

شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل: نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت

* محمد باقر ریحانی¹، سامان کماری²، رقیه زارعی³، وحید نجاتی⁴

1. کارشناسی ارشد روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی

2. دانشجوی دکتری رشته روان‌شناسی تربیتی دانشگاه شیراز

3. کارشناسی ارشد روان‌شناسی عمومی دانشگاه آزاد مرودشت

4. دانشیار گروه علوم اعصاب شناختی دانشگاه شهید بهشتی

(تاریخ وصول: 95/03/02 - تاریخ پذیرش: 95/07/07)

Social cognition and academic satisfaction: the mediating role of achievement emotions

¹ Mohammad Bagher Reyhani *, Saman kamari², Roghayeh Zarei³, Vahid Nejati⁴

1. M.A of Psychology in Sahid Beheshti University

2. PhD Student of Educational Psychology in Shiraz University

3. M.A of General Psychology in Azad University

4. Associate Professor of Cognitive Neuroscience in Sahid Beheshti University

(Received: May. 22, 2016 - Accepted: Sep. 28, 2016)

Abstract

Aim: The aim of this study was to investigate the mediating role of emotions in the relationship between social cognition and academic satisfaction. **Method:** The study was descriptive and correlational research. The statistical population comprised all students in Shiraz city in the 95-96 school year, of which, 278 (107 boys, 171 girls) who were selected by cluster sampling. Data were gathered by academic satisfaction questionnaire, achievement emotion questionnaire, and social cognition questionnaire. The methods used for analyzing was Pearson correlation and path analysis. **Results:** The results of the correlation matrix showed that there is a significant correlation between all variables of this study, which includes academic satisfaction, emotional, and social cognition dimensions ($p < .0/01$). The following analysis revealed the significant mediating role of achievement emotion in the relationship between social cognition and academic satisfaction. **Conclusion:** In general, it can be concluded that the social cognition and achievement emotion are two of the most important factors for investigating the academic performance and academic satisfaction.

Keywords: Social cognition, Achievement emotions, Academic satisfaction.

چکیده

مقدمه: هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در ارتباط بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل بود. روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و طرح همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان شهر شیراز در سال تحصیلی 95-96 تشکیل می‌دادند که از این میان تعداد 278 نفر (107 پسر و 171 دختر) به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رضایت از تحصیل، پرسشنامه هیجان پیشرفت و پرسشنامه شناخت اجتماعی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل مسیر استفاده شد. یافته‌ها: نتایج جدول ماتریس همبستگی نشان داد که بین تمام متغیرهای پژوهش حاضر که شامل ابعاد رضایت از تحصیل، هیجانات پیشرفت و ابعاد شناخت اجتماعی بود همبستگی معناداری در سطح $P < 0/01$ وجود داشت. در ادامه نتایج تحلیل مسیر حاکی از معناداری نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در ارتباط بین شناخت اجتماعی با رضایت از تحصیل بود. نتیجه‌گیری: به‌طور کلی می‌توان نتیجه گرفت که شناخت اجتماعی و هیجانات پیشرفت دو مورد از عوامل اساسی برای بررسی رضایت و عملکرد تحصیلی دانشجویان است. واژگان کلیدی: شناخت اجتماعی، هیجانات پیشرفت، رضایت از تحصیل.

مقدمه

افراد انگیزش آن‌ها جهت دنبال کردن دوره‌های بالاتر تحصیلی (ویلیم، بیولنز و جونگ¹³، 2007؛ واکر و شلتون¹⁴، 2010؛ بنجامین و هولاینز¹⁵، 1995؛ الیوت و شاین¹⁶، 2002؛ رین هارت و چیدر¹⁷، 2001؛ انصاری و اسکروچی، 2006). خودمختاری و میزان صمیمیت و استقلال افراد، بهبود عملکردها و موفقیت در دانشگاه، پیشرفت تحصیلی، بهبود یادگیری، افزایش تعهد نسبت به یادگیری مستمر (پوپا و بوچی¹⁸، 2013)، بهسازی شخصی و علمی، میزان مشغولیت و کاهش میزان افسردگی دانشجویان ارتباط دارد (بایلی، بومن و لاتا¹⁹، 1998؛ تسوئی و کای فدکار²⁰، 2007؛ کینیکی، مک - ریان، چرشیم و کارسون²¹، 2002؛ لچر و نوس، 2001؛ سیادت و همکاران، 2005؛ جورابچی، 2002). برخی یافته‌ها حاکی از آن است که احساس تعلق به مدرسه، رشته‌های الف و دوستی با معلمان و دانش آموزان، تعهد دانش آموزان نسبت به انجام فعالیت‌های معنادار به منظور ارتقای توانایی حل مسأله، تصمیم‌گیری و مهارت‌های برنامه‌ریزی در آن‌ها و زندگی مشارکی در مدارس از عناصر مهم بهزیستی و رضایت از مدرسه و پیشرفت در موفقیت تحصیلی هستند (بانی، بریتو، کلوترمان، هورنانگ و اسلاپ²²، 2000؛ بنارد²³، 1999؛ کریمر و رزیت²⁴، 2003). رضایت از محیط تحصیلی، تأثیر معناداری در عملکرد و

رضایت از تحصیل¹ به وضعیتی اشاره دارد که در آن فرد جنبه‌های خاصی از محیط تحصیلی را دوست دارد، درک می‌کند و از آن‌ها لذت می‌برد که بیانگر ادراک و ارزیابی ذهنی دانش‌آموزان از کیفیت برنامه‌ها و تجارب آموزشی و نگرش بهتر به سوی موضوعات درسی بوده (سahین²، 2007؛ بولیگر و مارتین داله³، 2004؛ فارس‌سیجانی، 1386) و عناصری مانند میزان تعاملات، اعتماد به نفس، عزت‌نفس، رتبه علمی و جنسیت، کیفیت تناسب بین محیط دانشگاه و ویژگی‌های شخصی افراد، اعتبار و شهرت علمی (کارمن و لورا⁴، 2015)، رضایت از برنامه‌های درسی و آموزشی و کلاس‌ها، کیفیت تدریس و مواد درسی (بری، اکی و دلاگوش⁵، 2008)، کیفیت فعالیت‌های چهره به چهره، فعالیت‌های فوق برنامه و فرصت‌های شغلی، رضایت از مشارکت، ارائه بازخورد توسط اساتید، پیشرفت علمی و میزان یادگیری خودتنظیمی دانشجویان، شهرت علمی، دانشگاه و میزان توانایی دانشگاه برای پیشرفت از طریق علمی را در برمی‌گیرد (آرتینو⁶، 2007؛ آستین⁷، 1993؛ لچر و نوس⁸، 2001؛ چجلی⁹، 2006؛ حسان¹⁰، 2002؛ الیور و دیساربو¹¹، 1989؛ دیورگ¹²، 1999).

پژوهش‌ها نشان دهنده آن است که رضایت تحصیلی به واسطه فرهنگ، موجب شکل‌گیری نگرش‌ها شده و با عناصری مانند انسجام و همبستگی گروهی، میزان مشارکت

13. Willem, Buelens & Jonghe

14. Walker & Shelton

15. Benjamin & Hollings

16. Elliott & Shin

17. Reinhart & Schneider

18. Popa & Bochis

19. Bailey, Bauman & Lata

20. Tsui & Kifadkar

21. Kinicki, McKee-Ryan, Schriesheim & Carson

22. Bonny, Britto, Klostermann, Hornung & Slap

23. Benard

24. Creemers & Reezigt

1. Academic satisfaction

2. Sahin

3. Bolliger & Martindale

4. Carmen & Laura

5. Bray, Aoki & Dlugosh

6. Artino

7. Astin

8. Letcher & Neves

9. Chejly

10. Hassan

11. Oliver & Desarbo

12. Debourgh

برمی‌گیرد (سرجی، راسوفسکی، نوچترلین و گرین⁵، 2006؛ گرین، اولیور، کراولی، پن و سیلورستین⁶، 2005؛ باک⁷، 2013؛ یوکرمن و همکاران، 2010؛ آرتز، برنشتین، اورچات و جابر⁸، 2009؛ مارتون، آبراهاموف و روزنورگ⁹، 2005؛ میشل، ماکرائی و بناجی¹⁰، 2004؛ گرین و همکاران، 2008؛ فریث و فریث¹¹، 2007؛ گرین و هوران¹²، 2010؛ پینخام، پن، گرین، باک، هالی و هاروی¹³، 2014). به عبارت ساده‌تر، تر، شناخت اجتماعی یعنی شناسایی تفاوت‌ها و تطابق پاسخ فرد با عوامل اجتماعی که بسیاری از موارد مانند تصمیم‌گیری‌های سطحی یا تسلط بر مسائل بین فردی نتیجه آن است (کامینگ¹⁴، 2015؛ شیتلوروت¹⁵، 2010؛ سیموئز، براتا، هاریس، اُکونل، اولیویرا و هافم¹⁶، 2015؛ اولیویرا¹⁷، 2013؛ ویتکامپ و هافمن¹⁸، 2014). خلاصه‌موجود در این توانایی موجب اختلال در بسیاری از عملکردها مانند فعالیت‌های تحصیلی می‌شود (کوتور، گرانهولم و فیش¹⁹، 2011؛ گرین و همکاران، 2008). تأثیر این خلاصه بسیار چشمگیر است، زیرا نه تنها توانایی فرد در برقراری ارتباط با دیگران بلکه نگرش او از خویش را نیز زیر نفوذ خود قرار می‌دهد (دیمازیو، لیساکر، کارسیون، نیکولو و سیمیراری²⁰، 2008). بنابراین، نقص شناخت اجتماعی ممکن است

