک، ۲۰۱۲)، اسنادهای علّی[4] (ناتالی، آنولا و نورمی، ۲۰۰۹؛ باستارک و یاواز، ۲۰۱۰؛ هاوی، ۲۰۱۰؛ مک کلاری، مییر، گارسچ، فیشر، دایر و والکی، ۲۰۱۱) خودارزشمندی[5] (سیفرت، ۲۰۰۴؛ مارتین، ۲۰۰۸)، جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت[6] (تامینن ـ سانی، سالملا ـ آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۲؛ هوانگ، ۲۰۱۱) و هویت تحصیلی[7] (کوماراجو و دیال، ۲۰۱۴) قابل تفسیر است. بر این اساس، نتایج مطالعات مختلف، به طور تجربی از نقش تفسیری گروهی از منابع تغییرپذیری، مانند کنترل ادراک شدهٔ تحصیلی (پری، ۲۰۰۳) در تبیین پراکندگی اندازه‌های تخصیص داده شده به اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند خودنظم‌جویی تحصیلی (آرتینو و جونیس، ۲۰۱۲؛ بوریک و سوریک، ۲۰۱۲) و نظم‌جویی هیجانی[8] (روسک، تامیر و راتبم، ۲۰۱۱) در موقعیت‌های تحصیلی حمایت کرده‌اند. با وجود کثرت منابع اطلاعاتی مربوط به نقش تبیینی عوامل پیشایندی ناوابسته به توانایی در بافت مطالعاتی پیش‌بینی نشانگرهای کمی و کیفی زندگی تحصیلی، فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار مطالعهٔ روشمند عوامل واسطه‌ای در غالب مطالعات طرح‌ریزی شده بر اساس آموزه‌های مفهومی اهمّ صورتبندی‌های نظری در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی، ضرورت آزمون نقش تعیین کنندهٔ هیجان ها و باورها را در رابطهٔ بین اشکال مختلف عناصر پیشایندی ناوابسته به توانایی مانند باورهای خودکارآمدی و جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت و انواع متفاوت نشانگرهای توصیف کنندهٔ کیفیت زندگی تحصیلی مانند بهزیستی تحصیلی[9] (تامینن ـ سانی و همکاران، ۲۰۱۲) و مشغولیت تحصیلی[10] (کینگ و گارلان، ۲۰۱۴) گریزناپذیر می‌کند. بر این اساس، محقق در مطالعهٔ حاضر می کوشد تا بر اساس آموزه های مفهومی نظریهٔ اسناد، نقش واسطه‌ای[11] هیجان های پیشرفت[12] را در رابطهٔ بین الگوهای اسنادی انطباقی و غیرانطباقی با رفتار خودنظم‌جویی تحصیلی فراگیران به طور تجربی بیازماید.

در نظریهٔ اسناد فرض می‌شود که فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی در مواجهه با تجربه های پیشرفت یا شکست از اسنادهای متفاوتی مانند توانایی، تلاش، شانس و خلق معلم استفاده می‌کنند. بر اساس دیدگاه واینر (۱۹۸۶)، اسنادها، هیجاناتی را فرامی‌خوانند که در پیش‌بینی رفتارهای توصیف کنندهٔ وضعیت انگیزشی فراگیران مانند انتخاب تکلیف های چالش‌انگیز در برابر تکلیف های ساده، مداومت و پشتکار، کیفیت تکلیف های انجام شده و مشغولیت ذهنی[13] با تکلیف‌ها، از نقش مهمی برخوردارند. علاوه بر این، در نظریهٔ اسناد بر نقش تعیین کنندهٔ انواع پیشایندهای علّی اسنادها مانند ویژگی‌های فردی[14]، شرایط[15] و مقایسهٔ با دیگران[16] تاکید می‌شود. بر اساس نظریهٔ اسناد، ترکیب ویژگی‌های اسنادی که با تاکید بر ابعاد درونی/بیرونی[17]، پایدار/ناپایدار[18] و فراگیر/خاص[19] مشخص می‌شود، از طریق فراخوانی تجارب هیجانی مثبت و منفی در تعیین و تفسیر وضعیت انگیزشی فراگیران ایفای نقش می‌کنند. برای مثال، اگر فراگیر در مواجهه با یک تجربهٔ ناکام کننده مانند شکست تحصیلی از اسناد توانایی که با تاکید بر ابعاد درونی، پایدار و فراگیر مشخص می‌شود استفاده کند، فرو غلتیدن در هیجان‌های منفی متعاقب این انتخاب اسنادی بدکارکرد و انتظار شکست‌های متعاقب، فرد فراگیر را دچار نقصان انگیزش[20] می‌کند. علاوه بر این، بر اساس نظریهٔ اسناد، تمایل به استفاده از اسنادهای بیرونی مانند شانس در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز سبب می‌شود که فرد از تجربهٔ هیجان های

1. Academic self-concept
2. Self-control
3. Cognitive appraisals
4. Causal attributions
5. Self-worth
6. Achievement goal orientations
7. Academic identity
8. Emotion regulation
9. Academic well-being
10. Academic engagement
11. Mediating
12. Achievement emotions
13. Cognitive engagement
14. Personal characteristics
15. Circumstances
16. Comparison to others
17. Internal/external
18. Stability/instability
19. General/specific
20. Demotivation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]



شکل ۱. الگوی مفروض واسطه‌مندی نسبی هیجان‌های پیشرفت در رابطه اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی

خودفزاینده[21] مانند غرور، رضایت، اطمینان و عزت نفس محروم شود. بنابراین، طبق نظریهٔ اسناد، تبعات انگیزشی متعاقب استفاده از اسنادهای انطباقی یا غیرانطباقی از طریق تجربه‌های هیجانی فراخوانده شده، واسطه‌مندی می‌شود.

با وجود کثرت شواهد تجربی حمایت کننده از نقش تفسیری اسنادهای علّی انطباقی و غیرانطباقی در پیش‌بینی اشکال مختلف کنش‌وری فراگیران در موقعیت‌های تحصیلی مانند انگیزش پیشرفت (هسی و اسچالرت، ۲۰۰۸) فقر اطلاعاتی غیرقابل انکار مطالعهٔ نظام دار عوامل واسطه‌مند در رابطهٔ بین الگوهای اسنادی و نشانگرهای کمّی و کیفی تبیین کنندهٔ کیفیت زندگی تحصیلی فراگیران، در بافت مطالعاتی پیش-بینی اشکال مختلف رفتارهای انطباقی و غیرانطباقی آنها از طریق اسنادهای علّی، آزمون نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت مثبت و منفی را بر اساس نظریهٔ اسناد بیش از پیش مورد تاکید قرار می‌دهد.

