



بررسی رابطه بین سبک‌های دلبستگی معلمان، روابط معلم-دانش‌آموز و سبک‌های اسنادی با هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه در دانش‌آموزان مقطع ابتدایی

سمیرا سلطانی^۱، فریبا محمودیان^۲، پریا الهوردی^۳

۱. دانشجوی کارشناسی ناپیوسته آموزش ابتدایی

۲. لیسانس حقوق

۳. مدرک سطح ۲ حوزوی

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری روابط معلم-دانش‌آموز و سبک‌های اسنادی دانش‌آموزان در رابطه بین سبک‌های دلبستگی دانش‌آموزان و معلمان با هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس گناه دانش‌آموزان می‌باشد. شرم و گناه از جمله هیجان‌های خودآگاه هستند که لازم است از اوایل کودکی مورد توجه و بررسی قرار گیرند؛ هیجان‌های خودآگاه نقش مهمی در سلامت و سازگاری کودکان دارند. هیجان‌های خودآگاه به وسیله تأمل در خود و خودارزیابی برانگیخته می‌شوند. بررسی تاریخچه مطالعه هیجان‌ها مبین تعامل عوامل زیستی، شناختی، اجتماعی و فرهنگی در بروز هیجان‌ها و لزوم توجه به دامنه وسیعی از سطوح تحلیل در تبیین پدیده‌های هیجانی است. جامعه آماری تحقیق حاضر، کلیه دانش‌آموزان در مقطع ابتدایی، پایه‌ای چهارم، پنجم و ششم شهر ارومیه و معلمان‌شان می‌باشند. به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی ۵۶۵ دانش‌آموز و ۱۳۹ معلم انتخاب شدند. معلمان پرسشنامه سبک‌های دلبستگی بزرگسالان و دانش‌آموزان مقیاس عاطفه خودآگاهی برای کودکان، پرسشنامه طبقه‌بندی سبک دلبستگی، نسخه تجدید نظر شده پرسشنامه سبک اسناد کودکان و پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز را تکمیل نمودند. برای آزمون فرضیه‌ها نیز از روش همبستگی و تحلیل مسیر با استفاده از معادلات ساختاری استفاده گردید. نتایج نشان داد سبک دلبستگی ایمن دانش‌آموز به هیجان خودآگاه احساس گناه و بر اساس متغیرهای واسطه‌ای روابط معلم-دانش‌آموز به هیجان خودآگاه شرم و احساس گناه، سبک اسنادی منفی دانش‌آموز به هیجان خودآگاه شرم، بعد پایدار منفی به هیجان خودآگاه احساس گناه معنی‌دار می‌باشند. در مجموع مدل تحقیق برازنده داده‌ها بود. بر اساس یافته‌ها توصیه می‌شود که متولیان امر آموزش و پرورش از تأثیر سبک‌های دلبستگی ناایمن معلمان بر هیجان‌های دانش‌آموزان غفلت نورزند و معلمان با کمک والدین در تغییر سبک‌های دلبستگی ناایمن دانش‌آموزان و بازآموزی سبک اسنادی منفی آنها کوشا باشند.

واژگان کلیدی: سبک دلبستگی، هیجان خودآگاه، شرم، احساس گناه، رابطه معلم-دانش‌آموز، سبک اسنادی.



۱- مقدمه :

همه انسان‌ها در زندگی روزمره‌شان ممکن است با وقایعی مواجه شوند که در آن‌ها احساس شکست، نقص و بی‌کفایتی را تجربه کنند (هیلیگ و زتلر، ۲۰۱۵؛ کازان و لاکوب، ۲۰۱۷؛ کلینلوژل، دیتز و آنتوناکیس^۱، ۲۰۱۸؛ ون رانسبورگ، دی کوک و دیروس^۲، ۲۰۱۸؛ پفاتتیچر، شیندلر و نوکور^۳، ۲۰۱۹؛ لوبین-گلوب، پتریچیویچ و سوکیچ^۴، ۲۰۱۹). به دنبال این تجارب و ارزیابی که افراد از خودشان دارند؛ هیجان‌هایی در انسان برانگیخته می‌شود. بعضی از این هیجان‌ها مانند شرم و احساس گناه، هیجان‌های خودآگاه هستند که به وسیله تأمل در خود و خودارزیابی برانگیخته می‌شوند (مارکوس^۵، اشتون و لی، ۲۰۰۷؛ مک آبی، اسوالد و کانلی^۶، ۲۰۱۴). زمان بروز خطا، شرم، هیجانی عمیقاً دردناک است که با احساس کهنتری و عدم پاداش و ناتوانی همراه است و فرد را به سمت پنهان شدن و گریز سوق می‌دهد و افراد مستعد به شرم هنگام رویارویی با تعارض‌های بین فردی یکی از دو راهبرد پرخاشگری فعال یا اجتناب فعل‌پذیر را انتخاب می‌کنند و یا از نظر رفتاری به گونه‌ای احساس بازدارنده می‌کنند؛ چرا که در این تجربه هیجانی، «خود» فرد، کانون ارزیابی است؛ در حالی که احساس گناه، هیجانی کمتر تکان دهنده و دردناک است و فرد را به سمت اعتراف، جبران و عذرخواهی هدایت می‌کند و مستعد بودن به احساس گناه با شیوه‌های سازنده مهارپذیر خشم ارتباط دارد (گوتوویچ^۷، ۲۰۱۹). ضمناً در تجربه این هیجان، رفتار فرد مرکز توجه است (مک کرا و کاستا^۸، ۲۰۰۸). در مطالعات تجربی بر کارکرد سازش نایافته شرم تأکید می‌شود اما احساس گناه تهدید کمتری نسبت به شرم برای فرد ایجاد می‌کند (خان، لیانگ، آنجوم و شاه^۹، ۲۰۱۹).