پیشرفت تحصیلی داشته و به دنبال آن رضایت از تحصیل را در پی دارد (حیدری، 2005؛ سیموئز، ماتوس، تومه، فریرا و چاینهو¹، 2010). نداشتن رضایت تحصیلی می‌تواند موجب کاهش انگیزش و در نتیجه تلاش کم در فعالیت‌های تحصیلی در دانشجویان شود (بث ارلی²، 2000).

هلر و وایک³ (2000) عقیده دارند که پیش‌بینی دقیق از عملکرد تحصیلی، تنها بر پایه‌ی ظرفیت‌هایی که به‌وسیله‌ی آزمون‌های هوش سنجیده می‌شوند، صورت نمی‌گیرد؛ بلکه باید اطلاعاتی در خصوص ویژگی‌های شخصیتی، انگیزشی، عاطفی و شناختی که نقش مهمی در پیشرفت تحصیلی ایفا می‌کنند، در اختیار داشت. انسان در هر لحظه از زندگی خود با تجارب متفاوتی روبرو می‌شود و با توجه به ظرفیت‌های زیستی و اکسایبی که دارد می‌تواند واکنش‌های متفاوتی نیز در برخورد با امور داشته باشد (ریحانی، 1392). پس انتظار می‌رود افراد نیز تجارب تحصیلی متفاوت داشته و هر کسی واکنش خاص خود را به آن نشان دهد که در نتیجه برنامه‌های آموزشی نیز متناسب با خواسته‌های دانشجویان ممکن است تغییر کند (کارمن و لوراه، 2015). بر این مبنا یکی از موضوعاتی که متصور است در رضایت تحصیلی فرد تأثیر داشته باشد شناخت اجتماعی است.

شناخت اجتماعی⁴ به عنوان توانایی شناخت خود، هیجانات افراد دیگر و استنتاج حالات ذهنی آنان از روی لحن، حالات چهره و بدن، توانایی استدلال در مورد حالات ذهنی، همدلی و پردازش شوخی، درک کردن معنای رفتار و نشانه‌های اجتماعی آن‌ها، انطباق اجتماعی، به‌کارگیری قوانین و دانش مربوط به امورات اجتماعی به منظور تعامل با هم نوع خود و مدیریت عواطف خود در روابط بین فردی را در

5. Sergi, Rassovsky, Nuechterlein, & Green
6. Green, Olivier, Crawley, Penn & Silverstein
7. Buck
8. Arntz, Bernstein, Oorschot & Schobre
9. Marton, Abrahamoff & Rosenzweig
10. Mitchell, Macrae & Banaji
11. Frith & Frith
12. Green & Horan
13. Pinkham, Penn, Green, Buck, Healey & Harvey
14. Cummings
15. Shettleworth
16. Simoes, Brata, Harris, O'Connell, Hofmann & Oliveira
17. Oliveira
18. Weitekamp & Hofmann
19. Couture, Granholm & Fish
20. Dimaggio, Lysaker, Carcione, Nicolo & Semerari

1. Simões, Matos, Tomé, Ferreira, & Chaínho
2. Beth Early
3. Heller & Vike
4. social cognition

سلامت روان‌شناختی و جسمانی تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی افراد را به دنبال خواهد داشت (پکران، گاتز و پری، 2005؛ پکران، 2005؛ پکران، 2006).

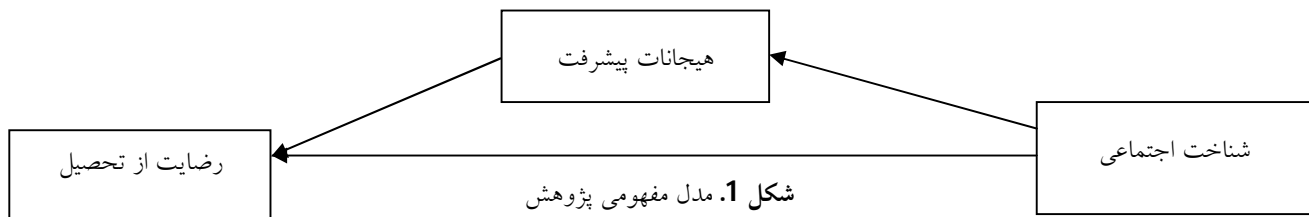
امروزه روان‌شناسان تربیتی معتقدند که دانش‌آموزان در طی آموزش رسمی (مدرسه‌ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را تجربه می‌کنند (فرنزل، گاتز، لادتکی، پکران و ساتن، 2010). همچنین بنابر عقیده فونازی و باتمن⁹ (2008)، ممکن است قابلیت‌های شناخت اجتماعی در واکنش‌های هیجانی دخالت داشته باشد؛ اما مشخص نیست که شناخت اجتماعی و واکنش هیجانی، کدام یک تأثیر بیشتری بر رضایت از تحصیل داشته و چگونه بر آن تأثیر می‌گذارند. با وجود حضور همیشگی و همه‌جانبه هیجانات در کلاس درس، تحقیق بر روی هیجانات در بافت‌های آموزشی به آرامی و به تدریج در حال ظهور است و به‌ویژه هیجانات خوشایند کمتر مورد توجه محققان تعلیم و تربیت قرار گرفته است (شوتز، هانگ، کراس و اوسبان¹⁰، 2006؛ آینلی، هیدی و برندوف¹¹، 2002؛ لینن‌برینک و پیترنج¹²، 2002؛ میر و ترنر¹³، 2006). از دیگر سو، تاکنون پژوهشی صورت نگرفته است که به بررسی همزمان این متغیرها بپردازد؛ بنابراین، پژوهش حاضر به بررسی نقش واسطه‌ای هیجانات پیشرفت در ارتباط بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل می‌پردازد. در شکل 1 مدل مفهومی پژوهش ارائه خواهد شد.

موجب ایجاد یک چرخه معیوب گردد که در اثر آن افراد به احتمال کمتری تعاملات اجتماعی سازنده را تجربه می‌کنند؛ چراکه این افراد اغلب در شناخت نیازهای خود مشکل داشته و نمی‌توانند این نیازها را با اهداف زندگی خویش منطبق سازند (بوکرمن و همکاران، 2010؛ دیمازیو، لیساکر، کارسیون، نیکولو و سیمیراری، 2008 نیجمیجر، میندرا، بوتلار، مولیگان، هارتمن و هوکسترا¹، 2008).

