پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان: نقش میانجی هیجانهای تحصیلی

◈ دکتر فاطمه بیان‌فر[۱] ◈ نفیسه پرتونژاد[۲] ◈ دکتر سیدموسی طباطبایی[۳]

چکیده: هدف پژوهش حاضر، تعیین نقش میانجی هیجانهای تحصیلی در پیش‌بینی اشـــتیاق تحصیلی بر اســـاس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی در دانش‌آموزان بوده اســـت. طرح پژوهش، مقطعی- توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری را همهٔ دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه اول شهر ســـمنان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ تشـــکیل دادند. نمونه پژوهش ۲۳۶ نفر بودند که به روش نمونه‌گیری خوشـــه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه اشـــتیاق تحصیلی فردریکز و همکاران (۲۰۰۴)، هیجانهای تحصیلی پکران و همکاران (۲۰۰۵)، جو عاطفی خانواده هیل‌برن (۱۹۶۴) و حمایت تحصیلی ســـاندز و پلانکت (۲۰۰۵) بود. تحلیل داده‌ها با آزمونهای ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر انجام شده است. یافته‌های پژوهش نشـــان دادند که از میان خرده‌مؤلفه‌های هیجان تحصیلی، لذت، اضطراب و خستگی در کلاس نقش میانجی میان دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با اشتیاق تحصیلی را بازی می‌کنند. تحلیل مســـیر 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 لذتبخش کردن کلاسهای درس و کاهش هیجانهای تحصیلی منفی مانند اضطراب و خستگی دانش‌آموزان در کلاس و افزایش میزان حمایت تحصیلی و با ارتقای جو عاطفی مثبت و سازندهٔ خانواده‌ها این احتمال وجود دارد که اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

مقدمه

اشتیاق یادگیرنده و درگیری فعال با موضوعات درسی لازمهٔ 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[1] 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[2]، 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[3]،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[4]، ۲۰۱۵)، بعد «شناختی» شامل تنظیم شناخت، اهداف یادگیری، نیروگذاری روانشناختی در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (چانگ و های‌یانگ[5]،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 نشان‌دهندهٔ مشارکت سازندهٔ 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[6] و همکاران،۲۰۱۲)، جو عاطفی خانواده[7] (بیک، دوزیر و مور[8]،۲۰۱۲)، کیفیت زندگی در مدرسه (دلقندی، بیان‌فر و طالع‌پسند، ۱۳۹۸)، کیفیت تعاملات کادر آموزشی با دانش‌آموز (بیان‌فر و ملکی،۱۳۹۳)، کیفیت تعاملات معلم و دانش‌آموز (پکران[9]،۲۰۰۶؛ بیان‌فر، ملکی، دلاور و

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

سیف،۱۳۹۰) و عوامل درون- فردی مانند هیجانهای تحصیلی[1](هان و هایلند[2]،۲۰۱۹)، نگرش به درس و مدرسه، خودپنداره تحصیلی (شاری[3] و همکاران،۲۰۱۴؛ بیان‌فر و ملکی،۱۳۹۳)، ویژگیهای شخصیتی (شلاک[4]، 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[5]،۲۰۲۱؛ ماتسون، هیلیکری و پارپالا[6]،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[7]، تیتز[8] و پری[9]،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[10]، پکران و نیکلسون[11] (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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

