

هیجان و رفتار نועدوستی در دانشجویان^۱

تاریخ دریافت مقاله : ۹۲/۴/۱۷

تاریخ پذیرش مقاله : ۹۲/۵/۱۶

دکتر شیرین کوشکی*

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه بین هیجانهای مختلف با رفتار نועدوستی در دانشجویان بود. از جامعه مورد مطالعه دانشجویان تعداد ۳۰۰ نفر به روش نمونه گیری غیر تصادفی داوطلبانه انتخاب شد. برای سنجش متغیرهای پژوهشی از پرسشنامه هیجانهای پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۵) و پرسشنامه جمعیت شناختی پژوهشگر ساخته استفاده به عمل آمد. داده های به دست آمده با بهره گیری از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون همزمان تجزیه تحلیل شد. نتایج نشان می دهد هیجانهای مختلف دانشجویان قادر به پیش بینی رفتار نועدوستی آنان است.

کلید واژه : هیجانهای آموزشی (پیشرفت)، رفتار نועدوستی و دانشجویان

^۱ این پژوهش با حمایت مالی معاونت محترم پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی صورت پذیرفته است.
* عضو هیئت علمی گروه روانشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی (Email:sh.kooshki@iauctb.ac.ir)

مقدمه

با ورود به هزاره سوم، انتظارات جامعه از دستگاه تعلیم و تربیت به گونه ای روز افزون افزایش می یابد. در عصر حاضر فراگیران اکثر اوقات خود را به بعد از آموزش محیط خانواده در محیط های آموزشی سپری می کنند. لذا نظام آموزشی باید محیطی را برای فراگیران فراهم سازد که بتواند از نظر عاطفی، اجتماعی و جسمانی رشد شایسته و در خور داشته باشد. محیط آموزشی مکان انسان سازی و سالم سازی انسان هاست. از هر نظام آموزشی انتظار می رود افراد با شخصیت، متعادل، سازگار، با عاطفه، اجتماعی، با اعتماد به نفس، مسئولیت پذیر، منطقی و عادل بار آورد. همه اینها منوط به وجود روابط، شرایط و محیط سازمان یافته و مناسب از طریق اعمال مدیریت و رهبری درست در سازمان آموزشی است. مدرسان باید بتوانند انسان های سالمی تربیت کنند که دانش آموزان و فارغ التحصیلان به عنوان اعضای جامعه بتوانند بر خود و محیط خود با مهارت تسلط داشته باشند و سه فضای اساسی زندگی یعنی عشق، کار و تفریح را به درستی و به طور منطقی هدایت کنند (میلانی فر، ۱۳۸۲)

یکی از مفاهیم اصلی در حوزه بهداشت روانی و روانشناسی مثبت نگر، عوامل عاطفی^۳ است. عاطفه به عنوان یکی از ابعاد آسایش ذهنی در اکثر پژوهشهای انجام شده در این زمینه مورد توجه قرار گرفته است. عاطفه ممکن است مثبت یا منفی باشد. عاطفه مثبت، احساس یا حالت هیجانی حاکی از لذتی پویا ولی گذراست. عاطفه منفی تأثیرگذار است و احساساتی نظیر اضطراب، افسردگی، بدبینی و سایر نشانه ها را شامل می شود. هیجان و احساس مثبت می تواند بر فرآیند تصمیم گیری و تفکر اثر بگذارد. همچنین، هیجانها، احساسات و عواطف در محیط های آموزشی اثرات مهمی داشته است به نحوی که موجب خلاقیت، انعطاف پذیری در حل مسأله، گفتگو و نیز کارایی و دقت در تصمیم گیری و سبب شاخص های بهبود تفکر، نشاط و شادکامی می شود (ایزن، ۲۰۰۹؛ ترجمه ضرابی، ۱۳۹۱).

بیشتر مردم معتقد هستند وقتی عاطفه در فرآیندهای تصمیم گیری آنها وارد می شود، تأثیراتی مخرب بر جای می گذارد و تصمیم های آنها را غیر عقلانی می سازد و با تصمیم های آنها در حالت عادی فرق دارد. جالب است که پژوهشهای فراوان و رو به افزایش نشان می دهند که حتی حالات ملایم و مثبت عاطفی به طور مشخص می توانند بر فرآیند تفکر روزمره اثر بگذارند، و قاعدتاً این گونه می کنند. برای نمونه، مشخص شده که حضور احساسات مثبت نشانه اطلاعات مثبت در حافظه است، زیرا دسترسی به چنین تفکراتی را آسانتر می کند و بنابراین، آن را مناسب تر می سازد، به گونه ای که اطلاعات مثبت به ذهن وارد خواهند شد. این امر بیانگر این حقیقت است که اطلاعات در ذهن سازمان دهی شده و بر حسب ویژگی عاطفی مثبتشان قابل دسترسی اند و مردم به طور خود جوش، از عاطفه مثبت به عنوان شیوه ای برای ساماندهی تفکراتشان استفاده می کنند. بنابراین، شواهد حاکی از آنند که جدای از وجود تأثیر هیجانها بر فرآیندهای تفکر، احساسات مثبت عمومی به طور بنیادی درگیر سازمان شناختی و فرآیند سازی هستند (ایزن، ۲۰۰۹؛ ترجمه ضرابی، ۱۳۹۱).