از سوی دیگر شناخت و آموزش هم رابطه تنگاتنگی با هم دارند؛ چرا که توانایی‌های شناختی، نقشی محوری در یادگیری و موفقیت‌های تحصیلی ایفاء می‌کند (گومیل و کالمو²، 2008). پژوهش‌ها نشان می‌دهد که برانگیختگی بر شناخت اجتماعی تأثیر می‌گذارد (اسمیت، زیویک و وولف³، 2009). بنابراین، طبیعی است که این تأثیرات، هیجاناتی را نیز به دنبال خواهند داشت ولی مشخص نیست که واکنش‌های هیجانی، چگونه با مشکلات بین فردی و اجتماعی مرتبط است (دامز، شولز و هرپرتز⁴، 2009؛ لینهان، بوهاس و لینچ⁵، 2007). پکران، گاتز، تیز و پری⁶ (2002) هیجان‌ها را مجموعه‌ای از فرآیندهای روان‌شناختی مرتبط با هم توصیف می‌کنند که شامل عواطف، شناخت و مؤلفه‌های انگیزشی، روان‌شناختی و واکنش‌های فیزیولوژیکی است. هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی (پیشرفت)⁷ تلقی می‌شوند. هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرایندهای حافظه‌مانند بازایی و ذخیره اطلاعات انگیزش، راهبردهای یادگیری، منابع شناختی،

1. Nijmeijer, Minderaa, Buitelaar, Mulligan, Hartman & Hoekstra
2. Gomila & Calvo
3. Smeets, Dziobek & Wolf
4. Domes, Schulze & Herpertz
5. Linehan, Bohus & Lynch
6. Pekrun I, Goetz & Perry
7. achievement emotion

8. Frenzel, Goetz, Pekrun, Lutke & Sutton
10. Fonagy & Bateman
10. Schutz, Hong, Cross & Osban
11. Ainley, Hidi & Berndorff
12. Linnenbrink & Pintrich
13. Meyer & Turner



روش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و طرح همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را تمامی دانشجویان دانشگاه‌های شهر شیراز در سال تحصیلی 95-96 تشکیل می‌دادند که از این میان به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای از بین تمامی دانشگاه‌های شهر شیراز، تعداد 5 دانشگاه که شامل دانشگاه سراسری شیراز، دانشگاه پیام نور، غیرانتفاعی و دانشگاه آزاد بود، انتخاب شدند و از هر دانشگاه یک دانشکده و از هر دانشکده یک کلاس به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد که تعداد 278 نفر به عنوان نمونه پژوهش در این پژوهش شرکت داشتند؛ به طوری که تعداد 107 نفر پسر و 171 نفر دختر بودند و رده‌های سنی 20 تا 32 سال (میانگین سنی 24/22 و انحراف استاندارد آن 6/89 بود) را تشکیل می‌دادند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های رضایت از تحصیل، پرسشنامه هیجان پیشرفت و پرسشنامه شناخت اجتماعی استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های ضریب همبستگی پیرسون و آزمون تحلیل مسیر توسط نرم افزار spss20 و Amos استفاده شد.

ابزارهایی که در پژوهش حاضر به کار رفته اند عبارتند از: پرسشنامه رضایت از تحصیل: این پرسشنامه دارای 30 گویه و 4 خرده مقیاس رضایت از مدرسه، رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل و رضایت از معلمان در مدرسه است. هر گویه دارای گزینه‌هایی با طیف 5 درجه‌ای از کاملاً مخالفم (نمره 1) تا کاملاً موافقم (نمره 5) است. به خرده مقیاس رضایت از مدرسه 9 گویه

(30-27-24-22-19-16-13-9-4)، رضایت از رشته تحصیلی 8 گویه (23-20-14-12-10-6-3-2)، نگرش نسبت به تحصیل 7 گویه (28-26-25-21-18-7-1) و رضایت از معلمان در مدرسه 6 گویه (29-17-15-11-8-5)، تعلق می‌گیرد. روش نمره‌گذاری در 6 گویه (28-26-14-10-6-2) معکوس است. با جمع نمره خرده مقیاس‌ها، نمره کل رضایت از تحصیل به دست می‌آید. ضرایب پایایی این پرسشنامه توسط احمدی و شیخ‌الاسلامی (1388)، برای کل پرسشنامه 0/73 و خرده مقیاس‌های رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل، رضایت از معلم در مدرسه و رضایت از مدرسه به ترتیب 0/77، 0/75، 0/75 و 0/77 گزارش شده است. روایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش تحلیل عاملی به روش مؤلفه اصلی مورد تأیید قرار گرفته است (احمدی و شیخ‌الاسلامی، 1388).

در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید و ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه 0/91 و خرده مقیاس‌های رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به تحصیل، رضایت از معلم در مدرسه و رضایت از مدرسه به ترتیب 0/86، 0/81 و 0/77 و 0/80 به دست آمد.

پرسشنامه هیجان پیشرفت: پکران و همکاران (2002) پرسشنامه هیجان‌های تحصیلی¹ را تدوین کردند. این پرسشنامه شامل 3 بخش هیجان‌های کلاسی،

1. Academic Emotion Scale

کرونباخ و تصنیف برای پرسشنامه هیجان‌های منفی تحصیلی به ترتیب 0/95 و 0/83 به دست آمدند که حاکی از پایایی قابل قبول این پرسشنامه است.

پرسشنامه شناخت اجتماعی: این پرسشنامه توسط نجاتی (1395) برای بررسی وضعیت شناخت اجتماعی بر روی دانش آموزان و دانشجویان ساخته شده است و دارای 19 گویه است که در یک طیف 5 درجه‌ای لیکرت مواردی را که افراد تجربه کرده‌اند را می‌سنجد. روش نمره‌گذاری پرسشنامه به این صورت است که گزینه تقریباً هرگز (1)، به ندرت (2)، گاهی اوقات (3)، اغلب (4) و تقریباً همیشه (5) را در بر می‌گیرد. این پرسشنامه دارای 4 خرده مقیاس ذهن خوانی است، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی است. نتایج تحلیل عاملی پرسشنامه شناخت اجتماعی به روش مولفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس نشان دهنده وجود 4 مؤلفه شناخت اجتماعی بود که به ترتیب ذهن خوانی است، تشخیص تهدید آموزشی، شناخت خود و درک محیط آموزشی نامگذاری شدند. شاخص KMO در این مقیاس برابر 0/845 و ضریب کروییت بارتلت نیز برابر 2491/28 بود که با درجه آزادی 171 در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه حاضر بود. روایی و پایایی این پرسشنامه در مطالعه مقدماتی مورد تأیید قرار گرفته است (نجاتی، 1395). همچنین روایی این مقیاس در پژوهش حاضر از طریق تحلیل عاملی و به روش مولفه‌های اصلی با چرخش واریماکس محاسبه گردید. شاخص KMO در این مقیاس برابر 0/885 و ضریب کروییت بارتلت نیز برابر 1438/86 بود که با درجه آزادی 171 در سطح $P < 0/0001$ معنادار بود که نشان از کفایت نمونه‌برداری پرسشنامه حاضر بود. همچنین در پژوهش حاضر نتایج

یادگیری و امتحان است. دو بعد هیجان‌های مثبت (دارای سه خرده‌مقیاس لذت، امیدواری و غرور) و هیجان‌های منفی (دارای پنج خرده‌مقیاس خشم، اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی) دارای 75 ماده است. پاسخ‌دهندگان به این پرسشنامه پاسخ‌های خود را بر روی یک مقیاس لیکرت 5 درجه‌ای از 1 برای کاملاً مخالفم تا 5 برای کاملاً موافقم درجه‌بندی می‌کنند. ماده‌های 1 تا 22 متعلق به هیجان‌های مثبت (برای مثال، از کسب دانش جدید لذت می‌برم) و ماده‌های 23 تا 75 متعلق به هیجان‌های منفی (برای مثال، مطالعه مرا خشمگین می‌کند) است. حداقل و حداکثر نمره برای هیجان‌های مثبت، از 22 تا 110 و برای هیجان‌های منفی، از 53 تا 265 است. پکران و همکاران (2002)، روایی محتوایی پرسشنامه را با مراجعه به نظر برخی متخصصان و اساتید تعلیم و تربیت و روانشناسی به دست آوردند. همچنین، کدیور و همکاران (1388) این پرسشنامه را برای جامعه دانش‌آموزان ایرانی هنجاریابی کردند و از طریق به کارگیری روش تحلیل عامل تأییدی نشان دادند که ساختار پرسشنامه برازش قابل قبولی با داده‌ها دارد. کدیور و همکاران (1388)، همسو با نتایج پژوهش پکران و همکاران (2002)، نشان دادند که پرسشنامه‌ی هیجان‌های تحصیلی از همسانی درونی قابل قبولی برخوردار است و ضرایب آلفای کرونباخ را برای خرده‌مقیاس‌های آن بین 0/74 تا 0/86 محاسبه کردند. قناد (1392) در پژوهش خود روایی این پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عاملی تأیید کرده است و همچنین در مورد پایایی پرسشنامه، ضرایب آلفای کرونباخ و تصنیف برای هیجان‌های مثبت، به ترتیب 0/94 و 0/89 و برای هیجان‌های منفی، به ترتیب 0/97 و 0/91 محاسبه شدند. همچنین در پژوهش هاشمیان (1392)، ضرایب آلفای

(0/71)، شناخت خود (0/73) و درک محیط آموزشی (0/74) به دست آمد.

یافته‌ها

برای آزمون مدل پیشنهادی، پس از جمع‌آوری داده‌ها و اجرای پیش فرض‌های لازم داده‌ها همچون استقلال خطاها و نرمال بودن چندمتغیری، مدل آزمون شد. نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌شود. همان‌طور که در جدول 2 مشاهده می‌شود ضریب همبستگی پیرسون و میانگین و انحراف استاندارد برای متغیرهای مدل پیشنهادی گزارش شده است.

