رویش روان شناسی، سال۱۴، شماره ۹، شماره پیاپی ۱۱۴، آذر ۱۴۰۴
Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal(RRJ),14(9), 2025

رابطه سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر: نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی

Causal-structural relationship of attributional styles and task value with academic performance of female students: the mediating role of academic emotions

فاطمه حیدری
دانشجوی دکترای روان شناسی، گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.
دکتر عبدالوحید داودی (نویسنده مسئول)
گروه روان‌شناسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در رابطه سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان صورت گرفت. طرح پژوهش توصیفی ـ همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند که از میان آن‌ها ۲۳۲ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک‌های اسنادی کودکان (CASQ-R، کسلو و نولن-هوکسما، ۱۹۹۱)، خرده مقیاس ارزش تکلیف پرسشنامه باورهای انگیزشی یادگیری (MSLQ، پنتریچ، ۱۹۹۱)، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ-ES، پکران و همکاران، ۲۰۰۷) و پرسشنامه عملکرد تحصیلی (EPT، درتاج، ۱۳۸۳) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مسیر استفاده شد. نتایج نشان داد مدل مفهومی پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار است. همچنین مشخص شد ارزش تکلیف و سبک اسناد مثبت با لذت رابطه مثبت و با اضطراب رابطه منفی دارند (p<۰/۰۵). بین سبک اسناد منفی با لذت رابطه منفی و با اضطراب و خستگی رابطه مثبت یافت شد (p<۰/۰۵). بین لذت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و بین اضطراب و خستگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی برقرار بود (p<۰/۰۱). اما بین سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری وجود نداشت (p>۰/۰۵). اثر غیرمستقیم سبک اسناد منفی و ارزش تکلیف به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی بر عملکرد تحصیلی نیز معنی‌دار بود (p<۰/۰۵). براساس این یافته‌ها استنباط می‌شود که هیجان‌های تحصیلی در رابطه سبک‌های اسناد منفی و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش واسطه‌ای دارند.

واژه‌های کلیدی: *سبک‌های اسناد، عملکرد تحصیلی، هیجان‌ها تحصیلی، ارزش تکلیف.*

Fateme Heidari
Ph.D Student of Psychology, Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
Dr. Abdolvahid Davoodi *
Department of Psychology, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
V1364174@gmail.com

Abstract

The present study aimed to investigate the mediating role of academic emotions in the relationship between attributional styles and task value with academic performance. The design of this descriptive/ correlational study was a path analysis type. The statistical population included all sixth-grade elementary school girls of Qom city in 2023-2024; among whom 232 students were selected as samples by the random cluster sampling method. Research tools included the revised children's attributional style questionnaire (CASQ-R) (Kaslow and Nolen-Hoeksema, 1991), task value subscale of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ) (Pintrich, 1991), the achievement emotions questionnaire (AEQ-ES) (Pekrun et al., 2007), and the academic performance questionnaire (EPT) (Dortaj, 2004). Path analysis was used to analyze the data. The findings showed that the conceptual model was a good fit. Results also indicated that positive attributional style and task value have a positive relationship with enjoyment, and a negative relationship with anxiety (p<0.05). Also, a negative relationship was found between negative attribution style and enjoyment, and a positive relationship with anxiety and fatigue (p<0.05). There was a positive relationship between enjoyment and academic performance, and a negative relationship between anxiety and fatigue with academic performance (p<0.01); However, there was no relationship between attribution styles and task value with academic performance (p>0.05). The indirect effect of negative attribution style and task value through academic emotions on academic performance was significant (p<0.05). Based on the findings, it is concluded that academic emotions play a mediating role in the relationship between negative attributional styles and task value with academic performance.

Keywords: *Attributional Styles, Academic Performance, Academic Emotions, Task Value.*

نوع مقاله : پژوهشی | **دریافت : بهمن ۱۴۰۳** | **پذیرش: اردیبهشت ۱۴۰۴** | **ویرایش نهایی: آذر ۱۴۰۴**

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

مقدمه

عملکرد تحصیلی به معنای توانایی دست‌یابی به موفقیت تحصیلی یا کسب مهارت در تکالیف درسی است که معمولاً از طریق آزمون‌های استاندارد مورد ارزیابی قرار می‌گیرد (شیخ و رضوان[1]، ۲۰۲۵). نظام‌های آموزشی همواره به دنبال ارتقای خود هستند و ملاک موفقیت هر نظام آموزشی، عملکرد تحصیلی فراگیران آن می‌باشد (سینگ[2] و همکاران، ۲۰۲۵). دانش‌آموزان برخوردار از عملکرد تحصیلی مطلوب، همواره مورد تأیید و احترام اطرافیان قرار گرفته و از عزت‌نفس و احساس کفایت بالایی برخوردارند (پورنقاش تهرانی و همکاران، ۱۳۹۶). در مقابل افراد با عملکرد تحصیلی نامناسب به دلیل احساس حقارت نشأت گرفته از شکست‌های پیاپی معمولاً ترک تحصیل می‌کنند (فان و انگو[3]، ۲۰۱۶). به‌طورکلی، عملکرد تحصیلی جنبه‌های مختلف تحصیلی، شغلی و اجتماعی افراد را تحت تأثیر قرار داده و برخورداری از عملکرد تحصیلی مطلوب با جایگاه اجتماعی- اقتصادی مناسب‌تر و رضایت از زندگی بیشتر در ارتباط است (فان و انگو، ۲۰۱۶؛ منساه[4] و همکاران، ۲۰۲۴). به همین جهت عملکرد تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن همواره موردتوجه روان‌شناسان و متخصصان علوم تربیتی قرارگرفته است (هوشنگی شایان و سالاری فرد، ۱۴۰۲). طی سال‌های اخیر آنان کوشیده‌اند به کمک رویکردی شناختی و با تمرکز بر مفاهیم انگیزشی عملکرد تحصیلی فراگیران را ارتقاء ببخشند (هاشمی چلیچه و همکاران، ۱۳۹۷).

یکی از مهم‌ترین عوامل انگیزشی- شناختی که می‌تواند عملکرد تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار دهد، سبک‌های اسنادی است. مفهوم سبک‌های اسنادی به مثابه یک مهارت آموختنی، بر تبیین ارجح فرد برای علل وقوع رخدادها دلالت دارد. به‌زعم پیترسون[5] (۲۰۱۴)، سبک‌های اسنادی دو نوع رویداد مثبت و منفی را در برمی‌گیرند و هرکدام از این رویدادها نیز سه مؤلفه دارند: اسناد درونی- بیرونی، اسناد پایدار- ناپایدار (پایداری) و اسناد کلی– جزئی (کنترل‌پذیری). اسناد درونی- بیرونی عبارت است از نسبت دادن علل موفقیت و شکست به عوامل درون شخص در مقابل نسبت دادن آن به عوامل خارج از شخص، محیط یا موقعیت؛ اسناد پایدار- ناپایدار شامل نسبت دادن علل موفقیت و شکست به عوامل پایدار و همیشگی در مقابل علل کوتاه‌مدت و ناپایدار است؛ همچنین، اسناد کلی- جزئی به نسبت دادن علل موفقیت و شکست به تمام موقعیت‌ها در برابر نسبت دادن آن به یک موقعیت خاص مربوط است. بررسی‌ها نشان می‌دهد سبک‌های اسنادی بر جنبه‌های مختلف تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است؛ به‌طوری‌که اغلب دانش‌آموزان با عملکرد تحصیلی پایین سبک‌های اسنادی منفی و بدبینانه دارند و عملکرد تحصیلی ضعیف آن‌ها منجر به سبک اسنادی بدبینانه آتی نیز می‌شود (نصرآباد سفلی و همکاران، ۱۳۹۹؛ هاشمی چلیچه و همکاران، ۱۳۹۷؛ فلسفین و شکری، ۱۳۹۳). در همین رابطه آدیوی[6] (۲۰۲۵) در مطالعه‌ای نشان داد که سبک اسناد درونی با عملکرد تحصیلی بالا همراه بوده و سبک اسناد بیرونی، عملکرد تحصیلی پایین را به دنبال دارد. نتایج مطالعه پاگوردیوا[7] و همکاران (۲۰۲۰) حاکی از آن بود که سبک اسنادی خوش‌بینانه برای رویدادهای مثبت، به‌طور معنادار پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان را پیش‌بینی می‌کند. انصاری صدر و شیرازی (۱۴۰۱) اذعان داشتند بین سبک اسناد مثبت با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌دار و بین سبک اسناد منفی با پیشرفت تحصیلی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد.