دلبستگی پیوند عاطفی نسبتاً پایداری است که بین کودک و مادر یا افرادی که نوزاد در تعامل منظم و دائم با آن‌ها است ایجاد می‌شود. نظریه دلبستگی عمده‌ترین نظریه در مورد رابطه مادر و کودک است و برای اولین بار توسط جان بالبی با توجه به مشاهدات او از پیامدهای محرومیت مادری در کودکان بی سرپرستی که از مراقبین خود جدا شده بودند، مطرح شد. مطابق نظریه بالبی انسان با یک نظام روانی زیستی به نام نظام رفتار دلبستگی متولد می‌شود. این سیستم ارزش انطباقی داشته و فرد را به حفظ نزدیکی و همجواری با افراد مهم زندگی یا شخصیت‌های دلبستگی یعنی کسانی که کودک می‌تواند در موقعیت‌های تهدیدآمیز نزدیک آن‌ها بماند تا شانس بقایش افزایش یابد؛ سوق می‌دهد. هدف این سیستم، دستیابی کودک به یک احساس ایمنی و حمایت‌شدگی است (بارسکی^{۱۰}، ۲۰۱۱). عملکرد مطلوب سیستم دلبستگی و به تبع آن دلبستگی ایمن، متأثر از کیفیت تعامل میان کودک و شخصیت دلبستگی است (زولنای^{۱۱}، ۲۰۱۶؛ لی و همکاران، ۲۰۱۴؛ روبیو-گارای، امور و کاراسکو^{۱۲}، ۲۰۱۷). به این ترتیب که کودک در طول سال اول زندگی یک رشته انتظارات را در قالب مجموعه‌ای از بازنمایی‌های ذهنی که بالبی به آنها الگوهای کارکرد درونی می‌گوید؛ درون‌سازی می‌کند این بازنمایی‌های نخستین با تشکیل مدل‌های درونی، هم چگونگی رابطه فرد با دیگران (کسانی که برای وی اهمیت ویژه دارند) را تعیین می‌کنند و هم مشخص می‌کند که فرد شرایط استرس‌زا را چگونه تجربه خواهد نمود؛ احساسات مرتبط با آن شرایط را چگونه نشان خواهد داد و روش‌های مواجهه وی با آن شرایط چگونه خواهد بود این بازنمایی‌های درونی به صورت دو بعد در حافظه ذخیره می‌شوند: بعد تعاملی یا رفتاری که مبتنی بر نظریه کردارشناسی است و به حفظ الگوهای خاص رفتار در تعاملات کودک-والد می‌پردازد. بعد بازنمایی شده یا شناختی که بر پایه نظریه رشد شناختی و روان‌تحلیل‌گری قرار دارد مبنی بر اینکه چگونه تعاملات بین فردی صمیمی در ذهن به صورت «بازنمایی شناختی» یا مدل‌های کارکرد درونی از تجارب نخستین والد-فرزند به وجود می‌آید و درون‌سازی می‌شود و این طرحواره‌ها در آینده به چه صورت بر حالت عاطفی و توان برقراری ارتباط صمیمانه با دیگران اثر می‌گذارد. محققان نیز بیان می‌کنند که الگوهای کارکرد درونی که در ابتدا ناهشیار بوده به آینده منتقل شده و در روابط بعدی فرد با دیگران تأثیر می‌گذارد؛ یعنی اگر والدین فرزند خود را بپذیرند و نسبت به نیازهای او پاسخگو

۱. Kleinlogel, Dietz & Antonakis
۲. Van Rensburg, De Kock, & Derous
۳. Pfattheicher, Schindler & Nockur
۴. Ljubin-Golub, Petričević & Sokić
۵. Marcus
۶. Mc Abee, Oswald & Connely
۷. Gotowiec
۸. McCrae & Costa
۹. Khan, Liang, Anjum & Shah
۱۰. Barsky
۱۱. Zsolnai
۱۲. Rubio-Garay, Amor & Carrasco