سبب کاهش اشتیاق تحصیلی شوند (لینبرینک[1]، ۲۰۰۶). این تأثیر در مطالعات تجربی متعدد روی دانش‌آموزان گزارش شده است (پکران و همکاران،۲۰۰۷؛ تئو[2] 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[3] 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[4]، ۲۰۱۸). برخی پژوهشگران معتقدند که حمایت تحصیلی موضوعی چندبعدی است؛ بعد حمایت معلم - یادگیرندگان، معلم - والـدین و والدین - همسـالان. این ابعاد ترکیبهایی را ایجاد می‌کنند که هر یک به‌تنهایی یا در ارتباط باهم نقشی مؤثر در اشتیاق تحصیلی ایفا می‌کنند (کاکادا، دشپاندی و بیسن[5]،۲۰۱۹). بر این اساس حمایت تحصیلی تنها محدود به فعالیتهای معلم در کلاس نیست، بلکه گروه همسالان و هر یک از والدین به‌منزلهٔ منابع حمایتی، می‌توانند نقشی اساسی داشته باشند (ساندز و پلانکت[6]،۲۰۰۵؛ تویوکاوا و تویوکاوا[7]، ۲۰۱۹). شواهد پژوهشی نشان می‌دهد افرادی که از حمایت والدین، معلمان و همسالان برخوردارند، اشتیاق تحصیلی بالاتری دارند (اسمیت، براون، ترن، سئوارز اروزکو[8]،۲۰۲۰). هچنین نتایج پژوهشها حاکی از آن است که حمایت والدین، معلمان و همکلاسیها منجربه 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 نسـبت به یکدیـگر، احساسـات و عـلائق 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

همکاری و کمک در انجام دادن امور خانه می‌تواند به‌عنوان عوامل مؤثر در سلامت روانی افراد یک‌خانواده محسوب شود (پات، وای و هوپ[1]، ۲۰۱۴؛ روترس و وان هاوت[2]، 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، لوپو و نیکولایه[3]، 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[4]، ۲۰۱۹؛ پارک و لی[5]، ۲۰۲۰).

پژوهش حاضر برمبنای 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 به‌صورت کلی و با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی بررسی نکرده است. پژوهش حاضر به‌منظور 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 به‌راحتی قابل آموزش، بهبود و پیشرفت اند. بررسی عوامل مرتبط با پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی به‌ویژه در دوره اول متوسطه اهمیت بسیار دارد، چرا که در این دوره نوجوانان در مراحل شکل‌گیری هویت اند، 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 همهٔ دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه اول شهر سمنان در سال تحصیلی۹۹-۱۳۹۸ تشکیل می‌دادندکه از میان آنها بر اساس جدول مورگان و با به‌کارگیری روش نمونه‌گیری تصادفی

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

خوشه‌ای تعداد ۲۴۲ دانش‌آموز به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. در نهایت پرسشنامه‌های ۲۳۶ دانش‌آموز قابل‌تحلیل 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[1] (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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

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 فردریکز 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 سؤالات پرسشنامه ۰/۷۴ به‌دست آمده است.

۲. **پرسشنامه هیجانهای تحصیلی (پکران، گوئتز و فرنزل):** این ابزار را پکران، گوئتز و فرنزل[1]، (۲۰۰۵) به‌منظور اندازه‌گیری هیجانهای 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 سؤالات 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[2] (۱۹۶۴):** پرسشنامه جو عاطفی را هیل‌برن به‌منظور سنجش میزان مهرورزی در تعاملات کودک ـ 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 ۱۶سؤال موجود در پرسشنامه، ۸ سؤال به پدر و ۸ سؤال به مادر اختصاص داده شده است. این پرسشنامه یک مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از خیلی‌کم تا خیلی‌زیاد 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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

جو عاطفی خانواده را از طریق آلفای کرونباخ و بازآزمایی محاسبه کرده که به ترتیب ۰/۸۷ و ۰/۸۳ 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 ۰/۸۳ 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 مؤلفهٔ حمایت تحصیلی دوستان، پدر، مادر و معلم است. نمره‌گذاری پرسشنامه به‌صورت طیف لیکرت ۴ درجه‌ای است. روایی محتوایی پرسشنامه موردتأیید اساتید صاحب‌نظر قرار گرفته و پایایی آن را سامانی و جعفری (۱۳۸۹) به‌ترتیب برای ابعاد حمایت تحصیلی دوستان ۰/۷۶، پدر ۰/۸۵، مادر ۰/۸۶ و معلم ۰/۸۵ گزارش کرده‌اند. پایایی کل پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۷ 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 ۳۳/۶۷ درصد مشارکت‌کنندگان در پژوهش سیزده سال و چهار ماه، ۳۲/۵۴ درصد چهارده سال و شش ماه و ۳۳/۷۹ درصد پانزده سال و هشت ماه است. پایه تحصیلی ۳۴/۵ درصد مشارکت‌کنندگان هفتم، ۳۱/۶ درصد هشتم و ۳۳/۹ درصد نهم است. میانگین، انحراف استاندارد، چولگی و کشیدگی همه متغیرها کمتر از ۱/۹۶± 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 نرمال‌بودن 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 ۱/۰۵۶ 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 خیلی‌بزرگ و در نتیجه همخطی وجود ندارد.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

