

نقش هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان

بی‌سرپرست

بابک همتی^۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست صورت گرفت. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه پژوهش کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ بودند که تعداد ۱۲۰ نفر به صورت در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه هیجان تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری، احساس تعلق به مدرسه و سازگاری دانش‌آموز استفاده شد. تجزیه و تحلیل اطلاعات با ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه صورت گرفت. یافته‌ها نشان دادند که بین هیجان مثبت تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت معنادار و بین هیجان منفی تحصیلی با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه منفی معنادار وجود دارد ($p < 0/01$). نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد هیجانات تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق توانایی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان را دارد ($p < 0/01$). این نتایج بیان می‌کند که هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی-اجتماعی کاربرد دارند.

واژه‌های کلیدی: هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده، احساس تعلق به مدرسه،

بی‌سرپرست

۱- دانشجوی دکتری تخصصی روان‌شناسی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل h_babak2020@yahoo.com

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۲/۰۹

تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۱۸

مقدمه

والدین، یکی از مهم‌ترین منبع شکل‌گیری تصویر خود و سازگاری در فرزندان هستند؛ در صورت از دست دادن والدین یا یکی از آنها، به ویژه در سنین پایین، کودکان این منبع شکل‌گیری و حمایتی را از دست داده و احساس فقدان و احتمالاً بی‌ارزشی خواهند کرد (شاملو، ۱۳۸۶)؛ که این احساس در روند سازگاری آنان نیز خدشه وارد می‌کند. سازگاری به عنوان مهمترین نشانه سلامت روان مطرح شده و از جمله مباحثی است که توجه بسیاری از روان‌شناسان به خصوص مربیان را به خود جلب کرده است. لازاروس^۱ سازگاری را به عنوان عامل مهم در کاهش تعارضات رایج میان حوزه‌های درونی و بیرونی رفتار آدمی معرفی می‌کند. سازگاری ابعاد مختلفی دارد که در تحقیق سینها و سینگ^۲ (۱۹۹۳؛ ترجمه کرمی، ۱۳۸۰) به سه بعد آن اشاره شده است: سازگاری تحصیلی^۳، سازگاری عاطفی-هیجانی^۴ و سازگاری اجتماعی^۵. سازگاری تحصیلی یک مفهوم چندبعدی بوده و به معنای توانایی افراد در پاسخگویی موفقیت‌آمیز به تقاضاهای متنوع و مختلف محیط آموزشی است (عبداله و همکاران، ۲۰۰۹). در محیط آموزشی، کیفیت روابط معلم-شاگرد (بیکر^۶، ۲۰۰۶)، پذیرش ویژگی‌های شاگرد از سوی معلم و پذیرش از سوی همسالان (مرکر و ذوروسی یر^۷، ۲۰۰۸) از جنبه‌های مهم سازگاری دانش‌آموزان محسوب می‌شود. سازگاری اجتماعی نیز به معنای سازش شخص با محیط اجتماعی است که این سازگاری می‌تواند به وسیله وفق دادن خود با محیط یا تغییر محیط اطراف برای رفع نیازها و رسیدن به مطلوب ایجاد شود (عدلی، حیدری، زارعی و صادقی فرد، ۲۰۱۳). در شکل‌گیری سازگاری عواملی چون شیوه‌های تربیتی، عوامل آموزشگاهی، ارزش‌ها و اعتقادات حاکم، گروه همسالان، خانواده و آموزش و

-
1. Lazarus
 2. Sina & Sing
 3. academic adjustment
 4. emotional adjustment
 5. social adjustment
 6. Baker
 7. Mercer & DeRosier

پرورش و عوامل شخصی مؤثر است (آذین و موسوی، ۱۳۹۰). در این بین ظرفیت هیجانی، یکی از الگوهایی که ممکن است با سازگاری اجتماعی و تحصیلی در ارتباط باشد (سالوی و مایر^۱، ۱۹۹۰). از جمله این هیجان‌ها، هیجان‌ات تحصیلی (پیشرفت^۲) است که به فعالیت‌های تحصیلی، اطلاق می‌شود (پکران^۳، ۲۰۰۲) و به طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرآیندهای حافظه مانند بازیابی و ذخیره اطلاعات، انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی، سلامت روان‌شناختی و جسمانی تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی افراد را به دنبال خواهد داشت (پکران، ۲۰۰۶). مطالعات انجام شده درباره هیجان‌ات تحصیلی، بر هیجان‌ات مربوط به پیامدهای پیشرفت شامل هیجان‌ات پیامدی آینده نگر^۴ مانند امید و اضطراب که به شکست یا موفقیت آتی مربوط می‌شوند و هیجان‌ات پیامدی گذشته نگر^۵ مانند غرور و شرم که به موفقیت یا شکست پیشین مربوط می‌شوند، مبتنی بوده است (پکران، ۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۱۰). محققان بر نقش تبیینی هیجان‌ات تحصیلی در پیش‌بینی اندازه‌های توصیف کننده نشانگرهای ذهنی و عینی کیفیت زندگی تحصیلی تأکید کرده‌اند (آرتینو و جونس^۶، ۲۰۱۲؛ گوئتز^۷، ۲۰۱۲). پژوهش دانش و حیدری (۲۰۱۵) نشان داد که هیجان تحصیلی با سازگاری تحصیلی و اجتماعی رابطه دارند. شیرمحمدی، میکائیلی منیع و زارع (۱۳۸۹) نشان دادند که بین امید که جزو مؤلفه هیجان تحصیلی مثبت است با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد. یارمحمدیان و شرفی راد (۱۳۹۰) در پژوهشی نشان دادند که در نوجوانان کنترل و تنظیم هیجان‌ها با سازگاری اجتماعی در ارتباط هستند. پژوهش فولادچنگ (۱۳۸۵) نشان داد که

1. Salovey, & Mayer
2. achievement emotion
3. Pekrun
4. prospective outcom emotion
5. retrospective outcom emotion
6. Artino & Jones
7. Goetz

توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی از عوامل تعیین‌کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شود.

