

نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

The Role of Emotionality and Affective Atmosphere of Family in Prediction of Students' Educational Engagement

خدامراد مؤمنی^۱، مسلم عباسی^۲، ذبیح پیرانی^۳ و محمد جواد بگیان کوله مرز^{۴*}

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷-۰۲/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۵-۰۳/۲۴

چکیده

هدف: مفهوم درگیری تحصیلی، از جمله مفاهیمی است که توسط پژوهشگران مختلف در حوزه تعلیم و تربیت به کار برده شده است و پژوهش‌های اخیر از آن با واژه اشتیاق یادگیری یاد می‌کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند عواطف مثبت و جو عاطفی خانواده با مولفه‌های اشتیاق یادگیری مرتبط است. لذا هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود.

روش: طرح این پژوهش، طرح مقطعی - توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان دختر متوسطه دوم شهر اهواز که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل می‌باشند تشکیل می‌دهند (n=۳۳۰۰) نمونه پژوهش ۳۸۰ نفر از دانش‌آموزان شهر اهواز بود که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که در ابتدا شهر اهواز به چهار جهت (شمال، جنوب، شرق و غرب) تقسیم شد و سپس از هر جهت دو دبیرستان و از هر دبیرستان سه کلاس و از هر کلاس ۱۶ نفر انتخاب شد. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه جو عاطفی هیل برن، فهرست عواطف مثبت و منفی (PANAS)، پرسشنامه اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری استفاده شد. یافته‌ها به کمک نرم‌افزار Spss 19 و با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام به گام انجام شد.

یافته‌ها: بین عواطف مثبت و جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی، رابطه مثبت و معنی‌دار و بین عواطف منفی و اشتیاق تحصیلی رابطه منفی وجود داشت $P \leq 0/001$. نتایج رگرسیون چندمتغیری نشان داد که هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده پیش‌بینی‌کننده‌های مناسبی برای اشتیاق تحصیلی می‌باشند $P \leq 0/001$.
نتیجه‌گیری: بنابراین، با تقویت هیجان‌پذیری مثبت و ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده‌ی خانواده‌ی این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان نیز افزایش یابد.

کلیدواژه‌ها: هیجان‌پذیری، جو عاطفی خانواده، اشتیاق تحصیلی.

۱. دانشیار گروه روانشناسی دانشگاه رازی

۲. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه سلمان فارسی کازرون

۳. استادیار گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اراک، اراک، ایران

۴. دانشجویی دکتری روانشناسی عمومی دانشگاه رازی

* نویسنده مسئول:

۱. مقدمه

یکی از اهداف مهم نظام‌های تعلیم و تربیت مدرن، پرورش افرادی است که قادر باشند بر مسائل و مشکلاتشان در زندگی روزمره و در محیط اجتماعی به آسانی غلبه کنند (سلکوک، کالیسکان و ارول^۱، ۲۰۰۷). لذا آنچه در فرآیند یادگیری از اهمیت اساسی برخوردار است فراهم آوردن شرایط یادگیری و موقعیت یادگیری به گونه‌ای است که بهترین دستاوردها حاصل آید (سلوک کالیسکان و ارول، ۲۰۰۷). نتایج مطالعات نشان می‌دهد که عوامل مختلفی از قبیل اضطراب و وابستگی، ترس از ارزیابی منفی، روان رنجورخویی، نداشتن انرژی، انعطاف‌ناپذیری رفتاری (ایفرت و فراری^۲، ۱۹۸۹)، درماندگی آموخته شده (مک کین^۳، ۱۹۹۴)، کمال‌گرایی (جانسون و سلانی^۴، ۱۹۹۶) خودتنظیمی (چیو و چول^۵، ۲۰۱۲) تعلل‌ورزی (ایفرت و فرای^۶، ۱۹۸۹)، خودکارآمدی پایین (چیو و چول^۵، ۲۰۰۵؛ کلاسن، کراوچانی و جایانی^۷، ۲۰۰۸)، فقر حمایت عاطفی (کندی، کولز، کونگ، چن، فرانک و وونگ^۸، ۲۰۰۴) مانع از پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود.

یکی از عوامل کلیدی مؤثر بر موفقیت دانش‌آموزان؛ مفهوم اشتیاق^۹ است (کوه^۹ و دیگران ۲۰۰۵ و ۲۰۰۶ به نقل از لارسون و والگر^{۱۰}، ۲۰۱۳؛ خروشی، نیلی و عبدی، ۲۰۱۴). سازه‌ی اشتیاق تحصیلی به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت تحصیلی مربوط است، اطلاق می‌شود (پنتریچ^{۱۱}، ۲۰۰۳؛ پینتایرینی، سوائینی و پایلوت^{۱۲}، ۲۰۱۴) این مفهوم بر کیفیت تلاشی اشاره دارد که دانش‌آموزان صرف فعالیت هدفمند آموزشی می‌کنند، تا به صورت مستقیم در دستیابی به نتایج مطلوب نقش داشته باشند (ریچاردسون، لانگ و وودلی^{۱۳}، ۲۰۰۳؛ به نقل از حجازی، رستگار و قربانی جهرمی، ۱۳۸۷). اشتیاق تحصیلی سازه‌ای چندبعدی است که متشکل از مؤلفه‌های مختلف رفتاری، شناختی و انگیزشی است (لنین برینک^{۱۴} و پنتریچ، ۲۰۰۳؛ به نقل از عابدی، معماریان، شوشتری، گلشنی منزه، ۱۳۹۳). مطالعات تجربی نشان داده‌اند که نگرش مثبت نسبت به اشتیاق تحصیلی بر مجموعه‌ای از متغیرهای روانشناختی مؤثر است، از جمله: باور-

1. Selcuk, Caliska, & Erol
2. Effert & Ferrari
3. McKean
4. Johnson & Slaney
5. Chu & Chol
6. Klassen, Krawchuk & Rajani
7. Kennedy, Kools, Kong, Chen, Franck & Wong
8. engagement
9. Kuh
10. Larson & Walker
11. Pentrich
12. Pietarinen, Soini & Pyhalto
13. Richardson, Long & Woodly
14. Linnenbrinc

های دانش‌آموز درباره‌ی توانایی‌ها و میزان کنترل خود، اهداف و ارزش‌های دانش‌آموز و ارتباطات اجتماعی دانش‌آموز و احساس تعلق وی به مدرسه و دانشگاه. در مطالعه آرچامبالت، جانسوز، فالو و پاگنی^۱ (۲۰۰۹) اشتیاق کلی به مدرسه به طور منفی افت تحصیلی را پیش بینی می‌کند، در بین مؤلفه‌های آن نیز تنها مؤلفه رفتاری، نقش معنی‌داری در معادله پیش بینی داشت. شواهد موجود نشان می‌دهند که ارتباطی قوی بین اشتیاق شناختی و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (میلر، گرین، مونتالوو، راولندران و نیکولز^۲، ۱۹۹۶). همچنین اشتیاق روان‌شناختی نیز با رفتارهای مرتبط با سازگاری مدرسه‌ای از جمله ثبات روی تکالیف، مشارکت و حضور در کلاس مرتبط بوده است (گودینوو^۳، ۱۹۹۳؛ وانگ، وایلت و اکلز^۴، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که به طور منظم سر کلاس حاضر می‌شوند، بر موضوعات یادگیری تمرکز می‌کنند و به مقررات مدرسه پایبندند، در کل نمرات بالایی می‌گیرند و در آزمون‌های استاندارد شده پیشرفت تحصیلی عملکرد بهتری دارند (وانگ و هولکامبی^۵، ۲۰۱۰). در مقابل فقدان اشتیاق به مدرسه می‌تواند پیامدهای جدی نظیر عدم پیشرفت در مدرسه، تمایل به رفتارهای انحرافی و خطر ترک تحصیل به دنبال داشته باشد (فین و راک^۶، ۱۹۹۷؛ هانگ^۷، ۲۰۱۱).

هیجان‌پذیری^۸ در مطالعات مربوط به جنبه‌های عاطفی در مدارس جایگاه ویژه‌ای دارد و تأثیر آن آن بر متغیرهای عملکردی دانش‌آموزان و معلمان به تأیید رسیده است. هیجان‌پذیری یک ویژگی فردی است که سبب می‌شود افراد در موقعیت‌های مشابه، واکنش‌های عاطفی و احساسی متفاوت از خود نشان دهند (لارسن و کتلر^۹، ۱۹۸۹؛ شاول، دافی، جنگیز و گوپتا^{۱۰}، ۲۰۰۳). هیجان‌پذیری را می‌توان میزان انعطاف و یا تحمل هیجانی و عاطفی در برابر رویدادهای پیش آمده دانست که بخشی از آن ذاتی و ناشی از خصوصیات توارثی و بخش دیگر حاصل معرفت‌پذیری و تجربیات شخصی است (کلارک و واتسون^{۱۱}، ۱۹۹۱؛ کرای^{۱۲}، ۱۹۷۰). هیجان‌پذیری شامل دو بعد مستقل است: هیجان‌پذیری مثبت و هیجان‌پذیری منفی که افراد می‌توانند در هر یک از آنها در حد بالا یا پایین باشند.

1. Archambault, Janosz, Fallu & Pagani
2. Miller, Greene, Montalvo, Ravindran & Nichols
3. Goodenow
4. Wang, Willett & Eccles
5. Wang & Holcombe
6. Finn & Rock
7. Huang
8. affectivity
9. Larsen & Ketelaar
10. Shaw, Duffy, Jenkins & Gupta
11. Clark & Watson
12. Gray

هیجان‌پذیری منفی یک ویژگی شخصی است که افراد را وادار می‌کند یک مجموع واکنش‌های منفی و منفعلانه از خود بروز دهند (واتسون، پن‌باکر و فلوگر^۱، ۱۹۸۷) و رابطه نزدیکی با اضطراب و تشویش درونی دارد (پارکس^۲، ۱۹۹۰). بعد دیگر هیجان‌پذیری در این پژوهش، هیجان‌پذیری مثبت است که از لحاظ مفهومی، در مقام قیاس با هیجان‌پذیری منفی توسعه یافته است و بیانگر واکنش‌های مثبت در برابر رویدادها و تفسیر خوشبینانه‌تر از پدیده‌هاست (اسپکتور، زاپ، چن و فرس^۳، ۲۰۰۰). افراد با هیجان‌پذیری مثبت بالاتر در مقایسه با افراد دارای هیجان‌پذیری مثبت پایین‌تر، احتمالاً حالات مثبت و پویایی احساسی بیشتری را بروز می‌دهند، دیدگاه مثبت‌تری نسبت به خود دارند و بر جنبه‌های مثبت موقعیت تمرکز دارند (واتسون، کلارک و تلچن^۴، ۱۹۸۸). دانش‌آموزان در موقعیت‌های تحصیلی هیجان‌های مختلفی را تجربه می‌کنند. هیجان‌ها با انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، خودگردانی یادگیری، و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه داشته و بر سلامت روان‌شناختی و جسمانی آنان اثرگذار هستند (پکران، گوتز، دانلیس، استاپنیسکی و پری^۵، ۲۰۱۰). پکران، گوتز، فرنزل، براچفلد و پری^۶ (۲۰۱۰) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق و انعطاف‌پذیر مانند بسط، سازمان دهی، ارزیابی انتقادی، و نظارت فراشناختی را تسهیل می‌کند. نتایج پژوهش‌ها جادوک^۷ (۱۹۹۳) نشان می‌دهند که هیجان‌پذیری با پشتیبانی اجتماعی، فرسودگی احساسی، زوال شخصیت و فشار روانی ارتباط نزدیکی دارد. در مجموع می‌توان گفت اثر هیجان‌ها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی به وسیله تعدادی مکانیسم میانجی شناختی و انگیزشی ایجاد می‌شود که شامل انگیزش برای یادگیری، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی و خودگردانی یادگیری است.

یکی از حوزه‌هایی که به کارگیری آن از اهمیت بالایی برخوردار بوده و بر عملکرد تحصیلی، رشد هیجانی و عاطفی دانش‌آموزان می‌تواند تأثیرگذار باشد، جو و فضای عاطفی خانواده است. منظور از جو و فضای عاطفی خانواده روابط و تبادلات روانی و عاطفی است که بین اعضای آن وجود دارد. کلیت این روابط برخوردار از شکل خاصی است که در واقع تعیین‌کننده شکل غالب رفتاری اعضای خانواده است (کاظمیان، ۱۳۸۶). روابط عاطفی پدر و مادر با فرزندان نقش بسیار مهمی در فرایند رشد و سازگاری دانش‌آموزان دارد، بدین صورت که اگر محبت و یک‌رنگی بر فضای خانواده حاکم باشد، فرزندان فرصت می‌یابند تا بدون نگرانی و ترس از تنبیه شدن، به ابراز وجود بپردازند و در

1. Watson, Pennebaker & Folger
2. Parkes
3. Spector, Zapf, Chen & Frese
4. Watson, Clark & Tellegen
5. Pekrun, Goetz, Daniels, Stupnisky & Perry
6. Pekrun, Goetz, Frenzel, Barchfeld & Perry
7. Judge

موارد لازم از طریق رفتار انطباقی و سازگاران از حقوق خود دفاع کنند (حقیقی، شکرکن و موسوی شوشتری، ۱۳۸۱).

لوپز^۱ (۲۰۰۱) در بررسی روابط بین ساختار خانواده، جدایی روان‌شناختی و سازگاری تحصیلی دریافت که بین تضاد در دلبستگی کودک-والد و سازگاری تحصیلی آن‌ها رابطه وجود دارد (به نقل از استوور^۲، ۲۰۰۴). هریس^۳ (۲۰۰۹) به این نتیجه دست یافت که یکی از عوامل اساسی در تربیت فرزندان، ایجاد سلامت روانی در آنهاست. نتایج نشان داد اگر زمینه سلامت روانی در خانواده ایجاد شود والدین فرزندان با شخصیت، متعادل، سازگار، با عاطفه، اجتماعی، با اعتماد به نفس، مسؤلیت‌پذیر و منطقی خواهند داشت. نتایج مطالعات نشان می‌دهد که جو عاطفی خانواده بر سلامت جسمانی، اجتماعی و هیجانی کودکان مؤثر است (سیلبورن، زابریک، دی مایو، شیرد، گریفین، میترو و همکاران^۴، ۲۰۰۶). مشکلات خانواده می‌تواند به شکست در تحصیل و تعلیم و تربیت، فروپاشی روابط اجتماعی، بیگانگی اجتماعی، استفاده از الکل و مواد منجر می‌شود (کمپته بررسی تدارک خدمات دولت، ۲۰۰۷؛ به نقل از والکر و شفرد^۵، ۲۰۰۸). از سوی دیگر جو عاطفی خانواده ممکن است با یکدیگر تعامل داشته باشند و حضور چندگانه عملکرد مثبت خانواده ممکن است هنگامی که با یکدیگر رخ می‌دهند ارزش حفاظتی موثرتری فراهم کند (گراس^۶، ۲۰۱۱). یافته‌ها پیشنهاد می‌کنند که متغیرهای فرایند خانواده با موفقیت در مدرسه از اوایل کودکی مرتبط است (هیل و کرافت^۷، ۲۰۰۳). نتایج مطالعات چان و دیکسون^۸ (۲۰۱۱) حاکی از آن است که جو عاطفی خانواده با مشکلات رفتاری کمتر، اضطراب پایین، افزایش اعتماد به نفس و فعالیت نوجوانان همراه است. همچنین مدل‌های حمایتی والدین همچون علاقه‌مندی و توجه به تعلیم و تربیت و احساس تعلق به مدرسه با عملکرد تحصیلی فرزندان رابطه مستقیم و معناداری دارد. احمد و همکاران (۲۰۱۳؛ به نقل از واحدی و قره‌آغاجی، ۱۳۹۳) در مطالعه‌ای با هدف بررسی ارتباط چهار هیجان تحصیلی اضطراب، ملالت، لذت و غرور با راهبردهای یادگیری خودتنظیم انجام شد، نشان داده است که تغییر در هیجان‌های مثبت دانش‌آموزان پایه هفتم نسبت به درس ریاضی می‌تواند به طور نظام‌مندی یادگیری خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی آنان را بهبود بخشد. همچنین نایمیک، لانچی، وان تن کیس، برنشتاین، دسی و رایان^۹ (۲۰۱۴) روابط بین حمایت از نیاز والدین (شامل

1. Lopez
2. Stoever
3. Harris
4. Silburn, Zubrick, De Maio, Shepherd, Griffin, Mitrou and et al
5. Walker & Shepherd
6. Gross
7. Hill & Craft
8. Chun & Dickson
9. Niemiec, Lynch, Vansteenkiste, Bernstein, Deci & Ryan

حمایت از استقلال و ارتباط پدر و مادر) و هیجان‌پذیری تجربه شده به وسیله‌ی نوجوانان را مورد تحلیل قرار داده و خودتنظیمی مستقلانه را به عنوان یک متغیر میانجی برای اشتیاق تحصیلی معرفی کردند. در پژوهشی دیگر، رستگار (۱۳۹۰) در زمینه رابطه باورهای هوشی، اهداف پیشرفت و درگیری شناختی در بین دانش‌آموزان دبیرستانی، گزارش شد که نوع درگیری اشتیاق شناختی دانش‌آموزان در رویارویی با تکالیف تحت تأثیر باورهای هوشی و تکالیف پیشرفت قرار دارد (به نقل از قربان جهرمی، حجازی، اژه‌ای، خدایاری فرد، ۱۳۹۲). از سوی دیگر پیکاسکایت - والیکاین، زاکاسکاین و رازین^۱ (۲۰۱۱) در مطالعه‌ای به این نتیجه رسیدند که پنج گروه متفاوتی که دانش‌آموزان بر اساس وابستگی‌شان به مدرسه و جو آزاد کلاس درشان برای بحث تقسیم شده بودند از لحاظ خستگی در مدرسه، بی‌علاقگی نسبت به کارهای مدرسه و احساس ناکارآمدی در مدرسه (یعنی سه مؤلفه‌ی فرسودگی تحصیلی) تفاوت داشتند (به نقل از رستم اوغلی و خشنودنیای چماچایی، ۱۳۹۱). در پژوهش دیگری که توسط زغیبی قناد (۱۳۹۲) بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دریافت هیجان‌های مثبت و منفی به طور مستقیم و هم به طور غیرمستقیم از طریق سرسختی تحصیلی با اشتیاق تحصیلی در رابطه هستند. شگری (۱۳۹۴) در پژوهشی بر روی دانش‌آموزان دختر دبیرستانی دریافت مؤلفه‌های اشتیاق شناختی (راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی) و هیجان‌های تحصیلی منفی (اضطراب، خستگی، خشم، شرم و ناامیدی) رابطه منفی و معنی‌دار و بین مؤلفه‌های اشتیاق شناختی (راهبردهای شناختی و خودنظم‌دهی) و هیجان‌های مثبت (امید، لذت و غرور) و خودکارآمدی، باورهای هوشی افزایشی و ارزش تکلیف، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. رحیمی، واعظفر و جایروند (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان رابطه ساده و چندگانه قدرت تحمل ابهام و جو عاطفی خانواده با خلاقیت شناختی نشان دادند که رابطه قدرت تحمل ابهام و جو عاطفی خانواده با خلاقیت شناختی به ترتیب ۰/۴۱ و ۰/۲۲ است و در مجموع ۲۱ درصد از واریانس خلاقیت شناختی دانشجویان را تبیین می‌کنند.

مرور ادبیات و تحقیقات فوق نشان می‌دهد جو عاطفی خانواده، نحوه روابط و تعامل اعضاء در درون خانواده و به طور کلی عملکرد خانواده در ابعاد مختلف بر عملکرد اعضای آن در حیطه‌های مختلف شناختی و هیجانی کودکان تأثیرگذار است. از سوی دیگر اگرچه پژوهش‌های مختلفی در خصوص رابطه هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی انجام شده است؛ اما تاکنون مطالعه جامعی که این متغیرها را در کنار هم بررسی نموده و سهم هر کدام را در تبیین اشتیاق تحصیلی مشخص نموده باشد، انجام نشده است. بنابراین هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود.

1. Pilkauskaitė-Valickienė, Zukauskienė & Raiziene

۲. روش‌شناسی

۲-۱. طرح پژوهش

این تحقیق بر حسب هدف کاربردی و بر اساس شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع همبستگی است. هیجان‌پذیری و جوعاطفی خانواده متغیرهای پیش‌بین و اشتیاق تحصیلی متغیر ملاک محاسبه می‌شوند.

۲-۲. جامعه آماری

جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم شهر اهواز که در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ مشغول به تحصیل می‌باشند تشکیل می‌دهد. که بر اساس آمار کل دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم از سوی اداره آموزش و پرورش شهر اهواز (۳۳۰۰) نفر بود. میانگین سنی و انحراف استاندارد دانش‌آموزان به ترتیب ۱۷/۱۴ (و ۲/۲۳) بود. ۵۰ درصد از دانش‌آموزان دارای وضعیت اقتصادی پایین، ۳۵ درصد دارای وضعیت اقتصادی متوسط و ۱۵ درصد نیز دارای وضعیت اقتصادی بالا بودند. میانگین معدل دانش‌آموزان ۱۷/۴۷ و انحراف استاندارد آن ۳/۱۸ بود. از بین دانش‌آموزان ۲۵ درصد فرزند اول، ۳۵ درصد فرزند دوم، ۱۸ درصد فرزند سوم و ۱۲ درصد تک فرزند و ۱۰ درصد فرزند آخر بودند.

۲-۳. نمونه آماری

برای انتخاب نمونه دانش‌آموزان مورد مطالعه از شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. بدین صورت که ابتدا کل شهر اهواز به چهار جهت جغرافیایی (شمال-جنوب-شرق و غرب) تقسیم و از هر جهت بصورت تصادفی ساده دو دبیرستان انتخاب و از هر دبیرستان نیز ۳ کلاس انتخاب شد که جمعاً مدارس و کلاس‌های انتخابی شامل ۸ دبیرستان و ۲۴ کلاس بود. در این مرحله از هر کلاس ۱۶ نفر از میان دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر اهواز که مایل به شرکت در پژوهش بودند انتخاب شدند. با توجه به اینکه در تحقیقات همبستگی حداقل نمونه بایستی ۳۰ تا ۵۰ نفر باشد (دلور، ۱۳۹۰)، اما در این تحقیق به خاطر افزایش اعتبار بیرونی ۳۸۰ نفر به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شد.

برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد و حجم نمونه با در نظر گرفتن سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0/05$) محاسبه گردید. مقدار Z یا t در فرمول کوکران با سطح اطمینان ۹۵ درصد برابر ۱/۹۶ در نظر گرفته شد. مقدار d (اشتباه مجاز) را ۰/۲ یا ۰/۲۰ یا کمتر در نظر گرفته می‌شود تا توان آزمون از ۸۰٪ کمتر نشود که در اینجا مقدار d (۰/۰۵) در نظر گرفته شد. مقادیر p و q به منظور محاسبه حداکثر حجم نمونه ۰/۵ در نظر گرفته شدند. نمونه آماری دانش‌آموزان با استفاده از فرمول کوکران این چنین محاسبه گردید.

$$n = \frac{Nt^2pq}{Nd^2 + t^2pq} = \frac{100000(1/96)^2(0/5)(0/5)}{100000(0/05)^2 + (1/96)^2(0/5)(0/5)} = 382$$

با توجه به اینکه در پژوهش حاضر بر حسب حجم جامعه معلوم حجم نمونه باید ۳۸۲ نفر انتخاب می‌شد در ابتدا پژوهشگر برای افزایش اعتبار بیرونی ۴۰۰ پرسشنامه‌ی توزیع کرد ولی در زمان عودت پرسشنامه توسط افراد نمونه تحقیق ۳۸۷ پرسشنامه توسط دانش‌آموزان دریافت نمود. لذا به خاطر افت آزمودنی‌های و وجود داده‌های مخدوش در مقیاس‌ها تعداد ۳۸۰ پرسشنامه مورد تحلیل آماری قرار گرفتند.

۲-۴. ابزار پژوهش

۲-۴-۱. پرسشنامه جو عاطفی هیل برن

پرسشنامه جو عاطفی توسط هیل برن^۱ (۱۹۶۴) به منظور میزان مهرورزی در تعاملات کودک - والد ساخته شد. این پرسشنامه در کل ۱۶ سؤال دارد که ۸ خرده مقیاس فرعی (محبت، نوازش، تأیید کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن، اعتماد و احساس امنیت) را می‌سنجد. از ۱۶ سؤال موجود در پرسشنامه، ۸ سؤال به پدر و ۸ سؤال به مادر اختصاص داده شده است. در این پرسشنامه سؤال‌ها پنج گزینه‌ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) است و آزمودنی بر حسب احساس خود یکی از آن‌ها را علامت می‌زند. نمره‌گذاری از ۱ تا ۵ درجه لیکرت صورت می‌گیرد به این صورت که به گزینه خیلی کم، نمره ۱، کم ۲، متوسط ۳، زیاد ۴ و خیلی زیاد ۵ تعلق می‌گیرد. نمرات بالاتر از متوسط نشان‌دهنده وجود جو عاطفی مناسب بین اعضای خانواده و نمرات پایین‌تر از متوسط حاکی از جو عاطفی ضعیف در بین افراد خانواده است. در مجموع ۴۰ نمره به پدر و ۴۰ نمره به مادر اختصاص داده شده است. که در کل آزمودنی در صورت دادن نمره‌ی کامل به والد خود نمره ۸۰ را به والدین خود اختصاص می‌دهد. پرسشنامه جو عاطفی هیل برن از روایی و اعتبار بالایی برخوردار است. جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی آزمون جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرد که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ هستند (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). همچنین موسوی شوشتری (۱۳۷۷) برای تعیین روایی محتوایی، این پرسشنامه را به پنج نفر از متخصصان داد، سپس نظرات آن‌ها جمع‌آوری گردید و سؤال‌هایی که مورد متخصصان بود و روی آن‌ها توافق داشتند، نگهداری شد (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). دو نمونه از سؤالات این پرسشنامه عبارتند از «پدرم با محبت با من رفتار می‌کند»، «من و مادرم آزادانه درباره احساسات شخصی و تجربه‌هایمان با یکدیگر گفت‌وگو می‌کنیم».

1. Hill Burn

۲-۴-۲. فهرست عواطف مثبت و منفی (PANAS)

فهرست عواطف مثبت و منفی^۱ (واتسون، کلارک و تلگن، ۱۹۸۸) مقیاسی است متشکل از ۱۰ عاطفه مثبت و ۱۰ عاطفه منفی. این فهرست دو زیرمقیاس عاطفه مثبت و عاطفه منفی را، به منزله دو بعد متعامد^۲، در اندازه‌های پنج درجه‌ای لیکرت از نمره ۱ تا ۵ می‌سنجد. حداقل و حداکثر نمره شرکت‌کننده در هر یک از زیرمقیاس‌های فهرست به ترتیب ۱۰ و ۵۰ خواهد بود. فهرست عواطف مثبت و منفی، بر حسب دستورالعمل اجرایی تعیین شده برای شرکت‌کننده، عواطف مثبت و منفی را به دو صورت صفت^۳ و/یا حالت^۴ می‌سنجد. ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ گزارش شده است (گومز، کوپر و گومز^۵، ۲۰۰۰؛ واتسون و همکاران، ۱۹۸۸). پایایی بازآزمایی^۶ فهرست عواطف مثبت و منفی در یک دوره دو ماهه برای عاطفه مثبت ۰/۶۸ و برای عاطفه منفی ۰/۷۱ محاسبه شده است (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸). روایی^۷ فهرست عواطف مثبت و منفی نیز از طریق ضرایب همبستگی زیرمقیاس‌های عاطفه مثبت و عاطفه منفی با مقیاس افسردگی بک به ترتیب ۰/۳۶- و ۰/۵۸ و با زیرمقیاس اضطراب آشکار در پرسشنامه اضطراب آشکار - نهان به ترتیب ۰/۳۵- و ۰/۵۱ گزارش شده است (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸). نتایج به دست آمده در پژوهشی که بخشی پور و دژکام (۱۳۸۴) در مورد یک نمونه دانشجویی مبتلا به اختلال‌های افسردگی و اضطرابی انجام دادند، ساختار دو عاملی فهرست عواطف مثبت و منفی را تایید کرد و ضرایب آلفای کرونباخ برای هر دو زیرمقیاس ۰/۸۷ محاسبه شد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، فهرست عواطف مثبت و منفی می‌تواند بین بیماران افسرده و مضطرب تمایز ایجاد کند. ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی در چندین پژوهش دیگر نیز، که طی سال‌های ۱۳۸۱ تا ۱۳۸۵ در نمونه‌های بیمار و بهنجار انجام شده‌اند، مورد بررسی و تایید قرار گرفته‌اند (بشارت، ۱۳۸۷). در این پژوهش‌ها، ضرایب آلفای کرونباخ برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۳ تا ۰/۹۱ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ برای بیماران به دست آمد. این ضرایب در نمونه‌های بهنجار برای پرسش‌های عاطفه مثبت از ۰/۸۵ تا ۰/۹۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۳ تا ۰/۸۸ محاسبه شد. این ضرایب که همه در سطح $p < ۰/۰۰۱$ معنادار بودند، همسانی درونی^۸ زیرمقیاس‌های فهرست عواطف مثبت و منفی را تایید می‌کنند. ضرایب همبستگی بین نمره‌های ۱۸۴ نفر از نمونه‌های بیمار در دو نوبت با فاصله چهار تا شش هفته برای

1. Positive and Negative Affect Schedule
2. orthogonal
3. trait
4. state
5. Gomez, Cooper & Gomez
6. test-retest reliability
7. validity
8. internal consistency

عاطفه مثبت از ۰/۶۹ تا ۰/۷۳ و برای عاطفه منفی از ۰/۶۷ تا ۰/۷۰ محاسبه شد و در مورد نمره‌های ۲۳۳ نفر از نمونه‌های بهنجار در همین فاصله زمانی برای عاطفه مثبت از ۰/۶۶ تا ۰/۷۱ و برای عاطفه منفی از ۰/۶۹ تا ۰/۷۴ به دست آمد. این ضرایب که همه در سطح $p < 0/001$ معنادار بودند، پایایی بازآزمایی فهرست عواطف مثبت و منفی را تایید می‌کنند. روایی همگرا^۱ و تشخیصی (افتراقی)^۲ نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی از طریق اجرای همزمان مقیاس افسردگی بک^۳، مقیاس اضطراب بک^۴ و مقیاس سلامت روانی^۵ در مورد شرکت‌کنندگان دو گروه بیمار و بهنجار محاسبه شد و مورد تایید قرار گرفت. نتایج تحلیل عاملی تاییدی نیز با تعیین دو عامل عاطفه مثبت و عاطفه منفی، روایی سازه نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی را مورد تایید قرار داد (بشارت، ۱۳۸۷).

۲-۴-۳. پرسشنامه اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان

این مقیاس در سال ۲۰۱۵ توسط گونیوس و کوزو^۶ (۲۰۱۵) ساخته شده است. این پرسشنامه دارای ۴۱ سؤال می‌باشد که ۲۹ سؤال آن مربوط به اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی می‌باشد. سئوالات ۱۲ تا ۲۱ مربوط به اشتیاق شناختی، ۲۲ تا ۳۷ اشتیاق عاطفی و ۳۸ تا ۴۱ مربوط به اشتیاق رفتاری می‌باشد. نحوه نمره‌گذاری این پرسشنامه بصورت طیف لیکرت از کاملاً مخالف (۱)، مخالفم (۲)، نه موافق و نه مخالف (۳)، موافقم (۴) و کاملاً موافقم (۵) می‌باشد که نمرات بیشتر در این مقیاس نشان دهنده اشتیاق بالاتر می‌باشد؛ ضمن اینکه نمره‌گذاری منفی در این پرسشنامه وجود ندارد. گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) ابتدا ۵۹ سؤال را تدارک دیده که با توجه به نتایج تحلیل عاملی ۴۱ سؤال آن باقی مانده است. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس برابر با ۰/۹۲ و برای مؤلفه‌های اشتیاق رفتاری، شناختی و عاطفی به ترتیب ۰/۷۱، ۰/۸۷ و ۰/۸۹ بوده است. در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ برای اشتیاق شناختی ۰/۸۲، اشتیاق عاطفی ۰/۸۱، اشتیاق رفتاری ۰/۷۹ و اشتیاق دانش‌آموزی (مقیاس اشتیاق) ۰/۸۸ برآورد گردید (پیرانی، ۱۳۹۴).

۲-۵. روش اجرای پژوهش

بعد از کسب مجوزهای لازم از آموزش و پرورش شهر اهواز با رعایت ملاحظات اخلاقی و هماهنگی با مدارس و ضمن توضیح اهداف پژوهش، به منظور انتخاب نمونه که مناسب ورود به این مطالعه بودند، با فراهم سازی ابزارهای مورد نیاز، ابتدا محقق مدارس شهر اهواز را به چهار جهت شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم کرده و از هر قسمت دو دبیرستان و از هر دبیرستان نیز سه کلاس را به

1. convergent validity
2. discriminant validity
3. Beck Depression Inventory
4. Beck Anxiety Inventory
5. Mental Health Inventory
6. Gunuc & Kuzu

عنوان نمونه پژوهش انتخاب کرد، با توجه به فرمول نمونه کوکران و حجم جامعه معلوم ۳۸۲ نفر از دانش‌آموزان از بین مدارس به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. پس از ارائه توضیحات در مورد اهداف پژوهش و کسب رضایت از آنها برای شرکت در پژوهش با در اختیار گذاشتن پرسشنامه‌ها در ابتدا داده‌های دموگرافیک نظیر سن، مقطع تحصیلی، ترتیب تولد وضعیت اقتصادی، شغل پدر، شغل مادر، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر مورد پرسش قرار گرفت و سپس پرسشنامه عواطف مثبت و منفی واتسون و همکاران (۱۹۸۸)، جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) و اشتیاق دانش‌آموزان گونیوس و کوزو (۲۰۱۵) به دانش‌آموزان ارائه شد و از آنها خواسته شد، طبق دستورالعمل پرسشنامه آن را تکمیل نمایند و تا حد امکان سئوالی را بی‌جواب نگذارند آماده کردن دانش‌آموزان از لحاظ روحی و روانی و اطمینان دادن در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات از نکات اخلاقی رعایت شده در این پژوهش بود. لازم به ذکر است از ۴۰۰ پرسشنامه توزیعی به خاطر افت آزمودنی و داده‌های پرت ۳۸۰ پرسشنامه به پژوهشگر عودت داده شد. این پرسشنامه به طور گروهی اجرا شد و ترتیب اجرا ثابت بود دانش‌آموزان پرسشنامه را طی یک جلسه تکمیل کردند. نتایج با استفاده از شاخص‌های میانگین، انحراف استاندارد و به منظور نشان دادن رابطه چندگانه متغیرهای تحقیق از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون، و رگرسیون چندمتغیری به شیوه گام به گام (با روش استیپوایز) استفاده شد.

۳. یافته‌ها

برای تحلیل داده‌های پژوهش، به منظور آزمون فرضیه‌ها؛ از آزمون‌های آماری همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چند متغیری به شیوه گام به گام استفاده شده است. برای استفاده از شاخص‌های آماری پارامتریک، باید داده‌ها دارای توزیع طبیعی باشند. برای تعیین توزیع جامعه (نرمال بودن داده‌ها) از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد، در آزمون‌های انجام شده سطح $P < 0.05$ معنی دار در نظر گرفته شد، نتایج حاکی از نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد (جدول ۱).

جدول ۱: آمار توصیفی متغیرهای پیش‌بین و ملاک (n = ۳۸۰)

<i>p</i>	آماره کولموگروف - اسمیرنوف	انحراف استاندارد	میانگین	متغیرهای مورد مطالعه
۰/۱۷۱	۱/۲۱	۳/۸۳	۱۷/۶۱	هیجان پذیری مثبت
۰/۱۶۶	۱/۱۲	۲/۳۷	۱۳/۴۴	هیجان پذیری منفی
۰/۱۰۱	۱/۲۲۱	۲/۷۹	۳۲/۷۹	اشتیاق عاطفی
۰/۳۳۱	۰/۹۴۷	۱/۵۹	۲۴/۲۳	اشتیاق شناختی
۰/۰۶۰	۱/۳۲۴	۲/۵۹	۱۱/۱۲	اشتیاق رفتاری
۰/۱۱۲	۱/۲۰۳	۵/۲۱	۶۹/۱۴	کل
۰/۶۵۱	۰/۷۴۶	۱/۴۳	۸/۳۶	محبت
۰/۴۸۸	۰/۸۵۵	۱/۸۹	۷/۹۷	نوازش
۰/۳۹۸	۰/۸۸۶	۱/۶۸	۶/۰۱	تأثیر بر تجربه‌های مشترک
۰/۴۷۱	۰/۸۵۱	۱/۶۸	۸/۷۵	هدیه دادن
۰/۳۵۴	۰/۹۴۸	۱/۵۵	۱۰/۳۵	تشویق کردن
۰/۴۲۲	۰/۸۷۵	۱/۳۶	۷/۸۲	تأیید کردن
۰/۲۴۵	۱/۰۴۵	۱/۸۸	۷/۸۸	اعتماد
۰/۳۵۵	۰/۹۱۴	۱/۱۸	۷/۳۵	امنیت
۰/۱۲۴	۱/۱۶۴	۸/۱۲	۶۴/۴۹	کل

همانگونه که در جدول ۱ نشان داده شده است میانگین متغیر هیجان‌پذیری مثبت برابر با ۱۷/۶۱ و انحراف استاندارد آن برابر با ۳/۸۳ و میانگین هیجان‌پذیری منفی ۱۳/۴۴ و انحراف استاندارد آن ۲/۳۷ شده است. میانگین کلی متغیر اشتیاق برابر با ۶۹/۱۴ و انحراف استاندارد آن برابر با ۵/۲۱ شده است. و میانگین کلی جو عاطفی خانواده ۶۴/۴۹ و انحراف استاندارد آن برابر با ۸/۱۲ شده است. همانگونه که در جدول مشاهده می‌شود فرض صفر، برای نرمال بودن توزیع نمرات در مقیاس هیجان‌پذیری، جو عاطفی خانواده و اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری تأیید می‌شود. به این معنا که نمرات افراد در متغیر (پیش بین) هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده و (متغیر ملاک) اشتیاق تحصیلی دارای توزیع نرمال است.

جدول ۲: ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
هیجان‌پذیری مثبت	۱						
هیجان‌پذیری منفی	**۰/۷۸۲	۱					
جو عاطفی	**۰/۴۲۸	**۰/۳۴۷	۱				
اشتیاق عاطفی	**۰/۶۷۸	**۰/۴۳۶	**۰/۴۱۲	۱			
اشتیاق شناختی	**۰/۵۸۷	**۰/۶۵۰	**۰/۳۸۴	**۰/۳۹۲	۱		
اشتیاق رفتاری	**۰/۶۰۸	**۰/۷۷۱	**۰/۴۲۲	**۰/۳۵۹	**۰/۶۰۷	۱	
کل	**۰/۶۴۳	**۰/۳۶۸	**۰/۳۵۸	**۰/۳۵۰	**۰/۳۸۶	**۰/۴۷۲	۱

همانگونه که در جدول ۲ نشان داده شده است ضریب همبستگی متغیر هیجان‌پذیری مثبت با اشتیاق تحصیلی برابر با ۰/۶۴۳ می‌باشد که ضریب خوبی است. به عبارتی هرچه هیجان‌پذیری مثبت افراد بیشتر باشد اشتیاق تحصیلی نیز بیشتر می‌شود ($P \leq 0.001$). همچنین ضریب همبستگی متغیر هیجان‌پذیری منفی با اشتیاق تحصیلی برابر با -۰/۳۶۸ می‌باشد که ضریب خوبی است. به عبارتی هرچه هیجان‌پذیری منفی افراد بیشتر باشد اشتیاق تحصیلی کمتر می‌شود ($P \leq 0.001$). همچنین بین جو عاطفی خانواده با اشتیاق ۰/۳۵۸ می‌باشد که ضریب خوبی است. به عبارتی هرچه جو عاطفی خانواده مبتنی بر حمایت باشد اشتیاق تحصیلی نیز بیشتر می‌شود ($P \leq 0.001$). پیش از استفاده از تحلیل رگرسیون در ابتدا وجود داده‌های پرت با استفاده از نمودار باکس پلات^۱ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که هفت داده پرت وجود دارد که از مجموعه داده‌ها حذف شدند. در گام بعد به منظور بررسی خطی بودن متغیرها از نمودار اسکتر^۲ استفاده شد. نتایج نشان داد که رابطه بین متغیرهای مورد بررسی خطی است. علاوه بر آن نمودار پراکنش توزیع تراکمی مقادیر مشاهده شده و مورد انتظار یک شیب ۴۵ درجه را نشان داد و همه نقاط روی خط قرار گرفتند که حاکی از نرمال بودن توزیع باقی‌مانده‌ها بود. مفروضه یکسانی واریانس‌ها از طریق

1. Boxplot
2. Scatter plot

نمودار کردن باقی‌مانده‌های پاک شده^۱ در مقابل مقادیر پیش‌بینی شده استاندارد^۲ بررسی شد. نقاط به صورت تصادفی پراکنده شده بودند که حاکی از یکسانی واریانس‌ها بود. به منظور بررسی استقلال خطاها از آماره دوربین واتسون استفاده شد (جدول ۳). نتایج نشان داد مفروضه استقلال برقرار است ($DW=1/64$). مفروضه هم‌خطی چندگانه^۳ از طریق آماره تلرانس و همچنین تورم واریانس (VIF) بررسی شد. نتایج نشان داد که کمینه تلرانس برابر با $0/514$ و بیشینه تورم واریانس برابر با $1/94$ بود که نشان می‌دهد هم‌خطی چندگانه بین متغیرهای مستقل وجود ندارد. با توجه به برقرار بودن مفروضه‌ها از تحلیل رگرسیون استفاده شد.

جدول ۳: ضریب رگرسیونی متغیرهای هیجان‌پذیری مثبت و منفی و مؤلفه‌های جو عاطفی با اشتیاق تحصیلی

متغیر	R	R2	R2 تعدیل شده	خطای استاندارد	P	DW
هیجان‌پذیری مثبت	0/643	0/413	0/409	16/02	$P \leq 0/001$	2/04
تشویق کردن	0/670	0/449	0/442	15/57	$P \leq 0/001$	
تأیید کردن	0/685	0/469	0/460	15/31	$P \leq 0/001$	
اعتماد	0/708	0/501	0/491	14/86	$P \leq 0/001$	
امنیت	0/719	0/517	0/505	14/66	$P \leq 0/001$	

همانگونه که در جدول ۳ نشان داده شده است پس از اجرای رگرسیون چندمتغیری، مقدار R^2 به دست آمده نشان داد که ۵۱ درصد از واریانس کل اشتیاق تحصیلی توسط متغیرهای وارد شده در مدل، تبیین گردیده است. بدین دلیل کوهن^۴ (۱۹۸۸) معتقد است که مقادیر $R^2 \geq 0/50$ (یعنی $R^2 \geq 0/25$) بیانگر ارتباط بسیار قوی بین متغیرهای مورد مطالعه است. در این مطالعه نیز $R^2 = 0/517$ بود که حاکی از ارتباط چندمتغیره قوی بین متغیرهای پیش‌بین و اشتیاق تحصیلی است. تحلیل واریانس^۵ روی همین مدل نیز حاکی از معنی‌داری مدل کلی بود ($P \leq 0/001$, $F_{(5, 375)} = 35/24$).

1. studentized
2. standard predicted value
3. multi collinearity
4. Cohen
5. Analysis of variance (ANOVA)

جدول ۴: نتایج رگرسیون ساده در مورد متغیرهای هیجان پذیری مثبت و منفی و مؤلفه‌های جو عاطفی با اشتیاق تحصیلی

عامل افزایش واربانس (VIF)	مقدار تحمل	سطح معناداری	میزان آماره تی	ضریب رگرسیون استاندارد شده	ضریب رگرسیون استاندارد نشده		متغیرهای پیش- بین
				بتا	خطای استاندارد	B	
-	-	$P \leq 0.001$	۱۱/۸۸۲	-	۱۰/۰۹۶	۱۱۹/۹۵۶	عدد ثابت
۱/۳۱۲	۰/۷۶۲	$P \leq 0.001$	۷/۳۶۰	۰/۳۷۶	۰/۲۱۹	۱/۶۱۵	هیجان پذیری مثبت
۲/۱۶۹	۰/۴۶۱	$P \leq 0.001$	۵/۹۱۱	۰/۳۸۸	۰/۱۶۸	۰/۹۹۲	تشویق کردن
۲/۹۵۲	۰/۳۳۹	$P \leq 0.001$	۴/۳۳۴	۰/۳۳۲	۰/۱۵۸	۰/۶۸۳	تأیید کردن
۱/۷۰۵	۰/۵۸۷	$P \leq 0.001$	۴/۳۵۵	۰/۲۵۴	۰/۰۶۰	۰/۲۵۹	اعتماد
۳/۰۲۵	۰/۳۳۱	$P \leq 0.006$	۲/۷۹۹	۰/۲۱۷	۰/۲۷۳	۰/۷۶۵	امنیت

Archive of SID

برای تعیین تأثیر هر یک از مؤلفه‌های هیجان‌پذیری مثبت و منفی و مؤلفه‌های جو عاطفی به عنوان متغیرهای پیش‌بین و اشتیاق تحصیلی به عنوان متغیر ملاک، با تحلیل رگرسیون چند متغیری به روش گام به گام تحلیل شدند. نتایج جدول ۴ نشان می‌دهد که وقتی متغیر بلوک اول (هیجان‌پذیری مثبت) وارد مدل شد، مدل کلی ۴۱ درصد واریانس متغیر اشتیاق تحصیلی را تبیین کرد، در گام‌های بعدی با اضافه شدن هر یک از متغیرهای پیش‌بین میزان واریانس تبیینی به ۵۱ درصد رسید. با توجه به مقادیر بتا هیجان‌پذیری مثبت ($Beta=0/376$)، تشویق کردن با ضریب بتا ($Beta=0/388$)، تأیید کردن با ضریب بتا ($Beta=0/332$)، اعتماد با ضریب بتا ($Beta=0/254$) و امنیت با ضریب بتا ($Beta=0/217$) به عنوان قوی‌ترین متغیرها برای پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند $Y = a + (b_1 \times X_1)$.

$$+ (0/35 \times 0/992) + (0/615 \times 17/61) + 131/869 = \text{نمره پیش‌بینی شده اشتیاق تحصیلی} \\ + (0/683 \times 7/82) + (0/259 \times 7/88) + (0/765 \times 7/35) = 0/51$$

۴. بحث و نتیجه‌گیری

همانطور که قبلاً گفته شد هدف اصلی پژوهش حاضر نقش هیجان‌پذیری و جو عاطفی خانواده در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان بود. نتایج پژوهش حاضر نشان داد که بین هیجان‌پذیری مثبت با اشتیاق تحصیلی با ضریب همبستگی پیرسون ($r=0/433$) رابطه مثبت و هیجان‌پذیری منفی با اشتیاق تحصیلی با ضریب همبستگی ($r=-0/368$) رابطه منفی وجود دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های دیگر هریس (۲۰۰۹)، جنیفر و پاترسون (۲۰۰۹)، ایزنبرگ و فابس (۲۰۱۰) و رستم اوغلی و همکاران (۱۳۹۱) است.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که هیجان‌پذیری مثبت با ویژگی‌هایی چون شادی و گشاده‌رویی، سرحالی، خوشحالی بیش از حد، آرامش و آسودگی، رضایتمندی، سرزندگی و شور و نشاط و هیجان‌پذیری منفی با ویژگی‌هایی چون غمگینی، نگرانی و اضطراب، بی‌قراری و بی‌تابی، ناامیدی، صرف انرژی زیاد برای انجام دادن کارها و احساس بی‌ارزشی همراه است. به نظر می‌رسد ویژگی‌های هیجان‌پذیری منفی در افراد تعلل‌ورز به وفور و ویژگی‌های هیجان‌پذیری مثبت به ندرت مشاهده می‌شود. می‌توان گفت که هیجان‌پذیری منفی از متغیرهای حاضر در زمان تعلل ورزی و هیجان‌پذیری مثبت از متغیرهای مغایر با آن است که این امر باعث کاهش اشتیاق تحصیلی می‌شود (مالتبای، مکس‌گیل و کیلت، ۲۰۰۷). بدیهی است که تخلیه هیجانات منفی، تقویت اجتماعی و سازگاری می‌تواند به عنوان عواملی که سبب افزایش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان می‌شود.

در تبیین دیگر این نتایج باید اشاره کرد که فردی با هیجان‌پذیری مثبت را تجربه می‌کند احتمالاً در شرایط و موقعیت‌های تحصیلی نیز به عنوان بخشی از زندگی خود معمولاً هیجانات

مثبتی خواهند داشت. این امر باعث می شود تا فردی با هیجان پذیری مثبت نسبت به مدرسه به عنوان بخشی از روند زندگی هیجانانگیز را تجربه کند و داشتن عواطف مثبت نسبت به تحصیل و مدرسه، دانش آموزان را وقف در تکالیف مدرسه خواهد کرد اما هیجانانگیز منفی باعث دور شدن عاطفی و اجتناب فرد و نهایتاً کاهش اشتیاق تحصیلی دانش آموز می شود (رضایی، ۱۳۹۵). همچنانکه برخی پژوهش‌ها نیز نشان دادند عواطف منفی نگرش بدبینانه و منفی نسبت به موضوعات درسی، انگیزش و یادگیری پایین (دسی، والراند، پلنتیر و ریان، ۱۹۹۱؛ نقل از نریمانی و همکاران، ۱۳۹۳) را پیش بینی می کنند. و تحقیق و ابلس، برکلمنز و هویمایرز (۲۰۰۸) نشان داد که عواطف مثبت افزایش موفقیت‌های شناختی و عاطفی فراگیران را باعث می شود. بنابراین هیجان-پذیری و نوع عواطف تجربه شده توسط دانش آموزان با میزان اشتیاق تحصیلی آنان ارتباط دارد. یافته‌های پژوهشی وانگ و همکاران (۲۰۱۵) نشان می دهد که هیجان‌پذیری مثبت با فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی رابطه منفی و با اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری دانش آموزان رابطه مثبت دارد؛ بدین معنی که هر چه عواطف مثبت در دانش آموزان بیشتر باشد فرسودگی تحصیلی، خستگی تحصیلی، بی‌علاقگی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی کمتر و اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری بیشتری را تجربه خواهند کرد.

لازمه درگیری با فعالیت‌های تحصیلی اشتیاق تحصیلی و داشتن شوق هیجانی و یا به نوعی داشتن اشتیاق عاطفی- شناختی و رفتاری نسبت به تحصیل و محیط یادگیری است. کسانی که نمی‌توانند هیجانانگیز منفی خود را بپذیرند و توان کنترل و کنار آمدن با آن را ندارند و به نوعی دچار هیجان‌پذیری منفی هستند، بیش تر از تجربه شکست خوردن ترسیده و از آن دوری می کنند. لذا این ناتوانی در مدیریت هیجانانگیز که می تواند ناشی از ترس از شکست و ارزیابی توسط دیگران باشد، منجر به تعلق‌ورزی می شود که همه ابعاد اشتیاق تحصیلی را به طور منفی تحت تأثیر قرار می دهد. اشتیاق دانش آموزان بیانگر قدرت رفتار و کیفیت عاطفی و شناختی مشارکت دانش آموزان در طول فعالیت برای یادگیری است (پیتارینن، سوینی و پیهالتو، ۲۰۱۴). از آنجا که احساس بی‌کفایتی، خودتردیدی و شرم از ویژگی‌های هیجان‌پذیری منفی است، احتمال رابطه منفی با اشتیاق قابل تبیین است؛ چرا که دانش آموزانی که دارای هیجان‌پذیری منفی بالای هستند، معمولاً کم تر به دنبال فعالیت‌های کلاسی، پیگیری نقش‌ها و رفتارهای مرتبط با مطالعه هستند؛ این افراد با توجه به سطوح پایین خودتنظیمی و اعتماد به نفس و سطوح بالای اضطراب و استرس، نبود احساس کنترل شخصی، نداشتن احساس، توانایی فردی ادراک شده و خودکارآمدی پایین، کم تر به کارهای مرتبط با مدرسه خود، رویه‌های محیط محل تحصیل، روابط پیچیده دانش آموز و مدرسه توجه دارند و در نهایت با توجه به این که اشتیاق عاطفی در میان دانش آموزان باعث می شود که اشتیاق شناختی آن‌ها در چارچوب فعالیت‌های علمی رشد یابد و دانش آموزان را از حالات منفی نظیر خستگی و فرسودگی تحصیلی محافظت کند، کاملاً روشن است که هیجان‌پذیری منفی یا به صورت مستقیم و

یا از طریق کاهش اشتیاق عاطفی بر اشتیاق شناختی و تحصیلی تأثیر منفی گذاشته و مانع از برنامه‌ریزی و کنترل دانش‌آموزان در جهت مداومت و سرکوبی حواس‌پرتی جهت انجام تکالیف می‌شود که این امر زمینه را برای عملکرد تحصیلی پایین فراهم می‌کند.

همچنین نتایج نشان داد که بین جو عاطفی خانواده با اشتیاق تحصیلی ضریب همبستگی پیرسون ($r=0.358$) رابطه مثبت و منفی وجود دارد. این یافته در راستای نتایج پژوهش‌های دیگر هریس (۲۰۰۹)، جنیفر و پاترسون (۲۰۰۹)، ایزنبرگ و فابس (۲۰۱۰)، پیکاسکایت-والیکاین و همکاران (۲۰۱۱)، نایمیک و همکاران (۲۰۱۴) است.

در تبیین این نتایج می‌توان گفت، یکی از مسائل مهم برای رشد خلاقیت و اشتیاق شناختی، رفتاری و عاطفی کودکان ایجاد محیط مناسب برای تحریک و حفظ رابطه دوستانه والد-فرزند می‌باشد، که این امر با ایجاد جو عاطفی خانواده‌ای که سرشار از تصمیم‌گیری‌های نوآورانه و مقاومت در مقابل شرایط مبهم و فشارهای محیطی دیگر می‌باشد، امکان‌پذیر است، برای ایجاد محیط خانوادگی خلاق و با انگیزه باید محیطی سرشار از قدرت ریسک‌پذیری، تولید ایده‌های جدید، آزادی عمل برای فرد فراهم شود تا بتواند به بهترین شکل از انگیزه و نیروی خلاقیت خود در جهت بهبود شرایط زندگی بهترین بهره را ببرد (ایساکسون و ایکوال، ۲۰۱۰). آنچه در بین افراد خانواده باید گسترش یابد شکل‌گیری روندی است که در آن تولید ایده و نظر به خودی خود ارزشمندی است و اینکه ایده‌های افراد خانواده تا پایان مرحله بحث و گفت‌گو قضاوت نشود تا فرد اشتیاق خود را برای به کارگیری ایده‌های جدید از دست ندهد. برای ایجاد اشتیاق در کارهای روزانه کودکان نیاز به حمایت دارند زیرا اجرای طرح‌های بدون علاقه و اشتیاق منجر به موفقیت نمی‌شوند و لذا حمایت عاطفی خانواده می‌تواند نقش مثبتی در جلوگیری از بروز ناکامی‌های ممکن داشته باشد. ایجاد انگیزه و رشد اشتیاق کودکان در سایه پشتیبانی مکرر خانواده و ایجاد محیطی سرشار از محبت و همدلی فراهم می‌شود. ایجاد محیط‌های کاری و تحصیلی نوآورانه و پیچیده، البته در سطح متوسط در محیط‌های آموزشی و خانوادگی که احتمال موفقیت کودک در آن بالا است سبب می‌شود که کودکان اشتیاق عاطفی و شناختی برای حل مسائل درسی خود داشته باشند (سماوی، ابراهیمی و جاودان، ۱۳۹۵). از سوی دیگر جو خانوادگی مبتنی بر حمایت و همدلی که کودک در آن احساس کنند هر زمانی که توانایی حل مسائل درسی را نداشته باشد (یا به نوعی در حل مسئله شکست بخورد) از سوی خانواده قضاوت نمی‌شود و این امر را به صفات شخصیتی او نسبت نمی‌دهند زمینه را برای اشتیاق و پشتکار بیشتر فراهم می‌آورد. لذا رشد کودکان در این فضای خانوادگی باعث می‌شود این کودکان زمانی که با مشکلات تحصیلی مواجه می‌شوند کمتر دچار تنش شوند و در حل مسائل متعارض بهتر عمل کنند. که این امر زمینه را برای رشد تحمل ابهام در کودکان فراهم می‌آورد. قدرت تحمل ابهام در کودکان با ایجاد قدرت ریسک‌پذیری در افراد سبب رشد تفکر خلاق آن‌ها شده و در نتیجه افراد دارای تحمل ابهام در برخورد با مشکلات به جای استفاده از تفکر قدیمی از

افکار نوآورانه بهره می‌برند که این به دلیل افزایش همزمان اشتیاق برای دنبال کردن کارها ایجاد می‌شود.

همچنین می‌توان گفت میان اعضای خانواده احساساتی وجود دارد که اگر این احساسات شناخته نشوند و به درون ریخته شوند، به عبارتی دیگر کودکان توانایی ابراز عقاید، خواسته‌ها و نیازهای خود را نداشته باشند، ریشه‌های رفاه خانوادگی از بین می‌رود و عزت نفس خانوادگی و شخصی پایین می‌آید. بنابراین پدر و مادر باید با مهارت عمل کرده و از روابط خانوادگی آگاهی داشته باشند. چنین والدینی عهده‌دار خانواده‌های بالنده خواهند بود و نمونه زنده از نوع رسالت خانوادگی هستند. رسالتی که فشارهای موجود در شبکه خانوادگی را در جهت خلاقیت، رشد و تولید هدایت می‌کند. بنابراین والدین به عنوان عوامل ایجاد کننده این محیط نیاز به آموزش روش‌ها و فنون متعددی دارند تا تغییرات لازم را در نگرش، رفتار و روابط خود با اعضای خانواده ایجاد نمایند و در نتیجه فضایی حاکی از پذیرش در خانه را به وجود آورند تا فرزندان‌شان در انجام امور اشتیاق داشته باشند و از تمام توانایی خود برای موفقیت بهره‌مند گردند.

پژوهشگر در راه انجام هر پژوهشی با محدودیت‌های مواجه است از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر، می‌توان به طرح مطالعه حاضر و استفاده از روش مقطعی اشاره کرد، که ثبات و پایداری نتایج را به دنبال نخواهد داشت، محدودیت دیگر نمونه پژوهش بود که می‌تواند تعمیم‌دهی نتایج پژوهش به دوره‌های تحصیلی دیگر را با مشکل روبرو سازد و جمع آوری اطلاعات بر اساس مقیاس خود گزارش‌دهی انجام شده که این گزارش‌ها به دلیل دفاع‌های ناخودآگاه، تعصب در پاسخ‌دهی و شیوه‌های معرفی شخصی مستعد تحریف هستند. بنابراین به توجه به این محدودیت‌ها پیشنهاد می‌شود راهبردهای شناختی و فراشناختی اشتیاق شناختی در آموزش دروس مورد توجه قرار گیرد، همچنین کلاس‌هایی در جهت ارتقاء دانش مدرسان به منظور بهبود مهارت‌های شناختی و فراشناختی دانش‌آموزان و در نهایت ساختار محیط‌های آموزشی طراحی گردد که منجر به افزایش اشتیاق شناختی، عاطفی و رفتاری شود. پیشنهاد می‌شود مسئولین این موسسات با حمایت‌های عاطفی راه را برای بیان درست عواطف و هیجانات کودکان فراهم نمایند. تا میزان سازگاری هیجانی، شناختی و روانی دآن‌ها تسهیل یابد و در نهایت پیشنهاد می‌شود برای کاهش هیجانات منفی و افزایش اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان شیوه‌های مداخله توسط متخصصین اعمال گردد.

منابع

- بخشی‌پور، عباس، و دژکام، محمود. (۱۳۸۴). «تحلیل عاملی مقیاس عاطفه مثبت و منفی». *مجله روانشناسی*، ۳۶، ۳۵۱-۳۶۵.
- بشارت، محمدعلی. (۱۳۸۷). *بررسی ویژگی‌های روانسنجی نسخه فارسی فهرست عواطف مثبت و منفی*. گزارش پژوهشی، دانشگاه تهران.
- پیرانی، ذبیح. (۱۳۹۴). «نقش سیستم‌های فعال‌ساز/ بازدارنده رفتاری و اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی». *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۴ (۳)، ۲۲-۷.
- سماوی، سید عبدالوهاب؛ ابراهیمی، کلثوم و جاودان، موسی. (۱۳۹۵). «بررسی رابطه درگیری‌های تحصیلی، خودکارآمدی و انگیزش با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان دبیرستانی شهر بندرعباس». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۷)، ۷۱-۹۲.
- حقیقی، جمال؛ شکرکن، حسین و موسوی شوشتری، مژگان. (۱۳۸۱). «بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با سازگاری دانش‌آموزان دختر پایه‌ی سوم مدارس راهنمایی اهواز». *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۹ (۳ و ۴)، ۷۹-۱۰۸.
- دلاور، علی. (۱۳۹۰). *مبانی نظری و عملی پژوهش در علوم انسانی و اجتماعی*. تهران: چاپ چهارم، انتشارات رشد.
- رحیمی، معصومه؛ واعظ‌فر، سید سعید و جاپروند، حمداله. (۱۳۹۴). «رابطه ساده و چندگانه قدرت تحمل ابهام و جو عاطفی خانواده با خلاقیت شناختی». *فصلنامه علمی پژوهشی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۵ (۲)، ۱۴۷-۱۶۴.
- رضایی، اکبر (۱۳۹۵). «رابطه باورهای معرفت‌شناختی، هیجان‌های تحصیلی و خودکارآمدی با رویکرد یادگیری سطحی و عمقی دانشجویان». *دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۴ (۶)، ۶۰-۸۰.
- رستم اوغلی، زهرا و خشنودنیای چماچایی، بهنام. (۱۳۹۲). «مقایسه‌ی وجدان تحصیلی و فرسودگی تحصیلی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری». *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، شماره ۳ (۲)، ۳۷-۱۸.
- زغیبی قناد، سیمین. (۱۳۹۲). *رابطه‌ی علی هیجان‌های پیشرفت و انگیزش تحصیلی با اشتیاق تحصیلی با میانجی‌گری سرسختی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر دزفول*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شکری، مهدی. (۱۳۹۴). *مقایسه اشتیاق تحصیلی، خلاقیت هیجانی و خودکارآمدی تحصیلی در بین دانش‌آموزان تیزهوش دختر و پسر مدارس شهر اردبیل*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه محقق اردبیلی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
- عابدی، احمد؛ معاریان، آذین دخت؛ شوشتری، مژگان و گلشنی منزله، فرشته. (۱۳۹۳). «بررسی اثربخشی مداخلات چند بعدی شناختی - رفتاری مارتین بر میزان عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر دبیرستان‌های شهر اصفهان». *فصلنامه روانشناسی تربیتی*، ۳۲ (۱۰)، ۹۳-۷۹.

قربان جهرمی، رضا؛ حجازی، الهه؛ اژه‌ای، جواد و خدایاری فرد، محمد. (۱۳۹۲). «بررسی نقش میانجی اهداف پیشرفت در رابطه بین نیاز به خاتمه و درگیری شناختی: اثر بافت تعلل ورزی». *دوفصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی*، ۲ (۴)، ۸۷-۹۹.

ناهیدی، مرضیه. (۱۳۹۰). *بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگی‌های شخصیتی سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران.

- Archambault, I.; Janosz, M.; Fallu, J. S. and Pagani L. S. (2009). "Students engagement and its relationship with early high school dropout". *Journal of Adolescence*, 32: 651-670.
- Chu, A. C. and Chol, J. N. (2012). "A preliminary study of worry and metacognition in hypochondriasis". *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 6: 96-101.
- Chu, A. C. and Chol, J. N. (2005). "Rethinking procrastination: Positive effects of active procrastination behavior on attitudes and performance". *Journal of Social Psychology*, 145: 245-264.
- Chun, H. and Dickson, G. (2011). "A Pschoeolical Model of Acadmic performance among hispanisadolescents". *Journal youth adolesents*, 40: 1581-1594.
- Clark, L. A. and Watson, D. (1991). "General Affective Dispositions in Physical- and Psychological Health", In C. Synder, and D. R. Forsyth (Eds.), *Handbook of Social and Clinical Psychology* (pp. 221_245), New York, Ny: Permagon Press
- Effert, B. and Ferrari, J. R. (1989). "Decisional procrastination: Examining personality correlates". *Journal of Social Behavior Psychologist*, 23, 207-217.
- Eisenberg, N. and Fabes, R.A. (2010). "Contemporaneous and longitudinal prediction of children sympathy from dispositional regulation and emotionality". *Developmental Psychology*, 34: 910-924.
- Finn, J. D. and Rock, D. A. (1997); "Academic success among students at risk for school failure". *The Journal of Applied Psychology*, 82: 221-234.
- Gomez, R.; Cooper, A. and Gomez, A. (2000). "Susceptibility to positive and negative mood states: test of Eysenck's, Gray's and Newman's theories". *Personality and Individual Differences*, 29: 351-365.
- Goodenow, C. (1993). "The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates". *Psychology in the Schools*, 30: 79-90.
- Gray, J. A. (1970). "The Psychophysiological Basis of Introversiion-Extraversiion", *Behavioral Research Therapy*, 8: 249-266.
- Gross, I. M. (2011). Predictors of academic achievement and failure among low-income urban African-American adolescents: An ecological perspective, Loyona University Chicago, http://ecomons.luc.edu/luc_theses/498.
- Gunuc, S. and Kuzu, A., (2015). "Student engagement scale: development, reliability and validity". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4): 587-610
- Harris, B.H. (2009). "A child with ADHD, convergences of Rorschach data and case material". *Journal of Infant, child, and adolescent psychotherapy*. 5: 499-517.

- Hill, N. E. and Craft S. A. (2003). "Parent-school involvement and school performance: Mediated pathways among socioeconomically comparable African American and Euro- American families". *Journal of Educational Psychology*, 95: 74-83.
- Huang, C. (2011). "Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations". *Journal of School Psychology*, 49: 505-528.
- Isaksen, S. G. and Ekvall, G. (2010). "Managing for innovation: The two faces of tension within creative climates". *Creativity and Innovation Management*, 19(2): 73-88.
- Jennifer, L. and Patterson, C. J. (2009). "Delinquency, Victimization, and substance use among Adolescents". *Journal of Family Psychology*, 20, 3: 526-530.
- Johnson, D. and Slaney, R.B. (1996). Perfectionism: Scale Development and a study of Perfectionistic Clients in Counseling. *Journal of College Student Development*, 37(1): 29-41.
- Judge, T. A. (1993). "Does Affective Disposition Moderate the Relationship Between Job Satisfaction and Voluntary Turnover?". *Journal of Applied Psychology*, 78: 395-401.
- Kennedy, C.; Kools, S.; Kong, SK.; Chen, JL.; Franck, L. and Wong, TK. (2004). "Behavioral, emotional and family functioning of hospitalized children in China and Hong Kong". *International Nursing Review*, 51(1): 34-46.
- Khoroushi, P.; Nili, M. R. and Abedi, A. (2014). "Relationship between "Cognitive and Emotional Engagement of Learning" and "Self-Efficiency" of Students; Farhangian University of Isfahan". *Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences*, 7(4): 229-234.
- Klassen, R.M; Krawchuk L.L.; Lynch S.L. and Rajani S. (2008). "Procrastination and motivation of undergraduates with learning Disabilities". *Research and practice*, 23(3): 137-147.
- Kuh, G.D. and Umbach, P.D. (2005). "College and Character: Insights from the National Survey of Student Engagement". *New Directions for Institutional Research*. 122: 37-54.
- Kuh, G.D.; Kinzie, J.; Schuh, J.H. and Whitt, E.J. (2006). "Never Let It Rest: Lessons about Student Success from High-Performing Colleges and Universities. Change". *The Magazine of Higher Learning*, 37(4): 44-51.
- Larsen, R.J. and Ketelaar, T. (1989). "Extraversion, Neuroticism and Susceptibility to Positive and Negative Mood Induction Procedures", *Personality and Individual Differences*, 10: 1221-1228.
- Larson, R.W. and Walker, K.C. (2013). "Dilemmas of practice: Challenges to program quality encountered by youth program leaders". *American Journal of Community Psychology*, 45: 338-349.
- Maltby, J.; Macaskill, A. and Gillett, R. (2007). "The cognitive nature of forgiveness: Using cognitive strategies of primary appraisal and coping to describe the process of forgiving". *Journal of Clinical Psychology*, 63(6): 555-566.
- McKean, K.J. (1994). "Using multiple risk factors to assess the behavioral, cognitive, and affective effects of learned helplessness". *The Journal of Psychology*, 128 (2): 177-183.

- Miller, R.B.; Greene, B.A.; Montalvo, G.P.; Ravindran, B. and Nichols, J.D. (1996). "Engagement in academic work: The role of learning goals, future consequences, pleasing others, and perceived ability". *Contemporary Educational Psychology*, 21: 388-422.
- Niemiec, C.P.; Lynch, M.F.; Vansteenkiste, M.; Bernstein, J.; Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2014). "The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self-determination theory perspective on socialization". *Journal of Adolescence*, 26: 761-775.
- Parkes, K. R. (1990). "Coping, Negative Affectivity, and the Work Environment: Additive and Interactive Predictors of Mental Health", *Journal of Applied Psychology*, 75: 399-409.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Daniels, L. M.; Stupnisky, R. H. and Perry, R. P. (2010). "Boredom in achievement settings: Exploring control value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion". *Journal of Educational Psychology*, 102, 531-549.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Frenzel, A. C.; Barchfeld, P. and Perry, R. P. (2011). "Measuring Emotions in students' Learning and Performance: The achievement emotions questionnaire (AEQ)". *Contemporary Educational Psychology*, 36(1): 36-48.
- Pietarinen, J.; Soini, T. and Pyhä Ito, K., (2014). "Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school". *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Pietarinen, J.; Soini, T. and Pyhä Ito, K. (2014). "Students emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school". *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51.
- Selcuk, G. S.; Caliskan, S. and Erol, M. (2007). "The Effect of gender and grade levels on Turkish physics teacher candidates' problem solving Strategies". *Journal of Turkish since education*, 4(2), 10-19.
- Shaw, J. D.; Duffy, M. K.; Jenkins, G. D. and Gupta, N. (2003). "Positive and Negative Affect, Signal Sensitivity and Pay Satisfaction", *Journal of Management*, 25, 189-197.
- Silburn S.; Zubrick S.; De Maio J.; Shepherd C.; Griffin J. and Mitrou F. (2006). *The Western Australian Aboriginal Child Health Survey: Strengthening the capacity of Aboriginal children, families and communities*. Perth: Curtin University of Technology and Telethon Institute for Child Health Research.
- Spector, P.E.; Zapf, D.; Chen, P.Y. and Frese, M. (2000). "Don't Throw Out the Baby with the Bath Water: The Role of Negative Affectivity in Reports of Job Stressors and Strains", *Journal of Organizational Behavior*, 21: 79-95.
- Stoeber, S. (2004). Multiple predictors of college adjustment and academic performance for undergraduates in their first semester. *Dissertation Prepared for The Degree of Doctor of Philosophy*, University of North Texas, May.
- Walker, R., shepherd, C. (2006). *strengthening aboriginal family functioning: what works and why?* Telethon institute for child health research.
- Wang, M.T.; Chow, A.; Hofkens, T. and Salmela-Aro, K. (2015). "The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and

- psychological development: Findings from Finnish adolescents". *Learning and Instruction*, 36: 57-65.
- Wang, M.T. and Holcombe, R. (2010). "Adolescents perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement". *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M.T.; Willett, J.B. and Eccles, J.S. (2011). "The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity". *Journal of School Psychology*, 49: 465-480.
- Watson, D.; Clark, L.A. and Tellegen, A. (1988). "Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54: 1063-1070
- Watson, D.; Pennebaker, J.W. and Folger, R. (1987). "Beyond Negative Affectivity: Measuring Stress and Satisfaction in the Workplace", *Journal of Organizational Behavior Management*, 8: 141-157.

Archive of SID