جدول ۱. شاخصهای توصیفی نمره‌های دانش‌آموزان در متغیرها

	پایین‌ترین نمره	بالاترین نمره	میانگین	انحراف استاندارد	کجی	انحراف استاندارد کجی	کشیدگی	انحراف استاندارد کشیدگی
لذت از کلاس درس	۱۲	۴۹	۲۸/۷۱۶۷	۹/۴۳۴۲۸	۰/۱۶۷	۰/۱۵۹	-۰/۶۵۲	۰/۳۱۸
اشتیاق تحصیلی	۲۶	۷۰	۴۹/۴۵۹۲	۹/۷۱۶۶۵	-۰/۰۰۴	۰/۱۵۹	-۰/۳۷۵	۰/۳۱۸
حمایت تحصیلی	۴۴	۷۹	۶۳/۳۸۶۳	۸/۱۳۱۷۹	-۰/۲۵۲	۰/۱۵۹	-۰/۴۵۷	۰/۳۱۸
جو عاطفی خانواده	۴۵	۷۲	۵۷/۷۰۸۲	۶/۸۹۰۲۰	-۰/۰۰۸	۰/۱۵۹	-۰/۵۷۲	۰/۳۱۸
اضطراب مربوط به کلاس	۸	۴۹	۳۵/۷۲۹۶	۹/۴۱۲۰۲	-۰/۳۸۹	۰/۱۵۹	-۰/۴۳۸	۰/۳۱۸
خستگی نسبت به کلاس	۴	۳۷/۵	۲۳/۱۶۳۱	۷/۲۷۸۷۲	-۰/۲۶۱	۰/۱۵۹	-۰/۲۵۳	۰/۳۱۸

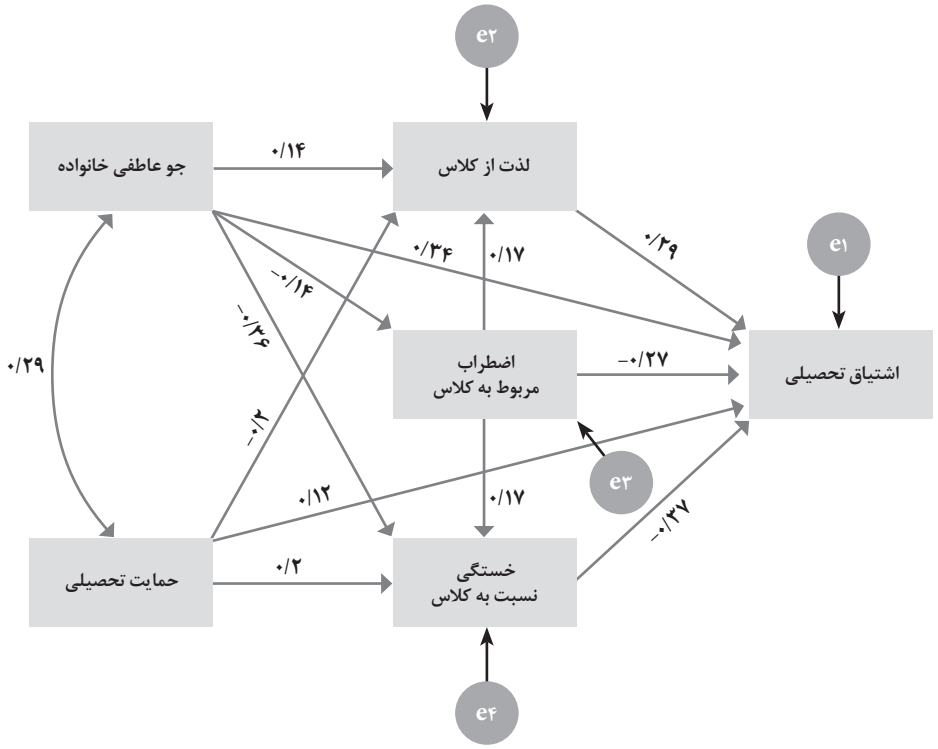
در جدول یک شاخصهای توصیفی متغیرها ارائه شده است. بر اساس داده‌های جدول یک میانگین اشتیاق تحصیلی ۴۹/۴۶، انحراف استاندارد ۹/۷۲ و میانگین حمایت تحصیلی ۶۳/۳۹، انحراف استاندارد ۸/۱۳ و میانگین جو عاطفی خانواده ۵۷/۷۰، انحراف استاندارد ۶/۸۹ است.

