فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال سیزدهم شماره ۵۲ زمستان ۱۳۹۷

تبیین علی هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی بر اساس شناخت اجتماعی: نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی

سامان کمری[۱]
محبوبه فولادچنگ[۲]
فرهاد خرمائی[۳]
امید شکری[۴]

چکیده

هدف از پژوهش حاضر تبیین علّی هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی براساس شناخت اجتماعی با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز (۸۸۲۸ هزار نفر) بود که از میان آن‌ها تعداد ۵۶۶ نفر (۲۷۸ پسر و ۲۸۸ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند و به پرسشنامه‌های شناخت اجتماعی دانشجویان، مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی، مقیاس امید به تحصیل و مقیاس تحسین پاسخ دادند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های همبستگی و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج نشان داد که شناخت اجتماعی اثری مستقیم بر هدف رشدیافتگی (β=۰/۴۲)، امید به تحصیل (β=۰/۲۳) و تحسین (β=۰/۲۷) دارد. همچنین اثر مستقیم هدف رشد یافتگی اجتماعی بر هیجان امید به تحصیل (β=۰/۴۳) و تحسین (β=۰/۳۴) معنی‌دار بود. سرانجام، شناخت اجتماعی با واسطه‌گری هدف رشدیافتگی اجتماعی دارای اثری غیرمستقیم بر هیجان امید به تحصیل (β=۰/۱۸) و تحسین (β=۰/۱۴) بود. به‌طور کلی نتایج نشان داد که امروزه در حیطه‌های روان‌شناسی سلامت تحصیلی متغیرهایی مانند شناخت اجتماعی و اهداف پیشرفت اجتماعی می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند.

واژگان کلیدی: شناخت اجتماعی؛ اهداف پیشرفت اجتماعی؛ امید به تحصیل، تحسین

۱ـ دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز (نویسنده مسئول) Email:kamari.saman@yahoo.com
۲ـ دانشیار و عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز
۳ـ دانشیار و عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز
۴ـ استادیار و عضو هیأت علمی گروه روان‌شناسی تحولی- تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

مقدمه

رابطه شناخت و هیجان از دیرباز مورد توجه صاحب نظران بوده است (فلاول[۱]، ۱۹۹۹، ۲۰۰۰؛ اولسون و اوکسنر[۲]، ۲۰۰۷)، به همین دلیل در نظریه‌های معاصر انگیزش پیشرفت تحصیلی بر نقش محوری هیجان‌های پیشرفت[۳] در حوزه‌های تحصیلی تأکید فراوانی شده است (شروورس، کرایج و گارنفسکی[۴]، ۲۰۰۷؛ امیرخان و آیونگ[۵]، ۲۰۰۷؛ گوئتز، پکران، هال و هاگ[۶]، ۲۰۰۶). منظور از هیجانات پیشرفت (تحصیلی)، هیجاناتی است که به‌طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند. در واقع عواطف مثبت و منفی برانگیخته شده در موقعیت‌های پیشرفت را هیجان‌های پیشرفت می‌نامند. این هیجان‌ها بر انگیزش، عملکرد، تحول شخصیت و سلامت دانشجویان تأثیر می‌گذارند (شاتز و پکران[۷]، ۲۰۰۷) و موجب می‌شوند خصوصیات فکری و رفتاری انسان‌ها به سمت مثبت تغییر کند (فرومن[۸]، ۲۰۱۰؛ پکران، فرنزل، گوئتز و پرری[۹]، ۲۰۰۲الف). هیجان‌های مرتبط با آموزش فراتر از قلمرو هیجان‌های پیشرفت هستند. پکران و همکاران (۲۰۰۲الف) برای تبیین هیجان‌های پیشرفت، نظریه شناختی- اجتماعی کنترل- ارزش[۱۰] را مطرح کرده‌اند. این نظریه در حال حاضر یکی از دیدگاه‌های مهم در تبیین هیجان‌های پیشرفت و یکپارچه سازی عوامل شناختی، اجتماعی و انگیزشی مؤثر بر هیجان‌ها، محسوب می‌شود (پکران، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر از بین انواع هیجان‌ها در نظریه پکران (پکران و لینبریک- گارسیا[۱۱]، ۲۰۱۴)، هیجان تحصیلی (امید به تحصیل[۱۲]) و هیجان اجتماعی (تحسین[۱۳]) انتخاب شده است. امید از جمله هیجان‌های است که نقش قابل توجهی در انگیزش و پیشرفت تحصیلی دارد که کمتر به آن توجه شده است (الکساندر و آنوبیوزی[۱۴]،۲۰۰۷). طبق دیدگاه اسنایدر (۲۰۰۲) امید یک حالت شناختی- انگیزشی مرتبط با نتایج مطلوب در آینده است. در نظریه هیجان‌های پیشرفت پکران(۲۰۰۷) امید به‌عنوان یک هیجان پیامدی آینده‌نگر

1- Flavell
2- Olsson & Ochsner
3- achievement emotions
4- Schroevers, Kraaij & Garnefski
5- Amirkhan & Auyeung
6- Goetz, Pekran, Hall & Haag
7- Schutze & Pekran
8- Froman
9- Pekran, Frenzel, Goetz & Perry
10- control- value theory
11- Pekran, & Linnenbrink-Garcia
12- academic hope
13- admiration
14- Alexander & Onwuegbuzie

تعریف شده است که فرد را در راستای پیشرفت برمی‌انگیزاند. امید به تحصیل سازه‌ای شناختی- هیجانی است و به انتظاری اطلاق می‌شود که بر اساس آن فرد احتمال می‌دهد که رویدادی خوشایند در آینده به وقوع می‌پیوندد. در واقع امید به تحصیل عبارت است از یک هیجان و انتظار مبتنی بر آن که شخص با تحصیل بتواند در آینده به فرصت‌های شغلی و اجتماعی و نیز موفقیت در زندگی دست یابد (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶).

تـحسین نیز از جمله هیـجان‌های اجتماعی است. هیجان‌های اجتماعی در بافت و زمیـنه‌های اجتماعی رخ مـی‌دهند و بـه دو دسته هیجان‌های پیـشرفت (شامل تـحسین، حسادت[۱]، تحقیر[۲] و همدردی[۳] مرتبط با موفقیت یا شکست دیگران) و هیجان‌های غیرپیشرفت[۴] (شامل عشق[۵] و نفرت[۶] در ارتباط با همکلاسی‌ها یا معلمان) تقسیم می‌شوند (واینر[۷]، ۲۰۰۷). تا همین اواخر، تحسین توجه نسبتاً کمی را از محققان حوزه روان‌شناسی و به‌طور گسترده‌تر علوم اجتماعی به خود دریافت می‌کرد، اما اخیراً این سازه مورد توجه محققان حوزه‌های روان‌شناسی و علوم اجتماعی قرار گرفته است (هایت و موریس[۸]، ۲۰۰۹؛ استوری[۹]، ۲۰۱۱). تحسین یک هیجان مثبت در پاسخ به یک فرد یا شی برجسته است (شیندلر، زینک، ویندریچ و منینگهاوس[۱۰]، ۲۰۱۳)، که اغلب به توانایی برای ایجاد انگیزه و کمک به یادگیری رفتارهای انطباقی در انسان در نظر گرفته می‌شود (آلگوه و هایت[۱۱]، ۲۰۰۹ ؛ اموردینو- یانگ، مک کول، داماسیو و داماسیو[۱۲]، ۲۰۰۹). علاوه بر این تحسین فرایند تقلید یا یادگیری را تسهیل می‌کند (شیندلر، ۲۰۱۴؛ شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳؛ آلگوه و هایت، ۲۰۰۹؛ هایت و سدر[۱۳]، ۲۰۰۹؛ هنریچ و گیل- وایت[۱۴]، ۲۰۰۱).

بر اساس نظریه کنترل- ارزش پکران (۲۰۰۶) پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت را باید در سطوح مختلف اجتماعی- فرهنگی (محیطی) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار داد. پیشایـنـدهای اجتماعی- فرهنگی هـیجان‌ها بیانگر تأثیـر محیط‌های آموزشـی بـر هیجان‌ها

1- envy
2- contempt
3- empathy
4- nonachievement emotions
5- love
6- hate
7- Weiner
8- Haidt, & Morris
9- Storey
10-Schindler, Zink, Windrich, & Menninghaus
11- Algoe, & Haidt
12- Immordino-Yang, McColl, Damasio, & Damasio
13- Haidt, & Seder
14- Henrich, & Gil-White

هستند. پیشایندهای شخصی نیز به ارزیابی‌های شناختی افراد از موقعیت‌های تحصیلی اشاره دارند (پکران، گوئتز، تیتز و پرری[۱]، ۲۰۰۲ب). بر این مبنا یکی از موضوعاتی که متصور است در هیجان‌های تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار باشد شناخت اجتماعی[۲] است (هلر و وایک[۳]، ۲۰۰۰). شناخت اجتماعی به‌عنوان توانایی شناخت خود، شناخت هیجان‌های افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، به‌کارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به‌منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی مفهوم سازی می‌شود (کامینگز[۴]، ۲۰۱۵؛ ویتکامپ و هافمن[۵]، ۲۰۱۴؛ اولیویرا[۶]، ۲۰۱۳؛ گرین و هوران[۷]، ۲۰۱۰؛ سرجی، راسوفسکی، نوچترلین و گرین[۸]، ۲۰۰۶). شناخت اجتماعی یک اصطلاح چتر مانند است که می‌تواند به دامنه گسترده‌ای از رفتارهای مرتبط با درک هیجان‌ها و وضعیت‌های ذهنی دیگران ارجاع داده شود (باکوپولو و داکرل[۹]، ۲۰۱۶). در واقع شناخت اجتماعی، مجموعه گسترده‌ای از فرایندهای پردازش اطلاعات است که شامل فرایندها و عملکردهایی می‌شود که به فرد اجازه می‌دهد تا بفهمد، عمل کند و از جهان بین فردی‌اش سود ببرد (آستینگتون[۱۰]، ۲۰۰۷؛ کوریگان و پن[۱۱]، ۲۰۰۱). خلأ موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکردها می‌شود که تأثیر این خلأ بسیار چشمگیر است، زیرا نه تنها توانایی فرد در برقراری ارتباط با دیگران بلکه نگرش او از خویشتن را نیز زیر نفوذ خود قرار می‌دهد. افرادی که نقص در شناخت اجتماعی دارند اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی‌توانند نیازهای خود را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند. هم‌چنین آن‌ها اغلب در مبادلات اجتماعی دچار اشتباه می‌شوند و در نتیجه از نظر مهارت‌های ارتباطی، اجتماعی، شغلی و تحصیلی با مشکل مواجه می‌شوند (دیماژیو، لیساکر، کارسیون، نیکولو و سیمیراری[۱۲]، ۲۰۰۸).

