

# بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان

نیلوفر میکائیلی<sup>۱</sup>

سعید رجیبی<sup>۲</sup>

مسلم عباسی<sup>۳</sup>

خدیجه زمانلو<sup>۴</sup>

تاریخ پذیرش: ۹۳/۴/۶

تاریخ وصول: ۹۲/۷/۲۴

## چکیده

هدف این پژوهش بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی دانشجویان بود. این پژوهش یک مطالعه توصیفی از نوع همبستگی است. نمونه این پژوهش شامل ۴۰۰ دانشجوی (۲۰۰ پسر و ۲۰۰ دختر) بود که از میان دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ به صورت تصادفی خوشه ای انتخاب شدند. برای جمع آوری داده‌ها از مقیاس‌های فرسودگی تحصیلی، عواطف مثبت و منفی و پرسشنامه تنظیم هیجان، و برای اندازه‌گیری عملکرد تحصیلی از معدل کل آن‌ها استفاده شد. به منظور تحلیل داده‌ها روش ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغیری (MANOVA) به کار رفت. ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که بین تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل واریانس نشان داد که دو گروه در تنظیم هیجان، عواطف مثبت بیشتر و فرسودگی تحصیلی تفاوت معناداری دارند، در واقع تنظیم هیجان و عواطف مثبت دختران بیشتر و فرسودگی تحصیلی آن‌ها کمتر از پسران بود. اما دو گروه در عواطف منفی و عملکرد تحصیلی

۱. استاد یار دانشگاه محقق اردبیلی (نویسنده مسئول)، nmikaeili@yahoo.com

۲. کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه محقق اردبیلی، rajabi1987@yahoo.com

۳. استادیار دانشگاه سلمان فارسی کازرون، moslem-abbasi83@yahoo.com

۴. کارشناس ارشد روان شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل، sozamanlo@yahoo.com

تفاوت معناداری نداشتند.

**واژگان کلیدی:** تنظیم هیجان، عواطف مثبت و منفی، عملکرد تحصیلی، فرسودگی تحصیلی، دانشجویان.

### مقدمه

ارزشیابی مداوم و مستمر عملکرد تحصیلی دانشجویان در طول تحصیل و بررسی عوامل مرتبط با آن یکی از ارکان ضروری و اجتناب ناپذیر بهبود کیفیت نظام آموزشی به ویژه در دانشگاه‌ها می‌باشد. توجه به این امر چیزی است که در تمام دنیا در رأس برنامه‌های توسعه آموزشی مدنظر قرار می‌گیرد (لیندمن و دوک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱). همچنین از جمله مهم‌ترین نگرانی‌های استادان، مسئولان آموزش دانشگاه و خانواده‌های دانشجویان، پیشرفت تحصیلی و جلوگیری از افت تحصیلی دانشجویان است (لوگان، ترجمه رضوی شجاع، ۱۳۷۴). نقطه مقابل پیشرفت تحصیلی، افت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی می‌باشد که براساس مطالعات متعدد، تأثیر بسزایی در سرنوشت فرد داشته و همچنین هزینه گزافی به خانواده و جامعه تحمیل می‌کند (گلشن فومنی، ۱۳۷۵). در ایران، این امر از مهم‌ترین مشکلات کنونی نظام آموزشی است و هر ساله ده‌ها میلیارد ریال از بودجه کشور را هدر می‌دهد و نیروهای بالقوه و سرمایه‌های جامعه (نیروی انسانی) بی‌ثمر می‌مانند. بنابراین، توجه به عواملی که منجر به پیشرفت تحصیلی شده و مانع از فرسودگی آن شود، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

فرسودگی<sup>۲</sup> حالتی از خستگی ذهنی و هیجانی است که حاصل سندرم استرس مزمن مانند گرانباری نقش، فشار و محدودیت زمانی و فقدان منابع لازم برای انجام دادن وظایف و تکالیف محوله است (لی و آشفورث<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶؛ دمروتی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۱؛ ماسلاچ<sup>۵</sup> و همکاران،

1. Lindemann & Duek
2. Burnout
3. Lee & Ashforth
4. Demerouti
5. Maslach

۲۰۰۱؛ لاکاویدس<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ توپینن تانر<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۵).

اکثر تحقیقات انجام شده درباره فرسودگی، در موقعیت‌های مانند کارکنان خدمات بهداشتی (واد<sup>۳</sup> و همکاران، ۱۹۸۶)، فروشندگان (سند و میازکی<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰)، پرستاران (زلارس<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۰) و ... بود که با عنوان فرسودگی شغلی معروف است (ماسلاچ و جکسون<sup>۶</sup>، ۱۹۸۴). با وجود، این متغیر فرسودگی به موقعیت‌ها و بافت‌های آموزشی گسترش پیدا کرده است که از آن با عنوان فرسودگی تحصیلی<sup>۷</sup> نام برده می‌شود (سالملا- آرو<sup>۸</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). می‌توان گفت که موقعیت‌های آموزشی به عنوان محل کار فراگیران محسوب می‌شود، اگر چه فراگیران در موقعیت‌های آموزشی، به عنوان کارمند، کار نمی‌کنند یا شغل خاصی در آنجا ندارند، اما از دیدگاه روان شناختی، فعالیت‌های آموزشی و درسی آن‌ها را می‌توان به عنوان یک کار در نظر گرفت (سالملا- آرو). آن‌ها در کلاس حضور پیدا می‌کنند و مجموعه تکالیفی را برای موفقیت در امتحانات و کسب نمره قبولی انجام می‌دهند. این موضوع اخیراً مطالعات متعددی را در دانشگاه‌ها به خود اختصاص داده است (چنج<sup>۹</sup> و همکاران، ۲۰۰۰؛ مارتینز<sup>۱۰</sup> و همکاران، ۲۰۰۲؛ یانگ<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۴).

بر اساس تحقیقات و پژوهش‌های انجام شده می‌توان گفت که فرسودگی تحصیلی در موقعیت‌های آموزشی با ویژگی‌هایی مانند خستگی ناشی از الزامات مربوط به مطالعه، رشد

۱. Lacovides

2. Toppinen Tanner

۳. Wade

۴. Sand & Miyazaki

۵. Zellars

۶. Jackson

۷. Academic burnout

۸. Salmela. Aro

۹. Chang

۱۰. Martinez

۱۱. Yang

حس و نگرش بدبینانه و بدون حساسیت نسبت به مطالب درسی و نیز احساس پیشرفت شخصی ضعیف در امور درسی و تحصیلی مشخص می‌شود (سالملا- آرور و ناتانن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵). افرادی که فرسودگی تحصیلی دارند معمولاً علایمی مانند بی‌اشتیاقی نسبت به مطالب درسی، ناتوانایی در ادامه حضور مستمر در کلاس‌های درس، مشارکت نکردن در فعالیت‌های کلاسی، احساس بی‌معنایی در فعالیت‌های درسی و احساس ناتوانی در فراگیری مطالب درسی و در نهایت افت تحصیلی را تجربه می‌کنند.

