

رابطه بین مسئولیت پذیری و اشتیاق تحصیلی با میانجی گری مفهوم خویشتن در بین فرزندان جانبازان و ایثارگران مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی

جواد صاحبی کوزه کنان^۱

امیر پناه علی^۲

سیدداود حسینی نسب^۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۸/۲۸

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۶/۲۶

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین مسئولیت پذیری و اشتیاق تحصیلی با میانجی گری مفهوم خویشتن در بین فرزندان جانبازان و ایثارگران مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی است. تمامی دانش آموزان فرزند جانباز و ایثارگر که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در دوره متوسطه مدارس استان آذربایجان شرقی مشغول به تحصیل بودند، جامعه آماری پژوهش را تشکیل می دهند. از این تعداد ۳۳۲ نفر به عنوان نمونه به شیوه تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)، پرسشنامه مسئولیت پذیری دانش آموزان کردلو (۱۳۸۹) و پرسشنامه مفهوم خویشتن (خودپنداره) بک و ستیر (۱۹۷۸) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی همزمان و آزمون سوبل استفاده شد. یافته‌ها نشان دادند بین اشتیاق تحصیلی با مسئولیت پذیری و مفهوم خویشتن رابطه معنادار آماری وجود دارد. مسئولیت پذیری به تنهایی فقط ۷ درصد، اما به همراه مفهوم خویشتن ۲۳ درصد از واریانس مربوط به اشتیاق تحصیلی را تبیین می کند. آزمون سوبل نشان داد که اثر مفهوم خویشتن به عنوان میانجی معنادار می باشد ($Z=6/26$; $P<0/01$). مفهوم خویشتن به عنوان میانجی، بین اشتیاق تحصیلی با مسئولیت پذیری نقش ایفا می کند.

کلید واژه‌ها: اشتیاق تحصیلی، مسئولیت پذیری، مفهوم خویشتن

مقدمه

جنگ می‌تواند علاوه بر سلامت جسمانی و روانی افراد، بر سایر حیطه‌های زندگی تأثیر منفی داشته باشد. اگرچه بیشترین آسیب را کسانی می‌بینند که در جنگ شرکت کرده‌اند، ایثارگر بوده‌اند، جانباز شده‌اند یا آزاده بوده‌اند، با این حال مشاهدات بالینی و پژوهش‌های تجربی نشان می‌دهند که پیامدهای آسیب‌زای جنگ فقط به جانبازان محدود نمی‌شود، بلکه محیط‌های دیگر مثل خانواده، دوستان و غیره را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد (اسچافر^۱، ۲۰۱۲). افراد آسیب‌دیده از جنگ ممکن است اثرات نامطلوبی روی عملکرد خانواده خود داشته باشند (دکل و گلدبلات^۲، ۲۰۰۸). در خانواده‌های جانبازان، به خاطر مشکلات ناشی از پیامدهای طولانی‌مدت جنگ ممکن است فرزندان علاوه بر مشکلات روان‌شناختی با مشکلات تحصیلی نیز روبرو شوند. موفقیت تحصیلی فرزندان جانبازان و ایثارگران، یکی از مسائل مهم مورد توجه مسؤولان ستاد شاهد و ایثارگر و همچنین خانواده‌ها است. از این رو شناسایی مؤلفه‌های مرتبط با پیشرفت تحصیلی و رشد آموزشی و همچنین عوامل تأثیرگذار بر آن یکی از گام‌های اساسی در جهت نیل به این اهداف است. بر اساس پیشینه و ادبیات پژوهشی یکی از عوامل مرتبط و تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی، اشتیاق تحصیلی است. بدیهی است که برای شروع، تداوم و مانایی هر فعالیتی باید نسبت به آن شوق و اشتیاق وجود داشته باشد تا فرد را نسبت به آن فعالیت برانگیخته نماید. در واقع سازه اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود و در واقع به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیر صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کند تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشد (ویتروپ^۳ و همکاران، ۲۰۱۹). این مفهوم چیزی بیش از یک وضعیت هیجانی گذرا و خاص است و به یک حالت پایای سرایت کننده و هیجانی شناختی اشاره دارد که روی یک موضوع، واقعه یا رفتار خاص متمرکز می‌شود و از سه مؤلفه تشکیل شده است؛ اشتیاق رفتاری که به فعالیت‌های یادگیری، دقت و توجه، برخوردهای مثبت و حضور در محل تحصیل اشاره دارد. اشتیاق عاطفی مرتبط با نگرش‌های اثربخش در جهت تشخیص احساس متعلق به محل تحصیل است و اشتیاق شناختی به انعطاف‌پذیری در حل مسأله، ترجیح برای کار سخت، مقابله مثبت در برابر شکست و به رویکرد خودتنظیمی یادگیری و استفاده از راهبردهای فراشناخت دلالت دارد (هاگز و کائو^۴، ۲۰۱۸؛ رودریگز و بوتاکیدی^۵، ۲۰۱۳). پیوند رفتارهای دانش‌آموز (شامل سبک‌ها و عادات مطالعه، مشارکت با همسالان، تعامل با معلمان، زمان انجام وظیفه و انگیزش) و شرایط سازمان (شامل تجربه سال اول، حمایت تحصیلی، محیط مدارس، پشتیبانی همسالان، رویکردهای آموزشی و عوامل دیگر) سبب ایجاد

۱ Schaeffer

۲ Dekel & Goldblatt

۳ Wittrup

۴ Hughes & Cao

۵ Rodriguez & Boutakidis

اشتیاق در فرد و پیشرفت تحصیلی وی می‌شود. اشتیاق تحصیلی تلویحات مهمی برای موفقیت‌های تحصیلی و شغلی و اجتماعی دارد (بوچی، شولدبرگ، جودل و اسلز^۱، ۲۰۱۰). مطالعات زمینه‌یابی ملی از اشتیاق تحصیلی دانش آموزان و دانشجویان به‌عنوان شاخص کیفیت دانشگاهی نام برده‌اند (کوه^۲، ۲۰۱۰؛ فرضی و زارعی، ۱۳۹۴).