بر اساس اصول تکامل، داشتن توانایی برای استنتاج اهداف از رفتار دیگران در

1- Pekran, Goetz, Titz, & Perry
2- social cognition
3- Heller, & Vike
4- Cummings
5- Weitekamp, & Hofmann
6- Oliveira
7- Horan
8- Sergi, Rassovsky, Nuechterlein, & Green
9- Bakopoulou, & Dockrell
10- Astington
11- Corrigan, & Penn
12- Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicolo, & Semerari

موقعیت‌های اجتماعی و پیگیری اهداف ادراک شده برای بقای گونه‌های اجتماعی همچون انسان حیاتی است (ارن[1]، ۲۰۰۹). استنتاج اهداف از رفتار دیگران از طریق کارکردهای شناخت اجتماعی یک توانایی انطباقی است که انسان‌ها را قادر می‌سازد رفتارهای مرتبط با اهداف خود را مطابق با اهداف محیط اجتماعی تنظیم کنند و نقص در این توانایی ممکن است به‌صورت جدی به تعامل‌های اجتماعی میان انسان‌ها آسیب برساند (ارن، ۲۰۰۹). فرد هدفی را دنبال می‌کند که به‌صورت ضمنی از رفتار دیگران فهمیده است، چرا که رفتار دیگران همواره نشانه‌هایی از دلایل انگیزشی آنها برای رفتارشان به فرد می‌دهد و وی را متوجه اهداف رفتاری آنها می‌کند (آرتز، گلویتزر و هسین[2]، ۲۰۰۴). یکی از عواملی که در تعامل با الگوهای شناخت اجتماعی قرار دارد، اهداف پیشرفت اجتماعی[3] است (تومینن- سوینی، سالملا-آرو و نیمیویرتا[4]، ۲۰۱۱؛ لیننبرینک[5]، ۲۰۰۶؛ تومینن- سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ سیدریدیس[6]، ۲۰۰۵). اخیرا تعداد زیادی از محققان به اهمیت بالای اهداف اجتماعی[7] در کنار اهداف تحصیلی پی برده‌اند (دسی و رایان[8]، ۲۰۰۰؛ هورست، فینی و بارون[9]، ۲۰۰۷). طبق دیدگاه رایان و شیم (۲۰۰۶) اهداف پیشرفت اجتماعی دارای سه دسته کلی است که هر یک تأثیر متفاوتی بر سازگاری فرد دارند. هدف رشدیافتگی اجتماعی[10] که بر ارتقای روابط اجتماعی با سایرین و مهارت‌های اجتماعی (مثل دوست‌یابی و یادگرفتن مهارت‌های کنارآمدن با دیگران) متمرکز است. هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی[11] که بر ابراز وجود در مناسبات اجتماعی و سعی در دریافت بازخورد مثبت از سایرین و تحسین برانگیز بودن (داشتن محبوبیت) متمرکز است و هدف اثباتی- اجتنابی اجتماعی[12] که بیانگر سعی در پنهان کردن ضعف در مهارت‌های اجتماعی و اجتناب از قضاوت منفی سایرین در مورد خود است (شیم و همکاران، ۲۰۱۳الف). مسئله اساسی قابل بررسی مربوط به نقش این سه مقوله اهداف پیشرفت اجتماعی در هیجان‌های تحصیلی و اجتماعی است. به نظر می‌رسد که افراد با اهداف پیشرفت اجتماعی متفاوت، هیجان‌های متفاوتی را تجربه خواهند کرد که این

1- Eren
2- Aarts, Gollwitzer, & Hassin
3- social achievement goals
4- Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta
5- Linnenbrink
6- Sideridis
7- social goals
8- Deci, & Ryan
9- Horst, Finney, & Barron
10- social development goal
11- social demonstration-approach goal
12- social demonstration-avoid goal

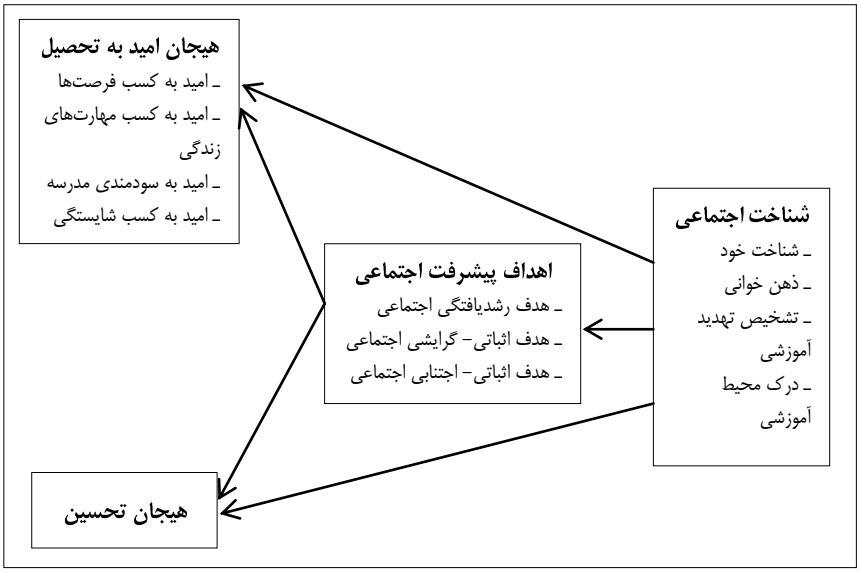
پیامدها قابل بررسی است.

پژوهش حاضر درصدد تبیین علی هیجان‌های تحصیلی و اجتماعی بر اساس شناخت اجتماعی و اهداف پیشرفت اجتماعی است. علی‌رغم تحقیقاتی که به دنبال شناسایی عوامل تأثیرگذار بر موفقیت تحصیلی بوده‌اند (خجسته‌مهر، عباس‌پور، کرایی و کوچکی، ۱۳۹۱) در زمینه پیشایندهای هیجان‌های تحصیلی با خلاء پژوهشی مواجه هستیم. به‌ویژه پیشایندهای شناختی این سازه روشن نیست. تحقیقات متعددی نشان داده‌اند که هوشبهر به تنهایی تضمین کننده موفقیت تحصیلی نیست و متغیرهای انگیزشی، هیجانی و یا اجتماعی مختلفی هم باید در نظر گرفته شوند (دانکل[1]، ۲۰۰۷؛ نجاتی، ۱۳۹۲؛ گلستان جهرمی، پورشهریاری و اصغرنژاد فرید، ۱۳۸۷). برای مثال درکس، جولز، ریجن و کرابندام[2] (۲۰۱۶) بر نقش شناخت اجتماعی در پیش‌بینی موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان تأکید کرده‌اند. با این حال نقش شناخت اجتماعی در هیجان‌های تحصیلی هنوز به‌طور کامل روشن نیست و بررسی آن، مسئله اساسی پژوهش حاضر است. همچنین به اعتقاد پکران و همکاران (۲۰۰۲ب) تحقیقات ده سال اخیر بیشتر بر تجارب عاطفی منفی مانند اضطراب تمرکز کرده‌اند و تحقیقات اندکی در مورد عواطف تحصیلی مثبت مانند غرور و امیدواری انجام شده است. به اعتقاد آنان عواطف مثبت نیز باید مورد بررسی قرار گیرند چون به تحقق اهداف فرضی کمک می‌کنند، ذهن را برای فکرکردن و حل مسئله باز می‌کنند و از سلامتی به‌وسیله افزایش انعطاف‌پذیری حمایت می‌کنند. مرور ادبیات پژوهشی، حاکی از گسست اطلاعاتی در زمینه نقش شناخت اجتماعی و اهداف پیشرفت اجتماعی در قلمرو مطالعات مربوط به هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) است و این امر ضرورت بسط معنایی این حوزه را بیش از پیش برجسته می‌سازد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) بر اساس شناخت اجتماعی و اهداف پیشرفت اجتماعی است (شکل۱). بر این اساس فرضیه‌های پژوهش عبارتند از: ۱- شناخت اجتماعی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی تأثیر معناداری دارد. ۲- شناخت اجتماعی بر اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر معناداری دارد.

1- Denckla

2- Derksa, Jollesa, Rijnc, & Krabbendama

۳- شناخت اجتماعی با واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی بر هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی بر تأثیر معناداری دارد.



شکل (۱) مدل مفهومی پژوهش حاضر (یک مدل معادله ساختاری)

روش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی است که از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شـده است. جامـعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود (۸۸۲۸ هزار نفر)، که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ مشغول به تحصیل بودند. حجم نمونه بر اساس دیدگاه کلاین[1] (۲۰۰۵)، از قاعده ۵ به ۱ استفاده شد یعنی به ازای هر گویه حداقل ۵ نفر باید انتخاب شود. مشارکت‌کنندگان پژوهش حدود ۵۶۶ نفر (۲۷۸ پسر و ۲۸۸ دختر) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند، بدین صورت که از دانشکده‌های دانشگاه شیراز (دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، حقوق

1- Kline

و علوم سیاسی، ادبیات و علوم انسانی، الهیات و معارف اسلامی، اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی، علوم، مهندسی برق و کامپیوتر، مهندسی شیمی، نفت و گاز، مهندسی مکانیک و مهندسی عمران و مواد) به تصادف دو کلاس از هر دانشکده به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و سپس تمامی دانشجویان این کلاس‌ها به‌عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش شرکت کردند. در این پژوهش برای اندازه‌گیری متغیرها از ابزارهای زیر استفاده شد: پرسشنامه شناخت اجتماعی[1] (نجاتی، کمری و جعفری، زیر چاپ)، مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی (رایان و شیم، ۲۰۰۶)، مقیاس امید به تحصیل[2] (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶) و مقیاس تحسین[3] (شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳).

پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان: این پرسشنامه توسط نجاتی، کمری و جعفری (۱۳۹۷) برای بررسی وضعیت سنجش شناخت اجتماعی بر روی دانشجویان ساخته شده است. برای ساخت ابزار مذکور از مبانی نظری نظریه ذهن کمک گرفته شده است و برای نام‌گذاری خرده‌مقیاس‌های آن از مبانی نظری شناخت اجتماعی که دارای کارکردهای توانایی خودآگاهی، نظریه ذهن، تشخیص تهدید و خودتنظیمی است (تودورو و همکاران، ۲۰۱۱)، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۹ گویه می‌باشد که در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت مواردی را که افراد تجربه کرده‌اند را می‌سنجد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به این صورت است که گزینه تقریباً هرگز (۱)، به‌ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴) و تقریباً همیشه (۵)، می‌گیرد. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه شناخت اجتماعی به‌روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان‌دهنده وجود ۴ مولفه شناخت اجتماعی بود که به ترتیب شناخت خود، ذهن‌خوانی، تشخیص تهدید آموزشی و درک محیط آموزشی نام‌گذاری شدند. گویه‌های ۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۸ و ۱۹ شناخت خود، گویه‌های ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱ ذهن‌خوانی، گویه‌های ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ تشخیص تهدید آموزشی و گویه‌های ۳، ۵ و ۶ درک محیط آموزشی را می‌سنجند. شاخص KMO در این مقیاس برابر با ۰/۸۴۵و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر با ۲۴۹۱/۲۸ بود که با درجه آزادی ۱۷۱ در سطح P=۰/۰۰۱ معنادار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه فوق بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده

1- Social Cognition Questionnaire
2- Academic Hope Scale
3- Admiration Scale

از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۵ (حداقل قابل قبول: ۰/۳۲) بودند (P=۰/۰۰۰۱) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. به این ترتیب که گویه‌های ۴، ۹، ۱۳، ۱۴، ۱۸ و ۱۹ (با بار عاملی از ۰/۵۸ تا ۰/۶۴) در عامل شناخت خود، گویه‌های ۱، ۲، ۷، ۸، ۱۰ و ۱۱ (با بار عاملی از ۰/۴۸ تا ۰/۶۲) در عامل ذهن خوانی، گویه‌های ۱۲، ۱۵، ۱۶ و ۱۷ (با بار عاملی از ۰/۵۸ تا ۰/۶۹) در عامل تشخیص تهدید آموزشی و گویه‌های ۳، ۵ و ۶ (با بار عاملی از ۰/۴۵ تا ۰/۶۲) در عامل درک محیط آموزشی قرار گرفتند. از طرفی دیگر ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس شناخت خود (۰/۷۳)، ذهن‌خوانی (۰/۷۲)، تشخیص تهدید آموزشی (۰/۷۱)، درک محیط آموزشی (۰/۷۴) و نمره کل پرسشنامه (۰/۸۶) به‌دست آمد. همچنین در پژوهش کمری (۱۳۹۶) جهت بررسی روایی مقیاس شناخت اجتماعی از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم (با روش بیشینه درست‌نمایی) استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۱) نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۵ (حداقل قابل قبول: ۰/۳۲) بودند (P=۰/۰۰۰۱) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است، در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. از طرفی دیگر در پژوهش کمری (۱۳۹۶) ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده برای عامل شناخت خود برابر با ۰/۷۴، برای عامل ذهن‌خوانی برابر با ۰/۷۰، برای عامل تشخیص تهدید آموزشی برابر با ۰/۷۴، برای عامل درک محیط آموزشی برابر با ۰/۶۰ و برای کل مقیاس شناخت اجتماعی برابر با ۰/۸۶ بود.

مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی نوجوانان: رایان و شیم (۲۰۰۸) با هدف سنجش اهداف پیشرفت اجتماعی در دوره نوجوانی (به‌ویژه نوجوانی اولیه) بر اساس نسخه دانشجویی مقیاس اهداف پیشرفت (رایان و شیم، ۲۰۰۶)، نسخه نوجوان مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی را تدوین کردند. نسخه ۱۸ ماده‌ای مخصوص نوجوانان، سه گروه هدف را شامل می‌شود: هدف رشدیافتگی اجتماعی، هدف اثبات‌گرایی اجتماعی و هدف اثبات‌گریزی اجتماعی. در نسخه ۱۸ ماده‌ای هدف رشدیافتگی اجتماعی به کمک گویه‌های ۱، ۴، ۷، ۱۰، ۱۲ و ۱۵، هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی از طریق گویه‌های ۲، ۵، ۸، ۱۱، ۱۳ و ۱۷ و هدف اثباتی- اجتنابی اجتماعی از طریق ۳، ۶، ۹، ۱۴، ۱۶ و ۱۸ اندازه‌گیری می‌شوند. در این

نسخه، مشارکت‌کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج درجه‌ای از ۱ (کاملاً درباره من صدق می‌کند) تا ۵ (به‌هیچ‌وجه درباره من صدق نمی‌کند) پاسخ می‌دهند. در مطالعه رایان و شیم (۲۰۰۸) نتایج تحلیل عاملی مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی از ساختار سه عاملی مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه رایان و شیم (۲۰۰۸) مقادیر همسانی درونی عوامل سه‌گانه مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی شامل هدف رشدیافتگی اجتماعی، هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی و هدف اثباتی- اجتنابی اجتماعی به‌ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۴ به‌دست آمد. در مطالعه سرایی (۱۳۹۴) مقادیر همسانی درونی عوامل سه‌گانه مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی شامل هدف رشدیافتگی اجتماعی، اثباتی- گرایشی اجتماعی و اثباتی- اجتنابی اجتماعی به‌ترتیب برابر با ۰/۷۳، ۰/۸۰ و ۰/۷۷ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی از تحلیل عاملی تأییدی (با روش بیشینه درست‌نمایی) و برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۱ بودند (P<۰/۰۰۱) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است و همسو با انتظار پژوهشگر، در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی (X^2/df=۲/۷۵، GFI=۰/۹۴، CFI=۰/۹۵، NFI=۰/۹۳، IFI=۰/۹۵، TLI=۰/۹۳، RMSEA=۰/۰۵ و PCLOSE=۰/۱۰)، نشان داد مدل برازش مطلوب دارد. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی نوجوانان، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده برای عامل هدف رشدیافتگی اجتماعی برابر ۰/۸۰، برای عامل هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی برابر ۰/۸۳ و برای عامل هدف اثباتی- اجتنابی اجتماعی برابر ۰/۸۴ است. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی است.

مقیاس امید به تحصیل: این مقیاس توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) ساخته شده است و دارای ۲۷ ماده است که بعد از مصاحبه از دانش‌آموزان دبیرستانی در رابطه با امید به تحصیل تنظیم شده است. مقیاس بر روی ۲۴۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز اجرا شد. نحوه نمره‌گذاری ماده‌ها به‌صورت ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (نظری ندارم)،

۴ (موافقم) و ۵ (کاملاً موافقم) است. نتایج تحلیل عاملی مقیاس امید به تحصیل به‌روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان‌دهنده وجود ۴ مؤلفه در خرده‌مقیاس امید به تحصیل بود که به ترتیب امید به کسب فرصت‌ها[1]، امید به کسب مهارت‌های زندگی[2]، امید به سودمندی مدرسه[3] و امید به کسب شایستگی[4] نام‌گذاری شدند. روایی این مقیاس در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق تحلیل عاملی و به‌روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس محاسبه گردید. شاخص KMO در این مقیاس برابر ۰/۹۲۶و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر ۳۵۳۶/۲۹ بود که با درجه آزادی ۳۵۱ در سطح P<۰/۰۰۰۱ معنادار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه حاضر بود. از طرفی دیگر اعتبار پرسشنامه در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ۰/۹۰، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس نیز ۰/۹۴ به‌دست آمد. همچنین در پژوهش کمری و خرمائی (۱۳۹۴) نتایج همسانی درونی شواهدی مبنی بر روایی همگرای مقیاس امید به تحصیل فراهم نمود که بین نمره کل امید به تحصیل با نمره کل صبر همبستگی مثبت و معنادار (۰/۵۶) و با سرسختی روان‌شناسی نیز همبستگی مثبت معناداری وجود داشت (۰/۲۰). از طرفی در پژوهش کمری و خرمائی (۱۳۹۴) ضرایب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس امید به کسب فرصت‌ها ۰/۹۰، امید به کسب مهارت‌های زندگی ۰/۹۰، امید به سودمندی مدرسه ۰/۸۰، امید به کسب شایستگی ۰/۷۶ و ضریب آلفای کرونباخ کل مقیاس نیز ۰/۹۰ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر برای سنجش اعتبار مقیاس امید به تحصیل از ضریب آلفای کرونباخ و برای سنجش روایی پرسشنامه از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه ماده‌ها دارای بار عاملی مـعنادار بالاتر از ۰/۴۸ بودند (P<۰/۰۰۰۱) که در عامل‌های مربوط به‌خود بار شدند. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی (X^2/df=۲/۶۴، GFI=۰/۹۰، CFI=۰/۹۳، NFI=۰/۹۰، IFI=۰/۹۳، TLI=۰/۹۱، RMSEA=۰/۰۵ و PCLOSE=۰/۰۷)، نشان داد مدل برازش مطلوب دارد. سؤالات ۶ و ۱۳ خرده‌مقیاس امید به سودمندی مدرسه به دلیل بار

1- hope to gain opportunity
2- hope to gain life skills
3- hope to usefulness of school
4- hope to gain competency

عاملی پایین در تحلیل عامل تأییدی از مقیاس حذف گردیدند. مقدار ضریب به‌دست‌آمده برای عامل امید به کسب فرصت‌ها برابر ۰/۸۶، برای عامل امید به کسب مهارت‌های زندگی برابر ۰/۸۴، برای عامل امید به سودمندی مدرسه برابر ۰/۷۵، برای عامل امید به کسب شایستگی برابر۰/۸۰ و برای کل مقیاس امید به تحصیل برابر ۰/۹۰ است. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر اعتبار مطلوب مقیاس امید به تحصیل است.

