

رابطه سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار

طاهر احمدی^۱، صاحب یوسفی^{۲*}، طاهره نجفی فرد^۳، سامان یوسفی^۴

چکیده

هدف این پژوهش مقایسه سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار و همچنین تبیین هر یک از هیجان‌ها براساس ابعاد سبک‌های اسنادی و روابط بین آنها بود. این مطالعه به شیوه علی مقایسه‌ای صورت گرفت و نمونه پژوهش ۶۰ دانش‌آموز تیزهوش و ۶۰ دانش‌آموز عادی به روش نمونه‌گیری تصادفی انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های سبک اسناد (CASQ) و پرسش‌نامه هیجان تحصیلی (AEQ) استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس یک راهه و رگرسیون استفاده شد. این مطالعه نشان می‌دهد که دانش‌آموز تیزهوش در موقعیت‌های مثبت بیش‌تر از دانش‌آموز دارای تحول بهنجار سبک اسناد درونی دارند. همچنین در موقعیت‌های منفی افراد تیزهوش نسبت به افراد دارای تحول بهنجار از سبک اسناد ناپایدار و جزئی برخوردار هستند. طبق نتایج تحلیل رگرسیون ابعاد متفاوت سبک‌های اسناد می‌توانند هیجان‌های مثبت و منفی تحصیلی را تبیین کنند. دانش‌آموزان تیزهوش نسبت به دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار موفقیت‌های خود را بیش‌تر به عوامل درونی نسبت می‌دهند و در موقعیت‌های شکست آن‌ها را ناپایدارتر و جزئی‌تر در نظر می‌گیرند.

واژه‌های کلیدی: سبک اسنادی، هیجان‌های تحصیلی، تیزهوش.

۱. دانشجوی دکتری، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران.

۲. دکتری تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۳. دکتری تخصصی روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنایی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران.

۴. کارشناسی ارشد، گروه روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه آزاد همدان، ایران.

*. نویسنده مسئول مقاله: saheb.yousefi@2022gmail.com

مقدمه

واکنش اشخاص از موقعیت‌ها متأثر از برداشت‌ها و ارزیابی شناختی آنها از آن موقعیت‌هاست. از این رو، نظریه‌ای که در دو دهه اخیر مورد توجه قرار گرفته سبک یا شیوه‌های تبیین افراد و رویدادهای تنش‌زاست که می‌تواند نقشی مهم در سلامت روانی داشته باشند (Terry, 1994). در زنجیره اسناد می‌توان سه مرحله را تشخیص داد که عبارتند از: ۱- می‌پرسیم چرا؟ ۲- نوع اسناد مطرح می‌سازیم. ۳- رفتار ما به نوع اسناد بستگی پیدا می‌کند (Bolen, 1975 & Miller Brickman). هدف نظریه اسناد از دیدگاه بنیان‌گذاران آن بررسی چگونگی انجام تبیین‌های علی به وسیله مردم و چگونگی پاسخ مردم به پرسش‌هایی است که با چرا آغاز می‌شوند. نظریه اسناد فرآیندهای تبیین رویدادها و پیامدهای عاطفی و رفتاری ناشی از این تبیین‌ها را بیان می‌کند (Fishkin, 1993 & Rothman, Salvoverg, Turvey).

مفهوم سبک‌های اسنادی به مثابه یک مهارت آموختنی بر تبیین ارجح فرد برای علل وقوع رخدادها دلالت دارد (Peterson, 1993). اسناد را در سه بعد درونی- بیرونی، پایدار- ناپایدار و کلی- خاص بررسی می‌کند. طبق این چارچوب مفهومی در مواجهه با رخدادها منفی، گرایش فرد به استفاده از علل بیرونی، ناپایدار و خاص و در مواجهه با رخدادها مثبت گرایش به استفاده از علل درونی، پایدار و کلی بیانگر سبک اسنادی انطباقی یا خوش بینانه و تمایل فرد به استفاده از علل درونی، پایدار و فراگیر در مواجهه با رخداد منفی و علل بیرونی، ناپایدار و خاص در مواجهه با رخداد مثبت بیانگر الگوی اسنادی غیرانطباقی یا بدبینانه است (Peterson & Steen, 2009). اسناد شامل دو نوع سبک تبیین خوش بینانه و سبک تبیین بدبینانه است. پترسون و همکاران به نقل از اشکانی و حیدری (۲۰۱۴) بر این باورند که سبک اسنادی دو نوع رویداد را دربرمی‌گیرد: الف) رویداد مثبت و ب) رویداد منفی. براساس دیدگاه Weiner (۱۹۸۶)، اسنادها هیجاناتی را فرا می‌خوانند که در پیش‌بینی رفتارهای توصیف‌کننده وضعیت انگیزشی فراگیران مانند انتخاب تکلیف‌های ساده، مداومت و پشتکار، کیفیت تکلیف‌های انجام شده و مشغولیت‌های انجام شده و مشغولیت ذهنی با تکلیف‌ها، از نقشی مهم برخوردارند. افزون بر این، در نظریه اسناد بر نقش تعیین‌کننده انواع پیشایندهای علی اسنادها مانند ویژگی‌های فردی، شرایط و مقایسه با دیگران تاکید می‌شود. افزون بر این، براساس نظریه اسناد، تمایل به استفاده از اسنادهای بیرونی مانند شانس در رویارویی با تجارب موفقیت‌آمیز سبب می‌شود که فرد تجربه هیجان‌های خودفرزاینده^۱ مانند غرور، رضایت، اطمینان و عزت نفس محروم شود. بنابراین، بر اساس نظریه اسناد، تبعات انگیزشی متعاقب استفاده از اسنادهای انطباقی یا غیرانطباقی از راه تجربه‌های هیجانی فراخوانده شده، واسطه‌مندی می‌شود.