پژوهش‌های قبلی در موقعیت‌های صنعتی و سازمان، نشان داده‌اند که فرسودگی پیامدهای متعددی مانند غیبت، کاهش بهداشت و ریسک بالای ابتلا به افسردگی را دارد (تاپتن تانر و همکاران، ۲۰۰۵). چنین نتایجی درباره فرسودگی تحصیلی نیز صادق است، اگر چه مطالعات کمی درباره این موضوع انجام شده است (اسچافلی<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۲). مثلاً محققانی مانند کاسکه<sup>۳</sup> و کاسکه (۱۹۹۱) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی رابطه بین استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن مانند سردرد، احساس ترس و افسردگی را افزایش می‌دهد. این محققان نشان دادند که با وارد کردن متغیر فرسودگی تحصیلی رابطه استرس‌های تحصیلی و پیامدهای آن به طور معناداری افزایش یافت. همچنین آهولا و هانکین<sup>۴</sup> (۲۰۰۷) نشان دادند که فرسودگی تحصیلی به افسردگی منجر می‌شود.

یکی از متغیرهایی که ممکن است بر عملکرد و فرسودگی تحصیلی تأثیر بگذارد، تنظیم هیجان<sup>۵</sup> می‌باشد. تنظیم هیجان به عنوان یکی از متغیرهای روانشناختی، مورد توجه بسیاری از پژوهشگران قرار گرفته است (برای مثال گلن<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ شات<sup>۷</sup> و همکاران، ۱۹۹۸؛ مایر،

۱. Naatanen

۲. Schaufeli

۳. Koeske

۴. Ahola & Hakanen

۵. emotion regulation

۶. Golman

۷. Schutte

کاروسو و سالووی<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). شواهد زیادی نشان می‌دهند که تنظیم هیجانی با موفقیت یا عدم موفقیت در حوزه‌های مختلف زندگی مرتبط است (شاتو و همکاران، ۲۰۰۷؛ جاکوبس<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). پژوهش‌هایی که نقش تنظیم هیجان را بر فرسودگی تحصیلی بررسی کند بسیار اندک می‌باشد و عمده پژوهش‌های انجام شده در زمینه عملکرد و پیشرفت تحصیلی مربوط به مؤلفه‌های مرتبط با تنظیم هیجان می‌باشد. عطاری و همکاران (۱۳۸۱) در پژوهشی نشان دادند که بی‌ثباتی هیجانی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی دارد و میانگین بی‌ثباتی هیجانی دختران کمتر از پسران می‌باشد. بشارت و همکاران (۱۳۸۵) نشان دادند که هوش هیجانی ۶۷ درصد واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان دختر و ۵۹ درصد واریانس مربوط به موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان پسر را تبیین می‌کند. از طرفی پژوهشی مختلف حاکی است بین دختران و پسران دانشجو از نظر هوش هیجانی تفاوت معناداری وجود ندارد (تمنایی فر و همکاران، ۱۳۸۹؛ پونتنگ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳). در مطالعات مختلف ارتباط مثبتی بین هوش هیجانی و موفقیت تحصیلی در دانش‌آموزان یافت شده است (دونی<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۷؛ هوگان<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۱۰). بنابراین سازه هوش هیجانی که تنظیم هیجانی یکی از مؤلفه‌های آن محسوب می‌شود، می‌تواند نقش متغیر میانجی نیرومندی بین مؤلفه‌های هیجانی و عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد.

از متغیرهای اثرگذار دیگر بر فرسودگی تحصیلی دانشجویان عواطف مثبت و منفی<sup>۶</sup> می‌باشد. اسپینوزا<sup>۷</sup> (۱۹۸۶) پیشنهاد می‌کند که همه هیجان‌ها می‌توانند از هیجان درد و لذت ایجاد شوند. امروزه یک تمایز مشخص بین حالت‌های احساساتی بودن وجود دارد که شامل

۱. Mayer, Caruso & Salovey,

۲. Jacobs

۳. Poonteng

۴. Downey

۵. Hogan

۶. positive affect (PA) & negative affect (NA)

۷. Spinoza

هیجان‌های مثبت و منفی می‌باشد (ریچ، زوترا و دیویس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۳).

هیجان‌های منفی شامل نشانه‌هایی از اضطراب و افسردگی است. از طرف دیگر خوشرویی، شادی و عزت نفس نمونه‌هایی از هیجان‌های مثبت می‌باشند (پرسمن، کوهن<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵). برخلاف تصور غلط عموم، هیجان‌های مثبت و منفی می‌تواند در زمان یکسان در درون شخص اتفاق بیافتد (لارسن، ام سی گرو و کاسیو<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱)، با دلالت بر اینکه این هیجان‌ها به صورت وارونه و متضاد هم در انتهای یک پیوستار وجود ندارند (تلگان، واتسون و کلارک<sup>۴</sup>، ۱۹۹۹). در واقع عاطفه مثبت و منفی حالت‌های متضاد احساس کردن نیستند، بلکه این دو خلق حالت‌های مستقل - نه متضاد - احساس کردن هستند (دینر و امونز<sup>۵</sup>، ۱۹۸۴). هرچند مدارک جمع‌آوری شده اشاره دارد که عواطف مثبت برای بالا بردن ادراک سلامتی خیلی مهم است (چیدا و استپتو<sup>۶</sup>، ۲۰۰۸). در حقیقت مطالعه هیجان‌های مثبت و منفی می‌تواند ارزش خیلی زیادی در پیشگویی و تعدیل پیامدهای سلامتی و عمل کردن مطابق با حالت‌های خلقی داشته باشد (پرسمن، کوهن، ۲۰۰۵)، چرا که احساساتی که دانشجویان در محیط‌های یادگیری تجربه می‌کنند به وسیله ارتباط آن با نتایج مهمی از قبیل موفقیت تحصیلی، سازگاری تحصیلی و همچنین سلامت و بهزیستی روانشناختی شناخته می‌شوند (ساکلوفسکی<sup>۷</sup> و همکاران، ۲۰۱۱). نقش احساسات مثبت در زمینه‌های آموزشی مخصوصاً در حوزه فرسودگی تحصیلی کمتر به طور گسترده مورد تحقیق قرار گرفته است. وابلس<sup>۸</sup> و همکاران (۱۹۹۱) نشان دادند، معلمانی که دلسوز، حمایتگر و صمیمی هستند و باعث افزایش عواطف مثبت در فراگیران می‌شوند،

۱. Reich, Zautra & Davis
۲. Pressman & Cohen
۳. Larsen, McGraw & Cacioppo,
۴. Tellegen, Watson & Clark
۵. Diener & Emmons
۶. Chida & Steptoe
۷. Saklofske
۸. Wubbels