مقیاس تحسین و ستایش[1] (ADMADOS): این مقیاس توسط شیندلر و همکاران (۲۰۱۳) ساخته شده است و در کل ۸ ماده دارد که ۴ ماده تحسین و ۴ ماده ستایش (پرستش) را می‌سنجد که در پژوهش حاضر از خرده‌مقیاس تحسین (۴ ماده) استفاده شد. روش نمره گذاری مقیاس از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. درواقع نتایج مقیاس تحسین و ستایش ساختار دوعاملی مورد انتظار و همسانی درونی بالا را نشان دادند. در مطالعه شیندلر (۲۰۱۴)، تحسین الگوی مفروضی از همبستگی با دیگر هیجان‌ها را نشان داد. در ضمن اعتبار مقیاس حاضر نیز در مطالعه شیندلر (۲۰۱۴) مورد تأیید قرار گرفت و سؤالات از اعتبار قابل قبولی برخوردار بودند، که ضریب اعتبار ۰/۸۱ را گزارش کردند. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی مقیاس تحسین از تحلیل عاملی تأییدی (با روش بیشینه درست‌نمایی) و برای بررسی اعتبار پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که همه ماده‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۱ بودند (P<۰/۰۰۰۱) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است و همسو با انتظار پژوهشگر، در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. شاخص‌های برازش مدل تحلیل عامل تأییدی (X^2/df=۲/۷۵، GFI=۰/۹۹، CFI=۰/۹۹، NFI=۰/۹۸، IFI=۰/۹۹، TLI=۰/۹۷، RMSEA=۰/۰۵ و PCLOSE=۰/۳۲)، نشان داد مدل برازش مطلوب دارد. مقدار ضریب به‌دست‌آمده برای مقیاس تحسین برابر ۰/۷۳ به‌دست آمد که بیانگر اعتبار مطلوب مقیاس تحسین است. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد.

1- Admiration and Adoration Scales

یافته‌ها

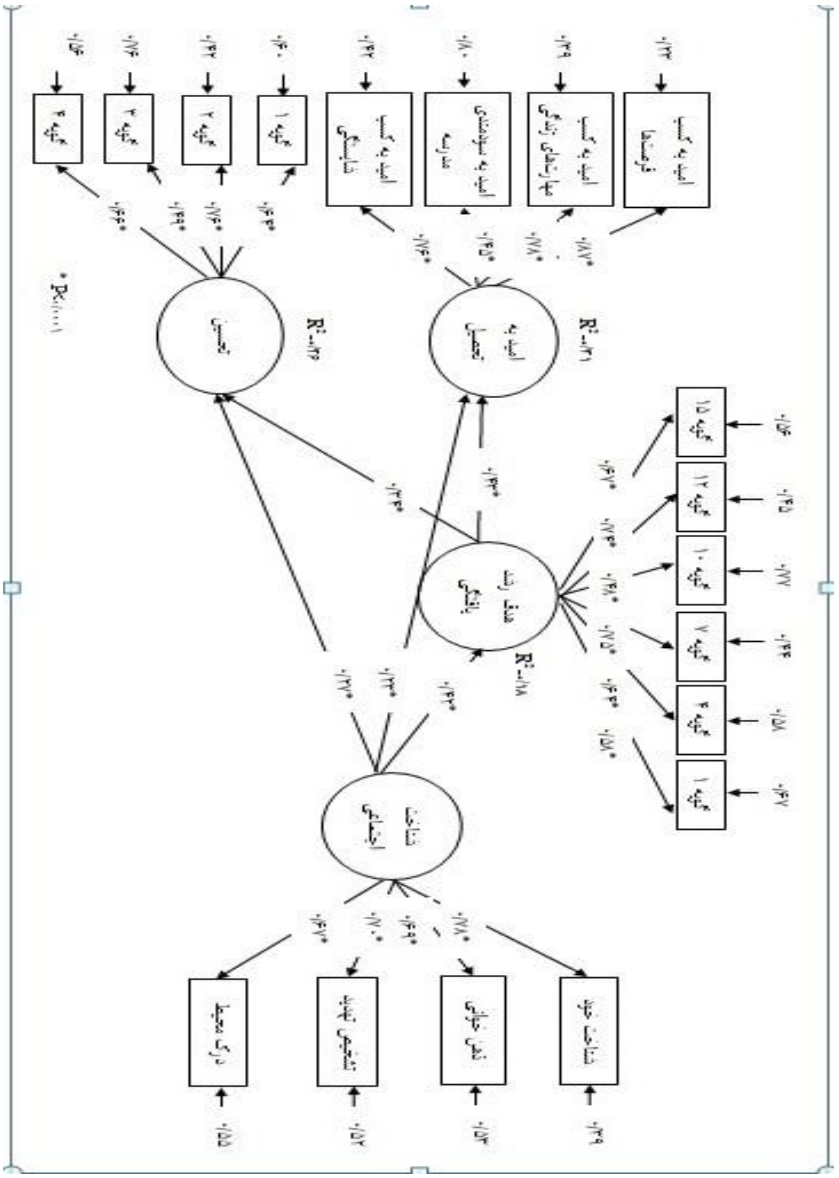
برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. در ابتدا یافته‌های توصیفی پژوهش حاضر ارائه خواهد شد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش حاضر

متغیرها	M	SD	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱٤
۱. شناخت خود	۱۸/۶۸	۳/۵۱	۱													
۲. ذهن خوانی	۱۶/۷۶	۳/۳۰	۰/۵۴**	۱												
۳.تشخیص‌تهدیدآموزشی	۱۶/۱۸	۲/۴۹	۰/۵۳**	۰/۴۸**	۱											
۴. درک محیط آموزشی	۹/۷۴	۲/۲۱	۰/۵۴**	۰/۵۹**	۰/۴۰**	۱										
۵. شناخت اجتماعی	۶۱/۳۶	۹/۲۷	۰/۸۴**	۰/۸۳**	۰/۷۴**	۰/۷۶**										
۶. هدف رشد یافتگی	۲۳/۹۰	۳/۸۵	۰/۲۶**	۰/۳۰**	۰/۳۲**	۰/۲۱**	۰/۳۴**	۱								
۷. هدف اثباتی- رایشی	۱۹/۱۹	۴/۹۴	۰/۰۳	۰/۰۹*	۰/۰۳	−۰/۰۲	۰/۰۴	۰/۴۷**	۱							
۸. هدف اثباتی- اجتنابی	۲۱/۷۳	۴/۹۴	۰/۰۹	۰/۰۳	۰/۰۳	−۰/۰۶	۰/۰۱	۰/۴۵**	۰/۵۷**	۱						
۹. کسب فرصت‌ها	۲۹/۰۷	۴/۲۵	۰/۳۶**	۰/۱۴**	۰/۲۶**	۰/۱۹**	۰/۳۰**	۰/۴۰**	۰/۲۲**	۰/۲۰**	۱					
۱۰. مهارت‌های زندگی	۳۰/۲۸	۵/۱۰	۰/۳۰**	۰/۲۲**	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۳۱**	۰/۳۷**	۰/۱۹**	۰/۱۵**	۰/۶۸**	۱				
۱۱. سودمندی مدرسه	۲۰/۹۱	۴/۵۲	۰/۲۲**	۰/۰۷	۰/۲۴**	۰/۱۶**	۰/۲۱**	۰/۱۹**	−۰/۰۳	۰/۰۷	۰/۳۸**	۰/۳۷**	۱			
۱۲. کسب شایستگی	۱۶/۰۷	۲/۴۶	۰/۲۰**	۰/۱۱*	۰/۱۷**	۰/۱۰*	۰/۱۹**	۰/۴۱**	۰/۳۹**	۰/۳۱**	۰/۶۷**	۰/۵۷**	۰/۲۳**	۱		
۱۳. امید به تحصیل	۹۶/۳۳	۱۲/۹۱	۰/۳۵**	۰/۱۸**	۰/۲۹**	۰/۲۳**	۰/۳۳**	۰/۴۲**	۰/۲۱**	۰/۲۱**	۰/۸۶**	۰/۸۶**	۰/۶۷**	۰/۷۲**	۱	
۱۴. تحسین	۱۵/۴۸	۲/۲۶	۰/۲۵**	۰/۲۸**	۰/۲۶**	۰/۲۴**	۰/۳۲**	۰/۳۵**	۰/۰۹*	۰/۱۰*	۰/۲۵**	۰/۲۴**	۰/۱۱**	۰/۱۸**	۰/۲۵**	۱

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

جدول (۱) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد که بین تمامی متغیرهای پژوهش حاضر همبستگی مثبت معنادار در سطح (P<۰/۰۱) به‌دست آمد. جهت بررسی اثر متغیر مکنون شناخت اجتماعی بر متغیر مکنون هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی با واسطه‌گری متغیر مکنون اهداف پیشرفت اجتماعی، در وهله اول، کلیت مدل (با استفاده از شاخص‌های برازش کلی) و در وهله دوم، وزن‌های رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری و ضرایب مربوط به روابط ساختاری متغیرهای مکنون در مدل (اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل)، مورد تحلیل قرار گرفت.



شکل (۲) مدل آزمون‌شده رابطه ساختاری بین شناخت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی با واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی

ابتدا جهت تعیین برازش کلی مدل، ۹ شاخص برازش مدنظر قرار گرفت. جهت دستیابی به برازش بهتر مدل، شاخص‌های اصلاح مورد توجه قرار گرفت. ابتدا مسیر غیرمعنادار (تمامی مسیرهایی که به متغیرهای هدف اثباتی-گرایشی و اثباتی- اجتنابی وصل می‌شدند)، از مدل حذف شد، سپس برخی اصلاحات پیشنهادی نرم‌افزار AMOS از جمله محاسبه کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده شده اعمال شد. شاخص‌های برازش در جدول ۲ آمده است. شاخص‌های برازش پس از اصلاح، حاکی از برازش مطلوب مدل بود.

جدول (۲) شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری پژوهش حاضر

شاخص	X^2	df	X^2/df	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۳۰۵/۶۱	۱۲۶	۲/۴۲	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۰	۰/۹۴	۰/۹۳	۰/۰۵	۰/۲۲۷

در ادامه نتایج تحلیل مدل‌های اندازه‌گیری در جدول (۳) آمده است.