^۱. Self-enhancing emotions

در نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت^۱ (Pekrun, 2000, 2006, 2009, Pekrun & Stephens, 2010) به طور کلی، مفهوم هیجان‌های پیشرفت بیانگر هیجان‌های متمایزی هستند که فراگیران در موقعیت‌های پیشرفت، آنها را تجربه می‌کنند. هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی هستند که به گونه مستقیم با فعالیت‌های پیشرفت یا نتایج پیشرفت درهم تنیده‌اند. با توجه به این تعریف، هیجان‌های پیشرفت می‌توانند مرتبط با پیامد یا مرتبط با فعالیت باشند. هیجان‌هایی که مرتبط با احتمال پیامدی خاص در آینده هستند (هیجان‌های پیامدی مرتبط با آینده) و هیجان‌هایی که مبتنی بر پیامدهای تجربه شده در گذشته هستند (هیجان‌های پیامدی مرتبط با گذشته). افزون بر آن، هیجان‌های پیشرفت از جنبه ارزشی نیز به هیجان‌های خوشایند (مثبت) و ناخوشایند (منفی) تقسیم می‌شوند. نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت، با هدف تحلیل ویژگی‌های کارکردی انواع قلمروهای پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت و پسایندهای چندگانه این هیجان‌های توسعه یافته است (You & Kang, 2014). در نظریه کنترل ارزش‌های، هیجان‌های پیشرفت، در پیش بینی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی، بر نقش تفسیری ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر کنترل و ارزش به مثابه عناصر پیش‌بینی مجاور تاکید می‌شود. براساس نظریه کنترل ارزش هیجان‌های پیشرفت، وقتی فراگیر تکلیف پاسخدهی به مطالبات زندگی تحصیلی را در محدوده کنترل خویش ارزیابی می‌کند و هم‌چنین، تکالیف فرآوری وی از ارزش ذهنی لازم برخوردار است. فراگیر، مستعد تجربه هیجان‌های پیشرفت مثبت مانند امید، اطمینان، لذت و غرور می‌شود. در مقابل، وقتی فراگیر در موقعیت‌های پیشرفت، تکالیف فرآوری خویش را فاقد ارزش، ارزیابی می‌کند و هم‌چنین، کنترلی بر مطالبه‌های فرآیندهای زندگی تحصیلی ندارد، در معرض هیجان‌های پیشرفت منفی مانند اضطراب، شرم، ناامیدی، خشم و خستگی قرار می‌گیرد. براساس نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت، تجربه هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی در پیش بینی گروه وسیعی از رفتارهای پیشرفت مدارانه انتخابی فراگیران مانند خودنظم جویی تحصیلی (Artino & Jones, 2012) و مشغولیت تحصیلی (King & Gaerlan, 2014) موثرند. در خلال یک دهه گذشته، در گروه‌های نمونه گوناگون، شواهد تجربی متعددی از نقش تعیین‌کننده هیجان‌های پیشرفت در پیش‌بینی اشکال گوناگونی از نشانگرهای کمی و کیفیت زندگی تحصیلی حمایت کرده‌اند (Pekrun, Elliot & Maier, 2006). مرور شواهد تجربی نشان می‌دهد استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیرانطباقی، با گستره‌ای از بدکارکردی‌های انگیزشی، هیجانی و جسمانی در آنها رابطه دارد (Seifert, 2004). در پژوهشی گشتاسبی، شکری، فتح‌آبادی، شریفی (۱۳۹۶) نتیجه گرفتند که بازآموزی اسنادی در کوتاه مدت و بلندمدت در افزایش مقیاس‌های هیجان پیشرفت مثبت مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به آزمون و هم‌چنین، در افزایش میزان مولفه‌های مشغولیت تحصیلی شامل انرژی، فریفتگی و احساس تعهد و در نهایت، در کاهش

