

بررسی رابطه سرمایه روان شناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش

آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس

نازیلا فیض اله زاده^۱، حیدر علی زارعی^۲

۱- کارشناس ارشد روان شناسی تربیتی، گروه روان شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

۲- نویسنده مسئول- استادیار روان شناسی تربیتی، گروه علوم تربیتی و روان شناسی، واحد خوی، دانشگاه آزاد اسلامی، خوی، ایران

چکیده

هدف پژوهش: پژوهش حاضر باهدف بررسی رابطه سرمایه روان شناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس انجام گرفت. روش پژوهش: این پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بوده و جامعه آماری آن تمامی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که از این جامعه آماری ۳۴۲ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و بر مبنای فرمول کوکران با درصد خطای ۰/۰۵ از تعداد ۳۱۷۸ نفر انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌ی درگیری تحصیلی، پرسشنامه‌ی سرمایه‌های روان‌شناختی و مقیاس ابعاد عواطف استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون‌های ضریب همبستگی و تحلیل رگرسیون در SPSS-۱۸ انجام شد. یافته‌ها: نتایج نشان داد که ارتباط معنی‌داری بین سرمایه‌های روان‌شناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش آموزان وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون نشان داد که خودکارآمدی، امیدواری، خوشبینی، تاب‌آوری و عاطفه‌ی مثبت توانستند به ترتیب ۰/۲۰، ۰/۱۷، ۰/۴۳، ۰/۳۰ و ۰/۲۴- درصد از درگیری تحصیلی دانش آموزان را پیش‌بینی کند. نتیجه‌گیری: طبق یافته‌های به‌دست‌آمده می‌توان گفت که سرمایه‌های روان‌شناختی و ابعاد عواطف، پیش‌بینی‌کننده‌های مهمی برای درگیری تحصیلی دانش آموزان هستند. بنابراین باید با آموزش‌های مناسب، سرمایه‌های روان‌شناختی و ابعاد عواطف را بهبود بخشید تا منجر به افزایش درگیری تحصیلی دانش آموزان گردد.

واژگان کلیدی: درگیری تحصیلی، سرمایه‌های روان‌شناختی، ابعاد عواطف



مقدمه

امروزه در بیشتر جوامع پیشرفت علمی و تخصص علمی دانش‌آموزان برای والدین و دولت‌ها اهمیت فراوانی پیدا کرده است. با وجود اینکه عوامل متعددی در پیشرفت تحصیلی درگیر هستند، اما یکی از آن‌ها که اخیراً در این رابطه توجه پژوهشگران را به خود جلب نموده، متغیر درگیری تحصیلی^۱ است. مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی که دانش‌آموزان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند، اشاره دارد (Perkmann et al, 2013). درگیری تحصیلی برای اولین بار برای درک و تبیین افت و شکست تحصیلی مطرح گردید و به عنوان پایه و اساسی برای تلاش‌های اصلاح گرایانه در حوزه تعلیم و تربیت مدنظر قرار گرفت (Fredricks et al, 2004). پژوهش‌ها نشان داده است که اگر بتوان یادگیرنده را هر چه بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری نمود، بهتر می‌توان به موفقیت علمی و کاهش افت تحصیلی او امیدوار بود. این فعالیت یادگیرنده از سوی محققان تحت عنوان مفهوم درگیری تحصیلی شناخته می‌شود (Entwistle, & McCune, 2004).

تعاریف و مدل‌های متعددی از درگیری تحصیلی ارائه شده است، (Fredricks et al (2004) درگیری تحصیلی را در برگیرنده ابعاد درگیری رفتاری^۲، درگیری شناختی^۳ و درگیری عاطفی^۴ دانسته اند. درگیری رفتاری شامل رفتارهای قابل مشاهده دانش‌آموزان در برخورد با تکالیف است و مولفه‌های تلاش، پایداری و درخواست کمک از دیگران را شامل می‌شود. درگیری شناختی به انواع فرایندهای پردازش که توسط دانش‌آموزان برای یادگیری مورد استفاده قرار می‌گیرند، اشاره دارد. این درگیری شامل راهبردهای شناختی و فراشناختی است. درگیری عاطفی شامل سه مؤلفه احساس، ارزش^۵ و عاطفه^۶ است. برای مثال، مولفه ارزش، تکلیف باورهای دانش‌آموزان را در این مورد منعکس می‌کند که چرا مواد و مهارت‌هایی که یاد می‌گیرند مفید، مهم و جذاب اند (Wolters & Rosenthal, 2000).

نتایج تحقیقات مختلف نشان می‌دهد که موفقیت در تحصیل و همچنین درگیری تحصیلی افراد متأثر از عوامل مختلفی است که شناخت بهتر این عوامل می‌تواند در برنامه‌ریزی تأثیرگذار باشد. مشخص شده است که استفاده از جنبه‌های مثبت روانشناختی می‌تواند در بسیاری از عملکردهای شغلی و تحصیلی تأثیرگذار باشد. یکی از این جنبه‌های روانشناسی مثبت نگر، که به نظر می‌رسد با عملکرد تحصیلی ارتباط داشته باشد، تحت عنوان سرمایه روان‌شناختی^۷ شناخته می‌شود. سرمایه روان‌شناختی یکی از شاخص‌های روان‌شناسی مثبت‌نگر است که با ویژگی‌هایی از قبیل باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت، داشتن پشتکار در دنبال کردن اهداف، ایجاد اسنادهای مثبت درباره خود و تحمل کردن مشکلات تعریف می‌شود و شامل خودکارآمدی، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری است (Heled, Somech & Waters, 2016).