جدول (۳) ضرایب رگرسیون مدل‌های اندازه‌گیری در مدل معادله ساختاری پژوهش حاضر

متغیر مکنون	متغیرهای مشاهده‌شده	B	β	S.E.	C.R.	P
شناخت اجتماعی	شناخت خود	۱/۸۳۲	۰/۷۸	۰/۱۵۶	۱۱/۷۱	<۰/۰۰۰۱
	ذهن‌خوانی	۱/۵۲۵	۰/۶۹	۰/۱۰۹	۱۳/۹۵	<۰/۰۰۰۱
	تشخیص تهدید آموزشی	۱/۱۵۸	۰/۷۰	۰/۱۰۰	۱۱/۵۴	<۰/۰۰۰۱
	درک محیط آموزشی	S	۰/۶۷	---	---	<۰/۰۰۰۱
هدف رشدیافتگی	گویه ۱	۰/۸۹۷	۰/۵۸	۰/۰۸۱	۱۱/۱۱	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۴	۱/۰۲۰	۰/۶۴	۰/۰۸۴	۱۲/۲۰	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۷	۱/۳۰۴	۰/۷۵	۰/۰۹۴	۱۳/۸۱	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۱۰	۰/۸۸۹	۰/۴۸	۰/۰۹۵	۹/۳۲	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۱۲	۱/۲۹۲	۰/۷۴	۰/۰۹۱	۱۴/۱۳	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۱۵	S	۰/۶۷	---	---	<۰/۰۰۰۱
امید به تحصیل	امید به کسب فرصت‌ها	۱/۹۹۰	۰/۸۷	۰/۱۰۷	۱۸/۶۶	<۰/۰۰۰۱
	امید به کسب مهارت‌های زندگی	۲/۱۲۵	۰/۷۸	۰/۱۲۵	۱۶/۹۶	<۰/۰۰۰۱
	امید به سودمندی مدرسه	۱/۰۹۷	۰/۴۵	۰/۱۲۲	۹/۰۱	<۰/۰۰۰۱
	امید به کسب شایستگی	S	۰/۷۶	---	---	<۰/۰۰۰۱

تحسین	گویه ۱	۱/۰۱۴	۰/۶۴	۰/۰۹۶	۱۰/۵۳	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۲	۱/۰۱۵	۰/۷۶	۰/۰۸۵	۱۱/۹۸	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۳	۰/۷۸۱	۰/۴۹	۰/۰۸۵	۹/۲۳	<۰/۰۰۰۱
	گویه ۴	S	۰/۶۶	---	---	<۰/۰۰۰۱

S.E. = خطای استاندارد و C.R. = مقدار t

S: مقیاس است که در آن آزمون محاسبه نشده است؛ معمولاً، در الگوی معادلات ساختاری یکی از شاخص‌ها به عنوان مقیاس انتخاب می شود.

معنادارا بودن وزن‌های رگرسیون مربوط به مدل اندازه‌گیری، نشانه معرف بودن همه شاخص‌ها برای متغیرهای مکنون مربوطه است. از بین چهار شاخص متغیر شناخت اجتماعی، متغیر شناخت خود (P=۰/۰۰۰۱، β=۰/۷۸)، وزن بیشتری را در تعریف این متغیر مکنون دارا است و یا به عبارت دیگر قوی‌ترین شاخص آن است. در مورد متغیر مکنون هدف رشدیافتگی، گویه ۷ (P=۰/۰۰۰۱، β=۰/۷۵) قوی‌ترین شاخص آن محسوب می‌شود. در مورد متغیر مکنون امید به تحصیل، قوی‌ترین شاخص آن امید به کسب فرصت‌ها (P=۰/۰۰۰۱، β=۰/۸۷) است و در نهایت متغیر تحسین که دارای خرده مقیاس نیست و یک نـمره کل دارد که از ۴ گویه تشـکیل شده است گـویه ۲ (P=۰/۰۰۰۱، β=۰/۷۶) قوی‌ترین شاخص آن محسوب می‌شود. در جدول (۴) کلیه اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مربوط به تمامی مسیرهای مختلف در مدل معادله ساختاری آورده شده است.

جدول (۴) اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل معادله ساختاری پژوهش حاضر

مسیرها		اثرمستقیم	اثرغیرمستقیم	اثرکل	واریانس تبیین شده
به هدف رشد یافتگی از:	شناخت اجتماعی	۰/۴۲**	---	۰/۴۲**	٪۱۸
به هیجان امید به تحصیل از:	شناخت اجتماعی	۰/۲۳**	۰/۱۸**	۰/۴۱**	٪۳۱
به هیجان امید به تحصیل از:	هدف‌رشدیافتگی	۰/۴۳**	---	۰/۴۳**	
به تحسین از:	شناخت اجتماعی	۰/۲۷**	۰/۱۴**	۰/۴۱**	٪۲۶
به تحسین از:	هدف‌رشدیافتگی	۰/۳۴**	---	۰/۳۴**	

P<۰/۰۰۰۱ **P<۰/۰۱

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان بیان کرد که هدف رشدیافتگی اجتماعی نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی ایفا می‌کند و این مدل توانسته است، با دو متغیر مکنون شناخت اجتماعی و هدف رشدیافتگی اجتماعی، ۳۱ درصد از واریانس امید به تحصیل و ۲۶ درصد از واریانس تحسین را تبیین کند. بر این اساس فرضیه هفتم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی در ارتباط بین شناخت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌طور که قبلاً اشاره شد پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی در رابطه بین شناخت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی (امید به تحصیل و تحسین) انجام گرفت. نتایج ضریب همبستگی بیانگر همبستگی مثبت معنادار بین تمامی متغیرهای پژوهش حاضر بود که این یافته‌ها بیانگر تأیید استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. نتایج داده‌ها، هر سه فرضیه پژوهش را تأیید کرد و نشان داد که دو مسیر در مدل نهایی، هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی را تبیین می‌کند. یک مسیر شناخت اجتماعی که به‌طور مستقیم هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی را تبیین می‌کند و مسیر دوم که شناخت اجتماعی با اثرگذاری بر هدف رشدیافتگی اجتماعی قادر به تبیین و پیش‌بینی هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی بود.

در رابطه با مسیر اول، نتایج پژوهش نشان داد که متغیر شناخت اجتماعی پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار امید به تحصیل و تحسین بود (فرضیه اول پژوهش تأیید شد). این یافته همسو با پژوهش‌های کوریا و ناوارته[1] (۲۰۱۷)، پکران و لینبرینک- گارسیا (۲۰۱۲)، اسشیزی‌جیی و همکاران (۲۰۱۲)، دانیلز و همکاران (۲۰۰۸)، اولسون و اوکسنر (۲۰۰۷)، هان و اویشی (۲۰۰۶)، پکران (۲۰۰۶،۲۰۰۵،۲۰۰۰) و لازاروس (۲۰۰۱) است. این یافته از نـظریه کنترل- ارزش هیـجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۶) حمایت می‌کند. بر اساس مبانی

1- Correia, & Navarrete

نظری دیدگاه کنترل- ارزش، هیجان‌ها می‌توانند تحت تأثیر عوامل اولیه مانند ادراک موقعیت، ارزیابی‌های شناختی، فرایندهای فیزیولوژیکی یا حالات چهره‌ای قرار گیرند. ارزیابی‌هایی که فرد در حین انجام تکلیف، از فعالیت‌ها و نتایج انجام می‌دهد، هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد (پکران، ۲۰۰۰). در واقع، هیجان‌های شکل‌گرفته در موقعیت‌های تحصیلی، از پیشایندهای مختلف فردی که نوعی ارزیابی موقعیتی محسوب می‌شوند نشأت می‌گیرند و ارزیابی که فرد از خود (شناخت خود به‌عنوان یکی از ابعاد شناخت اجتماعی)، توانایی کنترل موقعیت، ارزش‌ها، اهداف، فعالیت‌ها و نتایج آن‌ها انجام می‌دهد تعیین‌کننده نوع هیجان فرد خواهد بود. در نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت، این‌طور تصور می‌شود که ارزیابی‌های شناختی (شناخت اجتماعی) مقدم بر تجارب هیجان‌ها هستند و نوع و شدت هیجان‌های پیشرفت را تعیین می‌کنند (پکران ۲۰۰۶). برای مثال، اگر دانشجویی عملکرد خوبی داشته باشد و تکالیفش را به‌خوبی انجام دهد، او عملکردش را به توانایی‌ها و یا تلاش‌های موفقیت آمیز خود در جهت یادگیری نسبت می‌دهد، درنتیجه به این کسب موفقیت افتخار خواهدکرد و همچنین اگر شکست خود را در یک امتحان به فقدان توانایی‌و یا تلاش و کوشش ناکافی در مطالعه نسبت دهد، احساس شرم خواهد کرد. بنابراین باورهای فرد از خود (شناخت خود) و موقعیت (درک و تشخیص محیط آموزشی) که در واقع همان مفهوم شناخت اجتماعی در حیطه‌های تحصیلی است در برانگیختن هیجان‌های پیشرفت نقش تعیین‌کننده‌ای دارد.

شناخت اجتماعی بر خلاف کارکردهای اجرایی مغز که بر پایه منطق بوده و شناخت سرد نامیده می‌شود، مرتبط با هیجان بوده و شناخت گرم نامیده می‌شود (نجاتی، ۱۳۹۲). اطلاعات اجتماعی که ما از طریق شناخت اجتماعی کسب می‌کنیم بر روی انگیزش و هیجان ما تأثیر می‌گذارد (اولسون و اوکسنر، ۲۰۰۷). شناخت اجتماعی و هیجان دارای همبسته‌های عصب‌شناسی مشترکی هستند که شناخت اجتماعی از طریق اسناد حالت ذهنی هیجان‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در واقع، اسناد حالت ذهنی نوعی ظرفیت شناخت اجتماعی است که در پردازش هیجان‌ها تأثیرگذار است. شناخت اجتماعی از طریق نقش مرکزی اسناد حالت ذهنی در درک، یادگیری و تنظیم هیجان تأثیر دارد (اولسون و اوکسنر،

۲۰۰۷). شناخت اجتماعی همچنین از طریق اسناد علّی به افراد کمک می‌کند که اهداف و نیات پشت یک عمل را درک کنند و از این طریق به شناخت و درک هیجان‌های افراد برسند. زمانی که شما از طریق پردازش شناختی و یا ذهن‌خوانی فکر می‌کنید که یک نفر عصبانی و یا خوشحال است، این شناخت می‌تواند تعیین‌کننده این باشد که چه احساس و یا هیجانی نسبت به آن فرد داشته باشید (اولسون و اوکسنر، ۲۰۰۷).

