تحلیل روابط میان هیجان تحصیلی و اشتیاق تحصیلی با میانجیگری خودپنداره در فرزندان ایثارگران آذربایجان‌شرقی

◈ دکتر جواد صاحبی‌کوزه‌کنان[۱] ◈ دکتر امیر پناه‌علی[۲] ◈ دکتر سید داود حسینی‌نسب[۳]

چکیده: هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه میان هیجان تحصیلی و اشـــتیاق تحصیلی با میانجیگری خودپنداره در فرزندان ایثارگران دوره متوسطه اســـتان آذربایجان شرقی بود. طرح پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شـــامل ۱۱۸۰ نفر از فرزندان ایثارگران استان آذربایجان شـــرقی بود که در ســـال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس دوره متوسطه مشغول به‌تحصیل بودند. از میان آنان ۳۳۲ نفر برای نمونه به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)، پرسشنامه هیجانهای تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشـــنامه خودپنداره بک (۱۹۷۸) استفاده شـــد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش از همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیره و تحلیل مسیر استفاده شـــد. روابط میانجی با روش بوت استرپ آزموده شدند. داده‌ها از طریق نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. براســـاس نتایج به‌دســـت آمده، الگوی نهایی برازش خوبی بر داده‌ها نشان داد. نتایج آزمون بوت استرپ نشان داد که خودپنداره در رابطه میان هیجان تحصیلی و اشتیاق تحصیلی نقش میانجی دارد، بنابراین هیجان تحصیلی مثبت به‌صورت مستقیم و با میانجیگری خودپنداره با اشتیاق تحصیلی رابطه مثبت و معنادار دارد. میان اشتیاق تحصیلی و هیجان منفی، رابطه منفی معنادار وجود دارد که ۲۳ درصد از واریانس اشتیاق تحصیلی به واسطه متغیرهای هیجان تحصیلی پیش‌بینی می‌شود. بنابراین هیجانهای تحصیلی مثبت در میان فرزندان ایثارگران دوره متوسطه اول و دوم استان آذربایجان شرقی با میانجیگری خودپنداره توانسته است اشتیاق تحصیلی آنان را افزایش دهد.

کلید واژگان: اشتیاق تحصیلی، هیجان تحصیلی، خودپنداره، ایثارگران

◉ تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۸/۲۶ ◉ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۱/۱۶

۱. **نویسنده مسئول:** استادیار گروه روانشناسی، واحد شبستر، دانشگاه آزاد اسلامی، شبستر، ایران. j_sahebi@iaushab.ac.ir
۲. استادیار گروه راهنمایی و مشاوره، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. panahali@iaut.ac.ir
۳. استاد گروه روانشناسی، دانشکده علوم انسانی و تربیتی، واحد تبریز، دانشگاه آزاد اسلامی، تبریز، ایران. d.hosseininasab@iaut.ac.ir

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

مقدمه

پیامدهای آسیب‌زای جنگ فقط به جانبازان و ایثارگران محدود نمی‌شوند، بلکه برخی دیگر از افراد جامعه مانند خانواده و دوستان و اطرافیان را نیز تحت‌تأثیر قرار می‌دهند. در خانواده‌های ایثارگران، فرزندان بیش از سایر همسالان در معرض اختلال استرس پس از سانحه[1]، افسردگی، واکنشهای استرس حاد، اختلال کمبود توجه/ بیش‌فعالی (ADHD)، اختلال هراس و اختلالات اضطرابی قرار دارند و چنین دانش‌آموزانی مستعد علائم بیرونی مانند مشکلات رفتاری و اختلالات نافرمانی رفتاری/ مقابله‌ای هستند (فرانفلکر[2] و همکاران، ۲۰۱۹). فرزندان والدینی که دارای علائم PTSD هستند، به سادگی مضطرب می‌شوند و به نظر می‌رسد در مقایسه با فرزندان والدینی که از PTSD رنج نمی‌برند، در رشد روانی‌اجتماعی خود با مشکلات بیشتری روبه‌رو هستند (کاتانی[3]، ۲۰۱۸). در حقیقت فرزندان خانواده‌های ایثارگران متأثر از شرایط خاص حاکم بر خانواده‌اند و این امر بر فرایند آموزشی آنها نیز تأثیرگذار است (بنداوید[4] و همکاران، ۲۰۲۱).

با توجه به اهمیت تحصیل و آموزش در جوامع مدرن و تأثیر مستقیم آن در توسعه و مدرن‌سازی جوامع، لزوم پژوهش در زمینه‌های مرتبط با آموزش به‌ویژه آموزش دانش‌آموزان، بیش‌از پیش نمایان می‌شود. پژوهشها نشان می‌دهند که برخی از دانش‌آموزان مهارتها و راهبردهای لازم را برای کسب اهداف و خواسته‌های تحصیلی ندارند و این مسئله منجر به افزایش نگرشهای منفی و فرسودگی روانی و جسمی می‌شود که تضعیف رشد و پیشرفت تحصیلی و فردی را در پی دارد (اوسان سوپرویا[5] و همکاران، ۲۰۲۰).

یکی از عواملی که بر اساس پیشینه و ادبیات پژوهشی می‌تواند مرتبط و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی باشد، اشتیاق تحصیلی[6] است. اشتیاق چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت‌کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص تمرکز می‌شود (رودریگز و بوتاکیدیس[7]، ۲۰۱۳). اشتیاق از سه مؤلفه تشکیل شده است: اشتیاق رفتاری[8] که به فعالیتهای یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی[9] مرتبط با نگرشهای اثربخش در جهت تشخیص احساس متعلق

1. Posttraumatic stress disorder (PTSD)
2. Frounfelker
3. Catani
4. Bendavid
5. Usán Supervía
6. Academic engagement
7. Rodríguez & Boutakidis
8. Behavioral engagement
9. Emotional engagement

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

به محل تحصیل اســـت و اشتیاق شناختی[1] به انعطاف‌پذیری در حل مسئله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکســـت (هیوز و کائو[2]، ۲۰۱۸) و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و اســـتفاده از راهبردهای فراشـــناخت دلالت دارد (صادقی و همکاران، ۱۳۹۴). پیوند رفتارهای دانش‌آموز (شامل ســـبکها و عادات مطالعه، مشـــارکت با همســـالان، تعامل با معلمان، زمان انجـــام وظیفه و انگیزش) و شـــرایط سازمان (شـــامل تجربه ســـال اول، حمایت تحصیلی، محیط مدارس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشـــی و عوامل دیگر) ســـبب ایجاد اشـــتیاق در فرد و پیشرفت تحصیلی وی می‌شود (بوچی[3] و همکاران، ۲۰۱۰).