سبک‌های حامی خودمختاری که دانش‌آموزان ادراک می‌کنند با انگیزش تحصیلی (گوای و والراند^۱، ۱۹۹۶) و سازگاری اجتماعی آنان (فتحی، رضاپور و آذر، ۱۳۸۹) در ارتباط است. چرا که خودمختاری به عنوان رفتارها و مهارت‌هایی است که اساساً از محیط‌های آموزشی و خانه ناشی می‌شود و فرد را قادر می‌سازد تا در زندگی به طور مستقل تصمیم‌گیری کرده و مسائل‌شان را حل کنند (داودوانی^۲ و همکاران، ۲۰۰۲). مطابق با نظریه خود تعیین‌گری خودمختاری از جمله نیازهای روان‌شناختی اساسی است که باعث بهزیستی و انگیزش درونی در هر قلمروی از زندگی می‌شوند (ریان و دسی^۳، ۲۰۰۰). معلمان حامی خودمختار، حق انتخاب زیادی به دانش‌آموز می‌دهند، هنگامی که حق انتخاب محدود باشد دلیل منطقی ارائه می‌کنند، در جهت همدردی با دیدگاه دانش‌آموز می‌کوشند و از به کار بردن زبان کنترل‌کننده اجتناب می‌ورزند (کاپلان و آسور^۴، ۲۰۱۲). پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانش‌آموزان در کلاس‌های حامی خودمختاری در مقایسه با دانش‌آموزان با معلمان کنترل‌کننده دامنه وسیعی از نتایج آموزشی مثبت از قبیل درگیری بیشتر (ریو^۵ و همکاران، ۲۰۰۴) و عملکرد تحصیلی بهتر (بوگیانو و همکاران^۶، ۱۹۹۳) را تجربه می‌کنند. همچنین پژوهش‌ها نشان داده‌اند هنگامی که دانش‌آموزان محیط کلاس را به صورت حامی خودمختاری ادراک می‌کنند بیشتر احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط می‌کنند (آزهای و همکاران، ۱۳۹۰). پژوهش فتحی، رضاپور و آذر (۱۳۸۹) نشان داد که بین نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر رابطه وجود دارد و

-
1. Guay & Vallerand
 2. Duvdevany
 3. Ryan & Deci
 4. Kaplan & Assor
 5. Reeve
 6. Boggiano

نیازهای بنیادین مانند آزادی (خودمختاری) بر سازگاری اجتماعی تأثیر دارند. ایادوین و ساندراس^۱ (۲۰۱۲) در تحقیقی نشان دادند بین خودمختاری با ساختاری روانی مثبت در دانش‌آموزان رابطه معناداری و مثبتی وجود دارد.

مدرسه و پیوندی که دانش‌آموزان با مدرسه دارند، یکی از زمینه‌های تلاش برای سازگاری در دانش‌آموزان است؛ چرا که برخورداری از احساس تعلق به مدرسه علاوه بر ایجاد محیطی سالم برای نوجوان در جهت کسب شخصیت مستقل و اجتماعی شدن، دارای بازده‌های تحصیلی مثبتی نیز است (برزآبادی فراهانی و عراقیه، ۱۳۹۴). احساس تعلق با حاصل و بازده‌های آن تعریف شود (جمیرسون^۲ و همکاران، ۲۰۰۳). با توجه به این رویکرد فردی دارای احساس تعلق به مدرسه است که نمرات و معدل خوبی در مدرسه داشته باشد (نلی و فیکلی^۳، ۲۰۰۴). کارچر، هولکومب و زامبران^۴ (۲۰۰۸) احساس تعلق به مدرسه را به عنوان اعمالی می‌دانند که باعث سازگار شدن دانش‌آموز در انجام یک فعالیت یا مکان خاص می‌شود. این اعمال باعث افزایش احساس راحتی، خوب بودن و کاهش اضطراب دانش‌آموز می‌شود. احساس تعلق به مدرسه و مؤلفه‌های آن دارای ارتباط معنادار با عملکرد تحصیلی هستند (برزآبادی فراهانی و عراقیه، ۱۳۹۴). پژوهش حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز بیان کننده این رابطه است. همچنین موریسون^۵ (۲۰۰۸) بر این امر معتقد است که برخورداری از این احساس باعث پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان می‌شود. رسکی^۶ و همکاران (۲۰۱۱) نیز به این نتیجه رسیدند که مشارکت در فعالیت‌های مدرسه دارای تأثیر بر روی یادگیری و انگیزه دانش‌آموزان است.

استمرار و تداوم ارتباط با والدین به ویژه در سال‌های نخست زندگی از اهمیت ویژه‌ای

-
1. Eadaoin & Sandra
 2. Jimerson
 3. Neely & Faici
 4. Karcher, Holcomb & zambrano
 5. Morrison
 6. Reschly

برخوردار است. شواهد نشان می‌دهد کودکانی که خانواده گرمی نداشته‌اند، رفتار اجتماعی نامقبولی دارند (پاترسون^۱ و همکاران، ۲۰۰۹). کودکان و نوجوانان بی‌سرپرست از منابع حمایتی مهم به ویژه حمایت والدین محروم هستند، بیشتر از گروه هم‌تایان خود در معرض مخاطرات روان‌شناختی و اجتماعی به ویژه مشکلات مربوط به یادگیری و پیشرفت تحصیلی قرار دارند (کمیلر، دنیلسون و باستن، ۲۰۰۵). در عصر حاضر تعلیم و تربیت و به طور کلی تحصیل بخش مهمی از زندگی افراد را تشکیل می‌دهد، علاوه بر این، کیفیت و کمیت این تحصیل نقش مهمی را در آینده افراد ایفا می‌کند (مجیدعلیلو و همکاران، ۱۳۹۲). سازگاری اجتماعی-تحصیلی در ارتباط با پذیرش از طرف هم‌کلاسی‌ها و معلم و موفقیت در درس‌ها نیز است، دانش‌آموزانی که از لحاظ اجتماعی ناسازگار هستند بسیاری از رفتارهای مناسب در موقعیت‌های اجتماعی مختلف را به دلیل نداشتن راهنما در خانه و مدرسه رفتارهای مناسب را یاد نمی‌گیرند. با توجه به مطالب فوق و نقش متغیرهای هیجان تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در سازگاری دانش‌آموزان و با توجه به اینکه پژوهش در این زمینه اندک و پراکنده است، این پژوهش به بررسی نقش این متغیرها را در دانش‌آموزان بی‌سرپرست پرداخت.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع همبستگی بود.

