

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۲ زمستان ۱۳۹۷

نقش هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی دختران دبیرستانی

سیده شایسته موسوی^۱

خدیده ابوالمعالی‌الحسینی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر پیش‌بینی شایستگی تحصیلی بر اساس هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی بود. روش پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل دانش‌آموزان دختر دبیرستانی (دوره متوسطه دوم) شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ به تعداد ۴۹۴۲۱ نفر بود. ۴۵۰ شرکت‌کننده به‌روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابتدا مناطق آموزش و پرورش ۱، ۴، ۵، ۷، ۱۲، ۱۵، ۲۲ به تصادف انتخاب شدند و سپس از هر منطقه دو دبیرستان دخترانه و از هر دبیرستان دو مدرسه به تصادف انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی دبیرنا و الیوت (۱۹۹۹)، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی پکران، گوئتز و فرینزل (۲۰۰۵) و پرسشنامه هویت تحصیلی واز و ایساکسون (۲۰۰۸) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج نشان داد که هیجان‌های تحصیلی منفی توانستند به‌صورت منفی و هیجان‌های تحصیلی مثبت به‌صورت مثبت شایستگی تحصیلی را پیش‌بینی کنند. همچنین سبک هویت موفق به‌صورت مثبت توانست شایستگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. توصیه می‌شود که روان‌شناسان تربیتی و مشاوران تحصیلی به‌منظور تقویت شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه نقش هیجان‌های تحصیلی و هویت تحصیلی را مورد توجه قرار دهند.

واژگان کلیدی: شایستگی تحصیلی؛ هویت تحصیلی؛ هیجان تحصیلی

۱- دانش‌آموخته دکتری روان‌شناسی تربیتی، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران

۲- دانشیار، گروه روان‌شناسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه

شایستگی تحصیلی^۱ به ارزیابی‌های دانش‌آموزان از توانایی‌هایشان اشاره می‌کند و بیانگر باورهای آنان در مورد دسترسی به منابع مورد نیاز برای عملکرد بهینه است (مالتایس^۲، داچسن، راتل و فنک، ۲۰۱۵). ادراک شایستگی دانش‌آموزان بر اساس تجارب اولیه تحصیلی آنان شکل می‌گیرد و این ادراک پیشرفت تحصیلی آنان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که نمره‌های بالاتری در ادراک شایستگی به دست می‌آورند پشتکار بیش‌تر و یادگیری عمیق‌تر و اضطراب کم‌تری دارند و نتایج بهتری به دست می‌آورند (فرلا، والک و شویتن^۳، ۲۰۱۰). ادراک شایستگی با ادراک خود مثبت همراه است و ادراک خود مثبت با سطوح بالاتر پیشرفت تحصیلی رابطه دارد (شولتنس، ریدل و ینگ-والنتین^۴، ۲۰۱۳). شایستگی تحصیلی پایین مشکلات سلامت روان، مشکلاتی در روابط اجتماعی، شکست و نارضایتی تحصیلی، باورهای ناکارآمد و مشکلات برونی‌شده می‌شود (سولمینسکی، سمروف، روزنبلوم و کیسر^۵، ۲۰۱۱؛ مویلانن، شاو و مکسول^۶، ۲۰۱۰؛ هرمن، لنبرت، رینک و یالونگو^۷، ۲۰۰۸). بر همین اساس شناسایی عوامل تبیین‌کننده شایستگی تحصیلی ضرورت می‌یابد.

اصطلاح شایستگی به وضوح در ادبیات تعریف نشده است، اما با این حال در دو معنا به کار گرفته می‌شود. در یک معنا شایستگی به نتایج و یا بازده آموزش، یعنی عملکرد صحیح، اشاره می‌کند و در معنای دیگر شایستگی به ویژگی‌ها یا ورودی‌های اساسی که برای دستیابی به عملکرد صحیح لازم است، اشاره می‌کند (هافمن^۸، ۱۹۹۹). شایستگی تحصیلی ویژگی‌های چندبعدی یادگیرندگان شامل مهارت‌ها، نگرش‌ها، و رفتارهای مرتبط با موفقیت تحصیلی را دربرمی‌گیرد. این ویژگی‌ها را می‌توان در یکی از دو حوزه مهارت‌های تحصیلی و توانمندسازهای تحصیلی^۹ مطالعه کرد (الیوت و دیپرنا، ۲۰۰۲). مهارت‌های تحصیلی به توانایی دانش‌آموز برای اجرای فعالیت‌های تحصیلی مناسب سن اشاره می‌کند که به خواندن، نوشتن و حل مسائل ریاضی مربوط می‌شود. مهارت‌های تحصیلی قوی

1- academic competency
3- Ferla, Valcke & Schuyten
5- Slominski, Sameroff, Rosenblum & Kasser
7- Herman, Lambert, Reinke & Ialongo
9- academic enablers

2- Maltais, Duchesne, Ratelle & Feng
4- Scholtens, Rydell & Yang-Wallentin
6- Moilanen, Shaw & Maxwell
8- Hoffmann

پیشرفت تحصیلی را از طریق تجارب موفقیت‌آمیز در مدرسه افزایش می‌دهند. مهارت‌های تحصیلی (برای مثال خواندن، نوشتن، حساب کردن و تفکر انتقادی) هم پیچیده و هم اساسی هستند و به دستیابی به دانش محتوایی خاص و تعامل با آن دانش نیاز دارند. اما، توانمندسازهای تحصیلی (برای مثال مهارت‌های بین فردی، انگیزش، مهارت‌های مطالعه و درگیری تحصیلی) نگرش‌ها و رفتارهایی هستند که یادگیرنده برای استفاده از آموزش به آنها نیاز دارد (ون ویرن^۱، ۲۰۱۱). مهارت‌ها و توانمندسازهای تحصیلی زمینه موفقیت تحصیلی بیش‌تر را فراهم می‌کنند، پژوهش‌ها نیز نشان داده‌اند که شایستگی تحصیلی رابطه‌ی مثبتی با پیشرفت تحصیلی دارد (قیرگا-سینتیا، جانوز، بایست و مورین^۲، ۲۰۱۳). افراد دارای شایستگی تحصیلی ارزش بیش‌تری به تحصیل می‌دهند و از جهت‌گیری هدف تبصری- گرایشی برخوردارند (عطوفی سلمانی، ابراهیمی و دست‌یافته، ۱۳۹۳). ارزش دادن به تحصیل به نوعی هویت تحصیلی را بازنمایی می‌کند. گراهام و آندرسون^۳ (۲۰۰۸) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند. هویت تحصیلی نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آورد، به-گونه‌ای که افراد دارای هویت تحصیلی موفق، موانع موجود در راه موفقیت را یکی پس از دیگری برمی‌دارند (گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴).