ارزش تکلیف، یکی دیگر از متغیرهای انگیزشی است که می‌تواند تأثیر بسزایی در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد. در یک تعریف کلی می‌توان گفت ارزش تکلیف عبارت است از میزان ارزش و اهمیتی که دانش‌آموزان برای انجام دادن وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند (میلر و بریکمن[8]، ۲۰۰۴). بررسی‌ها نشان می‌دهد ادراک از سودمندی تکلیف در میزان درگیر شدن فرد در آن تکلیف نقش مؤثر داشته و راهبردهای یادگیری وی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (رچ[9]، ۲۰۲۳؛ سان[10] و همکاران، ۲۰۲۳). همچنین تأثیر مثبت سودمندی ادراک شده از تکالیف درسی بر پیشرفت تحصیلی تأیید شده است (ویگفیلد[11]، ۲۰۲۳). در این راستا لی[12] و همکاران

1 Shaikh & Rizwan
2 Singh
3 Phan & Ngu
4 Mensah
5 Peterson
6 Adewoye
7 Gordeeva
8 Miller & Brickman
9 Rach
10 Sun
11 Wigfield
12 Li

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

(۲۰۲۱) طی پژوهشی نشان دادند ارزش تکلیف با پیشرفت تحصیلی رابطه مثبت دارد. به زعم دنیلس و استوپنیسکی[1] (۲۰۱۲) نیز ارزش تکلیف نقش ثابتی را به‌عنوان پیشایند احساسات خاص در محیط‌های یادگیری ایفا نموده و از این طریق عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

با توجه به آنچه گفته شد سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف هر یک به طریقی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار می‌دهند؛ بااین‌حال یافته‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد مکانیسم تأثیرگذاری این عوامل بر عملکرد تحصیلی چندان هم مستقیم نبوده و برخی عوامل انگیزشی و هیجانی می‌توانند به عنوان متغیر میانجی این رابطه را دستخوش قبض و بسط نمایند (کاستا[2] و همکاران، ۲۰۲۴). با توجه به مطالعات انجام گرفته هیجان‌های تحصیلی را می‌توان به عنوان یکی از این متغیرهای میانجی در نظر گرفت.

هیجان‌های تحصیلی، بیانگر آن دسته از هیجان‌هایی هستند که در خلال موقعیت‌های آموزشی رخ داده و در ارتباط با فعالیت‌های آموزشی، یادگیری و پیشرفت تحصیلی قرار دارند (کتونن[3] و همکاران، ۲۰۱۸). پکران[4] (۲۰۰۶) هیجان‌های تحصیلی را دربرگیرنده هیجان‌هایی می‌داند که یا به‌طور مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت تحصیلی در ارتباطند و یا در پیوند با پیامدهای پیشرفت تحصیلی قرار دارند. این هیجان‌ها در همه مراحل پیشرفت تحصیلی نقش پررنگی دارند (حسینی، ۱۴۰۰). برای مثال ممکن است دانش‌آموزان از اینکه مطالب درسی را درک نکرده‌اند، احساس نگرانی کنند؛ به خاطر کسب نمرات مطلوب احساس غرور کنند؛ از رفتار نامناسب معلم، عصبانی شوند و یا از انجام دادن تکالیف و فعالیت‌هایی که به آن‌ها علاقه‌مند نیستند، احساس خستگی کنند (لیچنفلد[5] و همکاران، ۲۰۱۲).

پکران (۲۰۰۶) در تئوری انتظار- ارزش، دودسته از ارزیابی‌های شناختی یعنی، ارزیابی‌های مرتبط با کنترل فعالیت‌های تحصیلی و ارزیابی‌های مرتبط با ارزش ذهنی این فعالیت‌ها را به‌عنوان پیشایندهای اصلی هیجان‌های تحصیلی معرفی می‌کند. ارزیابی‌های مرتبط با کنترل شامل باورها، انتظارات و اسنادهای مرتبط با شایستگی تحصیلی فرد هستند (لیچنفلد و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، هر چه سطح کنترل ادراک‌شده بیشتر باشد، انتظارات عمل- بازده و رفتارهای سازگارانه عمل - کنترل بیشتر شده و به‌تبع آن، تجارب هیجانی خوشایند نظیر امیدواری، غرور و لذت نیز افزایش می‌یابد. در مقابل سطوح پایین کنترل ادراک‌شده، به هیجان‌های ناخوشایندی مانند ناامیدی، خشم و اضطراب منجر می‌شود که خود می‌تواند انتظارات عمل- بازده و رفتارهای ناسازگارانه عمل - کنترل را افزایش دهد (بدری گرگری و قره‌آغاجی، ۱۳۹۴)؛ اما ارزیابی‌های مرتبط با مؤلفه ارزش، به ارزش تصوری یک تکلیف اشاره دارند. پژوهش‌های انجام گرفته در ارتباط با مؤلفه ارزش تکلیف نشان می‌دهند دانش‌آموزانی که برای تکالیف ارزش کاربردی قائل هستند، هیجان لذت بیشتری را در درس تجربه می‌کنند. همچنین هیجان‌های منفی مانند ملالت و خستگی زمانی رخ می‌دهد که فعالیت‌های تحصیلی فاقد هرگونه ارزش مشوق باشد (هاراکیوز[6] و همکاران، ۲۰۱۲؛ بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۴). در کل، نظریه کنترل- ارزش بر این مبنا استوار است که ارزیابی‌های کنترل (اسنادها) و ارزش‌های تکلیف به عنوان پیشایندهای هیجان‌های تحصیلی عمل کرده (یوسفی و همکاران، ۱۴۰۲؛ لیچنفلد و همکاران، ۲۰۱۲) و هیجان‌های تحصیلی نیز بر یادگیری و موفقیت تحصیلی تأثیر می‌گذارند (حسینی، ۱۴۰۰).

با این توصیف و بررسی مختصر پیشینه پژوهشی، به نظر می‌رسد سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف در فراخوانی هیجان‌های تحصیلی نقش کلیدی دارند. از طرفی با توجه به پژوهش‌های انجام شده (کارمونا-هالتی[7] و همکاران، ۲۰۱۹؛ ساینیو[8] و همکاران، ۲۰۱۹؛ سلیمانی شبیلو و همکاران، ۱۳۹۸) که اهمیت نقش هیجان‌های تحصیلی در عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهند، به نظر می‌رسد که هیجان‌های تحصیلی می‌توانند رابطه بین سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی را واسطه‌گری کنند؛ چراکه هیجان‌های تحصیلی از یک سو با عملکرد تحصیلی در ارتباط بوده و در شدت و ضعف آن نقش بسزایی دارند و از سویی دیگر، خود از سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف تأثیر می‌پذیرند. با وجود این، بر اساس جست‌وجوهای صورت‌گرفته، پژوهشی که به بررسی نقش میانجی هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی پرداخته باشد دیده نشد؛ بنابراین خلأ پژوهشی ایجاب می‌کند تا در این زمینه پژوهشی انجام گیرد. به همین جهت پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در روابط علی ساختاری سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد.

