

## مقاله‌ی پژوهشی

## عوامل موثر در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دبیرستانی در شهر تهران

## خلاصه

ژاله طاهری\*

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی،  
دانشگاه علامه طباطبائی

علی دلاور

استاد روان‌سنجی، دانشگاه علامه طباطبائی

عزت‌الله قدم‌پور

استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه لرستان

نورعلی فرخی

استادیار روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه علامه  
طباطبائی

**مقدمه:** باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند. این باورها دربرگیرنده‌ی چندین سازه‌ی متفاوت هستند که توسط الگوهای نظری متفاوت مانند نظریه‌های اسناد، خود کارآمدی، هدف و انگیزش درونی به وجود آمده‌اند. هدف پژوهش حاضر بررسی عوامل موثر (خانوادگی، فردی، آموزشگاهی و محیطی) در الگوی مناسب باورهای انگیزشی دانش‌آموزان تهرانی است.

**روش کار:** این پژوهش، پیمایشی و نمونه‌ی آماری آن را ۴۹۹ دانش‌آموز دبیرستانی شامل ۲۸۲ دختر (۵۶/۶ درصد) و ۲۱۷ پسر (۴۳/۴ درصد) با دامنه‌ی سنی ۱۵-۱۸ سال تشکیل دادند که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی از میان دانش‌آموزان دبیرستان‌های منطقه‌ی یک آموزش و پرورش شهر تهران در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ انتخاب شدند. پرسش‌نامه‌ی راهبردهای خودانگیخته برای یادگیری (MSLQ)، پرسش‌نامه‌ی تجدید نظر شده‌ی سنجش نگرش نسبت به مدرسه (SAAS-R)، مقیاس کنترل درونی بیرونی راتر، پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته جهت سنجش عوامل آموزشگاهی، پرسش‌نامه‌ی محقق‌ساخته جهت سنجش فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی و پرسش‌نامه‌ی وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده در اختیار آن‌ها قرار گرفت. جهت تحلیل داده‌ها از آزمون مقایسه‌ی میانگین‌های مستقل، همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان چندگانه استفاده شد.

**یافته‌ها:** بیشترین ارتباط معنی‌دار عوامل فوق با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان به ترتیب عبارت بودند از عوامل محیطی ( $r=0/440$ )، عوامل فردی ( $r=0/426$ ) و عوامل آموزشگاهی ( $r=0/248$ ) ( $P<0/01$ ). هم‌چنین عوامل خانوادگی ارتباط معنی‌داری با باورهای انگیزشی دانش‌آموزان نداشت ( $r=-0/002$ ،  $P>0/05$ ).

**نتیجه‌گیری:** بین باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با عوامل محیطی، عوامل فردی و عوامل آموزشگاهی رابطه‌ی مستقیم و مثبتی وجود دارد.

**واژه‌های کلیدی:** انگیزش، دانش‌آموز، کنترل درونی بیرونی، نگرش

\*مؤلف مسئول:

ایران، تهران، خیابان اقدسیه، خیابان سپند،

کوچه منجیل، پلاک ۱۷

تلفن: ۰۲۱۲۲۲۹۶۲۶۷

zhaleh\_taheri@yahoo.com

تاریخ وصول: ۸۹/۳/۳۱

تاریخ تایید: ۸۹/۹/۲

## پی‌نوشت:

این مطالعه پس از تایید کمیته‌ی پژوهشی دانشگاه علامه طباطبائی و بدون حمایت مالی نهاد خاصی انجام شده و با منافع نویسندگان ارتباطی نداشته است. از همکاری آقای جعفر اینسی در تجزیه و تحلیل داده‌ها قدردانی می‌گردد.

## Original Article

### Factors influencing on the proper model of motivational beliefs in high school students, Tehran, Iran

#### Abstract

**Introduction:** Motivational beliefs are a series of personal and social criteria to which people refer in order to perform an action and they include different constructions which are made by different theoretical models such as attribution theory, self-efficiency theory, goal theory and intrinsic motivation theory. The purpose of this study was to examine the effective factors (familial, Individual, academic and environmental) on providing a good model for motivational beliefs of students, Tehran city, capital of Iran.

**Materials and Methods:** The present research was conducted through survey method and statistical sample comprise 499 high school students including: 282 female (56.6%) and 217 male (43.4%) within the age group of 15-18. These students were selected by proportionate stratified sampling among high school students located in district 1 of Tehran city in 2010. The instruments utilized were Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ), The School Attitude Assessment Survey\_Revised (SAAS\_R), Rotter's internal-external control scale, Researcher designed questionnaire for assessing academic factors, Researcher designed questionnaire for assessing social values and culture and family socio-economic status questionnaire. The data was analyzed through independent sample tests, pearson correlation test and multiple simultaneous regressions.

**Results:** The results revealed that most significant relation between previous mentioned factors and students' motivational beliefs in order include: environmental factors ( $r=0.440$ ), individual factors ( $r=0.426$ ) and academic factors ( $r=0.248$ ) ( $P<0.01$ ). Familial factors do not have significant relationship with students' motivational beliefs ( $r=-0.002$ ,  $P>0.05$ ).

**Conclusion:** The study revealed that there were direct and positive relations between students' motivational beliefs and environmental, individual and academic factors.

**Keywords:** Attitude, Internal-external control, Motivation, Student

\*Zhaleh Taheri

Ph.D student in educational psychology, Allameh Tabatabaei University

Ali Delavar

Professor of psychometry, Allameh Tabatabaei University

Ezzatollah Ghadampour

Assistant professor of educational psychology, Lorestan University

Noor-Ali Farrokhi

Assistant professor of educational psychology, Allameh Tabatabaei University

\*Corresponding Author:

Number 17, Menjil Alley, Sepand Ave, Aghdasieh Ave, Tehran, Iran  
Tel: +982122296267

zhaleh\_taheri@yahoo.com

Received: Jun. 21, 2009

Accepted: Oct. 24, 2010

#### Acknowledgement:

This study was approved by research committee of Allameh Tabatabaei University. No grant has supported the present study and the authors had no conflict of interest with the results.

#### Vancouver referencing:

Taheri Zh, Delavar A, Ghadampour E, Farrokhi NA. Factors influencing on the proper model of motivational beliefs in high school students, Tehran, Iran. *Journal of Fundamentals of Mental Health* 2011; 12(4): 662-73.