هویت تحصیلی زمینه کسب مهارت‌های مرتبط با شایستگی تحصیلی را فراهم می‌کنند. هویت تحصیلی^۴ تحت عنوان تناسب ارزش‌ها و اعمال با معنای خود اطلاق می‌شود و تعهد نسبت به اعمال جامعه تحصیلی را نشان می‌دهد (وایت و لونتال، ۲۰۱۱) بازتابی از انواع شایستگی، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان‌شان دارند و مشخصه نحوه عملکرد یادگیرندگان در عرصه‌های تحصیلی است (حجازی، امانی و یزدانی، ۱۳۹۱). همچنین هویت تحصیلی یک جنبه مهم از با سواد شدن به لحاظ آکادمیکی است و با پنج عنصر نظریه خود، شاخص‌های پیشرفت، باورهای عامل^۵، انگیزش و آمادگی^۶ تعریف می‌شود (فلکون^۷ و همکاران

1- van Wieren

3- Grahom & Anderson

5- agency-beliefs

7- Flecknoe

2- Qurioga Cintia, Janosz, Bisset & Morin

4- academic identity

6- dispositions

و همکاران، ۲۰۱۷). هویت تحصیلی پیچیده است و تحت تأثیر زمینه‌های یادگیری و عوامل فردی (به‌عنوان مثال عوامل شناختی و هیجانی منحصر به هر فرد)، روابط (ارتباط و تعامل با دیگران) و بافت (محیط) شکل می‌گیرد (لیف^۱ و همکاران، ۲۰۱۲). زمینه‌های یادگیری و تعارض نقش‌ها و حفظ تعهدات در کنار تحصیل دانش‌آموزان بازتابی از هویت تحصیلی موفق هستند (دانهام^۲، ۲۰۱۵). واز و ایساکسون (۲۰۰۸) پویایی‌های هویت تحصیلی را به عنوان انتقال از دانش‌آموزی به دانشجویی در نظر می‌گیرند. هویت تحصیلی نوجوانان روی انتخاب آنان در مورد دانشگاه محل تحصیل در آینده، دلایل انتخاب، توجه در کلاس درس، الویت‌ها، اهداف تحصیلی، مسئولیت‌پذیری، علاقه و انگیزش، نظم و یا تخطی از آن، پاسخ به شکست و استقامت هنگام مواجهه با شکست اثر می‌گذارند.

منزلت‌های هویت تحصیلی در ابعاد چهارگانه شرح داده شده‌اند. منزلت هویت تحصیلی سردرگم^۳ به فقدان جستجو و تعهد در پیگیری اهداف تحصیلی اشاره می‌کند. دانش‌آموزانی با این منزلت هویت ممکن است اهداف تحصیلی را تنظیم نکنند و یا در تنظیم الویت‌های تحصیلی دچار مشکل هستند. هویت تحصیلی سردرگم اغلب همراه با تغلل در خصوص اجرای تصمیم‌هایی است که مربوط به ارزش‌های تحصیلی هستند. منزلت هویت تحصیلی زودرس^۴ بیانگر تعهدات دانش‌آموز نسبت به ارزش‌ها و آرمان‌های تحصیلی، اما بدون مشارکت در جستجو است. این ارزش‌ها و تعهدات از افراد مهم زندگی گرفته شده‌اند، برای مثال ممکن است دانش‌آموزان تصمیم داشته باشند به دانشگاه بروند چون والدین از آنان خواسته‌اند. منزلت هویت تحصیلی دیررس^۵ به زمان تردید برای کسب تعهد تحصیلی در دانش‌آموزان اشاره می‌کند و شامل جستجوی فعال، اما فقدان تعهد در جایگاه تحصیلی می‌شود. این جایگاه هویت ممکن است با نوسانات انگیزشی برای تکمیل تکالیف تحصیلی همراه باشد. آخرین منزلت شکل‌گیری هویت تحصیلی، هویت تحصیلی موفق^۶ است که به تعهد نسبت به مجموعه‌ای از ارزش‌های تحصیلی که به دنبال دوره‌ای از کاوشگری شکل گرفته است، اشاره می‌کند (واز، الهرتی، استاک-ادن و ایساکسون^۷، ۲۰۰۹؛ واز، ایساکسون،

1- Lief et al
3- academic identity diffusion
5- academic identity moratorium
7- Was & Isaacson

2- Dunham
4- academic identity foreclosure
6- academic identity achievement

۲۰۰۸). پژوهشگران دریافته‌اند که یادگیری خودانگیخته و خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند نقش میانجی در رابطه بین هویت تحصیلی و تسلط بر دروس ایفا کنند (متیوس، بانرجی و لورمن^۱، ۲۰۱۴). تجارب زندگی شخصی بر شکل‌گیری هویت و تصمیمات تحصیلی در اثر می‌گذارد (مونک و ام کی، ۲۰۱۷). برخی از پژوهشگران هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌دانند (گزیدری، غلامعلی لواسانی و اژه‌ای، ۱۳۹۴). افراد دارای هویت تحصیلی موفق، موفقیت تحصیلی بیش‌تری را تجربه می‌کنند و این موفقیت‌ها بر ادراک شایستگی تحصیلی آنان اثر گذاشته و با هیجان‌های مثبت مانند غرور و شادی و احساس ارزشمندی همراه می‌شود (پکران، ۲۰۱۷؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۷؛ واز و ایساکسون، ۲۰۰۸؛ واز و همکاران، ۲۰۰۹). هیجان‌ات روی یادگیری نوجوانان، توجه، انگیزش، استفاده از راهبردهای یادگیری، خودنظم‌بخشی، و بازده‌های موفقیت‌آمیز اثر می‌گذارد (پکران، ۲۰۱۷؛ حسینی و خیر، ۱۳۹۰). کوموراجو و دیال^۲ (۲۰۱۴) نشان دادند که هویت تحصیلی و خودکارآمدی به‌همراه عزت‌نفس پیش‌بینی‌کننده انگیزش و اهداف فردی دانش‌آموزان هستند. در کل پژوهشگران بر رابطه بین هویت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی تأکید کرده‌اند (دیکاندا^۳، ۲۰۱۴؛ حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). گزیدری و همکاران (۱۳۹۴) دریافته‌اند که میان هویت تحصیلی موفق و راهبردهای یادگیری خود تنظیم رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. گوین^۴ (۲۰۱۳) دریافت که ترکیب محیط مدرسه، خصوصیات فردی، معنای زندگی و امید، یک ساختار هیجانی-اجتماعی را به‌وجود می‌آورد که می‌تواند شایستگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. در کل پژوهشگران دریافته‌اند که افراد دارای مشکلات اجتماعی-عاطفی و مشکلات رفتاری از پیشرفت تحصیلی، سازگاری و شایستگی تحصیلی کمتری برخوردارند (انصاری، مک‌ماهان و لوتار^۵، ۲۰۱۷). هیجان‌ها بر آنچه در کلاس درس اتفاق می‌افتد و موفقیت یادگیری و پیشرفت دانش‌آموزان اثر می‌گذارد (پکران و همکاران، ۲۰۱۷).

هیجان‌های تحصیلی، هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های تحصیلی هستند و نتایج تحصیلی

1- Matthews, Banerjee & Lauer mann

3- Decadia

6- Ansary, McMahon & Luthar

2- Komarraju & Dial

4- Gwyne

گروه خورده‌اند (پکران، ۲۰۰۶). پژوهش‌ها رابطه دوجانبه بین هیجان‌های تحصیلی^۱ و پیشرفت تحصیلی را تأیید کرده‌اند. هیجان‌های مثبت (لذت، غرور) موفقیت‌های بعدی (مانند نمره‌های ریاضی انتهای سال) را به طور مثبت پیش‌بینی می‌کنند و موفقیت نیز به طور مثبت این هیجان‌ها را پیش‌بینی می‌کند. همچنین هیجان‌ها منفی (خشم، اضطراب، شرم، خستگی ناشی از آموزش‌های کلاسی، ناامیدی) به طور منفی موفقیت را پیش‌بینی می‌کنند و موفقیت نیز به طور منفی این هیجان‌ها را پیش‌بینی می‌کند (پکران، لیچفیلد، مارش، مورایامو و گوتز^۲، ۲۰۱۷).