موفقیت‌های شناختی و عاطفی فراگیران را افزایش داده و احتمال فرسودگی را کاهش می‌دهند. عطاری و همکاران (۱۳۸۱) در تحقیقی نشان دادند که پرخاشگری به عنوان عواطف منفی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی و رفتار جامعه گرا که شامل حس همدلی و همکاری به عنوان عواطف مثبت می‌باشد، با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت دارند. برخی از مطالعات بین عزت نفس به عنوان یکی از حالت‌های عاطفه مثبت، و پیشرفت تحصیلی همبستگی مثبت و بالایی یافته شده است (وو و فرانک<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ لین<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) اما برخی دیگر همبستگی کمی را گزارش نموده‌اند و حتی ویکلاین<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) در مطالعه‌ای دریافت که عزت نفس هیچ تأثیری بر پیشرفت تحصیلی ندارد. تامپسون و انگلر لیدر<sup>۴</sup> (۲۰۰۵) در پژوهشی گزارش کرد که دختران عزت نفس و اعتماد بانفس بیشتر و اضطراب کمتری نسبت به پسران دارند. ریچاردسون و آبراهام<sup>۵</sup> (۲۰۰۹) در پژوهشی در باب احساسات مثبت دریافتند که بین انگیزه موفقیت و انگیزه دستیابی با عملکرد تحصیلی رابطه وجود دارد.

پکرون<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۰۹) استدلال می‌کنند که عواطف مثبتی از قبیل امید و غرور می‌تواند ریشه در عملکرد تحصیلی دانشجویان داشته باشد. تمنایی فر و همکاران (۱۳۸۹) نشان دادند که عزت نفس در دانشجویان دختر به طور معناداری بیشتر از دانشجویان پسر می‌باشد. مطالعات در مورد عواطف منفی در عملکرد و موفقیت تحصیلی دانشجویان نشان داده است که عواطف منفی باعث تنهایی و سازگاری پایین تر در زندگی دانشجویی و تحصیلی (هالامان داریس و پاور<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷) و مقابله ناسازگارانه با احساس غربت در دانشگاه (وان تیل بورگ<sup>۸</sup> و همکاران، ۱۹۹۹) می‌شود. پژوهش‌های دیگر نشان دادند که نگرش بدبینانه و منفی نسبت به

- 
1. Woo & Frank
  2. Lin
  3. Wickline
  4. Thompson T, Ungerlider
  5. Richardson & Abraham,
  6. Pekrun
  7. Halamandaris & Power
  8. Van Tilburg

موضوعات درسی، انگیزش یادگیری پایین را پیش بینی می‌کند (دسی<sup>۱</sup> و همکاران، ۱۹۹۱). نتایج تحقیقات حاکی است که احساس موفق نبودن در موضوعات درسی با عزت نفس تحصیلی پایین همراه است (ساندرز<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۴) و عواطف منفی و خستگی هیجانی با استرس های تحصیلی (ماربرگ<sup>۳</sup> و به را<sup>۳</sup>، ۲۰۰۴) ارتباط نزدیکی دارد. عطاری و همکاران (۱۳۸۱) نشان دادند که میانگین پرخاشگری در پسران بیشتر از دختران می‌باشد. همچنین مطالعات بیانگر این است که عواطف منفی باعث فعالیت کمتر دانشجویان (ریسچلی و همکاران، ۲۰۰۸) و مشکل در تعریف و حل مسأله (ویچیانسون<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۹) می‌شود. همچنین تحقیقات نشان می‌دهند که جو حاکم بر دانشکده و انگیزش مثبت دریافت شده از سوی اساتید با فرسودگی تحصیلی رابطه منفی معناداری دارد (سالملا- آرو و ساوالانین، ۲۰۰۸؛ کیارا<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۸). اوستین<sup>۶</sup> و همکاران (۲۰۱۰) در پژوهشی نشان دادند که بین ایجاد عواطف منفی و وابستگی آن با استرس در دانشجویان و افت تحصیلی رابطه وجود دارد.

فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بنابه دلایل مختلف یکی از عرصه‌های مهم تحقیقاتی دانشگاه است. دلیل اول این است که فرسودگی تحصیلی می‌تواند کلید مهم درک رفتارهای مختلف دانشجویان، مانند عملکرد تحصیلی در دوران تحصیل باشد. دلیل دوم این است که فرسودگی تحصیلی رابطه دانشجویان و دانشگاه خود تحت تأثیر قرار می‌دهند. مثلاً فرسودگی تحصیلی تعهد دانشجویان را به دانشکده و میزان مشارکت آن‌ها را در امور علمی بعد از فراغت از تحصیل تحت تأثیر قرار می‌دهد. سوم اینکه فرسودگی تحصیلی می‌تواند شوق و اشتیاق دانشجویان را به ادامه تحصیل تحت تأثیر قرار دهد. با توجه به این نکته مهم، شناسایی متغیرهای پیش بینی کننده فرسودگی تحصیلی یکی از موضوع‌های اساسی در این عرصه است

1. Deci
2. Saunders
3. Murberg & Bru
4. Wichianson
5. Kiura
6. Austin



(نیومن<sup>۱</sup>، ۱۹۹۰). همچنین با توجه به عدم مطالعات منسجم، خلأهای پژوهشی در زمینه فرسودگی تحصیلی و تازگی این موضوع این پژوهش از اهمیت بالایی برخوردار است. بنابراین این تحقیق با هدف بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی بر عملکرد و فرسودگی تحصیلی دانشجویان انجام شد. همچنین این پژوهش به دنبال پاسخ گویی به این سؤال است که آیا تفاوت معناداری میان متغیرهای مورد مطالعه در دانشجویان دختر و پسر وجود دارد یا خیر؟

### روش پژوهش

این تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش، دانشجویان دختر و پسر دانشگاه محقق اردبیلی هستند که در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل می باشند (N=۸۳۳۴) که از میان آن‌ها ۴۰۰ دانشجو (۲۰۰ نفر دختر و ۲۰۰ نفر پسر) به صورت تصادفی خوشه ای به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. حجم نمونه آماری با استفاده از جدول نمونه گیری کرچس و مورگان (۱۹۷۰) محاسبه گردید.

### ابزار پژوهش

برای جمع آوری داده‌ها از ابزارهای زیر استفاده شد:

۱. مقیاس فرسودگی تحصیلی: این پرسشنامه را برسو<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۷) ساخته‌اند. این پرسشنامه سه حیطه فرسودگی یعنی خستگی تحصیلی، بی علاقه‌گی تحصیلی و ناکارآمدی تحصیلی را می‌سنجد. پرسشنامه مذکور پانزده ماده دارد. که با روش درجه بندی لیکرت ۵ درجه ای کاملاً مخالف تا کاملاً موافق توسط آزمودنی‌ها درجه بندی شده است. خستگی تحصیلی<sup>۳</sup> ماده (مطالب درسی خسته کننده هستند)، بی علاقه‌گی تحصیلی<sup>۴</sup> ماده (احساس

۱. Neumann

۲. Austin

۳. Academic Exhaustion

۴. Academic Cynicism

می‌کنم نسبت به مطالب درسی علاقه ندارم) و ناکارآمدی تحصیلی<sup>۱</sup> ماده (احساس می‌کنم نمی‌توانم از عهده مشکلات درسی بر بیایم) دارد. پایایی پرسشنامه را سازندگان آن به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۲ و ۰/۷۵ برای سه حیطه فرسودگی تحصیلی محاسبه کرده‌اند. اعتبار پرسشنامه را محققان با روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه شده که شاخص‌های برازندگی تطبیقی (CFI) شاخص برازندگی افزایشی (IFI) و شاخص جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) مطلوب گزارش کرده‌اند.