باشند، الگوی کارکردی که کودک از آنها می‌سازد به صورت والدینی دوست‌داشتنی و آرامش‌دهنده است و الگوی کارکردی خود او نیز به عنوان یک شخص باارزش ساخته خواهد شد. در جریان تحول، این الگو که براساس ارتباط اولیه ساده ساخته شده است، پیچیده‌تر می‌شود. از آنجا که نه تنها مردم عامی بلکه بعضی از متخصصان و نظریه پردازان نیز این دو واژه را یکسان فرض کرده و به جای هم به کار می‌برند (لیگی و ترسبرگ^۱، ۲۰۱۴). یکی از چالش‌های پیش‌روی محققان در بارز نمودن تمایز و تشابه این دو هیجان‌شناسایی پیش‌آیندهای شرم و گناه می‌باشد. بروز هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس‌گناه، نیازمند مجموعه‌ای گسترده از ظرفیت‌های شناختی، همه آنچه که شامل ارزیابی از رفتارهای خود است، می‌باشد. طبق نظریه دلبستگی بالبی با توجه به تعامل بین نوزاد و مراقبت‌کننده اولیه، کودک مدل کارکرد درونی خود (قضاوت و ارزیابی از خود و سایر مردم) را رشد می‌دهد. این مدل‌های کارکرد درونی نسبتاً ثابت هستند و رفتارها و تجارب هیجانی بعدی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. محققان طی مطالعاتی دریافتند که سبک‌های دلبستگی مختلف با هیجان‌های متمایز مرتبط می‌باشند؛ که طبق نتایج پژوهش‌ها یک بعد مهم در بررسی هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس‌گناه دانش‌آموزان، پرداختن به سبک دلبستگی آن‌ها می‌باشد (دیوید^۲، ۲۰۱۵). علاوه بر سبک دلبستگی خود دانش‌آموز در بروز هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس‌گناه دانش‌آموز، یکی دیگر از عوامل زمینه‌ساز، سبک دلبستگی معلمان می‌باشد (اوگیلوی و استوارت، ۲۰۱۰؛ تیبتس و مایرز^۳، ۱۹۹۹). که در پژوهش‌های پیشین داخلی مورد غفلت و در پژوهش‌های خارجی اندکی به آن پرداخته شده است و یکی از مسائلی است که در پژوهش حاضر مورد توجه قرار می‌گیرد. لازم است به این نکته توجه داشت که هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس‌گناه استنباطی‌اند؛ زیرا بزرگسالان و کودکان بزرگتر، شکست یا موفقیت را به دلایلی با ویژگی‌ها یا ابعاد خاص نسبت می‌دهند (کامپینگز، مادوکس، هارلو و دیاز^۴، ۲۰۰۲؛ سترو^۵، ۲۰۰۲؛ وایتمن و گوردون^۶، ۲۰۰۱). طبق نظر وینر علل درک‌شده یک حادثه عمدتاً براساس سه بعد درونی-بیرونی، پایدار-ناپایدار و کلی-اختصاصی تغییر می‌کند. بعد درونی به طور ویژه در تولید عواطف مرتبط با خودارزیابی و عزت نفس (مثل شرم و گناه) نقش دارد. که این مهم بیانگر نقش قابل توجه سبک‌های اسنادی در تبیین هیجان‌های خودآگاه شرم و احساس‌گناه می‌باشد.

از سویی مدل کارکرد درونی نشأت گرفته از سبک دلبستگی می‌تواند نقشی موثر بر سبک اسناد فرد بگذارد که لازم است اثر سبک دلبستگی بر سبک اسنادی در نظر گرفته شود. از این رو در پژوهش حاضر به نقش سبک‌های دلبستگی بر سبک‌های اسنادی نیز پرداخته می‌شود.

۱. Ligin & Trasberg
۲. David
۳. Tibbetts & Myers
۴. Cummings, Maddux, Harlow & Dyas
۵. Straw
۶. Whiteman & Gordon



۲- روش شناسی :

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی است. برای بررسی روابط علی از الگوی مدل معادلات ساختاری استفاده شد. جامعه آماری تحقیق حاضر، دانش‌آموزان پایه‌های چهارم، پنجم و ششم در مقطع ابتدایی، شهر ارومیه در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۱ و معلمان‌شان بود. که مطابق داده‌های بخش آمار و فناوری اطلاعات اداره آموزش و پرورش منطقه ارومیه معادل ۹۶ معلم و ۱۶۱۸ دانش‌آموز می‌باشند. مرور پژوهشی نشان می‌دهد که در استفاده از روش مدلیابی معادلات ساختاری هیچ راهبرد دقیقی برای تعیین حجم نمونه وجود ندارد. گارسون تأکید کرده است از آنجا که در استفاده از روش معادلات ساختاری رایج ترین روش برآورد حداکثر احتمال می‌باشد، بنابراین، حجم نمونه ۲۶۶ نفر نتایج قابل قبولی را به همراه آزمودنی به روش نمونه گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای تصادفی انتخاب شد. به این صورت که ابتدا از مجموع ۴ بخش منطقه ارومیه ۲ بخش به صورت تصادفی انتخاب شد. و از مناطق انتخابی ۹ مدرسه (۶مدرسه دخترانه و ۳ مدرسه پسرانه) به صورت تصادفی انتخاب شد. سپس به این دلیل که ابزارهای پژوهش مناسب کودکان ۱ تا ۹ ساله بود آزمودنی‌ها در کلاس-های های مختلف چهارم، پنجم و ششم انتخاب شدند. از ابزارهای زیر استفاده شد:

مقیاس عاطفه خودآگاهی برای کودکان

مقیاس عاطفه خودآگاهی برای کودکان ابزاری برای اندازه‌گیری هیجان‌های خودآگاه کودکان است. یک ابزار اندازه‌گیری خودگزارشی است متشکل از ۹۵ گزینه ۹۶ که برای استفاده کودکان ۴-۷ ساله طراحی شده است. هر سناریو متشکل از یک داستان و در پی آن ۲ یا ۵ پاسخ می‌باشد که احساس گناه، شرم، برونی سازی، بی تفاوتی، غرور آلفا و غرور بتا ارزیابی می‌کند. برای این مطالعه تنها پاسخ‌های احساس گناه و شرم در تجزیه و تحلیل استفاده شده است. پاسخ‌ها براساس مقیاس ۵ امتیازی نمره گذاری می‌شود. با توجه به آلفای کرونباخ که ۰/۷۶ برای شرم و ۰/۸۷ برای گناه گزارش شده است همسانی درونی برای آزمون هیجان خودآگاه برای کودکان به صورت قابل قبولی بالا است.

مقیاس سبک‌های دلبستگی بزرگسالان

این مقیاس توسط هازن و شیور ساخته شده و در ایران توسط رحیمیان بوگر (۱۳۹۳) بر روی پرستاران بیمارستان‌های دولتی شهر اصفهان هنجاریابی شده است. این پرسشنامه دارای ۱۵ گویه است که به هر یک از سه سبک دلبستگی ایمن، اجتنابی و دو سوگرا ۵ گویه تعلق می‌گیرد. نمره گذاری در مقیاس لیکرت از هرگز (نمره ۰) تا تقریباً همیشه (نمره ۵) صورت می‌گیرد. نمرات خرده مقیاس‌های دلبستگی توسط میانگین ۵ سوال هر خرده مقیاس به دست می‌آید. بدین صورت که برای تعیین سبک دلبستگی هر فرد ارزش‌های عددی گویه‌های مرتبط هر سطح با یکدیگر جمع و بر ۵ تقسیم می‌شود. از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود تا سوالاتی را انتخاب کنند که سبک مشخصه آنها را در روابط نزدیک بهتر توصیف میکند. هازن و شیور پایایی بازآزمایی کل این پرسشنامه را ۰/۷۶ و پایایی با آلفای کرونباخ ۰/۷۶ به دست آوردند. و هم چنین آنها روایی صوری و محتوایی را خوب گزارش نمودند و روایی سازه آن را در حد بسیار مطلوب گزارش نمودند.

پرسشنامه تعامل معلم-دانش‌آموز

این پرسشنامه را وابلز، کریتون، لوی و هوی مایرز براساس مدل لری ساختند. این پرسشنامه تصویری از ادراک دانش‌آموزان از رفتارهای معلم در کلاس ارائه می‌کند. در بیش از ۹۲۶ مطالعه و در کشورهای متعدد بکار گرفته شده است. در این آزمون، طیف نمره‌گذاری از ۱ تا ۵ است. در ایران خیر و البرزی پرسشنامه تعامل معلم و دانش‌آموز را ترجمه کرده و مورد استفاده قرار دارند که پایایی و روایی آن محاسبه شده است. این پرسشنامه دارای دو فرم ۷۷ و ۲۴ گویه‌ای می‌باشد. فرم ۲۴ گویه‌ای دارای ۴ بعد است که مبین ۴ نوع رفتار معلم شامل: رفتار مدیریتی، رفتار دوستانه و کمک کننده، رفتار توأم با توانایی درک و فهم، رفتار اعطای مسئولیت و آزادی به دانش‌آموز، رفتار عدم اطمینان، رفتار عدم رضایت، رفتار سرزنش‌کننده و رفتار سخت‌گیرانه می‌باشد. در پژوهش حاضر از فرم ۲۴ گویه‌ای و در نهایت از نمرات ابعاد رفتار عدم اطمینان، رفتار عدم رضایت، رفتار سرزنش‌کننده و رفتار سخت‌گیرانه استفاده شده است. پایایی این پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ را وابلز و لوی محاسبه نموده‌اند. پایایی این پرسشنامه به شیوه آلفای کرونباخ را مناسب گزارش نمود. که آلفای کرونباخ برای ابعاد عدم اطمینان معلم، حمایت و هدایت معلم و کنترل و جهت‌دهی معلم به ترتیب، ۰/۷۶، ۰/۵۶ و ۰/۸۷ توسط وی گزارش شده است.