^۱. Control-value theory of achievement emotions

هیجان‌ات پیشرفت منفی مربوط به کلاس، مربوط به یادگیری و مربوط به امتحان در بین دانشجویان مؤثر بوده است. یکی دیگر از مسیرهای نظری مفروض برای دفاع از ظرفیت تبیین بازآموزی اسنادی در افزایش هیجان‌ات پیشرفت مثبت و کاهش هیجان‌ات پیشرفت منفی با تاکید بر آموزه‌های برآمده از نظریه بسط ساخت هیجان‌ات مثبت (Fredrickson & Cohn, 2008) امکان می‌یابد. طبق دیدگاه Fredrickson (۲۰۱۳) نظریه بسط و ساخت شامل دو فرضیه بسط و ساخت است. در فرضیه بسط تاکید می‌شود که هیجان‌ات مثبت به مثابه محصول انعطاف‌پذیری شناختی^۱ از راه وسعت بخشیدن به گستره افکار و میل به عمل‌گری نه تنها در کاهش هیجان‌ات منفی مؤثرند بلکه در تسهیل انتخاب رفتارهای پیش‌مدارانه و بهبود وضعیت انگیزشی فراگیران نیز مؤثر واقع می‌شوند. براساس فرضیه بسط، هیجان‌ات مثبت- که خود محصول سلطه‌گری تفاسیر خودتوانمند ساز هستند، با فراخوانی الگوهایی از تفکر منعطف و فراگیر (Bolte, A.; Goschke, T. & Kuhl, 2003, Dreisbach & Goschke, 2004)، تفکر خلاق (Phillips, Bull, Adams & Fraser, 2002, Rowe, Hirsh & Anderson, 2007)، تفکر منسجم و یکپارچه و تفکر سطح بالا و پیش‌رونده (Pyone, 2011). در افزایش سطح کنش‌وری افراد و به تبع آن افزایش انگیزش پیشرفت در آنها از اهمیت زیادی برخوردار است. افزون بر این، براساس آموزه‌های فرضیه بسط، هیجان‌ات مثبت از یک طرف میل به عمل‌گری را افزایش می‌دهند و از طرف دیگر با گشودگی نسبت به بهره‌گیری از گستره وسیع‌تری از انتخاب‌های رفتاری همراه می‌شوند (Fredrickson, 2013). براساس فرضیه پرورش، جایگزینی الگوی اسنادی سازش یافته از راه گسترش منابع مقابله‌ای فردی و موقعیتی سبب می‌شود که فرد در رویارویی با رخدادهای استرس‌زا در موقعیت‌های گوناگون در مدیریت مدل پاسخ فردی به تجارب انگیزاننده احساس کارآمدی کند. به بیان دیگر، براساس فرضیه پرورش در قلمرو مطالعاتی استرس، مقابله تاکید می‌شود که نمره بالا در خوش‌بینی از راه افزایش در سطح تجارب حمایتی ادراک شده، به مثابه یک منبع مقابله‌ای موقعیتی ارزشمند و منابع مقابله‌ای فردی و در نهایت، افزایش در استفاده از راهبردهای مقابله‌ای انطباقی در مدیریت پاسخ به رویدادهای استرس‌زا اثرگذار واقع می‌شود (Schwarzer, R. & Knoll, 2007).

هدف این پژوهش بررسی رابطه سبک‌های اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در میان دانش‌آموزان تیزهوش و عادی و پاسخ به این سوالات بوده است: ۱- آیا بین دانش‌آموزان تیزهوش و دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار از نظر ابعاد سبک اسنادی (مثبت و منفی) تفاوت وجود دارد؟ ۲- سهم هر یک از سبک‌های اسنادی در تبیین هیجان‌های پیشرفت مثبت به چه صورتی است؟ ۳- سهم هر یک از سبک‌های اسنادی در تبیین هیجان‌های پیشرفت منفی به چه صورتی است؟

^۱. Cognitive flexibility

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی علی-مقایسه‌ای است که به شناسایی تفاوت سبک اسنادی و هیجان‌های پیشرفت در دانش‌آموزان تیزهوش با دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار می‌پردازد.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه مورد پژوهش کلیه دانش‌آموزان پسر هستند که در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در مقطع متوسطه شهر تهران مشغول تحصیل بودند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی استفاده شده است. از بین دانش‌آموزان مدارس تیزهوش و آموزش عمومی منطقه ۱۴ تهران تعداد ۶۰ نفر تیزهوش و دارای تحول بهنجار به صورت تصادفی انتخاب شدند. دانش‌آموزان با رضایت یکی از والدین وارد مطالعه شدند و براساس معیار خروج دانش‌آموزان در صورت داشتن ناتوانی‌های جسمی و یا مصرف دارو، از مطالعه خارج می‌شدند.

ابزار پژوهش

الف) پرسش‌نامه سبک اسناد^۱ (CASQ): این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارش دهی است و نخستین بار برای اندازه‌گیری اسنادهای افراد برای رویدادهای غیرقابل کنترل توسط Peterson & Seligman (۱۹۸۴) ساخته شد. پرسش‌نامه سبک اسنادی دربرگیرنده دوازده موقعیت فرضی (شش رویداد خوب و شش رویداد بد) است. برای هر رویداد چهار پرسش مطرح شده است. نخستین پرسش که درباره مهمترین علت این رویداد است، اگرچه در نمره گذاری به کار برده نمی‌شود اما ضروری است تا آزمودنی به سه پرسش بعد بر حسب موارد زیر پاسخ دهد. این موارد شامل دورنی یا بیرونی، پایدار (باثبات) یا ناپایدار (بی ثبات) و کلی یا اختصاصی بودن رویداد می‌باشد. نمره‌ها را می‌توان برای هر یک از سه بعد یاد شده در نظر گرفت، برای نمونه بعد درونی- بیرونی از مجموع نمره‌های پرسش اول به دست می‌آید. اگر فردی در موقعیت‌های موفقیت و پرسش اول نمره‌های ۴، ۵، ۳، ۲، ۴، ۶ را علامت زده باشد، نمره بعد درونی بیرونی این فرد در موقعیت موفقیت مجموع این اعداد تقسیم بر شش می‌باشد. به همین ترتیب، در ابعاد دیگر و موقعیت شکست نمره‌ها محاسبه می‌شوند. بریج (۲۰۰۱) برای پرسش‌نامه شبکه اسنادی ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸ را گزارش کرده است. اسلامی‌شهر بابکی (۱۳۶۹) طی پژوهشی با این مقیاس ضریب آلفای کرونباخ را برای موقعیت شکست درونی ۰/۷۵، موقعیت شکست پایدار ۰/۴۳، موقعیت شکست کلی ۰/۷۳ و در موقعیت موفقیت درونی ۰/۷۴، موقعیت موفقیت پایدار ۰/۵۶ و در موقعیت موفقیت کلی ۰/۷۶ به دست آورد.

1. Attribution Style Questionnaire

پرسش‌نامه هیجان‌های تحصیلی (AEQ): پکران و دیگران (۲۰۰۲) این پرسش‌نامه که برای بررسی هیجان‌های تحصیلی ساخته شده است، دارای سه بخش است: هیجان‌های کلاسی، هیجان‌های مربوط به یادگیری و هیجان‌های مربوط به امتحان. در این پژوهش از بخش هیجان‌های مربوط به یادگیری در نسخه ترجمه شده توسط کدیور، فرزاد، کاوسیپان و نیکدل (۱۳۸۸) استفاده شد. شش هیجان (لذت، امید، غرور، خستگی، اضطراب و شرم) در ۵۶ ماده مورد بررسی قرار گرفتند. ماده‌ها در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از یک (معملاً مخالفم) تا پنج (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری شدند. پکران و دیگران (۲۰۰۲) ضریب آلفای کرونباخ زیرمقیاس‌ها را از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ گزارش کرده‌اند که اعتبار قابل قبول این مقیاس را نشان می‌دهد. در ایران نتایج پژوهش کدیور و دیگران (۱۳۸۸) حاکی از آن است که ضریب آلفای کرونباخ برای شش هیجان گوناگون، از ۰/۸۵ تا ۰/۹۱ است.

یافته‌های پژوهش

در این بخش از آمار توصیفی و استنباطی برای تحلیل داده‌ها استفاده شد. ابتدا میانگین و انحراف استاندارد داده‌ها بررسی شد سپس با استفاده از تحلیل واریانس یک راهه و رگرسیون به مقایسه و پیش بینی داده‌ها پرداخته شد.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد سبک‌های اسنادی و هیجان تحصیلی در دو گروه تیزهوش و دارای

تحول بهنجار

متغیر		میانگین		انحراف استاندارد	
		تیزهوش	عادی	تیزهوش	عادی
بیرونی - درونی مثبت		۳۱/۶۱	۲۸/۹۰	۳/۴۴	۳/۹۳
پایدار - ناپایدار مثبت		۳۰/۱۸	۲۹/۳۰	۳/۴۷	۳/۶۱
کلی - جزئی مثبت		۳۱	۳۰/۸۳	۳/۷۰	۴/۰۱
بیرونی - درونی منفی		۱۹/۰۳	۱۸/۹۵	۲/۵۷	۲/۶۱
پایدار - ناپایدار منفی		۱۹/۱۰	۲۲	۳/۳۶	۳/۳۷
کلی - جزئی منفی		۲۰/۳۵	۲۲/۷۶	۳/۴۴	۴/۰۶
لذت		۱۹/۰۱	۱۶/۴۵	۳/۲۸	۲/۶۱
غرور		۱۵/۴۶	۱۴/۲۳	۱/۹۵	۲/۰۳
اضطراب		۱۴/۰۳	۱۵/۳۶	۲/۵۳	۲/۷۹
شرم		۲۳/۷۵	۲۴	۳/۱۱	۲/۶۶
خشم		۱۰/۴۱	۱۴/۱۶	۲/۱۹	۳/۰۲
ناامیدی		۱۱/۱۱	۱۲/۸۳	۲/۳۷	۳/۰۶
خستگی		۲۹/۹۵	۳۰/۵۵	۳/۶۷	۲/۷۱