۲. پرسشنامه تنظیم هیجانی: این آزمون دارای ۱۰ تست هفت درجه ای می‌باشد که نمره یک بیانگر کاملاً مخالف و نمره هفت بیانگر کاملاً موافق می‌باشد. این آزمون توسط گراس و جان<sup>۲</sup> (۲۰۰۳) برای بیان تفاوت‌های فردی در تنظیم هیجان‌ها ساخته شده است که دارای دو زیر مقیاس ارزیابی هیجان‌ها و بازداری هیجان‌ها می‌باشد. ضریب همسانی درونی در خرده مقیاس ارزیابی هیجانی برای مردان ۰/۷۲ درصد و برای زنان ۰/۷۹ درصد می‌باشد؛ همچنین ضریب همسانی درونی در خرده مقیاس سرکوبی هیجانی برای مردان ۰/۶۷ درصد و برای زنان ۰/۶۹ درصد می‌باشد.

۳. مقیاس هیجان‌ها مثبت و منفی: این مقیاس بیست گزینه ای توسط واتسون<sup>۳</sup> و همکاران (۱۹۸۸) ساخت و اعتباریابی شده است و دو زیر مقیاس عاطفه‌ی مثبت (ده عاطفه) و عاطفه‌ی منفی (ده عاطفه) را می‌سنجد. به هر گویه بر اساس مقیاس پنج درجه ای لیکرت از «اصلاً» تا «بسیار زیاد زیاد» پاسخ می‌دهد و نمرات هر مقیاس آن در دامنه‌ی ۱۰ تا ۵۰ می‌باشد. هم عاطفه‌ی منفی و هم عاطفه‌ی مثبت از پایایی درونی مناسبی برخوردارند و ضریب آلفای کرونباخ برای زیر مقیاس عاطفه‌ی مثبت در دامنه‌ی ۰/۸۶ تا ۰/۹۰ و برای زیر مقیاس عاطفه‌ی منفی از ۰/۸۴ تا ۰/۸۷ گزارش شده است. از لحاظ روایی نیز همبستگی‌های میان این خرده مقیاس‌ها با برخی ابزارهای سنجش که سازه‌های مرتبط با این عواطف را می‌سنجد مانند اضطراب و افسردگی نیز

۱. Academic Inefficacy

۲. Gross & John

۳. Watson

بالا گزارش شده است. برای نمونه، همبستگی خرده مقیاس عاطفی با سیاهه افسردگی بک، ۰/۵۸ و همبستگی خرده مقیاس عاطفه مثبت با این پرسشنامه، ۰/۳۶- و نیز همبستگی خرده مقیاس عاطفه منفی با مقیاس اضطراب آشکار- نهان، ۰/۵۱، و همبستگی خرده مقیاس عاطفه مثبت با مقیاس اضطراب آشکار، ۰/۳۵- گزارش شده است (واتسون و همکاران، ۱۹۸۸).  
 به منظور برای بررسی عملکرد تحصیلی دانشجویان از معدل تحصیلی آن‌ها استفاده شد. سرانجام، داده‌های جمع آوری شده با ضرایب همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس چند متغیره (MANOVA) مورد تجزیه و تحلیل آماری قرار گرفتند.

### یافته‌ها

میانگین سنی دانشجویان پسر و دختر در این پژوهش به ترتیب برابر ۲۳/۶۵ و ۲۳/۷۴ می‌باشد. از میان پسران شرکت کننده در پژوهش ۷۴ درصد مجرد و ۲۶ متأهل، و از لحاظ وضعیت بومی، ۳۶/۵ درصد از در کنار خانواده خود و ۶۳/۵ درصد دور از خانواده و شهر خود مشغول به تحصیل بودند. از میان دختران شرکت کننده در این پژوهش ۷۰/۵ درصد مجرد و ۲۹/۵ درصد متأهل، و از لحاظ وضعیت بومی ۴۹/۵ درصد بومی و ۵۰/۵ درصد غیر بومی بودند.

جدول شماره ۱: میانگین و انحراف معیار متغیرهای مورد مطالعه

| متغیر          | دانشجویان پسر |              | دانشجویان دختر |              |
|----------------|---------------|--------------|----------------|--------------|
|                | میانگین       | انحراف معیار | میانگین        | انحراف معیار |
| تنظیم هیجان    | ۴۷/۶۷         | ۱۳/۵۹        | ۵۰/۴۵          | ۱۴/۶۵        |
| عواطف مثبت     | ۳۷/۵۸         | ۱۰/۰۱        | ۴۱/۵۱          | ۱۰/۴۵        |
| عواطف منفی     | ۲۲/۸۲         | ۷/۵۹         | ۲۱/۷۲          | ۷/۴۷         |
| عملکرد تحصیلی  | ۱۶/۶۹         | ۱/۹          | ۱۶/۸۲          | ۱/۶۶         |
| فرسودگی تحصیلی | ۱۹/۴۴         | ۱۶/۰۳        | ۱۵/۵۸          | ۱۲/۰۰۳       |

همانطور که در جدول شماره ۱ مشاهده می‌شود میانگین (و انحراف معیار) نمرات تنظیم هیجان ۴۷/۶۷ (و ۱۳/۵۹)، عواطف مثبت ۳۷/۵۸ (و ۱۰/۰۱)، عواطف منفی ۲۲/۸۲ (و ۷/۵۹)، عملکرد تحصیلی ۱۶/۶۹ (و ۱/۹) و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان پسر برابر ۱۹/۴۴ (و

۱۶/۰۳ می‌باشد. همچنین میانگین (و انحراف معیار) نمرات تنظیم هیجان ۵۰/۴۵ (و ۱۴/۶۵)، عواطف مثبت ۴۱/۵۱ (و ۱۰/۴۵)، عواطف منفی ۲۱/۷۲ (و ۷/۴۷)، عملکرد تحصیلی ۱۶/۸۲ (و ۱/۶۶) و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان دختر برابر ۱۵/۵۸ (و ۱۲/۰۰۳) می‌باشد.