---

1 Daniels & Stupnisky
2 costa
3 Ketonen
4 Pekrun
5 Lichtenfeld
6 Harackiewicz
7 Carmona–Halty
8 Sainio

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

روش

پژوهش حاضر توصیفی_ همبستگی از نوع تحلیل مسیر بود. جامعه آماری پژوهش تمامی دانش‌آموزان دختر پایه ششم ابتدایی استان قم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بودند. برای انتخاب شرکت‌کنندگان از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای استفاده شد و حجم نمونه بر اساس نظر کلاین[1] (۲۰۲۳) حداقل ۲۰۰ نفر درنظر گرفته شد. در این راستا از بین نواحی استان قم یک ناحیه (ناحیه ۴) و از این ناحیه ۸ مدرسه دخترانه به صورت تصادفی انتخاب شدند. در ادامه با مراجعه به مدارس، پس از کسب رضایت و ارائه توضیحات لازم، از هر مدرسه کلیه دانش آموزان یک کلاس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. درمجموع ۲۵۶ نفر مورد بررسی قرار گرفتند که از میان این افراد ۲۴ نفر یا پرسشنامه را تحویل ندادند یا ناقص پر کردند؛ بنابراین ۲۳۲ نفر به عنوان نمونه نهایی پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند. معیار ورود به پژوهش شامل تحصیل در پایه ششم، دختر بودن، نداشتن مشکلات روان‌شناختی و پزشکی مختل کننده (بر اساس فرم خود اظهاری) و عدم تکرار پایه تحصیلی بود. عدم همکاری در فرایند اجرای پژوهش و پر کردن ناقص پرسشنامه‌های تحقیق نیز به عنوان معیار خروج از پژوهش درنظر گرفته شد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها موارد مخدوش و نامعتبر کنار گذاشته شد و موارد باقی‌مانده نمره‌گذاری و به‌وسیله نرم‌افزارهای آماری SPSSو Amos نسخه ۲۴ تحلیل گردید.

ابزار سنجش

پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسناد کودکان[2] (CASQ-R): پرسشنامه تجدیدنظر شده سبک اسناد کودکان توسط کسلو و نولن-هوکسما[3] (۱۹۹۱) طراحی شده است. این ابزار درمجموع ۲۴ گویه دوگزینه‌ای دارد. هر گویه یک رویداد فرضی را مطرح می‌کند و آزمودنی‌ها تصور می‌کنند آن رویداد برای آن‌ها اتفاق افتاده است و برداشت خود را از آن رویداد مشخص می‌کنند. از مجموع این ۲۴ گویه، ۱۲ گویه به خرده مقیاس رویدادهای مثبت (گویه‌های ۱، ۵، ۸، ۹، ۱۳، ۱۶، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۰، ۲۳ و ۲۴) و ۱۲ گویه دیگر (گویه‌های۲، ۳، ۴، ۶، ۷، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۲۱ و ۲۲) مربوط به خرده مقیاس رویدادهای منفی است. برای نمره‌گذاری به هر پاسخ درونی، پایدار و کلی عدد یک و به هر پاسخ بیرونی، ناپایدار و جزئی عدد صفر اختصاص داده می‌شود. حداقل و حداکثر نمره در خرده مقیاس‌های رویدادهای مثبت و منفی از صفر تا ۱۲ است همچنین نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) از طریق تفریق نمره رویدادهای منفی از رویدادهای مثبت حاصل می‌شود (تامپسون[4] و همکاران، ۱۹۹۸). تامپسون و همکاران (۱۹۹۸) پایایی پرسشنامه را از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۶۱، برای رویدادهای مثبت ۰/۶۰ و برای رویدادهای منفی ۰/۴۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش عباسی و شهنی ییلاق (۱۳۹۶) روایی پرسشنامه با استفاده از روش هم‌زمان و از طریق همبستگی نمره کل پرسشنامه (سبک تبیینی خوش‌بینانه) با خرده مقیاس رویدادهای منفی ۰/۸۷- و با خرده مقیاس رویدادهای مثبت ۰/۸۶ گزارش شده است که بیانگر روایی همزمان مطلوب پرسشنامه می‌باشد. ضرایب پایایی نمره کل پرسشنامه نیز با روش آلفای کرونباخ ۰/۶۰ و با روش‌های تنصیف اسپیرمن- براون و تنصیف گاتمن ۰/۶۲ به دست آمده است (عباسی و شهنی ییلاق، ۱۳۹۶). در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس رویدادهای مثبت ۰/۸۱، برای خرده مقیاس رویدادهای منفی ۰/۷۶ و برای کل پرسشنامه ۰/۸۳ به دست آمد.

پرسشنامه ارزش تکلیف[5] (MSLQ): این پرسشنامه توسط پینتریچ[6] (۱۹۹۱) به‌منظور اندازه‌گیری باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی یادگیری در ۸۱ گویه طراحی شده است. باورهای انگیزشی شامل ۳۱ گویه در ۶ خرده مقیاس و راهبردهای یادگیری شامل ۵۰ گویه در ۹ خرده مقیاس است. خرده مقیاس ارزش تکلیف که در این پژوهش استفاده شده است جزو خرده مقیاس باورهای انگیزشی است که از ۶ گویه تشکیل شده و نمره‌گذاری آن بر اساس مقیاس لیکرت از کاملاً مخالف (۱) تا کاملاً موافق (۴) انجام می‌پذیرد. ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش پینتریچ برابر ۰/۹۰ بوده است. هاشمی چلیچه و همکاران (۱۳۹۷) نیز پایایی مقیاس را از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۰ به دست آمد.

1 Kline
2 Children's Attributional Style Questionnaire-Revised
3 Kaslow & Nolen-Hoeksema
4 Thompson
5 Motivated Strategies for Learning Questionnaire
6 Pintrich

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

پرسشنامه سنجش هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان ابتدایی[1] (AEQ-ES): پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی دوره ابتدایی توسط پکران و همکاران (۲۰۰۷) ساخته شده و سپس توسط لیچنفلد و همکاران (۲۰۱۲) اعتباریابی و به‌صورت علمی منتشر شده است. این پرسشنامه مشتمل بر ۲۸ گویه (۹ گویه مرتبط با هیجان لذت، ۱۲ گویه اضطراب و ۷ گویه خستگی) بوده که در یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از اصلاً (۱) تا خیلی زیاد (۵) هیجان‌های دانش‌آموزان را در دروس مختلف می‌سنجد. سازندگان ابزار ضریب پایایی گویه‌ها را در مقاطع مختلف تحصیلی ابتدایی بین ۰/۷۱ تا ۰/۹۳ گزارش کرده‌اند. همچنین ضریب پایایی این پرسشنامه برای دانش‌آموزان ایرانی توسط حسینی (۱۴۰۰) بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۹ گزارش شده است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ برای لذت ۰/۷۸، برای اضطراب ۰/۸۰، برای خستگی ۰/۷۹و برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسشنامه عملکرد تحصیلی[2] (EPT): پرسشنامه عملکرد تحصیلی اقتباسی از پژوهش‌های فام و تیلور[3] (۱۹۹۹) است که توسط درتاج (۱۳۸۳) برای جامعه ایران ساخته شده است. پرسشنامه مزبور با استفاده از ۴۸ سؤال و ۵ زیر مقیاس (خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش)، عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان را روی یک مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرتی از ۱ (هیچ) تا ۵ (خیلی زیاد) اندازه‌گیری می‌نماید. از این ۴۸ سؤال، نمره‌گذاری ۳۲ سؤال به‌صورت مستقیم و ۱۶ سؤال دیگر به‌صورت معکوس انجام می‌پذیرد. پایایی پرسشنامه مزبور توسط سازندگان ۰/۷۰ به دست آمده است. در پژوهش درتاج (۱۳۸۳) برای ارزیابی روایی سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شده است که مؤید وجود پنج عامل است. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ جهت محاسبه پایایی پرسشنامه برای ابعاد خودکارآمدی، برنامه‌ریزی، تأثیرات هیجانی، فقدان کنترل پیامد و انگیزش به ترتیب برابر با ۰/۹۲، ۰/۷۳، ۰/۹۳، ۰/۶۴، ۰/۷۳ و برای نمره کل مقیاس ۰/۷۴ محاسبه شده است. در پژوهش حاضر میزان آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۷۸ به دست آمد.