در کل، هیجان‌ها نقش مهمی در سازمان‌دهی الگوهای ارتباطی، و پیشرفت‌های تحصیلی و شغلی دارند و به‌عنوان عامل تغییر در نظر گرفته می‌شوند (مدنی، هاشمی گلپایگانی و لواسانی، ۱۳۹۴، سولمینسکی و همکاران، ۲۰۱۱). تجربه‌های هیجانی با بهزیستی ذهنی دانش‌آموزان ارتباط دارند و بر کیفیت زندگی، پیشرفت تحصیلی، یادگیری خودانگیزخته، روابط بین‌فردی در کلاس درس و تعامل دانش‌آموز-معلم اثر می‌گذارند (گوتز، پکران، هال و هاگ^۴، ۲۰۰۶، یو و کانگ^۵، ۲۰۱۴). شایستگی و احساس تعلق دانش‌آموزان به مدرسه با خودکارآمدی و هیجان‌های تحصیلی رابطه مثبت دارند (ژن^۶ و همکاران، ۲۰۱۷). هیجان‌ها واکنش افراد به محرکات را بازنمایی می‌کنند که اغلب با قضاوت‌های آنان در مورد شرایطی که محرک‌ها را احاطه کرده است همراه هستند (ولینت، سوانسون، ایزنبرگ^۷، ۲۰۱۲). پژوهشگران اغلب هیجان‌ها را به‌عنوان بخشی از خلق و خو به حساب می‌آورند که تفاوت‌های افراد را در تجربه یا ابراز هیجان‌ها آشکار می‌سازند. هیجان‌ها دارای مولفه‌های انگیزشی هستند و روی شناخت و کارکرد سازگارانه اثر می‌گذارند و نقش مهمی در منابع بین‌فردی و حافظه و یادگیری دارند (ایزارد، استارک، ترنتاکوستا و شولتز^۸، ۲۰۰۸). ژو، ماین و ونگ^۸ (۲۰۱۰) اذعان می‌دارند که پژوهش‌های قبلی از این نکته حمایت می‌کنند که اثرات هیجان‌ها تحصیلی بر موفقیت ممکن است به صورت غیرمستقیم و از طریق فرآیندهای شناختی (مانند حل مسئله، حافظه، راهبردهای تفکر)، مکانیزم‌های انگیزشی

1- academic emotions

3- Goetz, Pekrun, Hall & Haag

5- Zhen

7- Izard, Stark, Trentacosta & Schultz

2- Pekrun, Lichtenfeld, Marsh, Murayama & Goetz

4- You & Kang

6- Valiente, Swanson & Eisenberg

8- Zhou, Main & Wang

(شامل درگیری، ارتباط با مدرسه و ماندن روی تکلیف)، و منابع بین‌شخصی (مانند ارتباطات با معلم و همسالان) رخ دهند. بنابراین انتظار می‌رود که هیجان‌ات مثبت، کسب مهارت‌های تحصیلی مختلف و توانمندی‌های تحصیلی را تسهیل کرده و شایستگی‌های تحصیلی را تقویت کنند. اثرات مستقیم و غیرمستقیم هیجان‌ات بر پیشرفت تحصیلی و مهارت‌های مرتبط با تحصیل مورد تأیید پژوهشگران مختلف قرار گرفته است. برای مثال نیکدل، کدیور، عرب‌زاده، فرزاد و کاوسیان (۱۳۹۱) دریافتند که هیجان‌های تحصیلی قادر به پیش‌بینی یادگیری خودگردان هستند. صیف (۱۳۹۴) دریافت که جهت‌گیری هدف تبحری و اجتنابی- عملکردی و ابعاد هیجان‌های تحصیلی بر درگیری شناختی اثر می‌گذارند، به‌طوری که هیجان‌های مثبت یک نقش واسطه‌ای معنادار در رابطه بین اهداف تبحری و درگیری تحصیلی ایفا می‌کنند و اهداف اجتنابی- عملکردی نیز ارتباط بین هیجان‌های منفی و درگیری شناختی را میانجی‌گری می‌کنند. زارع و رستگار (۱۳۹۴) دریافتند که باور هوشی افزایشی از طریق واسطه‌گری اهداف تبحری و هیجان‌های مثبت، بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم و مثبت دارند؛ و باور هوشی ذاتی از طریق واسطه‌گری اهداف اجتناب/گرایش- عملکردی و هیجان‌های منفی بر پیشرفت تحصیلی اثر غیرمستقیم منفی و معنادار دارد.

کیفیت یک نظام آموزشی با توجه به پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان در طی تحصیل سنجیده می‌شود. بدون شک مهارت‌ها و توانمندی‌هایی که دانش‌آموزان در فرآیند تحصیل کسب می‌کنند نقش بسیار تعیین‌کننده‌ای در کسب موفقیت آنان در زندگی دارد. در واقع، تعهدات و ارزش‌های تحصیلی که در سایه‌ی هویت تحصیلی احراز می‌شوند، نقش مهمی در کسب شایستگی تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کنند. با توجه به این که هیجان‌ات دانش‌آموزان نقش مهمی در ارتباطات اجتماعی، یادگیری، جهت‌گیری هدف، انگیزش و مفهوم خود و بازده‌های یادگیری دارند (گوتز، زنگیل و پکران^۱، ۲۰۰۳) دارند، نقش مطالعه هیجان‌های تحصیلی در تبیین شایستگی تحصیلی ضرورت می‌یابد. از این رو، پژوهش

1- Götz, Zirngibl, Pekrun & Hall

حاضر به دنبال پاسخ‌گویی به این سؤال است که آیا هویت تحصیلی و هیجان‌های تحصیلی می‌توانند شایستگی تحصیلی را در دختران دبیرستانی پیش‌بینی کنند.

روش

روش این پژوهش توصیفی-همبستگی و جامعه آماری شامل تمام دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر تهران در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ به تعداد ۴۹۴۲۱ نفر (در رشته تجربی و ریاضی) بود. برای انتخاب نمونه ابتدا مناطق آموزشی تحت پوشش شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز شهر تهران مشخص شدند. در ادامه از هر منطقه یک یا دو منطقه (شامل مناطق آموزشی ۱، ۲، ۴، ۵، ۷، ۱۲، ۱۵ و ۲۲) به تصادف انتخاب شدند، سپس از هر منطقه دو دبیرستان دخترانه (شامل دبیرستان‌های توحید، حسینه، ایران، خواجه‌عبدالله انصاری، امام جعفرصادق، علوی اسلامی، حضرت فاطمه (س)، الزهراء، حضرت زهرا (س) و سجادیه) به تصادف انتخاب شدند و پس از آن از هر دبیرستان دو کلاس به تصادف انتخاب شدند و در هر کلاس پس از توضیح اهداف پژوهش و جلب توافق آگاهانه دانش‌آموزان پرسشنامه‌ها اجرا شدند. در مجموع ۴۵۰ دانش‌آموز دختر دبیرستانی مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی، پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی و منزلت‌های هویت تحصیلی را تکمیل کردند.

ابزارهای پژوهش

مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی^۱: در این پژوهش به منظور سنجش شایستگی تحصیلی از مقیاس ارزیابی شایستگی تحصیلی دیپرنا و الیوت^۲ (۱۹۹۹) استفاده شد. این ابزار دارای سه نسخه معلم، دانش‌آموز و دانشجو است. نسخه دانش‌آموز برای دانش‌آموزان کلاس‌های ششم تا دوازدهم مناسب است. در این پژوهش از نسخه دانش‌آموز استفاده شده است. دو عامل توسط این مقیاس سنجیده می‌شود. اولین عامل مهارت‌های تحصیلی^۳ است که دارای ۳ زیر مقیاس است: ۱- استعداد خواندن/تکلم^۴، ۲- ریاضی^۵ و ۳- تفکر انتقادی^۶. دومین عامل توانمندسازهای تحصیلی^۷ است که دارای ۴ زیرمقیاس است: ۱- مهارت‌های مطالعه^۸،

1- Academic Competence Evaluation Scales
3- academic skills
5- mathematics
7- academic enablers

2- Diperna & Elliott
4- reading/language arts
6- critical thinking
8- study skills

۲- مهارت‌های بین فردی^۱، ۳- درگیری در کلاس^۲ و ۴- انگیزه تحصیلی^۳. این پرسشنامه دارای ۶۸ گویه است و نمره‌گذاری آن در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از هرگز=۱، به ندرت=۲، بعضی اوقات=۳، اغلب=۴ تا تقریباً همیشه=۵ صورت می‌گیرد زیرمقیاس مهارت‌های تحصیلی شامل گویه‌های ۱ تا ۳۰ و زیرمقیاس توانمندسازهای تحصیلی شامل گویه‌های ۳۱ تا ۶۸ است. ضریب همسانی درونی برای زیرمقیاس‌های فوق در دامنه ۰/۹۲-۰/۹۸ و ضریب بازآزمایی در دامنه ۰/۷۰-۰/۹۲ گزارش شده است. از بین زیرمقیاس‌های مذکور مهارت‌های تحصیلی بیش‌ترین همبستگی (۰/۷۱ تا ۰/۸۴) و مهارت‌های بین فردی (۰/۵۶ تا ۰/۳۱) کم‌ترین همبستگی را با آزمون مهارت‌های اساسی داشتند.

همبستگی زیرمقیاس‌های این پرسشنامه با مقیاس شایستگی تحصیلی SSRS-T^۴ از متوسط (مهارت‌های بین فردی $r=0/43$) تا بالا (مهارت‌های تحصیلی $r=0/87$) نوسان دارد. همبستگی بین زیرمقیاس‌های شایستگی تحصیلی و زیرمقیاس‌های مهارت‌های اجتماعی نیز در دامنه ۰/۴۹ تا ۰/۷۴ به دست آمده است (دیپرنا و البوت، ۱۹۹۹). در پژوهش حاضر پرسشنامه شایستگی تحصیلی بر روی ۴۵۰ دانش‌آموز دختر اجرا شد و تحلیل عاملی تأییدی از ساختار عاملی این پرسشنامه حمایت کرد. در این پژوهش همسانی درونی این مقیاس با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای عامل‌های مهارت‌های زبان/تکلم، مهارت‌های ریاضی، مهارت‌های تفکر انتقادی، مهارت‌های بین فردی، مهارت‌های مشغولیت تحصیلی، مهارت‌های انگیزش تحصیلی و مهارت‌های مطالعه در دامنه‌ای ۰/۷۴۷ تا ۰/۸۶۱ به دست آمد و دامنه ضرایب همبستگی این عوامل بین ۰/۳۱ تا ۰/۷۰۹ به دست آمد.

پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی^۱: (پکران، گوتز، تیتز و پری^۲، ۲۰۰۲) یک پرسشنامه خودگزارشی است. این پرسشنامه متشکل از سه بخش هیجان‌های مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان است. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس با ۸ گویه ۸ هیجان را اندازه می‌گیرد که عبارتند از لذت از کلاس، امیدواری، غرور، عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی. نمره‌گذاری در طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱= کاملاً مخالفم تا ۵=

1- interpersonal skills

3- academic motivation

5- Achievement Emotions Questionnaire

2- classroom engagement

4- Social Skills Rating System-Test

6- Pekrun, Goetz, Titz & Perry

کاملاً موافقم صورت می‌گیرد. در این پژوهش از بخش هیجان‌های مربوط به کلاس درس استفاده شد. این پرسشنامه روی دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی شده است و با استفاده از آزمون تحلیل عاملی برازش قابل قبولی ساختار عاملی این پرسشنامه را با داده‌ها نشان داده است. ضریب آلفای کرونباخ برای زیرمقیاس‌های مذکور در دامنه ۰/۸۸ تا ۰/۹۳ گزارش شده است (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای هیجان تحصیلی منفی ۰/۹۰ و برای هیجان تحصیلی مثبت ۰/۸۴ به دست آمده است.

پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی^۱: (واز و ایساکسون، ۲۰۰۸) شامل ۴۰ گویه و ۴ خرده مقیاس هویت موفق، هویت دیررس، هویت سردرگم و هویت زودرس است و نمره گذاری آن در طیف لیکرت از کاملاً مخالف=۱ تا کاملاً موافق=۵ صورت می‌گیرد. حجازی، امانی و یزدانی (۱۳۹۱) نشان دادند که ساختار عاملی این پرسشنامه با داده‌های گردآوری شده از دانش‌آموزان دبیرستانی ایرانی برازش دارد. همبستگی متقابل منزلت‌های هویت تحصیلی و نیز همبستگی منزلت‌های هویت تحصیلی با سبک‌های مختلف هویت، تعهد هویت و پیشرفت تحصیلی نشانگر روایی همگرا و واگرای این پرسشنامه است. ضریب پایایی این پرسشنامه به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) برای منزلت‌های موفق، دیررس و سردرگم و هویت زودرس به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۷۵، ۰/۷۳، ۰/۵۱ و به روش بازآزمایی برای منزلت‌های مذکور به ترتیب ۰/۷۴، ۰/۷۸، ۰/۸۴ و ۰/۴۵ به دست آمده است (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای منزلت‌های موفق، دیررس و سردرگم و زودرس به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۵، ۰/۷۲ و ۰/۵۰ به دست آمد.

روش اجرا

پس از اخذ مجوز، ۴۵۰ پرسشنامه روی دختران دبیرستانی به صورت گروهی اجرا شد. در هر کلاس پس از توضیحات لازم در مورد پرسشنامه‌ها و چگونگی پاسخ‌گویی به آنها، پرسشنامه‌ها توزیع شد. از شرکت‌کنندگان خواسته شد که هیچ سوالی را بدون پاسخ نگذارند. در پژوهش حاضر ملاحظات اخلاقی شامل اخذ رضایت آگاهانه، تضمین حریم خصوصی و

1- Identity Styles Inventory

رازداری رعایت شد.

یافته‌ها

۲۵ پرسشنامه به دلیل ناکامل بودن کنارگذاشته شدند و داده‌های مربوط به ۴۲۵ نفر وارد تحلیل شد. ۱۸۱ نفر (۴۲/۶ درصد) از شرکت کنندگان ۱۵ سال، ۱۸۱ نفر (۴۲/۶ درصد) ۱۶ سال، ۴۳ نفر (۱۰/۱ درصد) ۱۷ سال و ۲۰ نفر (۴/۷ درصد) ۱۸ سال داشتند. میانگین و انحراف استاندارد سن شرکت کنندگان به ترتیب ۱۵/۷۷ و ۰/۸۱۵ بود. میزان تحصیلات پدر ۲۰۰ نفر (۴۷/۱ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم یا زیر دیپلم، ۵۶ نفر (۱۳/۲ درصد) کاردانی، ۱۰۱ نفر (۲۳/۸ درصد) کارشناسی و ۶۸ نفر (۱۶ درصد) کارشناسی ارشد بود. میزان تحصیلات مادر ۲۶۲ نفر (۶۱/۶ درصد) از شرکت کنندگان دیپلم یا زیردیپلم، ۵۳ نفر (۱۲/۵ درصد) کاردانی، ۸۶ نفر (۲۰/۲ درصد) کارشناسی و ۲۴ نفر (۵/۶ درصد) کارشناسی ارشد بود.

در جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه، شامل میانگین و انحراف معیار و کجی و کشیدگی گزارش شده است. مقادیر چولگی و کشیدگی هیچ‌یک از متغیرهای پژوهش خارج از محدوده ± 2 نبود، براین اساس چنین نتیجه‌گیری شد که توزیع داده‌های مربوط به آنها نرمال است. ارزیابی مقادیر عامل تورم واریانس^۱ (VIF) و ضریب تحمل^۲ نشان داد که پدیده هم‌خطی بودن در بین داده‌های پژوهش حاضر رخ نداده است.

1- variance inflation factor

2- tolerance

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد مطالعه						متغیر
VIF	ضریب تحمل	کشیدگی	چولگی	M±St.D		
-	-	۰/۵۶۵	-۰/۵۳۸	۴۱/۲۰ ± ۵/۹۵	خواندن/زبان	مهارت‌ها توانمندی‌ها
-	-	-۰/۰۴۴	-۰/۱۷۵	۱۱/۲۳ ± ۵/۳۰	ریاضی	
-	-	-۰/۴۶۹	-۰/۰۶۰	۴۱/۸۶ ± ۸/۳۱	تفکر انتقادی	
-	-	۰/۰۶۱	-۰/۴۵۳	۳۳/۷۸ ± ۵/۹۵	ارتباط بین فردی	
-	-	-۰/۳۰۰	-۰/۲۹۹	۲۶/۵۹ ± ۶/۲۹	درگیر شدن	
-	-	-۰/۱۴۷	-۰/۵۰۹	۳۳/۷۷ ± ۶/۶۲	انگیزش	
-	-	-۰/۱۰۶	-۰/۷۱۳	۴۳/۵۲ ± ۷/۹۳	مهارت‌های مطالعه	
		-۰/۴۰۳	-۰/۳۳۲	۳۵/۸۷ ± ۳۵/۸۷	نمره کل	
۰/۵۱۱	-۰/۰۶۵	۱/۴۶۲	-۰/۶۸۴	۱۱/۳۱ ± ۲/۹۶	زودرس	هویت تحصیلی
۰/۴۹۵	-۰/۲۱۴	۱/۹۵۸	-۰/۵۱۱	۱۷/۳۸ ± ۵/۲۸	سردرگم	
۰/۴۸۶	-۰/۰۰۹	۲/۰۱۹	-۰/۴۹۵	۴۰/۰۴ ± ۹/۱۹	دیررس	
۰/۵۹۵	-۰/۳۹۱	۲/۰۵۹	-۰/۴۸۶	۴۷/۸۹ ± ۸/۴۴	موفق	
۰/۶۲۰	۰/۰۱۰	۱/۶۸۱	-۰/۵۹۵	۸۵/۹۲ ± ۲۱/۹۳	منفی	هیچ‌چیز تحصیلی
۱/۶۱۳	۰/۶۲۰	۱/۶۱۳	-۰/۶۲۰	۳۲/۳۴ ± ۶/۲۲	مثبت	

در جدول فوق منظور از M میانگین، منظور از St.D انحراف استاندارد و منظور از VIF عامل تورم واریانس است.

داده‌های پژوهش حاضر با استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندگانه با رویکرد سلسله مراتبی تحلیل شد. ابتدا مفروضه‌های تحلیل رگرسیون مورد ارزیابی قرار گرفت. نرمال بودن توزیع چندمتغیری از طریق ارزیابی نمره‌های «فاصله مهلنوبایس (D)» بررسی شد و ملاحظه شد که اطلاعات مربوط به دو شرکت‌کننده داده‌های پرت‌های چندمتغیری هستند که حذف شدند. شاخص دوربین واتسون به منظور ارزیابی برقراری یا عدم برقراری مفروضه استقلال خطاها در بین متغیرهای پیش‌بین، نشان داد که ارزش شاخص مذکور برابر با ۱/۸۹۹ است. منطبق بر دیدگاه فایلد (۲۰۰۹) این مقدار (شاخص دوربین واتسون کمتر از ۲ بیانگر برقراری مفروضه استقلال خطاها در بین داده‌های پژوهش است).

1- Mahalanobis distance (D)

بر اساس نتایج جدول (۲) هویت سردرگم و هویت دیررس به صورت منفی و هویت موفق به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با شایستگی تحصیلی همبسته بودند. همچنین هیجان‌ات تحصیلی منفی به صورت منفی و هیجان‌ات تحصیلی مثبت به صورت مثبت و در سطح معناداری ۰/۰۱ با شایستگی تحصیلی همبسته بودند.

جدول (۲) میانگین، انحراف استاندارد و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
۱. هویت تحصیلی-زودرس	-						
۲. هویت تحصیلی-سردرگم	۰/۳۹۳**	-					
۳. هویت تحصیلی-دیررس	۰/۴۶۹**	۰/۵۲۲**	-				
۴. هویت تحصیلی-موفق	-۰/۰۶۴	-۰/۵۴۷**	-۰/۳۴۱**	-			
۵. هیجان‌ات تحصیلی منفی	۰/۲۹۲**	۰/۴۵۵**	۰/۵۴۹**	-۰/۴۳۵**	-		
۶. هیجان‌ات تحصیلی مثبت	۰/۰۱۴	-۰/۳۴۱**	-۰/۱۶۷**	۰/۵۴۴**	-۰/۳۱۱**	-	
۷. شایستگی تحصیلی	-۰/۰۶۷	-۰/۴۴۰**	-۰/۳۵۴**	۰/۷۲۴**	-۰/۵۳۵**	۰/۴۶۹**	-

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

پس از ارزیابی مفروضه‌ها، تحلیل رگرسیون انجام شد. جدول (۳) نتایج رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی براساس هویت تحصیلی و هیجان‌ات تحصیلی را نشان می‌دهد.

براساس نتایج جدول (۳) هیجان‌ات تحصیلی منفی و مثبت که در گام اول وارد معادله شدند و توانستند شایستگی را در سطح معناداری ۰/۰۱ پیش‌بینی کنند ($p < ۰/۰۱$)، $F(۲ و ۴۲۰) = ۱۳۲/۳۲۲$. بررسی مجذور ضریب همبستگی چندگانه نشان داد که ارزش ضریب همبستگی‌های چندگانه (R^2) برابر با ۰/۳۸۷ است. این موضوع نشان می‌دهد که هیجان‌ات تحصیلی ۳۸/۷ درصد از واریانس شایستگی تحصیلی را تبیین می‌کنند. با ورود سبک‌های هویت تحصیلی به معادله در گام دوم، ارزش R^2 به ۰/۵۹۱ رسید. این یافته بدان معناست که ورود سبک‌های هویت تحصیلی به معادله پیش‌بینی، باعث شده تا ۵۹/۱ درصد از واریانس شایستگی تحصیلی تبیین شود. ارزش تغییرات R^2 (ΔR^2) برابر با ۰/۲۰۴ بود.

این یافته بدان معناست که با ورود سبک‌های هویت تحصیلی در معادله پیش‌بینی و با کنترل اثر هیجانانگیز تحصیلی، مقدار واریانس تبیین شده شایستگی تحصیلی ۲۰/۴ درصد افزایش یافته است که به لحاظ آماری در سطح ۰/۰۱ معنادار بود ($\Delta F=51/937, p<0/01$).