در نظریهٔ کنترل ـ ارزش هیجان های پیشرفت[22] (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹؛ پکران و استیفنس، ۲۰۱۰) به طور کلی، مفهوم هیجان های پیشرفت بیانگر هیجان های متمایزی هستند که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، آنها را تجربه می‌کنند. نظریهٔ کنترل ارزش هیجان های پیشرفت، با هدف تحلیل ویژگی‌های کارکردی انواع قلمروهای پیشایندی هیجان‌های پیشرفت و پسایندهای چندگانهٔ این هیجان های توسعه یافته است (یو و کانگ، ۲۰۱۴). در نظریهٔ کنترل ارزش هیجان های پیشرفت، در پیش‌بینی هیجان های پیشرفت مثبت و منفی، بر نقش تفسیری ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر کنترل و ارزش به مثابهٔ عناصر پیشایندی مجاور[23] تاکید می‌شود. بر اساس نظریهٔ کنترل ارزش هیجان های پیشرفت، وقتی فراگیر تکلیف پاسخدهی به مطالبات زندگی تحصیلی را در محدودهٔ کنترل خویش ارزیابی می‌کند و همچنین، تکالیف فراروی وی از ارزش ذهنی لازم برخوردار است، فراگیر، مستعد تجربهٔ هیجان های پیشرفت مثبت مانند امید، اطمینان، لذت و غرور می‌شود. در مقابل، وقتی فراگیر در موقعیت های پیشرفت، تکالیف فراروی خویش را فاقد ارزش، ارزیابی می کند و همچنین، کنترلی بر مطالبه های فزایندهٔ زندگی تحصیلی ندارد، در معرض هیجان های پیشرفت منفی مانند اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم و خستگی قرار می‌گیرد. بر اساس نظریهٔ کنترل ارزش هیجان های پیشرفت، تجربهٔ هیجان های پیشرفت مثبت و منفی در پیش‌بینی گروه وسیعی از رفتارهای پیشرفت مدارانهٔ انتخابی فراگیران مانند خودنظم‌جویی تحصیلی (آرتینو و جونیس، ۲۰۱۲) و مشغولیت تحصیلی (کینگ و گارلان، ۲۰۱۴) مؤثرند. در خلال یک دههٔ گذشته، در گروه‌های نمونهٔ مختلف، شواهد تجربی متعددی از نقش تعیین کنندهٔ هیجان های پیشرفت در پیش‌بینی اشکال مختلفی از نشانگرهای کمّی و کیفی کیفیت زندگی تحصیلی حمایت کرده‌اند

[21]. Self-enhancing emotions
[22]. Control-value theory of achievement emotions
[23]. Proximal

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

(پکران، الیوت و مایر، ۲۰۰۶).

بر اساس آنچه گفته شد، ضرورت آزمون تجربی ایدهٔ مفروض واسطه‌مندی هیجان ها در پیش‌بینی الگوی کیفی پسایندهای چندگانهٔ استفاده از اسنادهای علّی مثبت و منفی در نظریهٔ اسناد، سبب شد تا محقق در مطالعهٔ حاضر به کمک یک مدل پیشنهادی (شکل ۱)، نقش تعیین کنندهٔ هیجان های پیشرفت مثبت و منفی را در رابطهٔ بین اسنادهای علّی انطباقی و غیرانطباقی با رفتار خودنظم‌جویی تحصیلی گروهی از دانشجویان بیازماید. بدون شک، نتایج مطالعهٔ حاضر از طریق آزمون تجربی آموزه‌های مفهومی نظریهٔ اسناد در پیشبرد دانش نظری در قلمرو مطالعاتی انگیزش پیشرفت تحصیلی نقش خطیری را ایفا خواهد کرد.

روش

گروه نمونه شامل ۲۷۰ دانشجوی مقطع کاشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکز (۹۳ پسر و ۱۷۷ دختر) بودند که با روش نمونه‌برداری چندمرحله‌ای انتخاب شدند. در مطالعهٔ حاضر، بر اساس منطق پیشنهادی کلاین (۲۰۰۵) به منظور برآورد حجم نمونه به ازای هر پارامتر آزاد مدل، ۱۰ مشارکت کننده انتخاب شدند. بنابراین، در مطالعهٔ حاضر با توجه به ۲۶ پارامتر آزاد مدل، تعداد ۲۸۰ مشارکت کننده انتخاب شدند. به بیان دیگر، در این پژوهش بر اساس قاعده ۱۰ به ۱، با توجه به ریزش احتمالی مشارکت کنندگان، تعداد ۲۰ مشارکت کننده از آنچه که با استفاده از منطق پیشنهادی کلاین برآورد شد، بیشتر انتخاب شدند که از این میان تعداد ۱۰ مشارکت کننده به دلیل عدم پاسخ به بیش از ۵ درصد سوالات از مطالعه حذف شدند.

ابزارهای سنجش

پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت[۲۴] (AEQ): پکران، گوئتز و پری (۲۰۰۵) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت را به مثابهٔ یک ابزار خود-گزارشی چندبعدی با هدف اندازه‌گیری هیجان‌های پیشرفت توسعه دادند. این پرسشنامه هیجان های پیشرفت مختلف را در سه موقعیت پیشرفت تحصیلی شامل کلاس درس، مطالعه و امتحان می‌سنجد. بنابراین، پرسشنامهٔ هیجان‌های پیشرفت در هر یک از سه موقعیت کلاس درس، مطالعه و امتحان، هشت نوع هیجان متفاوت را اندازه‌گیری می‌کند. پرسشنامهٔ هیجان‌های پیشرفت شامل سه مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس[۲۵]، هیجان‌های مربوط به یادگیری[۲۶] و هیجان‌های مربوط به امتحان[۲۷] است. در پرسشنامهٔ هیجان‌های پیشرفت مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالف تا ۵= کاملاً موافق پاسخ می‌دهند. مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس شامل ۸۰ گویه و هشت زیرمقیاس لذت[۲۸] (۱۰ گویه)، امیدواری[۲۹] (۸ گویه)، فخر[۳۰] (۹ گویه)، خشم[۳۱] (۹ گویه)، اضطراب[۳۲] (۱۲ گویه)، شرم[۳۳] (۱۱ گویه)، ناامیدی[۳۴] (۱۰ گویه) و خستگی[۳۵] (۱۱ گویه) است. مقیاس‌های هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان هر کدام به ترتیب با ۷۵ و ۷۷ گویه، مجموعهٔ مشابه‌ای از هشت نوع هیجان قبل را اندازه‌گیری می‌کنند. در مطالعهٔ پکران و همکاران (۲۰۰۴) ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، آسودگی، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۵، ۰/۷۹، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۹۰ و ۰/۹۳، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۷۷، ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۹۰ و ۰/۹۲ و در نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۸، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۷۷، ۰/۸۶، ۰/۹۲، ۰/۸۷ و ۰/۹۲ به دست آمد. در مطالعهٔ حاضر، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر (غرور)، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به کلاس به ترتیب برابر با ۰/۸۴، ۰/۸۴، ۰/۸۲، ۰/۸۶، ۰/۷۴، ۰/۸۱، ۰/۸۱ و ۰/۷۳، ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به یادگیری به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۱، ۰/۸۱، ۰/۷۹، ۰/۷۹، ۰/۸۴، ۰/۸۴ و ۰/۸۴ و در

[24]. Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)

[25]. class-related emotions
[26]. learning-related emotions
[27]. Test-related emotions
[28]. Enjoyment
[29]. Hope
[30]. Pride
[31]. Anger
[32]. Anxiety
[33]. Shame
[34]. Hopelessness
[35]. Boredom

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

نهایت ضرایب همسانی درونی زیرمقیاس‌های لذت، امیدواری، فخر، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در مقیاس هیجان‌های مربوط به امتحان به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۰، ۰/۸۰، ۰/۸۶، ۰/۸۲ و ۰/۸۵ به دست آمد.