جامعه، نمونه و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان بی‌سرپرست شهر اردبیل در سال ۱۳۹۶ بودند که تعداد ۱۲۰ نفر به صورت در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. به این صورت که بعد از کسب مجوزهای لازم از سوی اداره بهزیستی و اداره آموزش و پرورش شهر اردبیل به مدارس مراجعه گردید. بعد از انجام مکاتبات لازم با مدیران مدارس اقدام به شناسایی دانش‌آموزان بی‌سرپرست گردید. سپس با برقراری ارتباط با این

دانش‌آموزان و توضیح اهداف پژوهش اقدام به گردآوری اطلاعات شد. جهت جمع‌آوری داده‌ها از ابزارهای ذیل استفاده شد:

پرسشنامه هیجان پیشرفت (تحصیلی): این پرسشنامه شامل ۳ بخش هیجان‌های کلاسی، یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت و هیجان‌های منفی دارای ۷۵ ماده است. پاسخ دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت ۵ درجه‌ای از ۱ برای کاملاً مخالفم تا ۵ برای کاملاً موافقم درجه بندی می‌کنند. پکران و همکاران (۲۰۰۲) روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روان‌شناسی به دست آوردند. کدیور و همکاران (۱۳۸۸) از طریق به‌کارگیری روش تحلیل عاملی تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده مقیاس‌های آن بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۶۰ محاسبه کردند. قناد (۱۳۹۲) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را تأیید کرده است و همچنین ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای هیجان‌های منفی، به ترتیب ۰/۹۷ و ۰/۹۱ گزارش کرده است.

ادراک حمایت از خودمختاری: برای اندازه‌گیری این متغیر از مقیاس نیازهای روان-شناختی ایلاردی^۱ و همکاران (۱۹۹۳) استفاده شد. این مقیاس شامل ۲۱ عبارت است. پاسخ‌های هر عبارت در یک پیوستار هفت درجه‌ای از کاملاً غلط تا کاملاً درست مورد ارزیابی قرار می‌گیرد که پاسخ‌دهنده متناسب با وضع خودش از یک تا هفت عدد را انتخاب می‌کند. لازم به ذکر است که پایایی این آزمون با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹ به دست آمده است (دسی و همکاران، ۲۰۰۱). همچنین در ایران در پژوهش مجیدعلیلو و همکاران (۱۳۹۲) میزان پایایی این آزمون را براساس آلفای کرونباخ ۰/۷۸ گزارش کرده است.

احساس تعلق به مدرسه: برای اندازه‌گیری میزان حس تعلق دانش‌آموزان به مدارس، از مقیاس روانی عضویت در مدارس (PSSM) دانش‌آموزان استفاده شد. این مقیاس با هدف سنجش

میزان ادراک پذیرش، احترام، حضور داشتن در محیط مدرسه و... طراحی شده است. این مقیاس از ۱۸ آیتم تشکیل شده که به صورت لیکرت پنج‌گزینه‌ای (کاملاً غلط؛ ۱ تا کاملاً درست ۵) است. این پرسشنامه دارای روایی و اعتبار بسیاری قوی است. همچنین آلفای کرونباخ این مقیاس از ۰/۷۷ تا ۰/۸۸ گزارش شده است. (گودناو، ۱۹۹۳؛ به نقل از ناویکی^۱، ۲۰۰۸). در ایران نیز ضریب آلفای کرونباخ این پرسشنامه در مطالعه برزآبادی فراهانی و عراقیه (۱۳۹۴) برابر ۰/۷۸ گزارش شده است.

پرسشنامه سازگاری دانش‌آموز: این پرسشنامه ۶۰ سؤال را سینها و سینگ^۲ (۱۹۹۳؛ ترجمه کرمی، ۱۳۸۰) ساخته‌اند. این پرسشنامه به صورت مقیاس لیکرتی هفت درجه‌ای تدوین شده است. این پرسشنامه از زیر مقیاس‌های سازگاری اجتماعی، عاطفی و تحصیلی تشکیل شده است. پاسخگویی برای سوالات هر پرسشنامه به صورت بلی و خیر است. پایایی آن را برای خرده مقیاس‌های اجتماعی، عاطفی و آموزشگاهی و کل آزمون به ترتیب برابر ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۹۳ و ۰/۹۶ گزارش کردند (سینها و سینگ، ۱۹۹۳؛ ترجمه کرمی، ۱۳۸۰). همچنین نویدی (۱۳۸۷) برای زیر مقیاس سازگاری تحصیلی آلفای کرونباخ ۰/۷۴ برای سازگاری عاطفی ۰/۶۹ و برای سازگاری اجتماعی ۰/۶۶ گزارش نموده است. در این پژوهش سوالات مربوط به سازگاری تحصیلی و اجتماعی مورد استفاده قرار گرفت.

نتایج

طبق یافته‌های پژوهش ۵۶/۳۸ درصد از دانش‌آموزان پسر و ۴۳/۶۲ درصد دختر بودند. ۲۵ درصد دانش‌آموزان با کمترین فراوانی اول راهنمایی، ۳۶ درصد سوم راهنمایی و ۳۹ درصد با بیشترین فراوانی دوم راهنمایی بودند.

1. Nowicki
2. Sina & Sing

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای هیجانات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه

متغیر	M	SD
هیجان مثبت تحصیلی	۳۵/۱۱	۱۲/۰۸
هیجان منفی تحصیلی	۳۴/۶۵	۱۲/۶۱
ادراک حمایت از خودمختاری	۵۹/۰۵	۱۱/۸۴
احساس تعلق به مدرسه	۸۳/۹۰	۱۶/۴۲
سازگاری تحصیلی	۱۶/۳۹	۷/۹۰
سازگاری اجتماعی	۱۵/۲۱	۶/۴۴

جدول ۲. ضریب همبستگی بین متغیرهای پیش بین با سازگاری تحصیلی-اجتماعی

متغیرها	سازگاری تحصیلی	سازگاری اجتماعی
هیجان مثبت تحصیلی	۰/۶۰۲ **	۰/۵۴۰ **
ادراک حمایت از خودمختاری	۰/۵۵۳ **	۰/۵۶۲ **
احساس تعلق به مدرسه	۰/۷۲۷ **	۰/۶۳۳ **

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود بین هیجان مثبت تحصیلی با سازگاری تحصیلی و سازگاری اجتماعی؛ هیجان منفی تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه رابطه معناداری وجود دارد ($p < ۰/۰۱$).

نقش هیجان‌ات تحصیلی، حمایت از خودمختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی...