جدول 2. ضریب همبستگی پیرسون و میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای موجود در پژوهش

* (p<0/05) و ** (p<0/01)

در بخش آزمون مدل، برای انجام تحلیل مسیر

همسانی درونی شواهدی مبنی بر روایی همگرایی پرسشنامه شناخت اجتماعی فراهم نمود که بین نمره کل شناخت اجتماعی با نمره کل رضایت از تحصیل همبستگی مثبت و معنادار (0/46)، بین نمره کل شناخت اجتماعی با هیجانات مثبت پیشرفت نیز همبستگی مثبت معنادار (0/54) و بین نمره کل شناخت اجتماعی با هیجانات منفی پیشرفت همبستگی منفی معنادار (0/27-) وجود داشت. از طرفی دیگر پایایی پرسشنامه شناخت اجتماعی در پژوهش حاضر برای خرده مقیاس ذهن خوانی استاد (0/72)، تشخیص تهدید آموزشی

نتایج جدول ماتریس همبستگی نشان

متغیرها	M	SD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
رضایت از مدرسه	28/80	5/84	1											
رضایت از رشته	29/47	6/80	0/30**	1										
رضایت از معلم	20/21	3/95	0/73**	0/33**	1									
نگرش به تحصیل	25/95	4/82	0/54**	0/44**	0/57**	1								
رضایت از تحصیل کل	104/44	16/67	0/80**	0/72**	0/80**	0/79**	1							
هیجان مثبت	79/76	15/16	0/45**	0/38**	0/43**	0/62**	0/59**	1						
هیجان منفی	116/78	38/67	-0/20**	-0/30**	-0/20**	-0/36**	-0/35**	-0/23**	1					
ذهن خوانی استاد	11/81	3/50	0/37**	0/17**	0/29**	0/28**	0/35**	0/35**	-0/19**	1				
تشخیص تهدید آموزشی	12/02	2/51	0/24**	0/27**	0/21**	0/37**	0/35**	0/46**	-0/20**	0/46**	1			
شناخت خود	11/43	2/91	0/31**	0/45**	0/25**	0/41**	0/47**	0/52**	-0/29**	0/42**	0/55**	1		
درک محیط آموزشی	6/92	2/18	0/25**	0/15**	0/21**	0/28**	0/28**	0/40**	-0/17**	0/51**	0/38**	0/45**	1	
شناخت اجتماعی کل	49/98	10/11	0/38**	0/32**	0/32**	0/41**	0/46**	0/54**	-0/27**	0/82**	0/74**	0/75**	0/70**	1

از نرم افزار AMOS استفاده گردید. مدل پیشنهادی در ابتدای تحلیل، برازش مطلوبی نداشت، لذا برای برازش مدل، اقدام به اصلاح مدل و حذف مسیرهای غیر معنی‌دار گردید. با

می‌دهد که بین تمام متغیرهای پژوهش حاضر که شامل ابعاد رضایت از تحصیل، هیجانات پیشرفت و ابعاد شناخت اجتماعی است همبستگی معناداری در سطح $P<0/01$ وجود دارد.

مجدور میانگین تقریب (RMSEA) و شاخص PCLOSE و GFI میزان برازش مدل مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. جدول 3 مقایسه شاخص‌های برازش قبل و بعد از اصلاح مدل را نشان می‌دهد.

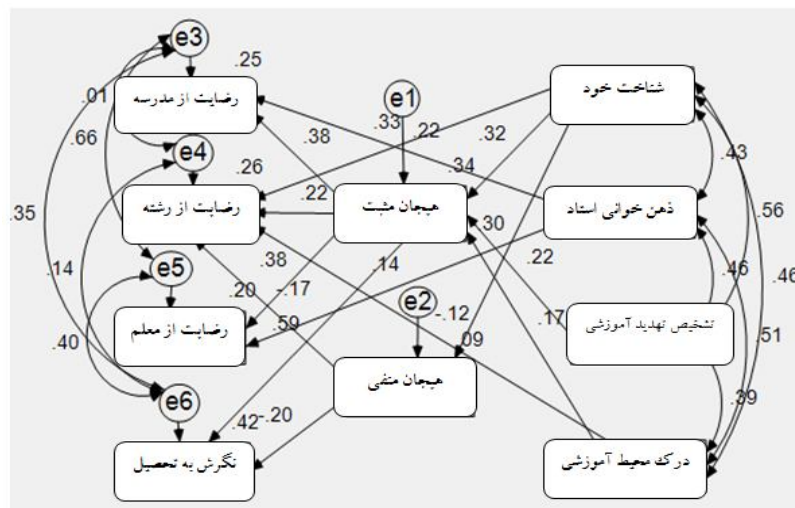
استفاده از شاخص‌های برازندگی مجدور خبی بر درجه آزادی (CMIN/DF)، P. Value، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص نرم شده برازندگی (NFI)، شاخص توکر- لویس (TLI)، شاخص برازندگی فزاینده (IFI)، خطای ریشه

جدول 3. شاخص‌های برازش مدل قبل و بعد از اصلاح

شاخص	CMIN/DF	P	GFI	AGFI	TLI	NFI	IFI	CFI	RMSEA	PCLOSE
قبل از اصلاح مدل	29/51	0/000	0/72	0/01	0/223	0/56	0/57	0/56	0/32	0/000
بعد از اصلاح مدل	1/31	0/150	0/98	0/95	0/98	0/97	0/99	0/99	0/03	0/774

در مجموع طبق جدول 3، مدل نهایی پژوهش از شاخص‌های برازندگی مطلوبی برخوردار است و مدل نشان دهنده این است که داده‌های پژوهش برازش مطلوبی با مدل دارند. در شکل زیر (2) مدل نهایی آزمون شده و برازش شده همراه با ضرایب استاندارد مستقیم و غیر مستقیم ارائه خواهد شد.

بنابراین، طبق دیدگاه بارون و کئی مقدار بزرگتر از 0/90 برای شاخص‌های CFI، NFI، IFI، GFI، AGFI و ... و مقدار کوچکتر از 0/08 (در بعضی منابع 0/06 ذکر شده است) برای شاخص RMSEA و بالای 0/05 برای شاخص PCLOSE بر برازش مطلوب الگوی مفروض با داده‌ها دلالت دارد (پیرن¹، 2001 و قاسمی، 1392).



شکل 2. مدل آزمون شده نهایی پژوهش

شناخت خود توانسته است هیجانان منفی پیشرفت را به صورت منفی و معنادار پیش‌بینی کند (-0/12)

همان‌طور که در شکل (2) ملاحظه می‌شود در بین ابعاد شناخت اجتماعی تنها خرده مقیاس

غیرمستقیم (نقش متغیر واسطه‌ای)، مسیر غیرمستقیم شناخت خود تنها بر روی رضایت از رشته معنادار شده است ($\beta=0/33$). همچنین مسیر غیرمستقیم ذهن خوانی استاد تنها بر روی رضایت از مدرسه ($\beta=0/22$) و رضایت از معلم ($\beta=0/14$) معنادار شده است. از طرفی دیگر خرده مقیاس تشخیص تهدید آموزشی قادر به پیش‌بینی هیچ‌کدام از خرده مقیاس‌های رضایت از تحصیل نبوده است اما خرده مقیاس درک محیط آموزشی تنها توانسته است به صورت غیرمستقیم رضایت از رشته را پیش‌بینی کند ($\beta=-0/11$). در جدول شماره (5) نتایج معناداری مسیرهای مستقیم ارائه شده است.