چنانکه جدول ۱ نشان می‌دهد میانگین سبک‌های اسنادی در (بیرونی- درونی مثبت)، (پایدار- ناپایدار منفی) و (کلی- جزئی منفی) بین افراد تیزهوش و عادی نسبت به سایر ابعاد آن تفاوت بیش‌تر است. هم‌چنین، در هیجان‌های تحصیلی در مؤلفه‌های لذت و غرور میانگین افراد تیزهوش بیش‌تر از گروه عادی و در مؤلفه‌های خشم، اضطراب و ناامیدی میانگین آنها کم‌تر است. برای بررسی همگنی واریانس‌ها از آزمون لوین استفاده شده نتایج آن نشان داد بین دو گروه تفاوت معناداری وجود ندارد.

جدول ۲. نتایج تحلیل واریانس ابعاد سبک‌های اسنادی و هیجان‌های تحصیلی بین دانش‌آموزان تیزهوش و دارای تحول بهنجار

متغیر	منبع	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجموع میانگین	F	سطح معنی-داری
بیرونی-درونی مثبت	بین گروهی	۲۲۱/۴۰۸	۱	۲۲۱/۴۰۸	۱۶/۲۲۲	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۱۶۰۹/۵۸۳	۱۱۸	۱۳/۶۴۱		
	کل	۱۸۳۰/۹۹۲	۱۱۹			
پایدار- ناپایدار مثبت	بین گروهی	۲۳/۴۰۸	۱	۲۳/۴۰۸	۱/۸۶۲	۰/۱۷۵
	درون گروهی	۱۴۸۳/۵۸۳	۱۱۸	۱۲/۵۷۳		
	کل	۱۵۰۶/۹۹۲	۱۱۹			
کلی- جزئی مثبت	بین گروهی	۰/۸۳۳	۱	۰/۸۳۳	۰/۵۶	۰/۸۱۴
	درون گروهی	۱۷۶۴/۳۳۳	۱۱۸	۱۴/۹۵۲		
	کل	۱۷۶۴/۱۶۷	۱۱۹			
بیرونی- درونی منفی	بین گروهی	۰/۲۰۸	۱	۰/۲۰۸	۰/۳۱	۰/۸۶۱
	درون گروهی	۷۹۴/۷۸۳	۱۱۸	۶/۷۳۵		
	کل	۷۹۴/۹۹۲	۱۱۹			
پایدار- ناپایدار منفی	بین گروهی	۲۵۲/۳۰۰	۱	۲۵۲/۳۰۰	۲۲/۱۶۱	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۱۳۴۳/۴۰۰	۱۱۸	۱۱/۳۸۵		
	کل	۱۱۹				
کلی- جزئی منفی	بین گروهی	۱۷۵/۲۰۸	۱	۱۷۵/۲۰۸	۱۲/۳۱۸	۰/۰۰۱
	درون گروهی	۱۶۷۸/۳۸۳	۱۱۸	۱۴/۲۲۴		
	کل	۱۸۵۳/۵۹۲	۱۱۹			

لذت	بین گروهی	۱۹۷/۶۳۳	۱	۱۹۷/۶۳۳	۲۲/۴۷۱	۰/۰۰۱
	درون	۱۰۳۷/۸۳۳	۱۱۸	۸/۷۹۵		
	گروهی					
	کل	۱۲۳۵/۴۶۷	۱۱۹			
غرور	بین گروهی	۴۵/۶۳۳	۱	۴۵/۶۳۳	۱۱/۴۶۵	۰/۰۰۱
	درون	۴۶۹/۶۶۷	۱۱۸	۳/۹۸۰		
	گروهی					
	کل	۵۱۵/۳۰۰	۱۱۹			
اضطراب	بین گروهی	۵۳/۳۳۳	۱	۵۳/۳۳۳	۷/۴۹۳	۰/۰۰۷
	درون	۸۳۹/۸۶۷	۱۱۸	۷/۱۱۸		
	گروهی					
	کل	۸۹۳/۲۰۰	۱۱۹			
شرم	بین گروهی	۱/۸۷۵	۱	۱/۸۷۵	۰/۲۲۳	۰/۶۳۸
	درون	۹۹۳/۲۵۰	۱۱۸	۸/۴۱۷		
	گروهی					
	کل	۹۹۵/۱۲۵	۱۱۹			
خشم	بین گروهی	۴۲۱/۸۷۵	۱	۴۲۱/۸۷۵	۱۱/۷۶۸	۰/۰۰۱
	درون	۸۲۲/۹۱۷	۱۱۸	۶/۹۷۴		
	گروهی					
	کل	۹۷۴/۹۲۵	۱۱۹			
نامیدی	بین گروهی	۸۸/۴۰۸	۱	۸۸/۴۰۸	۱۱/۷۶۸	۰/۰۰۱
	درون	۸۸۶/۵۱۷	۱۱۸	۷/۵۱۳		
	گروهی					
	کل	۹۷۴/۹۲۵	۱۱۹			
خستگی	بین گروهی	۱۰/۸۰۰	۱	۱۰/۸۰۰	۱/۰۳۳	۰/۳۱۲
	درون	۱۲۳۳/۷۰۰	۱۱۸	۱۰/۴۵۵		
	گروهی					
	کل	۱۲۴۴/۵۰۰	۱۱۹			