**مقدمه**

انگیزش یکی از مهم‌ترین عناصر یادگیری و پیشرفت است. اگر چه هوش و استعداد از عوامل مهم و تعیین‌کننده یادگیری دانش‌آموزان هستند اما عوامل دیگری نیز در کنار این عوامل، مهم و تاثیرگذار هستند. از جمله این عوامل می‌توان از باورهای انگیزشی<sup>۱</sup> نام برد. انگیزش، فرآیندی درونی است که رفتار را در طول زمان فعال کرده، هدایت و حفظ می‌کند (۴-۱). دانش‌آموزانی که انگیزه یادگیری دارند، در یادگیری مطالب از فرآیندهای شناختی عالی‌تری استفاده می‌کنند (۲، ۵، ۶). به طور کلی دو نوع کلی از انگیزش برای یادگیری و پیشرفت مطرح می‌شود که شامل انگیزه‌های درونی و بیرونی است. افراد زمانی به طور بیرونی برانگیخته می‌شوند که به خاطر دریافت پاداش یا اجتناب از تنبیه به کاری اقدام کنند. در مقابل، برانگیختگی زمانی از نوع درونی است که افراد به خاطر تمایل درونی به انجام موفقیت‌آمیز تکلیف به آن عمل کنند (۱۰-۷). باورهای انگیزشی دسته‌ای از معیارهای شخصی و اجتماعی هستند که افراد برای انجام یک عمل به آن‌ها مراجعه می‌کنند (۱۱). این باورها در برگزیده معیارهایی در مورد استدلال افراد جهت انتخاب روش‌های انجام تکلیف بوده و به وسیله پیامدهای ناشی از رفتار، همانندسازی با دیگران و سایر عوامل تحت تاثیر قرار گرفته و در موقعیت‌های مختلف ممکن است تغییر کنند (۱۲).

اگر چه عوامل موثر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان بسیار فراوان هستند اما می‌توان آن‌ها را در چهار عامل (خانوادگی، فردی، آموزشگاهی و محیطی) طبقه‌بندی کرد. کاهش انگیزش تحصیلی از مشکلاتی است که رو به افزایش بوده و نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهند که انگیزش تحصیلی در طول دوره‌ی نوجوانی کاهش می‌یابد (۱۳، ۱۴). در تبیین علت کاهش انگیزش تحصیلی فرض بر این است که دانش‌آموزان در دوره‌ی راهنمایی به بعد، زمان کمتری را با معلم خود می‌گذرانند و ممکن است فرصت کمی داشته باشند تا رابطه‌ای نزدیک با معلم برقرار کنند، در نتیجه این مسئله می‌تواند بر باورهای انگیزشی آنان تاثیر بگذارد (۱۵). از جمله عوامل

خانوادگی موثر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان می‌توان به نظارت والدین، انتظار والدین از موفقیت فرزندان، شیوه‌ی فرزندپروری، کیفیت روابط والدین و فرزندان و وضعیت اجتماعی اقتصادی اشاره کرد. انتظارات بیش از حد والدین ممکن است به اعتماد به نفس و خودپنداره‌ی فرزندان آسیب بزند. چنین افرادی به تدریج انگیزه‌ی یادگیری را از دست می‌دهند و اغلب به گروه مردودشدگان و شکست‌خوردگان تحصیلی می‌پیوندند (۱۶). روش‌های مقتدرانه‌ی تربیت فرزندان همراه با گرمی و صمیمیت، نقش بارز و مهمی در ایجاد انگیزش و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. والدین سهل‌گیر<sup>۲</sup> یا مستبد<sup>۳</sup> تاثیر منفی بر فرآیند تحصیلی فرزندان خود می‌گذارند (۱۷). در مورد تفاوت فرزندپروری خانواده‌های طبقه‌ی متوسط با خانواده‌های طبقه‌ی کارگر، تحقیقات زیادی انجام شده است. والدین طبقه‌ی متوسط از فرزندان‌شان انتظار پیشرفت زیاد دارند و آن را مطالبه می‌کنند، در حالی که والدین طبقه‌ی کارگر از فرزندان انتظار دارند تا به خوبی رفتار نموده و از آن‌ها اطاعت نمایند (۲۰-۱۸). هم‌چنین کیفیت رابطه با والدین بر انگیزه‌ی تحصیلی و شایستگی ادراک شده‌ی فرزندان آن‌ها تاثیر می‌گذارد (۲۲، ۲۱). نتایج به دست آمده از یک پژوهش، حاکی از آن است که از بین عوامل خانوادگی مرتبط با انگیزش پیشرفت تحصیلی، انتظار والدین از موفقیت فرزندان ۲۸/۰، شیوه‌ی فرزندپروری مقتدرانه<sup>۴</sup> ۲۶/۰ و ساخت خانواده ۶/۰ انگیزش پیشرفت تحصیلی را تعیین می‌کند (۲۳). عوامل فردی نقش تعیین‌کننده‌ای در باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دارند. از جمله این عوامل می‌توان به خودکارآمدی تحصیلی، ادراک شایستگی<sup>۵</sup>، ادراک کنترل<sup>۶</sup>، اسنادها، اهداف پیشرفت و نگرش نسبت به مدرسه<sup>۷</sup> اشاره کرد. خودکارآمدی شخصی به باورهای شخص در ارتباط با اثربخشی یا توانایی‌اش در یک حوزه‌ی خاص دلالت می‌کند. اشخاصی که دارای کارآمدی شخصی تصویری سطح بالایی

<sup>۲</sup>Indulgent Parents<sup>۳</sup>Authoritarian Parents<sup>۴</sup>Authoritative Parenting<sup>۵</sup>Perceived Competence<sup>۶</sup>Perceived Control<sup>۷</sup>Attitude toward School<sup>۱</sup>Motivational Beliefs

برای رشد نوجوانان محسوب می‌شود. حمایت همسالان با عزت نفس فرد در ارتباط است (۳۳). اثرات شرایط و عوامل فرهنگی و اجتماعی در انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در خور توجه است. تصور داشتن شغلی در آینده که ارزش اجتماعی داشته باشد، عزت نفس دانش‌آموز را زیاد می‌کند، بر عکس، اگر جامعه به افرادش بگوید که به آن‌ها نیازی ندارد و اشتغال‌شان امکان‌پذیر نیست، در آن‌ها احساس تردید و سرخوردگی ایجاد می‌شود و دچار بی‌انگیزگی و کاهش عزت نفس می‌شوند (۳۴). آنچه در نهایت موجب نگرانی است، این است که مشکل انگیزشی در میان دانش‌آموزان وجود دارد و این مسئله ناشی از تعامل میان متغیرهای بسیاری است. برخی متاثر از خود دانش‌آموز، برخی مرتبط با خانواده، همسالان، اجتماع، فرهنگ و بقیه به مدرسه و نظام آموزشی و معلم مربوط می‌شود (۳۷-۳۵). از این رو، نمی‌توان عامل واحدی را به عنوان عامل مسلط ضعف باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دانست. شناخت راه حل و مشکلات مربوط به این امر مستلزم در نظر گرفتن فرآیندهای یادگیری، آموزشی و نیز محیط خانوادگی و اجتماعی می‌باشد و باید موضوع را در داخل یک شبکه‌ی علی در نظر گرفت و مجموعه‌ای از عوامل هم‌چون عوامل خانوادگی، فردی، آموزشگاهی و محیطی را در کنار هم قرار داد تا ابعاد مختلف این پدیده، کالبدشکافی گردد. در این پژوهش، بر اساس مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده عوامل موثر بر باورهای انگیزشی را به چهار عامل (خانوادگی، فردی، آموزشگاهی و محیطی) تقسیم کرده و بر اساس آن به مدلی دست یافتیم. سپس متناسب با جامعه‌ی دانش‌آموزی دبیرستان از نظر متخصصان و دانش‌آموزان میزان سهم هر یک از عوامل تدوین شده در مدل را مورد بررسی قرار دادیم.

