

فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال پانزدهم شماره ۶۰ زمستان ۱۳۹۹

**عوامل بازدارنده هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی (بر اساس نقش کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی شناختی استرس تحصیلی، هزینه - سود ادراک شده و حمایت اجتماعی ادراک شده)**

ابوالقاسم یعقوبی\*<sup>۱</sup>، خسرو رشید<sup>۲</sup>، سمیرا فرزین<sup>۳</sup>

۱- استاد گروه روانشناسی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

۲- دانشیار گروه روانشناسی، دانشگاه مازندران، بابلسر، ایران

۳- دانشجوی دکترا روانشناسی تربیتی، دانشگاه بوعلی‌سینا، همدان، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۸/۲۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۹/۰۷/۲۱

**چکیده**

این پژوهش با هدف شناسایی برخی عوامل فردی و اجتماعی بازدارنده هیجان‌های پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. جامعه پژوهش تمام دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ بودند. حجم نمونه ۴۰۰ تن (۲۲۴ دختر و ۱۷۶ پسر) بودند که به شیوه نمونه‌گیری در دسترس از بین ۱۴ دانشکده موجود، ۷ دانشکده با نام‌های ادبیات و علوم انسانی، اقتصاد- مدیریت و علوم اجتماعی، علوم تربیتی و روان‌شناسی، حقوق و علوم سیاسی، مهندسی مکانیک، مهندسی برق و کامپیوتر، و مهندسی مواد و عمران انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های کنترل تحصیلی ادراک شده پری، لادکیچ، پکران و پلتییر (۲۰۰۱)، ارزیابی شناختی استرس تحصیلی پی‌کاک و لانگ (۱۹۹۰)، انتظار-ارزش - هزینه - سود رشید و دلفان (۱۳۹۸)، حمایت اجتماعی ادراک شده زیمت، دهلم، زیمت و فارلی (۱۹۸۸) و هیجان‌های پیشرفت پکران (۲۰۰۵) سود برده شد. داده‌ها با استفاده از روش تحلیل رگرسیون چندگانه تحلیل شدند. نتایج پژوهش نشانگر نقش معنادار کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی شناختی (به غیر از مؤلفه تهدید)، هزینه - سود ادراک شده، و حمایت اجتماعی ادراک شده (به غیر از مؤلفه حمایت دوستان) در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان بود. بر پایه یافته‌ها پیشنهاد می‌شود کادر آموزشی دانشگاه‌ها در کنار آموزش، با شناخت و دستکاری ارزیابی‌های شناختی معیوب دانشجویان و تبدیل آنها به ارزیابی‌های کارآمد، طراحی محیط‌های یادگیری و اجتماعی (به ویژه خانواده) حمایت‌کننده همراه با برقراری تعامل مثبت، آشناسازی دانشجویان با سود تحصیل همانند آموزش کارآفرینی، در سازگاری هیجانی بهتر دانشجویان و نیز کنترل و کاهش هیجان‌های منفی آنها نقش موثری داشته باشند.

**واژه‌های کلیدی:** کنترل تحصیلی ادراک شده؛ ارزیابی شناختی؛ هزینه - سود، حمایت اجتماعی؛ هیجان‌های پیشرفت

## مقدمه

واژه «هیجان‌های تحصیلی» که گاه از آن به «هیجان‌های پیشرفت» یاد می‌شود، توسط پکران و همکارانش<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در حوزه تربیتی مطرح شد. گاتز<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) تأکید می‌کند، هیجان‌های پیشرفت ناحیه‌ی کشف نشده‌ی بزرگی در پژوهش‌های روان‌شناختی است. به غیر از پژوهش در مورد اضطراب امتحان و هیجان‌های اسناد محور، فقدان پژوهش تجربی کافی در حوزه‌ی تجربه‌های هیجانی فراگیران به طور کامل مشهود است (نقل از سادات حسینی و خیر، ۱۳۹۰).

نظریه‌پردازان، هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرآیندهای روانشناختی مرتبط با هم می‌دانند که شامل اجزای عاطفی، شناختی، انگیزشی، بیانی و فیزیولوژیکی می‌باشند و هیجان‌های پیشرفت را هیجان‌هایی تعریف می‌کنند که در بافت آموزشی ایجاد شده و مرتبط با فعالیت‌های تحصیلی یا پیامدهای آن می‌باشد (پکران و لینن برینک-گارسیا<sup>۳</sup>، ۲۰۱۴). بنابراین منظور از هیجان‌های پیشرفت، هیجان‌هایی است که به طور مستقیم در پیوند با فعالیت‌های پیشرفت یا پیامدهای پیشرفت هستند. هیجان‌های پیشرفت هم هیجان‌های مرتبط با پیامدهای موفقیت یا شکست در فعالیت‌های پیشرفت مثل غرور، اضطراب یا شرم را در برمی‌گیرد و هم هیجان‌های مرتبط با فعالیت، مثل لذت از یادگیری، خستگی در طی آموزش و خشم از الزامات تکلیف را شامل می‌شود (پکران، ۲۰۰۶).

پکران در نسخه اخیر نظریه کنترل-ارزش، فرض‌های رویکرد انتظار-ارزش به هیجان‌ها (پکران، ۱۹۹۲)، نظریه اسنادی در هیجان‌های پیشرفت (واینر<sup>۴</sup>، ۱۹۸۵؛ به نقل از پکران، ۲۰۰۶)، نظریه کنترل ادراک شده (پاتریک، اسکینر و کانل<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳) و الگوهایی را که با اثر هیجان‌ها بر یادگیری و عملکرد سر و کار دارند (فردریکسون<sup>۶</sup>، ۲۰۰۱؛ پکران، گوئتر، تیتز<sup>۷</sup> و پری، ۲۰۰۲؛ زیدنر<sup>۸</sup>، ۱۹۹۸) با هم ادغام کرد (به نقل از پکران، ۲۰۰۶).

پکران (۲۰۰۶؛ پکران و همکاران، ۲۰۰۲) در مدل نظری خود به تبیین پیشایندها و پیامدهای هیجان‌های پیشرفت می‌پردازد. از نظر او پیشایندهای هیجان‌های پیشرفت باید در سطوح مختلف اجتماعی/فرهنگی (محیط) و شخصی (شناختی) مورد توجه قرار گیرد. منظور از پیشایندهای شخصی، ارزیابی‌های مرتبط با کنترل و ارزش افراد در موقعیت‌های تحصیلی است. پیشایندهای اجتماعی/فرهنگی هیجان‌ها بیانگر تاثیرهای محیط‌های اجتماعی است.

دیدگاه‌های کنونی روانشناسی هیجان، ارزیابی‌های مرتبط با فرد و موقعیت را به عنوان تعیین‌کننده‌های حیاتی هیجان‌های انسان برمی‌شمارند (شرر، اسکور و جانستون<sup>۹</sup>، ۲۰۰۱). اگر بخواهیم از زاویه تربیتی و تحصیلی به مسئله بنگریم، می‌توان گفت که این ارزیابی‌ها اهمیت زیادی دارند، زیرا در پرورش هیجان‌های پیشرفت، نقشی مثبت و موثر ایفا می‌کنند. برخی از ابعاد و جنبه‌های ارزیابی، که برای توصیف هیجان‌های انسان پیشنهاد شده است عبارتند از: ظرفیت تطابق هدف، انتظار و احتمال، کنترل‌پذیری و پتانسیل مقابله، خودعلتی در برابر معلول دیگران بودن و فهم و شناخت رویدادهای برانگیزاننده‌ی هیجان (روزمن<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱). می‌توان گفت یکی از نمودهای کنترل‌پذیری، کنترل تحصیلی ادراک شده از جانب فراگیر است. منظور از کنترل ادراک شده، باور فرد به این است که تا چه اندازه توانایی تأثیر بر رویدادها یا موقعیت‌ها را دارد؛ به عبارتی کنترل ادراک شده به عنوان سطحی از کنترل فرد بر محیط و اعمال خود تعریف شده است (حسنی، علی‌شاهی و کاظم‌زاده، ۱۳۹۲). افرادی که باور دارند می‌توانند اعمال خود را کنترل کنند، الگوهای فکری اخلاص‌گر را تهدیدکننده نمی‌دانند؛ اما کسانی که معتقدند نمی‌توانند تهدیدها را مدیریت کنند، اضطراب بالایی را

1. Pekrun etal

2. Goatz

3. Linnenbrink-Garcia

4. Winner

5. Patrick., Skinner., & Connell

6. Fredrickson

7. Titz

8. Zeidner

9. Scherer., Schorr, & Johnstone

10. Roseman

تجربه می‌کنند. آن‌ها جنبه‌های بسیاری از محیط خود را مملو از خطر می‌بینند و تهدیدهای احتمالی را به شدت بزرگ می‌کنند، در مورد چیزهایی که به ندرت اتفاق می‌افتند، نگران می‌شوند (بندورا<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴)؛ در نتیجه، این نوع ارزیابی‌ها مانع از آن می‌شوند که فرد بتواند از راهبردهای تنظیم هیجانی استفاده کند.

ارزیابی‌های کنترل اشاره به باورهای تصویری افراد در مورد منبع علی و به تبع آن میزان کنترل پذیری فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی دارد (پکران و همکاران، ۲۰۱۱). بر این اساس هر چه سطح کنترل ادراک شده بیش‌تر باشد، انتظارات عمل-بازده و رفتارهای سازگارانه عمل-کنترل بیش‌تر خواهد بود که آن هم به نوبه خود تجارب هیجانی خوشایند نظیر لذت، امیدواری و غرور را افزایش می‌دهد. در مقابل سطوح پایین کنترل ادراک شده شخصی منجر به هیجان‌های ناخوشایند از قبیل اضطراب، خشم و ناامیدی می‌شود که آن هم به انتظارات عمل-بازده منجر شده و رفتارهای ناسازگارانه عمل-کنترل را افزایش می‌دهد (اسچوتز<sup>۲</sup> و پکران، ۲۰۰۷). عواملی مثل کیفیت مناسب کلاس می‌تواند این باور را به فراگیر القاء کند که مواد یادگیری و فعالیت‌های کلاسی ارزشمندند و می‌تواند بر آن‌ها کنترل داشته باشد. چنین فراگیری به احتمال بالا هیجان‌های تحصیلی مثبتی را تجربه می‌کند که همین امر می‌تواند بر جریان‌های متعاقب کلاس تأثیر مثبت بگذارد (نیکدل و همکاران، ۱۳۹۱). بنابراین می‌توان چنین استدلال کرد که کنترل ادراک شده، عامل مهمی در ایجاد پیامدهای گوناگون رفتاری، شناختی، عاطفی و جسمانی است (کانوی<sup>۳</sup>، ابی، جان و فرنچ، ۱۹۸۳).

طبق نظریه‌ها و مدل‌های شناختی/اجتماعی از هیجان که در سال‌های اخیر مورد توجه بسیاری از محققان قرار گرفته است، هیجان‌ها به دنبال ارزیابی‌های شناختی از رویدادها رخ می‌دهند (حسینی و خیر، ۱۳۹۰) و این ارزیابی‌های شناختی نیز بر نحوه تنظیم هیجانی اثر می‌گذارد. ارزیابی می‌تواند به صورت مثبت یا منفی باشد که خود سبب بروز هیجان‌ها مختلفی می‌شوند و در روابط بین فردی و فعالیت‌های تحصیلی موثر هستند. در ارزیابی لازاروس و فولکمن<sup>۴</sup> (۱۹۸۵)، ارزیابی‌های شناختی شامل ارزیابی‌های اولیه و ثانویه می‌باشند. ارزیابی اولیه، به میزان استرس فرد در مواجهه با یک موقعیت استرس‌زا اشاره می‌کند که ممکن است به صورت غیرمرتبط، مثبت یا استرس‌زا ارزیابی شود. رخدادهایی که به صورت استرس‌زا ارزیابی می‌شوند به درون یکی از گروه‌های مفید، چالش‌انگیز، تهدیدآمیز و آسیب/فقدان قرار می‌گیرند. وقتی استرس با تحرک جسمی و روان‌شناختی همراه باشد، استرس وابسته به یک موقعیت چالش‌انگیز ارزیابی می‌شود. در ارزیابی چالشی، فرد، تجربه عامل خطر را به صورت فرصتی برای تأیید خود، پیش‌بینی پیشرفت، تسلط و رشد فردی تلقی می‌کند و موقعیت به صورت خوشایند، مهیج و انگیزاننده ارزیابی می‌شود و فرد در مواجهه با مطالبات موقعیتی، امیدوار، مطمئن و مشتاق است (شوارزر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۸).

در موقعیت‌های تحصیلی، ارزیابی فرد از توانمندی‌های خود، بر هیجان‌های او و انتخاب رفتارهای منجر به پیشرفت موثر خواهد بود. به عقیده پکران (۱۹۸۸) ارزیابی‌های کنترل و ارزش‌ها برای برانگیختن و فعال کردن هیجان‌های پیشرفت اهمیت دارند. نتایج پژوهش‌های مختلف نیز نشان داده‌اند که هر دو باور ارزیابی کنترل و ارزش به طور مثبتی با هیجان‌های مثبت و به طور منفی با برون‌دادهای هیجانی منفی در ارتباط هستند (پکران و همکاران، ۲۰۱۰؛ گوئتر و همکاران، ۲۰۱۰).

سودمندی ادراک شده یا ارزش تکلیف عبارت است از: میزان ارزش و اهمیتی که یادگیرندگان برای انجام دادن وظایف کلاسی در راستای رسیدن به اهداف شخصی قائل هستند. ادراک از سودمندی یک فعالیت در میزان درگیر شدن فرد در آن فعالیت تأثیر بسیاری دارد. تأثیر مثبت سودمندی ادراک شده از وظایف جاری کلاس بر پیشرفت تحصیلی تأیید شده است (میلر و بریکمن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۴).

1. Bandura

2. Schutz

3. Conway., Abbey., John., & French

4. Lazarus., and Folkman

5. Schwarzer

6. Miller., & Brickman

ارزیابی‌های مرتبط با مؤلفه ارزش دو دسته‌اند. ارزش‌های درونی که منشاء آنها خود فعالیت‌های تحصیلی مانند احساس لذت یا رضایت از انجام تکالیف و یا دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی است و ارزش‌های بیرونی که اشاره به ادراک تصویری افراد از میزان ارزشمندی فعالیت‌ها یا پیامدهای تحصیلی در راستای دستیابی به سایر اهداف است (لئو<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۱۶). پژوهش‌های انجام یافته در ارتباط با مؤلفه ارزش نشان می‌دهند فراگیری که برای فعالیت‌ها و تکالیف ارزش کاربردی قائل هستند، هیجان لذت بیشتری را در درس تجربه می‌کنند. همچنین هیجان‌های منفی مانند ملالت و خستگی زمانی رخ می‌دهد که فعالیت‌های تحصیلی فاقد هر گونه ارزش مشوق باشد (قره‌آغاجی و بدری گرگری، ۱۳۹۴). بنابراین می‌توان گفت ارزش تکلیف روی انتظار موفقیت نقش دارد، این نکته در نتایج پژوهش قدسی، طالع‌پسند، رضایی و محمدی‌فر (۱۳۹۷) نیز نشان داده شد.

متغیر هزینه-سود متغیر جدیدی است که در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت، و پژوهشی توسط پژوهشگر در حوزه روانشناختی یافت نشد که از این سازه جدید بهره گرفته باشد و صرفاً در برخی پژوهش‌ها سازه هزینه و در برخی دیگر سازه مشابه آن با عنوان ارزش تکلیف مورد بررسی قرار گرفته است که جهت مبانی نظری از آن بهره گرفته شد. جدیدترین مدل ارائه شده و پژوهش‌های انجام شده در زمینه مؤلفه‌های ارزش تکلیف در کار اکلز و ویگفیلد<sup>۲</sup> به چشم می‌خورد (۲۰۰۲؛ نقل از پینتریچ و شانک<sup>۳</sup>، ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۶). آن‌ها ارزش تکلیف را با چهار مؤلفه تعریف کرده‌اند که شامل ارزش موفقیت (اهمیت موفق شدن در یک تکلیف)، علاقه درونی یا ارزش درونی (لذتی که افراد به هنگام انجام دادن یک کار تجربه می‌کنند یا علاقه‌ی ذهنی آن‌ها به محتوای تکلیف)، ارزش کاربردی (مفید بودن تکلیف برای فرد به لحاظ اهداف وی برای آینده از قبیل اهداف شغلی) و هزینه‌های مرتبط با پرداختن به تکلیف (جنبه‌های منفی ادراک شده پرداختن به تکلیف، قادر نبودن به انجام همزمان تکلیف دیگر) می‌باشند. بر اساس دیدگاه اکلز و ویگفیلد (نقل از فلیک، بارون، هولمن، مک کوچ و وش<sup>۴</sup>) هزینه می‌تواند بر ارزش کلی فرد برای یک فعالیت تأثیر بگذارد و فرض او بر این بود که هزینه توسط سه بعد تحت تأثیر قرار می‌گیرد: تلاش ادراک شده، از دست دادن فرصت‌های ارزشمند، و هزینه روانشناختی شکست. در مدل‌های جدید انتظار و ارزش بر تمایز مهم بین ارزش و هزینه تأکید شده است و هزینه را به عنوان عاملی جدا پیشنهاد کرده‌اند که به طور منفی با انتظار و ارزش در ارتباط است (بارون و هولمن، ۲۰۱۵؛ کانلی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۲؛ نقل از رشید، یعقوبی و کریمی، ۱۳۹۹). در این پژوهش مجموع سه مؤلفه اول ارزش تکلیف مطرح شده توسط اکلز و ویگفیلد (ارزش موفقیت، علاقه درونی و ارزش کاربردی) با عنوان سود و مؤلفه آخر با عنوان هزینه در نظر گرفته شد. در حقیقت هدف از سنجش سازه هزینه-سود در پژوهش پیش‌رو این است که ببینیم در مقابل هزینه‌ای که شخص برای انجام تکلیفی می‌کند، چه سودی برای او در پی دارد، و سپس نقش آن در هیجان‌های پیشرفت منفی مورد بررسی قرار گیرد. چلیچه، هاشمی و نقش (۱۳۹۷) در پژوهشی نشان دادند ارزش تکلیف، هیجان‌های پیشرفت منفی را به صورت منفی و هیجان‌های پیشرفت مثبت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

با توجه به مرور رویکردهای نظری و پژوهش‌های انجام شده، متغیر انگیزشی ارزش تکلیف نیز می‌تواند در فراخوانی هیجان‌های مختلف نقش داشته باشد. بسته به اینکه فرد تکلیف را مثبت یا منفی ارزش‌گذاری کند و اینکه درجه ارزش‌گذاری به چه میزانی باشد، نوع هیجان‌هایی را که در فرد برانگیخته می‌شود می‌تواند متفاوت باشد. درواقع، «ارزش» جاذبه و ارزش شخصی است که فرد برای فعالیت‌های تحصیلی قائل است، به این معنی که فرد صرف‌نظر از نمره گرفتن برای مطالعه و فعالیت‌های تحصیلی ارزش قائل است، که بر این اساس هیجان‌های گوناگون در فرد برانگیخته خواهد شد (پکران، فرنزل، گوئتز و پری<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷).

1. Luo

2. Eccles & Wigfield

3. Pintrich., & Schunk

4. Flake., Barron., Hulleman., McCoach., & Welsh

5. Conley

6. Pekrun, Frenzel, Goetz, & Perry

همان‌گونه که در ابتدا ذکر شد، متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده در این پژوهش به عنوان پیشاینده اجتماعی هیجان در نظر گرفته شده است. واژه حمایت اجتماعی متضمن مفاهیم متعددی است که بر طبق فرهنگ لغات آکسفورد، نگهداری و حفاظت از کاستی، هدایت و تشویق کردن، اعتمادبخشی یا قدرت استقامت در تأمین نیازها، کمک‌رسانی یا تأیید و پشتیبانی تعریف می‌شود (هورویتز و اسچیلد<sup>۱</sup>، ۱۹۹۹). اندازه‌گیری حمایت اجتماعی ادراک شده، شامل سؤالاتی با این مضامین است که آیا فردی هست که موقع نیاز به او اعتماد کنند، از آنان مراقبت کند و یا آن‌ها را مورد حمایت عاطفی قرار دهد (لانسکی و بنسون<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱). برخی پژوهشگران، حمایت اجتماعی را میزان برخورداری از محبت، همراهی، مراقبت، احترام، توجه و کمک دریافت شده توسط فرد از سوی افراد یا گروه‌های دیگر نظیر اعضای خانواده، دوستان و دیگران مهم تعریف کرده‌اند (سارافینو<sup>۳</sup>، ۱۹۹۸). در مطالعات موجود در این زمینه، حمایت اجتماعی به دو صورت حمایت دریافت شده و حمایت ادراک شده مورد مطالعه قرار گرفته است. در حمایت اجتماعی دریافت شده، میزان حمایت‌های کسب شده توسط فرد مورد تأکید است و در حمایت اجتماعی ادراک شده، ارزیابی‌های فرد از در دسترس بودن حمایت‌ها در مواقع ضروری و مورد نیاز بررسی می‌شود (گیولاکت<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰).

هاوس<sup>۵</sup> (۱۹۸۱) معتقد است که حمایت اجتماعی به سه طریق به فرد کمک می‌کند: ۱- اعضای خانواده، دوستان و سایر افراد می‌توانند به طور مستقیم حمایت ملموسی به شکل منابع مادی در اختیار شخص قرار دهند؛ ۲- اعضای شبکه اجتماعی فرد می‌توانند با ارائه پیشنهادهای وی را از حمایت اطلاعاتی برخوردار سازند و ۳- افراد شبکه اجتماعی می‌توانند با اطمینان‌بخشی دوباره به فرد در خصوص این که مورد علاقه، با ارزش و محترم است، از وی حمایت عاطفی به عمل آورند. به عقیده اسنایدر<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) ارتباط با اطرافیان، صحبت درباره آرزوها و اهداف این احساس را در فرد به وجود می‌آورد که بر محیط اطرافش کنترل دارد. وجود محیط حمایت‌کننده به فرد این امکان را می‌دهد که اهدافش را دنبال کند و در نتیجه امید در او ارتقا می‌یابد (نقل از کوهساریان، ۱۳۸۷).

حمایت اجتماعی به عنوان قوی‌ترین و نیرومندترین نیروهای مقابله‌ای برای رویارویی و موفقیت‌آمیز و آسان افراد در زمان درگیری با شرایط تنش‌زا شناخته شده است و تحمل مشکلات را برای فرد تسهیل می‌کند و افرادی که از حمایت اجتماعی و احساس رضایت‌مندی بهتری برخوردارند، توانمندی کنترل هیجان‌های خود و دیگران را دارند (لی، کاسک و سلز<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵). ارزیابی حمایت اجتماعی ادراک شده مهم است، زیرا می‌تواند رابط عوامل موقعیتی فرض شوند و در رشد هیجان‌ها، نقشی مثبت و مؤثر ایفا کند (سامارکو<sup>۸</sup>، ۲۰۰۱). در پژوهش گوتنز و همکاران (۲۰۰۶)، هیرآد آسا و ابوالمعالی (۱۳۹۶)، امینی (۱۳۹۴)، سادات حسینی و خیر (۱۳۸۹) و عالی‌پور بیرکانی، سحاقی و مریدی (۱۳۹۴) متغیر حمایت اجتماعی ادراک شده با برخی هیجان‌های پیشرفت مثبت رابطه مثبت و معنادار داشته و قادر به پیش‌بینی آن بوده است.

هدف پژوهشگر از انجام این پژوهش شناسایی برخی از پیشایندهای شخصی (شناختی) و اجتماعی احتمالی در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بود. با توجه به پیشینه‌های نظری و پژوهشی ذکر شده در زمینه هیجان‌های پیشرفت و اهداف پژوهش، کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی شناختی استرس تحصیلی و ادراک هزینه-سود به عنوان پیشایندهای شخصی (شناختی)، و حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان پیشاینده اجتماعی هیجان‌های پیشرفت منفی فراگیران در نظر گرفته شده است. از این رو، سوال اصلی این پژوهش این است که آیا کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی شناختی استرس

1. Horwitz & Scheid

2. Lunsky & Benson

3. Sarafino

4. Gulact

5. Haves

6. Snyder

7. Lee., Koeske., & Sales

8. Sammarco

تحصیلی، هزینه- سود ادراک شده، و حمایت اجتماعی ادراک شده عوامل بازدارنده هیجان‌های پیشرفت در دانشجویان تحصیلات تکمیلی هستند؟

### روش پژوهش

این پژوهش بر اساس اهداف آن در زمره پژوهش‌های کاربردی است و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی است و جهت تحلیل داده‌ها از شیوه آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شیراز در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸ است. بر اساس جدول مورگان، تعداد نمونه لازم جهت انجام این پژوهش ۳۸۴ تن بود که با توجه به احتمال ناقص بودن برخی پرسشنامه‌ها با کمی افزایش ۴۰۰ تن (۲۲۴ دختر و ۱۷۶ پسر) به روش نمونه‌گیری در دسترس از بین ۱۴ دانشکده موجود، ۷ دانشکده انتخاب شدند؛ بدین صورت که ۷۲ نفر در دانشکده ادبیات و علوم انسانی، ۶۴ نفر در دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی، ۷۹ نفر در دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۵۲ نفر در دانشکده حقوق و علوم سیاسی، ۴۱ نفر در دانشکده مهندسی مکانیک، ۵۶ نفر در دانشکده مهندسی برق و کامپیوتر و ۳۶ نفر در دانشکده مهندسی مواد و عمران داوطلب شرکت در این پژوهش شدند، که از مجموع این تعداد ۲۶۲ نفر دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد و ۱۳۸ نفر دانشجوی مقطع دکترا بودند.

### ابزارهای پژوهش

#### الف) پرسشنامه کنترل تحصیلی ادراک شده

برای اندازه‌گیری کنترل ذهنی مرتبط با پیشرفت از مقیاس ۸ سوالی کنترل تحصیلی ادراک شده پری، لادکیج، پکران و پلتییر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) استفاده شد، که پاسخ‌های شرکت‌کنندگان را در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت ثبت می‌کند. در این پرسشنامه سؤالات شماره ۳، ۵، ۶ و ۸ به شکل معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. سازندگان مقیاس ضریب پایایی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ محاسبه کرده‌اند. همچنین در پژوهش بدری گرگری، واحدی، ادیب و شفیعی سورک (۱۳۹۶) میزان پایایی آن ۰/۷۸ گزارش شده است. در این پژوهش میزان پایایی پرسشنامه ۰/۷۴ محاسبه شده است.

#### ب) پرسشنامه ارزیابی شناختی استرس تحصیلی

پی کاک و لانگ<sup>۲</sup> (۱۹۹۰) بر اساس الگوی تبدلی استرس و برای اندازه‌گیری فرآیندهای ارزیابی شناختی در رویارویی با تجارب استرس‌زا، مقیاس ارزیابی استرس را توسعه داده‌اند. در این مقیاس، شرکت‌کنندگان روی یک طیف لیکرت پنج درجه‌ای به ۱۴ گویه پاسخ می‌دهند. مؤلفه‌های این مقیاس شامل تهدید، چالش و منابع می‌باشد. پایایی ابزار در این پژوهش ۰/۸۴ و برای مؤلفه‌های چالش ۰/۸۹، تهدید ۰/۸۷ و منابع ۰/۷۶ محاسبه شده است.

#### ت) پرسشنامه انتظار- ارزش- سود- هزینه

این مقیاس توسط رشید و دلفان (۱۳۹۸) ساخته شده است که در این پژوهش با توجه به هدف پژوهش فقط مؤلفه‌های هزینه‌های موقعیتی، هزینه‌های روانی و سود مورد بررسی قرار گرفت. تعداد گویه‌های مؤلفه هزینه‌های موقعیتی، هزینه‌های روانی و سود به ترتیب ۴، ۸ و ۵ است که پاسخ‌دهنده نظر خود را بر روی یک طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مشخص می‌کند. پایایی کل ابزار در پژوهش رشید و دلفان (۱۳۹۸) ۰/۸۴ و برای مؤلفه هزینه‌های موقعیتی ۰/۷۷، هزینه‌های روانی ۰/۸۶ و مؤلفه سود ۰/۷۹ گزارش شده است. در این پژوهش پایایی مؤلفه هزینه‌های موقعیتی ۰/۷۲، هزینه‌های روانی ۰/۸۲ و سود ۰/۸۲ به دست آمد.

<sup>۱</sup> . Perry, Hladkyj, Pekrun, & Pelletier

<sup>۲</sup> . Peacock & Wong

**ث) پرسشنامه حمایت اجتماعی ادراک شده (MSPSS)**

این مقیاس توسط زیمت، دهلم، زیمت و فارلی<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) به منظور سنجش حمایت اجتماعی ادراک شده از طرف خانواده، دوستان و افراد مهم زندگی تهیه شده است که دارای ۱۲ گویه است که پاسخ‌دهنده نظر خود را در یک مقیاس ۵ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم مشخص می‌کند. ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۷۲ گزارش شده است و در این پژوهش پایایی ابزار ۰/۹۰ و برای مؤلفه‌ی حمایت خانواده ۰/۹۰، حمایت دوستان ۰/۹۲ و حمایت دیگران ۰/۸۸ محاسبه شد.

**ج) پرسشنامه هیجان‌های پیشرفت (AEQ)**

این مقیاس توسط پکران (۲۰۰۵) به منظور سنجش تجارب هیجانی مرتبط با یادگیری فراگیران ساخته شده است که دارای ۴۳ گویه و ۷ مؤلفه دارد که مؤلفه‌های هیجان‌های مثبت شامل لذت و غرور و مؤلفه‌های هیجان‌های منفی شامل اضطراب، شرم، خشم، ناامیدی و خستگی است. آزمودنی‌ها میزان موافقت خود را با هر ماده روی یک پیوستار پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم گزارش می‌دهند. در این پژوهش صرفاً مؤلفه هیجان‌های منفی مورد سنجش قرار گرفت. پایایی و روایی این ابزار توسط پکران و همکاران (۲۰۰۵) بررسی و تأیید شده است. و میزان ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار ۰/۷۰ گزارش شده است؛ در این پژوهش میزان آلفای کرونباخ برای هیجان‌های منفی ۰/۹۴ محاسبه شده است.

**یافته‌ها**

این بخش شامل یافته‌های پژوهش بر اساس شاخص‌های آمار توصیفی و تحلیل‌های استنباطی است. جدول ۱ شاخص‌های توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، کمترین و بیشترین نمره آزمودنی‌ها را در متغیرهای پژوهش در نمونه کل نشان می‌دهد:

**جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش (n = ۴۰۰)**

شاخص‌های توصیفی	کنترل تحصیلی ادراک شده	تهدید	چالش	منابع	هزینه موقعیتی	هزینه روانی	سود	حمایت خانواده	حمایت دوستان	حمایت دیگران
میانگین	۱۹/۴۷	۲۲/۹۱	۹/۸۵	۹/۲۷	۱۴/۶۷	۲۵/۶۷	۱۳/۸۸	۱۱/۳۹	۱۱/۱۱	۱۱/۶۸
انحراف معیار	۶/۶۹	۵/۵۳	۴/۶۸	۳/۶۴	۴/۲۷	۸/۴۴	۶/۲۳	۶/۵۵	۴/۶۳	۶/۴۱
کمترین نمره	۸	۷	۳	۳	۴	۸	۵	۴	۴	۴
بیشترین نمره	۳۷	۳۵	۲۰	۱۵	۲۴	۴۲	۲۷	۲۴	۲۴	۲۴

با توجه به جدول ۱، نتایج نشان می‌دهد که بیشترین میزان میانگین مربوط به مؤلفه تهدید در ارزیابی شناختی، و کمترین میزان میانگین مربوط به مؤلفه حمایت دوستان می‌باشد. برای بررسی وجود رابطه بین متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. نتایج حاصل در جدول ۱ ارائه شده است:

<sup>1</sup>. Zimet., Dahlem., Zimet, & Farley

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش ( $n=400$ )

متغیر	کنترل تحصیلی ادراک شده	تهدید	چالش	منابع	هزینه موقعیتی	هزینه روانی	سود	حمایت خانواده	حمایت دوستان	حمایت دیگران	هیجان منفی
کنترل تحصیلی ادراک شده	۱										
تهدید	۰/۵۱۵**	۱									
چالش	۰/۳۰۷**	۰/۸۰۲	۱								
منابع	۰/۵۴۳**	۰/۵۰۶**	۰/۳۳۱**	۱							
هزینه موقعیتی	۰/۳۵۵**	۰/۳۰۹**	۰/۴۰۱**	۰/۴۳۶**	۱						
هزینه روانی	۰/۵۱۵**	۰/۵۴۵**	۰/۳۶۶**	۰/۴۷۹**	۰/۴۱۶**	۱					
سود	۰/۵۸۲**	۰/۳۱۸**	۰/۳۹۵**	۰/۴۸۲**	۰/۲۵۰**	۰/۴۵۴**	۱				
حمایت خانواده	۰/۴۸۷**	۰/۳۹۸**	۰/۳۷۶**	۰/۶۶۱**	۰/۲۸۰**	۰/۳۹۶**	۰/۴۲۹**	۱			
حمایت دوستان	۰/۱۴۴**	۰/۱۷۵**	۰/۰۱۷**	۰/۲۴۵**	۰/۰۵۲**	۰/۰۲۸**	۰/۱۵۳**	۰/۱۷۳**	۱		
حمایت دیگران	۰/۴۵۵**	۰/۳۷۹**	۰/۳۳۳**	۰/۶۸۵**	۰/۲۹۵**	۰/۴۰۲**	۰/۴۲۴**	۰/۷۲۳**	۰/۲۰۴**	۱	
هیجان منفی	۰/۶۳۴**	۰/۴۷۹**	۰/۶۰۳**	۰/۶۹۹**	۰/۴۹۱**	۰/۶۳۳**	۰/۵۹۰**	۰/۷۰۷**	۰/۰۹۴	۰/۶۷۶**	۱

$P < 0/01$

نتایج جدول ۲، نشانگر وجود رابطه معنادار بین تمامی مؤلفه‌های متغیرهای پژوهش با هیجان‌های پیشرفت منفی است ( $0/01$ ).  $P < 0/01$ ، به غیر از مؤلفه حمایت دوستان که معنادار نگردیده است. برای بررسی فرضیه‌های پژوهش مبنی بر اینکه آیا هر یک از متغیرهای فرضی پیش‌بین (کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی‌های شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و هزینه-سود) پیش‌بینی‌کننده معنادار برای هیجان منفی دانشجویان تحصیلات تکمیلی هستند از شیوه آماری تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج این شیوه آماری در جدول زیر آورده شده است:

جدول ۳- خلاصه نتایج مدل رگرسیون چندگانه جهت پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی

مدل	SS	df	MS	F	سطح معنی‌داری	R	$R^2$
1	۲۱۸۲۴۶۷۰۰	۱۰	۲۱۸۲۴۶۷۰	۱۵۳۵۹۸	۰/۰۰۱	۰/۸۹۳	۰/۷۹۸

با توجه به جدول ۳، نتایج نشان می‌دهد مقدار آزمون  $F$  برای بررسی نقش متغیرهای پیش‌بین پژوهش در هیجان‌های پیشرفت منفی برابر با ۱۵۳۵۹۸ بود که در سطح  $0/001$  معنادار است. همچنین میزان  $R^2$  نشانگر این است که تقریباً ۷۹ درصد از واریانس هیجان‌های پیشرفت منفی توسط متغیرهای پیش‌بین این پژوهش تبیین می‌شود.



جدول ۴- تحلیل ضرایب رگرسیون

متغیر پیش‌بین	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب	t	سطح معناداری
	B	خطای استاندارد			
کنترل تحصیلی ادراک شده	-۰/۵۱۰	۰/۱۲۷	-۰/۱۳۰	-۴/۰۱۱	۰/۰۰۱
تهدید	۰/۲۴۴	۰/۱۴۷	۰/۰۵۲	۱۶۶۶	۰/۰۹۷
چالش	-۱/۴۷۹	۰/۱۵۶	-۰/۲۶۵	۹۴۹۸	۰/۰۰۱
منابع	-۱/۰۲۲	۰/۲۶۴	-۰/۱۴۲	-۳/۸۷۸	۰/۰۰۱
حمایت خانواده	-۰/۸۳۱	۰/۱۴۵	-۰/۲۰۸	-۵/۷۳۷	۰/۰۰۱
حمایت دوستان	۰/۳۴۶	۰/۱۳۵	۰/۰۶۱	۲۵۵۵	۰/۰۱۱
حمایت دیگران	-۰/۶۵۰	۰/۱۴۵	-۰/۱۵۹	-۴/۴۹۳	۰/۰۰۱
هزینه روانی	۰/۵۱۳	۰/۰۹۷	۰/۱۶۶	۵۲۷۲	۰/۰۰۱
هزینه موقعیتی	۰/۳۷۹	۰/۱۶۸	۰/۰۶۲	۲۲۵۴	۰/۰۲۵
سود	-۰/۳۳۵	۰/۱۲۷	-۰/۰۸۰	-۲/۶۳۷	۰/۰۰۹

ضرایب رگرسیون در جدول ۴، نشانگر این است که تمامی متغیرهای پیش‌بین این پژوهش به غیر از مؤلفه تهدید در ارزیابی شناختی، نقش معناداری در پیش‌بینی هیجان‌های منفی دارند. هم‌چنین مؤلفه چالش در ارزیابی شناختی سهم بیشتر ( $\beta = ۰/۲۶۵$ ) و حمایت دوستان ( $\beta = ۰/۰۶۱$ ) سهم کمتری در تبیین هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان داشته است.

### بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش، نقش کنترل تحصیلی ادراک شده، ارزیابی‌های شناختی، حمایت اجتماعی ادراک شده و هزینه-سود به عنوان عوامل بازدارنده هیجان‌های پیشرفت دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد بررسی قرار گرفت. نتایج به دست آمده از فرضیه اول پژوهش نشان داد که کنترل تحصیلی ادراک شده نقش معناداری در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی داشته است. بر اساس نظریه پکران (۲۰۰۰، ۲۰۰۶) ارزیابی کنترل از پیش‌بینی‌های مهم هیجان‌های پیشرفت است. ارزیابی کنترل، شامل باورهای شایستگی مرتبط با پیشرفت فردی، انتظارات و اسنادهاست. هم‌چنین همان‌گونه که قبلاً اشاره شد بر اساس دیدگاه کانوی و همکاران (۱۹۸۳) کنترل ادراک شده، عامل مهمی در ایجاد پیامدهای گوناگون رفتاری، شناختی، عاطفی و جسمانی است. در تبیین نتایج حاصل از این فرضیه می‌توان گفت زمانی که فرد بر روی تکالیف تحصیلی خود احساس کنترل نمی‌کند، و تصور بر این است که رویدادهای تحصیلی به علت خارج از کنترل و تسلط او بودن (منع کنترل بیرونی)، قابل پیش‌بینی نیستند، این تصور موجب شکل‌گیری انواع هیجان‌های پیشرفت منفی مانند اضطراب، خشم، ناامیدی و شرم (احساس گناه) می‌گردد، زیرا بر این باور است که تلاش او تأثیری در بهبود عملکرد و وضعیت تحصیلی او ندارد. هم‌چنین این دسته افراد بین رفتار خود و رویدادها، هیچ گونه رابطه علت و معلولی نمی‌بینند و تقدیر و شانس را علت رویدادهای تحصیلی-موفقیت یا شکست- خود می‌دانند، از این رو ممکن است هیجان‌های پیشرفت منفی را زیاد تجربه کنند که این خود می‌تواند تأثیر نامطلوبی بر پیشرفت تحصیلی آنان بگذارد. بر اساس

نظریه اسناد و دیدگاه سیفرت<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) تمایل به استفاده از اسنادهای بیرونی مانند شانس در مواجهه با تجارب موفقیت‌آمیز سبب می‌شود که فرد از تجربه هیجان‌های مطلوب مانند غرور، رضایت، اطمینان و عزت‌نفس محروم شود. بنابراین زمانی که فرد احساس کنترل و تسلط بر وضعیت تحصیلی و یادگیری خود دارد، کمتر تحت تأثیر ترس از شکست قرار می‌گیرد، اما اگر احساس کند کنترل لازم را برای اجتناب از شکست ندارد، هیجان اضطراب و ناامیدی را تجربه می‌کند. پس می‌توان ادعا کرد کنترل تحصیلی ادراک شده می‌تواند کاهش هیجان‌های پیشرفت منفی مانند ناامیدی، خستگی و اضطراب را پیش‌بینی کند. در همین راستا بر اساس دیدگاه بندورا (۱۹۹۴)، واکنش‌های هیجانی ما تحت تأثیر میزانی از کنترل داوطلبانه ما است. در این میان افرادی که باور دارند می‌توانند اعمال خود را کنترل کنند، الگوهای فکری اخلاص را تهدیدکننده نمی‌دانند؛ اما کسانی که معتقدند نمی‌توانند تهدیدها را مدیریت کنند، اضطراب بالایی را تجربه می‌کنند.

همچنین مرور شواهد تجربی مختلف نشان می‌دهد که استفاده فراگیران از الگوهای اسنادی غیر انطباقی، با گستره وسیعی از بدکارکردهای انگیزشی، هیجانی و جسمانی در آن‌ها رابطه دارد (سیفرت، ۲۰۰۴؛ پیترسون و استین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ راسموسن، اسپیر و گرینهوس<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹).

نتیجه کسب شده از این فرضیه با یافته‌های کسب شده از پژوهش سادات حسینی و خیر (۱۳۹۰)، فلسفین و شکری (۱۳۹۳)، ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر و محمدی‌فر (۱۳۹۵)، محبی و بدری (۱۳۹۵)، بدری گرگری، واحدی، ادیب و شفیع سورک (۱۳۹۶)، پاتریک و همکاران (۱۹۹۳)، پری، لادکیچ، پکران و پلتییر (۲۰۰۱)، و گوئتز، پکران، هال و هاگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۶) همسو است.

نتایج به دست آمده از فرضیه دوم پژوهش نشانگر نقش معنادار ارزیابی‌های شناختی چالش و منابع و نقش غیرمعنادار ارزیابی شناختی تهدید در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان است.

دیدگاه‌های کنونی روانشناسی هیجان، ارزیابی‌های مرتبط با فرد و موقعیت را به عنوان تعیین‌کننده‌های حیاتی هیجان‌های انسان برمی‌شمارند (شرر، اسکور و جانستون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۱). در همین راستا به عقیده پکران (۱۹۸۸) ارزیابی‌های شناختی برای برانگیختن و فعال کردن هیجان‌های پیشرفت اهمیت دارند و در این زمینه می‌توان به دیدگاه فولکمن و لازاروس (۱۹۸۰) اشاره نمود: زمانی که یک موقعیت استرس‌زا، غیرقابل تغییر و همراه با کنترل بسیار اندک ارزیابی شود، افراد تمایل دارند تا با راهبردهای هیجانی با آن موقعیت، مقابله نمایند. بنابراین می‌توان بیان نمود نظریه‌های اشاره شده به نقش مؤثر ارزیابی‌های شناختی به عنوان یکی از پیشایندهای اساسی هیجان‌های پیشرفت اشاره داشته‌اند که در این پژوهش نقش ارزیابی‌های شناختی به عنوان یکی از عامل‌های بازدارنده هیجان پیشرفت مورد تأیید قرار گرفت. همچنین بر اساس دیدگاه استرین و ملو<sup>۶</sup> (۲۰۱۱) ارزیابی شناختی یک راهبرد مؤثر برای تنظیم هیجان‌ها در موقعیت‌های تحصیلی است و می‌تواند به یادگیرندگان این راهبردها در مقایسه با افرادی که هیچ یک از راهبردهای مربوط به ارزیابی شناختی را استفاده نکرده‌اند در دستیابی به نمرات بهتر کمک کند.

در تبیین این نتیجه از پژوهش می‌توان اشاره نمود دانشجوی تحصیلات تکمیلی به علت بالاتر بودن مقطع تحصیلی نسبت به مقاطع قبلی، حجم زیادی تکالیف و با کیفیت بسیار بالا از او خواسته می‌شود، بنابراین هر زمان او موقعیت‌های تحصیلی را به عنوان چالشی ببیند که توانایی و مهارت لازم را برای غلبه بر استرس ناشی از موقعیت‌های تحصیلی ندارد همچون حجم بالای تکالیف، انتظارات سطح بالای اساتید، مشروط شدن، تلبار شدن دروس، انجام پژوهش‌ها و پروژه‌های متعدد در کنار مطالعه دروس و پیش-

1. Seifert

2. Peterson & Steen

3. Rasmussen, Scheier & Greenhouse

4. Goetz, Pekrun, & Hall

5. Scherer, Schorr, & Johnstone

6. Strain & Mello

بردن تکالیف کلاسی و موارد شبیه به این‌ها، همچنین در زمان مواجه شدن با چنین تجارب استرس‌آوری اگر ببیند که در این شرایط به شخص یا منابعی برای کمک گرفتن و غلبه بر این استرس دسترسی ندارد، برخی از هیجان‌های منفی پیشرفت و یا ترکیبی از هیجان‌هایی مانند اضطراب، خشم، ناامیدی، خستگی و یا حتی شرم را ممکن است تجربه کند. با توجه به دیدگاه گوتز، فرنزل و لودکه<sup>۱</sup> (۲۰۱۰؛ لودکه و نت<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳) داشتن انتظارات بالا و فزاینده آموزشی و تدریس فراتر از سطح شناختی فراگیران و با چالش‌های سطح بالا نیز در پایین آوردن هیجان‌های مثبت و بالا بردن هیجان‌های منفی به ویژه اضطراب بسیار تأثیرگذار است. در همین استا بر اساس دیدگاه سیکزنت میهالی<sup>۳</sup> (۱۹۹۴)، باید بین چالش در فعالیت‌ها و توانایی‌های شخص تعادل وجود داشته باشد. هنگامی که چالش‌ها فراتر از توانایی‌ها باشد، شخص ممکن است مضطرب شود. تلاش برای کمک در خلق شرایطی که در آن تکالیف با سطوح مهارت فراگیر منطبق باشد، احتمال این را که فراگیر عاطفه‌ای مثبت لذت‌بخش و نه خستگی و اضطراب را تجربه کند، افزایش می‌دهد (نقل از پینتریچ و شانک، ترجمه شهرآرای، ۱۳۹۶). نتایج کسب شده از این فرضیه پژوهش با یافته‌های کسب شده در پژوهش حسینی و خیر (۱۳۹۰)، دادوندی، شکری (۱۳۹۵)، ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر و محمدی‌فر (۱۳۹۵)، باغی، شکری، فتح‌آبادی و حیدری (۱۳۹۶)، شاه‌محمدی و مختاری (۱۳۹۷) و هاشمی چلیچه، هاشمی و نقش (۱۳۹۷) همسو است.