ملاک های مختلفی برای طبقه بندی ابعادی که مردم برای توصیف تجارب هیجانی خود استفاده می کنند، به وجود آمده است. این ملاک ها اغلب به وسیله مفاهیمی از قبیل، شدت؛ فعال سازی، نیرومندی، تداوم و فراوانی^۴ رده بندی می شوند (شیور، شوارتر، کرسان، اوکانر^۵، ۱۹۸۷). دامنه پژوهشهای مختلف و یافته های

۳ Affective factors

۴ Valence, activation, intensity, duration & Frequency

۵ Shaver, Schwartz, Kirson & O'Connor

تجربی مرتبط با ساختار هیجان بر طبقه بندی طرح واره های مختلف تأکید دارند (تلگان ، واتسون و کلارک ، ۱۹۹۱^۶). طبقه بندی این طرح واره ها ، حیظه پژوهشهای تخصصی مرتبط با این زمینه را شبیه سازی می کند. به عنوان نمونه، طبقه بندی نظری هیجان براساس محتوای خاص به وجود آورنده آن تعیین می شود . در اغلب پژوهشهای انجام شده در این زمینه هیجان براساس محتوای خاص به وجود آورنده آن تعیین می شود و در اکثر نظریه های موجود در این زمینه هیجان به صورت صفات در نظر گرفته نمی شوند بلکه حالت و وضعیت هیجان مورد سنجش قرار گرفته شده است (کلین و دیگران ، ۲۰۰۵). تأکید پژوهش حاضر بر طبقه بندی نظری پکران در مورد هیجان (۱۹۹۲) در موقعیت یادگیری و پیشرفت در آزمون ریاضی است . در این مدل ، هیجان از لحاظ شدت (مثبت در مقابل منفی) و سطوح فعالیت (فعال سازی یا غیر فعال سازی) طبقه بندی می شوند . در بررسی پیش فرض های این مدل ، هیجان یادگیرندگان اعم از لذت ، اضطراب ، خشم ، بی حوصلگی^۷ در تجارب مختلف تحصیلی (موفقیت و شکست بعد از کامل کردن آزمون ریاضی) مورد توجه قرار می گیرد .

هیجان های مذکور ، به طور مستقیم، در رابطه با یادگیری و پیشرفت هستند (پکران و دیگران ، ۲۰۰۲ ، گوئتز ، زیمگیبل ، پکران و هال^۸ ، ۲۰۰۳). جدول ۲×۲ هیجان آموزشی (تحصیلی) را به تصویر کشیده است .
 شکل ۱ : هیجان آموزشی براساس مدل پکران و همکاران (۲۰۰۲)

شدت		
مثبت	منفی	فعالیت
لذت	اضطراب	فعال سازی
غرور	خشم	
امید	شرم / گناه	
رهایی	ناامیدی	غیر فعال سازی
آرامش	بی حوصلگی	

مطالب فوق بیانگر آن است که آنچه به هیجان یادگیری و پیشرفت مربوط می شود ، پیش آیندهای مربوط به هیجان است یعنی این که چگونه موقعیت های کلاسی (اعم از موفقیت و شکست) هیجان را شکل می دهند (پکران و همکاران ، ۲۰۰۲) . بنابراین ، تمایز ساختار تجربی هیجان تجربه شده در طی انجام آزمون مهم به نظر می رسد .

همان طور که در شکل ۱ ملاحظه می شود در مدل پکران (۱۹۹۲) هیجان های آموزشی براساس اثرات اختصاصی خود در موقعیت های یادگیری و پیشرفت ونحوه طبقه بندی آنها از لحاظ طرحواره های مفهومی از هم جدا شده است . این مدل ، بین هیجاناتی که مثبت و منفی هستند (لذت ، غرور و امیدواری) با هیجان مربوط به موقعیت غیر فعال سازی (و مثبت) یعنی آرامش و رهایی و با هیجان مرتبط با موقعیت فعال سازی (و منفی) مثل اضطراب ، خشم ، شرم و گناه و نیز با هیجان موقعیت غیر فعال سازی (و منفی) از قبیل کدورت و ناامیدی

۶ Tellegan , Watson & clark

۷ Enjoyment , anxiety , anger & boredom

۸ Zimgibe & Hall

تمایز ایجاد می‌کند .