جدول (۳) رگرسیون چندگانه سلسله مراتبی در پیش‌بینی شایستگی تحصیلی براساس هویت

تحصیلی و هیجانانگیز تحصیلی					
متغیرهای	b	SE	β	t	سطح معناداری
گام اول (هیجانانگیز تحصیلی)					
هیجانانگیز تحصیلی منفی	-۰/۴۳۷	۰/۰۶۶	-۰/۲۶۷	-۶/۶۴۳	۰/۰۰۱
هیجانانگیز تحصیلی مثبت	۰/۴۳۱	۰/۲۱۹	۰/۰۷۵	۱/۹۶۶	۰/۰۵۰
$R^2=0/387$ و $adjR^2=0/384$ $F(2, 420)=132/322, P<0/001$					
گام دوم (هویت تحصیلی)					
هویت زودرس	۰/۷۰۱	۰/۴۶۵	۰/۰۵۷	۱/۵۰۶	۰/۱۳۳
هویت سردرگم	۰/۰۶۱	۰/۳۰۰	۰/۰۰۹	۰/۲۰۳	۰/۸۳۹
هویت دیررس	-۰/۱۴۰	۰/۱۶۶	-۰/۰۳۶	-۰/۸۴۶	۰/۳۹۸
هویت موفق	۲/۳۹۳	۰/۱۸۶	۰/۵۶۳	۱۲/۸۹۵	۰/۰۰۱
$\Delta R^2=0/204$ $R^2=0/591$ و $adjR^2=0/585$ $F(6, 416)=100/129, P<0/001$ $\Delta F=51/937, P=0/001$					

بحث

یافته‌های این پژوهش نشان داد که هیجانانگیز تحصیلی منفی به صورت منفی و هیجانانگیز تحصیلی مثبت به صورت مثبت، شایستگی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش‌های انصاری و همکاران (۱۳۹۶)؛ پکران و همکاران (۲۰۱۷)؛ پوتواین، ساندر و لارکین^۱ (۲۰۱۳)؛ گوتز، پکران، هال و هاگ^۲ (۲۰۰۶)؛ یو و کانگ (۲۰۱۴)؛ ژن و همکاران (۲۰۱۷) همسویی دارد. هیجانانگیز که در محیط آموزشی رخ می‌دهد به سه دسته کلی هیجانانگیز مرتبط به خود و تکلیف، هیجانانگیز مرتبط با بازنگری و هیجانانگیز اجتماعی تقسیم می‌شوند. این هیجانانگیز ادراک دانش‌آموز از کلاس، حالت‌های روانی و جسمانی و همین‌طور فرآیند یادگیری او را تحت تأثیر قرار می‌دهند (پکران، ۲۰۱۲). پکران با تأکید بر این که یادگیری از تعامل فرایندهای شناختی، کرداری (انگیزشی و ارادی) و هیجانانگیز

1- Putwain, David W.; Sander, Paul; Larkin, Derek 2- Goetz, Pekrun, Hall & Haag

می‌شود، رویکرد سیستم‌های دینامیک را برای درک هیجان‌های دانش‌آموزان در موقعیت‌های آموزشی مطرح کرده است. بر اساس این رویکرد تعامل جنبه‌های مختلف، از جمله تعامل بافت اجتماعی (والدین، معلم‌ها، دوستان و غیره)، صفات درونی دانش‌آموزان (جهت‌گیری، تسلط، یا عملکرد)، حالت‌ها (درس، اضطراب، اعتماد به نفس) و فرایندها (حل مسئله و خودتنظیمی و یکپارچه به‌دست می‌آید) هیجان‌های مثبت و منفی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. البته هر یک از این جنبه‌ها نیز از هیجان‌ها اثر می‌پذیرند و در نهایت بر یادگیری دانش‌آموزان اثر می‌گذارند (پکران، ۲۰۰۵).

پژوهش‌های مختلف بر نقش مهم هیجان‌ها در خودگردانی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند (لیننبرگ - گارسیا و پکران^۱، ۲۰۱۱؛ پکران، ۲۰۰۵؛ ۲۰۰۶؛ گوتز و همکاران، ۲۰۰۶). پکران (۲۰۰۶) فرض می‌کند که اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت از طریق تعدادی مکانیزم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود. این میانجی‌ها شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و مهم‌تر از همه، خودگردانی یادگیری است. این محقق معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازمان‌دهی، ارزیابی انتقادی و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کنند و هیجان‌های تحصیلی منفی نیز به کاربرد راهبردهای انعطاف‌ناپذیر، مانند تکرار ساده و تکیه بر روش‌های الگوریتمی منجر می‌شوند. در واقع کلاس درس یک موقعیت بسیار تعاملی و سرشار از تجارب هیجانی را بازنمایی می‌کند، که در این موقعیت نه تنها انگیزه دانش‌آموز برای یادگیری افزایش می‌یابد، بلکه شایستگی‌های وی نیز در زمینه تحصیلی بهبود و افزایش می‌یابد. بنابراین نقش هیجان‌های مثبت بسیار مورد توجه قرار می‌گیرد. از یک سو، هیجان‌های مثبت بر فرآیندهای شناختی و انگیزشی اثر گذاشته و با یادگیری بهتر همراه می‌شوند، و از دگرسو یادگیری بهتر نیز شایستگی تحصیلی را تقویت می‌کند. همانگونه که گفته شد شایستگی تحصیلی مهارت‌های تحصیلی، مهارت‌های ۲۰۱۷ بین فردی، انگیزش تحصیلی، درگیری تحصیلی را در برمی‌گیرد. هیجان‌های مثبت تحصیلی همچون لذت از کلاس، امیدواری، غرور، به بهبود مهارت‌های بین فردی منجر می‌شوند و

1- Linnenbrink-Garcia, Pekrun

اثر انگیزی دارند. به علاوه زمینه‌ای برای کسب مهارت‌های تحصیلی فراهم می‌آورند و درگیری شناختی، عاطفی و رفتاری یادگیرنده را در کلاس درس افزایش داده و به دنبال آن بر شایستگی تحصیلی می‌افزایند. اما هیجان‌های منفی همچون عصبانیت، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی در کلاس درس، به کاهش تمرکز و رفتارهای معطوف به یادگیری شده و به دنبال آن شایستگی تحصیلی را کاهش می‌دهند. هیجان‌های از طریق تأثیری که بر ادراک محرکات و قضاوت افراد در مورد خودشان می‌گذارند، بر ادراک شایستگی آنان اثر می‌گذارد (ولینت و همکاران، ۲۰۱۲). نقش هیجان‌های تحصیلی فقط به تجربه‌ی یک احساس خوب و یا یک احساس بد در یادگیرندگان محدود نمی‌شود، بلکه هیجان‌های از طریق تأثیری که بر فرآیندهای شناختی و مکانیزم‌های انگیزی دارند بر قابلیت‌ها و توانمندی‌های افراد اثر می‌گذارند. در واقع هیجان‌های شناختی که در اکتساب و انتقال دانش و مهارت‌ها نقش دارند، یعنی بر نحوه شناسایی، ادراک و تفسیر اطلاعات، و در نتیجه بر یادگیری اثر می‌گذارند (مک کونل و ایوا، ۲۰۱۲) و بالاخره یادگیری بیش‌تر زمینه کسب شایستگی‌های تحصیلی بیش‌تر را فراهم می‌کند.

همچنین یافته‌های این پژوهش نشان داد که بین سبک‌های هویت تحصیلی، تنها هویت موفق توانست به صورت مثبت شایستگی تحصیلی را پیش‌بینی کند. این یافته با نتایج حاصل از پژوهش متیوس و همکاران (۲۰۱۴) هم راستاست. در تبیین این یافته می‌توان گفت که منزلت هویت تحصیلی موفق رابطه مثبتی با سبک اطلاعاتی دارد. مدل شناختی-اجتماعی هویت بر "نقش راهبردها و فرآیندهای شناختی اجتماعی بر درگیری تحصیلی یادگیرندگان تأکید می‌کنند (حجازی و همکاران، ۱۳۹۱). نظریه شناختی-اجتماعی، هویت را هم به عنوان یک فرآیند و هم به عنوان یک سازه‌ی شناختی در نظر می‌گیرد. هویت با منابعی که افراد برای مقابله و انطباق با مقتضیات روزمره، تعیین می‌کنند، در ارتباط است (نیری، ۱۳۹۳). افراد دارای سبک اطلاعاتی، تصمیم‌گیری خود را بر اطلاعاتی که گردآوری کرده‌اند، استوار می‌سازند. این سبک با صفاتی مانند پیچیدگی شناختی، خودنظم‌دهی، باز بودن به تجربه و خودمختاری مشخص می‌شود. افراد با سبک هویت اطلاعاتی، دارای راهبردهای

مسئله‌مدارند، احساس یکپارچگی می‌کنند، معمولاً قضاوت را به تعویق می‌اندازند، اهداف شغلی و تحصیلی روشن و انتظار عملکرد تحصیلی بالا دارند و نسبت به اهداف خود متعهد هستند (حجازی، برجعلی‌لو، و نقش، ۱۳۸۹). دانش‌آموزان دارای هویت تحصیلی موفق از طریق یک انتخاب خودگردان و یکپارچه، به مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نقش‌ها، و اهداف تحصیلی تعهد پیدا می‌کنند و دارای یک هویت خود ساخته هستند و میزان خودنظارتی در آن‌ها بالا است (گزیدری و همکاران، ۱۳۹۵) و به‌علت هدفمندی و خودنظارتی بالا شایستگی تحصیلی بیش‌تری را تجربه می‌کنند.

در این پژوهش برای گردآوری اطلاعات از گزارش خود افراد استفاده شد که می‌تواند دامنه‌ی اطلاعات در دسترس را محدود سازد. از این‌رو توصیه می‌شود در پژوهش‌های آینده برای بررسی سطح شایستگی تحصیلی یادگیرندگان از گزارش والدین و معلمان نیز استفاده شود. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که روان‌شناسان برای تقویت شایستگی تحصیلی یادگیرندگان، بر آموزش راهبردهای تنظیم هیجان در آنان اهتمام ورزند. همچنین از طریق ایجاد تجارب لذت‌بخش تحصیلی در فرآیند یادگیری مشارکتی، و از طریق ایجاد تعامل مثبت یادگیرندگان با یادگیرندگان و معلمان با یادگیرندگان، زمینه تجربه هیجان‌ات مثبت را فراهم کنند. به علاوه مبتنی بر یافته‌های پژوهش پیشنهاد می‌شود که در جلسات آموزش خانواده و دوره‌های مهارت‌افزایی معلمان، بر ایجاد یک بستر مناسب برای کسب هویت موفق تحصیلی در یادگیرندگان (از طریق یادگیری مشارکتی، تقویت مسئولیت‌پذیری، تنظیم اهداف و تدوین برنامه مناسب جهت دستیابی به این اهداف) تأکید شود تا زمینه‌ای مناسب برای تقویت شایستگی تحصیلی فراهم شود.

سپاسگزاری

از مسئولان آموزش و پرورش و دانش‌آموزانی که در انجام این پژوهش ما را یاری کردند صمیمانه قدردانی می‌شود.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله:	۱۳۹۶/۱۱/۱۹
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله:	۱۳۹۷/۰۴/۲۰
تاریخ پذیرش مقاله:	۱۳۹۷/۰۴/۳۰

منابع

- زارع، حسین و احمد رستگار (۱۳۹۳). مدل علی پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی دانشجویان آموزش مجازی: نقش باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و هیجان‌های تحصیلی، علوم تربیتی و روان‌شناسی شناخت اجتماعی، ۳ (۶): ۱۹-۳۲.
- حجازی، ا.؛ امانی، ح.؛ یزدانی، م.ج. (۱۳۹۱). ارزیابی ویژگی‌های روانسنجی پرسشنامه منزلت‌های هویت تحصیلی در دانش‌آموزان ایرانی، فصلنامه روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۲ (۵): ۱-۱۵.
- حجازی، ا. و برجعلی لو، س. (۱۳۹۰). تفکر انتقادی، سبک‌های هویت و تعهد هویت در نوجوانان: ارائه یک مدل علی، روان‌شناسی معاصر، ۴ (۲): ۳-۱۵.
- حسینی، ف.ا.غ. خیر، م. (۱۳۹۰). نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجان‌های تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی، فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۳ (۱): ۱-۴۶.
- عطوفی سلمانی، م.ر.؛ ابراهیمی، ز. و دست‌یافته، س.ح. (۱۳۹۳). رابطه جهت‌گیری هدف با ادراک لیاقت در دانش‌آموزان دختر اول متوسطه ناحیه ۴ استان قم، دومین کنفرانس ملی روان‌شناسی و علوم رفتاری، تهران، موسسه اطلاع‌رسانی نارکیش،
- https://www.civilica.com/Paper-PSYCHOCONF02-PSYCHOCONF02_126.html
- صیف، م.ح. (۱۳۹۴). ارائه الگوی روابط علی جهت‌گیری هدف تحصیلی و درگیری شناختی: نقش واسطه‌ای هیجان تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی، علوم تربیتی و روان‌شناسی شناخت اجتماعی، ۴ (۸): ۲-۷.
- گزیدری، ا.؛ غلامعلی لواسانی، م.؛ و اژه‌ای، ج. (۱۳۹۴). رابطه هویت تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با اهمال‌کاری تحصیلی در میان دانش‌آموزان، مجله روان‌شناسی، ۱۹ (۴): ۳۴۶-۳۶۲.
- مدنی، ی.؛ هاشمی گلپایگانی، ف.؛ غلامعلی لواسانی، م. (۱۳۹۶). ارائه مدل تلفیقی رویکرد هیجان‌مدار و مدل گاتمن، فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی، ۴ (۷): ۷۳-۸۸.
- نیری، ا. (۱۳۹۳). نقش واسطه‌گری سبک‌های هویت در رابطه دل‌بستگی به خدا با بهزیستی روان‌شناختی در معلمان متأهل، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی مرودشت، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- نیکدل، ف.؛ کدیور، پ.؛ فرزاد، و.؛ عربزاده، م.؛ کاووسیان، ج. (۱۳۹۱). رابطه هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی، ۶ (۱): ۱۱۹-۱۰۳.

- AM, I (2015). Academic Identity Status Measure. Psychometric Properties when Used among Secondary School Students in Kenya, *Int J Sch Cog Psychol*, 02 (04), DOI: 10.4172/2469-9837.1000150.
- Ansary, N.S.; McMahon, T.J. & Luthar, S. (2017). Trajectories of emotional-behavioral difficulty and academic competence, A 6-year, person-centered, prospective study of affluent suburban adolescents, *Development and psychopathology*, 29 (1), 215–234, DOI: 10.1017/s0954579416000110.
- DiPerna, J.C. Elliott, S.N (1999). Development and Validation of the Academic Competence Evaluation Scales, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 17 (3), 207–225.
- Dunham, N. (2016). *The academic identity of students in early childhood field-based initial teacher education*, An unpublished thesis submitted in fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy (Education), Unitec Institute of Technology, Available online at <http://hdl.handle.net/10652/3284>.
- Ferla, J; Valcke, M; Schuyten, G. (2010). Judgments of self-perceived academic competence and their differential impact on students' achievement motivation, learning approach, and academic performance, *European Journal of Psychology of Education*, 25 (4), 519-536, DOI: 10.1007/s10212-010-0030-9.
- Field, A.P. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, (and sex and drugs and rock 'n' roll) /Andy Field. 3rd ed. London: SAGE.
- Flecknoe, S.J.; Choate, J.K.; Davis, E.A.; Hodgson, Y.M.; Johanesen, P. (2017). Redefining Academic Identity in an Evolving Higher Education Landscape, *Journal of University Teaching*, 14 (2), 1-20, Available online at Available at:<http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss2/2>.
- Goetz, T; Pekrun, R; Hall, N; Haag, L. (2006). Academic emotions from a social-cognitive perspective: antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction, *The British journal of educational psychology*, 76 (Pt 2), 289-308, DOI: 10.1348/000709905X42860.
- Götz T, Zirngibl A, Pekrun R, Hall N. (2003). *Emotions, learning and achievement from an educationalpsychological perspective*, Switzerland: Emotions and Learning, Mayring, P. & Rhöneck, C.v. Learning emotions: The influence of affective factors on classroom learning, (9-28), Frankfurt am Main, NewYork: P. Lang.

- Graham, A. & Anderson, K.A. (2008). I have to be three steps ahead: Academically Gifted African American Male Students in an Urban High School on the Tension between an Ethnic and Academic Identity, *The Urban Review*, 40(5), 472-499.
- Guadagnoli, E.; Velicer, W.F. (1988). Relation of sample size to the stability of component patterns, *Psychological bulletin*, 103 (2), 265-275.
- Hascher, T. (2010). Learning and Emotion, Perspectives for Theory and Research, *European Educational Research Journal*, 9 (1), 13-28, DOI: 10.2304/eeerj.2010.9.1.13.
- Herman, K.C.; L, Sharon F.; Reinke, W.M.; Ialongo, N.S. (2008). Low Academic Competence in First Grade as a Risk Factor for Depressive Cognitions and Symptoms in Middle School, *Journal of counseling psychology*, 55 (3), 400-410, DOI: 10.1037/a0012654.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency, *Jnl Euro Industrial Training*, 23 (6), 275-286. DOI: 10.1108/03090599910284650.
- Izard, C., Stark, K., Trentacosta, C. & Schultz, D. (2008). Beyond Emotion Regulation: Emotion Utilization and Adaptive Functioning, *Child development perspectives*, 2(3), 156-163. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2008.00058.x>
- Kreutzer, Jeffrey S.; Caplan, Bruce; DeLuca, John (Eds.) (2011). *Encyclopedia of clinical neuropsychology*, New York, London: Springer.
- Lieff, S; Baker, L; Mori, Brenda; E, Eileen; Ch, Kevin; Reeves, S. (2012) Who am I? Key influences on the formation of academic identity within a faculty development program, *Medical teacher*, 34 (3), e208-15, DOI: 10.3109/0142159x.2012.642827.
- Linnenbrink-Garcia, L; Pekrun, R. (2011). Students' emotions and academic engagement, Introduction to the special issue, *Contemporary Educational Psychology*, 36 (1), 1-3. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2010.11.004.
- McConnell, M.M. & Eva, K.W. (2012). The role of emotion in the learning and transfer of clinical skills and knowledge, *Journal of the Association of American Medical Colleges*, 87(10), 1316-1322, <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182675af2>
- Maltais, C; Duchesne, S; Ratelle, C.F.; Feng, B. (2015). Attachment to the mother and achievement goal orientations at the beginning of middle

- school, The mediating role of academic competence and anxiety, *Learning and Individual Differences*, 39, 39–48, DOI: 10.1016/j.lindif.2015.03.006.
- Matthews, J.S.; Banerjee, M; Lauermann, F. (2014). Academic identity formation and motivation among ethnic minority adolescents, The role of the "self" between internal and external perceptions of identity, *Child development*, 85 (6), 2355–2373, DOI: 10.1111/cdev.12318.
- Moilanen, K.L.; Shaw, D.S.; Maxwell, K.L. (2010). Developmental cascades. Externalizing, internalizing, and academic competence from middle childhood to early adolescence, *Development and psychopathology*, 22 (3), 635–653, DOI: 10.1017/S0954579410000337.
- Monk, S; McKay, L. (2017). Developing identity and agency as an early career academic, Lessons from Alice, *International Journal for Academic Development*, 22 (3), 223–230, DOI: 10.1080/1360144X.2017.1306532.
- Pekrun, R. (2006). Progress and open problems in educational emotion research, *Learning and Instruction*, 15 (5), 497–506.
- Pekrun, R. (2017). Emotion and Achievement during Adolescence, *Child Dev Perspect*, 11 (3), 215–221. DOI: 10.1111/cdep.12237.
- Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research, *Learning and Instruction*, 15 (5), 497–506.
- Pekrun, R; Goetz, Thomas; Titz, W; Perry, R.P. (2002). Academic Emotions in Students' Self-Regulated Learning and Achievement, A Program of Qualitative and Quantitative Research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 91–105, DOI: 10.1207/S15326985EP3702_4.
- Pekrun, R; Lichtenfeld, S; Marsh, H.W.; Murayama, K; Goetz, T. (2017). Achievement Emotions and Academic Performance: Longitudinal Models of Reciprocal Effects, *Child development*, 88 (5), 1653–1670. DOI: 10.1111/cdev.12704.
- Putwain, D.W.; Sander, P; Larkin, D. (2013). Using the 2×2 framework of achievement goals to predict achievement emotions and academic performance, *Learning and Individual Differences*, 25, 80–84. DOI: 10.1016/j.lindif.2013.01.006.
- Scholten, Sara; Rydell, Ann-Margret; Yang-Wallentin, Fan (2013). ADHD symptoms, academic achievement, self-perception of academic competence

- and future orientation, A longitudinal study, *Scandinavian journal of psychology*, 54 (3), 205–212. DOI: 10.1111/sjop.12042.
- Slominski, L; Sameroff, A; Rosenblum, K; Kasser, T. (2011). Longitudinal predictors of adult socioeconomic attainment, the roles of socioeconomic status, academic competence, and mental health, *Development and psychopathology*, 23 (1), 315–324, DOI: 10.1017/s0954579410000829.
- 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.
<https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00192.x>
- Van Wieren, Todd (2011). Academic Competency, In Jeffrey S. Kreutzer, John DeLuca, Bruce Caplan (Eds.): *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. New York, NY: Springer New York, p.12, Available online at https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1445.
- Was, C.A., & Isaacson, R.M (2008). The development of a measure of academic identity status, *Journal of Research in Education*, 18, 94–105.
- Was, C.A., AL- Harthy, I., Stack-Oden, M & Isaacson, R. M. (2009). Academic identity status and relationship to achievement goal orientation, *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 7 (2), 627–659.
- White, John Wesley; Lowenthal, Patrick R. (2010). Minority College Students and Tacit "Codes of Power", *Developing Academic Discourses and Identities, The Review of Higher Education*, 34 (2), 283–318, DOI: 10.1353/rhe.2010.0028.
- You, J.W; Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning, *Computers & Education*, 77, 125–133, DOI: 10.1016/j.compedu.2014.04.018.
- Zhen, R; Liu, R; Ding, Y; Wang, J; Liu, Y; Le. X (2017). The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students, *Learning and Individual Differences*, 54, 210–216. DOI: 10.1016/j.lindif.2017.01.017.
- Zhou Q, Main A, Wang Y. (2010). The relations of temperamental effortful control and anger/frustration to Chinese children's academic achievement and social adjustment: A longitudinal study, *Journal of Educational Psychology*, 102: 180–196.