سرمایه روان‌شناختی یک حالت روان‌شناختی مثبت‌نگر رشدپذیر است که با این ویژگی‌ها مشخص می‌شود: (۱) خودکارآمدی^۸؛ باور فرد به توانایی‌هایش برای دستیابی به موفقیت در انجام وظیفه‌ای معین از راه ایجاد انگیزه در خود، تأمین منابع شناختی

1. academic engagement

2. behavioral engagement

3. Cognitive engagement

4. affective engagement

5. value

6. affection

7. psychological capital

8. self-efficacy

برای خود و نیز ایفای اقدامات لازم (Schwarzer, 2012)؛ ۲) تاب‌آوری^۱: عبارت است از: نوعی حالت قابل توسعه در فرد که بر اساس آن قادر است در رویارویی با ناکامی‌ها، مصیبت‌ها و تعارض‌های زندگی و حتی رویدادهای مثبت، پیشرفت‌ها و مسئولیت بیشتر، به تلاش افزون‌تر ادامه دهد و برای دستیابی به موفقیت بیشتر، از پای ننشیند (Ellis, Brown, Ramsay & Falk, 2015)؛ ۳) خوش‌بینی^۲: سلیگمن ویژگی‌های افراد خوش‌بین را در مواجهه‌شدن با شکست‌ها و موفقیت‌های خود در چهار مورد بیان می‌کند: بر اسنادهای کلی تکیه می‌کنند؛ اسنادشان پایدار است؛ موفقیت‌هایشان را به توانایی‌های درونی خود نسبت می‌دهند؛ در رویارویی با ناکامی‌ها، شکست خود را به عوامل ویژه بیرونی و غیر پایدار نسبت می‌دهند (Sen & Tumarkin, 2015)؛ ۴) امیدواری^۳: حالت انگیزشی مثبتی است که از احساس موفقیت‌آمیز عاملیت (انرژی معطوف به خود) و برنامه‌ریزی برای دستیابی به هدف ناشی شده است (Peng et al, 2013).

اما علاوه بر سرمایه‌های روانشناختی یکی دیگر از عواملی که ممکن است ارتباط معنی داری با درگیری تحصیلی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد، عواطف می باشد. وجود عاطفه مثبت در افراد نشانه رضایت نسبی آنها از شرایطی که در آن به سر می‌برند، است. عواطف مثبت تمایل به تقرب و نه اجتناب را ایجاد می‌کند، به این معنی که فرد را به سمت جستجو و پذیرش اهداف جدید سوق می‌دهد (Bomirsky, King & Diener, 2005). در مقابل عاطفه منفی بعد کلی پریشانی و اشتغال ذهنی ناخوشایند است، که مشتمل بر حالات خلقی نامطلوبی از قبیل، خشم و تحقیر، تنفر، گناه، ترس و عصبانیت است، در حالی که عاطفه منفی پائین‌حالی از آرامش و متانت را به همراه دارد. این دو عامل نشان دهنده ابعاد عاطفی هستند (Steel, 2007). علاوه بر این، شرم، گناه و غرور از مؤلفه‌های عواطف هستند که همه یک ویژگی اصلی خودسنجی و خودانعکاسی دارند (بشارت، ۱۳۸۱).

در مجموع با توجه به آنچه که اشاره گردید مشخص می شود که سرمایه‌های روانشناختی و ابعاد عواطف مثبت و منفی از جمله متغیرهای مهم تاثیر گذار بر سلامت روانی و همچنین عملکرد شغلی و تحصیلی افراد هستند؛ اما علی‌رغم اینکه تحقیقات مناسبی در زمینه متغیرهای فوق با پیشرفت تحصیلی انجام گرفته است، با این حال در ارتباط این متغیرها با درگیری

تحصیلی، که یکی از عوامل اصلی پیشایند موفقیت تحصیلی و به نوعی اصلی ترین عامل پیشرفت تحصیلی است تحقیقات کافی انجام نگرفته است. شناخت عواملی که با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان ارتباط دارند، می‌تواند از عوامل مهم سرمایه گذاری در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان باشد، بنابراین با توجه به اهمیت درگیری تحصیلی و جایگاه آن در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، شناخت عوامل موثر و مرتبط با آن اهمیت فراوانی دارد، همانگونه که اشاره گردید، متغیرهای سرمایه‌های روانشناختی و ابعاد عواطف می‌توانند از جمله متغیرهای مهم در این حوزه باشند. با توجه به همه این موارد، این پژوهش سعی

دارد به این پرسش پاسخ دهد که آیا ارتباط معناداری بین سرمایه‌های روانشناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس وجود دارد یا خیر؟

1. resiliency

2. optimism

3. hope

روش تحقیق

با توجه به اینکه از نتایج پژوهش حاضر برای کاربرد در محیط های آموزشی استفاده می گردد، این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی است. همچنین روش پژوهش حاضر، با توجه به نحوه ی گردآوری داده ها، جزو تحقیقات توصیفی (غیر آزمایشی) بوده و از نوع همبستگی می باشد.

جامعه آماری این پژوهش را تمامی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس به تعداد ۳۱۷۸ نفر تشکیل داد که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ در شهرستان سلماس مشغول به تحصیل بودند. نمونه مورد مطالعه پژوهش تعداد ۳۴۲ دانش آموز دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود که به روش نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای و با استفاده از فرمول کوکران با درصد خطای ۰/۰۵ از مدارس دخترانه دوره اول متوسطه شهرستان سلماس انتخاب شدند. برای جلوگیری از ریزش احتمالی تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. در نهایت پس از حذف پرسشنامه های مخدوش و نیمه تکمیل تعداد ۳۴۱ پرسشنامه مورد تحلیل قرار گرفت.