پرسشنامه سبک اسنادی[۳۶] (ASQ): پیترسون، سیمل، بی‌یر، آبرامسون، متالسکی و سلیگمن (۱۹۸۲) با هدف سنجش الگوهای اسنادی افراد پرسشنامهٔ سبک اسنادی را توسعه دادند. نمرات سبک تبیینی از حوادث خوب و حوادث ناگوار در سه بعد علی: درونی در مقابل بیرونی، پایدار در مقابل ناپایدار و عام در مقابل خاص بدست می‌آید. در این پرسشنامه دوازده موقعیت فرضی بیان شده که نیمی از آن‌ها موقعیت‌های خوب (مثبت)، و نیمی دیگر موقعیت‌های بد (منفی) هستند. همچنین نیمی از موقعیت‌ها مربوط به روابط میان‌فردی و نیمی دیگر به موقعیت‌های پیشرفت مربوط هستند. مشارکت کننده در مورد هر رویداد با چهار سؤال روبرو می شود و از وی خواسته می‌شود که تصور کند در آن موقعیت خاص قرار گرفته است. سپس اولین پرسش که در مورد عمده‌ترین علت واقعه می‌باشد مطرح می‌شود. از این سؤال در نمره‌گذاری پرسشنامه استفاده نمی‌شود. ترتیب توالی سه سؤال بعدی برای همه موقعیت‌ها یکسان است و ابعاد اسنادهای علی را مورد سنجش قرار می‌دهد. بر این اساس، سؤال دوم برای هر موقعیت، بُعد درونی بودن یا بیرونی بودن الگوی اسنادی، سوال سوم برای هر موقعیت، بعد پایداری در برابر ناپایداری الگوی اسنادی و سؤال چهارم برای هر موقعیت، بُعد فراگیر در برابر اختصاصی الگوی اسنادی را می‌سنجد. در این پرسشنامه هر یک از سؤال‌ها بر روی یک طیف هفت درجه‌ای از « ۱ » تا « ۷ » پاسخ داده می‌شود. در این پرسشنامه هر پاسخ دارای نمراتی با دامنه ۱تا ۷ می‌باشد. برای هر کدام از وقایع مثبت، نمره ۱پایین‌ترین یا بدترین نمره است در حالی‌که نمره ۷ بالاترین یا بهترین نمره می‌باشد. در مقابل، برای موقعیت‌های منفی نمره ۱بهترین و نمره ۷ بدترین نمره است. برای همهٔ وقایع مثبت، بالاترین نمره ممکن ۲۱ و پایین‌ترین نمره ممکن، ۳ می‌باشد. در این پرسشنامه نمرات واقعه های مثبت و منفی به طور مجزا محاسبه می‌شود.

مقیاس خودنظمجویی **تحصیلی (ریان و کانل، ۱۹۸۹):** در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری مفهوم خودنظم‌جویی تحصیلی از مقیاس دیان و کانل (۱۹۸۹) استفاده شد. این مقیاس از ۳۲ گویه و چهار عامل نظم‌جویی بیرونی[۳۷]، نظم‌جویی درون‌فکنی شده[۳۸]، نظم‌جویی شناخته شده[۳۹] و انگیزش درونی[۴۰] تشکیل شده است. این مقیاس دلایل فراگیران را برای چرایی انجام تکالیف مدرسه می‌سنجد. در این مقیاس، افراد به هر گویه روی یک طیف چهار درجه‌ای از کاملاً درست (۱) تا کاملاً غلط(۴) پاسخ می‌دهند. بنابراین، در این مقیاس، دامنهٔ تغییرات نمره‌های افراد بین ۳۲ تا ۱۲۸ است. در پژوهش حاضر، ضریب همسانی برای عامل‌های نظم‌جویی بیرونی، نظم‌جویی درون‌فکنی شده، نظم‌جویی شناخته شده و انگیزش درونی به ترتیب برابر با ۰/۷۵، ۰/۷۸، ۰/۷۹ و ۰/۷۷ بدست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱ اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را در گروه نمونهٔ دانشجویان نشان می‌دهد.

نتایج ماتریس همبستگی ۲ نشان می‌دهد که در گروه نمونهٔ دانشجویان همبستگی بین ابعاد سه‌گانهٔ سبک‌های اسنادی، شامل درونی/بیرونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص در مواجهه با رخدادهای مثبت با وجوه مختلف هیجان های تحصیلی منفی شامل خشم، اضطراب، ناامیدی، خستگی و شرم منفی و معنادار و همبستگی بین ابعاد سه‌گانهٔ سبک‌های اسنادی در مواجهه با رخدادهای منفی با ابعاد مختلف هیجان های تحصیلی منفی، مثبت و معنادار بود. علاوه بر این، نتایج ماتریس ۲ نشان می‌دهد که رابطهٔ بین وجوه مختلف سبک‌های اسنادی در مواجهه با رخدادهای مثبت با هیجان‌های تحصیلی مثبت شامل لذت، امید و غرور مثبت و معنادار و رابطهٔ بین ابعاد چندگانهٔ سبک های اسنادی در مواجهه با رخدادهای منفی با هیجان های تحصیلی مثبت، منفی و معنادار بود.

نتایج ماتریس همبستگی ۳ نشان می‌دهد که همبستگی بین ابعاد سبک‌های اسنادی در مواجهه با رخدادهای مثبت با زیرمقیاس‌های مختلف نظم جویی هیجانی از لحاظ آماری مثبت و غیرمعنادار بودند (به جز همبستگی بین انواع الگوهای اسنادی مثبت با زیرمقیاس انگیزش درونی که از لحاظ آماری

[36]. Attribution Style Questionnaire (ASQ)

[37]. External regulation
[38]. Introjected regulation
[39]. Identified regulation
[40]. Intrinsic motivation

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

جدول۱. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای اصلی تحقیق (n=۲۷۰)

عامل کلی	زیرمقیاس‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
اسنادهای علی منفی و مثبت	سبک اسنادی درونی/بیرونی مثبت	۲۷/۴۲	۶/۵۵
	سبک اسنادی پایدار/ناپایدار مثبت	۲۷/۹۱	۵/۳۷
	سبک اسنادی فراگیر/خاص مثبت	۲۷/۲۷	۵/۸۰
	سبک اسنادی درونی/بیرونی منفی	۲۴/۸۱	۶/۰۶
	سبک اسنادی پایدار/ناپایدار منفی	۲۳/۸۰	۵/۲۳
	سبک اسنادی فراگیر/خاص منفی	۲۲/۹۹	۶/۸۷
هیجان های تحصیلی مثبت و منفی	هیجان خشم	۵۳/۸۵	۱۳/۵۰
	هیجان اضطراب	۶۷/۰۴	۱۵/۷۴
	هیجان ناامیدی	۵۴/۱۷	۱۵/۵۲
	هیجان خستگی	۴۳/۴۴	۹/۸۱
	هیجان شرم	۶۲/۱۷	۱۶/۵۳
	هیجان لذت	۸۰/۳۶	۱۴/۸۰
	هیجان امید	۶۰/۱۹	۱۱/۲۳
	هیجان غرور	۶۳/۲۴	۱۲/۸۹
نظم‌جویی تحصیلی	نظم‌جویی بیرونی	۱۸/۱۲	۴/۳۶
	نظم‌جویی درون‌فکنی شده	۱۸/۷۱	۵/۰۳
	نظم‌جویی مشخص	۱۳/۳۳	۴/۰۹
	انگیزش درونی	۵۶/۵۶	۴/۱۵

