

پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش آموزان: نقش میانجی هیجانهای تحصیلی

♦ دکتر فاطمه بیان فر^۱ ♦ نفیسه پرتونزاد^۲ ♦ دکتر سیدموسی طباطبایی^۳

چکیده:

هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش میانجی هیجانهای تحصیلی در پیش بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش آموزان بوده است. طرح پژوهش، مقطعی - توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری را همه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۹۹ تشکیل دادند. نمونه پژوهش ۲۳۶ نفر بودند که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)، هیجانهای تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵)، جو عاطفی خانواده هیل برن (۱۹۶۴) و حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) بود. تحلیل داده ها با آزمونهای ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شده است. یافته های پژوهش نشان دادند که از میان خرده مؤلفه های هیجان تحصیلی، لذت، اضطراب و خستگی در کلاس نقش میانجی میان دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با اشتیاق تحصیلی را بازی می کنند. تحلیل مسیر نشان داد که مسیرهای حمایت تحصیلی بر خستگی، لذت و اضطراب در کلاس معنادار نبودند. بقیه مسیرهای مدل معنادار شدند. بنابراین با تقویت هیجانهای مثبت تحصیلی و لذت بخش کردن کلاسهای درس و کاهش هیجانهای تحصیلی منفی مانند اضطراب و خستگی دانش آموزان در کلاس و افزایش میزان حمایت تحصیلی و با ارتقای جو عاطفی مثبت و سازنده خانواده ها این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش آموزان نیز افزایش یابد.

کلید واژگان: اشتیاق تحصیلی، هیجانهای تحصیلی، حمایت تحصیلی، جو عاطفی خانواده

© تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۱۰/۲۹

© تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۶/۱۵

۱. نویسنده مسئول: استادیار گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. f.bayanfar@pnu.ac.ir
۲. کارشناس ارشد مشاوره خانواده، گروه روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران. n.partonezhad@gmail.com
۳. استادیار گروه علوم شناختی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران. s.mosatabatabaee@semnan.ac.ir

مقدمه

اشتیاق یادگیرنده و درگیری فعال با موضوعات درسی لازمه هر نوع پیشرفت در حوزه یادگیری و از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های پیامدهای یادگیری مانند بالا بودن نمرات درسی، حضور در کلاسهای درس و مدرسه و برخورد مناسب با مشکلات و موانع تحصیلی است. اشتیاق تحصیلی^۱ به‌طور خاص، مشارکت سازنده، مشتاقانه، از روی میل و آگاهی و مبتنی بر شناخت دانش‌آموز در فعالیتهای یادگیری است که مستقیماً به پیامدهای مثبت تحصیلی منجر می‌شود (جانسون و استیج^۲، ۲۰۱۸؛ سیف، طالبی و درویشی، ۲۰۲۰) و شامل ابعاد رفتاری، شناختی و عاطفی است. این ابعاد به‌هم پیوسته‌اند و میان آنها روابط درونی و فعالی برقرار است (اپلتون^۳، ۲۰۲۰). بعد «رفتاری» شامل متغیرهای همکاری در امور تحصیلی، حضور فعال در کلاسهای درس، زمان صرف‌شده و میزان تلاش در انجام دادن تکالیف درسی (فردریکس^۴، ۲۰۱۵)، بعد «شناختی» شامل تنظیم شناخت، اهداف یادگیری، نیروگذاری روانشناختی در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (چانگ و های‌یانگ^۵، ۲۰۲۰) و بعد «عاطفی» شامل علاقه و احساس تعلق به مدرسه است (اپلتون، ۲۰۲۰). به‌تازگی بعد دیگری به نام «عاملیت» به‌مفهوم اشتیاق تحصیلی افزوده شده که نشان‌دهنده مشارکت سازنده یادگیرنده در جریان آموزش است؛ یعنی فرایندی که طی آن، یادگیرنده از روی قصد و فعالانه تلاش می‌کند تا مفاهیمی را که یاد می‌گیرد و نیز شرایط و موقعیتهای یادگیری را شخصی‌سازی کند (سیف و همکاران، ۲۰۲۰)

با توجه به اهمیت اشتیاق تحصیلی در موفقیت دانش‌آموزان، برخی صاحب‌نظران در حوزه روانشناسی تربیتی به تبیین این سازه پرداخته‌اند. اسکینر معتقد است که متغیرهای محیطی (مانند جو عاطفی خانواده، حمایت همسالان، معلمان و جامعه) به‌واسطه ایجاد فضایی برای خودارزیابی، کنشهای انگیزشی را در یادگیرندگان شکل می‌دهند (خروشی، نیلی و عابدی، ۲۰۱۴؛ فردریکس، ۲۰۱۵). پژوهشهای صورت‌گرفته در زمینه اشتیاق تحصیلی نیز بر محیط و عوامل برون-فردی مانند کیفیت رابطه دانش‌آموز با والدین (آبراهامسه^۶ و همکاران، ۲۰۱۲)، جو عاطفی خانواده^۷ (بیک، دوزیر و مور، ۲۰۱۲)، کیفیت زندگی در مدرسه (دلقدی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸)، کیفیت تعاملات کادر آموزشی با دانش‌آموز (بیان‌فر و ملکی، ۱۳۹۳)، کیفیت تعاملات معلم و دانش‌آموز (پکران^۹، ۲۰۰۶؛ بیان‌فر، ملکی، دلاور و

1. Academic engagement
2. Johnson & Stage
3. Appleton
4. Fredricks
5. Chang & Hyeoung
6. Abrahamse
7. Family emotional climate
8. Bick, Dozier & Moore
9. Pekrun

سیف، ۱۳۹۰) و عوامل درون- فردی مانند هیجانهای تحصیلی^۱ (هان و هایلند^۲، ۲۰۱۹)، نگرش به درس و مدرسه، خودپنداره تحصیلی (شاری^۳ و همکاران، ۲۰۱۴؛ بیان‌فر و ملکی، ۱۳۹۳)، ویژگیهای شخصیتی (شلاک^۴، ۲۰۱۸) و احساس تعلق به مدرسه (دلقندی و همکاران، ۱۳۹۸) تأکید دارد.

با توجه به مبانی نظری و پیشینه پژوهشی می‌توان گفت هیجانهای تحصیلی به‌مثابه یک عامل درون- فردی نقش میانجی را در اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کنند. هیجان یکی از ابعاد شخصیتی یادگیرندگان است که در سراسر فرایند یادگیری حضور دارد و بر یادگیری اثر می‌گذارد (هان و هایلند، ۲۰۱۹). هیجانهای مختص فرایند یادگیری، آموزش و پیشرفت تحصیلی را می‌توان شناسایی و به‌عنوان هیجانهای تحصیلی معرفی کرد. هیجانهای تحصیلی به‌طور مستقیم و غیرمستقیم به چگونگی انجام دادن فعالیتهای درسی مربوط می‌شوند. لذت ناشی از آموختن، خستگی ناشی از تدریس معلم، ناکامیها و خشمهای ناشی از دشواری تکالیف، نمونه‌هایی از هیجانهای مرتبط با فعالیتهای درسی هستند (کارمونا-هالتی، سالانوا، لیورنس و شافلی^۵، ۲۰۲۱؛ ماتسون، هیلیکری و پارپالا^۶، ۲۰۲۰). بر اساس الگوی پکران و همکاران، تأثیر هیجانها بر یادگیری و پیشرفت تحصیلی از طریق تعدادی مکانیسم میانجی انگیزشی و شناختی ایجاد می‌شود (پکران، گوئتز^۷، تیتز^۸ و پری^۹، ۲۰۰۲). هیجانها با راهبردهای یادگیری، خودگردانی، منابع شناختی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان رابطه دارند و بر سلامت روانشناختی و جسمانی آنها مؤثرند (بیان‌فر و ملکی، ۱۳۹۳). شائو^{۱۰}، پکران و نیکلسون^{۱۱} (۲۰۱۹) معتقدند که هیجانهای تحصیلی مثبت، راهبردهای یادگیری مانند بسط و گسترش، سازماندهی و راهبردهای فراشناختی مانند کنترل و نظارت را تسهیل می‌کنند (کارمونا و همکاران، ۲۰۲۱؛ هان و هایلند، ۲۰۱۹؛ اپلتون، ۲۰۲۰). گسترش هیجانهای مثبت می‌تواند تأثیراتی مثبت بر عملکرد تحصیلی بگذارد. نتایج پژوهشها نشان داده است که هیجانها تأثیری مهم بر فرایند یادگیری و عملکرد تحصیلی می‌گذارند. به‌عبارت دیگر یادگیری را آسان‌تر می‌کنند و عملکرد تحصیلی را افزایش و یا مانع از یادگیری می‌شوند و عملکرد را کاهش می‌دهند (شائو و همکاران، ۲۰۱۹؛ پکران، ۲۰۲۰). برخی از پژوهشگران انتظار دارند که هیجانهای مثبت خوشایند مانند لذت بردن از یادگیری، سبب افزایش و به‌عکس هیجانهای ناخوشایند و غیرفعال مانند خستگی

1. Academic emotions
2. Han & Hyland
3. Shaari
4. Schlak
5. Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli
6. Mattsson, Hailikari & Parpala
7. Goetz
8. Titz
9. Perry
10. Shao
11. Nicholson

سبب کاهش اشتیاق تحصیلی شوند (لینبرینک^۱، ۲۰۰۶). این تأثیر در مطالعات تجربی متعدد روی دانش‌آموزان گزارش شده است (پکران و همکاران، ۲۰۰۷؛ تئو^۲ و همکاران، ۲۰۱۸؛ کارمونا و همکاران، ۲۰۲۱؛ اپلتون، ۲۰۲۰).

همانگونه که اشاره شد، هیجانهای تحصیلی به‌مثابه عامل درون- فردی نقش میانجی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دارند. عامل اثرگذار دیگر در اشتیاق تحصیلی، حمایت اجتماعی ادراک شده از سوی یادگیرنده است. حمایت تحصیلی^۳ از جمله شاخصهای مهم حمایت اجتماعی است. فراهم آوردن هر منبعی که به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم سبب افزایش میزان تمایل یادگیرنده به یادگیری و پیشرفت تحصیلی باشد، حمایت تحصیلی محسوب می‌شود. حمایت تحصیلی علاوه بر منابع متعدد، جنبه‌های مختلفی همچون عاطفی (فراهم آوردن مشوقها)، ابزاری (کمک به یادگیرنده در انجام دادن تکالیف درسی) و شناختی (یادآوری اهمیت پیشرفتهای تحصیلی به یادگیرنده) را در بر دارد (هاوارد^۴، ۲۰۱۸). برخی پژوهشگران معتقدند که حمایت تحصیلی موضوعی چندبعدی است؛ بعد حمایت معلم- یادگیرندگان، معلم- والدین و والدین- همسالان. این ابعاد ترکیبهای را ایجاد می‌کنند که هر یک به‌تنهایی یا در ارتباط باهم نقشی مؤثر در اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کنند (کاکادا، دشیپاندی و بیسن^۵، ۲۰۱۹). بر این اساس حمایت تحصیلی تنها محدود به فعالیتهای معلم در کلاس نیست، بلکه گروه همسالان و هر یک از والدین به‌منزله منابع حمایتی، می‌توانند نقشی اساسی داشته باشند (ساندز و پلانکت^۶، ۲۰۰۵؛ تویوکاوا و تویوکاوا^۷، ۲۰۱۹). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد افرادی که از حمایت والدین، معلمان و همسالان برخوردارند، اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند (اسمیت، براون، ترن، سئوارز امروزکو^۸، ۲۰۲۰). همچنین نتایج پژوهشها حاکی از آن است که حمایت والدین، معلمان و همکلاسیها منجر به بهزیستی روانی (تویوکاوا و تویوکاوا، ۲۰۱۹)، تاب‌آوری بالاتر (شائو، پکران و نیکلسون، ۲۰۱۹) و عملکرد تحصیلی بهتر می‌شود (هاوارد، ۲۰۱۸).

علاوه بر حمایت تحصیلی، جو عاطفی خانواده (بیک و همکاران، ۲۰۱۲)، به‌مثابه متغیر محیطی، کنشهای انگیزشی را در یادگیرندگان ایجاد (خروشی و همکاران، ۲۰۱۴) و به‌عنوان عامل برون- فردی نقشی مهم را در اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کند. منظور از جو عاطفی خانواده، تعاملات میان- فردی و روابط احساسی و عاطفی میان اعضای یک خانواده است که نقشی بسیار مهم در فرایند سازگاری آنها ایفا می‌کند. چگونگی برخورد و نظر افراد خانواده نسبت به یکدیگر، احساسات و علائق آنها به هم،

1. Linnenbrink
2. Teoh
3. Academic support
4. Howard
5. Kakada, Deshpande & Bisen
6. Sands & Plunkett
7. Noriko Toyokawa & Teru Toyokawa
8. Smith, Brown, Tran & Suárez-Orozco

همکاری و کمک در انجام دادن امور خانه می‌تواند به عنوان عوامل مؤثر در سلامت روانی افراد یک خانواده محسوب شود (پات، وای و هوپ^۱، ۲۰۱۴؛ روترس و وان‌هاوت^۲، ۲۰۱۹). اگر دوستی، محبت و صمیمیت میان افراد یک خانواده برقرار باشد، در فرزندان مهارت جرئت‌ورزی پرورش می‌یابد و فرصت رشد و بالندگی و خودشکوفایی می‌یابند. مشکلات و مسائل حل‌نشده در خانواده می‌تواند به شکست در امر یادگیری، بی‌علاقگی به درس و مدرسه و ترک تحصیل منجر شود (یون، لپو و نیکولایه^۳، ۲۰۲۰). همچنین جو عاطفی مثبت و تعاملات سازنده افراد خانواده با یکدیگر می‌تواند زمینه‌های شوق و اشتیاق به یادگیری و دانستن و افزایش عملکرد تحصیلی را در پی داشته باشد (آمالیا و لطیفه^۴، ۲۰۱۹؛ پارک و لی^۵، ۲۰۲۰). پژوهش حاضر بر مبنای مطالعات صورت گرفته و بر پایه نظریات و مدل‌های مرتبط با موضوع، تعامل میان این متغیرها را مشخص می‌سازد. پژوهشهای پیشین به بررسی روابط ساده میان تک‌تک متغیرها پرداخته‌اند و هیچ پژوهشی روابط ساختاری این متغیرها را به صورت کلی و با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی بررسی نکرده است. پژوهش حاضر به منظور برطرف کردن این کاستی و بررسی روابط ساختاری این متغیرها در یک محیط آموزشی انجام شده است. علاوه بر آن، درک فرایند تغییرات اشتیاق تحصیلی، علل و پیامدهای آن، دست‌اندرکاران نظام تعلیم و تربیت را در درک سازوکارهایی کمک می‌کند که موجب تقویت اشتیاق تحصیلی می‌شوند و آنها را در مداخلات مدرسه-محور یاری می‌دهد. اهمیت پژوهش حاضر به این دلیل است که به بررسی نقش میانجیگری هیجانهای تحصیلی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس حمایت تحصیلی و جو عاطفی خانواده پرداخته است؛ سازه‌هایی که به راحتی قابل آموزش، بهبود و پیشرفت‌اند. بررسی عوامل مرتبط با پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی به ویژه در دوره اول متوسطه اهمیت بسیار دارد، چرا که در این دوره نوجوانان در مراحل شکل‌گیری هویت‌اند، از این رو می‌تواند آینده تحصیلی و شغلی آنها را رقم بزند. با توجه به هدف پژوهش، ملاحظات نظری و یافته‌های پژوهش موجود، فرضیه اصلی پژوهش به این شرح آزمون می‌شود:

اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان را می‌توان بر اساس حمایت تحصیلی و جو عاطفی خانواده، با میانجیگری مؤلفه‌های هیجانهای تحصیلی پیش‌بینی کرد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری را همه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر سمنان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادند که از میان آنها بر اساس جدول مورگان و با به کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی

1. Paat, Wei & Hope
2. Roeters & van Houdt
3. Ion, Lupu & Nicolae
4. Amalia & Latifah
5. Park & Lee

خوشه‌ای تعداد ۲۴۲ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت پرسشنامه‌های ۲۳۶ دانش‌آموز قابل تحلیل بودند. فرایند انتخاب نمونه به این صورت بود که نخست شهر سمنان به چهار منطقه شمال، جنوب، شرق و غرب تقسیم شد. از میان مدارس مقطع متوسطه دخترانه هر منطقه، به‌طور تصادفی دو مدرسه و از هر مدرسه به‌طور تصادفی، دو کلاس درس به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. سپس پرسشنامه‌ها به دانش‌آموزانی داده شد که تمایل به مشارکت در پژوهش داشتند. پرسشنامه‌هایی را که به‌طور ناقص تکمیل شده بودند یا مشارکت‌کنندگان در پژوهش به‌دلیل حجم زیاد سؤالات، دقت کافی در پاسخگویی به‌کار نبرده بودند، حذف شدند. در نهایت ۲۳۶ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفتند. در طول برگزاری آزمونها، پژوهشگر و دستیار او، بدون حضور معلم و معاون مدرسه، در کلاس درس حضور داشتند. زمان برگزاری آزمونها با مدیر و معاونان مدارس هماهنگ می‌شد تا در زمان اوقات فراغت دانش‌آموزان باشد.

ملاحظات اخلاقی پژوهش از این قرار بود که رضایت آگاهانه مشارکت‌کنندگان در پژوهش گرفته شد. اطلاعات کامل در مورد پژوهش به آنها داده شد و آنها در مورد شرکت در پژوهش آزادانه تصمیم‌گیری کردند. مشارکت‌کنندگان می‌توانستند در صورت انصراف به پرسشنامه‌ها پاسخ ندهند و پژوهش را ترک کنند. پرسشنامه‌ها بدون ذکر نام و نام خانوادگی بود.

● ابزارهای پژوهش

۱. **مقیاس اشتیاق تحصیلی:** پرسشنامه اشتیاق تحصیلی را فردریکز، بلومنفیلد و پاریس^۱ (۲۰۰۴) تهیه کرده و شامل سه مؤلفه رفتاری، عاطفی و شناختی است. پاسخ هر کدام از سؤالات دارای نمرات یک تا پنج است که از هرگز تا همیشه را شامل می‌شود. حداقل و حداکثر نمره و نقطه برش در کل پرسشنامه اشتیاق تحصیلی به ترتیب ۱۵، ۷۵ و ۴۵، در بعد اشتیاق رفتاری ۴، ۲۰ و ۱۲، در بعد اشتیاق عاطفی ۶، ۳۰ و ۱۸ و در بعد اشتیاق شناختی ۵، ۲۵ و ۱۵ است. نمره پایین‌تر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی کم و نمره بالاتر نشان‌دهنده اشتیاق تحصیلی زیاد است (محمودیان و همکاران، ۱۳۹۷). روایی این پرسشنامه در پژوهش عباسی و همکاران (۱۳۹۵) تأیید شده و پایایی کل به روش آلفای کرونباخ در پژوهش آنها ۰/۶۶ به‌دست آمده است. در پژوهش صفری و همکاران (۱۳۹۴)، پایایی کل به روش آلفای کرونباخ ۰/۷۴ محاسبه شده است (به‌نقل از باقری و همکاران، ۱۳۹۸). در پژوهش محمودیان و همکاران (۱۳۹۷) ضریب آلفای کرونباخ کل سؤالات ۰/۷۷ به‌دست آمده است. ویژگیهای روانسجی این ابزار روی دانش‌آموزان مقطع متوسطه مورد بررسی قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس ۰/۷۹۶ و خرده‌مقیاسهای رفتاری ۰/۵۸۲، عاطفی ۰/۷۰۵ و شناختی ۰/۷۲۰ به‌دست آمده

1. Fredricks, Blumenfeld & Paris

است. همچنین مقیاس از همسانی درونی قابل‌قبولی برخوردار بود. نتایج تحلیل عامل تأییدی نیز نشان داد ساختار پرسشنامه برازش قابل‌قبولی با داده‌ها دارد (باقری، غضنفری و نیکدل، ۱۳۹۸). در پژوهش‌های فردیکز و همکاران (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ برای اشتیاق رفتاری ۰/۹۲، عاطفی ۰/۸۷ و شناختی ۰/۷۷ به‌دست آمده است. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ کل سوالات پرسشنامه ۰/۷۴ به‌دست آمده است.

۲. پرسشنامه هیجانه‌های تحصیلی (پکران، گوئتز و فرنزل): این ابزار را پکران، گوئتز و فرنزل^۱، (۲۰۰۵) به‌منظور اندازه‌گیری هیجانه‌های پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان ساخته‌اند. این پرسشنامه از نوع خودگزارشی و دارای سه بخش کلاس، یادگیری و امتحان است. در هر بخش ۸ زیرمقیاس وجود دارد. زیرمقیاس‌های مربوط به کلاس، ۸۰ سؤال دارند و هشت هیجان لذت، امیدواری، غرور، خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی را اندازه‌گیری می‌کنند. آلفای کرونباخ خرده‌مقیاس‌های پرسشنامه از ۰/۷۵ تا ۰/۹۵ به‌دست آمده که بیانگر پایایی قابل‌قبول ابزار است. در این پرسشنامه دانش‌آموزان تجربیات هیجانی خود را در یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف درجه‌بندی می‌کنند (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). این ابزار را کدیور و همکاران در سال ۱۳۸۸، روی ۶۰۰ دانش‌آموز تهرانی هنجاریابی کرده‌اند. این پژوهشگران برای بررسی پایایی و روایی پرسشنامه، از ضریب آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی استفاده کرده‌اند و ضرایب آلفای کرونباخ را در زیر مقیاس‌ها، ۰/۷۴ تا ۰/۸۶ به‌دست آورده‌اند. در پژوهش حاضر با توجه به اهداف پژوهش و با توجه به حجم زیاد سوالات از خرده‌مؤلفه‌های لذت، اضطراب و خستگی نسبت به کلاس در مجموع از ۳۰ سؤال استفاده شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن ۰/۷۸ به‌دست آمده است.

۳. پرسشنامه جو عاطفی هیل‌برن^۲ (۱۹۶۴): پرسشنامه جو عاطفی را هیل‌برن به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات کودک-والد ساخته است. این پرسشنامه ۱۶ سؤال دارد که ۸ خرده‌مقیاس 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. این پرسشنامه یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد است. نمرات بالاتر از متوسط نشان‌دهنده وجود جو عاطفی مناسب میان اعضای خانواده و نمرات پایین‌تر از متوسط حاکی از جو عاطفی ضعیف میان افراد خانواده است. این پرسشنامه از روایی و اعتبار بالایی برخوردار است. جمشیدی (۱۳۷۹) ضریب پایایی آزمون

1 Frenzel

2. Heilbrun's Parent-Child Interaction Rating Scale

جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرده که به ترتیب $0/87$ و $0/83$ به‌دست آورده است. همچنین موسوی شوشتری (۱۳۷۷) روایی محتوایی این پرسشنامه را با نظر متخصصان مورد تأیید قرار داده است (به نقل از ناهیدی، ۱۳۹۰). در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده که مقدار آن برای کل $0/83$ به‌دست آمده است.

۴. **پرسشنامه حمایت تحصیلی ساندز و پلانکت:** این پرسشنامه را ساندز و پلانکت (۲۰۰۵) برای سنجش میزان حمایت تحصیلی ساخته‌اند و دارای ۲۴ سؤال و چهار مؤلفه حمایت تحصیلی دوستان، پدر، مادر و معلم است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است. روایی محتوایی پرسشنامه مورد تأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی آن را سامانی و جعفری (۱۳۸۹) به‌ترتیب برای ابعاد حمایت تحصیلی دوستان $0/76$ ، پدر $0/85$ ، مادر $0/86$ و معلم $0/85$ گزارش کرده‌اند. پایایی کل پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ $0/87$ به‌دست آمده است.

● **روشهای آماری تحلیل داده‌ها:** داده‌های این پژوهش با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد بررسی قرار گرفته‌اند.

یافته‌ها

یافته‌ها نشان می‌دهند که میانگین سنی $33/67$ درصد مشارکت‌کنندگان در پژوهش سیزده سال و چهار ماه، $32/54$ درصد چهارده سال و شش ماه و $33/79$ درصد پانزده سال و هشت ماه است. پایه تحصیلی $34/5$ درصد مشارکت‌کنندگان هفتم، $31/6$ درصد هشتم و $33/9$ درصد نهم است. میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی همه متغیرها کمتر از $1/96 \pm$ است.

برای تحلیل داده‌های آماری، از روش تحلیل مسیر استفاده شده است. نخست مفروضه‌های تحلیل مسیر شامل نرمال بودن توزیع نمرات و عدم همخطی بررسی شده است. بررسی مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات، نتایج آزمون شاپیرو-ویلک و همچنین شاخصهای کجی و کشیدگی در جدول یک نشان داده است که توزیع نمرات در همه متغیرهای پژوهش نرمال است. برای بررسی استقلال باقیمانده‌ها، از آماره دوربین-واتسون استفاده شده که مقدار آن برابر با $1/056$ بوده است. این نتیجه نشان می‌دهد که پیش‌فرض استقلال باقیمانده‌ها رعایت شده است. بررسی شاخص VIF (بیشتر از ۱۰) و شاخص تحمل (کمتر از ۰/۱) نشان داد که شاخصهای VIF و تحمل در همه متغیرهای پیش‌بین در حد مطلوب است و میان متغیرهای پیش‌بین همبستگیهای خیلی بزرگ و در نتیجه همخطی وجود ندارد.

جدول ۱. شاخصهای توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان در متغیرها

انحراف استاندارد کشیدگی	انحراف استاندارد کجی	کجی	انحراف استاندارد	میانگین	بالاترین نمره	پایین‌ترین نمره	
۰/۳۱۸	-۰/۶۵۲	۰/۱۵۹	۰/۱۶۷	۹/۴۳۴۲۸	۲۸/۷۱۶۷	۴۹	۱۲
۰/۳۱۸	-۰/۳۷۵	۰/۱۵۹	-۰/۰۰۴	۹/۷۱۶۶۵	۴۹/۴۵۹۲	۷۰	۲۶
۰/۳۱۸	-۰/۴۵۷	۰/۱۵۹	-۰/۲۵۲	۸/۱۳۱۷۹	۶۳/۳۸۶۳	۷۹	۴۴
۰/۳۱۸	-۰/۵۷۲	۰/۱۵۹	-۰/۰۰۸	۶/۸۹۰۲۰	۵۷/۷۰۸۲	۷۲	۴۵
۰/۳۱۸	-۰/۴۳۸	۰/۱۵۹	-۰/۳۸۹	۹/۴۱۲۰۲	۳۵/۷۲۹۶	۴۹	۸
۰/۳۱۸	-۰/۲۵۳	۰/۱۵۹	-۰/۲۶۱	۷/۲۷۸۷۲	۲۳/۱۶۳۱	۳۷/۵	۴

در جدول یک شاخصهای توصیفی متغیرها ارائه شده است. بر اساس داده‌های جدول یک میانگین اشتیاق تحصیلی ۴۹/۴۶، انحراف استاندارد ۹/۷۲ و میانگین حمایت تحصیلی ۶۳/۳۹، انحراف استاندارد ۸/۱۳ و میانگین جو عاطفی خانواده ۵۷/۷۰، انحراف استاندارد ۶/۸۹ است.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

لذت از کلاس	اشتیاق تحصیلی	حمایت تحصیلی	جو عاطفی خانواده	اضطراب مربوط به کلاس	خستگی نسبت به کلاس
لذت از کلاس درس	۱				
اشتیاق تحصیلی	۰/۲۸۱**	۱			
حمایت تحصیلی	۰/۰۲۲	۰/۲۵۳**	۱		
جو عاطفی خانواده	۰/۱۱۳	۰/۵۸۷**	۰/۲۸۶**	۱	
اضطراب مربوط به کلاس	۰/۱۴۸*	-۰/۳۵۳**	۰/۰۱۲	-۰/۱۴۲*	۱
خستگی نسبت به کلاس	۰/۰۳۴	-۰/۵۶۰**	-۰/۰۷۸	-۰/۳۷۵**	۰/۲۱۸**

The path diagram illustrates the structural equation model with the following standardized path coefficients:

- جو عاطفی خانواده (Emotional Family) to لذت از کلاس (Class Enjoyment): 0.14
- جو عاطفی خانواده (Emotional Family) to اضطراب مربوط به کلاس (Class-Related Anxiety): -0.14
- جو عاطفی خانواده (Emotional Family) to خستگی نسبت به کلاس (Class Relative Fatigue): -0.26
- لذت از کلاس (Class Enjoyment) to اشتیاق تحصیلی (Academic Achievement): 0.29
- اضطراب مربوط به کلاس (Class-Related Anxiety) to اشتیاق تحصیلی (Academic Achievement): -0.27
- خستگی نسبت به کلاس (Class Relative Fatigue) to اشتیاق تحصیلی (Academic Achievement): -0.37
- حمایت تحصیلی (Academic Support) to لذت از کلاس (Class Enjoyment): 0.34
- حمایت تحصیلی (Academic Support) to اضطراب مربوط به کلاس (Class-Related Anxiety): 0.12
- حمایت تحصیلی (Academic Support) to خستگی نسبت به کلاس (Class Relative Fatigue): 0.2
- حمایت تحصیلی (Academic Support) to اشتیاق تحصیلی (Academic Achievement): 0.29

Error terms are represented by circles: e_2 for Class Enjoyment, e_1 for Academic Achievement, e_3 for Class-Related Anxiety, and e_4 for Class Relative Fatigue.

براساس شکل یک، از میان خرده‌مؤلفه‌های هیجان تحصیلی، خرده‌مؤلفه‌های لذت، اضطراب و خستگی نسبت به کلاس، نقش میانجی میان دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با اشتیاق تحصیلی را بازی می‌کنند. این مدل تحلیل مسیر براساس جدول سه، از برازشی بسیار مناسب برخوردار است، بنابراین چنین روابطی میان متغیرهای تحقیق برپاست. ضرایب مسیر نوشته شده در پیکانه‌های میان متغیرها ضرایب استانداردند.

جدول ۳. شاخصهای برازش مدل

شاخصهای نسبی								شاخصهای مطلق (برازندگی مدل)				شاخص
PNFI	PCFI	RFI	IFI	TLI	NFI	GFI	RMSEA	CMIN/df	P	NIMC	Df	
>۰/۶۰	>۰/۶۰	>۰/۶۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	۱/۰	>۰/۹۰	<۰/۱۰	۵ تا ۱	<۰/۰۵			مقدار مطلوب
۰/۱۳	۰/۱۳	۰/۹۶۵	۱/۰۰۲	۱/۰۱	۰/۹۹۵	۰/۹۹۸		۰/۷۰۵	۰/۴۹۴	۱/۴۱۰	۲	مقدار مشاهده شده

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که مدل از برازشی بسیار مناسب برخوردار است، بنابراین روابطی که در شکل یک توضیح داده شده میان متغیرهای پژوهش برپاست.

جدول ۴. برآورد ضرایب اثر مستقیم

P	T	ضریب مسیر استاندارد	مسیر
۰/۰۲۸	-۲/۱۹۷	-۰/۱۴۲	جو عاطفی خانواده بر اضطراب مربوط به کلاس
۰/۰۴۱	۲/۰۳۹	۰/۱۳۸	جو عاطفی خانواده بر لذت از کلاس
۰/۰۰۱	-۵/۶۳۷	-۰/۳۵۴	جو عاطفی خانواده بر خستگی نسبت به کلاس
۰/۰۰۹	۲/۶۰۳	۰/۱۶۸	اضطراب مربوط به کلاس بر لذت از کلاس
۰/۰۰۶	۲/۷۴۷	۰/۱۶۶	اضطراب مربوط به کلاس بر خستگی نسبت به کلاس
۰/۷۲۹	۰/۳۴۷	۰/۰۲۲	حمایت تحصیلی بر خستگی نسبت به کلاس
۰/۷۷۶	-۰/۲۸۴	-۰/۰۱۹	حمایت تحصیلی بر لذت از کلاس
۰/۰۰۱	۶/۸۷۹	۰/۳۳۱	جو عاطفی خانواده بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	۶/۴۷۰	۰/۲۸۱	لذت از کلاس بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	-۵/۶۴۱	-۰/۲۵۰	اضطراب مربوط به کلاس بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۰۱	-۷/۷۶۳	-۰/۳۶۲	خستگی نسبت به کلاس بر اشتیاق تحصیلی
۰/۰۱۵	۲/۴۳۳	۰/۱۰۸	حمایت تحصیلی بر اشتیاق تحصیلی

بر اساس یافته‌های جدول ۴، مسیرهای حمایت تحصیلی بر خستگی نسبت به کلاس، لذت از کلاس و اضطراب مربوط به کلاس معنادار نیستند. البته مسیر حمایت تحصیلی بر اضطراب مربوط به کلاس، به دلیل اینکه در شاخصهای اصلاح، پیشنهاد حذف آن داده شده بود تا شاخصهای برازش بهبود یابند، در مدل بالا موجود نیست. بقیه مسیرهای مدل معنادار شده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه شهر سمنان انجام گرفته است. بر اساس پیشینه مطالعه‌شده و برپایه نظریات و مدل‌های مرتبط با موضوع پژوهش مدل روابط مستقیم و غیرمستقیم متغیرها آزمون شد و همانگونه که در نتایج یافته‌ها مشاهده شده، الگوی پیشنهادی برازش خوبی بر داده‌ها نشان داده است. نتایج نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی نشانگرها بر متغیرهای مکنون مربوط به خودشان معنادارند. همچنین این نتایج نشان می‌دهد که ضرایب مسیر مستقیم مدل، بر اشتیاق تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادارند. علاوه بر آن مدل توانسته است تغییرات هیجانهای تحصیلی و اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. نتیجه به دست آمده (برازش مناسب داده‌ها با الگوی پیشنهادی) حاکی از این است که اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان را می‌توان بر مبنای مجموعه‌ای از متغیرها شامل جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با میانجیگری هیجانهای تحصیلی توصیف کرد.

پکران، فرنزل، گوئنز و پری، (۲۰۰۷) دلایل چهارگانه‌ای را که اهمیت هیجانهای یادگیرندگان را نشان می‌دهند، بیان کرده‌اند. از جمله این دلایل، ارتباط مستقیم و تنگاتنگ هیجانهای تحصیلی با بهزیستی یادگیرنده، تأثیر هیجانها بر کیفیت یادگیری و پیشرفت تحصیلی، اثر بنیادین هیجانها بر کیفیت ارتباط در کلاس و نقشی است که به طور کلی در پیشبرد فرایند تحصیلی دارند. هیجانها در موقعیتهای گوناگون ظاهر می‌شوند و معمولاً به مثابه متغیر میانجی (پکران، ۲۰۰۶)، نقش تسهیل‌کننده یا مانع‌ساز دارند. پژوهشهای متعدد نیز رابطه آن را با متغیرهایی مانند انگیزش تحصیلی و خودگردانی (پکران و همکاران، ۲۰۰۲) و راهبردهای شناختی و فراشناختی (اپلتون، ۲۰۲۰) و حتی بهزیستی روانشناختی (کارمونا و همکاران، ۲۰۲۱) نشان داده‌اند. یافته‌های پژوهش نشان دادند که ضریب مسیر جو عاطفی خانواده بر اشتیاق تحصیلی و لذت از کلاس به طور مثبت و مستقیم و با خستگی و اضطراب به طور منفی و مستقیم معنادار است. این یافته با نتایج پژوهشهای ارجمند و کاظمیان مقدم (۱۳۹۸)، آبراهامسه و همکاران (۲۰۱۲) و آمالیا و لطیفه (۲۰۱۹) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اشتیاق تحصیلی و لذت از حضور در کلاس درس با ویژگیهایی چون رضایتمندی از زندگی، شور و

نشاط، سرزندگی و سرحالی، شادی و خوشحالی، آسودگی خاطر، آرامش و آسایش همراه است. این ویژگیهای اخلاقی می‌توانند لذت بردن از حضور در کلاس و اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کنند. یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار در تجربه هیجانات مثبت تحصیلی، جو عاطفی خانواده است. اگر پدر و مادر روابط گرم و صمیمانه‌ای با فرزندان خود داشته باشند و همواره نیازهای آنان را در حد لزوم و به شکل مطلوب فراهم کنند، آنها با غرور و اعتمادبه‌نفس پا به عرصه زندگی تحصیلی می‌گذارند و در حل مشکلات به خود بیم و ترس راه نمی‌دهند و با دوستان، همکلاسان و معلمان مشکلی نخواهند داشت. در حقیقت اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان و هیجانات مثبت تحصیلی در آنان با محبت کردن، نوازش کردن، تجربه‌های مشترک، هدیه دادن، تشویق کردن و احساس امنیت در محیط خانواده ارتباطی مستقیم دارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، در صورتی که والدین به نیازهای عاطفی فرزندان خود در حد معقول رسیدگی کنند و با آگاهی از اصول تعلیم و تربیت و چگونگی رشد شخصیت و ویژگیهای کودک در هر مرحله از رشد، با آنها برخورد کنند، شاهد هیجانات مثبت تحصیلی خواهیم بود. در تبیین یافته‌های این قسمت از پژوهش همچنین می‌توان گفت جو روانی اجتماعی مثبت حاکم بر کلاسهای درس و جو عاطفی مثبت حاکم بر خانواده با افزایش عوامل محافظت‌کننده بر هیجان تحصیلی تأثیر علی می‌گذارد و هیجان تحصیلی نیز از راه میانجی و نقش واسطه‌ای اشتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد. در تبیین این یافته همچنین می‌توان به نظریه آموزشگاهی بلوم اشاره کرد. در نظریه بلوم، از اشتیاق تحصیلی با عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری مثبت یاد می‌شود. در بازده‌های عاطفی یادگیری، لذت بردن از کلاس، با عنوان عاطفه نسبت به موضوعات درسی و عاطفه به آموزشگاه مطرح می‌شود. لذت بردن دانش‌آموز از کلاس درس در حقیقت به انگیزش وی برای یادگیری تکالیف جدید و کیفیت آموزش یعنی میزان مناسبت اشاره‌ها یا نشانه‌ها، تمرینها و تقویت یادگیری با نیازهای یادگیرنده مربوط می‌شود. هر جا که ویژگیهای عاطفی ورودی دانش‌آموز و کیفیت آموزش در حد مطلوب باشد، تمام بازده‌های عاطفی یادگیری مانند نگرش به کلاس درس در سطحی بالا یا مثبت خواهد بود و تفاوت‌های اندکی در اندازه‌های بازده‌های یادگیری مشاهده خواهد شد. هر کجا که در ویژگیهای ورودی عاطفی دانش‌آموزان تفاوت‌های قابل‌ملاحظه‌ای باشد و کیفیت آموزش برای دانش‌آموزان در سطح بهینه نباشد، بازده‌های یادگیری تفاوت‌های زیادی را نشان خواهند داد. به هر میزان که هر یک از متغیرها یا تعداد بیشتری از آنها از سطح بهینه پایین‌تر باشد، به همان نسبت سطح و نوع پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری پایین‌تر و مشکلاتی که آنان در جریان یادگیری با آن مواجه خواهند شد و مقدار زمان و تلاش لازم برای پیشرفت بیشتر و احساس آنها نسبت به جریان یادگیری و حضور در کلاس درس و مدرسه منفی‌تر خواهد بود (بلوم، ۱۹۸۲؛ به نقل از بیان‌فر و ملکی، ۱۳۹۳).

یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری، نظر والدین در زمینه شایستگی فرزندان خود در امور تحصیلی است. در رویکرد انسان‌گرایان، برای ایجاد انگیزش باید احساس شایستگی را در افراد افزایش داد. در رویکرد شناخت‌گرایان انگیزش شایستگی موجب می‌شود که افراد با محیط خود به‌طور مؤثر برخورد کنند و بر دنیای خود مسلط شوند. در رویکرد رفتارگرایی مشوق‌های بیرونی مانند برخورد محبت‌آمیز والدین، تشویق کلامی آنها و دادن جایزه به فرزندان منبع انگیزشی برای دانش‌آموزان محسوب می‌شود. مشوق‌های بیرونی و ایجاد احساس شایستگی از درون خانواده سرچشمه می‌گیرند. در نظریه اجتماعی- فرهنگی، نیاز پیوندجویی یا نیاز پیوستگی در دانش‌آموزان در انگیزش آنان به صرف وقت با همسالان، ایجاد دوستیهای صمیمانه، وابستگی به والدین و اشتیاق به برقراری روابط صمیمانه با معلمان انعکاس می‌یابد. بنابراین جو عاطفی خانواده و وابستگی ایمن به والدین تعیین‌کننده اشتیاق تحصیلی و گرایش به برقراری روابط صمیمانه با معلمان و همکلاسیها و لذت‌بردن از حضور در کلاسهای درس و انجام دادن تکالیف درسی است (سانتروک^۱، ۲۰۰۴؛ به نقل از سیف، ۱۳۹۸).

یافته‌های پژوهش همچنین نشان دادند که ضریب مسیر جو عاطفی خانواده بر هیجانهای منفی (خستگی و اضطراب) معنادار است. این یافته در راستای پژوهشهای پات و همکاران (۲۰۱۴)، روترس و وان‌هاوت (۲۰۱۹) و یون و همکاران (۲۰۲۰) است. در تبیین این یافته می‌توان گفت هیجان‌پذیری منفی با ویژگیهایی همچون نگرانی و اضطراب، ناامیدی، خستگی، بی‌حوصلگی و احساس بی‌ارزشی همراه است. با توجه به نظریه تعامل خانواده بروک^۲ و همکاران (۱۹۹۰) وجود مشکلات ارتباطی در سبک تعاملات خانوادگی، فراوانی بیشتر نگرانی، اضطراب، خستگی و بی‌حوصلگی در فرزندان این خانواده‌ها را توجیه می‌کند. همچنین بر اساس نظریه کنترل اجتماعی الیوت^۳ (۱۹۸۵)، وجود فشار در درون خانواده‌ها و عدم وجود روابط صمیمانه میان والدین و فرزندان، احساس خودارزشمندی، کارآمدی و کنترل عواطف منفی به‌شیوه‌ای سازنده را در فرزندان کاهش می‌دهد (پارک و لی، ۲۰۲۰). بسیاری از دانش‌آموزانی که اشتیاق تحصیلی پایین و عدم پیشرفت در امور تحصیلی دارند، از مشکلات خانوادگی مانند جدایی و طلاق، شرایط خانوادگی متعارض و غیرقابل تحمل، اشکال در برقراری ارتباط با اعضای خانواده، نبود محبت و عشق دوطرفه با والدین و همچنین سرزنش، توبیخ، تحقیر و تنبیه بیش از حد رنج می‌برند. این شرایط به‌منزله عوامل مؤثر در بی‌اشتیاقی به تحصیل، اضطراب و نگرانی، خستگی و بی‌حوصلگی در کلاس و مدرسه بیان می‌شود (آبراهامسه و همکاران، ۲۰۱۲). هنگامی که فرزندان از لحاظ عاطفی در خانواده حمایت نشوند و طرد شوند،

1. Santrock

2. Brook

3. Elliot

از نظر روانشناختی احساس تنهایی بر آنان غلبه می‌کند و زمینه‌های افسردگی ایجاد می‌شود. افسردگی نیز کاهش انگیزه و بی‌حوصلگی، کاهش انرژی و خستگی، ناامیدی و افت عملکرد تحصیلی را در پی دارد. دانش‌آموزانی که هیجان‌پذیری منفی بالایی دارند، با احتمال کمتری به انجام دادن تکالیف درسی می‌پردازند و با توجه به سطوح پایین خودکنترلی و خودتنظیمی و سطوح بالای اضطراب و استرس و فقدان کنترل شخصی بر امور، اشتیاق تحصیلی پایین‌تری دارند. در حقیقت هیجان‌پذیری منفی به‌طور مستقیم، غیرمستقیم یا از طریق نقش میانجیگری بر اشتیاق تحصیلی و عملکرد تحصیلی اثرگذار است.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که ضریب مسیرهای حمایت تحصیلی بر لذت، خستگی و اضطراب مربوط به کلاس معنادار نیستند. پژوهشی که مستقیماً به بررسی رابطه حمایت تحصیلی با هیجانات تحصیلی پرداخته باشد تاکنون انجام نشده است. با این حال نتایج این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های هاوارد (۲۰۱۸)، کاکادا و همکاران (۲۰۱۹) و آمالیا و لطیفه (۲۰۱۹) همخوان نیست و با یافته‌های پژوهش قاسمی، مکتبی و یخچالی (۱۳۹۶) همخوان است. قاسمی و همکاران، در پژوهش خود به این نتیجه رسیدند که رابطه بین انسجام خانواده و حمایت تحصیلی از سوی پدر و مادر با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن معنادار نیست. در تبیین احتمالی برای تناقض در این یافته‌ها می‌توان به احتمال وجود تعدیل‌کننده‌های این ارتباط اشاره کرد. به این ترتیب که تعدیل‌کننده‌هایی چون فرهنگ گروه نمونه، ساختار سازمانی مدارس این شهر، حتی مکان جغرافیایی و در نتیجه فرهنگ آن منطقه، بر ارتباط و اهمیت جنبه‌های خاصی از حمایت تحصیلی (حمایت پدر، مادر، معلم و دوستان) و هیجانات تحصیلی تأثیرگذار است. این فرض احتمالی را نیز می‌توان در نظر گرفت که معنادار نشدن مسیر حمایت بر هیجان ممکن است به سنجش و مفهوم‌سازی ساختاری این عامل برگردد. باید بررسی‌هایی در زمینه مفهوم‌سازی ساختاری و گستره مؤلفه‌های این عامل در نظر گرفته شود. همچنین در این پژوهش همه خردمؤلفه‌های هیجانهای تحصیلی به کار گرفته نشده و در مورد حمایت تحصیلی خردمؤلفه‌ها به تفکیک بررسی نشده است. بسته به اینکه هر کدام از پژوهش‌ها چه بعدی از هیجانات تحصیلی را سنجیده باشند، نتایج متفاوتی مورد انتظار است. عدم رابطه میان حمایت تحصیلی و هیجانات تحصیلی نیز می‌تواند به سنجش کلی عامل حمایت تحصیلی مربوط باشد. ممکن است دانش‌آموز از حمایت معلم برخوردار باشد، اما از حمایت پدر، مادر یا همسالان برخوردار نباشد. در این صورت مسیر حمایت تحصیلی قادر به پیش‌بینی هیجانات تحصیلی نخواهد بود. دلیل دیگر ناهمخوانی میان پژوهش‌ها را می‌توان به برخی از عوامل محیطی نسبت داد. طی روند رشد متغیرهای مداخله‌ای زیادی در مدرسه و خانواده وجود دارد که می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد. در دوران نوجوانی افراد وقت بیشتری را در بیرون از منزل و

در تعامل با دوستان می‌گذرانند. تعلق داشتن به شبکه بی‌ثباتی از گروه همسالان که رفتارهای غیرمسئولانه را حمایت می‌کند، موجب می‌شود دانش‌آموزان به احتمال کمتری در فعالیتهای مدرسه درگیر شوند (قاسمی و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیینی دیگر، عدم همسویی می‌تواند ناشی از تفاوت در ابزار اندازه‌گیری، خطاهای موجود در روشهای آماری به کار گرفته شده و همچنین فرمهای خودگزارش‌دهی باشد. از آنجا که در فرمهای خودگزارش‌دهی یافته‌ها بر اساس گزارش ذهنی افراد تنظیم شده‌اند می‌تواند مبتنی بر واقعیت نباشد. علاوه بر آن نوجوانان در سنین آرمان‌گرایی هستند و ممکن است در گزارشهای شخصی پاسخ درستی به سؤالات ندهند.

در پایان پیشنهاد می‌شود که با توجه به نقش میانجی هیجانات تحصیلی، همه دست‌اندرکاران نظام آموزش و پرورش، به‌ویژه معلمان نهایت تلاش خود را در ارتقای عاطفه مثبت به درس و مدرسه و افزایش کیفیت بازده‌های عاطفی یادگیری انجام دهند و به جای تأکید بر نمرات تحصیلی بالاتر، تأکید بر ایجاد عشق و علاقه به کتابها، واحدهای درسی و کلاسهای درس داشته باشند. همچنین پیشنهاد می‌شود که بخشی از ارزشیابی معلمان را به ایجاد شور و شوق در دانش‌آموزان برای یادگیری مطالب درسی و ایجاد بازده‌های عاطفی یادگیری مثبت اختصاص دهند و با توجه به نقش جو عاطفی خانواده، مشاوران مدارس جلسات مشاوره‌ای گروهی و فردی و کارگاههای آموزشی را با محوریت روشهای ارتقای اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان با تأکید بر جو عاطفی برای خانواده‌ها ترتیب دهند. افزون بر این با در نظر گرفتن نقش حمایت تحصیلی، کارگروههایی برای دانش‌آموزان، معلمان، پدران و مادران به‌طور جداگانه ترتیب داده شود تا شیوه‌های حمایت تحصیلی از همکلاسیها، دانش‌آموزان و فرزندان به‌طور عملی آموزش داده شوند. این پژوهش با محدودیتهایی مواجه بود. از جمله این محدودیتها می‌توان به قلمرو زمانی و مکانی، داده‌های خودگزارشی و رویکرد کمی اشاره کرد.

- ارجمند، نورا و کاظمیان مقدم، کبری. (۱۳۹۸). بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. *فصلنامه خانواده و پژوهش*، ۱۶(۴)، ۱۴۳-۱۵۹.
- باقری، قدرت‌الله؛ غضنفری، احمد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان‌سنجی*، ۷(۲۸)، ۲۳-۴۲.
- بیان‌فر، فاطمه و ملکی، حسن. (۱۳۹۳). برنامه درسی پنهان و بازده‌های عاطفی یادگیری. تهران: آبیژ.
- بیان‌فر، فاطمه؛ ملکی، حسن؛ دلاور، علی و سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۰). تبیین اثر برنامه درسی پنهان بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره راهنمایی به‌منظور ارائه مدل. *فصلنامه علمی-پژوهشی نوآوری‌های آموزشی*، ۱۰(۱)، ۷۱-۱۰۰.
- دل‌قندی، علیرضا؛ بیان‌فر، فاطمه و طالع‌پسند، سیاوش. (۱۳۹۸). پیش‌بینی رفتارهای خودناتوان‌ساز تحصیلی بر اساس اشتیاق تحصیلی، کیفیت زندگی در مدرسه و احساس تعلق به مدرسه دانش‌آموزان پسر دوره دوم متوسطه شهر ری. *فصلنامه روانشناسی تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی*، ۱۵(۵۳)، ۷۳-۹۲.
- سامانی، سیامک و جعفری، محمدعلی. (۱۳۹۰). بررسی کفایت شاخص‌های روانسنجی مقیاس حمایت تحصیلی (نسخه فارسی). *فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۱)، ۴۷-۶۰.
- سیف، علی‌اکبر. (۱۳۹۸). روانشناسی پرورشی نوین: روانشناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- قاسمی، زهرا؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی‌بخجالی، علیرضا. (۱۳۹۶). رابطه انسجام خانواده، حمایت تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی با پیوند با مدرسه و مؤلفه‌های آن. *مجله روانشناسی خانواده*، ۴(۲)، ۸۲-۱۰۹.
- کدیور، پروین؛ فرزند، ولی‌الله؛ کاوسیان، جواد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۸۸). رواسازی پرسشنامه هیجانهای تحصیلی پکران. *فصلنامه نوآوری‌های آموزشی*، ۸(۴)، ۷-۳۸.
- محمودیان، حسن؛ عباسی، مسلم؛ پیرانی، ذبیح و شاه‌علی کبوری، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای شناختی و یادگیری*، ۶(۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.
- ناهدی، مرضیه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگیهای شخصیتی، سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد علوم و تحقیقات تهران.

- Abrahamse, M. E., Junger, M., Chavannes, E. L., Coelman, F. J. G., Boer, F., & Lindauer, R. J. L. (2012). Parent-child interaction therapy for preschool children with disruptive behavior problems in the Netherlands. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 6, Article 24.
- Amalia, R., & Latifah, M. (2019). Parental support, academic emotion, learning strategy, and academic achievement on first year student. *Journal of Family Sciences*, 4(1), 41-53.
- Appleton, L. (2020). Academic libraries and student engagement: A literature review. *New Review of Academic Librarianship*, 26(2-4), 189-213.
- Bick, J., Dozier, M., & Moore, S. (2012). Predictors of treatment use among foster mothers in an attachment-based intervention program. *Attachment & Human Development*, 14(5), 439-452.
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issues*, 40(6), 2938-2947.
- Chang, Y., & Hyeyoung, H. (2020). College students' academic motivation profiles and their class engagement, academic misbehavior, and academic dishonesty. *Korean Journal of Teacher Education*, 36(1), 221-250.
- Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. In J. D. Wright (Ed.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 1, pp. 31-36). Elsevier. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26085-6
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1-13.
- Howard, J. D. P. (2018). *How do students describe their experience with academic support services?* (Doctoral dissertation). Capella University.

- Ion, I. E., Lupu, R., & Nicolae, E. (2020). Academic achievement and professional aspirations: Between the impacts of family, self-efficacy and school counseling. *Journal of Family Studies*, 1-24.
- Johnson, S. R., & Stage, F. K. (2018). Academic engagement and student success: Do high-impact practices mean higher graduation rates?. *Journal of Higher Education*, 89(5), 753-781.
- Kakada, P., Deshpande, Y., & Bisen, S. (2019). Technology support, social support, academic support, service support, and student satisfaction. *Journal of Information Technology Education: Research*, 18, 549-570.
- Khoroushi, P., Nili, M. R., & Abedi, A. (2014). Relationship between «cognitive and emotional engagement of learning» and «self-efficiency» of students; Farhangian University of Isfahan. *Education Strategies in Medical Sciences*, 7(4), 229-234.
- Linnenbrink, E. A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18(4), 307-314.
- Mattsson, M., Hailikari, T., & Parpala, A. (2020). All happy emotions are alike but every unhappy emotion is unhappy in its own way: A network perspective to academic emotions. *Frontiers in Psychology*, 11, 742.
- Paat, Y. F., Wei, W., & Hope, T. L. (2014). Child health and family emotional climate in early childhood. *Journal of Family Social Work*, 17(5), 401-417.
- Park, H., & Lee, K. S. (2020). The association of family structure with health behavior, mental health, and perceived academic achievement among adolescents: A 2018 Korean nationally representative survey. *BMC Public Health*, 2, Article 510.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4) 315-341.
- _____. (2020). Self-report is indispensable to assess students' learning. *Frontline Learning Research*, 8(3), 185-193.
- Pekrun, R., Frenzel, A. C., Goetz, T., & Perry, R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In P. A. Shutz, & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp.13-36). Amsterdam: Academic Press.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105.
- Roeters, A., & van Houdt, K. (2019). Parent-child activities, paid work interference, and child mental health. *Family Relations*, 68(2), 232-245.
- Sands, T., & Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253.
- Seif, M. H., Talebi, S., & Darvishi, M. (2020). Presenting causal model of students' academic burnout based on perfectionism with the mediating role of academic procrastination and academic engagement. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(4), 7913-7924.
- Schlak, T. (2018). Academic libraries and engagement: A critical contextualization of the library discourse on engagement. *The Journal of Academic Librarianship*, 44(1), 133-139.
- Shaari, A. S., Mohd Yusoff, N., Mohd Ghazali, I., Osman, R., & Mohd Dzahir, N. F. (2014). The relationship between lecturers' teaching style and students' academic engagement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 10-20.
- Shao, K., Pekrun, R., & Nicholson, L. J. (2019). Emotions in classroom language learning: What can we learn from achievement emotion research? *System*, 86, 102-121.
- Smith, N. A., Brown, J. L., Tran, T., & Suárez-Orozco, C. (2020). Parents, friends and immigrant youths' academic engagement: A mediation analysis. *International Journal of Psychology*, 55(5), 743-753.
- Teoh, H.-J., Cheong, S. K., Stuart, L.T., Manorama, B., Kisha, G., Edirippulige, S., & Bambling, M. (2018). Brief online classroom behavior management training for teachers to address male student behavioral issue in Chennai, India. *Creative Education*, 9, 26-42.
- Toyokawa, N., & Toyokawa, T. (2019). Interaction effect of familism and socioeconomic status on academic outcomes of adolescent children of Latino immigrant families. *Journal of Adolescence*, 71, 138-149.