جدول ۳. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه هیجان‌ات تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان

مدل	SS	Df	MS	F	P
رگرسیون	۴۴۶۲/۵۸	۴	۱۱۱۵/۶۴۵	۹/۵۷۶	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۳۷۴۲/۱۲	۱۱۵	۱۱۶/۴۹۶		
کل	۱۸۲۰۴/۷۱	۱۱۹			

متغیرهای پیش‌بین	R	R2	ضرایب غیر استاندارد			P	T	ضرایب استاندارد
			B	SE	BETA			
مقدار ثابت	-	-	۱۰/۹۶۳	۳/۸۳۴		۲/۸۵۳		۰/۰۰۵
هیجان مثبت تحصیلی			۰/۵۲۳	۰/۱۲۵		۲۱/۳۸۸		۰/۰۰۰
هیجان منفی تحصیلی			-۰/۱۴۳	۰/۱۰۴		-۳/۴۲۷		۰/۰۰۲
ادراک حمایت از خودمختاری	۰/۶۸۹	۰/۴۷۴	۰/۵۵۲	۰/۱۵۲		۱۸/۹۴۰		۰/۰۰۰
احساس تعلق به مدرسه			۰/۴۶۴	۰/۱۳۵		۴/۹۱۰		۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < ۰/۰۱$). متغیرهای هیجان‌ات تحصیلی مثبت و منفی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه ۴۷ درصد توانایی پیش‌بینی سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان بی‌سرپرست را دارند. با توجه به مقادیر بتا هیجان مثبت تحصیلی ۰/۵۶۳، هیجان منفی تحصیلی -۰/۲۲۸، ادراک حمایت از خودمختاری ۰/۵۵ و احساس تعلق به مدرسه ۰/۳۸ درصد می‌توانند تغییرات مربوط به سازگاری تحصیلی دانش‌آموزان را به صورت معناداری پیش‌بینی کنند.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون چندگانه هیجانات تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان

مدل	SS	Df	MS	F	P
رگرسیون	۳۰۲۳/۴۲۱	۴	۷۵۵/۸۵	۷/۹۰۱	۰/۰۰۰
باقیمانده	۱۱۰۰۱/۶۵	۱۱۵	۹۵/۶۶		
کل	۱۴۰۲۵/۰۷۱	۱۱۹			

متغیرهای پیش‌بین	R	R2	ضرایب غیر استاندارد		
			B	SE	BETA
مقدار ثابت	-	-	۱۵/۳۲۴	۸/۷۴۶	۰/۰۰۵
هیجان مثبت تحصیلی			۰/۶۰۸	۰/۱۵۰	۰/۴۸۱
هیجان منفی تحصیلی	۰/۶۳۷	۰/۴۰۵	-۱/۰۱۵	۰/۱۳۹	-۰/۵۱۲
ادراک حمایت از خودمختاری			۰/۶۲۶	۰/۱۵۸	۰/۴۳۷
احساس تعلق به مدرسه			۰/۴۱۵	۰/۱۰۱	۰/۲۹۵

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود میزان F مشاهده شده معنادار است ($p < 0/01$) و متغیرهای هیجانات تحصیلی مثبت و منفی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه ۴۰ درصد توانایی پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست را دارند. با توجه به مقادیر بتا هیجان مثبت تحصیلی ۰/۴۸، هیجان منفی تحصیلی ۰/۵۱-، ادراک حمایت از خودمختاری ۰/۴۳ و احساس تعلق به مدرسه ۰/۲۹ درصد می‌توانند تغییرات مربوط به سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان را به صورت معناداری پیش‌بینی کند.

بحث و نتیجه‌گیری

مطالعه حاضر با هدف بررسی نقش هیجانات تحصیلی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه در پیش‌بینی سازگاری تحصیلی- اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست صورت گرفت. نتایج به دست آمده نشان داد بین هیجان مثبت تحصیلی با سازگاری تحصیلی و اجتماعی

رابطه مثبت و بین هیجان منفی تحصیلی با سازگاری تحصیلی و اجتماعی رابطه منفی معنادار وجود دارد. نتایج به‌دست آمده با یافته‌های ال یانگ و میکولینسر (۲۰۰۴)، سیدیریدیس (۲۰۰۷)، سلیمانی و همکاران (۱۳۹۰)، نریمانی، عالی‌ساری نصیرلو و موسی‌زاده (۱۳۹۳)، یارمحمدیان و شرفی‌راد (۱۳۹۰)، دانش و حیدری (۲۰۱۵) و شیرمحمدی، میکائیلی منیع و زارع (۱۳۸۹) همسو است. نتایج پژوهش (سیدیریدیس، ۲۰۰۷)، حاکی است که کودکان و نوجوانان دارای ناتوانی ریاضی دارای مشکلاتی در اختلالات خلقی و افسردگی (هیجان منفی) هستند. شیرمحمدی، میکائیلی منیع و زارع (۱۳۸۹) نشان دادند که بین امید (هیجان مثبت) و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. پژوهش دادجو (۱۳۸۱) به نقل از اسکندری، دررودی و بهرامی (۱۳۹۴) نشان داد اضطراب تحصیلی نه تنها دستیابی به اهداف پیشرفت (سازگاری) تحصیلی را ناممکن می‌سازد، بلکه رشد روانی دانش‌آموزان را نیز مختل می‌کند.

در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تجربه‌های هیجانی چالش‌هایی را برای فرد موجب می‌شود که او را وامی‌دارد تا نیروها و تمامی ظرفیت‌های ممکن خود را برای تصمیم‌های تحصیلی بسیج کند. به دنبال این تجربه‌ها فرد تصویری را از توانمندی‌های خود ساخته و تفسیری را از آن-ها ارائه می‌دهد که او را برای مواجهه و گرفتن تصمیمات تحصیلی جهت می‌دهد. علاوه بر این، توان فرد در شناخت هیجان‌ات خود و مدیریت آن موجب می‌شود تا فرد بهتر بتواند با چالش‌های تحصیلی پیش رو، روبرو شده و رفتارهای و رفتارهای مقابله‌ای، جایگزینی یا انطباقی را از خود بروز کند که طبیعی است چه این رفتار و واکنش‌ها با مصداق‌ها و اسنادهای واقعی تری همراه بوده و فرد کنترل بیشتری بر آن‌ها داشته، حتی اگر این تجربه‌ها برای فرد خوشایند نباشد، فرد واکنش-های سازش یافته تری را داشته و احساس رضایت بهتری از تجربه‌ها و مطالبات تحصیلی خود خواهد داشت (پکران، گاتز و پری، ۲۰۰۵؛ پکران، ۲۰۰۶). ابراز نکردن خود که می‌تواند ناشی از شرم داشتن (هیجان منفی تحصیلی) باشد انسان را گرفتار مشکلات رفتاری-اجتماعی می‌کند.

بسیاری از ناسازگاری‌های فردی، اجتماعی و تحصیلی به این دلیل به وجود می‌آید که فرد، قدرت ابراز وجود و نه گفتن در جای مناسب را ندارد (عمیدنیا و همکاران، ۱۳۸۹). ابراز وجود در موقعیت‌های مختلف تسهیل‌کننده و تسریع‌کننده سازگاری است و از آسیب‌های فردی و اجتماعی جلوگیری می‌کند (شیرودی و همکاران، ۱۳۸۹).