جدول ۳. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان لذت براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده
۱ کلی - جزئی مثبت	۰/۳۲۲	۰/۱۰۴	۰/۰۹۶
۲ کلی - جزئی مثبت	۰/۳۹۷	۰/۱۵۸	۰/۱۴۳
بیرونی - درونی مثبت			

براساس نتایج جدول ۴ در مرحله اول، بعد پایدار- ناپایدار مثبت سبک‌های اسنادی توانست ۱۶/۳ درصد از هیجان غرور را تبیین کند. پس از آن با اضافه شدن بعد بیرونی- درونی مثبت توانست ۲۲ درصد از متغیر غرور را تبیین کند.

جدول ۴. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان غرور براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده
۱ پایدار- ناپایدار مثبت	۰/۴۰۳	۰/۱۶۳	۰/۱۵۶
۲ پایدار- ناپایدار مثبت بیرونی- درونی- مثبت	۰/۴۷۰	۰/۲۲۰	۰/۲۰۷

براساس نتایج جدول ۵ در مرحله اول، بعد پایدار و ناپایدار موقعیت منفی سبک‌های اسنادی توانست ۱۵/۶ درصد از هیجان اضطراب را تبیین کند. در مرحله دوم و با اضافه شدن بعد بیرونی- درونی منفی توانست ۲۲ درصد از تغییرات متغیر اضطراب را پیش بینی کند.

جدول ۵. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان اضطراب براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده
۱ پایدار- ناپایدار منفی	۰/۳۹۴	۰/۱۵۶	۱۴/۸
۲ پایدار- ناپایدار منفی بیرونی- درونی منفی	۰/۴۶۹	۰/۲۲۰	۰/۲۰۷

بر اساس نتایج جدول ۶، بعد بیرونی و درونی منفی به تنهایی توانست ۳۷ درصد از هیجان شرم را تبیین کند. سایر ابعاد در تبیین متغیر شرم نقشی نداشتند.

جدول ۶. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان شرم براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده
۱ بیرونی- درونی منفی	۰/۶۰۸	۰/۳۷۰	۰/۳۶۴

براساس نتایج جدول ۷ در مرحله اول، بعد پایدار- ناپایدار موقعیت منفی توانست ۵۷/۵ درصد از متغیر خشم را تبیین کند. در مرحله دوم با اضافه شدن بعد کلی- جزئی ۶۰/۸ درصد از متغیر خشم را تبیین کند.

جدول ۷. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان خشم براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R2	R2 تعدیل شده
۱ پایدار- ناپایدار منفی	۰/۷۵۸	۰/۵۷۵	۰/۵۷۱
۲ پایدار- ناپایدار منفی کلی- جزئی منفی	۰/۷۷۸	۰/۶۰۵	۰/۵۹۸

براساس نتایج جدول ۸، بعد کلی- جزئی در موقعیت‌های منفی توانسته است ۲۵/۶ درصد از متغیر ناامیدی را تبیین کند و سایر ابعاد نقشی در تبیین آن نداشته‌اند.

جدول ۸. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان ناامیدی براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده
۱ کلی- جزئی منفی	۰/۵۰۶	۰/۲۵۶	۰/۲۴۹

براساس نتایج جدول ۹، بعد بیرونی- درونی منفی توانسته است ۶/۹ درصد از تغییرات متغیر خستگی را تبیین کند.

جدول ۹. نتایج مدل رگرسیون (گام به گام) هیجان خستگی براساس هر یک از ابعاد سبک‌های اسنادی