جدول۲. ماتریس همبستگی سبک‌های اسنادی مثبت و منفی با هیجانات تحصیلی منفی و مثبت

	خشم	اضطراب	ناامیدی	خستگی	شرم	لذت	امید	غرور
سناد درونی/بیرونی مثبت	-۰/۱۵**	-۰/۱۰*	-۰/۱۲*	-۰/۱۴*	-۰/۱۲*	۰/۲۴**	۰/۱۸**	۰/۲۴**
اسناد پایدار/ناپایدار مثبت	-۰/۱۲*	-۰/۱۴*	-۰/۱۷**	-۰/۱۹**	-۰/۱۵**	۰/۲۶**	۰/۲۱**	۰/۲۶**
اسنادی فراگیر/خاص مثبت	-۰/۱۰*	-۰/۱۱*	-۰/۱۲*	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*	۰/۱۶**	۰/۱۲*	۰/۱۷**
اسناد درونی/بیرونی منفی	۰/۱۴*	۰/۱۴*	۰/۱۳*	۰/۱۱*	۰/۱۲*	-۰/۱۴*	-۰/۱۱*	-۰/۱۳*
اسناد پایدار/ناپایدار منفی	۰/۱۷**	۰/۱۷**	۰/۱۷**	۰/۱۶**	۰/۱۷**	-۰/۱۴*	-۰/۱۸**	-۰/۱۸**
اسناد فراگیر/خاص منفی	۰/۱۳*	۰/۱۴*	۰/۲۱**	۰/۱۹**	۰/۱۶**	-۰/۱۰*	-۰/۱۱*	-۰/۱۰*

*p<۰/۰۵ **p<۰/ ۰۱

مثبت و معنادار بودند). علاوه بر این، همبستگی بین ابعاد سبک‌های اسنادی در مواجهه با رخدادهای منفی با زیرمقیاس‌های نظم جویی هیجانی، منفی و غیرمعنادار بودند. نتایج ماتریس ۴ نشان می‌دهد که همبستگی بین هیجان‌های تحصیلی منفی با زیرمقیاس‌های نظم‌جویی‌تحصیلی، منفی و معنادار بودند. البته در ماتریس ۴ رابطهٔ بین هیجان اضطراب و هیجان خستگی با زیرمقیاس نظم‌جویی درون‌فکنی شده و رابطهٔ بین هیجان شرم با زیرمقیاس‌های نظم‌جویی‌بیرونی و انگیزش درونی، مثبت و غیرمعنادار بود. همچنین، نتایج ماتریس همبستگی ۴ نشان می‌دهد که رابطهٔ بین هیجان های تحصیلی مثبت با زیرمقیاس های نظم جویی تحصیلی مثبت و معنادار بود.

قبل از آزمون مدل مفروض به کمک روش معادلات ساختاری، در مرحلهٔ غربالگری[41] داده‌ها، همسو با پیشنهاد کلاین (۲۰۰۵) و میرز، گامست و گارینو (۲۰۰۶) مفروضه‌های بهنجاری تک‌متغیری[42] ـ به کمک برآورد مقادیر چولگی[43] و کشیدگی[44] ـ بهنجاری چندمتغیری[45] ـ از طریق روش فاصلهٔ ماهالانوبیس[46] ـ خطی بودن ـ به کمک ترسیم نمودارهای پراکندگی ـ[47] و هم‌خطی چندگانه[48] ـ از طریق برآورد آماره‌های تحمل[49] و عامل تورم واریانس[50] ـ

41. Screening
42. Univariate normality
43. Skewness
44. Kurtosis
45. Multivariate normality
46. Mahalanobis distance
47. Linearity
48. Multicolinearity
49. Tolerance
50. Variance inflation factor

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

جدول۳. ماتریس همبستگی سبک‌های اسنادی مثبت و منفی با نظم جویی تحصیلی

	نظم‌بخشی بیرونی	نظم‌بخشی درون‌فکنی شده	نظم‌بخشی مشخص	انگیزش درونی
سبک اسنادی درونی/بیرونی مثبت	۰/۱۰	۰/۰۶	۰/۰۹	۰/۱۶**
سبک اسنادی پایدار/ناپایدار مثبت	۰/۰۶	۰/۰۶	۰/۰۸	۰/۱۸**
سبک اسنادی فراگیر/خاص مثبت	۰/۰۷	۰/۰۸	۰/۰۴	۰/۱۲*
سبک اسنادی درونی/بیرونی منفی	-۰/۰۵	-۰/۱۰	-۰/۰۳	-۰/۱۰
سبک اسنادی پایدار/ناپایدار منفی	-۰/۰۳	-۰/۰۵	-۰/۰۶	-۰/۰۹
سبک اسنادی فراگیر/خاص منفی	-۰/۰۳	-۰/۰۹	-۰/۰۷	-۰/۰۲

جدول۴. ماتریس همبستگی هیجان‌های تحصیلی منفی و مثبت با نظم‌جویی تحصیلی

	نظم بخشی بیرونی	نظم‌بخشی درون‌فکنی شده	نظم‌بخشی مشخص	انگیزش درونی
هیجان خشم	-۰/۱۳*	-۰/۰۵	-۰/۳۶**	-۰/۲۲**
هیجان اضطراب	-۰/۱۱*	-۰/۱۱*	-۰/۲۶**	-۰/۱۷**
هیجان ناامیدی	-۰/۱۵*	-۰/۰۴	-۰/۳۹**	۰-/۲۸**
هیجان خستگی	-۰/۱۵*	-۰/۰۳	-۰/۳۷**	-۰/۳۰**
هیجان شرم	-۰/۰۳	-۰/۲۲**	-۰/۱۵*	-۰/۰۸
هیجان لذت	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۴۲**	۰/۳۰**
هیجان امید	۰/۲۲**	۰/۱۸**	۰/۴۴**	۰/۴۱**
هیجان غرور	۰/۲۷**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۸**

*p<۰/۰۵ **p<۰/۰۱

آزمون و تأیید شدند. علاوه براین، در این مطالعه طبق پیشنهاد میرز و همکاران (۲۰۰۶) در برخورد با داده‌های گمشده از روش بیشینهٔ انتظار[51] استفاده شد.

در مطالعهٔ حاضر، نشانگرهای منتخب برای هر یک از عوامل مکنون با استناد به مدل نظری زیربنایی هر یک از سازه‌های مکنون مشخص شد. بر این اساس، مدل اندازه‌گیری برای عوامل مکنون اسنادهای علّی مثبت و منفی شامل ویژگی‌های چندگانه اسناد مانند درونی/ برونی، پایدار/ناپایدار و فراگیر/خاص، مدل اندازه‌گیری برای هیجانات مثبت شامل هیجانات مثبت لذت، غرور و امید، مدل اندازه‌گیری برای هیجانات منفی شامل هیجانات منفی خشم، اضطراب، خستگی، شرم و ناامیدی و در نهایت، مدل اندازه‌گیری برای عامل نظم‌جویی تحصیلی شامل ابعاد بیرونی، درون‌فکنی شده، مشخص و انگیزش درونی است.