### روش کار

پژوهش حاضر، پژوهشی پیمایشی است و از لحاظ هدف، پژوهشی بنیادی کاربردی است. به منظور انجام این پژوهش، تعداد ۴۹۹ نفر از دانش‌آموزان (۲۸۲ دختر و ۲۱۷ پسر) دبیرستان‌های منطقه ۱ آموزش و پرورش شهر تهران به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای نسبی<sup>۱</sup> در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مورد

هستند بیشتر می‌کوشند، بیشتر موفق می‌شوند و از کسانی که سطح کارآمدی شخصی تصویری‌شان پایین‌تر است، پشتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند و ترس کمتری را تجربه می‌کنند (۲۴). ادراک دانش‌آموزان از شایستگی تحصیلی خود، نقش مهمی برای مشغولیت به فعالیت‌های آموزشگاهی دارد (۲۵). نتایج پژوهش‌ها نشان داد که همبستگی مثبت و معنی‌داری بین ادراک شایستگی، ادراک کنترل و پیشرفت تحصیلی وجود دارد (۲۶، ۲۷). نگرش شناختی دانش‌آموزان نسبت به مدرسه، رابطه‌ی معنی‌داری با پیشرفت تحصیلی دارد (۲۸). عامل موثر دیگر در باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، عوامل آموزشگاهی است. از جمله‌ی این عوامل می‌توان به روش آموزش، برنامه‌ی درسی یا اهداف و انتظارات، وسایل آموزشی، نظام پاداش و تنبیه، حمایت عاطفی از دانش‌آموزان، افزایش احترام متقابل، اشتیاق معلم، رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و دانش‌آموز و شیوه‌ی ارزشیابی اشاره کرد. بسیاری از خانواده‌ها، ضعف باورهای انگیزشی نوجوانان را متوجه آموزش و پرورش و خصوصاً معلمان می‌دانند و ملاک درستی نظر خود را تفاوت عشق به آموزش در سال‌های اول ورود به مدرسه با پدیده‌ی تنفر از محیط مدرسه در دوره‌های راهنمایی و دبیرستان می‌دانند (۲۹). برای موفقیت نظام انگیزشی باید معلم فرصت‌هایی خلق کند که شکست را جبران کند، نه آن که تنها موفقیت را پاداش دهد. بنا بر این معلمان باید بر القای ارزش‌های مثبت اهتمام ورزند، ظرفیت‌های موجود را اعتلا بخشند و ظرفیت‌های جدیدی به وجود آورند و تضمین کنند که به تمام دانش‌آموزان فرصت‌های مناسب داده شده است (۳۰). نمره‌های معلمان دارای ارزش انگیزشی زیادی هستند. معلم می‌تواند با اجرای مکرر آزمون‌ها، سطح انگیزشی یادگیرندگان را بالا ببرد اما باید از آزمون‌ها به عنوان وسیله‌ای برای بازخورد به دانش‌آموزان در رابطه با نحوه‌ی عملکرد و میزان یادگیری و نه به عنوان وسیله‌ای در جهت ارباب و تنبیه آنان استفاده کند (۳۱، ۳۲). عامل دیگر موثر بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان، عوامل محیطی است که از آن جمله می‌توان به تعامل با دوستان و همسالان، آینده‌ی شغلی و فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی اشاره کرد. تعامل و رابطه با همسالان، یک منبع مهم حمایتی

<sup>1</sup> Proportionate Stratified Sampling

بررسی قرار گرفتند. ۴۱/۱ درصد از دانش آموزان در پایه ی تحصیلی اول، ۲۹/۲ درصد در پایه ی تحصیلی دوم و ۲۹/۷ درصد در پایه ی تحصیلی سوم مشغول بودند. در پژوهش حاضر جهت تحلیل داده ها از آزمون مقایسه ی میانگین های مستقل، آزمون همبستگی پیرسون، آزمون رگرسیون چندگانه و نرم افزار SPSS استفاده شد.

#### ابزار پژوهش

ابزارهای به کار رفته در این پژوهش عبارت بودند از: ۱- پرسش نامه ی راهبردهای خودانگیزخته برای یادگیری<sup>۱</sup> (MSLQ) برای سنجش باورهای انگیزشی دانش آموزان. این پرسش نامه شامل دو مقیاس باورهای انگیزشی (خودکارآمدی، ارزش درونی و اضطراب امتحان) و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی می باشد و در مجموع دارای ۴۷ ماده است. آزمودنی نظرات خود را در مورد هر ماده بر روی یک مقیاس ۷ درجه ای رتبه بندی می کند. البرزی و سامانی پایایی این پرسش نامه را با استفاده از روش بازآزمایی ۰/۷۶ گزارش کرده اند (۳۸). ۲- پرسش نامه ی تجدید نظر شده ی سنجش نگرش نسبت به مدرسه<sup>۲</sup> (SAAS-R) برای سنجش نگرش نسبت به مدرسه.

این پرسش نامه ۵ عامل ادراک خودتحصیلی، نگرش نسبت به معلمان و کلاس های درس، نگرش نسبت به مدرسه، ارزش گذاری هدف های مدرسه و انگیزش خود نظم دهی را اندازه می گیرد و دارای ۳۵ ماده است.