۳. یافته‌ها

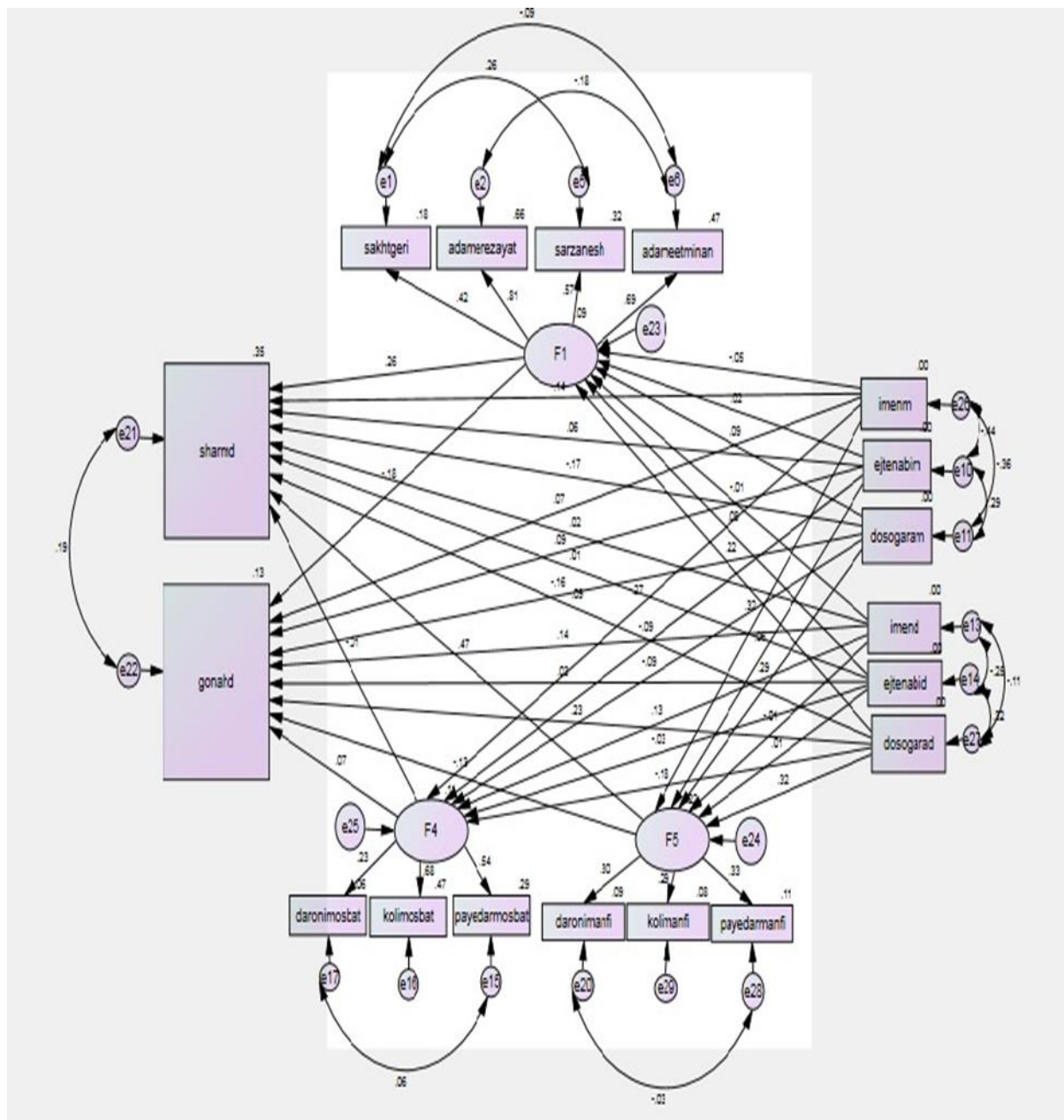
جدول ۱- شاخص‌های توصیفی سبک‌های دلبستگی معلمان

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
سبک ایمن	۱۴/۳۲	۲/۳۲	۸	۱۸
سبک اجتنابی	۱۳/۱۲	۴/۳۲	۶	۱۵
سبک دو سوگرا	۱۱/۲۱	۵/۴۳	۵	۱۸



جدول ۲- ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵	۱۶	۱۷	۱۸	۱۹	۲۰
روابط معلم دانش آموز	۱																			
سبک اسنادی	۰/۰۰	۰/۰۰																		
دلبستگی ایمن	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰																	
دلبستگی ناایمن	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰																
دوسر و گرا	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰															
تقسیم سوئیت	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰														
نسبت سرز نش	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰													
غیر انسانی	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰												
تحریف هویت	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰											
درونی سازی	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰										
نمادین سازی	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰									
صداقت تواضع	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰								
صداقت (مؤلفه)	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰							
انصاف	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰						
اجتناب از طمع	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰					
سبک اسنادی مثبت	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰				
سبک اسنادی منفی	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰			
شرم	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰		
احساس گناه	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	۰/۰۰	



شکل ۱- مدل پیشنهادی و ضرایب استاندارد



منابع:

- غلامعلی لواسانی، من؛ اژه‌ای، ج؛ افشاری، م (۱۳۸۸). رابطه خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی با پیشرفت. روان شناسی ۵۱، سال سیزدهم، شماره ۳، ص ۲۸۹-۳۰۵.
- غلامعلی لواسانی، م؛ حجازی، ا، ملک زاده، ا (۱۳۸۷). تأثیر آموزش راهبردهای خود نظم بخشی بر پیشرفت ریاضی، باورهای انگیزشی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر. مجله روان شناسی علوم تربیتی، ۴۵، ص ۴-۶۵.
- فیاض، ا؛ کیانی، ژ (۱۳۸۷). بررسی آسیب شناسانه باورهای غیرمنطقی دانشجویان. فصلنامه علمی-پژوهشی راهبرد فرهنگ، شماره ۴، ص ۹۹-۱۱۷.
- فولادوند، و؛ بشارت، م، فرزاد، و؛ شهرآرای، م؛ حشمتی، ر (۱۳۸۹). بررسی ویژگی‌های سنجشی پرسشنامه تحصیلی، ص ۹-۱.
- کرامتی، ا؛ ده سرخ، ف؛ خسروی، ح (۱۳۹۰). بررسی رابطه محیط اجتماعی (جو مدرسه) و میزان خودتنظیمی در دانش آموزان دبیرستانی. فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، سال ششم، شماره ۲۳، ص ۱۵۸-۱۳۷.
- کاوسیان، ج؛ کدیور، پ؛ ولی اله، ف (۱۳۹۰). رابطه متغیرهای محیطی، تحصیلی با بهزیستی مدرسه: نقش نیازهای روان شناختی، خودتنظیمی انگیزشی و هیجان‌های تحصیلی. فصلنامه علمی- پژوهشی در سلامت روان شناختی، ۶ (۱)، ص ۱۰-۲۵.
- کارشکی، ح؛ خرازی، س. ع؛ اژه‌ای، ج؛ طباطبائی، س، م (۱۳۸۸). رابطه ادراکات محیطی خانوادگی، باورهای انگیزشی و یادگیری خودتنظیمی: آزمون یک الگوی علی. فصلنامه انجمن ایرانی روان شناسی، سال سیزدهم، شماره ۲، ص ۱-۲۲.
- کدیور، پ؛ نعمت طاووسی، م؛ یوسفی، ن (۱۳۸۷). بررسی رابطه سبک‌های یادگیری و باورهای خودکارآمدی با پیشرفت ریاضی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، سال هفتم، شماره ۲۸، ص ۱۱۳-۱۲۹.
- لردگانی، م؛ سیف، ع، ا (۱۳۸۰). مقایسه یادگیری دانشجویان با توجه به جنسیت، مقاطع تحصیلی و رشته تحصیلی». فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی: سال چهارم، شماره ۶، ص ۹۳-۱۱۴.



-میکاییلی، ن؛ افروز، غ؛ قلیزاده، ل (۱۳۹۱). ارتباط خودپنداره و فرسودگی تحصیلی با عملکرد تحصیلی دختر. مجله روان شناسی اردبیل، دوره ۱، شماره ۴، ص ۹۰-۱۰۳.

-مهبذ، م؛ فولاد چنگ، م (۱۳۹۱). نقش دلبستگی به والدین در پیشرفت تحصیلی با واسطه گری خودکارآمدی. فصلنامه روانشناسی کاربردی. سال ۶، شماره ۲۱، ص ۸۸-۱۰۲.

-مولوی، پ، رستمی، خ (۱۳۸۶). بررسی عوامل موثر در کاهش انگیزه تحصیلی دانشجویان، دانشگاه علوم پزشکی استان اردبیل

-محسن پور، م؛ حجازی، ا؛ کیامنش، ع (۱۳۸۵) نقش خودکارآمدی، اهداف پیشرفت، راهبردهای یادگیری و پایداری در پیشرفت تحصیلی در درس ریاضی دانش آموزان سال سوم متوسطه (رشته ریاضی) شهر تهران. مجله نوآوری های آموزشی، شماره ۱۶، ص ۹-۳۵.

-نقش، ز؛ قاضی طباطبایی، م؛ علی طرخان، ر (۱۳۸۹). الگوی ساختاری رابطه خودکارآمدی، سودمندی ادراک شده و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای یادگیری خودتنظیم. تازه های علوم شناختی، سال ۱۲، شماره ۱، ص ۱-۱۶.

-نیکدل، ف؛ کدیور، پ؛ فرزاد، و؛ عرب زاده، و؛ کاوسیان، ج (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره ی تحصیلی، هیجان های مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. فصلنامه روان شناسی کاربردی. سال ۶، شماره ۱، ص ۱۱۹-۱۰۳.

-نصری، ص؛ دماوندی، م، آ؛ کارگر، ع (۱۳۹۳). ارتباط تعارض کار- خانواده، انگیزش تحصیلی با فرسودگی تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی. پژوهش در آموزش، جلد ۱، شماره ۲، ص ۲۵-۳۱.

-واحدی، ش؛ قره آغاجی، س (۱۳۹۳). آزمون مدل راهبردهای خودتنظیم در درس ریاضی بر اساس عوامل انگیزشی و واسطه گری هیجانات تحصیلی. فناوری آموزش و یادگیری، سال اول، شماره ۱، ص ۱۰۹-۱۴.

-ویسانی، م؛ غلامعلی لواسانی، م؛ اژه ای، جو (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. مجله روانشناسی ۶۲، سال شانزدهم، شماره ۲، ص ۱۶۰-۱۴۲.



