

تبیین علی‌بهریستی تحصیلی بر اساس شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی

سامان کمری^۱، محبوبه فولادچنگ^۲، فرهاد خرمايي^۳

تاریخ وصول: ۱۳۹۷/۱۰/۲۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۰۹

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی ارتباط شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی با نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود که از میان آن‌ها تعداد ۵۶۶ نفر (۲۷۸ پسر و ۲۸۸ دختر) با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه شناخت اجتماعی دانشجویان (نجاتی و همکاران، ۱۳۹۷)، مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی (ریان و شیم، ۲۰۰۸)، مقیاس امید به تحصیل (خرمائی و کمری، ۱۳۹۶)، مقیاس تحسین (شیندلر و همکاران، ۲۰۱۳)، سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی (سالما- آرو و آپادابا، ۲۰۱۲) و سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی (سالما- آرو و همکاران، ۲۰۰۹) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. مطابق یافته‌ها شناخت اجتماعی به واسطه‌ی هدف رشدیافتگی اجتماعی اثری غیرمستقیم و مثبت بر امید به تحصیل و تحسین داشت. هدف رشدیافتگی اجتماعی نیز به واسطه‌ی هیجان‌های مثبت امید به تحصیل و تحسین دارای اثری غیرمستقیم و مثبت بر مشغولیت تحصیلی و اثری غیرمستقیم و منفی بر فرسودگی تحصیلی بود. همچنین هدف اثباتی-گرایشی اجتماعی به واسطه‌ی هیجان اجتماعی تحسین به‌طور غیرمستقیم و منفی بر مشغولیت تحصیلی تأثیر داشت. طبق این نتایج، شناخت اجتماعی با افزایش هدف رشدیافتگی اجتماعی سبب افزایش هیجان‌های مثبت امید به تحصیل و تحسین شده و از این طریق بهزیستی تحصیلی (مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. می‌توان نتیجه گرفت که در حیطه‌ی بهزیستی تحصیلی متغیرهایی مانند

۱. دکتری، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (نویسنده مسؤل) Kamari.saman@yahoo.com

۲. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۳. دانشیار، روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی می‌توانند نقش مهمی ایفا کنند.

واژگان کلیدی: اهداف پیشرفت اجتماعی، بهزیستی تحصیلی، هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی، شناخت اجتماعی.

مقدمه

حوزه بهزیستی تحصیلی^۱ به عنوان یک پیامد کیفی عملکرد تحصیلی در چندسال اخیر مورد توجه روان‌شناسان مثبت‌نگر قرار گرفته است (گاندر، پرویر و راش^۲، ۲۰۱۶؛ تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نیمیویرتا^۳، ۲۰۰۸؛ ۲۰۱۲)، به این دلیل که کلید فهم عملکرد تحصیلی ضعیف دانشجویان می‌تواند اختلال در بهزیستی تحصیلی آن‌ها و یا به عبارت دیگر فرسودگی تحصیلی باشد (واتسا و رابرتسون^۴، ۲۰۱۱). بر این اساس، شناسایی عواملی که در ایجاد بهزیستی تحصیلی نقش دارند یکی از چالش‌های اصلی پیش روی پژوهش‌گران رشته روان‌شناسی تربیتی است. طبق رویکرد شناختی-اجتماعی در تبیین بهزیستی تحصیلی عوامل شناختی، انگیزشی و هیجانی دارای نقش اساسی هستند. بر طبق این رویکرد، مدل‌های مختلفی نیز برای تبیین رفتارهای تحصیلی و از جمله مشغولیت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان ارائه شده است. این مدل‌ها هنوز به‌طور تجربی مورد آزمون قرار نگرفته‌اند و میزان کارآمدی آن‌ها برای تبیین بهزیستی تحصیلی یکی از چالش‌های اساسی حوزه روان‌شناسی تربیتی است.

از جمله مدل‌های نظری مطرح در حوزه هیجان‌های پیشرفت مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) است. پکران جهت تبیین هیجان‌های تحصیلی و همچنین کارکرد این تجارب هیجانی در عملکرد دانشجویان، مدل نظری خود را برای اولین بار در سال ۲۰۰۶ ارائه نمود و در سال ۲۰۱۲ (پکران و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۲) به تکمیل مدل خود، با تأکید بر نقش هیجان‌های مختلف تحصیلی در ابعاد مختلف مشغولیت تحصیلی، پرداخت. در مدل پکران و لیننبرینک - گارسیا (۲۰۱۲) عوامل پیش‌بینی هیجان‌ها و همچنین مشغولیت تحصیلی در سطوح مختلف اجتماعی / فرهنگی (محیطی) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار گرفته

1. Academic Well-Being
2. Gander, Proyer, & Ruch
3. Tuominen-Soini, Salmela-Aro, & Niemivirta
4. Watts, & Robertson

است. پیشایندهای اجتماعی / فرهنگی هیجان‌ها، بیانگر تأثیرات محیط‌های آموزشی است و منظور از پیشایندهای شخصی، ارزیابی‌های شناختی افراد از موقعیت‌های تحصیلی است (پکران و لینبرینک - گارسیا، ۲۰۱۲؛ مویس، پکران، سیناترا، آزاویدو، تریورس، میر و همکاران^۱، ۲۰۱۵). این ارزیابی‌های شناختی / انگیزشی، منجر به تجربه هیجان‌های مختلف تحصیلی در یادگیرنده شده و به واسطه‌ی این تجارب هیجانی بر ابعاد مختلف بهزیستی تحصیلی وی اثر می‌گذارند.

در پژوهش حاضر شناخت اجتماعی^۲ به عنوان یکی از عوامل پیشاینندی در نظر گرفته شده است. شناخت اجتماعی به این دلیل انتخاب شده است که طبق برخی یافته‌های گذشته، یکی از عواملی که می‌تواند به عنوان متغیری پیش‌بین در بهزیستی تحصیلی دانشجویان ایفای نقش کند، شناخت اجتماعی است (درکس، جولز، ریجن و کرابندام^۳، ۲۰۱۶). پژوهشگران در تبیین نقش شناخت اجتماعی در موفقیت تحصیلی به نتایج قابل ملاحظه‌ای دست یافته‌اند. برای مثال، نشان داده‌اند که اگر قابلیت‌های شناخت اجتماعی را برای پیش‌بینی موفقیت به اندازه‌های هوش شناختی اضافه کنیم، در مقایسه با زمانی که تنها از اندازه‌های توانایی هوش شناختی استفاده می‌کنیم امکان بیشتری برای پیش‌بینی موفقیت ایجاد می‌شود (تودورو، فیسک و پرتیک^۴، ۲۰۱۱؛ کوریا و ناوارته، ۲۰۱۷). بلیر^۵ (۲۰۰۶) از شناخت اجتماعی به عنوان شناخت گرم^۶ یا شناخت نرم^۷ در برابر مفهوم کارکردهای اجرایی به عنوان شناخت سرد^۸ یا شناخت سخت^۹ استفاده کرد. از آن موقع تا کنون بررسی شناخت گرم از دغدغه‌های پژوهش‌گران به شمار می‌آید.

اغلب پژوهش‌های انجام شده در حوزه شناخت اجتماعی به تأثیر نقص یا اختلال در شناخت اجتماعی در حوزه‌های رفتاری و هیجانی توجه داشته‌اند؛ مانند بررسی وضعیت شناخت اجتماعی افراد مبتلا به اختلالاتی از قبیل اختلالات طیف اتیسم، انواع اختلالات

1. Muis, Pekrun, Sinatra, Azavedo, Trevors, Meier, & Heddy
2. Social Cognition
3. Derksa, Jollesa, Rijnc, & Krabbendama
4. Todorov, Fiske, & Prentice
5. Blair
6. hot cognition
7. soft cognition
8. cold cognition
9. hard cognition

یادگیری (بارون-کوهن و ویهیل رایت^۱، ۲۰۰۳؛ بارون-کوهن، ۱۹۸۹)، اختلالات روان-پریشی مانند اسکیزوفرنی و همچنین افراد دچار سوء مصرف مواد (بلیکه و آبویتز^۲، ۲۰۱۳)؛ اما ارتباط بین شناخت اجتماعی با متغیرهای تحصیلی به ویژه بهزیستی تحصیلی مورد توجه نبوده است. از آنجا که خلاء قابل توجهی در زمینه بررسی نقش شناخت اجتماعی در کنار دیگر عوامل انگیزشی و هیجانی، برای تبیین بهزیستی تحصیلی وجود دارد، پژوهش حاضر در راستای این شکاف پژوهشی به دنبال بررسی نقش شناخت اجتماعی در بهزیستی تحصیلی با واسطه‌گری نقش عوامل هیجانی و انگیزشی است، چرا که به طور واضح مشخص نیست شناخت اجتماعی به چه صورت بر واکنش‌های هیجانی و در نهایت بهزیستی تحصیلی تأثیر گذار است.