در موقعیت های پیشرفت و از بازخورهای مثبت انتظار می رود هیجان‌ات فعال سازی مثبت تجربه شود ولی آنچه وضوح کمتری دارد این است که چگونه هیجان‌ات فعال سازی منفی و غیر فعال سازی مثبت بر یادگیری و پیشرفت اثر می‌گذارند (سی اف و اسپینوزال^۹ ، ۱۹۹۸) ، در حالی که هیجان‌ات غیر فعال سازی منفی در یادگیری و موقعیت های پیشرفت ممکن است تعیین کننده باشد (کلین و دیگران ، ۲۰۰۵) .

هر چند محققان در مورد عوامل هیجانی دست‌آورد های پژوهشی قابل ملاحظه ای به دست آوردند اما در مورد روابط متقابل آن با سایر متغیرهای روانشناختی از جمله عواطف اخلاقی و رفتار کمک رسانی آثار اندکی یافت شد . در حقیقت ، کارکرد اخلاقی پژوهش حاضر توجه به نقش مهم فرآیند جامعه پذیری است . اندیشه‌های حاضر در باب اخلاق افراد ، پدیده‌های متعدد از جمله توسعه عواطف اخلاقی مانند ابراز اخلاقی^{۱۰} ، احساس عاطفی^{۱۱} و ... را شامل می‌شود . عواطف اخلاقی به خصوص پاسخ های احساسی به ناراحتی دیگران به عنوان علائم رفتارهای اجتماعی محسوب می‌شود (هافمن^{۱۲} ، ۱۹۸۳ نقل از ایزنبرگ و فابز ، ۱۹۹۲) . با این که صاحب نظرات تفاوت‌های فردی افراد در رفتارهای اخلاقی را در تفاوت درون سازی اخلاقی و رشد خودآگاهی آنان (کوچانسکا^{۱۳} ، ۱۹۹۱) می‌دانند و بر شناسایی این عوامل تأکید فراوان داشته‌اند .

ولی تحقیقات نسبتاً اندکی در باب جامعه پذیر کردن عواطف اخلاقی و عوامل مؤثر بر آن صورت پذیرفته است (ایزنبرگ ، و فابز ، ۱۹۹۸) .

بنابر آنچه مطرح شد مشخص می‌شود حالت هیجانی یک شخص هم بوسیله عوامل درونی و هم عوامل بیرونی تعیین می‌شود . هیجانها اغلب به دو مقوله اصلی تقسیم می‌شوند، مثبت و منفی و ممکن است چنین به نظر بیاید که بودن در خلق خوش تمایل به کمک رسانی را در ما افزایش می‌دهد در حالکی که بودن در خلق بد مانع کمک کردن است . در واقع ، شواهد قابل توجهی در تائید این مفروضه کلی به دست آمده است (فورگاس^{۱۴} ، ۱۹۹۸ نقل از کریمی ، ۱۳۸۸) . اما تحقیقات نشان می‌دهد اثرات هیجانها بر رفتار جامعه پسند می‌تواند پیچیده‌تر از آن باشد که ما انتظار داریم (سالووی ، مایرو روزنهان^{۱۵} ، ۱۹۹۱ نقل از کریمی ، ۱۳۸۸) . لذا پژوهش حاضر تلاش دارد به منظور مطالعه متون نظری رابطه و قدرت پیش بینی هیجانهای مختلف بر روی رفتار نועدوستی را بررسی کند .

روش

در پژوهش حاضر که از لحاظ نحوه گردآوری اطلاعات و چگونگی اجرا جزء تحقیقات شبه آزمایشی محسوب می‌شود از جامعه آماری دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی شهر تهران تعداد ۳۰۰ نفر به روش غیر تصادفی در دسترس انتخاب و به پرسشنامه های هیجانهای پیشرفت پکران و همکاران (۲۰۰۵) و

۹ CF & Aspinwall

۱۰ Sympathy

۱۱ empathy

۱۲ Eisenberg,N.fabes.R.A

۱۳ Kochanska

۱۴ Forgas

۱۵ Salvey , mayer & Rosenhan

پرسشنامه جمعیت شناختی پژوهشگر ساخته پاسخ دادند .

به دلیل عدم تفاوت عامل جنسیت در بررسی متغیرهای اصلی پژوهش در پیشینه پژوهشی عامل جنسیت به عنوان متغیر تعدیل کننده در نظر گرفته شد .

پرسشنامه جمعیت شناختی پژوهشگر ساخته شده

این پرسشنامه شامل سئوالهایی در مورد رفتار نودوستی (با طیف لیکرتی) ، جنسیت ، تحصیلات و سن پدر و مادر ، میزان درآمد ، ترتیب تولد و . . . است .