ابزار گردآوری اطلاعات شامل سه پرسشنامه استاندارد بود که در زیر به صورت مختصر به آن ها اشاره می گردد.

۱- پرسشنامه درگیری تحصیلی (AEQ)^۱

این پرسشنامه توسط کریستیان (۲۰۰۶) جهت اندازه گیری درگیری تحصیلی نوجوانان ساخته شده است و دارای ۴۲ گویه است که بر روی طیف ۴ درجه ای لیکرت از ۱ (خیلی کم) تا ۴ (خیلی زیاد) قرار دارند. روایی و پایایی این پرسشنامه در سه ایالت آمریکا مورد سنجش قرار گرفته است و از طرف مرکز ملی درگیری تحصیلی^۲ در آمریکا منتشر شده است. پرسشنامه ی مزبور توسط کردافشاری در سال ۱۳۹۱ به فارسی ترجمه و بر روی یک گروه چهار نفری از دانش آموزان پایه سوم دبیرستان اجرا شده است. آلفای کرونباخ آن ۰/۸۶ به دست آمد. هر گویه دارای چهار گزینه در طیف لیکرت بود که از خیلی زیاد تا خیلی کم تنظیم شده اند. این پرسشنامه دارای سه مؤلفه ی کلی شامل (هیجانی: سؤالات ۱ تا ۱۶، شناختی: سؤالات ۱۷ تا ۳۵ و رفتاری: سؤالات ۳۶ تا ۴۲) است. پایایی خرده آزمون های درگیری شناختی، درگیری هیجانی و رفتاری به ترتیب برابر ۰/۷۷، ۰/۷۸ و ۰/۷۳ به دست آمده است (کرد افشاری و همکاران، ۱۳۹۱).

۲- پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز^۳ (PCQ)

برای سنجش سرمایه روان شناختی از پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز (۲۰۰۷) استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۲۴ سؤال و ۴ خرده مقیاس امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و خودکارآمدی است که در آن، هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می دهد. حداکثر نمره در هر مؤلفه ۲۶ و حداقل ۶ می باشد. سؤالات ۱ تا ۶ مربوط به خرده مقیاس خودکارآمدی، سؤالات ۷ تا ۱۲ مربوط به خرده مقیاس امیدواری،

سؤالات ۱۳ تا ۱۸ مربوط به خرده مقیاس تاب آوری و سؤالات ۱۹ تا ۲۴ مربوط به خرده مقیاس خوش بینی می باشد. برای به دست آوردن نمره سرمایه روان شناختی، ابتدا نمره هر خرده مقیاس به صورت جداگانه به دست می آید و سپس مجموع آنها با

1. Academic Engagement questionnaire

2. (NCSE)

3. psychological capital questionnaire

عنوان نمره کل سرمایه روان‌شناختی محسوب می‌شود. روایی صوری و محتوایی این پرسشنامه در پژوهش فروهر، هویدا و جمشیدیان (۱۳۹۰) بعد از اجرای آزمایشی و اظهار نظر صاحب نظران مورد تأیید قرار گرفت و ضریب اعتبار آن نیز از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش شد. در پژوهش فرخی و سبزی (۱۳۹۴) برای تعیین روایی، از همبستگی نمره هر بعد با نمره کل استفاده شد. این ضرایب برای ابعاد خودکارآمدی، امیدواری، تاب‌آوری و خوش‌بینی به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۶، ۰/۷۸ و ۰/۸۳ به دست آمد. همچنین ضرایب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس‌ها به ترتیب فوق ۰/۸۰، ۰/۷۸، ۰/۶۶، ۰/۶۵ و برای کل مقیاس ۰/۸۹ احراز شد که حکایت از اعتبار مطلوب این مقیاس داشت.

۳- مقیاس ابعاد عواطف مثبت و منفی (PANS)^۱

این پرسشنامه به‌وسیله Watson, Clark & Tellegen (1988) جهت سنجش عاطفه مثبت و منفی طراحی شده و شامل ۲۰ پرسش می‌باشد که هر ۱۰ پرسش آن، یکی از انواع عواطف را مورد سنجش قرار می‌دهد. گویه‌ها در طیف لیکرت از نمره ۱ (به‌هیچ‌وجه) تا ۵ (بسیار زیاد) بوده و دامنه نمرات برای هر خرده مقیاس بین ۱۰ تا ۵۰ متغیر می‌باشد. در مطالعه آنان، ضرایب سازگاری درونی برای خرده مقیاس عاطفه مثبت از ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای عاطفه منفی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ گزارش گردیده است. در ایران تحلیل عاملی تأییدی توسط بخشی‌پور و دژکام (۱۳۸۴) مقیاس عاطفه مثبت و منفی مطلوب احراز و ضریب آلفای کرونباخ هر دو مقیاس (عاطفه مثبت و منفی) ۰/۸۵ به دست آمده است. در مطالعه ابوالقاسمی (۱۳۸۲) نیز ضرایب آلفای کرونباخ برای عاطفه مثبت ۰/۸۹ و عاطفه منفی ۰/۹۰ گزارش گردید.

تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش در دو بخش انجام گرفت. بخش اول به یافته‌های توصیفی اختصاص داشت که در این مرحله از شاخص‌های آماری نظیر فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد استفاده شد. در بخش دوم از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام) با استفاده از نرم افزار SPSS 18 انجام گرفت.