اشتیاق تحصیلی خود نیز می‌تواند متأثر از عوامل متعددی باشد. یکی از مؤلفه‌های اساسی که با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در ارتباط است مسئولیت‌پذیری است. برخی از صاحب‌نظران مسئولیت‌پذیری را توانایی نظم دادن به تفکرات، احساسات و رفتار همراه با اراده برای در نظر گرفتن خود به‌عنوان مسؤول انتخاب‌هایی که انجام می‌دهد و پیامدهای فردی و اجتماعی آن‌ها تعریف کرده‌اند (فرضی و زارعی، ۱۳۹۴). مسئولیت‌پذیری از ویژگی‌های شخصیتی نسبتاً پایدار میان فردی و درون فردی است، فردی که دارای احساس مسئولیت بالایی است نیازهای خود را در راه نیازهای جمع فدا می‌کند، این قبیل افراد پیامدهای رفتارهای خود را می‌پذیرند و قابل‌اعتماد هستند (طباطبائی و همکاران، ۱۳۹۱). دانش‌آموزانی که اشتیاق به تحصیل دارند، در قبال کارهایشان احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند و رضایت خاطر بیشتری به دست می‌آورند هنگام موفقیت یا شکست، خود را مسئول می‌دانند نه معلم و والدین یا جامعه را. اشتیاق تحصیلی بر خودمختاری و مسئولیت‌پذیری فراگیران در پیشبرد یادگیری (آزودو^۳، ۲۰۰۹)، شروع فعالیت به طور مستقل تا رسیدن به اهداف تعیین‌شده (والترز^۴، ۲۰۱۰)، و هدایت نظام‌مند افکار، احساسات و رفتارها در دستیابی به اهداف موردنظر (بمبنوتی^۵، ۲۰۱۱)، همراه با در نظر گرفتن شرایط محیطی در این مسیر (بویوکرترز و ماسکالار^۶، ۲۰۰۶) تأکید دارد. برخی از پژوهش‌ها مثل کینگ و همکاران (کینگ، مک اینرنی و واتکینز^۷، ۲۰۱۲)، کمابیش از رابطه مستقیم مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی حکایت داشته‌اند اما سؤالی که مطرح بود این بود که آیا این متغیر به‌واسطه ویژگی‌های ذاتی خود بر اشتیاق تحصیلی تأثیر می‌گذارد یا به‌واسطه و میانجی‌گری یک متغیر دیگر این تأثیر را دارند. یکی از متغیرهایی که فرض شد در رابطه این دو متغیر می‌تواند نقش میانجی را داشته باشد مفهوم خویشتن است.

مفهوم خویشتن یا خود پنداره به‌عنوان شیوه‌ای است که افراد دنیای درونی خودشان را سازمان‌دهی و تفسیر می‌کنند و به‌عنوان کلیت پیچیده، سازمان‌یافته و سیستم پویا از باورهای آموخته‌شده، نگرش‌ها و

^۱ Bouchey, Shoulberg, Jodl & Eccles

^۲ Kuh

^۳ Azevedo

^۴ Wolters

^۵ Bembenuddy

^۶ Boekaerts, M., & Cascallar

^۷ King, McInerney & Watkins

عقایدی است که در هر شخص آن حقیقت مربوط به وجود خودش را حفظ می‌کند (نیگوان، باگانا، دینسا، ۲۰۱۱). به عقیده زیمرمن و کیتسانتاس، دانش آموزان با خود پنداره بالا، در فرایند یادگیری، مشارکتی فعال دارند تا بتوانند به اهداف یادگیری خود دست یابند (زیمرمن و کیتسانتاس، ۲۰۱۴). افرادی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌دانند در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار هستند و بالطبع چنین تصویری پیشرفت تحصیلی و تجربه هیجانات مثبت در آنان بیشتر می‌شود (متزگر، ۲۰۲۰). برخی پژوهش‌ها از رابطه بین خودپنداره و اشتیاق تحصیلی حمایت کرده‌اند. مؤمنی و همکاران، معتقدند که با تقویت هیجان‌پذیری مثبت و ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده خانوادگی این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان افزایش یابد (مؤمنی و همکاران، ۱۳۹۶).