مک کوچ و سیگل<sup>۳</sup> پایایی این پرسش نامه را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای پنج عامل فوق به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۶، ۰/۸۹، ۰/۸۸ و ۰/۹۱ گزارش کردند (۳۹). ۳- مقیاس کنترل درونی-بیرونی راتر برای سنجش اسنادها<sup>۴</sup>. این پرسش نامه دارای ۲۹ ماده است که هر ماده دارای یک جفت سؤال (الف و ب) می باشد. آزمودنی باید بین هر جفت سؤال یک ماده، یکی را انتخاب و علامت بزند. ۴- پرسش نامه ی محقق ساخته جهت سنجش عوامل آموزشگاهی. این پرسش نامه بر اساس ۷

مفهوم (رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و دانش آموزان، روش آموزش، شیوه ی ارزشیابی، نظام پاداش و تنبیه، برنامه ی درسی یا هدف ها و انتظارات و وسایل آموزشی) و دارای ۴۳ ماده است و پایایی این پرسش نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۹۵ به دست آمد. ۵- پرسش نامه ی محقق ساخته جهت سنجش فرهنگ و ارزش های اجتماعی. این پرسش نامه دارای ۱۱ ماده است و از مقیاس ۷ درجه ای لیکرت (از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) استفاده شده است. پایایی این پرسش نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۶۸ به دست آمد. ۶- پرسش نامه ی وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده که شامل اطلاعاتی درباره ی تحصیلات و شغل والدین، مسکن، داشتن وسیله ی نقلیه و امکاناتی است که والدین می توانند برای فرزندان خود فراهم کنند. پایایی این پرسش نامه با استفاده از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۶ به دست آمد (۴۰).

#### روش اجرا

روش اجرا به این صورت بود که ابتدا محقق بر اساس عوامل و مولفه های ارایه شده در مدل پیشنهادی، پرسش نامه ای برای اظهار نظر متخصصان تهیه کرد. بعد از نظرسنجی از متخصصان تجزیه و تحلیل نتایج آن ها، از عوامل خانوادگی، متغیر وضعیت اجتماعی اقتصادی و از عوامل فردی، متغیرهای اسنادها و نگرش نسبت به مدرسه و از عوامل آموزشگاهی، متغیرهای رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و دانش آموزان، روش آموزش، شیوه ی ارزشیابی، نظام پاداش و تنبیه، برنامه ی درسی یا هدف ها و انتظارات و وسایل آموزشی و از عوامل محیطی، متغیر فرهنگ و ارزش های اجتماعی باقی ماندند. در مرحله ی بعد، از میان تمام مناطق آموزش و پرورش شهر تهران منطقه ی یک آموزش و پرورش به طور تصادفی انتخاب شد. سپس از میان تمام دبیرستان های دخترانه و پسرانه ی این منطقه ی آموزش و پرورش به طور تصادفی دو دبیرستان دخترانه و دو دبیرستان پسرانه انتخاب گردید.

پژوهشگر بعد از هماهنگی با مدیران و مسئولان مدارس، در روز و ساعت تعیین شده در کلاس درس حضور یافت. ابتدا توضیحاتی درباره ی اهمیت و اهداف پژوهش و نحوه ی تکمیل پرسش نامه ها داد و یادآوری نمود که اطلاعات محرمانه

<sup>1</sup>Motivated Strategies for Learning Questionnaire

<sup>2</sup>The School Attitude Assessment Survey-Revised

<sup>3</sup>McCoach & Siegle

<sup>4</sup>Rotter's Internal-External Locus of Control Scale

عوامل آموزشگاهی، عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه و اسنادها) و عوامل محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی) از نظر آماری معنی‌دار بود ( $P < 0/01$ ) و با عوامل خانوادگی (وضعیت اجتماعی اقتصادی) معنی‌دار نبود ( $P > 0/05$ ) (جدول ۲). در مورد عوامل آموزشگاهی و ابعاد آن، نتایج آزمون همبستگی پیرسون نشان داد که رابطه‌ی میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با عوامل آموزشگاهی و ابعاد آن به جز در بعد نظام پاداش و تنبیه، در سطح ( $P < 0/01$ ) از نظر آماری معنی‌دار بود. ضرایب رابطه‌ی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با نمره‌ی کل عوامل آموزشگاهی ( $r = 0/248$ )، رفتارهای معلم ( $r = 0/261$ )، تعامل بین معلم و دانش‌آموزان ( $r = 0/217$ )، روش آموزش ( $r = 0/213$ )، شیوه‌ی ارزشیابی ( $r = 0/236$ )، برنامه‌ی درسی یا هدف‌ها و انتظارات ( $r = 0/193$ ) و وسایل آموزشی ( $r = 0/103$ ) بود. رابطه‌ی میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان پسر با عوامل آموزشگاهی (رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و دانش‌آموزان، روش آموزش، شیوه‌ی ارزشیابی، نظام پاداش و تنبیه، برنامه‌ی درسی یا هدف‌ها و انتظارات و وسایل آموزشی)، عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه) و عوامل محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی) در سطح ( $P < 0/01$ ) و با عوامل خانوادگی (وضعیت اجتماعی اقتصادی) در سطح ( $P < 0/05$ ) از نظر آماری معنی‌دار بود (جدول ۲).

نتایج آزمون رگرسیون همزمان چندگانه نشان داد که تاثیر عوامل آموزشگاهی (رفتارهای معلم، افزایش تعاملات معلم و دانش‌آموزان، روش آموزش، شیوه‌ی ارزشیابی، نظام پاداش و تنبیه، برنامه‌ی درسی یا هدف‌ها و انتظارات و وسایل آموزشی)، عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه) و عوامل محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی) بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان از نظر آماری معنی‌دار ( $P < 0/01$ ) است و عوامل دیگر (سن، پایه تحصیلی و وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده) از نظر آماری معنی‌دار نیست.

هم‌چنین بیشترین تا کمترین سهم و وزن عوامل بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان به ترتیب عبارت بودند از: فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی، نگرش نسبت به مدرسه، عوامل آموزشگاهی (رفتارهای معلم، تعامل بین معلم و دانش‌آموزان،

می‌باشد، سپس از آزمودنی‌ها خواست با دقت و صداقت پرسش‌نامه‌ها را تکمیل کنند و در مجموع به آن‌ها ۴۰ دقیقه زمان داد.

## نتایج

نمونه‌ی مورد بررسی شامل ۴۹۹ دانش‌آموز شامل ۲۸۲ دختر (۵۶/۶ درصد) و ۲۱۷ پسر (۴۳/۴ درصد) با دامنه‌ی سنی ۱۵-۱۸ سال و میانگین سنی ۱۶/۱۶ سال و انحراف معیار ۰/۹۳ بود. ۴۱/۱ درصد از دانش‌آموزان در پایه‌ی تحصیلی اول، ۲۹/۲ درصد در پایه‌ی تحصیلی دوم و ۲۹/۷ درصد در پایه‌ی تحصیلی سوم مشغول بودند. در پژوهش حاضر از آزمون مقایسه‌ی میانگین‌های مستقل برای مقایسه‌ی نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر و پسر استفاده شد. نتایج نشان داد از نظر باورهای انگیزشی بین نمرات دانش‌آموزان دختر و پسر در سطح  $P < 0/05$  تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به عبارت دیگر، میانگین نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر بیشتر از میانگین نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان پسر است، یعنی دختران از باورهای انگیزشی بیشتری نسبت به پسران برخوردارند (جدول ۱).