از طرفی توانایی شناختی ما فرصت‌هایی را ایجاد می‌کند تا الگوهای هیجانی اولیه تعدیل شوند و الگوهای انطباقی بهتری شکل بگیرد (اسشیزی جیی و همکاران، ۲۰۱۲). بنابراین توانایی شناختی از نقش قابل اهمیتی در کنترل هیجان‌ها برخوردار است. همچنین لازاروس (۲۰۰۱) نقش محوری شناخت‌ها در تجربه هیجان را مورد تأکید قرار داده است. بدان معنا که، وقتی افراد موقعیتی را به عنوان یک گرفتاری تجربه می‌کنند، با توجه به ادراک و شناختی که از آن موقعیت دارند عکس العمل نشان می‌دهند (لازاروس و فولکمن، ۲۰۰۲). بنابراین اگر ارزیابی که افراد از توانمندی‌های خود و نیز انتظارات محیط آموزشی به عمل می‌آورند مثبت باشد فرد هیجان امید به تحصیل بیشتری را تجربه خواهد کرد و در محیط‌های آموزشی امیدوار است که با تحصیل و درس خواندن بتواند فرصت‌های زیادی را بدست بیاورد و هم‌چنین با تحصیل بتواند مهارت‌های زندگی خود را افزایش دهد. از طرفی دیگر داشتن شناخت اجتماعی فرد را برانگیخته خواهد کرد که با تحصیل کردن می‌توان به شایستگی اجتماعی رسید و درنتیجه تحصیل کردن و درس خواندن برای یافتن شغل مناسب در آینده و نیز کسب عزت و احترام و داشتن زندگی معنادار سودمند و مفید می‌باشد.

هم‌چنین نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن بود که شناخت اجتماعی یک پیش‌بین قوی برای هیجان تحسین است. همان‌طور که قبلا اشاره شد تحسین یک هیجان اجتماعی معطوف به دیگران است (شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳). یعنی من دیگران را به خاطر کارهای ارزشمندی که انجام می‌دهند و یا مهارت‌ها و توانمندی‌هایی که دارند تحسین می‌کنم. بنابراین اگر شناخت من از دیگران به‌عنوان یکی از ابعاد شناخت اجتماعی کامل باشد و نیز بتوانم اهداف و مقاصد دیگران را به درستی درک کنم احتمالاً هیجان تحسین بیشتری را تجربه خواهم کرد. در واقع می‌توان گفت که شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای

فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط بهتری برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد. شناخت اجتماعی موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید. حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با آرامش و اطمینان و کنترل بیشتری باشد، احساس حاصل از تجربه‌های هیجانی او در برخورد با رویدادهای تحصیلی نیز به مراتب منطقی‌تر بوده، هیجان‌های مثبت بیشتری تجربه خواهد کرد و رفتارهای پخته‌تری در پی خواهد داشت. در همین راستا تجارب حاصل منجر به پدید آمدن هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند در فرد می‌شود که به سبب آن، این هیجان‌ها می‌توانند رفتارهای فرد را تحت تأثیر خود قرار دهند (آندراده و همکاران، ۲۰۱۴). بنابراین اگر شناخت اجتماعی فرد رشدیافته‌تر باشد به احتمال زیاد جهت برقراری روابط اجتماعی سالم با دیگران، آن‌ها را تحسین خواهد کرد و در واقع هیجان‌های پیشرفت اجتماعی بیشتری از قبیل تحسین و همچنین همدلی را تجربه خواهد کرد. کما اینکه قبلا هم اشاره شد که همدلی به‌عنوان یک هیجان اجتماعی که ارتباط نزدیکی با تحسین دارد جزئی از شناخت اجتماعی محسوب می‌شود (آدولفز، ۲۰۰۹) و افرادی که توانمندی شناخت اجتماعی بالایی داشته باشند از نظر حس همدلی و تحسین پخته‌تر هستند.

به‌طور کلی بر اساس دیدگاه پکران (۲۰۰۶) (مدل کنترل- ارزش) و نظریه لازاروس (۲۰۰۱)، هیجان‌ها تحت تأثیر ارزیابی‌های شناختی و شخصی که فرد از خودش و محیط تحصیلی به‌عمل می‌آورد قرار دارند. اگر ارزیابی و شناخت فرد از محیط تحصیلی و خودش مثبت باشد هیجان‌های مثبت برانگیخته خواهند شد اما اگر ارزیابی فرد منفی باشد نوع هیجان‌های برانگیخته شده نیز منفی خواهد بود (پکران، ۲۰۰۶). بر این اساس، شناخت اجتماعی یا همان ارزیابی‌های شناختی فرد از محیط و خودش یکی از پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت در حیطه‌های تحصیلی و اجتماعی بود.

در رابطه با مسیر دوم که هدف اصلی پژوهش حاضر نیز بود یعنی ارتباط بین شناخت اجتماعی با هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی با واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی نتایج نشان داد که شناخت اجتماعی با هدف رشدیافتگی اجتماعی ارتباط معناداری دارد

(تأیید فرضیه دوم پژوهش) و هدف رشدیافتگی اجتماعی نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی ایفا می‌کند (تأیید فرضیه سوم پژوهش) و این مدل توانسته است، با دو متغیر مکنون شناخت اجتماعی و هدف رشدیافتگی اجتماعی، ۳۱ درصد از واریانس امید به تحصیل و ۲۶ درصد از واریانس تحسین را تبیین کند. درواقع در تبیین این یافته می‌توان به این موضوع اشاره داشت که شناخت و آموزش رابطهٔ تنگاتنگی با هم دارند (گومیلا و کالوو[1]، ۲۰۰۸)، چرا که توانایی‌های شناختی، نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفا می‌کنند (نجاتی، ۱۳۹۲). بنابراین، طبیعی است که این تأثیرات، هیجان‌هایی را نیز به‌دنبال خواهند داشت (دامز، شولز و هرپرتز[2]، ۲۰۰۹؛ لینهان، بوهوز و لینچ[3]، ۲۰۰۷).

بر اساس نظریه کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶) ارزیابی‌هایی که افراد از خودشان و همچنین محیط آموزشی و تحصیلی به‌عمل می‌آورند، پیشایند نزدیک اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌ها هستند. همچنین بر اساس مدل نظری اسکینر و همکاران (۲۰۰۹)، امروزه شناخت‌ها به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مجاور انگیزش (اهداف) قلمداد می‌شوند (مورفی و الکساندر، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ ویگفیلد و همکاران، ۲۰۰۶). ارزیابی‌های شناختی، باورها و خودادراکی‌ها، از مؤلفه‌های بسیار مهم و اساسی در سیستم انگیزشی فرد هستند. این ارزیابی‌ها، که از تاریخچه تعامل فرد با بافت اجتماعی‌اش، فعالانه ساخته شده‌اند جزء «شناخت‌های گرم» محسوب می‌شوند و بخش کلیدی سیستم انگیزشی فرد هستند، زیرا تجارب افراد از تعاملات اجتماعی را فیلتر می‌کنند و تعیین می‌کنند که آیا فرد فعالیت‌ها و تکالیف مدرسه را معنادار، ممکن، مطلوب و یا ارضاءکننده نیازهای خود بداند یا خیر. این نگرش‌ها، ارزش‌ها و باورها، درباره خود و فعالیت‌ها بر حوزه اهداف پیشرفت اجتماعی تأثیر می‌گذارند و اهداف نیز هیجان‌های پیشرفت را تحت تأثیر قرار می‌دهند (اسکینر، ۱۹۹۵).

به بیان دیگر، ارزیابی از وقایع محیطی بر اساس منابع شخصی (شناخت اجتماعی)، فرد را در انتـخاب اهداف پیشرفت اجتماعی کمک مـی‌کند و اهداف پیشرفت اجتماعی نیز ایجاد

1- Gomila, & Calvo
2- Domes, Schulze, & Herpertz
3- Linehan, Bohus, & Lynch

کننده هیجان‌ها هستند. این تصویر در مدل پکران و لیننبرینک ـ گارسیا (۲۰۱۲)، جهت تبیین هیجان‌های تحصیلی در محیط‌های تحصیلی دیده می‌شود. محیط یادگیری به واسطه ارزیابی‌های کنترل/ ارزش، که در واقع این ارزیابی باعث شکل‌گیری شناخت اجتماعی و نیز باورهای اهداف پیشرفت می‌شود، هیجان‌های تحصیلی یادگیرنده را شکل می‌دهند. در پژوهش‌های متعدد در حوزه تحصیلی اثر ارزیابی‌های انگیزشی بر هیجان‌ها تأیید شده است (بیگ و همکاران، ۲۰۱۳؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۱۲؛ باریک و سوریک، ۲۰۱۲؛ کاشدان و همکاران، ۲۰۰۹؛ دانیلز و همکاران، ۲۰۰۸). در واقع، هیجان‌های شکل‌گرفته در موقعیت های تحصیلی، از پیشایندهای مختلف فردی که نوعی ارزیابی موقعیتی محسوب می‌شوند نشأت می‌گیرند و ارزیابی که فرد از خود (شناخت خود به عنوان یکی از ابعاد شناخت اجتماعی)، توانایی کنترل موقعیت، ارزش‌ها، اهداف، فعالیت‌ها و نتایج آن‌ها انجام می‌دهد تعیین‌کننده نوع هیجان فرد خواهد بود (پکران، ۲۰۰۵).

