

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

■ ژیا جباری^{*} ■ جواد مصرآبادی^{**}

چکیده:

هدف از پژوهش مقایسه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی آنان می‌باشد. نمونه این پژوهش تعداد ۴۲۰ نفر از دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم دوره متوسطه سال تحصیلی ۹۲-۹۱ شهر تبریز بودند که با استفاده از دو روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای و روش هدفمند انتخاب شدند. برای انتخاب دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از دو نقطه برش برای نمرات انضباط دانش‌آموزان و نیز نظر معاونان و مشاوران مدرسه‌ها استفاده شد. در این پژوهش از دو پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه و پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو استفاده شد. همچنین از نمرات معدل نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۲-۹۱ به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی استفاده شد. داده‌های حاصل با آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) تحلیل شد. نتایج مانوا نشان داد که تفاوت معناداری بین دو گروه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی در ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی وجود دارد. آزمون تک‌متغیری واریانس جهت بررسی تفاوت‌های دو گروه در تک‌تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی نشان داد که بین دو گروه در معدل و همه مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه و صفات شخصیتی تفاوت معنادار وجود دارد. در این مقاله تلویحات کاربردی این یافته‌ها مورد بحث واقع شده است.

کلید واژه‌ها: عاطفه به مدرسه، شخصیت، عملکرد تحصیلی، دانش‌آموزان منضبط، دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۳/۱۰/۳۰

□ تاریخ شروع بررسی: ۹۳/۱۲/۱۷

□ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۱۲

* کارشناس ارشد تحقیقات آموزشی دانشکده شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران jabbari.sj@gmail.com
** دانشیار دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز، ایران mesrabadi@yahoo.com

■ این مقاله از پایان‌نامه نویسنده اول استخراج شده است.

مقدمه

معلمان و کارگزاران برنامه‌های آموزشی و تربیتی در کنار ارتقادی و ویژگی‌های شناختی دانش‌آموزان علاقه دارند جنبه‌های عاطفی و اخلاقی آن‌ها را نیز مورد شناخت و ارزیابی قرار دهند. بررسی و پژوهش در زمینه‌های عاطفی - اجتماعی، رویکردی را به وجود می‌آورد تا معلمان، که هسته مرکزی فعالیت‌های یاددهی - یادگیری محسوب می‌شوند، جنبه‌های رفتاری و اخلاقی دانش‌آموزان را مورد کنکاش علمی قرار دهند. شناسایی زمینه‌های رفتاری دانش‌آموزان از جانب معلمان و مدیران مدارس، آن‌ها را در جهت کشف رفتارهای خطرآفرین و مشکل‌ساز یاری می‌دهد و معلمان با استفاده از این رویکرد فضاهای آموزشی و پرورشی مطلوبی را برای تدریس خود به وجود می‌آورند و به دور از تنش‌های رفتاری برای دانش‌آموزان، کلاسی غنی از معیارهای فضای یادگیری مطلوب تدارک می‌بینند.

معلمان در کلاس درس باید زمان خود را برای اهداف محتوایی دروس تقسیم کنند و این مهم ابتدا از طریق ایجاد نظم، مدیریت و اداره کلاس حاصل می‌شود. به‌زعم مهدی‌نژاد (۱۳۸۸) اداره کلاس از وقت‌گیرترین فعالیت‌های حرفه معلمی تلقی می‌شود به طوری که اگر بیشتر وقت معلم در کلاس صرف رفع مشکلات انضباطی شود، زمان کمتری برای تدریس و یادگیری دروس باقی می‌ماند. برقراری انضباط به اقدام‌هایی گفته می‌شود که از سوی معلم و مسئولان آموزشگاه به منظور جلوگیری از وقوع رفتارهای مشکل‌آفرین، یا در پاسخ به رفتارهای مشکل‌آفرین، به‌منظور کاهش میزان وقوع آن‌ها در آینده، صورت می‌گیرد (سیف، ۱۳۸۷).

چالرز و ستر^۱ (۲۰۰۵) پیامدهای منفی زیادی را ذکر کرده‌اند که از بدر رفتاری کلاسی دانش‌آموزان ناشی می‌شود؛ پیامدهایی چون اختلال در آموزش معلمان، هدر رفتن زمان در فعالیت‌های یاددهی - یادگیری و تضعیف انگیزه و انرژی دانش‌آموزان. انضباط به دلیل ماهیت چندبعدی‌اش تحت تأثیر عوامل مختلفی است. کینسر و کر^۲ (۲۰۰۴)، به نقل از مصرآبادی، (۱۳۸۹) در یک جمع‌بندی؛ این عوامل را عبارت از خانواده، همسالان و بافت‌های فرهنگی همچون مدرسه دانسته‌اند. این عوامل باعث می‌شود که هرکدام از دانش‌آموزان رفتار متفاوتی در برابر قوانین انضباطی داشته باشند. در این زمینه رایان^۳ (۲۰۰۷)، به نقل از ابوتینه، خساونه و هلاله^۴، (۲۰۱۱) هم از بین ویژگی‌های متعدد اثرگذار در شکل‌گیری مشکلات انضباطی دانش‌آموزان، گستره‌ای از آمادگی‌های عاطفی، شخصیتی و تحصیلی را برای انعطاف‌پذیری در مقابل قوانین انضباطی مدارس برمی‌شمرد که تمام این مسائل با زندگی مدرسه‌ای آن‌ها بروز پیدا می‌کنند.