¹ . Positive and Negative Affects Scale

یافته ها

در این قسمت شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه) نمرات آزمودنی‌ها در درگیری تحصیلی، سرمایه‌های روانشناختی (امیدواری، خودکارآمدی، خوشبینی و تاب آوری) و ابعاد عواطف در جدول زیر ارائه شده است:

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی نمرات آزمودنی‌ها در سرمایه‌های روانشناختی

میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
۲۵/۴۶	۰/۷۶	۱۲	۲۶
۱۹/۵۰	۰/۸۸	۱۱	۲۴
۲۱/۹۴	۰/۷۶	۱۱	۲۳
۲۱/۸۶	۰/۸۰	۱۱	۲۶
۸۹/۷۶	۱۱/۵۸	۵۹	۹۳
۱۱۴/۲۸	۱۸/۸۷	۵۵	۱۵۴
۳۶/۵۰	۸/۵۸	۱۶	۴۷
۲۸/۲۶	۶/۴۸	۱۰	۳۶

بر اساس نتایج مندرج در جدول فوق (۱)، میانگین و انحراف معیار نمرات درگیری تحصیلی آزمودنی‌ها به ترتیب ۱۱۴/۲۸ و ۱۸/۸۷ می‌باشد. میانگین و انحراف معیار نمره کل سرمایه‌های روانشناختی به ترتیب ۸۹/۷۶ و ۱۱/۵۸ می‌باشد. بر اساس نتایج مندرج در جدول مذکور، میانگین و انحراف معیار عطفه مثبت آزمودنی‌ها به ترتیب ۳۶/۵۰ و ۸/۵۸ است. همچنین میانگین و انحراف معیار مولفه عطفه منفی به ترتیب برابر با ۲۸/۲۶ و ۶/۴۸ می‌باشد.

فرضیه اول پژوهش

فرضیه اول پژوهش بیان می‌کند که رابطه معناداری بین سرمایه‌های روانشناختی و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس وجود دارد. به منظور آزمون این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. ضرایب همبستگی بین سرمایه‌های روانشناختی و درگیری تحصیلی

مقدار همبستگی	مقدار معناداری
۰/۴۷	۰/۰۰۱
۰/۳۶	۰/۰۰۱
۰/۵۹	۰/۰۰۱
۰/۱۴	۰/۰۱
۰/۵۱	۰/۰۰۱

همان‌گونه که در جدول مشاهده می‌شود، نتایج ضرایب همبستگی پیرسون بیانگر این است که بین سرمایه‌های روانشناختی به صورت کلی و مولفه‌های آن و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی‌دار وجود دارد ($p < 0/001$).

فرضیه دوم پژوهش

فرضیه دوم پژوهش بیان می کرد که رابطه معناداری بین ابعاد عواطف و درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس وجود دارد. برای آزمون این فرضیه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی بین ابعاد عواطف و درگیری تحصیلی

مقدار همبستگی	مقدار معناداری	
۰/۴۳	۰/۰۰۱	عاطفه مثبت
-۰/۲۷	۰/۰۰۱	عاطفه منفی

همان گونه که در جدول مشاهده می شود، نتایج ضرایب همبستگی پیرسون بیانگر این است که بین عاطفه مثبت و درگیری تحصیلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد ($p < 0/001$). همچنین نتایج نشان می دهد که عاطفه منفی و درگیری تحصیلی رابطه منفی معنی دار وجود دارد ($p < 0/001$).

فرضیه سوم پژوهش

فرضیه سوم پژوهش بیان می کند سرمایه های روانشناختی و ابعاد عواطف قادر به پیش بینی درگیری تحصیلی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس می باشند. برای آزمون این فرضیه از آزمون تحلیل رگرسیون گام به گام استفاده شد به طوری که همه مولفه های سرمایه های روانشناختی و ابعاد عواطف به عنوان متغیرهای پیش بین و درگیری تحصیلی به عنوان متغیر ملاک وارد مدل شدند؛ اما قبل از انجام این تحلیل آماری، پیش فرض های آن بررسی شد. این پیش فرض ها عبارتند از: نرمال بودن داده ها، تشخیص هم خطی و استقلال خطاها. در مجموع نتایج بررسی حاکی از برقراری مفروضه های تحلیل رگرسیون گام به گام برای آزمون فرضیه های پژوهش بود؛ بنابراین استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه بلا مانع بوده و در ادامه نتایج مربوطه به فرضیه سوم پژوهش در جدول ۴ و جدول ۵ ارائه می گردد.

جدول ۴. نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام برای پیش بینی درگیری تحصیلی از طریق سرمایه های روانشناختی و

ابعاد عواطف

شاخص ها	مجموع	df	میانگین	F	P	R	R ²	S.E
مدل	مجذورات		مجذورات					
پیش بینی	۱۷۴۷۳/۳۹	۶	۲۹۱۲/۲۳	۲۶/۱۸	۰/۰۰۱	۰/۱۶۸	۰/۴۷	۸/۵۴
باقیمانده	۳۷۲۶۲/۲۳	۳۳۵	۱۱۱/۲۲					

بر اساس نتایج مندرج در جدول ۴ می توان نتیجه گرفت در تبیین درگیری تحصیلی از روی سرمایه های روانشناختی و ابعاد عواطف مجموع متغیرهای پیش بین $R^2 = 0/47$ از واریانس متغیر ملاک را تبیین و پیش بینی می کند، یعنی متغیرهای پیش بین ۴۷ درصد نمره درگیری تحصیلی را تبیین می کنند. میزان F مشاهده شده برای کل متغیرهای پیش بین در سطح $0/001$ معنی دار است. قابل ذکر است در جدول ۵ نیز ضرایب رگرسیون استاندارد نشده و استاندارد شده و بررسی معنی داری این ضرایب گزارش شده اند.