بر اساس آن‌چه که گفته شد شناخت اجتماعی اساس موفقیت ارتباط‌های اجتماعی را شکل می‌دهد و مهارتی ضروری برای توسعه روابط، رضایت از رابطه دوستانه و توانایی دریافت حالت‌های هیجانی طرف مقابل است (آندراده و همکاران، ۲۰۱۴). شناخت اجتماعی به مجموعه‌ای از فرایندهایی که به افراد اجازه می‌دهد که با یکدیگر تعامل داشته باشند اشاره دارد. این فرایندها شامل فهم هیجان‌ها، تمایلات و اعمال افراد دیگر در موقعیت‌های اجتماعی می‌شود. عناصر کلیدی شناخت اجتماعی شامل رمزگردانی، ذخیره، بازیابی و پردازش اطلاعات مرتبط با تعاملات اجتماعی است که به ما اجازه می‌دهد تعاملاتمان را حفظ کنیم، روابطمان را با دیگران گسترش دهیم، دیگران را درک کنیم و با یکدیگر همکاری و مشارکت داشته باشیم (آندراده و همکاران، ۲۰۱۴). شناخت اجتماعی به‌عنوان یک متغیر شناختی بر روی انتخاب نوع اهداف پیشرفت اجتماعی (هدف رشدیافتگی اجتماعی) تأثیرگذار است. بنابراین کسی که شناخت اجتماعی رشدیافته‌تری داشته باشد و از نظر مهارت‌های ذهن‌خوانی و نظریه ذهن در سطح بالاتری باشد در روابط خود با دیگران موفق‌تر است که مجموع این عوامل در پیشبرد اهداف پیشرفت اجتماعی خصوصا هدف رشدیافتگی اجتماعی مثمرثمر است (ولمن و همکاران، ۲۰۰۸).

به‌طور کلی ارزیابی‌های شناختی به‌عنوان یک رابط بین نگرش رفتاری و هیجان‌ها و راهبردهای مختلف تحصیلی و مهارتی (کنارآمدن) عمل می‌کند (ویلیامز، ۲۰۱۲). تجارب موفقیت‌آمیز و شکل‌گیری باورهای مربوط به موفقیت و همچنین ارزیابی مثبت از موقعیت پیشرفت نظیر توانایی کنترل موقعیت و ارزشمند بودن تکلیف که همه موارد مطرح شده به نوعی مرتبط با شناخت اجتماعی است، بر شکل‌گیری هدف رشدیافتگی اجتماعی تأثیرگذار است. بنابراین طبیعی است افراد با هدف رشدیافتگی اجتماعی، هیجان‌های تحصیلی مثبت بیشتری از قبیل امید به تحصیل را تجربه خواهند کرد (پکران، ۲۰۰۶). نتایج مدل کلی پژوهش نشان داد که هدف رشدیافتگی اجتماعی پیش‌بین قدرتمندی برای هیجان امید به تحصیل و تحسین است. کسی که هدف رشدیافتگی اجتماعی را انتخاب می‌کند این امید و انتظار را از تحصیل و درس خواندن دارد که بتواند با تحصیل کردن مهارت‌های زندگی خود را افزایش دهد و از این طریق به شایستگی برسد که مطابق با مولفه‌های امید به تحصیل (شامل امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی) است. زمانی که فرد هدف رشدیافتگی اجتماعی داشته باشد امید دارد که با تحصیل فرصت‌های بیشتری در زندگی برای رشد و موفقیت داشته باشد، همچنین امیدوار است که با درس خواندن و تحصیل بتواند از نظر وجهه اجتماعی به جایگاه بالایی برسد و مهارت‌های زندگی را از این طریق فرا گیرد. همچنین افرادی که تحصیل کردن را امری مثبت ارزیابی می‌کنند در نتیجه امید به سودمندی درس خواندن دارند و آن را امری بیهوده و بی‌فایده تلقی نمی‌کنند و درس خواندن برای آن‌ها همراه با حس شایستگی و مطلوبیت اجتماعی است. همچنین افرادی که هدف رشدیافتگی اجتماعی دارند چون به دنبال کسب شایستگی در مناسبات اجتماعی و برقراری ارتباط اجتماعی با دیگران هستند در نتیجه در روابط بین فردی توانمندی های افراد را بیشتر مورد توجه و تحسین قرار می‌دهند و دارای هیجان تحسین بیشتری نیز هستند.

به‌طور کلی پژوهش حاضر با ارائه مدلی یکپارچه در زمینه هیجان‌های پیشرفت که در آن نقش عوامل شناختی (شناخت اجتماعی) و انگیزشی (اهداف پیشرفت اجتماعی) در زمینه‌های تحصیلی در یک مدل یکپارچه مدنظر قرار گرفته است که بدنه پژوهش‌های

پیشین در زمینه هیجان‌های پیشرفت را تکمیل می‌کند. همچنین در پژوهش حاضر به نقش متغیرهای شناختی از قبیل شناخت اجتماعی در حوزه‌های تحصیلی پرداخته شد که در تحقیقات پیشین کمتر به نقش این چنین متغیرهایی اهمیت داده می‌شد. همچنین نتایج این پژوهش را می‌توان در سیاستگذاری‌های نظام آموزشی دانشگاهی در ایران به‌کار گرفت. در واقع بـرنامه‌های مداخله‌ای مبتنی بر این مدل مـی‌تواند با تأثـیرگذاری بر پیشایـندهای هیجان‌های پیشرفت، در بالا بردن سطح هیجان‌های مثبت تحصیلی در دانشجویان نقش مهمی داشته باشد. از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر این بود که این پژوهش از نوع تحقیقات همبستگی بود و به‌همین دلیل نمی‌توان از آن استنباط علی کرد. با در نظر گرفتن این محدودیت پیشنهاد می‌شود در تحقیقات آینده، این طرح در قالب طرح آزمایشی مورد بررسی قرار بگیرد. محدودیت دیگر پژوهش این بود که نمونه مورد نظر در آن دانشجویان مقطع کارشناسی بوده‌اند که در تعمیم نتایج پژوهش به مقاطع بالاتر و پایین‌تر باید جانب احتیاط را رعایت کرد.

تاریخ دریافت نسخه اولیه مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۱۰
تاریخ دریافت نسخه نهایی مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۹
تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۸/۲۶

منابع

خجسته‌مهر، رضا؛ عباس‌پور، ذبیح اله؛ کرایی، امین و رحیم کوچکی (۱۳۹۱). تأثیر برنامه موفقیت تحصیلی بر عملکرد و خودپنداره تحصیلی، نگرش نسبت به مدرسه، یادگیری شیوه موفقیت در مدرسه و سازگاری اجتماعی دانش‌آموزان، **فصلنامه روان‌شناسی مدرسه**، ۱ (۱): ۲۷-۴۵.

خرمائی، فرهاد و سامان کمری (۱۳۹۶). ساخت و بررسی ویژگی‌های روانسنجی مقیاس امید به تحصیل، **دو فصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری**، ۵ (۸): ۳۷-۱۵.

ریحانی، محمدباقر؛ کمری، سامان؛ زارعی، رقیه و وحید نجاتی (۱۳۹۵). شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت، **دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی**، ۵ (۲): ۱۳۴-۱۵۲.

سرایی، عطیه (۱۳۹۴). آزمون روابط ساختاری بین ساختارهای هدف در کلاس درس، خودکارآمدی اجتماعی، کمالگرایی، اهداف پیشرفت اجتماعی و سازگاری با مدرسه، **پایان‌نامه کارشناسی ارشد در رشته روانشناسی تربیتی**، دانشگاه شهید بهشتی.

کمری، سامان. و فرهاد خرمائی (۱۳۹۴). بررسی نقش واسطه‌ای صبر در ارتباط بین سرسختی روان‌شناختی و امید به تحصیل در دانش‌آموزان دبیرستان، **پژوهش‌های کاربردی در روان‌شناسی تربیتی**، ۲ (۳): ۶۰-۷۸.

کمری، سامان (۱۳۹۶). تبیین علّی بهزیستی تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی، **پایان‌نامه دکتری در رشته روان‌شناسی تربیتی**، دانشگاه شیراز.

گلستان جهرمی، فاطمه؛ پورشهریاری، مه‌سیما و علی‌اصغر اصغرنژاد فرید (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین هوش هیجانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تیزهوش و عادی، **مجله علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان**، ۵ (۱): ۷۹-۹۸.

نجاتی، وحید (۱۳۹۲). ارتباط بین وضعیت تحصیلی و توانایی شناختی مغز در دانشجویان، **راهبردهای آموزش در علوم پزشکی**، ۶ (۴): ۹-۱۹.

نجاتی، وحید؛ کمری، سامان و صدیقه جعفری (۱۳۹۷). ساخت و بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان (شاد)، **دو فصلنامه علمی- پژوهشی شناخت اجتماعی**، ۷ (۲): ۱۲۳-۱۴۴.

Aarts, H., Gollwitzer, P.M., & Hassin, R.R. (2004). Goal contagion: perceiving is for pursuing, *Journal of Personality and Social Psychology*, 87 (1), 23–37.

Alexander, E.S., & Onwuegbuzie, A.J. (2007). Academic procrastination and the role of hope as a coping strategy, *Journal Personality and Individual Differences*, 42(7), 1301- 1310.

Algoe, S. B., & Haidt, J. (2009). Witnessing excellence in action: the "other-praising" emotions of elevation, gratitude, and admiration, *Journal of Positive Psychology*, 4(2), 1-23.

Amirkhan, J., & Auyeung, B. (2007). Coping with stress across the lifespan: Absolute vs. relative changes in strategy, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28, 297-317.

Andrade, B., Browne, D., & Tannock, F. (2014). Prosocial skills may be necessary for better peer functioning in children with symptoms of disruptive behavior disorders, *Peer Journal*, 2(487), 1-16.

Astington, J.W. (2007). *Intention in the child's theory of mind*, In D. Frye & C. Moore (Eds.), Children's theories of mind: Mental states and social understanding. (pp. 157-172). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bakopoulou, I., & Dockrell, J.E. (2016). The role of social cognition and prosocial behaviour in relation to the socio-emotional functioning of primary aged children with specific language impairment, *Research in Developmental Disabilities*, 49–50, 354–370.

Bargh, J.A., Schwader, K.L., Hailey, S.E., Dyer, R.E., & Boothby, E.J. (2012). Automaticity in social-cognitive processe, *Trends Cognition Science*, 16, (12), 593–605.