تبیین دیگر این‌که، عاطفه غالباً به عنوان مؤلفه‌ای مفید و حتی حیاتی برای بروز واکنش‌های سازگارانه در مقابل موقعیت‌های اجتماعی به حساب می‌آید. عاطفه می‌تواند هم بر فرآیند تفکر (چگونگی برخورد ما با اطلاعات اجتماعی) و هم بر محتوای تفکر، قضاوت‌ها و رفتارها (آنچه که ما فکر می‌کنیم و عمل می‌کنیم) اثر بگذارد. عاطفه مثبت در درجه اول ممکن است افکار و ایده‌های مثبت‌تری را به ذهن آورده، به شکل‌گیری انتظارات خوش‌بینانه‌تر و پذیرش راهبردهای منسجم‌تر و همیارانه‌تری منجر شود. در مقابل، عاطفه منفی، خاطرات و افکار بدبینانه و منفی را به خاطر آورد، به همیاری کمتر و در نتیجه، تعاملات محدودتری منجر می‌شود (فورگاس، ۲۰۰۰).

همچنین نتایج نشان داد بین حمایت خودمختاری ادراک شده با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت معنادار وجود دارد. این یافته با یافته‌های گواهی و والراند (۱۹۹۶)، کوستنر و همکاران (۱۹۸۴)، ریو و همکاران (۲۰۰۴)، بوگیانو و همکاران (۱۹۹۳)، آژهای و همکاران (۱۳۹۰) و فتیحی، رضاپور و آذر (۱۳۸۹) همسو است. آن‌ها در پژوهش‌های خود نشان دادند که سبک‌های حامی خودمختاری اثرات مثبتی بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان دارد و محیط‌های حامی خودمختاری باعث برآورده شدن نیازهای روانی دانش‌آموزان و علائق شخصی آنان می‌شود. دانش‌آموزان در کلاس‌های حامی خودمختاری در مقایسه با دانش‌آموزان با معلمان کنترل‌کننده دامنه وسیعی از نتایج آموزشی مثبت از قبیل درگیری بیشتر و عملکرد تحصیلی بهتر را تجربه می‌کنند.

مطابق با نظریه خودتعیین‌گیری، برآورده شدن نیازهای روان‌شناختی اساسی از جمله خودمختاری نتایج مثبتی در همه فرهنگ‌ها و حیطه‌ها فراهم می‌کند (دسی و همکاران، ۲۰۰۱). در

تبیین ارتباط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده با سازگاری تحصیلی می‌توان گفت که حمایت خودمختاری ادراک شده موجب انگیزش درونی می‌شود (آژه‌ای و همکاران، ۱۳۹۰)؛ هنگامی که معلمان سبک انگیزشی حامی خودمختاری دارند منابع انگیزشی دانش‌آموزان از قبیل نیازهای روان‌شناختی، علایق و ترجیحات آنان را حمایت می‌کنند و این به نوبه خود منجر به انگیزش درونی دانش‌آموزان می‌شود. ریو (۲۰۰۴) بیان می‌کند که افراد به این علت انگیزش درونی را تجربه می‌کنند که درون خودشان نیازهای روان‌شناختی دارند. وقتی که هنگام انجام دادن فعالیت‌ها، نیازهای روان‌شناختی فعال باشند و پرورش یابند، به طور خودانگیخته احساس خشنودی را در افراد ایجاد می‌کنند. انگیزش درونی در انجام تکالیف، نتایج مثبت شناختی، رفتاری و عاطفی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را به دنبال دارد؛ و اثر مستقیم مثبتی بر میزان تلاش دانش‌آموزان دارد. گرولینگ و ریان (۱۹۸۹) نشان دادند که افراد با سطوح بالای انگیزش درونی در موقعیت‌های تحصیلی و تکالیف چالش برانگیز درگیر می‌شوند و این به نوبه خود منجر به تلاش بیشتر دانش‌آموزان برای موفقیت در تکالیف تحصیلی می‌شود.

در مورد ارتباط حمایت از خودمختاری ادراک شده می‌توان گفت وقتی دانش‌آموزان محیط کلاس را به صورت حامی خودمختاری ادراک می‌کنند، بیشتر احساس شایستگی و ارتباط می‌کنند (آژه‌ای، ۱۳۹۰). دانش‌آموزانی که با همسالان خود ارتباط بهتری دارند از سازگاری اجتماعی خوبی برخوردار هستند. احساسات خود را صریح و آشکار و به شیوه پخته و معقول ابراز می‌کنند. کودک سازگار کودکی سرزنده و شاداب است که قادر است با تمام وجود وظیفه‌ای که به وی محول شده است را انجام دهد و نیازی به خیالبافی و گریز از واقعیت نداشته باشد، دارای ثبات عاطفی لازم و قدرت کافی جهت روبرو شدن با ناکامی است بدون این که هیچ‌گونه احساس شکست و ناکامی در وی به وجود آید (آژه‌ای، ۱۳۹۰). در تبیین ارتباط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده با سازگاری اجتماعی می‌توان گفت که عدم پاسخگویی به نیازها (مثل

خودمختاری)، تأثیرات مخربی در آن‌ها برجای می‌گذارد و هر عاملی که سدی در برابر رشد جسمانی و عاطفی کودک به شمار رود می‌تواند ایجاد طرح و الگویی از اختلال عاطفی را سبب شود که همواره ریشه رفتارهای ضداجتماعی، ناسازگارانه یا بزهکارانه است (هارلی، ترجمه پورافکاری، ۱۳۶۲).

همچنین نتایج نشان داد بین احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت معناداری وجود دارد ($p < 0/01$). این یافته همسو با یافته‌های دربان و همکاران (۱۳۹۱)، حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳)، گودنو (۱۹۹۳)، موریسون (۲۰۰۸)، رسکی و همکاران (۲۰۱۱)، فین و راک (۱۹۹۷) و بوند و همکاران (۲۰۰۷) است. این پژوهشگران نشان دادند که احساس تعلق به مدرسه دارای ارتباط معنادار با عملکرد تحصیلی هستند و موجب انگیزش پیشرفت و عملکرد دانش‌آموزان می‌شوند.