یافته ها

درمجموع ۲۵۶ دانش‌آموز دختر پایه ششم ابتدایی در این پژوهش مشارکت داشتند که ۲۴ نفر به دلیل نقض فاحش در پر کردن کامل پرسشنامه‌ها کنار گذاشته شدند، بنابراین کل نفرات مورد آزمون ۲۳۲ نفر شد که پرسشنامه آن‌ها به‌خوبی پر شده بود و قابلیت استناد داشت. از این تعداد ۳۳ نفر وضعیت اجتماعی- اقتصادی بالا، ۱۲۴ نفر وضعیت اقتصادی- اجتماعی متوسط و ۷۵ نفر وضعیت اجتماعی- اقتصادی پایین داشتند. میانگین و انحراف معیار سنی افراد نمونه نیز (۱۱/۷۲±۰/۴۵) بود. در جدول ۱ ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول ۱. ماتریس همبستگی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

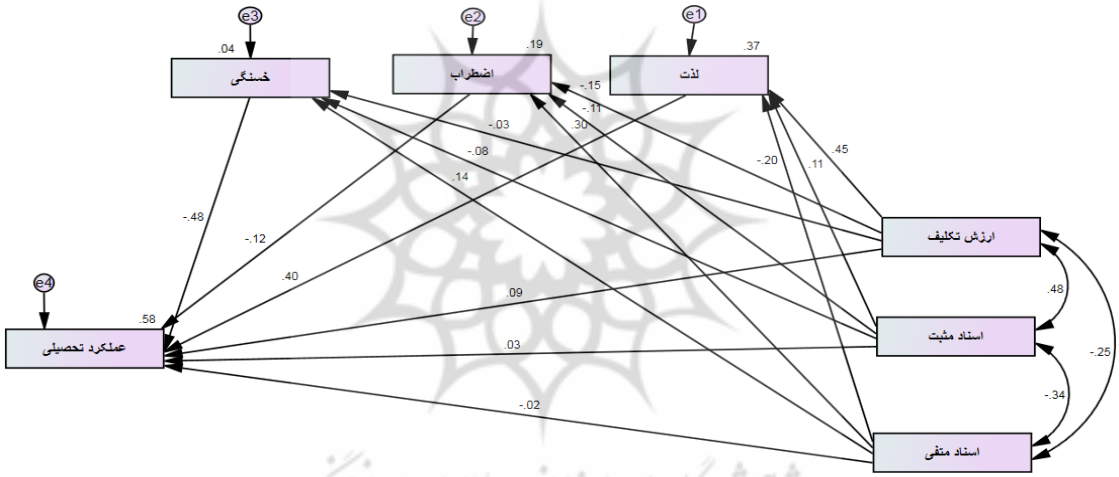
متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. ارزش تکلیف	۱						
۲. اسناد مثبت	۰/۴۸**	۱					
۳. اسناد منفی	-۰/۲۵**	-۰/۳۴**	۱				
۴. لذت	۰/۵۶**	۰/۴۰**	-۰/۳۵**	۱			
۵. اضطراب	-۰/۲۸**	-۰/۳۹**	۰/۳۸**	-۰/۲۲**	۱		
۶. خستگی	-۰/۱۰	-۰/۱۴*	۰/۱۸**	-۰/۲۰**	۰/۳۱**	۱	
۷. عملکرد تحصیلی	۰/۴۰**	۰/۳۳**	-۰/۳۲**	/۵۸**	-۰/۳۹**	-۰/۶۰**	۱
میانگین	۱۳/۸۲	۹/۵۲	۶/۷۵	۲۷/۶۳	۳۰/۴۴	۱۸/۱۲	۱۶۴/۲۳
انحراف معیار	۳/۵۲	۲/۴۸	۳/۳۶	۵/۳۳	۴/۱۱	۵/۰۹	۱۳/۰۳
چولگی	-۰/۲۱	-۰/۹۸	۰/۴۱	-۰/۲۹	۰/۸۴	-۰/۲۸	۱/۹۳
کشیدگی	۱/۰۵	۰/۹۵	-۱/۳۴	-۰/۰۸	۲/۸۹	-۰/۶۱	۲/۴۲

**: p <۰/۰۱; *: p <۰/۰۵

1 Achievement emotions questionnaire–elementary school
2 educational performance test
3 Pham & Taylor

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد بین ارزش تکلیف و اسناد مثبت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و بین اسناد منفی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار وجود دارد. همچنین نتایج گویای آن است که بین هیجان لذت با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت و بین هیجان‌های تحصیلی اضطراب و خستگی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و معنادار برقرار است. با توجه به نتایج ماتریس همبستگی و در راستای بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در رابطه بین سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان از روش تحلیل مسیر استفاده شد. با این حال، پیش از استفاده از این روش، مفروضه‌های نرمال بودن توزیع متغیرهای پژوهش، عدم هم خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین و استقلال منابع خطا بررسی شد. در بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها، قدر مطلق چولگی و کشیدگی متغیرها در بازه ۳± قرار داشت، بنابراین پیش‌فرض نرمال بودن مورد تائید قرار گرفت. پیش‌فرض عدم هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین نیز تأیید شد، چراکه مقادیر عامل تورم واریانس ارزش تکلیف، سبک اسناد مثبت، سبک اسناد منفی، لذت، اضطراب و خستگی به ترتیب ۱/۶۸، ۱/۴۳، ۱/۳۲، ۱/۶۱ ، ۱/۳۲ و ۱/۱۴ بوده و از حد بحرانی ۲ کمتر بود؛ مقادیر شاخص تحمل این متغیرها نیز به ترتیب ۰/۶۰، ۰/۷۰، ۰/۷۶، ۰/۶۲، ۰/۷۶و ۰/۸۸ بوده و به حد مطلوب ۱ نزدیک بود. درنهایت مفروضه استقلال منابع خطا از طریق آزمون دوربین - واتسون ارزیابی شد و با توجه به اینکه مقدار محاسبه شده برای عملکرد تحصیلی (۱/۸۶) از دو حد بحرانی (۱/۵- ۲/۵) عبور نکرده بود، این پیش‌فرض نیز محقق شد؛ بنابراین استفاده از روش تحلیل مسیر، برای تحلیل داده‌های پژوهش مناسب ارزیابی شد. شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش را به همراه ضرایب استاندارد به تصویر می‌کشد.



شکل ۱. مسیر علی روابط بین متغیرهای پژوهش

همان‌طور که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، در مدل پژوهش حاضر، فرض بر این بوده است که هیجان‌های تحصیلی (لذت، اضطراب و خستگی) در رابطه بین سبک‌های اسناد (مثبت و منفی) و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان نقش میانجی دارند.

جدول ۲ نتایج مربوط به اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا در متغیرهای درون‌زای مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۲. برآورد ضرایب اثرات مستقیم متغیرهای برون‌زا در متغیرهای درون‌زا

متغیر برون‌زا	متغیر درون‌زا	β	B	T (C.R)	P
ارزش تکلیف	لذت	۰/۴۵	۰/۶۷	۷/۵۴	۰/۰۰۱
اسناد مثبت	لذت	۰/۱۱	۰/۲۴	۱/۹۷	۰/۰۴۸
اسناد منفی	لذت	-۰/۲۰	- ۰/۳۲	- ۳/۵۶	۰/۰۰۱
ارزش تکلیف	اضطراب	-۰/۱۵	- ۰/۱۷	- ۲/۱۶	۰/۰۳۱
اسناد مثبت	اضطراب	-۰/۱۱	- ۰/۱۹	- ۱/۶۱	۰/۱۰۷
اسناد منفی	اضطراب	۰/۳۰	۰/۳۷	۴/۷۴	۰/۰۰۱
ارزش تکلیف	خستگی	-۰/۰۳	- ۰/۰۴	- ۰/۳۷	۰/۷۰۸
اسناد مثبت	خستگی	-۰/۰۸	- ۰/۱۶	- ۰/۹۸	۰/۳۲۳