$\beta=$ ؛ اما در رابطه با هیجانات مثبت پیشرفت به جزء ذهن خوانی استاد دیگر خرده مقیاس‌های شناخت اجتماعی از قبیل شناخت خود ($\beta=0/32$)، تشخیص تهدید آموزشی ($\beta=0/22$) و درک محیط آموزشی ($\beta=0/17$)، توانسته‌اند هیجانات مثبت پیشرفت را به صورت مثبت و معنادار پیش‌بینی کنند. از طرفی دیگر مسیر مستقیم هیجانات مثبت پیشرفت به تمامی خرده مقیاس‌های رضایت از تحصیل معنادار شده است اما هیجانات منفی پیشرفت تنها توانسته‌اند خرده مقیاس‌های رضایت از رشته ($\beta=-0/17$) و نگرش به تحصیل ($\beta=-0/20$) را به صورت منفی پیش‌بینی کنند. در رابطه با مسیرهای

جدول 5. نتایج آزمون معنی‌داری ضرایب مستقیم متغیرهای موجود در مدل

P	T	مقدار استاندارد	مقدار استاندارد	مقدار برآورد	مسیر
0/0001	5/25	0/321	0/32	1/68	از شناخت خود بر روی هیجانات مثبت
0/0001	-5/19	0/762	-0/29	-3/95	از شناخت خود بر روی هیجانات منفی
0/0001	3/66	0/360	0/21	1/32	از تشخیص تهدید آموزشی بر روی هیجانات مثبت
0/002	3/14	0/386	0/17	1/21	از درک محیط آموزشی بر روی هیجانات مثبت
0/0001	6/85	0/021	0/37	0/14	از هیجانات مثبت بر روی رضایت از مدرسه
0/0001	3/60	0/028	0/22	0/10	از هیجانات مثبت بر روی رضایت از رشته
0/0001	6/82	0/015	0/38	0/10	از هیجانات مثبت بر روی رضایت از معلم
0/0001	12/71	0/014	0/58	0/18	از هیجانات مثبت بر روی نگرش به تحصیل
0/001	-3/22	0/009	-0/17	-0/03	از هیجانات منفی بر روی رضایت از رشته
0/0001	-4/72	0/005	-0/20	-0/02	از هیجانات منفی بر روی نگرش به تحصیل

غیرمستقیم موجود در مدل معنادار هستند و این حاکی از معنی‌داری نقش واسطه‌ای ابعاد هیجانات پیشرفت در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل است.

برای برآورد و تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت استرپ در نرم افزار AMOS استفاده گردید. همان‌گونه که در جدول 6 نیز گزارش شده است تعدادی از مسیرهای

جدول 6. برآورد مسیرهای غیرمستقیم موجود در مدل با استفاده از دستور بوت استرپ

معناداری	حد بالا	حد پایین	مقدار	مسیرهای غیرمستقیم
0/006	0/422	0/176	0/33	از شناخت خود به رضایت از رشته با واسطه هیجانات پیشرفت
0/004	0/306	0/128	0/22	از ذهن خوانی استاد به رضایت از مدرسه با واسطه هیجانات پیشرفت
0/006	0/226	0/059	0/14	از ذهن خوانی استاد به رضایت از معلم با واسطه هیجانات پیشرفت
0/047	-0/022	-0/224	-0/11	از درک محیط آموزشی به رضایت از رشته با واسطه هیجانات پیشرفت

نتیجه‌گیری و بحث

شناخت اجتماعی توانایی و امکاناتی را برای فرد فراهم می‌کند که خود را بهتر شناخته و با دنیای خویش و دیگران ارتباط برقرار کند و تصمیماتی سازنده را در این زمینه بگیرد. شناخت اجتماعی موجب انسجام در اهداف و نگرش‌ها شده و بستری را فراهم می‌کند تا فرد به تحلیل محیط آموزشی پرداخته و در آن دخل و تصرف نماید. حال چنانچه تعامل وی با محیط، همراه با آرامش و اطمینان و کنترل بیشتری باشد، احساس حاصل از تجربه‌های هیجانی او در برخورد با رویدادهای تحصیلی نیز به مراتب منطقی‌تر بوده و رفتارهای پخته‌تری در پی خواهد داشت. در همین راستا تجارب حاصل منجر به پدید آمدن هیجانات خوشایند و ناخوشایند در فرد می‌شود که به سبب آن، این هیجانات می‌توانند رفتارهای فرد را تحت تأثیر خود قرار دهند.

همچنین در این پژوهش یافته‌ها حاکی از ارتباط معنادار میان دو متغیر هیجانات پیشرفت با رضایت از تحصیل بود که با نتایج پژوهش‌های پکران، گاتز و تیتز (2002) و پکران (2006) (1992) همسو بود. نظریه کنترل - ارزش هیجانات پیشرفت چهارچوب منسجمی را برای تحلیل الگوی علی پیشایندهای هیجانات پیشرفت

همانطور که پیش‌تر اشاره شد، پژوهش حاضر با هدف آزمون نقش واسطه‌گری هیجانات پیشرفت در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل انجام گرفت که نتایج پژوهش حاضر، از نقش واسطه‌گری هیجانات پیشرفت، در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت تحصیلی حمایت کرد. یافته‌های این پژوهش نیز همسو با نتایج پژوهش پژوهشگرانی مانند فوناژی و باتمن (2008) است که معتقدند قابلیت‌های شناخت اجتماعی می‌تواند در واکنش‌های هیجانی دخالت داشته باشد و همچنین روان‌شناسان تربیتی که معتقدند دانش‌آموزان در طی آموزش رسمی (مدرسه‌ای) نه تنها به کسب دانش و مهارت‌های شناختی نائل می‌شوند، بلکه هیجانات خوشایند و ناخوشایند مرتبط با یادگیری و پیشرفت را تجربه می‌کنند (فرنزل، گاتز، لادتکی، پکران و ساتن، 2010). همچنین نتایج پژوهش فوناژی و باتمن (2008)، حاکی از رابطه معنادار شناخت اجتماعی و هیجانات پیشرفت بود. علاوه بر این، برخی پژوهشگران به نقش مؤثر ظرفیت‌های شناختی در افزایش یا کاهش هیجان‌ها اشاره کرده‌اند (بادلگی، بانس، هوانگ و پیچ، 2012؛ ون دیلن و کولی، 2007). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که

وامی دارد تا نیروها و تمامی ظرفیت‌های ممکن خود را برای تصمیم‌های تحصیلی بسیج کند؛ به دنبال این تجربه‌ها فرد تصویری را از توانمندی‌ها خود ساخته و تفاسیری را از آن‌ها ارائه می‌دهد که او را برای مواجهه و گرفتن تصمیمات تحصیلی جهت می‌دهد. علاوه بر این، توان فرد در شناخت هیجانات خود و مدیریت آن موجب می‌شود تا فرد بهتر بتواند با چالش‌های تحصیلی پیش رو، روبرو شده و رفتارهای مقابله‌ای، جایگزینی یا انطباقی را از خود بروز کند که طبیعی است هر چه این رفتار و واکنش‌ها با مصداق‌ها و اسنادهای واقعی‌تری همراه بوده و فرد کنترل بیشتری بر آن‌ها داشته باشد، حتی اگر این تجربه‌ها برای فرد خوشایند نباشد، فرد واکنش‌های سازش یافته‌تری را داشته و احساس رضایت بهتری از تجربه‌ها و مطالبات تحصیلی خود خواهد داشت (پکران، گاتز و پری، 2005؛ پکران، 2006).

در مطالعه حاضر، پاسخ تفسیری نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت درباره واسطه‌گری هیجانات پیشرفت در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل چیست؟ نتایج مطالعه حاضر با دفاع از آموزه‌های نظریه هیجانات پیشرفت، پیگیری پاسخ تفسیری این صورت‌بندی مفهومی را درباره واسطه‌گری هیجانات پیشرفت در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل گریزناپذیر می‌گرداند. در این نظریه با تکیه بر دوایر متداخل شناخت، انگیزش و هیجان، بر نقش‌آفرینی چرخه‌ای پیشایندها و پسایندهای هیجانات پیشرفت در موقعیت‌های پیشرفت تأکید می‌شود. نتایج مطالعه حاضر نیز با تأکید بر

در موقعیت‌های تحصیلی فراهم می‌آورد (پکران، 2000؛ پکران 2005؛ پکران 2006). این نظریه، مفروضه‌های رویکرد مفهومی انتظار - ارزش درباره هیجانات (ترنر و اسچالز، 2001)، نظریه اسنادی هیجانات پیشرفت (واینر، 1985)، نظریه کنترل ادراک شده (پاتریک، اسکینر و کانل، 1993) و مدل‌های دربردارنده اثرات هیجانات بر یادگیری و عملکرد (فریدریکسون، 2013؛ زیدنر، 2007) را شامل می‌شود. طبق رویکرد نظام‌های پویا درباره هیجانات، هیجانات به مثابه فرایندهای چند مؤلفه‌ای زیرسیستم‌های روان‌شناختی شامل فرایندهای عاطفی، شناختی، انگیزشی، بیانی و فعال‌سازی جسمانی پیرامونی است. هیجانات پیشرفت بیانگر هیجاناتی هستند که به‌طور مستقیم به فعالیت‌های پیشرفت مربوط می‌شوند (پکران، 2006؛ فرنزل، گوئتز و پری، 2008). هیجان‌های وابسته به فعالیت‌های تحصیلی، هیجان‌های تحصیلی (پیشرفت) تلقی می‌شوند. هیجان‌های تحصیلی به‌طور مستقیم با فعالیت‌های تحصیلی یا نتایج تحصیلی گره خورده‌اند که ممکن است یادگیری و عملکرد را از طریق فرایندهای حافظه مانند بازیابی و ذخیره اطلاعات، انگیزش، راهبرد-های یادگیری، منابع شناختی، سلامت روان-شناختی و جسمانی تحت تأثیر قرار داده و به دنبال آن موجب افزایش یادگیری و عملکرد تحصیلی شوند که افزایش رضایت تحصیلی افراد را به دنبال خواهد داشت (پکران، گاتز و پری، 2005؛ پکران، 2005؛ پکران، 2006). در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که تجربه‌های هیجانی چالش‌هایی را برای فرد موجب می‌شود که او را

لذت، اطمینان و امید و به تبع آن، وسعت یافتن ظرف منابع شناختی افراد، انتخاب رفتارهای پیشرفت‌مدارانه انطباقی را تبیین می‌کند. از طرف دیگر، فقدان انتظار دستیابی به تجارب پیشرفت شگرف با فراخوانی طیف وسیعی از هیجانات پیشرفت منفی مانند اضطراب، شرم، ناامیدی و خستگی و به تبع آن فقر غیرقابل انکار در منابعی شناختی، پدیدایی رفتارهای نشان‌دهنده نقصان انگیزش مانند سطحی‌نگری نسبت به تکالیف تحصیلی، عدم خودنظم‌جویی تحصیلی و اجتناب از شکست را تفسیر می‌کند (آرتینو و جونیس، 2012؛ بوریگ و سوریک، 2012) که این عوامل موجبات عدم رضایت تحصیلی را برای فرد همراه خواهد داشت.

علاوه بر این، بر اساس آموزه‌های نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت و نظریه تبادل‌ی تنیدگی (لازاروس، 1999) پراکندگی مشترک بین غالب کیفیت‌های شخصیتی مانند شناخت اجتماعی و نقش غیرقابل انکار فرایندهای ارزیابی شناختی در تفسیر تجارب هیجانی افراد در موقعیت‌های پیشرفت و تحصیل، از کارکرد واسطه‌ای هیجانات پیشرفت مثبت و منفی که متعاقب استفاده از ارزیابی‌های شناخت اجتماعی پدیدار می‌شوند، در پیش‌بینی فعالیت‌های پیشرفت‌مدارانه افراد حمایت می‌کند (لیننبرینگ، گارسیا و پکران، 2011)؛ بنابراین، بر اساس نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت، از یک طرف، شناخت اجتماعی با فراخوانی ارزیابی‌های چالش‌انگیز در مواجهه با مطالبات انگیزاننده تکالیف تحصیلی و به تبع آن تسهیل هیجانات

واسطه‌گری هیجانات پیشرفت در رابطه بین شناخت اجتماعی و رضایت از تحصیل، همسو با نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت، از ماهیت فرایندی مدل مفهومی منتخب حمایت می‌کند (پکران، گاتز و پری، 2005؛ پکران، 2006). به بیان دیگر نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که پیش‌بینی رضایت از تحصیلی افراد بر اساس شناخت اجتماعی افراد، به تجارب هیجانی مثبت و منفی فراگیران در پاسخ به مطالبات زندگی تحصیلی آن‌ها وابسته است. در همین راستا، نتایج پژوهش حاضر نیز همسو با نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت با تأکید بر نقش تعیین‌کننده هیجانات پیشرفت نشان می‌دهد که الگوی پیش-بینی رضایت از تحصیلی افراد بر اساس عنصر شناخت اجتماعی، بر نقش‌آفرینی عنصر واسطه‌مند تجارب هیجانی افراد وابسته است؛ به عبارت دیگر، ظرفیت تفسیری عنصر شناخت اجتماعی در تبیین پراکندگی اندازه‌های منتسب به وضعیت رضایت تحصیلی افراد بر سلطه‌گری اشکال مختلف هیجانات پیشرفت مثبت و منفی وابسته است. بر اساس آنچه گفته شد همسو با نظریه کنترل ارزش هیجانات پیشرفت، نتایج پژوهش حاضر نشان می‌دهد که کنش‌وری عوامل درونی شناخت اجتماعی افراد در پیش‌بینی تراز رضایت تحصیلی آن‌ها و رفتارهای پیشرفت‌مدارانه افراد در موقعیت‌های پیشرفت، به وضعیت هیجانی آن‌ها وابسته است. بر این اساس انتظار دستیابی به نتایج و پیامدهای دلخواه در موقعیت‌های تحصیلی که با رضایت تحصیلی همراه است با فراخوانی گروه وسیعی از هیجانات مثبت مانند

مجاورت آن با دوره تحصیلی فرد ممکن است موجب شکست تحصیلی فرد شده و عدم رضایت وی از تحصیل را به همراه داشته باشد. علاوه بر این، ممکن است تجربه‌های فرد در بیرون از محیط آموزشی نتایج خوشایندی را برای فرد همراه داشته و رضایت و موفقیت تحصیلی را برای او منجر شود. به همین سبب باید هم متغیرهای درونی و هم متغیرهای بیرونی محیط آموزشی را به عنوان عوامل و دلایل رضایت از تحصیل در نظر گرفت و توجه اساسی به شناخت اجتماعی داشت؛ چرا که شناخت اجتماعی عناصر مربوط به خود فرد و محیط او و همچنین تعامل آن‌ها را شامل می‌شود؛ بنابراین، شناختی که فرد از ظرفیت‌ها و محیط خویش دارد منجر به افزایش توان مقابله‌ای فرد شده و به تبع آن مدیریت هیجانی و شکل‌دهی به رفتارهای هیجانی را در پی خواهد داشت که به سبب آن جهت‌گیری‌های انتخابی در زمینه‌های تحصیلی با اطمینان و کنترل و اهداف تسلطی بیشتری انجام می‌شود که نتیجه آن رضایت از تحصیل بیشتر خواهد بود (پکران، گاتز و پری، 2005؛ پکران، 2006). همچنین شناخت اجتماعی بیشتر، ارزش‌گذاری بر هیجانات را هموارتر کرده و به سبب دخالت و تأثیری که بر فرایندهای هیجانی دارد، رضایت از تحصیل را می‌تواند همراه داشته باشد (فوناژی و باتمن، 2008)؛ بنابراین، شناخت اجتماعی فرد، مهارت و توانایی و چارچوبی را برای او فراهم می‌کند که از عهده شناخت بهتر هیجان‌ها و کنترل آن‌ها بهتر برآید و رضایت از تحصیل را هموارتر کند. علاوه بر این، تجارب هیجانی که با شناخت

پیشرفت مثبت، زمینه را برای احساس رضایت از تحصیل فراهم می‌کند. از دیگر سو، فقدان شناخت اجتماعی در موقعیت‌های پیشرفت و تحصیل، از راه تسهیل ارزیابی‌های شناختی مبتنی بر تهدید و به تبع آن فراخوانی هیجانات پیشرفت منفی، بستر را برای عدم رضایت تحصیلی افراد فراهم می‌آورد (سیفریت، 2004؛ مارتین، 2008). پس هرچه شناخت اجتماعی افراد بالا باشد، از مهارت‌های اجتماعی بالاتری برخوردار بوده و کمتر دچار تحریف شناختی شده و اطلاعات را بهتر پردازش می‌کنند که به دنبال آن بهتر می‌توانند هیجانات خود را کنترل کرده و با محیط خویش و به‌ویژه محیط تحصیلی تعامل داشته باشند؛ این امر سبب می‌شود که انتخاب‌های افراد در تعامل با محیط آموزشی خود نیز دقیق‌تر شده و فرد کنترل بیشتری بر خود و محیط خویش داشته باشد. کنترل و تسلط بر محیط آموزشی رفتارهای مناسب و مؤثر را همراه داشته و منجر می‌گردد که فرد با آرامش و اطمینان بیشتری با محیط خود در تعامل باشد که این امر احتمال موفقیت او را بالا برده و رضایت تحصیلی را به همراه دارد. چنانچه انتخاب‌ها و تعامل افراد با محیط آموزشی خود، همراه با شناخت نباشد، فرد دچار سردرگمی و ابهام بوده و هیجان‌هایی را تجربه خواهد کرد که اضطراب و استرس و عدم رضایت و هیجان‌های مشابه حاصل آن خواهد بود (پکران، 2006). همچنین باید اضافه کرد که برخی از تجربه‌های شناختی و عاطفی فرد ممکن است ارتباط چندانی با محیط آموزشی نداشته باشد؛ مانند تجربه شکست عشقی، ولی به سبب

مفاهیم مختلف در فواصل زمانی متفاوت انجام می‌شوند، روابط علی بین سازه‌های روان‌شناختی چندگانه در الگوی ساختاری مفروض مورد آزمایش قرار بگیرد. دوم، نتایج پژوهش حاضر همچون بسیاری از پژوهش‌های دیگر به دلیل استفاده از ابزارهای خود گزارشی به جای مطالعه رفتار واقعی ممکن است مشارکت کنندگان را به استفاده از شیوه‌های مبتنی بر کسب تأیید اجتماعی و اجتناب از بدنامی مربوط به عدم کفایت فردی ترغیب کند؛ بنابراین، پیشنهاد می‌شود از ابزارها و روش‌هایی استفاده شود که مبین رفتارهای واقعی‌تری از افراد باشد. سوم، با توجه به اینکه گروه نمونه فقط از بین دانشجویان انتخاب شده بودند، پیشنهاد می‌شود این پژوهش برای رده‌های سنی دیگر مانند نوجوانان انجام گیرد.

اجتماعی همراه است، موجب می‌شود که نموده‌های هیجانی به صورت کنترل شده تر و منطقی‌تر بروز یابد که در نتیجه رفتار فرد نیز انسجام بیشتری به منظور کسب رضایت از تحصیل خواهد داشت.

با وجود آنکه نتایج پژوهش حاضر، اطلاعات ارزشمندی را درباره ویژگی‌های کارکردی تجارب هیجانی مثبت و منفی در بافت مطالعاتی پسایندهای شناخت اجتماعی فراهم کرده است، اما برخی از محدودیت‌های پژوهش حاضر ممکن است تعمیم‌پذیری نتایج آن را با مشکل روبرو کند. اول، مطالعه حاضر دارای ماهیت مقطعی است بنابراین، طرح استنتاج‌های علی و معلولی بر اساس یافته‌های آن امکان‌پذیر نیست. لذا پیشنهاد می‌شود با استفاده از یک طرح تحقیقی آینده‌نگر که در آن تمامی اندازه‌گیری‌های به عمل آمده از

منابع

- فارسیجانی، ح. (1386). کلاس جهانی سازمان‌ها و مدیریت کیفیت جامع. تهران، مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.

- نجاتی، و (زیر چاپ). پرسشنامه شناخت اجتماعی. فصلنامه روان‌شناسی شناختی.

- Artino, A. R. & Jones, K. D. (2012); "Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning". *Internet and Higher Education*, 15, 170-175.

- Ainley, M.; Hidi, S. & Berndorff, D. (2002). "Interest, learning, and the psychological processes that mediate

- ریحانی، م.ب (1392). «بررسی میزان آگاهی والدین از رشد شناختی و اجتماعی نوجوانان و رابطه آن با چگونگی شکل‌گیری هویت آنان». پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی تهران.

their relationship". *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 545-560.

- Ansari, E. W.; Oskrochi, R. (2006). "What matters most? Predictors of student satisfaction in public health educational courses". *Public Health*. Vol. 120, 462-473.

- Arntz, A.; Bernstein, D.; Oorschot, M.; Schobre, P. (2009). "Theory of mind in borderline and cluster-c personality disorder". *J. Nerv. Ment. Dis.* 197 (11), 801—807.
- Artino, A. R. (2007). "Online Military Training: Using a Social Cognitive View of Motivation and Self-Regulation to Understand Students' Satisfaction, Perceived Learning and Choice". *Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 8, No. 3, PP: 191-202.
- Astin, A. W. (1993). *Assessment for Excellence: the Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education*, Phoenix, AZ: Oryx press.
- Bailey, B. L. Bauman, C. & Lata, K. A. (1998). "Student Retention and Satisfaction: the Evaluation of a Predictive Model". *Paper Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Minneapolis, MN.
- Baddeley, A.; Banse, R.; Huang, Y-M. & Page, M. (2012). "Working memory and emotion: Detecting the hedonic detector". *Journal of Cognitive Psychology*, 24 1 - 16.
- Benard, B. (1999). *Applications of resilience: Possibilities and promise*. In M. D. Glantz & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: Positive life adaptations* (pp. 269-277). New York: Klumer Academic / Plenum Publishers.
- Benjamin. M. & Hollings. A. E. (1995). "Toward a Theory of Student Satisfaction: An Exploratory. Study of the Quality of Student Life". *Journal of College Student Development*, Vol. 36, PP: 547– 586.
- Beth Early M. (2000). *Mental health concepts and techniques for the occupational therapy assistant* (3rd ed). Philadelphia: Williams & Wilkins.103-5.
- Bolliger, D. U. & Martindale, T. (2004). "Key Factors for Determining Student Satisfaction in Online Courses". *International Journal on E-Learning*, Vol. 3, No. 1, PP: 61-67.
- Bonny, A. E.; Britto, M. T.; Klostermann, B. K.; Hornung, R. W. & Slap, G. B. (2000). "School disconnectedness: Identifying adolescents at risk". *Pediatrics* Retrieved 20-09-2002, from www.findarticles.com.
- Bray, E.; Aoki, K. & Dlugosh, L. (2008). "Predictors of Learning Satisfaction in Japanese Online Distance Learners". *International Review of Research in Open & Distance Learning*, Vol. 9, No. 3, PP: 1-24.
- Buck, B. (2013). "The Narrative Of Emotions Task: A Psychometric Study Of Social Cognition And Social Functioning In Individuals With Schizophrenia (Master dissertation)". Retrieved from <http://www.unc.edu/~dpenn/theses.html>.
- Carmen, P. & Laura, B. (2015). "Students' Satisfaction Towards Academic Courses In Blended Weekend Classes Program". *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 191 (2015) 2198 – 2202.
- Chejly, S. (2006). "The Effects of Online Course Format and three Components of Student Perceived Interactions on Overall Course Satisfaction". *Dissertation Abstracts International*, Vol. 67, No. 4PP: 3213421.
- Couture, S. M.; Granholm, E. L. & Fish, S. C. (2011). "A path model investigation of neurocognition, theory of mind, social competence, negative

- symptoms and realworldfunctioning in schizophrenia". *Schizophr. Res.* 125, 152-160.
- Creemers, B. P. M. & Reezigt, G. J. (2003). *The role of school and classroom climate in elementary school learning environments*. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 30-48). London: Routledge Falmer.
- Cummings, M. E. (2015) "The mate choice mind: studying mate preference, aversion and social cognition in the female poeciliid brain". *Anim Behav.* 103:249-258.
- Debourgh, G. (1999). *Technology is the Tool, Teaching is the Task: Student Satisfaction in Distance Learning*. Paper presented at the Society for Information and Technology & Teacher Education International Conference , San Antonio , TX.
- De Hooge, I. E.; Zeelenberg, M. & Breugelmans, S. M. (2007). "Moral sentiments and cooperation: Differential influences of shame and guilt". *Cognition & Emotion*, 21, 1025 - 1042.
- Dimaggio, G.; Lysaker, P. H.; Carcione, A.; Nicolo, G. & Semerari, A. (2008). "Know yourself and you shall know the other . . . to a certain extent: Multiple paths of influence of self-reflection on mindreading". *Consciousness & Cognition*, 17, 778-789.
- Domes, G.; Schulze, L. & Herpertz, S. C. (2009). "Emotion recognition in borderline personality disorder - a review of the literature". *J. Personal. Disord.* 23 (1), 6-19.
- Elliott, K. M. & Shin, D. (2002). "Student Satisfaction: An Alternative Approach to Assessing this Important Concept". *Journal of Higher Education Policy and Management*, Vol. 24, No. 2, PP: 198- 209.
- Fonagy, P.; Bateman, A. (2008). "The development of borderline per-sonality disorder - a mentalizing model". *J. Personal. Disord.* 22(1), 4-21.
- Fredrickson, B. L. (2013). "Positive emotions broaden and build". *Advances in Experimental Social Psychology*, 47, 1-53.
- Frith, C. D. & Frith, U. (2007). "Social cognition in humans". *Current Biology*, 17, R724-R732.
- Gomila, T. & Calvo, P. (2008). *Directions for an Embodied Cognitive Science: Toward an Integrated Approach*. In Calvo P. & Gomila A. (Eds.), *Handbook of Cognitive Science: An Embodied Approach*, San Diego, Elsevier.
- Green, M. F.; Olivier, B.; Crawley, J. N.; Penn, D. L. & Silverstein, S. (2005). "Social Cognition in Schizophrenia: Recommendations from the Measurement and Treatment Research to Improve Cognition in Schizophrenia". *New Approaches Conference. Schizophrenia Bulletin*, 31(4), 882-887.
- Green, M. F. & Horan, W. P. (2010). "Social cognition in schizophrenia". *Curr. Dir. Psychol. Sci.* 19 (4), 243-248.
- Green, M. F.; Nuechterlein, K.; Kern, R. & et al., (2008b). "Functional co-primary measures for clinical trials in schizophrenia: results from the MATRICS Psychometric and Standardization Study". *Am. J. Psychiatry.* 165 (2), 221-228.
- Goetz, T.; Cronjaeger, H.; Frenzel, A. C.; Ludtke, O. & Hall, N. C. (2010). "Academic self-concept and emotion