پرسشنامه هیجانهای آموزشی

این پرسشنامه شامل ۲۳۲ سئوال است که در آن ۲۴ مقیاس در سه بخش هیجان های مرتبط با کلاس ، هیجانهای مرتبط با یادگیری و هیجان های مرتبط با آزمون سازماندهی شده است . هر یک از مقیاس های پرسشنامه شامل سئوالاتی هستند که مؤلفه های عاطفی، شناختی ، انگیزشی و روان شناختی هیجان مربوط به خود را سنجش می کنند . در این پرسشنامه مقیاس پنج تایی لیکرتی (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) استفاده شده است که با پیشنهاد متخصص روانسنجی طرح پژوهشی حاضر و به منظور جلوگیری از اجتناب آزمودنیها به انتخاب گزینه وسط ، این مقیاس حذف شد . مقیاس های این پرسشنامه هم هیجان های مرتبط با فعالیت و هم هیجان های مرتبط با پیامد را مورد سنجش قرار می دهند (پکران و همکارانش ، ۲۰۰۵ ؛ ۲۰۰۱) . مقیاس های هر کدام از بخش های مذکور به تفکیک به شرح زیر است :

مقیاس های هیجان مرتبط با کلاس : این بخش از پرسشنامه شامل ۸۰ سئوال است که هشت نوع هیجان مرتبط با کلاس را اندازه گیری می کند . هشت نوع هیجان مورد اندازه گیری بر حسب شماره سئوال عبارتند از : (۱ لذت ، ۱۰ سئوال ؛ ۲ امیدواری، ۸ سئوال ؛ ۳ غرور ؛ ۹ سئوال ؛ ۴ خشم، ۹ سئوال ؛ ۵ اضطراب، ۱۱ سئوال ؛ ۶ شرم، ۱۱ سئوال ؛ ۷ ناامیدی، ۱۰ سئوال و ۸ خستگی ، ۱۱ سئوال .

مقیاسهای هیجان مرتبط با آزمون : این قسمت شامل ۷۷ سئوال است که هفت نوع هیجان مرتبط با آزمون را اندازه گیری می کند . این مقیاس ها و سئوالهای آن عبارتند از : (۱ لذت، ۱۰ سئوال ، ۲ امیدواری، ۸ سئوال ؛ ۳ غرور، ۱۰ سئوال ؛ ۴ خشم، ۱۰ سئوال ، ۵ اضطراب، ۱۲ سئوال ؛ ۶ شرم، ۱۰ سئوال ؛ ۷ ناامیدی، ۱۱ سئوال .
طراحی و ابداع پرسشنامه و سئوالهای آن درباره تجربیات هیجانی افراد در موقعیت های گوناگون پیشرفت به دست آمده است (تیتز، ۲۰۰۱؛ نقل از پکران، گوئنز و پری ، ۲۰۰۵) .

پکران روایی محتوایی پرسشنامه را با بهره گیری از نظر متخصصان روانشناسی و تعلیم و تربیت به دست آورده است. با بهره گیری از روش آلفای کرانباخ ضریب همبستگی ۰/۷۵ تا ۰/۹۳ نشان دهنده هماهنگی درونی ابزار است (پکران و همکاران ۱۹۹۲) . این پرسشنامه در فرهنگ های گوناگون اجرا شده است . به عنوان نمونه ، بر روی ۳۸۹ دانشجوی کانادایی با میانگین سنی ۲۰ سال ویژگیهای روانسنجی اعم از اعتبار و روایی آن بررسی شده و مناسب تشخیص داده شده است (پکران ، ۲۰۰۰) .

روایی سازه پرسشنامه از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تأییدی در پژوهشهای گوئنز ، زیمگبل و پکران (۲۰۰۳) تأیید شده است .

در پژوهش حاضر ، پرسشنامه اصلی توسط پژوهشگران ترجمه و درستی برگردان آن با نظر دو تن از استادان سنجش و اندازه گیری و ادبیات انگلیسی تأیید شد . روایی صوری پرسشنامه نیز با اعمال نظرات انتقادی به تأیید ده متخصص روانشناسی و متخصص سنجش و اندازه گیری و دکتری زبان انگلیسی رسیده است . بدین منظور ، سئوالهای پرسشنامه در اختیار متخصصان قرار گرفت . با توجه به اینکه محتوای سئوالها با موضوع تحقیق متناسب

بود و محتوای آزمون معرف واقعی کل مقیاس بود ، لذا این مقیاس از روایی لازم برخوردار است . سپس ، به منظور مطالعه مقدماتی روی ۵۰ دانشجوی پرسشنامه اجرا و تجدید نظر نهایی اعمال گردید . بدین ترتیب ، برای پالایی آزمون در دو نوبت اجرا روی ۵۰ دانشجوی مجتمع ولیعصر(عج) با فاصله زمانی سه هفته بررسی شد . ضریب همبستگی بازآزمایی حاصل به میزان ۰/۸۲ نشانگر همبستگی بالا و ثبات آزمون است .

اجرای آزمونها بدون وقفه به طور همزمان در دو واحد دانشگاهی مزبور صورت پذیرفت . پیش از شروع آزمونها ، در مورد اهداف پژوهش ، نحوه پاسخدهی و مدت زمان پاسخ دهی کافی برای آزمودنیها توضیح داده شد تا انگیزه لازم در دانشجویان برای انجام آنها ایجاد شود . برای بالا بردن سطح اعتماد و جلوگیری از اضطراب دانشجویان مبنی بر افشا شدن نام و اطلاعات شخصی احتمالی آنها در مورد ضرورت پاسخدهی بدون نام پرسشنامه تأکید کافی به عمل آمد و به آنان اطمینان داده شد که دلیل اصلی اجرای آزمونها ، تنها استفاده از نتایج آنها در پژوهش حاصل از طرح پژوهشی معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی است . ذکر این نکته که آزمونها فاقد نمره منفی است و این که آزمودنیها نباید هیچ سئوالی را بدون پاسخ بگذارند و در صورت برخورد با هر سئوالی که پاسخ قطعی آن را نمی دانند ، هر جوابی که به ذهنشان رسید را در پاسخنامه بگذارند به این علت لازم بود که در درجه نخست برای انجام تحلیل های آماری ، نرم افزار spss و LISREL و AMOS در صورت وجود سئوال بدون پاسخ ، برنامه به اشکال برخورد می کرد لذا پس از پاسخدهی کامل دانشجویان ، تمام پاسخ ها از سوی دانشجویان پژوهشگر دوباره چک می شد . وجه تمایز اجرای پرسشنامه هیجانانگیز تحویلی با دیگر پرسشنامه های متداول در این بود که به علت بخش های متفاوت تشکیل دهنده پرسشنامه لازم بود از یک آزمون ریاضیات قبل از اجرای پرسشنامه اصلی بهره گرفته شود . در واقع بازخورد ناشی از انجام آزمون ریاضیات (موفقیت یا شکست) شرط لازم ورود به مرحله بعدی اجرا محسوب می شد .

آزمون ریاضیات انتخاب شده با مشورت یکی از استادان سنجش و اندازه گیری برگزیده شد . بدین صورت که از بین چندین آزمون معرفی شده توسط ایشان ، در مرحله مطالعه مقدماتی (بر روی ۵۰ نفر) آزمونی که درجه دشواری ۳۰ تا ۴۰ درصد را به خود اختصاص داده بود ، برای این امر انتخاب شد .

پس از انجام آزمون ریاضی بلافاصله به طور فردی توسط پژوهشگر و دستیاران و بر حسب پاسخ آزمودنی ، بازخورد موفقیت یا شکست بر روی برگه آنان درج شده و سپس پرسشنامه های اصلی به آنان ارائه گردید . ترتیب ارائه پرسشنامه ها شامل پرسشنامه جمعیت شناختی (بدون ذکر نام) ، پرسشنامه هیجانانگیز و پاسخ به آزمون تمایل به کمک رسانی به دیگران (به منظور اخذ یافته های لازم) بود . دانشجویان پرسشنامه ها را در یک جلسه تکمیل کردند پس از اجرا ، بلافاصله اقدام به پانچ^{۱۶} داده ها صورت پذیرفته است تا در صورت لزوم به اشباع داده ها ، بین مرحله اجرا و تحلیل فاصله زمانی نباشد . در این مرحله ، مشخص شد تعدادی پرسشنامه مخدوش به دست آمده است لذا فرآیند اجرا تا به دست آوردن حجم نمونه کافی ادامه پیدا کرد . اصطلاح پانچ ، به معنی وارد کردن اطلاعات پژوهش در سیستم عامل کامپیوتر به منظور بهره گیری از آن در امر تحلیل آماری است . این عمل با وارد کردن داده ها در برنامه Windows word pad به این ترتیب بود که برای آزمودنیها ابتدا در هر ردیف جنسیت ، سن و . . . و به ترتیب پاسخ های آزمودنیها به سئوالهای پرسشنامه ها را شامل می شد .

روش مورد استفاده برای تجزیه و تحلیل داده ها در این پژوهش ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون بوده است

یافته ها

مندرجات جداول ۱ و ۲ شاخصهای توصیفی و مشخصات جمعیت شناختی افراد گروه نمونه را نشان می‌دهد .