جدول ۵. ضرایب رگرسیون گام به گام درگیری تحصیلی از روی سرمایه های روانشناختی و ابعاد عواطف

متغیر ملاک	متغیر پیش بین	ضریب	SE	Beta	t	مقدار معناداری
		رگرسیون B				
خودکارآمدی	۰/۸۹	۰/۲۱	۰/۲۰	۴/۱۷	۰/۰۰۱	
امیدواری	۰/۶۲	۰/۱۸	۰/۱۷	۳/۳۶	۰/۰۰۱	

۰/۰۱	۲/۴۶	۰/۴۳	۰/۵۳	۱/۳۰	خوشبینی	
۰/۰۲	۲/۲۶	۰/۳۰	۰/۵۰	۱/۱۴	تاب آوری	درگیری تحصیلی
۰/۰۳	۱/۷۰	۰/۲۴	۰/۵۴	۰/۹۲	عاطفه مثبت	
۰/۳۱	-۱/۰۰	-۰/۰۹	۰/۵۰	-۰/۵۱	عاطفه منفی	

به منظور بررسی نقش پیش‌بینی‌کنندگی تک‌تک متغیرهای پیش‌بین، نتایج مندرج در جدول ۵ نشان می‌دهد که از بین متغیرهای پیش‌بین برای درگیری تحصیلی، مولفه‌های خودکارآمدی، امیدواری ($p < 0.001$)، خوشبینی ($p < 0.01$)، تاب‌آوری و عاطفه مثبت ($p < 0.05$) هرکدام در تعامل با سایر متغیرها، پیش‌بینی‌کننده‌ی معناداری برای درگیری تحصیلی بوده‌اند؛ اما مولفه‌ی عاطفه منفی نقش پیش‌بینی‌کنندگی نداشتند ($p < 0.05$). در مجموع با توجه به این نتایج می‌توان نتیجه گرفت سرمایه روانشناختی و ابعاد عواطف قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان می‌باشند و فرضیه سوم پژوهش تایید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

تحقیق حاضر به منظور بررسی رابطه سرمایه روان شناختی و ابعاد عواطف با درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه انجام شد. نتیجه حاصل از فرضیه نخست نشان داد رابطه معناداری بین سرمایه روان شناختی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس وجود دارد. این یافته‌ها را می‌توان همسو با نتایج پژوهش‌های عظیمی و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر تاثیر سرمایه روانشناختی بر سرزندگی تحصیلی و تعلل ورزی تحصیلی، گلستامه، سلیمانی و دهقانی (۱۳۹۶) مبنی بر تاثیر سرمایه روانشناختی بر پیشرفت تحصیلی، عمومی و همکاران (۱۳۹۶) مبنی بر تاثیر سرمایه روان شناختی در اشتیاق تحصیلی، سلطانی و همکاران (۱۳۹۵) مبنی بر نقش سرمایه‌های روانشناختی بر فرسودگی تحصیلی و تعدادی از پژوهش‌های دیگر از جمله شریفی فرد و همکاران (۱۳۹۴)، Luthans et al (۲۰۱۲)، Lee et al (۲۰۱۵)، Randetal (2012) همسو می‌باشد؛ که همه این پژوهش بیانگر تاثیر سرمایه‌های روانشناختی بر عملکرد تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان است.

برای تبیین خودکارآمدی و درگیری تحصیلی طبق پژوهش‌های انجام شده به نظر میرسد خودکارآمدی در یادگیری و پیشرفت تحصیلی مؤثر است و در دسترسی به پیشرفت تحصیلی بالا، نقش دارد. دانش‌آموزانی که خودکارآمدی بالاتری دارند از تکالیف چالش برانگیز لذت می‌برند، با مشاهده موفقیت دیگران انگیزه بیشتری برای تلاش کردن پیدا میکنند و در نتیجه درگیری و پیشرفت تحصیلی بالاتری دارند. بر اساس نظریه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) و به استناد تحقیقات متعدد خودکارآمدی در حکم عاملی مهم، نقش مؤثر در پیش‌بینی میزان تلاش تحصیلی در سطوح مختلف تحصیلی ایفا می‌کند.

سازه روان شناختی خوشبینی که به صورت اسنادها و سبک‌های تبیینی که فرد در پاسخ به شرایط و رویدادها به کار می‌برد، تعریف می‌شود (1998 Seligman؛ به نقل از Luthans et al ، ۲۰۱۲) با عملکرد تحصیلی ارتباط دارد، دانش‌آموزانی که امید بالایی دارند، نسبت به دست‌آوردهای آینده خوشبین خواهند بود. آنها با دیده‌ی خوشبینی به چالش‌های موجود خواهند نگرست و در رویارویی با مشکلات به جای اینکه دلسرد شده و تسلیم موقعیت شوند تلاش خواهند کرد که مسائل را به نحو مناسب حل و فصل کنند و بدین ترتیب درگیری بیشتری برای تحصیل خواهند داشت. دانش‌آموزان خوشبین شکست را به عنوان شروعی جدید می‌دانند و اغلب آن را آغاز کار بزرگ می‌دانند (Tschannen-Moran et al, 2013). در رابطه با ارتباط امید و درگیری تحصیلی، تحقیقات نشان داده است که سطوح بالای امید به درگیری تحصیلی بیشتر منجر می‌شود، دانش‌آموزانی که از سطوح بالای امید برخوردار هستند با اشتیاق و علاقه‌ی بیشتر نسبت به دیگر دانش‌آموزان که از این سطوح امید برخوردار نیستند، تلاش می‌کنند و درس می‌خوانند (Curry et al, 1997). در ارتباط با تاب آوری به عنوان آخرین مؤلفه سرمایه روانشناختی، می‌توان اظهار کرد دانش‌آموزانی که تاب آوری بیشتری دارند بهتر می‌توانند با چالش‌های