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**	۱

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

براساس جدول ۲، هر دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی همبستگی مثبت معناداری با اشتیاق تحصیلی دارند (آلفای ۰/۰۱)، دو متغیر جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی همبستگی معناداری با لذت از کلاس ندارند. همبستگی میان جو عاطفی خانواده با اضطراب مربوط به کلاس (آلفای ۰/۰۵) و خستگی نسبت به کلاس (آلفای ۰/۰۱) معنادار و منفی است، اما همبستگی میان حمایت تحصیلی با متغیرهای اضطراب مربوط به کلاس و خستگی نسبت به کلاس معنادار نیست. لذا در تحلیل مسیر می‌توان مشخص کرد که مجموعه این متغیرها از چه روابطی برخوردارند.



شکل ۱. مدل نهایی بر اساس ضرایب برآورد استاندارد

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 پیکانهای میان متغیرها ضرایب استانداردند.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

جدول ۳. شاخصهای برازش مدل

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

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 اثرمستقیم

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

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

براساس 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، به‌دلیل 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 اشـــتیاق تحصیلی بر اساس جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با نقش میانجی هیجانهای تحصیلی در دانش‌آموزان مقطع اول متوسطه شهر سمنان انجام گرفته اســـت. بر اساس پیشینه مطالعه‌شـــده و برپایه نظریات و مدلهای مرتبط با موضوع پژوهش مدل روابط مســـتقیم 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 نشـــان می‌دهد که ضرایب مسیر مستقیم مدل، بر اشتیاق تحصیلی در سطح آلفای ۰/۰۱ معنادارند. علاوه بر آن مدل توانســـته اســـت تغییرات هیجانهای تحصیلی و اشتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کند. نتیجه به‌دســـت آمده (برازش مناسب داده‌ها با الگوی پیشنهادی) حاکی از این است که اشتیاق تحصیلی در میان دانش‌آموزان را می‌توان برمبنای مجموعه‌ای از متغیرها شامل جو عاطفی خانواده و حمایت تحصیلی با میانجیگری هیجانهای تحصیلی توصیف کرد.

پکران، فرنزل، گوئتز و پری، (۲۰۰۷) دلایل چهارگانه‌ای را که اهمیت هیجانهای یادگیرندگان را نشان می‌دهند، بیان کرده‌اند. ازجمله 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 نقشـــی اســـت که به‌طور کلی در پیشـــبرد فرایند تحصیلی دارند. هیجانها در موقعیتهای گوناگون ظاهر می‌شوند و معمولاً به‌مثابه متغیر میانجی (پکران،۲۰۰۶)، نقش تســـهیل‌کننده یا مانع‌ســـاز دارند. پژوهشـــهای 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 بهزیســـتی روانشـــناختی (کارمونا و همکاران،۲۰۲۱) نشـــان داده اند.