یکی از متغیرهای اثرگذار در بروز رفتارهای دانش‌آموزان در زندگی تحصیلی و مدرسه‌ای آن‌ها، شخصیت و ابعاد آن است. بیابانگرد (۱۳۸۶) شخصیت را افکار، هیجانان و رفتارهای مهمی می‌داند که روش انطباق یک فرد با دنیا را مشخص می‌کند. آپورت^۵ (۱۹۷۳)، به نقل از شجاعی، (۱۳۸۸)

صفات را به‌عنوان پیش‌آمادگی‌هایی تعریف کرده که برای پاسخ‌دهی به شیوه‌ای مشابه یا یکسان به انواع گوناگونی از محرک‌ها داده می‌شود. پژوهش باتن‌کورت، بنجامین، والتین و تالی^۶ (۲۰۰۶) نشان داد که سازگاری و روان‌رنجوری پیش‌بینی‌کننده الگوهای متفاوت رفتار پرخاشگرانه است. طبق آیین‌های انضباطی، پرخاشگری در مدرسه یکی از آیتم‌های بی‌انضباطی محسوب می‌شود.

از عوامل مهم مدرسه‌ای و انضباطی، مؤلفه‌های عاطفی است. همه معلمان، در ضمن آموزش هدف‌های حوزه شناختی، چه مستقیم و چه غیرمستقیم، در تحقق بخشیدن به هدف‌های عاطفی نیز می‌کوشند. طبق نظر سیف (۱۳۷۹) عاطفه تحصیلی در فرایند تحصیل دانش‌آموزان و تحت تأثیر تجربیات تحصیلی وی شکل می‌گیرد. به این گونه که تجربه‌های موفقیت و شکست دانش‌آموز در سال‌های نخست یادگیری آموزشی‌گامی ابتدا تصورات او را در رابطه با توانایی‌اش نسبت به موضوع‌های بخصوص درسی تحت تأثیر قرار می‌دهد که «عاطفه مربوط به موضوع درسی» نام دارد. بعد از کسب تجارب بیشتر از این نوع، «عاطفه مربوط به آموزشگاه» شکل می‌گیرد و سرانجام «خود تحصیلی» یا خودپنداره تحصیلی دانش‌آموز تشکیل می‌شود. دلبستگی یا عاطفه مربوط به آموزشگاه نگرش دانش‌آموز را نسبت به کل آموزشگاه منعکس می‌کند.

عاطفه تحصیلی اصطلاحی کلی و دربرگیرنده متغیرهای متعددی است. مک‌کوچ و سیگل^۷ (۲۰۰۳) در یک جمع‌بندی از پژوهش‌های مختلف، پنج عامل اصلی عاطفی مرتبط با پیشرفت تحصیلی را گزارش کرده‌اند. این عوامل عبارت‌اند از: ادراک خود تحصیلی^۸، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها^۹، نگرش نسبت به مدرسه^{۱۰}، ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه^{۱۱} و انگیزش/خودنظم‌دهی^{۱۲}. ادراک فراگیران از توانش‌های تحصیلی خود یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر پیشرفت تحصیلی آن‌ها است. ادراک خود را به‌عنوان آگاهی فرد از خود یا افکار مربوط به خود تعریف کرده‌اند (ویگفیلد و کارپتیان^{۱۳}، ۱۹۹۱). برخی از نتایج پژوهش‌ها نشان داده که هر چه دانش‌آموزان نگرش مثبت‌تری به مدرسه داشته باشند از ادراک تحصیلی بالاتری نیز برخوردار خواهند بود (لوئنگ و لوئنگ^{۱۴}، ۱۹۹۲، به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). همچنین روابط ادراک‌شده بین معلم و دانش‌آموز به‌طور معناداری با پیامدهای سازگارانه در محیط کلاسی مرتبط هستند (زیدنر و شلاپر^{۱۵}، ۱۹۹۹). ارزش‌گذاری هدف‌های مدرسه با استدلال‌های دانش‌آموزان برای انجام تکالیف سروکار دارد. هدف‌های دانش‌آموزان و ارزش مربوط به پیشرفت تحصیلی، خودنظم‌دهی و انگیزش آن‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهند، زیرا هدف‌های دانش‌آموزان شیوه‌های رسیدن به این هدف‌ها و همچنین میزان درگیرشدن و پاسخ‌دادن فراگیران به تکالیف تحصیلی را تحت تأثیر قرار می‌دهند (مک‌کوچ و سیگل، ۲۰۰۳). آخرین مؤلفه مورد بررسی انگیزش/خودنظم‌دهی است. فراگیری که دارای انگیزه کافی برای یادگیری باشد، با در پیش گرفتن رفتارهای خودنظم‌داده‌شده، تلاش می‌کند که به اهداف یادگیری برسد. پینتریش و دی‌گروت^{۱۶} (۱۹۹۰) بر این باورند که خودنظم‌دهی پیش‌بینی‌کننده مهمی برای

پیشرفت تحصیلی است.

در کنار متغیرهای شخصیتی و عاطفی اثرگذار در بروز رفتارهای پرخطر انضباطی، به نقش پیشرفت تحصیلی بر بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان پرداخته می‌شود. شرفی (۱۳۷۰) معتقد است که عملکرد تحصیلی علاوه بر اینکه تحت تأثیر عوامل فردی و محیطی قرار دارد با بسیاری از متغیرهای رفتاری و درون‌کلاسی نیز در ارتباط است و طیف دانش‌آموزانی از ضعیف تا قوی در بر می‌گیرد. پژوهش گو، لای و یه^{۱۷} (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، به‌ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران است ارتباطی قوی با عملکردهای دانش‌آموزان دارد. در این زمینه یافته‌های پژوهش زاهد، رجبی و امید (۱۳۹۱) نشان داد که، دانش‌آموزان دارای افت یادگیری دارای نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی را هستند. همچنین نتایج پژوهش خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرابی و کوچکی (۱۳۹۱) نشان داد که آموزش برنامه «موفقیت تحصیلی» باعث افزایش معنادار نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه، عملکرد تحصیلی و سازگاری اجتماعی می‌شود.