- relations: Domain specificity and age effects". *Contemporary Educational Psychology*, 35, 44-58.
- Hassan, M. M. (2002). "Academic satisfaction And Approaches to learning among United Arab Emirates university students". *Social Behaviour and Personality*, 30 (5), 443-452.
 - Heller, K. A. & Vike, P. (2000). *Support for University Student: Individual and Social Factors*. I.C.F.M.van Lieshout and P .G. Heyman (Eds.), Developing Talent across the life span. Philadphia: Taylor and Francinc.
 - Heydari, M. (2005). "The relationship between educational satisfaction and development among students of Isfahan University". *Journal of New Thoughts in Educational Sciences*, 1, 72.
 - Jurabchi, Z. (2002). "Survey of midwifery clinical education from midwifery students' and instructors' view in respect to planning, quality and quantity". *Journal of Education in Medical Sciences*, 4, 44.
 - Kinicki, A. F.; McKee-Ryan, C.; Schriesheim & Carson, K. P. (2002). "Assessing the Construct Validity of the Job Descriptive Index: A Review and Meta-Analysis". *Journal of Applied Psychology*, Vol. 87, No. 1, PP: 14-32.
 - Lazarus, R. S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
 - Letcher, D. & Neves, J. (2001) Determinants "of Undergraduate Business Student Satisfaction". *Research in Higher Education Journal* of the College of New Jersey, PP: 1- 15.
 - Linehan, M. M.; Bohus, M. & Lynch, T. R. (2007). *Dialectical behaviortherapy for pervasive emotion dysregulation*. In: Gross, J. (Ed.), *Handbook of Emotion Regulation*. Guilford Press, New York, pp.581-605.
 - Linnenbrink-Garcia, L. & Pekrun, R. (2011). S"tudents' emotions and academic engagement: Introduction to the special issue". *Contemporary Educational Psychology*, 36, 1-3.
 - Linnenbrink, E. & Pintrich, P. R. (2000). *Multiple pathways to learning and achievement: The role of goal orientation in fostering adaptive motivation, effect, and cognition*. In C. Sansone & J.Harackiewicz (Eds), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 195-227) San Diego, CA: Academic Press.
 - Martin, A. J. (2008); "Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention". *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
 - Marton, K.; Abrahamoff, B. & Rosenzweig, S. (2005). "Social cognition and language in children with specific language impairment (SLI)". *J. Commun. Dis.* 38, 143-162.
 - Meyer, D. K. & Turner, J. C. (2006). "Re- conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts". *Educational Psycholy Review*, 18, 377- 390.
 - Mitchell, J. P.; Macrae, C. N. & Banaji, M. R. (2004). "Encoding specific effects of social cognition on the neural correlates of subsequent memory". *J. Neurosci.* 24, 4912-4917.
 - Nijmeijer, J. S.; Minderaa, R. B.; Buitelaar, J. K.; Mulligan, A.; Hartman, C. A. & Hoekstra, P. J. (2008).

- “Attention-deficit/hyperactivity disorder and social dysfunctioning”. *Clin. Psychol. Rev.* 28, 692-708.
- Oliveira, R. (2013). “Mind the fish: zebrafish as a model in cognitive science”. *Front Neural Circuits*, 7:131.
- Oliver, R. L. & Desarbo, W. S. (1989). “Processing Satisfaction Response in Consumption: A Suggested Framework and Response Proposition”. *Journal of Consumer Satisfaction & Dissatisfaction and Complaining Behaviour*, PP: 1- 16.
- 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, 781-791.
- 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.; Goetz, T. & Perry, R. P. (2005); *Achievement Emotions Questionnaire (AEQ), Users manual*. Munich, Germany: Department of psychology, University of Munich.
- Pekrun, R.; Goetz, T.; Titz, W. & Perry, R. P. (2002a). “Academic emotions in students’ self-regulated learning and achievement: A program of quantitative and qualitative research”. *Educational Psychologist*, 37, 91-106.
- Pinkham, A. E.; Penn, D. L.; Green, M. F.; Buck, B.; Healey, K. & Harvey, P. D. (2014). “The social cognition psychometric evaluation study: results of the expert survey and RAND panel”. *Schizophr. Bull.* 40 (4), 813-823.
- Popa, C. & Bochis, L. (2013). “Aspects Concerning the Quality Improvement of the Pedagogy of Primary and Pre-School Education Study Programme in Blended Weekend Classes”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 681-685.
- Reinhart, J. & Schneider, P. (2001). “Student Satisfaction & Self- Efficacy & and the Perception of the Two-Way Audio/Video Distance Learning Environment: A Preliminary Examination”. *Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 2, No. 4, PP: 357- 365.
- Sahin, I. (2007). *Predicting Student Satisfaction in Distance Education and Learning Environments*. Retrieved from ERIC Database. (ED496541).
- Schutz, P. A.; Hong, J. Y.; Cross, D. I. & Osban, J. N. (2006). “Reflections on investigating emotion in educational activity setting”. *Educational Psychology Review*, 18, 343-360.
- Seifert, T. L. (2004); “Understanding student motivation”. *Educational Research*, 46(2), 137-149.
- Sergi, M. J.; Rassovsky, Y.; Nuechterlein, K. H. & Green, M. F. (2006). “Social Perception as a Mediator of the Influence of Early Visual Processing on Functional Status in Schizophrenia”. *American Journal of Psychiatry*, 163, 448-454.
- Shettleworth, S. J. (2010). *Cognition Evolution and Behaviour*. 2nd edn... Oxford University Press.

- Siadat, A. K & et al. (2005). "The satisfaction of graduate educational course students and Instructors with the function of management educational services of Isfahan Medical University". *Journal of Education in Medical Sciences*, 2, 100.
- Simoes, J.M.; Brata, E. N.; Harris, R.M.; O'Connell, L.A.; Hofmann, H. A. & Oliveira, R. F. (2015). "Social odors conveying dominance and reproductive information induce rapid physiological and neuromolecular changes in a cichlid fish". *BMC Genomic*, 16:114.
- Simões, C.; Matos, M. G.; Tomé, G.; Ferreira, M. & Chaínho, H. (2010). "School satisfaction and academic achievement: The effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs". *Social and Behavioral Sciences*, 9: 1177-1181.
- Smeets, T.; Dziobek, I. & Wolf, O. T. (2009). "Social cognition understress: differential effects of stress induced cortisol elevations in healthy young men and women". *Horm. Behav.* 55,507-513.
- Tangney, J. P. & Dearing, R. L. (2002). *Shame and guilt*. New York: Guilford Press.
- Tangney, J. P.; Stuewig, J. & Mashek, D. J. (2007). "Moral emotions and moral behavior". *Annual Review of Psychology*, 58: 345 - 372.
- Tsui, A. S. & Kifadkar, S. S. (2007). "Cross - National ، Cross - Cultural Organizational Behavior Research: Advances ، Gaps ، and Recommendations". *Journal of management*، Vol. 33، No. 3، PP: 426-478.
- Turner, J. E. & Schallert, D. L. (2001). "Expectancy-value relationships of shame reactions and shame resiliency". *Journal of Educational Psychology*, 93, 320-329.
- Uekermann, J.; Kraemer, M.; Abdel-Hamid, M.; Schimmelmann, B.G.; Hebebrand, J.; Daum, I.; Wiltfang, J. & Kis, B. (2010). "Social cognition inattention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)". *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*. 34,734-743.
- Van Dillen. L. F. & Koole, S. L. (2007). "Clearing the mind: a working memory model of distraction from negative mood". *Emotion* 7, 715 - 723.
- Weiner, B. (1985). "An attributional theory of achievement motivation and emotion". *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weitekamp, C. A. & Hofmann. H. A. (2014). "Evolutionary themes in the neurobiology of social cognition". *Curr Opin Neurobiol*, 28:22-27.
- Willem, A.; Buelens, M. & Jonghe, I. D. (2007). "Impact of Organizational Structure on Nurses' Job Satisfaction". *International Journal of Nursing Studies*، Vol. 44 ، PP: 1011-1020.
- Wolf, S. T.; Cohen, T. R.; Panter A. T. & Insko C. A. (2009). "Shame proneness and Guilt proneness: Toward the Further Understanding of Reactions to Public and Private Transgressions". *Self and Identity*, 9: 337 - 362.
- Zeidner, M. (2007); *Test anxiety in educational contexts: What I have learned so far*. In P. A. Schutz & R. Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 165-184). San Diego, CA: Academic Press.