زندگی کنار آیند و با مشکلات دست و پنجه نرم کنند. نتایج تحقیق با یافته‌های (۲۰۰۸) Martin & Marsh که در تحقیقات خود نشان دادند که دانش‌آموزانی که از سطوح بالای تاب آوری برخوردار بودند، پیشرفت تحصیلی بیشتری داشتند، همخوان است.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در فرضیه دوم پژوهش نشان داد که رابطه معناداری بین ابعاد عواطف و درگیری تحصیلی دانش‌آموزان وجود دارد. با بررسی جزئی‌تر نتایج مشخص می‌شود که عاطفه منفی رابطه منفی با درگیری تحصیلی دارد و عاطفه مثبت رابطه مثبتی با درگیری تحصیلی دارد. نتایج تحقیقات متعددی به نقش عواطف و هیجانات در عملکرد تحصیلی و تلاش تحصیلی دانش‌آموزان اذعان داشته‌اند که همسو با نتایج پژوهش حاضر می‌باشند؛ از جمله این تحقیقات می‌توان به نتایج پژوهش‌های رحمانی و محمدی (۱۳۹۶)، فلاح و میر افضل (۱۳۹۴)، عالی پور و همکاران (۱۳۹۴)، میکائیلی و همکاران (۱۳۹۳)، ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۲)، (۲۰۰۱) Steel et al، (2005) Sideridis et al، Richardson & Abraham (2009)، Austin et al (2010) و Saklofske et al (2011) اشاره کرد که این پژوهش‌ها نشان داده‌اند عاطفه مثبت رابطه مثبتی با عملکرد تحصیلی و عاطفه منفی رابطه منفی با عملکرد تحصیلی دارد.

در تبیین تاثیر رابطه عاطفه مثبت با درگیری تحصیلی می‌توان به این نکته اشاره کرد که عواطف مثبت، عزت نفس، پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهد. اگر موقعیت‌های چالش برانگیز مانند دوران تحصیل با عواطف مثبت همراه باشند، معمولاً افراد تلاش زیادی را نشان می‌دهند و برای موفقیت انرژی زیادی به کار می‌برند. عواطف مثبت همچنین می‌توانند به احساس خود اثربخشی تصویری^۱ بالا منجر گردند. خود اثربخشی تصویری به باورهای شخص در ارتباط با توانایی‌اش در انجام امور دلالت می‌کند. افرادی که دارای خود اثربخش تصویری بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح خود اثربخش تصویریشان پایین تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند (Bandura, 1980).

همچنین در ارتباط بین عواطف منفی و رابطه منفی آن با درگیری تحصیلی، می‌توان فرضیه محدودیت شناختی انسان را مطرح نمود. انجام فعالیت‌های شناختی متفاوت، ظرفیت‌های شناختی مختلفی را می‌طلبد. نقش حالات هیجانی بر فعالیت شناختی به وسیله میزان ظرفیت شناختی که برای انجام آن تکلیف مورد نیاز است، مشخص می‌گردد. برای مثال یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به فکر درباره حالات خلقی خویش اختصاص می‌دهد و در نتیجه ظرفیت باقی مانده در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می‌یابد. از سوی دیگر، به نظر می‌رسد عدم درگیری تحصیلی نتیجه‌ای از افزایش سطح برانگیختگی، احساس ناخشنودی، احساس ناسودمندی و فشارهای روانی باشد. فرسودگی سطح انرژی لازم برای انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری را کاهش می‌دهد و امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را مشکل می‌کند. در نهایت رابطه بین عواطف منفی و درگیری و عملکرد تحصیلی را می‌توان با استفاده از مفهوم انگیزش یادگیری توضیح داد (Colquitt et al, 2000). عواطف منفی به کاهش انگیزش یادگیری، افزایش فرسودگی و درگیری تحصیلی و سرانجام افت عملکرد تحصیلی منتهی می‌گردند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در فرضیه سوم پژوهش نشان دهنده آن بود که سرمایه‌های روانشناختی و ابعاد عواطف قادر به پیش بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهرستان سلماس می‌باشند. تحلیل جزئی‌تر نتایج نشان داد که تمام مولفه‌های سرمایه‌های روانشناختی (خودکارآمدی، امیدواری، خوشبینی و تاب آوری) و مولفه عاطفه مثبت ابعاد عواطف، قادر به پیش‌بینی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان بودند. این نتایج با یافته‌های عظیمی و همکاران (۱۳۹۶)، عمویی و

¹ . perceived self. efficacy

همکاران (۱۳۹۶)، رحمانی و محمدی (۱۳۹۶)، سلطانی و همکاران (۱۳۹۵)، (Lothans et al. Steel et al (2001) (2012) و Lee et al (2015) همسو است.

در تبیین قدرت پیش بینی درگیری تحصیلی از روی سرمایه‌های روانشناختی می‌توان به این نکته اشاره کرد که دانش‌آموزان با سرمایه روانشناختی بالا، که از ظرفیت امیدواری بالایی برخوردارند، توانایی زیادی در تنظیم اهداف تبحری و افزایش یادگیری

دارند، به منظور دستیابی به اهداف خود تلاش زیادی می‌کنند و در صورت مواجهه با موانع، توانایی بالایی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت (Lothans et al, 2004). به علاوه، دانش‌آموزان با داشتن سرمایه روانشناختی، که از باورهای خودکارآمدی قوی برخوردارند، به توانایی‌های خود برای دستیابی به اهداف تحصیلی و کسب تبحر و تسلط در تکالیف یادگیری اطمینان دارند و درگیری زیادی برای موفقیت در تکالیف چالش‌انگیز صرف می‌کنند. در این رابطه، (bandura 1977) بیان می‌کند که خودکارآمدی در هماهنگی با نظام‌های هدف عمل می‌کند و از طریق افزایش تلاش و پایداری، انگیزش و عملکرد یادگیرندگان را ارتقا می‌دهد.