در بخش اول، به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمره‌های خودنظم‌جویی تحصیلی از طریق الگوهای اسنادی منفی و مثبت و با میانجیگری هیجان های تحصیلی مثبت از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین الگوهای اسنادی مثبت و منفی و خودنظم جویی تحصیلی با واسطه مندی هیجان‌های تحصیلی مثبت در نمونهٔ دانشجویان ایرانی آزمون شد (شکل ۲).

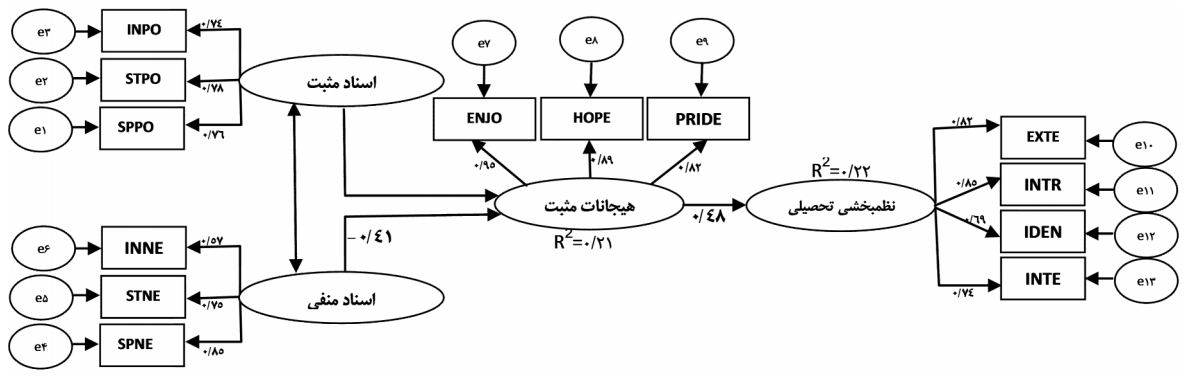
نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان های تحصیلی مثبت شامل لذت، امید و غرور در رابطهٔ بین اسنادهای علّی مثبت و منفی با خودنظم جویی تحصیلی در دانشجویان ایرانی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی(χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۲۸۵/۹۶، ۴/۸۵، ۰/۸۸، ۰/۸۷، ۰/۸۳ و ۰/۰۸ به دست آمد.

برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشهٔ مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص

[51]. Expectation maximization

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]



شکل ۲. مدل واسطه‌مندی کامل هیجان‌های تحصیلی مثبت در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی با خودنظم جویی تحصیلی قبل از اصلاح

نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

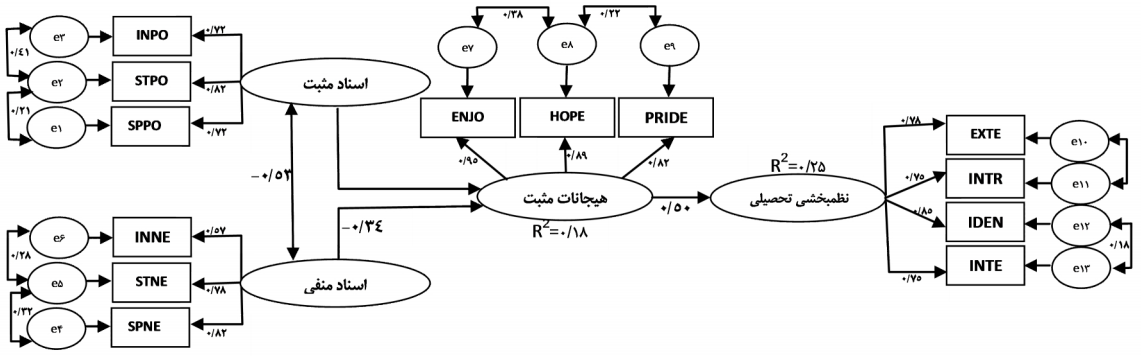
آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون الگوی اسنادی مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «ویژگی درونی/بیرونی برای اسنادهای مثبت و ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای مثبت» و «ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای مثبت و ویژگی فراگیر/خاص برای اسنادهای مثبت»، در عامل مکنون الگوی اسنادی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «ویژگی درونی/بیرونی برای اسنادهای منفی و ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای منفی» و «ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای منفی و ویژگی فراگیر/خاص برای اسنادهای منفی»، در عامل مکنون هیجان های تحصیلی مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «هیجان لذت و هیجان امید» و «هیجان امید و هیجان غرور» و در نهایت در عامل مکنون خودنظم‌جویی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «نظم بخشی بیرونی و نظم‌جویی درون‌فکنی شده» و «نظم جویی‌مشخص و انگیزش درونی»، پس از کاهش ۸ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۱۸۳/۴۴ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم شد. شکل ۳، الگوی ساختاری واسطه‌مندی کامل هیجان های تحصیلی مثبت را در رابطه اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم جویی تحصیلی نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی(χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۰۲/۵۲، ۲/۰۱، ۰/۹۷، ۰/۹۵، ۰/۹۰ و ۰/۰۵۹ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب الگو مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.

شکل ۳ نتایج مربوط به پیش‌بینی خودنظم‌بخشی تحصیلی از طریق اسنادهای علّی مثبت و منفی با واسطه‌مندی هیجان های تحصیلی مثبت نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در این الگو، ۱۸ درصد از پراکندگی نمره های هیجان های تحصیلی مثبت از طریق اسنادهای علّی مثبت و منفی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۲۵ درصد از پراکندگی نمره‌های خودنظم بخشی تحصیلی از طریق هیجان های تحصیلی مثبت و اسنادهای علّی پیش‌بینی شد.

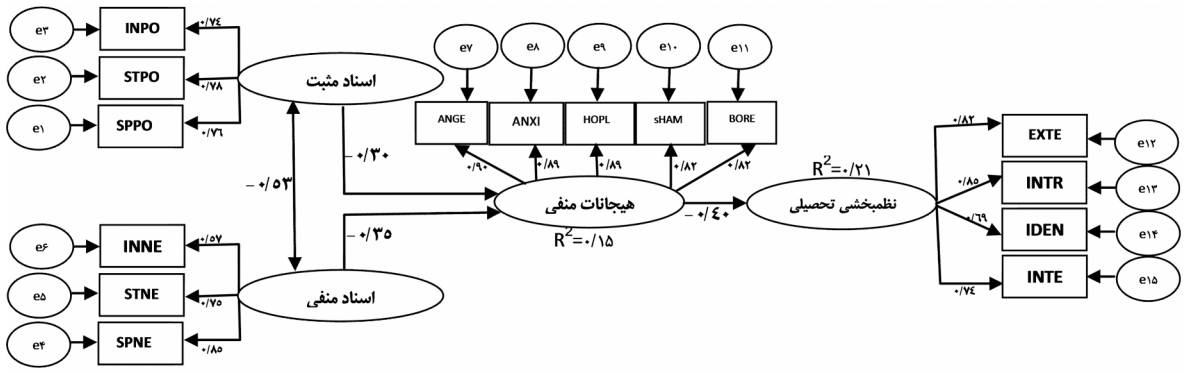
در الگوی ساختاری واسطه‌مندی کامل، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون (به جز اثرات مستقیم اسنادهای علّی مثبت و منفی بر خودنظم‌بخشی تحصیلی) از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین اسنادهای علّی مثبت با هیجان های تحصیلی مثبت، مثبت و معنادار و رابطهٔ بین اسنادهای علّی منفی با هیجان های تحصیلی مثبت، منفی معنادار بود. همچنین، رابطهٔ بین هیجان‌های تحصیلی مثبت با خودنظم‌جویی تحصیلی مثبت و معنادار بود (شکل ۳).