یافته‌های پژوهش نشـــان دادند که ضریب مســـیر جو عاطفی خانواده بر اشتیاق تحصیلی و لذت از کلاس به‌طور مثبت و مســـتقیم و با خستگی و اضطراب به‌طور منفی و مستقیم معنادار اســـت. این یافته با نتایج پژوهشـــهای ارجمند و کاظمیان‌مقدم (۱۳۹۸)، آبراهامسه و همکاران (۲۰۱۲) و آمالیا و لطیفه (۲۰۱۹) هماهنگ است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که اشتیاق تحصیلـــی و لـــذت از حضور در کلاس درس با ویژگیهایی چون رضایتمندی از زندگی، شـــور و

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

نشـــاط، سرزندگی و سرحالی، شادی و خوشحالی، آسودگی‌خاطر، آرامش و آسایش همراه است. این ویژگیهای اخلاقی می‌توانند لذت بردن از حضور در کلاس و اشـــتیاق تحصیلی را پیش‌بینی کنند. یکی از مهم‌ترین عوامـــل اثرگذار در تجربه هیجانات مثبت تحصیلی، جو عاطفی خانواده اســـت. اگر پدر و مادر روابط گرم و صمیمانه‌ای با فرزندان خود داشـــته باشند و همواره نیازهای آنان را در حد لزوم و به‌شکل 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 مشـــکلی 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 احســـاس امنیت در محیط خانواده ارتباطی مســـتقیم دارد. بنابرایـــن 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 رشـــد شـــخصیت و ویژگیهای کودک در هر مرحله از رشد، با آنها برخورد کنند، شاهد هیجانات مثبت تحصیلی خواهیم بود. در تبیین یافته‌های این قسمت از پژوهـــش همچنین می‌توان گفت جو روانی اجتماعی مثبت حاکم بر کلاســـهای درس و جو عاطفی مثبت حاکم بـــر خانواده با افزایش عوامل محافظت‌کننده بر هیجان تحصیلی تأثیر علی می‌گذارد و هیجان تحصیلی نیز از راه میانجی و نقش واســـطه‌ای اشـــتیاق تحصیلی را افزایش می‌دهد. در تبیین این یافته همچنین می‌توان به نظریه آموزشـــگاهی بلوم اشاره کرد. در نظریه بلوم، از اشـــتیاق تحصیلی با عنوان بازده‌های عاطفی یادگیری مثبت یاد می‌شـــود. در بازده‌های عاطفـــی یادگیری، لذت بردن از کلاس، با عنوان عاطفه نســـبت به موضوعات درســـی و عاطفه به آموزشـــگاه مطرح می‌شـــود. 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 می‌شـــود. هرجا کـــه ویژگیهای عاطفی ورودی دانش‌آموز و کیفیت آموزش در حد مطلوب باشـــد، تمام بازده‌های عاطفی یادگیری مانند نگرش به کلاس درس در ســـطحی بالا یا مثبت خواهد بـــود و تفاوتهای اندکی در اندازه‌های بازده‌های یادگیری مشاهده خواهد شـــد. هر کجا که در ویژگیهای ورودی عاطفی دانش‌آموزان تفاوتهای قابل‌ملاحظه‌ای باشـــد و کیفیت آموزش برای دانش‌آموزان در ســـطح بهینه نباشـــد، بازده‌های یادگیـــری تفاوتهای زیادی را نشـــان خواهند داد. به هر میزان که هر یـــک از متغیرها یا تعداد بیشـــتری از آنها از سطح بهینه پایین‌تر باشد، به‌همان نسبت سطح و نوع پیشرفت دانش‌آموزان در یادگیری پایین‌تر و مشـــکلاتی که آنان در جریان یادگیری با آن مواجه خواهند شد و مقدار زمان و تلاش لازم برای پیشـــرفت بیشـــتر و احساس آنها نســـبت به جریان یادگیری و حضور در کلاس درس و مدرســـه منفی‌تر خواهد بود (بلـــوم، ۱۹۸۲؛ به‌نقل از بیان‌فر و ملکی،۱۳۹۳).

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

یکی از عوامل مؤثر بر بازده‌های عاطفی یادگیری، نظر والدین در زمینهٔ شایستگی فرزندان خود در امور تحصیلی اســت. در رویکرد انسان‌گرایان، برای ایجاد انگیزش باید احساس شایستگی را در افراد افزایش داد. در رویکرد شــناخت‌گرایان انگیزش شایســتگی موجب می‌شــود که افراد با محیط خود به‌طور مؤثر برخورد کنند و بر دنیای خود مســلط شــوند. 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 خانــواده سرچشــمه می‌گیرند. در نظریه اجتماعی- فرهنگی، نیــاز پیوندجویی یا نیاز پیوستگی در دانش‌آموزان در انگیزش آنان به صرف وقت با همسالان، ایجاد دوستیهای صمیمانه، وابســتگی به والدین و اشــتیاق به برقراری روابط صمیمانه با معلمان انعکاس می‌یابد. بنابراین جو عاطفی خانواده و وابســتگی ایمن بــه والدین تعیین‌کننده اشــتیاق تحصیلی و گرایش به برقراری روابط صمیمانه با معلمان و همکلاســیها و لذت‌بردن از حضور در کلاســهای درس و انجام دادن تکالیف درسی است (سانتروک[1]،۲۰۰۴؛ به‌نقل از سیف، ۱۳۹۸).

یافته‌های پژوهش همچنین نشــان دادند که ضریب مسیر جو عاطفی خانواده بر هیجانهای منفی (خســتگی و اضطراب) معنادار اســت. این یافته در راســتای پژوهشهای پات و همکاران (۲۰۱۴)، روتــرس و وان‌هــاوت (۲۰۱۹) و یون و همکاران (۲۰۲۰) اســت. در تبیین این یافته می‌توان گفت هیجان‌پذیری منفی با ویژگیهایی همچون نگرانی و اضطراب، ناامیدی، خســتگی، بی‌حوصلگی و احســاس بی‌ارزشــی همراه اســت. باتوجه بــه نظریه تعامل خانــواده بروک[2] و همکاران(۱۹۹۰) وجود مشــکلات ارتباطی در سبک تعاملات خانوادگی، فراوانی بیشتر نگرانی، اضطراب، خستگی و بی‌حوصلگی در فرزندان این خانواده‌ها را توجیه می‌کند. همچنین بر اساس نظریه کنتــرل اجتماعی الیوت[3] (۱۹۸۵)، وجود فشــار در درون خانواده‌ها و عدم وجود روابط صمیمانه میان والدین و فرزندان، احســاس خودارزشــمندی، کارآمدی و کنترل عواطف منفی به‌شیوه‌ای ســازنده را در فرزندان کاهش می‌دهد (پارک و لی،۲۰۲۰). بسیاری از دانش‌آموزانی که اشــتیاق تحصیلی پایین و عدم پیشــرفت در امور تحصیلی دارند، از مشــکلات خانوادگی مانند جدایی و طلاق، شــرایط خانوادگی متعارض و غیرقابل تحمل، اشکال در برقراری ارتباط با اعضای خانواده، نبود محبت و عشــق دوطرفه با والدین و همچنین ســرزنش، توبیخ، تحقیر و تنبیه بیش از حد رنج می‌برند. این شــرایط به‌منزلهٔ عوامل مؤثر در بی‌اشــتیاقی به تحصیل، اضطراب و نگرانی، خســتگی و بی‌حوصلگی در کلاس و مدرســه بیان می‌شــود (آبراهامسه و همکاران،۲۰۱۲). هنگامی‌که فرزندان از لحاظ عاطفی در خانواده حمایت نشــوند و طرد شوند،