جدول شماره ۲: ماتریس ضریب همبستگی متغیرهای مورد مطالعه

| متغیر          | تنظیم هیجان | عواطف مثبت | عواطف منفی | عملکرد تحصیلی | فرسودگی تحصیلی |
|----------------|-------------|------------|------------|---------------|----------------|
| تنظیم هیجان    | ۱           |            |            |               |                |
| عواطف مثبت     | ۰/۴۹***     | ۱          |            |               |                |
| عواطف منفی     | -۰/۵۵***    | -۰/۵۷***   | ۱          |               |                |
| عملکرد تحصیلی  | ۰/۶۲***     | ۰/۶۱***    | -۰/۶۹***   | ۱             |                |
| فرسودگی تحصیلی | -۰/۴۸***    | -۰/۵۴***   | ۰/۶۸***    | -۰/۶۹***      | ۱              |

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$  \*\*\* $P < 0.001$

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که تنظیم هیجان ( $r=0.62$ )، عواطف مثبت ( $r=0.61$ ) و عواطف منفی ( $r=-0.69$ ) با عملکرد تحصیلی رابطه معناداری دارند ( $P < 0.001$ ). همچنین نتایج نشان داد که تنظیم هیجان ( $r=-0.48$ )، عاطفه مثبت ( $r=-0.54$ ) و عاطفه منفی ( $r=0.68$ ) با فرسودگی تحصیلی رابطه معناداری دارند ( $P < 0.001$ ).

جدول شماره ۳: نتایج آزمون معناداری MANOVA برای اثر اصلی متغیر گروه بر متغیرهای وابسته

| متغیر | آزمون          | ارزش  | F     | سطح معناداری |
|-------|----------------|-------|-------|--------------|
| گروه  | پیلای - بارتلت | ۰/۰۶۳ | ۵/۲۷۶ | ۰/۰۰۱        |
|       | لامبدای ویلکز  | ۰/۹۳۷ | ۵/۲۷۶ | ۰/۰۰۱        |
|       | هتلینگ - لالی  | ۰/۰۶۷ | ۵/۲۷۶ | ۰/۰۰۱        |
|       | بزرگ‌ترین ریشه | ۰/۰۶۷ | ۵/۲۷۶ | ۰/۰۰۱        |

روی

( $P < 0.001$ )

چنانچه در جدول ۳ مشاهده می‌شود، آزمون‌های معناداری MANOVA در رابطه با متغیر گروه در سطح کمتر از ۰/۰۰۱ معنادار هستند. مقدار متغیر گروه بر متغیرهای وابسته ( $P < 0.001$ )،  $F = 5.276$ ،  $\lambda = 0.937$  (لامبدای ویلکز) بیانگر تفاوت معنادار دو گروه می‌باشد. نتایج تحلیل

واریانس برای تمام متغیرها در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول شماره ۴: نتایج تحلیل واریانس برای متغیرهای مورد مطالعه در دو گروه دانشجویان پسر و دختر

| متغیر          | مجموع مجدورات | درجه آزادی | میانگین مجدورات | F        |
|----------------|---------------|------------|-----------------|----------|
| تنظیم هیجان    | ۷۷۵/۶۲        | ۱          | ۷۷۵/۶۲          | ۳/۸۸*    |
| عواطف مثبت     | ۱۵۴۴/۴۹       | ۱          | ۱۵۴۴/۴۹         | ۱۴/۷۴*** |
| عواطف منفی     | ۱۱۹/۹۰        | ۱          | ۱۱۹/۹۰          | ۲/۱۱     |
| عملکرد تحصیلی  | ۱/۶۴۵         | ۱          | ۱/۶۴۵           | ۰/۵۱۵    |
| فرسودگی تحصیلی | ۱۴۸۶/۱۰       | ۱          | ۱۴۸۶/۱۰         | ۷/۴۱**   |

\* $P < 0.05$  \*\* $P < 0.01$  \*\*\* $P < 0.001$

همانطور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، بین دو گروه دانشجویان پسر و دختر در متغیرهای تنظیم هیجان ( $F=3/88, P < 0/05$ )، عواطف مثبت ( $F=14/74, P < 0/001$ ) و فرسودگی تحصیلی ( $F=7/41, P < 0/01$ ) تفاوت معناداری وجود دارد. اما بین دو گروه در عواطف منفی و عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد. این نتایج به این معنی است که دختران دانشجو تنظیم هیجان و عواطف مثبت بالاتر و فرسودگی تحصیلی پایین تری نسبت به پسران دانشجو دارند.

### بحث و نتیجه گیری

پیشرفت تحصیلی متغیری چند بعدی است و از عوامل متعددی تأثیر می‌پذیرد. با توجه به اهمیت عملکرد تحصیلی، شناسایی عوامل مؤثر بر آن همواره مورد توجه پژوهشگران بوده است. هدف پژوهش حاضر بررسی ارتباط تنظیم هیجان و عواطف مثبت و منفی با عملکرد و فرسودگی تحصیلی در دانشجویان بود.

نتایج پژوهش نشان داد که تنظیم هیجان با عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار، و با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال عطاری و همکاران، ۱۳۸۱؛ بشارت و همکاران، ۱۳۸۵؛ دونی و همکاران، ۲۰۰۷؛ هوگان و همکاران، ۲۰۱۰) مبنی بر وجود ارتباط معنادار تنظیم هیجان با عملکرد و

فرسودگی تحصیلی همسو می‌باشد. تنظیم هیجانات، کنترل عواطف، دل‌سرد نشدن، منظم بودن و پشتکار می‌تواند عملکرد فرد در حوزه‌های مختلف از جمله موقعیت‌های تحصیلی را پیش‌بینی نماید. برخی از این یادگیرندگان ممکن است حتی از توانایی‌های هوشی بالا برخوردار نباشند (فرنهام<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۳). تنظیم هیجان در محیط کلاس درس می‌تواند مانع دلزدگی، ناامیدی، کسالت و خستگی دانشجویان گردد و در نتیجه از فرسودگی تحصیلی پیشگیری نماید. از سوی دیگر عدم ثبات هیجانی بالا با عملکرد تحصیلی ضعیف رابطه دارد (زانگک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳). به نظر می‌رسد عدم تنظیم هیجان‌ها اضطراب‌تیدگی و فرسودگی در موقعیت‌های استرس‌آور مانند امتحانات دانشگاه را افزایش داده و به عملکرد تحصیلی ضعیف منجر می‌گردد. نقش تنظیم هیجان بر عملکرد تحصیلی را همچنین می‌توان به کمک نظریه شناختی اجتماعی ارزش-کنترل پکران (۲۰۰۰) تبیین نمود. در این نظریه به منظور تبیین تجربه هیجانات تحصیلی بر نقش فرایندهای ارزیابی شناختی به عنوان پیش‌آیندهای درون فردی تأکید شده است.