چندوجهی بودن الگوهای رفتاری و انضباطی دانش‌آموزان در مدارس، وظیفه معلمان را در اداره کلاس دشوار می‌کند و آن‌ها را همواره با دسته‌ای جدید از بدرفتاری‌های دانش‌آموزان مواجه می‌سازد و روز به روز نیز بر کمیت و کیفیت این رفتارهای مشکل‌آفرین انضباطی افزوده می‌شود. شناخت و بررسی چنین الگوهایی بدون انجام پژوهش‌های علمی تقریباً دشوار به نظر می‌رسد و امکان‌پذیر نیست. شناسایی رفتارهای انضباطی در فضایی چندمتغیره مانند هدف پژوهش حاضر از طریق مقایسه ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ متغیرهای «عاطفه به مدرسه»^{۱۸}، صفات شخصیت و عملکرد تحصیلی رویکردی نوین پیش روی دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت قرار می‌دهد. با آگاهی از نتایج پژوهش‌هایی از این قبیل، علاوه بر اینکه ابعاد بیشتری از رفتارهای مشکل‌آفرین انضباطی دانش‌آموزان مورد کنکاش قرار می‌گیرد؛ روندی هم برای اداره کلاس از طریق خودانضباطی دانش‌آموزان در اختیار معلم قرار می‌دهد. همچنین، مسئولان برنامه‌ریز تعلیم و تربیت را متوجه چنین مشکلاتی در مدارس می‌کند تا فضاها را آموزشی خود را گسترش دهند و معلمان را با روش‌های نوین مدیریت کارآمد کلاس درس آشنا سازند.

سؤال پژوهش

پژوهش حاضر در نظر دارد تا به این سؤال پاسخ دهد که در بین دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی چه تفاوتی وجود دارد؟

■ روش‌شناسی پژوهش

روش: روش تحقیق در این پژوهش توصیفی از نوع علی مقایسه‌ای است.

جامعه آماری، نمونه آماری و روش نمونه‌گیری: جامعه آماری پژوهش حاضر کلیه دانش‌آموزان پایه‌های دوم و سوم مدارس دولتی دوره متوسطه نواحی پنج‌گانه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. حجم نمونه آماری بر اساس جدول کرجسی و مورگان^{۱۹} (۱۹۷۰) تعداد ۳۸۴ نفر تعیین شد؛ اما در عمل، به جهت احتمال ریزش آزمودنی‌ها، از ۴۲۰ دانش‌آموز اطلاعات جمع‌آوری شد. روش نمونه‌گیری این گروه به شیوه خوشه‌ای چندمرحله‌ای بود؛ به این صورت که ابتدا از بین پنج ناحیه آموزش و پرورش شهر تبریز، ۴ ناحیه و سپس از هر ناحیه، ۴ مدرسه به تصادف انتخاب شدند که شامل دو مدرسه دخترانه و دو مدرسه پسرانه بود. در گام بعدی از این نمونه اصلی دو نمونه فرعی (دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط) به صورت هدفمند انتخاب شدند که توضیح چگونگی استفاده از این شیوه در بخش روش اجرا توضیح داده شده است. در مرحله دوم نمونه‌گیری، ابتدا گروه دانش‌آموزان غیرمنضبط انتخاب شدند و سپس گروه دانش‌آموزان منضبط متناسب با حجم گروه مطالعه (دانش‌آموزان غیرمنضبط)، انتخاب گردیدند.

روش اجرا: یکی از حساس‌ترین مراحل اجرا در این پژوهش انتخاب نمونه‌های دانش‌آموزان گروه‌های منضبط و غیرمنضبط از جامعه پژوهشی بود. برای رفع مشکل انتخاب دو گروه مورد مقایسه، از چند روش استفاده شد. ابتدا در طی یک مطالعه مقدماتی، پرسش‌نامه‌ای محقق‌ساخته تهیه شد که در آن میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی در دو گروه دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط از معاونان مدرسه پرسیده شده بود. برای این منظور معاون هر مدرسه پرسش‌نامه را برای هر یک از دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط که از روی نمرات انضباطی انتخاب شده بودند، تکمیل می‌کردند و در نهایت به بررسی تفاوت بین نمره میزان رخداد شاخصه‌های بی‌انضباطی دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط پرداخته شد که تفاوت معناداری بین نمرات مشاهده نشد. بنابراین این شیوه، از روایی افتراقی قابل قبولی برخوردار نشد. در نتیجه برای انتخاب دو گروه مقایسه، از یک ملاک رسمی، یعنی نمره انضباط، و یک ملاک غیررسمی و قابل اعتماد، یعنی قضاوت مسئولان مدرسه در مورد دانش‌آموز، استفاده شد. همانند پژوهش‌های قبلی انجام‌شده در این زمینه و همچنین با توجه به نتایج پژوهش رحمانی (۱۳۹۰) که در آن مشخص شد در یک مدرسه پسرانه نمره ۱۷ صدک دهم و در یک مدرسه دخترانه نمره ۱۹ صدک دهم نمرات انضباطی است. در روش کمی نمره برش ۱۷ به پایین برای پسران و ۱۹ به پایین برای دختران به عنوان ملاک نمره انضباط در انتخاب دانش‌آموزان مشخص شد. در ابتدا بر اساس نمره انضباطی و نظرات معاونان و مشاور مدرسه، ۱۳ نفر از غیرمنضبط‌ترین دانش‌آموزان انتخاب شدند و در گام بعدی یک گروه ۱۳ نفری از منضبط‌ترین دانش‌آموزان همان مدرسه به عنوان افراد گروه مقایسه انتخاب شدند. نحوه انتخاب به این صورت بود که معاونان و مشاور مدرسه با مشورت هم و با در نظر