## جدول ۱- نتایج آزمون تی و تحلیل واریانس یک‌طرفه برای

مقایسه‌ی نمره‌ی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان برحسب جنس و

پایه‌ی تحصیلی

جنس و پایه‌ی تحصیلی	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ارزش	درجات آزادی	سطح معنی‌داری
دختر	۲۸۲	۱۵۸/۳۴	۲۱/۴۷	۲/۱۰	۴۹۷	۰/۰۴
پسر	۲۱۷	۱۵۴/۰۷	۲۳/۷۷			
اول	۲۰۱	۱۵۷/۲۵	۲۳/۷۸			
دوم	۱۴۸	۱۵۳/۶۳	۲۲/۵۶	۱/۷۸	۲/۴۷	۰/۱۷
سوم	۱۵۰	۱۵۸/۲۷	۲۰/۷۲			

هم‌چنین از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه (ANOVA) برای مقایسه‌ی نمره‌ی باورهای انگیزشی دانش‌آموزان برحسب پایه‌ی تحصیلی استفاده شد. نتایج نشان داد که تفاوت میان گروه‌ها از نظر آماری معنی‌دار نیست ( $P > 0/05$ ).

به عبارت دیگر، میانگین نمرات باورهای انگیزشی دانش‌آموزان در پایه‌های تحصیلی اول، دوم و سوم تقریباً مشابه بود (جدول ۱). رابطه‌ی میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با

روش آموزش، شیوه‌ی ارزش‌یابی، برنامه‌ی درسی یا هدف‌ها و پایه‌ی تحصیلی، وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده و سن انتظارات، وسایل آموزشی و نظام پاداش و تنبیه)، اسنادها، (جدول ۳).

**جدول ۲- نتایج آزمون همبستگی پیرسون برای بررسی رابطه میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان (دختر و پسر) با عوامل آموزشگاهی، فردی، محیطی و خانوادگی**

جنس	متغیرها	باورهای انگیزشی	عوامل آموزشگاهی	عوامل فردی	عوامل محیطی	عوامل خانوادگی
پسر	باورهای انگیزشی	۱				
	عوامل آموزشگاهی	۰/۲۲۰(**)	۱			
	عوامل فردی	۰/۴۲۵(**)	۰/۳۳۱(**)	۱		
	عوامل محیطی	۰/۴۴۷(**)	۰/۱۶۷(*)	۰/۶۳۱(**)	۱	
دختر	باورهای انگیزشی	۱				
	عوامل آموزشگاهی	۰/۲۴۲(**)	۱			
	عوامل فردی	۰/۴۳۲(**)	۰/۲۵۲(**)	۱		
	عوامل محیطی	۰/۴۲۷(**)	۰/۰۹۹	۰/۴۱۴(**)	۱	
مجموع	باورهای انگیزشی	۱				
	عوامل آموزشگاهی	۰/۲۴۸(**)	۱			
	عوامل فردی	۰/۴۲۶(**)	۰/۲۶۶(**)	۱		
	عوامل محیطی	۰/۴۴۰(**)	۰/۱۶۰(**)	۰/۵۲۶(**)	۱	
	عوامل خانوادگی	-۰/۰۰۲	۰/۰۷۲	-۰/۱۰۶(*)	-۰/۰۶۵	۱

(\*\*) معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ و (\*) معنی‌داری در سطح ۰/۰۵

**جدول ۳- نتایج آزمون رگرسیون همزمان چندگانه برای تاثیر عوامل آموزشگاهی، فردی، محیطی و خانوادگی بر**

باورهای انگیزشی دانش‌آموزان

متغیرهای وارد شده	ضریب (b)	ضریب بتا (β)	نسبت (t)	سطح معنی‌داری
سن	-۰/۵۲۷	-۰/۰۲۲	-۰/۳۱۴	۰/۷۵۴
پایه تحصیلی	۱/۷۴۶	۰/۰۶۴	۰/۹۱۱	۰/۳۶۳
عوامل آموزشگاهی	۰/۹۵۰	۰/۱۲۸	۳/۰۱۰	۰/۰۰۳
عوامل فردی	۰/۲۳۶	۰/۲۲۲	۴/۶۲۹	۰/۰۰۰
عوامل محیطی	۰/۹۱۷	۰/۳۳۶	۶/۹۹۷	۰/۰۰۰
عوامل خانوادگی	۰/۱۶۸	۰/۰۲۸	۰/۶۶۸	۰/۵۰۵

**بحث و نتیجه‌گیری**

نسبت به مدرسه)، عوامل آموزشگاهی و عوامل خانوادگی

(وضعیت اجتماعی اقتصادی).

هم‌چنین بیشترین تا کمترین سهم و وزن عوامل بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان پسر به ترتیب عبارت بودند از: عوامل

از نظر دانش‌آموزان مهم‌ترین عوامل تاثیرگذار بر باورهای انگیزشی آن‌ها به ترتیب عبارت بودند از: عوامل محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی)، عوامل فردی (نگرش

پژوهش‌های مختاری و شاهسونی ناهمخوان است (۱۰، ۱۷، ۵۰-۴۰). در مورد دختران نتیجه‌ی عکس پسران بود، یعنی تاثیر عوامل آموزشگاهی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر از نظر آماری معنی‌دار بود. این یافته با پژوهش‌های زیمرمن<sup>۶</sup>، رایان و دسی و ویگفیلد<sup>۷</sup> همخوان است (۱۰، ۵۱، ۵۲). البته پژوهش‌های وینی‌رید<sup>۸</sup> و میلیتادو<sup>۹</sup> هیچ تفاوتی را از نظر باورهای انگیزشی بین دانش‌آموزان دختر و پسر نشان نداد (۵۳، ۵۴). دلیلی که می‌توان برای عدم تاثیر عوامل آموزشگاهی بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان پسر مطرح کرد، این است که پسران در مقایسه با دختران، اهمیت زیادی به رفتارهای معلم، روش آموزش، شیوه‌ی ارزشیابی و تعامل و برقراری رابطه‌ی دوستانه و صمیمی با معلم نمی‌دهند. اگر معلمی با یک دانش‌آموز دختر بدرفتاری کرده و او را در کلاس مورد تنبیه، تمسخر و انتقاد قرار دهد، به شدت آسیب می‌بیند و حتی ممکن است دیگر انگیزه‌ای برای آمدن به مدرسه نداشته باشد، در صورتی که اگر همین رفتار با یک دانش‌آموز پسر بشود، شدت آسیب به آن اندازه نیست. آن قدر که دختران به گرفتن نمره‌ی بالا، برقراری رابطه‌ی دوستانه با معلم، روش آموزش و نحوه‌ی رفتار معلم اهمیت می‌دهند، پسران چندان اهمیتی برای این مسائل قایل نیستند، البته این تفاوت‌ها فقط در حد میانگین درست هستند. بنا بر این مطالبی که ذکر شد می‌تواند دلیلی برای عدم تاثیر عوامل آموزشگاهی بر باورهای انگیزشی پسران باشد (۵۵). به نظر می‌رسد که علت معنی‌دار بودن رابطه میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه و اسنادها) این باشد که باورهای انگیزشی دانش‌آموزان متأثر از تعامل میان متغیرهای بسیاری است که برخی متأثر از شخص دانش‌آموز، برخی مرتبط با خانواده، همسالان، اجتماع، فرهنگ و بقیه به مدرسه و نظام آموزشی و معلم مربوط می‌شود. امروزه، خانواده‌ها و معلمان و مسئولان مدرسه بر ارزش و بهای تحصیلات تاکید می‌کنند و این مسئله باعث ایجاد نگرش مثبت نسبت به مدرسه

محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی)، عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه)، عوامل آموزشگاهی و عوامل خانوادگی (وضعیت اجتماعی اقتصادی). بیشترین تا کمترین سهم و وزن عوامل بر باورهای انگیزشی دانش‌آموزان دختر به ترتیب عبارت بودند از: عوامل محیطی (فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی)، عوامل فردی (نگرش نسبت به مدرسه)، عوامل آموزشگاهی، عوامل فردی (اسنادها)، و عوامل خانوادگی (وضعیت اجتماعی اقتصادی). به نظر می‌رسد که علت معنی‌دار بودن رابطه بین باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با عوامل آموزشگاهی این باشد که معلمان، محیط‌های موثر آموزشی را به وجود می‌آورند و آموزش را تحقق می‌بخشند. آن‌ها نقش بسیار مهمی در ایجاد انگیزش در یادگیرندگان دارند. در محیط آموزشگاهی، دانش‌آموزان قابلیت‌ها و شایستگی‌های شناختی خود را رشد می‌دهند و دانش و مهارت‌های حل مسئله را که برای مشارکت کارآمد و اثرگذار در اجتماع بزرگ‌تر ضروری است، کسب می‌کنند. در مدرسه و محیط آموزشی، دانش و مهارت‌های فکری دانش‌آموزان به طور مداوم ارزیابی و از نظر اجتماعی مقایسه می‌شود. دانش‌آموزان ضمن کسب مهارت‌های شناختی، حس فزاینده‌ای از کارآمدی ذهنی خود به دست می‌آورند. بسیاری از عوامل اجتماعی غیر از آموزش رسمی مانند الگوبرداری از مهارت‌های شناختی همسالان، مقایسه‌ی اجتماعی با عملکردهای دانش‌آموزان دیگر، افزایش انگیزش تحصیلی از طریق اهداف و برانگیزاننده‌های مثبت و تفسیرهای معلمان از موفقیت‌ها و شکست‌های دانش‌آموز به گونه‌ای که مطلوب یا نامطلوب بودن توانایی‌های آنان را منعکس سازد، قضاوت‌های دانش‌آموزان از خودکارآمدی ذهنی را تحت تاثیر قرار می‌دهند. بنابراین، معلم و متغیرهای محیط آموزش، چهارچوب کلی برای باورهای انگیزشی دانش‌آموزان ایجاد می‌کنند. این یافته با پژوهش‌های رایان<sup>۱</sup>، رایان و دسی<sup>۲</sup>، شهنی، رضایی، عابدی، بهرامی و رضوان، سلیمی، کاووسیان و کدیور، کراولی<sup>۳</sup>، راسر<sup>۴</sup> و همکاران و چارلز<sup>۵</sup> همخوان و با

<sup>۶</sup>Zimmerman<sup>۷</sup>Wigfield<sup>۸</sup>Winnie-Reid<sup>۹</sup>Miltiadou<sup>۱</sup>Ryan<sup>۲</sup>Deci<sup>۳</sup>Crowly<sup>۴</sup>Rosser<sup>۵</sup>Charles



پرداخته‌اند که در اکثر این تحقیقات رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین این متغیرها به دست آمده است. در بررسی‌ها و تحقیقاتی که در مورد مطالعه‌ی حاضر انجام شد، تحقیقی که به طور دقیق به بررسی رابطه‌ی میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان (دختر و پسر) با وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده‌ی آن‌ها بپردازد، یافت نشد. تنها چند تحقیق در مورد رابطه‌ی بین وضعیت اجتماعی اقتصادی و انگیزه‌ی دانش‌آموزان مقطع متوسطه یا راهنمایی مشاهده شد که در آن تحقیقات، تفکیکی بین جنس صورت نگرفته بود که از آن جمله می‌توان از تحقیق ناتریلو<sup>۸</sup>، اکستروم<sup>۹</sup> و همکاران، ورهین<sup>۱۰</sup>، مک‌لوید<sup>۱۱</sup>، سیرین<sup>۱۲</sup>، افتخار، چلبی، دهقان، آرمان، مختاری، پایمزد و جعفری نام برد. در تمام این تحقیقات به غیر از تحقیق پایمزد، رابطه‌ی مثبت و معنی‌داری بین انگیزش و وضعیت اجتماعی اقتصادی به دست آمده است (۶۳-۷۱، ۴۰، ۲۰، ۱۸). تبیینی که می‌توان برای معنی‌دار شدن رابطه‌ی میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان با فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی مطرح کرد این است که همان‌طور که در نظریه‌ی برون فن برنر آمده است، ما نمی‌توانیم نقش فرهنگ و ارزش‌های اجتماعی را نادیده بگیریم زیرا آن‌ها بر رفتار و انگیزه‌ی افراد تاثیر می‌گذارند. خوشبختانه رفته رفته نگرش جامعه‌ی ما، نسبت به تحصیلات و افراد تحصیل کرده مثبت‌تر شده است و والدین، معلمان، اولیای مدرسه و مسئولان آموزش و پرورش و مقامات دولتی نیز به صورت غیرمستقیم بر ارزش تحصیلات تاکید می‌کنند. بنا بر این کاملاً طبیعی است که دانش‌آموز به این نکته واقف شود که کسب موقعیت اجتماعی در صورت موفقیت در تحصیلات، میسر است. در نتیجه دانش‌آموز به نحوی برانگیخته می‌شود و این همان چیزی است که جامعه می‌خواهد و سیستم آموزشی به آن نیازمند است. هم‌چنین افزایش روزافزون تعداد شرکت کنندگان کنکور سراسری، افزایش رشته‌های مختلف دانشگاهی، افزایش تعداد دانشگاه‌ها، تخصصی شدن مشاغل و استفاده از افراد تحصیل کرده برای مشاغل مختلف، این باور را