مدل	R	R ²	R ² تعدیل شده
۱ بیرونی- درونی منفی	۰/۲۶۳	۰/۰۶۹	۰/۰۶۱

بحث و نتیجه‌گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین گروه‌های تیزهوش و دارای تحول بهنجار انجام گرفت نتایج به دست آمده بیانگر این است که بین گروه‌های تیزهوش و تحول بهنجار از نظر سبک‌های اسنادی در ابعاد بیرونی- درونی در موقعیت‌های مثبت و پایدار- ناپایدار و کلی- جزئی در موقعیت‌های منفی تفاوت وجود دارد. نتایج این پژوهش با یافته‌های (Seifert, 2004; Peterson & Steen, 1986; Gashtasebi, Shokri, Fathabadi & Sharifi, 2009) همسو است.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که افراد تیزهوش در موقعیت‌های مثبت زمانی که نتایج آن رضایت بخش باشد آن را بیش‌تر از افراد دارای تحول بهنجار به عوامل درونی نسبت می‌دهند. همچنین، در موقعیت‌های منفی افراد تیزهوش نتایج ناگوار را بیش‌تر از افراد دارای تحول بهنجار به صورت عوامل ناپایدار و جزئی در نظر می‌گیرند. رویکرد اسنادی اظهار می‌کند که افراد برانگیخته می‌شوند تا علل زیربنایی رفتار و عملکردشان را کشف کنند. اسنادها علل پیامد را مدنظر قرار می‌دهند. در این رویکرد فراگیران مانند دانشمندانی شهودی دیده می‌شوند که به دنبال تبیین علل اتفاقات هستند. Heider (۱۹۴۴) بر این باور است که سبک اسنادی افراد مشخص می‌کند رفتار فرد تا چه حدی ناشی از خود فرد و تا چه حد ناشی از موقعیت و شرایط است. زمانی که فرد اساساً خودش را مسئول رفتارش قلمداد می‌کند از سبک اسنادی گرایش (درونی) استفاده می‌کند. یعنی فرد رفتارش را به ویژگی‌های شخصی خودش نظیر هیجان‌ها، توانایی‌ها یا خصوصیات شخصی نسبت

می‌دهد و زمانی که فرد اساساً موقعیت و شرایط را مسئول رفتار خود قلمداد می‌کند از سبک اسناد موقعیتی استفاده می‌کند.

یافته‌های معتمدی شارک و افروز (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که در موقعیت‌های شکست، سبک اسناد کلی دارند و همچنین دارای ناکتش وری اجتماعی بیش‌تری نسبت به دانش‌آموزان دارای تحول بهنجار هستند.

یافته دیگر این پژوهش تبیین هر یک از هیجان‌های تحصیلی براساس ابعاد سبک‌های اسنادی بود. در تبیین این نتیجه می‌توان استنباط کرد در موقعیت‌های گوناگون با توجه به نوع سبک اسنادی هیجانات مشخصی فراخوانده می‌شوند و استفاده از سبک‌های غیرانطباقی موجب هیجانات منفی در فرد خواهند شد. این یافته با نتایج پژوهش‌های Weiner (۱۹۸۶)؛ (Schwarzer, R. & Knoll, 2007) همسو بود. یافته‌های Seifert (۲۰۰۴) از نقش اطلاعاتی هیجان‌های پیشرفت مثبت و منفی با مثابه یک منبع عظیم اطلاعاتی در پیش‌بینی وضعیت انگیزشی فراگیران از راه اسنادهای علی به طور تجربی حمایت کرد. بنابراین، نتایج این مطالعه همسو با جهت‌گیری مفهومی نظریه اسناد نشان می‌دهد که پیش‌بینی تبعات انگیزشی استفاده از اسنادهای علی انطباقی و غیرانطباقی در موقعیت‌های پیشرفت از راه الگوی هیجان‌های پیشرفت فراخوانده شده ممکن می‌شود. به بیان دیگر، نتایج پژوهش حاضر همسو با منطق مفهومی نظریه اسناد نشان می‌دهد که حلقه مفهومی هیجان در پیوند دو قلمرو مفهومی شناخت و انگیزش به یکدیگر از نقش قابل ملاحظه‌ای برخوردار است.

در راستای شکل‌گیری یک مدل علی و تبیینی با توجه به مبانی نظری موجود اسنادها می‌توانند از پیشایندهای مؤثر در ارزیابی‌های شخصی از موقعیت پیشرفت و همچنین پیش‌بینی کننده نوع و شدت هیجان‌های پیشرفت بشمار آیند (Pekrun, 2006).

با توجه به اینکه این مطالعه اطلاعاتی را در ارتباط اسنادهای مثبت و منفی و همچنین هیجان‌های مرتبط با آن را ارائه کرده است اما با محدودیت‌هایی همراه بوده است. نخست اینکه در این پژوهش از ابزارهای مبتنی بر پرسش‌نامه استفاده شده است و این امکان وجود دارد که شرکت‌کنندگان در جهت حفظ منافع فردی و تایید اجتماعی از پاسخ درست امتناع کرده باشند و توصیه می‌شود از سایر ابزارهای دیگر مانند مشاهده و مصاحبه بالینی در این رابطه استفاده شود. مورد دیگر استفاده از گروه محدودی از افراد و در یکی از نواحی شهر تهران انجام شد. پیشنهاد می‌شود پژوهش در نمونه بزرگ‌تر و در گروه‌های سنی گوناگونی از افراد انجام شود.