به‌طور کلی عمده پژوهش‌های انجام‌شده در حوزه اشتیاق در خارج از کشور بوده و تمرکز آن بیشتر بر اشتیاق شغلی بوده است و بررسی این پدیده در ایران جدید، نوپا و محدود است و از سوی دیگر این پژوهش، برخلاف پژوهش‌های قبلی به دنبال این است که به پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر مبنای مسؤولیت‌پذیری با میانجی‌گری مفهوم خویشتن‌فرزندان جانبازان و ایثارگران را به‌طور هم‌زمان بررسی کند و سهم هر متغیر را مشخص و تبیین نماید، لذا، پژوهش حاضر به‌طور خاص بر جمعیت دانش‌آموزان جانبازان متمرکز شده و در پی پاسخگویی به این پرسش است؛ که آیا مسؤولیت‌پذیری با میانجی‌گری مفهوم خویشتن می‌تواند اشتیاق تحصیلی فرزندان جانبازان و ایثارگران را پیش‌بینی کند؟

روش

طرح پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه پژوهش عبارت بود از تمامی دانش‌آموزان فرزندان جانبازان و ایثارگران که در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ در مدارس استان آذربایجان شرقی در دوره اول و دوم متوسطه مشغول به تحصیل بودند. تعداد جامعه آماری این پژوهش بر اساس استعلام انجام‌گرفته از بنیاد جانبازان و ایثارگران استان آذربایجان شرقی ۱۱۸۰ نفر بود. تعداد نمونه با استفاده از فرمول محاسبه حجم نمونه مورگان، ۳۸۰ نفر با نمونه‌گیری هدفمند و به‌صورت چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این صورت که در مرحله اول ابتدا ۵ منطقه و ناحیه از مجموع ۳۹ ناحیه و منطقه به‌صورت تصادفی انتخاب شدند (این نواحی و مناطق عبارت بودند از بخش مرکزی استان ناحیه ۳ تبریز، شمال شرقی استان منطقه اهر، شمال غربی منطقه مرند، جنوب شرقی استان منطقه سراب و جنوب غربی استان منطقه بناب). سپس از هر منطقه یا شهر دو مدرسه که تعداد فرزندان جانبازان در آن‌ها بیشتر بودند انتخاب شدند. نمونه نهایی با توجه به مخدوش بودن برخی از پرسشنامه‌ها ۳۳۲ نفر (۱۶۰ پسر و

۱۷۲ دختر) در نظر گرفته شد. میانگین سنی پسران ۱۴/۲۸ با انحراف معیار ۵/۴۹ و میانگین سنی دختران ۱۴/۸ با انحراف معیار ۵/۶۷ بود.

جهت جمع‌آوری داده‌های از ابزار و پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

۱- پرسشنامه اشتیاق تحصیلی: مقیاس اشتیاق تحصیلی توسط فردریکز و همکاران ساخته شده که دارای ۱۵ گویه است که این گویه‌ها؛ سه خرده مقیاس رفتاری، عاطفی و شناختی را در میان دانشجویان و دانش‌آموزان اندازه‌گیری می‌کند (فردریکز، بلومفلد و پاریس، ۲۰۰۴). پاسخ هر کدام از گویه‌ها دارای نمرات یک تا پنج است که از (خیلی کم = ۱ تا خیلی زیاد = ۵) را شامل می‌شود. قابل ذکر است نمره کل مقیاس اشتیاق تحصیلی موردنظر است. فردریکز و همکاران ضریب پایایی این مقیاس را ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (فردریکز، بلومفلد و پاریس، ۲۰۰۴). پایایی پرسشنامه در پژوهش محمودیان و همکاران، به روش آلفای کرونباخ ۰/۶۶ به دست آمد (محمودیان و همکاران، ۱۳۹۷). همچنین در پژوهش حاضر میزان پایایی به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۶ به دست آمده است.

۲- پرسشنامه مسؤلیت‌پذیری دانش‌آموزان: این پرسشنامه در سال ۱۳۸۹ توسط کردلو ساخته شده است که دارای ۵۶ آیتم است. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به صورت لیترت است، که در آن ۱- کاملاً موافقم (۱ امتیاز)، ۲- موافقم (۲ امتیاز)، ۳- مخالفم (۳ امتیاز)، ۴- کاملاً مخالفم (۴ امتیاز) دارد. برای سؤالات منفی عکس نمرات فوق در نظر گرفته می‌شود. اعتبار این آزمون برابر با ۰/۸۹ است که نمایانگر اعتبار بالایی است. همچنین روایی آن با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۸ به دست آمده است (کردلو، ۲۰۱۰).

۳- پرسشنامه مفهوم خویشتن (خودپنداره) بک و ستیر: این آزمون دارای ۲۶ سؤال است و هر سؤال ۵ گزینه دارد. محورهای آزمون عبارت‌اند از: توانایی ذهنی، درجهٔ جذابیت فیزیکی، مسائل اخلاقی، کفایت کاری و روابط اجتماعی است. کل نمرات از ۲۵ تا ۱۲۵ متغیر است. نمرات بالا نشان‌دهندهٔ خودپندارهٔ مثبت است (ارسطویی، ۲۰۰۰). اعتبار مقیاس بر مبنای ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش گردید که همبستگی درونی نسبتاً خوبی را نشان می‌دهد. روایی آزمون نیز از طریق انجام آزمون تی بین میانگین نمرات افراد عادی و افسرده در هر سؤال تجزیه و تحلیل شده که در تمام موارد، تفاوت معنی‌داری به دست آمد (ارسطویی، ۲۰۰۰). بک و همکاران (۱۹۷۸)، نیز در بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه مذکور ضریب پایایی ۰/۸۲ گزارش نمودند (رضاپور و همکاران، ۱۳۸۹). جهت تجزیه و تحلیل داده‌های تحقیق از همبستگی پیرسون، تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی هم‌زمان به روش پیشنهادی بارون و کنی و آزمون سوبل (sobel) استفاده شد. داده‌ها از طریق نرم‌افزارهای SPSS-24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