شمار مطالعات تجربی در مقیاس کوچک درباره اشتیاق دانش‌آموزان نیز در حال رشد و افزایش است (اســـلامی و همکاران، ۱۳۹۷). اوسان ســـوپرویا و همکاران در پژوهشی که با هدف بررسی نقش میانجی مهارتهای معطوف به هدف در رابطه میان اشتیاق تحصیلی و خودپنداره انجام دادند به این نتیجه رسیدند که ارتباطی معنادار میان اشتیاق تحصیلی، خودپنداره تحصیلی و تکالیف معطوف به هدف وجود دارد. همچنین تأثیر مثبت نقش میانجیگری میان اشتیاق تحصیلی و خودپنداره تحصیلی منجر به بروز مدلهای انطباقی در دانش‌آموزان دوره دبیرستان می‌شود (اوسان سوپرویا و همکاران، ۲۰۲۰).

اشنیتزلر[4] و همکاران در پژوهشی که با عنوان «الگوهای اشتیاقی دانش‌آموزان و رابطه آن با موفقیت و خودپنداره تحصیلی» روی دانش‌آموزان انجام دادند، نشان دادند که اشتیاق شناختی و عاطفی دانش‌آموزان و مشـــارکت آنها در فعالیتهای یادگیری نقشـــی کلیدی در موفقیت تحصیلی دارد که از طریق ویژگیهای انگیزشی دانش‌آموزان مانند خودپنداره تحصیلی هدایت می‌شود. دانش‌آموزان با خودپنداره تحصیلی بالاتر به احتمال زیاد اشـــتیاقی بالاتر نشان می‌دهند. در مقایسه دانش‌آموزان با اشتیاق پایین و دانش‌آموزان با اشـــتیاق بالاتر به‌صورت نظام‌مند، دانش‌آموزان با اشـــتیاق بالاتر در پایان سال موفقیت بیشتری به‌دست می‌آورند (اشنیتزلر و همکاران، ۲۰۲۱).

یکی از مؤلفه‌هایی که می‌تواند با اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان در ارتباط باشـــد هیجان تحصیلی[5] است. هیجانها و احساسها از ابعاد شـــخصیتی دانش‌آموزان‌اند که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارند و بر اشـــتیاق یادگیـــری دانش‌آموزان تأثیرگذارند. پکـــران[6] (۲۰۰۶)، هیجانهای ویـــژه یادگیری، آموزش و پیشـــرفت تحصیلی را شناســـایی و با عنوان «هیجانهای تحصیلی» معرفی کرده است. لذت منبعث از یادگیری، خستگی ناشی از آموزشهای کلاسی و ناکامیها و عصبانیتهای ناشی از تکالیف دشوار، نمونه‌هایی

1. Cognitive engagement
2. Hughes & Cao
3. Bouchey
4. Schnitzler
5. Academic emotion
6. Pekrun

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

از هیجانهای مرتبـط با فعالیتهای تحصیلی است (پکران، ۲۰۰۶). طبق الگوی پکران (۲۰۰۶) اثر هیجانها بر یادگیری و پیشـــرفت از طریق ســـازوکارهای میانجی شـــناختی و انگیزشـــی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شـــناختی و مهم‌تر از همه اشـــتیاق تحصیلی است. در پژوهش پکران و همکاران، (۲۰۰۲) که در آن از پرسشـــنامه راهبردهای یادگیری خودگردان پینتریچ و دی‌گروت استفاده شده بود، رابطه معنادار هیجانهای تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودگردانی تأیید شـــده است. پژوهشها نشـــان داده‌اند هیجانهایی که دانش‌آموزان در موقعیتهای آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تأثیر می‌گذارند و به‌طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شـــناختی، خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط‌اند (پکران و همکاران،۲۰۰۲؛ والینته[1] و همکاران، ۲۰۱۲). علاوه بر آن هیجانها بر علاقه، درگیری و رشد شخصیت دانش‌آموزان مؤثرند (مِیر و ترنر[2]، ۲۰۰۶).

دانش‌آموزان همچنین باید برای یادگیری خودگردان دارای یک خودپنداره نســـبتاً ثابت و روشـــن هم به شـــکل کلی و هم در یک بعد ویژه مانند خودپنداره تحصیلی باشـــند و نیز باور داشـــته باشند که تواناییهای لازم را برای کنترل عوامل بافتی و فرایندهای شناختی و انگیزشی خود دارند (درمیتزاکی[3] و همکاران، ۲۰۰۹).

برخی از پژوهشها از رابطه مستقیم هیجان تحصیلی با اشتیاق تحصیلی حکایت داشته‌اند، اما پرسش این است که آیا این متغیر به واسطه ویژگیهای ذاتی خود بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد یا به‌واسطه و میانجیگـــری یک متغیر دیگر این تأثیر را دارد. خودپنداره[4] یکی از متغیرهایی اســـت که فرض شـــد در رابطه این سه متغیر می‌تواند نقش میانجی را داشته باشد.