منابع

Ashkani, F., & Heydari, H. (2014). Effects of emotional adjustment on psychological welfare and attributional styles of students with learning

- disabilities in primary school. *Journal of Learning Disabilities*, 4(1), 6-22. doi: jld-1(Persian)
- Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15, 170–175.
- Bolte, A.; Goschke, T. & Kuhl, J. (2003). Emotion and intuition: Effects of positive and negativemood on implicit judgments of semantic coherence. *Psychological Science*, 14 (5): 416–421.
- Bridges, K. R. (2001). Using attributional style to predict academic performance: How does it compare to traditional methods? *Personality and Individual Differences*, 31, 723-773.
- Compton, R.J.; Wirtz, D.; Pajoumand, G.; Claus, E. & Heller, W. (2004). Association between positive affect and attentional shifting. *Cognitive Therapy and Research*, 28 (6), 733–744.
- Dreisbach, G. & Goschke, T. (2004). How positive affect modulates cognitive control: Reduced perseveration at the cost of increased distractibility. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 30(2), 343–353.
- Gashtasebi, Z., Shokri, O., Fathabadi, J., & Sharifi, M. (2017). The effect of attributional retraining program on achievement emotions and academic engagement among university students. *Quarterly Journal of Research in School and Virtual Learning*, 4(16), 23-38. (persain)
- Heider F. Social perception and phenomenal causality. *J Psychol Rev.* 1944;51(6):358.
- Isen, A. M., Rosenzweig, A. S., & Young, M. J. (1991). The influence of positive affect on clinical problem solving. *Medical Decision Making: An International Journal of the Society for Medical Decision Making*, 11(3), 221-230.
- Fredrickson, B. L., Cohn, M. A., Coffey, K. A., Pek, J., & Finkel, S. M. (2008). Open hearts build lives: Positive emotions, induced through loving-kindness meditation, build consequential personal resources. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95, 1045-1062.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- King, R. B., & Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *Personality and Social Psychology*, 57, 749-761.
- Kadivar, P., Farzad, V., Kavousian, J., & Nikdel, F. (2009). validiting the Pekruns achievement emotion questionnaire. *Journal of Educational Innovations*, 8(4), 7-38. (persain)
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239–269.
- Miller, R., Brickman, P., & Bolen, D. (1975). Attribution versus persuasion as a means of modifying behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 430-441.
- Motamedi, F., & Afrooz, G. A. (2007). Attributional Styles and Mental Health in Gifted Vs. Normal Students. (Persian)

- Phillips, L.H.; Bull, R.; Adams, E. & Fraser, L. (2002). Positive mood and executive function: Evidence from stroop and fluency tasks. *Emotion*, 2 (1), 12-22.
- Pekrun, R. (2000). A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions. *Advances in Psychology*, 131, 143-163.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R. (2009). Emotions at school. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation at school* (pp. 575-604). New York: Routledge
- Pekrun, R., & Stephens, E. J. (2010). Achievement emotions: A control-value approach. *Social and Personality Compass*, 4, 238-255.
- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: A theoretical model and prospective test. *Journal of Educational Psychology*, 98 (3), 383-397.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (1984). Causal explanations as risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91, 347-374.
- Peterson, C., & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (pp.313- 321). New York: Oxford University Press.
- Pyone, J.S. & Isen, A.M. (2011). Positive affect, intertemporal choice, and levels of thinking: Increasing consumers' willingness to wait. *Journal of Marketing Research*, 48(3), 532-543.
- Rothman, A., Salvendy, P., Turvey, C., & Fishkin, S. (1993). Attributions of responsibility and precaution: Increasing mammography utilization, among women. *Health Psychology*, 12, 39-47.
- Rowe, G.; Hirsh, J.B. & Anderson, A.K. (2007). Positive affect increases the breadth of attentional selection. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 104 (1), 383-388.
- Terry, D. (1994). Determinants of coping the role of stable and situational factor. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.
- Seifert, T.L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149. .
- Schwarzer, R. & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview. *International Journal of Psychology*, 42 (4), 243-252.
- 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.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer Verlag.

Comparison of Attributional Styles and Academic Excitement in Gifted and Normal Students

Taher Ahmadi¹, saheb yousefi^{2*}, Tahereh Najafi Fard³, saman yousefi⁴

Abstract

Objective: The aim of this study was to compare attribution styles and academic emotions in gifted and normal students and also to explain each emotion based on the dimensions of attribution styles and the relationships between them.

Materials and Methods: This study was a comparative causal study and the sample consisted of 60 gifted students and 60 normal students were selected by random sampling method. Attribution style questionnaire (CASQ) and academic excitement questionnaire (AEQ) were used to collect data. One-way analysis of variance and regression were used to analyze the data.

Results: This study shows that gifted people in positive situations have more internal attribution style than normal people. Also, in negative situations, gifted people have an unstable and partial attribution style compared to normal people. According to the results of regression analysis, different dimensions of attribution styles can explain positive and negative academic emotions.

Conclusion: gifted students attribute their success to internal factors more than normal people and consider them more unstable and detailed in failure situations.

Keywords: Attributional Styles, Academic Excitement, Gifted.

¹. Phd Student of Psychology and Exceptional Children Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran. Iran.

². Department of Education and Psychology, Allameh Tabataba'i University, Tehran. Iran.

³. Phd of Psychology and Exceptional Children Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran. Iran.

⁴. Master's degree, Department of Psychology and Counseling, Hamadan Azad University, Iran.

*. Corresponding Author: saheb.yousefi@2022gmail.com