Latin References

- Acee, T. W., Kim, H., Kim, H., Kim, J., Chu, H. R., Kim, M., et al. (۲۰۱۰). Academic boredom in under- and over-challenging situations. *Contemporary Educational Psychology*, ۳۵, ۱۷-۲۷.
- Ahmed, W., van der Werf, G., Kuyper, H., & Minnaert, A. (۲۰۱۳). Emotions, self-regulated learning, and achievement in Mathematics: A growth curve analysis. *Journal of Educational Psychology*, ۱۰۵, ۱۵۰-۱۶۱.
- Ainley, M., Corrigan, M., & Richardson, N. (۲۰۰۵). Students, tasks and emotions: Identifying the contribution of emotions to students' reading of popular culture and popular science texts. *Learning and Instruction*, ۱۵, ۴۳۳-۴۴۷.
- Alfonso, D.J., (۲۰۱۲). Be happy and believe in your capacity: Establishing link between subjective well-being and self-efficacy among Filipino adolescents. *International Journal of Research Studies in Psychology*, ۱, ۱-۸.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atik, A.D., & Gökmen, A. (۲۰۱۰). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۲, ۲۳۷۷-۲۳۸۲.
- Amos, A., Wiltshire, S., Haw, S., & McNeill, A. (۲۰۰۶). Ambivalence and uncertainty Experiences of and attitudes towards addiction and smoking cessation in the mid-to-late teens. *Health Education Research*, ۲۱(۲), ۱۸۱-۱۹۱.
- Areepattamannil, S., & Freeman, J. G. (۲۰۰۸). Academic achievement, academic self concept, and academic motivation of immigrant adolescents in the greater Toronto area secondary schools. *Journal of Advanced Academics*, ۱۹, ۷۰۰-۷۴۳.
- Artino, A. R. & Stephens, J. M. (۲۰۰۶). Learning online: Motivated to selfregulate? *Academic Exchang*, Winter, ۱۷۶-۱۸۲.
- Artino, A. R. (۲۰۰۹). Think, feel, act: motivational and emotional influences on military students' online academic success. *Journal of Computing in Higher Education*, ۲۱, ۱۴۶-۱۶۶.



- Artino, A. R., & Jones, K. D. (۲۰۱۲). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, ۱۵, ۱۷۰-۱۷۵.
- Artino, J. r., Athony, R., Jason, M., Stephense. (۲۰۰۷). Bored and frustrated with on line learning? Understanding achievement emotions from a social cognitive, control-value perspective. ۱-۱۵.
- Astin, A. W. (۱۹۹۳). An Empirical Typology of college students .*Journal of college students development*, ۳۴, ۳۶-۴۶.
- Azevedo, R. (۲۰۰۹). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on meta cognition and self-regulated learning: Adiscussion. *Meta Cognition Learning*, ۴, ۸۵-۹۵.
- Azmi, SH., & Ansari, SH.A. (۲۰۱۲). Academic performance as a function of perceived school environment. *Journal of the Indian of Applid Psychology*, ۳۸(۱), ۲۰۶-۲۱۲.
- Bandura, A (۱۹۹۹). "Social cognitive theory:Anagentic perspective" *Asian Journal of Social Psychology* (۲), ۲۱-۴۱.
- Bandura, A. (۱۹۸۶). *Social foundation of though and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (۱۹۹۴). Social cognitive theory of self- efficacy. *Organization behavior and decision processes*, ۵۰, ۲۴۸- ۲۸۷.
- Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, ۸۴(۲), ۱۹۱-۲۱۱.
- Bandura, A. (۱۹۹۱). Social cognitive theory of self-regulation: Organizational behavior and human decision processes. *Educational Psychologist*, ۵۰, ۲۴۸-۲۸۷.
- Bandura, A. (۱۹۹۳). Perceived self-efficacy in cognitive developent and functioning. *Educational Psychologist*, ۲۸(۲), ۱۱۷-۱۴۸.



- Bandura, A. (۱۹۹۵). Self-efficacy in changing societies. New York. Cambridge Univeresity Press
- Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (۱۹۹۷)."Self-efficacy: toward a unifying theory of behavior change". Psychological Review (۸۴), ۱۹۱-۲۱۵.
- Bandura, A. (۲۰۰۰) "Cultivate self–efficacy for personal and organizational effectiveness". Handbook of principles of organization behavior.oxford, uk: Blachwell.۱۲۰-۱۳۹.
- Bandura, A. , & Adams, N. E.(۲۰۰۲). Analysis of self-efficacy theory in behavior change, cognitive theory. Ther & Res, ۲۳(۱), ۲۸۷- ۳۱۰.
- Bandura, A. , & Schuk, D. H.(۲۰۰۴). Cultiving competence, self-efficacy and intrinsic interest throughproximal self motivation. J Pers & Phyciology, ۴۱(۳), ۵۸۶-۵۹۸.
- Barnard-Brak, L., Lan, W. Y., & Paton, V. O. (۲۰۱۰). Profiles in self-regulated learning in the online learning environment. International Review of Research in Open and Distance Learning, ۱۱(۱), ۶۱–۷۹.
- Barnett, L. A. (۲۰۰۵). Measuring the ABCs of leisure experience. Awareness, boredom, challenge, distress. Leisure Sciences, ۲۷(۲), ۱۳۱–۱۵۵.
- Barnett, L. A., & Klitzing, S. W. (۲۰۰۶). Boredom in free time: Relationships with personality, affect, and motivation for different gender, racial and ethnic student groups. Leisure Sciences, ۲۸(۳), ۲۲۳–۲۴۴.
- Bembenutty, Hefer, (۲۰۰۸).Self-Regulation of Learning and Academic Delay of Gratification: Gender and Ethnic Differences among College Students, Journal of Advanced Academics, ۷۱۸ n۴, ۵۸۶-۶۱۶.