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

اسناد منفی	خستگی	۰/۱۴	۰/۲۱	۲/۰۵	۰/۰۴۰
ارزش تکلیف	عملکرد تحصیلی	۰/۰۹	۰/۳۲	۱/۶۴	۰/۱۰۲
اسناد مثبت	عملکرد تحصیلی	۰/۰۳	۰/۱۵	۰/۵۸	۰/۵۶۴
اسناد منفی	عملکرد تحصیلی	-۰/۰۲	- ۰/۰۹	- ۰/۴۶	۰/۶۴۵
لذت	عملکرد تحصیلی	۰/۴۰	۰/۹۵	۷/۵۰	۰/۰۰۱
اضطراب	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۲	- ۰/۳۷	- ۲/۵۲	۰/۰۱۲
خستگی	عملکرد تحصیلی	-۰/۴۸	- ۱/۲۰	- ۱۱/۱۱	۰/۰۰۱

مندرجات جدول ۲ نشان می‌دهد اثر مستقیم ارزش تکلیف بر لذت (β=۰/۴۵، p<۰/۰۵) مثبت و بر اضطراب (β=-۰/۱۵، p<۰/۰۵) منفی و ازنظر آماری معنادار است. همچنین اثر مستقیم اسناد مثبت بر لذت (β=۰/۱۱، p<۰/۰۵) مثبت و معنادار است. اثر مستقیم اسناد منفی نیز بر لذت (β=-۰/۲۰، p<۰/۰۵) منفی و بر اضطراب (β=۰/۳۰، p<۰/۰۱) و خستگی (β=۰/۱۴، p<۰/۰۵) مثبت و ازنظر آماری معنادار است. از طرفی اثر مستقیم لذت بر عملکرد تحصیلی (β=۰/۴۰، p<۰/۰۱) مثبت و ازنظر آماری معنادار است. درنهایت اینکه اثر مستقیم اضطراب بر عملکرد تحصیلی (β=-۰/۱۲، p<۰/۰۵) و نیز اثر مستقیم خستگی بر عملکرد تحصیلی (β=-۰/۴۸، p<۰/۰۵) منفی و ازنظر آماری معنادار است. بااین‌حال اثر مستقیم اسناد مثبت بر هیجان‌های تحصیلی (اضطراب و خستگی) و همچنین اثر مستقیم ارزش تکلیف و سبک‌های اسناد مثبت و منفی بر عملکرد تحصیلی معنادار نیست. در ادامه به‌منظور بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در روابط بین سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی از آزمون بوت استراپ استفاده شد که نتایج مربوط به این آزمون در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. اثرات غیرمستقیم با استفاده از روش بوت استراپ

متغیر مستقل	متغیر میانجی	متغیر وابسته	حدود بوت استراپ		مقدار اثر	P
			حد پایین	حد بالا		
ارزش تکلیف	لذت	عملکرد تحصیلی	۰/۱۲۸	۰/۳۰۳	۰/۲۱	۰/۰۰۱
اسناد مثبت	لذت	عملکرد تحصیلی	۰/۰۰۷	۰/۱۱۲	۰/۰۵	۰/۰۴۷
اسناد منفی	لذت	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۵۶	-۰/۰۳۹	-۰/۰۹	۰/۰۰۲
ارزش تکلیف	اضطراب	عملکرد تحصیلی	۰/۰۰۳	۰/۰۸۱	۰/۰۴	۰/۰۲۹
اسناد مثبت	اضطراب	عملکرد تحصیلی	-۰/۰۰۷	۰/۰۷۰	۰/۰۳	۰/۱۰۴
اسناد منفی	اضطراب	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۳۱	-۰/۰۳۶	-۰/۰۷	۰/۰۰۱
ارزش تکلیف	خستگی	عملکرد تحصیلی	-۰/۰۷۰	۰/۰۹۸	۰/۰۲	۰/۷۰۴
اسناد مثبت	خستگی	عملکرد تحصیلی	-۰/۰۳۷	۰/۱۱۹	۰/۰۴	۰/۳۰۴
اسناد منفی	خستگی	عملکرد تحصیلی	-۰/۱۴۵	-۰/۰۰۸	-۰/۰۸	۰/۰۲۴

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی لذت (β=۰/۲۱، p<۰/۰۱) و اضطراب (β=۰/۰۴، p<۰/۰۵) و همچنین اثر غیرمستقیم سبک اسناد مثبت بر عملکرد تحصیلی به‌واسطه هیجان تحصیلی لذت (β=۰/۰۵، p<۰/۰۵) مثبت و ازنظر آماری معنادار است. همچنین اثر غیرمستقیم سبک اسناد منفی بر عملکرد تحصیلی به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی لذت (β=-۰/۰۹، p<۰/۰۱)، اضطراب (β=-۰/۰۷، p<۰/۰۱) و خستگی (β=-۰/۰۸، p<۰/۰۵) منفی و ازنظر آماری معنی‌دار است. بااین‌حال اثر غیرمستقیم سبک اسناد مثبت بر عملکرد تحصیلی به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی اضطراب (β=۰/۰۳، p>۰/۰۵) و خستگی (β=۰/۰۴، p>۰/۰۵) و همچنین اثرغیر مستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی به‌واسطه خستگی (β=۰/۰۲، p>۰/۰۵) ازنظر آماری معنی‌دار نیست. در جدول ۴ شاخص‌های برازش مدل ارائه شده است.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل

شاخص	RMSEA	X^2/df	df	P	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI
مدل	۰/۱۰	۴/۸۴	۳	۰/۰۰۱	۰/۹۸	۰/۸۸	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۶
بازه قابل‌قبول	<۰/۰۸(مطلوب)<۰/۱۰(قابل‌قبول)	<۳(مطلوب)<۵(قابل‌قبول)		>۰/۰۵	>۰/۹۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰

نتایج جدول ۴ برازش نسبتاً مناسب مدل را نشان می‌دهد؛ چراکه مقادیر شاخص‌های نیکویی برازش (GFI) و نیکویی برازش اصلاح‌شده (AGFI) به‌عنوان شاخص‌های برازش مطلق و شاخص‌های نیکویی برازش تطبیقی (CFI)، برازش افزایشی (IFI) و برازش هنجار شده (NFI) به عنوان شاخص‌های برازش تطبیقی در حد مطلوب قرار داشته و نسبت کای اسکوئر بر درجه آزادی (x2/df) و مقدار شاخص ریشه میانگین مجذورات خطای تقریبی (RMSEA) به عنوان شاخص‌های برازش مقتصد در سطح قابل قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در روابط علی ساختاری سبک‌های اسناد و ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان انجام شد. نتایج حاصل از بررسی شاخص‌های برازش مدل نشان داد مدل مفهومی پژوهش از برازش نسبتاً مطلوبی با داده‌ها برقرار است. در بررسی نقش سبک‌های اسناد در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، نتایج بیانگر آن بود که سبک‌های اسناد به‌صورت مستقیم قادر به پیش‌بینی عملکرد تحصیلی نیستند. هرچند این یافته برخلاف انتظار پژوهشگران و ناهم‌سو با نتایج پژوهش‌های گوردیوا و همکاران (۲۰۲۰) و انصاری صدر و همکاران (۱۴۰۱) بود، اما در تبیین آن می‌توان گفت به نظر می‌رسد سبک‌های اسناد به‌تنهایی تضمین‌کننده عملکرد تحصیلی نیستند و ممکن است سایر عوامل انگیزشی و هیجانی رابطه سبک‌های اسناد با عملکرد تحصیلی را تحت تأثیر قرار دهند. برای مثال ممکن است دانش‌آموزی اسناد مثبتی داشته باشد، اما به دلیل نداشتن انگیزه کافی، تلاشی برای بهبود عملکرد خود نکند. از طرفی تعامل سبک‌های اسناد با متغیرهایی نظیر هوش، پیشینه تحصیلی و محیط آموزشی و همچنین عوامل زمینه‌ای و فردی نظیر زمینه فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی و ویژگی‌های شخصیتی ممکن است رابطه بین سبک اسناد و عملکرد تحصیلی را تضعیف یا تعدیل کنند (کاستا و همکاران، ۲۰۲۴). درمجموع به نظر می‌رسد رابطه سبک‌های اسناد با عملکرد تحصیلی رابطه خطی نبوده و عوامل متعددی ممکن است این رابطه را تحت تأثیر قرار دهند و عدم توجه به این عوامل احتمالاً منجر به نتایج غیردقیق و عدم مشاهده رابطه معنادار بین سبک‌های اسناد با عملکرد تحصیلی شود.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که بین ارزش تکلیف و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت وجود دارد؛ اما در مدل کلی پژوهش نتایج بیانگر عدم تأثیر مستقیم ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی است. هرچند مطالعات محدودی در زمینه ارتباط بین ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی انجام گرفته است؛ بااین‌حال این یافته را می‌توان ناهم‌سو با نتایج پژوهش ویگفیلد (۲۰۲۳) مبنی بر نقش سودمندی ادراک شده از تکالیف درسی در پیشرفت تحصیلی و نتایج پژوهش لی و همکاران (۲۰۲۱) مبنی بر رابطه مثبت بین ارزش تکلیف و پیشرفت تحصیلی قلمداد کرد. در تبیین این یافته می‌توان گفت اگرچه به نظر می‌رسد ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی بهتر مرتبط باشد؛ با این حال ارزش قائل شدن برای یک تکلیف به‌تنهایی به نمرات بالاتر یا عملکرد تحصیلی بهتر منجر نمی‌شود و عوامل واسطه‌ای دیگر، مانند خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری یا عوامل انگیزشی و هیجانی، احتمالاً نقش مهمی در تأثیرگذاری ارزش تکلیف بر عملکرد تحصیلی دارند؛ بنابراین، اگرچه ارزش قائل شدن برای تکلیف مهم است، اما تضمینی برای موفقیت نیست و باید سایر شرایط فراهم باشد تا عملکرد تحصیلی مطلوب تسهیل شود. بر این اساس محتمل است که بررسی رابطه ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی، بدون در نظر گرفتن عوامل واسطه‌ای منجر به عدم دستیابی به نتایج معنادار در رابطه بین این دو سازه شود.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد سبک اسناد مثبت با هیجان لذت و سبک اسناد منفی با هیجان‌های اضطراب و خستگی رابطه مثبت دارند. همچنین بین سبک اسناد منفی با هیجان لذت رابطه منفی برقرار است. این یافته با نتایج پژوهش‌های یوسفی و همکاران (۱۴۰۲)، بدری گرگری و همکاران (۱۳۹۴) و لیچنفلد و همکاران (۲۰۱۲) همسو است. در تبیین می‌توان گفت نوع اسناد دانش‌آموزان از علت وقوع یک رخداد یا تجربه شکست با تأکید بر علل پایدار، ازآنجاکه موجب انتظار شکست‌های آتی می‌شود احساس ناامیدی را در پی خواهد داشت؛ بنابراین دانش‌آموزانی که اسناد منفی داشته و شکست خود را به علل درونی و غیرقابل کنترل نسبت می‌دهند، بیشتر

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

احساس شرم و تحقیرشدگی کرده و در مواجهه با مطالبات تحصیلی از خود تلاش یا درگیری شناختی کمتری نشان می‌دهند، درنتیجه محتمل است که اضطراب و خستگی بیشتری تجربه کنند. از طرفی این شرایط باعث می‌شود از تجربه هیجانات خود افزاینده نظیر اعتماد یا عزت‌نفس محروم شده و کمتر از موقعیت‌های تحصیلی لذت ببرند. در مقابل فراگیرانی که اسناد مثبت داشته و موفقیت خود را به علل درونی و قابل کنترل نسبت می‌دهند با احتمال بیشتری احساس غرور، رضایت و اعتماد کرده و عزت‌نفس بالاتری نشان می‌دهند (واینر، ۲۰۱۲). درنتیجه ترجیح می‌دهند بر روی تکالیف دشوار کار کنند، در مواجهه با شکست بیشتر مقاومت می‌کنند و سطوح بالاتری از درگیری شناختی را گزارش می‌کنند؛ مجموع این شرایط باعث می‌شود تا در موقعیت‌های تحصیلی لذت بیشتری تجربه کنند.

یافته دیگر پژوهش نشان داد ارزش تکلیف با هیجان لذت رابطه مثبت و با هیجان اضطراب رابطه منفی دارد. این یافته همسو با پژوهش‌های هاشمی چلیچه و همکاران (۱۳۹۷) و دنیلس و استوپنیسکی (۲۰۱۲) بود. در تبیین می‌توان گفت بر اساس مطالعات باور به ارزشمندی تکلیف سهم بسزایی در برانگیختن هیجان‌های مثبت نظیر امید، لذت و اشتیاق دارد؛ بنابراین هر چه تکالیف از نظر دانش‌آموزان ارزشمندتر باشند هیجان‌های مثبت بیشتری را برانگیخته خواهند کرد و تلاش دانش‌آموزان برای تنظیم و ارتقای فعالیت‌های تحصیلی بیشتر خواهد شد (پکران، ۲۰۲۴)؛ بنابراین اگر دانش‌آموزان بتوانند بین تکالیف درسی با زندگی واقعی ارتباط معناداری پیدا کنند، هیجان‌های مثبت‌تری تجربه کرده و لذت بیشتری از تحصیل می‌برند. در مقابل زمانی که دانش‌آموز تکلیف را با ارزش تلقی نکند، رغبت چندانی به انجام تکالیف نشان نخواهد داد درنتیجه احتمال اینکه دچار اضطراب شود، بیشتر خواهد بود.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش اثر مثبت هیجان لذت و اثر منفی هیجان‌های اضطراب و خستگی بر روی عملکرد تحصیلی بود که این یافته هم‌راستا با پژوهش‌های کارمونا-هالتی و همکاران (۲۰۱۹)، ساینیو و همکاران (۲۰۱۹) و سلیمانی شبیلو و همکاران (۱۳۹۸) بود. در تبیین این یافته با استناد به نظریه هیجان‌های تحصیلی پکران (۲۰۰۶) می‌توان گفت هیجان‌های مثبت، پیشرفت تحصیلی را از طریق افزایش توجه مبتنی بر تکلیف، افزایش انگیزش، حمایت از خودتنظیمی و استفاده از حل مسئله ارتقا می‌دهند. به‌طور خاص تجربه لذت در موقعیت‌های تحصیلی از طریق تأثیر بر کیفیت انگیزشی دانش‌آموزان، منابع شناختی و استفاده از راهبردهای یادگیری، بر عملکرد تحصیلی تأثیر مثبت می‌گذارد. در مقابل هیجان‌های منفی منجر به استفاده از پردازش سطحی اطلاعات شده و پردازش کارآمد یادگیرندگان را مختل می‌کنند. به‌طور خاص، اضطراب از طریق رفتارهای اجتنابی و خستگی از طریق اهمال‌کاری، توانایی دانش‌آموزان در فراخوانی مطالب درسی را به‌طور منفی تحت تأثیر قرار داده و از این طریق عملکرد تحصیلی آن‌ها را کاهش می‌دهند. لذا ارتباط منفی بین اضطراب و خستگی با عملکرد تحصیلی و ارتباط مثبت بین لذت با عملکرد تحصیلی قابل توجیه است.