Bieg, M., Goetz, T., & Hubbard, K. (2013). Can I master it and does it matter? An intraindivitual analysis on control-value antecedents of trait and state academic emotions, *Learning and Individual Differences*, 28, 102,108.

Buric, I., & Soric, I. (2012). The role of test hope and hopelessness in self-regulated learning: relations between volitional strategies, cognitive appraisals and academic achievement, *Learning and Individual Differences*, 22, 523-579.

Correia, R., & Navarrete, G. (2017). Social cognition and executive functions as key factors for effective pedagogy in higher education, *Frontiers in Psychology*, 8, 1-5.

Corrigan, P.W., & Penn, L. (2001). Framing models of social cognition and schizophrenia, In P.W. Corrigan & L. Penn (Eds.), *Social cognition and schizophrenia* (pp. 3-40). Washington, DC: American Psychological Association.

Cummings, M.E. (2015). The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain, *Animal Behaviour*, 103, 249-258.

Daniels, L.M., Haynes, T.L., Stupnisky, R., Perry, R.P., Newall, N.E., & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes, *Contemporary Educational Psychology*, 33, 584-608.

Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being, *American Psychologist*, 55, 68–78.

Denckla, M. (2007). Executive function: Binding together the definitions of attention deficit/ hyperactivity disorder and learning disabilities, In L. Meltzer (Ed.) *Executive function on education: From theory to practice*, 5–18.

Derksa, J., Jollesa, J., Rijnc, J.V., & Krabbendama, L. (2016). Individual differences in social cognition as predictors of secondary school performance, *Trends in Neuroscience and Education*, 1-7.

Dimaggio, G., Lysaker, P.H., Carcione, A., Nicolo, G., & Semerari, A. (2008). Know yourself and you shall know the other to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading, *Consciousness & Cognition*, 17, 778–789.

Domes, G., Schulze, L., & Herpertz, S.C. (2009). Emotion recognitionin borderline personality disorder – a review of the literature, *Journal of Personality Disorder*, 23 (1), 6-19.

Eren, A. (2009). Exploring the relationships among mirror neurons, theory of mind, and achievement goals: Towards a model of achievement goal contagion in educational settings, *Educational Research Review*, 4 (3), 233-247.

Flavell, J.H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind, *Journal of Annual Review of Psychology*, 50, 21-45.

Flavell, J.H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world, *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15-23.

Froman, L. (2010). Positive psychology in the workplace, *Journal of Adult Development*, 17(2), 59-69.

Goetz, T., Nett, U., Martiny, S., Hall, N., Pekrun, R., Dettmers, S., & Trautwein, U. (2012). Students' emotion during homework: structures, self-concept antecedents, and achievement outcomes, *Learning and Individual Differences*, 22, 225-234.

Goetz, T., Pekrun, R., Hall, N., & Haag, L. (2006). Academic emotions a social-cognitive perspective: Antecedents and domain specificity of students, affect in the context of Latin instruction, *British Journal of Educational Psychology*, 76, 289-308.

Gomila, T. & Calvo, P. (2008). *Directions for an embodied cognitive science: Toward an integrated approach*, In Calvo P. & Gomila A. (Eds.), Handbook of cognitive science: An embodied approach, San Diego, Elsevier.

Green, M.F., & Horan, W.P. (2010). Social cognition in schizophrenia, *Current Directions in Psychological Science*, 19 (4), 243–248.

Hahn, J., & Oishi, Sh. (2006). Psychological needs and well-being in older and younger Koreans and Americans, *Journal of Personality and Individual Differences*, 40, 689-698.

Haidt, J., & Morris, J. P. (2009). Finding the self in self-transcendent emotions, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(19), 7687–7688.

Haidt, J., & Seder, P. (2009). *Admiration and awe*, In D. Sander & K.R. Scherer (Eds.), Oxford companion to affective science (pp. 4–5), New York, NY: Oxford University Press.

Heller, K.A. & Vike, P. (2000). *Support for university student: Individual and social factors*, I.C.F.M.van Lieshout and P .G. Heyman (Eds.), Developing Talent across the life span, Philadphia: Taylor and Francic.

Henrich, J., & Gil-White, F.J. (2001). The evolution of prestige: Freely conferred deference as a mechanism for enhancing the benefits of cultural transmission, *Evolution and Human Behavior*, 22(3), 165–196.

Horst, S.J., Finney, S.J., & Barron, K.E. (2007). Moving beyond academic achievement goal measures: A study of social achievement goals, *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 667-698.

Immordino-Yang, M. H., McColl, A., Damasio, H., & Damasio, A. (2009). Neural correlates of admiration and compassion, *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(19), 8021.

Kashdan, T.B., Gallager, M., Silvia, P., Winterstein, B., Breen, W., Terhar, D., & Steger, M. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: development, factor structure, and psychometrics, *Journal of Research in Personality*, 43, 987-998.

Kashdan, T.B., Gallager, M., Silvia, P., Winterstein, B., Breen, W., Terhar, D., & Steger, M. (2009). The curiosity and exploration inventory-II: development, factor structure, and psychometrics, *Journal of Research in Personality*, 43, 987-998.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practices of structural equation modeling* (2nd Eds.), NewYork: Guilford.

Lazarus, R.S. (2001). Toward better research on stress and coping, *American Psychologist*, 55, 665-673.

Linehan, M.M., Bohus, M., & Lynch, T.R. (2007). *Dialectical behavior therapy for pervasive emotion dysregulation*, In: Gross, J. (Ed.), Handbook of emotion regulation, Guilford Press, New York, 581-605.

Linnenbrink, E.A. (2006). Emotion research in education: Theoretical and methodological perspectives on the integration of affect, motivation, and cognition, *Educational Psychology Review*, 18, 307–314.

Murphy, P.K., & Alexander, P.A. (2000). A motivational exploration of motivation terminology, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.

Oliveira, R. (2013). Mind the fish: zebrafish as a model in cognitive science, *Front Neural Circuits*, 7,131.Oxford University Press.

Olsson, A., & Ochsner, K.N. (2007).The role of social cognition in emotion, *Trends in Cognitive Sciences*, 12 (2), 65-71.

Pekrun, R. (2005). Progress and open problems in educational emotion research, *Learning and Instruction*, 15, 497–506.

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18, 315–341.

Pekrun, R. (2007). *Emotions students' scholastic development*, In. R.P. Perry and J.C. Smart (eds.), the scholarship of teaching and learning in higher education: An evidence-based perspective: springer, 553–610.

Pekrun, R., Frenzel, A., Goetz, T., & Perry, R.P. (2002a). *The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education, University of Munich*, University of Manitoba, (13-40).

Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R.P. (2002b). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research, *Educational Psychologist*, 37, 91–105.

Pekrun, R., Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *International handbook of emotions in education, First published*, by Routledge, New York and London.

Pintrich, P.R. (2003). A motivational science perspective of the role of student motivation in learning and teaching contexts, *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686.

Ryan, A.M., & Shim, S.S. (2006). Social achievement goals: The nature and consequences of different orientations toward social competence, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32 (9), 1246-1263.

Ryan, A.M., & Shim, S.S. (2008). An exploration of young adolescents' social achievement goals and social adjustment in middle school, *Journal of Educational Psychology*, 100 (3), 672.

Schindler, I. (2014). Relations of admiration and adoration with other emotions and well-being, Psychology of well-Being: *Theory, Research and Practice*, 4(14), 1-23.

Schindler, I., Zink, V., Windrich, J., & Menninghaus, W. (2013). Admiration and adoration: Their different ways of showing and shaping who we are, *Cognition and Emotion*, 27, 85-118.

Schroevers, M., Kraaij, V., & Garnefski, N. (2007). Goal disturbance, cognitive coping strategies, and psychological adjustment to different types of stressful life event, *Personality and Individual Difference*, 43(2), 413-423.

Schutze, P.A., & Pekrun, R. (2007). *Emotion in eduction*, San Diego, CA: Academic Press.

Schwarzer, R., & Knoll, N. (2007). Functional roles of social support within the stress and coping process: A theoretical and empirical overview, *International Journal of Psychology*, 42(4), 243–252.

Seifert, T.L. (2004). Understanding student motivation, *Educational Research*, 46(2), 137- 149.

Sergi, M.J., Rassovsky, Y., Nuechterlein, K.H., & Green, M.F. (2006). Social perception as a mediator of the influence of early visual processing on functional status in schizophrenia, *American Journal of Psychiatry*, 163, 448–454.

Shim, S.S., Cho, Y., & Wang, C. (2013a). Classroom goal structures, social achievement goals, and adjustment in middle school, *Learning and Instruction*, 23, 69-77.

Sideridis, G.D. (2005). Goal orientation, academic achievement, and depression: Evidence in favor of a revised goal theory framework, *Journal of Educational Psychology*, 97, 366–375.

Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind, *Psychological Inquiry*, 13, 249-275.

Storey, B. (2011). The problem of admiration in Rousseau's sad and great system, *The Journal of Politics*, 73(3), 735–747.

Szczygie, D., Buczny, J., Bazinska, R. (2012). Emotion regulation and emotional information processing: The moderating effect of emotional awareness, *Personality and Individual Differences*, 52(3), 433-7.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis, *Learning and Instruction*, 18, 251–266.

Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education, *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.

Weiner, B. (2007). Examining emotional diversity on the classroom: An attribution theorist considers the moral emotions. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 73–88), San Diego, CA: Academic Press.

Weitekamp, C.A., & Hofmann, H.A. (2014). Evolutionary themes in the neurobiology of social cognition, *Current Opinion in Neurobiology*, 28, 22-27.

Wellman, H.M, Lopez-Duran, S., LaBounty, J., & Hamilton, B. (2008). Infant attention to intentional action predicts preschool theory of mind, *Journal of Developmental Psychology*, 44 (2), 618-623.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Schiefele, U., Roeser, R.W., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation, In N. Eisenberg, W. Damon, & R.M. Lerner (Eds.), Handbook of child psychology, *Social, emotional, and personality development*, 3. (pp. 933–1002). Hoboken, NJ: Wiley.

Williams, A.M. (2012). *The Roles of Reinforcement Sensitivity and Cognitive Appraisals in Predicting Coping Strategies*, A Dissertation Submitted to the Faculty of The Graduate School at The University of North Carolina at Greensboro in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy.