

## نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی

فریده السادات حسینی\*      دکتر محمد خیر\*\*

دانشگاه شیراز

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌گری ارزیابی شناختی در رابطه ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی است. توجه به ارتباط شناخت و هیجان و در نظر گرفتن کلاس درس به عنوان مکان تجارب هیجانی چندگانه، سبب توجه خاص محققان تربیتی به عناصر هیجانی شده است، به گونه‌ای که اخیراً سازه هیجانات تحصیلی زیادی رواج یافته است. بر همین اساس پژوهش حاضر به منظور بررسی نقش واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی در رابطه ابعاد فرزندپروری (گرمی و پذیرش، نظارت و اعطای استقلال) با هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی فراهم آمده است. بدین منظور تعداد ۸۱۵ نفر (۴۳۸ دختر و ۳۷۷ پسر) از دانش آموزان سال اول دبیرستان شهر شیراز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسش‌نامه فرزندپروری، مقیاس کنترل تحصیلی، مقیاس عزت نفس موقعیتی (عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی)، پرسش‌نامه هیجانات پیشرفت - ریاضیات و پرسش‌نامه تنظیم هیجانی را تکمیل نمودند. یافته‌ها با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر بررسی شد. یافته‌ها نشان

دریافت مقاله: ۸۹/۸/۱۵      ارسال جهت اصلاحات: ۸۹/۱۰/۶  
دریافت اصلاحات: ۸۹/۱۰/۲۹      ارسال به داور نهایی: ۸۹/۱۱/۱۹  
دریافت پاسخ داور نهایی: ۸۹/۱۱/۳۰      پذیرش: ۹۰/۲/۲۴

\* دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی  
\*\* استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

می‌دهد که ارزیابی شناختی تاثیر ابعاد فرزندپروری بر هیجان‌ات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی را واسطه‌گری می‌کند. یافته‌های این پژوهش تاییدی است بر نظریه‌های شناختی / اجتماعی هیجان که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است.

**واژه‌های کلیدی:** فرزندپروری، ارزیابی شناختی، هیجان‌ات تحصیلی ریاضی، تنظیم هیجانی.

#### ۱. مقدمه

ارتباط بین هیجان و شناخت از مباحث مورد توجه روانشناسان و محققان بوده است. کیفیت و چگونگی ارتباط بین هیجان و شناخت، از جمله چالش‌هایی است که هر نظریه‌پرداز با آن مواجه بوده و لازم است آن را به صورتی دقیق تبیین نماید. در سال‌های اخیر، تحقیقات قابل ملاحظه‌ای بر فرایند ارزیابی شناختی در حوزه‌ی هیجان‌ات متمرکز شده است. بر اساس این تحقیقات، گزینه‌ای که در فرایند ارزیابی انتخاب می‌گردد با هیجان‌اتی که تجربه می‌شوند، مرتبط می‌باشد (فریجدا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳؛ لازاروس<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹؛ روسمن و اسمیت<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱). این قضاوت‌ها می‌توانند به سرعت و بدون آگاهی هوشیارانه انجام شوند، اما به عنوان پایه‌ای برای هیجان‌ات عمل می‌کنند (پانکسپ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). در واقع، ارزیابی‌ها بافتی برای ظهور هیجان‌ات، تنظیم هیجان و فعالیت‌های خود تنظیمی فراهم می‌کنند (شوتز و دیویس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۰). نظریه‌های شناختی ارزیابی سه مفروضه‌ی مهم دارند: فرایند ارزیابی به صورت مداوم رخ می‌دهد، تاریخچه و باورهای افراد در قضاوت‌های ارتجالی<sup>۶</sup> آن‌ها و هیجان‌ات منتج شده از آن نقش دارد و فرایندهای ارزیابی ثانویه نوع هیجان تجربه شده را مشخص می‌کنند (دیویس، دیستفانو و شوتز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸).

ولز<sup>۸</sup> (۲۰۰۵) در مطالعه‌ی نظریه‌های هیجان مطرح می‌کند که نظریه‌های هیجان را در سه مدل اصلی می‌توان طبقه‌بندی کرد که عبارتند از: ۱. مدل‌های فیزیولوژیک محور: هیجان‌ات را به عنوان پاسخ فیزیولوژیک با هدف حفظ بقا تبیین می‌کنند. ۲. مدل‌های شناختی: فرایندهای شناختی را در تجربه و بیان هیجان مهم می‌دانند و هیجان‌ات را بر اساس ارزیابی و فرایندهای شناختی توضیح می‌دهند. ۳. مدل‌های شناختی / اجتماعی: تمرکز رویکرد تکاملی را در پاسخ به محیط با رویکرد ارزیابی شناختی جمع می‌کند و عامل‌های اجتماعی را برای تبیین تجربه و بیان هیجان اضافه می‌کند. رابطه‌ی بین هیجان‌ات،

نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با ... ۱۹

نقش‌های اجتماعی و تعامل اجتماعی مورد توجه این رویکرد است. لازاروس (۱۹۸۶) همراستا با این رویکرد معتقد است که هیجان‌ات از طریق تعاملات فرد و محیط شکل می‌گیرد و نمی‌توان آن‌ها را نه براساس فرد و نه بر اساس محیط به صورت خاص تعیین نمود، بلکه هیجان از شیوه‌ای که افراد تبادلات‌شان با جهان را تفسیر و ارزیابی می‌کنند، ناشی می‌شود.

بر همین اساس در سال‌های اخیر این ایده رواج یافته است که روابط اجتماعی، تجربه‌ی هیجان و فرآیندهای شناختی را که به هیجان منجر می‌شود، تحت تأثیر قرار می‌دهد (ولز، ۲۰۰۵). تحقیقات زیادی روابط بین تعاملات اجتماعی، شناخت و هیجان را کشف کرده‌اند (فرگاس<sup>۹</sup>، ۲۰۰۰؛ یوک و آلبرت، ۱۹۹۹؛ به نقل از ولز، ۲۰۰۵). در واقع هیجان‌ات و تنظیم هیجانی از ارزیابی‌های مرتبط با اهداف، استانداردها و ادراکات فرد ناشی می‌شوند و این ارزیابی‌ها در طی تبادلات فردی / محیطی‌یی که فرد با جهان بیرونی برقرار می‌کند، شکل می‌گیرند (شوتز، هانگ، کراس و اوسبان<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۶؛ شوتز، دیویس و شوانفلوگل<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲). برخی از محققان، رابطه‌ی ارزیابی‌ها با تنظیم هیجانی و فعالیت‌های خود تنظیمی را مورد تأکید قرار می‌دهند (شوتز و دیویس، ۲۰۰۰).

از جنبه‌ای دیگر توجه به بحث ارتباط هیجان و شناخت و در نظر گرفتن این نکته که کلاس درس مکان تجربه‌های هیجانی چندگانه شامل هیجان‌ات مربوط به موفقیت یا شکست تحصیلی، پذیرش یا عدم پذیرش به وسیله‌ی دوستان و .... است، سبب توجه خاص محققان تربیتی به عناصر هیجانی کلاس شده است. به گونه‌ای که در چند سال اخیر بر تعداد دانشمندانی که در مورد بافت آموزشی با نگاه هیجانی تحقیق می‌کنند، افزوده شده است (شوتز و دیگران، ۲۰۰۶؛ آینلی، هیدی، و برندورف<sup>۱۲</sup>، ۲۰۰۲؛ لیننبرینک و پیتتریچ<sup>۱۳</sup>، ۲۰۰۲؛ میر و ترنر<sup>۱۴</sup>، ۲۰۰۶). همین توجه به معرفی سازه‌ی هیجان‌ات پیشرفت و هیجان‌ات تحصیلی<sup>۱۵</sup> در سال‌های اخیر منجر شده است. منظور از هیجان‌ات تحصیلی، هیجان‌اتی است که به طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند. هیجان‌ات تحصیلی هم هیجان‌ات مرتبط با پیامدهای موفقیت یا شکست در فعالیت‌های پیشرفت مثل غرور، اضطراب یا شرم را دربرمی‌گیرد و هم هیجان‌ات مرتبط با فعالیت، مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را شامل می‌شود (پکرون، ۲۰۰۶). لذا هیجان‌ات فعالیت به فعالیت‌های مرتبط با پیشرفت وابسته هستند و هیجان‌ات پیامد به پیامدهای این فعالیت‌ها وابسته هستند (پکرون<sup>۱۶</sup> و دیگران، ۲۰۰۲؛

پکرون و دیگران، ۲۰۰۶).

نظریه‌ی شناختی / اجتماعی، ارزش / کنترل پکرون (۲۰۰۶؛ پکرون، گاتز، تیتز و پری<sup>۱۷</sup>، ۲۰۰۲) در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجان‌ات تحصیلی و یکپارچه سازی عامل‌های شناختی، اجتماعی و انگیزش در درک هیجان‌ات تحصیلی محسوب می‌شود. پکرون (۲۰۰۶؛ پکرون و همکاران، ۲۰۰۲) در مدل نظری خود به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجان‌ات تحصیلی می‌پردازد. از نظر او پیشایندهای هیجان‌ات تحصیلی باید در سطوح مختلف اجتماعی / فرهنگی (محیط) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار گیرد. منظور از پیشایندهای شخصی، ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش افراد در موقعیت‌های تحصیلی است. پیشایندهای اجتماعی / فرهنگی هیجان‌ات، بیانگر تأثیرات محیط‌های اجتماعی است. تأثیر محیط اجتماعی بر هیجان‌ات تحصیلی، به وسیله‌ی ارزیابی‌های کنترل و ارزش افراد واسطه‌گری می‌شود. هم‌چنین، پیامدهای هیجان‌ات تحصیلی عبارتند از: ۱. استفاده از منابع شناختی، ۲. علاقه و انگیزش به یادگیری و ۳. استفاده از راهبردهای یادگیری، (یادگیری خود تنظیم شده یا تنظیم بیرونی و پیشرفت تحصیلی). باید اذعان داشت که هیجان‌ات تحصیلی ناحیه‌ی کشف نشده‌ی بزرگی در تحقیق روان‌شناختی است (گاتز، پکرون، هال و هاگ<sup>۱۸</sup>، ۲۰۰۶). به استثنای تحقیق در مورد اضطراب امتحان (که به صورت وسیعی از سال ۱۹۷۰ (زیدنر<sup>۱۹</sup>، ۱۹۹۸) انجام شده) و تحقیق در زمینه‌ی هیجان‌ات اسناد / محور در موقعیت‌های تحصیلی (واینر<sup>۲۰</sup>، ۲۰۰۱؛ واینر و گراهام، ۱۹۸۴)، فقدان تحقیق تجربی در حیطه‌ی تجارب هیجانی دانش‌آموزان به طور کامل مشهود است (گاتز<sup>۲۱</sup>، ۲۰۰۴).

بر همین اساس، پژوهش حاضر با تأکید بر ارتباط سطوح چندگانه‌ی محیط، ارزیابی‌ها و هیجان‌ات تحصیلی، پیشینه‌ی تحقیقاتی در زمینه‌ی نقش خانواده (محیط) و ارزیابی‌ها در هیجان‌ات تحصیلی و تنظیم هیجانی را مورد کنکاش قرار می‌دهد. شواهد تجربی از نقش خانواده در رشد هیجانی کودکان حمایت می‌کنند (مک کارتی، لمبرت و سرافین<sup>۲۲</sup>، ۲۰۰۴؛ ایسنبرگ، زو، اسپینزاد، ولینت، فابیس و لیو<sup>۲۳</sup>، ۲۰۰۵). نتایج پژوهش پلگ-پاپکو<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۲) نشان می‌دهد که ارتباط خانوادگی و تشویق استقلال و رشد شخصی، با اضطراب امتحان رابطه‌ای معکوس دارد. رابطه‌ی اضطراب امتحان با حفظ سیستم نیز به صورت منفی است، به این معنا که زمانی که قوانین و محدودیت‌ها آشکار و پیش بینی پذیر باشند، اضطراب پایین تر می‌آید (پلگ-پاپکو، ۲۰۰۲). در مورد تنظیم هیجانی نیز بیشتر نظریه

نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با ... ۲۱

پردازان معتقدند، تنظیم هیجانی به وسیله‌ی تجارب دنیای اجتماعی، به ویژه تعامل با والدین شکل می‌گیرد (ایسنبرگ و دیگران، ۲۰۰۵؛ ماکلر<sup>۲۵</sup>، ۲۰۰۸).

تحقیقات انجام شده در زمینه‌ی ارتباط عوامل خانوادگی با ارزیابی شناختی نشان می‌دهد که در میان متغیرهایی که از عامل‌های خانوادگی متأثر می‌شوند، ادراک کنترل (گلاجر و کارترایت-هاتون<sup>۲۶</sup>، ۲۰۰۸؛ گروولیک، ریان و دسی<sup>۲۷</sup>، ۱۹۹۱) و عزت نفس (استینبرگ<sup>۲۸</sup>، ۱۹۹۰، ۲۰۰۰؛ کانوی<sup>۲۹</sup>، ۲۰۰۳)، از جمله متغیرهایی است که توجه محققان بسیاری را به خود جلب نموده است. در همین راستا، سالینن، کینیونن و رونکا<sup>۳۰</sup> (۲۰۰۴) نشان می‌دهند که اعطای استقلال با عزت نفس رابطه‌ای مثبت دارد، تضاد در روابط مادر/نوجوان و روابط پدر/نوجوان با کاهش عزت نفس و مصاحبت و صمیمیت در روابط پدر/نوجوان با افزایش عزت نفس همراه است.

تحقیقاتی که در زمینه‌ی ارتباط ارزیابی‌ها با هیجانات تحصیلی انجام شده، نقش متغیرهای شناختی شامل عزت نفس کلی، خودپنداره‌ی تحصیلی، ارزش درونی و ارزش پیشرفت (گاتز و دیگران، ۲۰۰۶؛ گاتز، فرنزل، هال و پکرون<sup>۳۱</sup>، ۲۰۰۸) و شایستگی تحصیلی (گاتز و دیگران، ۲۰۰۸؛ گومارا و آرسنیو<sup>۳۲</sup>، ۲۰۰۲) را در هیجانات تحصیلی لذت و اضطراب ریاضیات مورد تأکید قرار داده‌اند. در همین راستا، مالمیوری<sup>۳۳</sup> (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که رابطه‌ی خودکارآمدی و عزت نفس با لذت تحصیلی مثبت و با ترس و اضطراب تحصیلی منفی است.

هم‌چنین تحقیقاتی در زمینه‌ی نقش واسطه‌گری ارزیابی شناختی در ارتباط بین عامل محیطی فرزندپروری با هیجانات و تنظیم هیجانی انجام شده است. به عنوان مثال محققان حوزه‌ی اضطراب در تلاش برای تبیین ارتباط بین فرزند پروری و اضطراب، سازه‌های شناختی را مورد توجه قرار داده‌اند. این مدل‌ها بیان می‌کنند سبک فرزندپروری که با مراقبت پایین و طرد بالا همراه است، به وسیله‌ی رشد طرحواره‌های شناختی غیرکارکردی که نسبت به خطر و پیامدهای منفی سوگیری دارد، یا به وسیله‌ی ایجاد مدل‌های کاری درونی غیر ایمن<sup>۳۴</sup>، به رشد اضطراب در فرزندان منجر می‌گردد (گلاجر و کارترایت-هاتون<sup>۳۵</sup>، ۲۰۰۸). مک‌گین، ساکور و ساندرسون<sup>۳۶</sup> (۲۰۰۵) دریافتند که طرحواره‌های شناختی منفی، رابطه‌ی بین فرزند پروری تنبیه‌گرانه یا سهل‌انگارانه را با افسردگی واسطه‌گری می‌نماید.

گاتز و دیگران (۲۰۰۶) نقش واسطه‌گری ارزیابی شناختی از خود پنداره‌ی تحصیلی و

ارزش پیشرفت را در رابطه‌ی بین متغیرهای خانوادگی (شامل ارزش خانواده<sup>۳۷</sup> و تقویت مثبت خانواده برای پیشرفت) و هیجانات مثبت و منفی تحصیلی (لذت و اضطراب) مورد تأیید قرار داده‌اند. مک‌کارتی و دیگران (۲۰۰۴) نیز نشان دادند که کنش سازگارانه‌ی خانواده (شامل متغیرهای دلبستگی به والدین، انطباق‌پذیری و انسجام خانوادگی و حمایت اجتماعی) یک اثر غیر مستقیم بر هیجانات دارد که به وسیله‌ی توانایی مقابله‌ای، توانایی تنظیم هیجانی و ارزیابی از رویدادها واسطه‌گری می‌شود. هم‌چنین نایمیک<sup>۳۸</sup> و دیگران (۲۰۰۹) روابط بین حمایت از نیاز والدین (شامل حمایت از استقلال و ارتباط پدر و مادر) و عواطف مثبت و منفی تجربه شده به وسیله‌ی نوجوانان را مورد تحلیل قرار داده و خود تنظیمی مستقلانه<sup>۳۹</sup> را به عنوان یک متغیر میانجی معرفی کردند. این محققان پیشنهاد نموده‌اند که متغیرهای شناختی‌تر به عنوان واسطه‌ی بین حمایت از نیاز والدین و عواطف تجربه شده در نوجوانان مورد بررسی قرار گیرد.

براساس آنچه گفته شد، فرضیه‌ای که پژوهش حاضر به دنبال بررسی آن می‌باشد عبارت است از:

ارتباط بین عامل محیطی فرزندپروری (شامل متغیرهای استقلال، نظارت و گرمی) با هیجانات مثبت و منفی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان، به وسیله‌ی ارزیابی شناختی از عزت نفس اجتماعی، عزت نفس عملکردی و کنترل ادراک شده واسطه‌گری می‌شود.

## ۲. روش تحقیق

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و همبستگی است که با هدف بررسی نقش واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی در ارتباط بین فرزندپروری والدین و هیجانات تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی انجام گردید. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر، کلیه‌ی دانش‌آموزان سال اول دبیرستان در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۹ بودند.

### ۲-۱. نمونه و روش نمونه‌گیری

به منظور انجام این پژوهش، تعداد ۸۱۵ (۴۳۸ دختر و ۳۷۷ پسر) نفر از دانش‌آموزان سال اول دبیرستان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. به این ترتیب که ابتدا از نواحی چهارگانه‌ی آموزش و پرورش شیراز، نواحی آموزشی یک و سه به طور تصادفی انتخاب شدند و سپس از بین کلیه‌ی دبیرستانهای موجود در این

نواحی، دو دبیرستان پسرانه و دو دبیرستان دخترانه به طور تصادفی انتخاب شد و در این دبیرستانها، کلیه‌ی دانش‌آموزان سال اول به عنوان آزمودنی در پژوهش شرکت کردند. میانگین سنی گروه نمونه ۱۵/۲۷ و انحراف معیار ۰/۹۲ می‌باشد. هم‌چنین میانگین سنی گروه دختران ۱۵/۲۷ با انحراف استاندارد ۰/۷۴ و میانگین سنی گروه پسران ۱۵/۲۶ با انحراف استاندارد ۱/۱۰ می‌باشد.

## ۲-۲. ابزارهای پژوهش

### ۲-۲-۱. پرسش‌نامه‌ی فرزندپروری:

به منظور بررسی نقش خانواده در پژوهش حاضر از پرسش‌نامه‌ی فرزندپروری<sup>۴</sup> (PQ) استفاده شد. این ابزار یک مقیاس ۲۶ گویه‌ای لیکرتی (۴ درجه ای) می‌باشد که به وسیله‌ی استنبرگ، لامبرن، درونبوش و دارلینگ<sup>۴۱</sup> (۱۹۹۲) ساخته شده است. این مقیاس سه زیر مقیاس با سه بعد از عملکرد خانواده را پوشش می‌دهد: گرمی و پذیرش (شامل ۹ گویه)، اعطای استقلال (شامل ۹ گویه) و نظارت و سختگیری (شامل ۸ گویه، این خرده مقیاس شامل ۴ سوال اصلی است که سوال های ۳ و ۴ هر یک مشتمل بر پنج گویه می باشند، به این ترتیب که دو گویه درباره فعالیت های روز و ۲ گویه در باره فعالیت های شب و یک گویه در زمینه اوقات فراغت طراحی شده است، از میان این پنج گویه فرعی ۳ گویه برای هر یک از سوال های اصلی ۳ و ۴ در تحلیل نهایی باید در نظر گرفته شود). در این پرسش‌نامه که به وسیله‌ی فرزندان تکمیل می‌شود، فرزندان ادراک خود از میزان گرمی، اعطای استقلال و نظارت والدین را مشخص می‌نمایند. استنبرگ و دیگران (۱۹۹۲) روایی و پایایی این پرسش‌نامه را بررسی نموده و آن را قابل قبول گزارش می‌کنند. هم‌چنین سالین و دیگران (۲۰۰۴) روایی و پایایی آن را در پژوهش خود مورد تایید قرار داده‌اند. حداقل نمره‌ی اکتسابی در این مقیاس، ۲۶ و حداکثر نمره ۱۰۴ می‌باشد.

از آن‌جا که این پرسش‌نامه در ایران ترجمه و هنجاریابی نشده است، جهت آماده‌سازی آن ابتدا گویه‌های پرسش‌نامه توسط پژوهشگران به فارسی ترجمه و سپس با بهره‌گیری از روش ترجمه‌ی معکوس، متن فارسی توسط یک متخصص زبان انگلیسی مجدداً به انگلیسی برگردانده شد. در نهایت با مقایسه‌ی دو متن پرسش‌نامه، اصلاحات لازم انجام و فرم نهایی تهیه گردید. پس از آماده شدن پرسش‌نامه‌ی نهایی شواهد روایی و پایایی آن در گروه آزمودنی‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. پایایی این پرسش‌نامه

با استفاده از روش همسانی درونی بررسی شد، میزان ضریب آلفای کرنباخ برای زیر مقیاس گرمی و پذیرش ۰/۷۱ برای زیر مقیاس نظارت و سختگیری ۰/۷۷ و برای زیر مقیاس اعطای استقلال ۰/۶۰ محاسبه گردید که بیانگر پایایی قابل قبول این مقیاس می‌باشد. همچنین ضریب پایایی بازآزمایی با فاصله‌ی سه هفته برای زیر مقیاس گرمی و پذیرش ۰/۷۴، نظارت و سختگیری ۰/۸۲ و برای زیر مقیاس اعطای استقلال ۰/۷۰ محاسبه گردید که نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب پرسش‌نامه می‌باشد.

به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه‌ی فرزندپروری، در این پژوهش از روش همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل عامل، همبستگی عوامل با یکدیگر و با نمره‌ی کل استفاده گردید. نتایج گویای این است که ضرایب همبستگی گویه‌های عامل گرمی با نمره‌ی کل عامل، بین ۰/۴۷ تا ۰/۶۶ می‌باشد و همگی ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار هستند. همبستگی گویه‌های عامل استقلال با نمره‌ی کل عامل بین ۰/۴۲ تا ۰/۵۷ محاسبه گردید که کلیه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار می‌باشند. همبستگی گویه‌ها با عامل نظارت بین ۰/۶۵ تا ۰/۷۱ بود و کلیه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار هستند. همبستگی عوامل با یکدیگر بین ۰/۲۲ تا ۰/۲۶ و همبستگی عوامل با نمره‌ی کل مقیاس بین ۰/۴۸ تا ۰/۷۹ محاسبه گردید که همه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار هستند و روایی این پرسش‌نامه را تایید می‌نمایند. همچنین روایی سازه‌ی این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش مایل نیز مورد بررسی قرار گرفت، مقدار ضریب *KMO* (شاخص کفایت نمونه‌گیری) و آزمون کرویت بارتلت<sup>۲</sup> (شاخص کفایت ماتریس همبستگی) نشان از وجود شواهد کافی برای انجام تحلیل عوامل داشت. مقدار ضریب *KMO* ۰/۷۹ و مقدار  $\chi^2$  آزمون بارتلت ۲۴۸۵/۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود. نتایج تحلیل عاملی در کل سه عامل با ارزش‌های ویژه‌ی بالاتر از یک به دست داد که با پرسش‌نامه اصلی همسو می‌باشد. اما چهار گویه‌ی پرسش‌نامه، به جهت عدم اکتساب حد نصاب کفایت بارعاملی یا بارگذاری در بیش از یک عامل، حذف شدند. جدول شماره ۱ نتایج این تحلیل عاملی را نشان می‌دهد.



نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با ... ۲۵

جدول ۱: نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه فرزندپروری

شماره‌ی گویه	عامل ۱ نظارت	عامل ۲ گرمی و پذیرش	عامل ۳ اعطای استقلال
۲۲	۰/۴۶		
۲۴	۰/۵۷		
۲۵	۰/۶۰		
۲۷	۰/۵۹		
۲۹	۰/۶۴		
۳۰	۰/۶۸		
۱		۰/۶۲	
۵		۰/۳۷	
۷		۰/۵۷	
۹		۰/۴۲	
۱۱		۰/۶۳	
۱۲		۰/۵۶	
۱۵		۰/۶۴	
۱۷		۰/۵۴	
۲			۰/۳۱
۴			۰/۴۰
۶			۰/۴۹
۸			۰/۵۲
۱۰			۰/۴۷
۱۴			۰/۴۵
۱۶			۰/۴۷
۱۸			۰/۵۵
ارزش ویژه	۳/۲۸	۳/۱۲	۲/۳۶
درصد واریانس	۱۳/۰۰	۱۲/۰۱	۹/۰۷
درصد واریانس کل	۳۴/۰۹		

### ۲-۲-۲. مقیاس کنترل تحصیلی

به منظور بررسی متغیر ادراک کنترل، از مقیاس کنترل تحصیلی<sup>۴۳</sup> (ACS) استفاده شد. این ابزار یک مقیاس ۸ گویه‌ای لیکرتی (پنج درجه‌ای) است که به وسیله‌ی پری، هالدکیچ، پکرون و پلیتیر<sup>۴۴</sup> (۲۰۰۱) به منظور سنجش ادراک کنترل دانش آموزان ساخته شده است. پری و دیگران (۲۰۰۱) شواهد روایی و پایایی این ابزار را مورد بررسی و تایید قرار داده اند. حداقل نمره‌ی اکتسابی در این مقیاس، ۸ و حداکثر نمره ۴۰ می‌باشد.

جهت آماده‌سازی این ابزار نیز از روش ترجمه‌ی معکوس بهره گرفته شده است. پس از آماده شدن مقیاس نهایی، شواهد روایی و پایایی آن در مورد گروه آزمودنی‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. میزان ضریب آلفای کرباخ این پرسش‌نامه ۰/۷۰ محاسبه گردید که بیانگر پایایی مطلوب آن می‌باشد. به منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه، ابتدا با استفاده از روش همبستگی میان نمره‌ی هر گویه با نمره‌ی کل مقیاس، ضرایب همبستگی محاسبه گردید. نتایج بیانگر این است که همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل مقیاس بین ۰/۴۵ تا ۰/۶۵ می‌باشد و کلیه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، ضرایب همبستگی تاییدکننده‌ی روایی این پرسش‌نامه می‌باشد. به علاوه روایی سازه‌ی این پرسش‌نامه از طریق تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس نیز مورد بررسی قرار گرفت، مقدار ضریب KMO ۰/۷۹ و مقدر خی آزمون بارتلت ۲۴۸۵/۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. نتایج تحلیل عاملی یک عامل کلی با ارزش ویژه بالاتر از یک را مشخص کرد که با پرسش‌نامه‌ی اصلی همسو است. جدول شماره ۲ نتایج این تحلیل عاملی را نشان می‌دهد.

جدول ۲: نتایج تحلیل عاملی مقیاس کنترل تحصیلی

شماره گویه	کنترل تحصیلی
۱	۰/۶۴
۲	۰/۷۲
۳	۰/۵۷
۴	۰/۶۰
۵	۰/۵۱
۶	۰/۳۷
۷	۰/۴۸

شماره گویه	کنترل تحصیلی
۸	۰/۵۶
ارزش ویژه	۲/۵۴
درصد واریانس	۳۱/۷۹

### ۲-۲-۳. مقیاس عزت نفس وضعی

به منظور سنجش عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی از مقیاس افکار جاری<sup>۴۵</sup>، ابزاری برای عزت نفس وضعی<sup>۴۶</sup> (SSES) استفاده گردید. این ابزار یک مقیاس بیست گویه‌ای لیکرتی است که به وسیله‌ی هیترتون و پلیوی<sup>۴۷</sup> (۱۹۹۱) به منظور اندازه‌گیری عزت نفس وضعی در سه حوزه‌ی کلی عملکردی، اجتماعی و ظاهری تهیه شده است. در پژوهش حاضر، تنها از ابعاد عزت نفس عملکردی و اجتماعی مقیاس عزت نفس وضعی استفاده شده است. عزت نفس عملکردی<sup>۴۸</sup> مشتمل بر ۷ گویه می‌باشد و ارزیابی فرد از عملکرد خودش را می‌سنجد. عزت نفس اجتماعی<sup>۴۹</sup> نیز ۷ گویه دارد که ارزیابی و ادراک فرد را از ارزشی که در ذهن دیگران دارد، مورد سنجش قرار می‌دهد. هیترتون و پلیوی (۱۹۹۱) روایی همگرایی و واگرایی این ابزار را با استفاده از ابزارهای عزت نفس، اضطراب و افسردگی شامل مقیاس عزت نفس روزنبرگ، مقیاس احساس عدم کفایت جانیس-فیلد، مقیاس مطلوبیت اجتماعی مارلو-کرون، مقیاس افسردگی بک، مقیاس اضطراب صفتی/حالتی اسپیلبرگر، مقیاس عواطف چندگانه‌ی اتکینسون و پلیوی و مقیاس خویشنداری هرمن و پلیوی تایید می‌نمایند. هم‌چنین پایایی این آزمون با استفاده از روش آلفای کرنباخ ۰/۹۲ و با استفاده از روش بازآزمایی در فاصله‌ی زمانی سه‌گانه بین ۰/۶۲ تا ۰/۷۱ گزارش شده است و در مجموع شواهد روانسنجی خوبی برای این پرسش‌نامه به دست آمده است (هیترتون و پلیوی، ۱۹۹۱).

در پژوهش حاضر، جهت آماده‌سازی این ابزار نیز از روش ترجمه معکوس بهره گرفته شده است و پس از آماده شدن پرسش‌نامه، شواهد روایی و پایایی آن بر روی گروه آزمودنی‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. میزان ضریب آلفای کرنباخ برای خرده مقیاس عزت نفس عملکردی ۰/۸۲ و برای خرده مقیاس عزت نفس اجتماعی ۰/۷۱ محاسبه گردید که بیانگر پایایی مطلوب آن می‌باشد. روایی سازه این پرسش‌نامه از طریق بررسی همبستگی نمرات گویه‌ها با عوامل و همبستگی نمرات عوامل با یکدیگر مورد تایید

قرار گرفت. همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل عامل عزت نفس عملکردی بین ۰/۶۰ تا ۰/۷۶ محاسبه شد. همبستگی هر گویه با عامل عزت نفس اجتماعی بین ۰/۴۷ تا ۰/۷۰ محاسبه گردید و همبستگی عوامل با یکدیگر ۰/۴۴ محاسبه شد که کلیه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بوده و روایی پرسش‌نامه را تایید می‌نمایند. هم‌چنین روایی پرسش‌نامه عزت نفس حالتی از طریق تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش مایل مورد بررسی قرار گرفت، مقدار ضریب KMO ۰/۸۲ و مقدار خسی آزمون بارتلت ۱۱۴۹/۰ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود. نتایج تحلیل عاملی دو عامل کلی با ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک را مشخص می‌کند که با پرسش‌نامه‌ی اصلی همسو است، اما یک سؤال به جهت عدم بارگذاری بر روی عامل مورد نظر حذف گردید. جدول شماره ۳ نتایج این تحلیل عاملی را نشان می‌دهد.

جدول ۳: نتایج تحلیل عاملی مقیاس عزت نفس موقعیتی

شماره گویه	عامل ۱ عزت نفس اجتماعی	عامل ۲ عزت نفس عملکردی
۲	۰/۷۰	
۵	۰/۴۲	
۷	۰/۶۰	
۸	۰/۷۷	
۱۰	۰/۵۸	
۱۱	۰/۴۸	
۱۴	۰/۴۷	
۱		۰/۷۹
۳		۰/۵۹
۶		۰/۶۶
۹		۰/۷۸
۱۲		۰/۵۹
۱۳		۰/۶۱
ارزش ویژه	۳/۲۵	۳/۱۲
درصد واریانس	۲۳/۱۹	۲۲/۲۸
درصد واریانس کل	۴۵/۴۷	

#### ۴-۲-۲. پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت - ریاضیات

به منظور سنجش هیجان‌ات تحصیلی ریاضیات، از پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت- ریاضیات<sup>۵۰</sup> (AEQ-M) استفاده گردید. این پرسش‌نامه یک ابزار خودگزارشی لیکرتی (پنج درجه‌ای) و چند بعدی است که برای اندازه‌گیری هیجان‌ات پیشرفت تجربه شده در ریاضیات تهیه شده است. این پرسش‌نامه به وسیله‌ی پکرون، گاتز و فرنزل<sup>۵۱</sup> (۲۰۰۵) بر مبنای یک برنامه کیفی و کمی تحقیقاتی گسترده در زمینه‌ی ارزیابی هیجان‌ات تجربه شده در حوزه‌های مختلف تحصیلی تهیه شده است. پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت، تجربه‌های هیجانی دانش‌آموزان را در سه بخش مرتبط با کلاس، مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) و مرتبط با امتحان مورد ارزیابی قرار می‌دهد و در هر بخش، به اندازه‌گیری هیجان‌ات تجربه شده در قبل، در طی و بعد از موقعیت مورد نظر می‌پردازد. در پژوهش حاضر از بخش تجربه‌های هیجانی مرتبط با یادگیری (خواندن و انجام تکالیف) و از قسمت در طی موقعیت استفاده شده است. شواهد روایی و پایایی این پرسش‌نامه، به وسیله‌ی پکرون و دیگران (۲۰۰۵)، مورد بررسی و تایید قرار گرفته است. پکرون و دیگران (۲۰۰۵)، روایی این پرسش‌نامه را به وسیله‌ی بررسی روایی همگرا و واگرا با استفاده از نمرات پرسش‌نامه‌های پیشرفت تحصیلی، انتظارات پیشرفت والدین، اسناد توانایی و تلاش برای موفقیت و شکست تایید می‌نمایند. آن‌ها همچنین شواهد خوبی برای روایی سازه با استفاده از تحلیل عوامل مرتبه‌ی اول و مرتبه‌ی دوم با استفاده از نرم‌افزار لیزرل ارایه می‌نمایند. این محققان پایایی پرسش‌نامه را نیز با استفاده از روش آلفای کرنباخ بررسی نموده و ضرایب آلفا را بین ۰/۸۴ تا ۰/۹۲ برای کل مقیاس و خرده‌مقیاس‌های آن گزارش می‌دهند (پکرون و دیگران، ۲۰۰۵). این پرسش‌نامه مشتمل بر ۱۴ گویه می‌باشد و به اندازه‌گیری هیجان‌ات خستگی، شرم، اضطراب، خشم، غرور، و لذت می‌پردازد. حداقل نمره‌ی اکتسابی در این مقیاس ۱۴ و حداکثر نمره ۷۰ می‌باشد.

از آن‌جا که این پرسش‌نامه در ایران ترجمه و هنجاریابی نشده است، جهت آماده‌سازی آن نیز از روش ترجمه‌ی معکوس استفاده شد. پس از آماده شدن پرسش‌نامه‌ی نهایی، شواهد روایی و پایایی آن در گروه آزمودنی‌های پژوهش مورد بررسی قرار گرفت. شایان ذکر است که هیجان‌ات ریاضی در پژوهش حاضر به صورت دو متغیر اصلی هیجان‌ات مثبت (لذت و غرور) و هیجان‌ات منفی (اضطراب، خشم، شرم و خستگی) مورد بررسی قرار گرفته است.

به منظور بررسی پایایی این پرسش‌نامه، از روش همسانی درونی استفاده گردید. میزان ضریب آلفای کرنباخ برای کل پرسش‌نامه ۰/۶۶ و برای خرده مقیاس هیجان مثبت ۰/۷۰ و برای خرده مقیاس هیجان منفی ۰/۸۳ بود، که بیانگر پایایی مطلوب آن است. به منظور بررسی روایی این پرسش‌نامه، در پژوهش حاضر از روش همبستگی نمرات گویه‌ها با نمره‌ی کل عامل، نمرات عامل‌ها با یکدیگر و با نمره‌ی کل مقیاس استفاده شد. نتایج نشان داد که همبستگی هر گویه با نمره‌ی کل هیجان منفی بین ۰/۵۳ تا ۰/۷۷ می‌باشد. همبستگی نمره هر گویه با نمره کل عامل هیجان مثبت بین ۰/۶۸ تا ۰/۷۶ محاسبه شد. همبستگی دو عامل هیجان مثبت و منفی ۰/۴۸- محاسبه شد و همبستگی عوامل با کل مقیاس بین ۰/۴۴- تا ۰/۸۶ بود که کلیه‌ی این ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود، شواهد مربوط به ضرایب همبستگی، تاییدکننده‌ی روایی این ابزار می‌باشند. هم‌چنین به منظور بررسی روایی پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس نیز استفاده گردید، مقدار ضریب KMO (شاخص کفایت نمونه‌گیری) ۰/۸۶ و مقدار خی آزمون کرویت بارتلت  $1423/0^{02}$  محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۱ معنادار بود و نشان از کفایت نمونه و متغیرهای انتخاب شده برای انجام تحلیل عوامل دارد. جدول شماره ۴ نتایج تحلیل عوامل پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات تحصیلی را نشان می‌دهد. در پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت - ریاضیات برای سنجش عامل هیجان منفی ۱۰ گویه (مشمتمل بر هیجان‌های خشم، اضطراب، شرم و خستگی) در نظر گرفته شده است. بر اساس نتایج تحلیل عوامل دو گویه به دلیل عدم بارگذاری عاملی بر روی عامل مورد نظر یا عدم اکتساب حد نصاب بار عاملی حذف شدند. هم‌چنین برای سنجش عامل هیجان مثبت ۴ گویه (مشمتمل بر هیجان‌های لذت و غرور) در نظر گرفته شده است و در نتایج تحلیل عوامل نیز هر چهار گویه بر عامل هیجان مثبت بارگذاری عامل مناسب داشتند.

جدول ۴: نتایج تحلیل عاملی پرسش‌نامه‌ی هیجان‌ات پیشرفت ریاضیات

شماره‌ی گویه	عامل ۱ هیجان منفی	عامل ۲ هیجان مثبت
۳	۰/۷۹	
۴	۰/۸۱	
۵	۰/۶۴	

شماره‌ی گویه	عامل ۱ هیجان منفی	عامل ۲ هیجان مثبت
۶	۰/۴۱	
۸	۰/۷۷	
۱۰	۰/۷۷	
۱۲	۰/۴۲	
۱۳	۰/۴۷	
۱		۰/۶۴
۷		۰/۷۹
۱۱		۰/۶۶
۱۴		۰/۳۲
ارزش ویژه	۴/۶۴	۲/۳۲
درصد واریانس	۳۳/۱۱	۱۶/۵۶
درصد واریانس کل	۴۹/۶۷	

#### ۲-۲-۵. پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجانی

به منظور بررسی متغیر تنظیم هیجانی، از پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجانی<sup>۵۳</sup> (ERQ) استفاده شد. این پرسش‌نامه به وسیله‌ی گروس و جان<sup>۵۴</sup> (۲۰۰۳) به منظور اندازه‌گیری راهبردهای تنظیم هیجانی تهیه شده و مشتمل بر دو زیرمقیاس ارزیابی مجدد<sup>۵۵</sup> (۶ گویه) و سرکوبی<sup>۵۶</sup> هیجان (۴ گویه) می‌باشد. گروس و جان (۲۰۰۳)، روایی همگرایی این پرسش‌نامه را با بررسی ارتباط آن با چهار سازه‌ی موفقیت تنظیم هیجانی ادراک شده، سبک مقابله‌ای، مدیریت خلق و غیرقابل اعتماد بودن<sup>۵۷</sup> مورد بررسی قرار دادند. هم‌چنین روایی واگرایی آن را با بررسی ارتباط آن با ابعاد پنج عامل بزرگ شخصیت، کنترل تکانه، توانایی شناختی و مطلوبیت اجتماعی بررسی کردند. به علاوه این مقیاس دارای پایایی درونی ۰/۷۳ و پایایی بازآزمایی ۰/۶۹ می‌باشد که نشان دهنده‌ی پایایی قابل قبول آن است (گروس و جان، ۲۰۰۳).

جهت آماده‌سازی این ابزار نیز از روش ترجمه‌ی معکوس بهره گرفته شد. در پژوهش حاضر، تنها از زیرمقیاس ارزیابی مجدد پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجانی استفاده گردید. پس از آماده شدن پرسش‌نامه، شواهد روایی و پایایی آن در گروه آزمودنی‌های پژوهش مورد

بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی پایایی، از روش همسانی درونی استفاده شد، میزان ضریب آلفای کرنباخ برای این پرسش‌نامه ۰/۷۰ محاسبه گردید که بیانگر پایایی مطلوب این مقیاس می‌باشد. روایی این پرسش‌نامه نیز از طریق بررسی ضرایب همبستگی نمره‌ی هر گویه با نمره‌ی کل مقیاس مورد تحلیل قرار گرفت. همبستگی نمرات هر گویه با نمره‌ی کل مقیاس بین ۰/۵۱ تا ۰/۶۸ محاسبه شد که کلیه‌ی ضرایب در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بودند. نتایج همبستگی نمرات هر گویه با نمره‌ی کل، بیانگر روایی مناسب پرسش‌نامه‌ی تنظیم هیجانی می‌باشد. هم‌چنین به منظور بررسی روایی از روش تحلیل عامل به روش مؤلفه‌های اصلی نیز استفاده گردید. ملاک استخراج عوامل، ارزش ویژه‌ی بالاتر از یک و شیب منحنی اسکری بود. نتایج نشان‌دهنده‌ی وجود یک عامل عمومی در کل مقیاس بود که با پرسش‌نامه‌ی اصلی همسو است. مقدار ضریب  $KMO$  ۰/۷۶ و مقدار خبی آزمون بارتلت ۳۱۷/۰۸ محاسبه شد که در سطح ۰/۰۰۰۱ معنادار بود و در مجموع حدود ۴۰ درصد از واریانس کل را تبیین می‌نماید. جدول ۵ نتایج حاصل از این تحلیل عامل را نشان می‌دهد.

جدول ۵: نتایج تحلیل عاملی مقیاس تنظیم هیجانی

شماره‌ی گویه	تنظیم هیجانی
۱	۰/۴۷
۲	۰/۶۹
۳	۰/۷۰
۴	۰/۶۶
۵	۰/۶۸
۶	۰/۶۱
ارزش ویژه	۲/۴۶
درصد واریانس	۴۱/۰۵

به منظور اجرای پرسش‌نامه‌های پژوهش، بعد از این که بر اساس روش نمونه‌گیری دبیرستان‌های نمونه مشخص گردید، به مدیر هر مدرسه مراجعه شد و ضمن بیان کلی هدف پژوهش و مدت زمان لازم برای جمع‌آوری اطلاعات (حدود ۴۵ دقیقه)، کلاس‌های مورد نظر در نمونه مشخص گردید. سپس طبق هماهنگی‌های قبلی، در روز و ساعت مقرر



نقش ارزیابی شناختی در تبیین رابطه ابعاد فرزندپروری با ... ۳۳

به کلاس‌ها مراجعه شد و پرسش‌نامه‌ها به وسیله‌ی دانش‌آموزان کلاس تکمیل گردید. هم‌چنین به منظور کنترل تأثیر نحوه‌ی واگذاری پرسش‌نامه‌ها بر نوع پاسخگویی آزمودنی‌ها، پرسش‌نامه‌ها به شیوه‌ی چرخشی در بین آزمودنی‌ها و کلاس‌های مختلف توزیع شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها، از تحلیل مسیر که روش آماری مبتنی بر رگرسیون چندگانه است، استفاده شد.

### ۳. یافته‌های پژوهش

به منظور آشنایی با اطلاعات توصیفی این پژوهش، ابتدا میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهشی مورد بررسی قرار گرفت. جدول ۱ اطلاعات توصیفی متغیرهای این پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل نمره	حداکثر نمره
فرزندپروری	گرمی و پذیرش	۲۳/۸۴	۴/۵۰	۳۲
	اعطای استقلال	۲۰/۸۲	۴/۳۳	۳۲
	نظارت و سخت‌گیری	۱۴/۹۴	۲/۶۸	۱۸
ارزیابی	کنترل تحصیلی	۲۸/۰۷	۵/۷۹	۴۰
	عزت نفس عملکردی	۲۰/۸۰	۵/۷۹	۴۰
	عزت نفس اجتماعی	۲۱/۶۳	۵/۹۳	۳۵
هیجان	هیجان مثبت	۱۴/۷۳	۳/۹۱	۲۰
	هیجان منفی	۲۰/۴۳	۷/۸۵	۴۰
تنظیم هیجانی	۲۰/۷۸	۴/۶۲	۶	۳۰

هم‌چنین قبل از انجام تحلیل‌های رگرسیونی به منظور بررسی نقش میانجی‌گری شیوه‌های یادگیری در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی و پیشرفت تحصیلی، روابط همبستگی بین متغیرهای پژوهش از طریق ارزیابی ماتریس همبستگی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج مربوط به این تحلیل در جدول شماره ۲ ارائه گردیده است.

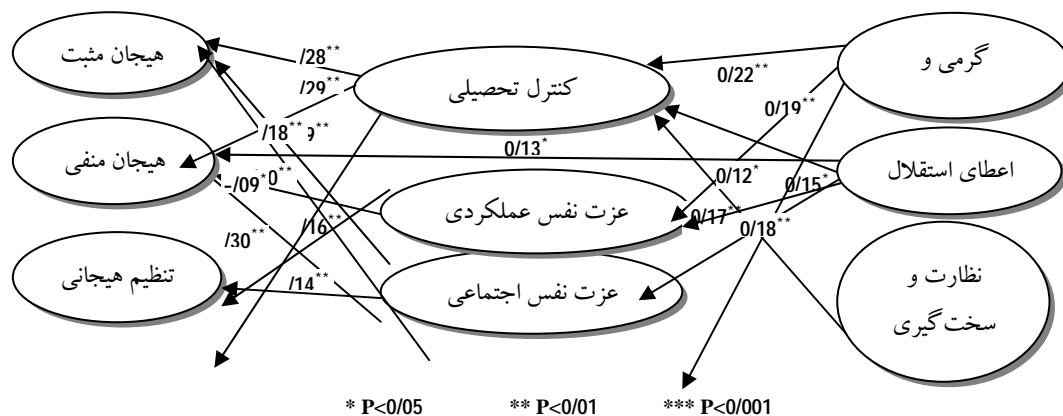
جدول ۲: ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. گرمی و پذیرش	۱							
۲. اعطای استقلال	۰/۲۲**	۱						
۳. نظارت و سخت‌گیری	۰/۲۵**	-۰/۰۲	۱					
۴. کنترل تحصیلی	۰/۲۸**	۰/۱۹**	۰/۱۷**	۱				
۵. عزت نفس عملکردی	۰/۲۴**	۰/۱۹**	۰/۱۱**	۰/۶۳**	۱			
۶. عزت نفس اجتماعی	۰/۲۰**	۰/۲۲**	۰/۰۰۳	۰/۲۸**	۰/۴۴**	۱		
۷. هیجان مثبت	۰/۲۲**	۰/۱۱**	۰/۱۷**	۰/۵۱**	۰/۵۲**	۰/۰۹*	۱	
۸. هیجان منفی	-۰/۱۷**	-۰/۲۶**	-۰/۰۸*	-۰/۵۳**	-۰/۵۴**	-۰/۳۲**	-۰/۴۸**	۱
۹. تنظیم هیجانی	۰/۲۱**	-۰/۱۱**	۰/۱۶**	۰/۴۱**	۰/۳۲**	۰/۰۴	-۰/۵۵**	-۰/۲۹**

\*\* P= ۰/۰۱

\* P=۰/۰۵

به منظور بررسی نقش واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی در ارتباط بین ابعاد فرزندپروری و هیجان مثبت، هیجان منفی و تنظیم هیجانی، تحلیل‌های زیر به ترتیب انجام شده است: پیش‌بینی هیجان مثبت، هیجان منفی و تنظیم هیجانی بر اساس ابعاد فرزندپروری، پیش‌بینی ارزیابی‌های شناختی (کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی) بر اساس ابعاد فرزندپروری و پیش‌بینی هیجان مثبت، هیجان منفی و تنظیم هیجانی بر اساس ابعاد فرزندپروری و ارزیابی‌های شناختی. خلاصه‌ی نتایج تحلیل‌های ذکر شده در قالب نمودار تحلیل مسیر در شکل ۱ ارائه شده است. در بررسی مسیرها، بتا ( $\beta$ ) شاخص ضریب مسیر است که بر روی پیکان‌های هر مسیر نشان داده شده است.



شکل ۱: نمودار تحلیل مسیر

نتایج در مورد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر گرمی و پذیرش بر هیجان مثبت نشان می‌دهد که گرمی و پذیرش والدین فقط دارای اثر غیرمستقیم مثبت بر هیجان مثبت تحصیلی است که از طریق متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta = 0/06, p < 0/001$ )، عزت نفس عملکردی ( $\beta = 0/07, p < 0/001$ ) و عزت نفس اجتماعی ( $\beta = -0/03, p < 0/001$ ) صورت می‌گیرد. لذا متغیرهای کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی در ارتباط بین گرمی و هیجان مثبت تحصیلی نقش واسطه‌ای کامل دارا می‌باشند. بعلاوه متغیر اعطای استقلال دارای اثر غیرمستقیم مثبت بر هیجان مثبت است که از طریق متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta = 0/04, p < 0/001$ )، عزت نفس عملکردی ( $p < 0/001$ )، عزت نفس اجتماعی ( $\beta = 0/06, p < 0/001$ ) و نظارت و سخت‌گیری ( $\beta = 0/03, p < 0/001$ ) صورت می‌گیرد. بر همین اساس، متغیرهای کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی در ارتباط بین اعطای استقلال و هیجان مثبت تحصیلی نیز نقش واسطه‌ای کامل دارند. هم‌چنین به نظر می‌رسد که متغیر کنترل تحصیلی در رابطه‌ی بین نظارت و هیجان مثبت تحصیلی ( $\beta = 0/03, p < 0/001$ )، نظارت و هیجان منفی تحصیلی ( $\beta = -0/03, p < 0/001$ ) و نظارت و تنظیم هیجانی ( $\beta = 0/04, p < 0/001$ ) نقش واسطه‌ای کامل ایفا می‌کند. نتایج در مورد اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر گرمی و پذیرش بر هیجان منفی تحصیلی نشان می‌دهد که گرمی و پذیرش والدین، فقط دارای اثر غیرمستقیم مثبت بر هیجان منفی تحصیلی از طریق متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta = -0/06, p < 0/001$ ) و عزت نفس عملکردی ( $\beta = -0/06, p < 0/001$ ) می‌باشد. نتایج اثر متغیر اعطای استقلال بر هیجان منفی

تحصیلی نشان می‌دهد که اعطای استقلال علاوه بر اثر مستقیم منفی ( $\beta = -0/13, p < 0/001$ )، دارای اثر غیرمستقیم منفی بر هیجان منفی تحصیلی است که از طریق متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta = -0/04, p < 0/001$ ) و عزت نفس عملکردی ( $\beta = -0/04, p < 0/001$ ) صورت می‌گیرد. مجموع اثر کل اعطای استقلال بر هیجان منفی ( $\beta = -0/21, p < 0/001$ ) نشان می‌دهد که واسطه‌گری کنترل تحصیلی و عزت نفس عملکردی، سبب کاهش اثر مستقیم اعطای استقلال بر هیجان منفی تحصیلی شده است. این یافته، نقش واسطه‌گری سهمی کنترل تحصیلی و عزت نفس عملکردی را در ارتباط بین اعطای استقلال و هیجان منفی نشان می‌دهد. یافته‌ها در مورد اثر متغیر گرمی و پذیرش بر تنظیم هیجانی نشان می‌دهد که متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta = 0/07, p < 0/001$ )، عزت نفس عملکردی ( $\beta = 0/03, p < 0/001$ ) و عزت نفس اجتماعی ( $\beta = -0/02, p < 0/001$ ) نقش واسطه‌ای کامل را در ارتباط بین گرمی و تنظیم هیجانی ایفا می‌کنند. هم‌چنین اثر متغیر اعطای استقلال بر تنظیم هیجانی به صورت کامل به وسیله‌ی متغیرهای کنترل تحصیلی ( $\beta < 0/001$ )، عزت نفس عملکردی ( $\beta = 0/04, p < 0/001$ ) و عزت نفس اجتماعی ( $\beta = 0/02, p < 0/001$ ) می‌باشد. جدول ۳ اثرات مستقیم، غیر مستقیم، و کل معنادار متغیرهای پیش‌بین بر متغیرهای ملاک را نشان می‌دهد.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل

متغیر پیش‌بین	اثر مستقیم	متغیر رابط	اثر غیر مستقیم	اثر کل	متغیر ملاک
گرمی و پذیرش	-	کنترل تحصیلی	0/06	0/13	هیجان مثبت
		عزت نفس عملکردی	0/07		
		عزت نفس اجتماعی	-0/03		
	-	کنترل تحصیلی	0/04	0/10	
		عزت نفس عملکردی	0/06		
		عزت نفس اجتماعی	-0/03		
-	کنترل تحصیلی	0/03	0/03		
گرمی و پذیرش	-	کنترل تحصیلی	-0/06	-0/12	هیجان منفی
		عزت نفس عملکردی	-0/06		
	-0/13	کنترل تحصیلی	-0/04	-0/21	
		عزت نفس عملکردی	-0/04		

متغیر پیش‌بین	اثر مستقیم	متغیر رابط	اثر غیر مستقیم	اثر کل	متغیر ملاک
نظارت	-	کنترل تحصیلی	۰/۰۳	-۰/۰۳	
گرمی و پذیرش	-	کنترل تحصیلی	۰/۰۷	۰/۰۸	
		عزت نفس عملکردی	۰/۰۳		
		عزت نفس اجتماعی	-۰/۰۲		
اعطای استقلال	-	کنترل تحصیلی	۰/۰۴	۰/۰۴	
		عزت نفس عملکردی	۰/۰۲		
		عزت نفس اجتماعی	-۰/۰۲		
		کنترل تحصیلی	۰/۰۴		
نظارت	-	کنترل تحصیلی	۰/۰۴	۰/۰۴	

#### ۴. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی نقش واسطه‌گری ارزیابی‌های شناختی (کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی) در ارتباط بین ابعاد فرزندپروری با هیجانات تحصیلی ریاضیات و تنظیم هیجانی بود. به منظور بررسی فرضیه پژوهش، از روش آماری تحلیل مسیر بر اساس مراحل بارون و کنی (۱۹۸۶) استفاده گردید.

یافته‌های تحلیل مسیر در مورد متغیر هیجان تحصیلی مثبت ریاضی بیانگر این است که کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی، اثر بعد گرمی و پذیرش فرزندپروری را بر هیجان مثبت واسطه‌گری می‌کنند. همان‌گونه که شواهد تجربی نشان می‌دهد، والدین گرم هیجانات مثبت بیشتری در فرزندان ایجاد می‌کنند، اما فرزندپروری منفی به ایجاد هیجانات منفی در کودکان منجر می‌گردد (ایسنبرگ و دیگران، ۲۰۰۵). گرمی و پذیرش والدین، به ادراک اهمیت و خاص بودن در فرزندان منجر می‌شود و به ایجاد هیجانات مثبت؛ مثل علاقه و اشتیاق کمک می‌کند (فورر و اسکینر<sup>۸</sup>، ۲۰۰۳). در میان متغیرهایی که از عامل‌های خانوادگی متأثر می‌شوند، عزت نفس و خودپنداره، توجه محققان بسیاری را به خود جلب کرده است (سالینن و دیگران، ۲۰۰۴). گرولنیک و دیگران (۱۹۹۱) نشان می‌دهند که مشارکت و نزدیکی والدین با شایستگی ادراک شده، ادراک کنترل و خودتنظیمی مرتبط است. از سوی دیگر، نقش متغیرهای شناختی؛ مانند عزت نفس، خودپنداره، ارزش پیشرفت و کنترل ادراک شده در هیجانات تحصیلی، تایید شده است (گاتز و دیگران، ۲۰۰۶؛ گاتز و دیگران، ۲۰۰۸؛ پاتریک<sup>۹</sup> و دیگران، ۱۹۹۳؛ گومارو و آرسینیو، ۲۰۰۲؛ مالمیوری، ۲۰۰۶). بر همین اساس باید گفت، که گرمی و پذیرش والدین،

به افزایش ارزیابی شناختی فرزندان از کنترل، عزت نفس و شایستگی اجتماعی منجر می‌گردد و این ارزیابی‌ها به نوبه‌ی خود، زمینه‌ی افزایش هیجان مثبت ریاضی را فراهم می‌کنند.

هم‌چنین اعطای استقلال والدین با هیجان مثبت ریاضی رابطه‌ای مثبت دارد که این اثر به وسیله‌ی کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی واسطه‌گری می‌شود. در تبیین این اثر باید گفت، که حمایت از استقلال والدین با شایستگی ادراک شده، ادراک کنترل و خودتنظیمی مرتبط است (گروولنیک و دیگران، ۱۹۹۱) و همان‌طور که ذکر گردید، ارتباط ارزیابی‌های شناختی از شایستگی تحصیلی، عزت نفس و ادراک کنترل با هیجان‌ات تحصیلی مثبت به تأیید رسیده است. لذا باید گفت زمانی که والدین استقلال بیشتری برای فرزندان فراهم می‌کنند، کنترل، عزت نفس و شایستگی اجتماعی‌یی که آن‌ها ادراک می‌کنند را افزایش می‌دهند و به این ترتیب فرزندان هیجان مثبت ریاضی بیشتری احساس می‌کنند. در همین راستا، گاتز و دیگران (۲۰۰۶) نقش واسطه‌گری ارزیابی شناختی از خود پنداره‌ی تحصیلی و ارزش پیشرفت در رابطه‌ی بین متغیرهای خانوادگی و هیجان‌ات تحصیلی را مورد تأیید قرار داده‌اند. در واقع والدینی که کودکانشان را برای مواجهه با انواع تجربه‌های مستقلانه تشویق می‌کنند، خودکارآمدی بیشتر و توان مقابله‌ی بالاتری در آن‌ها ایجاد می‌کنند (باندورا، ۱۹۹۵).

به علاوه نظارت والدین، اثر مثبتی بر هیجان مثبت ریاضی دارد که این اثر، به وسیله‌ی کنترل تحصیلی واسطه‌گری می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان به تحقیقاتی توجه نمود که نشان می‌دهند سبک فرزند پروری که با طرد یا کنترل بالا همراه است، به وسیله‌ی رشد طرحواره‌های شناختی غیرکارکردی که نسبت به خطر و پیامدهای منفی سوگیری دارد، به رشد اضطراب در فرزندان منجر می‌گردد (گلاجر و کاترایت-هاتون، ۲۰۰۸). اما نظارت والدین که بیانگر ثبات در اجرای مقررات خانواده است و دربرگیرنده مفهوم انتظارات روشن همراه با محدودیتهای آشکار والدین برای فرزندان می‌باشد (پلگ-پاپکو، ۲۰۰۲)، از طریق افزایش ادراک فرزندان از کنترلی که بر عملکرد ریاضی دارند، به افزایش هیجان مثبت ریاضی منجر می‌شود. در همین راستا، گروولنیک و رایان<sup>۶۰</sup> (۱۹۸۹) نشان می‌دهند که تهیه‌ی ساختار (منظور از ساختار میزانی است که والدین راهنمایی‌ها، انتظارات و قوانین رفتاری روشن و با ثباتی را فراهم می‌کنند) به وسیله‌ی والدین با ادراک کنترل بر پیامدهای موفقیت و شکست فرزندان مرتبط است.

یافته‌های تحلیل مسیر در مورد هیجان منفی ریاضی نشان می‌دهد که گرمی و پذیرش

والدین از طریق متغیرهای کنترل تحصیلی و عزت نفس عملکردی با هیجان منفی ریاضی ارتباطی منفی دارد. مطالعات متعددی روابط معناداری بین ادراک حمایت و مراقبت از والدین با پیامدهای شناختی/انگیزشی مثبت؛ مانند عزت نفس، شایستگی ادراک شده، تلاش تحصیلی و علاقه به مدرسه نشان می‌دهند (کانل، اسپنسر و آبر<sup>۶۱</sup>، ۱۹۹۴؛ مارجوریانکس<sup>۶۲</sup>، ۱۹۸۵؛ و نتزل<sup>۶۳</sup>، ۱۹۹۸). در واقع عملکرد سازگارانه‌ی خانواده با افزایش خودجهت‌دهی، اطمینان، پذیرش و کنترل تنش فرزندان (مک‌کارتی و دیگران، ۲۰۰۴) مانع از بروز هیجانات منفی ریاضی در آن‌ها می‌شود. لذا باید گفت، وجود گرمی در روابط والدین/فرزندان با افزایش کنترل و عزت نفس ادراک شده از عملکرد ریاضی، به کاهش هیجان منفی در دانش‌آموزان منجر می‌گردد.

هم‌چنین اعطای استقلال والدین هم دارای اثر مستقیم منفی در هیجان ریاضی منفی می‌باشد و هم به واسطه‌ی متغیرهای کنترل تحصیلی و عزت نفس عملکردی اثر غیرمستقیم منفی بر هیجان منفی دارد. در تبیین این یافته باید گفت، فرزندی که مستقل بودن را تجربه می‌کند، احساس اعتمادی را که بوسیله‌ی والدین‌شان آشکار شده، درونی می‌کند که به آن‌ها در به کارگیری مهارت‌های مقابله‌ای کمک می‌کند که این درونی سازی باعث می‌شود فرزندان قدرت خودشان را باور داشته باشند (پلگ-پاپکو، ۲۰۰۲) و کمتر تحت تأثیر هیجانات منفی ریاضی قرار گیرند. والدینی که از استقلال حمایت می‌کنند، فرزندان‌شان را تشویق می‌کنند که سخت‌تر کار کنند، آن‌ها کمتر به فشار یا تنبیه متوسل می‌شوند و برای فرزندان‌شان اطلاعاتی درباره اهمیت کار مدرسه‌ای فراهم می‌کنند و این تمرینات به کودکان کمک می‌کند که بیشتر از آنکه بر جنبه‌های کنترل‌کننده‌ی کار مدرسه‌ای متمرکز شوند، اهمیت و معنای آن را در نظر گیرند (وانگ<sup>۶۴</sup>، ۲۰۰۸). لذا اعطای استقلال با تأثیرگذاری بر ادراک دانش‌آموزان از کنترل تحصیلی و عزت نفس عملکردی نیز می‌تواند به کاهش هیجان منفی ریاضی در دانش‌آموزان منجر گردد.

بعلاوه نظارت والدین به واسطه‌ی کنترل تحصیلی، دارای اثر غیرمستقیم منفی بر هیجان منفی می‌باشد. در تبیین این یافته می‌توان تحقیقاتی را مورد توجه قرار داد که نشان می‌دهند واکنش‌های والدگری ناهمسو<sup>۶۵</sup>، به کاهش احساس تسلط و کنترل در فرزندان منجر می‌شود، به گونه‌ای که کودک نمی‌تواند به سهولت پاسخ مثبت یا منفی والدینش را پیش‌بینی کند و این امر به کاهش احساس کنترل بر محیط منجر می‌شود (گالاجر و کارترایت-هاتون، ۲۰۰۸). پلگ-پاپکو (۲۰۰۲) نشان می‌دهد حفظ سیستم با اضطراب رابطه‌ای منفی دارد، به این معنا که زمانی که قوانین و محدودیت‌ها آشکار، ثابت و پیش

بینی پذیر باشند، اضطراب پایین تر می‌آید، در حالی که ناهمسانی والدین ممکن است اضطراب را افزایش دهد. بر همین اساس، وجود نظارت در روابط والدین/ فرزند با افزایش قابلیت پیش‌بینی‌پذیری محیط، به افزایش احساس کنترل تحصیلی در عملکرد ریاضی منجر می‌گردد و این احساس کنترل، مانع از تجربه‌ی هیجان منفی می‌شود.

یافته‌های تحلیل مسیر در مورد متغیر تنظیم هیجانی نیز گویای آن است، که گرمی و اعطای استقلال به واسطه‌ی کنترل تحصیلی، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی، دارای اثر غیرمستقیم مثبت می‌باشد و نظارت نیز به واسطه‌ی کنترل تحصیلی، اثر غیرمستقیم مثبت بر تنظیم هیجانی دارد. باید گفت تنظیم هیجانی به وسیله‌ی تجربه‌های دنیای اجتماعی، به ویژه تعامل با والدین، شکل می‌گیرد. والدین گرم و مثبت فرزندان دارند که تنظیم هیجانی گسترده‌تری را گزارش می‌کنند، این والدین، تنظیم هیجانی فرزندان را به وسیله‌ی افزایش پیش‌بینی‌پذیری محیط تسهیل می‌کنند (ایسنبرگ و دیگران، ۲۰۰۵). هم‌چنین والدینی که هیجان‌ات فرزندان خود را می‌پذیرند و آن‌ها را به صحبت درباره‌ی هیجان‌اتشان تشویق می‌کنند، کودکانی تربیت می‌کنند که به تنظیم هیجان‌ات خود قادر می‌باشند (گاتمن<sup>۶۶</sup> و دیگران، ۱۹۹۷). در همین راستا، فوسکا<sup>۶۷</sup> (۲۰۰۸) نقش زیر سیستم‌های مادر/ کودک، پدر/ کودک، بین والدین و جو هیجانی خانواده در تنظیم هیجانی کودکان را مورد مطالعه قرار می‌دهد. نتایج پژوهش مک‌کارتی و دیگران (۲۰۰۴) نیز نشان دهنده‌ی روابط مثبت بین عملکرد سازگارانه‌ی خانواده با انتظارات تنظیم خلق<sup>۶۸</sup> می‌باشد. بر همین اساس باید گفت گرمی، اعطای استقلال و نظارت می‌تواند از طریق تأثیر بر ارزیابی‌های شناختی فرزندان از کنترل ادراک شده، عزت نفس عملکردی و عزت نفس اجتماعی به افزایش تنظیم هیجانی دانش‌آموزان منجر شود.

شایان ذکر است که یافته‌های پژوهش حاضر تاییدی است بر نظریه‌ها و مدل‌های شناختی/ اجتماعی از هیجان که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است. بر طبق این مدل‌ها، هیجان‌ات به دنبال ارزیابی‌های شناختی از رویدادها رخ می‌دهند و این ارزیابی‌ها تحت تأثیر محیط قرار دارد (رایس<sup>۶۹</sup>، ۱۹۹۰؛ کایرش<sup>۷۰</sup> و دیگران، ۱۹۹۰؛ به نقل از مک‌کارتی و دیگران، ۲۰۰۴). لذا یافته‌های این پژوهش هم‌راستا با نظر اکثر محققان حوزه‌ی هیجان تحصیلی از جمله پکرون (۲۰۰۶)، شوتز و دیگران (۲۰۰۶)، ایند و ترنر (۲۰۰۶) و میر و ترنر (۲۰۰۶) است که به نظریه‌های روان‌شناسی اجتماعی هیجان توجه دارند و نظریه‌های ارزیابی را همراه با ملاحظه‌ی تأکید فریجدا (۱۹۸۶) در مورد این که هیجان‌ات، تجربه‌های ذهنی هستند که بافت اجتماعی نقش مهمی در آن‌ها ایفا می‌کند، به



کار می‌برند (لینبرینک<sup>۷۱</sup>، ۲۰۰۶).

در پایان باید گفت، یافته‌های حاصل از این پژوهش از دو حیطة کاربردهای نظری و عملی قابل توجه است. از جنبه‌ی نظری توجه به بحث شناخت و هیجان و به ویژه هیجانات تحصیلی، عمری کمتر از دو دهه را داراست و فقدان تحقیقات تجربی در این حیطة به طور کامل آشکار است. همان‌گونه که گاتز و دیگران (۲۰۰۶) تأکید می‌کنند، باید اذعان داشت که هیجانات تحصیلی ناحیه‌ی کشف نشده‌ی بزرگی در تحقیق روان‌شناختی است. به استثنای تحقیق در مورد اضطراب امتحان و هیجانات اسناد/ محور فقدان تحقیق تجربی بر تجربه‌های هیجانی دانش‌آموزان به طور کامل مشهود است (گاتز، ۲۰۰۴). لذا انجام این پژوهش می‌تواند بدنه‌ی علمی تحقیقات روانشناسی در این حیطة را یاری نماید. به علاوه معرفی سازه‌ی هیجانات تحصیلی به جامعه‌ی علمی روانشناسی کشور، ضرورت انجام تحقیقاتی؛ مانند پژوهش حاضر را دو چندان می‌نماید. لذا نتایج این پژوهش می‌تواند به فراهم ساختن بستری برای رشد تحقیقات در زمینه‌ی سازه‌ی هیجانات تحصیلی بینجامد. از نقطه نظر کاربردی نیز پژوهش حاضر می‌تواند تأثیرات دو جانبه‌ای را در حیطة روان‌شناسی خانواده و روانشناسی تربیتی داشته باشد. یافته‌های این پژوهش می‌تواند مسئولان آموزش و پرورش و آموزش عالی را در جهت بهبود مشکلات یادگیری دانش‌آموزان یاری نماید. با توجه به نقش خانواده و فرایندهای فرزندپروری در هیجانات مثبت، هیجانات منفی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان، ضرورت برگزاری دوره‌های ویژه‌ی آموزشی برای والدین و ارتباط نزدیک‌تر خانواده و مدرسه، جهت بهینه‌سازی عملکرد ریاضی دانش‌آموزان در نظام آموزش و پرورش، شایان توجه است.

#### یادداشت‌ها

- 1- Frijda
- 2- Lazarus
- 3- Rosemen & Smith
- 4- Panksepp
- 5- Schutz & Davis
- 6- In the moment
- 7- Davis, Distefano, & Schutz
- 8- Wells
- 9- Forgas
- 10- Schutz, Hong, Cross & Osbon
- 11- Schutz, Davis & Schwanenflugel
- 12- Ainley, Hidi, & Berndorff
- 13- Linnenbrink, & Pintrich
- 14- Meyer & Turner
- 15- Academic emotions
- 16- Pekrun
- 17- Pekrun, Goetz, Titz, & Perry
- 18- Goetz, Pekrun, Hall, & Haag
- 19- Zeidner
- 20- Weiner
- 21- Goetz

- 22- McCarthy, Lambert & Seraphine  
23- Eisenberg, Zhou, Spinrad, Valiente, Fabes, & Liew  
24- Peleg-Popko  
25- Mackler  
26- Gallagher & Cartwright- Hatton  
27- Grolnick, Ryan, & Deci  
28- Steinberg  
29- Conwey  
30- Sallinen, Kinnunen & Ronka  
31- Goetz, Frenzel, Hall & Pekrun  
32- Gumara & Arsenio  
33- Malmivuori  
34- Insecure internal working models  
35- Gallagher & Cartwright- Hatton  
36- McGinn, Cukor, & Sanderson  
37- Family esteem  
38- Niemiec  
39- Autonomous self- regulation  
40- Parenting Questionnaire  
41- Steinberg, Lamborn, Dornbush & Darling  
42- Bartlet's test of sphericity  
43- Academic Control Scale  
44- Perry, Haladkyj, Pekrun & Pelletier  
45- Current Thoughts Scale  
46- State Self Esteem Scale  
47- Heatherton & Polivey  
48- Performance Self Esteem  
49- Social Self Esteem  
50- Achievement Emotion Questionnaire-Mathematics  
51- Pekrun, Goetz, & Frenzel  
52- Bartlet's test of sphericity  
53- Emotion Regulation Questionnaire  
54- Gross & John  
55- Reappraisal  
56- Suppression  
57- In authenticity  
58- Furrer & Skinner  
59- Patrick  
60- Grolnick & Ryan  
61- Connell, Spencer & Aber  
62- Marjoribanks  
63- Wentzel  
64- Wong  
65- Inconsistent parenting  
66- Gottman  
67- Fosca  
68- Mood regulation expectancies  
69- Rice  
70- Kirsch  
71- Linnenbrink

منابع

الف. انگلیسی

- Ainley, M., Hidi, S., & Berndorff, D. (2002). Interest, learning: an the psychological processes that mediate their relationship. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545- 561.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies*, Cambridge. University Press, Cambridge MA.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: conceptual. Strategic and statistical considerations. *Journal of Personality and Social*

- Psychology*, 51, 1173-1182.
- Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493- 506.
- Conway, S. L. (2003). The relationship of family support and academic competence on self esteem. Available at: <[www.sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3018960](http://www.sunzi.lib.hku.hk/ER/detail/hkul/3018960)>
- Davis, H. A., Distefano, C., & Schutz, P. A. (2008). Identifying patterns of appraising tests in first- year college students: implications for anxiety and emotion regulation during test taking. *Journal of Educational Psychology*.
- Eisenberg, N., Zhou, O., Sprinrad, T. L., Valiente, C., Fabes, R. A., & Liew, J. (2005). Relations among positive parenting, children' s effortful control, and externalizing problems: a three- wave longitudinal study. *Child Development*, 76 (5), 1055-1071.
- Eynde, P. O., & Turner, J. E. (2006). Focusing on the complexity of emotions issues in academic learning: a dynamic component systems approach. *Edu Psychol Rev*, 18, 361-376.
- Forgas, J. P. (2000). Affect and information processing: an interactive relationship. In J. P. Forgas (Ed.), *feeling and thinking: the role of affect in social cognition* (pp. 253- 280). Paris: Cambridge University Press.
- Fosca, G. M. (2008). *Beyond the parent- child dyad: testing family systems influences on children' s emotion regulation*. Doctoral Dissertation of Philosophy, Marquette University, Milwaukee, Wisconsin
- Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H. (1993). The place of appraisal in emotion. *Cognition and Emotion*, 7, 357- 387.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children' s academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 148-162.
- Gallagher, B., & Cartwright- Hatton, S. (2008). The relationship between parenting factors and trait anxiety mediating role of cognitive errors and metacognition. *Journal of Anxiety Disorders*, 22, 722- 733.
- Goatz, T. (2004). *Emotionales erlebenand selbstregaliertes lernen bei schulern im fach mthematik* [Emotions and self regulated learning of students in mathematics]. Munich, Germany: Utz.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Hall, N. C., & Pekrun, R. (2008). Antecedents of academic emotions: testing the internal/ external frame of

- reference model for academic enjoyment. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 9-33.
- Goetz, T., Pekrun, R., & Hall, N. C., & Haag, L. (2006). Academic emotions from a social- cognitive perspective: antecedents and domain specificity of students' affect in the context of Latin instruction. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.
- Gottman, J., Katz, L., & Hooven, c. (1997). *Meta- emotions: how families communicate emotionally*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources of school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83 (4), 508-517.
- Grolnick, W., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children' s self- regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81 (2), 143.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: implication for affect, relationships, and well being. *Journal of personality and social psychology*, 85(2), 343-362.
- Gumara, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school children. *Journal of School Psychology*, 40 (5), 395-413.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self- esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60(6), 895- 910.
- Lazarus, R. S. (1986). Commentary on LeDoux. *Integrative Psychiatry*, 4, 245-247.
- Lazarus, R. S. (1999). The cognition-emotion debate: a bit of history. In T. Dagleish and M. J. Piver (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 3-19). Chichester, UK: Wiley.
- Linnenbrink,E. A. (2006). Emotion research in education: theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition. *Educational Psychology Review*, 18, 307-314.
- Linnenbrink,E. A., & Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: an asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37, 69- 78.
- Mackler, J. S. (2008). *The role of emition regulation in children' s coping with environmental stress*. university of North Carolian, Greensboro.
- Malmivuori, M-L. (2006). Affect and self- regulation. *Educational Studies in Mathematics*, 63, 149-164.
- Marjoribanks, K. (1985). Ecological correlates of adolescents' aspirations: gender-related differences. *Contemporary Educational*

- Psychology*, 78, 52- 58.
- McCarthy, C. J., Lambert, R. G., & Seraphine, A. E. (2004). Adaptive family functioning and emotion regulation capacities as predictors of college students' appraisals and emotion valence following conflict with their parents. *Cognition and Emotion*, 18 (1), 97-124.
- McGinn, L. K., Cukor, D., & Sanderson, W. C. (2005). The relationship between parenting style, cognitive style and anxiety and depression: does increased early adversity influence symptom severity through the mediating role of cognitive style. *Cognition Therapy and Research*, 29, 219- 242.
- Meyer, D. K., Turner, J. C. (2006). Re- conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18, 377- 390.
- Niemiec, C. P., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., Bernstein, J., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2009). The antecedents and consequences of autonomous self-regulation for college: a self- determination theory perspective on socialization. *Journal of Adolescence*, 26, 761-775.
- Panksepp, J. (2005). Affective consciousness: Core emotional feeling in animals and humans. *Consciousness and Cognition*, 14, 30-80.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children' s behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65 (4), 781-791.
- Pekrun, R. (2006). The control- value theory of achievement emotions: assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun, R., Goetz, T., & Frenzel, A. C. (2005). *Achievement emotions questionnaire- mathematics (AEQ-M): user 's manual*. Unpublished manual, University of Munich, Department of Psychology.
- 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.
- Peleg-Popko, O. (2002). Children' s test anxiety and family interaction patterns. *Anxiety Stress and Coping*, 15 (1), 45-59.
- Perry, R. P., Haladkayi, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. (2001). Academic control and action control in college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93, 776- 789.
- Roseman, I. J., & Smith, C. A. (2001). Appraisal theory: overview, assumptions, varieties, and controversies. In K. R. Scherer, A. Schorr, & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal process in emotion*(pp. 3-

- 19). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Sallinen, M., Kinnunen, V., & Ronka, A. (2004). Adolescents' experiences of parental employment and parenting: connections to adolescents' well-being. *Journal of Adolescence*, 27, 3, 221-307.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A. (2000). Emotion and self-regulation during test taking. *Educational Psychologist*, 35 (4), 243-256.
- Schutz, P. A., & Davis, H. A., & Schwanenflugel, P. J. (2002). Organization of concepts relevant to emotions and their regulation during test taking. *The Journal of Experimental Education*, 70 (4), 316-342.
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osban, J. N. (2006). Reflections on investigating emotion in educational activity setting. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Steinberg, L., Lamborn, S., Dornbush, S. M., & Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement for success. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: the developing adolescent* (pp. 265-276). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2000). The family at adolescence: Transition and transformation. *Journal of Adolescent Health*, 27, 170-178.
- Weiner, B. (2001). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. In S. Farideh & C. Chi-yue (Eds). *Student motivation: The culture and context of learning. Plenum series on human exceptionalism* (pp: 17-30). Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Weiner, B., & Graham, S. (1984). An attributional approach to emotional development. In C. Izard, J. Kagan, & R. Zajonc (Eds), *Emotions, cognition, and behaviour*. New York: Cambridge University Press.
- Wells, T. L. (2005). *Emotion and culture in a collaborative learning environment for engineers*. Doctoral Dissertation of Philosophy, University of Texas, Austin.
- Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: the role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wong, M. M. (2008). Perceptions of parental involvement and autonomy support: their relations with self-regulation, academic performance, substance use and resilience among adolescents. *North Journal of Psychology*, 10 (3), 497-518.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: the state of the art*. New York: Plenum Press.