بر اساس یافته‌های پژوهش عواطف مثبت رابطه مثبت معناداری با عملکرد تحصیلی و رابطه منفی معناداری با فرسودگی تحصیلی دانشجویان دارد. این نتایج با پژوهش‌های دیگر (برای مثال ریچاردسون و آبراهام، ۲۰۰۹؛ پکرون و همکاران، ۲۰۰۹؛ ساکلوفسکی و همکاران، ۲۰۱۱) مبنی بر وجود ارتباط معنادار عواطف مثبت با عملکرد و فرسودگی تحصیلی هم‌راستا می‌باشد. شاید به این دلیل که عواطف مثبت، عزت نفس، پشتکار و برخورداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهند. اگر موقعیت‌های پرچالش مانند دوران تحصیل با عواطف مثبت همراه باشند، معمولاً افراد تلاش زیادی از خود نشان می‌دهند و برای موفقیت انرژی زیادی به کار می‌برند. عواطف مثبت همچنین می‌تواند به احساس خود اثربخشی تصویری<sup>۳</sup> بالا منجر گردند. خود اثربخش تصویری به باورهای شخص در ارتباط با توانایی‌اش در انجام امور دلالت می‌کند. اشخاصی که دارای خود اثربخش تصویری سطح بالایی هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از

۱. Furnham

۲. Zhang

۳. perceived self. efficacy

کسانی که سطح خود اثربخش تصویری شان پایین تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می دهند و ترس کمتری را تجربه می کنند (بندورا<sup>۱</sup>، ۱۹۸۰).

همچنین نتایج پژوهش نشان داد که عواطف منفی با عملکرد تحصیلی رابطه منفی معناداری و با فرسودگی تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معناداری دارد. این یافته با پژوهش‌ها دیگر (برای مثال ماربرگ و به را، ۲۰۰۴؛ ریسچلی و همکاران، ۲۰۰۸؛ اوستین و همکاران، ۲۰۱۰) مبنی بر اینکه عواطف منفی باعث افت و فرسودگی تحصیلی می گردد هماهنگ است. عواطف منفی موجب از بین رفتن انرژی و تحلیل منابع فردی می شوند. در تبیین این یافته همسو با الیس (۱۹۹۸؛ به نقل از خسروی و همکاران، ۱۳۷۷) می توان فرضیه محدودیت شناختی انسان را مطرح کرد. انجام فعالیت‌های شناختی متفاوت، ظرفیت‌های شناختی مختلفی را می طلبد. نقش حالات هیجانی بر فعالیت شناختی به وسیله میزان ظرفیت شناختی که برای انجام آن تکلیف مورد نیاز است، مشخص می گردد. برای مثال یک فرد افسرده بخشی از ظرفیت شناختی خود را به فکر درباره حالات خلقی خویش اختصاص می دهد و در نتیجه ظرفیت باقی مانده در دسترس برای انجام تکلیف مورد نظر کاهش می یابد. از سوی دیگر، به نظر می رسد، فرسودگی نتیجه ای از افزایش سطح برانگیختگی، احساس ناسودمندی، کسالت و فشارهای روانی باشد. فرسودگی سطح انرژی لازم به منظور انجام وظایف شناختی همراه با یادگیری را کاهش می دهد و امکان تمرکز بر روی منابع شناختی موجود را مشکل می کند. در نهایت رابطه بین عواطف منفی و عملکرد و فرسودگی تحصیلی را می توان با استفاده از مفهوم انگیزش یادگیری توضیح داد (کول کوئیت<sup>۲</sup> و همکاران، ۲۰۰۰). عواطف منفی به کاهش انگیزش یادگیری، افزایش فرسودگی و سرانجام افت عملکرد تحصیلی منتهی می گردند.

بر اساس نتایج پژوهش تنظیم هیجان در دانشجویان دختر به طور معناداری بالاتر از دانشجویان پسر است. این یافته با پژوهش‌های دیگر (برای مثال عطاری و همکاران، ۱۳۸۱؛ بشارت و همکاران، ۱۳۸۵) مبنی بر اینکه هوش هیجانی و تنظیم هیجان به عنوان یکی از

۱. Bandura

۲. Colquitt

مؤلفه‌های آن، در دختران بیشتر از پسران است هم‌راستا می‌باشد. بسیاری از روان‌شناسان اجتماعی عقیده دارند که اساساً مفهوم "خود" مردان و زنان متفاوت است. مردان در جریان خود تعریفی بیشتر بر منحصر به فرد بودن تأکید دارند، در حالی که طراحواره خود زنان بیشتر بر ارتباط و بستگی داشتن با دیگران تأکید دارد (جوزف و همکاران، ۱۹۹۲). بر این اساس در محیط کلاس درس و دانشگاه دختران احتمالاً بیش از پسران به ارتباط با دیگران و در نتیجه تنظیم و کنترل هیجان‌های خود اهمیت می‌دهند.

نتایج پژوهش نشان داد که عواطف مثبت در دختران به طور معناداری بیشتر از پسران می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال تامپسون و انگلر لیدر، ۲۰۰۵؛ تمنایی فر و همکاران، ۱۳۸۹) مبنی بر اینکه اعتماد به نفس و عزت نفس به عنوان حالت‌هایی از عاطفه مثبت در دختران بیشتر از پسران است، همسو می‌باشد. در حال حاضر، حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی و فرهنگی باعث شده است که زنان عواطف مثبت بیشتری را تجربه نمایند. این امکان وجود دارد که حضور در دانشگاه و امکان ادامه تحصیل، برای دختران نسبت به پسران بازخوردهای مثبت تری فراهم کرده و در نتیجه عواطف مثبت تری در آنان ایجاد کرده باشد. علاوه بر این نتایج پژوهش مشخص ساخت که بین دو گروه در عواطف منفی هیچ تفاوت معناداری وجود ندارد. که این یافته با نتایج پژوهش‌های دیگر (عطاری و همکاران، ۱۳۸۱). مبنی بر اینکه پرخاشگری و خشم در پسران بیشتر از دختران است ناهمسو می‌باشد. در تبیین این نتایج می‌توان بیان کرد که تحقیق ذکر شده بر روی دانش آموزان صورت گرفته است. شاید فاصله سنی ایجاد شده تا زمان رسید به دوران دانشجویی و همچنین، محیط دانشگاه بتواند دلیل این امر باشد. دختران و پسران دانشجو در محیط فرهنگی یکسانی قرار می‌گیرند که هنجارهای خاصی بر آن حاکم است و ابراز هیجانات منفی برای هر دو جنس به یک میزان نامقبول تلقی می‌شود.

مطابق یافته‌های پژوهش دو گروه در عملکرد تحصیلی تفاوت معناداری ندارند ولی فرسودگی تحصیلی پسران به طور معناداری بیشتر از دختران می‌باشد. مطالعات نشان می‌دهند که دختران و پسران دارای انگیزه‌های تحصیلی متفاوتی هستند و نگرانی درباره بیکاری و



اشتغال پس از تحصیل تأثیر منفی بیشتری بر پسران دارد (کو و همکاران، ۲۰۰۰). بر این مبنای امکان وجود دارد که پسران نسبت به دختران فشارهای تحصیلی بیشتری احساس نمایند و دغدغه‌های افزون‌تری داشته باشند که این عوامل می‌توانند فرسودگی تحصیلی را در آنان تشدید نماید.