گرفتن نمره انضباطی دانش‌آموز و همچنین رفتارهای کلی آن‌ها در طول سال تحصیلی، فرد را به‌عنوان دانش‌آموز منضبط یا دارای مشکل انضباطی معرفی می‌کردند. در مجموع ۱۶ مدرسه و از هر مدرسه ۲۶ نفر و تنها از دو مدرسه به‌طور تصادفی ۲۸ نفر انتخاب شدند که در مجموع ۴۲۰ نفر را تشکیل دادند. اجرای پرسش‌نامه‌ها به‌صورت گروهی و با حضور اعضای هر دو گروه انجام شد تا از برچسب خوردن شرکت‌کننده‌ها جلوگیری شود و افراد از دلیل انتخاب خود بی‌اطلاع بمانند.

ابزار اندازه‌گیری: در این پژوهش از پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظرشده - به‌منظور سنجش مؤلفه‌های عاطفه تحصیلی و از پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو، به‌منظور ارزیابی ویژگی‌های شخصیتی آزمودنی‌ها، و از نمرات معدل نیم‌سال اول سال تحصیلی ۹۱-۹۲، به‌عنوان شاخص عملکرد تحصیلی، استفاده شد.

پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه - فرم تجدیدنظرشده: پرسش‌نامه سنجش نگرش نسبت به مدرسه (فرم تجدیدنظرشده) شامل ۳۵ ماده (سؤال) و ۵ عامل یا مقیاس (ادراک از خود نسبت به تحصیل، نگرش نسبت به معلمان و کلاس‌ها، نگرش نسبت به مدرسه و ارزش قائل شدن برای هدف) است. فرم اولیه این پرسش‌نامه که شامل ۴۵ سؤال بود، توسط مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۰) تهیه شده است و هدف از تهیه آن سنجش عوامل مرتبط با پیشرفت تحصیلی یا عدم پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان بود. مک‌کوچ و سیگل (۲۰۰۳) در فرم تجدیدنظرشده SAAS-R پس از بررسی‌های مختلف، ۴۳ سؤال تهیه کردند و درباره پایایی و روایی این پرسش‌نامه تحلیل‌های مختلفی انجام دادند که پس از تحلیل عاملی نهایی ۳۵ سؤال باقی ماند. این پرسش‌نامه در ایران برای اولین بار توسط قدم‌پور (۱۳۸۵) به فارسی برگردانده شده و از لحاظ روایی و پایایی مورد تأیید قرار گرفته است (به نقل از مصرآبادی، ۱۳۸۹). خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱) در پژوهش خود برای بررسی ضریب پایایی از روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) استفاده کردند که مقدار این ضریب ۰/۶۷ بوده است. در پژوهش حاضر، ضریب آلفای کلی پنج مؤلفه عدد ۰/۸۶ به دست آمد.

پرسش‌نامه پنج عامل بزرگ شخصیتی نئو، برای سنجش ویژگی‌های شخصیتی: در این پژوهش از پرسش‌نامه پنج عاملی شخصیت نئو (NEO-FFI) که شامل ۶۰ سؤال است استفاده شد. این پرسش‌نامه بر اساس تحلیل عاملی نمرات NEO-PI که در سال ۱۹۸۶ اجرا شده بود، به دست آمده است و ۵ بعد عمده شخصیت را اندازه می‌گیرد که عبارت‌اند از روان‌رنجوری^{۲۰} (بعد N)، برونگرایی^{۲۱} (بعد E)، انعطاف‌پذیری^{۲۲} (بعد O)، مقبولیت^{۲۳} (بعد A) و مسئولیت‌پذیری^{۲۴} (بعد C) می‌باشد. در هنجاریابی آزمون نئو که توسط گروهی فرشی (۱۳۸۰) انجام شد، ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌رنجوری، برونگرایی، پذیرا بودن، مقبولیت و مسئولیت‌پذیری به ترتیب اعداد ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. برای تحلیل داده‌ها از تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا^{۲۵}) استفاده شد.

یافته‌ها

نتایج تحلیل داده‌ها به شرح زیر است.

جدول ۱. آماره توصیفی گروه منضبط و غیرمنضبط در مؤلفه‌های متغیرهای عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

گروه دارای مشکل انضباطی			گروه منضبط			متغیرها
تعداد	انحراف معیار	میانگین	تعداد	انحراف معیار	میانگین	
۲۱۱	۶/۹	۳۴/۲۵	۲۰۹	۵/۸	۳۹/۲۷	ادراک خود تحصیلی
۲۱۱	۸/۵	۲۰/۰۵	۲۰۹	۶/۴	۲۶/۳۲	نگرش به مدرسه
۲۱۱	۶/۱	۳۶/۲۴	۲۰۹	۳/۵	۳۹/۲۶	ارزش‌گذاری هدف
۲۱۱	۱۲/۱	۴۸/۶۲	۲۰۹	۸/۰۴	۵۸/۴۴	خودنظم‌دهی
۲۱۱	۹	۳۱/۱	۲۰۹	۶/۴	۳۸/۹۴	نگرش به معلم و کلاس
۲۱۱	۵/۹	۲۵/۴	۲۰۹	۵/۷	۲۸/۱۲	برون‌گرایی
۲۱۱	۹/۱	۲۶/۴	۲۰۹	۸/۸	۲۴/۱	روان‌رنجوری
۲۱۱	۴/۸	۲۵/۱	۲۰۹	۴/۳	۲۳/۶	پذیرا بودن
۲۱۱	۵/۶	۲۷/۲	۲۰۹	۴/۳	۲۹/۹	دلپذیر بودن
۲۱۱	۶/۸	۳۱/۹	۲۰۹	۶/۱	۳۵/۷	مسئولیت‌پذیری
۲۱۱	۲/۰۲	۱۶/۳۹	۲۰۹	۱/۷	۱۷/۰۵	معدل

جدول شماره ۱ آماره توصیفی هر گروه را در مؤلفه‌های مربوط به متغیر عاطفه به مدرسه و صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی نشان می‌دهد. میانگین گروه منضبط در مؤلفه‌های ادراک خود تحصیلی، نگرش به مدرسه، ارزش‌گذاری هدف، خودنظم‌دهی، نگرش به معلم و کلاس، برون‌گرایی،

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، ...