در تبیین این یافته می‌توان گفت که احساس تعلق به مدرسه جز مؤلفه اشتیاق به مدرسه است و اشتیاق به مدرسه متغیر مهمی است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک منادی مهم یادگیری یاد می‌شود (زینگیر^۱، ۲۰۰۸). این متغیر همچنین به عنوان نقطه محوری اکثر نظریات مربوط به افت تحصیلی به حساب می‌آید (فین^۲، ۱۹۸۹). اشتیاق رفتاری شامل رفتار مثبت (به عنوان مثال حضور در کلاس و تکمیل تکالیف مدرسه)، دخالت و درگیری در وظایف تحصیلی و یادگیری (مانند تلاش و تمرکز و در نتیجه سازگاری تحصیلی) و مشارکت در فعالیت‌های فوق برنامه (مانند دو و میدانی و در نتیجه سازگاری اجتماعی) می‌شود. سازه اشتیاق به مدرسه ریشه در بخشی از نظریه کنترل اجتماعی (هیرشی، ۱۹۶۹؛ به نقل از بشرپور و همکاران، ۱۳۹۲) دارد که بر نقش احساسات دلبستگی و تعلق به نهادهای اجتماعی تأکید می‌کند. در مدل میانجی-گری تینتو^۳ (۱۹۷۵) فرض می‌شود که تعهدات دانش‌آموزان نسبت به اهداف آموزشی به طور

1. Zyngier
2. Finn
3. Tinto

مستقیم بر میزان درگیری دانش‌آموز با تکالیف مربوط به مدرسه تأثیر می‌گذارد. واهلاگ^۱ و همکاران (۱۹۸۹) در مدل پیشگیری از افت تحصیلی، مفاهیم اشتیاق آموزشی و عضویت در مدرسه را به عنوان دو گام اولیه ای که در تکامل اجتماعی و فردی شخص در مدرسه نقش دارند معرفی نمودند. در مدل رومبرگر و لارسون (۱۹۹۸) نیز اشتیاق با دو مؤلفه تحصیلی و اجتماعی که در سازگاری تحصیلی نقش دارند مشخص می‌شود. اشتیاق تحصیلی نیز نگرش‌های دانش‌آموز نسبت به مدرسه و توانایی انتظارات عملکرد را شامل می‌شود و موجبات سازگاری دانش‌آموزان را فراهم می‌آورد.

به‌علاوه نتایج نشان داد متغیرهای هیجان‌ات‌تحصیلی مثبت و منفی، ادراک حمایت از خودمختاری و احساس تعلق به مدرسه ۴۷ درصد توانایی پیش‌بینی سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان بی‌سرپرست را دارند. در این راستا نریمانی، عباسی، ابوالقاسمی و احدی (۱۳۹۲)، آرتینو و جونس (۲۰۱۲) و گوئتز (۲۰۱۲) در نتایج بررسی خود بر نقش تبیینی هیجان‌ات‌تحصیلی در پیش‌بینی اندازه‌های توصیف‌کننده نشانگرهای ذهنی و عینی کیفیت زندگی تحصیلی تأکید کرده‌اند. همچنین پژوهش فولادچنگک (۱۳۸۵) نشان داد که توانمندی‌ها و شایستگی‌های هیجانی از عوامل تعیین‌کننده تأثیرگذار بر سازگاری تحصیلی محسوب می‌شود. در تبیین این یافته می‌توان بیان نمود که سازگاری تحصیلی و اجتماعی در دانش‌آموزان از عوامل زیادی از قبیل عامل آموزشی، فردی، اجتماعی و غیره تأثیر می‌پذیرد. زمانی که دانش‌آموزان از مدرسه تجارب مثبت داشته باشند، از یادگیری خود لذت می‌برند و می‌تواند حمایت معلمان و دیگر دانش‌آموزان و همسالان را نیز به دست آورند؛ و براساس نظر ویلیام و باتن (۱۹۸۱) روابط معلم-دانش‌آموز، موفقیت تحصیلی و احساس هیجان و لذت از یادگیری از جمله عواملی است که در افزایش کیفیت تحصیلی و اجتماعی دانش‌آموزان نقش دارد.

استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس و منحصر بودن نمونه آماری به دانش‌آموزان شهر

اردبیل از محدودیت‌های این پژوهش بود و در نتیجه پیشنهاد می‌شود در پژوهش آتی در شهرهای دیگر نیز انجام گیرد تا بتوان نمونه را به جامعه تعمیم داد. در کل نتیجه پژوهش این بود که بین متغیرهای هیجان مثبت تحصیلی، حمایت از خود مختاری ادراک شده و احساس تعلق به مدرسه با سازگاری تحصیلی-اجتماعی رابطه مثبت و با هیجان منفی را بزه منفی معنا دار وجود داشت؛ و در نتیجه یافته پژوهش، پیشنهاد می‌شود دوره برنامه‌های آموزشی شناخت و مدیریت هیجان‌ات تحصیلی در طول دوران تحصیلی به کار گرفته شود. معلمان ساختار کلاس و برنامه درسی را طوری طراحی کنند که حامی خودمختاری دانش‌آموزان باشد و آن‌ها احساس کنند در شروع و تنظیم فعالیت‌ها خودمختارند و در واقع خودشان را علت رفتارشان بدانند و احساس کنند به مدرسه تعلق دارند.

منابع

- آژه‌ای، جواد؛ خضری آذر، هیمین؛ بابایی سنگلجی، محسن و امانی، جواد. (۱۳۹۰). الگوی ساختاری روابط بین حمایت از خودمختاری ادراک شده معلم، نیازهای روان‌شناختی اساسی، انگیزش درونی و تلاش. فصلنامه علمی-پژوهشی در سلامت روان‌شناختی، ۴(۲)، ۴۷-۵۶.
- اسکندری، حسین؛ درودی، حمید و بهرامی، فرزانه. (۱۳۹۴). اقتدار معلم، اضطراب، افسردگی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۳۵(۹)، ۱۰۵-۱۲۷.
- آذین، احمد و موسوی، سید محمود. (۱۳۹۰). بررسی نقش عوامل آموزشگاهی بر سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهرستان فریدونشهر. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۲(۱)، ۱۸۳-۲۰۰.
- برزآبادی فراهانی، نرگس و عراقیه، علیرضا. (۱۳۹۴). بررسی اثر تشویق بر افزایش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان مقطع متوسطه منطقه ۱۴. فصلنامه مشاوره و روان‌درمانی، ۱۶(۴)، ۳۹-۴۳.
- بشرپور، سجاده؛ عیسی‌زادگان، علی؛ زاهد، عادل و احمدیان، لیلا. (۱۳۹۲). مقایسه خودپنداره تحصیلی و اشتیاق به مدرسه در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری و عادی. دو فصلنامه مطالعات آموزش و یادگیری، ۶۵(۴)، ۴۷-۶۴.