1. Santrock
2. Brook
3. Elliot

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

از نظر روانشـــناختی احساس تنهایی بر آنان غلبه می‌کند و زمینه‌های افسردگی ایجاد می‌شود. افســـردگی نیز کاهش انگیزه و بی‌حوصلگی، کاهش انرژی و خســـتگی، ناامیدی و افت عملکرد تحصیلی را در پـــی دارد. دانش‌آموزانی که هیجان‌پذیری منفی بالایی دارند، با احتمال کمتری به انجام دادن تکالیف درســـی می‌پردازند و با توجه به سطوح پایین خودکنترلی و خودتنظیمی و ســـطوح 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 نشـــان داد که ضریب مسیرهای حمایت تحصیلی بر لذت، خستگی و اضطراب مربوط به کلاس معنادار نیســـتند. پژوهشی که مســـتقیماً به بررسی رابطه حمایت تحصیلی با هیجانات تحصیلی پرداخته باشـــد تاکنون انجام نشـــده است. با این حال نتایج این بخش از یافته‌ها با نتایج پژوهشـــهای هاوارد(۲۰۱۸)، کاکادا و همکاران(۲۰۱۹) و آمالیا و لطیفه (۲۰۱۹) همخوان نیســـت و با یافته‌های پژوهش قاســـمی، 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، ســـاختار ســـازمانی مدارس این شـــهر، حتی مکان جغرافیایی و در نتیجه فرهنگ آن منطقه، بر ارتباط و اهمیت جنبه‌های خاصی از حمایت تحصیلی(حمایت پدر، مادر، معلم و دوســـتان) و هیجانات تحصیلی تأثیرگذار است. این فرض احتمالی را نیز می‌توان در نظر گرفت که معنادار نشدن مسیر حمایت بر هیجان ممکن اســـت به سنجش و مفهوم‌سازی ســـاختاری این عامل برگردد. باید بررسیهایی در زمینه مفهوم‌ســـازی ساختاری و گســـتره مؤلفه‌های این عامل در نظر گرفته شـــود. همچنین در این پژوهش همهٔ خرده‌مؤلفه‌های هیجانهای تحصیلی به‌کار گرفته نشده و در مورد حمایت تحصیلی خرده‌مؤلفه‌ها به‌تفکیک بررســـی نشـــده است. بســـته 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 اســـت دانش‌آموز از حمایت معلم برخوردار باشـــد، اما از حمایت پدر، مادر یا همســـالان برخوردار نباشـــد. در این صورت مســـیر حمایت تحصیلی قادر به پیش‌بینی هیجانات تحصیلی نخواهد بود. دلیل دیگر ناهمخوانی میان پژوهشـــها را می‌توان به برخی از عوامل محیطی نسبت داد. طی روند رشـــد متغیرهای مداخله‌ای زیادی در مدرســـه و خانواده وجود دارد که می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشـــد. در دوران نوجوانی افراد وقت بیشـــتری را در بیرون از منزل و

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

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 به‌کار 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، همهٔ 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 به‌جای 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

منابع

REFERENCES

ارجمند، نورا و کاظمیان‌مقدم، 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، قدرت‌اله؛ غضنفری، احمد و نیکدل، فریبرز. (۱۳۹۸). بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه اشتیاق تحصیلی فردریکز در دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم. *فصلنامه علمی-پژوهشی روان سنجی، ۷* (۲۸)، ۲۳-۴۲.

بیان‌فر، فاطمه و ملکی، حسن. (۱۳۹۳). *برنامه درسی پنهان و بازده‌های عاطفی یادگیری*. تهران: آییژ.

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 طباطبایی، 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 حاجی‌یخچالی، 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؛ فرزاد، 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 کبورانی، فاطمه. (۱۳۹۷). نقش اشتیاق عاطفی، شناختی و رفتاری یادگیری در پیش‌بینی فرسودگی تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه راهبردهای شناختی و یادگیری، ۶* (۱۰)، ۱۹۷-۲۰۶.

ناهیدی، مرضیه. (۱۳۹۰). *بررسی رابطهٔ جو عاطفی خانواده با شکل‌گیری ویژگیهای شخصیتی، سخت‌رویی و خودشکوفایی نوجوانان*. پایان‌نامهٔ 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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]

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.

[Downloaded from qjfr.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.26766728.1400.18.4.2.7]