مطابق مدل کنترل-ارزش، ارزیابی‌های شناختی‌ای (معادل شناخت اجتماعی) که فرد از محیط آموزشی و نیز توانمندی‌های خودش به عمل می‌آورد همراه با ارزیابی کنترل موقعیت منجر به شکل‌گیری باورهای انگیزشی و اهداف در فرد می‌شود؛ بنابراین طبق این مدل می‌توان اهداف پیشرفت^۳ را به عنوان پیامد شناخت اجتماعی در نظر گرفت. از آنجا که این اهداف پیشرفت می‌توانند در ارتباط با مقوله‌های اجتماعی باشند، یکی از عواملی که ممکن است تحت تأثیر الگوهای شناخت اجتماعی افراد قرار گیرد، اهداف پیشرفت اجتماعی^۴ آن‌ها است. دانشجویان با اهداف پیشرفت اجتماعی گوناگون، در مناسبات اجتماعی رویکردهای متفاوتی دارند که منجر به گوناگونی روش‌های سازگاری اجتماعی آن‌ها با محیط تحصیلی می‌شود. شواهد تجربی (برای مثال: دانیلس^۵ و همکاران، ۲۰۰۸؛ لیننبرینک^۶، ۲۰۰۶؛ پکران، ۲۰۰۶؛ تومینن-سوینی و همکاران، ۲۰۰۸؛ سیدریدیس^۷، ۲۰۰۵؛ تومینن-سوینی، سالملا-آرو و نیمیویرتا، ۲۰۱۱) حاکی است که در موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی، اتخاذ جهت‌گیری‌های هدفی^۸ متفاوت نظیر تبحری^۹ یا عملکردی^{۱۰} منجر

1. Baron-Cohen, & Wheelwright
2. Billeke, & Aboitiz
3. achievement goals
4. social achievement goals
5. Daniels
6. Linnenbrink
7. Sideridis
8. goal orientation
9. mastery
10. performance

به الگوی متفاوتی از نشانگرهای مثبت و منفی بهزیستی می‌شود. برخلاف اهداف پیشرفت تحصیلی، در زمینه‌ی پیامدهای اهداف پیشرفت اجتماعی برای سازگاری و بهزیستی تحصیلی دانشجویان اطلاعات کافی در دست نیست. بنا به ادعای صاحب‌نظران در حوزه‌ی اهداف پیشرفت اجتماعی به مطالعات بیشتری نیاز است (هورست، فینی و بارون، ۲۰۰۷)، به ویژه آن‌که پیامدهای هیجانی و سازگارانه اهداف پیشرفت اجتماعی مبهم است (کورودا و ساکواری، ۲۰۱۱؛ ریان و شیم، ۲۰۰۶).

اهداف پیشرفت اجتماعی دارای سه دسته کلی است که هر یک ممکن است تأثیر متفاوتی بر سازگاری و بهزیستی فرد داشته باشند. بررسی این تأثیرات متفاوت در حوزه‌ی بهزیستی تحصیلی یکی از مسائل اصلی پژوهش حاضر بود. دسته اول هدف رشدیافتگی اجتماعی^۲ است. از آنجایی که در هدف رشدیافتگی اجتماعی فرد سعی در برقراری ارتباط عمیق‌تر با دوستان خود داشته و روابط بر پایه درک متقابل استوار است، چنین افرادی رضایتمندی بیشتری از روابط خویش با سایرین دارند (ریان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ شیم، چو و وانگ^۳، ۲۰۱۳). به همین دلیل افرادی با هدف رشدیافتگی اجتماعی همواره، درک مثبتی از روابط اجتماعی داشته، کارآمدی اجتماعی بالاتر و نگرانی اجتماعی کمتری دارند (هورست و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸؛ شیم و فلچر^۴، ۲۰۱۲). دسته دوم هدف اثباتی-گرایشی اجتماعی^۵ است. افراد با این نوع هدف به دلیل آن‌که هم در پی تلاش برای پیشرفت و دستیابی به موفقیت هستند و هم ترس از شکست دارند، روابط اجتماعی مثبتی داشته و دارای مهارت‌های اجتماعی هستند (ریان و شیم، ۲۰۰۶)؛ اما مسئله حائز اهمیت در اینجا آن است که احساس این افراد همواره وابسته به عکس‌العمل‌های سایرین بوده و ترس از ارزیابی منفی توسط سایرین همیشه در این افراد وجود دارد (هورست و همکاران، ۲۰۰۷). در نهایت دسته سوم هدف اثباتی-اجتنابی اجتماعی^۶ است، افرادی با این نوع اهداف به دلیل درک منفی از مهارت‌های اجتماعی همواره سعی می‌کنند از مناسبات اجتماعی عقب‌نشینی کنند. این‌گونه تمرکز کردن بر

-
1. Horst, Finney, & Barron
 2. social development goal
 3. Shim, Cho, & Wang
 4. Shim, & Fletcher
 5. social demonstration-approach goal
 6. social demonstration-avoid goal

احتمالات منفی و ترس از قضاوت منفی، باعث ناسازگاری، درک منفی از روابط اجتماعی، تنهایی، نگرانی و افسردگی خواهد شد، که در نتیجه دانش‌آموز از تمرکز لازم برای انجام تکالیف تحصیلی برخوردار نیست (هورست و همکاران، ۲۰۰۷؛ ریان و شیم، ۲۰۰۶، ۲۰۰۸). اگرچه به نظر می‌رسد که اتخاذ اهداف پیشرفت اجتماعی متفاوت دارای پیامدهای هیجانی مختلفی باشد، اما این که هر کدام از این اهداف دارای کدام پیامد هیجانی هستند، مشخص نیست؛ بنابراین در پژوهش حاضر دو هیجان امید به تحصیل (هیجان تحصیلی) و تحسین (هیجان اجتماعی) به عنوان پیامدهای هیجانی اهداف پیشرفت اجتماعی در نظر گرفته شده‌اند. پرسش اساسی که اینجا مطرح می‌شود آن است که اهداف پیشرفت اجتماعی چه اثراتی بر امید به تحصیل و تحسین به عنوان هیجان‌های پیشرفت تحصیلی و اجتماعی دارند؟

انتخاب دو هیجان امید به تحصیل و تحسین برای تبیین بهزیستی تحصیلی در این پژوهش بر اساس نظریه‌ی کنترل- ارزش پکران (۲۰۰۶) صورت گرفته است. بر اساس این نظریه افراد در طی آموزش رسمی نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجان‌های خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را تجربه می‌کنند (فرنزل، گوئتز، لادتکی، پکران و ساتن^۱، ۲۰۰۹؛ گومیل و کالوو^۲، ۲۰۰۸). اگرچه این واکنش‌های هیجانی بر رفتارهای افراد و سلامت‌شان تأثیرگذار هستند اما چگونگی این تأثیرگذاری روشن نیست (دامز، شولز و هرپرتز^۳، ۲۰۰۹؛ لینهان، بوهور و لینچ^۴، ۲۰۰۷). هیجان‌های تحصیلی ایجاد برانگیختگی می‌کنند (یاماک^۵، ۲۰۱۴؛ کاهو، استفنز، لیچ و زپکه^۶، ۲۰۱۵؛ کینگ، مک اینرنی، گانوتیک و ویلاروسا^۷، ۲۰۱۵) و هر چند به دلیل تأثیرشان بر بهزیستی، کیفیت یادگیری، پیشرفت و تعاملات اجتماعی کلاس درس، ذاتاً با اهمیت هستند، ولی دانستنی‌های اندکی درباره‌ی این دسته از هیجان‌ها در حوزه‌های خاص تحصیلی وجود دارد (گوئتز، زیرنگبل، پکران و هال^۸، ۲۰۰۳).

1. Frenzel, Goetz, Ludtke, Pekrun, & Sutton
2. Gomila, & Calvo
3. Domes, Schulze, & Herpertz
4. Linehan, Bohus, & Lynch
5. Yamac
6. Kahu, Stephens, Leach, & Zepke
7. King, McInerney, Ganotice, & Villarosa
8. Goetz, Zirngibl, Pekrun, & Hail

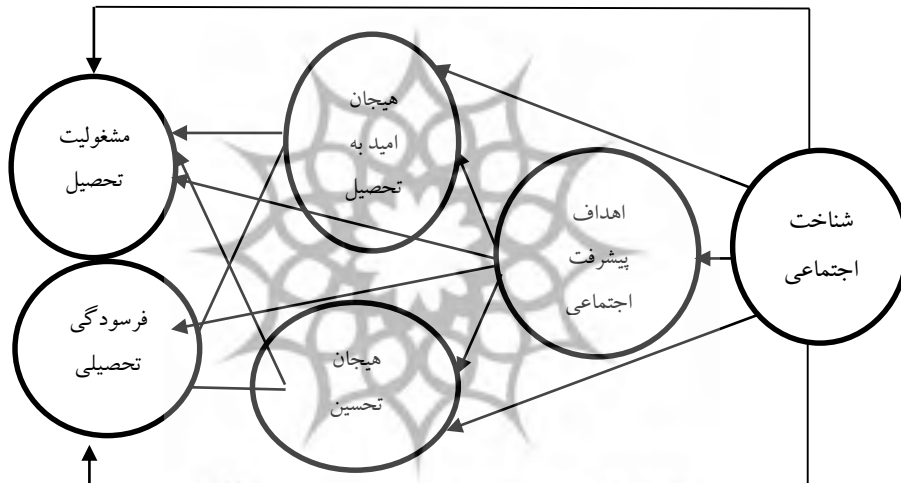
فقدان مطالعه نظام‌مند نقش محوری هیجان‌ها در موقعیت‌های تحصیلی یکی از مهم‌ترین خلاءهای پژوهشی محسوب می‌شود، که بایستی در اولویت‌های پژوهشی قرار داده شود (پکران، گوئتز، تیتز و پرری^۱، ۲۰۰۲؛ پکران، ۲۰۰۵؛ آرتینو، هولمبو و دیورنینگ^۲، ۲۰۱۲؛ پکران و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۴). شواهد تجربی جداگانه‌ای در مورد انواع پاسخ‌های هیجانی و شناختی دانشجویان در مواجهه با موقعیت‌های پیشرفت تحصیلی اعم از مطالعه، یادگیری و امتحان (پکران، ۲۰۰۶؛ گوئتز، پکران، هال و هاگ^۳، ۲۰۰۶) و یا نقش منابع اطلاعاتی چندگانه مانند اهداف پیشرفت (ایمز و آرچر، ۱۹۸۸؛ پینتریچ و شانک^۴، ۲۰۰۲؛ سیفرت، ۲۰۰۴؛ الیوت، ۱۹۹۹ و دوئک و لگات، ۱۹۸۸) و ارزیابی‌های شناختی (لازاروس^۴، ۲۰۰۶) گزارش شده است. با این حال، شکاف پژوهشی در مورد در نظر گرفتن همزمان نقش هیجان‌ها و اهداف پیشرفت اجتماعی به چشم می‌خورد. به بیان دیگر، روشن نیست که آیا هیجان‌های تحصیلی و اجتماعی با تأثیرپذیری از اهداف پیشرفت اجتماعی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارند یا خیر.

مطالعات اخیر بیشتر بر روی نقش هیجان مثبت امید بر روی پیشرفت تحصیلی تمرکز داشته‌اند و تأثیر امید به تحصیل بر بهزیستی تحصیلی در حاله‌ای از ابهام قرار دارد (ولترز و پینتریچ^۵، ۱۹۹۸؛ گوئتز و همکاران، ۲۰۰۶؛ یو، فرلونگ، فلیکس، شارکی و تانیگاوا^۶، ۲۰۰۸؛ استفانوی^۷، ۲۰۱۱؛ استفانوی، کاریوتوگلو و نیناس^۸، ۲۰۱۱)؛ به عبارت دیگر ارتباط بین هیجان امید به تحصیل و بهزیستی تحصیلی هنوز به‌طور کامل مشخص نشده است. ابهام دیگر مربوط به نقش هیجان‌های اجتماعی به‌خصوص هیجان تحسین و ارتباط آن با بهزیستی تحصیلی است. اگرچه در نظریه پکران و لیننبرینک - گارسیا (۲۰۱۲) تحسین به عنوان یکی از هیجان‌های پیشرفت اجتماعی دارای پیامدهایی است، اما این ادعا تاکنون مورد بررسی تجربی قرار نگرفته است. بر این اساس وجود شواهد نا کافی در زمینه ارتباط بین هیجان‌هایی مانند امید به تحصیل و تحسین با بهزیستی یکی دیگر از شکاف‌های پژوهشی حوزه‌ی تحصیلی

1. Pekran, Goetz, Titz, & Perry
2. Artino, Holmboe, & Durning
3. Goetz, Pekran, Hall, & Haag
4. Lazarus
5. Wolters, & Pintrich
6. You, Furlong, Felix, Sharkey, & Tanigawa
7. Stephanou
8. Stephanou, Kariotoglou, & Ntinias

محسوب می‌شود (شیندلر، زینک، ویندریچ و مینینگهاوس^۱، ۲۰۱۳؛ شیندلر، ۲۰۱۴) که پژوهش حاضر به دنبال یافتن پاسخ آن است.

در این پژوهش، متغیرهای مدل مفهومی بر اساس نظریه‌های شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و مدل کنترل-ارزش پکران (۲۰۰۶) انتخاب شدند. همچنین انتخاب قلمرو مفهومی بهزیستی تحصیلی به عنوان مفهوم کلیدی در روان‌شناسی مثبت این امکان را فراهم کرد تا پژوهشی بدیع با تمرکز بر یکپارچگی مفاهیم شناخت، انگیزش و هیجان به منظور آزمون مدلی منسجم انجام گیرد. طبق این مدل (شکل ۱) شناخت اجتماعی با تأثیرگذاری بر اهداف پیشرفت اجتماعی و در نتیجه تحت تأثیر قرار دادن دو هیجان امید به تحصیل و تحسین بهزیستی تحصیلی را پیش‌بینی می‌کند.



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

روش

پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن از روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری شامل تمامی دانشجویان کارشناسی دانشگاه شیراز بود. برای تعیین حجم نمونه بر اساس دیدگاه کلاین^۲ (۲۰۱۵)، از قاعده ۵ به ۱ استفاده شد؛ یعنی به ازای هر گویه حداقل ۵ نفر باید انتخاب شود. بر این اساس، مشارکت کنندگان پژوهش ۵۶۶

1. Schindler, Zink, Windrich, & Menninghaus
2. Kline

نفر (۲۷۸ پسر و ۲۸۸ دختر) بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. بدین صورت که از اکثر دانشکده‌های دانشگاه شیراز به تصادف دو کلاس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند و سپس تمامی دانشجویان این کلاس‌ها به عنوان مشارکت‌کنندگان در پژوهش شرکت کردند. در جدول ۱ توزیع مشارکت‌کنندگان بر حسب جنس و دانشکده نمونه پژوهش گزارش شده است.

جدول ۱. توزیع مشارکت‌کنندگان به تفکیک جنس و دانشکده

دانشکده	دختر	پسر	فراوانی	درصد فراوانی
علوم تربیتی و روان‌شناسی	۶۴	۳۰	۹۴	۱۶/۶
حقوق و علوم سیاسی	۴۱	۳۲	۷۳	۱۲/۹
ادبیات و علوم انسانی	۲۶	۲۱	۴۷	۸/۳
الهیات و معارف اسلامی	۱۱	۱۹	۳۰	۵/۳
اقتصاد، مدیریت و علوم اجتماعی	۷۲	۳۴	۱۰۶	۱۸/۷
علوم	۴۴	۳۵	۷۹	۱۴/۰
برق و کامپیوتر	۲۶	۵۰	۷۶	۱۳/۴
مهندسی شیمی، نفت و گاز	۰	۲۰	۲۰	۳/۵
مهندسی مکانیک	۲	۲۱	۲۳	۴/۱
مهندسی عمران و مواد	۲	۱۶	۱۸	۳/۲
جمع کل	۲۸۸	۲۷۸	۵۶۶	۱۰۰

ابزارهای پژوهش

۱- سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی (AEI، سالملا-آرو و آپادایا، ۲۰۱۲): سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی به وسیله سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) تدوین شد. این سیاهه ۹ گویه‌ای درباره تکالیف درسی، دارای سه مقیاس انرژی، احساس تعهد و شیفتگی است. مشارکت‌کنندگان به هر گویه بر اساس طیف پنج درجه‌ای از هرگز (۰) تا همیشه (۴) پاسخ می‌دهند. حداقل و حداکثر نمره در این سیاهه به ترتیب ۰ تا ۳۶ است. در مطالعه سالملا-آرو و آپادایا (۲۰۱۲) مقدار ضریب همسانی درونی عامل کلی مشغولیت تحصیلی و زیر مقیاس‌های انرژی، تعهد نسبت به تکالیف درسی و شیفتگی به تکالیف درسی به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۲، ۰/۸۷ و ۰/۸۰ به دست آمد. در مطالعه سالملا-آرو، کیورو، لسکینن و نورمی^۱ (۲۰۰۹) نیز ضرایب همسانی درونی برای انرژی ۰/۸۲، تعهد ۰/۹۵ و شیفتگی ۰/۹۱ گزارش شد که نشان‌دهنده

1. Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen, & Nurmi

پایایی مناسب سیاهه است. در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی همه ابزارها از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم (با روش بیشینه درست‌نمایی^۱) و برای بررسی پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۱) نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۶ (حداقل قابل قبول: ۰/۳۲؛ کلاین، ۲۰۱۵) بودند ($P=0/001$) و در عامل‌های مربوط به خود، بار شدند. جهت بررسی پایایی نمرات سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای عامل انرژی برابر با ۰/۶۹، برای عامل تعهد برابر با ۰/۷۱، برای عامل شیفتگی برابر با ۰/۶۶ و برای کل سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی برابر با ۰/۸۶ بود. نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب سیاهه‌ی مشغولیت تحصیلی است.

۲- سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی (ABI، سالملا- آرو و همکاران، ۲۰۰۹): سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی به وسیله‌ی سالملا- آرو و ناتانن (۲۰۰۵) بر اساس ۱۵ نشانگر فرسودگی برگن برای زندگی حرفه‌ای (سالملا- آرو، ناتانن و نورمی، ۲۰۰۴) تدوین شده است. این سیاهه نه گویه- ای فرسودگی تحصیلی، سه عامل فرسودگی تحصیلی شامل خستگی در محیط دانشگاه^۲، بدگمانی نسبت به معنای تحصیل در دانشگاه^۳ و احساس عدم کفایت (بی کفایتی) در دانشگاه^۴ را اندازه‌گیری می‌کند. پاسخ‌دهندگان وضعیت خود را در طیف شش درجه‌ای از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۶) مشخص می‌نمایند؛ بنابراین حداقل نمره ۹ و حداکثر آن ۵۴ است. در مطالعه سالملا- آرو و همکاران (۲۰۰۹) مقادیر ضرایب همسانی درونی برای مقیاس‌های احساس خستگی در دانشگاه، بدگمانی نسبت به دانشگاه و عدم کفایت فردی در دانشگاه به ترتیب برابر با ۰/۶۱، ۰/۷۷ و ۰/۶۷ به دست آمد. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۳۵ بودند ($P=0/001$) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. گویه شماره ۷ از خرده مقیاس خستگی و شماره ۳ از خرده مقیاس بی کفایتی به علت بار عاملی پایین از مقیاس حذف شدند. در نتیجه خرده مقیاس بی کفایتی که دارای ۲ گویه بود و چون

-
1. Maximum Likelihood Estimation (MLE)
 2. exhaustion at school/university
 3. cynicism toward the meaning of school/university
 4. sense of inadequacy at school/university

گویه‌ی ۳ آن حذف شد در نتیجه به‌طور کلی این خرده‌مقیاس از پرسشنامه کنار گذاشته شد و نتایج تحلیل عامل تأییدی وجود دو خرده‌مقیاس خستگی و بدبینی را تأیید کردند. جهت بررسی پایایی نمرات سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده برای عامل خستگی برابر با ۰/۵۵، برای عامل بدبینی برابر با ۰/۸۵ و برای کل سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی برابر با ۰/۸۰ بود. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب سیاهه‌ی فرسودگی تحصیلی است.

۳- پرسشنامه شناخت اجتماعی (شاد): 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 نظریه‌ی ذهن کمک گرفته شده است و برای نام‌گذاری خرده‌مقیاس‌های آن از مبانی نظری شناخت اجتماعی که دارای کارکردهای توانایی خودآگاهی، نظریه‌ی ذهن، تشخیص تهدید و خودتنظیمی است (تودورو و همکاران، ۲۰۱۱)، استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه است. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه شناخت اجتماعی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان‌دهنده‌ی وجود چهار مؤلفه شناخت اجتماعی بود که به ترتیب شناخت خود، ذهن‌خوانی، تشخیص تهدید آموزشی و درک محیط آموزشی نام‌گذاری شدند. نحوه‌ی نمره‌گذاری گویه‌ها در یک طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از تقریباً هرگز (۱) تا تقریباً همیشه (۵) است؛ بنابراین حداقل نمره ۱۷ و حداکثر نمره ۸۵ است. شاخص KMO در این مقیاس برابر با ۰/۸۴۵ و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر با ۲۴۹۱/۲۸ بود که با درجه آزادی ۱۷۱ در سطح $P=0/001$ معنادار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه فوق بود. نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۵ بودند ($P=0/001$) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس شناخت اجتماعی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده 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 که حاکی از پایایی مطلوب پرسشنامه شناخت اجتماعی است.

۴- مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی: ریان و شیم (۲۰۰۸) با هدف سنجش اهداف پیشرفت

اجتماعی در دوره‌ی نوجوانی و بر اساس نسخه‌ی دانش‌آموزی مقیاس اهداف پیشرفت (ریان و شیم، ۲۰۰۶)، نسخه‌ی مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی را تدوین کردند. نسخه‌ی ۱۸ گویه‌ای، سه گروه هدف را شامل می‌شود: هدف رشدیافتگی اجتماعی، هدف اثباتی - گرایشی اجتماعی و هدف اثباتی - اجتنابی اجتماعی. در این نسخه، مشارکت کنندگان به هر گویه روی یک طیف پنج‌درجه‌ای از ۱ (کاملاً درباره‌ی من صدق می‌کند) تا ۵ (به هیچ وجه درباره‌ی من صدق نمی‌کند) پاسخ می‌دهند. بر این اساس، حداقل نمره کسب‌شده در این مقیاس برای هر مؤلفه ۶ و حداکثر آن ۳۰ است. در مطالعه‌ی ریان و شیم (۲۰۰۸) نتایج تحلیل عاملی مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی از ساختار سه عاملی مقیاس به‌طور تجربی حمایت کرد. در مطالعه‌ی ریان و شیم (۲۰۰۸) مقادیر همسانی درونی با استفاده از روش آلفای کرونباخ عوامل سه‌گانه‌ی مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی شامل هدف رشدیافتگی اجتماعی، هدف اثباتی - گرایشی اجتماعی و هدف اثباتی - اجتنابی اجتماعی به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۹ و ۰/۸۴ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۱ بودند ($P=0/001$) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است، در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به‌دست آمده برای عامل هدف رشدیافتگی اجتماعی برابر با ۰/۸۰، برای عامل هدف اثباتی - گرایشی اجتماعی برابر با ۰/۸۳ و برای عامل هدف اثباتی - اجتنابی اجتماعی برابر با ۰/۸۴ بود. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب مقیاس اهداف پیشرفت اجتماعی است.

۵- مقیاس امید به تحصیل: این مقیاس توسط خرمائی و کمری (۱۳۹۶) ساخته شده و دارای ۲۷ گویه است که بعد از مصاحبه با دانش‌آموزان دبیرستانی و تحلیل محتوای مصاحبه‌ها گویه‌ها استخراج شد. مقیاس بر روی ۲۴۱ نفر از دانش‌آموزان دبیرستانی شهر شیراز اجرا شد. نتایج تحلیل عاملی مقیاس امید به تحصیل به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان‌دهنده‌ی وجود ۴ مؤلفه در خرده مقیاس امید به تحصیل بود که به ترتیب امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی نام‌گذاری شده‌اند. نحوه نمره‌گذاری گویه‌ها به‌صورت کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است. گویه‌های ۶-۹-۱۰-۱۱-۱۳-۲۱-۲۴-۲۷ به‌صورت معکوس و بقیه

گویه‌ها به صورت مستقیم نمره گذاری می‌شوند. حداقل نمره در این مقیاس ۲۷ و حداکثر نمره ۱۳۵ است. روایی این مقیاس در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق تحلیل عاملی و به روش مؤلفه‌های اصلی با چرخش واریماکس محاسبه شد. شاخص KMO در این مقیاس برابر ۰/۹۲۶ و ضریب کرویت بارتلت نیز برابر با ۳۵۳۶/۲۹ بود که با درجه آزادی ۳۵۱ در سطح $P=۰/۰۰۱$ معنادار بود و نشان از کفایت نمونه‌برداری این مقیاس داشت. از طرفی دیگر پایایی این مقیاس در پژوهش خرمائی و کمری (۱۳۹۶) از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس 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 به دست آمد. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه ۲۱) نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۵ بودند ($P=۰/۰۰۱$) و در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. گویه‌های ۶ و ۱۳ خرده مقیاس امید به سودمندی مدرسه به دلیل بار عاملی پایین در تحلیل عامل تأییدی از مقیاس حذف شد. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس امید به تحصیل، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای عامل امید به کسب فرصت‌ها برابر با ۰/۸۶، برای عامل امید به کسب مهارت‌های زندگی برابر با ۰/۸۴، برای عامل امید به سودمندی مدرسه برابر با ۰/۷۵، برای عامل امید به کسب شایستگی برابر با ۰/۸۰ و برای کل مقیاس امید به تحصیل برابر با ۰/۹۰ بود. در کل نتایج مربوط به ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر پایایی مطلوب مقیاس امید به تحصیل است.

۶- مقیاس تحسین و ستایش (ADMADOS): این مقیاس توسط شیندلر و همکاران (۲۰۱۳) ساخته شده است و در کل هشت گویه دارد که چهار گویه تحسین و چهار گویه ستایش (پرستش) را می‌سازد که در پژوهش حاضر از خرده مقیاس تحسین (چهار گویه) استفاده شد. این مقیاس در ابتدا دارای شش گویه برای سنجش تحسین و هفت گویه برای سنجش ستایش بود اما در دو مطالعه همزمان شیندلر (۲۰۱۴) که بر روی یک نمونه ۱۲۱ نفری و یک نمونه ۱۱۲ نفری اجرا شد، در نهایت بر اساس نتایج تحلیل عاملی اکتشافی تعداد گویه‌ها کاهش یافت و به طور کلی هشت گویه استخراج شد که چهار گویه برای سنجش تحسین و چهار گویه برای سنجش ستایش معرفی شد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) است؛ بنابراین حداقل و حداکثر نمره به ترتیب برابر با ۴ و

۲۰ است. در مطالعه شیندلر (۲۰۱۴)، مقیاس تحسین از پایایی خوبی برخوردار بود. وی میزان ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۱ را گزارش داد. این مقیاس الگوی مفروضی از همبستگی با دیگر هیجان‌ها را نشان داد. تحسین با شادی و غرور به عنوان هیجان‌های مثبت ارتباطی نداشت اما به طور مثبتی با دیگر اظهارات هیجانی از قبیل قدردانی، عشق و حرمت^۱ و سطوح رشد فردی و بهزیستی ذهنی ارتباط داشت. همچنین تحسین با دیگر هیجان‌های انعکاسی در رابطه با پاسخ مثبت به محرک مانند ترس، دلسوزی، الهام و جذب^۲ مرتبط بود. در پژوهش حاضر نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS نشان داد که همه گویه‌ها دارای بار عاملی معنادار بالاتر از ۰/۴۱ بودند ($P=0/001$) و به همان صورتی که در مطالعه اصلی آمده است، در عامل‌های مربوط به خود بار شدند. به این ترتیب که گویه‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ (با بار عاملی از ۰/۴۴ تا ۰/۷۸) در عامل تحسین قرار گرفتند. جهت بررسی پایایی نمرات مقیاس تحسین، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقدار ضریب به دست آمده برای مقیاس تحسین برابر با ۰/۷۳ بود که بیانگر پایایی مطلوب مقیاس تحسین است.

یافته‌ها

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش با استفاده از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری و با تعیین شاخص‌های برازندگی مدل ارائه شده است. در ابتدا مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی معادلات ساختاری (نرمال بودن، خطی بودن و هم‌خطی چندگانه^۳) مورد بررسی قرار گرفته است که شواهد حاکی از نرمال بودن توزیع متغیرها بود. در جدول ۲ میانگین، انحراف استاندارد و دامنه متغیرها و در جدول ۳ ماتریس همبستگی متغیرهای مشاهده شده پژوهش نشان داده شده است که نتایج حاکی از معناداری بین اغلب متغیرهای پژوهش حاضر است.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و دامنه متغیرهای مشاهده شده پژوهش

متغیرها	میانگین (M)	انحراف استاندارد (SD)	دامنه
۱. شناخت خود	۱۸/۶۸	۳/۵۱	۷-۲۵
۲. ذهن‌خوانی	۱۶/۷۶	۳/۳۰	۶-۲۵
۳. تشخیص تهدید آموزشی	۱۶/۱۸	۲/۴۹	۸-۲۰
۴. درک محیط آموزشی	۹/۷۴	۲/۲۱	۳-۱۵

1. gratitude, love, & reverenc
2. fear, tenderness, inspiration, & fascination
3. multicollinearity

۳۱-۸۵	۹/۲۷	۶۱/۳۶	۵. شناخت اجتماعی
۱۳-۳۰	۳/۸۵	۲۳/۹۰	۶. هدف رشد یافتگی
۶-۳۰	۴/۹۴	۱۹/۱۹	۷. هدف اثباتی - گرایشی
۶-۳۰	۴/۹۴	۲۱/۷۳	۸. هدف اثباتی - اجتنابی
۱۱-۳۵	۴/۲۵	۲۹/۰۷	۹. امید به کسب فرصت‌ها
۱۰-۴۰	۵/۱۰	۳۰/۲۸	۱۰. امید به کسب مهارت‌های زندگی
۸-۳۰	۴/۵۲	۲۰/۹۱	۱۱. امید به سودمندی مدرسه
۶-۲۰	۲/۴۶	۱۶/۰۷	۱۲. امید به کسب شایستگی
۳۷-۱۲۵	۱۲/۹۱	۹۶/۳۳	۱۳. امید به تحصیل
۸-۲۰	۲/۲۶	۱۵/۴۸	۱۴. تحسین
۰-۱۲	۲/۳۷	۶/۴۰	۱۵. انرژی
۰-۱۲	۲/۳۹	۶/۰۵	۱۶. تعهد
۰-۱۲	۲/۳۴	۶/۰۷	۱۷. شیفتگی
۰-۳۶	۶/۳۳	۱۸/۵۲	۱۸. مشغولیت تحصیلی
۳-۱۸	۳/۲۲	۹/۰۱	۱۹. خستگی
۳-۱۸	۳/۹۴	۹/۳۶	۲۰. بدبینی
۶-۳۶	۶/۳۵	۱۸/۳۷	۲۱. فرسودگی تحصیلی

جدول ۳. ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش

جدول ۳- ماتریس همبستگی مرتبه صفر متغیرهای مشاهده‌شده پژوهش

PC۱-۵ ** PC۲-۱

۱. شناخت خود، ۲. ذهن‌خوانی، ۳. تشخیص‌پذیری، ۴. ترک محیط آموزشی، ۵. شناخت اجتماعی، ۶. هدف رشد یافتگی، ۷. هدف اثباتی - گرایشی، ۸. هدف اثباتی - اجتنابی، ۹. امید به کسب فرصت‌ها، ۱۰. امید به کسب مهارت‌های زندگی، ۱۱. امید به سودمندی مدرسه، ۱۲. امید به کسب شایستگی، ۱۳. امید به تحصیل، ۱۴. تحسین، ۱۵. خستگی، ۱۶. بدبینی، ۱۷. انرژی، ۱۸. فرسودگی تحصیلی، ۱۹. تعهد، ۲۰. شیفتگی، ۲۱. مشغولیت تحصیلی

جهت بررسی اثر متغیر مکنون شناخت اجتماعی بر متغیر مکنون بهزیستی تحصیلی (مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) با واسطه‌گری متغیرهای اهداف پیشرفت اجتماعی (هدف رشدیافتگی، هدف اثباتی-گرایشی و هدف اثباتی-اجتنابی اجتماعی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین)، از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS استفاده شد (شکل ۲). 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.

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 مسیرهای غیر معنادار از مدل حذف شد، سپس برخی اصلاحات پیشنهادی نرم‌افزار AMOS از جمله محاسبه کوواریانس بین خطاهای متغیرهای مشاهده‌شده، اعمال شد. شاخص‌های برازش در جدول ۴ آمده است. شاخص‌های برازش پس از اصلاح، حاکی از برازش مطلوب مدل بود.

جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل معادله ساختاری پژوهش

شاخص	X ²	df	X ² /df	GFI	AGFI	CFI	NFI	IFI	TLI	RMSEA	PCLOSE
مقدار	۱۲۴۷/۵۶	۵۱۸	۲/۴۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۰۵	۰/۱۰۲

مقدار شاخص خی دو برابر با ۱۲۴۷/۵۶ ($P=0/001$ ، $df=518$) به دست آمد، نسبت خی دو بر درجه آزادی (۲/۴۰)، در فاصله قابل قبول برازش (۱ تا ۳؛ کلاین، ۲۰۱۵) قرار دارد. شاخص‌های FI و AGFI، برابر با ۰/۹۰ به دست آمدند (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۹؛ کلاین، ۲۰۱۵). شاخص‌های برازش تطبیقی CFI، NFI، IFI و TLI، به ترتیب برابر با ۰/۹۱، ۰/۹۰، ۰/۹۱ و ۰/۹۳ بودند (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۹؛ کلاین، ۲۰۱۵). شاخص RMSEA، برابر با ۰/۰۵ بود (مقدار قابل قبول: کمتر از ۰/۰۸؛ کلاین، ۲۰۱۵) و فاصله اطمینان ۹۰ درصد برای آن مرزهای ۰/۰۴ تا ۰/۰۵ را نشان داد، همچنین مقدار PCLOSE برای این شاخص برابر با ۰/۱۰۲ به دست آمد (مقدار قابل قبول: بزرگتر از ۰/۰۵؛ کلاین، ۲۰۱۵). در ادامه (جدول ۵) نتایج تحلیل اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل مدل ساختاری پژوهش آمده است.

جدول ۵. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل در مدل معادله ساختاری

مسیرها	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به هدف رشد یافتگی از: شناخت اجتماعی	۰/۴۰**	---	۰/۴۰**	٪۱۶
به امید به تحصیل از: شناخت اجتماعی	۰/۲۱**	۰/۱۸*	۰/۳۹**	٪۳۲
به تحصیل از: هدف رشد یافتگی	۰/۴۵**	---	۰/۴۵**	
به تحسین از: شناخت اجتماعی	۰/۲۴**	۰/۱۹*	۰/۴۳**	٪۲۹
به تحسین از: هدف رشد یافتگی	۰/۴۶**	---	۰/۴۶**	
به تحسین از: هدف اثباتی- گرایشی	-۰/۲۰**	---	-۰/۲۰**	
به مشغولیت تحصیلی از: شناخت اجتماعی	۰/۵۴**	۰/۱۰*	۰/۶۴**	٪۴۸
به مشغولیت تحصیلی از: هدف رشدیافتگی	۰/۱۸**	۰/۱۹**	۰/۳۷**	
به مشغولیت تحصیلی از: هدف اثباتی- گرایشی	---	-۰/۰۲*	-۰/۰۲*	
به مشغولیت تحصیلی از: امید به تحصیل	۰/۲۷**	---	۰/۲۷**	
به مشغولیت تحصیلی از: تحسین	۰/۱۴**	---	۰/۱۴**	
به فرسودگی تحصیلی از: شناخت اجتماعی	-۰/۴۰**	-۰/۰۵*	-۰/۴۵**	٪۳۰
به فرسودگی تحصیلی از: هدف رشدیافتگی	-۰/۲۵**	-۰/۱۷**	-۰/۴۲**	
به فرسودگی تحصیلی از: امید به تحصیل	-۰/۳۷**	---	-۰/۳۷**	

*P<۰/۰۵ ** P<۰/۰۰۱

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان بیان کرد که اهداف پیشرفت اجتماعی (هدف رشدیافتگی و هدف اثباتی- گرایشی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی (مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) ایفا می‌کنند و این مدل توانسته است، با متغیرهای مکنون شناخت اجتماعی، اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی، ۴۸ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی و ۳۰ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کنند. بر این اساس فرضیه هفتم پژوهش مبنی بر نقش واسطه‌گری اهداف پیشرفت

اجتماعی (هدف رشد یافتگی و هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) در ارتباط بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی تأیید می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر کوشید به کمک یک مدل مفروض نقش واسطه‌ای اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی را در ارتباط بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی آزمون کند. نتایج تحلیل پژوهش حاضر نشان داد که اهداف پیشرفت اجتماعی (هدف رشد یافتگی و هدف اثباتی- گرایشی اجتماعی) و هیجان‌های مثبت تحصیلی (امید به تحصیل) و اجتماعی (تحسین) نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی ایفا کردند و این مدل توانست ۴۸ درصد از واریانس مشغولیت تحصیلی و ۳۰ درصد از واریانس فرسودگی تحصیلی را تبیین کند. بخش اول نتایج مدل نهایی پژوهش یعنی مسیر شناخت اجتماعی- اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های پیشرفت تحصیلی و اجتماعی همسو با مبانی نظری دیدگاه اسکینر و کیندرمن و فارر^۱ (۲۰۰۹) و پکران (۲۰۰۶) و یافته‌های پژوهش‌های پکران و پرری (۲۰۱۴)، آندراده، براون و تانوک^۲ (۲۰۱۴)، استفانو و همکاران (۲۰۱۱)، استفانو (۲۰۱۱)، گوئتز و همکاران (۲۰۰۶)، یو و همکاران (۲۰۰۸) و پرری و همکاران (۲۰۰۵) است. از طرفی بخش دوم نتایج مدل نهایی پژوهش یعنی مسیر اهداف پیشرفت اجتماعی- هیجان‌های مثبت تحصیلی و اجتماعی و بهزیستی تحصیلی همسو با مبانی نظری در نظریه پکران و لیننبرینک - گارسیا (۲۰۱۲) و نتایج برخی پژوهش‌های گذشته (مویس و همکاران، ۲۰۱۵؛ تالیس و فالمر، ۲۰۱۳؛ لیننبرینک - گارسیا، روگات و کوشی^۳، ۲۰۱۱؛ ماسل، ۲۰۱۰) است.

به تبیین این یافته‌ها از دو مسیر پرداخته می‌شود. مسیر اول: مسیر شناخت اجتماعی- اهداف پیشرفت اجتماعی- هیجان مثبت امید به تحصیل - بهزیستی تحصیلی و مسیر دوم: مسیر شناخت اجتماعی- اهداف پیشرفت اجتماعی- هیجان مثبت تحسین- بهزیستی تحصیلی.

1. Skinner, Kinderman, & Furrer
2. Andrade, Browne, & Tannock
3. Linnenbrink-Garcia, Rogat, & Koskey

۱- تبیین مسیر اول (مسیر شناخت اجتماعی- اهداف پیشرفت اجتماعی- هیجان مثبت امید به تحصیل - بهزیستی تحصیلی): با توجه به نتایج تحلیل‌ها می‌توان بیان کرد که هدف رشدیافتگی اجتماعی و هیجان مثبت تحصیلی امید به تحصیل نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی ایفا کردند. پیشنهاد اصلی مدل پژوهش حاضر متغیر شناخت اجتماعی بود. بر اساس نظریه‌ی کنترل- ارزش هیجان‌های پیشرفت (پکران، ۲۰۰۶) می‌توان به این مورد اشاره کرد که ارزیابی‌هایی که افراد از خودشان و همچنین محیط آموزشی و تحصیلی به عمل می‌آورند، پیشنهاد نزدیک اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌ها هستند. همچنین بر اساس مدل نظری اسکینر و همکاران (۲۰۰۹)، امروزه شناخت‌ها به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های مجاور انگیزش (اهداف) قلمداد می‌شوند (مورفی و الکساندر، ۲۰۰۰؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ ویگفیلد، اککلس، داویس- کین، روئزر و اسچافیل، ۲۰۰۶). ارزیابی‌های شناختی 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 ارضاکننده نیازهای خود می‌داند 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 انتخاب اهداف پیشرفت اجتماعی کمک می‌کند و اهداف پیشرفت اجتماعی نیز ایجادکننده هیجان‌ها هستند. این تصویر در مدل پکران و لیننبرینک - 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 واقع، هیجان‌های شکل‌گرفته در موقعیت‌های تحصیلی، از پیشنهادها، 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، تعیین‌کننده‌ی نوع هیجان فرد خواهد بود (پکران، ۲۰۰۵). بر اساس آنچه که گفته شد شناخت اجتماعی اساس موفقیت ارتباط‌های اجتماعی را شکل می‌دهد (آندراده و همکاران، ۲۰۱۴) و به مجموعه‌ای از فرایندهایی اشاره دارد که به افراد اجازه می‌دهد که با یکدیگر تعامل داشته باشند. 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)؛ 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 خصوصاً هدف رشدیافتگی اجتماعی مثمر ثمر است. از طرفی دیگر طبیعی است که افراد با هدف رشدیافتگی اجتماعی، هیجان‌های تحصیلی مثبت بیشتری از قبیل امید به تحصیل را تجربه خواهند کرد (پکران، ۲۰۰۶) و هیجان‌های مثبت تحصیلی نیز پیش‌بینی‌کننده بهزیستی تحصیلی هستند.

توالی ارزیابی - هیجان - کنش که مطابق با مدل پژوهش حاضر است در مدل‌های مختلف (وینر، ۲۰۰۵؛ پکران و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۲) و پژوهش‌های متعددی (مویس و همکاران، ۲۰۱۵؛ مارچند و گوتیرز، ۲۰۱۲) تأیید شده است. به این معنی که هیجان‌ها می‌توانند واسطه ارزیابی‌های شناختی (شناخت اجتماعی) و انگیزشی (اهداف پیشرفت اجتماعی) و مشغولیت تحصیلی باشند. هیجان‌های مثبت تحصیلی بر بهزیستی تحصیلی تأثیر می‌گذارند (یو و همکاران، ۲۰۰۸) و بهزیستی بالاتر با نمرات بالاتر در دروس، میزان غیبت کمتر و به‌طور کلی پیشرفت تحصیلی بیشتر همراه است (سولدو، تالچی و فرون، ۲۰۱۱). در واقع در زمینه ارتباط بین هیجان‌های مثبت تحصیلی با بهزیستی تحصیلی پژوهش‌ها بیانگر آن بوده‌اند که هیجان‌ها، به‌طور انعطاف‌پذیری، در بهزیستی و کیفیت زندگی تحصیلی دانشجویان، سهم بسزایی دارند (پکران و پرری، ۲۰۱۴؛ استفانو و همکاران، ۲۰۱۱). اضافه بر این، شواهد همسانی وجود دارد که هیجان‌های مثبت با گستردگی، خلاق بودن و تفکر باز مرتبط است، درحالی که هیجان‌های منفی قدرت تمرکز را محدود و توجه را ضعیف



می‌کنند (فردریکسون، ۲۰۰۱؛ فردریکسون و برانینگان، ۲۰۰۵).

همچنین هیجان‌های مثبت دامنه تفکر- عمل لحظه‌ای را گسترش می‌دهند که نتیجه‌ی آن دامنه‌ای وسیع از اعمال و افکاری است، که فرد احتمالاً آن‌ها را پی خواهد گرفت (فردریکسون، ۲۰۱۳)؛ به عبارت دیگر، وقتی فرد هیجان‌های مثبت را احساس می‌کند، احتمالات و امکانات بیشتری را در نظر می‌گیرد. هنگامی که ما هیجان‌های مثبتی مانند امید به تحصیل، خشنودی یا علاقه را تجربه می‌کنیم، احتمالاً خلاقیت مان افزایش می‌یابد، فرصت‌های بی‌شماری را می‌بینیم، انعطاف‌پذیرتر شده و دید بازتری نسبت به مسائل پیدا می‌کنیم که همه‌ی این عوامل منجر به مشغولیت تحصیلی بیشتر در محیط‌های تحصیلی می‌شود. از طرفی دیگر هیجان‌های منفی دامنه‌ی تفکر- عمل لحظه‌ای ما را محدود می‌سازند و به عبارتی به ما دید تونلی می‌دهند (فردریکسون، ۲۰۱۳). همچنین پکران (۲۰۰۶) معتقد است هیجان‌های تحصیلی مثبت مانند امید و لذت از یادگیری، کاربرد راهبردهای یادگیری خلاق، انعطاف‌پذیری شناختی در کاربرد راهبردهای شناختی و فراشناختی متناسب با اهداف و تکالیف موردنیاز را تسهیل می‌کنند. دانشجویی که برای موفقیت خود در زمینه‌های تحصیلی امیدوار است، از یادگیری لذت برده و در یادگیری فعال است که این عوامل منجر به افزایش مشغولیت تحصیلی و کاهش فرسودگی تحصیلی می‌شود (فردریکسون، ۲۰۱۳؛ پکران، ۲۰۰۶؛ فردریکسون، ۱۹۹۸).

نتایج مدل کلی پژوهش نشان داد که هدف رشدیافتگی اجتماعی پیش‌بین قدرتمندی برای هیجان امید به تحصیل است و این نوع هدف از طریق اثرگذاری بر امید به تحصیل توانایی پیش‌بینی مشغولیت و فرسودگی تحصیلی را دارد. 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 مؤلفه‌های امید به تحصیل (شامل امید به کسب فرصت‌ها، امید به کسب مهارت‌های زندگی، امید به سودمندی مدرسه و امید به کسب شایستگی) است. هدف رشدیافتگی اجتماعی ارتباط مستقیمی با ابعاد هیجان امید به تحصیل دارد و 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؛ بنابراین طبیعی است که افرادی که در حیطه‌های تحصیلی امیدوار هستند و هیجان امید به تحصیل بیشتری دارند، درگیری و مشغولیت بیشتری با تکالیف تحصیلی داشته باشند، درس خواندن را جذاب و معنادار بدانند و با علاقه، انرژی و شور و شوق خاصی تکالیف درسی را دنبال کنند که مجموع این عوامل منجر به کاهش فرسودگی تحصیلی و به‌طور کلی افزایش بهزیستی تحصیلی می‌شود.

۲- تبیین مسیردوم (مسیر شناخت اجتماعی- اهداف پیشرفت اجتماعی- هیجان مثبت تحسین- بهزیستی تحصیلی): نتایج تحلیل‌ها در مدل پژوهش نشان داد که هدف رشدیافتگی اجتماعی و هیجان مثبت اجتماعی (تحسین) نقش واسطه‌ای در رابطه بین شناخت اجتماعی و بهزیستی تحصیلی (مشغولیت تحصیلی و فرسودگی تحصیلی) ایفا می‌کنند. همان‌طور که قبلاً هم در رابطه با تبیین مسیر اول اشاره شد ارزیابی‌هایی که افراد از خودشان و همچنین محیط آموزشی و تحصیلی به عمل می‌آورند (شناخت اجتماعی)، پیشایندهای نزدیک اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌ها هستند. ارزیابی از وقایع محیطی بر اساس منابع شخصی (شناخت اجتماعی)، فرد را در انتخاب اهداف پیشرفت اجتماعی کمک می‌کند و اهداف پیشرفت اجتماعی نیز ایجادکننده هیجان‌ها هستند (پکران، ۲۰۰۶).

نقش مهم هیجان‌های مثبت و فرایند تأثیرگذاری آن‌ها بر مشغولیت تحصیلی در نظریه پکران و لیننبرینک - گارسیا (۲۰۱۲) و پژوهش‌های پیشین (مویس و همکاران، ۲۰۱۵؛ تالیس و فالمر، ۲۰۱۳؛ لیننبرینک - گارسیا و همکاران، ۲۰۱۱؛ ماسل، ۲۰۱۰) مورد تأیید قرار گرفته است. هیجان‌های مثبت، تنها یک پیامد باارزش در محیط تحصیلی نیستند، بلکه تسهیل‌کننده مهم مشغولیت تحصیلی نیز هستند (کینگ و همکاران، ۲۰۱۵). تجربه هیجان‌های مثبت اجتماعی مانند هیجان تحسین، تمرکز منابع شناختی یادگیرنده و توجه او را به تکلیف افزایش می‌دهند و به گسترش تلاش و کوشش و الگوبرداری از افراد موفق می‌انجامد (پکران و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۲). همچنین، از آنجا که یادگیری در محیط‌های تحصیلی، فرایندی تعاملی است و مشغولیت تحصیلی به معنای تعامل ویژگی‌های فردی با ویژگی‌های محیطی است، روابط همدلانه و تجربه هیجان‌های اجتماعی مانند هیجان تحسین، نیروی انگیزشی ایجاد می‌کند و منجر به مشغولیت و درگیری بیشتر فرد در محیط تحصیلی می‌شود (پکران

و لیننبرینک - گارسیا، ۲۰۱۲). هنگامی که ما هیجان‌های مثبت اجتماعی مانند تحسین، ستایش و یا قدردانی را تجربه می‌کنیم، انرژی و انگیزه بیشتری می‌گیریم، روابط بهتری با دیگران برقرار می‌کنیم، انعطاف‌پذیرتر شده و دید بازتری نسبت به مسائل پیدا می‌کنیم که همه‌ی این عوامل منجر به افزایش مشغولیت تحصیلی می‌شود. هیجان‌های مثبت با وسعت بخشیدن به منابع شخصی لحظه‌ای (تفکر - عمل)، مشغولیت یادگیرنده را افزایش می‌دهند و توانایی تاب‌آوری و مقابله فرد در آینده را تقویت می‌کنند که این توانایی، خود منجر به مشغولیت بیشتر در موقعیت‌های یادگیری خواهد شد و در نتیجه از فرسودگی تحصیلی افراد جلوگیری می‌کند (فردریکسون، ۲۰۱۳).

همان‌طور که پیش‌تر هم اشاره شد تحسین از جمله مهم‌ترین هیجان‌های اجتماعی است که می‌تواند بر مشغولیت دانش‌آموزان تأثیرگذار باشد (لیننبریک - گارسیا و همکاران، ۲۰۱۱). تحسین همچنین افراد را قادر می‌سازد تا مهارت‌هایی را یاد بگیرند و استعدادها و مهارت‌های خود را نشان دهند. علاوه بر این تحسین به افراد برای بهبود و توسعه یادگیری‌شان انرژی می‌دهد (آلگوه و هایت، ۲۰۰۹). از لحاظ نظری، این هیجان آرمان‌ها و ارزش‌های افراد را حفظ می‌کند و به عنوان راهنمایی برای رفتار و همچنین مشارکت در سازگاری و درونی کردن ارزش‌ها، آرمان‌ها و اهداف قابل‌دستیابی است. در واقع اولین کارکرد تحسین افزایش عاملیت افراد جهت تلاش برای آرمان‌هایشان است (هایت، ۲۰۰۳؛ آلگوه و هایت، ۲۰۰۹؛ آکوینو، مک‌فرن و لاون، ۲۰۱۱)؛ بنابراین افرادی که دارای این هیجان هستند به علت انرژی و نیرویی که این هیجان به آن‌ها می‌دهد در فعالیت‌های تحصیلی مشارکت و مشغولیت بیشتری دارند و چون این افراد، اشخاص موفق را به عنوان الگوی خود انتخاب می‌کنند و آن‌ها را تحسین می‌کنند، در نتیجه با استفاده از الگوبرداری از رفتارها و کارهای این افراد، مهارت‌های سازگاری و فعال بودن را در خود رشد می‌دهند و این باعث می‌شود که در زمینه تحصیلی نیز مشغولیت بیشتری در محیط‌های آموزشی داشته باشند و از این طریق فرسودگی کمتری را تجربه کنند.

از جنبه عملی نتایج این پژوهش را می‌توان در سیاست‌گذاری‌های نظام آموزشی دانشگاهی به کار گرفت. براساس یافته‌های این پژوهش توصیه می‌شود که مسئولان آموزشی و اساتید دانشگاه‌ها به ویژگی‌های شناختی مانند شناخت اجتماعی دانشجویان به عنوان عاملی

اثرگذار بر بهزیستی تحصیلی توجه داشته باشند و مهم‌تر این که نوع اهداف پیشرفت اجتماعی و هیجان‌های آن‌ها را مورد ملاحظه قرار دهند. در پژوهش حاضر تنها ارتباط بین هیجان امید به تحصیل و تحسین با متغیرهای مدل پیشنهادی مورد مطالعه قرار گرفت. پیشنهاد می‌شود به بررسی نقش دیگر هیجان‌های تحصیلی مانند لذت و غرور و هیجان‌های اجتماعی از قبیل همدلی، حسادت و یا قدردانی و همچنین نقش دیگر انواع هیجان‌های مطرح در نظریه پکران و لیننبرینک-گارسیا (۲۰۱۲) مانند هیجان‌های موضوعی و معرفتی (تعجب و کنجکاوی) در ارتباط بین شناخت اجتماعی با بهزیستی تحصیلی پرداخته شود که می‌تواند به گسترش و بسط نتایج پژوهش حاضر بیانجامد. در مجموع پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات سازه‌ی بهزیستی تحصیلی در دانشجویان، نیازمند بسط و گسترش بیشتری است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیش‌تر عوامل پیش‌بین اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانشجویان و دیگر گروه‌های آموزشی جامعه پرداخته شود.

از لحاظ کاربردی از آنجایی که امروزه بسیاری از دانشجویان و دانش‌آموزان در محیط‌های تحصیلی دچار استرس‌های تحصیلی و موقعیت‌های دشوار تحصیلی هستند، بنابراین درمانگران و مشاوران تحصیلی می‌توانند با استفاده از یافته‌های کاربردی پژوهش حاضر از قبیل آموزش مهارت‌های خودتنظیمی، که بخشی از حیطه شناخت اجتماعی است، همچنین آموزش شناخت خود و آگاهی دادن به افراد از نقاط قوت و ضعف خویشان در حفظ سلامت روانی و افزایش بهزیستی تحصیلی افراد کمک‌شایانی کنند. همچنین از دیگر پیشنهاد‌های کاربردی می‌توان به ایجاد هیجان‌های مثبت تحصیلی مانند امید به تحصیل و هیجان‌های مثبت اجتماعی مانند هیجان تحسین جهت افزایش سطح بهزیستی و مشغولیت تحصیلی و داشتن انرژی و هدفمندی در تحصیل اشاره کرد.

مطالعه‌ی حاضر دارای ماهیت مقطعی و از نوع پژوهش‌های همبستگی است، بنابراین در طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن باید جانب احتیاط رعایت شود. با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانشجویان مقطع کارشناسی انتخاب شده بودند، در تعمیم نتایج به مقاطع تحصیلی دیگر باید جانب احتیاط را نگه داشت. بر این اساس پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، روابط بین متغیرهای پژوهش به روش آزمایشی نیز مورد بررسی قرار گیرند تا استنباط‌های علی با قوت بیشتری تأیید شود. همچنین طرح پژوهش حاضر، طرحی کمی بود، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آینده، مدل در قالب طرح

پژوهش کمی - کیفی نیز مورد بررسی قرار گیرد تا شناخت جامع و کاملی از متغیرهای تأثیرگذار بر حوزه‌های بهزیستی تحصیلی حاصل شود. در مجموع پژوهش حاضر در قلمرو مطالعات سازه‌ی بهزیستی تحصیلی در دانشجویان، نیازمند بسط و گسترش بیشتری است، بنابراین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه‌ی بیش‌تر عوامل پیشاینده اثرگذار بر آن و نیز پیامدهای این سازه در زندگی دانشجویان و دیگر گروه‌های آموزشی جامعه پرداخته شود.

منابع

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

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

- 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.
- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- 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.
- Aquino, K., McFerran, B., & Laven, M. (2011). Moral identity and the experience of moral elevation in response to acts of uncommon goodness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100, 703-718.
- Artino, A.R., Holmboe, E.S., & Durning, S.J. (2012). Control-value theory: Using achievement emotions to improve understanding of motivation, learning, and performance in medical education: AMEE Guide No. 64. *Medical Teacher*, 34, 148-160.
- Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, 285-297.
- Baron-Cohen, S., & Wheelwright, S. (2003). The friendship questionnaire: An investigation of adults with Asperger syndrome or high-functioning autism, and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(5), 509-517.
- Billeke, P., & Aboitiz, f. (2013). Social cognition in schizophrenia: From

- social stimuli processing to social engagement. *Frontiers in Psychiatry*, 4 (4), 1-12.
- Blair, C. (2006). How similar are fluid cognition and general intelligence? A developmental neuroscience perspective on fluid cognition as an aspect of human cognitive ability. *The Behavioral and Brain Sciences*, 29, 109–160.
- 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.
- Daniels, L. M., Haynes, T. L., Stupnisky, R. H., 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.
- 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.
- Domes, G., Schulze, L., & Herpertz, S. C. (2009). Emotion recognition in borderline personality disorder – a review of the literature. *Journal of Personality Disorder*, 23 (1), 6-19.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34, 169–189.
- Frederickson, B.L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *The American Psychologist*, 56(3), 218-226.
- Fredrickson, B. L. (2013). Positive emotions broaden and build. In E. Ashby plan, & P. G. Devine (Eds.), *Advances on experimental social psychology* (pp. 1-53). Burlington: Academic Press.
- Fredrickson, B., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition and Emotion*, 19 (3), 313-332.
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R., & Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101 (3), 705-716.
- Gander, F., Proyer, R.T., & Ruch, W. (2016). positive psychology interventions addressing pleasure, engagement, meaning, positive relationships, and accomplishment increase well-being and ameliorate depressive symptoms: a randomized, placebo- controlled online study. *Frontiers in Psychology*, 7 (685), 1- 12.
- 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.

- Goetz, T., Zirngibl, A., Pekrun, R., & Hail, N.C. (2003). *Emotion, learning and achievement from an educational – psychological perspective*. In P. Mayring & C. Rhoeneck (Eds), *learning emotion: the influence of affective factors on classroom learning*, Frankfurt am main: peter leng, pp 190.
- 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.
- Haidt, J. (2003). *The moral emotions*. In R. J. Davidson, K. R. Scherer, & H. H. Goldsmith (Eds), *Handbook of affective science*, 852-870. Oxford, UK: Oxford University Press.
- 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.
- Kahu, E., Stephens, C.h., Leach, L., & Zepke, N. (2015). Linking academic emotions and student engagement: matureaged distance students' transition to university. *Journal of Further and Higher Education*, 39(14), 481-97.
- King, R. B., McInerney, D. M., Ganotice, F. A., & Villarosa, J. B. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences*, 39, 64-72.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4th Eds.). New York: Guilford Press.
- Lazarus, R. S. (2006). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York, NY: Springer.
- 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.
- Linnenbrink-Garcia, L., Rogat, T. K., & Koskey, K. L. K. (2011). Affect and engagement during small group interaction. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 13–24.
- Marchand, G., & Gutierrez, A. (2012). The role of emotion in the learning process: Comparisons between online and face-to-face learning setting. *Internet and Higher Education*, 15, 150-160.
- Muis, K., Pekrun, R., Sinatra, G. M., Azavedo, R., Trevors, G., Meier, E., & Heddy, B. C. (2015). The curious case of climate change: testing a theoretical model of epistemic beliefs, epistemic emotions, and complex learning. *Learning and Instruction*, 39, 168-183.
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivational exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 3-53.
- Mussel, P. (2010). Epistemic curiosity and related constructs: lacking

- evidence of discriminant validity. *Personality and Individual Differences*, 49, 506-510.
- 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., & Perry, R. P. (2014). Control-value theory of achievement emotions. In R. Pekrun & L. Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International handbook of emotions in education* (pp. 120-141). New York, NY: Taylor & Francis.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). 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.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R. H., Clifton, R. A., & Chipperfield, J. G. (2005). Perceived academic control and failure in college students: A three-year study of scholastic attainment. *Research in Higher Education*, 46, 535-569.
- 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.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research and applications*. Upper Saddle River, N.J.: Merrill, Prentice-Hall International.
- 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.
- Salmela-Aro, K., & Naatanen, P. (2005). BBI-10. Koulu-uupumusmittari. *School burnout inventory*. Helsinki: Edita.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67.
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J. E. (2009). School burnout inventory (SBI) reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25(1), 48-57.
- Salmela-Aro, K., Naatanen, P., & Nurmi, J. E. (2004). The role of work-related personal projects during two burnout interventions: A longitudinal study. *Work & Stress*, 18(3), 208-230.
- 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.
- Seifert, T. L. (2004). Understanding student motivation. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Shim, S. S., & Fletcher, K. L. (2012). Perfectionism and social goals: What do perfectionists want to achieve in social situations? *Personality and Individual Differences*, 52(8), 919-924.
- Shim, S. S., Cho, Y., & Wang, C. (2013). 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.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived control, motivation, and coping*. Newbury Park, CA: Sage.
- Skinner, E. A., Kinderman, T. A., & Furrer, C. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Stephanou, G. (2011). Students' classroom emotions: Cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9 (1), 5-48.
- Stephanou, G., Kariotoglou, P., & Ntinas, K. (2011). University students' emotions in lectures: The effect of competence beliefs, value beliefs and perceived task-difficulty, and the impact on academic performance. *International Journal of Learning*, 18(1), 45-72.
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.
- Todorov, A., Fiske, S.T., & Prentice, D.A. (2011). *Social Neuroscience: toward understanding the underpinnings of the social mind*. Oxford University Press.
- Tulis, M., & Fulmer, S. M. (2013). Students' motivational and emotional experiences and their relationship to persistence during academic challenge in mathematics and reading. *Learning and Individual Differences*, 27, 35-46.
- 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. (2011). Stability and change in achievement goal orientations: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 82-100.
- 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.
- Watts, J., & Robertson, N. (2011). Burnout in university teaching staff: a systematic literature review. *Educational Research*, 53(1), 33-50.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73-84). New York: Guilford.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., Davis- Kean, P., Roeser, R., & Scheifele, U. (2006). *Motivation to succeed*. In N. Eisenberg (Series Ed.) & W. Damon (Vol. Ed.) (6th ed.).
- Wolters, C., & Pintrich, P. R. (1998). Contextual differences in student motivation and self-regulated learning in mathematics, english, and social studies classrooms. *Instructional Science*, 26, 27-47.
- Yamac, A. (2014). Classroom Emotions Scale For Elementary School Students (Ces-Ess). *Mevlana International Journal of Education (MIJE)*, 4(1), 150-63.
- You, S., Furlong, M. J., Felix, E., Sharkey, J. D., & Tanigawa, D. (2008). Relations among school connectedness, hope, life satisfaction, and bully victimization. *Psychology in the schools*, 45 (5), 446-460.