در نهایت در پژوهش حاضر تنظیم هیجان به عنوان قوی‌ترین پیش بین عملکرد تحصیلی و عواطف منفی به عنوان قوی‌ترین پیش بین فرسودگی تحصیلی شناخته شدند. بر این اساس آموزش تنظیم هیجان، چگونگی کنترل عواطف منفی و نحوه افزایش عواطف مثبت به یادگیرندگان، در مواجهه با استرس‌های تحصیلی و به تبع آن پیشگیری از فرسودگی و بهبود عملکرد تحصیلی نقش بسزایی خواهد داشت. با عنایت به اینکه بر اساس یافته‌های پژوهش در پسران نسبت به دختران عواطف مثبت کمتر و فرسودگی تحصیلی بیشتر است، به نظر می‌رسد، آموزش‌های ویژه خاص پسران در این زمینه توجه بیشتری را می‌طلبد.

## منابع

- خسروی، زهره؛ درویزه، زهرا؛ رفعتی، مریم. (۱۳۷۷). "نقش حالت‌های خلقی بر شیوه ارزیابی دانش آموزان دختر از توانایی مشکل‌گشایی خود"، فصلنامه اندیشه و رفتار، دوره چهارم، شماره اول، ص. ۴۵ - ۳۵.
- عطاری، یوسفعلی؛ حقیقی، جمال؛ خانه‌کشی، زلفعلی. (۱۳۸۱). "بررسی رابطه میزان بی‌ثباتی هیجانی، رفتار جامعه‌گرا و پرخاشگری با عملکرد تحصیلی در بین دانش‌آموزان دختر و پسر راهنمایی شهرستان اهواز"، مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، دوره سوم، شماره اول و دوم، ص. ۱۶ - ۱.
- لوگان، آندره. (۱۳۷۴). شکست‌های تحصیلی، شناخت و جبران؛ ترجمه محمدرضا رضوی شجاع، مشهد: آستان قدس رضوی.
- گلشن فومنی، محمد رسول. (۱۳۷۵). جامعه آموزش و پرورش؛ تهران: شیفته.
- بشارت، محمد علی؛ شالچی، بهزاد؛ شمسی پور، حمید. (۱۳۸۵). "بررسی رابطه هوش هیجانی با موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان"؛ فصلنامه اندیشه نوین تربیتی، دوره دوم،

شماره سوّم و چهارم، ص. ۷۳-۸۵.

تمنایی فر، محمد رضا؛ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ سلامی محمد آبادی، فاطمه. (۱۳۸۹). "رابطه هوش هیجانی، خودپنداره و عزت نفس با پیشرفت تحصیلی؛ فصلنامه راهبردهای آموزش، دوره سوّم، شماره سوّم، ص. ۱۲۶-۱۲۱.

- Ahola, K., Hakonen, J. (2007); "Job strain, burnout and depressive symptoms: A prospective study among dentists"; *Journal of Affective Disorders*.
- 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.
- Breso, E. Salanova, M. & Schoufeli, B. (2007); "In search of the third dimension of Burnout"; *Applied psychology*, Vol. 56, No. 3, pp. 460-472.
- Chang, E.C., Rand, K.L. & Strunk, D.P. (2000); "Optimism and risk for burnout among working college students: Stress as a mediator"; *Personality and Individual Differences*, Vol. 29, pp. 255-263.
- Chida, Y., Steptoe, A. (2008); "Positive psychological well-being and mortality: a quantitative review of prospective observational studies"; *Psychosom Med*, Vol. 70, pp. 741-56.
- 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.
- Krejcie, R. V., Morgan, D. W. (1970); "Determining Sample Size for Research Activities Educational and Psychological Measurement, Vol. 30, pp. 607-610.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G., & Ryan, R.M. (1991); "Motivation and education, *Educational Psychologist*"; Vol. 26, pp. 325-346.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, E., & Schaufeli, W.B. (2001); "The job demands-resources model of burnout"; *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86, pp. 499-512.
- Diener, E., Emmons, R.A. (1984); "The independence of positive and negative affect"; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 47, pp. 1105-1117.
- Downey, L.A., Mountstephen, J., Lloyd, K., Hansen, K., & Stough, C. (2007); "Emotional Intelligence and scholastic achievement in Australian adolescent"; *Australian Journal of Psychology*, Vol. 60, pp. 1-8.

- Furnham, A., Chamorro-Premuzic, T. & McDougall, F. (2003); "Personality, cognitive ability and beliefs about intelligence as predictors of academic performance"; *Learning and Individual Differences*, Vol. 14, pp. 47 - 64.
- Golman, D. (1995); *Emotional intelligence*; New York: Bantam books.
- Gross, J.J., John, O.P. (2003); "Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being"; *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 85, pp. 348-362.
- Halamandaris, K.F., Power, K.G. (1997); "Individual differences, dysfunctional attitudes, and social support: A study of the psychosocial adjustment to university life of home students"; *Personality and Individual Differences*, Vol. 22, pp. 93-104.
- Hogan, M.J., Parker, J.D.A., Wiener, J., Watters, C., Wood, L.M., & Oke, A. (2010); "Academic success in adolescence: Relationships among verbal IQ, social support and emotional intelligence"; *Australian Journal of Psychology*, Vol. 62, pp. 30- 41.
- Jacobs, M., Snow, J., Geraci, M., Meena Vythilingam, M. Blair, R.J. Charney, D.S., Pine, D.S., & Blair, K.S. (2008); "Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia"; *Journal of Anxiety Disorder*, Vol. 87, pp. 9-24.
- Josephs, R.A., Markus, H.R. & Tafarodi, R.W. (1992); "Gender and self-esteem"; *J Pers Soc Psychol*, Vol. 63, No. 3 pp.391-402.
- Kiura, N., Aunola, K., & Numi, J. (2008); "Peer group influence and selection in adolescents school burnout"; *Merril-Palmer Quarterly*, Vol. 54, pp. 23-33.
- Koeske, G.F., Koeske, R.D. (1991); "Student Burnout as a mediator of the stress outcome relationship"; *Research in Higher Education*, Vol. 32, No. 4, pp. 415- 431.
- Kuh, G.D., Hu, S. & Vesper, N. (2000); "They Shall Be Known By What They Do": An Activities-based Typology of College Students"; *Journal of College Student development*, Vol.41 , No. 2 , pp. 228-244
- Lacovides, A., Fountoulakis, K.N., Kaprinis, St. & Kaprinis, G. (2003); "The relationship between job stress, burnout and clinical depression"; *Journal of Applied Disorders*, Vol. 75, pp. 209-221.
- Larsen, J.T., McGraw, A.P., Cacioppo, J.T. (2001); "Can people feel happy and sad at the same time?"; *J Pers Soc Psychol*, Vol. 81, pp. 684-96.
- Lee, R., & Ashforth, B. (1996); "A meta-analytic examination of the correlates of the three dimension of job burnout"; *Journal of Applied Psychology*, Vol. 81, pp. 123-133.
- Lindemann, R., Duek, J.L. (2001); "A comparison of changes in dental students and medical students approaches learning during professional training"; *Eur J Dent Educ*, Vol. 5, No. 4, pp. 162-7.
- Lin, Y.R., Shiah, I.S., Chang, Y.C., Lai, T.J., Wang, K.Y., Chou, K.R. (2004); "Evaluation of an assertiveness training program on nursing and medical students' assertiveness, self-esteem, and interpersonal communication satisfaction"; *Nurse Educ Today*, Vol. 24, No. 8, pp. 656-65.
- Martinez, I., Marques, A., Salanova, M., & Lopez da Silva, A. (2002); "Burnout