یافته دیگر پژوهش نشان داد سبک اسناد مثبت به‌واسطه هیجان تحصیلی لذت و سبک اسناد منفی به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی (لذت، اضطراب و خستگی) می‌توانند عملکرد تحصیلی را به‌طور معنی‌دار پیش‌بینی کنند. این یافته همسو با نتایج مطالعات فلسفین و شکری (۱۳۹۳) و هاشمی چلیچه و همکاران (۱۳۹۷) بود. در تبیین این یافته می‌توان به مطالعات پکران (۲۰۰۶) استناد نمود که در تئوری خود، ارزیابی‌های شناختی مرتبط با کنترل فعالیت‌های تحصیلی را به عنوان یکی از پیشایندهای اصلی هیجان‌های تحصیلی معرفی می‌کند. این ارزیابی‌ها دربردارنده باورها، انتظارات و اسنادهای مرتبط با شایستگی تحصیلی فرد هستند (لیچنفلد و همکاران، ۲۰۱۲). بر این اساس، هر چه سطح کنترل ادراک شده بیشتر باشد، انتظارات عمل- بازده و رفتارهای سازگارانه عمل - کنترل بیشتر خواهد بود که آن‌هم به نوبهٔ خود، تجارب هیجانی خوشایند نظیر لذت از تکالیف را افزایش می‌دهد. در مقابل سطوح پایین کنترل ادراک شده شخصی، به هیجان‌های ناخوشایند از قبیل اضطراب و خستگی منجر می‌شود که آن‌هم به انتظارات عمل - بازده منجر شده و رفتارهای ناسازگارانه عمل - کنترل را افزایش می‌دهد. به عبارت ساده‌تر می‌توان گفت افرادی که از سبک‌های اسنادی منفی استفاده می‌کنند به دلیل استفاده از روش‌های مقابله غیر انطباقی در مواجهه با موقعیت‌های تنیدگی‌زای تحصیلی، هیجانات منفی بیشتری را تجربه می‌کنند، از نقصان انگیزش بیشتری رنج می‌برند و بیشتر دچار اضطراب، فرسودگی تحصیلی و خستگی می‌شوند. مجموع این شرایط باعث می‌شود دانش‌آموزان نتوانند عملکرد خود را در ابعاد مختلف مانند حل مسئله، همراهی عاطفی، کنترل رفتار و غیره به‌خوبی ایفا کنند، درنتیجه عملکرد تحصیلی یا پیشرفت تحصیلی آن‌ها نیز به‌طور منفی تحت تأثیر قرار می‌گیرد.

یافته دیگر پژوهش نشان داد که ارزش تکلیف به‌صورت غیرمستقیم و به‌واسطه هیجان‌های تحصیلی می‌تواند عملکرد تحصیلی را به‌طور مثبت و معنی‌دار پیش‌بینی کنند. هرچند مطالعات محدودی در زمینه نقش واسطه‌ای هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین ارزش تکلیف با عملکرد تحصیلی انجام گرفته است؛ بااین‌حال این یافته را می‌توان با نتایج پژوهش‌های هاراکیوز و همکاران (۲۰۱۲) و دنیلس و استوپنسکی (۲۰۱۲) همسو درنظر گرفت که در پژوهش‌های خود بر اهمیت هیجان‌های تحصیلی در ارتباط بین ارزش تکلیف و عملکرد تحصیلی تأکید

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

داشته‌اند. در تبیین این یافته می‌توان گفت طبق تئوری انتظار- ارزش پکران (۲۰۰۶) برخی پیشایندهای تحصیلی موجب بروز هیجان‌ها در موقعیت‌های آموزشی شده و از این طریق یادگیری و پیشرفت فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. یکی از این پیشایندها، ارزش تکلیف است که به‌موجب آن نوعی ارزیابی از موقعیت پیشرفت در فرد شکل گرفته و این ارزیابی، پیش‌بینی کننده هیجان‌های تحصیلی است. درصورتی‌که فرد تکلیف تحصیلی را برای خود مثبت ارزش‌گذاری کند، تکلیف برای او نوعی چالش قابل حل محسوب شده و فرد آن را تهدید قلمداد نمی‌کند. بر این اساس هیجان‌های مثبت تحصیلی را تجربه خواهد کرد که پیامد آن استفاده از راهبردهای تحصیلی مطلوب و افزایش عملکرد تحصیلی خواهد بود. در این راستا دنیلس و استوپنسکی (۲۰۱۲) نشان داده‌اند اگر فعالیت‌های یادگیری نزد دانش آموزان ارزشمند باشد آن‌ها به نتایج مثبت تحصیلی خود و درنتیجه، موفقیت خود امیدوار می‌شوند، افکار منفی خود را کنار می‌گذارند و این باورها در پیشرفت تحصیلی تأثیر می‌گذارد.

پژوهش حاضر همانند هر پژوهش دیگری دارای محدودیت‌هایی است که تعمیم‌پذیری آن را با مشکل مواجه می‌کند. یکم، ابزار به‌کارگرفته‌شده در این مطالعه، پرسشنامه‌های خودگزارش‌دهی بوده است که امکان سوگیری پاسخ یا عدم پاسخ‌دهی دقیق شرکت‌کنندگان وجود دارد. دوم، مطالعهٔ حاضر از نوع همبستگی است و باید از هرگونه استنباط روابط علت و معلولی خودداری شود. سوم، نمونه پژوهش حاضر محدود به دختران پایه ششم ابتدایی بوده است و برای تعمیم آن به سایر مقاطع تحصیلی و دانش‌آموزان پسر باید احتیاط کرد. چهارم، در این مطالعه کنترلی بر روی وضعیت اقتصادی-اجتماعی و بهره هوشی صورت نگرفته است و این امر ممکن است روایی درونی نتایج را تحت تأثیر قرار دهد. بر اساس این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود در بررسی‌های بعدی، در کنار مقیاس‌های خودگزارشی، از مصاحبه و سایر روش‌های عینی‌تر استفاده شود. همچنین بهتر است که به‌منظور استنباط روابط علی متغیرهای مربوطه، مطالعات طولی نیز در نظر گرفته شود. درنهایت توصیه می‌شود پژوهش‌های آتی در جامعهٔ پژوهش گسترده‌تری انجام شده و متغیرهای جمعیت شناختی مثل وضعیت اقتصادی-اجتماعی و نیز بهره هوشی تا حد امکان کنترل شوند.

منابع

انصاری صدر، ع.، شیرازی، م. (۱۴۰۱). رابطه سبک‌های مقابله با استرس و اسنادهای علی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان. *مجله مطالعات روانشناسی تربیتی*، ۱۹(۴۵):۱۴-۲۷. https://doi.org/10.22111/jeps.2022.6994

بدری گرگری، ر.، قره آغاجی، س. (۱۳۹۴). نقش خودکارآمدی، ارزش تکلیف و جهت‌گیری هدف در پیشبینی هیجان‌های تحصیلی ریاضی. *مجله آموزش پژوهی*، ۱(۲):۱-۲۵. https://researchbt.cfu.ac.ir/article_153.html

پورنقاش تهرانی، س.، فدوی اردکانی، ا.، نصری تاج آبادی، م. (۱۳۹۶). پیش بینی عملکرد تحصیلی برحسب خودپنداره، عزت نفس و خودکنترلی در دانش آموزان ابتدایی. *رویش روان شناسی*، ۶ (۲): ۷۹- ۱۰۲. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1396.6.2.1.5

جلیل نصرآباد سفلی، ک.، کدیور، پ.، صرامی، غ. (۱۳۹۹). نقش واسطه‌گری خودکارآمدی در ارتباط بین سبک‌های دلبستگی و سبک‌های اسنادی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. *فصلنامه روان‌شناسی تربیتی*، ۱۶(۵۷): ۹۷-۱۱۸. https://doi.org/10.22054/jep.2021.35224.2376

حسینی، س.ع. (۱۴۰۰). رواسازی پرسشنامهٔ هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان دوره ابتدایی (AEQ-ES). *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۱۰(۳): ۱۵۳-۱۷۹. https://dor.isc.ac/dor/20.1001.1.2423494.1400.10.3.6.5

درتاج، ف. (۱۳۸۳). *بررسی تاثیر شبیه سازی ذهنی فرایندی و فراورده ای بر بهبود عملکرد تحصیلی دانشجویان، ساخت و اعتباریابی آزمون عملکرد تحصیلی فام و تیلور*، رساله دکتری، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبایی

سلیمانی شبیلو، ن.، واحدی ش.، نعمتی ش. (۱۳۹۸). رابطه هیجان‌های تحصیلی دانش‌آموزان، معلمان و والدین با عملکرد تحصیلی. درس علوم. فصلنامه *سلامت روان کودک*، ۶ (۱): ۱۸۸-۱۹۹. http://childmentalhealth.ir/article-1-462-fa.html

عباسی، م.، شهنی ییلاق، م. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش مهارت‌های خودتعیین‌گری بر سبک تبیینی خوش‌بینانه و هویت تحصیلی دانش‌آموزان پسر دوره ابتدائی با ناتوانی‌های یادگیری. *روان پرستاری*، ۵(۵): ۱-۸. http://ijpn.ir/article-1-987-fa.html

فلسفین، ز.، شکری، ا. (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علّی، هیجان های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. *فصلنامه روانشناسی شناختی*. ۲(۲): ۴۶-۵۸. http://dorl.net/dor/20.1001.1.23455780.1393.2.2.6.1

هاشمی چلیچه، س.، هاشمی، ز.، نقش، ز (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۴): ۱۱۹-۱۴۰. https://doi.org/10.22054/qccpc.2018.32359.1831

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

هوشنگی شایان، س.، سالاری فر، م. (۱۴۰۲). پیش بینی عملکرد تحصیلی بر اساس کارکردهای سبک تفکر و سبک‌های تربیتی والدین با میانجی‌گری مسئولیت پذیری دانش‌آموزان. *رویش روانشناسی*، ۱۲(۳): ۱۱۹-۱۳۰. http://dorl.net/dor/20.1001.1.2383353.1402.12.3.12.0

یوسفی، ص.، احمدی، ط.، نجفی فرد، ط.، یوسفی، س. (۱۴۰۲). رابطه سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش و دانش آموزان دارای تحول بهنجار. *اختلال‌های هیجانی و رفتاری*، ۱(۲): ۱-۱۴. doi:10.22099/ebd.2024.7728

Adewoye, S. E. (2025). The Relationship Among Attribution Pattern, Study Habit, and Academic Achievement of In-School Adolescents in Nigeria. *Futurity Education*, 5(1), 4–23. https://doi.org/10.57125/FED.2025.03.25.01

Camacho-Morles, J., Slemp, G. R., Oades, L. G., Morrish, L., & Scoular, C. (2019). The role of achievement emotions in the collaborative problem-solving performance of adolescents. *Learning and Individual Differences*, 70, 169-181. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2019.02.005

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. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s12144-019-00227-8

Costa, A., Moreira, D., Casanova, J., Azevedo, Â., Gonçalves, A., Oliveira, Í., ... & Dias, P. C. (2024). Determinants of academic achievement from the middle to secondary school education: A systematic review. *Social Psychology of Education*, 27(6), 3533-3572. https://doi.org/10.1007/s11218-024-09941-z

Daniels, L. M., & Stupnisky, R. H. (2012). Not that different in theory: Discussing the control-value theory of emotions in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 15(3), 222-226. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2012.04.002

Gordeeva, T., Sheldon, K., & Sychev, O. (2020). Linking academic performance to optimistic attributional style: Attributions following positive events matter most. *European Journal of Psychology of Education*, 35, 21-48. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10212-019-00414-y

Harackiewicz, J. M., Rozek, C. S., Hulleman, C. S., & Hyde, J. S. (2012). Helping parents to motivate adolescents in mathematics and science: An experimental test of a utility-value intervention. *Psychological science*, 23(8), 899-906. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0956797611435530

Kaslow, N. J., & Nolen-Hoeksema, S. (1991). Children's Attributional Style Questionnaire—Revised. *Unpublished manuscript, Emory University, Atlanta, GA*. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.10.2.166

Ketonen, E. E., Dietrich, J., Moeller, J., Salmela-Aro, K., & Lonka, K. (2018). The role of daily autonomous and controlled educational goals in students' academic emotion states: An experience sampling method approach. *Learning and Instruction*, 53, 10-20. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.learninstruc.2017.07.003

Kline, R. B. (2023). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford publications. https://scholar.google.com/scholar?hl=en&as_sdt

Li, X., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). Relations between achievement task values and academic achievement and depressive symptoms in Chinese elementary school students: Variable-centered and person-centered perspectives. *School Psychology*, 36(3), 167. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000384

Lichtenfeld, S., Pekrun, R., Stupnisky, R. H., Reiss, K., & Murayama, K. (2012). Measuring students' emotions in the early years: the achievement emotions questionnaire-elementary school (AEQ-ES). *Learning and Individual differences*, 22(2), 190-201. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.lindif.2011.04.009

Mensah, R. O., Acquah, A., & Mensah, D. Y. (2024). Investigating the impact of home factors on junior high school girls' academic performance in peri-urban areas: a case study of Dome cluster of schools. *Cogent Education*, 11(1), 2329416. https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2329416

Miller, R. B., & Brickman, S. J. (2004). A model of future-oriented motivation and self-regulation. *Educational psychology review*, 16, 9-33. https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000012343.96370.39

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. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9

Pekrun, R. (2024). Control-value theory: From achievement emotion to a general theory of human emotions. *Educational Psychology Review*, *36*(3), 83. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09909-7

Pekrun, R., Lichtenfeld, S., Killi, U., & Reiss, K. (2007). *Achievement emotions questionnaire–elementary school (AEQ-elementary school)*. User's manual. Munich, Germany: University of Munich, Department of Psychology. https://motivationsciencelab.com/wp-content/uploads/2022/02/AEQ-Elementary-School-boys.pdf

Peterson, C. (2014). Explanatory style in the classroom and on the playing field. *In Attribution Theory* (pp. 53-75). Psychology Press. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781315807669-6/explanatory-style-classroom-playing-field-christopher-peterson

Pham, L. B., & Taylor, S. E. (1999). From thought to action: Effects of process-versus outcome-based mental simulations on performance. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(2), 250-260. https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/0146167299025002010

Phan, H. P., & Ngu, B. H. (2016). Sources of self-efficacy in academic contexts: A longitudinal perspective. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 548. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/spq0000151

Pintrich, P. R. (1991). A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *National Center for Research to Improve Postsecondary Teaching and Learning*. https://eric.ed.gov/?id=ED338122

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]

Rach, S. (2023). Motivational states in an undergraduate mathematics course: relations between facets of individual interest, task values, basic needs, and effort. *ZDM–Mathematics Education*, 55(2), 461-476. https://doi.org/10.1007/s11858-022-01406-x

Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, 52(4), 287-298. https://doi.org/10.1177/0022219419841567

Shaikh, M., & Rizwan, A. (2025). *Impact of academic procratination on academic inefficiency of university students in Dubai*. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.18382.98881

Singh, T. M., Reddy, C. K. K., Murthy, B. R., Nag, A., & Doss, S. (2025). Ai and education: Bridging the gap to personalized, efficient, and accessible learning. *Internet of Behavior-Based Computational Intelligence for Smart Education Systems* (pp. 131-160). IGI Global. http://dx.doi.org/10.4018/979-8-3693-8151-9.ch005

Sun, W., Hong, J. C., Dong, Y., Huang, Y., & Fu, Q. (2023). Self-directed learning predicts online learning engagement in higher education mediated by perceived value of knowing learning goals. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(3), 307-316. https://doi.org/10.1007/s40299-022-00653-6

Thompson, M., Kaslow, N. J., Weiss, B., & Nolen-Hoeksema, S. (1998). Children's Attributional Style Questionnaire—Revised: Psychometric examination. *Psychological Assessment*, 10(2), 166–170. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/1040-3590.10.2.166

Weiner, B. (2012). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4612-4948-1

Wigfield, A. (2023). The role of children's achievement values in the self-regulation of their learning outcomes. *Self-regulation of Learning and Performance: Issues and Educational Applications* (pp. 101-124). Routledge. https://psycnet.apa.org/record/1994-97658-004

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-05-13]