در دانش‌آموزان می‌شود زیرا آن‌ها به این باور می‌رسند که فقط با تحصیلات می‌توانند موقعیت شغلی و اجتماعی خوبی کسب کنند. شیوه‌ی آموزش و رفتار معلمان هم می‌تواند در نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تاثیرگذار باشد. به دلیل این که امروزه، بیشتر معلمان از روش تدریس یادگیرنده‌محور استفاده کرده و در تصمیم‌گیری‌های مربوط به درس با دانش‌آموزان مشورت می‌کنند و سعی دارند تا رابطه‌ی دوستانه با آن‌ها برقرار نمایند، محیط کلاس برای دانش‌آموزان جذاب و خوش‌آیند بوده و آن‌ها بدون داشتن تنش و ترس از برخورد نامناسب معلم، می‌توانند در بحث‌های کلاسی شرکت کنند. هم‌چنین مشاهده‌ی افزایش روزافزون تعداد شرکت‌کنندگان در کنکور سراسری دانشگاه‌ها این باور را در افراد ایجاد می‌کند که تحصیلات یکی از مهم‌ترین مسائل در دنیای امروز است. همه‌ی این مسائل به طور غیرمستقیم بر نگرش دانش‌آموزان نسبت به مدرسه تاثیر مثبتی گذاشته و سبب جدیت بیشتر آن‌ها در فراگیری مطالب درسی می‌شوند و در نهایت به موفقیت‌های زیادی هم دست خواهند یافت. موفقیت‌های پیاپی موجب خودپنداره‌ی مثبت، ادراک شایستگی، پذیرش مسئولیت عملکرد و انگیزه‌های قوی برای پیشرفت و اسناد درونی خواهند شد (۵۶، ۴۰، ۲۵). این یافته با پژوهش‌های شانک<sup>۱</sup>، بندورا<sup>۲</sup>، ایمز<sup>۳</sup>، میجریبانکس<sup>۴</sup>، لیون<sup>۵</sup>، وینر<sup>۶</sup>، مک‌کوچ و سیگل سیگل و پینتریچ<sup>۷</sup> همخوان و با نتایج پژوهش‌های زیمرمن و ویگفیلد ناهمخوان می‌باشد (۵۷-۶۲، ۳۹، ۲۸، ۲). همان‌طور که نتایج پژوهش نشان داد میان باورهای انگیزشی دانش‌آموزان و وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده‌ی آن‌ها رابطه‌ی معنی‌داری وجود ندارد. همین نتیجه در مورد دانش‌آموزان دختر نیز به دست آمد اما در مورد پسران رابطه‌ی معکوس و معنی‌داری بین باورهای انگیزشی و وضعیت اجتماعی اقتصادی دیده شد. لازم به ذکر است که بیشتر پژوهش‌ها به بررسی رابطه‌ی بین وضعیت اجتماعی اقتصادی خانواده با پیشرفت تحصیلی

---

<sup>1</sup>Schunk

<sup>2</sup>Bandura

<sup>3</sup>Ames

<sup>4</sup>Majorbanks

<sup>5</sup>Lion

<sup>6</sup>Weiner

<sup>7</sup>Pintrich

<sup>8</sup>Natriello

<sup>9</sup>Ekstrom

<sup>10</sup>Verhin

<sup>11</sup>McLloyd

<sup>12</sup>Sirin

لزوم انجام پژوهش‌های گسترده‌ی بعدی را نشان می‌دهد. همچنین پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آتی به بررسی راه و روش‌های افزایش باورهای انگیزشی دانش‌آموزان و دانشجویان به صورت عملیاتی و آزمایشی پرداخته شود.

در افراد ایجاد کرده است که تحصیلات مهم‌ترین مسئله در دنیای امروز است (۷۰). پژوهش حاضر محدودیت‌هایی دارد که توان تعمیم‌پذیری آن را کاهش می‌دهد. از این موارد می‌توان به اجرای پژوهش در منطقه‌ی یک آموزش و پرورش شهر تهران و محدودی سنی مقطع دبیرستان اشاره کرد که

## References

1. Salovey P, Grewal D. The science of emotional intelligence. *Curr Dir Psychol Sci* 2005; 14: 281-5.
2. Mayer JD, Salovey P, Caruso D. Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychol Inq* 2004; 15: 197-215.
3. Bar-On R. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. In: Bar-On R, Parker JD. (editors). *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass; 2000: 363-88.
4. Mayer J, Salovey P, Caruso D. Emotional intelligence: New ability of eclectic traits. *Am Psychol* 2008; 63: 503-17.
5. Schutte NS, Malouff JM, Thorsteinsson EB, Bhullar N, Rooke SE. A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Pers Individ Dif* 2007; 42: 921-33.
6. Schutte NS, Malouff JM, Bobik C, Conston T, Greeson C, Jedlicka C, et al. Emotional intelligence and interpersonal relations. *J Soc Psychol* 2001; 141: 523-36.
7. Schutte NS, Malouff JM, Simunek M, Hollander S, McKenley J. Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognit Emot* 2002; 16: 769-86.
8. Trull TJ, Ueda JD, Conforti K, Doan B. Borderline personality disorder features in nonclinical young adults: 2. Two-year outcome. *J Abnorm Psychol* 1997; 106: 307-14.
9. Leible TL, Snell, WE. Borderline personality disorder and multiple aspects of emotional intelligence. *Pers Individ Dif* 2004; 37: 393-4.
10. Gardner K, Qualter P, Emotional intelligence and Borderline personality disorder. *Pers Individ Dif* 2009, 47: 94-98.
11. Mashhadi A, Soltani Shurbakhorloo E, Razmjooei R. [On the relationship between emotional intelligence and symptoms of borderline personality disorder]. *Journal of fundamentals of mental health* 2010; 12(1): 390-9. (Persian)
12. Aguirre F, Sergi MJ, Levy CA. Emotional intelligence and social functioning in persons with schizotypy. *Schizophr Res* 2008; 104: 255-64.
13. Kee KS, Horan WP, Salovey P, Kern RS, Sergi MJ, Fiske AP, et al. Emotional intelligence in schizophrenia. *Schizophr Res* 2009; 107: 61-8.
14. Hansenne M, Bianchi J. Emotional intelligence and personality in major depression: Trait versus state effects. *Psychiatr Res* 2009; 166: 63-8.
15. Schmidt JE, Andrykowsky MA. The role of social and dispositional variables associated with emotional intelligence in adjustment to breast cancer: An internet-based study. *Health Psychol* 2004; 33: 259-66.
16. Downey LA, Johnston PJ, Hansen K, Schembro R, Stough C, Tuckwell V, et al. The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *Eur J Psychiatr* 2008; 22: 93-8.
17. Fernandez-Berrocal P, Salovey P, Vera A, Extremera N, Ramos N. Cultural influences on the relation between perceived emotional intelligence and depression. *Rev Int Psychol Soc* 2005; 18: 91-7.
18. Fernandez-Berrocal P, Alcaide R, Extremera N, Pizarro D. The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Pers Individ Dif* 2006; 4: 16-7.