نتایج به دست آمده از فرضیه سوم، نشان می‌دهد که حمایت خانواده، دوستان و دیگران نقش معناداری در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشته است.

همان‌گونه که قبلاً به دیدگاه لی و همکاران (۲۰۰۵) اشاره شد، حمایت اجتماعی به عنوان قوی‌ترین و نیرومندترین نیروهای مقابله‌ای برای رویارویی و موفقیت‌آمیز و آسان افراد در زمان درگیری با شرایط تنش‌زا شناخته شده است و تحمل مشکلات را برای فرد تسهیل می‌کند و افرادی که از حمایت اجتماعی و احساس رضایت‌مندی بهتری برخوردارند، توانمندی کنترل هیجان‌های خود و دیگران را دارند.

در تبیین نقش معنادار و منفی حمایت خانواده، می‌توان بیان نمود که دانشجوی تحصیلات تکمیلی ممکن است به علت قرار گرفتن در سن و مقطع تحصیلی بالاتر احساس کند که بخشی از حمایت‌های خانواده به ویژه در زمینه مالی و یا کمک به او در تصمیم‌گیری‌ها نسبت به قبل کم‌رنگ‌تر شده و می‌بایست نسب به قبل در تصمیم‌گیری‌ها مستقلانه‌تر عمل نموده و تلاش بیشتری نماید تا خودش تأمین‌کننده نیازهای مالی و لوازم ضروری زندگی‌اش باشد، بنابراین اگر هنوز شغلی برای خود نیافته باشد و یا به ثبات شغلی نرسیده باشد، ممکن است کاهش حمایت ادراک شده از جانب خانواده در بروز هیجان‌های پیشرفت منفی او اثرگذار بوده و تنوعی از هیجان‌های اضطراب، ناامیدی، خستگی و شرم را تجربه نماید.

هم‌چنین با توجه به نقش معنادار و مثبت حمایت دوستان، می‌توان بیان نمود در این مرحله سنی اگر دانشجو احساس کند که دوستان قصد کمک و به ویژه کمک مالی به او را دارند، شاید به جای خوشحال شدن احساس ترحم کند و به این فکر کند که چرا من باید در حال تحصیل باشم و مثل دیگران به ثبات مالی نرسیده باشم، بنابراین ممکن است انواعی از هیجان‌های پیشرفت منفی را تجربه کند. در همین زمینه، با توجه به دیدگاه بنتاتو<sup>۴</sup> اگر حمایت اجتماعی دریافت شده، تنش حاصل از نشخوار ذهنی را آرام نکند در واقع خشنودی دریافت شده حاصل از حمایت می‌تواند مخرب باشد (بنتاتو، ۲۰۰۸؛ نقل از شاه محمدی و مختاری، ۱۳۹۷).

در زمینه نقش معنادار و منفی حمایت دیگران که بیشتر منظور افراد مهم زندگی است، به نظر می‌رسد فرد در این مرحله از زندگی بیشتر نیاز دارد که فرد مهم و خاصی در زندگی او باشد که بتواند تسلی خاطرش باشد، غم‌ها و شادی‌هایش را با او در میان بگذارد، به

1. Goetz, Frenzel, & Lüdtke

2. Nett

3. Csikszentmihalyi

4. Benetato

او تکیه کند و برای احساساتش ارزش قائل باشد، بنابراین با توجه به سختی‌هایی که در این مقطع تحصیلی با آن‌ها مواجه است، اگر این خلأ را احساس کند بر روی تحصیل او اثرگذار بوده و هیجان‌های منفی پیشرفت را برای او در پی دارد. حتی می‌توان به حمایت اجتماعی ادراک شده از جانب اساتید و به ویژه اساتید راهنما اشاره کرد که نسبت به سایر اساتید دانشجویان تحصیلات تکمیلی میزان ارتباط بیشتری با آن‌ها برقرار می‌نمایند؛ بنابراین اگر دانشجوی تحصیلات تکمیلی حمایت اجتماعی دیگران (افراد مهم زندگی) را متوجه خود ببیند کمتر دچار خستگی، ناامیدی و اضطراب می‌شود که می‌تواند بر بهبود عملکرد و پیشرفت تحصیلی او اثرگذار باشد. در این زمینه ساکیز<sup>۱</sup> معتقد است که حمایت عاطفی ادراک شده از جانب آموزش‌دهنده، در برگیرنده رفتارها، نگرشها و اعمال او است که می‌تواند شامل مواردی مانند اهمیت دادن، احترام و علاقه، قدردانی، رفتار عادلانه، تشویق و گوش فرا دادن باشد. (ساکیز، ۲۰۰۷). بر اساس نتایج پژوهش ثمری و لعلی (۱۳۸۵)، حمایت اجتماعی ادراک شده در کاهش تنش فرد از طریق ارائه اطلاعات و تأثیر بر انتخاب مقابله کارآمد یا ناکارآمد در برابر هیجان‌های منفی، نقش مؤثری ایفا می‌کند و او را در برابر مسائل تنش‌زای زندگی و رسیدن به موفقیت یاری می‌دهد. نتیجه این فرضیه از پژوهش با یافته‌های پژوهش ثمری و لعلی (۱۳۸۵)، سادات حسینی و خیر (۱۳۸۹)، عالی‌پور بیرکانی، سحاقی و مریدی (۱۳۹۴)، گوئز و همکاران (۲۰۰۶)، و تجلی، صبحی و قنبری پناه (۲۰۱۰) همسو می‌باشد.

نتایج به دست آمده از فرضیه چهارم نشانگر نقش معنادار هزینه‌های روانی و موقعیتی و سود در پیش‌بینی هیجان‌های پیشرفت منفی دانشجویان است.

بر اساس نظریه پکران (۲۰۰۰، ۲۰۰۶) ارزیابی ارزش نیز از پیش‌بینندهای مهم هیجان‌های پیشرفت هستند. ارزیابی ارزش نیز به ارزش ادراک شده از یک فعالیت یا پیامد اشاره دارد. نتیجه این فرضیه از پژوهش در راستای تأیید نظریه پکران، فرنزل، گوئز و پری (۲۰۰۷)، و واینر (۱۹۸۵) می‌باشد که بر اساس دیدگاه آن‌ها، اگر فعالیت و تکلیفی برای شخص دارای ارزش مثبت شناخته شود «علاقه‌مندی» بیشتر خواهد و اگر دارای ارزش منفی شناخته شود «خشم» برانگیخته خواهد شد و اگر نه دارای ارزش مثبت و نه منفی باشد کسالت برانگیخته خواهد شد.

در تبیین این نتیجه از پژوهش می‌توان بیان نمود فراگیر در موقعیت‌های تحصیلی هزینه‌های روانی و موقعیتی زیادی را متحمل می‌شود، مانند هزینه فرصت از دست رفته - می‌توانست زمان، انرژی و هزینه مالی‌اش را به امر دیگری اختصاص دهد- تحمل دوندگی‌ها، خستگی‌ها، فشارهای روانی و ترس از شکست و موارد شبیه به این‌ها، که در مقابل اگر تکالیف فراروی خویش را فاقد هر گونه سود و ارزش ارزیابی کند در معرض انواع هیجان‌های پیشرفت منفی قرار می‌گیرد، زیرا تعداد زیادی از دانشجویان مقطع تحصیلات تکمیلی -به ویژه در دانشگاه‌های سراسری- به علت بالا رفتن سن، عدم رسیدن به ثبات شغلی و مجرد بودن هزینه‌های روانی و موقعیتی زیادی را تجربه می‌کنند که اگر سودی برای هزینه‌های ذکر شده ادراک نکنند، دچار ناامیدی، خستگی، اضطراب و حتی شرم در مقابل خانواده، دوستان و آشنایان می‌شوند؛ به عنوان مثال اگر علاقه درونی به تحصیل نداشته باشند و لذتی از تکالیف تحصیلی نبرند؛ آن تکلیف شخص را قادر به تأیید یا رد خودطرح‌واره‌های درونی‌اش نکند، ارزش کاربردی بیرونی مانند یافتن موقعیت شغلی و اجتماعی خوب نداشته باشد، به مرور زمان از میزان هیجان‌های پیشرفت مثبت شخص که قبل از پذیرش در مقطع تحصیلات تکمیلی داشت، کاسته شده و به هیجان‌های پیشرفت منفی او افزوده می‌گردد. در همین راستا بر اساس نتایج پژوهش چلیچه، هاشمی و نقش (۱۳۹۷)، ارزش تکلیف هیجان‌های پیشرفت منفی را به صورت منفی و هیجان‌های پیشرفت مثبت را به صورت مثبت پیش‌بینی می‌کند.

این نتیجه از پژوهش با نتیجه پژوهش دنیلز و استونپنسی<sup>۲</sup> (۲۰۱۲) که بر اهمیت و همراهی ارزش تکلیف با عواطف مثبت اشاره دارد همسو است. پژوهش‌ها رابطه مثبتی بین باور به ارزشمندی هدف و هیجان‌های پیشرفت مثبت مانند امید، لذت و اشتیاق نشان

1. Sakis

2. Daniels & stupnisky

می‌دهند. به طور کلی هر چه قدر باور به ارزشمندی هدف و یادگیری نزد فراگیران بیشتر باشد، به موفقیت خود امیدوارتر می‌شوند و این مانع از شکل‌گیری هیجان‌های پیشرفت منفی مانند اضطراب، خستگی و ناامیدی می‌شود و تلاش دانشجو برای تنظیم و ارتقای فعالیت‌های تحصیلی بیشتر خواهد شد. بنابراین می‌توان ادعا نمود در صورتی که شخص تکلیف تحصیلی را برای خود مثبت ارزش-گذاری کند، ارزیابی که از موقعیت پیشرفت دارد نوعی چالش و نه تهدید است که در این صورت هیجان‌های پیشرفت مثبت را تجربه خواهد کرد. ربانی، طالع‌پسند، رحیمیان بوگر و محمدی‌فر (۱۳۹۷)؛ بدری گرگری، واحدی، ادیب و شفیع‌ی سورک (۱۳۹۶) به نتایج مشابهی در این زمینه دست یافتند.

این پژوهش با محدودیت نمونه‌گیری (در دسترس) روبرو بود، بنابراین در تعمیم نتایج می‌بایست به محدودیت گروه نمونه توجه نمود. همچنین با توجه به نتایج پژوهش و اهمیت فراوان مقطع تحصیلات تکمیلی، پیشنهاد می‌گردد کادر آموزشی دانشگاه‌ها در کنار آموزش، به عوامل بازدارنده و افزایش‌دهنده هیجان‌های پیشرفت دانشجویان نیز توجه بیشتری نموده و با شناخت و دستکاری ارزیابی‌های شناختی معیوب دانشجویان و تبدیل آنها به ارزیابی‌های کارآمد، طراحی محیط‌های یادگیری و اجتماعی (به ویژه خانواده) حمایت‌کننده همراه با برقراری تعامل مثبت، آشناسازی دانشجویان با سود تحصیل به روش‌های متعددی همچون آموزش کارآفرینی در حوزه تخصصی خود، جهت ایجاد ارزش ذهنی مثبت و سازگاری هیجانی بهتر و نیز کاهش هیجان‌های منفی دانشجویان تحصیلات تکمیلی نقش موثری ایفا کنند. همچنین به خانواده‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی توصیه می‌گردد حمایت عاطفی خود را دریغ نکرده و حتی بیش از پیش، فرزندان خود را همراهی نمایند تا با آرامش خاطر بیشتری این مقطع تحصیلی مهم را به اتمام و ثمر برسانند.

## منابع

- امینی، آسیه. (۱۳۹۴). رابطه حمایت اجتماعی با امیدواری و اضطراب مرگ در بین سالمندان فرهنگسرای امید تهران. **فصلنامه اطلاع‌رسانی، آموزشی، پژوهشی**، ۹ (۳۳)، ۲۱-۱۷.
- باغی، زهرا؛ شگری، امید؛ فتح‌آبادی، جلیل و حیدری، محمود. (۱۳۹۶). مدل‌یابی پیشایندها و پسابندهای جهت‌گیری‌های هدف پیشرفت در دانشجویان: یک تحلیل میانجی‌گر. **پژوهش در نظام‌های آموزشی**، ۳۷، ۹۲-۵۹.
- بدری گرگری، رحیم؛ واحدی، شهرام؛ ادیب، یوسف و شفیع‌ی سورک، سینا. (۱۳۹۶). مقایسه تأثیر روش یادگیری مبتنی بر مسئله و روش سخنرانی بر هیجان‌ها تحصیلی: نقش واسطه‌ای کنترل ادراکی ارزش ذهنی. **فصلنامه تعلیم و تربیت**، ۱۳۲، ۶۷-۴۹.
- پینتریچ، پال آر و شانک، دیل اچ. (۱۳۹۶). **انگیزش در تعلیم و تربیت (نظریه‌ها، تحقیقات و کاربردها)**. ترجمه مهرناز شهرآرای، تهران: علم.
- ثمری، علی اکبر و لعلی، احمد. (۱۳۸۵). مطالعه اثربخشی جلسه‌های آموزش خانواده بر استرس خانوادگی و پذیرش اجتماعی. **مشهد: طرح پژوهشی معاونت امور اجتماعی استانداری خراسان**.
- حسینی، محمد؛ قاسمزاده علی‌شاهی، ابوالفضل و کاظم‌زاده، مهدی. (۱۳۹۲). نقش با وجدان بودن و کنترل ادراکی بر رضایت و استرس شغلی کارکنان، **مجله سلامت و بهداشت**، ۴ (۱)، ۵۶-۴۷.
- حسینی، فریده السادات؛ و خیر، محمد. (۱۳۹۰). بررسی نقش معلم در هیجان‌ها تحصیلی ریاضی و تنظیم هیجانی دانش‌آموزان. **فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناسی دانشگاه تبریز**، ۵ (۲۰)، ۶۳-۴۱.
- دادوندی، فرزانه؛ و شگری، امید. (۱۳۹۵). **فرآیندهای ارزیابی شناختی هیجان‌های پیشرفت و تعهد تحصیلی: تحلیل واسطه‌ای** رشید، خسرو و دلفان، آرزو. (۱۳۹۸). **ساخت و اعتباریابی پرسشنامه انتظار-ارزش-هزینه-سود**. زیرچاپ.
- رشید، خسرو؛ یعقوبی، ابوالقاسم و کریمی، کامبیز. (۱۳۹۹). اعتباریابی مقیاس انتظار-ارزش-هزینه در دانشجویان دانشگاه‌های علوم پزشکی و بوعلی سینا همدان. **مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی**، ۲۰ (۶)، ۵۳-۴۳.
- ربانی، زینب؛ طالع‌پسند، سیاوش، رحیمیان بوگر؛ و محمدی‌فر، محمد علی. (۱۳۹۵). رابطه ابعاد کیفیت آموزشی کلاس و ارزیابی‌های شناختی با هیجان‌های تحصیلی و پیامدهای انگیزشی آن. **مجله روانشناسی**، ۸۶، ۲۲ (۲)، ۲۱۹-۲۰۳.

- شاه محمدی، نرگس و مختاری، مصطفی. (۱۳۹۷). نقش میانجی‌گر تنظیم هیجان شناختی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده و موفقیت تحصیلی دانش-آموزان دبیرستانی. **مجله راهبرد فرهنگ**، ۴۲، ۲۰۱-۱۷۷.
- عالی‌پور بیرکانی، سیروس؛ سحافی، حکیم و مریدی، ژاله. (۱۳۹۳). بررسی رابطه حمایت عاطفی ادراک شده و لذت تحصیلی با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه جندی شاپور اهواز. **مجله راهبردهای توسعه در علوم پزشکی**، ۲ (۱)، ۶۷-۵۸.
- فلسفین، زینب و شکری، امید. (۱۳۹۳). روابط ساختاری بین اسنادهای علمی، هیجان‌های پیشرفت و خودنظم‌جویی تحصیلی در دانشجویان. **فصلنامه روان-شناسی شناختی**، ۲ (۲)، ۵۸-۴۶.
- قدسی، احمد؛ طالع‌پسند، سیاوش، رضایی، علی محمد و محمدی‌فر، محمد علی. (۱۳۹۷). پیش‌بینی‌های درگیری تحصیلی: آزمون مدلی بر اساس نظریه انتظار-ارزش. **فصلنامه روان‌شناسی تربیتی**، ۵۱، ۲۷-۳۱.
- قره‌آغاجی، سعید و بدری گرگری، رحیم. (۱۳۹۴). نقش باورهای انگیزشی در پیش‌بینی هیجان‌های تحصیلی ریاضی. **مجله آموزش پژوهی**، شماره ۲، ۱-۲۲.
- کوهساریان، پریسا. (۱۳۸۷). بررسی تاثیر امید درمانی بر کاهش افسردگی زنان دیابتیک در مرکز پژوهش‌های دیابت سمنان. **پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.**
- محبی، مینا؛ و بدری، رحیم. (۱۳۹۵). پیش‌بینی‌ها و پیامدهای تنظیم هیجانی در دانش‌آموزان دختر: نقش حمایت خودمختاری والدینی، معلم و کنترل ادراک شده. **مجله مطالعات روان‌شناسی تربیتی**، ۲۳، ۱۳۸-۱۱۳.
- نیکدل، فریبرز؛ کدیور، پروین؛ فرزاد، ولی‌الله، عربزاده، مهدی؛ و کاووسیان، جواد. (۱۳۹۱). رابطه خودپنداره تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی مثبت و منفی با یادگیری خودگردان. **فصلنامه روانشناسی کاربردی**، ۶ (۱)، ۱۱۹-۱۰۳.
- هاشمی چلیچه، سمیه؛ هاشمی، زهرا؛ و نقش، زهرا. (۱۳۹۷). نقش واسطه‌ای هیجان‌های پیشرفت در رابطه میان سبک‌های اسنادی و ارزش تکلیف با فرسودگی تحصیلی. **فصلنامه فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی**، ۹ (۳۴)، ۱۴۰-۱۱۹.
- هیرآد آسا، ماهرخ؛ و ابوالمعالی، خدیجه. (۱۳۹۶). پیش‌بینی امید بر اساس خلاقیت هیجانی و حمایت اجتماعی ادراک شده در دانشجویان. **مجله پیشرفت-های نوین در علوم رفتاری**، ۲ (۱۰)، ۹۵-۸۳.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* 4, 71-81. New York: Academic Press.
- Conway, T. L., Abbey, A., John. R. P., & French, J. R. (1983). Beliefs about control in different life domains. Paper presented at the Annual-Convention of the American Psychological Association, 91st, 26-30.
- Folkman, S., & Lazarus, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health & Social Behavior*, 21, 219- 239.
- Flake J. K., Barron, K. E., Hulleman, C, McCoach, B. D., & Welsh, M.E. (2015). Measuring cost: The forgotten component of expectancy-value theory. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 232-44.
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build - theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226.
- Goetz, T., Cronjaeger, H., Frenzel, A., Ludtke, O., & Hall, N. C. (2010). Academic self-concept and emotion relations: Domain specificity and age effects. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Goetz, T., Frenzel, A. C., Lüdtke, O., & Hall, N. C. (2010). Between-domain relations of academic emotions: Does having the same instructor make a difference?. *The Journal of Experimental Education*, 79 (1), 84-101.
- Goetz, T., Lüdtke, O., Nett, U. E., Keller, M. M., & Lipnevich, A. A. (2013). Characteristics of teaching and students' emotions in the classroom: Investigating differences across domains. *Contemporary Educational Psychology*, 38(4), 383-394
- Goetz, T., Pekrun R., & Hall, N., Haag, L. (2006). Academic Emotions from a Social-Cognitive Perspective: Antecedents and domain specificity of students. *British Journal of Educational Psychology*; 76 (2), 289-308.
- Gülaç, F. (2010). The effect of perceived social support on subjective wellbeing. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 3844-3849.

- Horwitz., A, V, & Scheid., T. L. (1999). *A Handbook for the Study of Mental Health Social Contexts, Theories, and Systems*, Cambridge University press.
- House, J.S. (1981). *Work Stress and social support*. Reading, Ma: Addison- Wesley.
- Lazarus, R S and Folkman, S. (1985). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer.
- Lee, J. S., Koeske, G. F., Sales, E. (2004). Social support buffering of acculturative stress: A study of mental health symptoms among Korean international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 28.
- Lunsky, Y & Benson, B. A. (2001), Perceived Social Support and Mental Retardation: A SocialCognitive Approach, *Journal of Cognitive Therapy and Research*, 25 (1), 77-90.
- Luo, W., Ng, P. T., Lee, K., & Aye, K. M. (2016). Self-efficacy, value, and achievement emotions as mediators between parenting practice and homework behavior: A control-value theory perspective. *Learning and Individual Differences*, 50, 275-282.
- Miller, R. B., & Brickman, S. A. (2004). A model of future oriented motivation and self-regulation. *Educational Psychology Review*, 16, 9– 33
- Patrick B. C., Skinner E. A., & Connell J. P. (1993). What Motivates Children's Behavior and Emotion? Joint Effects of Perceived Control and Autonomy in the Academic Domain. *Journal of Personality and Social psychology*, 65 (4), 781- 791.
- Peacock, J. E., Wong, P. T. P. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress Medicine*, 6, 227-236.
- Pekrun, R. (1988). *Emotion, Motivation und Persönlichkeit [Emotion, motivation and personality]*. Munich/Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*, 41, 359–376.
- Pekrun, R. (2000). A social cognitive, control value theory of achievement emotions. In J. Heckhausen (Ed.), *Motivational psychology of human development*, Oxford, UK: Elsevier, 143–163.
- Pekrun, R. (2006). The Control- value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implication for educational research and practice, *Educational Psychology Review*, 18, 315-341.
- Pekrun R, Frenzel A. C, Goetz T, & Perry R. P. (2007). The control-value theory of achievement emotions: An integrative approach to emotions in education. In: Schutz PA, Pekrun R,(Eds). *Emotion in education*. Burlington, MA: Academic Press, 13–36.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, D., Stupnisky, R. H., & Perry, R. P. (2010). Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion. *Journal of Educational Psychology*, 102 (3), 531–549.
- Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., & Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36, 36-48.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in student's self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37, 91-105.
- Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2014). *Handbook of emotions in education*. New York: Taylor & Francis.
- Perry, R. P., Hladkyj, S., Pekrun, R., & Pelletier, S. T. (2001). Academic control and action control in the achievement of college students: A longitudinal field study. *Journal of Educational Psychology*, 93(4), 776-789 .

- Peterson, C. & Steen, T. (2009). Optimistic explanatory style. In: Snyder, C., Lopez, S. (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology*. Oxford University Press, New York, 313–321.
- Rasmussen H. N., Scheier M. F., Greenhouse J.B. (2009). Optimism and physical health: a meta-analytic review. *Ann Behav Med.* 37 (3), 239-56.
- Roseman, I. J. (2001). A model of appraisal in the emotion system: Integrating theory, research, and applications. In K. R. Scherer, A. Schorr & T. Johnstone (Eds.), *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press, 68–91.
- Sakiz, G. (2007). Does Perceived Teacher Affective Support Matter for Middle School Students in Mathematics Classrooms? *Journal of School Psychology*, 50: 235-55.
- Sammarco, A. (2001). Perceived social support uncertainty, and quality of life of younger survivors. *Cancer Nurs.* 24 (3), 212- 219.
- Sarafino, E. P. (1998). *Health Psychology*, Third Edition, New York: John Wiley & Sons
- Seifert, T. L. (2004). *Understanding student motivation*. Educational Research, 46 (2), 137-149
- Scherer, K. R., Schorr, A., & Johnstone, T. (Eds.). (2001). *Appraisal processes in emotion*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Schutz, P. A., & Pekrun, R. (Eds.). (2007). *Emotions in Education*. San Diego, CA: Elsevier.
- Schwarzer, R. (1998). Stress and coping from a social-cognitive perspective. In P. Csermely (Ed.), *Stress of life: From molecules to man*.
- Strain, A.C., Mello, S. K. D. (2011). Emotion Regulation during Learning. International Conference on Artificial Intelligence in Education, 566-568.
- Tajalli P, Sobhi A, Ganbaripannah A. (2010). The relationship between daily hassles and social support on mental health of university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 5, 99–103.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548–573.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety*. The state of the art. New York: Plenum.
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G. & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52, 30-41.



## **Inhibiting Factors of Achievement Emotions in Graduate Students (Based on the Role of Perceived Academic Control, Cognitive Appraisal of Academic Stress, Perceived Cost-Benefit, and Perceived Social Support)**

**Yaghoobi, A<sup>1\*</sup>, Rashid, Kh<sup>2</sup>, & Farzin, S<sup>3</sup>**

<sup>1</sup>PhD, Professor, Department of . of Psychology, Bu-Ali Sina University of, Hamedan, Iran

E-mail: yaghoobi41@yahoo.com (Corresponding author)

<sup>2</sup> PhD, Associate Professor, Department of Psychology, University of Mazandaran, Babolsar, Iran

<sup>3</sup> PhD Student of Educational Psychology, Bu-Ali Sina University of, Hamedan, Iran

### *Abstract*

The purpose of this study was to identify some personal and social inhibiting factors of academic emotions in graduate students. The study population included all graduate students of Shiraz University in 2019-2020 academic year. Therefore, using convenience sampling, 400 subjects (224 females and 174 males), were selected among the 14 faculties including faculty of Literature and Humanities, economics-management and social sciences, educational sciences and psychology, law and political science, mechanical engineering, electrical and computer engineering, and materials and civil engineering. Data were collected using Perry, Ladkage, Pekran & Plethier (2001) Perceived Academic Control, Peacock & Wong (1990) Cognitive Appraisal of Academic Stress, Rashid & Delfan (2019) Expectancy-Value-Cost-Benefit Questionnaire, and Zimet, Dahlem, Zimet, & Farley (1988) Perceived Social Support, and Pekrun (2005) Achievement Emotions Questionnaire. Data were analyzed using multiple regression method. Findings showed that perceived academic control, cognitive appraisal (except for threat component), perceived cost-benefit, and perceived social support (except for friend support component) had significant role in predicting negative achievement emotions. Consequently, it's suggested that educational systems recognize and manipulate students' defective cognitive appraisal and turn them into effective assessments, design learning and social environments (especially family) along with establishing positive interaction, familiarize students with the advantages of education, such as entrepreneurship education, play an effective role in better emotional adjustment of students and also reducing their negative emotions.

*Keywords:* Perceived Academic Control; Cognitive Appraisal; Perceived Cost-Benefit; Perceived Social Support; Achievement Emotions