بر اساس الگوی ساختاری واسطه‌مندی کامل، اثر غیرمستقیم اسنادهای علّی مثبت و منفی بر خودنظم جویی تحصیلی از طریق هیجان های تحصیلی مثبت به ترتیب برابر با ۰/۲۳ و

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]



شکل ۳. مدل واسطه‌مندی کامل هیجان های تحصیلی مثبت در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم‌جویی تحصیلی پس از اصلاح



شکل ۴. مدل واسطه‌مندی کامل هیجان‌های تحصیلی منفی در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی با خودنظم‌جویی تحصیلی قبل از اصلاح

۰/۱۷- به دست آمد که از لحاظ آماری معنادار هستند ($p>۰/۰۵$).

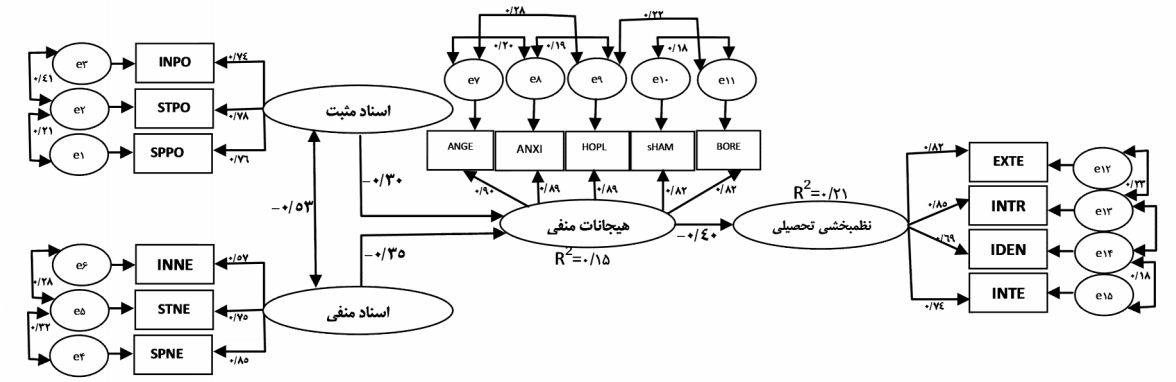
به منظور تبیین الگوی پراکندگی نمرات خودنظم بخشی تحصیلی در نمونهٔ دانشجویان ایرانی از طریق الگوهای اسنادی منفی و مثبت و با میانجیگری هیجان‌های تحصیلی منفی از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. به بیان دیگر، ابتدا الگوی مفروض روابط ساختاری بین الگوهای اسنادی مثبت و منفی و خودنظم‌جویی تحصیلی با واسطه‌مندی هیجان‌های تحصیلی منفی در نمونهٔ دانشجویان ایرانی آزمون شد (شکل ۴).

نتایج مربوط به شاخص‌های برازش الگوی ساختاری آزمون واسطه‌گری هیجان های تحصیلی منفی شامل خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در رابطهٔ بین اسنادهای علّی مثبت و منفی با خودنظم جویی تحصیلی در دانشجویان ایرانی برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی هو و بنتلر (۱۹۹۹) شامل شاخص مجذور خی(χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۴۴۳/۱۸، ۵/۲۸، ۰/۸۶، ۰/۸۴، ۰/۸۲ و ۰/۱۰ به دست آمد.

برای تعیین برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های پیش گفته، ارزش عددی بالاتر از ۲ برای شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، ارزش عددی بالاتر از ۰/۰۶ برای شاخص خطای ریشهٔ مجذور میانگین تقریب (RMSEA) و ارزش عددی کمتر از ۰/۹۰ برای شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI) و شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI)، با هدف کمک به بهبود برازندگی الگو، ضرورت اصلاح الگو را نشان می‌دهد.

آزمون برازندگی الگو با داده‌ها با استفاده از انتخاب اصلاح الگو نشان داد که در عامل مکنون الگوی اسنادی مثبت از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]



شکل ۵. مدل واسطه‌مندی کامل هیجان‌های تحصیلی مثبت در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم‌جویی تحصیلی پس از اصلاح

نشانگرهای «ویژگی درونی/بیرونی برای اسنادهای مثبت و ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای مثبت» و «ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای مثبت و ویژگی فراگیر/خاص برای اسنادهای مثبت»، در عامل مکنون الگوی اسنادی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «ویژگی درونی/بیرونی برای اسنادهای منفی و ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای منفی» و «ویژگی پایدار/ناپایدار برای اسنادهای منفی و ویژگی فراگیر/خاص برای اسنادهای منفی»، در عامل مکنون هیجان های تحصیلی منفی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «هیجان خشم و هیجان اضطراب» و «هیجان اضطراب و هیجان ناامیدی»، «هیجان شرم و هیجان خستگی»، «هیجان خشم و هیجان ناامیدی» و «هیجان ناامیدی و هیجان خستگی» و در نهایت در عامل مکنون خودنظم‌جویی تحصیلی از طریق ایجاد کواریانس بین باقیمانده‌های خطا برای نشانگرهای «نظم‌جویی بیرونی و نظم‌جویی درون‌فکنی شده» و «نظم-جویی مشخص و انگیزش درونی»، پس از کاهش ۱۲ واحد در درجه آزادی الگوی اصلاح شده، مقدار ۲۸۲/۵۹ واحد از ارزش عددی مقدار خی دو در این الگو کم شد. شکل ۵، الگوی ساختاری واسطه‌مندی کامل هیجان های تحصیلی منفی را در رابطه اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم‌جویی تحصیلی نشان می‌دهد. برای الگوی اصلاح شده مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش شامل شاخص مجذور خی(χ^2)، شاخص مجذور خی بر درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص نیکویی برازش انطباقی (AGFI) و خطای ریشه مجذور میانگین تقریب (RMSEA) به ترتیب برابر با ۱۶۰/۵۹، ۲/۲۶، ۰/۹۷، ۰/۹۴، ۰/۹۰ و ۰/۰۵۷ به دست آمد. ارزش عددی مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش برای الگوی کلی اصلاح شده، برازش مطلوب الگو مفروض را با داده‌ها را نشان می‌دهد.