19. Summerfeldt LJ, Kloosterman PH, Antony MM, McCabe RE, Parker JD. Emotional intelligence in social phobia and other anxiety disorders. *J Psychopathol Behav* 2010; 33(1): 69-78.
20. Summerfeldt LJ, Kloosterman PH, Antony MM, Parker JD. Social anxiety, emotional intelligence, and interpersonal adjustment. *J Psychopathol Behav* 2006; 28: 57-8.
21. Mennin DS, Heimberg R, Turk CL, Fresco DM. Applying an emotion regulation framework to integrative approaches to generalized anxiety disorder. *Clin Psychol* 2002; 9: 85-90.
22. Mennin DS, Heimberg RG, Turk CL, Fresco DM. Preliminary evidence for an emotion dysregulation model of generalized anxiety disorder. *Behav Res Ther* 2005; 43: 1281-310.
23. Mennin DS, Turk CL, Heimberg RG, Carmin CN. Focusing on the regulation of emotion: A new direction for conceptualizing and treating generalized anxiety disorder. In: Reinecke MA, Clark DA. (editors). *Cognitive therapy over the lifespan: Theory, research and practice*. New York: Wiley; 2004: 60-89.
24. Salovey P, Woolery A, Stroud L, Epel E. Perceived emotional intelligence, stress reactivity and symptom reports: Furthers explorations using the trait meta-mood scale. *Psychol Health* 2002; 77: 611-27.
25. American Psychiatric Association. *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4<sup>th</sup> ed. text revision)*. Washington, DC: American Psychiatric Association; 2000: 429-84.
26. Borkovec TD. The nature, functions, and origins of worry. In: Davey G, Tallis F. (editors). *Worrying: Perspectives on theory assessment and treatment*. Sussex, England: Wiley; 1994: 5-33.
27. Borkovec TD, Alcaine OM, Behar E. Avoidance theory of worry and generalized anxiety disorder. In: Heimberg R, Turk C, Mennin D. (editors). *Generalized anxiety disorder: Advances in research and practice*. New York: Guilford; 2004: 77-108.
28. Dugas MJ, Letarte H, Rheume J, Freeston MH, Ladouceur R. Worry and problem solving: evidence of a specific relationship. *Cognit Ther Res* 1995; 19: 109-20.
29. Freeston MH, Rheume J, Letarte H, Dugas MJ, Ladouceur R. Why do people worry? *Pers Individ Dif* 1994; 17: 791-802.
30. Wells A. Meta-cognition and worry: A cognitive model of generalized anxiety disorder. *Behav Cognit Psychother* 1995; 23: 301-20.
31. Roemer L, Orsillo SM. Expanding our conceptualization of and treatment for generalized anxiety disorder: Itegrating mindfulness/acceptance-based approaches with existing cognitive behavioral models. *Clin Psychol* 2002; 9: 54-8.
32. Roemer L, Orsillo SM. An acceptance-based behavior therapy for generalized anxiety disorder. In: Orsillo SM, Roemer L. (editors). *Acceptance and mindfulness-based approaches to anxiety: conceptualization and treatment*. New York: Springer; 2005: 213-40.
33. Gross JJ, Levenson RW. Hiding feelings: The acute effects of inhibiting negative and positive emotion. *Abnorm Psychol* 1997; 106: 93-5.
34. Turk CL, Heimberg RG, Mennin DS. Assessment. In: Heimberg RG, Turk CL, Mennin DS. (editors). *Generalized anxiety disorder: advances in research and practice*. New York: Guilford; 2004: 219-47.
35. Linehan M. *Cognitive-behavioral treatment of borderline personality disorder*. New York: Guildford; 1993: 1-25.
36. Amstadter A. Emotion regulation and anxiety disorders. *J Anxiety Disord* 2008; 22: 211-21.
37. Sunil K, Rooprai KY. Role of emotional intelligence in managing stress and anxiety at workplace. *Proceeding of the ASBBS Annual Conference; 2009, Las Vegas, USA, 2009*.
38. F Y Siu A. Trait emotional intelligence and its relationships with problem behavior in Hong Kong adolescents. *Pers Individ Dif* 2009; 47: 553-7.
39. Jacobs M, Snow J, Geraci M, Vythilingam M, Blair R. Association between level of emotional intelligence and severity of anxiety in generalized social phobia. *J Anxiety Disord* 2008; 22: 1487-95.
40. McLaughlin KA, Mennin DS, Farach FJ. The contributory role of worry in emotion generation and dysregulation in generalized anxiety disorder. *Behav Res Ther* 2007; 45: 1735-52.
41. Roemer L, Lee JK, Salters-Pedneault K, Erisman SM, Orsillo SM. Mindfulness and emotion regulation difficulties in generalized anxiety disorder: Preliminary evidence for independent and overlapping contributions. *Behav Ther* 2009; 40: 142-54.

42. Novick-Kline P, Turk CL, Mennin DS, Hoyt EA, Gallagher CL. Level of emotional awareness as a differentiating variable between individuals with and without generalized anxiety disorder. *J Anxiety Disord* 2005; 19: 557-72.
43. Salovey P, Mayer JD, Goldman S, Turvey C, Palfai T. Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the trait meta-mood scale. In: Pennebaker JV. (editor). *Emotion, disclosure, and health*. Washington, DC: American Psychological Association; 1995: 125-54.
44. Fitness J, Curtis M. Emotional intelligence and the meta-mood scale: Relationships with empathy, attributional complexity. *J Appl Psychol* 2005; 1: 50-62.
45. Thompson BL, Waltz J, Croyle K, Pepper AC. Trait meta-mood and affect as predictors of somatic symptoms and life satisfaction. *Pers Individ Dif* 2007; 43: 1786-95.
46. Ghorbani N, Watson M, Davison K, Mack D. Self-reported emotional intelligence: Construct similarity and functional dissimilarity of higher-order processing in Iran and the United States. *Int J Psychol* 2002; 37: 297-8.
47. Beck AT, Epstein N, Brown G, Sreer RA. An inventory for measuring clinical anxiety: Psychometric properties. *J Cons Clin Psychol* 1988; 56: 893-7.
48. Kaviani H, Mousavi AS. [Psychometric properties of the Persian version of Beck anxiety inventory (BAI)]. *Medical journal of Tehran University of Medical Sciences* 2008; 65(2): 136-40. (Persian)