یافته‌ها

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

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

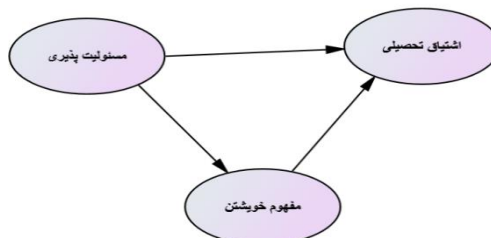
متغیر	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف استاندارد
مسئولیت‌پذیری	۳۳۲	۹۰	۲۳۵	۱۸۶/۷۵	۲۵/۳۴
مفهوم خویشتن	۳۳۲	۶۰	۱۱۰	۸۷/۴۳	۱۰/۴۰
اشتیاق تحصیلی	۳۳۲	۲۹	۶۲	۴۵/۱۲	۶/۴۹

جدول شماره (۱) معیارهای مرکزی و پراکندگی متغیرها را نشان می‌دهد که شامل میانگین، انحراف معیار، می‌باشد. طبق نتایج جدول (۱)، میانگین مقیاس مسئولیت‌پذیری، مفهوم خویشتن و اشتیاق تحصیلی به ترتیب برابر با ۱۸۶/۷۵، ۸۷/۴۳ و ۴۵/۱۲ می‌باشد.

جدول ۲. خلاصه نتایج آزمون همبستگی پیرسون

اشتیاق تحصیلی	مسئولیت‌پذیری
۱	۰/۲۷**
۰/۴۶**	۰/۳۶**

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد بین مسئولیت‌پذیری و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد ($r = 0.27; p < 0.01$). همچنین بین مفهوم خویشتن با اشتیاق تحصیلی نیز رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد ($r = 0.46; p < 0.01$). در همین راستا بین مفهوم خویشتن و مسئولیت‌پذیری نیز رابطه معنادار است ($r = 0.36; p < 0.01$). نمودار روابط بین متغیرها در قسمت پایین نشان داده شده است (نمودار ۱).



نمودار ۱. رابطه مفروضی بین مسئولیت‌پذیری با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری مفهوم خویشتن

همچنین جدول ۲ نشان می‌دهد که سه شرط از چهار شرط تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی با روش بارون و کنی، یعنی وجود رابطه معنادار بین متغیر ملاک و پیش‌بین؛ معناداری رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و واسط و معناداری رابطه بین متغیر واسط و ملاک تأیید شده است. شرط چهارم این است که وقتی متغیر میانجی گر وارد معادلات رگرسیونی می‌شود، رابطه بین متغیر مستقل و وابسته غیر معنادار شود که در این حالت متغیر موردنظر، میانجی گر کامل است و یا اینکه این رابطه در حضور متغیر میانجی گر کاهش یابد (حداقل ۰/۱۰) ولی همچنان معنادار باقی بماند، که در این حالت نقش متغیر میانجی گر، جزئی خواهد بود. در بخش پایین به بررسی شرط چهارم پرداخته شده است. بدین منظور در گام اول اشتیاق تحصیلی به عنوان متغیر ملاک و مسؤولیت‌پذیری به عنوان متغیر پیش‌بین وارد تحلیل شدند. در گام دوم علاوه بر مسؤولیت‌پذیری، مفهوم خویشتن نیز وارد تحلیل شد. نتایج در جدول شماره ۳ و ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۳. خلاصه نتایج آزمون رگرسیون سلسله مراتبی

مدل	R	R مجذور	خطای استاندارد	F	Sig.
۱	۰/۲۷	۰/۰۷	۶/۸۰	۲۶/۶۹	۰/۰۰۱
۲	۰/۴۸	۰/۲۳	۶/۲۲	۴۸/۸۷	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌شود مسؤولیت‌پذیری به تنهایی فقط ۷ درصد از واریانس مربوط به اشتیاق تحصیلی را تبیین می‌کند اما به همراه مفهوم خویشتن ۲۳ درصد از واریانس متغیر وابسته یعنی اشتیاق تحصیلی به واسطه متغیرهای پیش‌بین پیش‌بینی می‌شود. مقادیر به دست آمده F (۲۶/۶۹ و ۴۸/۸۷) در سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۵ نشان می‌دهد که متغیر پیش‌بین و میانجی از قدرت تبیین بالایی برخوردار بوده‌اند و می‌توانند میزان تغییرات و واریانس متغیر ملاک را تبیین کنند. به عبارت دیگر مدل رگرسیونی مدل مناسبی است که می‌تواند تغییرات متغیر وابسته را بر اساس متغیرهای مذکور پیش‌بینی کند.

جدول ۴. ضرایب رگرسیونی

مدل	B	خطای استاندارد	بتا	T	Sig.
۱ ثابت (a)	۲۹/۱۲	۳/۲۰		۹/۰۸	۰/۰۰۱
مسؤولیت‌پذیری	۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۲۷	۵/۱۶	۰/۰۰۱
۲ ثابت (a)	۱۲/۹۰	۳/۵۴		۳/۶۳	۰/۰۰۱
مسؤولیت‌پذیری	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۲	۲/۳۴	۰/۰۱۹
مفهوم خویشتن	۰/۲۹	۰/۰۴	۰/۴۲	۸/۱۱	۰/۰۰۱

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، ضریب استاندارد رگرسیونی مسؤلیت‌پذیری (بتا) $0/۲۷$ می‌باشد که معنادار نیز هست اما بعد از وارد شدن متغیر میانجی (مفهوم خویشتن) این مقدار به $0/۱۲$ کاهش یافته است. بر اساس شرط چهارم بارون و کنی چون این مقدار بیش از $0/۱۰$ کاهش یافته و معنادار نیز هست می‌توان گفت متغیر میانجی در این رابطه (رابطه بین مسؤلیت‌پذیری و اشتیاق تحصیلی) نقش دارد اما نقش آن جزئی است.