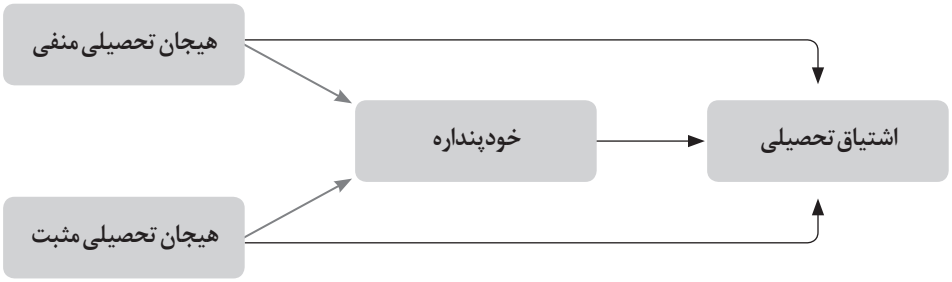
خودپنداره شیوه‌ای است که افراد دنیای درونی خودشان را از آن طریق سازماندهی و تفسیر می‌کنند (نگوان[5] و همکاران، ۲۰۱۱). به عقیـده زیمـــرمن و کیتسانتاس[6] (۲۰۱۴)، دانش‌آموزان با خودپنداره بالا، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خـــود دست یابنـد. برخی از پژوهشـــها از رابطه میان خودپنداره و اشتیاق تحصیلی حمایت کرده‌اند. مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶)، معتقدند که با تقویت هیجان‌پذیری مثبت و ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده خانوادگی این احتمال وجود دارد که اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد. زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۶)، پرینس و نوریس[7] (۲۰۱۴) و حســـن‌زاده و همکاران (۱۳۸۴)، نیز در پژوهشهای خود نشان دادند که خودپنداره تحصیلی

1. Valiente
2. Meyer & Turner
3. Dermitzaki
4. Self-concept
5. Negovan
6. Zimmerman & Kitsantas
7. Prince & Nurius

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

بر اشـــتیاق تحصیلی کودکان اثر مســـتقیم دارد. همچنین زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۳) دریافتند که کیفیت زندگی در مدرسه به‌صورت غیرمستقیم از طریق خودپندارۀ تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی تأثیر دارد و بـــرای افزایش اشـــتیاق دانش‌آموزان به تحصیل باید به متغیرهای کیفیت زندگی در مدرســـه و خودپنـــداره توجه نمود. گالا[1] و همکاران (۲۰۱۴)، دریافتند که خودپندارۀ تحصیلی به‌طور مســـتقیم و غیرمستقیم (میانجیگری) پیش‌بینی‌کننده اشـــتیاق تحصیلی نسبت به مدرسه است. دوگان[2] (۲۰۱۵) در پژوهش خود عنوان کرده است که سطوح بالای خودکارآمدی هیجانی دانش‌آموزان منجر به سطوح بالای اشتیاق شناختی می‌شـــود. آمارها و پژوهشها از وجود اشتیاق تحصیلی مطلوب در نظام آموزشی کشـــورمان حمایت نمی‌کنند. از نتایج پژوهشهایی که در داخل کشور انجام شده می‌توان نتیجه گرفت که اشتیاق تحصیلی به‌عنوان یک اولویت اصلی، پیش روی متولیان نظام آموزشی قرار دارد و چالشهایی مهم مانند وجود افت تحصیلی و فرســـودگی تحصیلی به‌عنوان نقطه مقابل اشتیاق تحصیلی، دامن‌گیر نظام آموزشی کشور شده است.

به‌طورکلی بیشتر پژوهشهای انجام‌شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور بوده و تمرکز آنها بیشتر بر اشتیاق شغلی بوده است. ضمن آنکه بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است. پژوهشهایی هم که به مسئله اشتیاق تحصیلی و عوامل مرتبط با آن پرداخته‌اند، تاکنون نتوانسته‌اند مسئله اشتیاق تحصیلی را حل کنند و مســـئله همچنان باقی است. از این رو، پژوهش حاضر به‌طور خاص بر جمعیت فرزندان ایثارگران که به لحاظ خانوادگی مشکلات مضاعفی نسبت به دانش‌آموزان عادی دارند، متمرکز شـــده است. این پژوهش، به خلاف پژوهشهای پیشـــین با هدف پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر مبنای هیجان تحصیلی با میانجیگری خودپنداره فرزندان ایثارگران به‌طور همزمان انجام شده و سهم هر متغیر را مشخص و تبیین نموده است. بنابراین سؤال پژوهش این است که آیا هیجان تحصیلی با میانجیگری خودپنداره می‌تواند اشتیاق تحصیلی فرزندان ایثارگران را پیش‌بینی کند؟



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

1. Galla
2. Dogan

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

روش تحقیق

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش شامل همه فرزندان ایثارگران استان آذربایجان شرقی بود که در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ در مدارس دوره اول و دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. تعداد این دانش‌آموزان براساس استعلام انجام‌گرفته از بنیاد جانبازان و ایثارگران استان آذربایجان شرقی ۱۱۸۰ نفر بود. تعداد نمونه با به‌کارگیری فرمول محاسبه حجم نمونه مورگان، ۳۸۰ نفر بود که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای نمونه‌گیری ابتدا پنج منطقه و ناحیه از مجموع ۳۹ منطقه و ناحیه 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 مرند، از جنوب شرقی استان منطقه سراب، از جنوب غربی استان منطقه بناب). در مرحله بعد از هر منطقه و ناحیه به تفکیک جنسیت در مجموع دو مدرسه، یک مدرسه اول متوسطه و یک مدرسه دوم متوسطه انتخاب شدند. از مجموع مناطق پنجگانه به تفکیک جنسیت، پنج مدرسه متوسطه اول و پنج مدرسه متوسطه دوم (در مجموع ده مدرسه) و از هر مدرسه ۱۹ نفر انتخاب شدند که دارای ملاکهای ورود (مشغول به تحصیل در سال ۹۸-۱۳۹۷، کسب نمرات قابل‌قبول در همه دروس در سال مورد بررسی، برخوردار از سهمیه ایثارگری و رضایت والدین) بودند. در مجموع بیست مدرسه و ۳۸۰ نفر به‌طور تصادفی انتخاب شدند که نمونه نهایی با توجه به مخدوش بودن برخی از پرسشنامه‌ها ۳۳۲ نفر (۱۶۰پسر 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 را فردریکز[1] و همکاران (۲۰۰۴)، ساخته‌اند که دارای ۱۵ گویه است. این گویه‌ها سه خرده‌مقیاس اشتیاق تحصیلی رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان و دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کنند. پاسخ هر یک از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵ را شامل می‌شود. شایان‌ذکر است که نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی موردنظر است. فردریکز و همکاران (۲۰۰۴) ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. پایایی پرسشنامه در پژوهش محمودیان و همکاران(۱۳۹۷)، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به‌دست آمده است. همچنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به‌روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به‌دست آمده است. برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه در اختیار متخصصان و کارشناسان ذی‌صلاح قرار گرفت و پس از اعمال نظرات و انجام اصلاحات، روایی آن مورد تائید قرار گرفت.