همچنین، ظرفیت خوش بینی افراد با سرمایه روانشناختی بالا، باعث افزایش ادراک کنترل تحصیلی و ایجاد اسنادهای مثبت از موفقیت و شکست‌های حال و آینده در آنان می‌شود. بنابراین، در فعالیت‌های تحصیلی خود بیشتر می‌کوشند، از چالش استقبال می‌کنند و انتظار موفقیت تحصیلی را دارند. به علاوه، ظرفیت بالای تاب‌آوری در این افراد، باعث می‌شود تا آنها نحوه استدلال و نگرش متفاوتی در مواجهه با موانع و چالش‌های تحصیلی و دیگر موقعیت‌های زندگی اتخاذ کنند. در این پردازش فکری، آنها به جای تمرکز بر مشکل و تبعات آن، توجه بیشتری بر ارزیابی و پردازش مشکل به صورت خلاقانه و از طریق جدید می‌کنند. این افراد فعالیت‌های پرمخاطره را نه به صورت تهدید بلکه به عنوان یک فرصت در نظر می‌گیرند؛ به همین خاطر درگیری تحصیلی بیشتری را نشان خواهند داد (Snyder et al, 2002).

علاوه بر این، در تبیین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی عاطفه مثبت بر درگیری تحصیلی می‌توان بیان نمود که عواطف مثبت کارکردهای شناختی پیچیده را که نیاز به انعطاف‌پذیری، یکپارچگی و استفاده از راهبردهای شناختی مانند حافظه، حل‌خلاقه مسائل، تصمیم‌گیری و یادگیری می‌شود را تسهیل می‌کند (Isen, 1987). از این رو، افرادی که دارای عواطف مثبت هستند انگیزه بیشتری برای یادگیری دارند در مقابل دانشجویانی که هیجانات و خلق منفی دارند. با توجه به این مورد می‌توان گفت عاطفه مثبت با تاثیر گذاری بر سیستم شناختی و همچنین سیستم انگیزشی نقش مهمی در درگیر نمودن دانش‌آموزان به تحصیل دارد.

نتایج این پژوهش با توجه به مقیاس‌ها و پرسشنامه‌های خودسنجی به دست آمده است، بنابراین ممکن است در نتایج به دست آمده سوگیری آزمودنی دخالت داشته باشد. این پژوهش بر دانش‌آموزان دوره اول متوسطه شهرستان سلماس انجام شده است. بنابراین برای تعمیم آن به سایر اقشار و جوامع آماری باید احتیاط کرد. با توجه به نتایج تحقیق برنامه‌ریزی‌های بلند مدت آموزش و پرورش جهت ارتقای درگیری تحصیلی دانش‌آموزان با استفاده از نقش سرمایه‌های روانشناختی و ابعاد عواطف پیشنهاد می‌شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس؛ نظری، محمد، زاهد، عادل و نریمانی، محمد (۱۳۹۲). نقش تعلل ورزی، نهایی خواهی و آگاهی از عواطف در تمییز قوت و ضعف پیشرفت تحصیلی. ۱۲(۴۶): ۱۸۶-۱۶۹.
- بخشی پور، عباس و دژکام، محمود (۱۳۸۴). تحلیل عاملی تاییدی مقیاس عاطفه مثبت و منفی. مجله روان شناسی، ۹(۴): ۳۵۱-۳۶۵.
- بشارت، محمد علی (۱۳۸۱). ابعاد کمالگرایی در بیماران افسرده و مضطرب. مجله علوم روانشناختی، ۱(۳): ۲۴۹-۲۶۱.
- رحمانی جوانمرد سمیرا، محمدی سمیه (۱۳۹۶). نقش عاطفه مثبت و منفی، ترس از شکست و جهت‌گزینی هدف پیشرفت در پیش‌بینی اهمال‌کاری تحصیلی دانشجویان. دانش و پژوهش در روانشناسی کاربردی، ۱۸(۱): ۱۱۰-۱۱۸.
- سلطانی زیبا، صادق محبوب سمانه، قاسمی جوبنه رضا، یوسفی نجف (۱۳۹۵). نقش سرمایه روان‌شناختی در فرسودگی تحصیلی دانشجویان. دوماهنامه علمی - پژوهشی راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۹(۲): ۱۵۶-۱۶۲.
- عالیپور بیرگانی سیروس، سحافی حکیم، مریدی ژاله (۱۳۹۴). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان جندی شاپور اهواز. راهبردهای توسعه در آموزش پزشکی، ۲(۱): ۵۷-۶۸.
- عظیمی داریوش، قدیمی سمیه، خزان کاظم، درگاهی شهریار (۱۳۹۶). نقش سرمایه های روانشناختی و اشتیاق تحصیلی در سرزندگی تحصیلی و تعلل ورزی تصمیم‌گیری دانشجویان پرستاری. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد. ۱۲(۳): ۱۴۷-۱۵۷.
- عمویی نوشین، عجم علی اکبر، بادنوا صدیقه (۱۳۹۶). نقش سرمایه روانشناختی در پیش‌بینی اشتیاق تحصیلی دانشجویان دانشکده تغذیه و صنایع غذایی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی. ۹(۲): ۶۶-۷۵.
- فرخی، الهام و سبزی، ندا (۱۳۹۴). شادکامی و ارائه الگوهای ارتباطی خانواده: نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی. فصلنامه روانشناسی تحولی: روان‌شناسان ایرانی، ۱۱(۴۳): ۳۱۳-۳۲۳.
- فلاح، طیبیه و سیدبهنام میرافضل (۱۳۹۴). بررسی رابطه عواطف تحصیلی (عواطف مثبت و منفی و ترس از شکست تحصیلی) با خود ناتوان سازی در دانش آموزان دختر دبیرستان های شهراهواز، کنفرانس ملی روانشناسی علوم تربیتی و اجتماعی، مازندران، موسسه علمی تحقیقاتی کومه علم آوران دانش
- کردافشاری، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی درگیری تحصیلی دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان بر اساس ترجیح سبک تدریس آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته برنامه‌ریزی درسی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی مشهد
- گلستامه، موسی؛ سلیمانی، لیلا و دهقانی، یوسف (۱۳۹۶). رابطه سرمایه‌های تحولی و پیشرفت تحصیلی: با نقش میانجی سرمایه روان‌شناختی. مجله دست‌اوردهای روانشناختی، ۲۴(۱۷): ۱۵۰-۱۲۷.
- Austin, E.J., Saklofske, D.H., & Mastoras, S.M. (2010); "Emotional intelligence, coping and exam-related stress in Canadian undergraduate students"; Australian Journal of Psychology, Vol. 62, pp. 42-50
- Bandura, A. (1980); "Self-referent thought: The development of self-efficacy"; In J. Flavell & L.D. Ross (eds.), Cognitive social development: Frontiers and possible futures. New York: Cambridge University Press
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The experience of control. Basingstoke, Hampshire.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000); "Toward an integrative theory of training . . . motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research"; Journal of Applied Psychology, Vol. 85 , No. 5, pp. 678-707