دلپذیر بودن و مسئولیت‌پذیری و همچنین عملکرد تحصیلی، بالاتر از میانگین گروه غیرمنضبط می‌باشد.

در این پژوهش، برای بررسی تفاوت میانگین دو گروه در متغیرهای وابسته مرکب، از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) استفاده شد. قبل از تحلیل، پیش‌فرض‌های این روش بررسی شد. نتایج بررسی داده‌های پرت تک‌متغیری نشان داد که داده پرت وجود ندارد و بررسی چندمتغیری (فاصله ماهالانویس) وجود تعدادی داده پرت را نشان داد که بعد از حذف آن‌ها در تحلیل، به توزیع نرمال چندمتغیری دست یافتیم. ماتریس نمودار پراکنش به وجود رابطه خطی بین هر جفت از متغیرهای وابسته اشاره داشت. همبستگی متوسط (بین $r=0/4$ و $r=0/6$) متغیرهای وابسته نیز حاکی از رعایت شدن پیش‌فرض چندهم‌خطی بود. آزمون M باکس در این پژوهش نشان داد که گروه‌ها از لحاظ ماتریس واریانس-کوواریانس با هم تفاوت دارند که ناشی از توان بالای این آزمون به جهت حجم بالای نمونه است و در شرایطی که حجم گروه‌ها اختلاف خیلی کمی با هم داشته باشند تخطی از این پیش‌فرض مشکل‌ساز نیست.

جدول ۲. آزمون چندمتغیره لانداوی و یلکز برای تفاوت دو گروه از لحاظ ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

منبع	اثر	ارزش	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	سطح معناداری
گروه‌ها	لانداوی و یلکز	۰/۷	۱۵/۲	۱۱	۳۸۵	۰/۰۰۱

$$P \leq 0/05$$

جدول شماره ۲ نتایج آزمون مانوا را برای بررسی تفاوت گروه منضبط و گروه دارای مشکل انضباطی، از لحاظ ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی، نشان می‌دهد. در مانوا آزمون‌های معناداری مختلفی ارائه می‌شود که شامل آزمون اثر پیلایی، لانداوی و یلکز، اثر هتلینگ و آزمون ریشه اختصاصی روی می‌باشد که در این تحلیل نتیجه آزمون لانداوی و یلکز که رایج‌تر است ارائه می‌گردد. همان‌طور که مشاهده می‌شود سطح معناداری آزمون لانداوی و یلکز (آماره $F=15/2$ و $0/7$) چون از سطح معناداری $P \leq 0/05$ کمتر می‌باشد نشان‌دهنده معناداری تفاوت ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی بین دو گروه است. با توجه به معناداری این آزمون چندمتغیری، برای بررسی تفاوت‌های تک‌متغیری در دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی در تک‌تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی از آزمون تک‌متغیری واریانس استفاده شد.

بررسی مقایسه‌ای دانش‌آموزان منتهبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انحصاطی، از لحاظ سه مؤلفه عاطفه به مدرسه، ...

جدول ۳. آزمون تک‌متغیری واریانس برای تک‌تک متغیرهای وابسته جهت بررسی تفاوت دو گروه از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی

مؤلفه‌ها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
ادراک خود تحصیلی	۲۴۲۴/۷	۱	۲۴۲۴/۷	۵۹/۳۸	۰/۰۰۰۱
نگرش به مدرسه	۳۶۷۴/۹	۱	۳۶۷۴/۹	۶۶/۱۳	۰/۰۰۰۱
ارزش‌گذاری هدف	۹۰۰/۹	۱	۹۰۰/۹	۳۵/۲۴	۰/۰۰۰۱
خودنظم‌دهی	۹۱۹۲/۷	۱	۹۱۹۲/۷	۸۹/۶۱	۰/۰۰۰۱
نگرش به معلم و کلاس	۵۳۰۲/۵	۱	۵۳۰۲/۵	۸۸/۲۴	۰/۰۰۰۱
برون‌گرایی	۶۱۷/۶	۱	۶۱۷/۶	۱۸/۶۶	۰/۰۰۰۱
روان‌رنجوری	۴۶۵/۵	۱	۴۶۵/۵	۵/۷۷	۰/۰۱
پذیرا بودن	۱۸۶/۴	۱	۱۸۶/۴	۹/۰۱	۰/۰۰۳
دلپذیر بودن	۷۴۵/۳	۱	۷۴۵/۳	۲۳/۳۷	۰/۰۰۰۱
مسئولیت‌پذیری	۱۳۶۶/۴	۱	۱۳۶۶/۴	۳۱/۹۶	۰/۰۰۰۱
معدل	۴۲/۲	۱	۴۲/۲	۱۲/۳۱	۰/۰۰۱

جدول شماره ۳ نتایج آزمون تک‌متغیری واریانس برای تفاوت دو گروه از لحاظ تک‌تک مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار F کلیه متغیرها معنادار بوده و بین دو گروه در همه مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و معدل در سطح $P \leq 0/05$ تفاوت وجود دارد.