برای مشخص شدن اینکه نقش متغیر میانجی معنادار است یا نه از آزمون سوبل استفاده شد. جهت انجام تحلیل رگرسیون سلسله مراتبی به روش سوبل در گام اول مفهوم خویشتن به‌عنوان متغیر وابسته (ملاک) و مسؤلیت‌پذیری به‌عنوان متغیر مستقل (پیش‌بین) در نظر گرفته شد. در گام دوم اشتیاق تحصیلی به‌عنوان متغیر ملاک و مفهوم خویشتن و مسؤلیت‌پذیری به‌عنوان متغیر پیش‌بین وارد تحلیل شدند. نتایج در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود.

جدول ۵. ضرایب رگرسیونی

مدل	B	خطای استاندارد	بتا	T	Sig.
۱	۵۵/۸۵	۴/۵۰		۱۲/۳۹	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۰/۱۲	۰/۰۱	۰/۳۶	۷/۰۱	۰/۰۰۱
۲	۱۲/۹۰	۳/۵۴		۳/۶۳	۰/۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۰/۰۳	۰/۰۱	۰/۱۲	۲/۳۴	۰/۰۰۰
مفهوم خویشتن	۰/۲۹	۰/۰۴	۰/۴۲	۸/۱۱	۰/۰۰۱

بر اساس داده‌های جدول ۵، اطلاعات از طریق محاسبه آنلاین تحلیل شدند که نتایج نشان دادند که اثر مفهوم خویشتن به‌عنوان میانجی معنادار می‌باشد ($P < 0/01$; $Z = 6/26$).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین رابطه بین مسؤلیت‌پذیری و اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری مفهوم خویشتن در بین فرزندان جانبازان و ایثارگران مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی بود. یافته‌های مطالعه حاضر نشان دادند بین مسؤلیت‌پذیری و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد. این نتایج با یافته‌های بمبوتی (۲۰۱۱)، پکرمن (۲۰۲۰)، آرنس (۲) و همکاران (۲۰۱۹)؛ پالوس (۲۰۱۹) و طباطبائی (۱۳۹۷) همسو می‌باشد. در تبیین این مساله می‌توان گفت که دانش‌آموزانی که مسؤلیت‌پذیری بالاتری دارند، خود را عامل اصلی اتفاق‌هایی که برای آنها رخ می‌دهد، می‌دانند و

۱ Perkmann

۲ Arens

نسبت به رفتارشان احساس مسئولیت بیشتری می‌کنند. این افراد به جای اینکه خود را اسیر رخدادهای بیرونی بدانند، وقایع بیرونی را حداقل و تا حدی تحت کنترل خود دارند به نظر می‌رسد این ادراک دانش آموزان از محیط مدرسه و جو حاکم بر آن، میزان پیش‌بینی‌پذیری دانش‌آموزان را از مدرسه و شرایط آن زیاد می‌کند و باعث شکل‌گیری نگرش مثبت به مدرسه و تمایل و اشتیاق آن‌ها به تحصیل و حضور در مدرسه می‌شود. این نگرش مثبت می‌تواند زمینه‌الزام را برای حضور بیشتر دانش‌آموز فراهم کند و تعهد آن‌ها به مدرسه و انجام فعالیت‌های آن را افزایش دهد و اشتیاق و تمایل آن‌ها به انجام تکالیف درسی و پیشرفت تحصیلی بیشتر را فراهم کند (الم، ۱، ۲۰۱۴).

در همین راستا به نظر می‌رسد در محیط‌های آموزشی احساس مسئولیت و تعهد به آن از دو طریق در پیشرفت و اشتیاق تحصیلی اثر می‌گذارد: نخست اینکه رفتار مسؤولانه در فراگیران باعث می‌شود تا بین آن‌ها و همکلاسی‌ها و معلم تعامل مثبت برقرار شود؛ بدین ترتیب امکان یادگیری مؤثر فراهم می‌شود. دوم احساس تعهد و مسئولیت در فراگیر سبب رشد انگیزه درونی شده، لذا باعث افزایش فرایند یادگیری می‌شود (حیدری، ۱۳۹۶). اشتیاق تحصیلی با رفتارهایی همچون مشارکت فعالانه در کلاس، رعایت مقررات مدرسه، نگرش مثبت دانش‌آموز در بارهٔ مباحث درسی و مدرسه و تلاش برای موفقیت تحصیلی بروز می‌یابد و باعث ارتقای تحصیلی دانش‌آموزان خواهد شد (هررا، ۲، ۲۰۲۰).

بعلاوه دانش‌آموزانی که مسؤولیت‌پذیری بالایی دارند میزان تعهد درونی و بیرونی در آنان بیشتر بوده و احساس تعلق بیشتری نسبت به مدرسه و تحصیل دارند از این‌رو تکالیف مدرسه و خانه را به‌خوبی و به‌موقع انجام می‌دهند در نتیجه در مقایسه با دیگران عملکرد بهتر و اعتمادبه‌نفس بیشتری نیز دارند و به‌تبع آن احتمالاً اشتیاق تحصیلی بالاتری نیز خواهد داشت (هررا، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان داده‌اند موفقیت تحصیلی و نمرات بالا در تکالیف و دروس می‌تواند پیش‌بینی کننده خوبی برای اشتیاق تحصیلی بالا و فرسودگی پایین باشد (پالوس، ماریکوتو و کوستا، ۲۰۱۹؛ وانگ، تیان و هیوینر^۱، ۲۰۱۹).

یکی دیگر از یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که بین مفهوم خویشتن و اشتیاق تحصیلی رابطه و همبستگی معنادار آماری وجود دارد. به عبارت دیگری افرادی که در متغیر مفهوم خویشتن نمرات بیشتری کسب کرده‌اند، اشتیاق بیشتری نیز برای تحصیل نشان داده‌اند. ادبیات پژوهشی در این زمینه بر مفهوم خویشتن یا خود پنداره و مؤلفه‌های مشابه مثل خودکارآمدی و عزت‌نفس به‌عنوان عوامل مؤثر بر اشتیاق تحصیلی تأکید داشته‌اند. در همین راستا یافته‌های پژوهش حاضر را می‌توان با یافته‌های متزگر^۵

1 Alam

۲ Herrera

3Paloş, Maricuţoiu & Costea

4 Wang, Tian & Huebner

۵ Metzger

و همکاران (۲۰۲۰)، ویترب و همکاران (۲۰۱۹)، زیمرمن و کیتزاتز (۲۰۱۴)، پرنس و نوریس (۲۰۱۴) و برایان و گالا (۲۰۱۴) همسو دانست.

درواقع خودپنداره تحصیلی فرایند شکل‌گیری ارزشیابی از خود و متأثر از تجارب ارزشیابی دانش آموزان و تفسیر محیط آموزشی می‌باشد (کرون، گوتز و فرنزل، ۲۰۰۵). خودپنداره تحصیلی در مهر و موم‌های اولیه تحصیل به تدریج شکل می‌گیرد و به مرور، فرد تصویری مثبت یا منفی از خودش در امر تحصیل را شکل می‌دهد (یارمحمدی و همکاران، ۱۳۹۲). فردی که در انجام کارهای تحصیلی خود را مطمئن‌تر و توانمندتر می‌داند در مقایسه با دیگران از خودپنداره تحصیلی مثبت‌تری برخوردار هستند و بالطبع چنین تصویری پیشرفت تحصیلی و تجربه هیجانانگیز مثبت در آنان بیشتر می‌شود (متزگر، ۲۰۲۰). به این دلیل که دانش آموزان بیشتر وقت خود را در مدرسه می‌گذرانند، دائماً در معرض تعاملات اجتماعی قرار گرفته و ارزیابی می‌شوند. این ارزیابی‌ها چه مستقیم و چه غیرمستقیم تأثیرات خود را بر شخص می‌گذارند و از لابه‌لای این ارزشیابی‌هاست که فرد تصویری از وضعیت تحصیلی خود به دست می‌آورد. به تبع این تعاملات دانش آموزان موفقیت بیشتری نیز به دست می‌آورند. موفقیت‌های بیشتر به مرور این احساس را در دانش‌آموز ایجاد می‌کند که مدرسه مکان مناسبی برای پیشرفت اوست؛ پس به ماندن در مدرسه و انجام فعالیت‌های تحصیلی و مشارکت در امور مدرسه تمایل و اشتیاق پیدا می‌کند (زاهد بابلان، کریمیان پور و دشتی، ۱۳۹۶). درنهایت دانش‌آموز فعالیت‌های آموزشی را عاملی در جهت دستیابی به اهداف خود در نظر می‌گیرد و اهداف آموزشی و یادگیری را متناسب با اهداف شخصی خود می‌بیند و تحصیل را امری بامعنا تصور می‌کند و بدین ترتیب، اشتیاق وی به تحصیل افزایش می‌یابد. یافته‌ها نشان داد که خودپنداره نه تنها خود از پیش‌بین‌های اشتیاق می‌باشد بلکه مسئولیت‌پذیری نیز از طریق خودپنداره می‌تواند بر اشتیاق تأثیرگذار باشند. همان‌طور که قبلاً اشاره شد خودپنداره تحصیلی به ادراک دانش‌آموز از شایستگی خود در رابطه با یادگیری آموزشی اشاره دارد (خجسته مهر و همکاران، ۱۳۹۲) و به معنی تلقی خود از قابلیت‌ها و محدودیت‌های تحصیلی خویش می‌باشد. دانش‌آموزانی که خودپنداره تحصیلی مثبتی دارند و خودکارآمد نیز هستند معمولاً از راهبردهای مؤثر یادگیری بیشتری استفاده می‌کنند، به‌طور کارآمدی بر روی تصمیم‌گیری‌های شخص در مورد اینکه خود بهتر از دیگران هستند. همچنین خودکارآمدی بر روی تصمیم‌گیری‌های شخص در مورد اینکه تکلیفی را انجام دهد، بر روی سطوح تلاش موردنیاز برای انجام آن تکلیف و پایداری و پشتکار او در کامل کردن آن تکلیف، تأثیر می‌گذارد (زیمرمن، ۲۰۰۸).

به‌طور کلی یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند مسئولیت‌پذیری می‌تواند بر اشتیاق تحصیلی مؤثر واقع شده و آن را پیش‌بینی بکند. این متغیر علاوه بر آنکه به‌صورت مستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند همچنین از طریق میانجیگری مفهوم خویشتن یا خود پنداره می‌تواند به‌صورت

غیرمستقیم اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی نماید. لازم به ذکر است با توجه به اینکه جامعه آماری پژوهش حاضر محدود به فرزندان جانبازان و ایثارگران مقطع متوسطه استان آذربایجان شرقی بود لذا تعمیم آن به سایر مناطق با توجه به مسائل فرهنگی و قومیتی باید با احتیاط صورت گیرد بعلاوه از آنجاکه ابزارهای مورد استفاده در این مطالعه از نوع ابزارهای خود گزارش دهی و پرسشنامه‌ای می‌باشد امکان تحریف نتایج و یا پاسخ‌های غیرواقعی آزمودنی‌ها را باید همواره مدنظر قرار داد. در همین راستا پیشنهاد می‌شود که سیستم‌های آموزشی و پرورشی نظیر مدارس، با اتخاذ تدابیر لازم مسئولیت پذیری و احساس تعلق در دانش آموزان را در جهت ارتقای سلامت روان‌شناختی و همچنین بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی آنان افزایش دهند. استفاده از شیوه‌های مدرن آموزشی نظیر تدریس مشارکتی، مشارکت در تصمیم‌گیری، آموزش روش‌های حل مساله و مهارت‌های زندگی می‌تواند در قالب کارگاه‌های مهارت‌آموزی معلمان و دانش آموزان به برنامه‌های آموزشی مدارس افزوده گردد. بعلاوه در راستای یافته‌های مطالعه حاضر پیشنهاد می‌گردد سازمان‌ها و نهادهای ذی‌ربط برنامه‌هایی در جهت افزایش شورونشاط دانش آموزان در مدارس تدوین نمایند که خود می‌تواند به‌عنوان عاملی تأثیرگذار در میزان اشتیاق آنان به محیط آموزشی و امر تحصیل در نظر گرفته شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی اثرات متغیرهای جمعیت‌شناختی از قبیل جنسیت، وضعیت اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی خانواده‌ها در میزان اشتیاق تحصیلی دانش آموزان بررسی گردد.

تضاد منافع

در این پژوهش هیچ‌گونه تعارض منافی توسط نویسندگان گزارش نشده است.

تشکر و قدردانی

این مقاله بخشی از رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز می‌باشد. بدین‌وسیله از کلیه عزیزانی که در اجرای این پژوهش یاری‌مان دادند و به‌ویژه خانواده‌های معزز جانبازان و ایثارگران استان آذربایجان شرقی صمیمانه سپاسگزاریم.

منابع

حیدری، نورالدین. (۱۳۹۶). شاخصه‌های مهم در پیشرفت تحصیلی دانش آموزان «مطالعه‌ای مورد پژوهانه درباره دانش فراشناختی و راهبردهای یادگیری. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی، ۳(۲): ۵۳-۶۷.

خجسته‌مهر، رضا؛ ممبینی، جعفر؛ اصلانی خالد. (۱۳۹۲). مقایسه نگرش به ازدواج و طلاق و دل‌بستگی به همسالان در دانش آموزان پسر دبیرستانی خانواده‌های عادی و طلاق. روان‌شناسی مدرسه، ۳(۳): ۷۵-۵۷.

رضاپور، میر صالح؛ یاسر؛ ریحانی کیوی؛ شهناز، خباز؛ محمود، ابوترابی؛ کاشانی، پریسا. (۱۳۸۹). مقایسه رابطه بین مؤلفه‌های ابزار گری هیجانی و خودپنداره در دانشجویان دختر و پسر. فصلنامه روانشناسی کاربردی، ۴(۱): ۴۰-۵۱.

زاهد، بابلان، عادل؛ کریمیان پور، غفار؛ دشتی ادريس. (۱۳۹۶). نقش کیفیت زندگی در مدرسه و خودپنداره تحصیلی در اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان پایه پنجم و ششم ابتدایی شهرستان ثلاث باباجانی. رویکردهای نوین آموزشی، ۱۲(۱): ۷۵-۹۱.

طباطبایی، نفیسه؛ طباطبایی، سید شهاب‌الدین؛ کاکایی؛ یزدان؛ محمدی آریا، علیرضا. (۱۳۹۷). رابطه سبک‌های هویت و مسئولیت‌پذیری با پیشرفت تحصیلی نوجوانان ۱۵ تا ۱۸ ساله شهر تهران. رفاه اجتماعی، ۱۲(۴۴): ۴۲-۲۳.

فرضی، حمیده؛ زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۴). بررسی رابطه بین مسئولیت‌پذیری با سبک‌های حل مسأله در دانش‌آموزان پایه ششم شهرستان شاهین‌دژ در سال تحصیلی ۹۴-۹۳، فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۴(۴): ۵۹-۶۹.

محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح؛ شاه علی 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؛ بگیان کوله مرز، محمد جواد. (۱۳۹۶). نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری، ۵(۸): ۱۵۹-۱۸۲.

یارمحمدی واصل، مسیب؛ قنادی، فاطمه، مقامی حمید. (۱۳۹۲). بررسی رابطه خودپنداره تحصیلی با عملکرد ریاضی در دوره راهنمایی. نشریه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۷(۲۰): ۱۴۳-۱۶۱.

Alam, M.A. (2014). Study of Test Anxiety, Self-Esteem and Academic Performance among Adolescents. The IUP Journal of Organizational Behavior, 12, 33-43.