- Curry, L. A., Snyder, C. R., Cook, D. L., Ruby, B. C., & Rehm, M. (1997). Role of hope in academic and sport achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1257.
- Ellis, J., Brown, K., Ramsay, S. A., & Falk, J. M. (2016). Social Cognitive Theory-Based Cooking Program for Student-Athletes' Healthy Food Choices and Food Preparation Self-Efficacy. *Journal of Nutrition Education and Behavior*, 48(7), S26.
- Entwistle, N., & McCune, V. (2004). The conceptual bases of study strategy inventories. *Educational Psychology Review*, 16(4), 325-345.
- 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.
- Heled, E., Somech, A., & Waters, L. (2016). Psychological capital as a team phenomenon: Mediating the relationship between learning climate and outcomes at the individual and team levels. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 303-314.
- Isen, A. M. (1987). The influence of positive and negative effect on cognitive organization. In N. L. Stein, E. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and Biological Approaches to Emotion* (pp. 75-94). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lee, S.H., Jeon, W.T. (2015). The relationship between academic self-efficacy and academic burnout in medical students. *Korean J Med Educ*. 27(1):27-35
- Luthans B, Luthans K, Jensen S. (2012). The Impact of Business School Students' Psychological Capital on Academic Performance. *Journal of Education for Business*. 87(5): 253- 259
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., BC. (2004). Positive Psychological Capital: Going beyond human and social capital. *Bus horiz*47(1): 45-50
- Lyubomirsky, S.; King, L. & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*.855-803, (6) 131.
- Martin, A., & Marsh, H. (2008). Academic buoyancy: Towards an understanding of students' everyday academic resilience. *Journal of School Psychology*, 46, 53-83
- Peng, J., Jiang, X., Zhang, J., Xiao, R., Song, Y., Feng, X., ... & Miao, D. (2013). The impact of psychological capital on job burnout of Chinese nurses: The mediator role of organizational commitment. *PloS one*, 8(12), e84193.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., ... & Krabel, S. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research policy*, 42(2), 423-442.
- Rand K, Martin A, Shea A. (2011). Hope, but not optimism, predicts academic performance of law students beyond previous academic achievement. *J Res Pers*. 45(6), 683-686
- Richardson, M., & Abraham, C. (2009); "Conscientiousness and achievement motivation predict performance"; *European Journal of Personality*, Vol. 23, pp. 589-605
- Saklofske, D.H., Austin, E.J., Mastoras, S.M., Beaton, L., Osborne. S.H.E. (2011); "Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success"; *Learning and Individual Differences*

- Schwarzer, R. (2014). Self-efficacy: Thought control of action. Taylor & Francis.
- Sen, R., & Tumarkin, R. (2015). Stocking up: Executive optimism, option exercise, and share retention. *Journal of Financial Economics*, 118(2), 399-430.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375
- Snyder CR, Shorey HS, Cheavens J, Pulvers K M, Adams V H, Wiklund C. (2002). Hope and academic success in college. *Journal of educational psychology*. 94: 820-26
- Steel, P. (2007). The nature of procrastination: A meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*. 133(1), 65-94.
- Steel, P., Brothen, T., & Wambach, C. (2001). Procrastination and personality, performance and mood. *Journal of Personality individual difference*, 30, 95-106.
- Tschannen-Moran, M., Bankole, R.A., Mitchell, R.M. & Moore J.r, D.M. (2013). Student academic optimism: A confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Administration*, 51 (2), 150- 175.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063-320.
- Wolters, C. A., & Rosenthal, H. (2000). The relation between students' motivational beliefs and their use of motivational regulation strategies. *International journal of educational research*, 33(7), 801-820.