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

از آنجاکه ویژگی‌های فردی دانش‌آموزان از عوامل مهم در بروز مشکلات انضباطی است، هدف اصلی پژوهش حاضر مقایسه دو گروه دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی از لحاظ مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی بود. نتایج یافته‌های آزمون تحلیل واریانس چندمتغیره (مانوا) نشان می‌دهد که دو گروه مزبور در ترکیب مؤلفه‌های عاطفه به مدرسه، صفات شخصیتی و عملکرد تحصیلی و همچنین در تک‌تک مؤلفه‌ها با یکدیگر تفاوت دارند. نتایج به‌دست‌آمده با مبانی نظری بلوم (۱۳۶۸/۱۹۵۶) همخوانی دارد که در آن هدف‌های حوزه عاطفی طبقه‌بندی شده و می‌گوید رفتار یادگیرندگان توسط ارزش‌ها و نگرش‌هایی که آن‌ها پذیرفته‌اند هدایت می‌شود. همچنین طبق نظر بلوم (به نقل از سیف، ۱۳۸۷) میزان دلبستگی به آموزشگاه، نگرش دانش‌آموزان را نسبت به کل مدرسه و تحصیل نشان می‌دهد. در همین زمینه نتایج پژوهش کروم و مور^{۲۶} (۲۰۰۳) نشان داد که شدیدترین سوء رفتار دانش‌آموزان ناشی از نگرش منفی آنان نسبت به مدرسه است. در پژوهش حاضر نیز نگرش به مدرسه، معلم و کلاس سهم بیشتری در تمایزگذاری دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی داشت. یافته‌های پژوهش در ارتباط با اینکه عاطفه به مدرسه در دانش‌آموزان منضبط بیشتر از دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی است، به این موضوع اشاره دارد که بسیاری از مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در کلاس، پیامد مستقیم احساسات منفی آن‌ها نسبت به امور تحصیلی و مدرسه است. حوزه عاطفی با علاقه، انگیزش، نگرش، قدردانی و ارزش‌گذاری سروکار دارد، بنابراین دانش‌آموزانی که بعد عاطفی قوی‌تری دارند نسبت به مدرسه سازگاری بیشتری دارند و از قوانین آن به‌خوبی پیروی می‌کنند. در وضع فعلی، در اغلب مدارس، رابطه نسبتاً زیاد میان رفتارهای شناختی و مؤلفه‌های عاطفی، حاکی از این است که محیط آموزشی باید این دو را مدنظر داشته باشد تا بتواند ضرورت‌های ایجاد بازده‌های سطح بالای یادگیری شناختی و مؤلفه‌های عاطفی مثبت‌تر را تعیین کند. نتایج پژوهش مک کانویل و کورنل^{۲۷} (۲۰۰۳) نشان داد که با ارزیابی نگرش دانش‌آموزان نسبت به رفتار خشونت‌آمیز می‌توان رفتارهای پرخاشگرانه و آشوبگرانه آن‌ها را در آینده پیش‌بینی کرد. موسیتو، لویز و املمر^{۲۸} (۲۰۰۷) نیز به این یافته رسیدند که ارتباط نزدیکی بین درک از خویشتن نوجوان، نگرش نسبت به بزرگ‌ترها و رفتار خشونت‌آمیز در مدرسه وجود دارد. نتایج حاصله با مبانی نظری، از جمله نظریه صفات آلپورت (۱۹۶۷) که می‌گوید

شخصیت شامل ویژگی‌ها و گرایش‌های نسبتاً ثابت و پایایی است که موجبات تشابه و تمایز در طرز فکر، احساس و عمل را فراهم می‌سازد، همخوانی دارد. نتایج پژوهش آسندورف و وان آکین^{۲۹} (۲۰۰۳) نشان داد که ساختار شخصیت افراد نقش کلیدی در میزان پرخاشگری آن‌ها بازی می‌کند. این نتیجه همسو با نتایج پژوهش حاضر است با این توضیح که پرخاشگری جزئی از رفتارهای دارای مشکل انضباطی در مدارس محسوب می‌شود. نتایج پژوهش ویلیامز، اوپن، هاتکینسون، والکر و زومبو^{۳۰} (۲۰۰۶) نیز با یافته پژوهش حاضر همسوست، از این جهت که نشان داد بین همدلی و انعطاف‌پذیری و بین باوجدان‌بودن و سطوح رشد اخلاقی رابطه وجود دارد. از یافته‌های به‌دست‌آمده این پژوهش چنین استنباط می‌شود که صفات شخصیت افراد در وضعیت انضباطی و تحول اخلاقی آن‌ها نقش مهمی دارد و افراد برون‌گرا و دارای مقبولیت و نمره بالا در مسئولیت‌پذیری منضبط‌تر هستند. صفات شخصیتی دانش‌آموزان بر راهبردهایی که در مقابله با استرس و تکانه‌های زندگی به‌طور کلی از آن‌ها استفاده می‌کند تأثیر می‌گذارد. دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی به دلیل داشتن صفات شخصیتی ناسازگارانه یا نابهنجار، راهبردهای مقابله‌ای غیرمعقول و غیرمتناسب با قوانین مدرسه را انتخاب می‌کنند.