- en estudiantes universitarios de Espanay Portugal [Burnout among university students in Spain and Portugal]"; *Ansiedad y Estre's*, Vol. 8, pp. 13-23.
- Maslach, C., & Jackson, S.E. (1984); "Burnout in organizational setting"; *Applied Social Psychology Annual*, Vol. 5, pp. 133-153.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., & Leiter, M.P. (2001); "Job burnut"; *Annual Review of psycholog- y*, Vol. 52, pp. 397-422.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R., & Salovey, P. (1999); "Emotional intelligence meets traditional standards for intelligence"; *Intelligence*, Vol. 27, pp. 267-298.
- Murberg, T.A., & Bru, E. (2004); "School-related stress and psychosomatic symptoms among Norwegian adolescents"; *School Psycholohy International*, Vol. 25, pp. 317-332.
- Neuman, Y. (1990); "Determinants and consequences of students, Burnout in universities"; *The Journal of Higher Education*, Vol. 61, No. 1, pp. 20-31.
- Neuman, Y. (1990); "Quality of learning experience and students college outcomes"; *Internation- al Journal of Educational Management*, Vol. 7, pp. 1-16.
- Pekrun, R. (2000); "A social-cognitive, control-value theory of achievement emotions"; In J. Heckhausen (Ed.). *Motivational psychology of human Development*. Oxford: Elsevier. pp. 143- 163.
- Pekrun, R., Elliot, A.J., & Maier, M. (2009); "Achievement goals and achievement emotions: Testing a model of their joint relations with academic performance"; *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, pp.115-135.
- Poonteng, T. (2003); "Does Emotional intelligence predicts unique variance in life satisfaction beyond IQ and personality"; *Personal Indiv Diff*, Vol. 38, No. 6, pp. 1353-64.
- Pressman, S.D., Cohen, S. (2005); "Does positive affect influence health?"; *Psychol Bul*, Vol. 131, pp. 925-71.
- Reich, J.W., Zautra, A.J., Davis, M. (2003); "Dimensions of affect relationships: models and their integrative implications"; *Rev Gen Psychol*, Vol. 7, pp. 66-83.
- Reschly, A.L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. (2008); "Engagement as flourishing: The contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning"; *Psychology in the Schools*, Vol. 45, pp. 419-431.
- 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 studentstress and academic success: Different patterns of association for stress and success"; *Learning and Individual Differences*, Vol. 10, doi:10.1016/j.lindif.2011.02.010, pp. 1-7.

- Salmela-Aro, K., Naatanen, P. (2005); "PPI-10: Nuorten kouluuupumusmenetelmä, Adoloscenza school burnout method"; Helsinki, Finland: Edita.
- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2008); "Depressive symptoms and school burnout during adolescence"; *Journal of Yoyth and Adolescence*, Vol. 6, pp. 34-45.
- Sand, G., & Miyazaki, A.D. (2000); "The impact of Social support on salesperson burnout components"; *Psychology and Marketing*, Vol. 17, pp.13-26.
- Saunders, J., Davis, L., Williams, T., & Williams, J.H. (2004); "Gender differences in self-percep -tions and academic outcomes"; *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 33, PP. 81-90.
- Schaufli,W.B., Martinez, I.M., Pinto, A.M., Salanova, M., & Bakker, A.B. (2002); "Burnout and engagement in university students"; *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 33, pp. 464 - 484.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., Hall, L.E., Haggerty, D.J., cooper, J.T., Golden, C.j., & Dornhcirn, L. (1998); "Development and validation of a measure of emotional intelligence"; *personal- ity and individual Differences*, Vol. 25, No. 2, pp. 167-177.
- Schutte, N.S., Malou, J.M., Thorsteinsson, E.B., Bhullar, N., & Rooke, S.E. (2007); "A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health"; *Personality and Individual Differences*, Vol. 42, pp. 921-933.
- Spinoza, B. (1986); *Ethics and on the correction of the understanding*; London: Dent.
- Tellegen, A., Watson, D., Clark, L.A. (1999); "On the dimensional and hierarchical structure of affect"; *Psychol Sc*, Vol. 10, pp. 297-303.
- Thompson, T., Ungerlider, CH. (2005); "Students achieve better in single sex schools. Researchers for the Canadian Center for Knowledge: Single sex schooling" [updated 2004, Nov 12; cited 2005, July 5]. Available from: <http://www.cmec.ca/stats/ singlelegend- er.en.pdf>.
- Toppinen-Tanner, S., Ojaarvi, A., Vaananen, A., Kalimo, R., & Jappinen, P. (2005); "Burnout as a predictor of medically certified sickleave absences and their diagnosed causes"; *Behavioral Medicine*, Vol. 31, pp. 18-27.
- Van Tilburg, M.A.L., Vingerhoets, A.M., & Van Heck, G.L. (1999); "Determinants of homesick- ness chronicity: Coping and personality"; *Personality and Individual Differences*, Vol. 27, pp. 531-539.
- Wade, D.C, Cooley, E., & Savicki, V. (1986); "A Longitudinal study of burnout"; *Children and Youth Services Review*, Vol. 8, pp. 161-173.
- 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*, Vol. 54, pp. 1063-1070.
- Watson, D., Clark, L.A., & Carey, G. (1988); "Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depression disorders"; *Journal of*

- Abnormal Psychology, Vol. 97, pp. 346-353.
- Wichianson, J.R., Bughi, S.A., Unger, J.B., Spruijt-Metz, D., & Nguyen-Rodriguez, S.T. (2009); "Perceived stress, coping and night-eating in college students"; *Stress and Health*, Vol. 25, pp. 235-240.
- Wickline, V.B. (2006); "Ethnic differences in the self-esteem, academic achievement relationships: a meta-analysis"; Available from: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/>
- Wubbels, T., Brekelmans, M., & Hooymayers, H. (1991); "Interpersonal teacher behavior in the classroom"; In B. J. Faser and H. J. Walberg. *Educational Environments, Evaluation, Antecedents and Consequences*: Oxford, Pergamon Press.
- Yang, H. J. (2004); "Factors affecting student burnout and academic achievement in multiple enrolment programs in Taiwan's technical-vocational colleges"; *International Journal of Educational Development*, Vol. 24, pp. 283-301.
- Zallars, K.L., Perrewe, P.L., & Hochwarter, W.A. (2000); "burnout in health care: The role of the five factors of personality"; *Journal of Applied Social Psychology*, Vol. 30, pp. 1570-1598.
- Zhang, L.F. (2003); "Does the big five predict learning approaches?"; *Personality and Individual Differences*. Vol. 34, No. 8, pp. 1431-1446.