جدول ۱: شاخص های توصیفی مربوط به توزیع سنی افراد گروه نمونه (n=300)

۲۳/۲۶۵۷		میانگین
۲۳/۵۰۰۰		میانه
۲۹/۰۰۰		نما
۳/۹۷۲		انحراف معیار
۱۸/۷۸۱		واریانس
۱۸/۰۰		حداقل
۲۹/۰۰		حداکثر
۲۹۸	معتبر	تعداد
۲	نامعتبر	

همانطور که در جدول ۱ ملاحظه می‌شود از مجموع ۳۰۰ نفر از پاسخگویان (۲ نفر سن خود را بیان نکرده و به این سؤال پاسخ نداده اند) بیشترین نما مربوط به سن ۲۹ سال است . میانه توزیع سنی ۲۳/۵ سال و میانگین آن ۲۳/۲۶۵ بوده است .

جدول ۲: مشخصه های جمعیت شناختی گروه نمونه (n=300)

تعداد		متغیر
۱۴۶	فرزند اول	ترتیب تولد
۱۳۸	فرزند دوم	
۱۳	فرزند سوم و بیشتر	
۳	بدون پاسخ	
۳۷	مرد	جنسیت
۲۶۳	زن	
۱۷۲	دیپلم و کمتر	تحصیلات پدر
۱۲۸	لیسانس	
۱	بالتر از لیسانس	
۲۰۵	دیپلم و کمتر	تحصیلات مادر
۹۵	لیسانس	
۲۵۷	آزاد	شغل پدر
۴۳	غیر آزاد	
۲۱۸	شاغل	شغل مادر
۸۲	غیر شاغل	
۲۸۳	بالا	رفتار نועدوستی (برحسب میانه گروه)
۱۷	پائین	

همان طور که ملاحظه می شود در جدول ۳ شاخصهای توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش اعم از میانگین، واریانس و انحراف استاندارد آورده شده است .

جدول ۳: شاخصهای توصیفی هیجانهای مختلف و رفتار نועدوستی در دانشجویان (n=300)

هیجان ها	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس
لذت	۱۲/۲۷۱	۴/۲۷۳	۱۸/۲۳۶
امیدواری	۱۲/۰۷۶	۴/۶۹۵	۲۲/۰۵۲
غرور	۶/۳۹۳	۳/۴۴۱	۱۱/۸۳۵
خشم	۸/۱۲۳	۲/۹۵۳	۸/۵۲۵
اضطراب	۱۳/۲۳۲	۵/۲۸۲	۲۷/۸۹۳
شرم	۸/۶۸۹	۳/۹۰۶	۱۵/۲۵۹
ناامیدی	۱۵/۸۲۳	۵/۶۷۱	۳۲/۱۶۵
خستگی	۱۰/۶۴۸	۶/۱۹۱	۳۸/۳۳۲
رفتار نועدوستی	۱۷/۶۸	۲/۹۶	۱۲/۴۵۱

داده های جدول فوق بیانگر این مطلب است که بالاترین میانگین (۱۷/۶۸) مربوط به رفتار نועدوستی و پائین ترین میانگین (۶/۳۹۳) مربوط به هیجان غرور است. به منظور بررسی رابطه بین هیجان های مختلف دانشجویان و تمایل به رفتار نועدوستی در آنها از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل از آن در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: نتایج ضریب همبستگی جهت بررسی هیجانهای مختلف دانشجویان و رفتار نועدوستی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
رفتار نועدوستی	۱								
لذت	-۰/۰۴	۱							
امیدواری	-۰/۱۴	۰/۱۱	۱						
غرور	۰/۰۶	۰/۴۰	۰/۰۸	۱					
خشم	-۰/۰۲	-۰/۰۴	۰/۲۶	۰/۰۲	۱				
اضطراب	۰/۱۷	۰/۲۴	۰/۰۸	۰/۴۱	۰/۰۴	۱			
شرم	۰/۰۴	-۰/۰۱	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۲۸	۰/۳۲	۱		
ناامیدی	۰/۰۹	۰/۷۳	۰/۱۲	۰/۷۹	۰/۰۱	۰/۷۵	۰/۱۵	۱	
خستگی	-۰/۰۵	۰/۰۳	۰/۶۷	۰/۰۶	۰/۷۱	۰/۲۲	۰/۷۳	۰/۱۴	۱

$P < 0.01^{**}$ & $p < 0.05^{*}$

برای بررسی دقیق تر میزان تأثیر هیجانهای مختلف دانشجویان و تمایل به رفتار نועدوستی و قدرت پیش بینی کنندگی آنها نتایج جدول شماره ۵ تحلیل رگرسیون همزمان را گزارش می دهد.

جدول ۵: خلاصه نتایج معناداری مدل رگرسیون برای پیش بینی نועدوستی

منبع	مجموع	میانگین	درجه	R	R ²	F	P
------	-------	---------	------	---	----------------	---	---

واریانس	مجذورها	مجذورها	آزادی			
رگرسیون	۷۹/۶۹	۳۹/۸۵	۲			
باقیمانده	۱۴۲۹/۶۴	۳/۶۵	۳۰۰	۰/۲۳	۱۰/۹۳	۰/۰۰۱
جمع کل	۱۵۰۹/۳۳		۳۰۲			

نتایج جدول فوق نشان می‌دهد مقدار F به دست آمده (۱۰/۹۳) با درجه آزادی ۲ و ۳۰۰ در سطح کمتر از ۱/۰۱ معنادار است یعنی ($f(2,300)=10/93, p=1/01$) مدل رگرسیون ایجاد شده از لحاظ آماری معنادار است. با توجه به مقدار R^2 ایجاد شده در مدل می‌توان مطرح کرد که تمایل به ناعدوستی قابل پیش بینی است بنابراین، برای واریسی شدت و جهت تأثیر هر یک از هیجانهای مختلف بر تمایل به کمک رسانی در دانشجویان ضرایب بتا محاسبه و نتایج آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول ۶: خلاصه نتایج ضرایب رگرسیون

هیجانها	B	خطای معیار	Beta	T	معناداری
مقدار ثابت	۱۷/۲۵	۰/۵۷	-	۳۰/۹۸	۰/۰۱
هیجانهای خوشایند	۰/۳۳	۰/۰۹	۰/۱۹	۳/۷۵	۰/۰۱
هیجانهای ناخوشایند	-۰/۳۷	۰/۰۹	-۰/۱۶	۳/۱۲	۰/۰۲

داده های جدول فوق نشان می‌دهد هیجانهای مختلف خوشایند به میزان ۰/۱۹ تأثیر مثبت و معنادار بر تمایل به ناعدوستی دانشجویان داشته است ($P < 0/001$) در مقابل هیجانهای ناخوشایند به میزان -۰/۱۶ تأثیر منفی و معنادار در تمایل به رفتار ناعدوستی دانشجویان دارد ($p > 0/01$).

بحث

در این پژوهش از مجموع ۳۰۰ دانشجو، ۵۱/۸۱ درصد دانشجوی کارشناسی و ۴۸/۱۹ درصد دانشجوی کارشناسی ارشد بودند. بالاترین فراوانی سنی مربوط به افراد ۲۹ ساله و کمترین فراوانی سنی به افراد ۱۸ ساله با ۷ نفر اختصاص داشت. میانگین سنی افراد گروه نمونه ۲۳/۲۶۵ بود. از لحاظ شغلی ۴۱/۹ درصد مشاغل و ۵۶/۸ درصد غیر شاغل بودند.

مشخصه های جمعیت شلختی آنها نشان می‌دهد بیشتر افراد گروه نمونه فرزند اول (۱۴۶ نفر) بوده اند. از بین این دانشجویان اکثر آنها زن (۲۶۳ نفر) بوده و تمایل به کمک رسانی به افراد دیگر (ناعدوستی) به صورت مخفیانه و شرکت در انجام کارهای خیر (۲۸۳ نفر) داشته اند. از بین این افراد اکثر آنها دارای پدر و مادر با تحصیلات دیپلم و کمتر هستند. شایان ذکر است بالاترین فراوانی شغل پدر آنها انتخاب گزینه آزاد و در مورد مادر انتخاب گزینه شاغل بوده است.

نتایج حاصل از ماتریس همبستگی بین هیجانهای مختلف دانشجویان و تمایل به رفتار ناعدوستی در آنها با تحلیل رگرسیون ادامه یافت و مشخص شد هیجانهای مثبت و منفی (خوشایند و ناخوشایند) قادر به پیش بینی رفتار ناعدوستی آنان است. صاحب نظران این حوزه هیجانها را غالباً به عنوان واکنش های شدید و کوتاه و

وابسته به رویداد می‌شناسند که در ارزیابی هر فرد می‌تواند نقش عمده ای ایفا نماید . (لین و تری^{۱۷} ، ۲۰۰۰ ، ولراند و بلانشارد^{۱۸} ، ۲۰۰۰) به عبارت دیگر، هیجانانگیز نه تنها می‌تواند باعث ایجاد تفکر و احساس خاص شود بلکه نیاز به انجام و یا تغییر رفتار را در فرد نیز موجب می‌شوند (دیویدسون^{۱۹} ، ۱۹۹۴ ، گراس^{۲۰} ، ۱۹۹۹ ، گراند و بلانشارد، ۲۰۰۰). این ساختار تحت عنوان قابلیت جامعه پذیری و تمایل به رفتار نועدوستی آرایه روشنی از نقش کلیدی هیجانهای مختلف بر سایر سازه های روانشناختی را نشان می‌دهد.

بنابر آنچه صورت گرفته است محدودیت های پژوهش حاضر را می‌توان به شرح زیر بیان داشت :

- به دلیل اجرای این پرسشنامه بر روی دانشجویان تعمیم نتایج به سایر گروه‌ها و افراد محل تردید است .
- با توجه به این که آزمون در یک فرهنگ دیگر تهیه و در پژوهش حاضر ترجمه شده و مورد استفاده قرار گرفته است محدودیت تطابق با ویژگیهای فرهنگی و اجتماعی کشور وجود دارد .
- به رغم تلاشهای پژوهشگر و پرسشگران جهت جلب رضایت آزمودنی ها و ایجاد انگیزه در آنان مبنی بر این که نتایج پژوهش دارای اهمیت علمی است باز هم به نظر می‌رسد تعدادی از آزمودنیها به پرسشنامه ها با بی دقتی پاسخ دادند و بدین ترتیب پژوهشگر مجبور شد در خصوص گویه های پاسخ داده نشده ، بر میانگین ، نما ، و میانه تأکید داشته باشد .

با توجه به یافته های پژوهش حاضر و محدودیت های آن ، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود :

- بررسی ویژگیهای روان سنجی پرسشنامه های پژوهش بر روی سایر افراد (افزایش از دانشجوی) نیز صورت پذیرد
- محتوای پرسشنامه هیجانانگیز تحصیلی و رفتار نועدوستی براساس یافته های پژوهشی و در جهت سازگاری و تطابق با فرهنگ و شرایط مردم ایران مورد تجدید نظر قرار گیرد .
- از دانشجویانی که به عنوان آزمودنی در این پژوهش شرکت کردند ، از معاونت پژوهشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی که از این پژوهش در قالب طرح پژوهشی حمایت کرده است ؛ از اساتید و مسئولان ذیربط دو واحد تهران مرکز و علوم و تحقیقات تهران که با همکاری صمیمانه آنها اجرای پژوهش امکان پذیر شد و از دانشجویان دستیار و پرسشگر که مسئولیت اجرای پژوهش را بر عهده داشتند ، تشکر و قدردانی می‌شود .

۱۷ Lane & Terry

۱۸ Vallerand & Blanchard

۱۹ Davidson

۲۰ Gross

منابع

- ایزن. آ.م. (۲۰۰۹) عاطفه مشت و تصمیم گیری ، ترجمه عبدالرضا صفراپی ، ۱۳۹۱ ، تهران : نشر قومس .
بارون، رابرت ، بیرون ، دان ؛ برنسکامپ ، نایلا (۲۰۰۶) روان شناسی اجتماعی ، مترجم یوسف کریمی ، ۱۳۸۸ ، تهران : نشر روان
رایس.ف (۲۰۰۱) رشد استان. ترجمه مهشید فروغان، ۱۳۸۷ ، تهران: ارجمند .
میلانی فر ، ب (۱۳۸۲) بهداشت روانی ، تهران : نشر قومس

Eisenberg, N. & Fabes. R. A (1992) Emotion, regulation and the development of social competence, in M.S.Clark (Ed.) Review of personality and social psychology, Vol. 14. Emotion and social behavior, pp. 119-150.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A (1998) prosocial development, in: W.DAMON (series ED.) %N. Hand book of child psychology, vol.3. social emotional. Personality development, 5th edn, pp.701-778.

Goetz, T., Zingible, A., pekrun, R., & Hall, N (2003). Emotions, learning and achievement from an educational psychological perspective. In p. mayring & C.V.Rhoenech, (Eds.).

Klein, M. Goetz, T. Pekrun, R & Hall (2005). The structure of student's emotions experienced during a mathematical achievement test. International reviews on mathematical education, 37, 221, 225.

Kochanska, G (1991) Socialization and temperament in the development of guilt and conscience, child development, 62. Pp. 1379-1392.

Pekrun, R. (1988) Emotion, Motivation and personality, Munich/Weinheim: psycholodgie verlage union.

Pekrun, R. (1992) the impact of emotion on learning and achievement: Applied psychology An International Review, 41, 359-370.

Pekrun, R. (2002). The impact of emotions of learning and achievement: towards a theory of cognitive / motivational mediators: Applied psychology: 41, 359-379.

Pekrun. R. Goet, T., Perry, R.P. (2005) Achievement emotions questionnaire (AEQ) user's manual. Munich, Germany: Department of psychology, university of Munich.

Tellegan, A., Watson, D. & Clark, L. A (1999) on the dimensional and hierarchical structure of affect, psychological science, 10, 297-303.