در زمینه یافته مربوط به عملکرد تحصیلی می‌توان گفت که پیشرفت تحصیلی یکی از مؤلفه‌های اساسی و زیربنایی مدنظر و قابل سرمایه‌گذاری در آموزش و پرورش دانسته شده است و این احتمال می‌رود از این نظر بین دانش‌آموزان منضبط و غیرمنضبط تفاوتی وجود داشته باشد. پژوهش گیو و همکاران (۲۰۱۱) نشان می‌دهد که مشکلات رفتاری دانش‌آموزان در مدارس کشورهای غربی، به‌ویژه مشکلاتی که مربوط به دروس و تعارض با دیگران هستند، ارتباط قوی با عملکردهای دانش‌آموزان دارند. همچنین پژوهش زاهد و همکاران (۱۳۹۱) نشان داد که دانش‌آموزان دارای افت یادگیری، نرخ بالاتری از مشکلات و سازگاری‌های اجتماعی، هیجانی و تحصیلی دارند. علاوه بر این، یافته‌های پژوهش حاضر در زمینه رابطه منفی بین پیشرفت تحصیلی و عملکرد انضباطی، با یافته‌های تحقیقات خجسته‌مهر و همکاران (۱۳۹۱)، صدیقی ارفعی، تمنائی‌فر و منصوری نیک (۱۳۹۰)، یاوریان، سهرابی و یاوریان (۱۳۸۹) و تمدنی، حاتمی و هاشمی (۱۳۹۰) همسو می‌باشد. از یافته‌های به‌دست‌آمده این پژوهش چنین استنباط می‌شود که هرچه عملکرد تحصیلی افراد بالا باشد کمتر مشکلات رفتاری و انضباطی از خود نشان خواهند داد. همچنین با بهبود رفتارهای انضباطی دانش‌آموزان، عملکرد تحصیلی آن‌ها نیز بهبود می‌یابد و تمرکز و

توجه بیشتری به تکالیف آموزشی خواهند داشت. در واقع می‌توان گفت که ارتباط دو سویه بین وضعیت انضباطی و عملکرد تحصیلی وجود دارد.

در کنار این یافته‌ها، پژوهش حاضر از محدودیت‌هایی نیز برخوردار بود که در تفسیر نتایج باید به آن‌ها توجه کرد. از جمله اینکه برای انتخاب گروه‌های دانش‌آموزان منضبط و دانش‌آموزان دارای مشکل انضباطی تنها به دو ملاک، یکی نمره انضباطی و دیگری نظرات مسئولان مدرسه، اکتفا شد. همچنین گروه‌ها در نهایت به روش هدفمند انتخاب شدند، لذا در تعمیم نتایج پژوهش به جامعه‌های دیگر باید احتیاط کرد. بر اساس یافته‌های این پژوهش پیشنهاد می‌شود که اثر سایر متغیرها مانند کیفیت زندگی در مدرسه، ارتباط معلم- دانش‌آموز، سازگاری عاطفی- اجتماعی و تحصیلی دانش‌آموزان و سبک مدیریتی کلاس درس بر وضعیت انضباطی دانش‌آموزان بررسی شود و به دست‌اندرکاران امر آموزش و پرورش توصیه می‌شود که پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان کمک شود زیرا دو گروه منضبط و دارای مشکل انضباطی در عملکرد تحصیلی با هم تفاوت دارند و میانگین گروه منضبط در این متغیر بالاتر است. همچنین توصیه می‌شود که تفاوت‌های ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان توجه شود و در جهت افزایش مسئولیت‌پذیری در آن‌ها با دادن مسئولیت‌های متناسب با خودشان در خانه و مدرسه و کمک به آن‌ها جهت اتخاذ رفتارهایی که موجب مقبولیت آن‌ها می‌شود، تلاش شود تا رفتارهای انضباطی و سازگارانه با محیط مدرسه در آن‌ها افزایش یابد.

منابع

■ اصفهانی اصل، مریم؛ عطاری، یوسفعلی و مهربانی زاده، مهناز. (۱۳۸۲). مقایسه سازگاری و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر شاخه نظری بر اساس اولویت‌های پنج‌گانه تعیین‌شده طبق برنامه هدایت تحصیلی. یافته‌های نو در روان‌شناسی، ۶(۲)، ۲۹-۱۸.

■ بلوم، جرالد اس. (۱۳۶۳). ویژگی‌های آدمی و یادگیری آموزشگاهی (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: مرکز نشر دانشگاهی.

■ بلوم، جرالد اس. (۱۳۶۸). طبقه‌بندی اهداف آموزشی: حوزه شناختی (ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی). تهران: رشد.

■ بیابانگرد، اسماعیل. (۱۳۸۶). روانشناسی تربیتی: روان‌شناسی آموزش و یادگیری. تهران: ویرایش.

■ تمدنی، مجتبی؛ حاتمی، محمد و هاشمی، هادی. (۱۳۹۰). خودکارآمدی عمومی، اهمال‌کاری تحصیلی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان. فصلنامه روان‌شناسی تربیتی، ۱۷(۶)، ۶۵-۸۷.

■ خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح‌اله، کرابی؛ امین و کوچکی، رحیم. (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان. مجله روان‌شناسی مدرسه، ۱(۱)، ۴۵-۲۷.

■ زاهد، عادل؛ رجیبی، سعید و امیری، مسعود. (۱۳۹۱). مقایسه سازگاری اجتماعی، هیجانی، تحصیلی و یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان با و بدون ناتوانی یادگیری. مجله ناتوانی‌های یادگیری، ۲(۱)، ۶۲-۴۳.

■ رحمانی، سامان. (۱۳۹۰). مقایسه هوش هیجانی و نظریه ذهن دانش‌آموزان دارای مشکلات انضباطی و منضبط دوره متوسطه شهر تبریز در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، تبریز.

■ رضویان‌شاد، مرتضی. (۱۳۸۴). رابطه هوش هیجانی با سازگاری اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه سوم راهنمایی شهر تبریز (پایان‌نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، تبریز.

■ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۸۷). روان‌شناسی پرورشی نوین: روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: نشر دوران.

■ سیف، علی‌اکبر. (۱۳۷۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری. تهران: نشر دوران.

■ شجاعی، محمدصادق. (۱۳۸۸). نگاهی به ریشه‌های نظریه صفات شخصیت در اخلاق. فصلنامه مطالعات اسلام و روان‌شناسی، ۳(۲)، ۱۵۳-۱۲۹.

■ شرفی، محمدرضا. (۱۳۷۰). دنیای نوجوان. تهران: تربیت.

■ صدیقی ارفعی، فریبرز؛ تمنائی‌فر، محمدرضا و منصوری نیک، اعظم. (۱۳۹۰). ارتباط میان تصویر بدن، میزان سازگاری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۳۸(۱۰)، ۶۵-۵۱.

■ فراهانی، محمدتقی. (۱۳۷۸). روان‌شناسی شخصیت. تهران: دانشگاه تربیت‌معلم.

■ مصرآبادی، جواد. (۱۳۸۹). هنجاریابی و تحلیل عاملی اکتشافی پرسش‌نامه تجدیدنظرشده سنجش نگرش نسبت به مدرسه. علوم تربیتی، ۱۲(۳)، ۱۲۰-۱۰۷.

■ گروسی فرشی، میر تقی. (۱۳۸۰). رویکردهای نوین در ارزیابی شخصیت. تبریز: جامعه پژوه.

■ مصرآبادی، جواد؛ بادی، رحیم و واحدی، شهرام. (۱۳۸۹). بررسی میزان بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان در شرایط اعمال منابع مختلف اقتدار معلم. فصلنامه روان‌شناسی دانشگاه تبریز، ۱۹(۵)، ۱۵۷-۱۳۵.

■ مهدی‌نژاد، ولی‌الله. (۱۳۸۸). بررسی میزان حساسیت دبیران نسبت به انواع بی‌انضباطی‌های دانش‌آموزان. پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی، ۹۱(۶)، ۷۵-۹۱.

■ یاوریان، رؤیا؛ سهرابی، فریبا و یاوریان، نرمین. (۱۳۸۹). بررسی تأثیر پرخاشگری، جرئت‌ورزی دانش‌آموزان دبیرستان‌های دخترانه شهر ارومیه در پیشرفت تحصیلی آنان. فصلنامه دانشکده پرستاری و مامایی، ۲(۸)، ۱۱۷-۱۱۴.

■ Abu-Tineh, A. M., Khasawneh, S. A. & Khalaileh, H. A. (2011). Teacher self-efficacy and classroom management styles in Jordanian schools. *Management in Education*, 25(4), 175-181.

■ Asendorpf, M. A. & Van aken, J. B. (2003). Validity of personality judgments in childhood: a 9 year longitudinal study. *European Journal of Personality*, 17, 1-17.

■ Battencourt, B. A., Benjamin, A. J., Valentine, j. & Talley, A. (2006). Personalidy and aggressive behavior ander provoking and neutral condition: ametta analytic reviw. *psychological bulletin*, 123, 751-777.

- Croom, D. B. & Moor, G. E. (2003). student mis behavior in agricultural education: a comparative study. *Journal of agricultural education*, 44, 14-26.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. (2005). *Elementary classroom management* (4th ed.). New York: Pearson Education.
- Gu, H., Lai, S. I. & Ye, R. (2011). Across-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School psychology International*, 32, 20-34.
- Musitu, G., Lopez, E. E. & Emler, N. (2007). Adjustment problems in the family and school contexts, attitude towards authority, and violent behavior at school in adolescence. *Adolescence*, 168, 779-794.
- Mcconville, D. & Cornell, D. W. (2003). Aggressive attitudes predict aggressive behavior in middle school students. *Journal of emotional and behavioral disorders*, 11, 179-187.
- McCoach, D. B. & Siegle, D. (2003). The school attitude assessment survey-revised: A new instrument to identify academically able students who underachieve. *Educational and Psychological Measurement*, 3, 414-429.
- Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom Academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Wigfield, A. & Karpathian, M. (1991). Who am I and what can I do? Children's self concepts and motivation in achievement situations. *Educational Psychologist*, 26, 233-262.
- Williams, K. M., Orpen, S., Hutchinson, L. R., Walker, L. J., & Zumbo, B. D. (2006). *Personality, empathy moral development: examining reasoning in relation to the bigfive and the dark triad*. University of British Columbia.
- Zeidner, M. & Schleyer, E. J. (1999). Evaluating the effects of full-time vs parttime educational programs for the gifted: Affective outcomes and policy considerations. *Evaluation and Program Planning*, 22, 413-427.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--|---|
| 1. Charles & Senter | 16. Pintrich & DeGroot |
| 2. Kinser & kare | 17. Gu, Lai & ye |
| 3. Raayan | 18. Emotion to School |
| 4. AbuTinehK,hasawneh& Khalaileh | 19. Krejcie & Morgan |
| 5. Allport | 20. neuroticism |
| 6. Battencourt, Benjamin, Valentine & Talley | 21. extraversion |
| 7. McCoach & Siegle | 22. flexibility |
| 8. academic self – perception | 23. agreeableness |
| 9. attitude toward teachers and classes | 24. responsibility |
| 10. attitude toward school | 25. MANOVA |
| 11. School valuation | 26. Croom & Moor |
| 12. motivation/self regulation | 27. Mcconville & Cornell |
| 13. Wigfield & Karpathian | 28. Musitu, Lopez & Emler |
| 14. Leung & Leung | 29. Asendorpf & Van aken |
| 15. Zeidner- & Schleyer | 30. Williams, Orpen, Hutchinson, Walker & Zumbo |