- حکیم‌زاده، رضوان؛ دردانی، کمال؛ ابولقاسمی، مهدی و نجاتی، فرهاد. (۱۳۹۳). بررسی رابطه احساس تعلق به مدرسه با انگیزه پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه نظری شهر اصفهان. *مجله علوم تربیتی*، ۱۶(۱)، ۲۵-۳۶.
- سینها، ای. کی. پی و سینک، آر. پی. (۱۳۸۰). *راهنمای پرسشنامه سازگاری دانش‌آموزان دبیرستانی*. ترجمه ابوالفضل کرمی، تهران: مؤسسه روان‌تجهیز.
- شاملو، سعید. (۱۳۸۶). *بهداشت روانی*. چاپ نهم، انتشارات رشد.
- شیرمحمدی، لیلیا؛ میکائیلی‌منیع، فرزانه و زارع، حسین. (۱۳۸۹). رابطه سخت‌رویی، رضایت از زندگی و امید با عملکرد تحصیلی دانشجویان. *فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی دانشگاه تبریز*، ۲۰(۵)، ۱۵-۳۱.
- شیرودی، شهره؛ خلعتبری، جواد؛ تودار، رسول؛ مبلغی، نفیسه و صالحی، محمد. (۱۳۸۹). مقایسه اثربخشی روش‌های آموزش مهارت‌ابراز وجود و حل‌مساله بر سازگاری و پرخاشگری دانش‌آموزان دختر سال اول متوسطه. *یافته‌های نو در روانشناسی*، ۱۲(۱)، ۵-۲۴.
- عمیدنیا، الهام؛ نیسی، عبدالکاسم و سودانی، منصور. (۱۳۸۹). *ابراز وجود و میزان سازگاری فردی-اجتماعی در دانشجویان دختر*. *فصلنامه اندیشه و رفتار*، ۱۷(۵)، ۳۷-۴۶.
- فتحی، آیت‌اله؛ رضاپور، یوسف و یاقوتی‌آذر، شهرام. (۱۳۸۹). تعیین رابطه بین نیازهای بنیادین و حمایت اجتماعی با سازگاری اجتماعی در دانش‌آموزان دختر و پسر. *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، ۱۳(۲)، ۴۵-۵۲.
- فولادچنگ، محبوبه. (۱۳۸۵). نقش الگوهای خانوادگی در سازگاری نوجوانان. *فصلنامه خانواده‌پژوهی*، ۱(۱)، ۲۰۹-۲۲۱.
- مجیدعلیلو، محمود؛ موحدی، یزدان و علیزاده‌گورادل، جابر. (۱۳۹۲). تعیین رابطه حالت‌های فراشناختی، سودمندی ادراک شده و تأکیدات هدفی والدین با پیشرفت تحصیلی در دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۱)، ۹۱-۱۰۹.
- نریمانی، محمد؛ عالی‌ساری‌نصیرلو، کریم و موسی‌زاده، توکل. (۱۳۹۳). مقایسه اثربخشی آموزش متمرکز بر هیجان و کنترل تکانه بر فرسودگی تحصیلی و عواطف مثبت و منفی دانش‌آموزان مبتلا به ناتوانی یادگیری. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۳(۳)، ۷۹-۹۹.

نریمانی، محمد؛ عباسی، مسلم؛ ابوالقاسمی، عباس و احدی، بتول. (۱۳۹۲). مقایسه اثر بخشی آموزش پذیرش/ تعهد با آموزش تنظیم هیجان بر سازگاری دانش‌آموزان دارای اختلال ریاضی. *مجله ناتوانی‌های یادگیری*، ۲(۴)، ۱۷۶-۱۵۴.

نویدی، احد. (۱۳۸۷). تأثیر آموزش مدیریت خشم بر مهارت‌های سازگاری پسران دوره متوسطه شهر تهران. *مجله روانپزشکی و روانشناسی بالینی ایران*، ۱۴(۴)، ۳۹۴-۴۰۳.

هارلی، راجرز. (۱۹۸۶). فقر و کم‌هوشی و روابط آنها. ترجمه پورافکاری (۱۳۶۲). تهران: انتشارات ذوقی. یارمحمدیان، احمد و شرفی راد، حیدر. (۱۳۹۰). تحلیل رابطه بین هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی در نوجوانان. *جامعه‌شناسی کاربردی*، ۲۲(۴)، ۴-۱۲.

Abdullah, MC. Elias, H. Mahyuddin, R. & Uli, J. (2009). Adjustment among first year students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences*, 8(3), 496-505.

Adli, M. Haidari, H. Zarei, E. & Sadeghifard, M. (2013). Relationship between emotional and social adjustment with marital satisfaction. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(2), 118-122.

Adli, M. Haidari, H. Zarei, E. & Sadeghifard, M. (2013). Relationship between emotional and social adjustment with marital satisfaction. *Journal of Life Science and Biomedicine*, 3(2), 118-122. (Persian)

Al-Yagon, M. & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationship and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. The division for learning disabilities of the council for exceptional children. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12-19.

Amidnia, E. Nisi, A.K. & Sudan, M. (2010). Existence and level of individual-social adjustment in female students. *Journal of Thought and Behavior*, 17 (5), 37-46. (Persian)

Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education*, 15: 170-175.

Baker, JA. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44: 211- 229.

Basharpour, S. Isa Zadegan, A. Zahed, A. & Ahmadian, L. (2013). Comparison of academic self-concept and school-longing in students with learning disabilities and normal. *Two Quarterly Studies in Learning and Learning*, 65 (4), 47-64. (Persian)

Boggiano, A.K. Flink, C. Shields, A. Seelbach, A. & Barret, M. (1993). Use of techniques promoting students self-determination: Effects on student analytic problem-solving skills. *Motivation and Emotion*, 17, 319-336.

Bond, L. Butler, H. Thomas, L. Carlin, J. Glover, S. Bowes, G. & Patton, G. (2007). Social and School Connectedness in early secondary school as predictors of late teenage