شکل ۵ نتایج مربوط به پیش‌بینی خودنظم جویی تحصیلی از طریق اسنادهای علّی مثبت و منفی با واسطه‌مندی هیجان‌های تحصیلی منفی نشان می‌دهد. مرور دقیق شاخص‌های نیکویی برازش الگوی ساختاری نشان می‌دهد که الگوی مزبور پس از اصلاح با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. در این الگو، ۱۴ درصد از پراکندگی نمرات هیجان های تحصیلی مثبت از طریق اسنادهای علّی مثبت و منفی تبیین شد. همچنین، در این الگو، ۲۱ درصد از پراکندگی نمرات خودنظم جویی تحصیلی از طریق هیجان های تحصیلی منفی و اسنادهای علّی پیش‌بینی شد.

در الگوی ساختاری واسطه‌مندی کامل، تمامی ضرایب مسیر بین متغیرهای مکنون (به جز اثرات مستقیم اسنادهای علّی مثبت و منفی بر خودنظم‌جویی تحصیلی) از لحاظ آماری معنادار بودند. در این الگو، رابطه بین اسنادهای علّی مثبت باهیجان های تحصیلی منفی، منفی و معنادار و رابطهٔ بین اسنادهای علّی منفی با هیجان‌های تحصیلی منفی، مثبت معنادار بود. همچنین، رابطهٔ بین هیجان‌های تحصیلی منفی با خودنظم‌جویی تحصیلی منفی و معنادار بود (شکل ۵).

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعهٔ حاضر با هدف آزمون نقش واسطه ای هیجان های پیشرفت مثبت و منفی در رابطهٔ بین اسنادهای علّی انطباقی و غیرانطباقی با خودنظم جویی تحصیلی در دانشجویان انجام

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

شد. در مجموع، در پژوهش حاضر، مرور شاخص‌های برازندگی الگوی پیشنهادی در نمونهٔ دانشجویان ایرانی نشان داد که الگوی مفروض میانجیگری کامل هیجان های تحصیلی مثبت و منفی، در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم جویی تحصیلی با داده‌ها برازش مطلوبی داشت. به بیان دیگر، نتایج مطالعهٔ حاضر از واسطه‌گری کامل هیجان های تحصیلی مثبت و منفی در رابطهٔ اسنادهای علّی مثبت و منفی و خودنظم جویی تحصیلی به طور تجربی حمایت کرد.

نتایج مطالعهٔ حاضر با دفاع از ویژگی کارکردی هیجان های مثبت و منفی در رابطهٔ بین اسنادهای علّی انطباقی و غیرانطباقی با خودنظم‌جویی تحصیلی، از آموزه‌های مفهومی نظریهٔ اسناد در بافت مطالعاتی پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه از طریق منابع اطلاعاتی ناوابسته به توانایی مانند ارزیابی های شناختی و اسنادهای علّی به طور تجربی حمایت کرد. به بیان دیگر، نتایج مطالعهٔ حاضر همسو با یافته‌های مطالعات سیفرت (۲۰۰۴) و مارتین (۲۰۰۸) از نقش اطلاعاتی هیجان های پیشرفت مثبت و منفی به مثابهٔ یک منبع عظیم اطلاعاتی در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران از طریق اسنادهای علّی به طور تجربی حمایت کرد. بنابراین، نتایج مطالعهٔ حاضر همسو با جهت‌گیری مفهومی نظریهٔ اسناد نشان می‌دهد که پیش‌بینی تبعات انگیزشی استفاده از اسنادهای علّی انطباقی و غیرانطباقی در موقعیت‌های پیشرفت از طریق الگوی هیجان های پیشرفت فراخوانده شده ممکن می‌شود. به بیان دیگر، نتایج مطالعهٔ حاضر همسو با منطق مفهومی نظریهٔ اسناد نشان می‌دهد که حلقهٔ مفهومی «هیجان» در پیوند دو قلمرو مفهومی «شناخت» و «انگیزش» به یکدیگر از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.

علاوه بر این، نتیجه های مطالعهٔ حاضر با دفاع از نقش واسطه‌ای هیجان های پیشرفت در رابطهٔ بین اسنادهای علّی و خودنظم‌جویی تحصیلی فراگیران، شواهد متقنی را در دفاع از آموزه‌های مفهومی نظریهٔ کنترل ـ ارزش هیجان های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۰، ۲۰۰۶، ۲۰۰۹) فراهم می‌آورد. به بیان دیگر، نتیجه های مطالعهٔ حاضر همسو با زیربنایی مفهومی منتخب در نظریهٔ کنترل ـ ارزش هیجان های پیشرفت، در بافت مطالعاتی پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت-مدرانهٔ فراگیران از طریق منابع تغییرپذیری ناوابسته به توانایی مانند اسنادهای علّی، از انتخاب مدل‌های فرایندی شامل شوندهٔ دایره های مفهومی متداخل شناخت، هیجان و انگیزش به طور تجربی حمایت کرد.

همچنین، یافته‌های مطالعهٔ حاضر شواهد قابل دفاعی را در حمایت از آموزه‌های مفهومی نظریهٔ بسط و ساخت هیجان های مثبت[52] (فردریکسون، ۲۰۰۸) فراهم ساخت. به بیان دیگر، یکی دیگر از مسیرهای مفهومی مفروض برای دفاع از نقش واسطه‌ای هیجان های پیشرفت در بافت مطالعاتی پسایندهای انگیزشی عنصر های پیشایندی ناوابسته به توانایی با تأکید بر نقش تفسیری نظریهٔ بسط و ساخت هیجان های مثبت (فردریکسون، ۲۰۰۸) امکان‌پذیر می‌باشد. طبق دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) نظریهٔ بسط و ساخت شامل دو فرضیهٔ بسط و ساخت است. در فرضیهٔ بسط تاکید می‌شود که هیجان های مثبت به مثابه محصول انعطاف‌پذیری شناختی[53]، از طریق وسعت بخشیدن به دامنهٔ افکار و میل به عمل‌گری در تقویت رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مانند خودنظم جویی تحصیلی و مشغولیت ذهنی نسبت به تکلیف درسی مؤثر واقع می‌شوند. بر اساس فرضیهٔ بسط، هیجان های مثبت ـ که خود محصول سلطه‌گری تفسیرهای خودتوانمندساز[54] هستند – از طریق فراخوانی الگوهای فکری سازنده در پیش‌بینی رفتارهای پیشرفت‌مدارانه فراگیران، از اهمیت زیادی برخوردار است. بر اساس فرضیهٔ ساخت، دستاورد عظیم وسعت یافتگی دامنهٔ افکار، فعالیت‌ها و روابط، به مثابهٔ پاسخی به هیجان های مثبت در فرضیهٔ بسط، زمینه را برای شکل‌گیری منابع مقابله‌ای فردی شدهٔ دیرپا مانند تاب‌آوری[55] فراهم می‌آورد. طبق دیدگاه فردریکسون (۲۰۱۳) ساخت یافتگی منابع فردی در پاسخ به تجربهٔ هیجان‌های مثبت، در بهبود منابع انگیزشی فراگیران نقش مهمی را ایفا می‌کند.

با وجود آن که، نتایج مطالعهٔ حاضر، اطلاعات ارزشمندی را دربارهٔ ویژگی‌های کارکردی تجربه های هیجانی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پسایندهای انگیزشی اسنادهای علّی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های مطالعهٔ حاضر، تعمیم‌پذیری نتایج آن را با محدودیت مواجه می‌کند:

اول، مطالعهٔ حاضر دارای ماهیتی مقطعی است بنابراین، طرح استنتاج‌های علّی و معلولی بر اساس یافته‌های آن برای محققان امکان‌پذیر نمی‌باشد. بر این اساس، به محققان علاقه‌مند به این قلمرو پژوهشی پیشنهاد می‌شود با استفاده از

52. Broaden-and build theory of positive emotions
53. Cognitive flexibility
54. Empowering interpretations
55. Resilience

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

یک طرح تحقیقاتی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از مفهوم های مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می شوند، روابط علّی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه را در الگوی ساختاری مفروض بیازمایند. بنابراین، با هدف کسب اطلاع از تغییرپذیری یا عدم تغییرپذیری ویژگی‌های کارکردی مفهوم های منتخب در مدل مفروض، جمع آوری اطلاعات به کمک یک طرح تحقیق طولی پیشنهاد می‌شود.

دوم، نتیجه های مطالعه حاضر همچون بسیاری از مطالعه های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خودگزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند. به بیان دیگر، به منظور تأیید مقیاس‌های خودگزارشی از مشاهده رفتاری و دیگر شاخص‌های بالینی استفاده نشد.

سوم، با توجه به آن که نمونه مطالعهٔ حاضر فقط از بین دانشجویان دانشگاه قم انتخاب شدند، بنابراین تعمیم‌دهی ویژگی‌های کارکردی مفهوم های منتخب در مدل مفروض، نیازمند انتخاب گروه‌های نمونه دیگری مانند نوجوانان و معلمان می‌باشد. بنابراین، با توجه به وفور مطالعات انجام شده در حوزهٔ هیجان های پیشرفت در گروه‌های سنی مختلف و با توجه به نقش تفسیری تجربه های هیجانی معلمان در موقعیت‌های پیشرفت، توصیه می‌شود که کارکرد کیفیت‌های روان‌شناختی منتخب در مدل مفروض با هدف پیش‌بینی بهزیستی حرفه‌ای معلمان، در این گروه نیز مطالعه شود.

چهارم، با توجه به نقش تفسیری متغیر جنس در بافت مطالعاتی هیجان های پیشرفت، عدم آزمون تغییرناپذیری[56] جنسی روابط ساختاری در مدل مفروض، یکی دیگر از محدودیت های مطالعهٔ حاضر را تشکیل می‌دهد. بنابراین، با توجه به نقش تفسیری غیرقابل انکار متغیر جنس در قلمرو مطالعاتی هیجان های پیشرفت، پیشنهاد می‌شود که روابط ساختاری مفاهیم منتخب در مدل مفروض در دو جنس با یکدیگر مقایسه شوند.

در مجموع، نتایج مطالعهٔ حاضر با حمایت تجربی از نظریهٔ اسناد به مثابهٔ یک چهارچوب مفهومی قابل دفاع در قلمرو مطالعاتی روی‌آوردهای معاصر نسبت به انگیزش پیشرفت تحصیلی، نشان می‌دهد که یکی از مطمئن‌ترین انتخاب‌های مفهومی با هدف تفسیرپذیری اشکال مختلف رفتارهای پیشرفت‌مدارانه مستلزم تأکید همزمان بر سه حوزهٔ معنایی متداخل شامل *شناخت*، *هیجان* و *انگیزش* می‌باشد.

منابع

Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. Internet and Higher Education, 15, 170–175.

Basturk, S., & Yavuz, I. (2010). Investigating causal attributions of success and failure on mathematics instructions of students in Turkish high schools. Social and Behavioral Sciences, 2 (2), 1940-1943.

Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: Relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement. Learning and Individual Differences, 22, 523–529.

Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. Advances in Experimental Social Psychology, 47, 1-53.

Fredrickson, B. L., & Cohn, M. A. (2008). Positive emotions. In M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. F. Barrett (Eds.), Handbook of emotions (pp. 777–796). (3rd ed.). New York: Guilford Press.

Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, a. C., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. Contemporary Educational Psychology, 35, 44–58.

Goetz, T., Nett, U. E., Martiny, s. E., Hall, N. C., & Pekrun, R. Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. Learning and Individual Differences, 22, 225–234.

Hawi, N. (2010). Causal attributions of success and failure made by undergraduate students in an introductory-level computer programming course. Computers & Education, 54 (4), 1127-1136.

Hu, L.-T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling, 6, 1-55.

Huang, C. (2011). Achievement goals and achievement emotions: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 23, 359–388.

Kim, C., & Hodges, C. B. (2012). Effects of an emotion control treatment on academic emotions, motivation and achievement in an online mathematics course. Instructional Science, 40, 173–192.

King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school.

[56]. Invariance

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]

[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]

Personality and Social Psychology, 57, 749-761.

Rusk, N., Tamir, M., & Rothbaum, F. (2011). Performance and learning goals for emotion regulation. Motivation and Emotion, 35, 44–460.

Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. Educational Research, 46(2), 137-149.

Tuominen-SoiniN H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. Learning and Individual Differences, xxx (2012) xxx–xxx.

You, J. W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. Computers & Education, 77, 125-133.

Weiner, B. (1986). An attributional theory of motivation and emotion. New York: Springer-Verlag.

European Journal of Psychology of Education, 29, 81–100.

Kline, R. B. (2005). Principles and practices of structural equation modeling. New York: Guilford.

Komarraju, M., & Dial. C. (2014). Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals. Learning and Individual Differences, 32, 1-8.

Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. Contemporary Educational Psychology, 33, 239–269.

McClure, J., Meyer, L. H., Garisch, J., Fischer, R., Weir, K. F., & Walkey, F. H. (2011). Students' attributions for their best and worst marks: Do they relate to achievement? Contemporary Educational Psychology, 36 (2), 71-81.

Meyers, L. S., Gamst, G., & Guarino, A. J. (2006). Applied multivariate research: Design and interpretation. Sage publication. Thousand Oaks. London. New Dehi.

Natale, K., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2009). Children's school performance and their parents' causal attributions to ability and effort: A longitudinal study. Journal of Applied Developmental Psychology, 30 (1), 14-22.

Hsieh, P. P., & Schallert, D. L. (2008). Implications from self-efficacy and attribution theories for an understanding of undergraduates' motivation in a foreign language course. Contemporary Educational Psychology, 33 (4), 513-532.

Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. Advances in Psychology, 131, 143-163.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research. Learning and Instruction, 15, 497–506.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. Educational Psychology Review, 18, 315–341.

Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), Handbook of motivation at school (pp. 575–604). New York: Routledge.

Pekran, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. Journal of Educational Psychology, 98 (3), 383-397.

Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. Social and Personality Compass, 4, 238–255.

Peterson, C., Semel. A., von Beayer, C., Abramson, L. Y., Metalsky, G. I., & Seligman, M. E. P. (1982). The attribution Style Questionnaire. Cognitive Therapy and Research, 6, 229- 286.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. Journal of

[Downloaded from isharat.khu.ac.ir on 2026-10-29]
[DOR: 20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1]