1. Fredricks

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

۲. پرسشـــنامه هیجانهای تحصیلی: پکران و همکاران (۲۰۰۵) این ابزار را به‌منظور اندازه‌گیری هیجانهای پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان طراحی و ساخته‌اند. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و مداد- کاغذی و دارای ســه قسمت است که شــامل بخش هیجانهای مربوط به کلاس، مربوط به‌یادگیری و مربوط به امتحان اســت. در هر قسمت هشت زیرمقیاس وجود دارد. آلفای کرونباخ خرده‌مقیاسهای پرسشنامه از ۰/ ۷۵ تا ۰/ ۹۵ به‌دست آمده که بیانگر پایایی قابل‌قبول این ابزار است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). نمره‌گذاری در یک مقیاس لیکرتی پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) درجه‌بندی می‌شود. نیکدل و همکاران (۱۳۹۱) پایایی مقیاسهای هیجانهای مربوط به کلاس این پرسشنامه را برای لذت از کلاس، ۰/۷۵، امیدواری به کلاس،۰/۷۶، اضطراب کلاس، ۰/۷۸، عصبانیت از کلاس، ۰/۷۴ و خســتگی از کلاس، ۰/۸۴ گزارش کرده‌اند. در مطالعه پیش‌رو نیز، برای سنجش پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده و مقدار به‌دست آمده برای زیرمقیاســهای مختلف پرسشــنامه (۰/۷۶- ۰/۸۳) حاکی از پایایی مطلوب آن بوده است. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تائید کارشناسان و متخصصان مربوطه قرار گرفته است. یادآور می‌شود که در پژوهش حاضر فقط از قســمت مربوط به کلاس استفاده شــده که دارای ۸۰ آیتم است.

۳. پرسشـــنامه خودپنداره بک: این آزمون دارای ۲۶ سؤال اســت و هر سؤال پنج گزینه دارد. محورهای آزمون عبارت‌اند از: توانایی ذهنی، درجهٔ جذابیت فیزیکی، مسائل اخلاقی، کفایت کاری و روابط اجتماعی. کل نمرات از ۲۵ تا ۱۲۵ متغیر است. نمرات بالا نشان‌دهندهٔ خودپنداره مثبت است (ارسطویی‌ایرانی، ۱۳۷۲). اعتبار مقیاس بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است که همبستگی درونی نســبتاً خوبی را نشان می‌دهد. روایی آزمون نیز از طریق انجام دادن آزمون تی بین میانگین نمرات افراد عادی و افسرده در هر سؤال تجزیه و تحلیل شده که در همهٔ موارد، تفاوت معناداری به‌دســت آمده است (ارســطویی‌ایرانی، ۱۳۷۲). بک و همکاران (۱۹۹۰؛ به‌نقل از رضاپور و همکاران، ۱۳۸۹) نیز در بررسی ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه مذکور ضریب پایایی ۰/۸۲ را گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ به‌دست آمده برابر با ۰/۷۹ بوده که نشــان‌دهنده پایایی مطلوب پرسشنامه اســت. همچنین برای سنجش روایی محتوایی، پرسشــنامه در اختیار صاحبنظران امر قرار گرفته و پس از اعمال اصلاحات و نظرات آنها، روایی پرسشنامه نیز مورد تائید قرار گرفته است.

◉ روش تجزیه و تحلیل اطلاعات

از روشهای آماری توصیفی، میانگین و انحراف معیار و همچنین در سطح آمار استنباطی، از ضریب همبستگی پیرسون، تحلیل مسیر و بوت استرپ استفاده شده است. داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS-24 و AMOS-24 تجزیه و تحلیل شده‌اند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

یافته‌های پژوهش

در جدول شماره ۱ آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهشی نشان داده شده است.

جدول ۱. آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
هیجان تحصیلی مثبت	۳۳۲	۲۴	۱۲۸	۷۷/۴۶	۲۸/۱۱
هیجان تحصیلی منفی	۳۳۲	۶۰	۲۵۰	۱۲۸/۸۶	۳۸/۶۲
خودپنداره	۳۳۲	۶۰	۱۱۰	۸۷/۴۳	۱۰/۴۰
اشتیاق تحصیلی	۳۳۲	۲۹	۶۲	۴۵/۱۲	۶/۴۹

برای بررسی همبستگی میان متغیرهای پژوهش از آزمون معناداری همبستگی استفاده شده که نتایج آن در جدول شماره ۲ مشاهده می‌شود.