- substance use, Mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 40, 357.
- Deci, E. L. Ryan, R. M. Gagne, M. Leone, D. R. Usunov, J. & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Society for Personality and Social Psychology*, 27, 930-942.
- Duvdevany, I. Ben-zur, H. & Ambar, A. (2002). Self-determination and mental retardation: is there an association with living arrangement and lifestyle satisfaction? *Mental Retardation*, 40(5), 379-389.
- Eadaoin K. P. & Sandra K. M. (2012). Self-Determination as a psychological and positive youth development construct. *Scientific World Journal*, 12(2), 759-766.
- Fathi, A. Rezapur, Y. & Yaghouiti Azar, S. (2010). Determining the relationship between basic needs and social support with social adjustment in male and female students. *Quarterly Journal of Social Security Studies*. 13 (2), 45-51. (Persian)
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *The Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Forgas, J.P. & Gunawardena, A. (2000). Affective influences on spontaneous interpersonal behaviors. Unpublished manuscript, university of New South Wales, Sydney. Australia.
- FouladChang, M. (2006). The role of family patterns in adolescence adaptation. *Quarterly Journal of Family Studies*, 1 (1), 209-221. (Persian)
- Goetz, T. (2012). Students' emotions during homework: Structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes. *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 79-93.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual differences investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890-898.
- Guay, F. & Vallerand, R.J. (1996). Social context, students motivation, and academic achievement: Toward a process model. *Social Psychology of Education*, 1, 211-233.
- Hakim Zadeh, R. Banihani, K. Abolqasemi, M. & Nejati, F. (2014). Investigating the relationship between the feeling of belonging to the school with the motivation of progress and academic performance of the high school students of Isfahan. *Journal of Educational Sciences*, 6 (1), 25-36. (Persian)
- Heydarei, A. & Daneshi, R. (2015). An investigation on the relationship of family emotional climate, personal-social adjustment and achievement motivation with academic achievement and motivation among third grade high school male students of Ahvaz. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 1(1), 6-13.
- Ilardi, B.C. Leone, D. Kasser, R. & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789-1805.

- Jimerson, S. R. Campos, E. & Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *Journal of School Health*, 72(4), 66-78.
- Kaplan, H. & Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I Thou dialogue in schools: conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social Psychology of Education*, 15, 251-269.
- Karcher, D. Holcomb, J. & zambrano, H. (2008). *School attachment*. Newyork; Mcgraw-Hil.
- Kemmelmeier, M. Danielson, C. & Bastten, J. (2005). What's in a grade? Academic success and political orientation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Koestner, R. Ryan, R.M. Bernieri, F. & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233-248.
- Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Morrison, G. (2008). Change in Latino student perception of school belonging measure of adolescent connectedness. *Asia Pacific Education*, 3(1), 95-114.
- Movahedi Fred, K. (2015). Investigating the relationship between self-determination and academic achievement of female students. *International Conference on Psychology and Life Culture*, Tehran, Iran. (Persian)
- Narimani, M. Abbasi, M. Abolghasemi, A. & Ahadi, B. (2013). A study comparing the effectiveness of acceptance/ commitment by emotional regulation training on adjustment in students with dyscalculia. *Journal of Learning Disabilities*, 2(4), 154-176. (Persian)
- Narimani, M. Alisari Nasirlou, K. & Mosazadeh, T. (2014). The effect of excitement-focused therapy and impulse control on educational burnout and positive and negative training emotions in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 3(3), 79-99. (Persian)
- Naveedy A. (2009). The efficacy of anger management training on adjustment skills of high school male students in Tehran. *IJPCP*; 14 (4), 394-403. (Persian)
- Neely, C. & Faici, Ch. (2004). School connectedness and the transition into and out of health-risk behavior among adolescents: A comparison of social belonging and teacher support. *Journal of School Health*, 74(7), 69-80.
- Nowicki, A. (2008). *Self-Efficacy, Sense of Belonging and Social Support as Predictors of Resilience in Adolescents*. Edith Cowan University.
- Oelsner, J. Lippold, A. & Greenberg, T. (2010). Factors influencing the development of school bonding among middle school students. *The Journal of Early Adolescence*, 20(8), 1-25.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.

- Pekrun, R. Goetz, T. & Perry, R. P. (2005). Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), User's manual. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R. Goetz, T. Daniels, L. M. Stupnisky, R. H. & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102, 531–549.
- Pekrun, R. Goetz, T. Titz, W. & Perry, R. P. (2002a). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Peterson, J. Winter, C. Jabson, J. & Dishion, T. J. (2009). Relationship Affect Coding System. Unpublished instrument. Available from Child and Family Center, 6217 University of Oregon. Eugene, OR 97403.
- Reeve, J. Jang, H. Carrell, S. J. & Barch, J. (2004). Enhancing students engagement by increasing teachers autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.
- Reschly, A. L. Huebner, E.S. Appleton, J. J. & Antaramian, S. (2011). Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescent's engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45, 419- 431.
- Rumberger, R. W. & Larson, K. A. (1998). Student mobility and the increased risk of high school dropout. *American Journal of Education*, 107, 1-35.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination. Cognition and Personality* 9, 185-211.
- Shamloo, S. (2006). *Mental Health*. Ninth edition, Growth Publishing. (Persian)
- Shir Mohammadi, L. Mikaeli Manie, F. & Zareh, H. (2011). Rough relationship, life satisfaction and hope with academic performance of students. *Quarterly Journal of Psychology*, Tabriz University, 20 (5), 15-31. (Persian)
- Sideridis, G. D. (2007). International approaches to learning disabilities: More alike or more different. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22, 210–215.
- Sinha, E.K.P. & Sing, R.P. (1993). *High School Student Adaptation Inventory Guide*. Abolfazl Karami, Tehran: Psychoanalysis Institute. (Persian)
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89-125.
- Wehlage, G. G. Rutter, R. A. Smith, G. A. Lesko, N. & Fernandez, R. R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. London: The Palmer Press.
- Williams, T. & Batten, M. (1981). *The quality of school life*. ACER Research Monograph No.12. Hawthorn, Victoria: ACER.
- Yarmohammadian, A. & Sharafi rad, H. (2012). Analysis of relationship between emotional intelligence and social adjustment in teenager male students. *Journal of Applied Sociology*. 22(4), 35-50. (Persian)
- Zyngier, D. (2008). Conceptualizing student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765–1776.

The role of educational emotions, autonomy protection cognition and school dependency in predicting the educational – social adaptation of headless students

B. Hemmati¹

Abstract

This study is done based on evaluating the role of educational emotions, autonomy protection cognition and school dependency in predicting the educational – social adaptation of headless students. The study method was conducted descriptive method. Under study population contain all of headless students in Ardabil on 1396 (2018), that 120 of them were selected achievably as statistical population. Collecting data was done using educational emotion, protection of cognition, school dependency and students adaptation questionnaires. The connected data were analyzed using correlation coefficient of Pearson, and regression analysis. Results show that there is a meaningful positive relationship between positive educational emotions, protection of cognition autonomy and school dependency, and there is significant negative relationship between negative educational emotions and social–educational adaptation. The regression analysis result show that educational emotions, autonomy protection cognition and school dependency can predict of educational–social adaptation of students respectively ($p < 0/01$). These results show that educational emotions, protection of cognitive autonomy and school dependency are useful in predicting the educational and social adaptation.

Keywords: Educational emotions, protection of cognitive autonomy, school dependency, headless students

1 . Corresponding Author: PhD Student of Psychology, Islamic Azad University, Ardabil Branch
h_babak2020@yahoo.com