Arastooyi, H. (2000). The Study of the Relationship between Self-Concept with Gender and Academic Achievement. MA thesis, University of Al Zahra. (persian).

Arens, A. K., Schmidt, I., & Preckel, F. (2019). Longitudinal relations among self-concept, intrinsic value, and attainment value across secondary school years in three academic domains. Journal of Educational Psychology, 111(4), 663.

Azevedo, R. (2009). Theoretical, conceptual, methodological, and instructional issues in research on metacognition and self-regulated learning: A discussion. *Metacognition Learning*, 4(1): 87-95.

Bembenutty, H. (2011). Homework completion: The role of self-efficacy, delay of gratification, and self-Regulatory processes. *The International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6(1): 1-20.

Biabangard, E. (2005). *Educational Psychology*. Tehran, Virayesh.

Boekaerts, M., & Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation? *Educational Psychology Review*, 18(3): 199-210.

Bouchey, H.A., Shoulberg, E.K., Jodl, K.A., & Eccles JS. (2010). "Longitudinal links between older sibling features and younger siblings' academic adjustment during early adolescence". *Journal of Educational Psychology*, 102: 197-21.

Brian, M., & Galla, J. (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.

Dekel, R., & Goldblatt, H. (2008). Is there intergenerational transmission of trauma? The case of combat veterans' children. *Am J Orthopsychiatry*. 78(3):281-9.

Fredricks, J.A., Blumfeld, P.C., & Paris, A.H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Rev. Educ. Res*, 74(1): 59-109.

Herrera, L., Al-Lal, M., & Mohamed, L. (2020). Academic Achievement, Self-Concept, Personality and Emotional Intelligence in Primary Education. Analysis by Gender and Cultural Group. *Frontiers in psychology*, 10, 3075.

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. *J Sch Psychol*, 67:148-62.

King, R.B., McInerney, D.M & Watkins, D.A. (2012). Studying for the sake of others: the role of social goals on academic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 32 (6): 32-40.

Kordlou, M. (2010). *Student Responsibility Questionnaire*. Tehran, Azmoon Yar Pooya.

Kuh George, D. (2010). What we're learning about student engagement from nse: benchmarks for effective educational practices. *The Magazine of Higher Learning*, 35:24-32.

Kuh, G.D., Cruce, T.M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R.M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence". *The Journal child and family studies*, 20(3): 255-263.

Metzger, I. W., Cooper, S. M., Griffin, C. B., Golden, A. R., Opara, I., & Ritchwood, T. D. (2020). Parenting profiles of academic and racial socialization: Associations with academic engagement and academic self-beliefs of African American adolescents. *Journal of School Psychology*, 82, 36-48.

Negvan, V., Bagana, E., & Dinca, S. (2011). Gender, age and academic standard of school differences in adolescents self-acceptance. *Procedia social and Behaviural sciences*, 12, 40-48.

Paloş, R., Maricuţoiu, L.P., & Costea, I. (2019). Relations between academic performance, student engagement and student burnout: A cross-lagged analysis of a two-wave study. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 199-204.

Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ)*. Users manual. Department of psychology, university of Munich, munich Germany.

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2020). *Academic engagement: A review of the literature 2011-2019*. Available at SSRN 3461621.

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.

Rodriguez, 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):1-12.

Schaeffer, M.C. (2012). Why are you crying? The impact of parental trauma on the child (Internet). Saint Paul: St Catherine University.

Wang, Y., Tian, L., & Huebner, E. S. (2019). Basic psychological needs satisfaction at school, behavioral school engagement, and academic achievement: Longitudinal reciprocal relations among elementary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 56, 130-139.

Wittrup, A. R., Hussain, S. B., Albright, J. N., Hurd, N. M., Varner, F. A., & Mattis, J. S. (2019). Natural mentors, racial pride, and academic engagement among Black adolescents: Resilience in the context of perceived discrimination. *Youth & Society*, 51(4), 463-483.

Wolters, C. (2010). Self-Regulated Learning and the 21 Century Competencies. *Journal of Educational Psychology*, 122:171–186.

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

Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1): 166-183.

**The relationship between Responsibility and Academic Engagement by
mediation of Self-concept in Veteran's Children in High School of East
Azarbaijan Province**

*Javad Sahebikozeconan*¹
*Amir PanahAli*²
*Seyed Davood Hosseini Nasab*³

Abstract

The purpose of present study was to determine the relationship between responsibility and academic engagement by mediation of self-concept among the Warfare Victims' Children High School of East Azarbaijan Province. The research design was descriptive and correlational. The statistical population consisted of all students of the sacrificial children who were studying in the schools of East Azarbaijan during the academic year of 1397-98. out of this population, 332 individuals were selected through multi-stage random sampling. Data were gathered using an Academic Fredricks engagement questionnaire (2004), Kourdloo responsibility questionnaire (2010), and Beck and Steer self-concept questionnaire (1978). Hierarchical regression analysis and Sobel test were used to analyze the data. The findings showed that there is a significant statistical relationship between academic engagement with responsibility and self concept. Responsibility alone accounts for only 7%, but with the concept of self-control, 23% of the variance in academic engagement. The Sobel test showed that the effect of the self concept as a mediator was significant [$P < 0.01$, $z = 6.26$]. The notion of self as mediator plays a role in the relationship between academic passion and responsibility.

Key words: academic engagement, responsibility, self concept

1 Ph.D. student of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

2 *Assitance professor of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran

3 Professor of Educational Psychology, Tabriz Branch, Islamic Azad University, Tabriz, Iran