جدول ۲. خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون

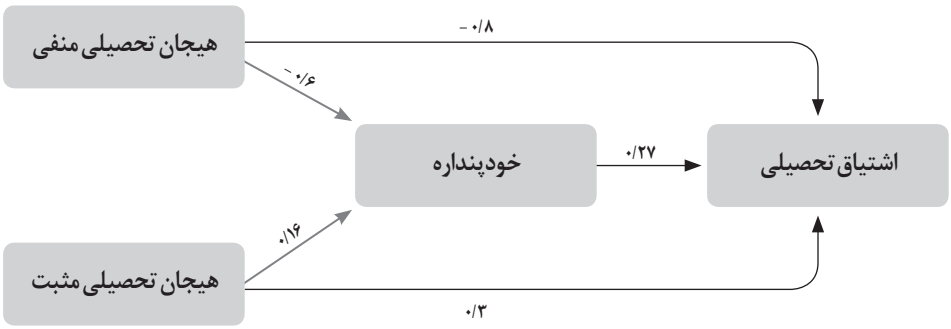
متغیرهای پیشبین	ضرایب همبستگی
هیجان تحصیلی مثبت	۰/۳۸**
هیجان تحصیلی منفی	-۰/۳۱**
خودپنداره	۰/۳۹**

متغیر ملاک: اشتیاق تحصیلی

همانطورکه در جدول شماره ۲ نشان داده شده است میان هیجان تحصیلی مثبت و خودپنداره با اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد (به ترتیب: $p<۰/۰۱$؛ $r=۰/۳۸$؛ $p<۰/۰۱$؛ $r=۰/۳۹$)، اما میان هیجان تحصیلی منفی و اشتیاق تحصیلی رابطه منفی وجود دارد ($p<۰/۰۱$؛ $r=-۰/۳۱$).

برای بررسی هدف اصلی پژوهش یعنی بررسی رابطه هیجان تحصیلی مثبت و منفی با اشتیاق تحصیلی با میانجیگری خودپنداره، از تحلیل مسیر استفاده شده است(شکل ۲).

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]



شکل ۲. رابطه و ضرایب میان هیجان تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با میانجیگری خودپنداره

جدول ۳. ضرایب غیراستاندارد تأثیر مستقیم مدل تحلیل مسیر

	ضریب	CR	P
هیجان تحصیلی مثبت ← خودپنداره	۰/۰۶	۳/۰۷	۰/۰۰۲
هیجان تحصیلی منفی ← خودپنداره	-۰/۰۲	-۱/۱۵	۰/۲۴
خودپنداره ← اشتیاق تحصیلی	۰/۱۷	۵/۳۶	۰/۰۰۱
هیجان تحصیلی مثبت ← اشتیاق تحصیلی	۰/۰۷	۶/۴۳	۰/۰۰۱
هیجان تحصیلی منفی ← اشتیاق تحصیلی	-۰/۰۱	-۱/۷۲	۰/۰۴

همانطور که در جدول شماره ۳ نشان داده شده است و با توجه به مقدار نسبت بحرانی (CR) همهٔ ضرایب مسیرهای رگرسیونی به جز مسیر هیجان تحصیلی منفی به خودپنداره معنادارند.

جدول ۴. ضرایب استاندارد تأثیر مستقیم مدل تحلیل مسیر

	خودپنداره	اشتیاق تحصیلی
هیجان تحصیلی مثبت	۰/۱۶	۰/۳۰
هیجان تحصیلی منفی	-۰/۰۶	-۰/۰۸
خودپنداره	-	۰/۲۷

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

همانطور که در جدول شماره ۴ نشان داده شده است ضریب اثر هیجان تحصیلی مثبت بر خودپنداره برابر با ۰/۱۶ و بر اشـــتیاق تحصیلی برابر با ۰/۳۰ است. ضریب اثر هیجان تحصیلی منفی بر خودپنداره برابر با ۰/۰۶- و بر اشـــتیاق تحصیلی برابر با ۰/۰۸- اســـت. در نهایت ضریب اثر خودپنداره بر اشـــتیاق تحصیلی برابر با ۰/۲۷ است.

جدول ۵. نتایج بوت استرپ برای مسیرهای واسطه‌ای الگوی پیشنهادی

مسیر	مقدار	بوت	سوگیری	خطای استاندارد	سطح اطمینان ۹۵٪	
					حد پایین	حد بالا
هیجان تحصیلی منفی بر اشتیاق به‌واسطه خودپنداره	-۰/۰۲۱	-۰/۰۳۷۸	-۰/۰۰۰۱	۰/۰۱۳۶	-۰/۰۷۰۶	-۰/۰۱۰۸
هیجان تحصیلی مثبت بر اشتیاق به‌واسطه خودپنداره	۰/۰۴۲	۰/۰۱۷۵	۰/۰۰۰۹	۰/۰۱۰۲	-۰/۰۴۷۳	-۰/۰۰۲۶

فرض زیربنایی الگوی پیشـــنهادی مطالعه حاضر، وجود مسیرهای واسطه‌ای است که این روابط با روش بوت استرپ بررسی شده‌اند. بر اساس یافته‌های جدول شماره ۵، حد پایین فاصله اطمینان بـــرای خودپنداره، بـــه عنوان متغیر میانجی میـــان هیجانهای تحصیلی منفی و اشـــتیاق تحصیلی، (۰/۰۷۰۶-) و حد بالای آن (۰/۰۱۰۸-) اســـت. ســـطح اطمینان برای ایـــن فاصله اطمینان، ۹۵ و تعداد نمونه‌گیری مجدد بوت اســـترپ ۵۰۰۰ اســـت. بـــا توجه به اینکه صفر بیـــرون از این فاصله اطمینـــان قـــرار می‌گیرد، این رابطه به‌عنوان متغیر واســـطه‌ای معنادار اســـت. همچنین حد پایین فاصله اطمینان برای خودپنداره، به‌عنوان متغیر میانجی میان هیجانهای تحصیلی مثبت و اشـــتیاق تحصیلی، (۰/۰۴۷۳-) و حد بالای آن (۰/۰۰۲۶-) اســـت. سطح اطمینان برای این فاصله اطمینان، ۹۵ اســـت، بنابراین خودپنداره در رابطه میان هیجانات مثبت و اشـــتیاق تحصیلی، به‌عنوان متغیر میانجی ایفای نقش می‌کند.

جدول ۶. شاخصهای برازندگی مدل ساختاری

مدل	X'	df	X'/df	GFI	CFI	AGFI	RMSEA	IFI	NFI	TLI
مدل نهایی	۱۳۸/۲۵	۳	۴۶/۰۸	۰/۹۲	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۷۴	۰/۹۳	۰/۹۴	۰/۹۲

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

بر اســـاس جدول شـــماره ۶، مقدار شاخص X^2/df برابر ۴۶/۰۸ اســـت که نشانگر تناسب داده‌ها با مدل نهایی است. در تحلیل معادلات ساختاری، شاخصها هر چقدر به عدد یک نزدیک‌تر باشند نشانگر برازش خوب مدل‌اند. به‌طورکلی مقادیر بالاتر از ۰/۹۰ حاکی از برازش خوب مدل است. همانطور که در جدول شماره ۶ مشاهده می‌شود، شاخصهای نیکوئی برازش (GFI) ۰/۹۲ و برازش تطبیقی (CFI) برابر ۰/۹۰ و شاخص نیکویی برازش تعدیل‌شده (AGFI) برابر ۰/۹۱ است که نشان می‌دهد الگوی نهایی از برازش بسیار خوبی برخوردار است. مقدار شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) بر اســـاس نظر براون و کادک[1] (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 و نشانگر برازش نسبتاً خوب داده‌ها در مدل نهایی اســـت. در نهایت سه شـــاخص برازش افزایشی، برازش نرمال بنتلر-بونت و برازش تاکر-لوئیس نیز نشانگر برازش خوب مدل است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهـــش حاضر با هدف پیش‌بینی هیجانهای تحصیلی و اشـــتیاق تحصیلـــی با میانجیگری خودپنداره در فرزندان ایثارگران دوره اول و دوم متوســـطه انجام گرفته اســـت. پژوهشهای پیشین معمولاً به بررسی روابط ساده میان تک‌تک متغیرها پرداخته و هیچ پژوهشی روابط ساختاری این متغیرها را به‌صورت کلی بررسی نکرده است. از این رو پژوهش حاضر به‌منظور پر کردن این شکاف و بررسی روابط ساختاری این متغیرها در مدارس متوسطه استان آذربایجان شرقی انجام شده است. در پژوهش حاضر مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها آزمون شده و بر اساس نتایج به‌دست آمده، الگوی نهایی برازش خوبی بر داده‌ها نشان داده است. یافته‌های به‌دست آمده نشان می‌دهند که همهٔ ضرایب مســـیر مستقیم مدل به جز ضریب مسیر هیجانهای منفی به اشتیاق تحصیلی در ســـطح آلفای ۰/۰۱ معنادارند. بنابراین هیجانهای تحصیلی مثبـــت در میان دانش‌آموزان دوره اول ودوم متوسطه با میانجیگری خودپنداره توانسته است اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را افزایش دهد.

با توجه به یافته‌های پژوهش ضریب مســـیر هیجانهای تحصیلی منفی بر اشـــتیاق تحصیلی غیرمعنـــادار، اما ضریب مســـیر هیجانهای تحصیلی مثبت بر اشـــتیاق تحصیلی معنادار اســـت. این یافته‌ها با نتایج پژوهشـــهای نکاوند و همـــکاران (۱۳۹۷)، مؤمنی و همکاران (۱۳۹۶)، رضایی (۱۳۹۵)، زغیبی‌قناد (۱۳۹۲) و شـــکری (۱۳۹۴)، آکوســـتا-گونزاگا و رامیـــرز آرلانو[2] (۲۰۲۱)، سی و کو[3] (۲۰۲۱) و صباغی و همکاران (۲۰۲۰) همسوست. پژوهشها نشان می‌دهند هیجانهایی

1. Browne & Cudeck
2. Acosta-Gonzaga & Ramirez-Arellano
3. Xie & Kuo

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

که دانش‌آموزان در موقعیتهای آموزشی تجربه می‌کنند بر ادراک و رفتار آنها تأثیر داشته و به‌طور معناداری با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شـــناختی، خودتنظیمی، خودپنداره تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مرتبط است (پکران و همکاران، ۲۰۰۲). به‌نظر می‌رسد بالا بودن هیجانهای مثبت با برانگیختن امید به زندگی و احساس اعتماد به نفس و حس توانمندی در فرد ســـبب افزایش اشتیاق تحصیلی می‌شـــود و نیز تخلیه هیجانات منفی، ممکن است به‌منزلۀ یکی از عوامل افزایش اشـــتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان باشـــد. همچنین دانش‌آموزی که هیجانهای تحصیلی مثبتی دارد، نسبت به مدرسه به‌منزلۀ بخشی از روند زندگی هیجاناتی مناسب را تجربه می‌کند. داشتن این عواطف مثبت نســـبت به تحصیل و مدرسه، دانش‌آموزان را وقف انجام دادن تکالیف مدرسه خواهد کرد، اما هیجانات منفی سبب دور شدن عاطفی و اجتناب فرد و در نهایت کاهش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میان خودپنداره و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد. به عبارت دیگر افرادی که در متغیر خودپنداره نمرات بیشتری کسب کرده‌اند، اشتیاق بیشتری نیز برای تحصیل نشان داده‌اند. نتایج این پژوهش با یافته‌های پژوهشی زیمرمن و کیتســـانتاس (۲۰۱۴)، دوگان (۲۰۱۵) و کادیما[1] و همکاران (۲۰۱۵) که معتقدند خودتنظیمی بیشـــتر دانش‌آموزان و روابط نزدیک آنها با معلم پیش‌بینی‌کننده اشـــتیاق تحصیلی دانش‌آموزان اســـت، همراستاست. همچنین نتایج پژوهشهایی همانند پژوهش زاهدبابلان و همکاران (۱۳۹۶)، پرینس و نوریوس (۲۰۱۴)، گالا و همکاران (۲۰۱۴) و حســـن‌زاده و همکاران (۱۳۸۴) حاکی از آن است که خودپنداره تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی کودکان اثر مستقیم دارد که با نتایج پژوهش حاضر همسوست. همچنین در این پژوهش روشن شد که این تأثیر می‌تواند از طریق میانجیگری خودپنداره صورت بپذیرد. خودپنداره یک مفهوم کلی اســـت که خودپنداره تحصیلی قســـمتی از آن اســـت و به ادراک دانش‌آموز از تواناییها و شایســـتگیهایش در امر تحصیل و یادگیری اطلاق می‌شود (خجسته‌مهر و همکاران،۱۳۹۱). افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با دیگران از خودپندارۀ تحصیلی بالایی برخوردارند و بالطبع چنین خودپنداره‌ای باعث رشـــد و پیشرفت تحصیلی فرد می‌شـــود (بیابانگرد، ۱۳۸۴). به این دلیل که دانش‌آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، همواره در معرض تعاملات اجتماعی قرار می‌گیرند و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابیها چه مستقیم و چه غیرمستقیم تأثیرات خود را بر شخص می‌گذارنـــد و از لابه‌لای این ارزشیابیهاســـت که فرد تصوری از وضعیت تحصیلی خود به‌دســـت می‌آورد. به‌تبع این تعاملات دانش‌آموزان موفقیت بیشـــتری نیز به دســـت می‌آورند. این تمایل و اشتیاق در طولانی‌مدت باعث رشد بیشـــتر خودپندارۀ تحصیلی دانش‌آموز می‌شود و موفقیتهای