- Benight, C., & Bandura, A. (۲۰۰۴). Social cognitive theory of posttraumatic recovery: The role of perceived self-efficacy. *Behaviour Research and Therapy*, ۴۲, ۱۱۲۹-۱۱۴۸.
- Bernardo, B. I. J., Ouano, J. A., & Salanga, M. G. C. (۲۰۰۹). What is an Academic Emotion? Insights from Filipino Bilingual Students' Emotion Words Associated with Learning. *Psychological Studies*, ۵۴, ۲۸-۳۷
- Bieg, M., Goetz, T., & Hubbard, K. (۲۰۱۳). Can I master it and does it matter? An emotions. *Learning and Individual Differences*, ۲۸, ۱۰۲-۱۰۸.
- Blake, S. & Lesser, L. (۲۰۰۶). "Exploring the Relationship between Academic Self-Efficacy and Middle School Students' Performance on a High-Stakes Mathematics Test." *Journal of Teacher Education*, Vol.۲-۶۵.
- Bless, H. (۲۰۰۰). The interplay of affect and cognition: The mediating role of general knowledge structures. In J. P. Forges (Ed.), *Feeling and thinking: The role of affect in social cognition*. Paris: Cambridge University Press, ۲۱۲-۲۱۳.
- Brush, D. (۱۹۷۹). Children's relationships with adults and peers: An Examination of elementary and junior high schools, *Journal of School Psychology*, ۳۵ (۱), ۸۱-۹۹.
- Caprara GV, Steca P, Gerbino M, Pacielloi M, Vecchio GM. (۲۰۰۶). Looking for adolescents' wellbeing: self-efficacy beliefs as determinants of positive thinking and happiness. *Epidemiol Psichiatr Soc*; ۱۵(۱):۳۰- ۴۳.
- Caprara, G. V., Regalia, C., & Scabini, E. (۲۰۰۲). Autoefficacia familiar (Familiar selfefficacy). in *La Valutazione ell'Autoefficacia (Self- Efficacy Assessment)* (ed. G.V. Caprara), ۶۳-۸۶.



-Cassidy, S., & Eachus, P. (۲۰۰۰). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency, and academic achievement in higher education. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, ۲۰(۳), ۳۰۷-۳۲۲

-Chang, CY.(۲۰۰۹). A study of the realation ship between college students academic performance and their cognitivinetyle metacognition an self regulated factirs. *Journal of educational psychology* , ۲۴,۱۴۵- ۱۶۱.

-Chang, E., lee, A., Byeon, E., Lee, S.(۲۰۱۵). Role of motivation in the relation between perfectionism and academic burnout in Korean students. *Personality and Individual Differences* ۸۲, ۲۲۱-۲۲۶.

-Chen, K.C., & Jang, S.J. (۲۰۱۰). Motivation in online learning: Testing a model of selfdetermination theory. *Journal of Computers in Human Behavior*, ۲۶,۷۴۱-۷۵۲.

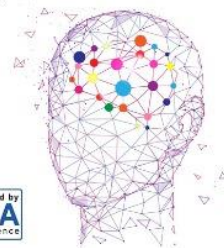
-Chinn, S. J. (۲۰۰۴). *The trouble with Maths*. Abingdon: Routledge/ Falmer

-Chinn, S. J. (۲۰۰۸). Mathematics anxiety in secondary students in England. *Dyslexia*, ۱۵, ۶۱۰-۶۸۰.

-Choi, N. (۲۰۰۵). Self-efficacy and self-concept as predictors of college student's academic performance. *Psychology in Schools*, ۴۲, ۱۹۷-۲۰۵.

-Choi, W. (۲۰۱۳). The Effects of Self-efficacy and Internal Locus of Control on Academic Performance of College Students: The Moderating Role of Class Satisfaction. ۳۹۱- ۳۹۶.

-Clark, M.H., & Schroth, C.A. (۲۰۱۰). Examining relationships between academic motivation and personality among college students. *Journal of Learning and Individual Differences*, ۲۰, ۱۹-۲۴.



- Cokley, K., & Patel, N. (۲۰۰۷). A psychometric investigation of the academic selfconcept of Asian American college students. *Educational and Psychological Measurement*, ۶۷, ۸۸-۹۹.
- Cole, J. S., Bergin, D. A., & Whittaker, T. A. (۲۰۰۸). Predicting student achievement for low stakes tests with effort and task value. *Contemporary Educational*
- Cole, J., Logan, T.K., Walker, R. (۲۰۱۱). Social exclusion, Personal control , Self regulation, and Stress among Substance Abuse Treatment Clients. *Drug and Alcohol Dependence*, ۱۱۳, ۱۳-۲۰.