1. Cadima

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

بیشتری کسب می‌کند که تمایل وی را به ماندن در مدرسه و سرمایه‌گذاری بیشتر در مدرسه ارتقا می‌بخشد (زاهدبابلان و همکاران، ۱۳۹۶).

مطابق با یافته‌های پژوهش، رابطه واسطه‌ای هیجانهای تحصیلی با اشتیاق تحصیلی از طریق خودپنداره معنادار به‌دست آمده و خودپنداره به‌مثابه یک متغیر میانجی توانسته است این رابطه را متأثر کند. خودپنداره نه تنها خود از پیش‌بینهای اشتیاق تحصیلی است بلکه متغیر هیجان تحصیلی از طریق خودپنداره می‌تواند بر اشـــتیاق تحصیلی تأثیرگذار باشـــد. نتایج مطالعات سیدصالحی و یونســـی (۱۳۹۴)، کرید[1] و همکاران (۲۰۱۷)، اونا[2] (۲۰۱۵) و چپمن[3] (۲۰۱۶)، نیز حاکی از تأثیر غیرمستقیم خودپنداره بر اشتیاق تحصیلی و نقش میانجیگری آن است. در حقیقت اینکه هر فرد درباره خود چگونه فکر می‌کند، هم بر نوع ارزیابی فرد در مورد عملکردش و هم بر نحوه انجام دادن فعالیتها و تکالیف درسی‌اش که نمودی از میزان اشتیاق تحصیلی است، تأثیرگذار است.

براساس نتایج به‌دست آمده به‌منظور بالا بردن سطح اشتیاق تحصیلی، هیجان تحصیلی مثبت و تثبیت خودپنداره پیشـــنهاد می‌شود که مدارس و بنیاد شـــهید برنامه‌های آموزشی، دوره‌های تقویتـــی و کارگاههایی را برای خانواده‌هـــا و دانش‌آموزان برگزار کنند. همچنین ابتدای هر مقطع تحصیلی دانش‌آموزان از نظر اشـــتیاق تحصیلی، هیجان تحصیلی و خودپنداره غربالگری شوند و در پی آن مشاوره‌های روان‌شناختی انجام شود و کارگاههای آموزشی لازم برای تقویت افرادی که مشـــکلات اساسی در هریک از این مؤلفه‌ها دارند برگزار شود. همچنین پیشنهاد می‌شود به‌منظور پیشـــگیری از رفتارهایی که به‌صورت ناآگاهانه ســـبب کاهش اشتیاق تحصیلی، هیجان تحصیلی و خودپنداره در دانش‌آموزان می‌شـــود، معلمان و مدرســـان طی دوره‌های آموزشی با مؤلفه‌های ذکرشده آشنا شوند.

انجام هر پژوهش با محدودیتهایی مواجه اســـت. مطالعه حاضر نیز از این امر مســـتثنی نبوده است. اهم محدودیتهای آن عبارت‌اند از: استفاده از پرسشنامه برای گردآوری اطلاعات و داده‌ها که به نوعی خودگزارشی محسوب می‌شود و امکان بروز مطلوبیت اجتماعی و سوگیری پاسخها در آن وجود دارد، استفاده از روش پژوهش کمی و نتایج سطحی‌تر نسبت به روش کیفی، محدودیت جامعه آماری (فرزندان ایثارگران و فقط استان آذربایجان شرقی) که تعمیم نتایج به سایر دانش‌آموزان و شهرها را محدود می‌سازد، همچنین با توجه به گروه سنی پژوهش (نوجوانان) و شکل‌گیری هویت در این سنین نتایج به‌دست آمده به مراحل قبلی یا بعدی رشدی قابل‌تعمیم نیست.

1. Creed
2. Ona
3. Chapman

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

منابع

REFERENCES

ارسطویی‌ایرانی، هایده. (۱۳۷۲). *بررسی ارتباط خودپنداره با جنسیت و پیشرفت تحصیلی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه الزهرا، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، تهران.

اسلامی، محمدعلی؛ درتاج، فریبرز؛ سعدی‌پور، اسماعیل و دلاور، علی. (۱۳۹۷). مدل‌یابی علی اشتیاق تحصیلی؛ بر مبنای عملکرد تحصیلی حمایت شده، عزت نفس و خودکارآمدی درسی در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه امیرکبیر تهران. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۰)، ۵۷-۷۵.

بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۴). *روان‌شناسی تربیتی (روان‌شناسی آموزش و یادگیری)*. چاپ پنجم. تهران: نشر ویرایش.

حسن‌زاده، رمضان؛ حسینی، سید حمزه و مرادی، ذبیده. (۱۳۸۴). ارتباط بین خودپنداره کلی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان. *دانش و پژوهش در روان‌شناسی*، ۲۴، ۱-۱۸.

خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله؛ کرایی، امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. *روان‌شناسی مدرسه*، ۱ (۱)، ۲۷-۴۵.

رضاپور میرصالح، یاسر؛ ریحانی‌کیوی ، شهناز؛ خباز، محمود و ابوترابی‌کاشانی، پریسا. (۱۳۸۹). مقایسهٔ رابطهٔ بین مؤلفه‌های ابرازگری هیجانی و خودپنداره در دانشجویان دختر و پسر. *فصلنامهٔ روان‌شناسی کاربردی*، ۴ (۱)، ۴۰-۵۱.

رضایی، اکبر. (۱۳۹۵). رابطه باورهای معرفت شناختی، هیجانهای تحصیلی و خودکارآمدی با رویکرد یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۶)، ۵۹-۸۰.

زاهدبابلان، عادل؛ کریمیان‌پور، غفار و دشتی، ادریس. (۱۳۹۳). رابطه کیفیت زندگی در مدرسه و اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان با توجه به نقش واسطه‌ای خودپنداره تحصیلی. *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، ۳ (۱۱)، ۳۱-۴۸.

ـــــــــــــ . (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپندارهٔ تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان پایهٔ پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۲ (۲)، ۷۵-۹۱.

زغیبی‌قناد، سیمین. (۱۳۹۲). *رابطه علّی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با مشغولیت تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

سیدصالحی، محمد و یونسی، جلیل. (۱۳۹۴). تبیین نقش خودکارآمدی تحصیلی بر عملکرد و انگیزش تحصیلی مبتنی بر حمایت اجتماعی، خودپنداره تحصیلی و ویژگیهای شخصیتی: مدل‌سازی معادلات ساختاری. *فصلنامه علمی- پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳ (۹) ، ۷-۲۰.

شکری، مهدی. (۱۳۹۴). *مقایسه اشتیاق تحصیلی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مدارس شهر اردبیل*. پایان‌نامهٔ کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.

صادقی، حسن؛ شهری، مریم؛ خالقی کیادهی، نجمه؛ اسدیان خرم‌آبادی، زهرا و پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). نقش تنظیم منفی هیجان و اشتیاق عاطفی- شناختی یادگیری در پیش‌بینی رفتارهای پرخطر دانش‌آموزان. *فصلنامه نسیم تندرستی*، ۳ (۴)، ۳۷-۴۴.

محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه‌علی کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۶ (۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.

مؤمنی، خدامراد؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و بگیان کوله‌مرز، محمدجواد. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۵ (۸)، ۱۵۹-۱۸۲.

نکاوند، مهراندخت؛ جعفری، پریوش و 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، ولی‌اله؛ عربزاده، مهدی و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجانهای تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*، ۶ (۱)، ۱۰۳-۱۱۹.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

Acosta-Gonzaga, E., & Ramirez-Arellano, A. (2021). The influence of motivation, emotions, cognition, and metacognition on students' learning performance: A comparative study in higher education in blended and traditional contexts. *SAGE Open*, *11*(2).

Bendavid, E., Boerma, T., Akseer, N., Langer, A., Malembaka, E. B., Okiro, E. A., ... BRANCH Consortium Steering Committee. (2021). The effects of armed conflict on the health of women and children. *The Lancet (London, England), 397*(10273), 522-532.

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*(1), 197-211.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen, & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136-162). Newbury Park, CA: Sage.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*(3), 1-12.

Catani, C. (2018). Mental health of children living in war zones: A risk and protection perspective. *World Psychiatry*, *17*(1), 104-105.

Chapman, J. R. (2016). An empirically derived framework for conceptualizing Schein's career orientation theory. *Journal of Career Assessment*, *24*(4), 669-684.

Creed, P. A., Hood, M., & Hu, S. (2017). Personal orientation as an antecedent to career stress and employability confidence: The intervening roles of career goal performance discrepancy and career goal importance. *Journal of Vocational Behavior, 99*, 79 -92.

Dermitzaki, I., Leondari, A., & Goudas, M. (2009). Relations between young students' strategic behaviours, domain-specific self-concept, and performance in a problem-solving situation. *Learning and Instruction, 19*(2),144-157.

Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist, 20*(3), 553-561.

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Frounfelker, R. L., Islam, N., Falcone, J., Farrar, J., Ra, C., Antonaccio, C. M., ... Betancourt, T. S. (2019). Living through war: Mental health of children and youth in conflict-affected areas. *International Review of the Red Cross*, *101*(911), 481-506.

Galla, B. M., Wood, J. J., Tsukayama, E., Har, K., Chiu, A. W., & Langer, D. A. (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.

Hughes, J. N., & Cao, Q. (2018). Trajectories of teacher-student warmth and conflict at the transition to middle school: Effects on academic engagement and achievement. *Journal of School Psychology, 67*, 148-162.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 377-390.

Negovan, V., Bagana, E., & Dinca, S. (2011). Gender, age and academic standard of school differences in adolescents' self-acceptance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *12*, 40-48.

Ona, A. (2015). Career anchors of students with talent in technical domains. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 19*, 407-412.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]

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., & Perry, R. P. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). User's manual*. Unpublished Manuscript, University of Munich, Munich.

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.

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.

Rodríguez, J. L., & Boutakidis, I. P. (2013). The association between school engagement and achievement across three generations of Mexican American students. *Association of Mexican-American Educators (AMAE) Journal*, *7*(1), 5-16.

Sabbaghi, F., Karimi, K., Akbari, M., & Yarahmadi, Y. (2020). Predicting academic engagement based on academic optimism, competency perception and academic excitement in students. *Iranian Journal of Educational Sociology*, *3*(3), 50-61.

Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, *36*(3), 627-652.

Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Lorente, V. M. (2020). The mediating role of goal orientation (task) in the relationship between engagement and academic self-concept in students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(22), 8323.

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.

Xie, L., & Kuo, Y. L. (2021). Role of academic emotions in the relationship between academic achievement and resilience among eighth graders. *New Waves-Educational Research and Development*, *24*(1), 1-20.

Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students self-displace and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *39*(2), 145-155.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-16]